

Die ontwikkeling van 'n herstellendegeregtighedsprogram as vernuwende benadering tot die hantering van uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole

Erna Liebenberg, Johnnie Hay en Roelf Reyneke

Erna Liebenberg, Leerondersteuningsadviseur: Inklusiewe Onderwys, Vrystaatse Onderwysdepartement

Johnnie Hay, Departement Opvoedkundige Sielkunde en Leerderondersteuning, Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit (Potchefstroom)

Roelf Reyneke, Departement Maatskaplike Werk, Fakulteit Geesteswetenskappe, Universiteit van die Vrystaat

Opsomming

Uit die literatuur blyk dit dat die strafgerigte benaderings wat tans nog oorwegend in skole gebruik word, nie voldoende is vir die bekamping van eskalerende dissiplineprobleme en die ontwikkeling van verantwoordelike gedrag by leerders nie. In hierdie artikel word ondersoek hoe die filosofie en kernelemente van die herstellende geregtighedsbenadering saamgevat kan word in 'n skoleprogram wat as alternatief vir of aanvulling tot die strafgerigte benadering kan dien.

Die huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag en bydraende faktore daartoe word eerstens in die artikel uiteengesit. Daarna volg 'n bespreking van die verskillende benaderings wat gebruik word om dissiplineprobleme in skole te hanteer. Teen dié agtergrond, en in die lig van die behoefte aan 'n alternatiewe of aanvullende benadering, word die herstellendegeregtighedsbenadering as 'n moontlike oplossing bespreek. Die verloop en die waarde van internasionale implementering van hierdie benadering word as bydraende agtergrondkennis vir die implementering van 'n soortgelyke program in Suid-Afrikaanse skole bestudeer, terwyl die geskiktheid van skole as ruimtes waarbinne die implementering kan plaasvind, ondersoek word.

Die grootste gedeelte van die artikel handel oor die basiese elemente van die herstellende benadering wat in 'n skoleprogram ingesluit behoort te word. Die vestiging van waardes, ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid, die gebruik van herstellende kommunikasie, die uitbou van verhoudings, en die vestiging van omgee-omgewings word bespreek as moontlike praktyke om nie net uitdagende gedrag te bekamp nie, maar op die

lange duur ook tot gesonde gemeenskappe by te dra. Die artikel sluit af met 'n voorgestelde implementeringsprogram.

Trefwoorde: dissipline; herstellende geregtigheid; herstellendegeregtigheds-benadering; herstellende praktyke; omgee-omgewings; verhoudingsbou; waardes

Abstract

The development of a restorative justice programme as innovative approach to address challenging learner behaviour in South African schools

According to the literature, the punitive approaches that are predominantly being used in schools today are inadequate for solving the escalating problems with regard to discipline and for fostering responsible behaviour in learners. In this article, therefore, which comprises mainly a conceptual study, the authors investigate how the philosophy and key elements of the restorative approach can be collated into a programme that can serve as an alternative to punitive approaches in schools.

The current situation regarding defiant behaviour and contributing factors thereto are stated, some of the current burning issues in South African schools are investigated and the historical context which substantially impacted on the education system and communities in general are interrogated. The motto of “liberation before education” from the 1980s embedded a negativity and feeling of disrespect towards structures and discipline (Beets and Van Louw 2005; Smit 2010). The remnants of these trends are still experienced in the current education community when bullying and disrespect towards authority and even among learners themselves are taken into consideration. These factors seem to have an impact on the lack of discipline experienced in a majority of South African schools.

Not only is discipline defined by using the views of different authors, but terminology is also clarified through utilising a holistic approach when looking at abnormal behaviour. School communities daily face problems such as bullying, gangsterism, sexual misbehaviour, drug abuse, disobedience and assault and are in dire need of support.

The conceptual framework of the article guides the reader to an alternative to the punitive model of discipline, namely the restorative approach which derives from restorative justice philosophy. Due to the innovative and relevant nature of the restorative approach it seems to be suitable for the current climate in South African schools because it can contribute to restoring the many relationships that were and are damaged as a result of the lack of discipline. The basic elements of the restorative approach as discussed by Zehr (2002) indicate that the approach not only focuses on the needs and suffering of the victim but also addresses the needs of the perpetrator. It addresses the responsibility to restore, through a multi-disciplinary approach, the relationships influenced and damaged by the misbehaviour. Even the broader community can be part of alleviating the problem. With these elements embedded it can support the school to build a values-based community with a focus on respect for everybody.

The ultimate aim of discipline, namely that responsible long-term behaviour will be established, can hopefully be reached through the restorative approach. Furthermore it can build capacity of the community because the values of the restorative approach will gradually be embedded there. As stated, most approaches in the solving of discipline problems are punitive and try to modify learner behaviour via fear of punishment; it seldom seems successful in establishing responsible value-driven actions from learners in the long run. The retributive discipline approach, according to Wolhuter and Van Staden (2008), is the most common reactive way to discipline learners where punishment such as whipping, detention and a demerit system (to name only a few) are used to prevent the learner or child from breaking the rule. The advantages of this approach are that an impact is immediately experienced and that the process seems easy to use to change overt behaviour (Badenhorst, Steyn and Beukes 2007; Maphosa and Shumba 2010). It seems that children from well-structured homes do not necessarily develop emotional scars from the punishment of the retributive approach, but in reality many children in South Africa do not grow up in established communities within loving and caring homes. Frustration and anger can be caused in these children by the punishment.

Another disadvantage is that the external locus of control – namely the fear of punishment – can contribute to an interim change in the behaviour and not be internalised in the long run in the form of responsible behaviour and deeper life skills needed to guide a person in life (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy and Owen-Sohocki 2001). Although these are only a few disadvantages of the retributive approach, it still seems the approach mostly used in South African schools. Even though corporal punishment has been abolished it is still being used in many schools in the Free State (Graphics24 2013), probably because of the lack of an alternative. Educators do not get the necessary training and support from the Department of Education and are struggling with their workload since the inclusion of learners with special needs in the mainstream classroom (Ferreira and Wilkinson 2009) and because of preparation for the Annual National Assessment where the level of the learners is researched (John 2014). By taking this into consideration the authors of this article realised that an alternative approach, to be really effective in changing behaviour, will need to be holistic and to focus on the complex and unique issues of South Africa. Although this article argues mostly in favour of the utilisation of the restorative approach it does not deny that the retributive approach can be used in specific instances; in certain instances the two approaches could also be utilised in complementary fashion.

The restorative approach attempts to change the culture and ethos of the school by restoring the relationships and by creating a caring community which was damaged by the disciplinary problems experienced. The techniques or activities used by the school to achieve this are, for instance, enhancing of communication, creating positive role models and focusing on clear boundaries (Reyneke 2011). These activities can be referred to as restorative practices or activities (Jenkins 2006), but for this article it was decided to use the term *restorative practices*. The theoretical framework of the study, together with the philosophy of restorative justice, links with elements of positive psychology in which the strengths, development of caring communities and capacity building of the school and the community are important building blocks (Linley and Joseph 2004). These in turn link with the Life Orientation curriculum of the Department of Education (Department of Basic Education 2012) in which the teaching of values is given prominence.

It can therefore be argued that the restorative approach is compatible with present approaches used in schools and can be used as a starting point to address challenging behaviour in South African schools as is done already in several schools overseas. In this article the international implementation of restorative practices is discussed and the recent implementation of the restorative philosophy in South Africa also briefly addressed.

Due to the fact that this article aimed at establishing an alternative (or complementary) approach to address disciplinary problems in schools, the bulk of it covers the relevancy of the implementation of these restorative practices and focuses especially on elements that should be included in such a school programme. It investigates the whole-school approach of Morrison (2005) in which the pro- and reactive nature of addressing behavioural problems is discussed.

Proactive processes take place through capacity building via embedding of values, relationship building, the use of better communication, development of resilience and emotional intelligence of the learners, and are done on the primary level of the whole-school approach. At this level an attempt will be made to establish support systems and parental involvement within the schools' activities in general. At this primary level it will also be important to use and teach facilitation skills to assist learners and educators to deal with disciplinary issues (Johnstone and Van Ness 2007). Unfortunately behaviour cannot be dealt with only in a proactive manner and therefore the skills gained on this level will be used at the secondary level of the whole-school approach.

The secondary level of the whole-school approach is reactive and addresses defiant behaviour when it occurs. Most importantly the relationships that are influenced by the misbehaviour must be restored in the classroom (Morrison and Vaandering 2011). This can be done by informal circles (Morrison and Vaandering 2011), restorative discussions (Warren and Williams 2007), classroom conferences (Wachtel 2012) and using the Circle of Hope as an assessment model (Coetzee 2012). These processes will contribute to addressing the discipline issues and must be used concurrently. If all these avenues were used and the problem with the behaviour of a learner is still not solved, the process moves to the intense tertiary level of the whole-school approach.

At this tertiary level, behaviour of a very serious nature is handled in the form of a restorative conference in which a broader group of people will be included to discuss the problem and try to find a solution. Everyone who was/is influenced by the behaviour gets the opportunity to share their pain and how the behaviour contributed to damage in the respective relationships (Morrison and Vaandering 2011). Different avenues are then investigated to restore the relationships. The Circle of Hope can be used to assess why the perpetrator acted in this way and a strategy can then be put in place to support him/her to stop the destructive behaviour. To use these approaches constructively it is important that the school should fully integrate this into its practices.

When schools compile a programme in which the different elements of the restorative approach are integrated, it will be important first to orientate the school management team and educators. The necessary training in the restorative approach – and especially ways and means to use the proactive and reactive approaches to address discipline problems in the school – should then follow.

These approaches will have to be revised and tailor-made to suit the nature of each school and community, and then only can a specific programme for a school be developed. The programme should be monitored after implementation and adapted as necessary. Hopefully the internalisation of values, the development of emotional intelligence and resilience, the use of restorative language, the establishment of healthy relationships and the creation of caring school communities will eventually not only address discipline problems, but also contribute to developing caring communities in the long term.

Keywords: building of relationships; caring environments; discipline; restorative justice; restorative justice approach; restorative practices; values

1. Inleiding

Dissipline en probleme met leerdergedrag is al vir jare van die grootste uitdagings waarmee skole, ouers en gemeenskappe te kampe het. Onderwysers in Suid-Afrika kom meer as ooit tevore te staan voor kritieke probleme soos ongedissiplineerdheid, boeliegedrag, afknouery, bendedrag, opstandigheid, ongehoorsaamheid, dwelmmisbruik, aanrandings en seksuele wangedrag.

Belangrike begrippe wat dikwels in hierdie konseptuele artikel voorkom word gaandeweg in die teks omskryf; tog is dit noodsaaklik om definisies van *dissipline* en *uitdagende leerdergedrag* nou reeds duideliker te stel.

Die woord *dissipline* beteken volgens Amstutz en Mullet (2005) die onderrig en opleiding van - met 'n langtermyn positiewe uitkoms in die vooruitsig wat leerders moet rig om meer verantwoordelik op te tree. Volgens LeMottee (2005) en Reyneke (2013) het dissipline min met die beheer van ontwrigtende of onaanvaarbare gedrag te doen. Dit handel wel oor die verseker van 'n veilige omgewing waarbinne die regte en behoeftes van mense gerespekteer en beveilig word en tot hulle volle reg kom en waar die kind holisties ontwikkel word.

Van der Walt en Oosthuizen (2008) argumenteer verder dat goeie dissipline gebaseer is op die beginsel dat leerders geleer of gelei moet word en dat dit die plig van die opvoeder is om sodanige begeleiding te bied waarin verseker word dat die leerder op lang termyn sy roeping sal vervul.

Uitdagende leerdergedrag (eerder as *gedragsprobleme*) is tans die term wat benut word om dissiplinêre probleme aan te dui waar die skep van 'n veilige omgewing vir die holistiese ontwikkeling van 'n leerder nie tot sy reg kom nie. Dis 'n breë term wat benut word wanneer abnormale gedrag binne 'n kultuur voorkom wat van so 'n intensiteit, frekwensie en duur is dat met optimale leer ingemeng word (Landsberg, Kruger en Swart 2016).

Dit blyk dat 'n verskeidenheid faktore tot die toename in uitdagende leerdergedrag aanleiding gee. Faktore bydraend hiertoe sluit in:

- Die afskaffing van lyfstraf, wat 'n gevoel van magteloosheid en negatiwiteit by onderwysers laat posvat het omdat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om probleme op 'n alternatiewe wyse binne die klaskamer op te los nie, of van mening is dat huidige alternatiewe vir lyfstraf nie effektief is nie.
- Samelewingsverwante faktore soos politieke en sosio-ekonomiese omstandighede wat bydra tot armoede, kindermishandeling en MIV/Vigs in groot dele van Suid-Afrika. Leerders vanuit hierdie omstandighede toon 'n groter behoefte aan ondersteuning binne skoolverband, waarvoor skole oor die algemeen nie toegerus is nie (Coetzee 2005; Eloff, Oosthuizen, Wolhuter en Van der Walt 2013).
- Die swak-ontwikkelde waardesisteme wat algemeen voorkom (Ferreira en Wilkinson 2009; Lessing en De Witt 2011). Nie net die leerders nie, maar ook die gemeenskap word hierdeur geraak.

Uit bostaande kan afgelei word dat 'n versameling komplekse faktore 'n invloed op leerdergedrag in skole het. Veral die afskaffing van lyfstraf het 'n dringende behoefte laat ontstaan om 'n alternatief of aanvullende benadering te vind om uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole beter te bestuur en selfs hok te slaan. Hierdie behoefte het direk aanleiding gegee tot die navorsingsdoel van hierdie ondersoek, naamlik om 'n alternatief vir (of aanvullende benadering tot) strafgerigte dissiplinebenaderings te ondersoek.

Ter wille van perspektief word die agtergrond van en huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag in hierdie artikel bespreek. Daarna word geargumenteer dat die beginsels en praktyke van die herstellendegeregtigheidsbenadering, as alternatief of aanvulling vir die strafgerigte benadering, 'n pro- en reaktiewe bydrae tot die bekamping van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole en gemeenskappe kan lewer.

'n Ontleding van die elemente wat benodig word om 'n herstellendegeregtigheidsprogram saam te stel, volg daarna, en laastens word duidelike riglyne voorgestel vir sodanige program wat uitdagende gedrag op 'n verhoudingsgerigte wyse deur middel van herstellende praktyke hanteer. Hierdie elemente, riglyne en praktyke kan 'n positiewe en vernuwende uitkoms vir skole wees waardeur die eskalerende dissiplinêre probleme en uitdagende leerdergedrag hanteer kan word.

Die navorsingsbenadering wat in hierdie konseptuele studie gevolg is, kan beskryf word as kwalitatief van aard, met dokumentontleding die metode van data-insameling (Joubert, Hartell en Lombard 2016).

2. Konseptuele raamwerk

Herstellende praktyke het sy oorsprong in die filosofie van herstellende geregtigheid. Die filosofie word gesien as 'n proses waardeur gepoog word om sover as moontlik mense te betrek wat betrokke was by die spesifieke dissiplinêre en/of wetsoortreding. Die leed, behoeftes en verpligtinge wat veroorsaak is deur die oortreding word kollektief geïdentifiseer en aangespreek ten einde heling te bewerkstellig en sover as moontlik reg te maak (Zehr 2002). Allard (2008) beskryf 'n wets- of dissiplinêre oortreding as baie meer as om net die wet te oortree: dit is die afbreek van persoonlike verhoudings in 'n gemeenskap/skoolgemeenskap waar mense/leerders mekaar seermaak.

Herstellende geregtigheid vertoon vyf basiese beginsels (Zehr 2002) wat onderliggend is aan die filosofie, naamlik:

- Fokus op die leed en gevolgtrekkings van die slagoffer, die gemeenskap en die oortreder.
- Spreek die verpligtinge aan wat uit die leed ontstaan het.
- Benut inklusiewe, samewerkende prosesse.
- Sluit almal in wat betrokke is by die saak, naamlik slagoffers, oortreders, lede van die gemeenskap en die breë samelewing.
- Poog om dit wat skeefgeloop het, reg te stel.

Hierdie beginsels word toegepas met 'n diepgewortelde respek vir almal wat by die saak betrokke is. Verder poog herstellende programme om sleutelbesluite in die hande van die persone te plaas wat die meeste geraak is deur die oortreding, geregtigheid meer helend en transformierend te maak, asook om op 'n voorkomende vlak toekomstige oortredings te voorkom (Zehr 2002).

Die benutting van hierdie filosofie as 'n benadering tot skoordisipline is die eerste keer in 1994 benut deur Margaret Thorsborne, 'n Australiese opvoeder (Wachtel 2012), van waar dit geleidelik versprei het.

Binne die herstellende benadering word die term *herstellende praktyke* deur sommige praktisyns wat in skole werk, benut. Hierteenoor definieer Morrison (2007) en Wearmouth, McKinney en Glynn (2007) die term *herstellende aksie* as die proses waarbinne skade wat as gevolg van oortredings aan verhoudings aangerig is, herstel word en gesonde verhoudings deur middel van deelnemende dialoog tussen al die betrokke partye bevorder word. Hieruit blyk dit dat die terme *aksie* en *praktyke* verwys na die aktiwiteite binne die benadering wat herstel, opbou en kommunikasie tussen betrokkenes teweegbring. Op hierdie wyses kan die langtermyn doelwit van dissipline, naamlik om leerders tot verantwoordelike gedrag te begelei, mettertyd aangespreek word.

3. Die huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole

Wanneer die huidige situasie met betrekking tot uitdagende gedrag beredeneer word, is dit belangrik om die historiese konteks in ag te neem.

Uit die aard van Suid-Afrika se koloniale en apartheidsgeskiedenis en die verhoudings wat daardeur geskaad is, asook postapartheid tendense soos werkloosheid, swak maatskaplike omstandighede, verwaarlosing en die eskalering van misdaad, word leerders se groeigeleenthede beperk en is die voorkoms van uitdagende gedrag in skole baie hoog (Beets en Van Louw 2005).

Nog 'n bydraende faktor is dat daar vir 'n geruime tyd in die land se geskiedenis volgens die slagspreuk "the winner takes all" geleef is (Dowden 2005). Gebruike tydens koloniserings en die apartheidsera het veroorsaak dat sekere groepe benadeel is, soos blyk uit die haggelike toestande van sommige skoolgeboue en toerusting van swart skole gedurende die Nasionale Party se bewind (Rembe 2005). Deur hierdie gebruikte is baie verhoudings geskaad, wat

dikwels tot uitbarsting in die vorm van gewelddadige opstande, byvoorbeeld voor die eerste demokratiese verkiesing in 1994, gelei het (Rembe 2005). Die slagspreuk van die 1980's, "liberation before education", het ook grootliks daartoe bygedra om 'n patroon van geweld, negatiwiteit en ongedissiplineerdheid in die samelewing te vestig (Beets en Van Louw 2005; Smit 2010). Die gevolge hiervan kan tot op hede in Suid-Afrikaanse skole gesien word in tendense soos boeligedrag, optrede sonder respek, en minagting teenoor medeleerders en onderwysers.

Die postapartheid regering het hul daarop toegespits om fundamentele transformasie teweeg te bring deur beleide en maatreëls in te stel om die ongeregthede van die verlede uit die weg te ruim (Rembe 2006). Ongelukkig blyk dit dat die bereiking van sosiale geregtigheid 'n lang en stadige proses is.

Uit die media (Rademeyer en Potgieter 2013) kan afgelei word dat ander vorme van sosiale ongeregthede binne die huidige bedeling voorkom. 'n Voorbeeld hiervan is opstande teen die regering tydens onderhandelinge vir beter salarisse en werksomstandighede in skole. Buiten dat leerders vanweë onderwyserstakings vir weke sonder onderrig moet klaarkom, word die waardes van onder meer lojaliteit, integriteit en dissipline dikwels nie deur die persone wat dissipline moet handhaaf, self toegepas nie. Die gebrek aan professionele gedrag deur onderwysers, wat hulle swak rolmodelle maak, en die gebrek aan organisasievaardighede van die Onderwysdepartement – byvoorbeeld dat sekere skole in die land in 2012 tot sewe maande sonder handboeke was (Bruwer 2012) – dra verder by tot uitdagende gedrag in skole. 'n Bewustheid behoort by onderwysers gekweek te word van hoe hierdie faktore tot dissiplineprobleme en die kultuur van negatiwiteit en "hooploosheid" wat kinders en opvoeders ervaar, bydra.

Dit is veral die negatiwiteit by onderwysers teenoor onderrigomstandighede wat kommerwekkend is, aangesien dit blyk dat onderwysers se professionele eienskappe, vaardighede en die klaskamerklimaat verband hou met die sukses van leerders, veral in gebiede waar armoede heers (Moloi, Dzvimbo, Potgieter, Wolhuter en Van der Walt 2010). Die primêre navorser van die studie waarop hierdie artikel gebaseer is – wat reeds vir 18 jaar in 'n adviserende hoedanigheid in skole betrokke is – neem waar dat die negatiewe houding van enkele onderwysers na hulle kollegas oorgedra word. Sodoende word skoolomgewings geskep waarbinne die rolspelers nie gemotiveerd is om uitdagings, soos die gedrag van leerders, aan te spreek nie.

Hierdie negatiewe ingesteldheid en moedeloosheid word versterk deur die uiterste maatskaplike toestande wat steeds onder 'n groot deel van die bevolking voorkom, veral binne 'n plattelandse omgewing soos die Xhariep-distrik in die Vrystaat, waar die opvolg van hierdie studie, naamlik die implementering van 'n herstellendegeregtighede-program in skoolverband, onderneem is. Die inkomste van 90% van die bevolking in dié distrik is tussen R1 en 'n R1 000 per maand (Xhariep-munisipaliteit 2012). Die werkloosheidsyfer is 26,8%, die hoogste van al die distrikte in die Vrystaat (Xhariep-munisipaliteit 2012). Hierdie omstandighede lei tot toenemende geweld en misdaad wat bevestig word deur misdadafsyfers wat in 2012 deur die regering bekendgemaak is (Coetzee 2012).

Hierdie geweld in gemeenskappe vloei na skole: Suid-Afrika se skoolveiligheid is in 2006 as die swakste uit 30 lande bevind (Smit 2010). Data van die EMIS-afdeling van die Onderwysdepartement toon dat 4 597 voorvalle van ernstige wangedrag tot 17 November

2009 vir daardie jaar in 1 000 Vrystaatse skole aangemeld is (Vrystaatse Onderwysdepartement 2009). Hierdie data dui op ernstige gevalle wat vir ingryping na distriksondersteuningspanne verwys moes word. Behalwe hierdie ernstige gevalle word onderwysers daaglik met gedrag soos ongehoorsaamheid, die versuim om take uit te voer, dreigemente, ongeskikte en boeliegedrag gekonfronteer. Die mees ekstreme gedrag, soos waar 'n leerder 'n onderwyseres vermoor, het onlangs in die Vrystaat plaasgevind (Karstens 2015). Onderwysers moet hierdie problematiek daaglik sonder 'n oënskynlik doeltreffende benadering hanteer (Coetzee 2005; Ferreira en Wilkinson 2009; Karstens 2015).

Skoolondersteuningspanne wat sodanige opleiding en ondersteuning moet bied, is dikwels nie funksioneel nie vanweë hul eie gebrekkige opleiding, tekorte in begrotings, wanbesteding en ongemotiveerdheid (Wevers 2012). Volgens Hay (2012) funksioneer die skoolondersteuningspanne dikwels op 'n liniêre wyse volgens die individuele mediese model van diagnose en behandeling, ondanks bewyse dat die holistiese werkswyse van die ekosistemiese model meer suksesvol is, waartydens die kind binne sy omstandigheidskonteks beoordeel en ondersteun word. Die ondersteuningsnetwerke kan dus waarskynlik meer suksesvol wees indien hulle motivering, opleiding en professionaliteit op 'n gewenste standaard is.

Die infasering van inklusiewe onderwys het verdere druk ten opsigte van dissipline meegebring vanweë die toenemende aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte – soos taalvaardigheidsagterstande, disleksie en aandagafleibaarheid – wat nou in die “gewone” klaskamer voorkom (Ferreira en Wilkinson 2009). Hierdie leerders verg meer individuele aandag wat dikwels nie uitvoerbaar is met die groot aantal leerders per klas nie, soms tot 40 of 50 (Departement van Basiese Onderwys 2012). Dit dra daadwerklik by tot wanordelikheid. Volgens onderwysers is dit nie haalbaar om in die huidige omstandighede die kind in totaliteit op te voed nie, omdat tyd beperk is en hulle nie bemaagtig is om baie van die veranderende omstandighede aan te spreek nie. Verdere druk word op onderwysers geplaas deur die afneem van die Jaarlikse Nasionale Assesseringstoetse (John 2014). Blanchard (2011) beskryf onderwysers as persone wat oor goedontwikkelde vaardighede, selfvertroue en die nodige motivering behoort te beskik om hul kennis aan hul leerders oor te dra. Die huidige omstandighede in skole dra egter daartoe by dat onderwysers se verlies aan beheer en vaardighede hul gevoel van bemeestering van hulle wegneem; sodoende ontwikkel gevoelens van ontoereikendheid en frustrasie.

Dit is egter nie slegs onderwysers wat deur hierdie omstandighede beïnvloed word nie. Volgens Smit (2010) het leerders weinig respek vir ander persone en vertoon 'n traak-my-nie-agtige houding teenoor hulle skoolwerk. Reyneke (2011) is van mening dat sommige kinders oor lae motiveringsvlakke, swak-ontwikkelde sosiale en lewensvaardighede, lae emosionele beheer en onvoldoende leierskapsvaardighede beskik. Bogenoemde skrywers wys daarop dat die ontwikkeling van waardes en emosionele intelligensie kernkomponente behoort te vorm wanneer dissiplineprobleme ondersoek word. Die benutting van straf blyk nie effektief genoeg te wees om lewensvaardighede soos selfdissipline, probleemoplossing, verantwoordelikheid, respek vir die self en ander, empatie, gesonde persoonlike verhoudings en goeie kommunikasievaardighede te ontwikkel nie (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy en Owen-Sohocki 2001).

Die ontwikkeling van hierdie komponente is kompleks omdat kinders wat grootword in omstandighede waar 'n verskeidenheid risiko's voorkom – soos hier bo aangedui is – volgens Brooks (2006) meer negatief beïnvloed word as wanneer daar slegs enkele probleme is.

By die identifisering van 'n alternatiewe of aanvullende benadering om dissiplineprobleme aan te spreek, moet die risiko's uit die verlede én die hede binne 'n holistiese benadering in berekening gebring word, waarby die skoolgemeenskap in totaliteit ingesluit is. Op hierdie wyse kan die unieke, komplekse probleme van Suid-Afrika moontlik bekamp word en gemeenskappe hopelik gelei word op die pad van heling, hoop en geregtigheid.

4. Benaderings in die hantering van dissiplineprobleme

Soos vroeër gesê is, dui die woord *dissipline* op onderrig en om op te lei met 'n langtermyn positiewe uitkoms in die vooruitsig wat leerders moet rig om meer verantwoordelik op te tree (Amstutz en Mullet 2005). Ongelukkig word die dissiplineringsproses dikwels met straf vereenselwig (Bailey 2005) en gaan genoemde kerndoelwitte om holisties te lei, wat juis vir die Suid-Afrikaanse konteks so kritiek is, verlore. Hierdie definisie vorm vir die outeurs die vertrekpunt van skoordisipline en omsluit alle strategieë, strukture en prosedures wat gebruik kan word om die leerders se optrede te koördineer, te reguleer en te organiseer (Emmer en Stough 2001; Thornberg 2008; Ferreira en Wilkinson 2009).

Johnstone en Van Ness (2007), asook Oosthuizen (2009), onderskei tussen reaktiewe (strafgerigte) en proaktiewe (voorkomende) dissipline. Albei benaderings word kortliks uiteengesit.

4.1 Die strafgerigte benadering

Die vergeldende of strafgerigte benadering is die algemeenste reaktiewe benadering in die onderwys (Wolhuter en Van Staden 2008). Binne hierdie benadering, waarvan lyfstraf deel vorm, val die klem op die benutting van streng reëls om beheer uit te oefen. Die ingryping vind plaas nádat die negatiewe gedrag voorgekom het. Wanneer die reëls verbreek word, word straf toegepas wat deur die gebruik van vrees of tot skande making (“shaming”) moet verhoed dat die gedrag weer plaasvind.

Die benadering gebruik dus straf as afskrikmiddel ten einde dissipline toe te pas. *Straf* word omskryf as die wyse waarop die oortreder benadeel word en pyn of verlies moet ervaar (Inclusive Education Manual s.j.). Enkele voorbeelde hiervan is lyfstraf, 'n puntstelsel, detensie, ekstra skoolwerk, gesprekke met ouers, weerhouding van voorregte en 'n merietestelsel.

Ondersteuners van die strafgerigte benadering is van mening dat die feit dat lyfstraf nie meer benut mag word nie, daartoe kan lei dat daar meer wangedrag in skole voorkom. Hulle meen verder dat die benutting van straf positief aanleiding gee tot karakterbou, dat dit negatiewe gedrag verander, vinnig en maklik is om toe te pas, onmiddellike resultate lewer waartydens wangedrag vinnig uitgeskakel word, nieskadelik is, respek kweek en die enigste taal is wat kinders verstaan (Badenhorst, Steyn en Beukes 2007; Maphosa en Shumba 2010). Daar is min twyfel dat hierdie benadering wel oor die vermoë beskik om gedrag te verander en dat

leerders komende uit liefdevolle, waardegerigte en gestruktureerde huishoudings waar kinders nie mishandel word deur strafmetodes nie, weinig emosionele skade as gevolg daarvan sal ervaar. Ongelukkig word bitter min kinders in Suid-Afrikaanse families tans in hierdie omstandighede groot. Verder is die gevaar dat die eksterne lokus van kontrole – waar die onderwyser straf toedien – net tydelike verandering bewerkstellig en dat leerders nie verantwoordelikheid en ander lewensvaardighede op die vlak van 'n interne lokus van kontrole geleer word nie (Nelsen e.a. 2001).

Nadele van die benadering sluit in die verhoging van negatiewe, asook woede, onttrekking en rebelsheid wat by die oortreder kan voorkom. Spanning en stres wat as gevolg van die vrees vir straf ontstaan, skei kortisol af, wat leer benadeel en stresverwante siektes kan veroorsaak (Brendtro en Du Toit 2005; Reyneke en Reyneke 2012). Detensie of afsondering straf dikwels ook die onderwyser wat by die oortreders moet toesig hou (Wolhuter en Van Staden 2008). Verder word die hele klas gewoonlik gestraf in plaas van net die bepaalde oortreder. In lande waar daar juis soveel woede en ongeregtigheid ervaar word (soos Suid-Afrika), kan die strafbenadering tot verdere negatiewe en spanning bydra (Amstutz en Mullet 2005).

'n Verdere nadeel van die strafgerigte benadering is dat die optrede wat tot die gedrag aanleiding gegee het en die invloed daarvan op die slagoffer, nie noodwendig ondersoek en hanteer word nie. Die doel van die strafgerigte benadering is dus oorwegend om die uitdagende gedrag stop te sit en nie om verantwoordelike optrede te kweek nie.

Ondanks die negatiewe invloed van die vergeldende benadering word dit steeds in die meeste skole toegepas. So word lyfstraf, alhoewel dit onwettig is, steeds in 55% van skole in die Vrystaat gebruik (Graphics24 2013). Baie onderwysers, en selfs die sekretaris-generaal van die ANC, Gwede Mantashe, blyk ten gunste van die herinstelling van lyfstraf te wees (Bruwer 2012), waarskynlik omdat dit 'n vinnige, eenvoudige metode is om uitdagende gedrag te hanteer (Amstutz en Mullet 2005). Dit is ook moontlik dat skole nie bekend is met 'n alternatief nie of ondervind dat alternatiewe nie goed werk nie. 'n Sterk behoefte bestaan dus om 'n nuwe of aanvullende benadering te vind waardeur die werklike doel van dissipline wel bereik kan word.

Alhoewel daar in hierdie artikel hoofsaaklik geargumenteer word vir die benutting van die herstellende benadering tot dissiplineprobleme, word erken dat die strafgerigte benadering wel 'n plek het in die hantering van probleemgedrag. Die pleidooi is egter dat die benutting hiervan nie die verstekposisie behoort te wees nie, maar wel die uitsondering op die reël. Die strafgerigte benadering behoort dus net gebruik te word indien die herstellende benadering nie resultate opgelewer het nie, wat in die geval van sommige leerders wel moontlik kan wees.

4.2 Die voorkomende benadering

Vanweë genoemde nadele van die strafgerigte benadering het benaderings soos dié van positiewe dissipline ontstaan wat bepleit dat proaktief opgetree word deur op gewenste gedrag en innerlike sterkpunte van die leerder te fokus (Brendtro, Brokenleg en Van Brockern 2005). Respek, lewensvaardighede en 'n gevoel van insluiting is belangrike boustene in hierdie benadering. Negatiewe gedrag word in positiewe leergeleenthede omskep en elkeen se sosiale verantwoordelikheid word belangrik geag (Bernard 2003).

'n Voorkomende benadering, wat ook oor reaktiewe fases beskik, maar sonder straf en beloning funksioneer en oor bogenoemde boustene beskik, is die herstellendegeregtighedsbenadering. Die herstellende benadering is vir die doel van hierdie studie as alternatief of aanvulling tot die strafgerigte-dissipline-benadering geïdentifiseer omdat dit bepaalde waardes, begrip, insig en eienaarskap by die leerder kweek, asook 'n gevoel van insluiting en behorendheid ("sense of belonging") voorstaan (Wes-Kaap Onderwysdepartement 2007). Deur die herstellende benadering kan uitdagende gedrag moontlik bekamp word terwyl gebroke verhoudings terselfdertyd herbou word.

Die volgende tabel, wat aangepas is uit Reyneke en Reyneke (2012), som die verskille tussen die strafgerigte benadering en die voorkomende, herstellende benadering duidelik op:

Tabel 1. Verskille tussen strafgerigte en voorkomende benaderings

Tradisionele strafgerigte reaksie op dissiplineprobleme	Herstellende reaksie op dissiplineprobleme
Strafgerigte benadering	Voorkomende benadering
Fokus op straf	Fokus op verpligtinge, genesing en behoeftes
1. Watter reël is oortree?	1. Wie is geaffekteer en hoe?
2. Wie moet daarvoor blameer word – wie het die reël oortree?	2. Wat het sy/hy nodig?
3. Wat gaan die straf wees?	3. Wat moet gebeur ten einde dit reg te stel en wie is vir die behoefte verantwoordelik? (Zehr 2002)
Reaksie fokus op bepaling van blaam (wie se skuld is dit?), moet lei tot straf, pyn, ens.	Reaksie fokus op identifisering van die behoeftes wat deur die oortreding veroorsaak is en hoe om dit reg te stel.
Geregtigheid word nagejaag deurdat mense moet bewys wie reg en verkeerd is.	Geregtigheid word nagejaag met behulp van begrip, dialoog en herstel.
Geregtigheid word bereik wanneer iemand skuldig bevind en 'n straf opgelê word.	Geregtigheid word bereik wanneer verantwoordelikheid geneem word vir aksies, behoeftes bevredig word, genesing van die individu plaasvind en verhoudings aangemoedig word.
Beperkte moontlikhede om oortreder in die gemeenskap/skool en/of gesin te aanvaar.	Volle aanvaarding van oortreder in die gemeenskap/skool en/of gesin.

Die tabel bevestig dat die herstellende benadering fokus op die ontwikkeling en bestuur van verhoudings van alle partye wat direk of indirek by die oortreding of insident betrokke is. Dit verskil van die strafgerigte benadering, wat selde na die slagoffer se behoeftes kyk, en deur kommunikasie word alle partye se behoeftes so goed moontlik aangespreek. Daarteenoor bepaal die strafgerigte benadering slegs wie die skuldige is en wat die straf behoort te wees.

Min daadwerklike pogings word binne die strafgerigte benadering aangewend om die oorsake en gevolge van die uitdagende gedrag te ondersoek, terwyl dit in die herstellende benadering van kritieke belang is. Die tabel toon verder dat geregtigheid in die herstellende benadering gevind word wanneer verantwoordelikheid geneem word vir die herstel van verhoudings wat

deur die wangedrag geskaad is. Dit is juis hierdie verskil wat die herstellende benadering so geskik maak om die oorkoepelende doel van dissipline te bereik, want die leerder word begelei tot die insig dat verhoudings en vertroude deur onaanvaarbare gedrag geskaad word, wat aansluit by die doel van dissipline.

Herstellende praktyke onderskei verder duidelik tussen straf en natuurlike gevolge. Straf vind plaas wanneer 'n persoon een of ander vorm van pyn ervaar vir dit wat verkeerd gedoen is, terwyl natuurlike gevolge voortvloei uit die reaksie wat logies plaasvind na afloop van die herstellende gesprek. Wanneer straf toegepas word, word daar iets áán die kind gedoen, terwyl daar in die herstellende benadering 'n gevolg sáám mét die kind bepaal word (Costello, Wachtel en Wachtel 2009).

5. 'n Oorsig oor die herstellende benadering

5.1 Agtergrond

Binne die herstellendegeregtighedsbenadering word die term *herstellende praktyke* deur sommige praktisyns wat in skole werk, benut. Hulle beskou die aktiwiteite/praktyke wat binne die benadering gebruik word as tegnieke om verhoudings tot ten minste die vorige vlak te herstel of te herbou (Jenkins 2006). Hierteenoor definieer Morrison (2007) en Wearmouth, McKinney en Glynn (2007) *herstellende aksie* as die proses waarbinne skade wat as gevolg van oortredings aan verhoudings aangerig is, herstel word en gesonde verhoudings binne gemeenskappe deur middel van deelnemende dialoog tussen al die betrokke partye bevorder word. Hieruit blyk dit dat die terme *aksie* en *praktyke* verwys na die aktiwiteite binne die benadering wat herstel, opbou en kommunikasie tussen die betrokke partye teweegbring. In hierdie artikel word *herstellende praktyk(e)* eerder as *herstellende aksie* gebruik.

5.2 Die herstellende(geregtigheds)benadering

Binne die herstellende benadering word gepoog om die kultuur/etos van die skool te wysig sodat die leerders reg wíl optree (Oosthuizen 2009). Hierdie fokus, wat deur Reyneke (2011) aangedui word as die vestiging van positiewe rolmodelle, goeie kommunikasie, die gee van erkenning, ontwikkeling van luistervaardighede, duidelike grense, roetine en regverdigheid, sal – indien dit suksesvol toegepas word – waarskynlik 'n verskil kan maak aan gedemotiveerde gemeenskappe in ons land.

Johnstone en Van Ness (2007), asook Morrison (2005) is van mening dat gedrag positief beïnvloed kan word en gesonde verhoudings gevestig word deur 'n leeromgewing wat veerkragtigheid, emosionele intelligensie en verhoudingsvaardighede ontwikkel en modelleer. Dit is juis hierin waar die krag van die benadering lê, aangesien dit binne die ondersteunende filosofie van die herstellendegeregtighedsbenadering die nodige stappe kan voorsien om gesindhede en optrede in skole te verander. Dit word later meer omvattend bespreek.

Die teoretiese raamwerk van die studie, saam met die filosofie van herstellende geregtigheid, vorm 'n gemene deler met die raamwerk van die sterktebenadering, of positiewe sielkunde, waarna reeds verwys is. Albei die benaderings fokus op die identifisering van sterkpunte, die

mobilisering daarvan en die bou van voldoende kapasiteit om positiewe gedrag te vestig (Linley en Joseph 2004; Inclusive Education s.j.). Albei benaderings berus ook op die boustene van herstel, omgee en interaksie van nie slegs die individu nie, maar ook van die familie en omgewing. Sodoende word die positiewe kultuur van die skool gebou deurdat leerders hulle gedrag kan beheer en rasonale besluite kan neem, selfs wanneer hulle ontsteld is. Die herstellende benadering neem egter die kwessie van herstel en genesing van verhoudings as fokuspunt veel verder.

Herstellende praktyke omsluit ook die waardes wat binne die Lewensvaardigheid-/Lewensoriëntering-kurrikulum van die Onderwysdepartement gefundeer is, soos respek, eerlikheid en verantwoordelikheid, en skakel gemaklik by verpligte skoolaktiwiteite in (Departement van Basiese Onderwys 2012). Volgens Warren en Williams (2007) kweek gesonde waardes 'n positiewe kultuur in skole deur die verbale en nieverbale boodskappe wat gebruik word. Hieruit kan afgelei word dat wanneer gedrag in skole positief beïnvloed moet word, die aanspreek van die skoolkultuur die beginpunt sal vorm.

5.3 Internasionale implementering van herstellende praktyke

Hierdie benadering spruit uit die filosofie van herstellende geregtigheid wat sy oorsprong binne die internasionale strafreg het, 'n oorsprong wat so ver as die antieke Grieke en die Romeinse reg dateer (Gavrielides 2005). In die moderne konteks het herstellende geregtigheid sedert 1970 verder ontwikkel en word dit tans internasionaal in 'n verskeidenheid lande, soos Kanada, Australië, Brittanje en Nieu-Seeland, en Amerikaanse state/stede soos Minnesota, Denver en Pennsilvanië suksesvol toegepas (Hopkins 2002; Mahaffey en Newton 2008; Wearmouth e.a. 2007; Coetzee 2012; Wachtel 2012).

Hierdie suksesse het uitgekring na skole (Cameron en Thorsborne 1999) en uitgebrei na gemeenskappe waarskynlik omrede die families en vriende van oortreders betrek is. So is gevind dat in lande waar die herstellende benadering gebruik is om uitdagende gedrag aan te spreek, die betrokkenes (slagoffers, asook oortreders) se pyn verminder het en verhoudings herstel kon word (Cameron en Thorsborne 1999).

Volgens Johnstone en Van Ness (2007) het groter empatie en minder impulsiewe gedrag by boelies voorgekom wanneer hulle aan die herstellende program blootgestel is. 'n Portuurpel ("peer buddy") is as deel van herstellende praktyke gebruik om boeliegedrag te bekamp (Hopkins 2002), waarna die boeliegedrag, asook die voorkoms van aanrandings, verminder het. Waar die herstellende benadering en die praktyke wat daarmee saamgaan internasionaal toegepas is, het 'n bewustheid ontstaan dat 'n klemverskuiwing van gedragsmodifikasie na verhoudingsbestuur nodig is. Gedrag het weinig modifikasie nodig indien gesonde verhoudings wat in noodsaaklike waardes en vaardighede gewortel is, gevestig word.

Die waarde van herstellende praktyke word aangetoon deur die gedokumenteerde voordele, soos bevordering van skoolveiligheid, ontwikkeling van sosiaal-emosionele vaardighede, vermindering van skorsings, toepassing van inklusiwiteit en die vestiging van 'n omgeekultuur wat voorkom in skole wat hierdie benadering volg (Hopkins 2002; IIRP 2012; Wearmouth e.a. 2007).

Dit blyk dus dat 'n verskeidenheid skole wêreldwyd die geskiktheid van herstellende geregtigheid raakgesien het en die waardes en beginsels daarvan begin toepas het. Dissipline

word op dié manier omskep in bemagtigingsgeleenthede wat na gemeenskappe kan deurvloei (Morrison 2005). Die betreklik “nuwe” Suid-Afrika se statistiek aangaande uitdagende gedrag toon dieselfde tendense as dié van die oorsese lande wat herstellende praktyke reeds suksesvol gebruik. ’n Afleiding kan dus gemaak word dat die internasionale implementering van die herstellende praktyke ’n belangrike bron is waaruit kennis geput kan word wanneer alternatiewe vir die bekamping van uitdagende gedrag op plaaslike vlak gesoek word.

Die navorsers is egter van mening dat hierdie beginsels nie noodwendig onveranderd in die ontwikkelende Suid-Afrikaanse konteks ’n blitsoplossing kan bied nie, aangesien beskikbare kapasiteit binne die leeromgewing beduidend verskil. Nogtans vorm die internasionale toepassings ’n beproefde basis wat as moontlike vertrekpunt – selfs binne ontwikkelende konteks – kan dien.

5.4 Huidige implementering van die herstellende filosofie in Suid-Afrika

’n Voorbeeld van die herstellende benadering kan in Suid-Afrika in die optrede van die Waarheid-en-Versoeningskommissie gevind word. Tydens hierdie proses het slagoffers en oortreders die geleentheid gekry om die gevolge van apartheidsmisdade te bespreek, en versoening en herstel kon plaasvind (Maepa 2005).

In Suid-Afrika word herstellende geregtigheid meestal binne die howe gebruik. Hoofstuk 8 van die Wet op Kinderegeregtheid (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling 2008) verwys spesifiek daarna dat herstellende geregtigheid binne afwentelingsprogramme gebruik moet word om die aanspreeklikheid en respek van kinders wat met die gereg gebots het, te ontwikkel. Op analoë wyse kan skole moontlik soortgelyke programme ontwikkel wat in die plek van detensie gebruik kan word. Op hierdie wyse kan ’n negatiewe proses in ’n positiewe leergeleentheid omskep word. Die bemagtigde skoolondersteuningspan kan ook met vrywilligers saamwerk om sodanige programme aan te bied.

Binne die Wes-Kaap Onderwysdepartement word herstellende praktyke gebruik om positiewe gedrag in skole te bevorder. Daar word gepoog om beheer en straf te vervang met die ontwikkelings- en sterktebenaderings, asook die herstellende benadering. Daar is reeds begin met die opleiding van distriksondersteuningspanne, spesiale skole en jeugsentrums in hierdie verband (Coetzee 2005; 2012).

Alhoewel Suid-Afrika nog aan die begin van die implementering van herstellende praktyke staan, blyk dit dat die behoefte en die geleenthede daarvoor wel in ons skole bestaan.

5.5 Die geskiktheid van skole vir die implementering van herstellende praktyke

Die leerder se gesin behoort die naaste omgee-omgewing te wees, maar dié is dikwels afwesig of beleef maatskaplike probleme as gevolg van armoede, die gevolge van MIV en Vigs, kindermishandeling, gesinsgeweld en afwesige ouers, om net ’n paar te noem (UNICEF 2009). Die skool wat ook deel uitmaak van die ekologie van die kind raak dan ’n belangrike skakel tussen die ouer, kind en gemeenskap. Brooks (2006) voer aan dat leerders wat ’n gevoel van insluiting by die skool beleef, ’n afname in uitdagende gedrag toon. Gevolglik behoort skole pogings aan te wend om leerders ’n gevoel van inklusiwiteit te laat beleef ten einde die gevolge van hulle risiko-omgewings te beperk.

In die afwesigheid van gesonde gesinsomgewings kan die skool die rol vervul om 'n veilige hawe vir kwesbare kinders daar te stel. Leerders bring lang tydperke deur by die skool, waar hulle blootgestel word aan onderwysers en die skoolkultuur. Indien skole 'n positiewe ondersteunende skoolkultuur kan vestig waarin onderwysers kinders respekvol en met deernis dissipliner, kan dit kinders se lewens radikaal verander. Skole en onderwysers behoort egter bemagtig te word in tegnieke om dit te verwesenlik.

Skole het volgens Peterson en Taylor (2011) nie slegs ten doel om die leerder akademies te ontwikkel nie, maar het ook 'n verpligting teenoor die gemeenskap om 'n gesonde grondslag vir die volgende generasie te lê. Onderwysers wat daaglik deur oorvol kurrikulums en buitemuurse aktiwiteite moet werk, mag egter hiervan verskil. Die oorhoofse doel van herstellende praktyke sal dus wees om nie net leerdergedrag aan te spreek nie, maar om die beginsel wat Peterson en Taylor (2011) bepleit, volhoubaar met daaglikse skoolbedrywighede te kombineer.

Die effek hiervan kan uitkring vanaf die individu binne die skool na die skoolomgewing – en wyer, tot by die gemeenskap waarbinne die skool geleë is. Wanneer die leerders hulle tuisgemeenskap verlaat, word hierdie vaardighede verder uitgedra, sodat omgeegemeenskappe later gevestig word.

In die konteks van die benutting van hierdie model in Suid-Afrikaanse skole is daar egter heelwat uitdagings, soos dat die benutting van herstellende praktyke 'n tydrovende proses kan wees waarvoor onderwysers wat reeds oorlaai is, nie kans sien nie, die impak wat dit op die skool se kultuur kan hê nie gou waarneembaar word nie, en skooladministrateurs en beleidmakers asook skoolgemeenskappe nie hierdie alternatief wil benut om gedragsprobleme in skole aan te spreek nie. Die groot persentasie skole wat dikwels as disfunksioneel beskryf word (tot so hoog as 80%), bied ook besondere uitdagings vir hierdie en enige ander benadering tot dissipline. Volgens Reyneke (2013) en Wilkinson (2015) is die uitdaging dan juis om onderwysers te bemagtig met mensgerigte vaardighede sodat hulle 'n kultuur in die skool kan help skep waar leerders veilig voel om al hulle aandag te skenk aan hulle skoolwerk om sodoende te verseker dat hulle persoonlike omstandighede nie al hulle energie opneem nie.

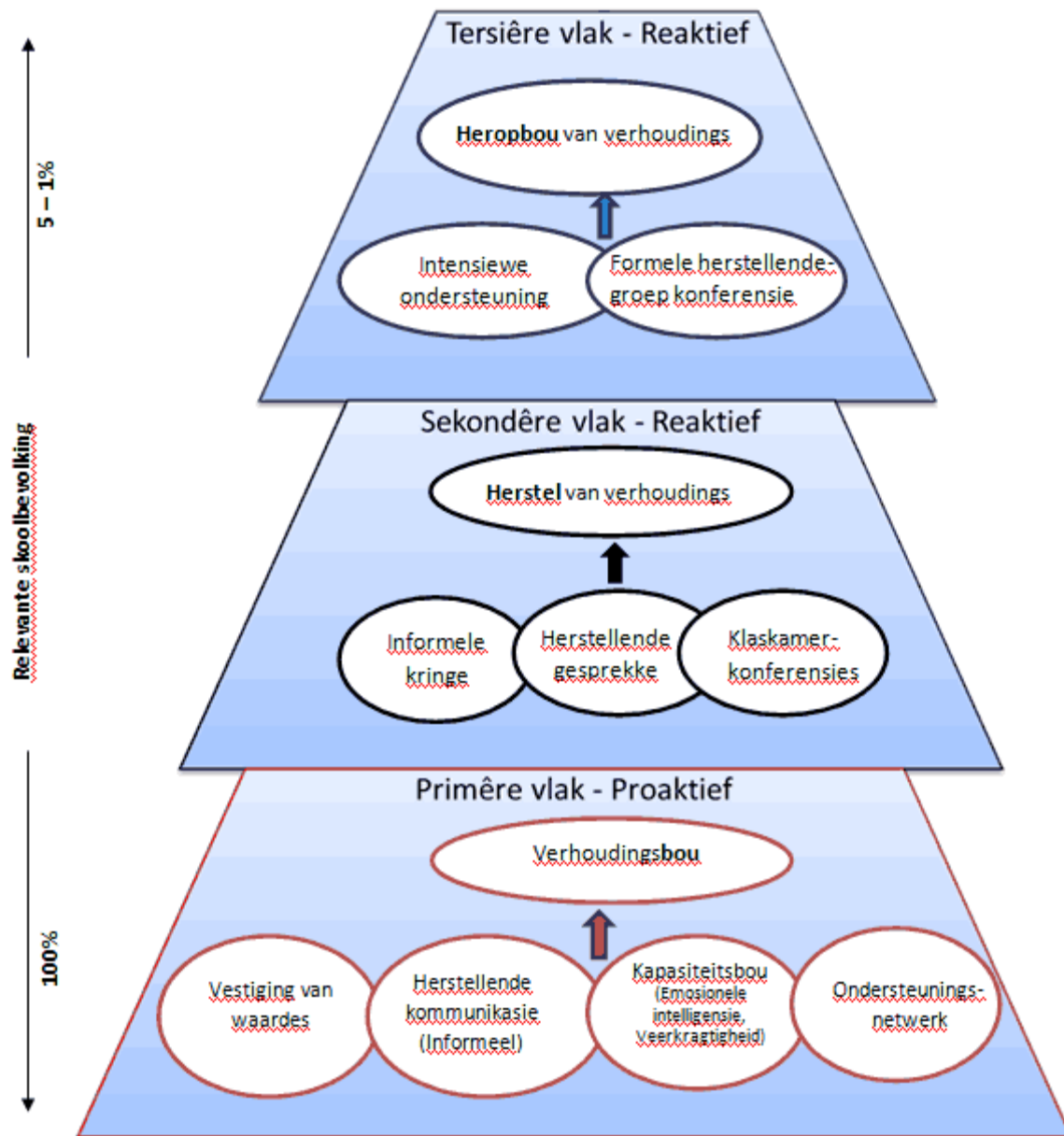
Binne hierdie oorsig is getoon dat herstellende praktyke 'n moontlike basis- (en/of aanvullende) benadering vir die hantering van uitdagende gedrag in skole kan wees, omdat dit veral aansluiting by die hoofdoel van dissipline vind.

Vervolgens word die wyse waarop herstellende praktyke binne 'n skoleprogram vervat kan word, bespreek.

6. Basiese elemente van herstellende praktyke vervat in 'n skoleprogram

Die toepassing van herstellende praktyke binne skole deur middel van 'n skoleprogram vereis nie net kennis van die onderliggende filosofie nie, maar moet ook die prosesse en vaardighede wat benodig word, insluit (Hopkins 2002). Hierdie basiese elemente wat die proses van implementering binne skole rig, word duidelik omskryf in die heleskoolbenadering van Brenda Morrison waarna reeds verwys is. Vervolgens word die verskillende

elemente soos dit binne elke spesifieke vlak verdeel is, bespreek aan die hand van 'n piramide. Hierdeur word getoon hoe dit moontlik is om herstellende praktyke oor die hele spektrum van die skool te integreer.



Figuur 1. Heleskoolbenadering van herstellende praktyke (aangepas uit Morrison 2005)

Hierdie piramide is 'n uitbeelding van die heleskoolbenadering (Morrison 2005) wat die raamwerk vorm waarbinne herstellende praktyke binne die kurrikulum, onderrig en gedragsbestuur geïntegreer word. Dit dui op 'n allesomvattende proses wat klasreëls, leerstrategieë, werkopdragte, onderrigmetodes asook groepwerk insluit.

Die pro- en reaktiewe aard van die herstellende benadering kry binne die raamwerk gestalte in die formele prosesse wat gebruik word nadat ernstige, uitdagende gedrag plaasgevind het, asook in die informele praktyke vir die daaglikse voorvalle wanneer wangedrag plaasvind

(Warren en Williams 2007). Die voorkomende prosesse wat die daaglikse skoolaktiwiteite rig, vorm 'n belangrike fokus, terwyl uitdagende gedrag as leergeleenthede vir die ontwikkeling van verdere vaardighede aangewend word.

Hierdie heleskoolbenadering behels drie ingrypingsvlakke, waarvan die kernelemente vervolgens onder die soeklig val.

6.1 Primêre vlak van die heleskoolbenadering

Op die primêre vlak is die hele skool betrokke. Die ontwikkeling van herstellende waardes vorm die grondslag waarop die verskillende elemente van herstellende praktyke in die program geskoei word (Johnstone en Van Ness 2007). Hierin lê die kern van die proaktiewe fase.

Die verskillende elemente wat in die basisvlak van die piramide vervat is, word vervolgens afsonderlik bespreek.

6.1.1 Vestiging van kernwaardes

Dit is noodsaaklik dat daar tydens die herstrukturering van die skoolgemeenskap genoegsame inhoud gegee moet word aan die waardes wat die etos van die bepaalde skool onderskryf. Alhoewel die interpretasie van “waardes” van konteks tot konteks kan verskil, word dit meestal gesien as die riglyne, hetsy moreel of sosiaal, wat gebruik word om daaglikse optrede te lei en 'n omgewing te skep wat die moeite werd is om in te bestaan. Waardes binne die onderwys sal dus die kind begelei tot 'n inklusiewe opvoedkundige omgewing waar respek vir menswaardigheid gekweek word (Solomons en Fataar 2011).

Kernwaardes wat deur die herstellendegeregtigheidspraktyke onderskryf word, is onder andere respek, deelname, eerlikheid, nederigheid, verantwoordelikheid, bemagtiging, hoop, onderlinge verbintenis, moed, inklusiewe optrede, selfbeheersing, selfdissipline, empatie, vertroue, vergifnis, betroubaarheid, aanvaarding, liefde, gelykheid en nediskriminasie (Reyneke en Reyneke 2012; Johnstone en Van Ness 2007) en sluit dus aan by die uitkoms wat waardes in die breër konteks ten doel het. Hieruit moet die skool besluit watter waardes vir hul omstandighede binne die etos ingesluit moet word en hoe daar op 'n gekoördineerde en geïntegreerde wyse praktiese inhoud daaraan gegee kan word ten einde die skoolkultuur positief te beïnvloed.

Die vestiging van die waardes sal ook 'n invloed op die verhoudings in die skoolomgewing, kommunikasie binne en buite die skool, sowel as dissipline van die skool hê, aangesien die standaard van die menslike optrede daardeur bepaal behoort te word. Vanweë die belangrikheid daarvan word dit verderaan meer spesifiek bespreek.

Om die skoolkultuur positief te beïnvloed, moet die waardes in klaskamer- en skoolterreinbestuur, asook naskoolse aktiwiteite soos sport, geïntegreer word. Die praktiese toepassing van hierdie beginsel sal dan wees dat ook die klasreëls deur die bepaalde waardes onderskryf word. Leerders moet die geleentheid gegun word om saam met onderwysers te besluit oor die reëls of riglyne wat in hul klas gevolg gaan word en watter waardes dit in hul klas sal vestig (Bernard 2004; Naker en Sekitoleko 2009).

Aktiewe leierskap word hiervoor benodig en daarom moet die skoolbeheerliggaam, verteenwoordigende raad van leerders, skoolbestuurspan en opvoeders van meet af aan by die besluit om 'n herstellende skool te word, betrokke wees (Wes-Kaap Onderwysdepartement 2007). Hierdie leiers se optrede, aandag en respek wat hul bied en die verwagtinge en hoop wat deur hul geskep word, behoort by te dra tot die leerders se motivering om te strew na dit wat die moeite werd is in die lewe, soos onder andere beter akademiese kwalifikasies (Niemann en Kotze 2006).

Die navorsers is van mening dat die skoolhoof die sukses van sodanige program bepaal omdat hy/sy nie net die kernsakel tussen al die rolspelers vorm nie, maar ook grootliks verantwoordelik is vir die standaarde, gedrag en kultuur by die skool.

6.1.2 *Verhoudingsbou*

Die uitbou en herstel van verhoudings is volgens die herstellende benadering 'n belangrike fokuspunt. Op hierdie vlak van die heleskoolbenadering word gepoog om informele interaksie, wat strategies beplan word, vir verhoudingsbou aan te wend. Die beweging van gedragsmodifikasie na verhoudingsbou is volgens Warren en Williams (2007) meer suksesvol wanneer dit deurlopend gedoen word. Onderwysers wat groter entoesiasme vir nuwe idees toon, kan aanvanklik gebruik word om die verhoudingsbouproses te inisieer met die hoop dat hulle suksesse ander persone sal motiveer. Die keuse van hierdie persone sal bepalend vir die sukses van 'n herstellende program wees, omdat hulle die rolmodelle sal wees wat die ondersteunende omgeeverhoudings skep waarin leerders se vaardighede kan ontwikkel en groei. Hierdeur word 'n gevoel van insluiting gevestig en die leerders raak meer betrokke by die skoolaktiwiteite (Coetzee 2012).

Die inklusiewe aard van hierdie basisvlak van Morrison se heleskoolbenadering het volgens Mirsky (2011) 'n positiewe uitwerking op verhoudingsbou in gemeenskappe waar armoede en diverse kultuurgroepe voorkom, soortgelyk aan gemeenskappe op die Suid-Afrikaanse platteland.

Onderwysers vind dit soms moeilik om 'n algemene gevoel van omgee te vestig en verhoudings te bou, want die wyse waarop hulle met leerders omgaan, word volgens Shaw (2007) deur hulle persoonlikhede beïnvloed. Nie alle persoonlikhede is daarop ingestel om aan die gevoelens van ander persone aandag te gee nie en daarom sal die keuse van onderwysers vir die aanvanklike implementering belangrik wees.

6.1.3 *Die gebruik van herstellende kommunikasie*

Kommunikasie, taal en gebruike vorm die pilare waarop herstellende praktyke poog om leerders te ontwikkel en uitdagende gedrag aan te spreek (Johnstone en Van Ness 2007). Die vestiging van opbouende kommunikasiepatrone is belangrik omdat die omgeegevoel daardeur geskep kan word (Amstutz en Mullet 2005). Voorbeelde hiervan is:

- kommunikasie tussen onderwysers deur na mekaar se welstand te verneem
- kommunikasie tussen onderwysers en leerders wanneer daar 'n belangrike geleentheid by die skool aangebied word
- die wyse waarop kritiek en verskille hanteer word
- die wyse waarop idees en gevoelens uitgedruk word. (Warren en Williams 2007)

Die skoolgemeenskap moet deurgaans gehelp word om hierdie patrone te vestig deur byvoorbeeld skoolkoerante, briewe aan ouers, opleidingsessies, en plakkaat en video's waarin herstellende taal gebruik word te benut. Hierdie kommunikasiekanale moet op 'n verantwoordelike wyse gevestig en bestudeer word (Drewery 2004). Oneerbiedige kommunikasie tussen die verskillende rolspelers behoort op gewys en herstel te word.

Respekvolle kommunikasie is te alle tye belangrik wanneer verhoudings gevestig moet word. Deeglike bewusmaking en opleiding kan lei tot bemagtiging om meer respekvol te wees (Drewery 2004). Dit kan gedoen word deur byvoorbeeld die leerders se name te ken en klasdeelname aan te moedig – 'n stil leerder wat baie akkuraat is, kan byvoorbeeld deur die onderwyser gebruik word om punte te kontroleer. Sodoende word sy/haar selfvertroue gebou. Hierin lê 'n groot uitdaging vir die ontwikkeling van 'n herstellende program vir Suid-Afrikaanse skole, omdat daar dikwels baie onderwysers in 'n skool is by wie negatiewe patrone gevestig is en wat nie belangstel om nuwe kommunikasievaardighede aan te leer nie.

6.1.4 Ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid

Herstellende praktyke plaas 'n belangrike fokus op die onderliggende emosie wat uitdagende gedrag soos afknouery beïnvloed (Morrison 2005). Daarom word daar binne die primêre vlak van die piramide vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid voorsiening gemaak.

Emosionele intelligensie word gesien as die bewuswording van jou eie emosies en ook dié van ander. Hierdie bewustheid word aangewend om jou probleemoplossing van 'n situasie te bestuur (Le Roux en De Klerk 2003). Hierdeur word beter verhoudings gevestig en verwerf kinders die nodige vaardighede om teen groepsdruk op te staan. Emosionele intelligensie is 'n vaardigheid en kan daarom deur herhaaldelike gebruik verbeter word.

Daarteenoor word veerkragtigheid omskryf as die vermoë om, ongeag slegte omstandighede en risiko's, en teen die verwagting in, 'n beter uitkoms te bereik (Brooks 2006; Reyneke 2011; Brendtro e.a. 2005). Die sentrale faktore van veerkragtigheid is omgeeverhoudings, hoë verwagtinge en geleenthede om 'n bydrae te lewer (Marais 2010).

Emosionele intelligensie én veerkragtigheid speel 'n kritieke rol wanneer die omgewing waarin die kind ontwikkel, hetsy die ouerhuis, skool of gemeenskap, problematies is. In sulke omgewings is daar minder spontane geleenthede waarbinne die kind se eiewaarde kan ontwikkel en raak die kind makliker by uitdagende gedrag betrokke. Volgens Smit (2010) word 'n behoefte aan die ontwikkeling van emosionele intelligensie en veerkragtigheid by Suid-Afrikaanse kinders gevind omdat hulle dikwels in voorgenoemde omstandighede grootword. Hierdie vaardighede kan die voorkoms van uitdagende gedrag soos bende-betrokkenheid, voortydige skoolverlating, geestesgesondheidsafwykings, tienerswangerskappe, dwelmmisbruik en jeugmisdaad verminder (Inclusive Education s.j.; Brooks 2006). Die navorsers meen dat dit belangrik is om die vaardighede by leerders te ontwikkel, sodat hulle oor die innerlike krag kan beskik om bo hierdie omstandighede uit te styg.

Binne die herstellende benadering word die positiewe beskermingsfaktore van veerkragtigheid ontwikkel deur die vestiging van omgee-omgewings, probleemoplossingsvaardighede, selfbeheersing, die bou van selfvertroue, sosiale

vaardighede en die skep van positiewe verwagtings (Brooks 2006). Emosionele intelligensie word ontwikkel deur geleenthede vir inoefening te skep, byvoorbeeld wanneer leerders 'n gevallestudie ontvang en deur gesprekvoering moet oplos (Brooks 2006).

6.1.5 Vestiging van ondersteuningsnetwerke en ouerbetrokkenheid

Die inklusiewe aard van die heleskoolbenadering maak dit moontlik om nie net na ouers nie, maar ook na ander rolspelers in die gemeenskap uit te reik ten einde gemeenskaplike bronne beter te benut (Brooks 2006). Om sodanige gemeenskapsnetwerke te skep is 'n tydsame proses waarvoor begrip vir diversiteit, geduld en dialoog benodig word (Drewery 2004; Shaw 2007). Gemeenskaplike doelwitte moet geskep word vir gemeenskappe waarvan die skool deel vorm. Onderlinge afhanklikheid tussen die partye is belangrik sodat die herstellende beginsels van inklusiwiteit, deelname, gesonde verhoudings en goeie waardes verder as net die skoolterrein toegepas kan word.

Verder kan die skool se betrokkenheid by ouerhuise bevorder word deur ouers te betrek om take by skoolgeleenthede te verrig, byvoorbeeld eetgoed voor te berei of verkopings by die skool te hou, ouervergaderings, skoolkonserte, huisbesoeke, nuusbriewe, e-posse en selfs telefoonoproepe om navraag oor sekere aangeleenthede te doen. Om dít moontlik te maak is goeie administratiewe ondersteuning noodsaaklik. Hierdie aspekte moet dus by die ontwikkeling van die skoleprogram in aanmerking geneem word. Opleiding wat die implementering van die heleskoolprogram voorafgaan, sal rolspelers uit die ouergeledere en gemeenskap moet insluit sodat hulle van die begin af deel kan voel van die projek.

Die kontinuum waarop herstellende praktyke binne die basisvlak funksioneer, is om op informele wyse voorbereidend en ontwikkelingsgerig binne affektiewe kringe ("circles") geleenthede tot groei te skep (Reyneke en Reyneke 2012; Johnstone en Van Ness 2007). Fasiliteringsvaardighede waarvoor onderwysers en leerders moet beskik om gewone lewensituasies en ook uitdagende gedrag die hoof te bied, word hier ontwikkel.

Gedrag word dus in hierdie fase proaktief aangespreek en is van toepassing op die totale skoolomgewing, maar, soos reeds op gewys is, kan gedrag nooit slegs proaktief hanteer word nie. Daar is ook 'n reaktiewe uitvloeisel wanneer die uitdagende gedrag reeds plaasgevind het.

Vervolgens word die reaktiewe optrede binne die middelvlak van die piramide bespreek.

6.2 Sekondêre vlak van die heleskoolbenadering

Die sekondêre vlak van die piramide fokus op die reaktiewe optrede wanneer die uitdagende gedrag of oortredings reeds plaasgevind het (vgl. figuur 1). Die belangrikste element op hierdie vlak is die herstel van verhoudings wat deur die uitdagende gedrag beïnvloed is, aangesien die harmonie in die klaskamer deur die spesifieke gedrag beïnvloed word en die verhoudings geskaad word (Morrison en Vaandering 2011).

Soos reeds aangedui, word daar nie slegs op die skade/pyn wat die misstap veroorsaak het, gefokus nie, maar ook op die konstante behoeftes van die oortreders, slagoffers en die gemeenskappe waarin hulle funksioneer (Zehr 2002). Die herstel moet teweeggebring word deur al die partye by die oplossing van 'n spesifieke oortreding in te sluit (Amstutz en Mullet

2005). Dit kan gedoen word deur praktyke soos informele kringe, herstellende gesprekke en/of klaskamerkonferensies (Reyneke en Reyneke 2012).

6.2.1 Informele kringe

Binne informele kringe word die vaardighede wat in die primêre vlak van die heleskoolbenadering aangeleer is, benut. Hierdie kringe is pro- en reaktief van aard en kan op sowel die sekondêre vlak as die primêre vlak van die benadering vir konflikhantering, herstel van verhoudings, besluitneming, uitruil van idees en verhoudingsbou aangewend word (Morrison en Vaandering 2011; Wachtel 2012). Hierdie gesprekke blyk met groot sukses in laer- en hoërskole gebruik te word (Morrison en Vaandering 2011).

6.2.2 Herstellende gesprekke

Wanneer uitdagende gedrag of 'n situasie opgeduik het waar verhoudings geskaad is, word herstellende gesprekke gebruik om die oortreder tot insig rakende die impak van sy/haar gedrag op die betrokke slagoffer(s) te begelei. Op 'n deelnemende wyse word daar dan na 'n oplossing gesoek.

'n Onderwyser, leerderraadslede of selfs leerderbemiddelaars kan hierdie gesprekke fasiliteer indien hulle opleiding daarin ontvang het. Die gebruik van herstellende vrae is belangrik omdat dit die proses rig en 'n uitkoms fasiliteer.

Tipiese vrae wat binne hierdie prosesse gevra word, is:

- Wat het gebeur?
- Wie dink jy is geaffekteer?
- Wat moet jy doen om dinge reg te maak?
- Hoe kan ons verseker dat die probleem nie weer gaan voorkom nie? (Warren en Williams 2007; Reyneke en Reyneke 2012)

Warren en Williams (2007) beveel aan dat skole eerder op klein skaal met die implementering van hierdie sekondêrevlak-prosesse begin. Onderwysers vind die prosesse meer tydsaam en moet eers oortuig word dat dit 'n belegging in die leerders se toekoms is.

Hierdie herstellende praktyke bring mee dat die slagoffers voel dat hulle belangrik geag word omdat die geleentheid voorsien word vir hulle om te verduidelik hoe hulle deur die oortreding of uitdagende gedrag beïnvloed is. 'n Negatiewe teenreaksie ontstaan dikwels by die slagoffers en die gemeenskap omdat hulle van mening is dat die oortreders nie begrip vir die uitwerking van hulle gedrag het nie (Amstutz en Mullet 2005). Hierdie gevoel van ongeregtigheid word beperk wanneer die slagoffers die geleentheid gegun word om hulle kant van die saak te stel en gehoor te word. Dit het 'n tweeledige voordeel, omdat die slagoffers genesing kan ervaar en geleentheid aan die oortreders gegee word om insig in hulle gedrag te verkry en verantwoordelikheid daarvoor te neem. Straf soos in die strafgerigte benadering word dus vervang deur hierdie proses wat 'n bydrae tot die ontwikkeling van emosionele rypheid kan lewer. "Straf" het dus steeds 'n plek, maar die fokus is om verantwoordelikheid vir jou daad te aanvaar en die impak van jou gedrag te begryp. Die proses is dikwels lewensveranderend vir die leerders wat hulle aan uitdagende gedrag skuldig

maak, aangesien hulle nie voorheen die geleentheid gegun is om vanuit die slagoffers se perspektief na hul eie gedrag te kyk nie.

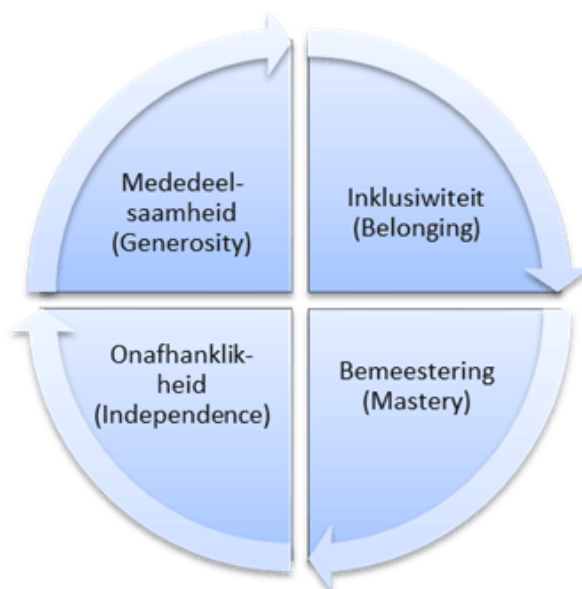
Omdat herstellende praktyke dus nie straf gebruik om probleme op te los nie, maar wel kommunikasie, respek en probleemoplossing, word dit dikwels as 'n "sagte opsie" beskryf (Coetzee 2012). Die teendeel is egter waar, aangesien die oortreders verantwoordelikheid vir hulle daade moet aanvaar en herstel moet bewerk. Die vinnige, maklike uitweg van straf is nie 'n opsie nie en geleentheid tot groei word benut.

6.2.3 Klaskamerkonferensies

Die klaskamerkonferensie neem 'n meer formele patroon aan en is 'n geleentheid vir probleemoplossing waartydens die slagoffers geleentheid kry om die oortreders te konfronteer. Tydens hierdie geleentheid is daar meer rolspelers betrokke as by herstellende gesprekke. Familielede en vriende van albei partye kan byvoorbeeld deel van die konferensie vorm. Dit word meestal gebruik waar die uitdagende gedrag ernstig is en herhaaldelik gebeur (Wachtel 2012).

6.2.4 Die Sirkel van Hoop as assesserings- en ontwikkelingsmodel

Binne bogenoemde herstellende praktyke word gepoog om die gevolge van die uitdagende gedrag te herstel en groeigeleentheid vir alle betrokkenes te skep. Die groeigeleentheid kan ook beter benut word wanneer gedrag beter verstaan word; daarom is dit belangrik om die oorsake van die uitdagende gedrag na te speur. Die Sirkel van Hoop vorm 'n bruikbare assesserings- en ontwikkelingsmodel om die onvervulde behoeftes in die oortreder, wat tot die uitdagende gedrag gelei het, te identifiseer en te voorkom. Wanneer hierdie behoeftes bepaal is, kan die leemtes gevul word (Brendtro e.a. 2005; Coetzee 2005; 2012; Inclusive Education s.j.).



Figuur 2: Sirkel van Hoop as assesserings- en ontwikkelingsmodel (aangepas uit Brendtro e.a. 2005)

Soos uit figuur 2 blyk, bestaan die Sirkel van Hoop uit vier kwadrante wat die waardes van inklusiwiteit (of behorendheid), bemeestering, onafhanklikheid en mededeelsaamheid (of ruimhartigheid) omvat. Wanneer een of meer van die waardes nie in die ontwikkeling van die kind voorkom nie, sal spesifieke gedrag daaruit manifesteer. Deur dus die gedrag van die leerder aan die hand van die Sirkel van Hoop te ondersoek, kan 'n beduidende afleiding gemaak word ten opsigte van die ontbrekende behoefte (waar die sirkel gebreek is) wat by die leerder voorkom; die ingryping om dit aan te spreek kan daarvolgens beplan word. Wanneer 'n gevoel van behorendheid of insluiting (inklusiwiteit) byvoorbeeld nie teenwoordig is nie, kan die kind by bendes betrokke raak, aandagsoekende gedrag kan voorkom, hy/sy kan oorafhanklik raak en maklik deur ander mislei word (Brendtro e.a. 2005; Coetzee 2005;2012). Die unieke behoeftes van die leerder word dus geïdentifiseer en uitgebou deur van sy/haar sterkpunte gebruik te maak.

Wanneer die proses om die sirkel te voltooi, suksesvol is, sal die leerder voel dat:

- insluiting en behorendheid bestaan wat uitgeleef kan word deur middel van selfvertroue, vertroue en respek teenoor andere
- bemeestering plaasvind – “ek kan suksesvol wees deur modellering en leer”
- onafhanklikheid verkry is – “ek is in beheer van my eie lewe en neem verantwoordelikheid”
- mededeelsaamheid en ruimhartigheid uitgeleef word – elke persoon het potensiaal en is die moeite werd om mee op te koppel (Coetzee 2005).

Die waardes van die Sirkel van Hoop sluit aan by die waardes wat binne die primêre vlak van die heleskoolbenadering geïdentifiseer word ten einde die kultuur/etos van die skool te rig. Die kultuur waarbinne alle aktiwiteite plaasvind, hetsy informeel en proaktief met betrekking tot die hele skool, of formeel en reaktief in die enkele geval waar ernstige uitdagende gedrag voorgekom het (Hopkins 2002; Morrison 2005; Warren en Williams 2007), word gerig deur waardes. Sodoende integreer die reaktiewe proses van die middelvlak van die piramide met die proaktiewe primêre vlak soos bespreek in 6.1.

Die behoefte aan verdere ondersoek hiervan het by die navorsers posgevat omdat daar deur waarneming gevind is dat skole wel waardes onderskryf, maar dat dit dikwels geïsoleerd binne die basisvlak aangeleer en selde toegepas geword. Die middelvlak van die heleskoolbenadering skep dus geleentheid om die waardes beter te benut.

Herstellende praktyke soos gesprekke, sirkels of konferensies wat op die middelvlak gebruik word, vorm saam met die praktyke van die primêre vlak van die piramide die alternatief vir die hantering van die grootste gedeelte van uitdagende gedrag in skole. Dit is daarom belangrik dat hierdie twee vlakke prioriteit moet geniet in 'n skoleprogram, en tydens die implementering daarvan deurlopend toegepas moet word (Warren en Williams 2007). Wanneer die uitdagende gedrag nie op hierdie wyse suksesvol aangespreek kan word nie, word die ingryping na die intensiewe tersiêre vlak van die piramide verskuif.

6.3 Tersiere vlak van die heleskoolbenadering

Soos in figuur 1 aangedui word, is die vlak van ingryping van toepassing op 1 tot 5% van leerders wat nie deur die vorige prosesse begelei kon word nie en by wie ernstige uitdagende gedrag steeds voorkom. Binne die strafgerigte prosesse sou hierdie ernstige uitdagende

gedrag deur die polisie hanteer word. Binne die herstellende benadering beskryf Johnstone en Van Ness (2007) hierdie gedrag as ernstige uitdagende gedrag wat nie deur die primêre of sekondêre ingrypings voorkom of opgelos kon word nie. 'n Meer spesifieke ingryping deur 'n groter groep betrokkenes (wat die polisie as een van die rolspelers kan insluit) word nou vereis omdat daar ook meer persone deur die gedrag beïnvloed word.

Ondersteuning is tydens hierdie fase die hoogste deur die grootste groep medewerkers wat poog om die leerder te bly integreer binne die gewone skoolomgewing. Die doelwit is nou nie slegs om te herstel nie, maar wel die herbou van die verhoudings wat deur die ernstige uitdagende gedrag verbreek is (Johnstone en Van Ness 2007; Warren en Williams 2007). Skole kan veral hieroor skepties wees omdat skorsing hulle van die “probleem” verlos, ongeag die feit dat die werklike probleem nie opgelos word nie.

Cameron en Thorsborne (1999) sien die herstellendegroep-ingryping op hierdie vlak as 'n plaasvervanger vir die formele skoolbeheerliggaamverhoor. Alhoewel die proses 'n ander vorm aanneem, word die erns van die gedrag nie misken nie en word dit steeds behoorlik hanteer.

Die proses in hierdie fase kan in twee subfases verdeel word: eerstens deur die pyn en skade wat verhoudings in die proses gelyk het, te bepaal en tweedens deur te besluit hoe om die skade te herstel (Morrison en Vaandering 2011).

Wanneer die insident van uitdagende gedrag aangemeld word, behoort die volgende prosedure gevolg te word: verkry sekerheid omtrent die besonderhede van die voorval en of die oortreder bereid is om vrywillig saam met die ander rolspelers in die rigting van herstel te werk. Die fasiliteerder kan daarna 'n voorbereidingsvergadering reël waartydens die betrokke partye aangaande die prosedure ingelig word. Ondersteunende partye vir die betrokkenes word gereël (Coetzee 2012). 'n Suksesvolle herstellendegroep-konferensie behoort die betrokkenes te begelei na positiewe ervarings in al vier die kwadrante van die Sirkel van Hoop. Fasilitering hiervan vereis besliste vaardighede, soos konflikhantering, kommunikasievaardighede en kreatiwiteit wat deur goeie opleiding gevestig moet word.

Indien rolspelers nie hulle samewerking wil gee nie, moet verdere gesprekke deur die fasiliteerder gereël word totdat samewerking verkry word. Dit maak die proses tydsam en moet in berekening gebring word tydens besluitneming om 'n herstellende benadering in 'n skool te volg.

Hierdie model vorm 'n volledige raamwerk waarbinne skole hulle herstellende-dissipline-program kan vestig. Ondersteuning en opleiding in die gebruik van herstellende praktyke, soos vervat in die heleskoolbenadering, behoort voortdurend aan die skole verskaf te word deur professionele persone wat oor genoegsame kennis van herstellende praktyke beskik.

7. Die samestelling van 'n skoleprogram

'n Program wat as alternatief (of aanvulling) moet dien om uitdagende gedrag op 'n herstellende wyse eerder as 'n suiwer strafgerigte wyse aan te spreek, sal op 'n geïnkorporeerde wyse die prosesse van verhoudingsbou, gemeenskapsbou, die uitleef van

gesonde waardes en konflikthantering onder een sambreel moet saamvoeg. Die heleskoolbenadering van Morrison (2007) dien as 'n geskikte raamwerk hiervoor. Elke skool beskik oor unieke behoeftes; daarom is dit belangrik dat die vaardighede, beginsels en prosesse van die herstellende filosofie wat in 'n skoleprogram ingesluit moet word, daarvolgens aangepas word.

Die skole wat só 'n benadering oorweeg, sal na afloop van die aanvanklike opleiding moet besluit watter komponente op hulle skool van toepassing is en op watter wyse implementering gaan geskied. Sommige skole sal moontlik fokus op die gebruik van die sekondêre vlak deur middel van sirkels, terwyl ander weer meer aanklank sal vind by gemeenskapsbou deur middel van 'n waardeperspektief (Morrison 2005; Shaw 2007). Die navorsers is van mening dat die vlakke interaktief is en daarom gelyklopend gebruik kan word sodra opleiding in die beginsels en prosesse van die herstellende benadering voltooi is. Die basisvlak is meer 'n langtermynprojek, terwyl die middelvlak ondersteuning op 'n praktiese wyse bied.

Wanneer die skole besluit het op die komponente vir hulle program, is dit belangrik om op die volgende wenke te let wat uit die implementering in ander skole verkry is. Eerstens blyk dit, soos reeds genoem is, dat die houding en betrokkenheid van die leierskap, asook die huidige toestand van dissipline by die skool die samestelling van 'n program beïnvloed (Shaw 2007; Warren en Williams 2007; CfBT Education Trust 2009). Die grootste sukses word ervaar wanneer die skoolhoof of 'n bepaalde bestuurslid deurgaans by die opleiding betrokke is, dit bestuur en monitor (CfBT Education Trust 2009).

Tweedens moet opleiding nie net teoreties van aard wees nie, maar moet gevallestudies en praktiese voorbeelde gebruik word. Vanweë die deelnemende aard van herstellende praktyke is dit belangrik dat ook leerders deel vorm van besluite soos watter temas in besprekings aangaande dissipline aangeroe moet word. Hulle moet by die opleiding van die herstellende praktyke soos konflikthantering en kommunikasievaardighede ingesluit word (Morrison 2007). Wanneer kleiner vernuwendes groepies aan nuwe beginsels blootgestel word, word groter sukses bereik. Die navorsers ondersteun die beginsel, omdat die gehalte van die opleiding beter kan wees wanneer dit in 'n kleiner groep geskied.

Derdens is interaksie tussen onderwysers wat meer vertrouwd is met herstellende praktyke en dié wat dit nog nie gebruik nie, kritiek omdat die positiewe impak daarvan oorgedra word sodat laasgenoemde dit verder self kan gebruik. Geleentheid vir ondersteuning tussen personeel moet dus in die program ingesluit word (Morrison en Allen 2007). Geleentede om ervarings te deel en ondersteuning te kry van kollegas by ander skole in die omgewing wat herstellende praktyke benut, sal ook belangrik wees. Interaksie tussen ouers en die onderwysers kan verder die sukses van die program positief beïnvloed omdat die gevoel van gemeenskaplikheid en omgee sodoende tot in die gemeenskappe gedra kan word (Amstutz en Mullet 2005). Hieruit blyk dit dat bestaande strukture vir opleiding, soos studiegroepe, gonsgroepe in die personeelkamer en oueropleidingsgeleentede, aangepas kan word om in hierdie behoefte te voorsien.

Vierdens behoort die lede van die implementeringspan voortdurend die beginsels van die herstellende benadering self te modelleer; deurlopende beplanning op strategiese vlak is belangrik vir die volhoubaarheid van die program (CfBT Education Trust 2009).

Sodanige opleiding en implementering kan 'n verskeidenheid uitdagings bied. Weens negatieweit by onderwysers sal verandering van houdings en die impak wat verandering op die skoolomgewing en die gemeenskap het, aangespreek moet word (Inclusive Education s.j.). Statistiek van uitdagende gedrag en probleme en die oorsake daarvan kan gebruik word om onderwysers te begelei na die begrip dat die probleem op 'n nuwe wyse hanteer moet word. Wanneer die leerders minder uitdagende gedrag toon, is die werksomgewing van die onderwyser ook aangenamer (Cowie en Jennifer 2007). Voortdurende navorsing voor en na die implementering van herstellende praktyke is belangrik omdat die statistiek van die frekwensie en soort uitdagende gedrag 'n aanduiding van die sukses daarvan kan wees.

Bedrywige skoolprogramme wat buitemuurse aktiwiteite insluit, vereis dat die implementering met oorleg gedoen moet word. Werkbare oplossings en geleenthede wat die minste moontlike impak op die skoolprogram het, moet geskep word. Sodoende kan die skoleprogram wat uitdagende gedrag op 'n herstellende wyse aanspreek in bestaande vakke soos Lewensoriëntering geïnkorporeer word. Selfs buitemuurse aktiwiteite behoort op 'n vernuftige wyse aangepak te word, soos deur die aktiwiteite van leerderklubs daarop te fokus.

Die gebruik van rolspelers in die gemeenskap, byvoorbeeld maatskaplike dienste of die polisie, om by die gemeenskapskonferensie betrokke te wees, kan logistieke probleme veroorsaak omdat hierdie persone dikwels baie besig is (Wearmouth e.a. 2007). Uit die navorsers se waarneming blyk dit bykans onmoontlik te wees om hierdie persone in die plattelandse gebiede by sodanige probleme betrokke te kry en sal alternatiewe soos ouers of kerkgemeenskappe eerder oorweeg moet word.

Op internasionale vlak is begrotings beskikbaar vir die implementering van herstellende praktyke (Burke 2013). Skole in Suid-Afrika is in die algemeen nie welaf nie. Die kundigheid van distriksondersteuningspanne wat reeds deel van die Onderwysdepartement vorm, kan beter benut word. Vrywilligers vanuit die gemeenskap kan plaaslik betrek en opgelei word ten einde hierdie persone te bemagtig om met behulp van die nuwe vaardighede weer in hulle eie werksomgewing 'n verskil te maak. 'n Rimpel effek word so geïnisieer waardeur gemeenskappe omvorm kan word.

Deeglike opleiding vóór implementering is noodsaaklik, en hierdie wenke en uitdagings moet in aanmerking geneem word wanneer die skole besluit op die komponente wat in hulle program vervat word. Daarna sal 'n opleidings- en implementeringsprogram saamgestel word waarbinne die herstellende benadering en die praktyke wat dit omvat op 'n logiese wyse uiteengesit word. sien hier onder sodanige figuur wat die beoogde opleiding en implementering van herstellende praktyke in skole kan rig.



Figuur 3. Implementeringsproses

8. Samevattende opmerkings

In hierdie artikel is op die noodsaaklikheid gewys vir 'n alternatiewe (en/of aanvullende) benadering om uitdagende gedrag deur middel van die ontwikkeling van skoolgemeenskappe te hanteer. Die filosofie en praktyke van die herstellende benadering, wat omvattend in hierdie konseptuele oorsig bespreek is, blyk 'n alternatiewe of aanvulling te wees vir die strafgerigte benadering om op 'n gekoördineerde en geïntegreerde wyse positiewe leerdergedrag te bestuur deur waardes te vestig en verhoudings uit te bou.

Die navorsers is van mening dat hierdie program as alternatiewe of aanvulling kan dien vir die huidige probleem rakende uitdagende gedrag en algemene dissiplinêre probleme in skole. Deeglike bestuur, opleiding en monitering is egter belangrik, omdat die sukses afhanklik is van die houdings en werksetiek van gemotiveerde professionele ondersteuningstrukture binne en buite die skole.

Bibliografie

Allard, P. 2008. *A little manual of restorative justice*. Canada: Just.Equipping.

Amstutz, L.S. en J.H. Mullet. 2005. *The little book of restorative discipline for schools*. Intercourse: Good Books.

- Badenhorst, J., M. Steyn en L. Beukes. 2007. Die dissiplinedilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: 'n Kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3):301–19.
- Bailey, S.J. 2005. *Discipline: A parent's guide for preschoolers*. Montana: Montana State University.
- Beets, P. en T. van Louw. 2005. Education transformation, assessment and ubuntu in South Africa. Stellenbosch: Departement van Onderwysbeleidstudies, Universiteit Stellenbosch.
- Bernard, B. 2004. *Resiliency, what we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bernard, Michael E. 2003. Emotional resilience: Implications for You Can Do It! Education Theory and Practice. <http://www.youcandoiteducation.com> (7 Oktober 2012 geraadpleeg).
- Blanchard, K. 2011. 'n Leier soos Jesus: maak die grootste leier jou rolmodel. <https://books.google.co.za> (3 Desember 2015 geraadpleeg).
- Brendtro, L.K., M. Brokenleg en S. Van Brockern. 2005. The circle of courage and positive psychology. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 14(3):130–7.
- Brendtro, L.K. en L. Du Toit. 2005. *Response ability pathways*. Kaapstad: Pretext.
- Brooks, J.E. 2006. Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2):69–74.
- Bruwer, P. 2012. “Bring lyfstraf terug” sê ANC-hoë. <http://maroelamedia.co.za/nuus/bring-lyfstraf-terug-se-anc-hoe/> (8 Junie 2013 geraadpleeg).
- Burke, K.S. 2013. *An inventory and examination of restorative justice practices for youth in Illinois*. Chicago: Illinois Criminal Justice Information Authority.
- Cameron, L. en M. Thorsborne. 1999. Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive? Referaat gelewer by die konferensie vir hervorming van Australiese instansies, Nasionale Universiteit van Australië, Canberra.
- CfBT Education Trust. 2009. Restorative practice in schools. <http://www.cfbt.com> (6 Junie 2012 geraadpleeg).
- Coetzee, C. 2005. The circle of courage: Restorative approaches in South African schools. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3):184–7.
- . 2012. Restorative group intervention: Restoring pathways for greatness. Referaat gelewer by die konferensie vir ondersteuningsonderwyser-opleiding, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.
- Costello, B., J. Wachtel en T. Wachtel. 2009. *The restorative practices handbook*. Bethlehem: Kindle-uitgawe. International Institute for Restorative Practices.

Cowie, H. en D. Jennifer. 2007. *Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice*. Los Angeles: Paul Chapman Publishing.

Departement van Basiese Onderwys. 2012. Curriculum and Assessment Policy Statement: Life Skills – Foundation Phase. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Maatskaplike Ontwikkeling. 2008. Wet op Kinderegeregtheid, No. 75 van 2008. Pretoria: Staatsdrukkery.

Dowden, R. 2005. *What's wrong with Africa?* https://www.opendemocracy.net/democracy-africa_democracy/history_2701.jsp (15 Januarie 2013 geraadpleeg).

Drewery, W. 2004. Restorative practices in New Zealand schools: A developmental approach. Referaat gelewer by Seminaar Twee: Internasionale Perspektiewe op Herstellende Benaderings, Hamilton.

Eloff, C., I.J. Oosthuizen, C.C. Wolhuter en J.L. van der Walt. 2013. Bydraende faktore tot leerderdisiplineprobleme: 'n Multiveranderlike analise. *Koers – Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 78(3). <http://dx.doi.org/10.4102/koers.v78i3.449> (3 Desember 2015 geraadpleeg).

Emmer, E.T. en L.M. Stough. 2001. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2):103–20.

Ferreira, A., L. Jacobs, D. Coetzee-Manning en C. de Wet. 2009. Discipline in Lesotho schools: Educator strategies. *Acta Academica*, 41(4):159–94.

Ferreira, A. en A. Wilkinson. 2009. Persoonlike waardes en die effektiewe gebruik van beloning tydens gedragsbestuur: 'n interpretatiewe perspektief. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 45(1):107–24.

Graphics24. 2013. Lyfstraf neem toe in skole. <http://www.grafika24.com/lyfstraf-neem-toe-in-skole/> (31 Mei 2013 geraadpleeg).

Gravrielides, T. 2005. Some meta-theoretical questions for restorative justice. *Ratio Juris*, 18(1):84–106.

Hay, J. 2012. The dilemma of a theoretical framework for the training of education support services staff within inclusive education. *Journal for New Generation Sciences*, 10:92-105.

Hopkins, B. 2002. Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17(3):144–9.

IIRP. 2012. *What is restorative practices?* <http://www.iirp.edu/what-is-restorative-practices.php> (7 Oktober 2012 geraadpleeg).

Inclusive Education in the Free State Province. s.j. Manual: Behavioural emotional barriers to learning. Bloemfontein: Departement van Basiese Onderwys: Direkoraat Inklusiewe Onderwys.

- Jenkins, A. 2006. Shame, realisation and restitution: The ethics of restorative practice. *ANZJFT*, 27(3):153–62.
- John, V. 2014. Grade nine maths average slips badly in 2014. *Mail & Guardian*. <http://mg.co.za/article/2014-12-04-grade-nine-maths-average-slips-badly-in-2014> (3 Desember 2015 geraadpleeg).
- Johnstone, G. en D.W. van Ness. 2007. *Handbook of restorative justice*. Devan, United Kingdom: Willian Publishing.
- Joubert, I., C. Hartell en K. Lombard. 2016. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Karstens, G. 2015. Onderwyser se moord veroorsaak wye rimpelings in onderwys-kringe. Radio Rosestad. <http://100punt6.co.za/onderwyser-se-moord-veroorsaak-wye-rimpelings-in-onderwyskringe/> (3 Desember 2015 geraadpleeg).
- Landsberg, E., D. Kruger en E. Swart. 2016. *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Le Mottee, S. 2005. Avoiding polarisation – building healthy relationships at school by developing approaches to school discipline which build a culture of learning and teaching. Referaat gelewer by die National Union of Educators Conference. <http://www.eisa.org.za/EISA/slm.htm> (8 Maart 2013 geraadpleeg).
- Le Roux, R. en R. de Klerk. 2003. *Emosionele intelligensie vir kinders en tieners*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Lessing, A.C. en M.W. de Witt. 2011. Stemme uit die Suid-Afrikaanse onderwysunie-geledere oor dissipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(3):403–18.
- Linley, P.A. en S. Joseph. 2004. *Positive psychology in practice*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Mahaffey, H. en C. Newton. 2008. *Restorative solutions: Making it work*. Nottingham: Inclusive Solutions UK.
- Maphosa, C. en A. Shumba. 2010. Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African Journal of Education*, 30:387–99.
- Marais, V. 2010. Veerkragtigheid by 'n groep kinders in die middelkinderjare. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Noordwes-Universiteit, Vaaldriehoekcampus.
- Maepa, T. (red.). 2005. Beyond retribution: Prospects for restorative justice in South Africa. <http://restorativejustice.org/rj-library/beyond-retribution-prospects-for-restorative-justice-in-south-africa/6023/> (8 September 2010 geraadpleeg).
- Mirsky, L. 2011. *Restorative practices: Whole-school change to build safer, saner school communities*. Pennsilvanië: International Institute for Restorative Practices.

- Moloi, K., P. Dzvimbo, F. Potgieter, C.C. Wolhuter en H. van der Walt. 2010. Learners' perceptions as to what contributes to their school success: A case study. *South African Journal of Education*, 30(3):475-90.
- Morrison, B.E. 2005. Restorative justice in schools: International perspectives. Referaat gelewer by die Nasionale Konferensie van die Hamilton Fish-instituut oor gemeenskapsgeweld, Canberra.
- . 2007. *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney: Federation Press.
- Morrison, B.E. en D. Vaandering. 2011. Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11:138-55.
- Morrison, G.M. en M.R. Allen. 2007. Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2):162-9.
- Naker, D. en D. Sekitoleko. 2009. *Positive discipline: Creating a good school without corporal punishment*. Uganda: Raising Voices.
- Nelsen, J., L. Escobar, K. Ortolano, R. Duffy en D. Owen-Sohocki. 2001. *Positive discipline: A teacher's A-Z guide*. Kindle-uitgawe. New York: Three Rivers Press.
- Niemann, R. en T. Kotze. 2006. The relationship between leadership practices and organizational culture: An educational management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4):609-24.
- Oosthuizen, I. 2009. *A practical guide to discipline in schools*. Pretoria: Van Schaik.
- Peterson, J.M. en P.D. Taylor. 2011. *Whole schooling and the circle of courage*. Michigan: Whole Schooling Consortium.
- Rademeyer, A. en M. Potgieter. 2013. Duisende onderwysers bedank. *Die Burger*, 25 April. <http://www.news24.com> (15 Mei 2013 geraadpleeg).
- Rembe, S.W. 2005. The politics of transformation in South Africa: An evaluation of the educational policies and their implementation with particular reference to the Eastern Cape Province. Ongepubliseerde DPhil-proefskrif, Rhodes Universiteit.
- Reyneke, J.M. 2013. The best interests of the child in school discipline in South Africa. Ongepubliseerde DPhil-proefskrif, Tilburg-universiteit.
- Reyneke, R. 2011. Alternative approach to detention in schools. Referaat gelewer as deel van die konferensie vir ondersteuningsonderwysers in die Xhariep-distrik, 2 Februarie.
- Reyneke, R. en M. Reyneke. 2012. Handleiding: Skoolgemeenskappe wat omgee en herstel: 'n Inleiding. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

- SAPA. 2014. ISS bekommerd oor moorde wat weer toegeneem het. Maroela Media. <http://maroelamedia.co.za/nuus/sa-nuus/iss-bekommerd-oor-moorde-wat-weer-toegeneem-het> (20 April 2016 geraadpleeg).
- Shaw, G. 2007. Restorative practices in Australian schools: Changing relationships, changing culture. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1):127–34.
- Smit, M.E. 2010. The role of school discipline in combating violence in the schools in East London region. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Fort Hare.
- Solomons, I. en A. Fataar. 2011. A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education*, 31(2). Online version ISSN 2076-34433 (5 Desember 2015 geraadpleeg).
- Terblanche, G.D.P. 2013. GKSA se besluit maak seer. *Volksblad*, 26 Januarie.
- Thornberg, R. 2008. School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1):37–52.
- UNICEF. 2009. Situation analysis of children in South Africa. Pretoria: The Presidency.
- Van der Walt, J. en I. Oosthuizen. 2008. 'n Moontlike alternatiewe benadering tot leerderdisipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 48(3):374–89.
- Vrystaatse Onderwysdepartement, EMIS. 2009. Statistics: School Disciplinary Records (Level 3-5).
- Wachtel, T. 2012. *Defining restorative*. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf> (3 Mei 2013 geraadpleeg).
- Warren, C. en S. Williams. 2007. *Restoring the balance: Changing culture through restorative approaches: The experience of Lewisham schools*. Lewisham: Lewisham Council / Restorative Approaches Partnership.
- Wearmouth, J., R. McKinney en T. Glynn. 2007. Restorative justice in schools: A New Zealand example. *Educational Research*, 49(1):37–49.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2007. Leerderdisipline en skoolbestuur: 'n Praktiese handleiding om leerdergedrag te verstaan en te bestuur binne die skoolkonteks. Wes-Kaapse Provinsiale Regering.
- Wevers, N.E.J. 2012. The management of learners who experience barriers to learning in mainstream primary schools in the Eastern Cape. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit.
- Wilkinson, K. 2015. Are 80% of South African schools “dysfunctional”? *AfricaCheck*. <https://africacheck.org/reports/are-80-of-south-african-schools-dysfunctional> (11 November 2015 geraadpleeg).

Williams, M. en J. Winslade. 2008. Undercover teams: Bullying. *Journal of Systemic Therapies*, 27(1):2–10.

Wolhuter, C.C. en J.G. van Staden. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse skole? Belewenis van opvoeders. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 8(3):389–97.

Xhariep-munisipaliteit. 2012. *Population*. <http://web.ndmc.gov.za/FSXhariepDistrict> (3 Februarie 2013 geraadpleeg).

Zehr, H. 2002. *The little book of restorative justice*. Intercourse, PA: Good Books.