

**'n Implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld
gegrond op geïntegreerde helende onderwys
(*An implementation framework for a whole-school approach to school violence
based on integrated healing education*)**

by

DANIEL FREDERIK KLOPPERS

submitted in accordance with the requirements
for the degree of

DOCTOR OF PHILOSOPHY

in the subject

PHILOSOPHY OF EDUCATION

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: PROF D v R POSTMA
JUNE 2021

DECLARATION

Name: Mr D F Kloppers
Student number: 48225835
Degree: Ph D (Philosophy of Education)

Exact wording of the title of the thesis as appearing on the copies submitted for examination:

**'n Implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld
gegrond op geïntegreerde helende onderwys
(An implementation framework for a whole-school approach to school violence
based on integrated healing education)**

I declare that the above thesis is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.



SIGNATURE

17 June 2021
DATE



DANKBETUIGINGS

Die navorsing wat hierin vervat is, is moontlik gemaak deur die bydrae en ondersteuning van 'n aantal persone aan wie ek my opregte dank en waardering wil uitspreek:

- My eggenote Annette en kinders, Adri-Ané en Danie, en moeder Alta wat my deur dikwels moeilike omstandighede gemotiveer en onderskraag het en die tyd en ruimte gebied het om die navorsing te voltooi.
- My studieleier, Prof. Dirk Postma, vir sy insig, leiding, voorstelle en aanbevelings wat my in staat gestel het om die navorsing gefokus aan te pak en te voltooi.
- Prof. Jan Swanepoel vir die taalversorging en voorstelle om die inhoud te verbeter.
- Die Universiteit van Suid-Afrika vir die gedeeltelike befondsing van die navorsing.

Bowenal kom die eer aan my Skepper toe wat aan my die geleentheid en hulpbronne gebied het om die navorsing aan te pak en te voltooi.

OPSOMMING

Sleutelkonsepte: dissipline, Freire, geïntegreerde ekologiese model, geïntegreerde helende onderwys, geweld, herstellende geregtigheid, herstellende onderwys, implementeringsraamwerk, mag, skoolgeweld.

Geweld en skoolgeweld veroorsaak ernstige maatskaplike ontwrigting in Suid-Afrika. Die metodes waarmee skoolgeweld tans hanteer word, is oneffektief en meestal op mag en dissipline gegrond. Die doel van hierdie navorsing is om alternatiewe benaderings vir die hantering van skoolgeweld te ondersoek en om 'n implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld te ontwikkel.

Ten einde hierdie doel te bereik, fokus die navorsing, wat binne 'n aangepaste ekologiese model (AEM) onderneem is, op 'n konseptuele analise van die aard en inhoud van die konsepte "geweld" en "skoolgeweld", omdat beide dikwels met konsepte soos "mag" en "dissipline" verwar word. Beide begrippe is multidimensioneel en kom binne al die sfere van die AEM voor. Dit sluit geweld weens verskeie oorsake, soos psigo-biologiese faktore, strukturele geweld en reaksiegeweld in. Skoolgeweld kom eweneens weens verskeie oorsake en in verskillende vorms binne die sfere van die AEM voor. Voorbeelde sluit lyfstraf, boeliegedrag, bendes en strukturele skoolgeweld soos rassisme, die kwaliteit van onderwys en oorvol klasse, in.

Die navorsing toon aan dat die wyse waarop skoolgeweld tans in Suid-Afrika hanteer word, onsuksesvol is. Dit word hoofsaaklik by wyse van mag, dissipline en 'n strafbenadering hanteer, wat meebring dat die verhoudings wat weens die geweld beskadig word of skipbreuk ly, versoening tussen dader en slagoffer verhoed en dat die slagoffer se behoeftes nie in ag geneem word nie. Die wyse waarop skoolgeweld hanteer word, bied ook nie 'n wyse waarop strukturele skoolgeweld bestuur kan word nie.

Een van die alternatiewe wyses waarop skoolgeweld hanteer kan word, is herstellende onderwys. Dit is 'n betreklik nuwe benadering tot onderwys, wat op herstellende geregtigheid gegrond is, maar ook proaktiewe aktiwiteite insluit. Omdat herstellende

onderwys op beginsels soos verhoudings, dialoogvoering, waardegedrewenheid, herstel en versoening gegrond is, kan dit gebruik word om skoolgeweld te beheer. Herstellende onderwys maak van verskillende proaktiewe en reaktiewe metodes gebruik, soos slagoffer-oortrederbemiddeling en groepsgesprekke. Dit fokus op 'n skoolgemeenskap wat waardegedrewe is, eerder as op oortredings. Herstellende onderwys word egter deur 'n aantal knelpunte gekniehalter. Die navorsing toon aan dat hierdie knelpunte deur die Freire se benadering tot onderwys ondervang kan word.

Freire se benadering tot onderrig word aan die hand van 'n aantal kernelemente, wat in vyf groepe verdeel is (naamlik sy siening oor mag en bemagtiging, eties-godsdienstige elemente, bewustheid en aksie, dialoogvoering, onderwyspraktyk en onderwys en die samelewing) hanteer. Die navorsing toon aan dat hierdie elemente gebruik kan word om die leemtes in herstellende onderwys te vul en dat die twee benaderings en 'n aantal ander benaderings wat daarby aansluit, soos onderwys vir maatskaplike geregtigheid, kritiese pedagogiek en die leerstellings van Mohlomi, tot 'n geïntegreerde onderwysbenadering – geïntegreerde helende onderwys – saamgevoeg kan word.

In die voorlaaste gedeelte van die navorsing word die beginsels van geïntegreerde helende onderwys gebruik om 'n praktykgerigte implementeringsraamwerk te ontwikkel. Die raamwerk word in twee dele hanteer: eerstens die implementeringsterreine, naamlik die geleerde en geleefde leerplanne, en tweedens die implementeringsproses wat deur middel van deelnemende aksienavorsing uitvoer kan word.

Die navorsing sluit af met 'n opsomming van die navorsing, 'n uitwysing van die beperkings van die studie en aanbevelings vir verdere ondersoek.

ABSTRACT

An implementation framework for a whole-school approach to school violence based on integrated healing education education

Key concepts: discipline, Freire, implementation framework, integrated ecological model, integrated healing education, power, restorative education, restorative justice, school violence, violence.

Violence and school violence play havoc with South African society. Current methods to curb school violence depend on power, discipline and a penal approach, and prove to be ineffective. The purpose of this research was to investigate alternative approaches to manage school violence and develop an implementation framework for a whole-school approach to it.

This research was conducted according to an integrated ecological model. The concepts “violence” and “school violence” were analysed as they are often confused with the concepts “power” and “discipline”. The former pair of concepts are multidimensional and present in all spheres of the integrated ecological model. They include individual violence, group violence and structural violence. School violence manifests in different forms, including bullies and gangs. This research differentiates between controllable school violence – which is within the school community’s sphere of influence – and manageable school violence – which originates outside the school community.

The research indicates that the ways in which school violence is currently addressed do not consider damaged relationships because of violence, reconciliation between the perpetrator and the victim, and the needs of the victim. In addition, they do not contribute to the management of structural school violence.

Restorative education is a recent approach based on restorative justice and includes proactive activities. Because it is value-driven and grounded on relationships, dialogue, restoration and reconciliation, it can be of great use in the fight against school

violence. Restorative education includes both proactive and reactive methods such as victim-offender mediation and group discussions. It focuses on a value-driven school community rather than infringements. However, restorative education has certain deficiencies. This research indicates that they can be made good thanks to Freire's approach to education.

Freire's approach to education comprise a number of key elements, which can be divided into five groups, viz his views on power and empowerment; ethical-religious elements; consciousness and action; dialogue; educational practice; and education and the community. The research indicates that these elements can compensate for the deficiencies in restorative education. Freire's approach and a number of connected approaches such as education for social justice, critical pedagogy and the doctrines of Mohlomi, can be combined in an integrated approach to education, referred to as integrated healing education.

In the penultimate part of the research, the principles of integrated healing education are utilised to develop a practice-orientated implementation framework. The framework is discussed in two sections: the fields of implementation, viz the learned and lived curricula, and the implementation process through action research.

The research concludes with a summary, limitations of the study, and recommendations.

NOPOLO

Letlhomeso la tsenyotirisong la molebo wa sekolo sotlhe wa tirisodikgoka ya kwa sekolong o o theilweng mo thutong e e golaganeng e e alafang.

Megopolo ya botlhokwa: maitsholo a a siameng, Freire, letlhomeso la tsenyotirisong, sekao se se golaganeng sa ikholoji, thuto e e golaganeng e e alafang, dithata, thuto ya pusetso, bosiamisi jwa pusetso, tirisodikgoka ya kwa sekolong, tirisodikgoka.

Tirisodikgoka le tirisodikgoka ya kwa sekolong di baka tlhakatlhakano mo baaging ba Aforikaborwa. Mekgwa ya ga jaana ya go fedisa dikhuduego e ikaegile ka dithata, maitsholo a a siameng le molebo wa kotlhao, mme go bonala e sa nonofa. Maikemisetso a patlisiso eno e ne e le go batlisisa melebo e e farologaneng ya go samagana le tirisodikgoka ya kwa sekolong le go tlhama letlhomeso la tsenyotirisong la molebo wa sekolo sotlhe go samagana nayo.

Patlisiso e dirilwe go ya ka sekao se se golaganeng sa ikholoji. Go lokolotswe megopolo ya "tirisodikgoka" le "tirisodikgoka ya kwa sekolong" ka ntlha ya fa gantsi e tlhakatlhakanngwa le megopolo ya "dithata" le "maitsholo a a siameng". Sebedi sa ntlha sa megopolo se dintlhadintsi mme di gona mo magatong otlhe a sekao se se golaganeng sa ikholoji. Se akaretsa tirisodikgoka ya batho bongwe ka bongwe, tirisodikgoka ya setlhopha le tirisodikgoka e e rulaganeng. Tirisodikgoka ya kwa dikolong e tlhagelela ka dipopego tse di farologaneng, go akaretsa badipisi le digongwana. Patlisiso eno e farologanya magareng ga tirisodikgoka e e laolegang ya kwa dikolong – e e mo legatong la tlhotlheletso la mo sekolong – le tirisodikgoka e e tsamaiseng kwa dikolong – e e tswang kwa ntle ga sekolo.

Patlisiso e bontsha gore ditsela tse go samaganwang le tirisodikgoka ya kwa dikolong ka yona ga jaana ga di lebelele dikamano tse di senyegang ka ntlha ya tirisodikgoka, poelano magareng ga modiri le motshwasetlhabelo, le ditlhokego tsa motswasetlhabelo. Go tlaleletsa foo, ga di tshwaele mo tsamaisong ya tirisodikgoka ya kwa dikolong e e rulagantsweng.

Molebo wa pusetso ke molebo wa fa gautshwane o o theilweng mo bosiamising jwa pusetso mme o akaretsa ditiragatso tsa pele ga tiragalo. Gonne o tsamaisiwa ke dintlhatheo mme o theilwe mo dikamanong, dipuisano, pusetso le poelano, o ka nna mosola thata mo ntweng kgatlhanong le tirisodikgoka ya kwa dikolong. Thuto ya pusetso e akaretsa mekgwa ya pele ga tiragalo le ya go tsibogela tiragalo e tshwana le tsereganyo ya motswasetlhabelo-molatofadiwa le dipuisano tsa ditlhopha. E tota baamegi ba sekolo ba ba laolwang ke dintlhatheo go na le tlolomolao. Le gale, thuto ya pusetso e na le makoanyana a a rileng. Thutopatlisiso eno e bontsha gore a ka baakangwa ka molebo wa ga Freire wa thuto.

Molebo wa ga Friere wa thuto o na le dikarolo di le mmalwa tsa botlhokwa, tse di ka arogangwang ka ditlhopha tse tlhano, e leng, megopolo ya gagwe malebana le dithata le maatlafatso; dintlha tsa maitsholo-tumelo; temogo le tiragatso; puisano; tiragatso ya thuto; le thuto le baagi. Patlisiso e bontsha gore dintlha tseno di ka emela makoa a a mo thutong ya pusetso. Molebo wa ga Freire le melebo e mengwe e le mmalwa e e golaganeng e tshwana le thuto ya tshiamiso ya loago, thuto e e rutang barutwana go sekaseka dithata le kgatelelo le ditumelo tsa ga Mohlomi, di ka kopangwa mo molebong o o golaganeng wa thuto, o o bidiwang thuto e e golaganeng e e alafang.

Mo karolong ya pele ga ya bofelo ya patlisiso, go dirisiwa dintlhatheo tsa thuto e e golaganeng e e alafang go tlhama letlhomeso la tsenyotirisong le le theilweng mo tiragatsong. Letlhomeso le tlhalosiwa mo dikarolong tse pedi: lephata la tsenyotirisong, e leng kharikhulamo e e ithutilweng le e e tshetsweng, le tirego ya tsenyotirisong ka patlisiso ya tiragatso.

Patlisiso e konosetsa ka tshobokanyo, ditekanyetso tsa thutopatlisiso, le dikatlenegiso.

Afkortings en akronieme

AEM	-	Aangepaste ekologiese model
DAN	-	Deelnemende aksienavorsing
DBO	-	Departement van Basiese Onderwys
FBO	-	Freire se benadering tot onderwys
GHO	-	Geïntegreerde helende onderwys
HG	-	Helende geregtigheid
HO	-	Herstellende onderwys
LO	-	Lewensoriëntering
SOB	-	Slagoffer-oortrederbemiddeling
VSA	-	Verenigde State van Amerika
VVO	-	Verenigde Volke Organisasie
WGO	-	Wêreldgesondheidsorganisasie

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1: Kontekstualisering en agtergrond van die navorsing

1.1	Inleidende opmerkings en agtergrond	1
1.2	Fokus van die navorsing	6
1.2.1	Herstellende onderwys	6
1.2.2	Freire se benadering tot onderwys	7
1.2.3	Ander konsepte wat by HO en FBO aansluit	8
1.3	Navorsingsvraag	8
1.4	Doel en belang van die navorsing	9
1.5	Navorsingsmetodiek	11
1.5.1	Paradigma	11
1.5.2	Die aangepaste ekologiese model as teoretiese raamwerk	14
1.5.3	Navorsingsbenadering en metodiek	20
1.5.3.1	Literatuurstudie	20
1.5.3.2	Konseptuele analise	22
1.5.3.3	Konseptualisering en herkonseptualisering	22
1.6	Etiese maatreëls	23
1.7	Geldigheid of geregverdigtheid van die studie	25
1.8	Hoofstukindeling	26
1.9	Hoofstukopsomming	28

Hoofstuk 2: Teoretiese lense op geweld

2.1	Inleidende opmerkings	29
2.2	Geweld, mag en dissipline	29
2.2.1	Inleidende nota	29
2.2.2	Geweld	30
2.2.3	Mag teenoor geweld	33
2.2.4	Dissipline	37
2.2.5	Oorweging	41
2.3	Geweld binne die geïntegreerde ekologiese model	42
2.3.1	Inleidende opmerkings	42
2.3.2	Moontlike redes vir geweld	43
2.3.3	Geweld vanuit die persoonlike sfeer: psigo-biologiese faktore	44
2.3.4	Geweld vanuit die mikrosfeer: omgewingsfaktore	47
2.3.5	Geweld vanuit die ekso- en makrosfeer	47
2.3.5.1	Kulturele geweld	48
2.3.5.2	Staatkundige strukturele geweld	50
2.3.5.3	Reaktiewe geweld	56
2.3.6	Oorweging	59
2.4	Hoofstukopsomming	59

Hoofstuk 3: Skoolgeweld binne die Suid-Afrikaanse samelewing

3.1	Inleiding	60
3.2	Begripsomskrywing van skoolgeweld	61
3.3	Skoolgeweld binne die sfere van die AEM	63

3.3.1	Inleidende nota	63
3.3.2	Skoolgeweld vanuit die persoonlike sfeer	63
3.3.3	Skoolgeweld vanuit die mikrosfeer	64
3.3.3.1	Die portuurgroep en bendes	64
3.3.3.2	Boeliegedrag	65
3.3.3.3	Ouers se rol in skoolgeweld	68
3.3.3.4	Onderwysers se rol in skoolgeweld	69
3.3.3.5	Prestasiedruk	70
3.3.4	Skoolgeweld vanuit die ekso- en makrosfere	70
3.3.4.1	Kulturele geweld	70
3.3.4.2	Strukturele skoolgeweld	71
3.3.4.3	Reaktiewe skoolgeweld	74
3.3.4.4	Die media en skoolgeweld	75
3.3.5	Oorweging	79
3.4	Moontlike risikofaktore vir skoolgeweld	80
3.5	Die hantering van skoolgeweld	82
3.5.1	Die geleerde leerplan	83
3.5.2	Die geleefde leerplan	84
3.6	Gevolge van die wyse waarop skoolgeweld hanteer word	86
3.7	Moontlikhede om skoolgeweld te bestuur	91
3.7.1	Inleidende nota	91
3.7.2	Ondersteuning en volhoubaarheid	92
3.7.3	Sirkels van moed	94
3.7.4	Positiewe en negatiewe vrede	94
3.7.5	Sosiaal-emosionele leerprogramme	95
3.7.6	Vergifnisonderwys	96
3.7.7	Oorweging	97
3.8	Hoofstukopsomming	98

Hoofstuk 4: Herstellende geregtigheid en herstellende onderwys

4.1	Inleiding	99
4.2	Omskrywing en oorsprong van HG	100
4.2.1	Inleidende opmerkings	100
4.2.2	Agtergrond en definisie	101
4.2.3	HG en <i>ubuntu</i>	103
4.3	Oogmerke van HG	104
4.4	HG-metodes	105
4.5	Oorweging van HG	107
4.6	Herstellende onderwys	109
4.6.1	Inleidende nota	109
4.6.2	Definiëring en inhoud van HO	110
4.7	Sleutelaspekte van die HO-proses	115
4.7.1	Humanisering	115
4.7.2	Verhoudings	116
4.7.3	Die rol van die gemeenskap	117
4.7.4	Vergoedingshandelinge	118
4.7.5	Probleemoplossing	118

4.7.6	Dialogvoering	119
4.7.7	Kontekssensitiwiteit	120
4.7.8	Waardegedreweheid	121
4.7.9	Heling en integrasie	122
4.7.10	Bemagtiging	122
4.7.11	HO as kontinuum en hibriede stelsel	123
4.8	Bied HO werklik iets anders?	123
4.9	HO in die praktyk	124
4.9.1	Inleidende opmerkings	124
4.9.2	Internasionale gebruik van HO	125
4.9.3	HO-metodes	128
4.9.4	Die voordele verbonde aan HO	129
4.9.5	Voorwaardes vir suksesvolle implementering	132
4.9.6	Uitdagings vir HO	134
4.10	Oorweging	136
4.11	Hoe kan HO gebruik word om skoolgeweld die hoof te bied?	137
4.12	Hoofstukopsomming	138

Hoofstuk 5: Freire se benadering tot onderwys

5.1	Inleiding	139
5.2	Beknopte lewenskets van Paulo Freire	139
5.3	Kernelemente in FBO	140
5.3.1	Inleidende opmerkings	140
5.3.2	Mag en bemagtiging	141
5.3.2.1	Geweld, mag en gesag	141
5.3.2.2	Die kultuur van stilte	143
5.3.2.3	Bemagtiging	144
5.3.2.4	Perspektieftransformasie	145
5.3.3	Eties-godsdienstige elemente	146
5.3.3.1	Teologiese begronding	146
5.3.3.2	Etiek	147
5.3.3.3	Kritiese hoop	148
5.3.3.4	Utopie	150
5.3.3.5	Liefde	151
5.3.3.6	Nederigheid	152
5.3.4	Bewustheid en aksie	153
5.3.4.1	Bewuswording (“conscientization”)	153
5.3.4.2	Kritiese bewustheid	154
5.3.4.3	<i>Praxis</i>	155
5.3.5	Dialog, konteks en kennis	157
5.3.5.1	Kritiese dialog	157
5.3.5.2	Konteks	159
5.3.5.3	Kennis	160
5.3.6	Onderwyspraktyk	160
5.3.6.1	Kultuursirkels	160
5.3.6.2	Kritiek op “banking”-onderwys	162
5.3.6.3	Kritiek op “extension”	164

5.3.6.4	Probleemstellende onderwys	164
5.3.6.5	Die rol van die onderwyser	165
5.3.7	Onderwys en die samelewing	168
5.3.7.1	Onderwys is polities	168
5.3.7.2	Die woord en die wêreld	169
5.4	Freire in praktyk	170
5.5	Hoofstukopsomming	172

Hoofstuk 6: Geïntegreerde helende onderwys

6.1	Inleiding	173
6.2	Agt "Onderwys is"- stellings	174
6.2.1	Inleidende opmerkings	174
6.2.2	Onderwys is bemagtigend	175
6.2.3	Onderwys is humanisering	176
6.2.4	Onderwys is gevestig op hoop en liefde	177
6.2.5	Onderwys is waardegedrewe en konteksgebonde	178
6.2.6	Onderwys is leerdergesentreerd	179
6.2.7	Onderwys is dialoogvoering	181
6.2.8	Onderwys is probleemstellend	182
6.2.9	Onderwys is polities	183
6.2.10	Opsomming	183
6.3	Onderwysdenkrigtings wat by HO en FBO aansluit	185
6.3.1	Onderwys vir maatskaplike geregtigheid	185
6.3.2	Transformatiewe onderwys	187
6.3.3	Kritiese pedagogiek	188
6.3.4	Vredesonderrig	190
6.3.5	Mohlomi en Afrika-kennissisteme	193
6.4	Voorbeelde uit die grendeltyd	194
6.5	'n Geïntegreerde helende onderwysbenadering	195
6.6	Hoofstukopsomming	196

Hoofstuk 7: Die geleerde en geleefde leerplanne as implementeringsterreine vir GHO

7.1	Inleiding	198
7.2	Implementeringsmodelle uit die literatuur	199
7.2.1	Inleidende opmerkings	199
7.2.2	'n Drievlakkige heelskoolbenadering	199
7.2.3	Die "4P"-benadering	201
7.2.4	"Radikale HO"	202
7.2.5	Herstellende probleemoplossing	204
7.2.6	Omvattende ondersteuningsmodel	206
7.2.7	Opsomming	206
7.3	Implementeringsterreine	207
7.4	Die geleerde leerplan	209
7.4.1	Formele leerplan	210
7.4.2	Informeel leerplan	211
7.4.2.1	Informeel insluiting	211
7.4.2.2	Optredes, poësie en verhale	213

7.4.2.3	Bord-, rekenaar- en ander speletjies	215
7.4.3	Opsomming	216
7.5	Die geleefde leerplan	217
7.5.1	Inleiding	217
7.5.2	Skoolkultuur	217
7.5.2.1	Inleidende aantekeninge	217
7.5.2.2	Die gedragskode	220
7.5.2.3	Verhoudingsontwikkeling	222
7.5.2.4	GHO-gedragskode vir personeel	225
7.5.3	Nie-akademiese aktiwiteite	225
7.5.4	GHO-gerigte aktiwiteite	227
7.5.4.1	Proaktiewe aktiwiteite	228
7.5.4.2	Reaktiewe aktiwiteite	235
7.5.4.3	GHO-ondersteuning	243
7.5.4.4	Opsomming van GHO-aktiwiteite	245
7.6	GHO en skoolgeweld in die praktyk	247
7.7	Hoofstukopsomming	249

Hoofstuk 8: Die implementeringsproses

8.1	Inleiding	250
8.2	Die implementeringsproses	250
8.2.1	Deelnemende aksienavorsing	251
8.2.2	Aanvanklike bekendstelling en dialoogvoering	254
8.2.3	GHO-opleiding	255
8.2.3.1	Inleidende opmerkings	255
8.2.3.2	Onderwysers	256
8.2.3.3	Leerders	260
8.2.4	Bestekopname	263
8.2.5	Kontekssensitiewe GHO-plan	265
8.2.6	Loodsprogram en evaluering	266
8.2.7	Implementering	268
8.2.8	Deurlopende evaluering en aanpassing	268
8.2.9	Opsomming	272
8.3	Wie is verantwoordelik?	272
8.4	Knelpunte	273
8.4.1	Slegs geweldwerende onderwys	274
8.4.2	Koste en begroting	274
8.4.3	Tyd	275
8.4.4	Onderwysers se persoonlike sienings en houdings	276
8.4.5	Te ingrypend, te vinnig	277
8.4.6	Onderwysdepartemente	277
8.4.7	Vakbonde	278
8.5	Hoofstukopsomming	279

Hoofstuk 9: Opsomming, gevolgtrekking en aanbevelings

9.1	Inleiding	280
9.2	Die teorie en literatuur	280

9.2.1	Geweld en skoolgeweld	280
9.2.2	Herstellende onderwys	283
9.2.3	Freire se benadering tot onderwys	284
9.2.4	Geïntegreerde helende onderwys	284
9.3	Die implementeringsraamwerk	285
9.3.1	Implementeringsterreine vir GHO	285
9.3.2	Die implementeringsproses	286
9.4	Beantwoording van die navorsingsvraag	287
9.5	Beperkings van die navorsing	287
9.6	Aanbevelings en verdere navorsing	288
	<i>Bibliografie</i>	291
Bylae A:	Etiese toestemming	332
	<i>Tabelle in die teks</i>	
Tabel 2.1	Teoretiese perspektiewe op geweld	43
Tabel 4.1	Outoritêre vs HO-benadering (nav Hendry et al (2011:1)	115
Tabel 4.2	Skole en skoolgroepe waar HO toegepas word	126
Tabel 7.1	GHO-aktiwiteite	246
	<i>Figure in die teks</i>	
Figuur 3.1	Die geweldsirkel	89
Figuur 4.1	Tomkins se emosiegroepe	112
Figuur 4.2	Hendry (2011) se HO-piramide	121
Figuur 5.1	Freire in praktyk	172
Figuur 7.1	Implementeringsproses van Liebenberg et al (2016:462)	201
Figuur 7.2	HO-wiel nav McCluskey (2014:139)	204
Figuur 7.3	Heelskoolverandering nav Burnett & Thorsborne (2015)	205
Figuur 7.4	Implementeringsterreine vir GHO	209
Figuur 7.5	Die geleerde leerplan	209
Figuur 7.6	Die geleefde leerplan	218
Figuur 7.7	Die aangepaste sosiale verhoudingsbestuurvenster (nav Vaandering 2010)	224
Figuur 7.8	GHO-gerigte aktiwiteite	228
Figuur 7.9	Die selfbestuurspiramide	234
Figuur 7.10	Reaktiewe GHO-aktiwiteite	236
Figuur 8.1	Die GHO-implementeringsproses	253
Figuur 8.2	Die bemiddelingsproses	261
Figuur 8.3	Johnson & Johnson (1996) se model	262

Hoofstuk 1

Kontekstualisering en agtergrond van die navorsing

1.1. INLEIDENDE OPMERKINGS EN AGTERGROND

Die samelewing word gekenmerk deur geweld, antisosiale gedrag en 'n verlies aan waardegedrewe optrede. In 2002 het die WGO bevind dat meer as een miljoen mense hulle lewe jaarliks as gevolg van geweld verloor (Fleming, Gruskin, Rojo & Dwarkin 2015:249). Talryke en uiteenlopende navorsing oor die aard, voorkoms en gevolge van geweld (sien bv. Achterhuis 2010; Arendt 1969; Beyers 2016; Di Leo & McClennan 2012; Estèvez, Jimènez & Musitu 2008; Florea 2013; Foucault 1995; Galtung 1969 & 1990; Jacobs 2014; Lawrence 1970; Lawson & King 2012; McCluskey, Lloyd, Kane, Riddell, Stead, & Weedon 2008; Menge 2019; Oyeoku, Meziobi, Ezegbe & Obikwelu 2013) beklemtoon die erns van hierdie fenomeen.

Suid-Afrika het ongelukkig ook nie hieraan ontkom nie. Reeds in 1993 verwys Simpson (1993:3) na 'n "pervasive culture of violence" in our society". Haar mening word in verskeie artikels (sien bv. Laas & Boezaart 2014; Lessing & De Witt 2011; Nieuwenhuis 2011; Reyneke 2011) ondersteun, terwyl deelnemers aan vorige navorsing waarby ek betrokke was (Kloppers 2017:149; Kloppers & Van den Berg 2018:333), meen dat geweld in die samelewing hand-uit geruk het en daaglik in intensiteit toeneem. Die geldigheid van hierdie mening word ook beklemtoon deur voorvalle soos die verkragting van en moord op 'n tienjarige meisie, waar regter Salie-Hlophe tydens vonnisoplegging vir die oortreder sê:

You are the evil that lurks amongst our communities. You are the monster that parents warn their children of (*S v D* par 19).

Geweld in Suid-Afrika is egter nie net 'n samelewingsprobleem nie, dit neem ook kritieke afmetings in skole aan, enersyds omdat skole 'n mikrokosmos van die samelewing is wat die geweld in die breër samelewing weerspieël (Mncube & Harber 2013:17; Reimer 2021:201) en andersyds omdat skoolgeweld deur samelewingsgeweld beïnvloed word (Reyneke 2015:58). 'n Skool bestaan binne 'n gemeenskapskonteks en hierdie konteks is ten dele verantwoordelik vir die skool se

identiteit (Davidoff & Lazarus 2002:4). Usher (2011:79) vat hierdie beginsel raak saam in sy gelyknamige artikel: “The school is not a bubble, it’s part of society”. Om skoolgeweld te verstaan, moet die samelewingsgeweld waarbinne die skool funksioneer, dus ook verreken word.

Geweld is diepgewortel in Suid-Afrikaanse skole en dit neem oënskynlik, ten spyte van verskeie maatreëls om dit te bekamp, toe (Jordaan 2019; Lephala 2014:51; Masitsa 2011:164; Ncontsa & Shumba 2013:1). Steyn en Naicker (2007:1) wys daarop dat misdaad en geweld wydverspreid in Suid-Afrikaanse skole voorkom en dat daar bykans nie ’n dag verbygaan waar die media nie oor skoolgeweld berig nie. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat leerders die gevoel het dat ’n kultuur van geweld in skole heers (Steyn & Naicker 2007:12). Die situasie het ongelukkig nie sedert die publikasie van hulle artikel verander nie. Lephala (2014:51) wys daarop dat die geweld in staats- en *township*skole kommerwekkend toeneem, terwyl Davids en Waghid (2015:683) bevestig dat die meerderheid staatskole in Suid-Afrika gedurig met “geweldige hoë vlakke van geweld” te kampe het. Mncube en Harber (2013) begin hulle verslag oor die dinamiek van geweld in Suid-Afrikaanse skole met die volgende veelseggende paragraaf:

The scourge of violence in South African schools is cause for concern; daily reports appear in the written and electronic media about high levels of violence, physical and sexual abuse, and gang-related activities in our schools. Carrying knives, guns and other weapons has become part of daily school life. These incidents underline the extent of violence and crime we experience in our communities, which generally impacts negatively on education and what happens in the school in particular (Mncube & Harber 2013:1).

28% van die deelnemers aan hulle navorsing het aangedui dat geweld op ’n daaglikse basis by hulle skole voorkom en ’n verdere 23% dat dit minstens een keer per week gebeur (Mncube & Harber 2013:39). Volgens ander navorsing vind 21% van alle seksuele geweld teen kinders by die skool plaas met onderwysers wat in ’n derde van die gevalle die oortreder was (DSD, DWCPD & UNICEF 2012:28). Die talle voorbeelde van skoolgeweld waarna De Wet (2013, 2015, 2016) en Jacobs (2014:2) verwys, sowel as artikels in die media oor geweld in skole (sien bv Krige 2021; Magubane 2017; Olifant 2017), bevestig Mncube en Harber se mening. Dit is ook

duidelik uit die skoolgeweld waarna Cornelissen (2019) verwys: binne die bestek van maand is minstens drie leerders en 'n onderwyser deur leerders gedood. Die African News Agency (2019) haal 'n familielid van een van die oorlede leerders – by 'n laerskool in die dorp waar ek woon – aan:

She said ... a 17-year-old boy in Grade 7 at the school hit him with an open hand on his head before he pushed him down the stairs. The teenager followed him as he rolled and trampled on him.

Skoolgeweld kom in verskeie vorms tot uitdrukking, byvoorbeeld boeliegedrag, bendegeweld, aanranding, lyfstraf, seksuele geweld en teistering, poging tot moord en moord, viktimisering, intimidasie, minagting van skool- en ander eiendom en strukturele geweld soos 'n gebrek aan kwaliteitonderwys, rassisme, diskriminasie en taalimperialisme (De Wet 2013, 2015:460 & 2016:5; Ezeanya-Esioby 2019:32; Jacobs 2014:2,3; Liebenberg, Hay & Reyneke 2016:445; Mayeza, Bhana & Mulqueeny 2021; Pitsoe & Letseka 2014:1525; Reyneke 2015:58; Wolhuter & Russo 2013:9).

Skoolgeweld hou traumatiese en verreikende maatskaplike gevolge vir al die rolspelers binne die skoolgemeenskap in (Mthanti & Mncube 2014:74). Slagoffers word gedood of beseer, word depressief en oorweeg selfdood, ervaar leer- en selfbeeldprobleme, ervaar skande, angs en trauma en is ongemotiveerd en dikwels afwesig. Leerders, ook diegene wat nie direk by die geweld betrokke is nie, verloor konsentrasie, word negatief geraak deur die chaos en verlies aan onderrigtyd en presteer nie akademies na wense nie. Onderwysers kan, weens psigologiese geweld, die onderbrekings in onderrigtyd en gebrek aan handboeke en studiemateriaal (as gevolg van diefstal en vandalisme) nie leerplanne afhandel nie. Hulle is ontnugterd, toon tekens van post-traumatiese spanning en gesondheidsprobleme, voel hulpeloos, onbelangrik, verneder en vasgevang in 'n negatiewe omgewing, is negatief teenoor hulle beroep en leerders, wend hulle dikwels tot drank en middels om hulle gevoelens van hopeloosheid te verlig of verlaat die onderwysberoep (Adams 2000:141; Knippa 2019:11; Mncube & Harber 2014:17; Ncontsa & Shumba 2013:7,10; Phooko, Meyer, Fourie & Kirsten 2017: 654; Razer & Friedman 2017:2; Reyneke 2011:133). Razer en Friedman (2017:2,3) meld dat dit 'n internasionale probleem is dat onderwysers nie ondersteuning ontvang vir hierdie negatiewe emosies nie. Dit laat hulle op hulself

aangewese raak om emosies van frustrasie en wanhoop te verwerk en werk daartoe mee dat die skoolgemeenskap in 'n "uitsluitingsiklus" beland waar alle verhoudings binne die skool uiteindelik versuur word.

Die wye voorkoms van skoolgeweld toon aan dat dit nie suksesvol hanteer en bestuur word nie. Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word. Van hierdie redes – wat in meer besonderhede in Hoofstukke 2 en 3 onder die loep kom – is eerstens dat begrippe soos "geweld", "mag" en "dissipline" met mekaar verwar en ineengestremel word. Dit bring mee dat skoolgeweld nie as 'n afsonderlike, beheerbare en bestuurbare fenomeen beskou word nie, maar bloot as "deel van die dissiplineprobleem" binne die skool. Tweedens word in beide die geleerde en geleefde leerplanne nie voldoende voorsiening gemaak vir geweldwerende onderwys nie. Wat die geleerde leerplan (die leerplan wat die voorgeskrewe leerplan en assesserings insluit) betref, word sommige aspekte van geweld wel oorsigtelik in sommige grade in Lewensoriëntering hanteer (DBO 2011a:13,17,19 & 2011b:12,14). Dit word egter nie as 'n deurlopende tema hanteer nie en skoolgeweld word nie in die formele leerplan ingesluit nie. Dit is kommerwekkend, veral as in gedagte gehou word dat die vak LO juis "die studie van die self in verhouding tot andere en tot die samelewing" (DBO 2011b:8) behels en dat skoolgeweld 'n wesenlike maatskaplike probleem is.

Ten opsigte van die geleefde leerplan (dit wat buite-om die geleerde leerplan binne 'n skool gebeur en die skoolklimaat, -beleide en -kultuur insluit), is die gebruik van mag en die uitoefening van dissipline steeds die primêre metode waarop beide skoolgeweld en ander dissiplinêre probleme in Suid-Afrikaanse skole hanteer word (Mthanti & Mncube 2014:74; Pitsoe & Letseka 2014:1529; Reyneke 2011:134; Reyneke & Reyneke 2020b:94; Venter & Van Niekerk 2011:244). Skoolgeweld word gevolglik tot net nog 'n dissiplinêre probleem gereduseer. Die skool volg in sy hantering van skoolgeweld dieselfde benadering as 'n hof waar bepaal moet word welke reël verbreek is, wie daarvoor te blameer is en wat die gepaste straf behoort te wees (Carruthers 2014:28; Morrison 2014:126; Reyneke 2011:134; Reyneke 2015:62). Trouens, dissipline en straf word dikwels as sinonieme beskou (Lessing & De Witt 2011:2; Pitsoe & Letseka 2014:1526). Die hele proses is dus reaktief en op die verlede gerig (Reyneke 2011:134).

Derdens word bitter min, indien enige, aandag gegee aan die oorsake van skoolgeweld en die invloed wat dit op die dader, slagoffer, ander lede van die skoolgemeenskap en die verhoudings binne die skoolgemeenskap uitoefen (Adams 2000:143). Kortom, skole poog om skoolgeweld op 'n kasuïstiese kitsoplossingswyse te hanteer.

Teenoor hierdie werklikheid behoort suksesvolle intervensies teen skool- en veral tienergeweld te fokus op 'n bemagtigingsproses wat enersyds 'n realiteitsbewustheid kweek en andersyds die verandering van die sosiale magsverhoudings ondersteun (Monteiro et al 2015:168). Leerders wat geïntegreerd in die skoolgemeenskap voel, is minder geneig om skoolgeweld te ervaar omdat hulle deel van die skool voel en minder deur skoolgeweld en boeliegedrag bedreig voel (Moyano, Ayllón, Antonanzas, & Cano 2020:8).

Daar bestaan verskeie moontlikhede om skoolgeweld die hoof te bied. Dit sluit sirkels van moed, die gebruik van positiewe en negatiewe vrede, sosiaal-emosionele leerprogramme en vergifnisonderwys in. Alhoewel hierdie moontlikhede almal kan bydra tot geweldwerende onderwys, is nie een metodologies afgerond of geskoei op 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld nie. Die moontlikhede moet dus aangepas en geïntegreer word met ander alternatiewe, soos herstellende onderwys en Freire se benadering tot onderwys. Dit sal inleidend in 1.2 onder bespreking kom.

Gesien in die lig van enersyds die deurlopende voorkoms van skoolgeweld en andersyds Davids en Waghid (2015:684) se waarskuwing dat die reaksie op skoolgeweld dikwels onvoldoende en net so gewelddadig as dié van die aanvanklike geweldenaar is, is die vraag of dit enigsins moontlik is om die kultuur van geweld binne die samelewing en veral binne skole te vernietig of dit minstens net te beperk. Hierdie navorsing het ten doel om hierdie vraag en die moontlike antwoorde daarop te ondersoek en om 'n prakties-uitvoerbare alternatief voor te stel wat elke skoolgemeenskap – binne sy bepaalde omstandighede – kan beding en aanpas om skoolgeweld te beheer en te bestuur.

1.2. FOKUS VAN DIE NAVORSING

In die lig van die noodsaak van 'n prakties-uitvoerbare, alternatiewe benadering teen skoolgeweld, fokus die navorsing op die ontwikkeling van 'n implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld gegrond op 'n kombinasie wat uit herstellende onderwys, Freire se benadering tot onderrig en 'n aantal benaderings wat by hierdie twee aansluit, bestaan. Die rede vir die kombinasie blyk uit die volgende drie subparagrafe.

1.2.1 Herstellende onderwys

Soos reeds uit die inleidende paragraaf geblyk het, is die wyse waarop skoolgeweld tans hanteer word, onsuksesvol. Een van die wyses wat oorweeg kan word om skoolgeweld suksesvol te beheer en te bestuur, is herstellende onderwys. Herstellende onderwys ("restorative education") is 'n betreklik nuwe en ontwikkelende benadering tot onderwys wat die afgelope dekade met wisselende mates van sukses in verskeie lande geïmplementeer is (Baillie 2012:1; Bevington 2015:106). Dit hou verband met herstellende geregtigheid, wat primêr daarop gerig is om die nadeel wat 'n slagoffer gely het te heel en die verhoudingsbreuk tussen die oortreder, slagoffer en gemeenskap te herstel (Sia 2014:11; Van Ness 2014:35). Anders as herstellende geregtigheid, is herstellende onderwys egter nie slegs reaktief nie, maar bevat dit ook proaktiewe optrede wat daarop gemik is om verhoudings in die skool te harmoniseer, sosiaal-aanvaarbare gedrag te bevorder en 'n positiewe en veilige leeromgewing te skep (Brown 2017:54). Dit sluit ook aspekte van sosiale geregtigheid, emosionele geletterdheid en bemagtiging in wat bevestig dat dit nie bloot op herstel nie, maar eerder op transformasie gerig is.

Herstellende onderwys (hierna met die akroniem "HO" geskryf) is transdissiplinêr. Dit skakel met praktyksbeginsels uit terreine soos sielkunde, strafreg en besigheidsbestuur (Baillie 2012:12). Dit is ook konteksgebonde en 'n heelskoolbenadering wat op gedeelde waardes en die bemagtiging van al die rolspelers gegrond is (Brown 2017:54; Drewery 2014:42).

Die eienskappe van HO en die aanvanklike suksesse wat reeds, soos uit Hoofstuk 4 blyk, met die implementering daarvan bereik is, beteken dat dit 'n alternatief is wat teen skoolgeweld oorweeg kan word. HO, soos dit tans in die praktyk toegepas word, gaan egter gebuk onder 'n aantal leemtes. Dit sluit in dat dit 'n betreklik nuwe proses is en dat probleme met die implementering daarvan gevolglik soms voorkom. 'n Verdere leemte is dat HO fokus op die prosesse om verhoudings te herstel. Dit verreken egter nie voldoende die gesindheid wat nodig is om die prosesse suksesvol te implementeer nie. Dit is belangrik om die gesindheid in ag te neem omdat HO nie 'n kitsoplossing vir skoolgeweld bied nie. Trouens, McCluskey (2014:140) beveel aan dat 'n skool drie tot vyf jaar moet toelaat vir die implementering van HO en dat dit dan steeds nie afgehandel is nie, omdat HO 'n voortdurende proses eerder as 'n doelwit is.

Om HO te ondersteun en die leemtes te oorbrug, stel ek voor dat dit in kombinasie met Freire se benadering tot onderrig gebruik word, veral in die lig van my vorige navorsing (Kloppers 2017:95) wat daarop dui dat sy benadering in geweldwerende onderwys aangewend kan word.

1.2.2 Freire se benadering tot onderwys

Die Brasiliaanse opvoedkundige en filosoof wat al as “een van die grootste opvoedkundiges van die twintigste eeu” beskryf is (Dale & Hyslop-Margison 2010:1; Kash & Dessinger 2010:17), Paulo Freire, het op basiese volwasse onderrig gefokus. Hy was van mening dat onderwys 'n gesprek is waar leerders en hulle onderwysers saam vraagstukke verwoord en oplos en dat volwasse onderwys daartoe moet bydra om 'n wêreld te skep wat “minder lelik, minder wreedaardig en minder onmenslik is” (Freire 1998:26).

In hierdie navorsing word die begrip “Freire se benadering tot onderwys” – wat met die akroniem FBO aangedui word – as versamelbegrip vir Freire se idees, voorstelle en denke oor onderwys en onderrig gebruik. Opvoedkundiges en navorsers gebruik verskillende benamings vir Freire se teorieë en benaderings (Kloppers 2017:19).

Daarby verwys Taylor (1993:73) na die “método Paulo Freire” wat spesifiek betrekking het op die metode wat Freire gevolg het in volwasse basiese onderrig. Omdat hierdie navorsing nie slegs op die onderrigmetode konsentreer nie, maar ook die waardes en uitgangspunte wat daarmee saamhang, word die begrip FBO verkies.

Hoewel Freire se benadering tot onderwys nie in ’n enkele dokument vervat is nie, het verskeie kernelemente uit sy gepubliseerde werke gekristalliseer wat in hierdie navorsing in Hoofstuk 5 te berde gebring sal word met die oog daarop om sy benadering ook op skoolonderrig en die stryd teen skoolgeweld te gebruik.

1.2.3 Ander konsepte wat by HO en FBO aansluit

Aansluitend by HO en FBO skenk die navorsing ook kortliks aandag aan opvoedkundige konsepte soos sirkels van moed, sosiaal-emosionele leerprogramme en vergifnisonderrig (in Hoofstuk 3) en onderwys vir maatskaplike geregtigheid, transformatiewe onderwys, kritiese pedagogiek, vredesonderrig en die benadering van Mohlomi (in Hoofstuk 6), omdat hierdie konsepte enersyds ondersteuning vir HO en FBO bied en andersyds die ontwikkeling van ’n heelskoolbenadering teen skoolgeweld kan ondersteun.

1.3 NAVORSINGSVRAAG

Navorsing staan en val by die kwaliteit van die navorsingsvraag. Dit lei die navorser nie slegs lei na gepaste literatuur en dataverkrygingsmetodes nie, maar verwoord ook die grondslag vir die navorsing, die omstandighede wat dit noop en die stappe wat geneem gaan word (Jacobs 2013:109; Jansen 2010:2,3). Fouché en De Vos (2011:89) verduidelik dit só:

Basically this phrase [die navorsingsvraag] answers the *what* question:
What is it about this topic that the researcher wants to find out?

Die basis van die navorsingsvraag blyk reeds uit die vorige paragraaf, naamlik om vas te stel op welke wyse ’n kombinasie van hoofsaaklik herstellende onderwys en Freire se benadering tot onderrig as metode gebruik kan word om skoolgeweld in Suid-Afrika die hoof te bied. Die navorsingsvraag kan gevolglik formeel soos volg verwoord word:

Op welke wyse kan 'n kombinasie van herstellende onderwys, Freire se benadering tot onderwys en verwante benaderings geïntegreer word om, gegewe die voorkoms van geweld in die samelewing en in skole, as grondslag vir in die ontwikkeling van 'n implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld te dien?

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, is dit nodig om eers 'n aantal afgeleide vrae, wat volgens Jansen (2010:10) meer spesifiek is en bykomende fokus op die navorsingsvraag bied, te beantwoord. Hierdie vrae, waarvan sommige reeds hierbo oorsigtelik hanteer is, is die volgende:

- Wat is die omskrywing, aard en oorsake van geweld in die Suid-Afrikaanse samelewing en hoe suksesvol word dit tans hanteer?
- Wat is die omskrywing, aard en oorsake van skoolgeweld in Suid-Afrika en hoe suksesvol word dit tans hanteer?
- Is herstellende onderwys 'n werkbare alternatiewe benadering en hoe word dit in skole toegepas?
- Hoe lyk Freire se benadering tot onderwys en wat is die raakpunte daarvan met herstellende onderwys?
- Op welke wyse kan 'n kombinasie wat hoofsaaklik op HO en FBO gegrond is, in 'n teoretiese raamwerk gekonseptualiseer word?
- Op welke wyse kan die geïntegreerde benadering prakties in 'n implementeringsraamwerk gestruktureer word?

1.4 DOEL EN BELANG VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie navorsing is om nuwe moontlikhede te ontgin om skoolgeweld die hoof te bied deur alternatiewe waarmee skoolgeweld deur skoolgemeenskappe beheer en bestuur kan word, te oorweeg. Soos uit die bespreking in 1.1 geblyk het, blyk bestaande metodes onsuksesvol te wees. In vorige navorsing het ek op die gebruik van Freire se benadering tot volwasse onderrig as 'n metode om geweld teen vroue en kinders teen te staan (Kloppers 2017), gefokus. Liebenberg et al (2016) stel voor dat herstellendegeregtighedsprogramme as 'n vernuwende benadering gebruik

word om, soos hulle dit stel, uitdagende leerdergedrag die hoof te bied.

In hierdie navorsing word 'n kombinasie van hoofsaaklik herstellende onderwys en Freire se benadering as 'n moontlikheid om die kultuur van geweld binne skole die hoof te bied, ondersoek. Ten einde hierdie doel te bereik, sal die navorsing ook 'n aantal afgeleide doelwitte nastreef. Die eerste afgeleide doelwit is om die oorsake van geweld en skoolgeweld te analiseer en om die moontlikheid van 'n onderwysbenadering wat herstellende onderwys en FBO integreer, te ondersoek. Die navorsing het dus ten doel om 'n bydrae te lewer tot die insig in die teoretiese sy van skoolgeweld en die moontlike wyses om dit die hoof te bied. Die tweede afgeleide doelwit is om 'n implementeringsraamwerk te ontwikkel om die geïntegreerde HO/FBO-benadering – wat met die begrip “geïntegreerde helende onderwys” aangedui word - prakties in Suid-Afrika toe te pas.

Meyers, Durlak en Wandersman (2012:2) beskryf 'n implementeringsraamwerk as stelsels en prosesse wat betrokke is by die ontwikkeling, toetsing en die uiteindelijke praktiese toepassing van vernuwing. Hulle meld dat drie stelsels by die proses betrokke is: die aanvanklike sintesestelsel wat die teoretiese onderbou verskaf, die oordragstelsel wat die teorie in gebruikersvriendelike vernuwings “vertaal” en die leweringstelsel wat die ontwikkelde vernuwings praktiese sal implementeer (Meyers et al 2012:2). Die begrip sluit ook aspekte soos die wesenskenmerke, meganismes en struikelblokke in en kan aan ander navorsers 'n oorsig bied van die wyse waarop projekte suksesvol geloods is (Meyers et al 2012:4). Die doel van die voorgestelde implementeringsraamwerk in hierdie navorsing is dus om 'n raamwerk te ontwikkel wat skoolgemeenskappe as aanvanklike riglyn of basis kan gebruik om hulle eie onderhandelde en kontekstsensitiewe benaderings te ontwikkel ten einde skoolgeweld op 'n vernuwende wyse die hoof te bied.

Die belang van die navorsing is eerstens daarin geleë dat dit 'n praktiese-uitvoerbare raamwerk teen skoolgeweld in Suid-Afrika kan bied en om die praktiese toepassing van 'n geïntegreerde helende onderwys (“GHO”)-benadering moontlik te maak. Tweedens bied die navorsing 'n opsomming van verskillende sienings en teorieë oor geweld, herstellende geregtigheid, herstellende onderwys en Freire se benadering tot

onderwys. Dertens het die navorsing uiteindelik ten doel om nie bloot te fokus op geweld nie, maar 'n leeromgewing te skep waar die klem eerder op verhoudings en persoonlike ontwikkeling as op die bekampings van skoolgeweld gefokus is. Hierdie doel kan egter slegs bereik word as skoolgeweld suksesvol beheer en bestuur word.

1.5 NAVORSINGSMETODIEK

Drie aspekte van die navorsingsmetodiek is belangrik, naamlik die paradigma waarbinne die navorsing gegrond is, die teoretiese raamwerk waarbinne die navorsing gedoen word en die wyse waarop data ontgin en geïnterpreteer word.

1.5.1 Paradigma

Wanneer op die navorsingsmetodiek besluit word, is dit aanvanklik nodig om te besin oor die paradigma of verwysingsraamwerk waarbinne die navorsing gedoen sal word. Burgess (2016:335) omskryf 'n paradigma na aanleiding van Kuhn (1962) – wat die begrip “paradigma” binne wetenskaplike navorsing gekonseptualiseer het (Kuhn 1962:10: cf Swanepoel 1982:17) – as “konsepte of denkpatrone, teorieë, navorsingsmetodes, veronderstellings en standarde wat 'n geldige bydrae tot wetenskap kan lewer” en waarbinne die navorser sy navorsing kan doen. Volgens Mertens (2007:215) is dit gegrond op die voorveronderstellings wat 'n navorser se lewensuitkyk bepaal, of soos Sefotho en Du Plessis (2018:21) dit stel, gebore is uit 'n spesifieke filosofiese lewensbeskouing. Dit dien enersyds as 'n lens waardeur die navorser realiteit interpreteer en andersyds as 'n model om sy navorsing te rig (Nieuwenhuis 2010:48; De Vos & Strydom 2011:40). Die paradigma bepaal dus nie slegs die navorsingsontwerp en wyse waarop navorsing gedoen sal word nie, maar beheer ook die wyse waarop die navorsingsprobleem geformuleer word, watter stappe deur die navorser geneem word en hoe bevindings en gevolgtrekkings gemaak word (La Cock 2014:23; Sefotho & Du Plessis 2018:21).

Omdat hierdie studie op 'n sosiale probleem en moontlike oplossings daarvoor sentreer, is die gebruik van 'n *transformatiewe paradigma* gepas. In 'n transformatiewe paradigma speel sosiale, kulturele en geslagsfaktore 'n belangrike rol in die ontwerp,

bevindings en gevolgtrekkings (McMillan & Schumacher 2010:6). Die doel is om deur navorsing verandering te weeg te bring en sodoende sosiale geregtigheid te bevorder (Mertens 2012:3). 'n Transformatiewe paradigma is trouens reeds implisiet ingesluit in die twee hoofkomponente van hierdie studie, naamlik herstellende onderwys en Freire se benadering tot onderwys. So wys Sia (2014:15) daarop dat herstellende onderwys 'n "kulturele transformasie" noodsaak, terwyl Freire poog om slagoffers te bevry en gelykheid te bevorder deur "die individuele dimensies van transformasie deur transformasie van die realiteit te voltooi" (McLaren 2015:31).

Die toepassing van hierdie paradigma beteken egter ook dat die volgende waarskuwing reeds by die aanvang van hierdie navorsing ter harte geneem moet word:

constructing alternative philosophies of education called upon teachers to be transformative and future oriented despite the fact that conscientisation is arduous and painful (Martin & Ngcobo 2015:97).

Die gebruik van 'n transformatiewe paradigma hou dus in dat praktiese voorstelle net gemaak kan word indien die inspanning en selfs pyn wat noodgedwonge daarmee gepaard gaan, verreken word.

Omdat die navorsing fokus op 'n sosiale probleem en die moontlike hantering daarvan, sal dit ook kenmerke van kritiese studie vertoon (McMillan & Schumacher 2010:347) – gedagtig aan Martin en Ngcobo (2015:94) se opmerking dat akademiese sienings oor onderwys die raakpunte tussen onderwys en mag moet uitlig en verantwoord. Kritiese studie fokus op ongelykheid en ongeregtigheid. Dit poog om gemarginaliseerdes wat onder mag en beheer ly, te bemagtig (Nieuwenhuis 2010:62; Vaandering 2014:66) of, soos McLaren (2015:24) dit stel:

to understand everyday life from the perspective of those who are the most powerless in our society so that society can be transformed in the interest of a more humane and just existence for all.

Vaandering (2010:2) wys daarop dat 'n kritiese studie vrae soos "wie se belange word deur 'n spesifieke praktyk bevorder?" en "wat kan gedoen word om die welsyn van alle mense te verbeter?" vra, met die doel om hoop prakties uitvoerbaar te maak. In hierdie navorsing is die fokus daarop om 'n werkbare wyse te ontgin om die kultuur van geweld

in skole en uiteindelik ook in die samelewing te verbreek en op so 'n wyse nie slegs slagoffers te bemagtig nie, maar ook te help om die samelewing te transformeer.

Dit is met die oog op hierdie navorsing – wat ten diepste 'n betoog vir en voorstel oor verandering is – ook nodig om kennis te neem van die praktiese paradigmas en ekologiese sisteme waarbinne elke individu funksioneer. Feldman (2000:611) wys daarop dat leerders en onderwysers binne die skoolmilieu funksioneer volgens 'n stel praktiese teorieë wat uit verskillende ervarings en invloede, waaronder etiese, morele en godsdienstige beginsels, saamgestel is. Hierdie praktiese teorieë word deur die individu se konteks bepaal en word as toetssteen gebruik om te bepaal hoe 'n individu in sekere omstandighede sal optree (Feldman 2000:610). Die keerkant van hierdie munt is dat 'n individu slegs verandering sal aanvaar as dit binne die raamwerk van sy praktiese paradigma inval.

Die krities-transformatiewe paradigma wat hierdie navorsing rig, kan ook as die basis vir konsepte soos onderwys vir maatskaplike geregtigheid, transformatiewe onderwys, kritiese pedagogiek en vredesonderwys beskou word, iets wat die verband tussen hierdie konsepte, HO en FBO beklemtoon.

Navorsing binne 'n Suid-Afrikaanse skoolkonteks behoort ook kennis te neem van ontwikkeling van filosofie en veral onderwysfilosofie in Afrika. Dit hou vir hierdie navorsing drie implikasies in: eerstens kan die navorsing verryk word deur kennis te neem van beginsels wat binne 'n Afrosentriese paradigma inpas. Dit sluit in die verbondenheid aan kulturele bemagtiging, gebrek aan ekonomiese of morele vrees tydens navorsing, die bereidwilligheid om die doelwitte van vryheid na te streef (Pitsoe & Letseka 2018:41) en om hierdie beginsels in die navorsing toe te pas. Tweedens behoort navorsing sover moontlik binne die sogenaamde “kanons” van Afrosentriese navorsing waarna Pitsoe en Letseka (2018:42) verwys, gedoen te word. Dit beteken onder meer dat navorsing op die ervaring van die gemeenskap gegrond, billik en regverdig moet wees. Die toepassing van beginsels wat binne 'n Afrosentriese paradigma tuishoort, beteken nie dat een paradigma bó die ander gestel word of dat “die Europese wyse van dink, voel en wese” bloot met kulturele belewenisse uit Afrika vervang word nie (Pitsoe & Letseka 2018:46), maar eerder dat die belangrikheid van

diversiteit binne Afrika, kulturele kontekste en die spesifieke ervarings van mense in aanmerking geneem moet (cf Mazama 2001:399; Smith & Tivaringe 2016:43). In stede daarvan om dus óf 'n Eurosentriese benadering of suiwer Afrosentriese benadering te volg sal ek poog om 'n middeweg te vind waar, soos Asante (1998:8), dit stel, “ons in staat is om die transformasie te bereik wat noodsaaklik is in 'n multi-kulturele samelewing”, met die fokus daarop om die bemagtiging van die ontmagtigdes te ondersteun.

1.5.2 'n Aangepaste ekologiese model as teoretiese raamwerk

Dit is, binne die krities-transformatiewe paradigma waarbinne die navorsing gedoen word, nodig om 'n teoretiese raamwerk te stel wat die praktiese model is waarbinne die paradigma gerealiseer sal word. Sefotho en Du Plessis (2018:31) wys daarop dat die teoretiese raamwerk uit bestaande en beproefde teorie ontgin word. Daar bestaan verskeie teorieë oor die aard en ontstaan van geweld en skoolgeweld en die wyse waarop dit hanteer kan word. Omdat hierdie navorsing se hoofdoel die bekamping van skoolgeweld is, word 'n aangepaste ekologiese model, wat aspekte van 'n aantal bestaande teorieë kombineer, as teoretiese raamwerk gebruik.

Heise (1998:263) fokus in die ontwikkeling van haar geïntegreerde ekologiese raamwerk op geweld teen vroue. Sy verduidelik dat geweld veelvlakkig is en eers ten volle verstaan kan word as dit uit verskeie dissiplines benader word. Sy beskou geweld as 'n meervlakkige verskynsel wat gebaseer is op die wisselwerking tussen persoonsgebonde faktore, kulturele faktore en kontekstuele faktore (Kloppers & Van den Berg 2018:317). Sy visualiseer haar ekologiese raamwerk, soos Bronfenbrenner (1979), deur van vyf groterwordende sirkels gebruik te maak: in die binneste sirkel is elke individu se persoonlike agtergrond wat hy¹ tot enige verhouding bydra. Die tweede sirkel of mikrosisteem is die individu se onmiddellike konteks. Buite-om die mikrosisteem is die eksosisteem wat die formele en informele sosiale en institusionele

¹ In die teks word manlike voornaamwoorde deurgaans gebruik hoewel die konteks dikwels 'n vroulike verwysing ook kan impliseer. Ek is daarvan bewus dat 'n onkritiese en onverantwoorde gebruik van slegs manlike voornaamwoorde 'n beeld van seksisme kan skep, terwyl die krities-transformatiewe paradigma van hierdie navorsing juis op bemagtiging gerig is. Om dus enige misverstand – en kritiek wat Freire (2014:29) self moes verduur - uit die weg te ruim word manlike voornaamwoorde bloot gebruik om die herhalende gebruik van geslagsgebonde voornaamwoorde – byvoorbeeld “hy/sy”, “sy/haar”, haar/hom” te verhoed.

strukture insluit waarbinne die mikrosisteem funksioneer. Tussen die mikro- en makrosisteme is die mesosisteem wat as skakel tussen hierdie twee vlakke dien en mediators soos maatskaplike beamptes en die polisiediens insluit. Die laaste sirkel is die makrosisteem wat heersende waardes en kultuur verteenwoordig (Heise 1998:264).

In hulle konseptuele raamwerk om skoolgeweld te bepaal, steun Benbenishty, Astor en Estrada (2008:73) ook op 'n ekologiese model waar inligting vanaf al die rolspelers by 'n betrokke skool verkry behoort te word om die redes en moontlike oplossings vir geweld by 'n spesifieke skool te bepaal. Hulle model dui 'n belangrike aspek aan wat reeds deur Heise (1998:264) uitgewys is, naamlik konteks. Konteks is om drie redes belangrik vir hierdie navorsing: Eerstens is HO konteksgedrewe (Drewery 2014:42). Tweedens impliseer FBO – wat op onder meer kultuursirkels en kritiese dialoogvoering gegrond is – dat die konteks van al die gespreksgenote in aanmerking geneem moet word. Derdens wys Benbenishty et al (2008:72) tereg daarop dat skoolgeweld slegs in die lig van die konteks van 'n spesifieke skool hanteer kan word. Bohrer (2013:9) wat sy “sisteemteorie” op dieselfde raamwerk as die ekologiese model ontwikkel, stel dat elke individu binne sy omgewing in 'n gemaksone leef en dat hierdie gemaksone – wat in wese 'n kombinasie van die vyf sisteme is waarin die individu funksioneer – 'n leerder in staat stel om kognitief en emosioneel te ontwikkel. Wanneer hierdie gemaksone geskud word, kan dit 'n uiters negatiewe invloed op die leerder uitoefen.

Die ekologiese model en wisselvorme daarvan is die dominante konseptuele raamwerk vir navorsing oor geweld in die algemeen (Lazarus, Tonsing, Ratele & Van Niekerk 2009:iii,15). In die lig daarvan dat dit al die aspekte rondom skoolgeweld insluit (De Wet 2013), kan die model dus ook as basis vir hierdie navorsing gebruik word. Omdat geweld en skoolgeweld multidimensioneel is en al die sisteme binne die ekologiese model aanraak, is dit egter nodig om die model vir hierdie navorsing met 'n aantal ander teoretiese benaderings te versterk.

Die binneste sfeer – omdat die werklikheid drie-dimensioneel eerder as twee-dimensioneel is, verkies ek groterwordende sfeer bó Heise se sirkels – is die individu

met sy “persoonlike geskiedenis wat elkeen tot sy gedrag en verhoudings” bring (Heise 1998:264). Binne die konteks van geweld en skoolgeweld kan die individuele sfeer en die verhouding wat die individu met homself het, met twee ander benaderings versterk word, naamlik veerkrachtigheidsteorie (“resilience theory”) en selfsorg (“care of the self”). Veerkrachtigheid verwys na ’n individu se vermoë om die negatiewe gevolge van blootstelling aan gevaar te oorkom, traumatiese gebeure suksesvol te verwerk en negatiwiteit verbonde aan risiko te vermy (Kloppers 2020a:518). Dit fokus op individue se sterkpunte te midde van negatiewe omstandighede en verskillende modelle en faktore (“promotive factors”) wat individue in staat stel om negatiewe gebeure te oorkom. Foucault (1986) fokus met selfsorg op die belangrikheid en persoonlike mag van die individu. Vir Foucault is ‘eties’ die vermoë van die individu om self te besluit hoe hy sy morele doelwitte gaan bereik. Om dit te doen, is selfsorg nodig wat hy soos volg verwoord: “[it] requires him to act upon himself, to undertake to know himself, to monitor, test, improve, and transform himself” (Foucault 1990:28). Selfsorg het drie belangrike eienskappe. Eerstens het dit ten doel dat die individu homself moet verander of transformeer – “change, purify, transform, and transfigure oneself” (Foucault 2005:5). Tweedens is selfsorg op die individu self gerig en nie op ander nie (Foucault 2005:177). Derdens is daar geen voorgeskrewe wyse waarop selfsorg gerealiseer moet word nie (Foucault 2005:315; Lefebvre 2017:6). Beide veerkrachtigheid en selfsorg hou die belangrike element van optrede is – hetsy deur die gebruik van sterkpunte of dat die individu homself verbeter en verander. Binne die konteks van geweld en hierdie navorsing is beide die wil en aksie om verandering te laat plaasvind, baie belangrik.

’n Belangrike eienskap van die ekologiese model wat soms nie duidelik na vore kom nie, is die wisselwerking tussen die individu en al die ander sfere, waarna Heise (1998:264) as die mesosisteem verwys. Soos wat ’n skool, soos Usher (2011:79) dit noem, nie ’n “borrel” is nie, staan geen individu los van sy gemeenskap of konteks nie. Die belangrikheid van hierdie beginsel word deur ses teoretiese benaderings – naamlik *ubuntu*, strukturasieteorie, veerkrachtigheidsteorie, selfsorg, die sosiaal-interafhanklikheidsteorie en sosiale beheerteorie – ondersteun. Binne Afrikakonteks word die begrip *ubuntu* gebruik om die interafhanklike verhouding tussen individue te verwoord: Wat met die individu gebeur, gebeur met die groep en omgekeerd (Letseka

& Matlabe 2018:81, sien ook §4.2.3). *Ubuntu* verwoord twee belangrike aspekte van menswees: die individuele aspek wat die belangrikheid van eienskappe soos omgee, vriendelikheid en selfversekerdheid onderskryf en die kudde-aspek wat die belangrikheid van die individu as deel van 'n groep onderskryf. Ewuoso en Hall (2019:96) omskryf dit só:

one's humanity is expressed through one's relationship with others,
and the humanity of others is in turn expressed through recognition of
the individual's humanity.

Vanuit 'n Westerse perspektief toon *ubuntu* ooreenkomste met strukturasieteorie. Giddens (1991:201) sien die samelewing as 'n "strukturasieproses" waar daders of agente gelyktydig sosiale strukture vorm en self deur die strukture gevorm word. Sosiale strukture ontstaan uit 'n reeks sosiale handeling wat maatskaplike optrede rig. Vir Giddens bestaan 'n sosiale struktuur met sy reëls en hulpbronne net terwyl menslike agente dit ondersteun en herproduseer, iets wat meebring dat dit ook deur die optrede van menslike agente verander kan word (Rweyemanu 2012:71). 'n Belangrike aspek van strukturasie is dat die individu deur strukture beperk en bemagtig kan word, maar dat strukture nooit die individu bepaal nie. Elke agent het dus steeds die mag – in die vorm van 'n transformerende kompetensie – om bestaande strukture te verander (Giddens 1984:15). Rweyemanu (2012:70) wys daarop dat een van die implikasies van strukturasie daarin geleë is dat 'n enkele individu moontlik nie 'n struktuur kan verander nie, maar dat die transformerende optrede van 'n groep persone 'n getransformeerde struktuur te weeg kan bring. Wat veerkragtigheid binne die mesosfeer betref, is 'n belangrike aspek daarvan dat dit nie net in persoonlike eienskappe – wat Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiver en Miller (2013:2) "bates" noem – maar ook in hulpmiddels soos die wisselwerking tussen die individu en sy omgewing, geleë is. Veerkragtigheid is dus konteksgedrewe of konteksspesifiek, wat die ekologiese wisselwerking tussen 'n individu en sy omgewing beklemtoon (Kloppers 2020a:518). Ten opsigte van selfsorg mag die beskrywing hierbo die indruk wek dat selfsorg egosentries of individualisties is, wat sou meebring dat dit nie binne die individu↔omgewing-wisselwerking inpas nie. Rossouw (1997:176) maak egter die belangrike opmerking dat selfsorg ook 'n dimensie het van die individu wat homself meet aan die hand van sy verhoudings met en mag oor ander. Foucault (1986:88) verduidelik, met verwysing na die klassieke politieke denke soos Plutargos dit

verwoord, dat elkeen wat mag uitoefen, homself binne komplekse verhoudings plaas waarin hyself 'n oorgangspunt beheer. Selfsorg het dus ook 'n kontekstuele aspek.

Die sosiaal-interafhanklikheidsteorie sluit hierby aan, omdat die bereiking van enige individu se doelwitte volgens hierdie teorie deur die handeling van ander beïnvloed word. Johnson en Johnson (2014:163) wys op twee moontlikhede vir interafhanklikheid: positiewe interafhanklikheid bestaan wanneer individue die persepsie deel dat elkeen slegs sy doelwitte sal bereik as die ander ook hulle s'n bereik. Dus werk elke individu met die groep saam sodat almal hulle doelwitte kan bereik. Negatiewe interafhanklikheid hou in dat die individu slegs sy doel kan bereik indien die res van die groep nie hulle doelwitte bereik nie. Derhalwe sal die individue teen mekaar werk. In die konteks van die hantering van skoolgeweld en die gebruik van GHO is dit nodig dat almal saamwerk en dus positief interafhanklik optree met een oorkoepelende doel voor oë: om geweld die hoof te bied. Aansluitend hierby tree individue volgens sosiale beheerteorie afwykend op as die sosiale verbindings tussen die individu en die groep verswak of vernietig word (Lawson 2012:577). Optrede in lyn met die gemeenskap se belange verbeter dus as daar 'n sterk sosiale verbondenheid is. Pittaro (2007:6) wys daarop dat 'n gebrek aan verbondenheid en "attachment, commitment, involvement and belief" die moontlike dryfveer van "skoolskieters" mag wees.

Saamgelees impliseer hierdie benaderings dat verhoudings tussen die individu en ander agente eerstens dat, selfs al lyk dit of 'n voorval van skoolgeweld net die slagoffer raak, dit in wese gelyktydig ook op die hele skoolgemeenskap inbreuk maak. Tweedens kan positiewe verhoudings geweldwerend wees, omdat dit beide die belange van die individu en sy gemeenskap kan bevoordeel.

Die derde aspek van die ekologiese model wat aangevul kan word, is die wyse waarop die model aangewend en beoordeel word. Lazarus et al (2009:vi) se navorsing toon aan dat 'n kritiese perspektief 'n belangrike element van verskeie vorige studies oor geweld is. Van die aspekte van 'n kritiese perspektief waarna Lazarus et al (2009:vi,vii,19) verwys, is dat die navorser deur sy studie 'n agent vir verandering kan wees om die Suid-Afrikaanse samelewing te verander, om 'n historiese en

kontekstuele benadering te gebruik om “mense-in-konteks” te verstaan, om mag en onderdrukking in hul verskeie wisselvorme te bestudeer en om inheemse kennis en menseregte krities in ag te neem en te verantwoord. Die kritiese perspektief vir die navorsing sluit by kritiese studie as deel van die verwysingsraamwerk waarna in 1.5.1 verwys word, aan en is ook, soos uit die bespreking in Hoofstuk 5 sal blyk, ’n kernelement van FBO. In die konteks van ’n uitgebreide ekologiese model kan kritiese teorie dien as ’n metode om al die sisteme beter te verstaan, maar veral van die mesosistiem, waar die navorser as mediator vir verandering kan optree.

Aangesien hierdie navorsing binne ’n transformatiewe paradigma gedoen word en die gevaar mag bestaan dat verandering bloot ter wille van verandering bepleit word, is dit nodig om van die teorie van verandering en die beginsels van waarderende evaluering kennis te neem en hierdie beginsels toe te pas. Letseka en Pitsoe (2018:72) wys daarop dat die teorie van verandering uit die denke van Freire en kritiese pedagogiek ontstaan het. Die basis hiervan is dat mense nie net in dialoog moet tree nie, maar bereid moet wees om hulle omgewing te verander deur aksie en kritiese refleksie sodat, in Freire (1970:61) se woorde, elkeen ’n nuwe vorm van bestaan aanneem en niemand is soos hulle was nie. Die uitgangspunt van waarderende evaluering is om nie aanvanklik op probleme te fokus nie, maar eerder op wat reeds goed in die organisasie werk en dan te vra “wat sal gebeur as meer van die beste gebeur?” (Bevington 2015:107). Waarderende evaluering in die konteks van hierdie studie vra dus om eers ’n deeglike bestekopname van bestaande goeie praktyke te maak en dit in voorstelle in te weef.

Omdat skoolgeweld multidimensioneel is (Botha 2013) sal hierdie navorsing dus krities en waardierend die oorsake van en moontlike oplossings vir skoolgeweld binne al die sfere van lede van die skoolgemeenskap se ekologiese raamwerke ondersoek. Dit sal gedoen word, omdat veranderings uiteindelik moet deurwerk om, soos ’n deelnemer aan vorige navorsing dit stel: ’n samelewing te bou waarin almal mekaar respekteer (Kloppers 2017:149).

Die begrip “aangepaste ekologiese model” (met “AEM” in die teks afgekort) word gebruik om na die uitgebreide teoretiese raamwerk wat in hierdie paragraaf bespreek

is, te verwys.

1.5.3 Navorsingsbenadering en metodiek

Omdat die navorsing hoofsaaklik ondersoekend van aard is en ten doel het om praktiese riglyne na aanleiding van bestaande praktyk en teorie te ontwikkel, sal die navorsing uit 'n analitiese oogpunt benader word. Die aanvanklike doel daarvan is om, soos White en White (2001:18-19) dit stel, konseptuele verbande te trek sodat die verbande en verduideliking hopelik verbetering kan bewerkstellig. Alhoewel die ondersoek, soos reeds uit die bespreking in 1.1 tot 1.4 hierbo blyk, op 'n geïntegreerde wyse geskied (cf Mellor 2001:470), sal ek rekening hou met die basiese beginsels waarna Wringe (2001:44) verwys, naamlik om eers die aard en inhoud van konsepte soos geweld, skoolgeweld, HO en FBO te ontleed, daarna te oorweeg of aannames en uitsprake geregverdig is en uiteindelik te bepaal wat die implikasies daarvan vir die navorsing is.

Die geïntegreerde werksmetode kan in drie stappe verdeel word, alhoewel die stappe mekaar nie lineêr volg nie en die navorsing dus gedurigdeur heen en weer tussen hierdie stappe sal beweeg.

1.5.3.1 Literatuurstudie

Eerstens bestaan die navorsing uit 'n uitgebreide literatuurstudie. 'n Literatuurstudie vorm gewoonlik die basis en inspirasie vir navorsing (Fouchè & Delpont 2011:134). Die kompleksiteit van opvoedkundige navorsing vereis deeglike en gesofistikeerde literatuurstudies (Onwuegbuzie, Leech & Collins 2012:1). Dit is, soos Onwuegbuzie et al (2012:6) betoog, nie 'n blote toegif tot die metodologie nie, maar 'n metodologiese stap in eie reg waarin antwoorde op spesifieke vrae gesoek word.

Die wyse waarop 'n literatuurstudie gewoonlik gedoen word, is goed gedokumenteer. Cronin, Ryan en Coughlan (2008:40-41) stel 'n aantal stappe voor waarin die literatuurstudie uiteenval, naamlik die keuse van 'n onderwerp (wat nie so wyd moet wees dat die literatuur onbeheerbaar is nie), versameling van die literatuur wat die gebruik van soekhulpmiddels insluit, lees en analise van die bronne, sintese van die

data en verslagdoening. Omdat die multidissiplinêre aard van 'n analitiese literatuurstudie vereis dat die navorser ook toepaslike literatuur buite die studieveld moet ontgin (Kloppers 2012:12), het ek koerantartikels, artikels uit vaktydskrifte, verhandelings en proefskrifte, boeke (beide in elektroniese en gedrukte formaat), hofuitsprake en webbladsye in verskeie databasisse bestudeer. Die bronne sluit verskillende dissiplines, onder meer pedagogie, regte, maatskaplike welsyn, antropologie en wysbegeerte, in. Databasisse sluit die verskillende databasisse wat aanlyn op UNISA se biblioteek beskikbaar is, die SAFLII-databasis van hofuitsprake en die JSTOR digitale biblioteek in. Hierbenewens het ek ook 'n aantal e-posgesprekke met kundiges gevoer.

Geweld en skoolgeweld is nie slegs Suid-Afrikaanse probleme nie. Trouens, navorsing oor internasionale skoolgeweld dui aan dat daar – behalwe vir konteks – nie opvallende verskille tussen die skoolgeweld in Suid-Afrika en internasionaal bestaan nie. Gegewe daarby dat min oor HG en HO plaaslik gepubliseer is, is ruim van vergelykende onderwysnavorsing gebruik gemaak omdat dit dien as 'n “accepted and time-tested method to approach problems in one’s own domestic education system” (Manzon 2011:207). Wat HG en HO spesifiek betref, het ek op state waarin dit toegepas word en op bronne wat die praktiese implementering daarvan weergee, gefokus. Dit het my in staat gestel om die voordele en tekortkominge van beide in die ontwikkeling van die implementeringsraamwerk te verdiskonteer.

Hierdie wyse bring mee dat die beperkings op inligting wat op die Internet beskikbaar is, soos betroubaarheid en geldigheid, deeglik in gedagte gehou moet word (McMillan & Schumacher 2010:84). Verder is nie alles wat gepubliseer word, goeie bronne nie. Dit is daarom nodig dat die statuur van 'n bron oorweeg word voordat dit aangehaal word. Cronin et al (2008:41) beveel aan dat aspekte soos die akademiese statuur van 'n vaktydskrif, of die artikel aan portuurbeoordeling onderwerp is, die aansien en die skrywer en die akkuraatheid van inhoud geweeg teen bestaande kennis, in ag geneem moet word. Aan die ander kant is dit, veral waar 'n sosiale vraagstuk soos skoolgeweld hanteer word, belangrik om kennis te neem van Jan Publiek se mening, nie net omdat oplossings deur “gewone mense” – wat dikwels meer in die praktyk betrokke is as

akademici – voorgestel kan word nie, maar ook omdat hulle stemme soms duideliker in nie-akademiese artikels gehoor word.

1.5.3.2 **Konseptuele analise**

Tydens die literatuurstudie word die verskillende bronne nie bloot weergegee nie, maar op 'n kritiese en geïntegreerde wyse ontleed, onderskei en hergroepeer om uiteindelik 'n goed-geïntegreerde opsomming van bestaande kennis aan te bied (Kloppers 2012:12). Dit hang saam met Wringe (2011) se konseptuele analise en die bepaling van die regverdiging en implikasies van konsepte, omdat dit nie die doel is om konsepte bloot te beskryf en so te laat nie, maar om dit uit te daag, te herbedink, aan kritiek te onderwerp en te regverdig (Snik & Van Haaften 2011:76).

Tydens die konseptuele analise is daar ook sprake van dekonstruksie in die sin van die afbreek van konsepte soos geweld, skoolgeweld en HO om sin daarvan te maak. Die proses van dekonstruksie het volgens Stern (1996:67) onder meer tot gevolg dat lesers uit hul gemaksone geskud word en die oppervlakkige weggestroop word om die ondermyning, onderdrukking en magspel wat onder die oppervlak borrel, te openbaar.

1.5.3.3 **Konseptualisering en herkonseptualisering**

Hierdie stap bestaan uit die konstruksie en konseptualisering van nuwe begrippe, verbindings, konsepte en teorie uit die inligting wat uit die vorige stappe verkry is en die herkonseptualisering van bestaande konsepte nadat dit aan dekonstruksie onderwerp is. Hierdie stap sluit eerstens in wat Snik en Van Haaften (2001:76) na aanleiding van Steutel 'herskrywing' ("rescription") noem:

introducing new concepts or rearranging conceptual relations the flaws of the original system may be obviated and a better, more consistent or otherwise more fruitful conceptual system introduced.

Tweedens hou dit iets van Derrida se siening van dekonstruksie in wat nie bloot kennis van die bestaande (uitsluiting) beteken nie, maar ook die bevestiging van iets totaal nuut en tans onvoorsienbaar (Biesta 2001:134) – 'n siening wat aansluit by Freire se

siening van die onvoltooidheid van die mens aan die een kant (Freire 1998:49 & 2014:16) en sy benadering tot hoop en utopie (cf Lewis 2010:246; Webb 2010:330) aan die ander kant.

Derdens toon hierdie stap eienskappe van die proses waarna Dortmans, Curtis en Tri (2006) verwys om 'n konsep te konseptualiseer. Alhoewel hulle navorsing binne die konteks van verdediging doen, is hulle raad oor die konseptuele proses insiggewend: konsepontwikkeling is 'n oorwoë proses waar goeie idees saamgesmelt word om 'n effektiewe, dinamiese en betroubare konsep te skep (Dortmans et al 2006:887).

Laastens bevestig hierdie stap dat kwalitatiewe navorsing nóg lineêr nóg resepmatig is en nooit tot tegniese kennis verskraal kan word nie (Heyting 2001:1; Parkhe 1993:240). Trouens die navorsingsproses word dikwels as 'morsig' ("messy") beskou (Mellor 2001:467; Parkhe 1993:240). Die proses van konseptualisering en herkonseptualisering is daarom 'n voortdurende "heen-en-weerbeweging" vanaf die bronne na oorweging, besinning en herbesinning. Baldamus (1972:296-297) verduidelik dit soos volg:

At the beginning there is only a vague notion of some ... puzzling phenomenon ... It is gradually articulated by trying to 'fit' it into generally known concepts [whose] combination may nevertheless produce new meanings that might eventually illuminate the original unfamiliar phenomenon. [Or we begin with] a hunch ... a means to discover the existence of some regularity among certain data.

Voorbeelde hiervan in die navorsing is die konseptualisering en GHO en 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld, sowel as die herkonseptualisering van konsepte soos HO en FBO binne die raamwerk van skoolgeweld.

1.6 ETIESE MAATREËLS

Die feit dat hierdie studie grootliks uit analitiese navorsing bestaan, stel dit nie vry van die nakoming van verskeie etiese maatreëls nie. Howe en Moses (1999:26) wys tereg daarop dat

[e]ven when having no direct effect on research participants, research misconduct nonetheless wrongs others within the

research community and damages the research enterprise overall.

Die belangrikheid van etiek in die navorsing kom reeds uit die paradigma wat die basis hiervan vorm. Soos in 1.5.1 na aanleiding van Mertens (2012:3) genoem, is die doel van 'n transformatiewe paradigma om verandering te weeg te bring en sodoende sosiale geregtigheid te bevorder, of om Freire (1998:26) ietwat uit verband aan te haal, 'n wêreld te skep wat "minder lelik, minder wreedaardig en minder onmenslik is." Hierdie doel word ondersteun deur die Afrosentriese inslag wat in die navorsing gevolg sal word en onder meer beteken dat dit op die ervaring van die gemeenskap gegrond, billik en regverdig moet wees en die etiese beginsels van erbarming, waardigheid, menswaardigheid, gemeenskaplike belang en interafhanklikheid van mense deeglik moet verreken (Pitsoe & Letseka 2018:42, 48).

Die etiese maatreëls wat in hierdie navorsing gevolg is, sluit eerstens in dat teen plagiaat gewaak is. Dit beteken dat alle bronne behoorlik erken en aanhalings geblok of met aanhalingstekens aangedui word.

'n Tweede etiese beginsel is die handeling en bekwaamheid van die navorser wat volgens Strydom (2011:123) eties verplig is om te verseker dat hy in staat is om die navorsing te doen. Dit beteken onder meer dat ek die navorsing sonder vooraf-opgestelde idees moes aanpak en voltooi.

Die derde etiese maatreël sluit aan by die aard en inhoud van die navorsing, naamlik dat onderwys met liefde en nederigheid gepaard moet gaan. Hierdie beginsel is 'n logiese uitvloeisel van FBO (Kloppers 2017:44) en behoort alle onderwysnavorsing te rig. Dit word in hierdie navorsing gedoen deur konsekwent 'n oplossing te soek vir die teenpool van liefde, naamlik geweld.

'n Vierde maatreël wat hierby aansluit, is die beginsel van regverdigheid. In hulle bespreking van die etiese maatreëls wat verpleegkundige navorsers behoort te volg, verwys Orb, Eisenhower en Wynaden (2000:96) na hierdie beginsel wat onder meer beteken dat deelnemers aan 'n kwalitatiewe studie nie misbruik mag word nie en dat die stemme van minderhede en benadeelde groepe soos vroue en kinders duidelik

gehoor behoort te word. Hierdie maatreël sluit aan by die transformatiewe paradigma van hierdie navorsing en geld ook vir 'n analitiese literatuurstudie, omdat sorg gedra moet word om nie afleidings en interpretasies “in die mond” van ander skrywers en navorsers te plaas nie.

Die vyfde maatreël wat in hierdie navorsing gevolg sal word, is ook aan Orb et al (2000:95) ontleen, naamlik die bevoordelingsbeginsel (*beneficence*). Bevoordeling beteken dat navorsing met die oogmerk om goed te doen aan ander en geen skade te veroorsaak nie, onderneem en uitgevoer moet word. Die beginsel pas in die transformatiewe paradigma waarbinne die navorsing gedoen word, omdat die doel van die navorsing juis in die moontlike verandering van bestaande praktyk berus. In die konteks van hierdie studie beteken dit dat ek myself eties daartoe moes verbind om in beide die navorsing en die gevolgtrekkings nie skade te veroorsaak nie. Positief gestel beteken dit dat die navorsing sover moontlik daarop moet fokus om die skoolomgewing en uiteindelik die samelewing as geheel op 'n inklusiewe en regverdigte wyse te verbeter (cf Pitsoe & Letseka 2018:48). Hierdie maatreël beteken egter nie dat geldige en geregverdigde kritiek teen ander navorsers en bronne nie uitgespreek mag word nie.

Ten slotte is toestemming vir hierdie navorsing vooraf van die Universiteit van Suid-Afrika se Skool vir Opvoedkunde se Etiese Oorsigkomitee verkry. 'n Afskrif van die toestemming is as “Bylae A” aangeheg.

1.7 GELDIGHEID OF GEREGVERDIGDHEID VAN DIE STUDIE

Die geldigheid (“validity”) van navorsing word in kwalitatiewe navorsing bepaal aan die hand van die mate van kongruensie tussen die verduideliking van fenomene en die realiteit (McMillan & Schumacher 2010:330; Onwuegbuzie et al 2012:8). Drost (2012:116) vra dat 'n navorser hom aan die einde van sy studie moet afvra hoe goed hy die konsep, idee of gedrag wat nagevors is in 'n funksionele en werkende realiteit kon omskakel of omskep. Geldigheid kan dus in hierdie navorsing met die begrip “regverdiging” (“justification”) vervang word en vra dat die navorser deurlopend moet aandag gee aan redelikheid en beslistheid (“conclusiveness”) van elke stelling en

afleiding (Heyting 2001:5), gedagtig daaraan dat geen gevolgtrekking ooit heeltemal voldoende of finaal sal wees nie. Dortmans et al (2006:888) noem, in die konteks van konsepvorming, drie aspekte wat regverdiging kan ondersteun: maak die afleiding logies sin, sal dit sin maak vir 'n potensiële gebruiker en sal die leser dit as 'n redelike proposisie beskou? Geregverdigdheid beteken verder ook dat metodes en redes vir beslissings deurentyd weergegee moet word (Snik & Van Haaften 2001:77).

Geregverdigdheid sal in hierdie navorsing fokus op die beantwoording van vier vrae, naamlik of aandag aan alle aspekte van die probleem, naamlik om skoolgeweld die hoof te bied, gegee is; in welke mate die afleidings en interpretasie wat aan bronne gegee is, verantwoordbaar is; of die konseptualiserings regverdigbaar in die lig van die bronne en beredenering is; en in welke mate die praktiese navorsingsvoorstelle wat uiteindelik in die vorm van 'n implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld gemaak sal word, logies geregverdig in die lig van die navorsing is.

Om hierdie vier vrae te beantwoord en dus die geldigheid van die navorsing te ondersteun sal bronne voortdurend krities ontleed word en aangedui word op welke basis interpretasies en gevolgtrekkings gemaak word. Geldigheid sal verder versterk word deur die gebruik van direkte aanhalings ter ondersteuning van afleidings; deur te waak teen veralgemenings en deur die beperkings van die navorsing duidelik uiteen te sit (De Wet 2013).

1.8 HOOFSTUKINDELING

Die navorsing in breedweg in ses dele verdeel word.

Die eerste deel, Hoofstuk 1, bied die agtergrond vir die navorsing sowel as die navorsingsvraag en die metodologie, wat onder meer bestaan uit die paradigma en teoretiese raamwerk waarbinne die navorsing plaasvind asook die etiese maatreëls en riglyne om die regverdigbaarheid van die navorsing te bepaal.

Die tweede deel, wat Hoofstukke 2 en 3 insluit, fokus op geweld in die samelewing en in skole. In Hoofstuk 2 val die soeklig op

- 'n Konseptuele analise van die konsep “geweld”.
- 'n Onderskeid tussen die begrippe geweld, mag en dissipline.
- 'n Analise van die redes vir en oorsake van geweld en skoolgeweld in die verskillende sfere van die AEM.

Hoofstuk 3 fokus op aspekte van skoolgeweld. Die bespreking sluit in:

- Besondere vergestaltungs van skoolgeweld binne die sfere van die AEM, soos die rol van die media, die afskaffing van lyfstraf, boelies en bendegegeweld.
- Risikofaktore vir skoolgeweld.
- Gevolge van die hantering van skoolgeweld wat onder meer die invloed daarvan op al die rolspelers insluit; en
- Die alternatiewe hantering van skoolgeweld.

Die derde deel - Hoofstukke 4 tot 6 - fokus op die teoretiese sy van HG, HO en FBO en die konseptuele ontwikkeling van GHO. Temas in Hoofstuk 4 fokus op:

- 'n Konseptuele analise van die konsepte HG en HO;
- 'n Kritiese oorweging van die kernbeginsels van HG en metodes waarop dit in die praktyk toegepas word;
- 'n Ontleding van die sleutelaspekte van HO;
- 'n Besinning oor die wyse waarop HO, in teenstelling met bestaande metodes, skoolgeweld kan hanteer en binne die konteks van die paradigma en teoretiese raamwerk van die navorsing toegepas kan word.

Hoofstuk 5 sluit 'n kort historiese agtergrond van die lewe en werk van Paulo Freire en die herkonseptualisering van die kernbegrippe in sy benadering tot onderrig in.

Hoofstuk 6 fokus op GHO. Die hoofstuk sluit die volgende in:

- 'n Besinning oor die raakpunte tussen HO en FBO aan die hand van 'n agttal “onderwys is...”-temas;
- 'n Ontleding van onderwyskonsepte wat verband hou met beide FBO en HO, soos onderwys vir maatskaplike geregtigheid, transformatiewe onderwys, kritiese pedagogiek, vredesonderrig, Mohlomi en Afrikakennis-sisteme;

Die vierde deel fokus op 'n implementeringsraamwerk. In Hoofstuk 7 word die implementeringsraamwerk met verwysing na die terreine waarop 'n geïntegreerde benadering geïmplementeer behoort te word. Temas wat hanteer sal word, sluit in:

- 'n Besinning oor die vereistes wat beide die paradigma en teoretiese raamwerk van die navorsing aan 'n geïntegreerde benadering stel;
- 'n Kritiese analise van die geleerde leerplan, wat die formele en informele leerplan insluit;
- 'n Kritiese analise van die geleefde leerplan, wat skoolkultuur, nie-akademiese aktiwiteite en aktiwiteite gerig op 'n geïntegreerde benadering insluit.

Hoofstuk 8 handel oor die moontlike implementeringsproses van die raamwerk wat aspekte van opleiding, konteks sensitiwiteit, verantwoordelikheid vir implementering en knelpunte en uitdagings in die implementeringsproses insluit.

In die laaste deel, Hoofstuk 9, word die navorsing opgesom en beperkings, voorstelle en aanbevelings voortspruitend uit die navorsing hanteer.

1.9 HOOFSTUKOPSOMMING

Dit het uit die bespreking in 1.1 geblyk dat dit belangrik en nodig is om 'n werkbare alternatief vir skoolgeweld te vind. In hierdie navorsing word 'n kombinasie van herstellende onderwys en Freire se benadering as 'n moontlike alternatief ondersoek. In hierdie hoofstuk is die navorsing dus kortliks gekontekstualiseer en die navorsingsvraag en subvrae te berde gebring. Die krities-transformatiewe paradigma waarbinne die navorsing gedoen sal word asook die aangepaste ekologiese model wat as teoretiese begronding vir die navorsing gebruik sal word, sowel as ander formele aspekte van die studie, navorsingsmetodologie, etiese aspekte verbonde aan die studie en 'n hoofstukindeling is ook hanteer.

In die volgende deel val die kollig op geweld en skoolgeweld. In Hoofstukke 2 en 3 sal omskrywings van die begrippe, die moontlike oorsake daarvan binne die AEM, die wyses waarop skoolgeweld tans hanteer word en die gevolge daarvan ondersoek word.

Hoofstuk 2

Teoretiese lense op geweld

2.1 INLEIDENDE OPMERKINGS

Die Suid-Afrikaanse samelewing is, soos die agtergrondbespreking in 1.1 aangedui het, in 'n web van geweld en skoolgeweld vasgevang. Omdat skoolgeweld 'n vorm van samelewingsgeweld is, fokus hierdie hoofstuk op aspekte van geweld in die algemeen. Skoolgeweld word in meer besonderhede in Hoofstuk 3 hanteer. Die bespreking neem 'n aanvang met 'n besinning oor die definiëring van geweld en die onderskeid en wisselwerking tussen geweld en konsepte soos geregtigheid en vrede, mag en dissipline. In 2.3 en 2.4 val die fokus op voorbeeld en oorsake van vorms van geweld binne die verskillende sfere van die AEM.

2.2 GEWELD, MAG EN DISSIPLINE

2.2.1 Inleidende nota

Soos wat daar 'n verband tussen geweld en skoolgeweld bestaan, bestaan daar ook 'n verband tussen die individu en die samelewing. In die bespreking van die AEM in 1.5.2 is reeds gewys op die verhouding waarin die individu met homself staan en die belangrikheid van veerkragtigheid en selfsorg ten einde hom in staat te stel om as agent binne die samelewing op te tree en ook deel te wees van die transformasie wat binne die samelewing kan plaasvind. Die bespreking het ook aangetoon hoe belangrik verhoudings tussen die individu en die gemeenskap is, wat tot uitdrukking kom in perspektiewe soos *ubuntu*, strukturasieteorie en sosiaal-afhanklikheidsteorie.

Die interafhanklike posisie van die individu hou 'n aantal implikasies vir hierdie navorsing in. Eerstens kan geweld nooit in isolasie beskou word nie: Dit is 'n verhouding wat beide die individu en gemeenskap raak en waardeur beide die individu en gemeenskap verander word. Tweedens word geweld nie net deur individue gepleeg nie; dit kan ook in groepsverband gepleeg word (Lawrence 1970:36). Dertens word individue juis deur hulle verhoudings bemagtig en is die stryd teen

geweld nooit bloot 'n individuele kruistog nie. Vierdens vereis die beginsels van menswees in *ubuntu*, die transformerende kompetensie van strukturasie en die koestering van selfsorg dat skoolgeweld nie bloot aanvaar kan word nie. Dit is daarom noodsaaklik dat rolspelers binne skoolverband die kritiese verbeelding moet openbaar om geweld en skoolgeweld die hoof te bied.

2.2.2 Geweld

Die begrip “geweld” is nie 'n eenvoudige fenomeen wat bloot met 'n enkele definisie of teorie omskryf kan word nie (Beyers 2016:151; Jacobs 2014:1; Lawrence 1970:32; Lawson & King 2012:520). Tog is dit – hoewel nie altyd ooglopend nie – onlosmaaklik deel van die samelewing (Achterhuis 2010:49; Florea 2013:350; Lawrence 1970:49; Di Leo & McClennen 2012:242).² Dit is 'n maatskaplike magsverhouding wat, eenvoudig gestel, bestaan uit 'n dader en slagoffer, sowel as die handeling en benadeling (Edling 2015:405; Stöckl & Strid 2017:32). Die wisselwerking tussen “mag” en “geweld” is egter belangrike aspekte van geweld, en word in 2.2.5 in meer besonderhede bespreek.

As aanvanklike basis vir die begrip word Galtung (1969:168) se omskrywing gebruik dat geweld teenwoordig is wanneer 'n individu verhinder word om sy volle potensiaal te bereik. Hy beskou geweld as vermybare vergrype (“insults”) teen menslike behoeftes (Galtung 1990:192). Dit word verder toegelig deur Oyeoku et al (2013:245) se omskrywing van geweld as “an intensive or furious destructive action against a person”. Fröchtling (2004:61,62) meen dat

violence as an act(ion) negates life in its fullness and its comprehensive potential for all ... It defaces the life of victims and survivors and the humanity of perpetrators.

Geweld is nie slegs brute krag of mag wat daarop gerig is om 'n ander te benadeel nie, maar kan fisiek en psigies gepleeg word. Galtung (1969:175) maak 'n eenvoudige onderskeid tussen die twee vorme: fisieke geweld “works on the body” en psigologiese

² Die geldigheid van hierdie siening word ondersteun deur navorsing wat aandui dat geweld reeds deel van pre-historiese samelewings was. Beide “Otzi die Sneeman” (ong. 5000 jaar gelede) en die Cioclovinaman (ong. 35 000 jaar gelede) is klaarblyklik dood as gevolg van 'n harde hou teen die kop. In beide gevalle word die hou as “nie-toevallig” beskou (cf Kranioti et al 2019; Lorenzi 2007).

geweld “works on the soul”. Voorbeelde van psigiese geweld is intimidasie, dwang, dreigemente van geweld, emosionele en psigologiese pyn, manipulering, ontneming en verwaarlosing (Jacobs 2014:1; Mncube & Harber 2013:1; Phooko et al 2017:657). Voorts kan geweld opsetlik, maar ook onopsetlik, op die oog af onskuldig en selfs met die oënskynlike bedoeling om goed te doen (Edling 2015:405; Phooko et al 2017:657; Visser & Dreyer 2007:811) gepleeg word. Dit sluit die onnadenkende weerhouding van noodsaaklike sorg en “strukturele disrespek” – wat uitgedruk word in swak dienslewering en eise vir onwettige betalings – in (Jewkes en Penn-Kekana 2015:2).

Twee aspekte wat nou reeds oorweeg moet word, is die geregverdigtheid van geweld en die onderskeid tussen geweld en vrede. Wat die eerste aspek betref, maak alle geweld op een of ander wyse inbreuk op ’n individu of groep – in hierdie paragraaf “die slagoffer” genoem - se reg om outonoom op te tree. Hierdie reg is só deur die Grondwethof verwoord:

self-autonomy, or the ability to regulate one's own affairs, even to one's own detriment, is the very essence of freedom and a vital part of dignity (*Barkhuizen v Napier* par 57).

Hierteenoor is die “slagoffer” egter ook, soos in 1.5.2 en 2.2.1 verduidelik, deel van ’n gemeenskap en sy regte is nie die enigste regte wat belangrik is nie. Soms is geweld teen die “slagoffer”, in Galtung (1990:192) se woorde, “onvermybaar”, om die gemeenskap se belange te bevorder. Lawrence (1970:46) wys trouens daarop dat selfs Gandhi geweld in sommige omstandighede aanvaar het. So hou alle wette in beginsel geweld in omdat dit afgedwing moet word (Mansfield 2011:234). Hierdie geweld is “geregverdigde geweld” omdat dit die samelewing normeer deur ’n balans te skep tussen die “slagoffer” se vryheid om as agent op homself gerig te lewe en ander individue en die gemeenskap se regte om hulle volle potensiaal te bereik. Die Grondwethof verwys hierna as

“... weighing up of competing values, and ultimately an assessment based on proportionality . . . which calls for the balancing of different interests” (*BAT v Minister, COPTA* par 174).

Lawrence (1970:39) verwys na ’n ander vorm van geregverdigde geweld, wat hy dilemmatiese of keusegeweld noem. Dit vind plaas wanneer ’n dader moet kies tussen

verskillende keuses, al is hy nie bewus van die geweld in elke keuse nie, omdat selfs die mins gewelddadige keuse altyd geweld kan inhou.

Die COVID-19- pandemie bied drie voorbeelde om die geregverdigtheid van geweld te illustreer. Die eerste is die verbod op die verkoop van sigarette tydens die grenselstaat. In *BAT v Minister, COPTA* moes die hooggeregshof hieroor beslis. Een van die applikante was van mening dat die verbod haar reg op waardigheid en persoonlike vryheid ongeregverdig beperk het, terwyl die betrokke minister aangevoer het dis geregverdig onder meer omdat arm mense sigarette deel en sodoende die virus kan opdoen (*BAT v Minister, COPTA* par 34, 40). Die hof bevestig dat, wanneer botsende regte ter sprake is, die belange van die verskillende partye afgeweg moet word en bevind dat die minister nie kon bewys dat die verbod geregverdig was nie, onder meer omdat haar besluit nie op oortuigende mediese argumente gesteun het nie (*BAT v Minister, COPTA* par 176). In *Esau v Minister, COPTA* moes die Hoogste Hof van Appèl ook onlangs oor staatsoptrede tydens die pandemie beslis. Van besondere belang vir hierdie bespreking is die volgende aanhaling:

At its most basic, the purpose of the limitation of the fundamental rights ... was the protection of the health and lives of the entire populace in the face of a pandemic that has cost thousands of lives and has infected hundreds of thousands of people. In a sense, there has been something akin to a trade-off: the rights to freedom of movement, to dignity and to pursue a livelihood were limited to prevent the spread of Covid-19 and that, in turn, protected the right to life of many thousands of people, who would have died had the disease had the opportunity to run unchecked through the country (*Esau v Minister, COPTA* par 134).

Die derde voorbeeld is die moontlike verpligte inenting teen die virus – wat by die skryf van hierdie hoofstuk nog net 'n moontlikheid was. Binne die raamwerk van die AEM en die uitspraak in *Esau v Minister, COPTA* sal dit moontlik sin maak om individue soos onderwysers wat deurentyd in kontak met ander lede van die skoolgemeenskap is, te verplig om ingeënt te word, ten einde die gesondheid van die hele gemeenskap te bevoordeel.

Die tweede aspek wat nou reeds oorweeg moet word, is die verband tussen geweld en vrede. Vrede beteken nie noodwendig die afwesigheid van geweld nie, maar eerder die aanwesigheid van geregtigheid en gelykheid. Vir Dervin (2011) is vrede daarin geleë dat mense ander se menings verduur en besef dat nie alle verskille uit die weg geruim en nie alle geskille opgelos kan word nie. Binne die raamwerk van die AEM beteken dit dat elke individu en groep bereid moet wees om die menslikheid (“humanity”) van ander te aanvaar (Ewuoso & Hall 2019:96) en nie sy regte ten koste van ander moet opeis nie. Wanneer die individu of ’n groep die beginsels van geregtigheid en vrede verontagsaam, ontstaan ongelykheid en ongeregtheid, soos die geskiedenis oor gevalle van despotisme, nazisme, apartheid en rassisme bewys.

Dit is daarom belangrik om geweld met inagneming van die konteks daarvan te omskryf: geweld is geregverdig – onvermybaar volgens Galtung – indien dit na ’n billike waardeoordeel en afweeg van belange nodig is om ’n sekere individu of groep se regte te beperk. Indien die beperking ongeregverdig is, of bloot ten doel het om een groep ten koste van ander te bevoordeel – soos die geval in die apartheidsbestel – is dit egter geweld.

In die lig van hierdie bespreking kan geweld vir hierdie navorsing omskryf word *as ’n ongeregverdigde handeling of nalate wat ’n individu of groep verhinder om hulle lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik.*

Die werksdefinisie dui egter ook op die omvangrykheid van die begrip en die noodsaak vir ’n dieper ontleding daarvan, wat in 2.3 uit verskeie hoeke, onder meer politieke wetenskap, kriminologie, regs wetenskap, gesondheidswetenskappe en maatskaplike werk gedoen word.

2.2.3 Mag teenoor geweld

’n Tema wat deurlopend in besprekings van geweld en skoolgeweld voorkom, is mag en die verhouding tussen mag en geweld. Oor wat die begrip “mag” beteken en die verhouding tussen die twee konsepte bestaan daar egter nie altyd konsensus nie. Mag en die wyse waarop dit gebruik word, is volgens Edling (2015:405) ’n kernelement van

geweld, 'n aspek wat die Grondwethof ten opsigte van verkragting beklemtoon het: "rape is the assertion of power" (*Tshabalala v The State; Ntuli v The State* § 44, ook §§ 1, 51, 73 & 76). Freire (1970:55) bring ook die twee konsepte in verband met mekaar:

[v]iolence is initiated by those who oppress, who exploit, who fail to recognize others as persons — not by those who are oppressed, exploited, and unrecognized ... not the helpless, subject to terror ... but the violent, who with their power create the concrete situation which begets the "rejects of life" (onderstreping ingevoeg).

Richards (2015:2) meen dat, wat die politiek betref, mag en geweld 'n kontinuum vorm waar verhoudings van mag geskep maar ook gedurigdeur verander word.

Aan die teenkant beskou Arendt (1969:16) geweld en mag as twee uiterstes. Terwyl beide Galtung (1969) en Foucault (1995) die twee begrippe onderskei, stel sy dat geweld mag kan vernietig, maar dit nooit kan skep nie. Arendt (1969) beskou mag as nie net die vermoë om te handel nie, maar om saam met ander te handel, wat gegrond is op die kommunikatiewe verhoudings tussen die rolspelers (Menge 2019:4). Binne die AEM beteken dit dat mag na vore kom as daar van ander individue sprake is, dus wanneer die individu uitwaarts vanuit die mikrosfeer optree. Mag, sê sy, is soos vrede, 'n doel op sigself, terwyl geweld 'n metode is om 'n doel te bereik (Arendt 1969:14). Mag is ook volgens Galtung nie dieselfde as geweld nie, maar die wyse waarop die mag gebruik word, kan tot geweld lei. Soos Arendt beskou hy geweld as 'n metode om 'n doel te bereik, dus as 'n magsinstrument (Beyers 2016:151). Galtung (1969:171,177) beskou geweld as ongelyke magsverhoudings – wie die meeste mag het, is in beheer en het gesag, terwyl maatskaplike geregtigheid bestaan wanneer mag eweredig verdeel is.

Foucault fokus op die wyse waarop mag gebruik word eerder as om dit te omskryf. Mag, meen hy, is nie soseer in 'n persoon nie, as in 'n rangskikking van meganismes waarin die individu vasgevang is, geleë (Foucault 1995:202). Vir hom bestaan mag nie bloot uit dominansie nie, maar uit verskillende verhoudings, waarvan geweld een is. 'n Geweldsverhouding "dwing, buig, breek, vernietig of maak die deur vir ander moontlikhede toe", terwyl 'n magsverhouding fokus op die optrede van die

magsobjekte: “it acts upon their actions”. Mag kan volgens Foucault (1995:220-221) slegs betrokke wees wanneer die magsobjek in staat is om alternatiewe – soos weiering of opstand – te oorweeg.

Anders as Arendt wat mag op die kommunikatiewe verhoudings tussen rolspelers grond (Arendt 1969:20; Menge 2019:4), maar soos Galtung (1969:177), is mag vir Foucault 'n krag wat op die ander verhoudingsgenoot uitgeoefen word (Rossouw 1997:181). Vennote wat in 'n nie-dominante magsverhouding staan, kan dus, omdat hulle op mekaar inwerk, gesamentlike doelwitte bepaal en behaal (Venter & Van Niekerk 2011:249). Mag op sigself is dus nie goed of sleg nie, maar die wyse waarop dit aangewend word, kan konstruktief of destruktief wees (Venter & Van Niekerk 2011:256).

Vir Foucault werk mag nie net met verhoudings na buite nie. Dit is ook – binne die mikrosfeer van die AEM – die bemagtigende vermoë (“agency”) wat die individu het om homself as 'n etiese wese binne die samelewing te handhaaf, vry van dwang en dominasie (Rossouw 1997:96; Venter & Van Niekerk 2011:250). Die mens is dus nie bloot aan mag oorgelewer nie, maar beskik oor die vermoë om 'n keuse uit te oefen oor die wyse waarop hy teenoor mag wil optree (Venter & Van Niekerk 2011:251). Trouens, vir Foucault is een van die eienskappe van selfsorg juis dat die individu magsverhoudinge op so 'n wyse hanteer dat daar nie dominansie is nie – mag word beheer sodat dit nie misbruik word nie (Rossouw 1997:182). Hierdie vermoë het egter ook 'n teenpool. Foucault (1995:202) wys naamlik daarop dat individue wat weet dat hulle aan mag onderwerp is, later self die verantwoordelikheid neem om binne die beperkings wat deur die maghebber gestel word, op te tree. Die individu word dus “the principle of his own subjection” (Foucault 1995:203).

Voordat die bespreking afgesluit word, is dit nodig die onderskeid tussen mag en gesag (“authority”) kortliks te oorweeg, omdat hierdie begrippe soms as sinonieme vir mekaar of in dieselfde sinsverband gebruik word (sien bv Lussier & Cale 2016:67; Venter & Van Niekerk 2011:244,255). Stoker (2000:141) meen “mag is geen gesag nie”. Vir hom is die onderskeid tussen mag en gesag daarin geleë dat mag “'n middel in die hand van gesaghebbers is”. Gesag, daarenteen, is die seggenskap wat 'n

gesaghebber oor ander mense binne 'n bepaalde samelewingskring het (Stoker 2000:140). Gesag kan op een van twee wyses uitgeoefen word: as heersende of dwingende gesag wat gehoorsaamheid vereis en as leidende of dringende gesag wat navolging verwag. Dit ontstaan uit die aard, struktuur en bestemming van 'n samelewingstruktuur (Stoker 2000:140,144). Stoker se onderskeid skep egter, in die lig van die vorige bespreking, meer onduidelikheid. Sy siening dat mag instrumenteel is, bring die begrip eerder binne Arendt en Galtung se definisies van geweld, terwyl sy siening oor gesag elemente van beide Arendt (1969:14) se mag as voortspruitend uit verhoudings en Foucault (1995:220) se invloed op ander se optrede, insluit. Gesag behoort dus eerder as 'n wyse waarop mag uitgeoefen word, beskou te word.

Vir die doel van hierdie navorsing kan mag derhalwe omskryf word as 'n individu se vermoë as agent om sy eie optrede, en die optrede van ander, te beïnvloed, dus die vermoë om selfhandhawend op te tree. Geweld, aan die ander kant, is 'n instrument om hierdie vermoë te ondermyn.

Hierdie onderskeid en die verhoudingsaspek van mag is, in die lig daarvan dat skole uit verskillende gemeenskappe en magstrukture bestaan, belangrik. Eerstens, omdat enige magskonfigurasie ook 'n "fragile assemblage" is wat gelyktydig opgebou en afgebreek word (Postma 2019:8), is dit moontlik om bestaande magstrukture binne skole só te transformeer dat dit meer gelyk en regverdig is en minder daartoe geneig is om geweld as 'n magsinstrument te gebruik. Tweedens kan die ongelykheid in mag daartoe lei dat die minder magtige verhoudingsgenoot nie in staat is om selfhandhawend op te tree nie, selfs al is geen geweld betrokke nie. Omdat mag die wyse waarop die ander verhoudingsgenoot gaan reageer, beïnvloed, kan dit beteken dat die minder magtige vennoot sy omstandighede gelate aanvaar of nie in staat is om sy mag ten toon te stel nie. Dit kan eerstens gebeur omdat die magtiger magstrukture dit onderdruk en tweedens omdat diegene wat aan mag onderworpe is, oorbluf is deur al die gesag wat die "topdogs" voorhou (Galtung 1969:183). Daarom is die "kultuur van stilte" (Kloppers & Van den Berg 2018:326) een van die hindernisse in die stryd teen geweld. Ter aansluiting by die strukturasieteorie beteken dit dat die individu in wese van sy agentskap afstand doen en toelaat dat hy deur die struktuur gevorm en ontvorm word, sonder om te besef dat hy nie deur die struktuur bepaal

("determined") word nie en oor die transformerende mag beskik om dit te verander. Dit is daarom belangrik dat, wanneer oor mag en die wyse hoe dit hanteer word, besin word, die wederkerigheid daarvan in ag geneem word.

'n Belangrike aspek wat by die ontwikkelingsraamwerk vir geweldwerende onderwys in ag geneem moet word, is emosionele mag en magsmisbruik. Dat leerders self by die magspel betrokke is, al is dit net daarin geleë dat 'n leerder mag gebruik om "raakgesien te word", kan nie ontken word nie (Challens 2011:13). Daarom waarsku Burnett en Thorsborne (2015:51) dat, veral waar leerders met beperkings betrokke is, eenvoudige hipoteses oor magspelle en 'n soeke na aandag nie antwoorde bied nie. Torres (2014:47) herinner rolspelers daaraan dat beide onderdrukker en onderdrukte afhanklik van hulle wedersydse verhouding is om te wees wat hulle is. Die aard van mag binne die onderwysgemeenskap is daarom geensins 'n eenvoudige fenomeen nie.

2.2.4 **Dissipline**

Die betekenis van die begrip "dissipline" is belangrik, enersyds omdat dit steeds die basis is waarop die meerderheid skole bestuur en skoolgeweld hanteer word, en andersyds omdat dit 'n kontroversiële en gelaaide begrip is (Burnett & Thorsborne 2015:24; Byer 2016:6; Morrison 2014:123; Mthanti & Mncube 2014:74; Pitsoe & Letseka 2014:1529; Reyneke 2011:134; Reyneke en Reyneke 2020:43; Venter & Van Niekerk 2011:244). Trouens, Buys (2018) verwys binne die raamwerk van herstellende onderwys steeds na "herstellende dissipline", terwyl Reyneke en Reyneke (2020) die titel *Restorative school discipline* in hul onlangse boek gebruik, hoewel dit ook aspekte van selfsorg, bemagtiging en die beheer en bestuur van skoolgeweld insluit.

Die onlangse grendelstaat en Foucault (1995) se sienings van beide die hantering van die builepes in die sewentiende eeu en Bertham se Panoptikum kan as aanknopingspunte vir die oorweging van die definisie van dissipline en 'n vergelyking tussen dissipline, mag en geweld dien. In sy bespreking van maatreëls wat tydens die builepes gegeld het, verwys Foucault (1995:195-197) na die mate van beheer wat die

staat tydens die pes op die burgery uitgeoefen het. Die wyse waarop mag hiërargies uitgeoefen word, waarop elke individu voortdurend gemonitor, ondersoek en onder die siekes en dooies toegedeel word, is syns insiens 'n kompakte model van die meganisme van dissipline (Foucault 1995:197). Teenoor die builepes wat 'n werklike of gewaande vorm van wanorde is, staan die politieke optrede as 'n voorbeeld van orde en dissipline (Foucault 1995:198). Hy gaan verder:

The plague-stricken town, traversed throughout with hierarchy, surveillance, observation, writing; the town immobilized by the functioning of an extensive power that bears in a distinct way over all individual bodies - this is the utopia of the perfectly governed city. The plague (envisaged as a possibility at least) is the trial in the course of which one may define ideally the exercise of disciplinary power.

Dissipline is daarom 'n wyse waarop mag uitgeoefen word. Die aanhaling herinner aan die maatreëls wat ten tye van die skryf van hierdie hoofstuk (gedurende 2020-21) in die grenselstaat gegeld het, met bewegingsvryheid, handel en sosiale byeenkomste wat verbied of beperk is onder die dekmantel daarvan dat die COVID-19 virus onder bedwang gebring moet word. Die heersende paradigma was dat dit tot voordeel van die gemeenskap as geheel gedoen is. Dit is op verskillende wyses afgedwing: direk deur die inperkingsregulasies en die polisie diens wat dit afgedwing het, indirek deur die ontplooiing van die weermag om, in Foucault se idioom, mense te herinner aan die dissiplinêre mag van die staat, en deur retoriek soos dié van Dr Dlamini-Zuma:

This is not the time to beat the system. It is time to work together.
This is not a punishment. It is for our collective good. That is how we will move to Level 3 (Ellis 2020).

Foucault gebruik Bertham se Panoptikum om die verband tussen dissipline en mag te illustreer. Hy definieer dissipline as die wyse hoe beheer oor 'n ander uitgeoefen word:

How to oversee someone, how to control their conduct, their behaviour, their aptitudes, how to intensify their performance, multiply their capacities, how to put them in place where they will be most useful: this is what discipline is ... (Foucault 2007:159).

... discipline bring into play its power, which is one of analysis (Foucault 1995:197).

Dissipline is dus nie 'n struktuur of 'n apparaat nie, maar 'n vorm van mag en 'n wyse waarop mag uitgeoefen word, wat bestaan uit instrumente, tegnieke, prosedures, toepassingsvlakke en teikens, die “physics or an anatomy of power” (Foucault 1995:215).

Die Panoptikum was 'n gevangenis wat só beplan is dat die gevangenes nie mekaar of die bewaarder kon sien nie, maar dat die bewaarder almal gelyktydig kon sien (Dobson & Fisher 2007:308). Die gevangenes weet dus hulle word dopgehou, maar nie hoe nie. Dit skep orde, omdat die gevangenes nie in staat is om planne te beraam om, byvoorbeeld, te ontsnap nie (Foucault 1995:201). Die Panoptikum skep ook ander moontlikhede: binne skole skep dit die moontlikheid om prestasie dop te hou, om aanleg en karakter te bepaal, om te groepeer en te klassifiseer en om normale ontwikkeling van “luiheid, koppigheid en ongeneesbare onnoselheid” (Foucault 1995:203) te onderskei. Binne ondernemings skep dit die moontlikheid om te bepaal of elke werknemer sy sout werd is (Foucault 1995:203). Die Panoptikum is ook 'n laboratorium, waar verskeie metodes van straf, onderrig en selfs mag bestudeer kan word (Foucault 1995:204). 'n Belangrike aspek van die Panoptikum is dat dit ook magsverhoudinge kan ondersteun en die geleentheid bied om mag subtiel uit te brei deurdat dit magskontakpunte vermeerder (Foucault 1995:206).

Dissipline as 'n vorm van mag word op verskillende wyses uitgeoefen, soos die gebruik van klaskamers, grade, toesig en bewaking - “supervision and surveillance” (Foucault 1995:231). Dit is egter meer as bloot fisieke optrede. Bewaking het ook 'n dimensie van persone wat “weet dat hulle dopgehou word”. Foucault het in beginsel nie beswaar teen bewaking nie, maar waarsku teen die outoritêre gebruik daarvan (Venter & Van Niekerk 2011:253).

Dissipline het, soos mag, 'n dimensie van wederkerigheid, met ander woorde dit kan gelyktydig deur individue op mekaar uitgeoefen word. Soos mag, kan dissipline ook in geweld verander wanneer die grense van regverdiging oorgesteek word. Soos reeds in 2.2.2 aangetoon, is geweld die ongeregverdigde inbreuk op iemand se vermoë om sy potensiaal en menswees te ontwikkel. 'n Voorbeeld van dissipline wat in geweld ontaard, is die gebruik van kameras, geslotebaantelevisie en selfoonrekords om

bewegings dop te hou wat ongeregverdig inbreuk maak op die slagoffer se reg op privaatheid en bewegingsvryheid (Dobson & Fisher 2007).

Dissipline het ook 'n interne dimensie, wat ten doel het om die gedissiplineerdes se denke te "normaliseer" sodat hulle die norme en waardes van die dominante paradigma aanvaar en hulle optrede (en dus ook interne denkprosesse) op selfbeheer binne die paradigma rig. Diegene wat dit nie doen nie, word as afwykendes ("deviants") hanteer (Ryan 1991:106; Venter & Van Niekerk 2011:255). Soos met bewaking, kan die mag wat gebruik word om te normaliseer in geweld omskep word waar dit tot breinspoeling lei. Die beginsel, wat later in George Orwell se roman *Nineteen eighty four* ingesluit is, het ten grondslag dat die staat individue se denke kan beheer.

Dissipline het egter ook, soos mag, 'n ander dimensie wat wegbeweeg van eksterne beheer na die binneste sfeer van die AEM en die vermoë om wilskrag te gebruik om doelwitte te behaal en persoonlike standaarde te handhaaf. Selfdissipline is die individu se vermoë om sy emosies en denke te beheer en om in staat te wees om sy gedrag so te beplan dat hy sy persoonlike doelwitte kan bereik (Duckworth 2009:536; Pitsoe & Letseka 2014:1529). Self-dissipline beteken binne die konteks van die veerkragtigheids-, selfsorg- en strukturasie-elemente van die AEM (§1.5.2) dat die individu, anders as binne dissipline in die panoptiese sin, nie bloot in reaksie op strukture optree, omdat hy beheer word of sy denke genormaliseer is nie, maar besef dat hy nie deur die strukture bepaal word nie en transformasie te weeg kan bring. Insgelyks pas selfdissipline by selfsorg aan, omdat selfsorg daarop fokus dat die individu homself "verander, reinig, transformeer en transfigureer" (Foucault 2005:5). Dit stel hom in staat om verby negatiewe emosies en gebeure te kyk en die beskermende faktore tot sy beskikking te gebruik om uitdagings te hanteer. Daarteenoor beteken die wederkerige aard van dissipline dat dit in geweld kan verval indien die individu deur 'n vorm van eksterne dissipline verhoed word om sy persoonlike doelwitte te bereik. Voorbeelde hiervan sluit in haarreëls en reëls oor die hantering van swanger meisies wat in Suid-Afrika toegepas word (Lucas 2016; Rigaard 2010). In hierdie gevalle is die geweld daarin geleë dat die eksterne dissipline ongeregverdig inbreuk maak op slagoffers se vermoë om hulle menswees ten volle uit

te leef, omdat dit hulle toegang tot onderwys op grond van arbitrêre reëls, soos hulle voorkoms of persoonlike voorkeure, verbied.

Reyneke en Reyneke (2020:48) gebruik die agentskapsdefinisie van dissipline en pleit dat skole wegbeweeg van dissipline as 'n vorm van mag en beheer na dissipline as 'n onderrig- en leerproses wat uiteindelik selfdissipline ten doel het. Ongelukkig is daar twee probleme met die wyse waarop hulle die definisie gebruik. Eerstens word die definisie van Foucault wyd gebruik: dissipline is “to oversee, to control, to improve” (cf Foucault 2007:159). Die selfverbeterende inhoud van die begrip – behalwe as dit deurentyd as “selfdissipline” gebruik word – gaan dus verlore. Tweedens, soos die bespreking in Hoofstuk 3 sal aantoon, is die inhoud van dissipline wat skole toepas, nie op self-dissipline gerig nie.

2.2.5 Oorweging

Uit die ontleding van die begrippe in hierdie afdeling het 'n aantal belangrike implikasies na vore getree. Eerstens is die begrippe geweld, skoolgeweld, mag en dissipline multidimensioneel, wat meebring dat simplistiese definisies alleen nie voldoende is om die aard en omvang daarvan te omvat nie, hoewel dit tog moontlik was om werksdefinisies met die oog op die navorsing te formuleer. Tweedens is die wisselwerking tussen geweld, skoolgeweld, mag en dissipline belangrik omdat dit die wyse waarop skoolgeweld tans hanteer word en moontlik die hoof gebied kan word, beïnvloed. Derdens is beide mag en dissipline wederkerige verhoudings wat in geweld kan verval as die mag of dissipline die interne vermoë van 'n persoon of groep om selfhandhawend te kan optree verontagsaam, byvoorbeeld die wyse waarop die apartheidsregime die “dompasstelsel” – 'n dissiplinêre maatreël wat daarop gerig was om te bestuur en te beheer – gebruik het om Afrikane se bewegingsvryheid in te kort.

Die wisselwerking kan kortliks soos volg opgesom word: (skool)geweld is potensiaalverhindering, mag is die vermoë om selfhandhawend op te tree en ander se optrede te beïnvloed, en dissipline is mag wat ekstern en intern (as selfdissipline) beheer. Mag en dissipline is dus nie geweld nie, maar dit kan tot geweld lei wanneer die wisselwerking tussen die betrokkenes elemente van onregverdigheid insluit,

byvoorbeeld wanneer onderwysers lyfstraf gebruik om leerders se gedrag te beheer, leerders sonder meer as “moeilikhedmakers” geklassifiseer word en dan van voorregte ontnem word, of leerders met leerhindernisse bloot as “dom kinders” gegroepeer word en só behandel word.

Laastens is (skool)geweld nie ’n onveranderlike werklikheid nie. Dit kan deur die wisselwerking van die individu met homself en ander agente binne die AEM, en deur gebruik te maak van perspektiewe soos selfsorg, veerkragtigheid, *ubuntu* en strukturasieteorie, verander word. Om egter te bepaal hoe en waar die verandering moet plaasvind, fokus die volgende afdeling op die oorsake en vorms van beide samelewings- en skoolgeweld.

2.3 GEWELD BINNE DIE AANGEPASTE EKOLOGIESE MODEL

2.3.1 Inleidende opmerkings

In hul bespreking oor skoolgeweld kom Estèvez et al (2008:104) tot die gevolgtrekking dat “probleemtiensers” nie hanteer kan word sonder dat die *kontekstuele faktore* ook in ag geneem word nie. Hierdie stelling is nie net van toepassing op sekere tiensers of skoolgeweld nie, maar op alle vorme van geweld. In hierdie afdeling val die fokus op die verskillende oorsake van geweld en vorms waarin dit binne die verskillende sferes van die AEM tot uiting kom. Tydens die bespreking sal geweld, weens die multidimensionele aard daarvan, aan die hand van verskeie teoretiese beskouings uit vakgebiede soos die opvoedkunde, sielkunde, biologie, sosiologie, kriminologie, godsdiens-, gesondheids-, regs- en politieke wetenskappe ondersoek word. Die AEM word as basis gebruik om struktuur aan die bespreking te gee nadat aspekte van geweld in die algemeen in 2.3.2 oorweeg is. Tabel 2.1, wat ’n uitbreiding en aanpassing is van die tabelle wat Estèvez et al (2008) voorstel, bied ’n oorsig van die teoretiese perspektiewe waarna daar in elke sfeer verwys word.

Tabel 2.1. Teoretiese perspektiewe op geweld

Sisteem	Teorie	Die oorsaak van geweld
Persoonlike sfeer: Psigo-biologiese teorieë	Geneties	Geweld is biologies of geneties
	Etologies	Geweld is deel van menslike evolusie
	Psigo-analities	Negatiewe emosie veroorsaak geweld
	Persoonlikheid	Geweld is te wyte aan persoonlike eienskappe
	Druk	Geweld is 'n reaksie op negatiewe emosie
	Skande/Kiem	Geweld is 'n wyse om skande te oorkom
	Frustrasie-aggressie	Doelwitverdeling veroorsaak geweld
	Implisiete geweld	Geweld is normaal en aanvaarbaar
Mikrosisteem: omgewingsfaktore	Sosiale leer	Geweld is aangeleerde gedrag
	Sosiale interaksie	Geweld is die produk van interaksie met die omgewing
Makro- en Eksosfere	Sosiologiese	Geweld is die produk van die omgewing
	Strukturele geweld	Ongelyke magstrukture veroorsaak geweld
	Derrida	Geweld is in demokrasie ingesetel
	Mouffe	Geweld ontstaan uit ideologiese spanning
	Habermas	Geweld ontstaan weens konsensusgebrek
	"Internal colony"	Geweld ontstaan weens dwang
	Sosiale beheer	Geweld ontstaan weens dissipline
	Fanon	Geweld is 'n teenreaksie en skeppingsdaad

Voordat die teoretiese perspektiewe egter bespreek word, word die moontlike redes waarom geweld gepleeg word, oorweeg.

2.3.2 Moontlike redes vir geweld

Ter aanvang wys Estèvez et al (2008:81) daarop dat geweld om twee redes gepleeg kan word, naamlik *vyandige* of "hostile" geweld waar geweld bloot gebruik word om te beseer, te beskuldig of te vernietig en *instrumentele* geweld waar geweld as middel tot 'n doel gebruik word. King (2011:556) se verwysing na "ware sadisme" sluit by vyandige geweld aan. Hierdie twee redes kan aanleiding gee tot direkte of indirekte geweld. Direkte geweld vind plaas as 'n direkte konfrontasie, soos om die slagoffer fisiek aan te rand of dood te skiet. Verkragting, roof, gevegte tussen leerders en die stroping van winkels tydens die grendeltyd (cf Bega & Smillie 2020) is voorbeelde hiervan. Indirekte geweld vind plaas sonder 'n direkte konfrontasie tussen geweldenaar en slagoffer, soos in geval van strukturele geweld.

Beide vyandige en instrumentele geweld kan voorts deur twee snellerreaksies ("trigger reactions"), of 'n kombinasie daarvan, plaasvind, naamlik *proaktiewe geweld* wat

gemik is op die verkryging van 'n voordeel vir die dader of daders en *reaktiewe geweld* wat 'n reaksie op een of ander vorm van provokasie is (Estèvez et al 2008:81). King (2011:556) se verwysings na geweld as 'n misplaaste idee om goed te doen en 'n reaksie op 'n inbreuk op selfwaarde sluit hierby aan. 'n Voorbeeld van eersgenoemde is bankrowers wat 'n bank beroof of 'n skoolboelie wat 'n ander leerder boelie om sy mag te bewys, terwyl die *#FeesMustFall*-veldtog wat ten doel gehad het om hoëronderrwy te dekoloniseer en die bestaande mag te ontmagtig (Letseka & Pitsoe 2018:68; Postma 2019:7) 'n voorbeeld van reaktiewe geweld is.

Achterhuis (2010) grond sy siening oor geweld op ses faktore wat perspektiewe op geweld bied. Eerstens kan geweld doel-georiënteerd wees (Achterhuis 2010:45; Beyers 2016:151). Vir individue kan die doel rykdom, mag of oorlewing wees. Vir 'n regering kan die doel wees om die bestaande orde te handhaaf. Tweedens streef almal na erkenning en word geweld soms gebruik om erkenning af te dwing. Dertens skep die ek(ons)/hulle-polariteit die basis om die ander te blameer en 'n rede te vind om geweld te gebruik (Achterhuis 2010:49). Vierdens beskou hy geweld as deel van die menslike natuur. In die vyfde plek word geweld in die morele stryd tussen goed en kwaad gebruik en word "goeie geweld" verdra en selfs aanvaar en laastens wys hy daarop dat die mens se strewe om soos ander mense te wees en te besit wat die ander besit, tot geweld kan lei omdat hulpbronne beperk is (Achterhuis 2010:52).

Achterhuis se faktore oorvleuel met die verdeling tussen vyandige/instrumentele geweld en proaktiewe/reaktiewe geweld. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die vyandige/ instrumentele en proaktiewe/reaktiewe onderskeid na die geweldshandeling verwys, en nie na die oorsaak daarvan nie. Die oorsake word in die volgende sub-paragraawe ondersoek.

2.3.3 Geweld vanuit die persoonlike sfeer: psigo-biologiese faktore

Die individu se persoonlike sfeer sluit sy eienskappe en verhouding met homself in (Heise 1998:264). Binne hierdie sfeer kan geweld aan die psigologie en biologie van die individu toegeskryf word. Ten opsigte van psigo-biologiese faktore verwys Buys (2018:47-49), Estèvez et al (2008:82) en King (2011:558) na 'n aantal teorieë wat die

oorsprong van geweld probeer verklaar. *Genetiese teoretici* is van mening dat aggressiewe individue se genetiese samestellings of beserings hulle tot geweld laat neig. King (2011:559) verwys na hierdie oorsake as psigobioties van aard. Dit sluit breindisfunksies, die funksionering van die sentrale senustelsel, hormone, neuro-psigologiese faktore soos dopamien- en serotoninvlakke en die invloed van temperament in. Evolusionêre psigoloë en die *etologiese teorie* gaan van die standpunt uit dat geweld deel van die menslike evolusie is, beide as 'n reaksie op benadeling en om spesifieke gene te laat voortbestaan. 'n Belangrike aspek van hierdie teorie is die siening dat impulsaggressie nie bloot impulsief is nie, maar evolusionêr die voordeel van vinnige besluitneming verskaf het (King 2011:562).

Volgens die *psigo-analitiese teorie* ontstaan geweld as die individu nie in staat is om sy interne negatiewe gevoelens deur aanvaarbare sosiale kanale te eksternaliseer nie, terwyl *persoonlikheidsteorieë* die ontstaan van geweld binne persoonlike eienskappe, impulsiwiteit en die afwesigheid van selfbeheer soek (Estèvez et al 2008:83). Buys (2018:47-49) bespreek 'n aantal geweldsteorieë uit die kriminologie. *Druksteorieë* ("strain theories") postuleer dat mense wat nie goed behandel word nie, negatiewe emosies ontwikkel en dan in misdaad betrokke raak omdat hulle wraak wil neem of hulle negatiewe gevoelens kan verlig (Buys 2018:48). Die negatiewe emosies sluit woede, afguns, afkeur en depressie in. As die individu nie in staat is om die negatiewe emosies te hanteer nie, lei dit tot aksie. Gilligan beskou geweld as 'n "voorkombare gesondheidsprobleem" en poog om deur sy *kiemteorie* ("germ theory") 'n metode te vind om geweld primêr te voorkom sodat sekondêre voorkoming nie nodig sal wees nie (Gilligan 1997:99; Lawson & King 2012:518). Hy grond sy siening op werk met misdadigers en meen dat hulle so deur skande ("shame") oorweldig is dat hulle "siele dood is" en hulle daarna smag om uit die bodemlose put waarin hulle gebroke self hulle bevind, te kom (Gilligan 1997:54). Geweld is 'n wyse om die skande te oorkom, dus is emosie – die emosie van skande - die "siektoestand" of "kiem" wat genees moet word. Vir die skande om in geweld te ontaard, moet sekere voorvereistes bestaan, soos dat die beskaamdes nie net skaam is nie, maar skaam is om skaam te wees; dat hulle geen geweldlose alternatief sien nie; dat hulle nie oor die liefde en skuldgevoelens beskik om die geweldsimpulse te beheer nie en dat hulle 'n onversadigbare drang na liefde en aanvaarding het (King 2011:567; Lawson & King

2012:518). Die gevoel van skande – en die drang om daarvan ontslae te raak – dui nie soseer op geweld self nie, maar op die dieperliggende faktore wat die geweld veroorsaak.

Die *frustrasie-aggressieteorie* gaan van die standpunt uit dat daar 'n direkte oorsaaklike verband tussen die doelwit wat verhinder word en die woede wat ontstaan het, is. Volgens hierdie teorie kan geweld ontstaan indien die individu voorspel dat sy doelwitte in die wyle gery sal word. Frustrasie lei tot woede. Die woede kan weer, indien dit nie beheer word nie, tot aggressie lei wat uiteindelik in geweld omskakel. Beide emosionele en omgewingsfaktore bemiddel of beperk die omskakeling van woede na aggressie en geweld (Estèvez et al 2008:84).

Ter afsluiting van die bespreking oor psigo-biologiese teorieë is dit belangrik om van die *implisiete geweldsteorie* kennis te neem. Volgens hierdie teorie beskou geweldenaars geweld as normaal en grootliks binne hulle beheer (King 2011:567). Die teorie berus op vier uitgangspunte, eerstens dat geweld 'n normale en aanvaarbare wyse is om behoeftes te bevredig en dat dit geen of min nagevolge het – die normalisering van geweld. Tweedens is geweld noodsaaklik om agentskap, status en outonomie binne die gewelddadige samelewing te handhaaf. Geweld is dus noodsaaklik vir selfverbetering en selfhandhawing omdat daar nie 'n ander moontlikheid beskikbaar is nie. Vervolgens word geweld moreel geregverdig as die wyse waarop sosiale orde gehandhaaf kan word en laastens kan geweld plaasvind weens onbeheerbare omstandighede.

Uit die verskillende teorieë het 'n aantal gemeenskaplike implikasies na vore getree, waarvan die belangrikste is dat daar verskillende onderliggende psigo-biologiese redes vir geweld kan wees. Uit die bespreking blyk ook twee ander aspekte, naamlik die verband tussen die aanvanklike emosie, die wyse waarop die emosie beheer word en die uiteindelige geweld, en tweedens die belangrikheid van faktore buite die individu om die geweld aan te vuur of te ontlont. Dit is belangrik om gemeenskaps-, kulturele en strukturele faktore ook in ag te neem (Estèvez et al 2008:83; King 2011:569). In hierdie verband wys Zembalys en Keet (2019:79) daarop dat selfs die persoonlike eienskappe wat tot geweld lei, na sosiale, politiese en historiese

werklikhede kan herlei, terwyl Fanon (1967) geweld as 'n reiniging van die self van sy onderdrukkende omstandighede sien. Dit is daarom belangrik om ook die rol van die individu binne die gemeenskap te oorweeg.

2.3.4 Geweld vanuit die mikrosfeer: omgewingsfaktore

Die mikrosfeer waarbinne die individu leef, bestaan uit aktiwiteite, rolle en persone wat die naaste aan die individu leef (Härkönen 2007:7) en, soos die geval was ten opsigte van psigo-biologiese oorsake, bestaan daar verskillende teorieë om die oorsake van geweld wat as gevolg van omgewingsfaktore kan ontstaan, te verduidelik.

Edinyang (2016:41-42) verwys na verskeie *sosiale leerteorieë*, onder meer dié van Bandura, Rotter en Skinner. Die gemene deler in hierdie teorieë is dat gedrag 'n funksie van die interaksie van mense met hulle betekenisvolle omgewing is (Edinyang 2016:42). Dus word geweld aangeleer deur waarneming en nabootsing van gedrag binne die konteks van die individu. Geweld word gemodelleer op grond van die gevolge van die geweld vir die rolmodel. As die rolmodel deur die geweld bevoordeel is, sal die gedrag nagevolg word en as die rolmodel benadeel of gestraf word, sal die optrede waarskynlik nie nagevolg word nie (Estèvez et al 2008:84). Indien die rolmodel op 'n wyse optree wat die morele waardes van die navolger verbreek, kan die navolger verskeie meganismes gebruik om die weerspreking te verwyder. Dit sluit die regverdiging van die (immorele) optrede, verskuiwing van verantwoordelikheid, ontkenning van die erns van die geweld en kousale fokus op die slagoffer in (Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo 2020:35).

Sosiale interaksieteorie gaan van die veronderstelling uit dat gewelddadige optrede die produk is van die individu se eienskappe en die maatskaplike konteks waarin hy hom bevind (Estèvez et al 2008:84). Volgens hierdie teorie beïnvloed die individu sy konteks en word hy deur die konteks beïnvloed. Die teorie sluit aan by die individu ↔ omgewing-wisselwerking in die AEM.

2.3.5 Geweld vanuit die ekso- en makrosfere

Die eksosfeer van die AEM is die verhoudings waarby die individu nie persoonlik direk teenwoordig is nie, maar wat hom tog beïnvloed, terwyl die makrosfeer die heersende kultuur en waardes waarbinne die individu en sy gemeenskap funksioneer, insluit (Härkönen 2007:11-12). Verskeie teorieë poog om geweld binne hierdie sfeer te verklaar. Volgens *sosiologiese teorieë* is geweld die produk van die kulturele, politiese en ekonomiese eienskappe van 'n gemeenskap (Estèvez et al 2008:85). Faktore soos armoede, marginalisering, intellektuele ontwikkeling, sosiale uitbuiting en kompetisie lei tot samelewingsgeweld en kan dus die grondliggende oorsake vir individuele geweld en uiteindelik ook skoolgeweld wees. Hierdie teorieë benadruk die belangrikheid van kulturele norme en gebruike, soos dat geweld in sommige kulture genormaliseer word en as 'n aanvaarbare wyse om geskille te besleg beskou word. Estèvez et al (2008:85) is van mening dat die aanvaarding en soms ook aanprysing van geweld in die media skoolgeweld kan aanvuur.

Om die basis van makrogeweld (geweld vanuit die ekso- en makrosfere) beter te ontleed, word Galtung se onderskeid tussen persoonlike en strukturele geweld gebruik. Hy onderskei tussen twee tipes geweld: persoonlike geweld – wat hy ook direkte geweld noem – waar 'n dader betrokke is, en strukturele geweld (Galtung 1969:170). Strukturele geweld is geweld wat in strukture ingebou is en as ongelyke magverhoudings en ongelyke lewensveranderinge sigbaar word. Dit is, anders as persoonlike geweld, geweld wat nie aan 'n spesifieke dader toegeskryf kan word nie (Galtung 1969:171) en herinner aan Arendt (1969:9) se “rule by Nobody” omdat dit onmoontlik is om die persoon wat vir die geweld verantwoordelik is, aan die kaak te stel. Edling (2015:404) omskryf dit as “sistematiese geweld teenoor 'n groep mense wat konsepte soos onderdrukking en diskriminasie insluit”. Galtung (1969:171) verwys na verskillende voorbeelde – soos die ongelyke verspreiding van hulpbronne en die ongelyke verspreiding van mag om oor die verspreiding van hulpbronne te besluit – en stel strukturele geweld aan maatskaplike ongeregtigheid gelyk. Uit hierdie omskrywing blyk dit dat daar verskeie vorms van strukturele geweld voorkom, waarvan kulturele geweld, staatkundige geweld en reaksiegeweld op die strukturele geweld in die volgende subparagraawe as voorbeelde hanteer word.

2.3.5.1 Kulturele geweld

Galtung (1990:291) beskou kulturele geweld as aspekte van die simboliese sfeer van die menslike bestaan – soos godsdiens, ideologie, taal en selfs wetenskap – wat gebruik word om strukturele geweld te regverdig. Hy onderskei tussen die sikliese aard van strukturele geweld en kulturele geweld wat vir lang tye dieselfde bly (Galtung 1990:294). Kulturele geweld, meen hy, bring mee dat strukturele geweld as aanvaarbaar, of ten minste nie as nie-aanvaarbaar nie, beskou word (Galtung 1990:291). Kulturele geweld lê dus vir Galtung ten grondslag van ander vorme van strukturele geweld.

Galtung se siening word deur onlangse navorsing ondersteun. Moleiro (2020:74) begin haar artikel met die opmerking dat kulturele konteks 'n prominente rol in die verstaan en behandeling van psigopatologie speel. Sy gaan voort:

it is currently widely recognized that it is the cultural context that defines (mal)adjustment of human behavior, which includes how people usually behave, think, feel, and relate in social interactions. It also shapes the ... range and forms of its expressiveness that are acceptable and adaptive.

Moleiro (2020:75) wys daarop dat kultuur 'n aantal belangrike funksies verrig, soos dat dit die lens is waardeur die individu sy wêreld beskou, sin daarvan maak en teenoor ander optree. Dit verklaar ook waarom sekere aspekte van 'n individu se persoonlikheid belangriker as ander is. Anders as Galtung, is sy egter van mening dat kultuur 'n proses is en nie 'n statiese groepsidentiteit nie.

Daar bestaan verskeie voorbeelde van kulturele geweld, soos patriargie, godsdiens en kulturele gebruike. Hierdie faktore speel wêreldwyd 'n rol in die lewens van vroue en kinders en word gebruik om die dominasie van mans te handhaaf (Kloppers & Van den Berg 2018:321). In *Thabalala* wys die Grondwethof trouens by meer as een geleentheid daarop dat verkragting eerder 'n misdaad wat manlike dominasie bevestig as 'n geslagsmisdaad is (*Tshabalala v The State; Ntuli v The State* §§ 51, 76). Galtung se siening oor kultuur word ook bevestig in kulturele gebruike soos rituele verkragtings, maagdelikheidstoetse, gedwonge huwelike, geslagsverminking van meisies, inisiasiegebruike en die gebruik van liggaamsdele (Kloppers 2017:25). Die

“aanvaarbaarheid” van hierdie gebruik word, soos Moleiro (2020:74) uitwys, bepaal deur die maatskaplike konteks waarin die rolspelers leef. ’n Voorbeeld hiervan is ’n koorfees in die Oos-Kaap waar tienermeisies in slegs klein voorskootjies geklee ’n tradisionele dans uitgevoer het. Alhoewel die Minister van Basiese Onderwys die optrede tereg as uitbuiting en in stryd met waardes veroordeel het, het die koorleier die feitlik naakte optrede van die meisies verdedig en aangedui dat hy trots op die Xhosakultuur is (Cowell 2018).

Kulturele geweld is ook deel van die Suid-Afrikaanse letterkunde in kortverhale soos *The Dube Train* (Themba 2010:262), romans soos *Bloedsafari* (Meyer 2007) en poësie (Awerbuck, McClean, Rule & Williams 2013:116) en spreekwoordeskat, byvoorbeeld die Afrikaanse “buig die boompie terwyl hy jonk is” en die meer platvloerse “’n vrou se plek is in die kombuis: kaalvoet, swanger en voor die stoof”. Ook in die Tswanakultuur verwys Mereethle (1998:22) na uitdrukkings soos

Mosadi kgogo o thlabelwa baeng.
A woman is a chicken to be slaughtered for visitors.
(If a man has a male visitor, to demonstrate his welcome, he must give him his wife).

Twee ander vorms van kulturele geweld is rassisme en vreemdelinghaat. Rassisme is steeds diepgewortel in die Suid-Afrikaanse samelewing en word in 2.3.5.2 bespreek. Wat vreemdelinghaat betref, merk Wyngaard (2017) ten opsigte van zenofobiese voorvalle op dat haat “elke klip, elke panga, elke vuurhoutjie dryf”, terwyl Kleintjes (2013:5,118) die basis daarvan aan gebrekkige dienslewering, werkloosheid en armoede toeskryf, wat op die interaksie tussen kulturele en staatkundige strukturele geweld dui.

2.3.5.2 **Staatkundige strukturele geweld**

Staatkundige geweld is strukturele geweld wat ontstaan uit die wyse waarop ’n politieke bestel tot stand gebring, onderhou en uiteindelik vernietig word. Alhoewel dit ook deel van die “simboliese bestaan” van die mens is, word dit weens die omvang daarvan afsonderlik hanteer. Omdat die onderwerp ’n aantal temas insluit, word die bespreking deur subopskrifte oor die teoretiese perspektiewe, ontstaan en vorms van

staatkundige strukturele geweld, positiewe en negatiewe strukturele geweld en geweld tydens die grendelstaat gelei.

Teoretiese perspektiewe

Verskeie wysgere het al gepoog om die verband tussen geweld en die voortbestaan van die staat te omskryf. Trouens, die filosofiese begronding is ook onlangs in die hooggeregshof in *Khosa v Minister of Defence* te berde gebring. In hierdie paragraaf word kortliks na die sienings van Derrida, Mouffe en Habermas verwys.

Derrida betoog dat samelewingstrukture en beginsels soos demokrasie en geregtigheid geweld inhou (Mansfield 2011:233,238). Geregtigheid (“justice”) is volgens Derrida (2002:5,47) ’n vorm van geweld omdat wetgewing (“law”) die wyse is waarop gepoog word om geregtigheid te verwesenlik. Alle wette hou geweld in omdat dit afgedwing moet word. Hierdie geweld is “geregverdigde geweld” omdat dit die samelewing normeer. Ook demokrasie kan volgens Derrida nie aan geweld ontkom nie, omdat dit, soos geregtigheid, ’n onbereikbare maar immergesoekte ideaal is (Mansfield 2011:238). In die proses van voortdurende soeke na hierdie ideaal moet strukture en oortuigings deurentyd afgebreek en oorgebou word. Derrida se siening hou twee implikasies in: eerstens dat dit onmoontlik is om ’n geweldlose samelewing te skep, omdat geweld selfs in die vorming van strukture teenwoordig is en tweedens dat sekere vorme van geweld as geregverdigde normeringsgeweld aanvaar moet word.

Mouffe is ook van mening dat demokrasie nie aan geweld kan ontkom nie, maar om ’n ander rede. Volgens haar leef die mensdom in ’n antagonistiese werklikheid wat ten doel het om deur magspraktyke ’n spesifieke sosiale orde – wat ander moontlikhede uitsluit – te skep (Mouffe 2016). Die bestaande orde is op sekere konfigurasies van mag gevestig. Dit bring eerstens mee dat dit op enige stadium deur ’n ander mag – wat sy “counter hegemonic practices” noem – omvergewerp kan word. Geweld kan dus ontstaan uit pogings om beide die huidige bestel in stand te hou en dit te verander. Tweedens heers deurlopende spanning in die ideologiese onderskeid tussen eise vir gelykheid en vryheid (Mouffe 2016) en kan geweld uitbreek indien die behoeftes van

die ondersteuners van beide regte nie gehandhaaf word nie. In hierdie sin is geweld dus deel van die menslike natuur, is wedywing en geweld altyd moontlik en sal die samelewing altyd daardeur geteister word (Mouffe 2000:130-131).

Om geweld teen te werk is sy 'n voorstander van 'n agonistiese benadering waar konflik – in die sin van 'n worsteling tussen teenstanders en nie 'n oorlog tussen vyande wat mekaar vernietig nie – aanvaar word (Mouffe 2016). Die implikasie van haar betoog is dat geweld eerstens besweer kan word indien ideologiese magsverskille oorkom word. Tweedens bied haar siening oor agonie die moontlikheid dat geweld hanteer kan word op 'n pluralistiese wyse waar verskeie sienings van die werklikheid aanvaar word en die “mutual contestation” tussen rolspelers almal verander (Kapoor 2002:465, cf Velthuizen & Ferguson 2018). Dialoogvoering en die bereidheid om te luister en verander te word, is in hierdie “struweling” belangrik.

Soos Mouffe redeneer Habermas ook oor die stand van liberale demokrasie, maar hy verskil met haar siening oor die wyse waarop demokrasie beliggaam moet word. In stede van haar agonistiese benadering staan hy 'n benadering van onderhandeling en konsensus voor (Kapoor 2002:461). Een van die voorvereistes van hierdie benadering is die geleentheid – of openbare ruimte – waar individue ongehinderd en openlik aan debatte kan deelneem (Habermas 1991:3, 252 vn 12). Die wyse waarop instemming bereik word, is op die rede gegrond, dus word konsensuele besluite slegs geneem deur die “(unforced) ‘force of the better argument’” (Habermas 1990:88; Kapoor 2002:462). 'n Tweede vereiste is dat gespreksgenote en gemeenskappe bereid moet wees om van hulle aanvaarde waardes en tradisies afstand te doen om die “universele beginsels van geregtigheid” na vore te bring (Habermas 1990:67). Habermas se siening hou eerstens die implikasie in dat konsensus altyd moontlik is. Indien dit nie moontlik is nie, of gespreksgenote voel dat hulle regte misken word, mag die ontevredenes hulle egter op geweld beroep. Tweedens kan Habermas se openbare debatte slegs suksesvol wees indien al die gespreksgenote bereid en in staat is om hulle saak te stel. Dit beteken dat sy benadering nie voldoende voorsiening maak vir die belangrikheid van magswanbalanse, taalvermoë en wat (Dillon 1999:291-292) na aanleiding van Young die “metaphorical, rhetorical, and storytelling dimensions of communication” noem nie.

Hoewel kommentatore soos Kapoor (2002) en Fritsch (2008) poog om verskillende uiteenlopende teoretiese beskouings te versoen, is dit nie die doel van hierdie navorsing om dit te bereik nie. Dit is eerder belangrik om die verskillende menings in die wyse waarop geweld en skoolgeweld hanteer word, te verreken.

Ontstaan en vorms van staatkundige geweld

Ten opsigte van strukturele geweld in die *oprigting* van 'n staat verwys Galtung (1990:295) na die kolonisasie van Afrika en die strukturele geweld wat dit ingehou het “with whites as the master topdogs and blacks as the slave underdogs” terwyl Watts en Erevelles (2004:275) meld dat begrippe soos “afwykings” en “gebrek aan intelligensie” gebruik is om slawerny, kolonialisme, neo-kolonialisme en die voortdurende uitbuiting van “people of color” te regverdig. Die *onderhouding* van 'n staatsbestel hou ook geweld in. Van die staat se kant af kan twee vorms van geweld uitgesonder word, naamlik aktiewe geweld om die struktuur in stand te hou en passiewe geweld wanneer die staat nie sy funksie as owerheid verrig nie.

Aktiewe strukturele geweld

Aktiewe geweld kom voor wanneer die staat sy mag gebruik om binne Mouffe se verstaan van die demokrasie die heersende hegemonie in stand te hou. “Hegemonie” verwys hier nie net na dwingende gesag nie, maar na die omvattender betekenis wat Gramsci – wat as sinoniem met die begrip beskou word – daaraan geheg het en ook die onderdane se (stilswyende) toestemming om deur “intellektuele en morele leierskap” beheer te word, insluit (Pillay 2017:8689). Die wyses waarop die staat die bestaande orde in stand hou verdien aandag. Watts en Erevelles (2004:277) gebruik die “*internal colony*”-teorie om die verhouding tussen koloniste en onderdruktes te verduidelik. Volgens hierdie teorie word die gemeenskap gedwing tot interaksie met die onderdrukkende staatstrukture, wat enersyds daartoe lei dat hulle kwesbaar voel, maar andersyds later tot opstand en geweld kan lei. Om die bestaande orde te handhaaf maak die staat volgens Watts en Erevelles nie noodwendig openlik van mag gebruik nie, maar van strukture soos skole, die media, gemeenskappe en selfs kerke

om oortuigende redes te verskaf waarom die bestaande orde die beste is. Individue en groepe wat nie by die dominante siening inkoop nie, word geblameer en as “probleemgevalle” beskou (Watts & Erevelles 2004:280). Natuurlik sou geredeneer kon word dat die staat nie altyd beheer oor ander instellings het nie. Aan die teenkant is die staat een van die rolspelers in die instandhouding van die sosiale orde, terwyl, wat Suid-Afrika betref, onthullings voor die sogenaamde Staatskapingskommissie (sien bv die groot aantal artikels op www.timeslive.co.za) bevestig dat Watts en Erevelles se mening nie geïgnoreer kan word nie.

Foucault se *sosiale beheerteorie* en sy siening oor dissipline sluit hierby aan. Hy gebruik hierdie teorie om te verduidelik hoe skole en gevangnisse in die agtiende eeu gebruik is om individue te onderwerp, te gebruik, te verander en te verbeter met die doel om tot nut vir die staatsbestel te wees (Foucault 1995:136). Diegene wat nie die reëls volg nie, word aan straf onderwerp om almal te herinner aan die ongebreidelde dissiplinêre mag van die maghebbers (Foucault 1995:54). Tesame hiermee gebruik die staat ook, wat Saas (2012:67) “charismatic domination, or the rhetorical exploitation of a vulnerable population by a sovereign decider” noem, om die bevolking te oorreed om eerder die bestaande orde te ondersteun. Watts en Erevelles (2004:277) betoog dat regerings steeds verskillende vorms van bedekte diskriminasie en rassisme gebruik om die heersende paradigma van manlike eurosentrisme in stand te hou.

Passiewe strukturele geweld

Strukturele geweld kan egter ook passief geskied wanneer die staat nie sy verpligtinge nakom nie, of daarvan afwyk. Voorbeelde daarvan is die “strukturele disrespek” waarna Jewkes en Penn-Kekana (2015:2) verwys, die versuim van owerheidsweë om sanitêre doekies aan behoeftige dogters te voorsien wat hulle sosiaal-emosionele leer kortwiek (Africa Check 2016) en die ontsegging van kwaliteitonderwys as gevolg van oorvol skole wat klaarblyklik die “norm” in Suid-Afrika word (Estêvez et al 2008:96; Ground Up 2018; Marais 2016:3). Ander voorbeelde sluit die staat se onvermoë om maatskaplike probleme soos armoede, werkloosheid, ongelykheid en marginalisering uit te wis, in. Verskeie studies wys op die geweld waaronder veral kinders ly weens

armoede en werkloosheid, leerders wat wees gelaat word of aan die hoof van huishoudings moet staan en gebroke gesinne (Ncontsa & Schumba 2015:9; Reyneke 2015:57-58; September 2007:14).

Die gemeenskap se bekommernis oor die oneffektiwiteit van die regstelsel (Plaatjies 2008:63; Sia 2014:21; Zehr 2002:16) is ook 'n voorbeeld van passiewe strukturele geweld. Trouens, Clark (2012:85) is van mening dat die strafregstelsel niks doen om die gesindhede en morele waardes van oortreders te verander nie, terwyl Plaatjies (2008:74) 'n donker prentjie skilder van gevangenes wat gedurende hulle gevangenisskap meer oor die kuns van misdaad leer as wat hulle daarbuite kon leer. Hierdie oneffektiwiteit is egter nie net tot die strafregstelsel beperk nie, soos onlangse uitsprake van die Suid-Afrikaanse Mensregtekommissie en Grondwethof aantoon. In die eerste geval moes die Menseregtekommissie beslis oor die vraag of sekere uitlatings van die Ekonomiese Vryheidsvegters ("EFF") en hul partyleier haatspraak is. Die kommissie bevind dat die uitlatings nie haatspraak is nie, alhoewel dit "offensive and even disturbing" is (SAHRC 2019:30). Die kommissie, wat juis ten doel het om menseregte en die demokrasie te beskerm, sanksioneer dus klaarblyklik sekere taalgebruik en pleeg daarmee geweld teenoor die klaers in die sin van "(it) negates life in its fullness" (Fröchtling 2004:61) deur toe te laat dat hul menswaardigheid aangetas word.

Die tweede voorbeeld van negatiewe strukturele geweld in die regstelsel is die uitsprake van die Grondwethof in *Jacobs and Others v S* en *Ascendis Animal Health*. In eersgenoemde moes die hof bepaal of 'n aansoek om verlof tot appèl ten opsigte van beskuldigdes wat aan moord skuldig bevind is, toegestaan moet word. Vyf regters staan die aansoek toe en vyf regters wys dit af. Ingevolge die Suid-Afrikaanse reg geld die uitspraak van die vorige hof – wat nie 'n aansoek om appèl toegestaan het nie, dus steeds (*Jacobs and Others v S* § 3). In die tweede uitspraak kon die hof ook nie tot 'n beslissing kom nie – weereens omdat die regters gelykop verdeel was. Die negatiewe strukturele geweld lê daarin dat die Grondwethof in beide gevalle nie in staat was om reg te spreek nie. Daarteenoor sou dit sy funksie as regspreker en sy mandaat ingevolge artikel 167 van die Grondwet (Suid-Afrika 1996b) – naamlik om beslissings oor sekere aangeleenthede te vel – kon nakom as die hof aanvanklik met 'n onewe

getal regters saamgestel is.

Strukturele geweld in die grendelstaat

Die onlangse uitspraak in *Khosa v Minister of Defence* bied 'n goeie voorbeeld van beide aktiewe en passiewe strukturele geweld en die wisselwerking tussen geweld in 'n breë sin en die werksdefinisie wat in 2.2.2 geformuleer is. Die regulasies wat tydens die grendelstaat uitgevaardig is, is, soos die bespreking van Derrida se siening van demokrasie aangetoon het, reeds 'n vorm van geweld (Mansfield 2011:234). Die vraag is vervolgens of die regulasies ook geweld binne die werksdefinisie, met ander woorde ongeregverdigde of “vermybare” geweld daarstel. Die hof wys daarop dat sommige van die regulasies geregverdig was omdat dit die verspreiding van die COVID 19-virus beperk het (*Khosa v Min of Defence* §19). Hierdie regulasies het ten doel om die burgers te help om hulle potensiaal te bereik deur nie siek te word of te sterf nie. Die beperking was derhalwe geregverdig wat beteken daardie regulasies is nie geweld nie. Sommige van die regulasies was, volgens die hof egter irrasioneel wat beteken dat daardie regulasies nie geregverdig kan word nie. Daardie regulasies en die uitoefening daarvan is aktiewe strukturele geweld. Laastens wys die hof op die bestuur van beide die polisediens en die weermag wat versuim het om gedragskodes op te stel vir die wyse waarop hulle lede tydens die grendeltyd moes optree en die hof genoop het om hulle daartoe te verplig (*Khosa v Min of Defence* §146). Hierdie versuim is passiewe strukturele geweld.

2.3.5.3 Reaktiewe geweld

In 2.3.1 is verwys na reaktiewe geweld as 'n snellerreaksie vir geweld. In hierdie paragraaf word reaksiegeweld aan die hand van die teoretiese beskouing van Fanon en reaksie op strukturele geweld ondersoek.

Fanon meen dat geweld aangeprys, eerder as verafsku moet word omdat die mens homself net deur geweld skep:

When his rage boils over, he rediscovers his lost innocence and he comes to know himself in that he himself creates his self (Fanon 1967:18).

Hy definieer nooit die begrip “geweld” direk nie, maar bied ’n aantal redes aan waarom hy geweld aanprys. Dit sluit in dat die mens vryheid vind deur geweld, dat dit net deur geweld moontlik is om ten volle mens te wees, dat dit ’n reinigingsmiddel is, dat dit inheemse bevolkings verenig en dat dit nie net gedurende die stryd om vryheid nie, maar ook in die latere dekolonisasie van samelewingstrukture nodig is (Jha 1988:360).

Alhoewel Fanon se beskouing op die oog af ontstellend is en aan kritiek onderworpe is (Jha 1988:363), kan dit nie sonder meer geïgnoreer word nie, omdat dit aansluit by Mouffe (2016) se waarskuwing dat mense wat teleurgesteld is in die heersende sosiale orde bereid is om te luister na diegene wat weer mag aan hulle belof. Dit kan ook nie ontken word dat sommige groepe geweld voorstaan nie. Ten opsigte van die *FeesMustFall*-veldtog sê Jansen (2015) dat studente in die gewelddadiger konfrontasies dikwels uit politieke bewegings of gemeenskapskontekste kom waar intellektuele verskille en taai debatte nie sonder fisieke konfrontasie en woordewisselings gevoer kan word nie. In hierdie opsig dui die veldtog – en veral die venynige aanvalle op kritici daarvan (Jansen 2015) – enersyds op die gevolge wanneer Habermas se dialoogvoering nie kan plaasvind nie, omdat hier nie sprake van “the (unforced) ‘force of the better argument’” (Kapoor 2002:462) is nie en andersyds op Fanon (1967:18) se woede wat oorkook.

Dit is ook belangrik om die agtergrond van Fanon se siening in ag te neem. Vir hom gaan geweld oor die verbreking van onderdrukking en dekolonisasie. Dit maak dit vir die massas moontlik om sosiale waarhede te leer en dit gee aan hulle die sleutel tot die waarhede (Fanon 1967:118). Die implikasie van Fanon se siening is daarin geleë dat “prysenswaardigheid” van geweld slegs oorkom kan word as die grondliggende oorsake vir die noodsaaklikheid van geweld verreken word.

Reaksie op strukturele geweld

Suid-Afrika is gedurende die koloniale en apartheidseras geïnstusionaliseer deur drakoniese maatreëls en beleef steeds die nagevolge daarvan (Lephalala 2014:51; Songca & Karels 2016:449). Hierdie maatreëls het egter ook tot reaksies en teenreaksies gelei. Liebenberg et al (2016:442) wys daarop dat die “*liberation before*

education”-beginsel – wat ten doel gehad het om kolonialisme en veral die apartheidsbestel ten gronde te bring – grootliks daartoe bygedra het om ’n patroon van geweld, negatiwiteit en ongedissiplineerdheid in die samelewing te skep. Schoeman (2012:23,25-26) meld dat tradisionele Afrika-strukture daarop gerig was om vrede en verhoudings te herstel. In die proses van verwestering en kolonialisme is hierdie strukture verbreek en is niks in die plek daarvan geplaas nie, wat tot gevolg gehad het dat die sosiale onderbou verbrokkel en ’n kultuur van geweld ontwikkel het. Hierdie argument vind ondersteuning in die feit dat geweld só in die Suid-Afrikaanse kultuur en sosiale milieu ingewef is dat dit feitlik as ’n gegewe aanvaar word (Ncontsa & Shumba 2015:11).

Reaksiegeweld vind ook plaas weens die maatskaplike ongelykheid en armoede wat steeds enersyds as gevolg van kolonialisme en andersyds weens die huidige regering se onmag om dit te verbreek, heers. Beide De Wet (2016:5) en Hargovan (2015:55) verwys binne die konteks van misdaad en geweld daarop dat, wat Suid-Afrika betref, dit oorheersend jong mans uit benadeelde omgewings is wat gewelddadige misdade pleeg. Laasgenoemde stel dit só:

Not only does poverty exacerbate the effect of risk factors for violence, such as exposure to violent subcultures and substance abuse, but it may also increase the likelihood of youth turning to crime in order to ‘redress the exclusion felt through not having material goods that define social inclusion’ (Hargovan 2015:55).

Greffrath en Duvenhage (2015:99) beskou diensleweringbetogings as “toenemende antistelseldeelname deur vervreemde samelewingsgroepe” – wat binne die konteks van Habermas se verstaan van die demokrasie waarskynlik geweld gebruik omdat hulle nie duidelik in die openbare diskoers gehoor word nie – en wys daarop dat gewelddadige voorvalle daarvan tot bykans 1 100 gevalle in 2011/2012 toegeneem het. Die onlangse grendelstaat het ook voorbeelde van reaksiegeweld opgelewer, byvoorbeeld waar ’n gemeenskap ’n winkel gestroop het omdat hulle weens die grendeltyd nie kos gehad het nie (Bega & Smillie 2020).

2.3.6 Oorweging

Die veelvlakkigheid van samelewingsgeweld blyk uit die vele teorieë wat uit verskeie wetenskaplike benaderings poog om hierdie fenomeen te verduidelik. Die belang van die verskillende benaderings vir hierdie navorsing is nie daarin geleë dat 'n spesifieke benadering verkies of selfs verwerp word nie, maar eerder om die kompleksiteit van die individu↔omgewing-wisselwerking te verreken en insgelyks die vele moontlike oorsake van skoolgeweld in berekening te bring wanneer wyses om skoolgeweld te beheer en te bestuur ondersoek word.

2.4 HOOFSTUKOPSOMMING

Omdat skoolgeweld 'n vorm van geweld is en dus baie raakpunte met laasgenoemde deel, behoort 'n effektiewe metode om skoolgeweld te hanteer uiteindelik ook die gemeenskap tot voordeel te wees. Daarteenoor kan skoolgeweld nie volledig verstaan word sonder om geweld in die algemeen te verstaan nie. Hierdie hoofstuk het daarom gefokus op die teoretiese begronding en algemene bespreking van geweld en die onderskeid tussen konsepte soos geweld, mag en dissipline. Verskillende redes vir geweld vanuit die verskillende sfere van die AEM, soos geweld weens psigo-biotiese faktore, kulturele gebruike en strukturele geweld, is ondersoek. Die bespreking het aangetoon dat geweld veelvlakkig is en uit verskeie oorsake kan voortspruit. Met hierdie teoretiese basis in gedagte, val die soeklig in die volgende hoofstuk in meer besonderhede op skoolgeweld.

Hoofstuk 3

Skoolgeweld binne die Suid-Afrikaanse samelewing

We have children taking part in disturbing acts of violence at schools and we need to denounce violence. Our society is too angry and bitter and we need to learn to solve issues without turning to violence.

– Pres C Ramaphosa (City Press 2019)

3.1. INLEIDING

Geweld is beide 'n ernstige en multidimensionele probleem in die Suid-Afrikaanse samelewing. Dit het die bespreking in 1.1 en die vorige hoofstuk beklemtoon. Skoolgeweld, as 'n besondere vorm waarop geweld tot uitdrukking kom, staan geensins vir samelewingsgeweld terug wat die erns en kompleksiteit daarvan betref nie.

Dit is, ter aanvang, belangrik om te besef dat skoolgeweld nie slegs 'n Suid-Afrikaanse vraagstuk nie. Trouens, internasionaal word leerders al hoe minder as “benadeelde hulpbehoewendes” en al hoe meer as “gevaarlike misdadigers wat verby hervorming” is, beskou (Du Rose & Skinns 2014:192). Razer en Friedman (2017:3) wys ook daarop dat die siklus van geweld daartoe bydra dat onderwysers hulleself emosioneel en intellektueel distansieer omdat leerders voortdurend klasse ontwrig. Dit maak wêreldwyd enersyds van skole instellings van uitsluiting eerder as insluiting en bring andersyds 'n gevoel van oorwonnenheid en verslaenheid oor die skoolgemeenskap.

Die krities-transformatiewe paradigma waarbinne hierdie navorsing gedoen word, vereis egter nie bloot dat geweld “denounce” moet word soos president Ramaphosa in die aanhaling hierbo vra nie, maar dat wyses waarop die samelewing en skole tot minder gewelddadig verander kan word, aktief ondersoek *moet* word. Rexhepi en Torres (2011:682) skryf hierdie vereiste daaraan toe dat daar 'n verband bestaan tussen kennis en die vermoë om hierdie kennis vir verandering te gebruik. Die verband word aangevuur deur sowel die sobere geloof dat iets beters wel moontlik is as die kritiese verbeelding om te weet dat die samelewing nie onveranderlik is nie (Rexhepi en Torres 2011:683,689). Skole staan binne beide die werklikheid van skoolgeweld en die moontlikheid dat hierdie werklikheid verander kan word. Trouens, Kahn en Kellner (2007:440) beskou onderwys as beide 'n oorlewingsmeganisme en 'n

metode om sosiale geregtigheid te skep. Dit skep die simboliese en kulturele kapitaal wat mense bemagtig om binne 'n toenemendkomplekse en veranderende wêreld te oorleef en bied die hulpbronne om 'n meer samewerkende, demokratiese, gelyke en regverdig samelewing te skep. Feldman (2000:606) sien die doel van onderwys soos volg:

To teach is to shape the lives of others and is, therefore, both a moral and political activity. It is also a practical endeavor because teachers must make decisions about what to do and how to do it to improve their students' lives.

Binne hierdie komplekse werklikheid is die doel van hierdie navorsing om 'n raamwerk te vind waarbinne skoolgeweld, gesien vanuit die oogpunt van die skoolgemeenskap, in teenstelling met emosies van oorwonnenheid en verslaenheid, beheer en bestuur kan word met die doel om, uiteindelik, alle vorme daarvan uit te skakel.

In hierdie hoofstuk val die soeklig op skoolgeweld. In 3.2 word die begrip ontleed en 'n werksdefinisie daarvoor bepaal. In 3.3 word voorbeelde van skoolgeweld binne die sferes van die AEM hanteer en 3.4 fokus op moontlike risikofaktore vir skoolgeweld. In afdelings 3.5 en 3.6 word oor die wyse waarop skoolgeweld hanteer word – of eerder nie hanteer word nie - en die gevolge daarvan besin, terwyl 3.7 fokus op moontlikhede waarmee skoolgeweld die hoof gebied kan word.

3.2 BEGRIPSOMSKRYWING VAN SKOOLGEWELD

Skoolgeweld is, soos geweld, 'n wye begrip. Jacobs (2014:2) definieer dit omvattend as

any intentional use of physical or other force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group, at school, that either results in or has the likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation. It thus includes any intended use of psychological power or physical force with the aim to harm another physically or emotionally. It includes manipulation and coercion as well as rejection, and can take place during or outside school hours, during class times and breaks, at school-related events (sport, cultural and social), as well as while commuting to and from school.

Hierdie en ander definisies (cf De Wet 2013; Estèvez et al 2008:104; Van der Merwe 2012:393) dui daarop dat skoolgeweld, soos geweld in die breë, 'n multidimensionele

begrip is wat 'n wye reeks aspekte in die skoolomgewing insluit en binne al die sferes van die AEM waarbinne die navorsing gedoen word, ontstaan en plaasvind (Benbenishty et al 2008:72). Dit het beide 'n kort- en langtermyninvloed en beïnvloed die sosiale, emosionele, onderrig- en leermilieu van die betrokkenes. De Wet (2013) wys daarop dat, hoewel leerders die belangrikste rolspelers in skoolgeweld is, hulle nie die enigstes is nie, omdat ouers, onderwysers en die gemeenskap daarby betrokke is. Hierdie stelling moet egter gekwalifiseer word omdat skoolgeweld, soos die bespreking in 2.3.7 sal aandui, ook strukturele oorsake het.

Jacobs (2014:2) se definisie moet ook om twee ander redes gekwalifiseer word. Eerstens verwys sy net na opsetlike optrede. Soos met samelewingsgeweld is dit belangrik om daarop te let dat skoolgeweld onbepland en selfs onbedoeld kan plaasvind. Soos met die breë begrip van geweld waarna hierbo verwys is, is dit belangrik dat die klem nie op die gewelddoener se handeling moet val nie, maar op die potensiaalverhindering wat dit vir die slagoffer teweegbring. Tweedens kan skoolgeweld, soos geweld, soms geregverdig wees. Of skoolgeweld geregverdig is of nie, word, soos in die geval van samelewingsgeweld, bepaal aan die hand van welke waarde of belang binne die spesifieke konteks die belangrikste is. Die grendelstaat is weer eens 'n goeie voorbeeld: leerders se reg op onderwys – en hulle vermoë om hulle volle potensiaal te bereik – is beperk deur die sluiting van skole (sien bv. Kloppers 2020a:530 & 2020b:755,767). Dit was egter, in die lig van die lewensverlies wat die COVID-19-virus veroorsaak het, geregverdig, omdat dit, in ooreenstemming met *Esau v Minister, COPTA* (par 134), die belange van leerders teen die gevaar van die verspreiding van die virus en die reg op lewe opgeweeg het.

Skoolgeweld kan breedweg in beheerbare en bestuurbare skoolgeweld onderskei word. Beheerbare skoolgeweld val binne die invloedssfeer van die skoolgemeenskap en kan deur die skoolgemeenskap beheer, verminder en selfs heeltemal uitgeskakel word. Bestuurbare skoolgeweld, daarenteen, kan nie deur die skoolgemeenskap verhoed word nie. Die skool kan slegs die gevolge van die skoolgeweld en die wyse waarop die skoolgemeenskap daarop reageer, bestuur. Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie onderskeid nie twee teenpole verteenwoordig nie, maar eerder 'n kontinuum met twee punte. So byvoorbeeld is die verbod op lyfstraf binne die skool

se beheer, terwyl strukturele skoolgeweld soos oorvol klasse slegs deur die skool bestuur kan word. Tussenin is voorbeelde soos rassisme. Die skool kan wel die gedrag van leerders daarvoor beheer, maar die onderliggende kulturele geweld wat rassisme veroorsaak, kan aanvanklik – totdat die leerders se waardes verander is – slegs bestuur word.

Vir doeleindes van hierdie navorsing kan skoolgeweld dus omskryf word as *enige ongeregverdigde handeling of nalate wat 'n lid van die skoolgemeenskap verhinder om sy lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik*.

3.3 SKOOLGEWELD BINNE DIE SFERE VAN DIE AEM

3.3.1 Inleidende nota

In hierdie afdeling val die fokus op voorbeelde van skoolgeweld binne die AEM. Dit is egter belangrik om eerstens daarop te let dat hierdie slegs voorbeelde is, waarmee geensins te kenne gegee word dat dit die enigste of selfs die belangrikste vorms van skoolgeweld binne die bepaalde sferes is nie. Tweedens is dit bykans onmoontlik om 'n voorval van skoolgeweld binne slegs een sfeer te beperk omdat die sferes by mekaar inskakel. Skoolgeweld binne die persoonlike sfeer kan beïnvloed word deur faktore vanuit die ander sferes. Dieselfde geld skoolgeweld in enige van die ander sferes.

3.3.2 Skoolgeweld vanuit die persoonlike sfeer

Psigo-biologiese oorwegings binne die persoonlike sfeer kan om verskeie redes aanleiding tot skoolgeweld gee. Leerders raak byvoorbeeld by geweld betrokke omdat hulle nie deur onderwysers en die skool as individue erken word nie, en nie van skoolweë hulp kry om hulle selfbeeld en selfwaarde te verhoog nie. Dit kan, binne die teoretiese perspektiewe oor geweld in die persoonlike sfeer (§ 2.3.3), daartoe lei dat die leerders wraak wil neem (drukteorie) en nie in staat is om hulle frustrasie binne bestaande norme te handhaaf nie (frustrasie-aggressieteorie), of dat geweld die enigste wyse is om selfverbetering teweeg te bring (implisiete geweldsteorie). Hierdie leerders gebruik dan, soos Achterhuis (2010:48) aandui, geweld om hulleself te laat

geld.

3.3.3 Skoolgeweld vanuit die mikrosfeer

Die mikrosfeer sluit agente en sisteme in waarmee die individu in direkte kontak is (Härkönen 2007:7), soos die gesin en skool, asook die subjektiewe betekenis van die agente en sisteme (Heise 1998:269). Ten opsigte van die wisselwerking tussen die skool en ander sisteme binne hierdie sfeer, wys Estèvez et al (2008:85) daarop dat gebrekkige gesins- en familieverhoudings, en kontekstuele faktore soos sosiale verwerping, viktimisering en 'n negatiewe skoolkultuur in ag geneem moet word wanneer die oorsake vir skoolgeweld bepaal wil word. Omdat die mikrosfeer die skool insluit, word voorbeelde van gedrag wat binne die skoolmilieu plaasvind, hanteer. Dit sluit die rol van die portuurgroep en bendes, boeliegedrag, die rol van ouers en onderwysers in.

3.3.3.1 *Die portuurgroep en bendes*

September (2007:17) meld dat portuurgroepe negatiewe gedrag aanvuur wat veroorsaak dat leerders “dwelms en alkohol in oormaat gebruik en seks beoefen, asof dit die nuutste rekenaarspeletjie is”. Hy betoog verder dat portuurdruk eerstens daartoe kan lei dat leerders deel is van 'n rebelse groep wat “alle morele bande oorboord gooi en die lewe vir opvoeders ondraaglik maak” en tweedens dat leerders gewelddadig kan word as hulle nie by die standaard of prestasie van die groep kan byhou nie (September 2007:17). Gesien vanuit die AEM ondersteun die portuurgroep enersyds die sterk wisselwerking tussen 'n individu en sy verskillende sisteme en andersyds die belangrikheid van maatskaplike interafhanklikheid tussen individu en portuurgroep.

'n Vorm van skoolgeweld wat by die rol van die portuurgroep aansluit, is bende-geweld. Bendes en bende-geweld is deel van die daaglikse lewe van baie Suid-Afrikaanse gemeenskappe (Morris 2019). Trouens, MacMaster (2010:21) meld dat bendes op die Kaapse Vlakte teen die eeuwisseling reeds 'n honderdduisend lede gehad het en De Wet (2016:4) dui aan dat bykans twee-derdes van die artikels wat gedurende haar

navorsing in die *Cape Times* oor skoolgeweld gepubliseer is, bendegeweld ingesluit het. Verskeie faktore dra by tot die geweld, soos diefstal, die ontvoering van meisies en om manlikheid te bewys (De Wet 2016:5; Mncube & Harber 2013:100; Morrell 2003:46; Morris 2019) – alhoewel bendes nie uitsluitlik manlik is nie en vroue al hoe meer as beide leiers en aktiewe lede op die voorgrond tree (Gool 2019; Hoffmeister 2018; Vetten 2000).

Bendegeweld strek veel wyer as sigbare geweld. Mendez (2018) betoog dat bendebedrywighede as ekonomiese aktiwiteit beskou kan word, eerstens omdat dit 'n inkomste aan bendelede en hulle huishoudings verskaf en tweedens omdat dit direk – al is dit onwettig – tot die ekonomie bydra deur die handel in wapens, dwelmmiddels, omkoperij en sluipmoorde (Mendez 2018:6,9). Aansluitend hierby kan ook geredeneer word dat bendes indirek tot die ekonomie bydra deur werksgeleenthede vir veiligheidsbeamptes, polisiebeamptes en doeanbeamptes te bied wat deur hulle bedrywighede geskep word. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat bendegeweld – soos ander vorms van geweld – nie los van die oorsake daarvan gesien kan word nie. MacMaster (2010:20,21,36) meld byvoorbeeld dat die oorsake van bendes en bendegeweld gesoek moet word in faktore soos gedwonge verskuiwings gedurende apartheid, die aanvanklike edele motief om die gemeenskap teen “skollies” te beskerm, gebrekkige onderwys, armoede, die radikaliserings en mobilisering van die jeug gedurende die 1980's en as alternatief vir tradisionele waardes en gebruike wat verval het.

Bendes is ook 'n bydraende faktor tot skoolgeweld (Ncontsa & Shumba 2015:5). Twee deelnemers aan Mncube en Harber (2013) se navorsing verwoord die probleem soos volg:

Last year, we experienced random shooting in front of the school gate, whereby two gangs were shooting at each other and a stray bullet hit a learner. (Skoolhoof, Wes-Kaap, Mncube & Harber 2013: 41).

In the school precisely it fights, fights and most of the times it is fights. They fight a lot inside the school yard, big girls or big boys. (Onderwyser, Noordwes-Provinsie, Mncube & Harber 2013:51).

De Wet (2016:4) wys in haar navorsing op die hoë voorkoms van bendegeweld in skole en die magteloosheid wat leerders jeens die bendegeweld ervaar. Omdat bendes ook

’n mate van geborgenheid bring (Kloppers & Van den Berg 2018:320), is dit in die beplanning van meganismes teen skoolgeweld noodsaaklik om die soeke na geborgenheid na ’n positiewe bron te verplaas.

3.3.3.2. **Boeliegedrag**

Boeliegedrag en afknouery kom wydverspreid in Suid-Afrikaanse skole voor en dit is nie slegs tot een geslag of ouderdomsgroep beperk nie (De Wet, Reyneke & Jacobs 2020; Laas & Boezaart 2014:2667; Mncube & Harber 2013:68; Ncontsa & Shumba 2015:5). Dit is nie net tot leerders beperk nie: leerders boelie onderwysers, onderwysers hulle leerders en kollegas (De Wet et al 2020:516). ’n Leerder wat deelgeneem het aan Mncube en Harber (2013:72) se navorsing som die werklikheid goed op: “bullying is all over”. Boeliegedrag het verskeie gevolge waaronder verlaagde akademiese prestasie, depressie, vrees, selfdood en selfdoodneigings, die dood van beide slagoffers en boelies en slagoffers se aanvaarding en selfs regverdiging van die boeliegedrag (AFN 2019; Cornelissen 2019; Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo 2020:35; Krige 2021; Laas & Boezaart 2014:2667; Rodríguez-Hidalgo et al 2020:62; Rey et al 2020:22).

Boeliegedrag word aan verskeie oorsake gewyt, wat persoonlike oorsake soos impulsiwiteit, gebrek aan selfbeheer, morele losmaking (“moral disengagement”), die geneigdheid om geweld te gebruik, selfagting en omgewingsoorsake soos gebrekkige ouerbetrokkenheid, etnisiteit, rassisme, skoolklimaat en vriende insluit (Álvarez-García et al 2020:28; Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo 2020:35; Moyano et al 2020:9). Die rol van selfwaarde is tweeduidig. Navorsing dui daarop dat ’n lae selfwaarde tot boeliegedrag kan lei, terwyl ’n hoë selfwaarde ook daartoe kan lei, veral as die boelie voel dat sy selfwaarde en status bedreig word. Volgens Estèvez et al (2008:89) poog boelies om deur boeliegedrag vier behoeftes te vervul, naamlik om uit te staan, om oor mag te beskik, om ’n spesiale reputasie te bou en om ’n emosionele leemte te vul.

’n Vorm van boeliegedrag wat al hoe meer op die voorgrond tree, is die gebruik van sosiale media en kuberboeliery. Jongmense is “superverbind” deur die Internet, en elektroniese media is ’n integrale deel van hulle lewens, wat verskeie voordele inhou,

soos dat dit hulle in verbinding met ouers en maats hou en leergeleenthede bied (Álvarez-García et al 2020:27; Blaya & Audrin 2020:46). Ongelukkig is dit ook 'n toeganklike en eenvoudige medium om propaganda te verkondig en mense te viktimiseer (Blaya & Audrin 2020:47). Kuberboeliery word breedweg omskryf as geweld wat deur middel van elektroniese media uitgeoefen word. Faktore soos ongelyke magsbalanse, opsetlike benadeling, herhaling, publisiteit en anonimiteit speel 'n rol hierin (Álvarez-García et al 2020:27; Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo 2020:35; De Wet et al 2020:515). Navorsing dui aan dat kuberboeliery redelik algemeen voorkom en meestal onder leerders tussen die ouderdomme van tien en veertien jaar (Blaya & Audrin 2020:48; Moyano et al 2020:14).

Soos met gewone boeliegedrag bestaan daar verskillende oorsake vir kuberboeliegedrag, wat nie noodwendig met die oorsake van eersgenoemde ooreenstem nie. So, byvoorbeeld, wys Moyano et al (2020:14) daarop dat 'n groot vriendekring gewone boeliegedrag ontmoedig, terwyl dit geen effek op kuberboeliegedrag toon nie. 'n Interessante aspek wat uit hulle navorsing blyk, is dat leerders in staatskole minder konflik as leerders in privaatskole beleef het, terwyl daar aanduidings is van 'n verwantskap tussen privaatskole en kuberboelies (Moyano et al 2020:12,14). Alhoewel kuberboelies, anders as "gewone" boelies, nie fisies op die skoolgrond optree nie, bestaan daar egter 'n beduidende verband tussen die twee vorms. Deelnemers aan Blaya en Audrin (2020:51) se navorsing het aangedui dat bykans die helfte van die kuberboelies een of meer kere op skool gedreig is en slegs 'n vyfde nooit by die skool beledig is nie.

Ten opsigte van beide vorms van boeliegedrag bestaan daar beskermende faktore ("protective factors") wat beide slagoffers en boelies kan help om boeliegedrag die hoof te bied. Dit sluit die rol van vergifnis, selfwaarde, selfgelding, veerkragtigheid, kommunikasie, bemiddelingsvaardighede, optimisme, dankbaarheid, oerbetrokkenheid en die tyd wat aan sosiale media bestee word, in (Álvarez-García et al 2020:27; Rodríguez-Hidalgo et al 2020:63; Rey et al 2020:18).

Die bespreking oor boeliegedrag hou minstens twee implikasies vir hierdie navorsing in. Eerstens dui dit aan dat boeliegedrag binne verskillende sfere van die AEM

plaasvind en dus, soos skoolgeweld in die algemeen, multidimensioneel is. Tweedens bevestig dit dat boelies dikwels self die slagoffers van boeliegedrag is. In hierdie sin is boeliegedrag ook 'n voorbeeld van 'n geweldspiraal waarna in 3.5 verwys word.

3.3.3.3 ***Ouers se rol in skoolgeweld***

Ouers speel, as primêre versorgers, nie net 'n belangrike rol om leerders toe te rus om geweldwerend te kan optree nie. Hulle kan ongelukkig ook die rede vir skoolgeweld wees (Estèvez et al 2008:85). Wat ouerbetrokkenheid betref, kom September (2007:15) tot die gevolgtrekking dat ouers die grootmaak van hul kinders op onderwysers afskuif en hulle kinders nie meer die basiese beginsels en gewoontes leer nie. Hy betoog verder:

.... kinders soek aandag en liefde en as hulle dit nie kry nie, soek hulle aandag op 'n negatiewe wyse by die skool ... ouers aanvaar dat dit die onderwysers se werk is om leerders op te voed en kom nie hulle verantwoordelikhede teenoor hul kinders na nie.

Hierdie siening is deur laerskoolleerders wat aan 'n kwalitatiewe studie van Wolhuter en Oosthuizen (2003:451) deelgeneem het bevestig, met tien uit die agtien leerders wat swak skoordisipliene toegeskryf het aan swak voorbeelde by die huis. Aansluitend hierby het 83% van die respondente in Lessing en De Witt (2011:9) se navorsing "huislike atmosfeer en opvoeding" as rede vir gedragsprobleme aangedui. In 'n 2014-steekproef by 'n plattelandse Afrikaanse hoërskool het 'n deelnemer geskryf:

Meeste gedragsprobleme kom primêr uit die ouerhuis, leerder projekteer gevoelens van frustrasie en verwerping van gesag dan by skool (Kloppers 2014:8).

Ouers is ook apaties teenoor hulle kinders, stel nie belang nie of het soveel van hulle eie probleme dat hulle nie tyd het vir hulle kinders nie (September 2007:16). Die gebrek aan toereikende waardes en norme kan aan die deur van 'n verval in waardes en norme tuis, 'n gebrek aan selfrespek en selfdisipline en 'n gebrek aan 'n waardegedrewe samelewing gelê word (Lessing & De Witt 2011:6).

3.3.3.4 *Onderwysers se rol in skoolgeweld*

Dit is egter nie slegs leerders en ouers se optrede wat tot skoolgeweld kan lei nie. Onderwysers is dikwels self direk daarby betrokke, soos navorsing oor die voortgesette gebruik van lyfstraf en seksuele aanranding van leerders deur onderwysers (Akhtar & Awan 2018; Liebenberg et al 2016:445; Ncontsa & Shumba 2015:5; Mncube & Harber 2013:10; Wolhuter & Russo 2013:9) bevestig. Onderwysers se onprofessionele en ondeurdagte optrede soos wegbly-aksies, alkoholmisbruik gedurende en na skool en 'n gebrek aan werkstrots, integriteit en dissipline dra ook daartoe by (Challens 2008:28; Liebenberg 2013:5; Mthanti & Mncube 2014:72,77; September 2007:11). Mncube en Harber (2013:73) wys daarop dat onderwysers wat laat of afwesig is, of nie behoorlik vir klasse voorberei nie, op 'n indirekte wyse tot skoolgeweld bydra, 'n siening wat deur Challens (2008:28) ondersteun word.

Sommige onderwysers voer steeds, ten spyte daarvan dat lyfstraf self 'n vorm van skoolgeweld is, aan dat die verbanning van lyfstraf skoolgeweld bevorder (Lessing & De Witt 2011:6; Liebenberg et al 2016:444; Pitsoe & Letseka 2014:1525). Onderwysers het dit as 'n vinnige en doeltreffende metode beskou om geweld te bekamp en dissipline toe te pas (Govender 2020:9; Venter & Van Niekerk 2011:245). Met die staking van wettige lyfstraf is van onderwysers verwag om 'n "paradigmaskuif" te maak en skoolgeweld en oortredings op alternatiewe wyses te beheer en te bestuur. Onderwysers is van mening dat bitter min effektiewe strategieë aan onderwysers gebied word om dieselfde uitwerking as lyfstraf te hê, terwyl die strategieë wat wél beskikbaar is, te lank neem en te veel geduld, tyd en vaardighede in beslag neem (Govender 2020:9). Verskeie navorsers wys egter daarop dat lyfstraf – wat gegrond is op mag en beheer - nie leerders se langtermyngedrag verander nie en dat dit trouens eerder as sneller vir opgekropte aggressie en woede kan dien (Davids & Waghid 2015:684; Venter & Van Niekerk 2011:247). Lyfstraf kom weer in 3.4.2 ter sprake.

3.3.3.5 **Prestasiedruk**

Skoolgeweld word ook veroorsaak deur die prestasiegedrewenheid van sommige ouers, skole en gemeenskappe. Bach (2016:2) beskryf prestasiedruk as die grootliks negatiewe, kritiserende en afbrekende druk op leerders om te presteer en hulle slegs “aanvaar” word as hulle presteer (Bach 2016:24). Die leerders word dus soos “kweekhuiskinders” gedwing om bo en buite hulle normale ontwikkeling kennis en vaardighede te bekom. Sy wys daarop dat prestasiedruk gedragsprobleme, eet- angsten en gemoedsversteurings, prestasie-angst, oneffektiewe en destruktiewe hanteringsmeganismes (“coping meganismes”) en selfs selfdood kan veroorsaak (Bach 2016:3,5,25):

“Hot house”-kinders sukkel om as selfstandige individue te funksioneer omdat die normale emosionele ontwikkeling nie plaasgevind het nie en hulle nog altyd deur hulle ouers gedryf, beskerm en gerig is (Bach 2016:185).

3.3.4 **Skoolgeweld vanuit die ekso- en makrosfere**

Dit is, gegewe dat skole deel van die samelewing is en daardeur bepaal word (Davidoff & Lazarus 2002:4), te verwagte dat skoolgeweld ook binne die ekso- en makrosfere sal voorkom. In hierdie bespreking word kulturele geweld, die rol van die media, strukturele skoolgeweld en reaksiegeweld as voorbeelde gebruik.

3.3.4.1 **Kulturele geweld**

Verskeie vorms van kulturele geweld dra by tot skoolgeweld. Geslagsgeweld, patriargie en manlike dominasie speel ’n rol in skoolgeweld. Een van die oorsake van die optrede van skool massamoordenaars soos Eric Harris en Dylan Kleboldt is daarin geleë is dat hulle hul manlikheid – wat bevraagteken is – probeer bewys het (Challens 2008:13). Geslagsgebaseerde geweld kom algemeen voor, onder meer weens die voorbeeld wat gemeenskappe en die media aan seuns stel (Mayeza et al 2021:2; Mncube & Harber 2013:10-13; Ncontsa & Shumba 2015:5). Twee aanhalings bevestig die erns van geslagsgeweld:

A girl was forced to kiss a boy. The more the girl learner refused to kiss the boy the violence intensified... Boys force girls to fight without wearing their underwear underneath (Onderwyser, Mpumalanga, Mncube & Harber 2013:70).

They [boys] even ask you if you are sexually active, and if you want to have fun with them. They say you would scream nicely... Sometimes when you tell them that you are still young . . . they say you are still babies but still they want to kiss you and remove your clothes . . . (“Thabi”, Mayeza et al 2021:7).

Dis egter nie net leerders wat by die geslagsgeweld betrokke is nie. In sommige gevalle is onderwysers die geweldenaars, 'n praktyk wat onlangs die argwaan van president Ramaphosa ontlok het:-

As educators, your job is that of a parent to the children who come to your schools, you are not supposed to be lovers of children at schools. We may want to deny this as it often happens, but we all know that it is happening (City Press 2019).

Ander vorms van kulturele geweld sluit ongeregverdigde diskriminasie en vooroordeel in, wat uiting vind in geweld teen gemarginaliseerde en kwesbare groepe soos leerders met gestremdhede, buitelanders, homoseksuele leerders en leerders van minderheidsgroepe (Bohrer 2013:6; Reyneke 2011:132). Hierdie kinders is ook in die breër samelewing meer dikwels die teken van geweld (DSD et al 2012:11). Trouens, tydens die hierdie navorsing het die navorser as onderwyser met die xenofobiese gedrag van Graad 7-leerders te doen gekry wat vir Zimbabwiese leerders gesê het om terug te keer na hulle land. Dieselfde leerders het ook geweier om opdragte van 'n Zimbabwiese onderwyseres te aanvaar omdat hulle nie “na 'n buitelanders hoef te luister nie”.

3.3.4.2 **Strukturele skoolgeweld**

Soos in die breër samelewing, kom strukturele geweld ook binne die skoolgemeenskap voor. Voorbeelde hiervan is die strukturele geweld wat steeds in die onderrigtaal ingebou is en die geweld wat deur skool- en onderwysbesture en ander staatsorgane veroorsaak word.

Volgens Ezeanya-Esioby (2019:32) het kolonialiste deur onderwys, akkulturasie en veral deur die gebruik van taal daarin geslaag om nie net van die hulpbronne van Afrika nie, maar “most frighteningly, his mind as well” besit te neem. Sy mening volg in die voetspore van Thiong’o (1986:1), wat enersyds aandui dat imperialisme steeds die ekonomie, politiek en kultuur van Afrika beheer, en andersyds dat die beheer nie meer deur wapens nie, maar deur die “gentle psychological violence” van onderwys geskied (Thiong’o 1986:9). Ezeanya-Esioby (2019:15) sluit hierby aan en betoog dat onderwys só deur kolonialisme ontvorm is dat dit steeds kolonialistiese veronderstellings in die verskuilde (“hidden”) leerplan voortsit en kolonialisme steeds “entrenched in the mental process of the colonized” is. Taal en taalimperialisme – met veral die rol wat Engels in Suid-Afrika speel – is steeds ’n belangrike vorm van strukturele skoolgeweld. Gekoppel hieraan is die klaarblyklike stilswyende toestemming van die burgery om die “intellektuele leierskap” te aanvaar wat Engels as lingua franca ondersteun. Dit vind op twee wyses plaas: deur te aanvaar dat Engels ’n onaantasbare posisie beklee (Thiong’o 1986:9) en deur die gebruik van Engels as onderrigmedium in skole (Mkhize & Balfour: 2017:134,137).

September (2007:12-20) verwys na skoolleierskap, die rol van onderwysdepartemente en die Skolewet (Suid-Afrika 1996a) as vorms van strukturele skoolgeweld. Ten aansien van onderwysdepartemente noem hy twee oorsake: klasse wat te groot is met ’n onderwyser-leerderverhouding van 1:40 en amptenare wat skole of skoolhoofde nie behoorlik bystaan met probleme nie (September 2007:13) Oorvol klaskamers is ’n aspek wat dikwels in vorige navorsing na vore getree het (Ground Up 2018; Marais 2016:3; Ncontsa & Schumba 2015:9). Marais (2016:1) waarsku dat dit minstens vir die afsienbare toekoms deel van die Suid-Afrikaanse onderwysmilieu sal bly. Skoolgeweld word ook aangeblaas deur skoolbesture wat nie optree as geweld in die skool voorkom nie:

schools are failing to deal with cases of bullying or sexual harassment even when they are reported to teachers. This is a case of violence by omission where schools know there is a problem of violence, which the evidence in this study clearly suggests they do, and does little or nothing to try to prevent it (Mncube & Harber 2013:105).

Liebenberg et al (2016:443) verwys na die strukturele geweld wat veroorsaak word deur die beleid van inklusiewe onderwys en die jaarlikse nasionale assessering wat meebring dat onderwysers bloot nie voldoende tyd tot hulle beskikking het om leerders in totaliteit op te voed nie. Daarby funksioneer departementele skoolondersteuningspanne wat veronderstel is om skole en onderwysers by te staan, dikwels nie vanweë gebrekkige opleiding, begrotingstekorte, wanbesteding en ongemotiveerdheid (Liebenberg 2013:6). Phooko et al (2017:659,667) meld dat onderwysers dit veel erger ervaar wanneer gesagstrukture die geweld veroorsaak met ongeveer een vyfde van die deelnemers aan hulle navorsing wat wel geweld ervaar het. Die omstandighede waarin onderwysers hulle bevind herinner aan Giroux (2010:715) se siening oor onderwys in die VSA, waarmee baie Suid-Afrikaanse onderwysers sal kan assosieer:

[P]edagogy is now subordinated to the narrow regime of teaching to the test ... In addition, teachers are increasingly reduced to the status of technicians, removed from having any control over their classrooms or school governance structures.

'n Belangrike faktor wat binne die Suid-Afrikaanse milieu tot skoolgeweld bydra, is die kwaliteit van onderwys. Die onderwysstelsel bestaan in wese uit twee stelsels: 'n kleiner, presterende stelsel vir meer gegoede leerders en 'n groter stelsel vir hoofsaaklik voorheenbenadeelde groepe wat tot 'n groot mate steeds die invloed van apartheid weerspieël (Spaull 2012; Van der Walt 2017:2). Leerders van die groter stelsel ervaar steeds 'n skolastiese agterstand van soveel as twee jaar teenoor leerders in die kleiner stelsel en loop die risiko om deel van die ongekwalifiseerde werksmag of werkloses te word (Spaull 2012). Die strukturele geweld wat hier ter sprake is, is enersyds die wyse waarop hulpbronne verdeel word (Galtung 1969:171) maar andersyds die gevolge van die staatkundige strukturele geweld van apartheid wat steeds voortduur.

Die wyse waarop skool- en ander onderwysbestuursliggame skoolgeweld ondersteun blyk ook uit 'n aantal uitsprake van Suid-Afrikaanse howe. Kloppers en Kloppers (2017b:786,793) verwys in hulle artikel oor die uitsetting van leerders uit koshuise weens onbetaalde koshuisgeld – wat in die lig van hierdie navorsing ook as skoolgeweld beskou moet word – na uitsprake waar die volgende voorbeelde van

geweld teen leerders hanteer is: die *Welkom*-uitspraak oor die hantering van swanger skoolmeisies, die *Juma Mushid*-saak oor die uitsetting van 'n skool en sy leerders vanaf privaateiendom en die *Hoërskool Ermelo*-saak oor moedertaalonderrig. By hierdie sake kan die onlangse *Centre of Child Law*-uitspraak wat oor toegang tot onderrig vir onwettige immigrantekinders in die Oos-Kaap gehandel het, gevoeg word. Binne die konteks van grondwetlike regte en die transformatiewe paradigma waarbinne hierdie studie geskied, is dit belangrik om in ag te neem dat 'n kind se reg tot onderwys 'n

belangrike sosio-ekonomiese reg [is] wat “dadelik gerealiseer moet word” en gefokus is op die ontwikkeling van 'n kind se persoonlikheid, talente en vermoëns met die doel om die demokratiese verandering van die samelewing te ondersteun (Kloppers & Kloppers 2017b:792).

Skoolgeweld plaas 'n demper op die realisering van hierdie regte.

Laastens kan skoolgeweld ook onregstreeks deur plaaslike owerhede veroorsaak word omdat daar nie voldoende ontspanningsfasiliteite vir leerders bestaan om na skool te gebruik nie (Ncontsa & Schumba 2015:9).

3.3.4.3 ***Reaktiewe skoolgeweld***

Lede van die skoolgemeenskap aanvaar nie altyd die geweld teenoor hulle nie. Dit lei tot reaksiegeweld. Die nalatenskap van apartheid en rassisme lê steeds sporadies ten grondslag van skoolgeweld. De Wet (2013) wys daarop dat skoolgeweld 'n vergestaltung van rassiespanning is met veral berigte in die eerste dekade na die 1994-verkiesing wat op die spanning fokus. Aansluitend hierby was daar na die demokratiese oorgang leerlinge in KwaZulu-Natal wat die skuld van die skoolgeweld en hulle gebrek aan dissipline voor die deur van apartheid gelê het:

Leerlinge sê hulle glo omdat die skool deur die apartheidsregering gebou is, kan hulle daarmee maak wat hulle wil. “Hierdie is nou 'n demokratiese land wat ons deur die struggle gewen het. Die skool en sy besittings behoort aan die mense. En ons is die mense. 'n Onderwyser is net daar om ons te leer. Nie om ons te dissiplineer nie” (De Bruin 2006:14).

De Wet (2013) merk egter op dat dit, gemeet aan die aantal artikels, wil voorkom of sedert die begin van die 21ste eeu 'n afname in rassiespanning by skole is. Rassisme kan egter nie bloot as 'n wit/swart-aangeleentheid beskou word nie, soos die volgende aanhaling bevestig:

Just yesterday we had an incident that involved a black kid and a coloured kid; it has now been reduced to race. (Skoolhoof, Wes-Kaap, Mncube & Harber 2013:46).

Rassisme is egter nie die enigste rede vir reaktiewe skoolgeweld nie. Ander voorbeelde sluit in onderwysers en vakbonde se reaksie op staatsoptrede, ouers se versuim of weiering om, weens sosio-ekonomiese redes, skoolgeld of ouerbydraes te betaal en leerders wat as teenreaksie op prestasiedruk, self geweld pleeg. 'n Ander moontlikheid is dat leerders skoolgeweld pleeg as gevolg van geweld in die media en sosiale media, wat in die volgende subparagraaf hanteer word.

3.3.4.4 ***Die media en skoolgeweld***

Die media (waarby sosiale media ingesluit is) is belangrike rolspelers en strukture in die moderne samelewing (Dussault 2013; Edling 2015:401), met beide positiewe en negatiewe eienskappe. In die lig daarvan dat veral sosiale media 'n integrale deel van jongmense se bestaan is (Blaya & Audrin 2020:46), word die media in meer besonderhede oorweeg.

Aan die positiewe sy is die media 'n onvervangbare bron van inligting. Gedurende die COVID-19-grendelstaat het sosiale media, maar ook sommige radio- en televisiekanale, as plaasverangers van en spreekbuise vir onderwysers en die breë skoolgemeenskap opgetree, en dit vir navorsers moontlik gemaak om met navorsing voor te gaan (Kloppers 2020a:526). Aan die ander kant was die media en veral sosiale media die bron van fopnuus en kan dit moontlik, soos die gebeure op 6 Januarie 2021 in die VSA aandui, geweld aanstig. Die media kan beide die bron (oorsaak) van geweld en die inligtingsbron daarvoor wees. Hierdie dualistiese aard van die media word ook binne die konteks van skoolgeweld weerspieël.

Wanneer oor die rol van die media in skoolgeweld besin word, is dit ter aanvang nodig

om oor die aard van die media, en die wyse waarop die media geweld hanteer en gebruik, te besin. Mengú en Mengú (2015:212) verwys na botsende standpunte oor die aard van die media, soos dat dit enersyds 'n magtige, outonome en aktiewe subjek en andersyds 'n waardelose objek is. Self beskou hulle die media en veral sosiale media nie bloot as 'n ideologiese instrument nie, maar as 'n rolspeler (dus 'n subjek) wat sy eie ideologie kan skep. Dit beteken dat die media as agent binne die gemeenskap die mag het om geweld aan te vuur of teen te staan. Geweld word dikwels vir ekonomiese redes deur die media gebruik en misbruik:

In reality this act of presenting violence in a spectacular, sensational manner is economically motivated (Florea 2013:250).

Die doel kan egter ook kognitiewe manipulasie wees, waardeur die gebruiker se mening verander word om 'n spesifieke standpunt oor te dra (Florea 2013:352). Blume het reeds meer as twee dekades gelede aangedui dat die media en videospelletjies kinders van die 1990's gekondisioneer het om vir beide ruimtegevegte en straatgevegte voor te berei. Hy wys daarop dat, ten spyte van die oënskynlike afkeer teen geweld

the ideal remains the same; toughness is valued, and the young know what really matters. The societal response—meeting violence with violence—does nothing to alter the theme (Blume 1996).

Florea (2013:350) meld dat die media geweld as katarsis of reinigingsmiddel as 'n regverdigingsgrond aanvoer: mense word in hulle daaglikse optrede frustreer en gebruik geweld in die media as 'n uitlaatklep. Estèvez et al (2008:101) wys egter daarop dat navorsing binne die konteks van videospelletjies aandui dat virtuele geweld geassosieer word met hoër vlakke van werklike geweld.

Die media en sosiale media se rol is nie slegs die verslagdoening oor geweld nie, maar ook die aanhitsing, regverdiging en verbloeming daarvan verdien aandag. So byvoorbeeld word 'n vroulike slagoffer van geslagsgeweld dikwels verkwalik omdat sy in 'n verhouding getree het terwyl die gewelddoener as "n willose drenkeling in 'n see van hormone" beskou word (Kloppers & Van den Berg 2018:325). Volgens De Wet (2013) kan die media deur die wyse waarop dit verslag doen, sekere gebeure oor-

onderbeklemtoon en 'n stem aan sekere rolspelers ten koste van ander gee. Die media kan dus as 't ware geweld "bestuur", soos wat moontlik met die #FeesMustFall-veldtog gebeur het. Glenn (2016) meld in hierdie verband twee aspekte van belang. Eerstens wys hy daarop dat die *Cape Times* gedurende die 2015-protos 'n belangrike rol gespeel het in die ondersteuning van studente deur onder meer voorbladberiggewing oor die gebeure. Tweedens het die sosiale media, in besonder *Twitter*- en *WhatsApp*-boodskappe 'n belangrike rol tydens die protos gespeel. Hy is van mening dat

indeed from examining the Twitter feeds, it seems that there was a large element of copycat (aspirational? emulative?) violence. Students, seeing peers on other campuses protesting, rioting, burning vehicles or facing police reactions, felt they should join in.

Die twee aspekte waarna hy verwys, wys op die dubbele rol van die media: as magsubjek om 'n spesifieke standpunt te ondersteun en as magsobjek wat deur subjekte gebruik word om hulle sienings te ondersteun, in hierdie geval "rage boiled over" (cf Fanon 1967:18) oor probleme in hoëronderwys.

Ten opsigte van skoolgeweld het De Wet (2013, 2015 & 2016) navorsing gedoen oor beriggewing oor skoolgeweld in drie Suid-Afrikaanse koerante. In die eerste artikel wys sy daarop dat leerders gewoonlik sentraal staan in skoolgeweld met die meerderheid daders en slagoffers wat leerders is. Die wyse waarop die gewelddadigheid van skoolgeweld verwoord word, herinner aan Florea (2013:250) se "spectacular, sensational manner" van joernalistiek, met sinsnedes in *Rapport* (De Wet 2013) soos "bewusteloos gemoker", "die hele plek met bloed besmeer" en "proe hoe 'n lem smaak". Binne die raamwerk van waarderende evaluering (§ 1.5.2) moet die vraag gevra word of hierdie taalgebruik nie die afkeurenswaardigheid van geweld tot die estetiese – amper in die sin van Van Wyk Louw se "mooi is die lewe en die dood is mooi" (Brink 2008:131) verhef nie?

'n Wyse waarop onderwysers slagoffers van onbeplande of ondeurdagte geweld van die media word, is die stereotipering van onderwysers as die enigste oorsaak van die swak gehalte van onderwys (Edling 2015:403).

’n Volgende aspek is dat die media ’n persepsie skep dat skoolgeweld buite beheer is of die voorkoms van skoolgeweld oordryf (Mentz & Wolhuter 2003:393). De Wet (2015:461; 2016:2) wys byvoorbeeld daarop die artikels in die *Volksblad* die indruk kan skep dat skoolgeweld steeds toeneem en dat tot 15% van alle televisiedekking van skole oor skoolgeweld handel, terwyl navorsing eerder op die teendeel dui. Die media skep dus ’n “vrees-psigose” by die leserspubliek deur die indruk te skep dat geen skool veilig is nie. Hierdie vrees kan weer tot ’n gees van onverdraagsaamheid lei, wat tot verdere geweld kan lei en die skoolgeweldspiraal voortsit. Al drie rolle kan verbind word met die media se strewe om sirkulasiesyfers te verhoog, maar dit kan ook direkte of indirekte kognitiewe manipulasie wees om lesers te oortuig van die onhanteerbaarheid van skoolgeweld. De Wet (2015:465) waarsku in hierdie verband dat die media as demokratiese waghond ook eties verplig is om nie sy leserspubliek te mislei nie.

’n Laaste aspek is die moontlike wyse waarop die media binne die konteks van die sosiale leerteorie geweld kan aanvuur. Estèvez et al (2008:99) verwys na longitudinale navorsing wat ’n betekenisvolle verhouding tussen die waarneem van geweld op televisie gedurende die vroeër laerskooljare en gewelddadige optrede as tiener en volwassene bevind het. Hulle wys ook op verskillende wyses waardeur die geweld wat veral hoofkarakters in televisieprogramme en op die silwerdoek pleeg, geregverdig word en op die gevaar dat kinders en tieners hierdie voorbeelde kan volg omdat die gewelddadige karakters gewoonlik “positief vergoed” word (Estèvez et al 2008:100).

Die posisie van die media hou ’n aantal implikasies vir hierdie navorsing in. Eerstens bestaan die media buite die skoolomgewing, alhoewel die toeganklikheid van sosiale media dit ook deel van leerders se mikrosfere maak. Tweedens speel die media in twee opsigte ’n dubbele rol. Eerstens is dit beide ’n inligtingsbron en bron van geweld. Tweedens is dit beide ’n magsinstrument waarmee sekere doelwitte bereik kan word en ’n magsubjek wat self sekere doelwitte wil bereik. Dit beteken dat die media nie onderskat darf word as beide ondersteuner en teenstander van geweld nie. Aan die positiewe kant kan die media en veral sosiale media as beide agente en instrumente gebruik word in die stryd teen skoolgeweld.

3.3.5 Oorweging

Skoolgeweld binne die AEM en die voorbeelde wat hierbo toegelig is, hou 'n aantal implikasies vir hierdie navorsing in. Eerstens beteken die multidimensionele aard van skoolgeweld dat dit nie moontlik is om kitsoplossings daarvoor te probeer vind nie. Aansluitend hierby toon die voorbeelde tweedens aan dat 'n voorval van skoolgeweld wat oënskynlik binne die grense van een van die sferes van die AEM hoort, in werklikheid beide wortels en tentakels in ander sferes het. Dertens beklemtoon die bespreking die belangrikheid van die individu↔omgewing wisselwerking, omdat die individu in al die gevalle binne sy konteks optree en faktore in die konteks geweld kan aanvuur of blus. Vierdens staan die gebruik en misbruik van mag sentraal. Skoolgeweld kan nie bloot aan “kriminaliteit” toegeskryf word nie, omdat dit bloot op 'n regs-oortreding dui en nie die oorsaak van die optrede in ag neem nie. Laastens dui die raakvlakke wat die meeste van die voorbeelde met strukture buite die skool het daarop dat skoolgeweld nie effektief beheer kan word as dit bloot as 'n skoolaangeleentheid beskou word nie.

Hierdie implikasies bring mee dat riglyne en voorstelle vir 'n geweldwerende program op skoolvlak voorsiening moet maak vir wyses om skoolgeweld wat binne die skool se vermoë en magsfeer is, te beheer. Dit kan gedoen word deur nie bloot op die geweld self nie, maar op die onderliggende oorsake daarvan te fokus en lede van die skoolgemeenskap met persoonlike en leierskapvaardighede toe te rus om die geweld te beheer. Ten opsigte van skoolgeweld wat buite die skool se invloed- en magsfeer ontstaan, sou dit futiel wees om van die skoolgemeenskap te verwag om self die geweld te beëindig. Die skoolgemeenskap moet dus die beskermende vaardighede (“protective skills”) ontwikkel om hulle in staat te stel om die invloed en gevolge van daardie geweld te bestuur. Omdat die meeste gevalle van skoolgeweld egter nie suiwer beheerbaar of bestuurbaar is nie, behoort 'n geweldwerende program voorsiening vir verskillende wisselvorme te maak.

Om te bepaal wat die toedrag van sake in skole is, fokus die volgende afdelings op die risikofaktore vir skoolgeweld en die wyse waarop dit tans hanteer word.

3.4 MOONTLIKE RISIKOFAKTORE VIR SKOOLGEWELD

Een van die wyses waarop skoolgeweld hanteer kan word, is om leerders en ander rolspelers wat moontlik die slagoffers of daders van skoolgeweld kan word, voortydig te identifiseer en te ondersteun (Griggs 2002:118). 'n Moontlike wyse waarop dit gedoen kan word, is om Meadows (2006:158-163) se risikofaktore vir skoolgeweld te gebruik. Alhoewel hy dit nie binne die konteks van die AEM doen nie, is dit opmerklik dat die faktore van die persoonlike sfeer na buite uitkring. Die vraag is egter hoe bruikbaar hierdie ontleding is. Om dit te bepaal word die faktore kortliks ontleed.

Die eerste faktor is ingebore biologiese en psigologiese karaktersiko's soos neurologiese afwykings en kognitiewe gebreke. Dit sluit onder meer leerders met aandaggebrek, hiperaktiwiteit en teenkatingsteurnis in. Alhoewel Pittaro (2007:3) na navorsing wat hierdie stelling ondersteun verwys en genetiese, etologiese en persoonlikheidsteorieë hierdie siening moontlik ondersteun, moet dit, in die lig van navorsing wat aandui dat geestesgesteldhede nooit bloot "individueel" of "psigologies" is nie, maar maatskaplike, politiese, historiese en kulturele werklikhede weerspieël (cf Moleiro 2020:74; Zembalys & Keet 2019:79), altyd vanuit die konteks van elke individu beskou word. Sodra konteks verreken word, kan die individu nie meer alleen die blaam dra nie, wat meebring dat die algemene gelding van die risikofaktor onder verdenking is.

Die tweede risikofaktor is die debat oor die vermeende verhouding tussen intelligensie en kriminaliteit. Hoewel Pittaro (2007:3) daarop wys dat navorsing oor hierdie verhouding nog uiteenlopende resultate lewer, dui onlangse navorsing van Predescu (2013) ten opsigte van Europa en van Jacob, Haro en Koyanagi (2019) ten opsigte van Brittanje daarop dat 'n negatiewe verband tussen gewelddadige misdaad en intelligensie-koëffisiënt bestaan – dus hoe hoër 'n persoon se intelligensie, hoe laer is die waarskynlikheid dat hy 'n geweldsmisdaad sal pleeg. Hoewel dit belangrik is om daarop te let dat die navorsing slegs op geweldsmisdade van toepassing is, moet die geldigheid van hierdie faktor weens enersyds die teenstellende en ambivalente navorsingsresultate, en andersyds die werklikheid dat skoolgeweld nie net deur

persone met 'n lae intelligensie gepleeg word nie, ook bevraagteken word.

Derdens is aggressiewe optrede van jongs af 'n risikofaktor, alhoewel die invloed van die omgewing weer eens 'n rol speel. Soos by die eerste faktor, word hierdie afleiding deur teorie en psigopatologie ondersteun, maar omdat nie alle aggressie tot geweld lei nie en die gevaar kan ontstaan dat sekere lede van die skoolgemeenskap as aggressief en dus geneig tot skoolgeweld gebrandmerk kan word, is hierdie faktor ook onder verdenking.

Vierdens verwys Meadows (2006:159) na gesins- en familiebetrekkinge, veral waar geweld en verwaarlosing voorkom. Die geldigheid van hierdie faktor kan met verwysing na maatskaplike oorsake van skoolgeweld (§3.3.3) en reaktiewe geweld (§3.3.4.3) aanvaar word. Die vyfde faktor is die moontlike verwantskap tussen die geweldenaar se optrede en vroeëre blootstelling aan geweld en viktimisering, wat aansluit by die De Wet (2016:4) se verwysing na die verband tussen bendegegeweld en skoolgeweld, en persoonlikheidsteorie en die sosiale leerteorie.

Die sesde risikofaktor verwys na die rol van die media om kinders aan geweld bloot te stel, hulle daarvoor te desensitiseer en dit as aanvaarbaar en normaal te aanvaar. Hierdie risikofaktor hou verband met die bespreking van die rol van die media in 3.3.4.4 en blyk geldig te wees. Die sewende faktor is, soos Meadows (2006:162) dit stel, die "giftige samelewingskultuur" wat geweld as die wyse waarop geskille besleg moet word, normaliseer. Binne die Suid-Afrikaanse konteks sluit dit aan by Ncontsa en Shumba (2015:11) se siening dat geweld in die samelewing ingewef is, soos die geweld tydens die jaarlikse staatsrede waaraan Suid-Afrikaners al gewoon geraak het.

Laastens verwys Meadows (2006:162) na skole wat op sigself 'n risikofaktor is. Hy verwys na oorvol skole, 'n hoë leerder-onderwyserverhouding, swak akademiese vordering en skoolgeriewe wat nie leer en onderrig bevorder nie. Ook hierdie faktor blyk, in die lig van die besprekings in 3.3.3 en 3.3.4, geldig te wees.

In sy bespreking van Meadows dui Pittaro (2007:3) aan dat hy afknouery en

boeliegedrag as 'n afsonderlike risikofaktor beskou. Alhoewel boeliegedrag waarskynlik elemente van ander faktore (byvoorbeeld psigologiese faktore en 'n vroeë geneigdheid tot geweld) insluit, bevestig die bespreking oor boeliegedrag in 3.3.3.2 en die onlangse dood van leerders (African News Agency 2019; Krige 2021) dat dit, weens die erns en voorkoms daarvan, as 'n afsonderlike risikofaktor in ag geneem moet word.

Die vraag is of Meadows se risikofaktore as aanduiders van skoolgeweld gebruik behoort te word in geweldwerende onderwys. Soos reeds gemeld is die geldigheid van die eerste drie faktore onder verdinking. Die ander ses faktore kan moontlik gebruik word, maar die besprekings oor beide geweld en skoolgeweld het aangetoon dat die aard en oorsake daarvan kompleks, altyd konteksgedrewe en dikwels binne verskillende sfere van die AEM val. Die etikettering van leerders en ander lede van die skoolgemeenskap as behorende tot die “geweldsrisikogroep” – selfs al is die risikofaktore net voorlopige aanduiders – herinner aan Foucault (2007:159) se siening dat dissipline wat onregverdig is, tot magismisbruik en geweld aanleiding gee. Die geweld in hierdie geval is die miskennings van die individu se reg tot billike, onbevooroordeelde en geregverdigde optrede

In die lig van hierdie besware maak dit meer sin indien elke skoolgemeenskap binne sy konteks die faktore wat skoolgeweld ondersteun, identifiseer en proaktiewe maatreëls ontwikkel om die geweld te beheer en te bestuur.

3.5 DIE HANTERING VAN SKOOLGEWELD

Beide Mncube en Harber (2013:1) en Jacobs (2014:4) verwys na skoolgeweld as 'n *verskrikking* (“scourge”). Die vraag is: hoe word hierdie verskrikking as beide deel van die leerplan en op 'n praktiese vlak in Suid-Afrikaanse skole hanteer? In hierdie afdeling word twee aspekte hanteer: die wyse waarop dit in die geleerde leerplan (die formele leerplan en informele skoolleerplan) en die geleefde leerplan (wat die skoolkultuur, karakter en etos insluit) hanteer word.

3.5.1 Die geleerde leerplan

Gegewe die erns van skoolgeweld is dit te verwagte dat dit in die formele skoolleerplan in 'n vak soos Lewensorientering (“LO”) hanteer sal word, veral in die lig van die langtitel van die *Skolewet* (Suid-Afrika 1996a) wat voorsiening maak vir skole wat

onderwys van progressief hoë gehalte aan alle leerders sal voorsien en op hierdie wyse 'n hegte fondament vir die ontwikkeling van al ons mense se talente en bekwaamhede sal lê, die demokratiese transformasie van die gemeenskap sal bevorder, rassisme en seksisme en alle ander vorms van onregverdige diskriminasie en onverdraagsaamheid sal bekamp.

Die insluiting van geweldwerende materiaal in die formele leerplan is vir bykans twee dekades deel van die DBO se beplanning en verskeie projekte is reeds deur beide die DBO en ander instansies geloods om die implementering daarvan te bevorder. So byvoorbeeld het die destydse Departement van Onderwys in 2001 in samewerking met Kanadese kundiges 'n handleiding vir onderwysers getiteld *Opening our eyes* gepubliseer wat fokus op geslagsgebaseerde skoolgeweld (CSAEMP 2001). Die program in die handleiding is met groot entoesiasme in verskeie provinsies geloods (CSAEMP 2001:iii) en hoewel die werkwinkels wat daarin opgeneem is nie op spesifieke leerders fokus nie, blyk dit uit loodsprogramme dat veral hoërskoolleerders daarby baat sal vind (CSAEMP 2001:x). Die inhoud van die werkwinkels wat deel van die program vorm, fokus op die voorkoms en redes vir geslagsgeweld en wys op die belangrikheid van onderwys om dit die hoof te bied:

However, teachers can work to help learners understand the attitudes and structures that promote gender-based violence and the ways in which their behaviour contributes to the problem. Teachers can also play a role in the healing process of learners who have experienced or witnessed violence (CSAEMP 2001:6).

Een van die werkwinkels (CSAEMP 2001:113) handel trouens oor die wyse waarop onderwysers as helingsagente kan optree. Ongelukkig is hierdie program nie na alle skole uitgebrei nie en ook nie verder aangebied nie.

In 2012 is die *Prevent violence in schools*-projek deur die DBO in samewerking met verskeie ander rolspelers geloods. Die werkswinkelmateriaal bestaan onder meer uit 'n leerderboek en onderwysersgids. Temas wat in die werkswinkels behandel word, sluit soorte geweld, geslagsgeweld en die wyse waarop geweld hanteer kan word, in. Die leerderboek (Jackson 2016:36-48) sluit 'n negepuntplan in wat leerders kan volg om skoolgeweld teen te staan. Die negepuntplan bestaan onder meer uit die opstel en implementering van 'n teengeweldplan in die skool (Jackson 2016:43,46). Soos met die vorige program is ook hierdie projek nie nasionaal of op 'n volgehoue basis geïmplementeer nie.

Wat die huidige formele leerplan betref, word sommige aspekte van geweld wel in die LO-leerplan hanteer. Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklarings vir LO (DBO 2011a, 2011b) sluit verskeie onderwerpe en temas in waar aspekte van geweld hanteer word. Dit sluit onder meer die belangrikheid van kommunikasie om gesonder verhoudings sonder geweld te bevorder in die Graad 7-leerplan (DBO 2011a:13) en die verband tussen dwelmmisbruik en geweld en geslagsgeweld in die Graad 8-leerplan (DBO 2011a:17,19) in. In Graad 9 is een van die onderwerpe wat hanteer word gesondheids- en veiligheidskwessies wat verwant is aan geweld en een van die temas is “algemene dade van geweld by die huis, skool en in die samelewing” (DBO 2011a:22). In Graad 10 word geslagsgeweld en geweld as een van 'n aantal sosiale kwessies (DBO 2011b:12,14) en in Graad 11 as deel van 'n tema oor geslagsrolle (DBO 2011b:22) hanteer. In Graad 12 is daar geen verwysing na geweld in die leerplan nie, alhoewel aspekte soos “die hantering van stres” en konflikthanteringsmetodes (DBO 2011b:23) moontlik aspekte van geweld kan insluit. Skoolgeweld, hetsy as 'n onderwerp of as 'n tema, word - met die uitsluiting na die terloopse verwysing in Graad 9 – egter, ten spyte daarvan dat skoolgeweld 'n ernstige maatskaplike probleem is en die doel van LO “die studie van die self in verhouding tot andere en tot die samelewing” (DBO 2011b:8) is, nie as 'n afsonderlike tema hanteer nie.

3.5.2 Die geleefde leerplan

Swart (2009:23) dui aan dat leer nie bloot op die formele leerplan berus nie. Leer berus

ook daarop dat die leerder by die skool is en kennis en waardes as 't ware op 'n ongestruktureerde wyse absorbeer. Johnson en Johnson (2014:171) sluit hierby aan en toon aan dat die waardesisteme wat mededingende, individualistiese en samewerkende situasies ten grondslag lê in 'n "versteekte leerplan onder die oppervlakte van skoollewe" funksioneer. Die geleefde leerplan is volgens Tsang (2011:3) daardie aspekte wat nie uitdruklik onderrig word nie, maar wat 'n leerder in die loop van sy skoolloopbaan sal leer en deur beïnvloed sal word.

Die leemte wat met die geleerde leerplan ervaar word, word in die wyse waarop skoolgeweld in die geleefde leerplan hanteer word, weerspieël. Die gebruik van mag en die uitoefening van dissipline is steeds die primêre metode waarop beide skoolgeweld en ander dissiplinêre probleme in Suid-Afrikaanse skole hanteer word (Mthanti & Mncube 2014:74; Pitsoe & Letseka 2014:1529; Reyneke 2011:134; Reyneke & Reyneke 2020b:94; Venter & Van Niekerk 2011:244). Hierdie metodes stem ooreen met internasionale praktyk (Burnett & Thorsborne 2015:24; Byer 2016:6; Morrison 2014:123). Die skool volg in sy benadering die staat se strafregstelsel na en straf word as 'n vergeldende ("retributive") metode gebruik om die oortreder en voornemende oortreders tot ander insigte te bring (De Koker-van der Sandt 2014:2; Reyneke 2011:129; Reyneke 2015:58; Ryan & Ruddy 2015:254). Voorstanders van straf as wyse waarop dissipline en geweld hanteer behoort te word, is volgens Liebenberg et al (2016:443) van mening

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, nie-skadelik is, respek kweek en die enigste taal is wat kinders verstaan.

Lyfstraf was 'n gewilde straf- en dissiplinêre maatreël, maar nadat dit danksy die bepalings van artikel 10 van die *Skolewet* (Suid-Afrika 1996a) onwettig geword het, is vergeldende strafmaatreëls soos bykomende huiswerk, ontneming van voorregte, detensie, skorsing, uitsetting en selfs vernedering al hoe meer gebruik – hoewel lyfstraf nog steeds in baie skole deur onderwysers en ouers ondersteun en toegepas word (Burnett & Thorsborne 2015:31; DSD et al 2012:22; Kloppers 2014:8; Mncube & Harber 2013:14; Ncontsa & Shumba 2015:11; Reyneke 2011:129; Reyneke 2015:58;

Reyneke & Reyneke 2020:55; Ryan & Ruddy 2015:254; Steyn & Naicker 2007:12; Wolhuter & Russo 2013:9).

Die mate waarin die beginsel van straf in die skoolsamelewing ingebou is, blyk uit navorsing deur Wolhuter en Oosthuizen (2003:442-445) wat aandui dat vorige Suid-Afrikaanse studies aandui dat ouers en onderwysers ten gunste van lyfstraf was met onderwysers wat teen deelnemende besluitneming oor dissipline gekant was. In my 2014-steekproef is onderwysers gepols oor die wyses waarop hulle dissipline hanteer. Detensie, 'n gesprek met die leerder en klasvoog asook kontak met die leerders se ouers word in die meeste gevalle gebruik. Aan die ander kant word die hulp van die klas, wat op deelnemende besluitneming kan dui, baie selde gebruik (Kloppers 2014:7-8), wat in ooreenstemming is met Wolhuter en Oosthuizen se bevindings. Die navorsingsresultate stem tot 'n groot mate ooreen met die navorsing wat Kulinna (2008) in 'n aantal skole in die VSA gedoen het. Dat die bestaande stelsel diep in die skoolkultuur ingebed is, blyk ook uit Bohrer (2013:19) se navorsing waarin meer as 'n kwart van die onderwysers wat oor alternatiewe metodes gepols is, onder meer aangedui het dat hulle nie glo dat dit deur ander onderwysers gesteun sal word nie en dat dit ook nie in belang van leerders sal wees nie. Die grootliks reaktiewe wyse waarop dissipline gebruik word om geweld te hanteer is egter grootliks onsuksesvol (Anderson-Loy 2016:20; Bohrer 2013:17; Buys 2018:108; Carruthers 2014:28; De Koker-van der Sandt 2014:2; Readett 2006:8; Reyneke 2015:59; Venter & Van Niekerk 2011:245) soos duideliker uit 'n bespreking van die invloed en gevolge van die hantering van skoolgeweld sal blyk.

3.6 GEVOLGE VAN DIE WYSE WAAROP SKOOLGEWELD HANTEER WORD

Die wyse waarop skoolgeweld tans hanteer – of eerder geïgnoreer of tot dissipline gereduseer – word, hou implikasies vir die hele skoolgemeenskap in. Die probleem met die strafbenadering tot dissipline en skoolgeweld is dat leerders gestraf word vir hulle optrede sonder dat hulle bewus gemaak word van die gevolge van hulle optrede en veral van die verhoudings wat deur hulle optrede verbreek word. Die straf of dissipline het weinig of geen nut nie. Dit hanteer bloot die leerder se optrede en probeer nie vasstel wat die redes daarvoor is, of om gereedskap aan die leerder te

voorsien om sy optrede te verander of in die eerste plek nie te oortree nie (Buys 2018:108; Carruthers 2014:28). In die “hantering” van skoolgeweld is die fokus dus nie op die geweld nie, maar op die verbreking van dissiplinêre bepalings. Die straf wat bepaal word, het enersyds ten doel om die oortreder pyn te verskaf en/of te verneder (“shaming”) en andersyds om hom op een of ander wyse uit te sluit (Liebenberg et al 2016; Wachtel 2012). Reyneke (2011:134) wys daarom tereg daarop dat een sosiale onreg bloot deur ’n ander vervang word, waar die omstandighede van die slagoffer en oortreder onbelangrik is en die fokus op reëls en die korrekte metode (“due process”) val. Morrison (2015:446) som die gevolge soos volg op:

In short, punitive disciplinary measures erode social capital; in turn, these measures erode human capital.

Leerders wat reëls oortree word dikwels uit die klas verwyder (Kloppers 2014:7). ’n Rede wat daarvoor aangevoer word is dat die oortreder se teenwoordigheid ander leerders die geleentheid misgun om te leer en te presteer (Bohrer 2013:17). Uit eie ervaring weet ek dat leerders dikwels uit klasse gestuur word omdat dit klaarblyklik tot voordeel van 39 ander leerders kan wees as een leerder uitgesluit is. Die praktyk ondersteun hierdie ervaring. Die argument ten gunste van uitsluiting blyk dus op die oog af geldig te wees. Die vraag is egter of uitsluiting, gegewe die nadele, werklik die enigste, gepaste metode is om die voorval te hanteer.

Reyneke (2015:60-61) merk op dat “punishment is toxic to children who have experienced rejection and abuse” en verwys na verskeie negatiewe eienskappe van straf, veral ten opsigte van leerders wat reeds weens hulle sosiale en ander omstandighede aan spanning en trauma blootgestel is:

- dit ontketen dikwels woede of aggressie in leerders wat weer van voor af geweld veroorsaak
- veroorsaak ’n omgewing van vrees
- veroorsaak (verdere) trauma
- vertroebel verhoudings
- beklemtoon patrone van mislukking en gebroke verhoudings
- dwing leerders weg van volwassenes wat hulle kan help

- dit veroorsaak dat volwassenes gevrees en nie vertrou word nie
- leerders leer nie belangrike lewensvaardighede soos selfhandhawing, onderhandeling en probleemoplossing aan nie
- dit dui aan dat geweld aanvaarbaar is.

Ander gevolge sluit in dat veral ongeregverdigde dissiplinêre optrede leerders meer haatdraend teenoor onderwysers maak en veroorsaak dat hulle die verbondenheid met die skool (“connectedness”) – wat ’n kritiese element van akademiese sukses is – verloor (Anderson et al 2014:4; Burnett & Thorsborne 2015:32). Die verlies veroorsaak dat leerders al hoe meer vervreemd voel en in gevaarlike aktiwiteite soos geweld betrokke raak, optrede wat strook met leerders wat volgens die sosiale beheerteorie afwykend sal optree, omdat die “attachment, commitment, involvement and belief” (Pittaro 2007:6) met die gemeenskap verbreek word. Hierdie vervreemding word ondersteun deur skorsings en uitsettings. Die VSA se beleid van “zero-tolerance” wat outomatiese skorsing en uitsetting vir sekere oortredings tot gevolg het, het daartoe gelei het dat meer as 3 miljoen leerders jaarliks geskors word, wat die risiko vir uitsetting en leerders wat nie hulle skoolloopbane voltooi nie, verhoog (Morrison 2014:125). Tog blyk dit dat die *zero-tolerance*-beleid nie effektief is nie en veral kinders uit minderheidsgroepe buite verhouding raak (Bohrer 2013:4; Brown 2017:54; Cowie 2014:76; Knippa 2019:8; Morrison 2014:124). Die lei ook tot sinnelose uiterstes, soos twee tienjarige leerders wat vir vyf dae geskors is omdat hulle tydens ’n speletjie pistole met hulle hande gevorm het, en ’n twaalfjarige meisie wat in haar klas deur die polisie gearresteer is omdat sy op haar skoolbank geskryf het (Knippa 2019:9).

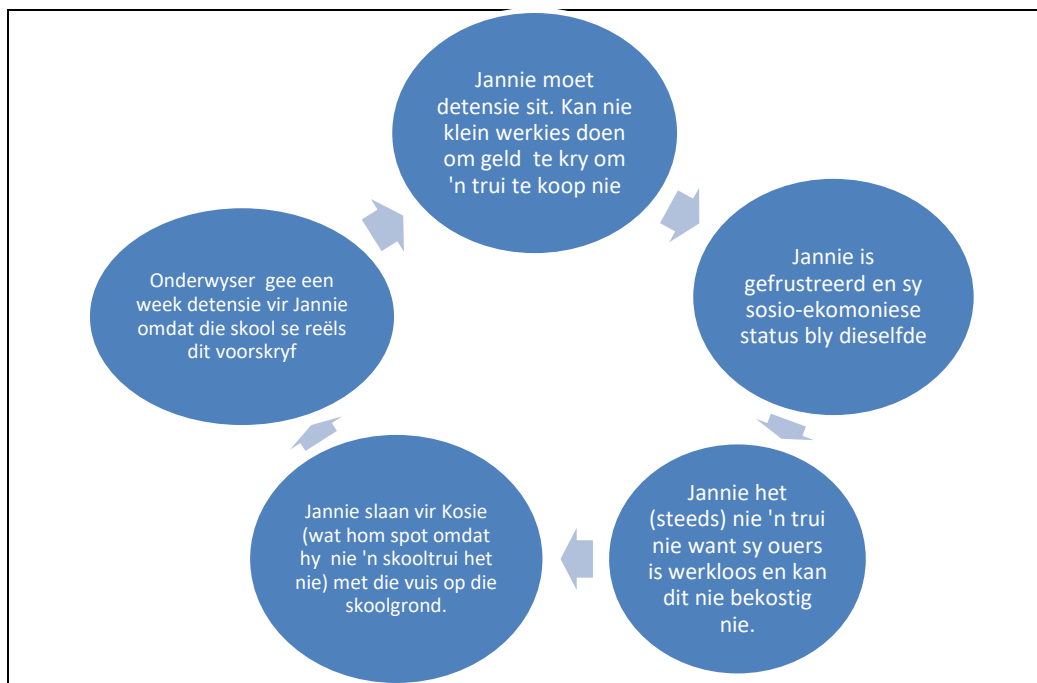
Navorsing dui verder daarop dat skorsings in elk geval nie effektief is nie omdat leerders dit nie as straf ervaar nie, maar eerder as vakansiedae:

Exclusion, per se, isn't a punishment. You and I know that, it's a duvet day, isn't it? (skoolbestuurder, Du Rose & Skinns 2014:198).

Them keeping me outside of school, it's just nothing. It's just like being home all weekend. She has to sit at school and doing lessons, and I'm at home, nice, in my pajamas (15-jarige leerder, Du Rose & Skinns 2014:198).

Verskeie navorsers (Burnett & Thorsborne 2015:59; Meredith & Sellman 2014:248;

Reyneke 2015:62-63) wys op 'n belangrike aspek van straf wat nie altyd deur onderwysers in ag geneem word nie, naamlik die vernedering of skande (“shame”) wat dit veroorsaak. Hulle wys daarop dat tradisionele strafmaatreëls vernedering tot gevolg het. Die vernedering veroorsaak weer verdere negatiewe emosies soos onttrekking, selfskending, vermyding of aanvallende optrede. Enigeen van hierdie emosies kan weer daartoe lei dat die leerder oortree, wat weer straf tot gevolg sal hê. Soos Tangney en Dearing (2002:12) verduidelik: in stede daarvan dat pynlike emosies van skande mense in 'n konstruktiewe, morele rigting stuur, lei dit dikwels eerder tot ontkenning, defensiewe woede en aggressie. Geweld veroorsaak dus 'n geweldsirkel soos in Figuur 3.1 voorgestel word.



Figuur 3.1: Die geweldsirkel

Die probleem is verder dat geweld nie bloot 'n sirkel volg nie, maar dat dit eerder in 'n geweldspiraal ontwikkel. Brendtro en Larsen (2006:12,23) dui aan dat leerders wat moeilike persoonlike omstandighede ervaar aan depressie ly en/of uitdagende optrede, stokkiesdraai, voortydige seksuele aktiwiteite, waaghalsigheid en dwelmmisbruik vertoon. Wanneer hulle gestraf word, neig hulle om die straf wat hulle as vyandige optrede beskou, met vyandige vuur te beantwoord wat daartoe lei dat hulle meer opstandig, aggressief, antisosiaal en kognitief-geremd word.

Uit die skool se oogpunt beteken dit dat die strawwe swaarder moet word om die nuwe oortredings te hanteer, maar op die keper beskou wen nie een van die partye in hierdie proses nie en, soos Reyneke (2015:63) tereg opmerk: “thus, a punitive approach to discipline is actually exacerbating the problem, not reducing it”, ’n siening wat deur verskeie skrywers (Ashley 2016:13; Reyneke 2011:153; Riestenberg 2014:214) gedeel word. Trouens, Anderson et al (2014:4) en Burnett en Thorsborne (2015:32) waarsku dat straf gevaarlik en oneffektief kan wees en die waardes en gedrag wat ontmoedig moet word, juis kan aanvuur. Laas en Boezaart (2014:2672) sluit hierby aan deur daarop te wys dat veral in die geval van boelies, die onderliggende oorsake en gevolge vir beide die boelie en die slagoffer ’n ander benadering vereis.

Van die slagoffer se kant af wys Reyneke (2011:140) daarop dat dit dikwels lyk of oortreders weens statutêre bepalinge met handskoene behandel en hulle regte ten nadele van die slagoffers en skoolgemeenskap oorbeklemtoon word met laasgenoemde twee partye wat feitlik geen rol speel nie. De Koker-van der Sandt (2014:2) noem die voorbeeld waar ’n leerder weens die seksuele teistering van ’n onderwyser geskors is. Dit is, volgens haar, onseker of die skorsing enigsins daartoe bygedra het dat die onderwyser se waardigheid herstel word en of die verhouding tussen die onderwyser en leerder herstel is, veral waar die onderwyser na die voorval steeds die betrokke leerder moet onderrig.

Dit is duidelik dat die slagoffer se trauma en gevoelens onderbeklemtoon en dikwels glad nie hanteer word nie (Buys 2018:122; Carruthers 2014:28), wat meebring dat slagoffers en leerders wat deur die geweld getraumatiseer is op hulle beurt dieselfde eienskappe as die leerders waarna Brendtro en Larsen hierbo verwys, toon, of nie in staat is om hulle eie of ander se emosies of die belangrikheid van verhoudings te verstaan nie (Burnett & Thorsborne 2015:88; Mncube & Harber 2013:17). In hierdie verband is dit ook nuttig om na die navorsing van Wolhuter en Oosthuizen (2003:451) te verwys waarin laerskoolleerders aangedui het dat dissiplinêre probleme veroorsaak dat hulle hul skoolwerk nie na behore kan doen nie en dat dit spanning verhoog.

Die belangrikste kritiek teen die wyse waarop skoolgeweld tans oorwegend hanteer

word, is dat skole die waarskuwing van Adams (2000:143) dat skoolgeweld en dissipline verwante, maar nie identiese konsepte is nie, ignoreer. Hy wys daarop dat geweld in die vorm van straf gebruik word om dissipline toe te pas, terwyl die werklike rede vir die aanvanklike skoolgeweld nie hanteer word nie. Uit die bespreking het dit ook geblyk dat die nie-hantering van skoolgeweld en die wyse waarop dissipline toegepas word, nie net tot verdere geweld lei nie, maar tot 'n objektivering van beide oortreders en slagoffers as blote “gevalle wat hanteer moet word”. Die gevolge van die nie-hantering van skoolgeweld en die verkeerde gebruik van dissipline vind uiting in 'n onderwyser wat na bykans drie dekades se onderwyservaring skryf “Het nog nie 'n alternatief gekry wat werk nie” (Kloppers 2014:1), Wolhuter en Russo (2013:1) wat aandui dat “educators appeared to be at a loss about how to deal with such disciplinary problems” en die noodkreet van 'n ervare onderwyser waarna Burnett en Thorsborne (2015:102) verwys: “Help! We tried everything!” Aansluitend by die reduksie van skoolgeweld tot dissiplineprobleme word strukturele skoolgeweld en die gevolge daarvan feitlik heeltemal geïgnoreer.

Dit is daarom noodsaaklik om metodes te ondersoek om skoolgeweld te hanteer, veral gegewe die siening van Mouffe dat geweld deel van die mens is en dus nooit uitgeroei kan word nie. In hul bespreking van Mouffe se siening kom Davids en Wagid (2015:686) tot die gevolgtrekking dat dit kan beteken dat geweldvrye skole nooit kan realiseer nie, omdat dit slegs deel van die “sosiale verbeelding” van die skool is en dus “onbereikbaar en onrealiseerbaar” is. Tereg dui hulle egter ook aan dat, eerder as om die *status quo* bloot te aanvaar, daar eerder na wyses gesoek moet word om skoolgeweld te hanteer.

3.7 MOONTLIKHEDE OM SKOOLGEWELD TE BESTUUR

3.7.1 Inleidende nota

Alhoewel Rossouw (2003) aangetoon het dat skole slegs reaktiewe strafmaatreëls gebruik en latere navorsing bevestig dat onderwysers met moeite in staat is om 'n sprong weg van reaktiewe dissipline te maak (Lessing & De Witt 2011:4; Wolhuter & Russo 2013:10), glo Ashley (2016:14) en Reyneke (2015:61) dat dissipline en straf

eerder deur 'n positiewe benadering gerig op verhoudings, kontinuïteit, waardigheid en geleentheid vervang behoort te word. Wolhuter en Oosthuizen (2003:439) meld

'n affektiewe gunstige atmosfeer en 'n toereikende verhouding van begrip tussen opvoeder en opvoeding is immers twee wesenlike elemente van die opvoedingsituasie.

Hierdie siening word ook deur Lessing en De Witt (2011:4) ondersteun:

Onderwysers moet besef dat hulle 'n taak en roeping het om leerders te begelei om intelligente besluite te neem en om met verantwoordelikheid die gevolge van hulle keuses te aanvaar, eerder as om bloot te reageer op onaanvaarbare gedrag van leerders.

'n Benadering wat wegbeweeg van dissipline as beide 'n wyse om skoolgeweld te hanteer en as 'n rede vir straf is ook 'n grondwetlike vereiste. De Koker-van der Sandt (2014:1) wys tereg daarop dat artikel 28(2) van die *Grondwet* (Suid-Afrika 1996b) bepaal dat "n kind se beste belang is van deurslaggewende belang in elke aangeleentheid wat die kind raak." Hierdie bepaling word in artikel 6(2) van die *Kinderwet* (Suid-Afrika 2005) nader omskryf. Volgens die betrokke sub-artikel moet die fundamentele regte van 'n kind, onderhewig aan wettige beperkings, gerespekteer en uitgebou word. Voorts bepaal sub-artikel 6(4)(a) dat, in enige handeling waarby 'n kind betrokke is, 'n benadering wat bevorderlik vir versoening en probleemoplossing gevolg en 'n konfronterende benadering vermy behoort te word. Reyneke (2011:132) bring hierdie grondwetlike vereiste tuis binne die regte van die waardigheid van leerders wat slagoffers van skoolgeweld is. Hy wys daarop dat, deur op die oortreder te fokus, die slagoffers se reg tot waardigheid in stryd met die statutêre voorskrifte misken word. In die lig hiervan word 'n aantal voorstelle kortliks hanteer met die oog daarop om hulle waarde vir 'n benadering om skoolgeweld die hoof te bied, te bepaal.

3.7.2 Ondersteuning en volhoubaarheid

Griggs (2002) het navorsing gedoen oor agt verskillende teengeweldprogramme wat NRO's in 'n aantal skole geïmplementeer het. Na aanleiding van die resultate wys hy daarop dat 'n program net suksesvol sal wees as al die rolspelers tot die sukses van die program verbind is. Programme wat slegs op 'n werkswinkelbasis aangebied word,

bloot die uitdeel van brosjures of strooibiljette inhou, of waar leerders gedwing word om die program te volg, is gedoem tot mislukking (Griggs 2002:92,122). Hy verwys ook na navorsing wat die sukses van portuurbemiddeling, veral waar dit 'n alleenstaande projek is, bevraagteken (Griggs 2002:123).

Ander aspekte wat spesifiek tot die Suid-Afrikaanse skoolmilieu behoort, is die groot aantal leerders wat kan baat vind by professionele berading en mentors. Ongelukkig is die ondersteuning feitlik onbekostigbaar vir Suid-Afrikaanse skole en skenkerlande en NRO's bied ook nie op 'n volgehoue basis ondersteuning nie (Griggs 2002:118). Daarby is een van die belangriker probleme in Suid-Afrika 'n gebrek aan ouerleiding (Griggs 2002:107). Griggs (2002:105) ondersteun daarom 'n benadering waar skoolgebaseerde voorkoming gerig is op veeldoelige, langertermyn en verderreikende programme wat in die skool se kapasiteitbouaktiwiteite gesetel is. Hy wys op 'n aantal struikelblokke wat in ag geneem moet word:

- Planne moet aanpasbaar wees want nuwe probleme ontstaan gedurig.
- Soms kom leerders nie van die gemeenskap rondom die skool nie, wat vennootskappe met ander rolspelers kompliseer.
- Gewoonlik is skole wat die meeste ontvanklik vir verandering is, nie die skole met die meeste probleme nie.
- Inligtingspakkette en gidse is nie voldoende om 'n effektiewe, volhoubare program te ontwikkel nie. 'n Daadwerklike verbintenis op skoolvlak is noodsaaklik.
- Skole benodig finansiële ondersteuning van nasionale, streeks- en plaaslikeregeringstrukture om die beleidsontwikkeling en verandering te ondersteun (Griggs 2002:120).

Die belang van Griggs se voorstelle is dat hy wegbeweeg van dissipline as die basis waarop skoolgeweld hanteer moet word, na 'n benadering wat daarop fokus om die oorsake daarvan te hanteer, soos ouerleidingsprogramme en vennootskappe met die gemeenskap. Die moontlikheid dat vennootskappe met die gemeenskap gesluit kan word, is belangrik omdat dit die reikwydte van geweldwerende onderwys vergroot en ook die belangrikheid van die gemeenskap as bron van kennis binne Afrosentriese

navorsing (Pitsoe & Letseka 2018:42) beklemtoon. Sy waarskuwing dat programme wat bloot kosmeties is en nie die nodige ondersteuning geniet nie, gedoem is, is ook belangrik omdat dit daarop dui dat programme weldeurdag beplan moet word.

3.7.3 Sirkels van moed

Reyneke (2015:64) stel, na aanleiding van onder andere Brendto et al (2002) voor dat die filosofie van die *sirkels van moed* (“circle of courage”), wat op vier basiese menslike behoeftes, naamlik insluiting, bemeestering, onafhanklikheid en edelmoedigheid (“belonging, mastery, independence and generosity”) gegrond is, eerder gebruik word om ’n positiewe onderwyskultuur en onderwysomgewing te skep. Hy verduidelik die erkenning van die basiese behoeftes soos volg: wanneer ’n leerder ingesluit voel, is hy meer ontvanklik vir onderrig en vir begeleiding deur ’n onderwyser. As die leerder in staat is om sy omgewing te bemeester, sal hy meer geneig wees om bevoeg en gemotiveerd op te tree. ’n Leerder wat in staat is om onafhanklik op te tree, is in staat om sy eie gedrag te beheer en ander rolspelers binne sy ekologiese raamwerk te beïnvloed, terwyl ’n leerder wat edelmoedigheid bemeester het met empatie en selfrespek kan optree (Reyneke 2015:64-65). Daarom bepleit Reyneke (2015:65) dat, voordat dissiplinêr teen ’n leerder opgetree word, daar eers vasgestel word watter skakel binne die betrokke leerder se “sirkel van moed” beskadig of vernietig is. So byvoorbeeld kan die onderliggende rede vir ’n arrogante leerder se gedrag deur sy gebrek aan bemeestering aangevuur word.

Reyneke se voorstel toon tekens van ’n wegbeweeg van dissipline na ’n die fokus op die bemagtiging van leerders, waar leerders die vermoë ontwikkel om hulleself as etiese wesens binne die samelewing, vry van dwang en dominasie te handhaaf. Sy aanbeveling dat dissiplinêre optrede binne elke leerder se persoonlike konteks hanteer moet word, verskuif die klem van die belangrikheid van dissipline na die belangrikheid van skoolgeweld.

3.7.4 Positiewe en negatiewe vrede

Vir Bickmore (2011:1) is konflik in skole ’n gegewe, maar die wyse waarop dit hanteer

word, is belangrik. Geweld, aggressie en skadeberokkening kan hanteer word, maar dit is nie altyd 'n gegewe dat dit sal gebeur nie (Bickmore 2014:176). Volgens haar kan konflik op twee wyses hanteer word: “negatiewe vrede” poog slegs om geweld te vermy en die grondslag van die konflik word nie hanteer nie, terwyl “positiewe vrede” deur die gebruik van demokratiese verhoudings geweld konstruktief en op 'n regverdige wyse besleg (Bickmore 2011:1). Sy onderskei tussen vredeshandhawing (“peacekeeping”) wat ten doel het om die vrede te bewaar en dissipline te handhaaf; vredeskepping (“peacemaking”) wat ten doel het om konflik wat reeds ontstaan het deur probleemoplossende dialoog te besleg en vredesbou (“peacebuilding”) wat ten doel het om ongeregtigheid uit te wis en die onderliggende bronne van geweld uit te skakel deur verhoudings te demokratiseer en uit te bou (Bickmore 2011:1 & 2014:175).

Die belang van Bickmore se siening is dat sy wegbeweeg van dissipline – wat ten doel het om die leerder se optrede in harmonie met die standaard en idees van sy “meester” te bring (Adams 2000:142; Foucault 2007:159) – na verhoudings waarbinne die onderliggende oorsake van skoolgeweld besleg word. Haar benadering bied ook tekens van 'n gestruktureerde program met verskillende stappe om geweld die hoof te bied.

3.7.5 Sosiaal-emosionele leerprogramme

Van der Merwe (2011 & 2012) fokus haar navorsing op 'n skoolgebaseerde sosiaal-emosionele leerprogram om skoolgeweld die hoof te bied. Volgens haar begin die bekamping van skoolgeweld by die bestuur van minder ernstige gevalle soos leerders wat mekaar afkraak en beledig (Van der Merwe 2011:394). Sy wys op navorsing wat aandui dat vroeë intervensies teen aggressie en antisosiale gedrag, langtermynvoordele vir die leerder kan inhou. Onderwysers kan ook, as rolmodelle, 'n waardevolle rol speel om leerders te leer om emosioneel intelligent op te tree en sodoende hulle *loci* van beheer vanaf eksterne bronne na hulleself te verskuif (Van der Merwe 2011:391). Sy stel voor dat skoolbesture programme moet ontwikkel wat daarop gemik is om leerders se emosionele intelligensie te ontwikkel (Van der Merwe 2011:392,400). Wat onderwysers betref, beveel sy aan dat hulle moet belê in oorwoë

praktyke wat op die verandering van hulle gewoontes gerig is en nuwe strategieë vir skoolbestuur en onderrig moet ontwikkel (Van der Merwe 2012:650).

Om haar voorstelle prakties te ondersoek, het sy aksienavorsing in 'n Graad 9-klas gedoen waar emosionele intelligensietegnieke doelbewus oor 'n tydperk van vier weke in vier vakke toegepas is (Van der Merwe 2012:649). Haar navorsing het getoon dat leerders se gedrag reeds na vier weke 'n "geringe verbetering" getoon het (Van der Merwe 2012:656). In haar aanbevelings stel sy voor dat werkwinkels vir onderwysers aangebied word en dat emosionele intelligensie in die leerplan ingesluit moet word (Van der Merwe 2012:659).

Die belang van Van der Merwe se navorsing is dat dit 'n metode bied om skoolgeweld proaktief te beheer deur rolspelers se emosionele intelligensie te verbeter. Dit kan, binne die persoonlike en mikrosfere van die AEM, gedoen word deur hulle toe te rus om skoolgeweld wat op emosies gegrond is (cf Gilligan 1997:54) te verminder en veerkragtig op te tree wanneer skoolgeweld wel voorkom. Die verbetering van alle rolspelers se emosionele intelligensie bied ook die moontlikheid om wyses te ontwikkel om strukturele skoolgeweld te besweer.

3.7.6 Vergifnisonderwys

Van der Walt (2017:1) verwys na die sosiale onreg wat die breë gemeenskap en rolspelers binne die skoolmilieu ervaar, en betoog dat dit nodig is dat die slagoffers op een of ander tydstip hulle oortreders moet vergewe, anders ly hulle self voortdurend aan die gevolge van onvergewensgesindheid. Omdat mense nie intuïtief weet hoe om te vergewe nie, stel hy voor dat voorsiening gemaak moet word vir vergifnisonderwys, wat deur vorige navorsers binne die omvang van burgerskapsonderwys geplaas is, maar waarvoor die leerplan vir Lewensoriëntering reeds voldoende geleentheid bied om dit aan te bied (Van der Walt 2017:4,6).

Vier aspekte van vergifnisonderwys wat uit Van der Walt se navorsing na vore kom, is belangrik vir hierdie navorsing: eerstens is dit 'n eties-morele metode om die slagoffer van skoolgeweld te leer om weg van sy eie leed te kyk en eerbied en waardering vir die diversiteit binne die skool en gemeenskap te ontwikkel. Tweedens

is die fokus daarvan om leerders te leer om met erbarming teenoor ander op te tree – dus om die belange van ander rolspelers “na die gesindheid van ’n stylvolle gasvrou” op die hart te dra. Derdens word leerders se empatie teenoor ander ontwikkel – om nie bloot na ’n ander se rede te luister nie, maar na die diepste wense en vrese van die persoon self. Vierdens word leerders daartoe gelei om te besef dat vergifnis nie bloot ’n morele handeling is wat woede en onreg verantwoord nie, maar ’n voorreg wat dui op respek vir jouself en om jouself te bevry van die onreg. By hierdie aspekte kom ’n vyfde aspek wat implisiet blyk: dat die optrede van die gewelddenaar ook moet verander tot belangebehartigend, met erbarming en empatie, wat die vergifnis as ’n beëindiging van die geweldsiklus aanvaar en ondersteun.

Die beginsels van vergifnisonderwys is veral belangrik omdat dit wegbeweeg van die individu na die individu⇌gemeenskap-wisselwerking en sodoende ook met die beginsels van *ubuntu* en die ander elemente van die mikrosfeer in die AEM resoneer.

3.7.7 Oorweging

Die verskillende programme bied verskeie werkbare moontlikhede om skoolgeweld die hoof te bied, insluitende beskermingsvaardighede wat noodsaaklik is om skoolgeweld buite die skool se magsfeer te bestuur. Dit los egter in die meeste gevalle nie die gewone klasonderwyser se probleem oor skoolgeweld op nie, omdat die programme nie spesifieke wyses waarop gevalle van skoolgeweld hanteer moet word, voorstel nie. ’n Ander leemte is dat die programme almal goeie idees bevat, maar dat dit nie in ’n geheel geïntegreer is nie. Dit herinner aan die pogings van die Departement van Basiese Onderwys met beleide soos die *Policy on Screening, Identification, Assessment and Support* – wat daarop gerig is om kwesbare leerders te identifiseer en beide proaktiewe en reaktiewe intervensies te beplan, maar nie suksesvol is nie. Slegs 37% van die onderwysers wat aan die SAOU se navorsing deelgeneem het en slegs 32% van skole wat dit gebruik, was bewus daarvan (SAOU 2017). ’n Verdere tekortkoming in beleid is dat in wese op dissipline gegrond is omdat die doel daarvan is om te bepaal wie nie binne die bestaande norme presteer nie. Die uitdaging is derhalwe om ’n benadering te ontwikkel wat prakties, eenvoudig en op ’n volhoubare wyse deur skole gebruik kan word.

3.8 HOOFSTUKOPSOMMING

Hierdie hoofstuk het gefokus op skoolgeweld en die oorsake daarvan binne die AEM. Verskeie moontlike oorsake is ondersoek, wat temas soos die rol van ouers en onderwysers, die portuurgroep en bendes, boeliegedrag asook die rol van die media insluit.

Ten opsigte van die wyse waarop dit tans hanteer word, het die bespreking aangedui dat dit onsuksesvol is, hoofsaaklik omdat die fokus nie op skoolgeweld geplaas word nie, maar op die handhawing van dissipline as 'n wyse om skoolgeweld te beheer. Onderwysers en ander lede van die skoolgemeenskap aanvaar bloot dat dissipline en die geweld wat met die misbruik van dissipline en mag gepaard gaan, skoolgeweld die hoof kan bied. Dissipline word op dieselfde basis as in hofsake gehandhaaf, met reëls, oortredings en strafmaatreëls wat die botoon voer. Omdat dissipline beperkend verstaan en skoolgeweld nie as 'n afsonderlike fenomeen beheer en bestuur word nie, bring dit mee dat beide oneffektief hanteer word. Dit word bevestig deur navorsing van die Suid-Afrikaanse Onderwysunie:

58% van respondente hou voet by stuk dat die gedragskodes geen effek op klaskamerdisipline het nie en 78% beweer dat die aanmelding en skryf van verslae oor dissiplinêre voorvalle te veel onderrigtyd in beslag neem (SAOU 2017).

Alhoewel verskeie moontlike benaderings om skoolgeweld te hanteer in die laaste gedeelte van die hoofstuk hanteer is, is die voorstelle gefragmenteerd en ontbreek daar 'n gestruktureerde benadering wat skoolgemeenskappe kan gebruik. 'n Werkbare gestruktureerde wyse wat skoolgeweld in sy veelvlakkigheid verreken en prakties uitvoerbaar is, is dus nodig. In die volgende hoofstuk word die gebruik van herstellende geregtigheid as so 'n gestruktureerde moontlikheid ondersoek.

HOOFSTUK 4

Herstellende geregtigheid en herstellende onderwys

Restorative Approaches at our school ... it's like a polar bear watching over the water hole, waiting, thinking, thinking this is it, this is the moment we can make the difference, catch the fish, change things (Adjunk-skoolhoof, Bevington 2015:105).

4.1 INLEIDING

Die hoofsaak van skole en onderwys is opvoeding, maar “opvoeding” is nie tot akademiese kennis beperk nie. Feldman (2000:606) beskou onderwys as beide ’n morele en politiese aktiwiteit wat ten doel het om die lewens van ander te vorm en te verbeter. Vir Parke (2004:329) is die hoofdoel van leer in ’n verandering in kennis, gedrag en uiteindelik wêreldbeskouing geleë, terwyl Specia en Osman (2015:198) onderwys as die sleutelement om die samelewing te verander, beskou.

Omdat skole daarop fokus om leerders se lewens te vorm en hulle gedrag en wêreldbeskouing te verander, is een van die oogmerke daarvan om geweld en konflik in die samelewing te verminder (Bickmore 2011:1; VVO 2016:30). Immers, soos die Griekse wysgeer Plato dit reeds meer as twee millennia gelede saamgevat het, skep goeie onderwys goeie mense en goeie mense tree edel op (Bennett 2000:345). Nabudere, Garvey en Velthuisen (2011:15-160) sluit hierby aan en verwys na kennissentrums soos skole wat kennis moet skep met die doel om die samelewing te vernuwe deur die gebruik van, onder andere, gewysigde beleid, vredestrategieë, projek-ontwikkeling, onderrig en kommunikasie met slagoffers en oortreders. Wat skoolgeweld betref, is Haberman (1994:131,134) se opdrag duidelik:

preventing violence is an integral part of [teachers'] legitimate work ...
Only those who have the self-confidence and strength to function in peaceful ways in volatile and potential violent situations need apply.

Die werklikheid is egter, soos die bespreking in 3.4 aandui, dat skoolgeweld geensins suksesvol beheer en bestuur word nie en dat daar weinig sprake van Nabudere et al se “gewysigde beleid” en “vredestrategieë”, of die “peaceful ways” waarna Haberman verwys, is. Daarteenoor noop die krities-transformatiewe paradigma waarbinne hierdie navorsing gedoen word en die menings waarna hierbo verwys is, die skoolgemeenskap om nie die werklikheid as ’n onveranderlike gegewe te aanvaar nie,

maar wyses waarop skoolgeweld gestruktureerd die hoof gebied kan word, te ontgin.

Na aanleiding van die bespreking in 3.6.7 en 3.8, wat aandui dat 'n gestruktureerde benadering teen skoolgeweld nodig is, word herstellende geregtigheid (hierna met die akroniem "HG" aangedui) en herstellende onderwys (hierna met die akroniem "HO" aangedui) wat uit eersgenoemde ontwikkel het, in hierdie hoofstuk krities oorweeg met die doel om eerstens vas te stel wat die aard en inhoud van beide konsepte is en tweedens om te bepaal in welke mate dit in geweldwerende onderwys gebruik kan word. Die bespreking fokus aanvanklik op 'n kort oorweging van HG, waarna HO onder die loep kom.

4.2 OMSKRYWING EN OORSPRONG VAN HG

4.2.1 Inleidende opmerkings

Dit is om twee redes belangrik om HG te definieer en die beginsels daarvan te bestudeer: eerstens het HO voortgevloei uit HG (Bevington 2015:105; Carruthers 2014:28; Howard 2009:5; Liebenberg 2016; Ryan & Ruddy 2015:253) en tweedens sien baie onderwysers HG en HO bloot as 'n alternatiewe dissiplinêre of strafstelsel wat ooreenkomste met die strafreg toon (Robbins 2014:6). Indien laasgenoemde siening korrek is, sou daar nie veel nut in wees om dit as 'n wyse om skoolgeweld te hanteer, te ondersoek nie.

Die bespreking wat volg poog nie om 'n volledige bespreking van HG te wees nie. Die talle bronne waarna verwys word, gee 'n aanduiding van die omvangrykheid van die onderwerp. Navorsing oor HG is reeds in Afrikaans gepubliseer (Kloppers en Kloppers 2017a; Liebenberg et al 2016; Songca en Karels 2016:451). Die doel van hierdie afdeling is daarom eerder om 'n opsomming van HG te bied en aspekte daarvan wat, met die oog op HO belangrik is, uit te lig. Dus val die fokus op die agtergrond en definisies, uitgangspunte en HG-metodes.

4.2.2 Agtergrond en definisie

HG as 'n afsonderlike benadering is 'n betreklik nuwe wyse waarop geregtigheid kan realiseer (Keenan 2014:145; Morrison 2014:127), hoewel baie navorsers van mening dat die wortels daarvan na prehistoriese regstelsels teruggevoer kan word, wat wissel van die Sumeriese en Babiloniese regstelsels, tot inheemse stamme in die VSA, Nieu-Seeland en Afrika (Carruthers 2014:23; Gehm 1998:7; Howard 2009:5; Sia 2014:12; Venter 2005:15). Koen (2012:84,106) bevraagteken egter hierdie aansprake. Hy meen “the aboriginal form of justice was quite simply, vengeance”. Ongeag waar en hoe dit ontstaan en ontwikkel het, word HG naas vergeldende en vergoedende geregtigheid as 'n “derde lens” gesien waardeur geregtigheid beskou kan word (Borton 2008:1; Gal 2011:9), in die lig daarvan dat slagoffers, oortreders en die gemeenskap oor die algemeen nie voldoende tekens van geregtigheid in die bestaande metodes sien nie (Choi, Gilbert & Green 2013:114; Hargovan 2015:55; Keenan 2014:89; Owens 2001:38; Reyneke 2011:139; Small 2015:111).

Alhoewel daar verskillende menings oor die definisie van HG bestaan, is daar taamlik wye akkoord oor die inhoud daarvan (Van Ness 2014:33). Trouens, die warboel definisies dui juis aan dat HG nog 'n ontwikkelende, beredeneerbare en buigbare benadering is (Reimer 2011:3; Reyneke & Reyneke 2020:59). Definisies van HG wissel van kort definisies soos dié waarna Plaatjies (2008:106) en Reyneke (2011:137) verwys, tot omvattende omskrywings, soos dié van die VVO se Kantoor vir Dwelms en Misdaad:

Restorative justice refers to a process for resolving crime by focusing on redressing the harm done to the victims, holding offenders accountable for their actions and, often also, engaging the community in the resolution of that conflict. Participation of the parties is an essential part of the process that emphasizes relationship building, reconciliation and the development of agreements around a desired outcome between victims and offender (VVO 2006:6).

Verskillende navorsers lê in hulle definisies klem op verskillende aspekte van HG (Borton 2008:4). Die *inherente waarde* van die individu en die *verhoudings* wat deur 'n oortreder se optrede geskend word, word in verskeie definisies (De Koker-van der Sandt 2014:8; Keenan 2014:24; Morrison 2015:446; Vaandering 2011:324) uitgelig.

Riestenberg (2014:210) stel dit só: “relationships occupy the core of restorative philosophy”. Ander aspekte wat beklemtoon word, is die beginsels van *skending* en *heling* (YJB 2004:9) en *waardegedrewe reaksie* op die skending (Lockhart & Zammit 2005:4; Songca & Karels 2016:451), terwyl die Grondwethof HG aan die hand van vier kernelemente gedefinieer het, naamlik “encounter, reparation, reintegration and participation” (*Dikoko v Mokhatla* par 114). HG toon ook ooreenkomste met tradisionele Afrikagebruike wat op vergifnis, heling, kommunale aanspreeklikheid en vergoeding in stede van vergelding gegrond is (DKD 2008:36; Sia 2014:16; Steyn & Lombard 2013:333). Plaatjies (2008:23) wys daarop dat versoening met die slagoffers se familie belangriker was as straf vir die oortreding en Jok, Leith en Vandewint (2004:14) dui aan dat geregtigheid, geskilbeslegting en sosiale verantwoordelikheid belangrik was.

HG is dus gegrond op kernwaardes van vrede, wedersydse respek tussen slagoffers en oortreders, konflikhantering, gelykheid en empatie (DKD 2008:36; Sia 2014:14; Vaandering 2011:311). Vir Songca en Karels (2016:451) wentel die toepassing van HG rondom vier vrae naamlik

wie is benadeel, wie is daarvoor verantwoordelik, wat is die onderliggende oorsaak daarvan en hoe kan die skade herstel word?

HG word soms as 'n stel beginsels eerder as 'n praktyk gesien. Zehr (2002:22-24) noem drie beginsels, naamlik dat 'n oortreding 'n aantasting van mense en verhoudings is, dat die aantasting die plig skep om weer heel te maak en dat heling betrokkenheid van alle betrokkenes vra. Ander beginsels sluit in dat ruimte vir die partye betrokke tot die oortreding gemaak word, die oortreding binne sy sosiale konteks hanteer word en 'n probleemoplossende en buigbare benadering gevolg word, eerder as dat die oortreding bloot as 'n skending van 'n regsnorm beskou word (McAlinden 2008:2; Plaatjies 2008:115; Reyneke 2011:139). Van Nieuwenhuizen (2007:18) som die begrip HG en die definiëring daarvan na aanleiding van Zehr (2002:10) goed op:

However, there is no *pure model* that can be seen as *ideal* or that can be simply implemented in any community. Restorative Justice is not a *map*, but the principles of Restorative Justice can be seen as a *compass* pointing a direction.

Hierdie beginsels en rigting word duideliker as die verband met *ubuntu* en oogmerke

van HG in ag geneem word.

4.2.3 **HG en *ubuntu***

HG toon ooreenkomste met die beginsel van *ubuntu*, wat een van die elemente van die AEM is en veral binne die mikrosfeer tot uiting kom. Een van die oogmerke van *ubuntu* is om reg en orde in 'n gemeenskap te handhaaf, trouens, dit word steeds in sommige gemeenskappe as 'n meganisme vir geskilbeslegting en versoening gebruik (De Koker-van der Sandt 2014:20; *Dikoko v Mokhatla* par 114; Lephahala 2014:52; Schoeman 2012:20,21). Die beginsel, wat soms verwoord word met “ek is omdat jy is” en “my menswees is aan jou menswees verbind” (Lephahala 2014:52) word deur Mkhize (2004:50) gedefinieer as die individu se kennis van sy pligte en verantwoordelikhede binne 'n gemeenskap van interafhanklike individue. Venter (2005:16) konseptualiseer die begrip soos volg:

If one's humanity is tied up with the humanity of all others what makes others worse off also brings harm to oneself. Thus, responses to wrongdoing must aim to repair the damage, to make the wrongdoer better off for it is only in doing so that one can address the harm the victim(s) suffered. In other words, restoration requires attention to each part that suffers, for restoration is impossible if a part of the whole is harmed.

Letseka en Matlabe (2018:86,89) omskryf *ubuntu* met begrippe soos “'n humanistiese houding jeens mede skepsels”, 'n “etiek van omgee” en 'n “teorie vir die regte aksie” en stel dit as 'n teenvoeter vir modernistiese uitgangspunte “which tend to separate the heart and the mind”. Lephahala (2014:55) waarsku egter dat die beginsels van *ubuntu* nie ongebreideld in skole gebruik behoort te word nie. Sy wys op die gevaar dat dit 'n omgewing van onderdrukkende eenvormigheid kan skep omdat die geheel belangriker as die individu is, wat weer 'n teelaarde vir geweld en uitsluiting kan word. Daarom is sy van mening dat die uitdaging daarin lê

to find the appropriate medium through which to introduce, strengthen and embrace Ubuntu principles as well as adapt them to fit their own specific contexts as well as community values (Lephahala 2014:55).

Die verband tussen HG en *ubuntu* word kernagtig deur Tutu (1999:51-52) verwoord:

In restorative justice, 'the central concern is not retribution or punishment but, in the spirit of ubuntu, the healing of breaches, the redressing of imbalances, the restoration of broken relationships.'

4.3 OOGMERKE VAN HG

HG kan moontlik aan die strewe na 'n meer regverdige regstelsel voldoen, terwyl die beginsels waarop dit gegrond is, beide HO en geweldwerende onderwys ondersteun. Die oorhoofse oogmerk van HG is om te poog om die verbreking van verhoudings wat deur 'n oortreding veroorsaak is, te heel en die breuk tussen die oortreder, slagoffer en die gemeenskap te oorbrug deurdat die oortreder verantwoordelikheid aanvaar en herstel, versoening, gerusstelling en die herwinning van waardigheid en vertroue plaasvind (Armour 2012:26; Calhoun & Pelech 2013:66; Choi et al 2013:115; Choi & Gilbert 2010:209; De Klerk 2012:7; De Koker-van der Sandt 2014:14; Evans et al 2016:16; Gal 2011:10; Ryan & Ruddy 2015:258; Uotila & Sambou 2010: 189; Van Ness 2014:34; Venter 2005:18; Yuan & Di 2015:76). Die VVO (2016:1) stel die doel van HG kort en kragtig: "The primary purpose of restorative justice is just that — to restore justice." HG is daarom nie bloot 'n produk of program nie. Dit is 'n proses waar al die rolspelers betrokke is, waar die teelaarde vir blywende vrede en samewerking geskep word en 'n nuwe perspektief op hoe mense hulleself en die strukture waarin hulle lewe sien, gebied word (Johnson & Johnson 2014:161; Umbreit & Armour 2011:75,79; Van Ness 2014:33).

'n Ander belangrike oogmerk van HG is om, aangesien dit op geweldloosheid gebou is, op 'n waardegedrewe wyse 'n regverdige en vreedsame samelewing te skep en in die proses geweld te voorkom (Liebenberg et al 2016; Reimer 2011:5; Toews 2013:10). Dit bied aan slagoffers, oortreders en die breë gemeenskap 'n wyse om betrokke te raak in dialoogvoering oor die onderliggende oorsake van misdaad en moontlike wyses om dit die hoof te bied (Nabudere et al 2011:156; Songca & Karels 2016:452). Trouens, Reyneke (2011:138) wys daarop dat HG van die standpunt uitgaan dat nie net die staat nie, maar ook die slagoffers, oortreders en hulle gemeenskappe aktief en so vroeg as moontlik so ver as moontlik by die strafregproses betrokke moet raak en dat, hoewel dit die staat se plig is om reg en orde te handhaaf, dit die gemeenskap se plig is om vrede te skep en te handhaaf. Volledige deelname

word dus van al die betrokkenes verwag om die breuk tussen slagoffer en oortreder te genees en van laasgenoemde word verwag om direkte verantwoordelikheid te aanvaar (Plaatjies 2008:109). Songca en Karels (2016:452) stel dit soos volg:

Gevolgtik vereis herstellende geregtigheid en denkbeelde van ubuntu dat almal betrokke moet wees by 'n vrywillige en veilige, opbouwende, kritiese dialoog waar mense aanspreeklikheid en verantwoordelikheid aanvaar, asook die inisiatief neem om te genees.

Die slagoffer en die gemeenskap is dus belangrik en “eienaarskap” van die geskil word aan die benadeeldes terugbesorg (Gavrielides 2012: 620; Howard 2009:5; Uotila & Sambou 2010: 202; Venter 2005:20). Morris (2000:254) wys daarop dat hoewel 'n gemeenskap nie noodwendig die probleme eenmalig oplos nie

each case dealt with transformatively enables the community to work on a portion of it, contribute to its healing, and understand and address better the larger issues that lie behind it.

HG stel die slagoffer in staat om die rede vir sy trauma in die oë te kyk en ondersteuning daarvoor te vind dat die trauma werklik en geregverdigd is, wat meebring dat die helingsproses kan begin of voortgesit kan word (Sloth-Nielsen & Galinetti 2011:78; Van Wijk 2010:37).

'n Aantal ander uitgangspunte wat belangrik is vir beide HG en HO, word hieronder in 4.7 hanteer. Dit sluit in die beginsels van konteks en bemagtiging, dialoogvoering en die belangrike rol van die gemeenskap.

4.4 HG-METODES

HG word op hoofsaaklik drie wyses gebruik, naamlik slagoffer-oortrederbemiddeling, konferensies – wat dikwels uit familie-groepkonferensies bestaan – en sirkels (Choi et al 2013:115; Gal 2011:121-122; Gavrielides 2012:621).

Slagoffer-oortrederbemiddeling (“SOB”) se wortels lê in die tradisies van onder meer die Khoi en Sanmense (Songca & Karels 2016:453). SOB word beskryf as 'n begeleide ontmoeting van aangesig tot aangesig tussen misdaadslagoffers en diegene wat hulle verontreg het in 'n poging om die wonde te genees en om iets konstruktief vir beide

partye uit 'n negatiewe begin te bring (Plaatjies 2008:120; Umbreit & Armour 2011:76; Venter 2005:25) en deur Umbreit, Coates en Vos (2004:279) as 'n

process that provides interested victims of primarily property crimes and minor assaults the opportunity to meet...the offender, in a safe and structured setting, with the goal of holding the offender directly accountable for his or her behaviour while providing important assistance and compensation to the victim.

SOB konfronteer die oortreder met die menslike impak van sy optrede – iets wat nie gebeur in 'n vergeldende regstelsel nie – en hy verkry ook deur die proses insig in die redes waarom die oortreding in die eerste plek plaasgevind het (Plaatjies 2008:122; Mokobane 2019:15; Songca & Karels 2016:453). SOB is volgens Umbreit (1993:69) 'n geskilbeslegtingsprosedure wat billik vir alle partye is. Die doel is om 'n veilige omgewing te skep waar slagoffers en oortreders wat gewillig is om die proses deur te gaan mekaar kan ontmoet en egte dialoog tussen die partye kan plaasvind (Choi et al 2013:115; De Klerk 2012:14; Gavrielides 2012; Venter 2005:25; VVO 2006:17).

SOB gaan van die veronderstelling uit dat elke mens oor die innerlike hulpbronne beskik om probleme en konflik op te los. Die hoofdoel daarvan is om beide die slagoffer en oortreder weer met die gemeenskap te integreer en die oortreder van mentors of rolmodelle te voorsien om hom by te staan om nie weer te oortree nie (Songca & Karels 2016:453; Venter 2005:26). Soos met HG in die algemeen kan dit gebruik word voordat hofverrigtinge 'n aanvang geneem het, tydens die hofverrigtinge of na afhandeling daarvan met die oog op rehabilitasie en herintegrasie van die oortreder (VVO 2006:17).

Familie- of gesinsgroepkonferensies wat in Nieu-Seeland ontstaan het, bestaan gewoonlik uit 'n groter aantal persone as diegene wat aan SOB deelneem en kan familielede, vriende en selfs geestelike werkers insluit. Die doel van die konferensies is om belanghebbendes in staat te stel om die oortreding en die gevolge daarvan te bespreek en 'n besluit te neem oor stappe wat geneem moet word (Armour 2012:26; Songca en Karels 2016:454; Umbreit & Armour 2011:77; VVO 2006:15,20).

Sirkels is selfs wyer en kan die hele plaaslike gemeenskap en tradisies insluit met

meer klem op die nadeel wat die gemeenskap gely het (Armour 2012:26; Bickmore 2011:5). *Vonnissirkels* word onder sommige inheemse groepe in dele van die Verenigde State en Australië gebruik. Die doel daarvan is om 'n alternatief tot strafprosedures daar te stel, oortreders te rehabiliteer en die gemeenskap te bemagtig (Gal 2011:122) hoewel die doel van die sirkels nie primêr is om oortredings te hanteer nie maar eerder om, soos Wolf en Rickard (2003:39) dit stel “mense van alle ouderdomme byeen te bring met die doel om te onderrig, te luister en te leer”.

Deelname aan die sirkels is vrywillig en die beginsel is dat 'n persoon sonder onderbreking sy mening kan gee of verkies om stil te bly. Gewoonlik kry persone beurtgewys in die sirkel 'n beurt om te praat, dikwels deur gebruik te maak van 'n “praatstuk” - soos 'n veer of 'n kristal – wat die spreker in sy hande hou (Kitchen 2013:30-32; Umbreit & Armour 2011:78).

Van Nieuwenhuizen (2007:28) verwys ook na 'n vierde wyse naamlik *impakpanele* wat bestaan uit groepe oortreders en slagoffers wat deur 'n gemeenskaplike misdaad verbind word.

4.5 OORWEGING VAN HG

Vaandering (2011:320) som HG soos volg op:

Thus what is needed in the field of restorative justice is a concerted effort to remind all people that

- justice is a call to recognize that all humans are worthy and to be honoured simply because they are human;
- injustice occurs when people are objectified;
- and the term restorative becomes meaningful as it specifically refers to restoring people to a state of being honored as human.

-

HG is dus 'n benadering tot geregtigheid waar die klem weg van straf na die heling van verhoudings gedraai word, terwyl die oortreder steeds verantwoordelikheid moet aanvaar en op een of ander wyse vir sy optrede moet vergoed. HG moet ook nie as 'n vasgestelde proses beskou word nie, maar in die woorde van Zehr (2002:10) eerder as 'n kompas en 'n uitnodiging tot dialoogvoering en ontdekkings. In die lig van die probleme met die bestaande strafregstelsel is dit 'n alternatief wat gunstig oorweeg

behoort te word.

HG moet ook in die lig van die navorsingsvraag en doel van hierdie navorsing getoets word, naamlik of dit as 'n metode gebruik kan word om skoolgeweld die hoof te bied. Uit die bespreking het 'n aantal redes geblyk waarom dit wel gebruik kan word. Eerstens beweeg dit weg van 'n strafbenadering na verhoudings. HG gaan, anders as dissipline en die vergeldende strafregstelsel, nie soseer daaroor om, soos Foucault (1977:177) dit stel, gedrag te beheer nie, maar om gesonde verhoudings en die menswaardigheid van alle rolspelers te ondersteun. Tweedens vra HG na die grondliggende oorsake van geweld omdat dit nie net die kulturele, sosiaal-maatskaplike en ekonomiese omstandighede van al die partye in ag neem nie, maar ook die geleentheid bied om die redes vir die skender se optrede en die gevolge daarvan op die benadeelde te ontleed. Derdens skep die klem op verhoudings en bemagtiging die moontlikheid om nuut oor geweld en skoolgeweld te dink. HG bied dus 'n raamwerk om die wyse waarop skoolgeweld hanteer word, te transformeer.

Tog is daar 'n aantal tekortkominge wat oorkom moet word. Die eerste is dat HG – ten regte of onregte – as 'n metode gesien word om *misdaad* te hanteer. HG speel dus meestal eers 'n rol as die skending reeds gebeur het en bied nie 'n duidelike wyse om skoolgeweld proaktief te verminder nie. Tweedens is HG op die strafreg gegrond, wat meebring dat dit, in die lig van die betoog in 3.7 dat skoolgeweld juis nié so hanteer behoort te word nie, aangepas moet word om die spesifieke behoeftes van skoolgeweld in ag te neem. Derdens is die verhouding tussen skender en benadeelde belangrik, wat meebring dat HG moeilik in gevalle van strukturele skoolgeweld gebruik kan word, omdat daar in strukturele geweld “no concrete actors one can point to directly” is nie (Galtung 1969:171). HG bied dus die moontlikheid van 'n rigting wat wegbeweeg van straf en dissipline af, maar is alleen nie voldoende om skoolgeweld die hoof te bied nie. Ten spyte daarvan bied HG verskeie voordele, waarvan die belangrikste sekerlik die betrokkenheid van die slagoffer en gemeenskap by die oortreding en die herstel van gebroke verhoudings is.

Die beginsel van HG is gedurende afgelope twee dekades aangepas om as HO binne die onderwys gebruik te word (Vaandering 2011:316). In die volgende afdeling verskuif

die fokus na HO om te bepaal in welke mate dit die leemtes in HG kan oorbrug om 'n praktiese-uitvoerbare raamwerk vir geweldwerende onderwys te ontwikkel

4.6 HERSTELLEDE ONDERWYS

4.6.1 Inleidende nota

HG beskik, soos die bespreking in die vorige afdelings aantoon, oor eienskappe wat dit bruikbaar maak in die stryd teen skoolgeweld. HO, wat hieruit voortspruit, is 'n betreklike nuwe konsep wat volgens Vaandering (2006) eers teen 1997 ontstaan het, maar die moontlikheid bied vir 'n radikale herbesinning oor die verhouding tussen leerders, onderwysers, skole en skoolstrukture (McCluskey 2014:132). Vir De Koker-van der Sandt (2014:46) is die voordeel daarin geleë dat dit 'n

raamwerk bied waarbinne bestaande dissiplinêre maatreëls in skole hervorm kan word om selfregulerende leerders te ontwikkel en sodoende 'n positiewe leeromgewing te skep.

Hierdie navorsing fokus egter nie op dissipline nie, maar op wyses om skoolgeweld op 'n beplande en volhoubare wyse te beheer en te bestuur. Die vraag is dus of HO ook in die stryd teen skoolgeweld gebruik kan word. Die moontlikheid word krities in hierdie en die volgende afdelings ondersoek sodat beide die waardevolle eienskappe van HO en die leemtes daarin, geïdentifiseer en verreken kan word.

HO is op HG gegrond, maar sluit ook aspekte van geskilbeslegting, kommunikasie, karakteropvoeding, morele onderwys, vredesonderrig en emosionele geletterdheid in (Burnett & Thorsborne 2015:17; Reimer 2011:6; Sia 2014:19). Die basis van HO is tot 'n groot mate geleë in Wachtel (2004:1) se uitgangspunt dat individue beter funksioneer as magsfigure dinge *saam* met hulle en nie bloot *vir* hulle doen nie. Hierdie uitgangspunt word deur verskeie kundiges ondersteun (Baillie 2013:14; Burnett & Thorsborne 2015:27; Reyneke & Reyneke 2020:91; Vaandering 2010; 2014:70).

4.6.2 Definiëring en inhoud van HO

Oor die definisie en veral gebruik van HO bestaan daar – soos wat die geval met HG is - nog onenigheid. Sommige onderwysers sien dit as 'n alternatief tot die wyse waarop dissipline tradisioneel hanteer is, ander as 'n fundamentele verskuiwing in denke terwyl 'n derde groep dit as 'n verlies aan mag en beheer beskou (Anderson, Barnes & Beane et al 2014:1; Robbins 2014:22; Ryan & Ruddy 2015:256-257; Vaandering 2011:309). Trouens, Vaandering (2010:2) beskryf haar soeke na die wese van HO as “much like an encounter with a cactus!” terwyl Reimer (2021:203) meer onlangs bekommerd is dat “restorative justice is being shaped into whatever individuals (such as school leaders) believe and want it to be”.

Ook wat Suid-Afrika betref bestaan nog onduidelikheid oor HO, met min gepubliseerde navorsing oor die praktiese toepassing en sukses daarvan. Trouens, De Koker-van der Sandt (2014:45) is van mening dat HO tot dusver in Suid-Afrikaanse skole gefaal het omdat skoolbeheerliggame bloot vergeldende geregtigheid soos dit die *Skolewet* (Suid-Afrika 1996a) vervat is, slaafs navolg. Die doel van hierdie bespreking is dus om HO ontleed met die oog daarop om dit vir Suid-Afrikaanse omstandighede bruikbaar te maak.

Een van die belangrikste verskille tussen HG en HO is die tydstop en wyse waarop dit aangewend word. HG – wat, soos die bespreking in 4.2 aantoon, in die regstelsel aangewend word – is reaktief, terwyl HO uit beide formele en informele prosesse bestaan wat beide reaktief en proaktief is (Reyneke 2015:65; YJB 2004:10). HO het dus enersyds te make met die bou van maatskaplike kapitaal en maatskaplike dissipline deur deelnemende leer en besluitneming (Reyneke 2015:65) of, soos Drewery (2014:43) dit stel:

[i]t is a productice process capable of developing a caring culture where the values of respect for diversity are what we agree to strive for.

Andersyds het dit ten doel om die skade wat tydens 'n oortreding betrokke is, te herstel. HO gaan dus nie, soos Morrison (2014:129) dit stel, daaroor om van die “vrot appels ontslae te raak nie” maar om almal wat by onderwys betrokke is uit te daag om nie net “passiewe omstanders” te wees nie, maar verantwoordelikheid te neem vir ons eie en

ander se gedrag. In die lig van die omvang daarvan definieer Reyneke (2015:65) HO as

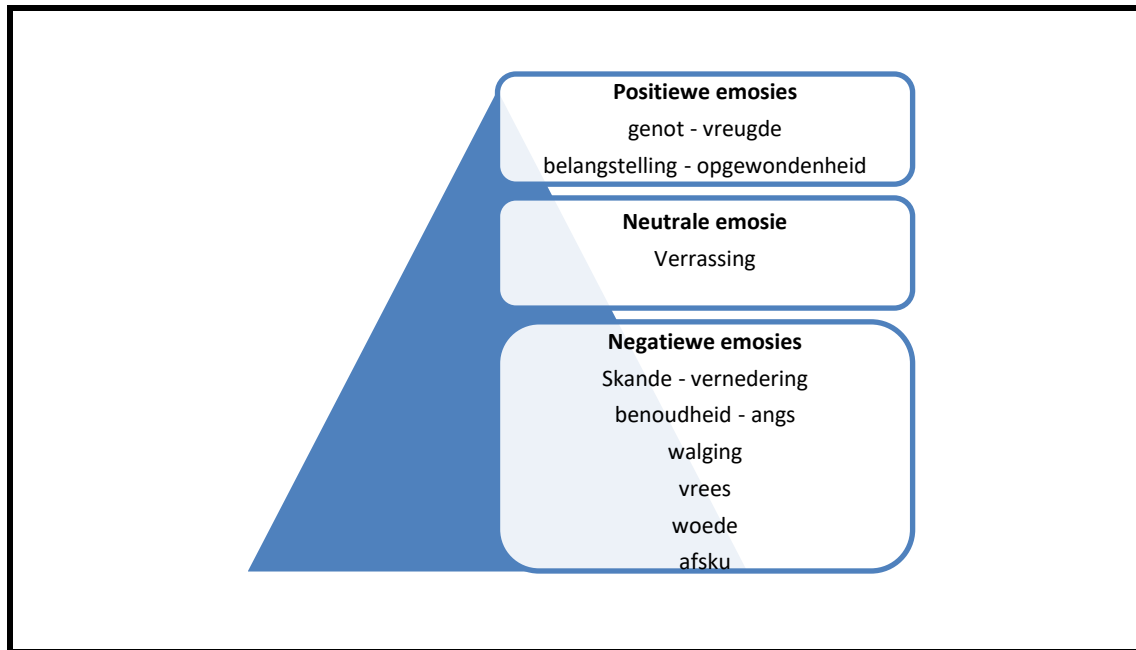
strategieë, benaderings, programme, modelle, metodes en tegnieke wat op 'n voorkomende vlak aangewend word om wangedrag te voorkom asook om op 'n intervensievlak die skade wat deur wangedrag veroorsaak is te hanteer (eie vertaling en parafrase).

Hendry, Hopkins en Steele (2011:1) som die reaktiewe sy van HO op deur drie vrae aan diegene wat deur die optrede geraak is, te vra:

- Wat het gebeur?
- Wat was die impak daarvan, d.w.s. wie is geraak en op welke wyse is hulle geraak?
- Wat moet gedoen word om die situasie reg te stel of om die toekoms beter te maak?

Aansluitend hierby verwys Wachtel (2004; 2012) na Tomkins se *psychology of affect* waarvan die grondslag is dat menslike verhoudings op hulle beste en gesondste is wanneer mense in staat is om vryelik hulle emosie weer te gee, negatiewe gevoelens verminder en positiewe gevoelens vermeerder word. Tomkins het nege emosiegroepe geïdentifiseer waarvan ses negatief, een neutraal en twee positief is, soos in Figuur 4.1. uiteengesit word. Vir Wachtel (2012) self is die doel van HO om negatiewe emosies te verminder en die positiewe te vermeerder. Ashley (2016:14) wys daarop dat die effektiwste onderwysers gewoonlik goeie verhoudings met probleemleerders het.

HO is 'n heelskoolbenadering (Bickmore 2011:7; 2014:178; Blood & Thorsborne 2006:8; McCluskey, 2014:132; Ryan & Ruddy 2015:254; Van Ness 2014:38; Vaandering 2011:322; YJB 2004:11) wat nie slegs op die oortreder fokus nie, maar poog om die hele skoolgemeenskap gelukkiger, samewerkender, produktiewer en meer geneig tot positiewe gesindheidsverandering te stem. HO het daarom nie bloot ten doel om skoolgeweld of dissiplinêre probleme te hanteer nie (Reimer 2021:204), maar om die skoolkultuur en –klimaat te verander.



Figuur 4.1: Tomkins se emosiegroepe

In die proses leer leerders om sosiaal-verantwoordelik op te tree, en dissipline word eerder as 'n doel op sigself, deel van die opvoedkundige leerproses waarin leerders bemagtig word (Reyneke 2015:66). Lede van die skoolgemeenskap is ook gelukkiger, produktiewer, meer geneig om saam te werk en meer geneig om hulle gedrag positief te verander wanneer diegene in gesagsposisies dinge *saam met* hulle doen – wat soos reeds genoem die uitgangspunt van HO is – eerder as *met* hulle of *vir* hulle doen (Gray & Drewery 2011:14). Verskeie kundiges waarsku daarom dat HO 'n omvattende, radikale en holistiese benadering is en dat die implementering van 'n afgewaterde HO-program hoogstens afgewaterde resultate sal meebring (cf Blood & Thorsborne 2006:1; McCluskey 2014:132).

Amstutz en Mullet (2005:10) som die doelwitte van HO – of helende dissipline soos hulle dit noem – soos volg op:

- om 'n gesonde kultuur van omgee en ondersteuning te skep
- om sisteme en stelsels wat bydra tot nadeel te verander
- om te verstaan waarom skade aangerig is en om empatie vir beide die benadeler en benadeelde te kweek

- om werklik na die partye te luister en gepas ten opsigte van die behoeftes van beide die benadeler en benadeelde op te tree
- om verantwoordbaarheid deur persoonlike refleksie binne 'n samewerkende beplanningsproses aan te moedig
- om die skender en, indien nodig, ook die benadeelde, in die gemeenskap te herintegreer ten einde te verseker dat beide soos waardevolle en bydraende lede van die gemeenskap voel.

Aansluitend hierby is die doel van HO vir Wachtel (2012) om geweld en boeligedrag te voorkom, algemene gedrag te verbeter, die burgerlike gemeenskap te versterk, effektiewe leierskap te voorsien, verhoudings te heel en skade te herstel. Vir Anderson et al (2014:2) val HO in vyf terreine uiteen wat inskakel by die geïntegreerde ekologiese model waarbinne hierdie navorsing gegrond is:

- om gesonde verhoudings tussen onderwysers en leerders te bou
- om benadelende optrede te verminder, te voorkom en die optrede te verbeter
- om nadeel te vergoed en geskonde verhoudings te heel
- om geskille te besleg en individue en groepe verantwoordbaar te hou
- om die behoeftes van die skoolgemeenskap in ag te neem en te bespreek.

Ryan en Ruddy (2015:254) gebruik die begrip “progressiewe dissipline” vir HO en verduidelik dat dit 'n heelskoolbenadering is

[that] utilizes a continuum of interventions, supports, and consequences to address inappropriate student behaviour and to build upon strategies that promote positive behaviours.

Die skrywers dui aan dat ongewenste gedrag in die lig van hulle benadering binne 'n raamwerk wat nie bloot op straf nie, maar op ondersteuning en regstelling gerig is, hanteer behoort te word (Ryan & Ruddy 2015:254). Hulle gebruik van die woord “dissipline” om HO te beskryf is egter, soos in 2.2.4 ten opsigte van Reyneke en Reyneke (2020) genoem is, ietwat problematies omdat dit die indruk skep dat dissipline en geweld keersye van dieselfde munt is.

Toews (2013:6) gebruik die begrip helende pedagogiek (“restorative pedagogy”).

Volgens haar kan HO – wat deur HG-beginsels gerig word – meebring dat onderwys 'n vorm van HG word. Sy meld, soos Van Ness (2014:38), dat die beginsels waarop HO gegrond is tot 'n groot mate met transformatiewe onderrig ooreenstem. Toews (2013:12) wys verder daarop dat 'n transformatiewe benadering tot onderrig 'n verandering in veronderstellings en perspektiewe oor die individu en die wêreld, oorweging (“reflection”), die vermoë om krities en probleemoplossend te dink, om vry te kom van onderdrukkende strukture en self aksie te neem om verandering te bewerkstellig insluit. Robbins (2014:19) sluit by haar aan as hy verklaar dat

[r]estorative justice has the potential to serve as a type of pedagogy that increases the use of dialogue in the learning community to increase the collective consciousness of power dynamics that can radically change the societies in which we live.

Mag is, soos reeds in 2.2.3 aangetoon, 'n belangrike aspek van onderwys. Giroux (1985:xiii) meld dat Freire van mening was dat onderwys aan die een kant beskryf kan word aan die hand van die mag waardeur dit geskep word en aan die ander kant deur die magte wat dit probeer bewaar of waarteen dit werk. In 'n HO-konteks verskil die magsbalans van 'n skool wat op dissipline en straf gerig is en gekenmerk word deur asimmetriese en gedifferensieerde mag (McCluskey 2014:137) waar die oogmerk, soos Freire dit stel, is om mag te bewaar. Die magsbalans in 'n HO-konteks is meer horisontaal (Bickmore 2011:5) wat herinner aan Freire se benadering dat die onderwyser in die pedagogiese dialoog heelyd saam met die leerders leer (Freire 1970:80).

Hierdie gedeelte van die bespreking kan opgesom word met Hendry et al (2011:1) se tabel ten opsigte van die verskille tussen 'n outoritêre skool en HO wat in Tabel 4.1 in vertaalde vorm weergegee word.

Tabel 4.1: Outoritêre vs HO-benadering (nav Hendry et al (2011:1))

Outoritêre benadering <i>fokus op</i>	HO benadering <i>fokus op</i>
Verbreking van reëls	Die nadeel aan individue berokken
Blaam of skuld	Verantwoordbaarheid en probleemoplossing
Adversiewe prosesse	Dialogoog en onderhandeling
Straf om te ontmoedig	Herstel, verskoning en vergoeding
Onpersoonlike proses	Interpersoonlike proses
<i>en, daarom</i>	<i>en, daarom</i>
word die behoeftes van die wat geraak word gewoonlik geïgnoreer	word die behoeftes van die wat geraak word in ag geneem
word die onbevredigde behoeftes agter die optrede geïgnoreer	word die onbevredigde behoeftes agter die optrede hanteer
aanspreeklikheid = om gestraf te word	aanspreeklikheid = om die skending te herstel

4.7 SLEUTELASPEKTE VAN HO

Dit is, met die oog daarop om 'n vergelyking te kan tref tussen outoritêre onderwys, HO en Freire se benadering tot onderrig wat in die volgende hoofstuk hanteer word, belangrik om 'n aantal sleutelaspekte van die HO-proses uit te lig.

4.7.1 Humanisering

Humanisering verwys na die ontwikkeling van mense as objekte tot volwaardige subjekte, hetsy deur onder die juk van onderdrukking uit te kom of deur binne verhoudings ten volle mens te word (Freire 1970:44,47; Sia 2014:20; Vaandering 2011:322) en hoofsaaklik binne die persoonlike sfeer van die AEM, maar ook in die wisselwerking tussen die persoonlike sfeer en ander sfere, gestalte kry. In HO word die beginsel van humanisering gerealiseer deur verskeie aktiwiteite wat ten doel het om geweld uit te skakel, verhoudings te bou en die menswaardigheid van elke individu te erken. Hendry et al (2011:2) wys daarop dat HO ook heling binne die individu tot gevolg het, wat meebring dat sy gevoel van veiligheid, selfvertroue, selfrespek en

waardigheid herstel word.

Menswaardigheid word ook uitgebou deur berou en vergifnis. Berou beteken nie bloot dat die skender aanvaar dat hy die verhouding geskaad het nie. Dit is 'n "bewustelike emosionele erkenning" van skadelike optrede en 'n onderneming om dit nie weer te doen nie. Dit sluit ook in dat die skender self alternatiewe oor die wyse waarop hy die verhouding wil heel moet oorweeg en aanbied (Reyneke & Reyneke 2020:99). Vergifnis weer, is die slagoffer se bewustelike emosionele besluit om nie wraak te neem nie maar eerder sy hoop daarop te vestig dat die skender verantwoordelikheid vir die slagoffer se welsyn aanvaar het en nie sy skadelike optrede sal herhaal nie (Johnson & Johnson 2014:163).

4.7.2 Verhoudings

Soos vir HG, is verhoudings 'n belangrike aspek van HO. Dit is ook belangrik in onderwys, wat trouens op verhoudings gebou is (Ashley 2016:16; KOKM 2007:1; Morrison 2015:447; Reimer 2021:204). Ryan en Ruddy (2015:257) beklemtoon die belang van verhoudings en meld dat, indien verhoudings vooropgestel word, die hele curriculum binne 'n gesonde klimaat kan funksioneer. Die aard van verhoudings bring ook 'n belangrike onderskeid tussen HG en HO na vore: omdat die strafregstelsel ten doel het om mense te *beheer*, is 'n oortreding die sneller wat die HG-proses aan die gang sit. In onderwys – wat op *opvoeding* gerig is – is die doel van HO in die erkenning, herstel en kweek van betekenisvolle en regverdige verhoudings geleë (Reimer 2019; Vaandering 2011:313).

Morrison ondersteun, in navolging van Zehr (2002), die siening dat verhoudings belangrik is en wys daarop dat HO 'n reis is "om te behoort". Sy beskryf die behoefte om te behoort en die behoefte om 'n eie identiteit te ontwikkel na aanleiding van die vorm van menslike DNA as 'n "inmekaargeweefde dubbele heliks," en die reis as 'n soeke na betekenis, beregting, eer en regverdiging (Morrison 2015:447). Vir Johnson en Johnson (2014:162) beteken die herstel van verhoudings ook dat versoening plaasvind. "Versoening" is volgens hulle veel meer as net woorde, maar 'n emosionele herverbondenheid tussen die twee voormalige strydende partye.

Die bou van goeie verhoudings bring ook 'n ander belangrike aspek van HO na vore: die vertrouensverhouding wat tussen rolspelers geskep word. Brown (2017:66) wys daarop dat wedersydse vertrouwe die hartklop van HO is, en dat dit ook die “sosiale gom” is wat die skool gedurende verandering bymekaarhou.

4.7.3 Die rol van die gemeenskap

Die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid is vir beide HG en HO belangrik. Dit is daarom nodig om oor die begrip “gemeenskap” te besin, veral in die lig daarvan dat vrae soms oor die aard daarvan bestaan (Cremin 2014:109). In sy wese is 'n gemeenskap 'n groep persone wat gemeenskaplike doelwitte, waardes en kultuur deel (Johnson & Johnson 2014:167). In 'n tradisionele of inheemse omgewing kan dit maklik gedefinieer word as die uitgebreide familie of stamlede van die oortreder of die slagoffer, maar in 'n moderne staat is dit moeiliker te omskryf. Wachtel (1997:193) omskryf 'n gemeenskap soos volg:

Community is not a place. Rather, it is a feeling, a perception. When people see themselves as belonging to a community, they feel connected. They have a sense of ownership and responsibility. They feel they have a say in how things are run and a stake in the outcome.

Binne die skoolmilieu bestaan die gemeenskap dus nie net uit die skoolgemeenskap nie, maar ook die breë gemeenskap (Anderson et al 2014:8; Ryan & Ruddy 2015:256).

Gemeenskapsbetrokkenheid sal wissel na gelang van die wyse waarop HG en HO toegepas word en die konteks waarbinne die oortreding plaasgevind het (Borton 2008:3). As HG deur 'n gemeenskapsraad hanteer word, sal meer lede van die gemeenskap teenwoordig wees as by 'n SOB. As die doel van die HO is om boelies te hanteer, kan die “gemeenskap” uit onderwysers, ouers en ander leerders bestaan. Omdat die gemeenskap 'n indirekte slagoffer van die oortreding is, behoort dit nie net toe te sien dat die oortreder verantwoordelik gehou word nie, maar ook dat geregtigheid geskied en die oortreder weer in die gemeenskap opgeneem word (Van Nieuwenhuizen 2007:30).

Reyneke (2011:141,153) wys daarop dat die skoolgemeenskap kan aandrang op 'n volhoubare, veilige leerkultuur en dat die hele skoolgemeenskap en nie slegs die skender nie, by HO-prosesse betrokke is. Aan die ander kant bied die groter gemeenskapsbetrokkenheid aan leerders wat nie oortree nie, 'n gevoel van veiligheid en om te behoort, wat weer by Morrison (2015:447) se siening van HO as 'n reis aansluit. Knippa (2019:14) meld na aanleiding van vorige navorsing dat die gemeenskaplikheid wat HO skep, tot die verbetering van die skoolklimaat en leerders se empatie en emosionele intelligensie bydra.

4.7.4 Vergoedingshandelinge

'n Vergoedingshandeling is 'n belangrike element van HO (Reyneke & Reyneke 2020:101). Reyneke (2011:142) ondersteun die siening dat vergoeding aan bepaalde kriteria moet voldoen, soos dat die oortreder merkbare tyd en moeite aan die beplanning en implementering van die vergoedingshandeling bestee, dat die slagoffer 'n gevoel van tevredenheid uit die proses moet put, dat daar 'n logiese verband tussen die oortreding en die keuse van vergoeding moet bestaan en dat die proses in ooreenstemming met die waardes en doelwitte van die betrokke gemeenskap afgehandel behoort te word. Die vergoedingshandeling behoort dus beide die slagoffer en oortreder te bevoordeel en nie op hulle afgedwing te word nie.

4.7.5 Probleemoplossing

Omdat die skender by die HO-proses betrek word – en van hom verwag word om aktiewe stappe te neem om oplossings te vind om die benadeelde se nadeel te vergoed (Reyneke & Reyneke 2020:99) – leer dit hom om probleemoplossend te dink en dus nuwe vaardighede aan te leer (Reyneke 2011:144). Dit is egter nie net die skender wat hierdie vaardighede aanleer nie. Ander rolspelers soos die lede van 'n sirkel of konferensie, bemiddelaars en selfs onderwysers leer hoe om nuut na skendings en die gevolge daarvan te kyk (Anderson et al 2014:3; Gray & Drewery 2011:18; Readett 2005:7; YJB 2004:68).

4.7.6 Dialoogvoering

Dialoogvoering is een van die grondbeginsels van beide HG en HO, en Reyneke (2011:144) dui tereg aan dat daadwerklike dialoog en onderhandeling waar al die rolspelers by betrokke is, nodig is om die nodige insig te ontwikkel om 'n aanvaarbare oplossing vir die probleem te vind. Die dialoog fokus op emosies en handeling tydens die oortreding, in die hede en met die oog op toekomstige oplossings wat beteken dat die partye bereid moet wees tot 'n gesprek wat moontlik pynlik en beslis reflekerend van aard sal wees (Reyneke 2011:144).

Die dialoog is nie bloot reaktief nie, maar ook gerig op die implementering van proaktiewe waardegedrewe maatreëls. Daarom is Gray en Drewery (2011:15) van mening dat 'n dialoog wat deur respek gekenmerk word, vrede kan bou en dui Liebenberg et al (2016:453) aan dat

kommunikasie, taal en gebruike die pilare [vorm] waarop herstellende praktyke poog om leerders te ontwikkel en uitdagende gedrag aan te spreek.

Die aard van die dialoog is belangrik. Dit is nie 'n blote gesprek nie, maar 'n "ontmoeting tussen die partye" (Sia 2014:14; Van Ness 2014:33). Schirch en Campt (2007:6) beskryf die ontmoeting as 'n kommunikasieproses wat gerig is op die bou van verhoudings wanneer mense hulle ervarings, idees en inligting oor 'n gemeenskaplike probleem deel. Dit het ten doel om rolspelers in staat te stel om meer inligting en perspektiewe in te win sodat hulle 'n nuwe en breër begrip van die omstandighede kan ontwikkel. Hierdie ontmoeting herinner aan Freire se kritiese dialoog wat nie 'n "free space where you can say what you want" is nie (Freire & Shor 1987:102) maar

the negotiation of reality, the struggle for a true understanding of reality, and the subsequent recreation of reality through knowledge ... Founding itself upon love, humility, and faith, dialogue becomes a horizontal relationship of which mutual trust between the dialogues is the logical consequence (Freire 1970:91).

In die skoolkonteks dui Brown (2017:54) aan dat dialoogvoering ten doel het om 'n veilige hawe te skep waar beide leerders en leerkragte eerlik en openlik gedagtes met mekaar kan deel en waar alle rolspelers gehoor, waardeer, gerespekteer en hulle

menswaardigheid bevestig word. Die IIRP (2011:6) beveel die gebruik van affektiewe taal tydens die dialoog aan, wat onder meer bestaan uit

- “ek”-stellings wat die emosies wat deur die skending veroorsaak is, weergee,
- spesifieke besonderhede van die skending en die spesifieke gevolge daarvan,
- direkte, maar beleefde, gesprekke met die skender, en
- stellings wat fokus op die skending en nie op die skender as persoon nie.

Alhoewel direkte dialoogvoering belangrik is, is dit nie onontbeerlik nie. In sommige gevalle kan dit, weens die sekondêre trauma wat die dialoog kan veroorsaak, of omdat dit vir 'n belanghebbende onmoontlik is om dit by te woon, op 'n ander wyse gedoen word (Reyneke & Reyneke 2020:105). Liebenberg et al (2016:454) wys daarop dat die dialoog nie net tot fisiese gesprekke beperk is nie, maar kommunikasiekanale – wat met oorleg geskep en onderhou word – soos nuusbriewe, skoolkoerante en opleidingsessies insluit. Hierby kan ook, gegewe dat leerders “superverbind” is met elektroniese media (Álvarez-García et al 2020:27), van *Facebook*- en webbladinskrywings, SMS'e, gespreksforums (“chat rooms”), aanlynkonferensie-toepassings soos *Zoom* en ander elektroniese metodes gebruik gemaak word.

4.7.7 Kontekssensitiwiteit

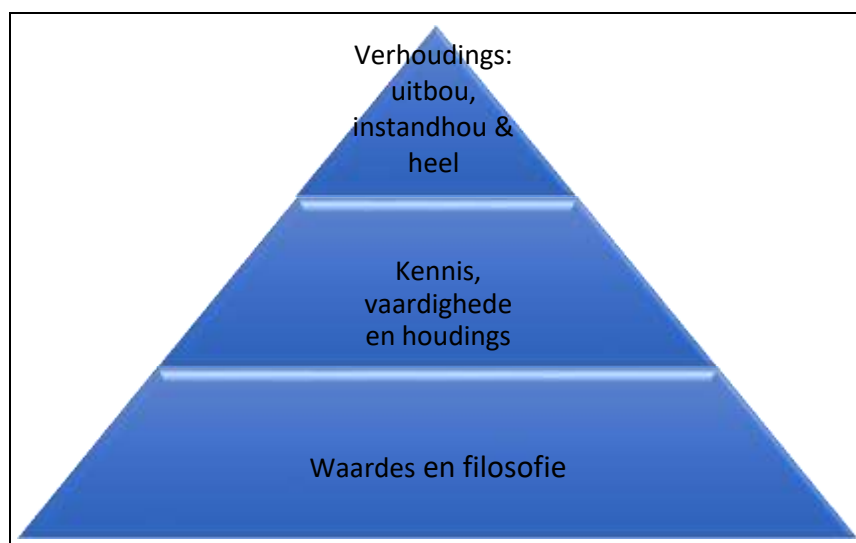
HO is kontekssensitief, wat meebring dat dit binne die leefwêreld van die skool en sy rolspelers ontwikkel en geïmplementeer moet word. Soos Ashley (2016:13) dit stel: “context is the key.” Met verwysing na die inheemse inwoners van Australië meld Lewthwaite et al (2015:133,148) dat die leerplan en onderrigpraktyk die skakels tussen die skool en die daaglikse realiteit van rolspelers se leefpraktyke, geskiedenis en kulture behoort te vertoon. Dit behoort derhalwe te fokus op die kennis, vaardighede, waardes en houdings wat in die plaaslike konteks gegrond is en verbonde is aan die leerders se lewenswerklikheid (Lewthwaite et al 2015:148).

Kontekssensitiwiteit beteken ook dat HO nie in twee skole op presies dieselfde wyse

toegepas kan word nie. Dus moet elke skool sy eie HO-beplanning doen (Howard 2009:6; McCluskey et al 2008:408; Readett 2006:7; Reimer 2011:3). Dit beteken verder dat HO daarop ingestel behoort te wees om die omstandighede van leerders met sosiale en leerhindernisse beter te begryp en die skoolgemeenskap in staat te stel om minderheidsleerders in hulle optrede in ag te neem. Dit is belangrik, veral as in ag geneem word dat verskeie navorsers daarop wys dat leerders met leerhindernisse en LGBTQ-leerders sosiaal uitgesluit word, buite verhouding aan die ontvangkant van dissiplinêre stappe is en meer aan gewelddadige optrede blootgestel word (Cowie 2014:76; McCluskey 2014:136,137; Riestenberg 2015:9-10; Reyneke 2011:132).

4.7.8 Waardegedrewenheid

HO is, soos HG, waardegedrewe. Hendry et al (2011:3) stel HO trouens as 'n piramide voor wat op waardes gegrond is:



Figuur 4.2: Hendry (2011) se HO-piramide

Volgens Reyneke (2011:152) is die doel van HO om waardes soos respek, openlikheid, bemagtiging, inklusiwiteit, verdraagsaamheid en integriteit te bevorder. Vir Liebenberg et al (2016:452) is HO op kernwaardes soos respek, deelname, eerlikheid, nederigheid, verantwoordelikheid, bemagtiging, hoop, onderlinge verbintenis, moed, inklusiewe optrede, selfbeheersing, selfdissipline, empatie,

vertroue, vergifnis, betroubaarheid, aanvaarding, liefde, gelykheid en die afwesigheid van diskriminasie gevestig. HO is dus 'n metode om die “krisis in waardes” waarna Cotta (1985:113), Elias (2006:162) en Venter en Van Niekerk (2011:253) verwys, te oorkom en nie bloot 'n alternatiewe benadering tot die hantering van skoolgeweld en dissiplinêre probleme nie.

4.7.9 Heling en integrasie

Alhoewel die HO-proses nie 'n eenvoudige proses is nie, het dit ook ten doel om gebroke of geskende verhoudings te heel deur beide die slagoffer en die skender - wat weens die skending fisiek of emosioneel van die res van die skoolgemeenskap uitgesluit was - weer met die skoolgemeenskap te herintegreer (Amstutz & Mullet 2005:10; IIRP 2011:12; KOKM 2007:7; YJB 2004:62). Anders as in vergeldende dissipline is die doel van HO – gedagtig daaraan dat elke mens die behoefte het om te behoort – nie om die skender of enige ander rolspeler te stigmatiseer of tot skande te maak nie, maar eerder om al die partye se menslike behoefte om te behoort te ondersteun, (Reyneke 2011:145; Reyneke & Reyneke 2020:104).

Omdat die heling en integrasie van al die rolspelers belangrik is, beteken dit dat HO, anders as 'n strafbenadering, nie afgehandel is as die straf bepaal is nie, maar dat die skoolgemeenskap aktiewe stappe moet neem om te verseker dat verhoudings binne die skoolgemeenskap so ver moontlik herstel word. HO bied dus 'n alternatiewe om verhoudings te herstel in gevalle waar die verhoudingsbreuk deur leiersfigure of skoolboelies veroorsaak word of lede van die skoolgemeenskap die geweld oënskynlik goedkeur.

4.7.10 Bemagtiging

Bemagtiging is 'n belangrike aspek van HO (Morrison 2014:127). Wilson (2014:71) beklemtoon dat dit belangrik is om leerders wat voorheen “stemloos” was die geleentheid te gee om hulle mening te lug en ook om vennootskappe tussen volwassenes en leerders te bevorder. Sellman (2014:224) sluit hierby aan deur daarop te wys dat HO nie ten doel het om onderwysers se bestaande magte te ondermyn nie,

maar veel eerder om die bestaande mag te herorganiseer en te deel. Hy waarsku daarom dat bemagtiging blote lippetaal is as onderwysers nie bereid is om leerders te vertrou nie, as die skoolkultuur nie verander om HO in te sluit of as HO gefragmenteerd en ongesteund geïmplementeer word (Sellman 2014:225).

4.7.11 HO as kontinuum en hibriede stelsel

Alhoewel die doelwit is om HO volledig te implementeer (Carruthers 2014:13; McCluskey 2014:134) gebeur dit ongelukkig selde in die praktyk. Daarom verwys Vaandering (2014:66) en Burnett en Thorsborne (2015:36) eerder na 'n kontinuum van HO waar minder ernstige gevalle deur leerders self en ernstiger gevalle deur byvoorbeeld gesinskonferensies hanteer word. HO kan ook stapsgewys geïmplementeer word, deur net sommige beginsels van HO in die skool toe te pas, of die gebruik van 'n "hibriedestelsel" wat eienskappe van beide HO en tradisionele metodes insluit (Drewery 2014:44; Du Rose & Skinns 2014:203; Reyneke & Reyneke 2020:142)

4.8 BIED HO WERKLIK IETS ANDERS?

Die vraag kan natuurlik gevra word of HO werklik 'n ander benadering tot onderwys bied as ander modelle soos dié waarna in 3.6 verwys is soos demokratiese onderwys, onderwys vir sosiale geregtigheid of vredesonderrig. Die vraag kom teen die agtergrond van Adam en Scotuzzi (2013:3314) se opmerking dat die positiewe aspekte van HO reeds in vorige besprekings vervat is en dat eienskappe soos verskillende groepe wat in besluitneming betrek moet word, dialoogvoering en aspekte van mag, geslag en klas reeds in ander modelle hanteer is.

Om die vraag te beantwoord is dit sinvol om na Vaandering (2014:64) se onderskeid tussen HO en ander programme te verwys. Sy wys daarop dat HO die inherente waarde en welsyn van alle mense, wat almal in verhoudings verbonde is, beklemtoon met die doel om strafgerigte, bestuursgerigte skoolstrukture te verander en skole wat op die bou en herstel van verhoudings fokus, tot stand te bring. HO is daarom, soos in 4.7.2 verduidelik, verhoudingsgerig. Hierdie siening word deur Johnson en Johnson

(2014:159) ondersteun as hulle daarop wys dat HO daarop gerig is om leerders te op te lei om lewenslank beginsels van geregtigheid en billikheid in hulle verhoudings na te jaag. Ook Morrison (2015:448) en Reimer (2019; 2021) ondersteun die siening dat HO nie in die eerste plek 'n dissiplinêre model is nie, maar 'n benadering waar verhoudingsgedrewe ruimtes vir individue en die breër gemeenskap geskep word om in te gedy. Anders as HG, wat ten doel het om geskende verhoudings binne die regsomgewing te heel, het HO 'n breër fokus wat nie net om skending nie, maar ook op proaktiewe optrede gerig is. Die klem is dus nie op geïnstitutionaliseerde verantwoordelikheid of reëls nie, maar op 'n "pedagogie van verhoudingsgedrewe ruimtes, gevestig in deelnemende demokrasie" (Morrison 2015:448). Brown (2017:57) sluit hierby aan deur aan te toon dat HO ten doel het om deur die bou van verbintnisse tussen rolspelers gesonde kinderontwikkeling en 'n ruimte waar almal gehoor kan word, te skep. HO mag dus elemente van ander uitgangspunte en modelle bevat, maar die wyse waarop dit as 'n geheel saamgevoeg word, die afwesigheid van 'n fokus op dissipline en straf en aanwesigheid van 'n fokus op verhoudings en heling, maak van HO 'n unieke onderwysbenadering.

Binne die grense van hierdie navorsing beteken dit dat HO nie uitsluitlik as 'n vorm van geweldwerende onderwys gebruik behoort te word nie. Die fokus van HO – en van 'n raamwerk wat skoolgeweld die hoof kan bied – behoort dus op onderwys wat die sleutelaspekte wat in 4.7 genoem is, gerig te wees. As daardie aspekte in plek is, behoort die skoolgemeenskap in staat te wees om skoolgeweld te beheer en te bestuur.

Die bespreking tot sover het die teoretiese begroning en agtergrond van HO oorweeg. In die volgende afdelings word die praktiese toepassing van HO bespreek om te bepaal of dit suksesvol in die praktyk gebruik kan word.

4.9 HO IN DIE PRAKTYK

4.9.1 Inleidende opmerking

HO word, sedert dit in 1994 in skole in Nieu-Seeland ingevoer en vanaf 2007 deur

O'Connell en Wachtel in onderrig vir jong oortreders in Australië en die VSA gebruik is (Ryan & Ruddy 2015:256; Vaandering 2011:309) reeds in skole in verskeie state toegepas. In hierdie afdeling kom die implementering onder die loep met die oog daarop om vas te stel hoe dit suksesvol in Suid-Afrika gebruik kan word, veral in die lig van Liebenberg et al (2016:449) se stelling dat

[a]lhoewel Suid-Afrika nog aan die begin van die implementering van herstellende praktyke staan, blyk dit dat die behoefte en die geleentede daarvoor wel in ons skole bestaan.

Reyneke (2011:217) wys daarop dat, hoewel die kontekste van ander state verskil, omstandighede in baie gevalle met dié van Suid-Afrika – met 'n hoë voorkoms van geweld en dissiplinêre probleme – ooreenstem. Daarom kan Suid-Afrikaanse onderwyskundiges en skole uit die voorbeelde van internasionale praktyk leer. In hierdie afdeling word die praktiese implementering van HO oorweeg. Die bespreking het ten doel om, soos Du Rose en Skinns (2014:204) dit stel, nie net te bepaal watter positiewe gevolge HO het nie, maar ook om 'n kritiese analise te doen van hoe HO prakties geïmplementeer word, wat die beperkinge daarvan is en wat ons daaruit kan leer.

HO-praktyk word in vyf temas hanteer, naamlik 'n oorsig van die lande waarin HO reeds gebruik word, HO-metodes wat gebruik word, die voordele van HO, die voorwaardes vir die suksesvolle implementering van HO en uitdagings vir HO.

4.9.2 Internasionale gebruik van HO

Ten einde voldoende inligting oor die gebruik van HO te bekom, is inligting oor 31 verskillende skole of skoolgroepe oorweeg. 'n Opsomming van die skole, skoolgroepe en bronne wat gebruik is – en waarvan die inligting weens die omvang daarvan as afsonderlike navorsing (Kloppers 2021) beskikbaar is – word in Tabel 4.2 uiteengesit.

Tabel 4.2. Skole en skoolgroepe waar HO toegepas word

Land/Staat	Skool/skoolgroep	Bronverwysing
Nieu-Seeland	15 verskillende skole	Carruthers 2014
	Verskeie skole	Gray & Drewery 2011; Drewery 2014
	Midway Hoërskool	Kaveney & Drewery 2011
	Positive Behaviour for Learning	NZME 2014a, 2014b, 2014c, 2020a, 2020b
Australië	Melbourne aartsbisdom	KOKM 2007
	Dobroyd Pointskool	Readett 2006
	Fairholme College	Fairholme College 2020a, 2020b; Reimer 2019a
Kanada	2 staatskole in Ontario	Vaandering 2011, 2014
	Laerskool in Ontario	Reimer 2011
	Safe and Inclusive Schools	Bickmore 2011
	Peace-building dialogues in schools-projek	Bickmore 2014
	St Catherine's Elementêre skool in Nova Scotia	Russel & Crocker 2016
VSA	Skinner Middelskool, Colorado	Anyon 2016; Byer 2016; Cotton 2015; Martin 2015
	Hoërskool in Texas	Knippa 2019
	SanerSaferSchools	IIRP 2011, 2019, 2020
	Positive Learning Collaborative	Ashley 2016; PLC 2020a, 2020b
	Brennan-Rogersskool	Dubin 2016
	Woodruff-kampus	Anderson-Loy 2016
	Skole in Minnesota	Byer 2016; Minnesota Public Radio News 2017; Reeves 2013; Riestenberg 2014
	Verskeie skole in die VSA	Anderson et al 2014; Byer 2016; Brown 2017
	Glenside Hoërskool	Robbins 2014
	Skool in New York	Sharkey 2015
Groot-Brittanje	Verskeie skole in Engeland en Wallis	YJB 2004
	Skotse HO-projek	McCluskey et al 2008; McCluskey et al 2014
	3 skole in Oos-Sussex	Howard 2009
	Pentrehafod School in Wallis	ERW 2015
	Restorative Approaches in Schools	De Koker-van der Sandt 2014; Du Rose & Skinns 2014; Skinns et al 2009
	Laerskool in Londen	Bevington 2015
Brasilië	Verskillende skole	Adam & Scoruzzi 2013; Grossi & Dos Santos 2012
Finland	Verskillende skole	Gellin 2018
Suid-Afrika	Restorative Practices SA	Mnkandla 2015
	Skole in die Vrystaat	Liebenberg 2013
	Verskillende skole	Buys 2018
	Skool in KwaZulu-Natal	Govender 2020

Geografies is die swaartepunte waar HO reeds gebruik word in Noord-Amerika, Groot-Brittanje en Australasië geleë, hoewel dit ook in Finland en derdewêreldstate soos Brasilië gebruik word. Die diversiteit in geografie word deur die tipes skole wat HO gebruik, geëggo. HO word reeds met wisselende mate van sukses gebruik in openbare hoërskole in Nieu-Seeland (Gray & Drewery 2011; Kaveney & Drewery 2011), Australië (Readett 2006), Noord-Amerika (Robbins 2014; Vaandering 2011, 2014) en Groot-Brittanje (ERW 2015; Howard 2009). Dit word ook in laer- en middelskole (Bickmore 2011, 2014; Dubin 2016; Howard 2015; Reimer 2011; 2019b; Russel & Crocker 2016; Sharkey 2015), privaatskole (KOKM 2007; Reimer 2019a), kleuterskole (Bickmore 2011, 2014) en skole met spesiale behoeftes (Howard 2009) gebruik. McCluskey et al (2014:147) dui aan dat die implementering van HO suksesvoller in laerskole verloop, wat daarop dui dat Suid-Afrikaanse laerskole dit behoort te oorweeg om HO te implementeer.

HO word in skole uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde gebruik. Dit wissel van privaat- en oënskynlik meer gegoede skole (Reimer 2019) tot skole in mindergegoede buurte (Dubin 2016; Robbins 2014) en “probleemskole” waar dissipline en maatskaplike probleme gereelde uitdagings bied (Anderson-Loy 2016; Byer 2016; Martin 2015; Russel & Crocker 2016).

Die data wat as basis vir hierdie navorsing gebruik is, sluit data oor individuele skole (Byer 2016; Kaveney & Drewery 2011; Martin 2015; Knippa 2019; Readett 2006; Reimer 2011, 2019; Robbins 2015; Sharkey 2015), ’n groepie skole (Anderson-Loy 2016; Bickmore 2011; Brown 2017; Carruthers 2014; Gray & Drewery 2011; Vaandering 2011, 2014) en skole wat oor ’n gebied verspreid is (Anderson et al 2014; Ashley 2016; Byer 2015; Brown 2017; Grossi & Dos Santos 2012; IIRP 2020; McCluskey et al 2008; Howard 2009; Riestenberg 2014; YBJ 2004) in. Uit die data blyk dit dat HO in sommige gevalle op privaatinisiatiewe gegrond is (Bickmore 2014; De Koker-van der Sandt 2014; Bevington 2015; Du Rose & Skinns 2014; IIRP 2020; KOKM 2007; Readett 2006; Reimer 2019), terwyl die staat of plaaslike departement van onderwys in ander gevalle ’n rol speel (Adam & Scotuzzi 2013; Ashley 2016; NZME 2020a; Riestenberg 2014).

Die inligting dui aan dat HO reeds wyd en in verskillende kontekste gebruik word. Die uiteenlopende aard van die skole wat by HO betrokke is, ondersteun die gevolgtrekking dat HO met sukses in alle skole, dus ook in Suid-Afrikaanse skole met verskillende kontekste, gebruik kan word, soos Govender (2020) trouens aantoon.

4.9.3 HO-metodes

Skole gebruik verskillende metodes om HO te implementeer en toe te pas. Die gebruik van die meeste van hierdie metodes, kan teruggevoer word na die aanvanklike begroning in HG (sien §4.4). Die gewildste metode is HO-konferensies en HO-sirkels, met 16 uit die 31 skole of skoolgroepe wat na hierdie metodes verwys. Die konferensies kan wissel van mini-konferensies met slegs 'n paar lede tot klaskamergesprekke (Bickmore 2014:176; Carruthers 2014; Kaveney & Drewery 2011:6; Reimer 2019a) en uitgebreide konferensies wat aan familiegroep-konferensies herinner (Carruthers 2014). Die konferensies word vir verskillende redes gebruik. Dit sluit die oplos van dissiplinêre probleme, leerprobleme, probleme tussen leerders en onderwysers (Bickmore 2011:10; Brown 2017:59; Byer 2016:25; Gray & Drewery 2011:15; Grossi & Dos Santos 2012:127; Kaveney & Drewery 2011:7) en maatskaplike en gesinsprobleme (Anderson-Loy 2016:26; Byer 2016:14-15; Bickmore 2011:13; Gray & Drewery 2011:14) in.

Behalwe konferensies, gebruik skole ook metodes soos bemiddeling, portuurberading, portuurjuries en helende ambassadeurs (Anderson et al 2014:10-11; ERW 2015; Robbins 2014:6). Readett (2006:4,10) verwys na die gebruik van emosionele geletterdheid en veerkragtigheid (“resilience”) as basis vir die implementering van HO en ook om die skool se algemene taalgebruik in pas met HO te bring tydens die implementeringsproses. Die ERW (2015) se proses sluit hierby aan deur die sosiale dissiplinevenster – wat onder meer op die vrye uitdrukking van emosie gegrond is – proaktief te gebruik.

Die IIRP (2011:3) brei die beginsel van 'n HO-vriendelike omgewing uit deur plakkaat, video's en ander gedrukte materiaal aan deelnemende skole te verskaf. Reimer (2019a) verwys na die informele wyse waarop senior leerders die beginsels van HO

aan ander leerders oordra terwyl dieselfde skool ook klem plaas op ouers se kennis en betrokkenheid by HO. Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid blyk uit die YJB (2004:30) se navorsing dat leerders ouerteenwoordigheid tydens konferensies oorwegend positief beleef het.

Die “groenlêerstelsel” waarna Russel en Crocker (2016:206) verwys, is ’n innoverende wysiging aan die tradisionele individuele gesprek met leerders. Hierdie metode, wat op ’n aanvanklike informele “loopgesprek” gegrond is, verwyder die angs en teenkanting wat ’n formele gesprek in ’n kantoor meebring. ’n Ander wyse om die formele gesprek te vervang is die gebruik van ’n “herfokusvraelys” (Martin 2015:16) wat aan ’n oortreder die geleentheid bied om die omgewing vir ’n wyle te verlaat en oor sy optrede te besin

Bickmore (2011:11) verwys na ’n belangrike aspek, naamlik dat die metode wat gebruik word by die leerders se ontwikkelingsvlak moet aanpas. Dit beteken egter nie dat sommige leerders te jonk is om HO-beginsels aan te leer nie, omdat dit reeds op voorskoolse vlak met sukses gebruik is (Bickmore 2014:181). Wat die praktiese toepassing betref, verwys beide Robbins (2014:38) en Knippa (2019:19) na ’n drievlakmetode waar die aanvanklike verhoudingsbreuk op ’n informele wyse besleg word, tot ’n formele konferensie waar ernstige oortredings formeel – dikwels met die hulp van buitelanders – hanteer word.

Die verskillende wyses waarop HO in skole toegepas word, wys eensyds op die aanpasbaarheid van HO en andersyds op die moontlikheid dat HO vir enige skool gebruik kan word. Die teenkant van die munt is dat daarteen gewaak moet word om ’n onbuigsame en voorskriftelike model aan alle skole voor te skryf. Dit is dus die taak van elke skool om HO vir sy behoeftes aan te pas.

4.9.4 Die voordele verbonde aan HO

Uit die navorsing blyk verskeie voordele van HO. Alhoewel HO nie primêr daarop gerig is om dissipline te verbeter nie (Drewery 2014:43; Morrison 2014:129), dui die meerderheid van die bronne aan dat die implementering van HO met ’n verbetering

van skooldisipline en 'n vermindering van skorsings en uitsettings gepaard gegaan het (Adam & Scotuzzi 2013:3317; Anderson et al 2014:11-12; Ashley 2016:16; Byer 2016:25; ERW 2015; Gray & Drewery 2011:14; Kaveney & Drewery 2011; KOKM 2007:7; Martin 2015:15; IIRP 2019:5; NZME 2020b; Readett 2006:10; Riestenberg 2014:209; Robbins 2014:38; Sharkey 2015:4; Skinns et al 2009:10-11; YJB 2004:42)

Die meerderheid skole wat van HO gebruik maak, dui aan dat verhoudings in die skool en skoolgemeenskap verbeter het (Ashley 2016:16; Byer 2016:14-15; Howard 2009; Kaveney & Drewery 2011:8; Liebenberg 2013:71; McCluskey et al 2014:148; NZME 2020b; Russel & Crocker 2016:206) terwyl daar ook dikwels na 'n verbetering in skoolklimaat en skoolkultuur verwys word (Ashley 2016:16; Gellin 2018:263; IIRP 2019:5; McCluskey et al 2008:409; NZME 2020b; Robbins 2014:38; Sharkey 2015:4; Skinns et al 2009:10-11).

Van die ander voordele van HO – wat tot 'n groot mate by die breër beginsel van beter verhoudings aansluit – sluit die volgende in:

- Dit verbeter leerders se kommunikasievaardighede (Bickmore 2011:13; Brown 2017:63; Gray & Drewery 2011:18; Liebenberg 2013:71; Skinns et al 2009:10-11), lei tot groter leerderbetrokkenheid en 'n positiewer ervaring van onderwysers (Bevington 2015:111; McCluskey et al 2008:415; NZME2020b).
- Dit verbeter leerders se probleemoplossingsvaardighede en selfstandigheid (Bickmore 2011:13; Bickmore 2014:181; IIRP 2011:16; McCluskey et al 2008:409; NZME 2020b; YJB 2004:55). Dit stel hulle in staat om mekaar beter te verstaan (Gray & Drewery 2011:18) en verbeter hulle vermoë om saam te werk en mekaar te ondersteun (Bickmore 2011:13; Grey & Drewery 2011:20; Kaveney & Drewery 2011).
- Dit verbeter akademiese prestasie (Anderson et al 2014:11-12; Riestenberg 2014:209; Sharkey 2015:4) en leerders se emosionele welsyn (Anderson-Loy 2016:26; Bevington 2015:111; Sharkey 2015:4; Skinns et al 2009:10-11).
- Dit verbeter onderwysers se probleemoplossingsvaardighede en dissiplinebestuur

(Brown 2017:63; KOKM 2007:7; Grossi & Dos Santos 2012:13; Riestenberg 2014:209) asook die kollegialiteit en moraal van onderwysers (Kaveney & Drewery 2011; McCluskey et al 2008:409).

- Dit verbeter die konflikhantering- en geskilbeslegtingsvaardighede van al die rolspelers (Gellin 2018; Gray & Drewery 2011:18; YJB 2004:55).

Benewens bogenoemde voordele is daar ook 'n aantal voordele wat na aanleiding van die literatuur en die bespreking in hierdie en die vorige hoofstuk geformuleer kan word:

- HO is waardegedrewe en bevorder waardegedrewe onderwys (Liebenberg 2013:20; Liebenberg et al 2016:452; Reimer 2021:207; Reyneke 2011:152). Die waardes van respek, openlikheid, inklusiwiteit, deelname, verdraagsaamheid, empatie, selfbeheersing, selfdissipline, betroubaarheid, integriteit, lojaliteit, nederigheid, eerlikheid, samewerking, vertroue en vergifnis staan sentraal in HO en word saam met HO in die skool bevorder.
- HO is nie net gerig op die hantering van oortredings en die heling van verhoudings nie, maar ook – en selfs primêr – op die voorkoming van oortredings en die bou van verhoudings. Dit beteken dat proaktiewe optrede 'n belangrike eienskap van HO is (ERW 2015; Morrison et al 2005:338).
- Die nakomingskoers vir ooreenkomste in gevalle van verhoudingskendings is hoog (YJB 2004:33,34), met beide die oortreder en slagoffers se geborgenheid, selfbeeld, selfvertroue, selfwaarde en waardigheid wat deur die proses verbeter word.
- HO kan proaktief deur middel van plakkaat, video's, bordspeletjies en rolspeler geïmplementeer word om die invloed van oortredings te verduidelik en die beginsels van HG aan leerders te verduidelik.
- HO-prosesse is plooibaar. Indien die slagoffer nie die oortreder van aangesig tot aangesig wil ontmoet nie, kan die proses deur 'n sirkel vervang word waar nie net die partye nie, maar hulle gesinslede en ondersteuners deel van die proses is. In

plaas van die direkte slagoffer kan slagoffers van soortgelyke skendings of verteenwoordigers in die proses optree. Die plooibaarheid beteken verder dat HO formeel (byvoorbeeld in 'n dissiplinêre proses) of informeel (byvoorbeeld in die klassituasie) toegepas word.

- Kulturele waardes en praktyke speel 'n belangrike rol in HO. Daarom word verskillende leerders se kultuur en waardes in ag geneem (Ogilvie & Fuller 2016:92). In Suid-Afrika is die beginsel van *ubuntu* hieraan gekoppel (§§ 2.2.2 & 4.2.4). Reaktiewe skoolgeweld wat ontstaan het weens skole se haarreëls en die wyse waarop swanger meisies hanteer word (Lucas 2016; Rigaard 2010) kon tot 'n groot mate verhoed en vergemaklik gewees het as hierdie HO-beginsel in die opstel van gedragskodes in ag geneem is.
- Omdat slagoffers deur HO bemagtig word (Reyneke 2015:66; Vaandering 2014:71), is hulle meer bereid om oortredings teen hulle aan die lig te bring. Die proaktiewe proses en bemagtiging bring ook mee dat leerders se gevoel van verwerping en ontheeming (“displacement”) verminder word.
- Omdat HO op verhoudings gerig is veroorsaak dit dat rolspelers binne die skoolmilieu meer geborge voel en daarom meer bereid is om eerlik te wees en verantwoordelikheid vir hul optrede te aanvaar.
- Omdat HO nie net op probleme fokus nie, maar ook op elke rolspeler se eie omstandighede, skep dit die geleentheid om die skande en vernedering van beide die slagoffer en die oortreder te hanteer. Dit is een van die wyses waarop die geweldspiraal waarna in 3.5 verwys is, verbreek kan word.

Die vele voordele wat in hierdie subparagraaf genoem is, dui aan dat HO wesenlike voordele vir Suid-Afrikaanse skole kan inhou en dat dit dus as 'n alternatief vir skoolgeweld ontgin behoort te word.

4.9.5 Voorwaardes vir suksesvolle implementering

HO kan nie lukraak en sonder deeglike oorweging in 'n skool geïmplementeer word

nie (KOKM 2007:3). Uit die literatuur en voorbeelde wat in die hoofstuk hanteer is, blyk 'n aantal voorvereistes vir die sukses van HO.

Die eerste aspek is dat HO op 'n holistiese wyse as 'n heelskoolbenadering in 'n skool geïmplementeer moet word (Drewery 2014:42,44; KOKM 2007:7). Opleiding in HO vir onderwysers en ander rolspelers en deurlopende professionele ontwikkeling is ononderhandelbaar (Anderson-Loy 2016:25; Anyon 2016:ii; Drewery 2014:44; Howard 2009; IIRP 2011; Liebenberg 2013; Martin 2015:16; Skinns et al 2009:9).

Die betrokkenheid en ondersteuning van die skoolbestuur is noodsaaklik (Anyon 2016:ii; Bickmore 2011:7; Drewery 2014:4; Howard 2009:7; Kaveney & Drewery 2011:11; KOKM 2007:7; Liebenberg 2013; Reimer 2011:36; Robbins 2014; Russel & Crocker 2016:210). Aansluitend hierby is die bestuurstyl en metodes van die skoolbestuur dikwels deurslaggewend (Russel & Crocker 2016:208; Ryan & Ruddy 2015:259; Vaandering 2014:72; YJB 2004:49).

Benewens bestuur moet onderwysers by HO en die prosesse wat in die skool gebruik gaan word, inkoop (Anderson-Loy 2016:26; Anyon 2016:ii; Bickmore 2014; Robbins 2014; Vaandering 2014:70-71). Dit is trouens nie net die skoolbestuur en onderwysers wat by HO moet inkoop nie. Verskeie bronne wys op die belangrikheid daarvan dat die hele skoolgemeenskap, insluitend ouers, daarby inkoop (Drewery 2014:44; Fairholme College 2020b; IIRP 2011). In die Suid-Afrikaanse konteks, waar skoolbeheerliggame besluite oor gedragskodes en finansies moet neem en goedkeur, is dit 'n belangrike voorvereiste.

Uit die navorsing blyk dit ook dat onderwysowerhede die proses moet ondersteun (Anyon 2016:ii; Ashley 2016; Gellin 2018:255; NZME 2020b) en dat 'n HO-koördineerder aangestel moet word om die aanvanklike proses en die langtermyngebruik van HO te fasiliteer (Anyon 2016:ii). Van die ander voorvereistes is gedeelde waardes soos die betekenis van “respek” (Drewery 2014:48), innoverende denke (cf Russel & Crocker 2016:206) en die belangrikheid van elke skool se individuele kontekstuele faktore (Howard 2009).

’n Laaste vereiste wat uit die suksesvolle gebruik van HO blyk, is dat rolspelers moet besef dat die implementeringsproses ’n tydsame proses is wat nie met byvoorbeeld een of twee werkwinkels afgehandel kan word nie (Anderson-Loy 2016; Bickmore 2011:14; Drewery 2014:42; IIRP 2011; Liebenberg 2013:81; PLC 2020a; Reimer 2011; Riestenberg 2014:213; Sharkey 2015; YJB 2004:68).

Hierdie voorvereistes maak dit duidelik dat die implementering van HO ’n oorwoë proses is wat die belangrikheid van ’n implementeringsraamwerk vir skole beklemtoon.

4.9.6 Uitdagings vir HO

Ongelukkig is die oorskakeling na HO nie sonder uitdagings nie. Sommige hiervan het soos ’n leitmotief herhaaldelik in die bespreking opgeduik. Van die belangrikste uitdagings is geleë in die nie-nakoming van die voorvereistes wat in die vorige subparagraaf hanteer is. Dit sluit in dat HO nie op ’n holistiese – of heelskoolbenadering geïmplementeer word nie, wat tot gevolg het dat rolspelers terugval na die strafbeginsel of HO slegs gedeeltelik gebruik word.

’n Gebrek aan voldoende fondse om HO volhoubaar te implementeer word dikwels genoem (Adam & Scotuzzi 2013:3318; Bickmore 2011:4; Bohrer 2013:19; Dublin 2016:2; Carruthers 2014:29; Knippa 2019:59; Reimer 2011:15; Riestenberg 2014:209; YJB 2004:59). Hebling (2020) meld in ’n e-pos dat die IIRP se koste om HO in ’n gemiddelde skool te implementeer ongeveer \$130 000 oor twee jaar beloop, wat, teen die huidige wisselkoers, buite die bereik van die meeste Suid-Afrikaanse skole sal wees. Dit is egter nie nodig om ’n gestruktureerde en ondersteunde program aan te koop nie. Die doel van hierdie navorsing is immers juis om ’n raamwerk te ontwikkel wat deur skole gebruik kan word om skoolgeweld te beheer en te bestuur.

’n Gebrek aan opleiding en deurlopende professionele ontwikkeling van nie slegs onderwysers nie, maar ook ander rolspelers soos leerders wat as fasiliteerders moet optree, kniehalter HO (Bickmore 2011:4; Knippa 2019; Riestenberg 2014; Vaandering 2014:69). Aansluitend hierby veroorsaak ’n gebrek aan voldoende ondersteuning vir HO vanaf onderwysowerhede, skoolbestuur of onderwysers dat HO doodloop of net

in 'n afgewaterde vorm gebruik word (Bickmore 2011:4; Bohrer 2013:19; Brown 2017:65; Carruthers:2014:29; Bickmore 2011:4; Knippa 2019; Reimer 2011; YJB 2004:59).

Een van die belangrikste uitdagings is 'n gebrek aan voldoende tyd om HO volledig en behoorlik te implementeer (Bevington 2105:113; Bohrer 2013:19; Knippa 2019:59; Robbins 2014:41; Skinns et al 2009:9). Trouens, McCluskey (2014:140) waarsku dat 'n skool drie tot vyf jaar moet gun vir die implementering van HO en dat dit dan steeds nie afgehandel is nie, omdat HO 'n voortdurende proses eerder as 'n doelwit is. Liebenberg (2013:81) waarsku dat "die proses van verandering van gevestigde gebruike dikwels nie so maklik en vinnig plaasvind nie."

Daar bestaan steeds verwarring oor die aard, inhoud en beleid van HO. Dit veroorsaak dat rolspelers onseker is oor die wyse waarop HO geïmplementeer behoort te word en wie vir die implementering verantwoordelik behoort te wees (Byer 2016; Knippa 2019; Reimer 2011; Vaandering 2011:308).

'n Struikelblok wat telkens opduik, is dat rolspelers steeds vasgevang is in tradisionele denke oor dissipline en nie die sprong na 'n HO-gedrewe skool wil neem nie (Anderson-Loy 2016:26; Byer 2016; Du Rose & Skinns 2014:197; Gellin 2018:263; McCluskey et al 2008:410,414; Reimer 2016; Riestenberg 2014; Robbins 2014:35). Daarby word HO bloot as 'n alternatiewe metode om dissipline toe te pas, eerder as 'n nuwe paradigma beskou (Bickmore 2011:2; McCluskey et al 2008:412; Reimer 2011; Vaandering 2011:309; Vaandering 2014:69).

Twee ander struikelblokke wat ook genoem word is dat skole nie ernstig oor HO is nie en dit slegs in naam gebruik (Brown 2017:65; Reimer 2011:16 & 2021:204). Bestaande skoolkonteks, reëls en prosedures verhinder ook die implementering van HO (McCluskey et al 2008:413; Reimer 2011; Riestenberg 2014).

Laastens ervaar sommige kundiges dat daar – soos bykans 'n dekade gelede (Vaandering 2010:1) – steeds 'n gebrek aan behoorlike teoretiese begroning van HO bestaan (Du Rose & Skinns 2014:203; Morrison 2015:448). In hierdie verband wys Cunneen en Hoyle (2010:186) daarop dat daar nog nie wat HO betref 'n dialektiese

verhouding tussen die teorie en praktyk van HO – *praxis* – en 'n behoorlike analise van tekortkominge, magsverhoudings en transformasie bestaan nie. Morrison (2015:449) waarsku enersyds dat enige besinning oor HO wederkerend, met verskillende wêreldbeskouings moet wees. 'n Enkelvoudige model is nie moontlik nie, juis omdat HO konteksgebonde is. Andersyds waarsku sy dat onderwyslui plek en tyd moet maak om oor *praxis* te besin maar dat dit nie 'n maklike taak sal wees nie, 'n waarskuwing wat Du Rose en Skinns (2014:204) nie net deel nie, maar aanvul deur daarop te wys dat skole 'n besliste behoefte ervaar oor HO om te weet hoe dit in praktyk toegepas word, wat die beperkings daarvan is en wat mense daaruit kan leer.

Dit is belangrik om hierdie struikelblokke in ag te neem wanneer oor die toepassing van HO in Suid-Afrika besin word. Omdat heelwat van die negatiewe aspekte onderwysers en skoolbesture se benadering tot onderwys en onderwyspraktyk onder die soeklig plaas en veral 'n traagheid tot verandering reflekteer, moet die moontlikheid ondersoek word om HO aan te vul met elemente van transformasie en kritiese denke en om elemente in onderwyspraktyk te identifiseer wat die oorgang na HO kan vergemaklik.

4.10 OORWEGING

Volgens Vaandering (2014:66) bevat HO drie kernaspekte, naamlik dat dit fokus op skade wat veroorsaak is eerder as op reëls wat verbreek is, dat dit gesonde, versorgende kommunikasie en verhoudings bevorder en dat dit dialoog tussen alle geraakte partye beskikbaar maak met die oog daarop om almal se behoeftes in ag te neem.

Alhoewel HO se wortels in HG te vinde is, en eienskappe van HG deel, is dit belangrik om daarop te let dat HO – waarvan die fokus op opvoeding eerder as gedragsbeheer val – ook verder as normale HG-prosesse gaan en proaktiewe optrede insluit. HO is dus eerder 'n lewenswyse as 'n reaktiewe proses wat meebring dat dit nie as 'n alternatiewe wyse vir dissipline nie, maar as 'n alternatief vir bestaande skoolkulture gesien behoort te word. Zehr (2002:10) wys immers daarop dat HG nie in die eerste plek gebruik moet word om, byvoorbeeld heroortreding te verminder nie, maar omdat

dit “die regte ding is om te doen”. HO is, in die lig daarvan dat dit op aspekte soos positiewe verhoudings, bemagtiging en emosionele geletterdheid gerig (Riesterberg 2014:211) soveel te meer “die regte ding om te doen.”

In sy bespreking van HO merk Bailie (2012:11) op dat, deur te aanvaar dat leer interpersoonlik van aard is, HO leerders in ’n “kreatiewe spanning” met hulle eie sienings, denke en lewenservarings en dié van ander leerders verkeer. Dit bring syns insiens mee dat HO, as ’n multidissiplinêre veld ’n samebindende hipotese van menslike gedrag daarstel en dit kombineer met ’n uitdruklike fokus op die praktiese implementering daarvan. HO lyk dus, soos wat Reyneke en Reyneke (2020) en hulle medewerkers aandui, na ’n werkbare alternatief vir die wyse waarop skoolgeweld tans in Suid-Afrika hanteer word.

4.11 KAN HO GEBRUIK WORD OM SKOOLGEWELD DIE HOOF TE BIED?

Die werksdefinisie vir skoolgeweld wat in hierdie navorsing gebruik word, is dat dit enige ongeregverdigde handeling of nalate is wat ’n lid van die skoolgemeenskap verhinder om sy lewenspotensiaal en menswees ten volle uit te leef. Die doel van die navorsing is om enersyds vas te stel op welke wyse die skoolgemeenskap skoolgeweld wat binne die skoolgemeenskap se invloedssfeer val, kan beheer, en andersyds op welke wyse die skoolgemeenskap bemagtig kan word om die skoolgeweld wat die skoolgemeenskap nie kan beheer nie, te bestuur.

HO kan, in die lig daarvan dat dit op beginsels soos die verantwoordelikheid, positiewe verhoudings, bemagtiging en emosionele geletterdheid gerig is, eerstens ’n bydrae lewer om beheerbare skoolgeweld te verminder. Indien die skoolgeweld reeds plaasgevind het, kan beide die gewelddoener en die slagoffer van skoolgeweld deur HO-prosesse ondersteun word, veral indien die skoolgeweld deur ’n lid van die skoolgemeenskap gepleeg word. Alhoewel HO ook proaktiewe optrede insluit, is dit op sigself egter nie ’n oplossing vir skoolgeweld waar die gewelddoener buite die invloedssfeer van die skoolgemeenskap val nie. Insgelyks is slegs HO ook nie voldoende om strukturele skoolgeweld te bekamp nie. Anders gestel, HO bied goeie praktiese riglyne oor die wyse hoe om ’n skoolgemeenskap weg van die dissipline-

reël-straftbenadering na 'n gemeenskap gebou op die beginsels onder meer van bemagtiging, dialoog en humanisering te ontvorm. Die waardes en uitgangspunte waarin die verandering van denke en die moontlikheid om strukturele geweld te bestuur fundeer is, word egter nie so duidelik omskryf nie. Dit word in die volgende hoofstuk aan die hand van Freire se benadering tot onderwys ondersoek.

4.12 HOOFSTUKOPSOMMING

Die bespreking in hierdie hoofstuk het beide die teoretiese en praktiese aspekte van HG en HO na vore gebring en aangedui dat, ten spyte van die leemtes daarin, HO 'n benadering is wat deur Suid-Afrikaanse skole oorweeg behoort te word. Ryan en Ruddy (2015:259) wys daarop dat hoewel dit tyd sal neem om dit te implementeer en dit beslis nie 'n vinnige metode is om alle probleme op te los nie, HO steeds meer bevredigende resultate vir alle partye betrokke in 'n geskil of oortreding lewer. Van die deelnemers aan die YJB (2004:56,57) se navorsing som die posisie gepas op:

The school has benefited in many ways. It's helping to change the culture, recognising that others have feelings, and saying sorry. Talking things through is not the way that people do things around here; it's not part of their upbringing at home. This is making a big difference

Restorative justice is very effective. It gets young people to look at what's happened and to see the effect their behaviour has had on other people – not just the victim, but their parents too. It also helps to identify any problems that the young people may have so that support can be put in place for them too.

Die bespreking het egter ook 'n aantal leemtes uitgewys, onder meer dat dit nie 'n duidelike antwoord op strukturele geweld bied nie en dat die waardesisteen wat dit ten grondslag lê, nie altyd duidelik verwoord word nie. In Hoofstuk 5 word Freire se benadering tot onderwys in oënskou geneem om die moontlikheid van 'n geïntegreerde benadering wat op beide uitgangspunte gegrond is en die leemtes in HO aanvul, te ondersoek.

HOOFSTUK 5

Freire se benadering tot onderwys

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk was die fokus op die bruikbaarheid van HO om skoolgeweld te bekamp. Die bespreking in 4.9.6 en 4.11 het egter ook 'n aantal leemtes in HO uitgewys. Die doel van hierdie en die volgende hoofstuk is om te bepaal of – en indien wel, op welke wyse – die leemtes deur Freire se benadering tot onderwys (wat hierna met “FBO” aangedui word) gevul kan word. Om dit te bepaal val die soeklig, na 'n kort biografiese agtergrond oor Freire, op die kernelemente van FBO.

5.2 BEKNOpte LEWENSKETS VAN PAULO FREIRE

Die Brasiliaanse pedagoog Paulo Freire (1921-1997) word as een van die belangrikste twintigste eeuse opvoedkundiges en reeds tydens sy leeftyd as 'n kultus- en selfs mitiese figuur beskou (Dale & Hyslop-Margison 2010:1; Giroux 2010:715; Kash & Dessinger 2010:17; Kirkendall 2010:2; Sherrit 1988:3; Taylor 1993:1; Torres 2014:xxi). Sy benadering tot onderrig het die afgelope halfeeu 'n wesenlike invloed op pedagogiek en veral volwasse basiese onderrig uitgeoefen, ten spyte daarvan dat sy werk soms as moeilik verstaanbaar en selfs weersprekend beskou word (Dale & Hyslop-Margison 2010:3; Chambers 2019:21; 1994:7; Taylor 1993:147). Sy bekendste werk, *Pedagogy of the Oppressed* (Freire 1970) – wat terloops in die 1970's deur die destydse Suid-Afrikaanse regering verban is (Swart 2009:5) – word volgens Giroux (2010:715) as een van die klassieke tekste van kritiese pedagogiek beskou, met meer as 'n miljoen eksemplare van die boek wat reeds verkoop is. Kloppers (2017:51-54,56) hanteer verskeie punte van beide positiewe en negatiewe kritiek teen FBO en betoog dat dit, in geheel beskou, baie bruikbare idees bevat. In sy verdere bespreking (Kloppers 2017:56-59) hanteer hy veertien aspekte waaruit die belang van Freire se benadering blyk, onder meer dat dit mense op 'n persoonlike sosiale vlak vrymaak.

Freire het internasionaal 'n merkbare invloed op die denke van verskeie onderwyskundiges en intellektuele uitgeoefen. Elemente van sy benadering word

wêreldwyd op verskeie gebiede - wat wissel van gemeenskapsgebaseerde gesondheidsprojekte en maatskaplike werk tot jazzmusiek en religieuse onderrig - gebruik (cf. Giroux 2010:715; Kloppers 2017:59; Monteiro et al 2015:169; Nel 2014:199; Shevock 2015:102 vir voorbeelde). Die wye toepassing van sy benadering bring mee dat dit moontlik ook suksesvol in kombinasie met HO gebruik kan word om skoolgeweld die hoof te bied en leemtes in HO aan te vul. Hierdie moontlikheid word in hierdie hoofstuk ondersoek.

5.3 KERNELEMENTE IN FBO

5.3.1 Inleidende opmerkings

Freire het hom nooit op die bekamping van skoolgeweld as sodanig toegespits nie, maar op persoonlike en maatskaplike bemagtiging deur transformasie van onder meer politiese en ekonomiese omstandighede. Dit beteken egter nie dat hy hom nooit oor geweld in die konteks van onderwys uitgespreek het nie. So wys hy daarop dat die tipe onderwys wat nie die reg om woedend teenoor onreg soos geweld te reageer, aanvaar nie, nie verstaan nie dat daar 'n implisiete opvoedkundige rol in die emosie vervat is (Freire 1998:25). In hierdie afdeling word elemente van FBO onder oë geneem ten einde vas te stel in welke mate dit in kombinasie met, of aanvullend tot HO gebruik kan word om skoolgeweld te bekamp. In vorige navorsing (Kloppers 2017:43-48) het ek negentien kernelemente uit FBO getabuleer. Die elemente word hier uitgebrei en in meer besonderhede hanteer om vas te stel in welke mate dit met HO gekombineer kan word.

Dit is egter belangrik om, tydens die lees, 'n aantal voorwaardes in gedagte te hou. Eerstens vorm die kernelemente, alhoewel hulle afsonderlik hanteer word, deel van 'n geïntegreerde geheel van FBO. Daar bestaan daarom geen hiërargiese orde tussen die elemente nie. Tweedens is die doel van die bespreking om die belangrikste eienskappe van die kernelemente uit Freire se werke te identifiseer of te konseptualiseer, sonder om daarmee te ontken dat Freire self baie van die elemente van ander onderwyskundiges en wysgere geleen of herkonseptualiseer het. Taylor (1994:50) wys in hierdie verband daarop dat die belang van Freire se pedagogiek daarin geleë is dat “the originality of the fusion of ideas ... are particularly his”. Derdens

is dit belangrik om die teenstrydighede in en tussen sommige van die elemente in gedagte te hou en indien moontlik, te verreken. Dat teenstrydighede soms bestaan, kan nie ontken word nie, veral in die lig van Freire se eie uitspraak

Many people say I am a contradictory man, and I say I have the right to be contradictory. Let me be in peace with my contradictions (Freire 1979:11).

In hierdie navorsing word die teenstrydighede sover moontlik verreken op die wyse wat Taylor (1993:2) en Chambers (2019:30) voorstel: deur nie te poog om Freire te rasionaliseer of te ontsluit nie, maar om eerder samehangende betekenis te konseptualiseer. Laastens moet deurentyd in gedagte gehou word dat Freire se pedagogiek nie oor skoolgeweld nie, maar oor maatskaplike bevryding en transformasie gaan. Deur sy pedagogiek op die problematiek van skoolgeweld toe te pas, word dit dus eensyds verskraal tot 'n spesifieke konteks, maar andersyds ook na 'n nuwe terrein uitgebrei.

Met hierdie inleiding in gedagte kan die verskillende kernelemente nou oorweeg word. Vir die bespreking is die elemente – gedagtig aan die voortdurende wisselwerking tussen hulle - gerieflikheidshalwe in ses groepe groepeer: (i) mag en bemagtiging, (ii) eties-godsdienstige elemente, (iii) bewustheid en aksie, (iv) dialoog, konteks en kennis, (v) onderwyspraktik en (vi) onderwys in die samelewing.

5.3.2 **Mag en bemagtiging**

5.3.2.1 ***Geweld, mag en gesag***

Freire se siening van geweld sluit aan by die werksdefinisie van geweld. Hy sien geweld as die omstandighede waar “A” objektief gesproke vir “B” uitbuit of hom verhoed om homself as 'n verantwoordelike individu te vestig en op dié wyse die onderdrukte se “ontologiese en historiese roeping” om ten volle mens te wees, belemmer (Freire 1970:55). Hy meen dat die ellende waarin die onderdrukte woon nie te wyte is aan 'n “bestraffende God, luiheid of vermenging (“miscegenation”) nie, maar aan geweld (Freire 1998:55). Die wyse waarop geweld besweer kan word, het vanaf sy aanvanklike denke, deur 'n fase waartydens dit lyk of hy geweld ten dele ondersteun het, ontwikkel tot 'n meer kritiese aanslag (Cortez 2016:81). Daarom kom hy tot die gevolgtrekking dat dit nie daarvoor gaan om die uitgebuites aan te hits tot

rebellie of “to shake up te world” nie, maar om op ’n konstruktiewe, kritiese wyse bewustheid oor die geweld en onreg te skeep (Freire 1998:16,55).

Freire dink op verskillende wyses oor mag. Hy beskou mag as die vermoë wat die onderdrukker het “to oppress, exploit, and rape by virtue of their power” (Freire 1970:44). Hy koppel egter ook dadelik ’n ander aspek aan hierdie mag: die magtiges se onmag om beide die onderdrukte en hulleself te bevry (Freire 1970:44). Soos Foucault (1995:202), waarsku hy enersyds teen die onwetende ondersteuning wat onderdrukte aan die bestaande magsorde gee as hulle nie verstaan dat hulle omstandighede die gevolg is van die “perversiteit” van die sosio-politieke en ekonomiese strukture waarbinne hulle leef nie (Freire 1970:64; 1998:58,82). Hy waarsku egter ook teen ongebreidelde vryheid. Vryheid beteken ook om verantwoordelikheid vir jou optrede te aanvaar (Freire 1998:76).

Sy mening oor die aard van die mag wat die onderdrukte moet verkry, is belangrik. Hy glo nie dat die onderdrukte bloot die mag van die onderdrukkers vir hulleself moet kry nie, maar ’n nuwe mag, een wat nie onbuigbaar of bang is om bevraagteken te word nie (Freire & Faundez 1989:64). Dit gaan dus nie oor die verkryging van mag nie, maar die herskepping daarvan (Cortez 2015:79).

Wat gesag betref, hang dit vir Freire (1998:67) saam met vryheid en etiek. Demokratiese gesag, sê hy, erken beide die etiese grondslag van ons bestaan en dat dit nie moontlik is om eties te leef sonder vryheid nie. Daarby bestaan ’n wisselwerking tussen vryheid en gesag sodat die een nie sonder die ander kan bestaan nie: “Authority ... imposed upon the majority, degenerates into authoritarianism” (Freire 1970:178).

Vir hierdie navorsing oor skoolgeweld is drie aspekte van Freire se siening van geweld, mag en gesag belangrik. Eerstens moet lede van die skoolgemeenskap krities en konstruktief van skoolgeweld bewus gemaak word sodat hulle, tweedens, in staat sal wees om *uit* die magsgreep van die geweld te breek. Derdens behoort die doelwit nie bloot te wees om die magsgreep te verbreek nie, maar om die mag te herskep tot een wat die ontwikkeling van menslike potensiaal ondersteun en nie verhinder nie.

5.3.2.2 **Die kultuur van stilte**

Onderdrukte ly onder 'n "kultuur van stilte". In so 'n kultuur word die onderdrukte verbied om kreatief aan die verandering van die samelewing mee te werk (Freire 1970:30). Dit bring mee dat hulle hoop verloor, die lae opinie wat die gemeenskap van hulle het internaliseer en voel dat hulle geen keuse het as om in hulle onderdrukkende omstandighede te bly nie (Ewert 1989:89; Freire 1970:64; 1998:58,82; Kloppers & Van den Berg 2018:323; Larnell, Bullock & Jett 2016:20). Soos met die vestiging van enige kultuur, kan die kultuur van stilte ook oor geslagte en deur oordrag van individu na individu geskep word (Nel 2014:194). Hierdie kultuur word in die onderwysstelsel deur die onderdrukkers voortgesit met hulle onderdrukkende onderwys of "*domesticating education*" wat mense die mag ontnem om vir hulleself te dink en argitekture van hulle eie bestemmings te word (Nyirenda 1996:9).

'n Ander vorm van die kultuur van stilte is waar mense – veral dié in die middelklas – wat ongemaklik met 'n onderwerp is, op die rand van die bespreking bly en enige poging om tot die hart van die probleem deur te dring, teenstaan (Freire 1970:104). Die kultuur heers ook onder slagoffers van geweld en onderdrukkers wat te skaam of bang is om iets te sê oor die geweld (Morrell 2003:46). Die doel van geletterdheid is dus volgens Freire nie bloot 'n meganiese proses om mense te leer lees en skryf nie, maar 'n proses waardeur hulle in staat gestel word om die kultuur van stilte te verbreek en stemme te verkry (Junker 2015:147; Torres 2014:105).

Die belangrikheid van Freire se siening dat die kultuur van stilte verbreek moet word, hou vir hierdie navorsing 'n aantal implikasies in. Eerstens vereis FBO dat geen lid van die skoolgemeenskap kan voortgaan om die voorkoms van skoolgeweld bloot te aanvaar nie. Tweedens moet meganismes aan die slagoffers van skoolgeweld beskikbaar gestel word om hulle uit die web van geweld te wikkel. Dit is derdens noodsaaklik dat al die rolspelers in 'n skool in staat moet wees om hulleself teen verhoudingsbreuke, die gevolge en die hantering daarvan uit te spreek. In die konteks van FBO moet stemme dus aan die stemloses gegee word.

5.3.2.3 **Bemagtiging**

Alhoewel bemagtiging (“empowerment”) nie tot FBO beperk is nie, en trouens reeds vroeër in hierdie navorsing te berde gekom het, beskou verskeie navorsers dit as die resultaat wanneer FBO gebruik word (Beder 1989:47; Kilgore 2007:65; Monteiro et al 2015:168; Swart 2009:15,18). Verwysende na die beginsel van kritiese bewustheid verduidelik Beder (1989:47) dat leerders bemagtig word sodra hulle die magte wat hulle beheer verstaan en vir Ali (2014:122) is bemagtiging ’n meganisme om bestaande onderdrukkende sosiale strukture te heroorweeg en uit te daag. Hierdie beginsel word soos volg deur ’n slagoffer van seksuele geweld verwoord:

Talking about my story is like *taking back my own power* each time. It gives me more and more strenght (Anderson & Hiersteiner 2007:644).

Shevock (2015:102) gebruik FBO in ’n heeltemal ander konteks – dié van ’n tersiêre *jazz*-klas. Hy meld dat, synde dat die doel van FBO is om die “kritiese vermoë, nuuskierigheid en selfstandigheid van leerders” te verbeter (Freire 1998:33), die ontwikkeling van die studente se vermoë om hulle eie opinies uit te druk daartoe geleidelik het dat hulle bemagtig is om selfstandig op te tree.

Die gebruik van FBO bring dus mee dat leerders bemagtig word om beheer oor hulle leer te neem (Swart 2009:18), wat meebring dat die *locus* van leer skuif van die onderwyser na die leerder en die magsbalans verplaas word, binne sowel as buite die klaskamer (Findsen 2007:546). Dit lei tot handeling en mag wat, anders as die gewone verloop, van onder af opwaarts beweeg en meebring dat vroue en tieners wat aan Freire se programme deelgeneem het, meer selfversekerd en selfhandhawend geword het (Kilgore 2007:65; Kirkendall 2010:162; Monteiro et al 2015:177). Deur onderwys kry die onderdrukte dus nie net stemme nie, maar word hulle inderdaad bemagtig om te brul. Aansluitend hierby kom die belangrike aspek van bemagtiging wat nie net, in die beeld van die vorige sin, “kan brul” meebring nie, maar ’n selfs “moet brul”. FBO dring homself op die voorgrond om lede van die skoolgemeenskap tot transformerende optrede te dwing – een van die belangrikste redes waarom FBO ondersteunend tot HO is.

'n Aspek wat hierby aansluit, is die posisie van die onderdrukte nadat hy bemagtig is. Freire (1970:46) waarsku

it is a rare peasant who, once 'promoted' to overseer, does not become more of a tyrant towards his former comrades than the owner himself.

Hy waarsku verder dat die vrygemaaktes voortdurend oor hulle optrede moet besin om te verhoed dat hulle nie later net soos die voormalige onderdrukkers optree nie – omdat dit bloot die siklus van onderdrukking sal voortsit (Freire 1970:46,51).

5.3.2.4 **Perspektieftransformasie**

Hoewel hierdie begrip deur Mezirow geskep is (Ewert 1989:89), pas dit by Freire se denke in. Deur van perspektief te verander, blameer die onderdrukte nie meer hulle toestand op hulle eie ondergeskiktheid nie, maar verkry hulle 'n nuwe waardering vir die vermoë om hulle omstandighede te verander (Ewert 1989:89). Leerders ontdek dat die *status quo* 'n sosiale konstruksie is wat hulle kan verander (Freire 1985:92; Gent 2009:166) en dat hulleself ook deur onderwys verander word. Soos Halves (2015) dit stel: onderwys is 'n proses van persoonlike verandering en nie bloot van toegang, verkryging en beskikking nie. Dale en Hyslop-Margison (2010:84) verwoord hierdie sentiment soos volg:

Freire's critical pedagogy is simply about providing students with the opportunity to question the social construction of reality to enhance their understanding of both its constructed nature and their own ability to reconstruct society.

East en Steyn (2008:228) gebruik die begrip “perspektieftransformasie” om die verandering in slagoffers van gesinsgeweld aan te dui. Slagoffers kon daardeur hulle eie ontkenning van die realiteit in die oë kyk wat aan hulle meer keuses gebied het.

Perspektieftransformasie gebeur egter nie bloot nie; dus is dit belangrik dat rolspelers beide bedag en opgewasse moet wees om die verandering te bewerk. Daarom stel Freire 'n program vir onderwysopleiding voor waarvan die eerste doelwit is om 'n ideale skool te konseptualiseer. Dit hou onder meer in dat onderwysers van die nodige toerusting voorsien word om hulle onderwyspraktyk te skep en te herskep en daarop

bedag gemaak word dat volgehoue groei na die ideale skool ook volgehoue groei en verandering vir die onderwyser beteken (Botman 2016:50).

5.3.3 Eties-godsdienslike elemente

5.3.3.1 *Teologiese begroning*

Daar bestaan 'n duidelike en sterk verband tussen Freire se teologiese uitgangspunte en sy persoonlikheid en politiese houding (Lewis 2010:232; Neumann 2011:610; Taylor 1993:56). Volgens Giroux (Freire 1985:xviii) het Freire geskiedenis en teologie vermeng om as teoretiese basis vir sy radikale pedagogiek wat hoop, kritiese besinning en 'n kollektiewe stryd teen onderdrukking ineensmelt, te dien. Freire self sê dat sy filosofie oor leer en onderrig in sy Christelike geloof gegrond is:

The word of God is inviting me to re-create the world, not for my brothers' domination but for their liberation (Freire 1972b:12).

Sy weduwee, Nita Freire, skryf dat Freire sekere invloede van sy Katolieke onderwys soos geloof, hoop en naasteliefde ("charity") in sy opvoedkundige denke weerspieël (A Freire 2014:86³). Sy godsdienslike agtergrond en veral die gemak waarmee hy Bybelse beginsels in sy werk toepas, blyk byvoorbeeld uit sy verwysing na Christus se woede oor die handelaars in die tempel (Freire 1998:25) en dat die mistroostige toestande waarin onderdrukte lewe nie die wil van God is nie - 'n tema wat hy dikwels herhaal (Freire 1970:62,163; Freire 1998:67,73). Tog het hy nie geskroom om met tradisionele ortodokse dogma of bestaande kerke te bots nie (Freire 1970:163; Freire 1985:136; Webb 2010:331,332). Hy het homself as 'n "Christen-Marxis" en 'n as Christen-revolusionêr beskou wat die Evangelies uitgelê het as 'n wekroep vir sosiale aksie (Freire 2014:50; Gibson 1994:52; Neumann 2011:612).

Sy teologiese uitgangspunte is op bevrydingsteologie gegrond (Neumann 2011:610; cf Freire 1985:139) waarvan die doel is

[to seek] to carry out the Church's mission by showing the lot of the poor and engaging them in a process of evangelization that would develop a critical consciousness (Berryman 1988:38).

³ Ten einde tussen Paulo Freire en sy eggenote, Nita Freire se 2014-publikasies te onderskei word verwys na Freire en "A Freire" onderskeidelik.

Wat homself betref sê Freire dat, toe hy aanvanklik in die plakkersgebiede van Recife begin het om mense te onderrig, hy dit gedoen het omdat hy deur sy Christelike geloof aangespoor is (Junker 2015:150; Neumann 2011:611) en

[a]lthough I am not a theologian, I line up with those who do not find theology as [an] anachronism, but recognise that it has a vital function to perform (Freire 1972a:8).

Freire se siening oor die kerk is in ooreenstemming met sy siening van bevrydingsteologie dié van 'n profetiese kerk, wat bestaande sosiale strukture krities moet analiseer en 'n utopiese teologie, vol hoop, moet ontwikkel (Freire 1985:138-139). Hy verwys na sy liefde vir Christus en sy hoop dat Hy die Lig is (Freire 1996:87; Webb 2010:331) en gee 'n nuwe betekenis aan die Paasfees, wat vir hom 'n verandering in kritiese bewustheid is wat deur die deelnemers aan die onderrigproses beleef moet word (Neumann 2011:613).

Die belangrikheid van Freire se teologiese begroning is, vir die doel van hierdie navorsing nie soseer geleë in die benaming daarvan nie, maar eerder in kenmerke soos naasteliefde en bevryding wat beide kan meehelp om geweld die hoof te bied en aan rolspelers wat vasgevang is in 'n paradigma van straf en onpersoonlike dissipline 'n alternatief te bied.

5.3.3.2 ***Etië***

Freire glo dat onderwys nie sonder etië kan bestaan nie (Freire 2014:25). Hy wys daarop dat die moontlikheid tot vryheid, keuses en besluite in elkeen se wêreld juis bestaan omdat hierdie moontlikheid ook ontnem of verag kan word. Daarom kan onderwys nooit bloot instrumenteel wees nie, maar noodgewonge etië (Freire 1998:36-37). Hierdie etië is nie bloot 'n "geveinsde moralisme" nie, maar 'n aktiewe etië wat bereid is om teen onreg standpunt in te neem (Freire 1998:5,6). Dit bestaan ook daaruit dat ons die plig opneem om te veg vir die etiëse beginsels van respek vir die lewe van mense, ander diere, voëls en selfs riviere en woude (Gadotti & Torres 2009:1262). Nita Freire beskryf dit as

an ethics of life that proposes a liberating education, an emancipatory education that allows the autonomy of subjectivities, grounded in respect for human rights (Freire 2015:xx, kursivering in die oorspronklike teks).

Paulo Freire glo dat onderwysers fundamenteel eties moet optree (Benade 2010:6; Macedo 1970:18) en stel tien etiese beginsels waaraan onderrig gemeet word voor, waaronder respek vir leerders se kennis en outonomie, die gebruik van voorbeelde en goeie kritiese oordeel, kennis en vaardigheid, nuuskierigheid, luistervaardighede en liefde vir die leerders (Torres 2014:130).

5.3.3.3 *Kritiese hoop*

Vir Freire is hoop, wat ook deel van sy teologiese uitkyk vorm (Lewis 2010:236; Neumann 2011:610), van kardinale belang vir onderwys. Trouens, sonder hoop kan niemand eers aan onderwys begin dink nie en is geen dialoog tussen mense moontlik nie (Freire 2007:87). Hopeloosheid is niks anders as 'n vorm van die kultuur van stilte nie (Freire 1970:91) omdat "hoop" beteken dat "hoewel ek weet dinge kan slegter gaan, weet ek ook dat ek self kan intree en dit verbeter" (Freire 1998:33). Lewis (2010:246) meen dat hoop

springs from experiencing one's potential in the present as part of a "precarious adventure" outside yet inside the contemporary moment.

Freire (1998:38) self verduidelik dat

[h]ope is not just a question of grit or courage. It's an ontological dimension of our human condition!

Hy waarsku verder dat hoop só belangrik vir 'n mens se bestaan is dat elkeen seker moet maak dat hy nie 'n fatalistiese hoop - soos om hoop aan die noodlot of toorkrag te verbind - koester nie (Freire 1994:3) en vergelyk hoop met eienskappe soos liefde, vertroue, nederigheid, moed en deursettingsvermoë (Webb 2010:333).

Hoewel daar verskeie oënskynlike teenstrydighede in Freire se benadering oor hoop bestaan (Webb 2010:337), kan die benadering soos volg verduidelik word: hoop is 'n aangebore eienskap, 'n wesensbehoefte en wesen-eienskap van die mens. Dit is 'n ondervinding wat die mens se hele menswees en liggaam, insluitende emosies, denke, drome en intuïsie omvat (Freire 1993:90; Freire 1994:2; Freire 1998:38). Mense is in hulle aard onvoltooid en hoop is die voortdurende soeke daarna om voltooid te wees (Freire 1998:49; Freire 2014:16; Gomez 2009:41; Webb 2012:596). Dit beteken dat hoop 'n aktiewe proses – 'n "daad van morele verbeelding" soos Giroux

(2010:719) dit stel – is. As soekers na voltooidheid word mense daartoe gedring om te ondersoek, te bevraagteken, te leer. Dit maak hulle onderrigbaar (“educable”) en soos wat mense leer, word hulle meer dit wat hulle hoop om te wees (Freire 1998:38; Freire 2007:87).

Aan die teenkant is hoop ook vir diegene wat onderrig ’n aktiewe proses. Le Grange (2015:184) stel dit na aanleiding van Freire se eie optrede, soos volg:

Hope does not lie in what we can give or do for the poor, rural communities and the young, but in what we can learn from them and the opportunities we help make available for them to become present in an unjust world.

Hoop is dus vir Freire ’n regverdigingsgrond vir onderwys (Freire 2015:xxii). Hy verduidelik:

There is a relationship between the joy essential to teaching activity and hope. Hope is something shared between teachers and students. The hope that we can learn together, teach together, be curiously impatient together, produce something together, and resist together the obstacles that prevent the flowering of our joy (Freire 1998:49).

Omdat hoop die mens aan die een kant kan lei tot vervulling, maar aan die ander kant deur fatalistiese hoop kan verlei, moet onderwysers die moed hê om die verantwoordelikheid te aanvaar om vir hulle leerders die pad aan te dui sonder om dit op die leerders af te dwing (Freire 1994:65; Freire 2007:37).

Die noodsaaklikheid van Freire se beskouing van hoop – as ’n aktiewe voortdurende soeke na voltooidheid en bewustelike teenstand teen hopeloosheid – word beklemtoon deur die geweldspiraal waarin die samelewing en skole vasgevang is. Binne die konteks van skoolgeweld ontnem geweld die lede van die skoolgemeenskap daarvan om hulle potensiaal en mensheid te ontwikkel. Freire se “aktiewe hoop” is noodsaaklik omdat die moontlikheid om op iets beters te hoop ook die moontlikheid insluit om self in te tree en dit te verbeter (Freire 1998:33).

5.3.3.4 **Utopie**

Freire se benadering tot hoop is nou verbonde aan sy siening oor 'n utopie, omdat hoop 'n persoon in staat stel om 'n gedagtebeeld ("mental image") van die wêreld wat hy wil hê, te skep (Webb 2010:330). Die utopie is nie 'n perfekte wêreld of 'n intellektuele fantasie nie, maar iets wat bereik kán word (Roberts 2015:381). Soos Freire (Freire & Shor 1987:197) dit stel: "ons sien vooruit na môre deur vandag te droom" en verwysende na bell hooks⁴ – wat op Freire se denke steun - betoog Specia en Osman (2015:198) dat, hoewel skole nie die paradys is nie, leer en onderrig die plek is waar 'n paradys geskep kan word.

Hierdie wêreld – 'n utopie – is wat Freire betref, noodsaaklik vir die mens se wese. Sonder 'n utopie hou die mens op om mens te wees (Webb 2012:596). Die taak van die onderwyser is dus om leerders heeltyd by te staan om hulle utopie te soek (Webb 2012:597). Freire verduidelik sy siening deur wiskunde as 'n voorbeeld te gebruik. 'n Onderwyser behoort nie wiskunde te onderrig bloot omdat dit wiskunde is nie, maar omdat hy sy leerders wil bemagtig en diskriminasie wil verminder. Die droom – of utopie – is dus nie wiskunde nie, maar 'n samelewing vry van diskriminasie (Freire 2014:21).

Maar utopie is nie net 'n volgehoue soeke nie, dit is 'n kognitief-emosionele lewensuitkyk wat mense in staat stel om hulle wêrelde te transformeer en te herskep (Webb 2012: 598,600). Dit is ook 'n proses waardeur die individu deur kritiese nuuskierigheid en radikale hoop tot 'n nuwe bestaanswyse gedryf word (Junker 2015:156; Webb 2012:608). Freire (1998:54) verduidelik:

Transformation of the world implies a dialectic between the two actions: denouncing the process of dehumanization and announcing the dream of a new society.

Fröchtling (2004:73) haal 'n slagoffer van geweld aan wat die utopie soos volg verwoord:

What made me new was that I dared to dream again, to dream of *what could be*. What is typical of being a victim is that they cut the wings of

⁴ Die feminis en skrywer bell hooks gebruik nie hoofletters in haar naam nie – sien www.bellhooksinstitute.com.

your fantasy, because they are afraid of it.... I guess that's how all the major changes started – with fools dreaming, with foolish little acts.

Dit is juis die droom van wat anders *kan* gebeur, dat dit moontlik is om 'n skoolgemeenskap vry te maak van skoolgeweld, sowel as die belangrikheid van optrede deur die skoolgemeenskap self om die bestaande werklikheid te transformeer, wat hierdie kernelement belangrik vir hierdie navorsing maak.

5.3.3.5 **Liefde**

Freire (1970:90) meen dat niemand tot dialoog – en dus onderrig - kan toetree as hy nie die wêreld, lewe en mense liefhet nie. Dit is nie liefde in 'n “formele of burokratiese sin” nie maar 'n liefde wat poog om 'n minder verdorwe, minder diskriminerende, minder rassitiese en oper samelewing te skep (Freire 1998:26). Dit is 'n liefde wat 'n uitdrukking is van sorg, van die behoefte om eerstens wat jy doen en tweedens die onderrigproses te bemin (Leistyna 2004:27).⁵ Freire sien hierdie liefde veral daarin dat onderwysers “geroepe” is en hy verwoord dit op 'n wyse waarmee onderwysers kan assosieer:

There is something mysterious, something called “vocation,” that explains why so many teachers persist with so much devotion in spite of the immoral salaries they receive. Not only do they remain, but they fulfill as best they can their commitment. And do it with love (Freire 1998:106).

Liefde beteken egter nie dat daar nie ook plek vir woede mag wees nie. Freire beskou die vermoë van leerders om uitdrukking te gee aan hulle woede, frustrasie en teleurstelling juis as deel van die onderwyser se liefde (Freire 1998:25; Leistyna 2004:27). Trouens, om onderdrukte te verhoed om aan hulle woede uitdrukking te gee is volgens hom self 'n vorm van onderdrukking (Leistyna 2004:28).

Die geleentheid om uiting te gee aan woede is 'n belangrike aspek van geweldwerende onderwys. Deur beide slagoffers en skenders die geleentheid te gee om hulle kant van die saak te stel bied dit 'n alternatief vir onderdrukking.

⁵ Die artikel van Leistyna is 'n dialoog met Freire. Die verwysings en aanhalings wat in die teks gebruik word, is, op enkele uitsonderings na, Freire se direkte woorde.

5.3.3.6 **Nederigheid**

Dit is vir Freire belangrik dat onderrig ook met nederigheid gepaard gaan, omdat dialoogvoering in die onderrigproses verlore gaan as een of meer van die deelnemers nie nederig is nie:

The naming of the world, through which people constantly re-create that world, cannot be an act of arrogance. Self-sufficiency is incompatible with dialogue. Men and women who lack humility ... cannot be partners in naming the world (Freire 1970:90).

Nederigheid is belangrik omdat dit die moontlikheid skep dat 'n gespreksgenoot sy idees kan verander na aanleiding van 'n ander se bydrae (Mejía 2004:67). Dit is ook belangrik wanneer individue met ander kulture in aanraking kom – iets wat gedurig in 'n multi-kulturele klas gebeur. Freire (1998:87) waarsku dat elkeen “'n groot dosis” nederigheid nodig het as teengif teen 'n oorwaardering van sy eie identiteit, wat andersyds tot 'n vorm van arrogansie aanleiding kan gee en andersyds ander mense se waarde kan aantast. Hy vervolg:

It is one thing to value who we are. It is another to treat those who are different with arrogant disrespect. And it needs to be said that no one can be humble in a merely formal way. Humility is not made of bureaucratic rituals. Humility expresses, on the contrary, one of the few certainties that I am sure of, namely, that nobody is superior to anyone else (Freire 1998:88).

Freire se siening oor nederigheid was nie 'n blote teoretiese beskouing nie, hy het dit ook prakties uitgeleef. Giroux (2010:718) onthou dat Freire se nederigheid heeltemal in teenstelling met sy reputasie was en dat Freire hom met soveel warmte en opregtheid gegroet het dat hy volkome gemaklik (“at ease”) in sy geselskap gevoel het.

Binne die konteks van hierdie navorsing het nederigheid twee belangrike eienskappe – dat al die rolspelers binne skoolverband sal besef dat geen enkele persoon die wysheid in pag het om 'n oplossing vir skoolgeweld te vind nie, en dat dit die belangrikheid dat elkeen van die ander kan en behoort te leer, beklemtoon.

5.3.4 **Bewustheid en aksie**

5.3.4.1 ***Bewuswording (“conscientization”)***

Die beginsel van bewuswording of “*conscientization*” is, saam met kritiese dialoog, een van die kenmerke van FBO, alhoewel die begrip nie deur Freire self geskep is nie (Taylor 1993:52). Bewuswording vind volgens Freire plaas wanneer ’n persoon beseft dat sy wêreld deur historiese en sosiale faktore geskep is en bewus word van die mate waarin sy historiese en sosiale wêreld bygedra het tot die ongelykheid wat hy beleef (Elias 2005:167; Freire 1970:109; Tennant 2006:122). Die begrip word deur Sanders (1968:12) beskryf as ’n “ontwaking van bewustheid” en ’n denkverandering wat ’n akkurate, realistiese bewussyn van die denker se posisie in die natuur en samelewing skep. Freire self omskryf dit as die vermoë om te analiseer, probleme te stel en die sosio-politiese, ekonomiese en kulturele werklikhede wat mense se lewens vorm, te beïnvloed (Leistyna 2004:17).

Bewuswording is, in FBO, nie bloot ’n bewustheid nie, maar enersyds ’n bewustheid van die wyse waarop magswanbalanse in die verlede geskep is en andersyds ’n bewustheid wat oor die vermoë beskik om die werklikheid te verander (Taylor 1993:52). In hierdie proses wat tydens leer en onderrig plaasvind, moet die leerder verbande tussen homself, sy agtergrond en ander geskiedkundige gebeurtenisse trek sodat hy ’n groter begrip kan vorm van die werklikheid (Freire 1985:59; Leistyna 2004:31). Soos Gottesman (2010:392) dit stel:

it is through education that consciousness about one’s position within the social order is obtained.

Wanneer bewuswording op die toneel verskyn, is daar sprake van besinning, van ’n doelgerigtheid op die wêreld gefokus, van mense wat verander tot wesens wat weet en weet dat hulle weet (Torres 2014:51). Trouens, bewuswording is volgens Freire nie net ’n voorvereiste vir die verband tussen teorie en praktyk nie, maar vir ons menslike bestaan (Freire 1998:35; Shevock 2015:94).

Freire se bewuswording bestaan uit vier stappe (Mithra 2007:106-108):

- om die wêreld te benoem – waardeur die leerder sy omgewing leer verstaan en dit ook deur ander se oë kan sien;
- om die betekenis van woorde te verstaan – waar die leerder die geleentheid het om begrippe en sienings uit verskillende invalshoeke te benader;
- om probleme te definieer in die lig van die verskillende perspektiewe; en
- om strategieë te ontwikkel en tot aksie oor te gaan.

Die begrip word dikwels as wisselvorm van kritiese bewustheid gebruik (Gibson 1994:2; Leistyna 2004:17). Hoewel Freire later daarvan afstand gedoen het omdat dit volgens hom nutteloos geword het en verkeerd verstaan is - sodat hy dit as “one of the weakest parts of my work” beskryf het (Freire 1979:11; Freire 1985:152) – het dit so ingeburger geraak dat selfs hy dit steeds in sy latere werke gebruik het. Hy het dit egter nie as 'n doel op sigself beskou nie (Freire 1998:59).

5.3.4.2 ***Kritiese bewustheid***

Freire probeer om ongeletterde mense sover kry om hulle fatalistiese, apatiese en naïewe beeld van die werklikheid met behulp van kritiese bewustheid te vervang deur te bepaal wat verander moet word eerder as om krampagtig vas te hou aan die bestaande werklikheid, wat hy 'n “gefanatiseerde bewustheid” noem (Freire 1974:15; Nyirenda 1996:5). Hy verduidelik dat kritiese bewustheid die ontwikkeling van 'n kritiese bewussyn – wat nie natuurlik ontstaan nie maar uit kritiese onderwys in gunstige historiese omstandighede groei – beteken (Freire 1974:15,19). Later brei hy hierop uit:

Critical consciousness [is] never a mere reflection of but a reflection upon material reality. If it is true that consciousness is impossible without the world that constitutes it, it is equally true that this world is impossible if the world itself in constituting consciousness does not become an object of its critical reflection (Freire 1985:69).

Om krities te reageer beteken om mekaar se veronderstellings te ondersoek en skepties te wees vir kitsoplossings, enkelvoudige antwoorde op vrae en aansprake op universele waarhede (Memela & Land 2006:49). Dit beteken ook dat die individu bewus moet wees van die ideologiese diskoers waarbinne hy funksioneer en veral “aanvaarde waarhede” wat ongetoets is, krities moet bejeën (Freire 1974:97). Kritiese

bewustheid is altyd oorsaaklik en dus konteksgebonde. In teenstelling met 'n naïewe bewustheid wat kousaliteit as 'n bewese feit beskou, beteken kritiese bewustheid die aanvaarding van “what is true today may not be so tomorrow” (Freire 1974:39).

Die taak van die onderwyser is om leerders uit te nooi om die werklikheid te herken en krities te ontsluit en tussen die natuurwêreld – wat nie verander kan word nie – en die kultuurwêreld – wat mensgemaak en dus veranderbaar is - te onderskei (Freire 1985:102; Tennant 2006:123). Vir Freire is die onderskeid tussen kultuur en natuur belangrik omdat leerders wat nog nie 'n kritiese bewustheid gekweek het nie, sommige kultuurdinge as natuurlik beskou wat tot gevolg het dat hulle hulle omstandighede as 'n gegewe, onveranderbaar en waarby hulle dus noodgedwonge moet aanpas beskou (Finlay & Faith 1987:63; Freire 1970:81; Freire 1974:42). Deur 'n kritiese bewustheid te ontwikkel leer leerders dat hulle deur dialoogvoering en interaksie met ander en die wêreld om hulle, nie slegs hulle eie realiteit skep en herskep nie, maar ook kultuur skep, handeling wat Freire die “demokratisering van kultuur” noem (Freire 1974:46; Freire 2014:53; Roberts 2015:379). Daarom, verduidelik Freire (1974:32), ondersteun hy ook die Brasiliaanse rebellie: nie omdat hy dit as 'n vorm van aksie voorstaan nie, maar omdat dit 'n “simptoom van vooruitgang, van 'n meer volledige menswees” is waarin mense, deur die verantwoordelikheid te beleef, kon leer van sosiale en politieke verantwoordelikheid. Want kennis, betoog hy, kan slegs deur ervaring gebou word (Freire 1974:32).

Vir hierdie navorsing is bewuswording en kritiese bewustheid belangrik omdat dit rolspelers maan om nie skoolgeweld en die wyses waarop dit tans hanteer word as 'n gegewe onveranderlike te aanvaar nie, maar om krities daarop te reageer deur enersyds te bepaal wat verander moet word en andersyds op welke wyse dit gedoen kan word.

5.3.4.3 ***Praxis***

Praxis is 'n begrip uit die Aristoteliaanse en Marxistiese filosofie. Dit verwys op die eenvoudigste vlak na denke en handeling op etiese en politieke vlak (Dale & Hyslop-Margison 2010:147). Vir Freire is die praktiese uitvoering van besluite waarop 'n leerder deur die proses van bewuswording en kritiese bewustheid besluit het, baie

belangrik omdat dit die mens in die eerste plek van diere onderskei (Freire 1974:102) en die leerder tweedens in staat stel om sy wêreld te verstaan en daarop te reageer:

To no longer be prey to [domestication's] force, one must emerge from it and turn upon it. This can be done only by means of the praxis: reflection and action upon the world in order to transform it (Freire 1970:51, cf Freire 1970:79; Freire 1974:93,119).

Hy betoog dat volgehoue kritiese besinning oor aksie/handeling 'n voorvereiste vir die verwantskap tussen teorie en kennis is, anders word teorie "simply 'blah, blah, blah'" en praktyk blote aktivisme (Freire 1998:10) wat hy reeds vroeër beskryf het as

action without the vigilance of reflection ... sloganizing, which generally remains at the level of myth and half-truths and attributes absolute value to the purely relative (Freire 1974:9).

Praxis beteken om op te tree, daarom meen Freire onderdruktes kan, met die hulp van onderwys, uit hulle omstandighede kom, maar dan moet hulle self 'n rol speel:

The oppressed must be their own example in the struggle for their redemption... Likewise, the oppressors must also be willing to rethink their way of life and to examine their own role (Freire 1970: 54, 60).

Dit is belangrik om te onthou dat die onderdrukkers en onderdruktes nie net in politiese sin verstaan moet word nie, maar ook as onderdrukke vroue, persone teen wie op grond van geslagtelikheid gediskrimineer word, minderhede en ekonomies kwesbare mense (Mayo 1999:69) en selfs studente soos die studente waarna Finlay en Faith (1987:84) verwys. Hierdie studente, vir wie dit 'n uitdaging was om in Engels te skryf omdat dit nie hulle moedertaal is nie, het deur die gebruik van Freire se benadering besef dat hulle uitdagings deur hulle weersin in die opvoedkundige strukture veroorsaak is. Deur dit te besef kon hulle die wêreld beter verstaan en fokus om taalgebruik as 'n geleentheid eerder as 'n bedreiging te sien. In die konteks van hierdie navorsing is die slagoffers van skoolgeweld binne die gewelddadige onderwysmilieu die "onderdruktes" wat uit die juk van die geweld bevry moet word. In navolging van Freire se siening oor *praxis* beteken dit dat dit van die skoolgemeenskap verwag kan word om op te tree teen skoolgeweld en nie bloot te wag tot iemand anders iets doen nie. *Praxis* beteken dus dat elke skoolgemeenskap onder meer moet bepaal watter vorms van skoolgeweld binne sy beheer bekamp kan word en ook watter geweld buite sy beheer val. Laasgenoemde moet bestuur word.

Die beginsel dat beide die onderdrukte en onderdrukker *self* iets *moet* doen, is belangrik omdat die transformatiewe paradigma wat die studie rig onder meer ten doel het om die magsbalans tussen onderdrukte en onderdrukker te herstel, iets wat nie bloot met woorde gedoen kan word nie. Freire (1998:102) stel die vereistes vir optrede duidelik wanneer hy verklaar dat die wese van 'n eties-politiese keuse geleë is in 'n bewustelike keuse om in die wêreld in te gryp.

5.3.5 Dialoog, konteks en kennis

5.3.5.1 *Kritiese dialoog*

Freire word as die vader van dialoog in 'n ontwikkelingskonteks beskou (Kloppers 2015:87). Hy sien 'n noue verband tussen *praxis* en dialoogvoering omdat elke “ware woord” 'n verandering teweegbring (Freire 1979:87) en beskou die mens se bestaan as 'n voortdurende dialoog: tussen mens en mens, mens en die wêreld en mens en sy Skepper (Torres 2014:50). 'n Belangrike voorvereiste vir die dialoog is dat al die gespreksgenote daarop geregtig moet wees om binne die veilige omgewing van die dialoog deel te neem. Derhalwe moet diegene wie se reg om gehoor te word ontnem is, eers hulle reg op deelname terugeis voordat die gesprek kan voortgaan (Freire 1970:88; Nel 2016:196). Binne die raamwerk van hierdie navorsing is diegene wat nie gehoor word nie, eerstens die slagoffers van beheerbare skoolgeweld wat nie met die bestraffende benadering die geleentheid kry om te verduidelik watter invloed skoolgeweld op hulle het nie. Ten opsigte van bestuurbare skoolgeweld is dit die hele skoolgemeenskap wat die geweld as 'n gegewe beskou en hulle dus nie daarvoor kan of wil uitspreek nie.

Freire beskou onderrig nie as die oordra van kennis nie, maar as 'n dialoog tussen onderwyser en leerder, as 'n gemeenskaplike soektog en volgehoue bevraagtekening van die bestaande, wat beteken dat beide partye heeldyd iets uit die gesprek sal leer (Freire 1970:80; Freire 1974:126; Freire 1998:61; Torres 2014:70). Sy dialoog verskil van die klassieke Sokratiese dialoog – waar reedsbestaande kennis bloot ontdek moet word – omdat dit 'n proses is waar nuwe kennis geskep word (Freire 2015:xvii; Sarid

2011:929⁶). Dit verskil ook van dié van Bakhtin, wat die dialoog as 'n doel op sigself sien omdat dialoog vir Freire die wyse is waarop kennis geskep en herskep word om die basis vir bevryding te vorm (Benade & White 2015:394; Freire 1970:66). Dit is nie 'n gewone gesprek nie, maar voorveronderstel 'n kennisgerigte nuuskierigheid en nadenke met die doel om die wêreld te omskryf (Leistyna 2004:19). Freire (1970:91) beskryf die dialoog soos volg:

Dialogue is the connection of the knowing with what is coming to be known, the negotiation of reality, the struggle for a true understanding of reality, and the subsequent recreation of reality through knowledge... a horizontal relationship of which mutual trust between the dialoguers is the logical consequence

Leerders en onderwysers kom uit verskillende agtergronde met verskillende invalshoeke. Hulle bring dus 'n wye verskeidenheid ondervindings, verwagtings, perspektiewe en waardes na die dialoog toe. Die taak van onderwysers is om, gedurende die dialoog, die leerders uit te daag om hulle lewenservaring op alternatiewe wyses te interpreteer (Brookfield 1989:205), om leerders – binne die veilige onderrigruimte (Macedo 1970:18) – in 'n “epistemologiese ongemak” in te bring sodat hulle reedsverworwe kennis kan heroorweeg (Leistyna 2004:19). Onderwysers se taak is egter nie om hulle vooropgestelde idees of metodes op die leerders af te dwing nie (Gent 2009:167).

Kritiese dialoog herskep alledaagse belewenisse tot die buitengewone belewenis van die gewone (Lewis 2010:245). Dit is nie aan 'n sekere metode gebonde nie:-

Dialogue is an educational quest for liberation without recourse to a set road certified by bureaucratic expert knowledge or prophetic insight. ... “we make the road by walking”, without recourse to the map of that road (Lewis 2010:245).

Dit beteken nie dat die dialoog in 'n “vrye ruimte” plaasvind waar elkeen bloot kan sê wat hy wil nie. Dit vind steeds plaas binne 'n “program en inhoud” (Freire & Shor 1987:102).

⁶ Dit is interessant dat Sarid verskillende dialogiese metodes bespreek, maar bloot in die verbygang na Freire verwys sonder om kritiese dialoog te bespreek.

Die dialoog is nie 'n doel op sigself nie, maar het dit ten doel om 'n proses van leer en kennis – wat ook teoretisering oor die dialoogproses insluit – te skep (Macedo 1970:17). Omdat deelnemers aan dialoogvoering die sosiale karakter van kennis besef, word die dialoog 'n onvervangbare deel van leer en kennis (Freire 1970:17; Nel 2014:196). Freire waarsku dat die kritiese dialoog vir onderwysers uitputtend is omdat hulle in die eerste plek self voortdurend epistemologies nuuskierig moet bly en dan hulle leerders daarby betrokke moet maak (Leistyna 2004:20). Dit veronderstel verder dat die onderwyser *kreatief* moet wees om te voorkom dat die leerder passief word (Nyirenda 1996:7). Deelnemers aan die dialoog hoef ook nie van mekaar te hou nie maar leer en groei deur die dialoog wanneer hulle hul verskille in die oë kyk en elkeen sy eie onvoltooidheid besef (Freire 1998:39).

Kritiese dialoog hou 'n aantal implikasies vir hierdie navorsing in. Eerstens kan dialoog nie 'n lineêre proses wees soos wat die bestaande dissiplinêre prosesse in skole is nie (Buys 2018:111). Dit behoort 'n gemeenskaplike, kritiese, soeke na “bevryding” van die mag van geweld te wees. Tweedens is die aard van dialoog – veral vir HO-prosesse – in die lig van FBO belangrik: dit is nie 'n gesprek waar 'n gespreksleier die gesprek lei na vooropgestelde doelwitte nie. Dit vereis bereidheid van al die rolspelers om krities na antwoorde te soek en dus kennis te skep.

5.3.5.2 ***Konteks***

Konteks is belangrik in hierdie navorsing (cf §§2.3.1; 2.3.4; 3.3; 4.7.7). Dit is vir Freire ook belangrik (Freire 1998:59; Swart 2009:18), daarom het hy die moontlikheid dat sy benadering onveranderd oor verskillende kulture heen gebruik kan word verwerp omdat elke kultuur sy eie konteks, behoeftes en verwagte uitkomst het (Dale & Hyslop-Margison 2010:3). Soos hy dit self stel:

If you follow me, you destroy me. The best way for you to understand me is to reinvent me and not to try to become adapted to me (Freire 2014:17).

Swart (2009:142) sluit by Freire aan as sy daarop wys dat kritiese pedagogiek nie in 'n “cookbook way” toegepas kan word nie.

Aan die ander kant hou konteks in dat 'n onderwyser leerders kan bystaan om sterkpunte uit hulle eie historiese tradisie en kultuur wat hulle waardigheid en mag ondersteun, te identifiseer en hierdie sterkpunte in die lig van nuutverworwe kennis toe te pas (Nel 2014:198).

5.3.5.3 ***Kennis***

Kennis beteken volgens Freire (1970:72) om te skep en te herskep deur die rustelose, ongeduldige en hoopvolle soeke van mense in die wêreld, met die wêreld en met mekaar. Kennis is nie objektief, abstrak of neutraal nie, maar 'n proses waar die verkryging van bestaande kennis en die skep van nuwe kennis twee oomblikke in dieselfde siklus is – dus is dit net so noodsaaklik om in bestaande kennis “ingedompel” te wees as wat dit is om in staat te wees om iets wat nog nie bestaan nie, te skep (Frankenstein 1987:181; Freire 1998:15).

Die doel van kennisverkryging is om die onderdrukte se status as blote objek te verander – wat Freire *humanisering* noem – en omdat die mens 'n onvoltooide wese is en dit weet, is die soeke na kennis nimmereindigend en onderwys dus noodsaaklik (Frankenstein 1987:182; Freire 2014:16; Freire, D'Ambrosio & Mendonça 1997:9; Roberts 2015:380).

5.3.6 **Onderwyspraktyk**

5.3.6.1 ***Kultuursirkels***

Freire het kultuursirkels (“culture circles”) geskep waar leerders met die hulp van kundige onderwysers deur dialoogvoering oor die aard van hulle omstandighede – dus die kultuur waarin hulle vasgevang is – kan besin en hulle eie probleme, die redes en oplossings daarvoor kon bepaal (Ewert 1989:89; Freire 1974:81). Freire verduidelik dat kultuursirkels 'n nuwe wyse was waarop hy onderwys wou aanbied omdat skoolgaan tradisioneel 'n passiewe konsep was. In stede van 'n onderwyser het hy 'n koördineerder, in die plek van lesings, gesprekvoering; in stede van leerders, 'n groep deelnemers en in stede van leerplanne wat vervreem, kompakte programme wat in leereenhede verdeel en gekodifiseer is, gebruik (Freire 1974:38).

Monteiro et al (2015:169) beskryf die kultuursirkels as dinamiese ruimtes waar leer en die uitruil van kennis plaasvind, groeplede se ervaring na waarde geskat word en deelname in die skep van kollektiewe, gekontekstualiseerde kennis wat die werklikheid kan verander, aangemoedig word. Die kultuursirkels is in die leerders se kulturele en sosiale omgewings ingebed wat leerders in staat stel kennis aan hulle konteks te bind (Darder 2015:45; McLaren 2015:27).

Die gesprek in die kultuursirkel kan in drie stappe verdeel word. In die aanvanklike ondersoek kry die gespreksleier – soos onderwysers en fasiliteerders – die geleentheid om die deelnemers se woorde en die temas wat vir die deelnemers binne hulle kontekste belangrik is, te ontgin. Nadat die temas vasgestel is, kry die gespreksgenote die geleentheid om die inhoud van die temas te kodeer – dit wil sê in “gewone taal” te omskryf – en daarna die inhoud te herskryf. In die laaste stap kry die deelnemers die geleentheid om die moontlikhede van verandering te oorweeg, toe te pas en te heroorweeg (Monteiro et al 2015:170). Freire se aanvanklike kultuursirkels het uit ’n skyfiereeks bestaan waarin die verskil tussen “natuur” en “kultuur” uitgebeeld is (Freire 1974:50,76; Kahn & Kellner 2007:436) sodat leerders tydens die gesprek die verskil in die twee konstruksies kon bespreek.

In die kultuursirkel tree die deelnemers nie-hiërargies op, wat beteken dat die onderwyser as gespreksleier nie méér gesag as ander rolspelers het nie (Freire 1974:42; Nel 2014:197). Swart (2009:146) verwys na die onderwyser as

the curriculum expert because he/she is intimately involved in the lives of the learners and knows which themes are relevant to the world of each learner.

Sy is slegs gedeeltelik korrek. Alhoewel ’n onderwyser weet wat die temas binne die leerders se leefwêreld is, is dit nie haar taak om ’n bespreking van hierdie temas af te dwing nie, hoewel die onderwyser tog ’n idee of probleem kan stel wat moontlikhede vir verandering kan inlei (Freire 1970:24). Die lede bespreek dus temas wat deur die onderwyser of die leerders self geïdentifiseer is (Freire 1970:120; Freire 1974:42; Mejía 2004:64; Tygel & Kirsch 2016:110). Tydens die sirkelbespreking word die deelnemers se kennis gebruik om die “tematiese swaartepunt” te vind waar die

onderwyser as tussenganger en leerders saam aktief en interaktief kennis bou (Gomez 2009:41).

Omdat 'n individu kennis vorm in en deur sy verhouding met ander mense (Dirkx 1998:4; Gomez 2009:41; Nel 2014:196) is dit uit die oogpunt van bevrydingsonderwys belangrik dat mense hulle eie denke moet bemeester. Dit kan realiseer deur 'n bespreking van die wêreldbeskouings wat hulle en hulle deelgenote beide implisiet en uitdruklik ondersteun (Freire 1970:194).

Mulura (2005:156) verwys na die gebruik van kultuursirkels as 'n *psigososiale* metode van leer en Gadotti en Torres (2009:1261) meld dat jong mense deesdae spontaan van kultuursirkels gebruik maak om mekaar te leer hoe om rekenaars te gebruik. Monteiro et al (2010:176,179) se navorsing dui vir hierdie navorsing 'n belangrike aspek aan, naamlik dat kultuursirkels in geweldwerende onderwys gebruik kan word.

5.3.6.2 **Kritiek op “banking”-onderwys**

Freire kritiseer wat hy die “*banking*”-teorie van onderwys noem. Volgens hierdie teorie is leerders leë kruie wat deur onderwysers gevul moet word en dus oor geen onafhanklikheid beskik of in staat is om kennis op 'n persoonlike vlak te rasionaliseer en te konseptualiseer nie (Nel 2014:195). Onderwys word daarom gelykgestel aan deponering met onderwysers wat soos bankklerke net kennis inprop (Chambers 2019:25; Freire 1970:72,76; Siqueira 2015:168). Hy beskou hierdie teorie as die pedagogie van die onderdrukkers wat leerders nie as “historiese wesens” met hulle eie agtergrond en kultuur beskou nie, maar blote, absoluut onkundige, bestuurbare, *passiewe* ontvangers van onderrig is wat self niks bydra nie (Freire 1970:72,84). Paternalistiese onderdrukkers behandel die onderdrukte as individuele gevalle, as “marginal persons who deviate from the general configuration of a ‘good, organized, and just’ society” (Freire 1970:74). Hy verduidelik *banking*-onderwys soos volg:

- (a) Die onderwyser onderrig en die leerders word onderrig;
- (b) die onderwyser weet alles en die leerders weet niks;
- (c) die onderwyser dink en die leerders word bedink;
- (d) die onderwyser praat en die leerders luister – gedwee;
- (e) die onderwyser dissiplineer en die leerders word gedissiplineer;
- (f) die onderwyser maak keuses en dwing hulle af – die leerders gehoorsaam;

- (g) die onderwyser handel en die leerders ervaar die illusie van handeling deur die onderwyser se aksie;
- (h) die onderwyser kies die programinhoud en die leerders (wat nie geraadpleeg is nie) pas daarby aan;
- (i) die onderwyser verwar die gesag van kennis met sy eie professionele gesag, wat hy in opposisie tot die leerders se vryheid stel;
- (j) die onderwyser is die onderwerp van die leerproses, die leerders is blote voorwerpe (Freire 1970:73, eie vertaling).

Hierdie wyse van onderrig beteken dat leerders passiewe toehoorders is wat nie vrae oor hulle omstandighede vra nie, omdat daar nie van hulle verwag word om hulle eie begrip van die wêreld te ontwikkel nie, maar om kennis onkrities te aanvaar (Freire 1970:76; Mejía 2004:67). Swart (2009:58) waarsku dat die lineêre wyse waarop omgewingsopvoeding in Suid-Afrika hanteer word, en die gedagte dat “die regte kennis en die regte houding tot die regte optrede sal lei” niks anders as *banking*-onderwys is nie, terwyl Nel (2014:198) onderrig op hierdie wyse aan ’n outokratiese bestuurstyl gelykstel.

Voorstanders van die *banking*-teorie beskou volgens Freire (1970:84) onderwys as gestruktureerd met ’n “well-behaved” hede en ’n voorafbepaalde uitkoms wat as ’t ware op leerders afgedwing word. Vir hom is onderwys egter ’n metode waarmee mense self hulle toekoms bou. Later verduidelik hy dat onderwys wat op vryheid en menseregte gebou is

must be embracing, totalizing; it must come with the critical knowledge of the real and the joy of living ... it must come with the revel that is life itself. But it must be done critically, not naively (Freire 2001, aangehaal in Siqueira 2015:167).

Hy moedig leerders wat in *banking*-onderwys vasgevang is om “die vlam van verset” wat hulle nuuskierigheid verskerp en hulle vermoë om kansen te waag stimuleer, aan die brand te hou om hulleself sodoende teen die stelsel te beskerm (Freire 1998:12).

Freire se kritiek op *banking*-onderwys is ook vir hierdie navorsing belangrik. In paragraaf 3.4.2 is verwys na rolspelers wat in die bestaande onderwysdenkraamwerk vasgevang is. Dit is nodig dat rolspelers uit hierdie raamwerk breek en leerders kansen waag om hulle eie geweldvrye toekoms te bou deur die bestaande paradigma te verander.

5.3.6.3 ***Kritiek op “extension”***

Volgens Freire beteken die begrip “extension” in sy kontekstuele betekenis dat een persoon kennis of vaardighede aan ’n ander oordra (Freire 1974:88). Hy kritiseer die beginsel, wat hy as ’n kulturele oornam beskou, omdat dit beteken dat ’n persoon van buite kom en dan sy eie wêreld binne die wêreld van die leerder probeer herskep in stede daarvan om in dialoog met die leerder die wêreld te verander (Freire 1974: 113; Nyirenda 1996:15). Dit veroorsaak nie net dat die onderwyser se siening van die wêreld op die leerder afgedwing word nie, maar ook dat die leerder se kreatiwiteit en ontwikkeling ondermyn word (Freire 1968, vertaal in Gadotti & Torres 2009:1260).

In die konteks van hierdie navorsing beteken Freire se kritiek dat die konteks van ’n skool en in besonder van individuele leerders in verhoudings belangrik is: afgedwingde oplossings sal nie suksesvol wees nie.

5.3.6.4 ***Probleemstellende onderwys***

In teenstelling met die *banking*-teorie en *extension* beskou Freire onderwys as probleemstellend (“problem-posing”) waar leerders hulle bestaande kennis met die doelwitte van die leerproses verbind (Shevock 2015:112). Dit beteken dat leerders gedurig kognitief daarvan bewus is dat hulle *bewustelik* besig is om oplossings te soek (Freire 1970:79) en nie – soos Eklof (1986:410) na aanleiding van sy navorsing oor vroeg-twintigste eeuse leerders op die Russiese platteland aandui – bloot te leer om te lees en te skryf, sonder om te leer hoe om “uit lees te leer” nie.

Hierdie bewustheid bring mee dat die leerders deur hulle probleme uitgedaag word en die uitdaging aanvaar om krities te reageer en te eksperimenteer met konsepte en idees wat nuttig of betekenisvol vir die bereiking van hulle doelwitte kan wees (Monteiro et al 2015:169; Nel 2014:196). Hulle reaksie veroorsaak weer nuwe uitdagings wat aanvaar moet word. Hierdie sirkel lei leerders uiteindelik daartoe om toegewyde kritiese denkers te word wat die wêreld nie as staties sien nie, maar as ’n realiteit wat gedurig in transformasie is (Freire 1970:80,83) en waar transformasie met aksie gepaard gaan.

Om die bestaande orde af te sweer is volgens Freire (1970:87) onmoontlik sonder 'n doelgerigte voorneme om te verander, omdat daar sonder aksie geen transformasie kan wees nie. Freire bied self voorbeelde van probleemstellende onderrig en wys tegelyk daarop dat dit nie sonder risiko's is nie. Hy noem byvoorbeeld dat leerders kan besin oor die besoedeling van riviere en die vullishope in plakkerskampe. Waarom, vra hy (Freire 1998:16), is daar geen vullishope in gegoede buurte nie?

Probleemstellende onderwys bevestig verder dat mense wesens is wat hulleself kan oortref, vorentoe beweeg en kyk en besef dat om stil te staan 'n dodelike bedreiging inhou (Freire 1970:84). Dit is hoopvol en dus

re-affirms human beings as subjects, furnishes hope that the world can change, and by its very nature, is necessarily directed toward the goal of humanization (Gent 2009:166).

Probleemstellende onderrigstrategieë ontwikkel egter nie intuïtief nie en moet deur onderwysers, wat sensitief vir die sosio-kulturele omstandighede van die leerders is, ontwikkel word (Findsen 2007:554).

5.3.6.5 ***Die rol van die onderwyser***

Alhoewel daar dikwels tydens die bespreking na die rol van die onderwysers verwys word, noop die besondere rol wat Freire aan onderwysers toedig 'n afsonderlike bespreking oor hulle. Eerstens wys hy daarop dat onderwysers nie die enigste bronne van kennis is nie:

... education is fundamentally a situation where the teachers and the student both have to be learners, both have to be cognitive subjects, in spite of being different. This is for me the first test, for teacher and students both to be critical agents in the act of knowing (Freire & Shor 1987:33).

Trouens, hy beskou 'n houding dat die onderwyser die enigste een is wat oor die waarheid beskik, as beide belaglik en vals (Freire 1998:19).

Tweedens is onderwyser is nie iemand wat outoritêr optree nie, maar wat die leefwerklikheid van die leerders as uitgangspunt aanvaar, die leerproses met inagneming van die leerders se insette beplan deur die dialoog te lei en te koördineer, die leerders se agtergrond, ervarings en perspektiewe verstaan, met gesag toesien

dat die leerervaring suksesvol is en leerders bystaan om hulle ervarings met hulle historiese en sosiale omstandighede in verband te bring (Elias 2005:163; Freire 1998:23; Freire 2014:19; Freire et al 1997:8; Junker 2015:151; McLaren 2015:27; Nel 2014:198; Tygel & Kirsch 2016:110).

Derdens is onderrig op die leerders, hulle ontwikkeling, hulle kennis en die uitbreiding daarvan, en hulle vermoë om te skep en te herskep gerig (Botman 2016:61; Freire 1998:13). Dit vind plaas in 'n omgewing waar leerders veilig voel om deel te neem en wedersydse respek tussen onderwyser en leerders en tussen leerders onderling heers en die onderwyser self voortdurend in 'n leerproses is en in die proses beide gevorm en verander word (Finlay & Faith 1987:81; Freire 1998:10,13; Nel 2014:196,205). Torres (2014:94) beskou, gebaseer op FBO, die onderwyser as iemand wat aanvanklik die individuele ervarings van die leergroep (onderwyser en leerders) saamsnoer en dan 'n bemiddelaar van die dialoog word. Die leeromgewing word gekenmerk deur 'n "metodologiese nuuskierigheid" wat daarop gerig is om die "grense van kreatiwiteit te verken" (Freire 1998:13).

'n Belangrike deel van hierdie leerproses is om krities oor onderwyspraktyk te besin. Soos Freire (1998:23) dit self stel:

Thinking critically about practice, of today or yesterday, makes possible the improvement of tomorrow's practice.

Wedersydse respek binne die onderrigmilieu is vir Freire belangrik:

You have every right to reject my knowledge and my wisdom, to criticize my thinking; but you have an obligation to respect me and I do not accept being disrespected (P Freire 2014:23).

Hierdie respek sny na beide kante toe en beteken ook dat die onderwyser respek moet toon vir die reedsverkreë kennis van die leerders en hulle bestaande kennis in sy onderrig moet verweef (Freire 1998:16).

'n Onderwyser moet ook "onskuldige vertrou" in sy leerders hê en 'n "affektiewe en rustelose" en selfs verwarrende omgewing in die klas skep waar onderwyser en leerders op 'n genotvolle en samewerkende wyse kennis ondersoek, skep en herskep

(Freire 2014:23; Freire 2015:xxi; Gadotti & Torres 2009:1259). Aansluitend hierby betoog Freire (1998:73) dat onderwysers ook duidelik moet standpunt inneem en moet breek met optrede wat nie eties regverdigbaar is nie. Lewis (2010:241) verwys in hierdie verband na die taak van die onderwyser as “teaching as not teaching.” Die onderwyser

is pushed to the very limit of what a teacher is without moving beyond the form of a teacher... Teaching as not teaching puts teaching in tension with itself without simply canceling it but rather making it pass toward its own end.

Die onderwyser doen nie daarmee afstand van sy opdrag as onderwyser nie. Die gesag (“authority”) van die onderwyser kom juis daarin na vore dat dit nie gebruik word nie (Lewis 2010:242,243).

Freire beklemtoon ook dat die onderwyser ’n onderwyser en nie ’n fasiliteerder is nie:

[t]here is an enormous difference between facilitating and teaching. When someone calls himself or herself a facilitator and not a teacher, deep inside what they are doing is renouncing the task of teaching, and therefore the task of dialogue” (Leistyna 2004:27).

Onderwys is daarom ’n ingewikkelde taak wat deur onderwysers wat bereid is om leiding te neem, georganiseer moet word (Halves 2015; Leistyna 2004:25).

Freire som sy siening oor die rol van ’n onderwyser op met sy “*Ek is ’n onderwyser*”-credo:

Ek is ’n onderwyser wat opstaan vir wat reg is teenoor dit wat onbehoorlik is, wat ten gunste van vryheid bo outoritêre mag is, wat gesag teen grenslose vryheid ondersteun en ’n beskermmer van demokrasie teen beide linkse en regse diktators is.

Ek is ’n onderwyser vol hoop, ten spyte van al die tekens tot die teendeel.

Ek is ’n onderwyser wat weier om deur verterende ontnugtering langelê te word.

Ek is ’n onderwyser wat trots is op die skoonheid van my onderwyspraktyk, ’n skoonheid wat kan verwelk as ek dit nie voed en versorg nie (Freire 1998:74-75, eie vertaling).

Teenoor hierdie credo is Freire ook baie duidelik in sy siening oor wat ’n onderwyser *nie* is nie, soos uit sy kritiek op die *banking*-teorie en *extension* blyk.

5.3.7 **Onderwys en die samelewing**

5.3.7.1 ***Onderwys is polities***

Freire het sy teorie en praktyk toegespits op die bevryding van die onderdrukte massas en beskou die belangrikste onderwysprobleme nie as metodologies of pedagogies nie, maar as polities (Freire 1998:70; Mejía 2004:64; Torres 2014:107). Voortvloeiend hieruit beskou hy onderwys – waardeur die mens leer om sy wêreld te beheers, te konseptualiseer en rigting te vind – as polities van aard en nooit neutraal nie (Dale & Hyslop-Margison 2010:8; Darder 2015:48; Freire 1985:102; Freire 2014:25; Giroux 2010:716; Swart 2009:6; Torres 2014:76). Hy verduidelik die politiese aard van onderwys soos volg:

Education as a specifically human action has a "directive" vocation, that is, it addresses itself to dreams, ideals, utopias, objectives, to what I have been calling the "political" nature of education. In other words, the quality of being political is inherent in its essence (Freire 1998:80).

Die doel van onderwys is óf om te tem (“domesticate”) óf om te bevry (Freire 1994:217). Dit is ’n politiese handeling wat lees, verstaan, kritiek, kreatiwiteit en, indien nodig, transformasie van die wêreld insluit (Gomez 2009:36). Dit is ’n proses waarin deelnemers hul wêreld in konteks krities bestudeer en op ’n kreatiewe wyse transformeer om dit meer billik of regverdig en minder in stryd met waardes en norme te maak (Gent 2009:172; Gomez 2009:41). Die politiese aard van onderwys beteken ook dat dit soms nodig mag wees om beleid te verander en bestaande praktyk te heroorweeg. So meld Botman (2016:66) dat alles wat in Suid-Afrika gedoen is om gelykheid, demokrasie, deelname en die bevryding van die mees kwesbare mense te bereik steeds nie opvoeding van gehalte tot gevolg het nie. Sy betoog dus dat

We need to do something or some things differently. This is what makes education political (Botman 2016:66).

Die politiese aard van onderwys vind ook gestalte in onderrig. In die onderrigsituasie beteken dit dat die leerders besluit of hulle dit wat die onderwyser sê aanvaar of nie en of hulle gaan deelneem of nie (Gent 2009:167). Aan die ander kant is die taak van die onderwyser om leerders aan veelvoudige standpunte oor belangrike openbare sake bloot te stel, die oorsake van sosiale ongeregtigheid saam met leerders te ondersoek en te aanvaar dat leerders die reg het *“to compare, to choose, to rupture,*

to decide” (Darder 2015:49; Fleury 2011:86; Freire 1998:48). Binne die konteks van hierdie navorsing beteken die politiese aard van onderwys dat alle rolspelers daartoe genoop word om nie net standpunt teen skoolgeweld in te neem nie, maar om pro-aktief alternatiewe te oorweeg en die geskikte alternatiewe te volg, selfs al beteken dit dat die bestaande paradigma ‘aan flarde geskeur’ moet word.

5.3.7.2 **Die woord en die wêreld**

Volgens Freire bestaan daar ’n konstante wisselwerking tussen woord en wêreld. Selfs gesproke woorde vloei uit ons “lees van die wêreld” (Freire 1982:10). Hy betoog dat die dinamiek van die geletterdheidsproses, van die “lees van die woord”, nie bloot deur die “lees van die wêreld” voorafgegaan word nie, maar deur die skryf en herskryf daarvan, die verandering daarvan deur bewustelike praktyk (Freire 1982:10). Om werklik te lees is dus om in ’n verhouding met die teks te tree, waar beide die teks en leser homself oopstel sodat die leser deur die fundamentele verstaan van die teks gehumaniseer word (Freire 1998:14). Lees en skryf is nie bloot meganiese handeling nie, maar ’n interaksie tussen kennis, mag en die realiteit waarin die leerder hom bevind. Kennis op sigself word vergestalt in die wyse waarop ’n persoon die woord en die wêreld gelyktydig lees in sy handeling met, teen en langs ander mense (Gibson 1994:14; McLaren 2015:30).

Woorde word gebruik om ’n mens se persepsies oor sy wêreld uit te druk en daarvoor te besin (Finlay & Faith 1987:66). Mense gebruik dus woorde om hulle wêreld mee te beskryf, maar ook woorde om hulle wêreld mee te herskryf; daarom is woorde ’n krag om die wêreld mee te transformeer (Freire 1970:72; Freire 1974:81; Freire et al 1997:7; Neumann 2011:613). Een van die take van onderrig is om leerders in staat te stel

to develop their language: not the authoritarian, sectarian gobbledygook of ‘educators’, but their own language — which, emerging from and returning upon their reality, sketches out the conjectures, the designs, the anticipations of their new world (Freire 1994:39).

’n Persoon se geletterdheid word dus bepaal deur die mate waarin hy taal kan gebruik vir politieke en sosiale herkonstruksie en in staat is om die wesenslike aspekte van ’n ervaring te verwoord (Gibson 1994:18; McLaren 2015:27). Die teenkant hiervan is die

kritiek wat Young en andere oor Habermas se onderhandelende model uitgespreek het: dat die vermoë om te praat sonder inagneming van magsbalanse, emosies, retoriek en metafore (cf Dillon 1999:291) beide sosiale en politiese herkonstruksie sal beperk.

Van die wyses waarop rolspelers wat in skoolgeweld vasgevang is hul konteks kan herstruktureer, is deur die skool se woordeskat in ooreenstemming met HO-beginsels te bring (cf Readett 2006:6,7) en aan rolspelers die geleentheid te bied om hul ervarings en verwonding te verwoord.

5.4 FREIRE IN PRAKTYK

Soos in 5.3.1 genoem staan die kernelemente wat hierbo bespreek is nie los van mekaar nie. Die wyse waarop hulle tot 'n benadering saamvloei word geïllustreer wanneer Freire in praktyk beskou word. Op 'n praktiese vlak kan FBO in die konteks van hierdie navorsing saamgevat word as 'n teorie van transformatiewe denke waar lede van die skoolgemeenskap – wat deur skoolgeweld daartoe verhinder word om hul lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik – deur kritiese dialoogvoering die vermoë leer om te analiseer en vrae te vra (dit is die “bewusmaking” en “kritiese bewustheid”) en dan aksie neem in die sosiale, politieke, kulturele en ekonomiese kontekste wat hul lewens tans beïnvloed en vorm en dus hul volle menswees verhinder (die “perspektieftransformasie”) (cf Kloppers 2017:48).

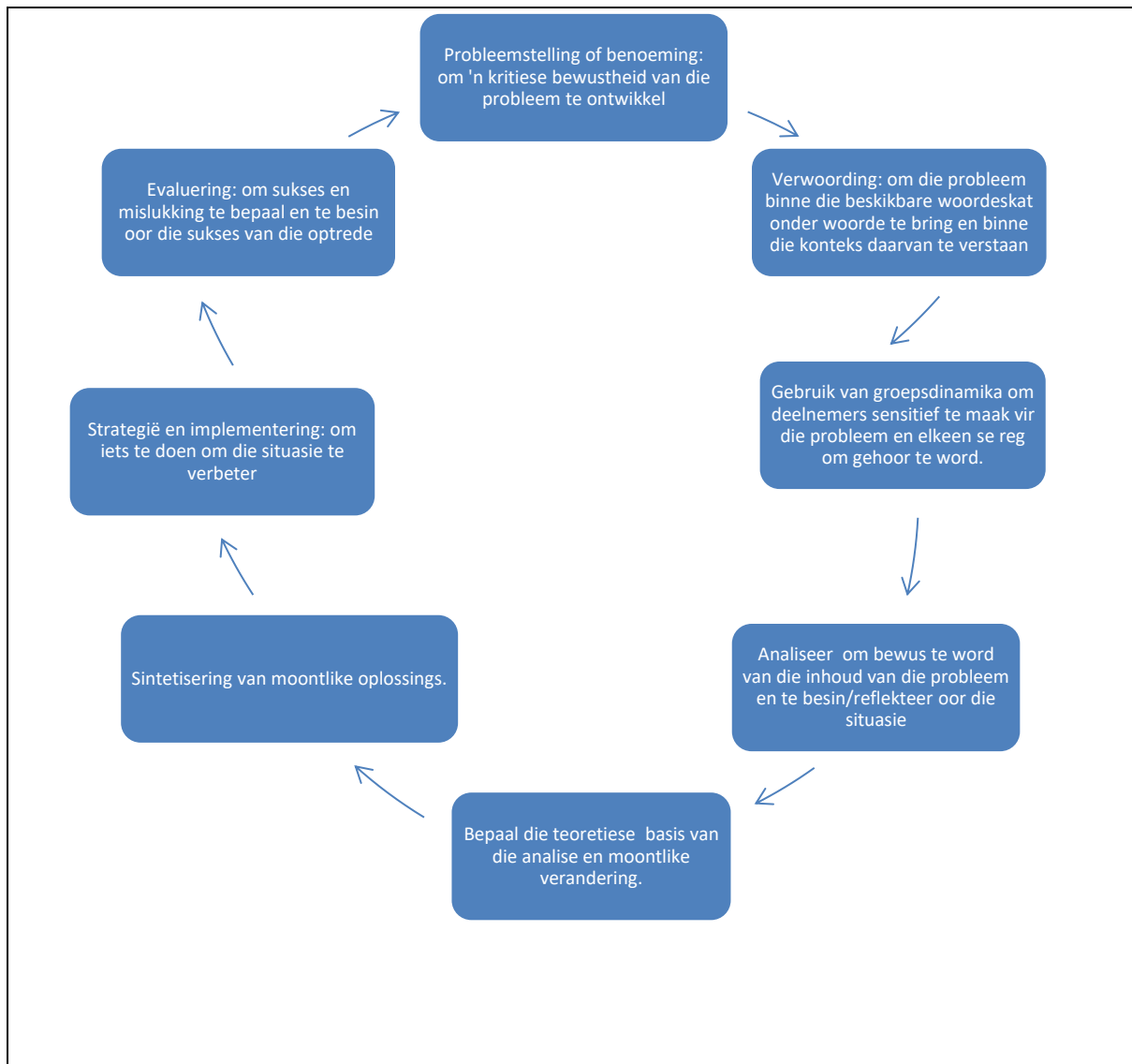
Gibson (1999) en Elias (2005:169-170) verwys na die “*sien-beoordeel-doen*” metode waar die onreg of inbreuk in die eerste fase nie bloot objektief beoordeel word nie, maar 'n “sosiale analise” van die emosies van al die betrokkenes ook gedoen word. In die *beoordeelfase* word die geweldshandeling deur die rolspelers hanteer. Dit sluit 'n bespreking van die redes vir die geweld, die aard van die konflik en oplossings vir die probleem in. In die laaste fase reageer die gespreksgenote prakties op die voorval, maar sonder hul ou vooroordele en op 'n gebalanseerde wyse. Dit sluit in dat hulle bereid is om samewerking, geduld en selfbeheersing aan die dag lê en bereid is om kompromieë te sluit. Nel (2014:209) brei hierdie metode na vier stappe uit wat bestaan uit bewuswording (“sien”), die deel van ervarings en gewaarwordinge met ander

gespreksgenote, dan die ontdekking of herontdekking van die individuele waardes en sterkpunte en laastens doen: om eienaarskap en verantwoordelikheid te neem.

In East en Steyn (2008:227) se *power and control wheel* neem die bespreking 'n aanvang met die identifisering van die geweldenaar se metodes en 'n wedersydse begrip dat die metodes wat die oortreder gebruik deel van 'n magspel is. Daarna volg dialoogvoering oor die aard van die geweld en beplanning om die omstandighede te verander.

Alhoewel die drie metodes die aard van Freire se kritiese dialoog en die beginsel dat die partye met empatie binne die konteks van die inbreuk en die partye se omstandighede moet plaasvind, is die afwesigheid van 'n eksplisiete evaluering of besinningsfase 'n leemte. Hierdie leemte word deur Mithra (2007:106-108) en Mulura (2005:156) se model, soos uitgebrei deur die model vir kultuursirkels waarna Monteiro et al (2015:170) verwys, ondervang. Die model word in Figuur 5.1 op die volgende bladsy voorgestel.

Die wyse waarop FBO in die praktyk toegepas kan word, bied 'n basis vir die wyse waarop HO-prosesse geïmplementeer en evalueer kan word. FBO bied enersyds ondersteuning vir HO omdat dit ook die makro- en eksosfere van lede van die skoolgemeenskap insluit en hulle noop om strukturele skoolgeweld en die optrede van buitelanders wat hulle lewenspotensiaal beperk, in die oë te kyk en transformerend daarop reageer. Andersyds dui FBO deur die eties-godsdienstige kernelemente en dié in onderwyspraktyk aan met watter waardegedrewe ingesteldheid geweldwerende onderwys aangepak en geïmplementeer kan word. Daarby ondersteun en versterk FBO, soos die bespreking in 5.3 aangedui het, verskillende aspekte van HO, soos bemagtiging en die belangrikheid van dialoogvoering. FBO ondersteun HO ook in probleemstellende en die leerdergerigte wyse waarop dit struikelblokke, soos skoolgeweld, kan bemeester. Laastens word die toepaslikheid van FBO as 'n basis vir HO ondersteun deur die raakpunte tussen FBO en HO wat in die volgende hoofstuk hanteer word.



Figuur 5.1: Freire in praktyk

5.5 HOOFSTUKOPSOMMING

In hierdie hoofstuk het die soeklig op die kernelemente van FBO en die praktiese gebruik daarvan geval om te bepaal of dit moontlikhede bied om die leemtes in HO te vul. Die bespreking in die hoofstuk het 'n aanvang geneem met 'n kort lewenskets van Freire waarna kernelemente uit sy benadering tot onderwys geïdentifiseer en onder die soeklig geplaas is. Tydens die bespreking is gewys op die implikasies wat die onderskeie elemente vir die stryd teen geweld en skoolgeweld inhou.

In die volgende hoofstuk word die wyse waarop FBO aangewend kan word om HO te ondersteun en uit te brei tot 'n geïntegreerde helende onderwysbenadering, hanteer.

Hoofstuk 6

Geïntegreerde helende onderwys

6.1 INLEIDING

Kahn en Kellner (2007:440) beskou onderwys as beide 'n oorlewingsmeganisme en 'n metode om sosiale geregtigheid te skep. Volgens hulle skep onderwys die simboliese en kulturele kapitaal wat mense bemagtig om binne 'n toenemend-komplekse en veranderende wêreld te oorleef. Dit bied ook die hulpbronne om 'n meer samewerkende, demokratiese, gelyke en regverdig samelewing te skep. Maar onderwys bring ook 'n verantwoordelikheid mee, omdat die sukses waarmee skole vandag bestuur word gemeet sal word aan die sukses van die volgende generasie (Morrison 2015:446). Beide die simboliese en kulturele kapitaal, en die verantwoordelikheid is belangrik wanneer daar besin word oor 'n wyse om die skoolgemeenskap só te ontvorm dat skoolgeweld suksesvol bestuur en beheer kan word.

In Hoofstuk 4 is, met die bespreking van HO, die aanvoorwerk gedoen vir 'n praktiese benadering wat op geregtigheid gegrond is maar ook die skoolgemeenskap in staat sal stel om die aanslag van skoolgeweld te oorleef. In 4.9.6 is 'n aantal uitdagings ten opsigte van HO hanteer en in 5.4 is aangedui dat FBO hierdie uitdagings in HO kan ondervang. In hierdie hoofstuk word verder oor die raakvlakke tussen FBO en HO besin, met die oog daarop om 'n geïntegreerde benadering te konseptualiseer.

Ter aanvang kan natuurlik gevra word waarom dit enigsins nodig is om na HO te verwys en of FBO nie voldoende is om skoolgeweld te hanteer nie, veral gesien in die lig van Kloppers (2017:95) se gevolgtrekking dat FBO in geweldwerende onderwys gebruik kan word en die navorsing van Monteiro et al (2015) wat aandui dat dit reeds op 'n beperkte skaal met tienerdeelnemers gebruik is. Minstens drie redes kan aangevoer word om die vraag bevestigend te beantwoord. Eerstens het dit uit die bespreking van HO in Hoofstuk 4 geblyk dit dat die kernaspekte van HO reeds grootliks uitgekristalliseer het en dit reeds in verskeie skole gebruik word. Tweedens word marxistiese – en soms ook “Eurosentriese”, “chauvinistiese” en “fallo-sentriese”

- etikette aan Freire toegedig (Brookfield 1989:205; Mayo 1999:114; Mithra 2007:117 vn 100; Roberts 2015:388) wat mag meebring dat geweldwerende onderwys wat slegs op FBO steun, van meet af aan weens ideologiese redes gedoem mag wees. Derdens bied HO die voordeel dat dit reeds tot 'n groot mate metodologies uiteengesit en prakties toegepas word. Aan die ander kant skep FBO en die onderwysdenkraamwerke wat in 6.3 hanteer word, 'n raamwerk van waardes waarbinne onderrig – en dus ook geweldwerende onderwys – kan plaasvind.

Hierdie navorsing gaan dus van die veronderstelling uit dat dit meer sin maak om HO aan te vul en uit te brei deur die kernelemente van FBO te gebruik om leemtes, veral ten opsigte van die gesindheid van rolspelers, hulle bereidwilligheid om nie bloot verandering te aanvaar nie, maar dit self te propageer, te inisieer en op 'n deurlopende wyse te implementeer, te vul. FBO bied verder ook 'n basis vanwaar geweldwerende onderwys proaktief en met die oog op die bestuur van strukturele skoolgeweld ontwikkel kan word. Soos reeds tydens die bespreking van die teoretiese raamwerk waarbinne die navorsing gedoen is, genoem (§1.5.2), noop FBO rolspelers om bereid te wees om verandering te aanvaar. Daarby bestaan daar, soos die bespreking sal aantoon, reeds 'n aantal raakpunte tussen die twee benaderings. Die bespreking oor die wyses waarop HO en FBO as aanvullende benaderings tot mekaar kan dien, om as basis vir 'n raamwerk teen skoolgeweld te dien, word aan die hand van 'n agttal “*Onderwys is*”-stellings hanteer.

6.2 AGT “ONDERWYS IS”- STELLINGS

6.2.1 Inleidende opmerking

As basis vir die ontwikkeling van 'n voorgestelde raamwerk vir geweldwerende onderwys, fokus hierdie afdeling op agt stellings oor onderwys om 'n waardegedrewe grondslag vir die raamwerk te stel. Die bespreking neem 'n aanvang met die fundamentele verhoudings tussen onderwys, bemagtiging en humanisering. Daarna volg drie stellings oor die gesindheid waarmee 'n raamwerk geskep kan word, naamlik dat onderwys gevestig is op liefde en hoop, dat dit waardegedrewe en konteksgebonde, en leerdergesentreerd is. Die volgende twee stellings fokus op die

wyse waarop die raamwerk geïmplementeer kan word: onderwys is dialoogvoering en probleemstellend. Ten slotte word besin oor die politiese aard van onderwys.

6.2.2 Onderwys is bemagtigend

Beide FBO en HO is op bemagtig in gerig (§§4.7.10.10; 5.3.2.3). Binne die skoolmilieu verwys dit nie net na leerders wat bemagtig moet word nie, maar na al die rolspelers wat teen skoolgeweld en die gevolge daarvan bemagtig moet word deur hulle enersyds in staat te stel om beheerbare skoolgeweld te beheer en andersyds die nie-beheerbare geweld te bestuur. Een van die belangrikste wyses waarop FBO ter aanvulling van HO kan dien, is juis Freire se siening van die onderwyser as gespreksgenoot in die bemagtigingsproses. Deur FBO kry die skoolgemeenskap dus die geleentheid om mag wat in skoolgeweld gebruik word, te transformeer. Freire stel dit duidelik dat die “onderdrukte” self moet optree en nie moet wag dat iemand anders dit *vir* hom/haar gaan doen nie. So daag hy studente uit om as subjekte in die ontwikkeling van hulle intelligensie op te tree en hulself as “argitekte van hulle eie kognitiewe prosesse” te beskou (Freire 1998:92). Smith (2015:69) verwoord Freire se siening soos volg:

no one else can make the change for us – we have to make them ourselves. The commitment has to be ours – we have to lead it.

Bemagtiging moet binne al die sfere van die AEM plaasvind, veral omdat daar reeds in die bespreking van die teoretiese raamwerk van die navorsing in 1.5.2. aangetoon is dat al die rolspelers positief-interafhanklik van mekaar moet optree om skoolgeweld die hoof te bied. Daarom moet bemagtiging die emosionele en dialogiese bemagtiging van leerders en onderwysers, die beskikbaarstelling van fondse en ondersteuning om rolspelers in staat te stel om 'n bemagtigde skool te skep, en die vernietiging van faktore wat strukturele geweld veroorsaak, insluit.

Vanuit 'n HO-oogpunt beteken dit dat slagoffers - en trouens die hele skoolgemeenskap - betrokke moet raak by skendings maar ook by proaktiewe programme om Freire se beginsel van *praxis* uit te leef en saam oplossings vir die skoolgeweld te vind. FBO bied veral ondersteuning teen die kritiek dat HO dikwels

bloot as 'n alternatief vir dissiplinêre optrede – en dus 'n voortsetting van die bestaande magstrukture – gebruik word en nie as 'n kultuurskeppende benadering nie (Vaandering 2014:74). Twee opmerkings van McCall (2014) ondersteun hierdie aspek. Eerstens wys sy daarop dat, as 'n skool HO-prosedures inoefen maar slegs lippediens doen aan die praktiese gebruik daarvan in byvoorbeeld inklusiewe onderwys en verandering van die skoolkultuur, die hiërargiese magstrukture in stand gehou sal word (McCall 2014:238), wat beteken dat sommige lede van die skoolgemeenskap steeds ondergeskik en ontmagtig sal bly. In FBO beteken dit aksie sonder besinning – blote aktivisme (Freire 1998:10). Tweedens wys sy daarop dat kultuurverandering nie 'n statiese proses is nie. Daarom is volgehoue terugvoer noodsaaklik (McCall 2014:239). Terugvoer is slegs moontlik as daar sprake van besinning - 'n wesenlike element van *praxis* – is.

Omdat onderwys bemagtigend is en mag invloed is, kan Freire se siening van die ontvorming en hervorming van mag ook die basis vorm vir die wyse waarop strukturele skoolgeweld bestuur kan word – deur nie te poog om die magstrukture oor te neem nie, maar om die strukturele mag só te ontvorm dat dit nie meer tot skoolgeweld aanleiding gee nie. 'n Voorbeeld is wanneer die skoolgemeenskap met die hulp van die breër gemeenskap self water of 'n groentetuin aanlê om die passiewe strukturele geweld van die onderwysdepartement en die strukturele geweld wat armoede en honger veroorsaak, die hoof te bied.

6.2.3 Onderwys is humanisering

Die uiteindelige doel van FBO is om diegene wat blote objekte van onderwys of onderdrukking was, in staat te stel om hulle menswaardigheid terug te wen of te humaniseer (Freire 1970:44). Dit beteken dat hulle die reg het om hulle geskiedenis, drome en strewe na 'n utopie lewend te hou (Freire 1998:83). Dit vind plaas nie net wanneer leerders leer lees en skryf nie, maar ook wanneer hulle krities en probleemoplossend dink en so deel van die leerproses word. Uit 'n HO-oogpunt beteken dit dat leerders, hetsy as slagoffers of as oortreders, nie bloot *mee* gehandel word nie, maar *meehandel* in die proses (Gray & Drewery 2011:14; Riestenberg 2015:8; Vaandering 2011:310) soos die bespreking in 5.1 aandui.

Beide FBO en HO het dus ten doel om leerders – en onderwysers wat immers volgens Freire (1970:80) deurentyd ook leerders is – in staat te stel om hulle volle potensiaal te ontwikkel of dan te “humaniseer” (§§ 4.7.1; 5.3.5.3). Die onderwyser/s is katalisators om leerders in staat stel om te humaniseer as die skool wegbeweeg van reëlgebaseerde na verhoudingsgebaseerde norme waarvan die doel is om leerders – en trouens al die lede van die skoolgemeenskap – se volle menswees te ontsluit, onder meer deur hulle verhoudings met en deur ander (Freire 1970:44; Vaandering 2011:313). Vir Vaandering (2011:324) word humanisering in HO deur die beginsel van respek verwoord:

If we can honor people regardless of what they do or say, regardless of whether they have committed a crime, broken a school rule, or hurt another human being, we consider what we can do that would allow them to be more fully human, to be free.

Hendry et al (2011:2) verwys na die “basiese beginsels van ’n humanistiese filosofie” waarop HO gebou is en wat aspekte insluit soos ’n positiewe siening van mense, optimistiese perspektiewe op persoonlike ontwikkeling en selfaktualisering of die vermoë om positief te groei, wat beide FBO en HO uiteindelik binne die omvang van Maslow se behoeftehiërargie (Nickels, McHugh & McHugh 1997:312) bring. ’n Bespreking daarvan val egter buite die bestek van hierdie studie.

6.2.4 Onderwys is gevestig op liefde en hoop

Freire beskou onderwys nie bloot as nog ’n beroep nie, maar ’n roeping wat op beginsels van liefde, nederigheid en godsdiens gefundeer is (Freire 1998:106). Dit sluit aan by HO wat, soos in 4.7.1 verduidelik is, daarop fokus om die menswaardigheid van al die betrokkenes te ondersteun. Beginsels van liefde en nederigheid staan in teenstelling met geweld. Hierdie waardes behoort deur alle rolspelers ondersteun en vertoon te word.

Onderwys moet egter ook op hoop en ’n strewe na ’n utopie geskoei wees (§§ 5.3.3.3 & 5.3.3.4) Dit is, in ’n samelewing wat gebuk gaan onder verskeie sosio-maatskaplike en ekonomiese probleme, belangrik dat onderwysers “ligdraers van hoop” bly en saam

met leerders 'n visie van 'n samelewing sonder geweld skep waarna die skoolgemeenskap en breër gemeenskap kan strewe. Hierdie visie word deur Thorsborne en Blood (2013:43) verwoord as die skepping van 'n skoolgemeenskap waar alle rolspelers in staat is om hulle sosiale en emosionele bevoegdhede te ontwikkel en 'n kultuur van behoort, veiligheid en wellewendheid heers: "in short, it is about developing a culture of care and respect".

6.2.5 Onderwys is waardegedrewe en konteksgebonde

Onderrig is, soos HO, volgens Freire waardegedrewe en konteksgebonde (Freire 1998:74-75). Dit hou vier implikasies vir 'n geweldwerende onderwys in. Eerstens beteken dit dat die kultuur en leefkonteks van 'n leerder belangrik is, dat onderwysers altyd ten volle bewus moet wees van die sosio-kulturele konteks waarin hulle leerders hulle bevind en die waarde van hulle gevoelens, emosies, begeertes en onsekerhede moet verstaan. Insgelyks is die fisiese en emosionele konteks waarin onderwysers hulleself bevind belangrik. Prakties beteken dit dat 'n geweldwerende benadering tot mislukking gedoem is as dit nie die kontekstuele behoeftes van al die rolspelers in ag neem nie, soos wat die navorsing van onder meer Anderson-Loy (2016:26), Riestenberg (2014:212) en leerders met besondere uitdagings (Burnett & Thorsborne 2015:34) bewys.

Tweedens beteken waarde- en konteks sensitiwiteit dat beide onderwysers en leerders bereid moet wees om ruimte te skep vir ander se kulture en leefkontekste. Om ruimte te skep beteken nie bloot om 'n ander siening te verduur nie, maar ook om diegene met 'n ander agtergrond, siening of uitdagings te ondersteun. Dit sluit in dat alle rolspelers saam moet poog om die hindernisse in ander se pad uit die weg te ruim (Burnett & Thorsborne 2014:41). Binne die Suid-Afrikaanse leeromgewing beteken dit dat rolspelers nie bloot ruimte moet skep vir ander sienings nie, maar aktief moet meehelp om geleenthede vir beide verskille en die identifisering van gemeenskaplike oortuigings en waardes te ondersteun.

Derdens kan onderwys nooit los van waardes soos liefde, hoop, nederigheid en respek staan nie. Hierdie waardes word in die Suid-Afrikaanse samelewing vervat in

die begrip *ubuntu* wat aspekte van menswaardigheid en respek met die verstandhouding dat 'n individu se menslikheid met die waardigheid van ander verbonde is, insluit (§§1.5.2; 4.2.3). FBO noop rolspelers egter om nie net van *ubuntu* kennis te neem nie, maar dit ook in die praktyk toe te pas.

Laastens waarsku Freire dat sy benadering nooit slaafs en metodies nagevolg kan word nie, maar kultuurgeoriënteerd aangepas word om by elke leergeleentheid te pas:

If you follow me, you destroy me. The best way for you to understand me is to reinvent me and not to try to become adapted to me (Freire 2014:17).

Dieselfde geld HO. Daarom waarsku Riestenberg (2015:12) dat spesifieke HO-metodes nie vir alle leerders sal werk nie en McCluskey (2014:140) wys daarop dat skole verskil en daarom verskillende benaderings kan volg.

6.2.6 Onderwys is leerdergesentreerd

Die onderwyser is, soos reeds in 5.3.6.5 beskryf, nie iemand wat op 'n outoritêre wyse optree nie maar in medewerking met, en met inagneming van sy leerders die leerervaring inrig. Hoewel Freire die onderwyser – en die verwysing na onderwyser sluit hier ook skool- en onderwysbesture in – beskou as *deel* van die onderrigproses en nie die oorsaak daarvan nie (Haracemiv & Branco 2015:259) is dit steeds belangrik om te onthou dat

educational change depends on what teachers do and think – it's as easy as that (Neumann 2011:619).

Uit 'n HO-oogpunt beteken dit dat onderwysers steeds die leiding moet neem om die bestaande skoolkulture van 'n strafgedrewe na 'n HO-gedrewe kultuur – wat fokus op proaktiewe optrede, verhoudings, sosiale en emosionele leer ten einde die menswees van die leerders te verwesenlik – te verander, selfs al maak die leerders die omstandighede vir onderwyser baie moeilik (Du Rose & Skinns 2014:201; Riestenberg 2015:8). Een van wyses waarop die kultuurverandering geskied, is binne die ruimte wat geskep word vir geweldwerende onderwys.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat, hoewel die onderwyser leiding neem, dit nie beteken dat die onderwyser 'n voorafbepaalde program op leerders en die skoolgemeenskap kan afdwing nie. Vir Vaandering (2010:4) was dit opvallend dat selfs onderwysers wat HO ondersteun, nog steeds in outoritêre optrede kan verval as leerders oënskynlik nie “saamwerk’ nie. Hierdie situasie kan volgens haar voorkom word as onderwysers besef dat hulle daarop ingestel moet wees om leerders nie net as opvoedingsobjekte nie, maar as subjekte te beskou (Vaandering 2010:8). FBO bied dus ondersteuning vir HO deur die rol van onderwyser as 'n ‘medesoeker’ en leerder eerder as 'n ‘antwoord’ te omskryf (Freire 1970:80). Binne die raamwerk van strukturasie en self-omgee (§2.2.2) beteken dit dat alle lede van die skoolgemeenskap hulleself as agente moet sien wat in staat is om die sosiale strukture waarbinne hulle funksioneer, te herskep, vir hulleself morele doelwitte te stel en te besluit hoe hulle hulself gaan verander om die doelwitte te bereik.

Die belangrikheid van leerdergesentreerdheid het weer tydens die 2020-grendelstaat na vore gekom, waar besluite oor die sluiting en heropening van skole, die verandering van die leerplan – trouens oënskynlik alle besluite deur die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente – geneem is sonder dat die leerders se menings gevra of in ag geneem is. As leerders as subjekte en deel van die onderrigproses beskou is, sou leerders soos Solani wat “disheartened as we have been stopped from going to school” was (Kloppers 2020a:530) en 'n tienerdogter uit Wes-Australië wat van mening was dat “we have been depicted more as stats and facts... [we] don't have any sort of representation” (UNICEF 2020:13) waarskynlik anders gevoel het.

FBO lê daarom op onderwysers – en trouens al die rolspelers – die taak om die kultuur van stilte onder slagoffers te verbreek deur leerders van die nodige kennis en vaardighede te voorsien om hulle stemme te laat hoor. Vir Burnett en Thorsborne (2015:45-52) sluit hierdie vaardighede die vermoë om empatie te betoon, jouself in 'n ander persoon se skoene te plaas, jouself verstaanbaar te kan uitdruk en emosies te verstaan in.

6.2.7 Onderwys is dialoogvoering

Kritiese dialoogvoering is 'n belangrike element in FBO (§5.3.5.1). Onderwys en leer is nie 'n individuele proses nie, dit vind plaas deur dialoogvoering in kameraadskap en solidariteit met gespreksgenote (Freire 1970:66 & 2014:43). Soos Schugurensky (1998:19) dit stel:

For him [Freire] education was communion: "I cannot think authentically unless others think. I cannot think for others, or without others."

Freire (1970:91) sê ten opsigte van dialoog:

Founding itself upon love, humility, and faith, dialogue becomes a horizontal relationship of which mutual trust between the dialogues is the logical consequence.

Dialoog is ook 'n kernaspek van HO, soos die bespreking in 4.7.6 aangedui het. Uit 'n HO-oogpunt is dialoog belangrik omdat heling 'n proses is waar niemand uitgesluit behoort te word nie. Uit die oogpunt van geweldwerende onderwys is dialoog nie net belangrik in die ontwikkeling van metodes om skoolgeweld die hoof te bied nie, maar ook in die implementering daarvan. Soos Freire, benadruk HO die belang van kritiese, openlike dialoogvoering waar die waardigheid van al die gespreksgenote belangrik geag word. Trouens, soos in FBO, is dialoogvoering – en die muntkant daarvan: om werklik te kan luister – een van die kritiese elemente van HO (Brown 2017:54; Gray & Drewery 2011:15; Liebenberg et al 2016:447; Reyneke 2011:144).

Op welke wyse bied die Freireaanse dialoog ondersteuning aan HO? Die antwoord op hierdie vraag is enersyds geleë in die wyse waarop Freire se kritiese dialoog geskied. Dit is 'n gemeenskaplike soektog en volgehoue bevraagtekening van die bestaande waar al die partye heelyd iets leer en waar daar geen hiërargie nie, maar "a horizontal relationship of mutual trust" tussen die gespreksgenote heers, 'n "loving encounter of people, who, mediated by the world, 'proclaim' that world" (Freire 1970:91; Freire 1974:114,126). Andersyds is die antwoord in die gesindheid van die gespreksgenote geleë. Uit die bespreking van die kernelemente van FBO kan veral die aspekte van liefde, nederigheid en respek (§§5.3.3.5 & 5.3.3.6) en Freire se betoog dat dialoog nie

daarsonder kan geskied nie, beklemtoon word (Freire 1970:90 & 1998:88; Torres 2014:111). Aan die ander kant kan HO wat binne die raamwerk van hierdie kernelemente hanteer word, hopelik, soos Elonheimo (2003:2) visualiseer, 'n omgewing skep waar partye 'n emosionele skuif weg van vyandigheid na empatie maak en selfs die moontlikheid kan skep dat hulle “may even hug, make friends and invite each other to a dinner, etc.”

Die gelykheid, vertrouwe en gesindheid waarbinne dialoogvoering plaasvind, bring ook ander aspekte na vore, soos dat die dialoogvoering taal- en kultuursensitief moet wees. Omdat woorde verandering teweeg kan bring (Freire 1970:72 & 1974:81; Freire et al 1997:7; Neumann 2011:613) is dit noodsaaklik dat hindernisse wat die dialoog kan belemmer – soos geslag, ouderdom, sosiale gesagstrukture en kulturele gebruike – doelbewus uit die weg geruim moet word. Dit kan in praktyk byvoorbeeld geskied deur 'n grondslagfaseleerdertjie se onderwyseres wat namens hom vertel wat 'n boelie gedoen het, of om saam met 'n groep leerders 'n afspraak met die provinsiale LUR vir Onderwys te maak om die invloed wat 'n gebrek aan hulpmiddele het, te bespreek.

6.2.8 Onderwys is probleemstellend

Onderwys moet volgens Freire probleemstellend wees. Leerders moet krities bewus word van hulle omstandighede en deur kritiese dialoogvoering oplossings vir probleme binne kultuursirkels vind (§ 5.3.6.4). Tygel en Kirsch (2016:111) som Freire se onderrigproses in vier stappe op: die ondersoekfase, tematiseringsfase, probleemstellingsfase en sistematiseringsfase. Die rol van die onderwyser in hierdie proses is nie dié van die “*sage on the stage*” nie, maar eerder 'n “*guide on the side*”.

Uit die oogpunt van HO beteken dit dat leerders die geleentheid gegun moet word om deel te wees van die probleemoplossingsproses en binne hulle vermoë self probleme op te los. Voorbeelde hiervan is die gebruik van portuurbemiddeling (Bickmore 2014:177), informele gesprekke en sirkels (Bickmore 2011:5; Carruthers 2014:28) en klaskamerkonferensies of klasvergaderings (Carruthers 2014:19; Gray & Drewery 2011:15; Kaveney & Drewery 2011:6; Liebenberg et al 2016). Die kritiese verstaan van die werklikheid beteken dat die leerder deel word van die situasie (en die HO-

proses), wat hom onderskei van tegniese verstaan, waar die leerder buite die situasie as 'n toeskouer bly (Tennant 2006:125). Dit beteken ook dat rolspelers die geleentheid gebied moet word om krities te besin oor bestaande praktyke.

6.2.9 Onderwys is polities

Freire benadruk dat onderwys polities is. Dit is 'n wyse om die wêreld nie net te verstaan nie, maar ook te beheers en die bestaande situasie te transformeer om dit meer billik of regverdig en minder in stryd met waardes en norme te maak (§5.3.7.1; Gent 2009:179; Gomez 2009:41). Daarom kan onderwys ook gebruik kan word om in te sluit en uit te sluit (Martin & Ngcobo 2015:97). Die politiese sy van 'n HO/FBO-kombinasie is geleë in die *wil* om “doelwitte, drome en idees” (Feldman 2000:606; Freire 1998:47) teen skoolgeweld te koester wat tot uitvoer gebring word. FBO bied met hierdie kernelement dus 'n antwoord op die kritiek teen HO (sien bv Carruthers 2014:29; Dubin 2016:21; Reimer 2011:16) dat dit dikwels nie deurgevoer of volhou word nie.

In die stryd teen skoolgeweld vind die politiese aard van onderwys in al die sferes van die AEM uitdrukking: van die persoonlike sfeer waar elke rolspeler doelbewuste keuses teen geweld moet maak tot die makrosisteem waar 'n verandering in waardes en kultuur noodsaaklik is (Drewery 2014:43) en maatskaplike en ekonomiese ongeregtheid nie stilswyend aanvaar kan word nie. Wat die skoolgemeenskap self betref behoort die “doelwitte, drome en idees” te fokus op die beheer en bestuur van skoolgeweld, nie bloot deur programme of stelsels nie, maar deur die aktiewe deelname van elke individu.

6.2.10 Opsomming

Die bespreking oor FBO en die belang daarvan vir hierdie navorsing het aangetoon dat daar verskeie raakpunte tussen FBO en HO bestaan. Trouens, die bespreking dui aan dat al die kernelemente van FBO wat in Hoofstuk 5 bespreek is, op een of ander wyse ook in HO toepassing vind of aangewend kan word om die huidige leemtes in HO te vul. In die lig hiervan kan FBO dus as 'n basisraamwerk dien waarbinne HO in

'n skool geïmplementeer kan word, terwyl die twee wyses saam as basis gebruik kan word om 'n raamwerk vir geweldwerende onderwys te ontwikkel.

Alhoewel onderwys baie belangrik is, is dit ook belangrik om drie waarskuwings oor die aard en toepassing van onderwys in ag te neem. Eerstens het Freire (1998:90) self erken dat onderwys nie die enigste sleutel tot sosiale verandering is nie. 'n Deelnemer aan Kloppers (2017:88) se navorsing verwoord hierdie sentiment soos volg:

ABET should not be seen as a panacea for a complex social issue. ABET should be used as one element of a larger campaign, including the use of social media, to influence society and in this way change attitudes (ABET verwys na volwasse basiese onderrig en opleiding).

Die deelnemer se woorde word, wat HO betref, deur die YJB (2004:58) ge-eggo:

But restorative justice is not a panacea for all situations. It needs to be targeted at the right people, at the right time, by people with the right skills and within a whole-school approach for it to be maximally effective.

Tweedens neem verandering tyd. Ten opsigte van onderwys waarsku Elias (2004:174) dat dit baie langer neem om doelwitte met betrekking tot die verandering van waardes en gesindhede te bereik omdat leerders tot 'n groot mate beïnvloed word deur die kultuur waarbinne hulle grootword en onderrig word. Wat HO betref erken Dubin (2016:21) ook dat die implementering tyd neem, 'n siening wat deur verskeie navorsers beaam word (Anderson 2014:9; Lewthwaite et al 2015:139; Mc Cluskey 2014:140; Robbins 2014:15).

Dit is derdens ook belangrik om te besef dat daar risiko's verbonde aan verandering is. Soos Brookfield (1987:30) dit stel:

Questioning the assumptions under which we have been acting, is psychologically explosive. ... Beginning to question key assumptions is like laying down charges of psychological dynamite.

Sommige risiko's, insluitende koste, onderwysers se houdings en die rol van vakbonde en onderwysdepartemente word in Hoofstuk 8 hanteer. Hierdie drie waarskuwings

behoort egter geensins in die weg te staan van verandering nie. Soos wat strukturele skoolgeweld bestuur kan word indien die skoolgemeenskap daarvoor toegerus is, kan die waarskuwings ook bestuur word.

In die volgende afdeling word 'n aantal onderwysdenkrigtings en -praktyke wat by HO/FBO aansluit en steun kan bied in die ontwikkeling van 'n raamwerk teen skoolgeweld, kortliks oorweeg.

6.3 ONDERWYSDENKRIGTINGS WAT BY HO EN FBO AANSLUIT

In hierdie afdeling val die fokus op 'n aantal onderwysdenkrigtings en -praktyke wat as grondslag vir die ontwikkeling van 'n raamwerk vir geweldwerende onderwys kan dien. Die verskillende benaderings word nie in besonderhede bespreek nie, maar eerder om elemente daarvan wat vir hierdie navorsing belangrik is, uit te lig.

6.3.1 Onderwys vir maatskaplike geregtigheid

Onderwys vir maatskaplike geregtigheid ("social justice") het 'n lang geskiedenis wat terug te voer is na wysgere soos Rousseau, Kant en Hobbes (Nieuwenhuis 2011:191). Dit is op die beginsel van billikheid ("equity") geskoei, wat nie dieselfde as gelykheid ("equality") beteken nie, maar kan insluit dat sommige leerders meer ondersteuning of hulpbronne benodig om hulle in staat te stel om aktief aan die skoolomgewing deel te neem (Martin & Ngcobo 2015:90; Nieuwenhuis 2011:193). Vir Postma (2016:321,322) is die nut van onderwys vir maatskaplike geregtigheid binne 'n post-humanistiese konteks eerstens daarin geleë dat dit leerders in staat stel om te kan begeer om anders te word, ander te beïnvloed en deur hulle aangeraak te word en tweedens dat dit aan beide gemarginaliseerdes en magtiges die geleentheid bied om 'n alternatiewe samelewing te bedink en uit te leef.

Die belang van onderrig vir maatskaplike geregtigheid vir hierdie navorsing is eerstens daarin geleë dat dit van onderwysers verlang om hulle eie veronderstellings en die stelsel te ondersoek om vas te stel watter hindernisse en glasplafonne in leerders se pad geplaas word om te verhinder dat hulle hul potensiaal bereik (Martin

& Ngcobo 2015:90). Tweedens is die ideaal van maatskaplike geregtigheid om die twee belangrikste faktore van ongeregtigheid, naamlik oorheersing en onderdrukking die hoof te bied (Nieuwenhuis 2011:200). Dertens wys Nieuwenhuis (2011:204) daarop dat maatskaplike geregtigheid holisties beskou moet word, dat dit 'n visie is wat elke generasie behoort te hê en dat dit 'n leë ideaal is as dit nie deurdrenk kan word deur morele beginsels en mense bemagtig kan word om persoonlike verantwoordelikheid te aanvaar om geregtigheid aan ander te laat geskied nie.

Onderrig vir maatskaplike geregtigheid is nie bloot 'n teoretiese beginsel nie, maar moet prakties uitgeleef word. Een van die deelnemers aan Martin en Ngcobo (2015:96) se navorsing stel dit soos volg:

I have to bring hope to the hopeless, justice and treat learners with passion and love. I have to restore their dignity so that they can gain self-esteem and confidence. Restoring their dignity means ensuring that I present the curriculum in ways that make it possible for them to succeed.

Nieuwenhuis (2011:206) wys daarop dat geregtigheid nie deur wette geskep word nie, maar dat dit geléëf moet word. Aansluitend hierby is dit die taak van pedagogiek om leerders in staat te stel om hulleself in hulle verhouding met die “onvoltooide demokrasie” te oorweeg (Giroux 2010:717), wat meebring dat leerders voorberei moet word om onbevange en geregverdigde kritiek te lewer maar ook om voortdurend die ontwikkeling van demokratiese beginsels te ondersteun.

Onderrig vir maatskaplike geregtigheid word as 'n benadering ook in spesifieke vakke soos wiskunde gebruik met die doel om leerders aan te moedig om hulle eie kennis te gebruik om sosio-politiese ongeregtigheid in die samelewing te herstel (Larnell et al 2016:20).

Die ooreenkomste tussen onderrig vir maatskaplike geregtigheid, FBO en HO is daarin geleë dat al drie benaderings elke mens as 'n individu wat deel is van 'n gemeenskap en nie 'n bloot as objek oor wie besluit word nie, beskou; dat geregtigheid konteks sensitief is en dat diegene wat, op welke wyse ook al, onderdruk is, bemagtig behoort te word. Onderrig vir maatskaplike geregtigheid is laastens op verskeie

elemente van FBO soos kritiese bewustheid, probleemstellende onderwys, die kultuur van stilte en kritiek op *banking*-onderrig gegrond (Larnell 2016:20) wat meebring dat dit as een van wyses waarop FBO prakties tot uitvoering kom, gesien kan word.

6.3.2 Transformatiewe onderwys

Dirkx (1998:5,8) beskou Freire as die vader van transformatiewe onderwys wat ten doel het om die onderdrukkende ekonomiese, politieke en sosiale strukture wat mense onderdruk, radikaal te verander. Dit is in wese Freire se beginsel van *praxis*: die leerder se vryheid om krities bewus te wees van sy wêreld en dwingende kragte binne sy persoonlike en maatskaplike konteks en hierdie kragte deur die benoeming daarvan asook deur, aksie en besinning te verander of te transformeer om nie onderdrukkend te wees nie. Transformatiewe onderrig beteken dat die onderwyser krities bewus moet wees van die maatskaplike ongeregtigheid waaraan leerders daagliks blootgestel word (Martin & Ngcobo 2015:95) en om leerders in staat te stel om hulle veronderstellings en verwysingsraamwerke krities te ontleed om vas te stel of dit geldig is (Adelore & Majaro-Majesty 2008:176). Onderwys is daarom vir Macedo (in Freire 1970:25) altyd transformatief.

Transformatiewe onderwys is as 'n volwasse-onderrigbenadering deur Mezirow ontwikkel. Volgens Dirkx (1998:4) het transformatiewe onderrig ten doel om leerders te ontwikkel tot individue wat meer inklusief is in hulle benaderings tot die wêreld, in staat is om tussen verskillende standpunte te onderskei, in staat is om ander menings te oorweeg en verskillende dimensies van hulle ervarings in betekenisvolle en holistiese verhoudings te kan integreer. Alhoewel leer volgens hierdie benadering 'n sosiaal-konstruktiewe proses is, is dit ook gekoppel aan individuele verandering waar die leerder bewus word van aspekte van homself en sy wêreld waarvan hy onbewus was en in intra- en interpersoonlike dialoog met hierdie aspekte tree met die doel om verandering teweeg te bring (Dirkx 1998:6,7).

Die verandering is nie net op die wêreld gerig nie, maar ook op die leerder self. Dit is verder waardegedrewe omdat dit met vrae oor betekenis, waardes, kwaliteit en doel worstel en die leerder word self getransformeer tot

a reflective, dialogical, expressive, and deeply emotional and spiritual self that constructs and re-constructs itself through experiences of learning (Dirkx 1998:10).

Dit beteken dat transformatiewe onderwys ook elemente van self-omgee en strukturasië vertoon. Dit is nie bloot gerig op die verandering van die strukture waarbinne lede van die skoolgemeenskap hulle bevind nie, maar ook op die doelwitstelling en verandering wat binne 'n individu wat na homself omsien, moet plaasvind. Gegewe dat transformatiewe onderwys uit Freire se denke ontstaan het, deel dit aspekte soos dialoogvoering, kritiese denke, waardegedreweheid met beide FBO en HO en stel dit leerders dus in staat om 'n paradigma van geweld te verruil vir 'n paradigma wat op heling gegrond is.

6.3.3 Kritiese pedagogiek

Kritiese onderwys lyk baie soos die keerkant van die transformatiewe munt. Hierdie benadering word deur verskeie pedagoë, onder meer Freire, Dewey, bell hooks, Giroux, Mezirow, Shor en Darder ondersteun (Brookfield 1989:205; Silvadi & Majo 2014:82; Specia & Osman 2015:197). Nel (2009:4) bied 'n omskrywing van kritiese pedagogiek. Volgens haar is dit 'n besondere tipe pedagogiek wat enersyds gemoeid is met die belangrikheid van respek vir die individu se standpunt, ras en geslagsverskille en andersyds maatskaplike verandering ondersteun. 'n Wesensaspek van kritiese pedagogiek is dat dit oorgelewerde kennis bevraagteken en leerders in staat stel om aanvaarde waarhede te bevraagteken.

Die oogmerk van kritiese pedagogiek is daarom om leerders uit te daag om die veronderstellings, waardes en norme wat hulle idees en aksies begrond te ondersoek en indien nodig te dekonstrueer ten einde hulle wêreld te herskep (Botha 2009:20; Brookfield 1989:205). Vir Giroux (2010:716) is die belangrikheid van kritiese pedagogiek daarin geleë dat dit leerders uitdaag om bo die beperkings van heersende omstandighede en eie ervaring uit te styg, in 'n kritiese dialoog met die geskiedenis te tree en 'n toekoms te sien wat nie bloot 'n reproduksie van die hede is nie.

Abrahams (2005:63) identifiseer vyf eienskappe van kritiese onderwys, naamlik dat dit 'n gesprek is, dat dit die leerders se siening van die realiteit verbreed, dat dit bemagtigend, transformatief en polities is. Die taak van kritiese pedagogiek is volgens Giroux (2010:718) daarin geleë om eerstens die diepgesetelde voorveronderstellings en mites wat deur argaïese sosiale praktyke wat die samelewing struktureer – soos maatskaplike en ekonomiese ongelykheid, patriargie en die normalisering van geweld, om slegs enkeles te noem – en gelegitimeer word, te bevraagteken en tweedens die verantwoordelikheid te neem om in te gryp.

Silvadi en Majo (2014:72) sluit, verwysende na onderwys in die oorloggeteisterde Palistina, hierby aan deur daarop te wys dat die politiese aard van onderwys “'n gegewe” in kritiese pedagogiek is, onder meer omdat onderwys vlugtelinge in staat kan stel om 'n toekoms vir hulleself te skep. Hulle koppel ook FBO se *praxis* aan kritiese pedagogiek deur te verduidelik dat

[t]his teaching approach [praxis] entails a process whereby learners and educators obtain a critical distance from the world they know to perceive it in a different and critical light. They are encouraged to ‘extraordinarily re-experience the ordinary’, as critical educator Ira Shor (1980, 1987) once put it (Silvadi & Majo 2014:74).

Hulle wys daarop dat kritiese pedagogiek die kollektiewe aard van onderwys as 'n sosiale handeling beklemtoon (Silvadi & Majo 2014:82). Die kollektiewe aard van onderwys blyk ook uit Martin en Ngcobo (2015:96) se stelling dat van 'n kritiese onderwyser verwag kan word om verantwoordelikheid vir sy eie praktyk en sy leerders se vordering te neem.

Kritiese pedagogiek het raakpunte met transformatiewe onderwys omdat dit poog om te verstaan hoe mag geskep word, funksioneer en verdeel word en hoe met kennis binne 'n bepaalde konteks omgegaan word. Dit vra verder ook van leerders om die aard van hulle eie mag te verstaan (Giroux 2010:717). Dit sluit op 'n tweërlei wyse by onderwys vir maatskaplike geregtigheid aan – om die reproduksie van vorms van mag en beheer te onderbreek en om die basis waarop (on)gelykheid gebou is, te bevraagteken (Postma 2016:312).

Daar bestaan verskeie raakpunte tussen kritiese pedagogiek en HO. Eerstens verlang kritiese pedagogiek van onderwysers om innoverend te dink en leerders die geleentheid te gee om, saam met ander rolspelers, skoolgeweld kreatief en op 'n helende wyse te hanteer. Tweedens beteken kritiese pedagogiek dat onderwysers wat oor HO dink, ook krities moet dink en afstand doen van beide hulle magsposisie en om as “bankiers” bloot kennis en vaardighede te deponeer. Derdens lê kritiese pedagogiek die verantwoordelikheid op onderwysers om die proses te inisieer en saam met ander rolspelers in stand te hou.

Kritiese pedagogiek sluit laastens ook by die krities-transformatiewe paradigma wat hierdie navorsing onderlê aan in 'n wisselwerking waar kritiese studie as deel van die paradigma fokus op ongelykheid, ongeregtigheid en bemagtiging van die ontmagtigdes (Nieuwenhuis 2010:62; McLaren 2015:24; Vaandering 2014:66). Daarteenoor is kritiese pedagogiek die werktuig waarmee die doelwitte van kritiese studie prakties bereik kan word.

6.3.4 **Vredesonderrig**

Die begrip vredesonderrig, wat gebruik word as oorkoepelende begrip vir die onderrig en leer van vrede en om vrede te bou (Adelore & Majaro-Majesty 2008:166) is veelfasettig. UNICEF (2006:13) en Abdalla (2012:15) definieer dit as 'n proses om kennis, vaardighede, houdings en waardes te ontwikkel om veilige omgewings te bou, openlike en strukturele geweld vreedsaam te ontlont en 'n teelaarde vir vrede, volhoubare omgewings, kulturele diversiteit en geregtigheid is te skep. Fahley (1986:3) se definisie sluit hierby aan:

a multidisciplinary academic and moral quest for solutions to the problems of war and injustice with the consequential development of institutions that will contribute to a peace that is based on justice and reconciliation.

Page (2004:10) wys daarop dat vredesonderrig om verhoudings draai, wat verhoudings tussen individue en groepe soos state insluit. Mense leer volgens hom binne die konteks van en deur verhoudings en vredesonderrig om versorgende en ondersteunende verhoudings te skep. Vredesonderrig is vir hom 'n etiese handeling

en hy dui vyf etiese beginsels aan waarop vredesonderrig gegrond is, onder meer etiek van omgee, estetiese etiek en etiek van deug (Page 2004:5).

Een van die belangrike elemente van vredesonderrig is volgens McCarthy (1992:6) die afwesigheid van geweld (“nonviolence”). Vir hom gaan vredesonderrig nie net daarvoor om oorloë te beëindig nie, maar om vrede in mense se harte te skep. Van die ander elemente is ’n verandering in gesindheid, respek en welwillendheid (“courtesy”), en die vermoë om verby intellektuele denke te kyk en die boosheid van onreg en geweld in die wêreld te besef en aan te voel (Bernat 1993:36; Elias 2005:166; Haberman 1994:133). Elias (2005:161,167) wys daarop dat vredesonderrig altyd kontekstsensitief is en op drie veronderstellings rus: daar is steeds ongeregtigheid en geweld oral ter wêreld, iets positief kan daaromtrent gedoen word en iets kan gedoen word deur onderwys te gebruik selfs al bestaan vrae oor die effektiwiteit en beperkings van onderwys.

Smit (1999:26) sluit by McCarthy se beskrywing aan en beskou vredesonderrig as ’n proses wat ’n nie-gewelddadige en samewerkende lewenswyse bevorder waardeur vaardighede soos konflikhantering ontwikkel word. Battke (1981:191,194) beskou vredesonderrig as ’n gerigte leerproses en voeg praktiese aspekte by: vredesonderrig is ’n kombinasie en integrasie van politieke onderrig en politieke aksie binne die konteks van die leerder met die klem op vrede, geregtigheid en humaniteit. Carter (2010:191) en die skrywers wat sy aanhaal, meld dat die ontwikkeling van leerders se kennis, vaardighede en waardes daartoe bydra dat konflik nie met geweld opgelos hoef te word nie. Die ondersteuning van ouers en die breë gemeenskap is ’n belangrike faktor in die sukses van vredesonderrig (Elias 2005; Fien 1991:347; Haberman 1994:135; Smit 1999:28).

’n Aspek wat nie uit die oog verloor moet word nie, is dat vredesonderrig ook deel van die nie-formele of geleefde leerplan is. Dit is die deel van onderrig wat nie formeel onderrig word nie, maar wat dikwels net so ’n belangrike invloed op leerders het as dit wat wel onderrig word (Elias 2005:160; Swart 2009:24).

In die lig van hierdie menings kan vredesonderrig dan opgesom word as die onderrig van beginsels van vrede en geweldloosheid in samewerking met die gemeenskap en met inagneming van die leerder se leefkonteks, waardeur leerders nie slegs intellektueel gestimuleer word nie, maar ook gesensiteer word om vrede en geweldloosheid aktief te bevorder deur beginsels van respek en vreedsame naasbestaan uit te leef.

Vredesonderrig hou die volgende voordele in:

- Dit gee praktiese uitvoering aan beginsels van morele gelykheid, wedersydse spek, deelname en samewerking wat die basis van demokratiese beginsels is (Elias 2005:162), of, soos Fien (1991:337) dit stel: *peace is a positive and practical process*.
- Dit bemagtig leerders en onderwysers om nie net intellektuele kennis te ontwikkel nie, maar ook empatie met mekaar se omstandighede. Dit stel die skoolgemeenskap dus in staat om te verstaan hoe slagoffers voel en waarom hul so voel.
- Deur leerders te sensiteer vir geweld en onvrede, word hulle gemotiveer om geregtigheid na te jaag (Elias 2005:167).
- Dit is 'n eerste stap om geweld in die leerders self te elimineer (McCarthy 1992:9) en om die vlakke van frustrasie waaronder baie leerders ly, te verminder.
- Soos wat meer leerders aan vredesonderrig blootgestel word en hulle die beginsels daarvan toepas, behoort die kultuur van geweld verbreek te word wat beteken dat leerders aktiewe agente is om hul gemeenskappe te verbeter.
- Uiteindelik kan vredesonderrig meewerk om die doel van onderwys wat reeds deur Plato uitgedruk is, te verwerklik: *onderwys skep goeie mense en goeie mense tree edel op*.

Dit is belangrik om te beseef dat vredesonderrig nie op lafhartigheid gegrond is nie en ook nie sonder risiko's is nie. Soos McCarthy (1992:8) dit stel

Nonviolence is a risky philosophy to live by. It is no guarantee of safety. It's a failure. All that can be said of it is that it's less a failure than violence.

Vredesonderrig toon verskeie ooreenkomste met FBO en HO, soos die belangrikheid van verhoudings, dat dit die leefkonteks van leerders in ag neem, dit op etiese beginsels gegrond is, norm- en waardegedrewe is en ten doel het om konflik te besleg. Dit ondersteun beginsels van liefde en nederigheid en is polities met die oog daarop om 'n bestaande orde van geweld teen te staan. Vir die doel van hierdie navorsing is die belang van vredesonderrig veral geleë in die oproep tot geweldloosheid en die verandering van gesindhede om 'n die kultuur van geweld te verbreek.. Dit beklemtoon ook dat 'n ander wyse om skoolgeweld te hanteer, wel moontlik is.

6.3.5 Mohlomi en Afrika-kennissisteme

Omdat hierdie navorsing oor Suid-Afrika handel, is dit belangrik om van Afrika-kennissisteme kennis te neem en waardevolle inligting daaruit in die raamwerk vir geweldwerende onderwys te integreer. Soos Velthuisen (2012:73) dit binne die konteks van geskilbeslegting stel:

Practitioners in Africa enjoy the opportunity to learn from the experiences of older generations, and can positively inquire about what dispute resolution practices are really valid in the cultural context in which they live.

Een van die bronne van Afrikakennis wat met vrug in die stryd teen skoolgeweld gebruik kan word, is die leerstellings van Mohlomi, soos dit mondelings oorgedra en later opgeteken is. Mohlomi – wat deur Du Preez (2004:43) as die “Sokrates van Afrika” beskou word - was 'n Mosotho-leier, tradisionele geneser en opvoeder wat gedurende die agtiende eeu in Suidelike Afrika opgetree het (Mofuoa 2015:103). Mohlomi was welberese. Hy het te voet deur 'n groot gedeelte van die binneland gereis en, soos Bruwer (1958:51) dit stel, “deur sy wysheid en kennis om mense gesond te maak ... beroemd geword” het, nie net vanweë sy vermoë om reën deur die lees van

natuurtekens te voorspel nie, maar ook om geskille op 'n vreedsame wyse op te los (Mofuoa 2015:104). Vir hierdie navorsing is Mohlomi se siening van geweld en vrede belangrik. Vir Mohlomi, wat gelewe het in 'n tydperk toe die binneland deur stamoorloë en geweld gekenmerk is (Mofuoa 2015:103), was die vreedsame naasbestaan van mense baie belangrik. Van sy uitsprake was dat dit beter is vir mense om graan te oes as om “met gedagtes van wraak hulle wapens te slyp”, dat dit belangrik is om goedhartig en edelmoedig teenoor ander op te tree en dat dit beter is om lande te bewerk as om spiese te slyp (Bruwer 1958:51; Du Preez 2004:48; Mofuoa 2015:105). Trouens, Du Preez (2004:55) is van mening dat Mohlomi se leerstellings oor vrede en naasteliefde die dryfkrag was agter Moshoeshoe I se vermoë om stabiliteit te skep binne die verwoesting van die difaqane wat Suidelike Afrika na eersgenoemde se dood getref het.

6.4 VOORBEELDE UIT DIE GREDELTYD

Die geldigheid en belangrikheid van die stellings oor onderwys wat in 6.2 gemaak is, en die wyse waarop selfs leerders die inhoud van elemente van FBO en die inhoud van die agt stellings kan gebruik en strukturele skoolgeweld kan beveg, kan by wyse van drie onlangse hofuitsprake geïllustreer word. Die eerste uitspraak toon aan wat gebeur indien aktiewe strukturele skoolgeweld moontlik plaasvind. Gedurende die aanvanklike grendeltyd wat op die uitbreek van die COVID-19-pandemie in 2020 gevolg het, is skole gesluit. Alhoewel my navorsing (Kloppers 2020a:535; Kloppers 2020b:767) aangetoon het dat leerders – en veral tienerdogters – skool mis, het die hof beslis dat die sluiting van skole nie onregmatig is nie (*One South Africa Movement v President, RSA*). Hierdie uitspraak is gemaak sonder dat die stemme van leerders oorweeg is (Kloppers 2020b:777), waarskynlik omdat leerders nie 'n party tot die geding was nie en hulle menings nie in die hofstukke ingesluit is nie. Die sluiting is dus bloot op leerders afgedwing sonder enige vorm van dialoogvoering of om hulle te bemagtig om aan die proses deel te neem. Leerders was dus bloot objekte oor wie besluit is en daar was weinig, indien enige, sprake van leerders wat binne die parameters van selfsorg of strukturasie kon optree.

Dit is belangrik om daarop te let dat die uitspraak moontlik dieselfde sou wees as daar wél met leerders dialoog gevoer is omdat, soos in 2.2.2 verduidelik, waardes teenoor mekaar afgeweg moet word. In die lig van HO en FBO beteken bemagtiging nie noodwendig dat die skoolgemeenskap hulle sin kry nie, maar wel dat kritiese dialoog plaasvind voordat besluite wat hulle raak, geneem word.

Twee latere uitsprake, *Spies v Minister of Basic Education* en *Moko v Acting Principal of Malusi Secondary School*, toon aan wat kan gebeur indien leerders, gedagtig aan FBO-kernelemente soos kritiese hoop en bemagtiging, bereid is om aksie te neem teen die strukturele geweld waaraan hulle onderwerp is. In die eerste uitspraak het die geskil gehandel oor die herskryf van eindeksamenvraestelle aan die einde van 2020. Die Minister van Basiese Onderwys het, onder meer op grond van aanbevelings van Umalusi, besluit dat twee vraestelle wat uitgelek het, oorgeskryf moes word. Lienke Spies, Unami Bembe, Eesa Omar en 'n groep ander graad 12-leerders het die Minister se beslissing in die hof bevraagteken en hulle is gelyk gegee. In die tweede geval het die Grondwethof aan 'n matrikulant, Johannes Moko, wat verbied is om 'n eindeksamenvraestel te skryf omdat hy klaarblyklik nie 'n ekstra klas bygewoon het nie (*Moko v Acting Principal of Malusi Secondary School* par 7), se versoek voldoen om die departement te verplig om hom in Januarie 2021 te laat skryf. Alhoewel die uitspraak in sy guns was, is dit betreuenswaardig dat die Limpopo Departement van Onderwys, nie bereid was om hom voor die hereksamens in Mei 2021 te laat herskryf nie, wat 'n aanduiding is van die sienings oor mag en beheer wat in onderwys ingesetel is.

6.5 'n GEÏNTEGREERDE HELENDE ONDERWYSBENADERING

Die ooreenkomste tussen FBO, HO, die onderwysdenkrigtings waarna in 6.3 verwys is en die modelle wat reeds in 3.6 bespreek is, dui daarop dat elkeen fasette bevat van 'n groter geheel wat op dieselfde lees geskoei is, naamlik om die skoolgemeenskap te herkonstrueer tot 'n geweldvrye samelewing waar elke individu vry is om as deel van die groter geheel 'n aktiewe rol te speel.

’n Geïntegreerde benadering wat die positiewe aspekte van FBO, HO en hierdie onderwysdenkrygings en modelle insluit, kan daarom as grondslag vir die ontwikkeling van ’n implementeringsraamwerk vir ’n heelskoolbenadering teen skoolgeweld dien. Die geïntegreerde proses is egter nie bloot op die herstel van verhoudings of die hantering van geweld gefokus nie, maar word gerig deur die waardes wat in die agt “onderwys is”-stellings in 6.2 verwoord is. Daarom behoort die begrip “herstellend” eerder na “helend” verander te word, omdat die doel is om ’n heel of gesonde skoolgemeenskap tot stand te bring – dus geïntegreerde helende onderwys (wat met die akroniem GHO aangedui word). Deur die geïntegreerde benadering toe te pas, kan van die belangrikste leemtes in beide HO en FBO ondervang word.

Wat HO betref, bied die agt waardes wat in 6.2 bespreek is, die moontlikheid om op ’n waardegedrewe wyse verby knelpunte soos koste en tyd te kyk en waardes soos leerdergesentreerdheid en liefde en hoop voorop te stel. Die waardes bied verder ’n fondament waarop HO filosofies begrond kan word – wat die kritiek waarna in 4.9.6 verwys is, kan ondervang. GHO bied ook ’n basis vanwaar strukturele skoolgeweld, met behulp van waardes soos humanisering, bemagtiging en die politiese aard van onderwys beveg kan word. Wat FBO betref, ondervang GHO die moontlike assosiasies waarna in 6.1 verwys is, terwyl eersgenoemde ook baat by die voordele van en wisselwerking met HO en die benaderings in 6.3 gemeld.

Dit is egter van weinige nut vir skole en veral klasonderwysers as die teoretiese konsep van GHO nie prakties voorgestel word nie, hoewel dit reeds uit die bespreking duidelik is dat waardes soos kontekstsensitiwiteit en dialoog dit onmoontlik maak om GHO as ’n voorskriftelike plan of program aan te bied. GHO is nie ’n bloudruk nie, maar ’n waarderaamwerk – gegrond op die beginsels van onder meer HO en FBO – waarbinne skole kan transformeer. Voorbeelde van die praktiese wyse waarop die geïntegreerde benadering toegepas kan word, is die fokus van die volgende twee hoofstukke.

6.6 HOOFSTUKOPSOMMING

Bailie (2013:17) beskryf HO as 'n benadering wat daarop gemik is om leerders aktief betrokke te maak deur 'n proses van deelnemende leer, wat die behoeftes vir grense en struktuur balanseer met betrokkenheid, ondersteuning en sorg. Hierdie benadering kan des te meer prakties tot uitvoering kom as die kernelemente van FBO en die benaderings in 6.3 daarby geïntegreer word.

Die bespreking in hierdie hoofstuk toon die wedersyds-ondersteunende aard van HO en FBO. Wanneer HO en FBO in 'n benadering wat ook aspekte van onderwys vir maatskaplike geregtigheid, transformatiewe onderwys, kritiese pedagogiek, vredesonderwys en Mohlomi se filosofie van vrede en vreedsame naasbestaan bevat, geïntegreer word, het al die rolspelers die voordeel van 'n heelskoolbenadering wat op die bou van verhoudings en heelontwikkeling van alle betrokkenes gefokus is.

In die volgende twee hoofstukke word die soeklig geplaas op 'n raamwerk om GHO binne skole te implementeer. In Hoofstuk 7 val die fokus op die implementeringsterreine en in die voorlaaste hoofstuk op die implementeringsproses.

HOOFSTUK 7

Die geleerde en geleefde leerplanne as implementeringsterreine vir GHO

7.1 INLEIDING

Ten einde hulleself en die gemeenskap te vernuwe, het skole as kennisentrums die taak om 'n nuwe verstaan van konflik te skep ten einde die negatiewe kollektiewe perspektiewe van die verlede te voorkom, om ou wyses van dink te ontleer en om nuwe waardes wat gemik is op menslikheid, vryheid, vrede en 'n regverdigde samelewing te onderrig (Nabudere et al 2011:160). Hierdie taak sluit aan by die beginsels van GHO wat in 6.2 beskryf is. Soos reeds uit die bespreking in Hoofstukke 4 tot 6 blyk, is beide HO en FBO nie in die eerste instansie daarop gerig om skoolgeweld te bestuur en te beheer nie. Die bespreking het egter ook aangetoon dat GHO met vrug gebruik kan word om as basis vir geweldwerende onderwys te dien.

Die doel van hierdie hoofstuk en Hoofstuk 8 is om 'n GHO-implementeringsraamwerk te ontwikkel. Soos reeds in 1.4 aangedui, is die doel van 'n raamwerk om die teoretiese basis van vernuwing – wat in hierdie navorsing in Hoofstukke 2 tot 6 hanteer is – in gebruikersvriendelike taal te omskep met die oog op die uiteindelijke implementering daarvan (cf Meyers et al 2012:2). Dit is dus in die ontwikkeling van die raamwerk nodig om voortdurend die vereistes wat die paradigma en teoretiese raamwerk van hierdie navorsing stel, in berekening te bring. Dit beteken onder meer dat die raamwerk binne die krities-transformatiewe paradigma van die navorsing gesetel moet wees, wat meebring dat dit meganismes moet bevat wat die skoolkultuur aktief kan transformeer. In die raamwerk moet die besondere konteks van Suid-Afrikaanse skole en Afrika-kennissisteme, soos die beginsel van *ubuntu* en Mohlomi se lewensfilosofie (§6.3.6) asook die belangrikheid van die gemeenskap, geïntegreer word. Laastens vind die navorsing binne AEM plaas, wat meebring dat GHO binne al die ekologiese sferes van die model hanteer moet word.

Om GHO suksesvol binne die raamwerk van hierdie navorsing in 'n skool te implementeer, is dit nodig om op twee terreine te fokus: *wat* gedoen moet word en *hoe* dit gedoen moet word. In hierdie hoofstuk word oor die “wat”-vraag van 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld besin. Die bespreking fokus op die

implementeringsterreine van GHO in Suid-Afrikaanse skole, naamlik die geleerde en geleefde leerplanne. Twee aspekte is hier van besondere belang. Eerstens is die doel van GHO nie in die eerste plek om skoolgeweld te beheer en te bestuur nie, maar om die hele skoolgemeenskap (insluitende die wyse waarop sport en kultuur beoefen word) te verander om in die lig van die “onderwys is..”-beginsels wat in 6.2 uitgelig is en GHO-waardes op te tree. Tweedens sal elke skool se konteks, die dialoogvoering en onderhandeling wat moet plaasvind, uiteindelik die wyse waarop GHO geïmplementeer word, bepaal.

Die hoofstuk neem ’n aanvang met die oorweging van ’n aantal modelle oor die implementering van HO om as basis vir die inwerkingstelling van GHO te dien. Die bespreking moet saamgelees word met die wyse waarop FBO in die praktyk aangewend word, soos wat in 5.4 en Figuur 5.1 verduidelik is. Daarna val die fokus op die terreine waarin GHO geïmplementeer kan word.

7.2 IMPLEMENTERINGSMODELLE UIT DIE LITERATUUR

7.2.1 Inleidende opmerkings

In 4.6.2 en 4.9.5 is reeds aangedui dat HO as deel van ’n holistiese of heelskoolprogram wat uit verskillende prosesse bestaan, ingevoer behoort te word. Trouens, Ashley (2016:15) waarsku dat om slegs op een benadering te fokus, of net ’n klein groepie met min ondersteuning op te lei en dan te verwag dat die program suksesvol sal wees, ’n resep vir mislukking is – ’n waarskuwing wat verskeie navorsers ondersteun (Bickmore 2011:4,14; Drewery 2014:42,44; Reimer 2011:34; Vaandering 2014:69). In hierdie afdeling word ’n aantal benaderings oorweeg om as basis te dien vir die ontwikkeling van ’n GHO-implementeringsraamwerk.

7.2.2 ’n Drievlakkige heelskoolbenadering

Morrison (2005) verdeel sy HO-gerigte heelskoolbenadering in drie vlakke wat Liebenberg et al (2016:451) in besonderhede bespreek, naamlik

- 'n primêre vlak waar verhoudings proaktief gebou word deur die vestiging van waardes, die uitbou van veerkragtigheid en intellektuele, emosionele, kommunikatiewe en innoverende vaardighede en die daarstelling van ondersteuningsnetwerke;
- 'n sekondêre vlak wat gerig is op die herstel van geskende verhoudings by wyse van formele en informele prosesse, en
- 'n tersiêre vlak waar verhoudings deur ondersteuning heropgebou word.

Vaandering (2011:322) kritiseer die drie vlakke omdat sy van mening is dat die doel daarvan in wese is om toe te sien dat verhoudings nie geskaad word nie, terwyl die doel van HO in die eerste plek behoort te wees om, soos wat Freire (1970:40) dit stel, leerders die geleentheid te bied om ten volle mens te word. Hierdie siening word op 'n praktiese vlak deur 'n deelnemer aan Robbins (2014:54) se navorsing ondersteun:

Students will be more willing to produce quality academic work when they feel as though their teachers have personal investments and interests into who they are on a more humanistic level.

Die drie vlakke van Morrison herinner aan Bickmore (2011:1) se vredeskepping-, vredeshandhawing- en vredesbouprosesse waarna in 3.7.4 verwys is. Omdat hierdie drie vlakke egter nie fisies in die skoolmilieu bestaan nie - en leerders dus nie na 'n hoër vlak kan promoveer soos met die skoolleerplan se verskillende grade nie - behoort GHO op spesifieke terreine, eerder as vlakke, geïmplementeer te word.

Liebenberg et al (2016:462) stel 'n implementeringsproses voor wat in Figuur 7.1 herhaal word.



Figuur 7.1: Implementeringsproses van Liebenberg et al (2016:462)

Alhoewel hulle implementeringsproses belangrike aspekte van 'n voorgestelde program aanraak, is een van die nadele daarvan dat dit nie in 'n spesifieke en beplande proses vervat is nie. Dit maak dit moeilik om te visualiseer en seker te maak dat stappe gevolg word wat tot implementering lei. Ek is van mening dat 'n GHO-program skematies en visueel uiteengesit moet word sodat al die betrokke rolspelers dit kan verstaan.

7.2.3 Die “4P-benadering”

Hoewel Anderson et al (2014:6-8) se “4P-benadering” bestaande uit die persone, plek, proses en plan betrokke aanvanklik ook vir HO ontwikkel is, kan aspekte daarvan met vrug gebruik word om 'n implementeringsraamwerk vir GHO te skep:

- Die *persone* verwys na die rolspelers binne die skoolgemeenskap wat met ander rolspelers verkeer en wie se optrede verhoudings beïnvloed. Elkeen van hierdie rolspelers behoort hom of haarself af te vra:
 - Hoe tree ek teenoor ander rolspelers op?

- Hoe hanteer ek konflik en geskille?
- Is my optrede 'n toonbeeld van GHO-beginsels en waardes?
- *Plek* verwys na die omgewing waar die verkeer tussen rolspelers plaasvind en die invloed wat die omgewing op verhoudings het. Aspekte wat belangrik is, sluit in:
 - Is die lokaal geskik vir die proses?
 - Hoe gebruik deelnemers die plek om GHO-beginsels uit te leef en na te streef?
- *Proses* verwys na die GHO-prosedures wat gevolg word. Dit vra onder meer:
 - Is die proses geskik vir die beoogde doelwit?
 - Is al die rolspelers betrek?
 - Is meetbare doelwitte vir die proses gestel?
- *Plan* verwys na die skool se beleidsraamwerk om GHO deel van die skool te maak. Vrae wat hier tuis behoort is:-
 - Is die proses deel van die skool se goedgekeurde beleid?
 - Hoe pas die proses in by die skool se HO-doelwitte?
 - Wanneer behoort die proses plaas te vind?

Die 4P-benadering verwys na al die belangrikste aspekte maar is steeds nie 'n praktiese implementeringsraamwerk nie, hoofsaaklik omdat dit op die kernaspekte en nie op die wyse waarop die kernaspekte geïntegreer moet word nie, fokus.

7.2.4 “Radikale HO”

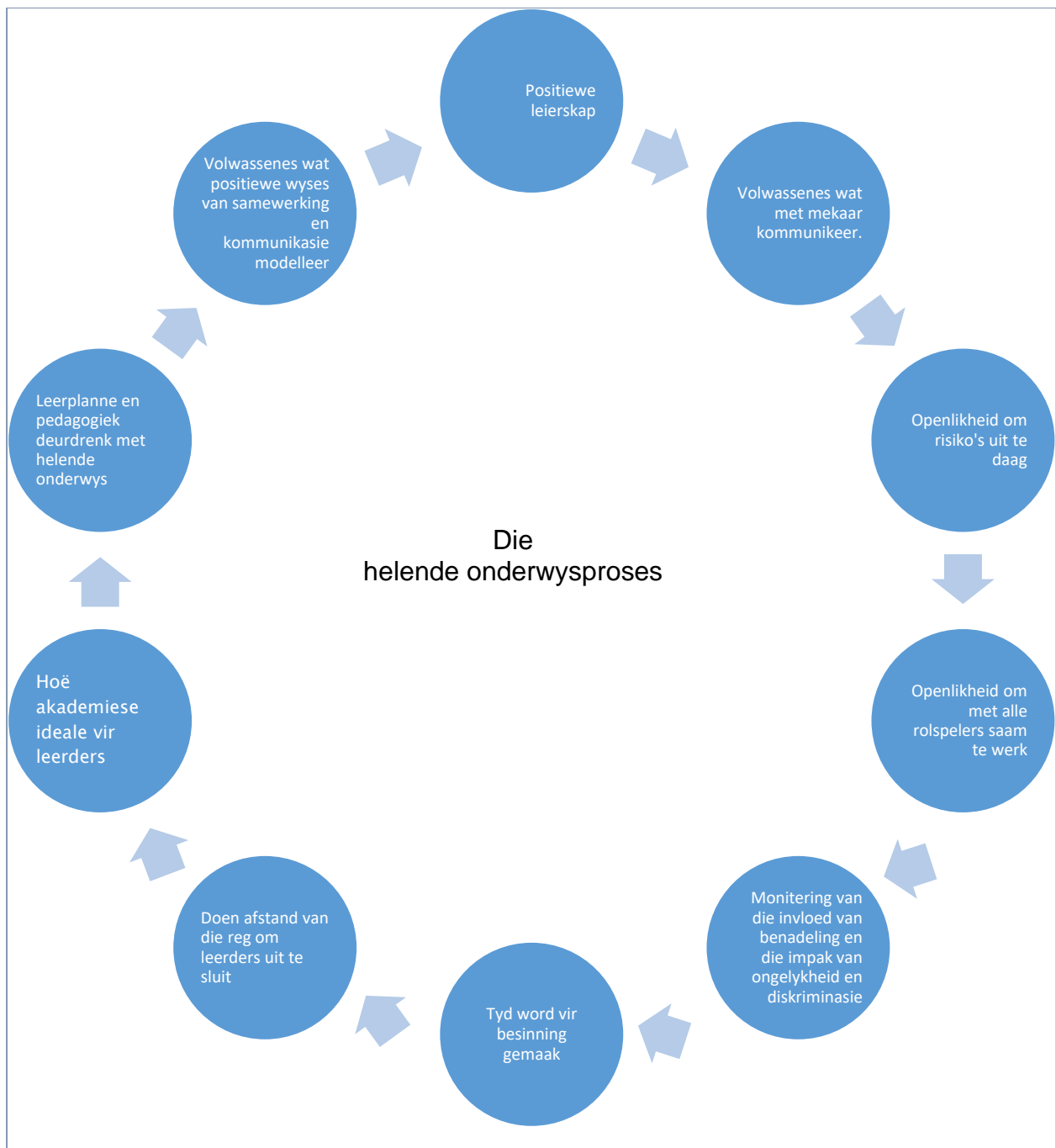
McCluskey (2014:134) is 'n voorstander van “radikale HO”. Sy benadering is baie meer in pas met GHO as die HO wat tans in baie skole gebruik word – en in wese bloot ten doel het om dissiplinêre probleme te voorkom en te hanteer. Haar visie vir 'n skool (McCluskey 2014:135-136) is 'n skool waar:

- volwassenes met mekaar praat en na mekaar luister
- goeie skoolleiding en skoolbestuur die norm is

- volwassenes rolmodelle vir positiewe optrede en kommunikasie oor vak- en graadgrense heen is
- hoë akademiese ideale vir leerders gekoester word
- die beginsels van HO in die leerplan geïntegreer word
- die leeromgewing gekenmerk word deur 'n openlikheid om risiko's uit te daag
- samewerking tussen onderwysers, leerders, ouers, ander personeel en die gemeenskap die norm is
- die skoolkultuur voortdurende verandering omhels
- rolspelers die skool as 'n gemeenskap eerder as 'n institusionele instelling of 'n organisasie beskou
- tyd vir besinning nie as tydmors beskou word nie
- besinning die inherente magverskille in die skoolgemeenskap en die voortgesette impak van ongelykheid en diskriminasie in ag neem
- skorsing en uitsetting nie as 'n moontlikheid oorweeg word nie
- demokrasie ondersteun word
- rolspelers beseft dat demokrasie ontwrigtend en ongemaklik is omdat dit altyd ten doel het om oneffektiewe en uitgediende gebruike en tradisies omver te werp.

Dit is opmerklik dat slegs een van die vyftien kenmerke na dissipline verwys en dan in 'n negatiewe sin, naamlik dat skorsing en uitsettings nie oorweeg word nie. McCluskey (2014:139) stel die wyse waarop HO in 'n skool geïmplementeer kan word as 'n wiel of sirkel voor wat in Figuur 7.2 op die volgende bladsy verbeeld word. Sy sluit haar bespreking af deur aan te dui dat 'n skool wat HO effektief geïmplementeer het, heeltyd daarop bedag sal wees dat die implementering nie voldoende is nie, omdat daar altyd ruimte vir verbetering sal wees.

Hoewel McCluskey se sirkel belangrikste aspekte van GHO insluit, is een van die beperkings daarvan dat dit, soos die meeste HO-modelle, nie na behore voorsiening maak vir die onderliggende waardesisteem waarop die verandering gegrond moet wees nie. Dit bevat ook nie voldoende voorstelle vir praktiese wyses waarop die proses van die aanvanklike aanvang af bestuur gaan word nie. Beide hierdie aspekte moet in GHO verreken word.



Figuur 7.2. HO-wiel nav McCluskey (2014:139)

7.2.5 Herstellende probleemoplossing

Burnett en Thorsborne (2015:170) begin hulle bespreking oor die implementering van hul HO-benadering – wat hulle “herstellende probleemoplossing (“restorative problemsolving”) noem - met die waarskuwing dat verandering ’n uitdagende taak is.

Vir hulle is die verandering in twee vlakke verdeel wat beide deur visie en waardes beheer word: uitvoering en invloed. Om aan die benadering uitvoering te gee moet verskeie veranderinge aan die infrastruktuur van die skoolstelsel gedoen word. Dit sluit die verandering van beleid en prosedures, die skep en ontwikkeling van HO-hulpbronne soos prosesse, vaardighede en professionele ontwikkeling in. Hulle waarsku verder dat hierdie proses versigtige strategiese beplanning “oor ’n tydperk van jare eerder as maande” beteken (Burnett & Thorsborne 2015:172).

Omdat hulle heelskoolverandering in drie hoofases verdeel, naamlik om gereed te maak vir die verandering, die verandering te implementeer en die verandering te anker (“embed”), het Burnett en Thorsborne hulle implementeringsproses, wat uit agt stappe bestaan, in die drie hoofases verdeel. Die proses is, soos dié van McCluskey wat in 7.2.4 hanteer is, ’n sirkelproses, wat die belangrikheid van voortdurende verandering en ontwikkeling beklemtoon (Burnett & Thorsborne 2015:180). Die proses word in Figuur 7.3 verbeeld.



Figuur 7.3. Heelskoolverandering nav Burnett & Thorsborne (2015:174-180)

Alhoewel Burnett en Thorsborne se model op HO gegrond is, kan dit 'n belangrike bydrae tot die wyse waarop *verandering* binne GHO bestuur moet word, lewer, veral omdat verandering noodsaaklik is in die lig van die humaniserende en probleemstellende aard van onderwys (§6.2.3 & 6.2.8).

7.2.6 **Omvattende ondersteuningsmodel**

Buys (2018) fokus in haar model vir herstellende dissipline in Suid-Afrikaanse skole veral op oortredings en die wyse waarop oortreders hanteer behoort te word. In haar *Omvattende ondersteuningsmodel* wys sy op die belangrikheid van proaktiewe stappe (Buys 2018:137). Hierdie stappe sluit in dat al die rolspelers in die skoolomgewing hulle daartoe moet verbind om in te gryp voordat probleme ontstaan. Dit kan gedoen word deur onaanvaarbare gedrag en die gevolge daarvan in klaskonferensies te bespreek en die skool se kultuur en etos te uit te bou. Leerders wat moontlik probleme kan veroorsaak, behoort ook betyds geïdentifiseer en bygestaan te word, derhalwe behoort onderwysers en skoolbestuur opgelei te wees in risiko-assessering (Buys 2018:135,137) Haar model stem ooreen met dié van Liebenberg et al (2016) en bestaan dit uit verskillende vlakke, afhangende van die erns van die oortreding.

Alhoewel betoog kan word dat Buys se model nie werklik van die bestaande wyse waarop skole dissipline hanteer, afwyk nie en die model HO en dissipline met mekaar gelykstel, wys sy tog op 'n aantal belangrike verskille, soos dat die beheerliggaam nie alleen tydens ernstige gevalle betrokke is nie, maar van kundiges gebruikmaak en aan al die rolspelers die geleentheid bied om betrokke te wees (Buys 2018:143). Die belang van haar model vir hierdie navorsing en die ontwikkeling van GHO is veral in haar beklemtoning van proaktiewe stappe geleë.

7.2.7 **Opsomming**

Die bespreking van die verskillende benaderings en prosesse hou 'n aantal implikasies vir die ontwikkeling van 'n implementeringsraamwerk in. Eerstens kan nie een van die prosesse net so op GHO toegepas word nie, omdat die verband tussen die afsonderlike elemente van GHO nie verreken is nie. Tweedens is die fokus van

sommige benaderings (§7.2.2, 7.2.5, 7.2.6) op die hantering van skoolgeweld, eerder as op die inhoud van GHO, gerig. Dertens bevestig die benaderings dat die implementering van GHO nie 'n eenvoudige proses is nie. Daarby moet 'n waarskuwing wat duidelik deur hierdie navorsing loop deeglik in gedagte gehou word, naamlik dat die wyse waarop elke skool die verandering gaan inrig enersyds aan die skoolkonteks gebonde is en andersyds in samewerking met al die rolspelers bepaal moet word. Binne die konteks van HO stel Vaandering (2014:72) dit duidelik: om HO af te dwing, doem dit tot mislukking. Omdat GHO op waardes gegrond is wat eers deur die skoolgemeenskap aanvaar moet word voordat dit suksesvol geïmplementeer kan word, en die wyse waarop GHO uiteindelik geïmplementeer sal word van die skoolgemeenskap en die breë gemeenskap rondom die skool afhang, geld Vaandering se stelling soveel te meer vir GHO.

In die volgende paragraaf word die terreine waarop GHO geïmplementeer kan word onder die soeklig geplaas omdat ek reken dat GHO eers werklik effektief gebruik kan word as die terreine waarbinne dit gedoen moet word, verstaan word.

7.3 IMPLEMENTERINGSTERREINE

Vir die doel van hierdie studie is die twee oorkoepelende terreine geïdentifiseer waarbinne GHO in 'n skool geïmplementeer kan word.

- Die “geleerde” leerplan wat uit die formele leerplan en informele skoolleerplan, dit wil sê klasaktiwiteite wat nie op formele assessering gerig is nie, bestaan.
- Die “geleefde” leerplan van die skool wat die skoolkultuur en karakter of etos insluit.

Hierdie terreine omvat verskillende sferes van die AEM waarbinne die skoolgemeenskap funksioneer. So, byvoorbeeld, kan lede van die skoolgemeenskap morele doelwitte stel om geweld te vermy (selfsorg), medebouers aan 'n geweldvrye skoolgemeenskap wees binne die skool as mikrosfeer, en op makrosfeervlak die skoolkultuur verander. Die terreine bevestig ook dat die sferes in die AEM in gedurige

wisselwerking verkeer. Inisieerders, die skoolgemeenskap en ander rolspelers behoort vanuit die verskillende sfere van die skool se AEM data te bekom ten einde 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld vir die betrokke skool te ontwikkel. Die data behoort dan krities en waarderend geëvalueer te word om 'n GHO-benadering te bepaal wat die waardes daarvan en positiewe interafhanklikheid in die skool bevorder.

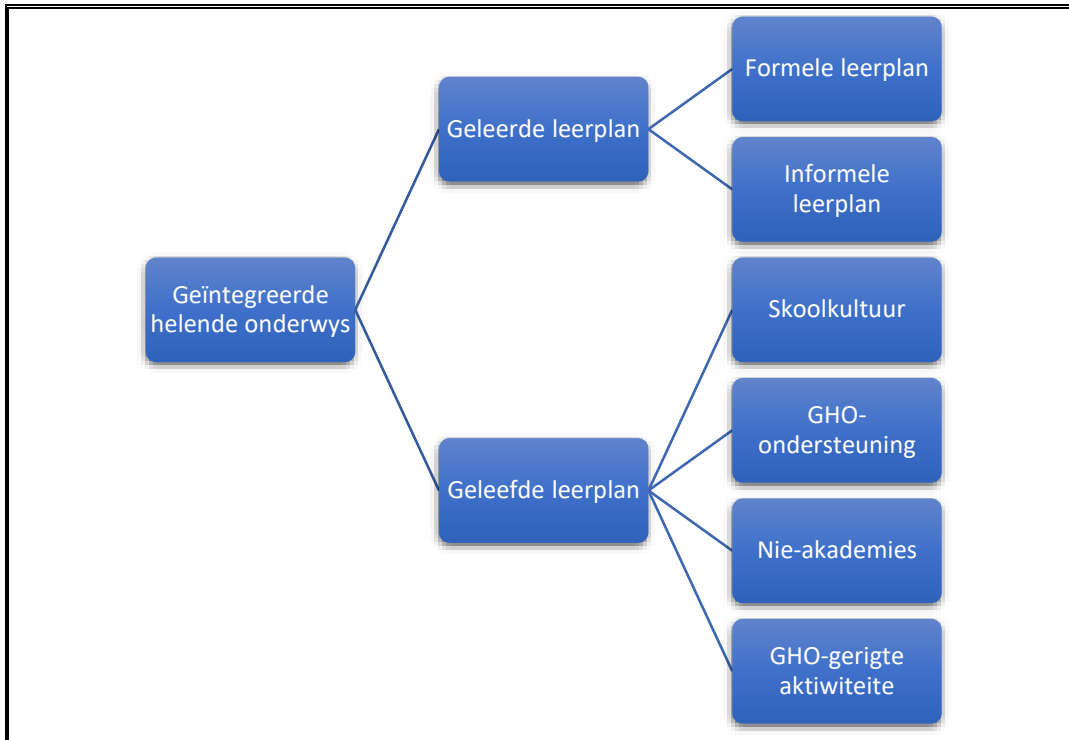
In die volgende bespreking word beide die geleerde en geleefde leerplanne oorweeg, gedagtig daaraan dat enige kurrikulumbepanning nie 'n eenvoudige proses is nie, veral nie as dit, soos in hierdie navorsing, gedoen word met die oog om 'n bestaande paradigma en sosiale omstandighede te verander nie. Trouens, die proses herinner aan die opmerking wat Martin en Ngcobo (2015:96,97) in hulle navorsing gemaak het:

Thus, constructing an alternative philosophy of education constituted a political act that wrestled with issues of power. For these participants, construction was a messy, disconcerting process that involved navigating contradictions and controversies.... constructing alternative philosophies of education called upon teachers to be transformative and future oriented despite the fact that conscientisation is arduous and painful.

Die waardes soos humanisering, bemagtiging en die politiese aard van onderwys wat in 6.2 oorweeg is, noop die skoolgemeenskap egter om verby die moeite en pyn na 'n beter toekoms vir hulle skool te kyk.

Oorsigtelik kan die implementering op die terreine plaasvind wat in Figuur 7.4 uiteengesit word. Die verskillende wyses word in die opvolgende paragrawe hanteer. Omdat die navorsingsvraag in hierdie navorsing op geweldwerende onderwys fokus, word dikwels na wyses om skoolgeweld binne GHO te hanteer verwys. Dit beteken geensins dat GHO tot geweldwerende onderwys verskraal mag word nie.

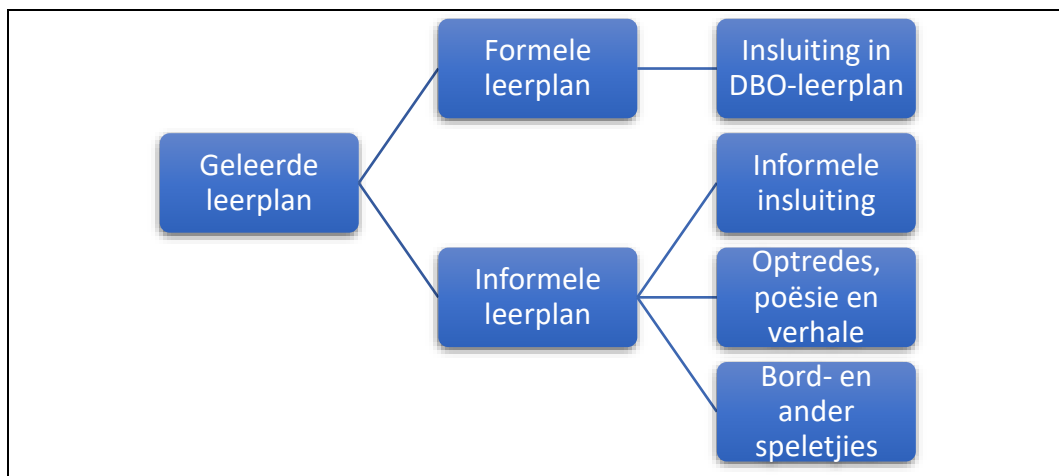
Dit is egter ook belangrik om te beseft dat die inwerkingstelling nie bloot "gebeur" nie, maar dat dit aanvanklik ontwikkel moet word. Na die aanvanklike ontwikkeling vind 'n aanhoudende proses van implementering, monitering, evaluering en aanpassing plaas soos die bespreking in Hoofstuk 8 aantoon.



Figuur 7.4: Implementeringsterreine vir GHO

7.4 DIE GELEERDE LEERPLAN

GHO kan op twee wyses in die *geleerde leerplan* ingesluit word: deur die DBE te versoek om dit formeel deel van die leerplan te maak, of deur onderwysers en ander rolspelers te sensiteer om dit 'n deel van die informele leerplan - wat by die formele leerplan aansluit - te maak. Die verskillende moontlikhede word visueel in Figuur 7.5 voorgestel.



Figuur 7.5: Die geleerde leerplan

7.4.1 Formele leerplan

In 3.4.1 is reeds aangedui dat die hantering van skoolgeweld tans nie deel van die formele leerplan vir LO in Graad 7-12 is nie, terwyl GHO, as 'n nuwe benadering ook nog nie geïmplementeer is nie. Om GHO deel van die *formele* geleerde leerplan te maak, beteken dat dit deur die DBE goedgekeur sal moet word, wat tyd sal neem, maar Bickmore (2011:7) se beroep om HO deel van die formele leerplan te maak omdat dit energie fokus op aspekte soos vaardigheidsontwikkeling, begrip en verhoudings en proaktief is, behoort nie uit die oog verloor te word nie, omdat dieselfde vir GHO geld. Wat skoolgeweld binne die raamwerk van GHO betref, dui hierdie navorsing aan dat dit 'n multidimensionele probleem is. Dit bring mee dat die bestuur en beheer daarvan binne die waardes van GHO nie net as 'n terloopse bespreking hanteer behoort te word nie. Aan die ander kant is programme soos die *Opening our eyes* (CSAEMP 2001) en *Prevent violence in schools* (Jackson 2016) goed nagevors, gestruktureer en beskikbaar. Dit kan dus, met die nodige wysigings, in die LO-leerplan ingesluit of by bestaande temas soos geweldlose verhoudings in Graad 7 (DOB 2011a:13) of konflikhantering in Graad 12 (DOB 2011b:23) gevoeg word.

'n Ander wyse waarop GHO in die formele leerplan ingesluit kan word, is deur die formele assesserings wat deesdae deur distrikskantore opgestel word en aan al die skole in die distrik gestuur word. Tans is die praktyk dat eenvormige assesseringsopdragte deur baie distrikte gebruik word. Deur GHO, of geweldwerende onderwys binne GHO as tema te kies, kan die beginsels in assesserings in verskeie vakke maar in besonder in LO ingesluit word, veral in die lig daarvan dat een van die formele assesserings uit 'n projek bestaan wat

'n werkstuk [moet] wees waarin kennis, vaardighede en waardes gedemonstreer word, wat sal lei tot bevoegdheid in die spesifieke of geïntegreerde inhoud (DOB 2011a:26).

Trouens, een van die voorbeelde vir 'n projek in Graad 10-12 is 'n samelewingsprojek waarin 'n sosiale of omgewingskwessie aangespreek word (DOB 2011b:34). Indien die skooldistrik nie formele assesserings voorsien nie, is projekte – wat leerders se vermoë om selfstandig navorsing te doen en dit weer te gee assessee (DOB

2011b:34) – ’n metode om leerders te sensiteer vir die implikasies van skoolgeweld en GHO. Leerders moet in bykans elke vak minstens een projek per jaar voltooi en in baie gevalle staan dit die onderwyser – of leerders – vry om ’n onderwerp uit ’n tema te kies. Daarom kan ’n tema wat die vakinhoud met GHO integreer, gekies word. Gedurende hierdie navorsing was tekens van so ’n moontlikheid reeds te bespeur in die taak wat Graad 12’s in die Noordwes-provinsie in 2019 oor geslagsgeweld moes doen.

Die FBO-kant van GHO bring mee dat die inhoud van opdragte verkieslik nie deur die onderwyser voorgestel behoort te word nie. In ’n leeromgewing waar die onderwyser bereid is om van leerders se sienings kennis te neem (§5.3.6.5) en waar die doel is om leerders – ook die slagoffers van skoolgeweld – te humaniseer (§§4.7.1 & 6.2.4), behoort leerders die geleentheid gegun te word om van binne hulle eie leefwêreld ’n tema te bepaal en dan deur onder meer bewuswording, kritiese dialoog, aksie en besinning antwoorde te vind.

7.4.2 Informele leerplan

Onderwysers kan GHO op verskeie, kreatiewe en innoverende wyses deel van die informele leerplan maak en leerders onder meer van vaardighede in geskilbeslegting, woedebeheer en probleemoplossing voorsien. Trouens, omdat onderwysers direk by leerders betrokke is, is dit by uitstek die terrein waar hulle die waardes en nut van GHO op ’n informele wyse aan leerders kan oordra. Voorbeelde van terreine sluit informele insluiting, poësie en drama en bordspele in.

7.4.2.1 *Informele insluiting*

’n Voorbeeld van *informele* insluiting is die wyse waarop Stocker (2012) geweldwerende onderwys met Wiskunde geïntegreer het. Hy het as deel sy maatskaplikegeregtigheidsonderwys op maatskaplike probleme soos armoede, werkloosheid en gesinsgeweld in Wiskunde vir Graad 7 en 8-leerders gefokus. Hy gebruik grafieke, byvoorbeeld ’n grafiek wat geweld teen vroue uitbeeld (Stocker 2012:111) om nie net die beginsels van datahantering te onderrig nie, maar die

leerders ook in gesprekke te betrek oor die oorsake en gevolge van die geweld. Omdat datahantering reeds deel van die Suid-Afrikaanse leerplan is (cf DOB 2011d:153), kan onderwysers die voorkoms van skoolgeweld en alternatiewe om dit te hanteer sonder veel moeite in die leerplan insluit. GHO-beginsels wat in so 'n les behandel word, kan insluit:

- Redes en oorsake van skoolgeweld
- Die aantal gevalle van skoolgeweld die afgelope week/maand/kwartaal
- Die invloed van geweld op die partye betrokke by geweld
- Emosies betrokke by voorvalle van skoolgeweld
- Stappe wat geneem word in gevalle van skoolgeweld
- Hoe laat hierdie maatreëls die oortreder en slagoffer voel?
- Watter ander moontlikhede kan gevolg word om die verhouding te heel?
- Hoe moet die proses werk en wie moet betrokke wees?

Bogenoemde voorbeeld, wat leerders in staat sal stel om vaardighede ten opsigte van die versameling en interpretasie van data sowel as die maak van aanbevelings toe te pas, maak van verskillende waardes van GHO wat aan HO, FBO en die benaderings in 6.3 ontleen is, gebruik:

- Die klasomgewing met sy verskeidenheid leerders is 'n "kultuursirkel" waar die teenwoordiges saam antwoorde soek vir 'n maatskaplike probleem naamlik skoolgeweld.
- Leer en onderrig vind deur kritiese dialoog plaas. Dit beteken enersyds dat dit 'n gerigte gesprek is en andersyds dat gespreksgenote waardes en etiese beginsels soos respek vir mekaar, goeie maniere en geskilbeslegting deur dialoogvoering moet openbaar.
- In die voorbeeld gee die onderwyser slegs 'n tema en leerders moet self antwoorde vind. Die onderwyser is slegs die gespreksleier wat nie sy kennis en sienings op die leerders afdwing nie.

- Die leerders gebruik hul kritiese bewustheid om bewus te word van die probleem in die feitestel. Die feitestel is dus probleemstellend en die leerders moet probleemoplossend dink.
- Die leerders sal oplossings deur kritiese denke voorstel en die onderwyser moet hulle lei om al hoe meer krities te dink.
- Deur oplossings voor te stel en te oorweeg, neem die leerders intellektueel aksie teen die probleem en reflekteer hulle oor oplossings.
- Leerders behoort, indien hulle nie self sover vorder nie, daartoe gelei te word om ook praktiese oplossings binne hulle leefwêreld voor te stel en te implementeer. Onderrig vir maatskaplike geregtigheid en transformerende onderrig vra nie noodwendig van leerders om die wêreld te verander nie, maar om aksie te neem in die omgewing waarbinne hulle is.
- Die proses sal leerders bemagtig om te besef dat hulle self in staat is om verandering teweeg te bring.

Onderwysers in ander vakke kan ook besprekings oor skoolgeweld aan vakinhoud koppel. So, byvoorbeeld, kan die effek van skoolgeweld op die skoolsamelewing en die geweld tydens die Tweede Wêreldoorlog op die breër samelewing in Sosiale Wetenskappe in Graad 9 tydens die behandeling van oorlogsgeweld (DOB 2011c:43) vergelyk word. Leerders kan aangemoedig word om te besin oor die gebruik van nie-gewelddadige optrede om verandering te bewerkstellig in die lig van persone soos Bonhoeffer se verset teen Nazisme wat ook in Graad 9 hanteer word (DOB 2011c:43; Ranby & Johannesson 2013:124). In die vorige subparagraaf is reeds na LO verwys waar onderwysers verwysings na skoolgeweld informeel kan inweef in die hantering van geweld wat reeds in die leerplan ingesluit is.

7.4.2.2 *Optredes, poësie en verhale*

Ander wyses waarop dit informeel deel van die leerplan gemaak kan word, is om dit 'n tema vir drama's en opvoerings – selfs net in klasverband – te maak. In die hoër

grade kan dit as 'n debattering- en redenaarsonderwerp gekies word. 'n Musiekblyspel soos *Hair* waarin die konflik in mag, kultuur en generasies uitgebeeld en idees oor identiteit, verhoudings, globale verantwoordelikheid en vrede ondersoek word (BODHS 2017), kan ook as aanknopingspunt gebruik word om besprekings na GHO te lei en selfs – met die nodige aanpassings – opgevoer word. Spel bly immers steeds vir tieners belangrik, soos Monteiro et al (2015:179) aandui in die konteks van kultuursirkels wat by 'n hoërskool aangebied is:

the expressions and creations of the adolescents which emerged from the playful and the symbolic should be valued and motivated, which is often denied in formal education.

Poësie en verhale kan in veral jonger klasse aangewend word om die beginsels van GHO aan te leer en uit te leef. In dié verband wys Frederick-Jonah en Igbojinwaekwu (2016:41) daarop dat:

Children are natural lovers of poetry. Kids love words, rhyme, and beat. The repetitive nature of poems helps children's memory to learn and expand in understanding and knowledge.

Die tallose kinderverhale bevestig kinders se voorliefde vir stories.

Letterkunde en leesboeke kan ook 'n aanknopingspunt vir GHO en geweldwerende onderwys wees. Om hierdie bewering te ondersteun kan een van die voorgeskrewe werke vir Afrikaans Huistaal Graad 12 – *Onderwêreld* (Viljoen 2008) -- as voorbeeld genoem word. Anker (2011:1) wys daarop dat mag 'n algemene tema in jeugromans is. Ten opsigte van die gebruik en misbruik daarvan betoog hy soos volg:

Hulle (adolescente) moet naamlik leer hoe om al die verskillende instansies wat tot hul vorming bydra te kan hanteer, om hul eie ervaring van mag met dié van hul ouers én van gesagsliggame in die algemeen te balanseer. Die adolessente moet ook bewus word van die bemagtiging waarmee hulle bekleed word deur die instansies wat hulle vorm, deur die insig en kennis waartoe hulle kom, maar ook die beperkinge wat hulle opgelê word in die beoefening van hierdie mag. Die aard van hierdie gesag is dus tegelyk bemagtigend en onderdrukkend (Anker 2011:5).

Anker (2011:8) wys op gebeure in die roman wat as *bemagtigend* gesien kan word. Hy waarsku egter dat die adolessent – soos enige individu – altyd “beperk sal word deur die sosiale strukture waarbinne hy beweeg” en deur hierdie werklikheid te besef nie

net tot groter volwassenheid groei nie maar ook leer hoe om lewensituasies en instellings te hanteer (Anker 2011:19). Omdat mag en bemagtiging beide temas is wat belangrik vir die beheer en bestuur van skoolgeweld is (§§ 2.2.3; 4.7.10; 5.3.2.1; 6.2.2), kan mag, geweld en skoolgeweld dus as 'n besprekingsonderwerp gebruik word.

7.4.2.3 *Bord-, rekenaar- en ander speletjies*

GHO kan deur middel van bord- en ander speletjies veral in die laer grade aan leerders verduidelik en aangemoedig word, veral as Vygotsky (1998:102) se stelling dat

[i]n play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he was a head taller than himself.

Navorsing dui daarop dat opvoedkundige speletjies nie net leerders se kennis nie, maar ook hulle intrinsieke motivering en selfvertroue verhoog (Al-Tarawneh 2016:34). Trouens, Frederick-Jonah en Igbojinwaekwu (2016:42) is selfs positiewer oor speletjies:

Games relax tension, clear boredom and foster an environment where teaching and learning are pleasant, interesting, exciting, stimulating, motivating and academically rewarding (Kankia, 2008). Games provide unique opportunity for integrating the cognitive, affective, and social aspects of learning (Azuka, 2002).

Luengvilai en Yodmongkol (2016) het 'n bordspel ontwerp met die oog daarop om die beginsels van bemiddeling aan studente oor te dra. Die spel bestaan onder meer uit meervoudige keusevrae en “oop” vrae en blokke waar onvoorsiene gebeure plaasvind (Luengvilai & Yodmongkol 2016:224-225). In hul navorsing het hulle bevind dat deelnemers se kennis oor bemiddeling merkbaar deur die spel verhoog is. Deelnemers wat op die spel gefokus was het gepoog om mekaar met “knibbelkaarte” (“bargaining cards”) te uitoorlê. Hulle het ook tydens die spel bemiddelingsvaardighede getoon deur byvoorbeeld nie kwaad te word of in geskille betrokke te raak nie (Luengvilai & Yodmongkol 2016:228,230).

Die beginsels van GHO kan ook deur middel van “klasspeletjies” oorgedra word. Cipani (2010:5-7) verduidelik die beginsels van 'n aangepaste *Good Behavior Board Game* waarby die hele klas betrokke is. Die onderwyser monitor leerders se optrede

en tel die aantal positiewe en negatiewe aksies in die klas wat kragtens die reëls van die spel bepaal of die klas in die spel vorder al dan nie. Cipani (2010:21) wys daarop dat die spelreëls nie van so 'n aard mag wees dat die klas as 'n geheel nie tot by “beloningsblokkies” vorder nie omdat dit leerders kan ontmoedig. Dit bring weer die twee aspekte na vore: eerstens behoort alle rolspelers betrokke by GHO-aktiwiteite die aktiwiteite deur dialoog en gesamentlike besluitneming te beplan en tweedens is dit belangrik dat leerders die reëls van die spel moet verstaan en hulle die geleentheid gegun moet word om deur ondervinding hulle spel te verbeter (Sato & De Haan 2016:5,11).

In die lig daarvan dat leerders deesdae “superverbind” met rekenaars en sosiale media is (Álvarez-García et al 2020:27; Blaya & Audrin 2020:46), behoort rekenaar- en videospelletjies ook ontwikkel en aangewend te word om die beginsels van GHO aan leerders oor te dra. Natuurlik is nie alle onderwysers rekenaarspesialiste nie, maar niks verhoed skole om rekenaarprogrammeerders – of, in die geval van skole wat Rekenaarwetenskap as 'n vak aanbied, die leerders – te versoek om spelletjies te ontwikkel nie.

7.4.3 Opsomming

Dit is belangrik dat GHO in die formele leerplan opgeneem word en wat skoolgeweld in besonder betref, betreurenswaardig dat dit nie deel van die formele leerplan is nie. Tog is dit onnodig om te wag tot GHO as deel van die formele “geleerde” leerplan in handboeke vervat word, omdat verskeie alternatiewe moontlikhede bestaan waarop dit op ander wyses in die leerplan ingesluit of geïntegreer kan word. Die grootste struikelblok is dus nie die leerplan nie, maar 'n gebrek aan skole waar, soos McCluskey (2014:135) dit stel, die leeromgewing gekenmerk word deur 'n openlikheid om risiko's uit te daag en die skoolkultuur voortdurende verandering omhels. GHO benodig dus nie soseer 'n nuwe leerplan nie, maar eerder deur onderwysers en ander lede van die skoolgemeenskap wat, aangevuur deur die waardes wat in die agt “onderwys is”-stellings (§6.2) vervat is, hulle daadwerklik toespits op proaktiewe optrede, verhoudings en sosiale en emosionele leer wat daarop gerig is om die menswees van leerders en ander rolspelers te verwesenlik, selfs al maak die leerders en eksterne

omstandighede dit soms baie moeilik (cf Riestenberg 2015:8; Rose en Skinns 2014:201).

7.5 DIE GELEEFDE LEERPLAN

7.5.1 Inleiding

Die vraag kan gevra word waarom skoolgeweld steeds 'n probleem is indien projekte soos *Opening our eyes* (CSAEMP 2001) en *Prevent violence in schools* (Jackson 2016) bestaan. Waarom word GHO of elemente daarvan, soos die fokus op verhoudings eerder as geweld, nie deur skole verwelkom nie? Een antwoord het betrekking op die skool se *geleefde leerplan*. McCall (2014:233) wys daarop dat dit moeiliker vir leerders is om kennis en vaardighede aan te leer as dit nie in deur die skoolkultuur – dus die geleefde leerplan - ondersteun en afgedwing word nie. Voorts wys Sellman (2014:218) daarop dat HO-praktyke hulle eie geleefde leerplan het wat met die bestaande leerplan kan bots, dit kan beïnvloed of ondersteun. Die geleefde leerplan is daarom net so belangrik, indien nie belangriker nie, as die geleerde leerplan om die sukses van GHO te bepaal.

Figuur 7.6 stel die terreine van die geleefde leerplan voor wat uit die skoolkultuur, nie-akademiese aktiwiteite, GHO-ondersteuning en GHO-gerigte aktiwiteite bestaan. Hierdie terreine word vervolgens onder oë geneem.

7.5.2 Skoolkultuur

7.5.2.1 *Inleidende aantekeninge*

Verskeie navorsers meld dat die skoolkultuur, geskiedenis en -klimaat 'n belangrike rol speel wanneer besin word oor die vraag of HO in 'n betrokke skool ingefaseer kan word al dan nie (Anderson et al 2014:3; Buys 2018:135; Reimer 2011:34; Ruddy 2015:259), terwyl Liebenberg et al (2016:448) die skoolkultuur as die beginpunt van gedragsverandering beskou. Ashley (2016:14) wys daarop dat die effektiewe hantering van verhoudingskendings nie net by individue berus nie, maar ook afhang van die vraag of die skoolkultuur verhoudings tussen leerders en onderwysers, oop

kommunikasiekanale, gesin-skoolsamewerking, kulturele verdraagsaamheid en professionele ontwikkeling ondersteun. Die skoolkultuur moet dus ook 'n belangrike fokus vir GHO wees.



Figuur 7.6: Die geleefde leerplan

Kruger & Steinmann, (2011:19) beskryf skoolkultuur as

the historically transmitted patterns of meaning that include the norms, values, beliefs, ceremonies, rituals, traditions and myths that are understood – perhaps in varying degrees – by members of the school community.

Die skoolkultuur word weerspieël in die wyse waarop en met wie skoolbestuur praat, hoe onderwysers met en oor leerders en ouers praat, die kommunikasiepatrone in personeelvergaderings, wat onmiddellik na die vergaderings gesê word en hoe kritiek en onenigheid in die skool hanteer word (Ryan & Ruddy 2015:259).

Die meeste skole in Suid-Afrika is steeds hoofsaaklik in 'n kultuur van outoriteit, mag en straf vasgevang (Buys 2018:2; Reyneke 2011:134; Venter & Van Niekerk 2011:244). Omdat hulle moontlik nie bewus is van GHO en die voordele wat dit – of die boustene daarvan soos HO en FBO --- bied nie, word die implementering van GHO nie oorweeg of as 'n volhoubare alternatief beskou nie. 'n Aantal voorbeelde ondersteun hierdie stelling:

- In sy navorsing het September (2007) alternatiewe vir dissiplinêre probleme ondersoek. GHO of HO word nie as alternatief deur homself of die onderwysers, leerders of skoolhoofde wat aan sy navorsing deelgeneem het, genoem nie. Trouens, die naaste wat die aanbevelings wat hy maak by GHO kom, is dat tyd beskikbaar gestel moet word sodat opvoeders “kan reflekteer op praktyke” en “gedagtes kan uitruil oor goeie praktyke” sonder dat die praktyke genoem word (September 2007:78).
- Lessing en De Witt (2011) fokus op menings van lede van die Suid-Afrikaanse Onderwysunie oor dissipline. GHO of elemente daarvan word glad nie as 'n alternatief oorweeg nie. Trouens, die navorsers beveel aan dat “streng, konsekwente en regverdige dissipline” deur bykans die helfte van die deelnemers as die effektiwste wyse om dissipline te handhaaf, beskou word (Lessing & De Witt 2011:9).
- Nóg in my steekproef (Kloppers 2014) nóg in Buys (2018:11) se gevallestudie het die deelnemende skole van die beginsels van GHO gebruik gemaak.
- Liebenberg (2013) se navorsing het gefokus op die implementering van HO. Tog het dit uit die reaksie van beide skole wat aan haar navorsing deelgeneem het, geblyk dat hulle nie seker is dat HO volhoubaar geïmplementeer sal kan word nie (Liebenberg 2013:81,82). Trouens in 'n e-pos aan my skryf sy:

Die 2 skole waar ek my navorsing gedoen het, het vir 'n rukkie daarna aangegaan en toe weer op gehou om al die beginsels toe te pas. Die skool in (die Afrikaanse skool in haar navorsing) fokus op waardes en sekere herstellende beginsels maar helende gesprekke vind nie plaas nie (Liebenberg 2018).

Om 'n skool se kultuur te verander, is 'n tydrawende proses (Drewery 2014:24; Reyneke 2015:68; YJB 2004:37). McCluskey (2014:140) verwys na die verandering na 'n HO-skoolkultuur as 'n “proses, nie 'n doelwit nie”, 'n siening wat deur McCall (2014:238) ondersteun word. Dieselfde geld GHO. Om kitsresultate te verwag, is dus nie net onrealisties nie, maar sal ook, as tyd vir verandering nie beplan word nie, die proses laat skipbreuk ly omdat rolspelers moed en belangstelling verloor. Verder is GHO, soos HO, ‘organies’ en dit moet van die begin af saam met al die rolspelers groei – dit kan nie afgedwing word nie, selfs al is onderwysers baie positief daaroor (cf Vaandering 2014:72). Die tydsaspek van kultuurverandering beklemtoon dus die belangrikheid van die kernelemente kritiese hoop en utopie uit FBO (§§5.3.3.3 & 5.3.3.4) omdat dit enersyds deel van die volgehoue soeke na 'n “voltooide” menswees en dus ook skoolkultuur is (Freire 1998:49; Freire 2014:16) en andersyds “ 'n kognitief-emosionele lewensuitkyk wat mense in staat stel om hulle wêreld te transformeer en te herskep” (Webb 2012: 598,600) is. Dit is, in die woorde van McCall (2014:238-239) 'n voortdurende en multi-dimensionele dialoog waar voldoende ruimtes geskep moet word om lede van die skoolgemeenskap die geleentheid te bied om die invloed van verandering te verwerk en daarop te reageer.

Die implementering van GHO sal die skoolkultuur mettertyd wysig. Emmett (2020) beskryf die verandering wat HO bring in 'n onlangse e-pos aan my soos volg:

When restorative practice is embedded in a school, there is a warm culture of relational energy across the whole school. This is reflected in the playgrounds, classrooms, and proud and supportive community.

Omdat GHO die waardes van verhoudingsenergie en ondersteuning met HO deel, geld dit ook vir GHO. Een van die vinniger metodes om verandering aan die skoolkultuur teweeg te bring is om die skool se gedragskode te wysig en 'n GHO-gerigte gedragskode vir onderwysers te ontwikkel.

7.5.2.2 *Die gedragskode*

Artikel 16(1) van die Skolewet (Suid-Afrika 1996a) plaas die beheerliggaam in beheer van die skool en kragtens artikel 8(1) van dieselfde Wet moet die beheerliggaam 'n

gedragskode vir leerders aanvaar na konsultasie met leerders, ouers en onderwysers. Die doel van die gedragskode is onder andere om die burgerlike verantwoordelikhede van die skool te bevorder en leierskap onder leerders te ontwikkel. Dit behoort verder, kragtens riglyn 1.4 van die *Riglyne vir Gedragskodes* wat in 1998 gepubliseer is (Suid Afrika 1998) positiewe dissipline te bevorder, nie strafgeoriënteerd te wees nie en konstruktiewe leer te bevorder. Alhoewel die gedragskode op leerders gefokus is, behoort dit volgens riglyn 1.7 deur alle rolspelers uitgeleef te word. Hierdie gedragskode behoort, nadat dit aanvaar is, geïmplementeer en afgedwing te word ten einde toe te sien dat die skoolomgewing gedissiplineerd is (Bray 2005:133).

Skole ondervind egter probleme met die opstel en implementering van die gedragskodes wat uiteindelik lei tot, soos Conradie (1998:77) dit stel, tot 'n situasie

that is marred by countless incidents at disorganised and undisciplined schools where learners openly and unashamedly disrupt the education process while confused and ignorant governing bodies and educators seem unable to tackle learner misconduct and restore discipline at school.

Een van die probleme wat met gedragskodes ondervind word, is dat dit nie die 'papier waarop dit staan werd is' as dit nie kultuursensitief is of na behoorlike, inklusiewe onderhandelinge gefinaliseer en geïmplementeer word nie. Twee voorbeelde beklemtoon die belangrikheid van hierdie aspek. Eerstens die onlangse probleme wat verskeie skole ondervind het oor haarreëls wat nie kultuursensitief is nie (Lucas 2016). Tweedens onderwysers se siening oor gedragskodes in die SAOU se navorsing:

98% van respondente sê daar is gedragskodes in plek en 95% van dié gedragskodes is gebaseer op universele waardes. 58% van respondente hou voet by stuk dat die gedragskodes geen effek op klaskamerdissipline het nie (SAOU 2017:1)

Die gedragskode is nie net belangrik omdat dit die dissipline van die skool bepaal nie, maar ook omdat dit die karakter en skoolkultuur kan weerspieël en, belangriker, veranderinge daarin kan veroorsaak. Daarom kan 'n gedragskode wat op GHO geskoei is, GHO-beginsels in die skool invoer wat 'n gewelds- en strafkultuur in 'n skool kan verander. Met die oog op skoolgeweld stel Stephens (1998:53) voor dat elke skool, in samewerking met alle rolspelers betrokke, 'n "veilige skoolplan" opstel. Die verwysing na die deelname van alle rolspelers is belangrik, nie net omdat dit ondersteuning bied

vir die wyse waarop 'n onderwyser in FBO moet optree nie, maar ook omdat dit demokratiese beginsels waarna in die aanhef tot die Skolewet (Suid-Afrika 1996a) verwys word, kan uitbou. Van die aspekte wat in 'n "veilige skoolplan" vervat word, sluit gedrag, optrede en dissiplinêre kodes, opleiding vir onderwysers en leerders, leerderleierskap en verantwoordelikheid, ouerbetrokkenheid, krisisbestuur en berading, gemeenskapsbetrokkenheid en omgewingsaangeleenthede in (Steyn & Naicker 2007:4). Hierdie aspekte kan met gemak in die skool se gedragskode ingebou word.

Uit 'n GHO-oogpunt is dit belangrik om daarop te let dat riglyn 7.4 van die Riglyne (Suid-Afrika 1998) daarop wys dat leerders nie daarop geregtig is om ander leerders te dissiplineer nie. Dit beteken dat leerders in beginsel – en totdat die riglyne self gewysig is om GHO in ag te neem - nie in bemiddelings- en ander prosesse teen medeleerders kan optree nie. Hierdie riglyn kan op een van twee wyses hanteer word. Dit kan as 'n voorbeeld van strukturele geweld, wat in die weg staan van 'n volledige implementering van GHO, beskou word. Dus sal enige proses wat deur leerders gedryf word en besluite wat geneem word, blote aanbevelings wees wat deur onderwysers goedgekeur en afgedwing moet word. Aan die ander kant kan die onderskeid tussen skoolgeweld en dissipline duideliker na vore gebring word en kan GHO-prosesse juis gebruik word om die "dissipline" uit verhoudings te verwyder en op verhoudingsontwikkeling te fokus.

7.5.2.3 *Verhoudingsontwikkeling*

In teenstelling met die bestaande dissiplineparadigma, waar "dissipline" dikwels as sinoniem vir straf beskou word (Lessing & De Witt 2011:2; Riestenberg 2014:214), bied GHO die beginsel van "verhoudingsontwikkeling" wat die strewe om positiewe verhoudings tot stand te bring en in stand te hou, ondersteun. Verder hou die begrip "verhoudingsontwikkeling" ook die ontwikkeling van 'n individu se verhouding met homself, soos vergestalt in onder meer veerkragtigheid en selfsorg, in die binneste sfeer van die AEM in. Binne die mikrosfeer vind dit ook toepassing in die ontwikkeling van onder meer emosionele intelligensie. Na aanleiding van Liebenberg (2013:23) kan die verskil tussen die twee begrippe soos volg verduidelik word: emosionele

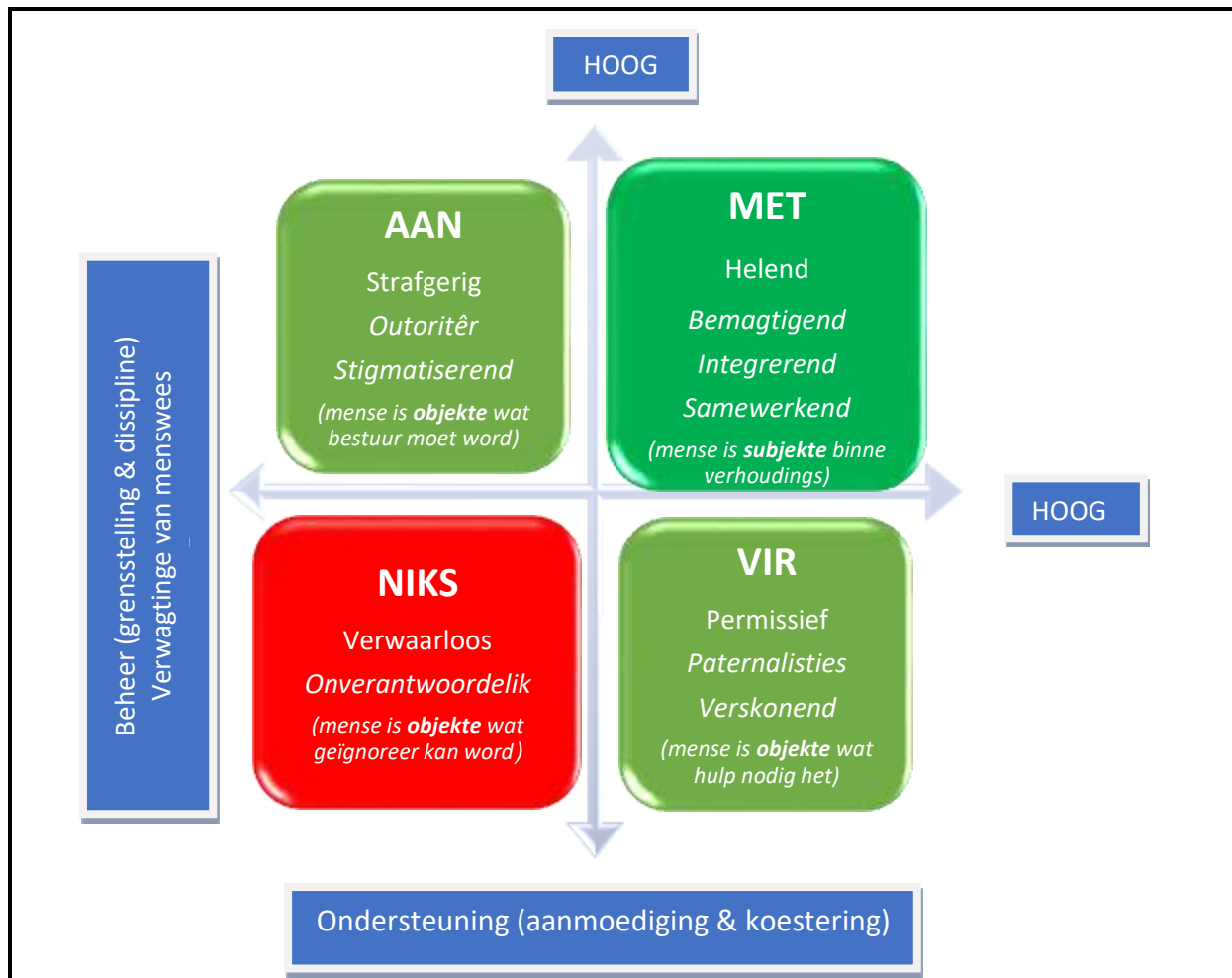
intelligensie is die vermoë om jou eie emosies en dié van die mense rondom jou te verstaan en probleemoplossend daarop te reageer. Veerkragtheid is die vermoë om, ongeag die omstandighede, terug te kan bons en resultate te bereik wat aanvanklik onmoontlik gelyk het.

Die twee eienskappe sluit by FBO, HO en die benaderings in 6.3 genoem aan omdat dit die gebruik van kernelemente soos bewuswording, kritiese bewustheid, perspektieftransformasie, kritiese dialoogvoering en bemagtiging voorveronderstel. Trouens, veerkragtheid is reeds in die ontwikkeling van die geïntegreerde ekologiese raamwerk in 1.5.2 as 'n element genoem omdat dit die individu in staat stel om terugslae te hanteer. Beide hierdie eienskappe moet gedurende die implementering van GHO aandag geniet, veral as Van der Merwe (2012:659) se betoog dat emosionele intelligensie deel van die leerplan moet vorm, in aanmerking geneem word.

Die wyse waarop verhoudings ontwikkel word, behoort te verskil van die magsgebaseerde wyse waarop dissipline bloot toegepas word. Een moontlikheid is om die *sosiale dissiplievenster* wat deur Wachtel (2012) ontwikkel is, as 'n alternatief te gebruik. Vaandering (2010:8) het die venster met die oog op HO effens aangepas om die belangrikheid van mense as subjekte – “saam met wie” gehandel word – eerder as blote objekte – “met wie gehandel word” – te beklemtoon. Die aangepaste verhoudingsbestuurvenster bestaan, soos Figuur 7.7 aandui, uit 'n matriks waar die vertikale vlak die mate van beheer en die horisontale vlak die mate van ondersteuning aandui.

Die oogmerk is om verhoudings te ontwikkel waar beheer sowel as ondersteuning hoog is en onderwysers *met* hulle leerders werk om leer- en ander doelwitte te bereik. Reyneke (2015:67) som hierdie kwadrant soos volg op:

It is important to notice that, with this style, things are not done to children, but with them. It is a collaborative approach that aims to empower children with skills which will set them up to be successful adults.



Figuur 7.7: Die aangepaste sosiale verhoudingsbestuurvenster (nav Vaandering 2010).

Om die klem op verhoudings te plaas beteken natuurlik dat die politiese aard van onderwys in gedagte gehou moet word. Dit hou twee implikasies in: eerstens moet die wil bestaan om onderdrukkende dissipline in bevrydende verhoudings te omskep en tweedens moet al die rolspelers bereid wees om magstrukture binne die skool aan te pas, nie om die bestaande strukture te ondergrawe nie, maar eerder om die mag te herorganiseer.

7.5.2.4 GHO-gedragkode vir personeel

Die doel van 'n gedragkode vir personeel is nie om bestaande gedragkodes te vervang nie, maar eerder om as 'n hulpmiddel te dien om onderwysers met die implementering van GHO behulpsaam te wees. Na aanleiding van die YJB (2004:71-

73) se HO-praktyksgids kan die volgende aspekte in die kode vervat word, hoewel dit, soos enige ander GHO-handeling nie bloot op personeel afgedwing mag word nie maar deur dialoog en konsensus bepaal moet word:

- Die skool se visie ten opsigte van GHO
- Personeel se doelwitte ten opsigte van die implementering van GHO
- Watter GHO-prosedures gebruik word en wat die doel van elk is
- Personeelopleiding en opskerpings in GHO
- Skakeling met ouers en ander persone
- Integrasie van GHO in klasaktiwiteite
- Besinning – voortdurende terugvoer en aanpassing

Die onderhandeling, dialoogvoering, opstel en implementering van hierdie gedragskode kan tot gevolg hê dat een van die belangrikste struikelblokke ten opsigte van HO, naamlik dat onderwysers nie voldoende ondersteuning ontvang nie (Bickmore 2011:14; Carruthers 2014:29; Drewery 2014:42; KOKM 2007:2; Reimer 2011:34; Skinns et al 2009:9), ondervang word.

7.5.3 Nie-akademiese aktiwiteite

GHO kan op verskillende nie-akademiese terreine van die geleefde leerplan aangewend word, soos *byeenkomste en geleenthede* om leerders bewus te maak van die aard en inhoud van GHO, byvoorbeeld debatsaande, skeppende kuns en drama. Hierdie beginsels kan ook oorgedra word deur die ontwerp en vertoon van *plakkate* op die skoolterrein wat die beginsels op 'n kreatiewe wyse visueel voorstel.

Omdat *sport* 'n belangrike aktiwiteit in veral sogenaamde “model-C”-skole is, kan die beginsels van HO ook in sport oorgedra word. Sportbeginsels soos eerlikheid, sportmanskap, om binne die reëls van die spel te speel en die span se belange op die hart te dra is immers ook HO-beginsels.

Die *taal en terminologie* wat in 'n skool gebruik word, behoort ook aangepas te word om die beginsels van GHO te reflekteer (cf. Howard 2009:20; Readett 2006:4).

Woorde word gebruik om ons persepsies oor ons wêreld uit te druk en daarvoor te besin (Finlay & Faith, 1987:66). Volgens Freire gebruik mense woorde om hulle wêreld mee te beskryf, maar ook te *herskryf* (§ 5.3.7.2), dus is woorde 'n krag wat in GHO gebruik kan word. Woorde soos “dissipline” en “oortreding” behoort te verander word na “verhoudingsontwikkeling” en “verhoudingskending” terwyl dit ook nodig is om affektiewe taal – dus taal wat emosie oordra – en herfrasering – wat Howard (2009:20) “*reframing*” noem – aan te leer en te gebruik. So byvoorbeeld, word 'n onderskeid in 7.5.4.2 tussen proaktiewe “sirkels” en konferensies wat reaktief is, getref sodat die skoolgemeenskap 'n duidelike onderskeid tussen proaktiewe en reaktiewe aktiwiteite kan maak.

'n Volgende moontlikheid is 'n heelskoolprojek soos die *Prevent violence in schools*-program (Jackson 2016), wat by 'n skool se omstandighede aangepas kan word sodat alle leerders deel van die navorsing oor beide skoolgeweld en oplossings daarvoor betrek kan word. Die 9-stap aksieplan (Jackson 2016:36 ev) bring mee dat leerders self eienaarskap van aspekte van GHO kan neem wat, in die lig van die aangepaste sosiale verhoudingsbestuurvenster (Fig 7.7), bemagtiging en samewerking kan ondersteun.

Laastens moet die moontlikhede wat die Internet en sosiale media bied, nie uit die oog verloor word nie. Die COVID-19- pandemie het noodgedwonge meer klem op aanlyn- en afstandsonderrig gelê (Kloppers 2020b:755), met onderwysers wat gedwing is om by die veranderende omstandighede aan te pas. Omdat tieners amper onafskeidbaar van hulle sosiale media is, kan skole met vrug die skool se sosiale media (soos Facebook en Instagram) en webblaaie gebruik om die beginsels en suksesse van GHO te bemark.

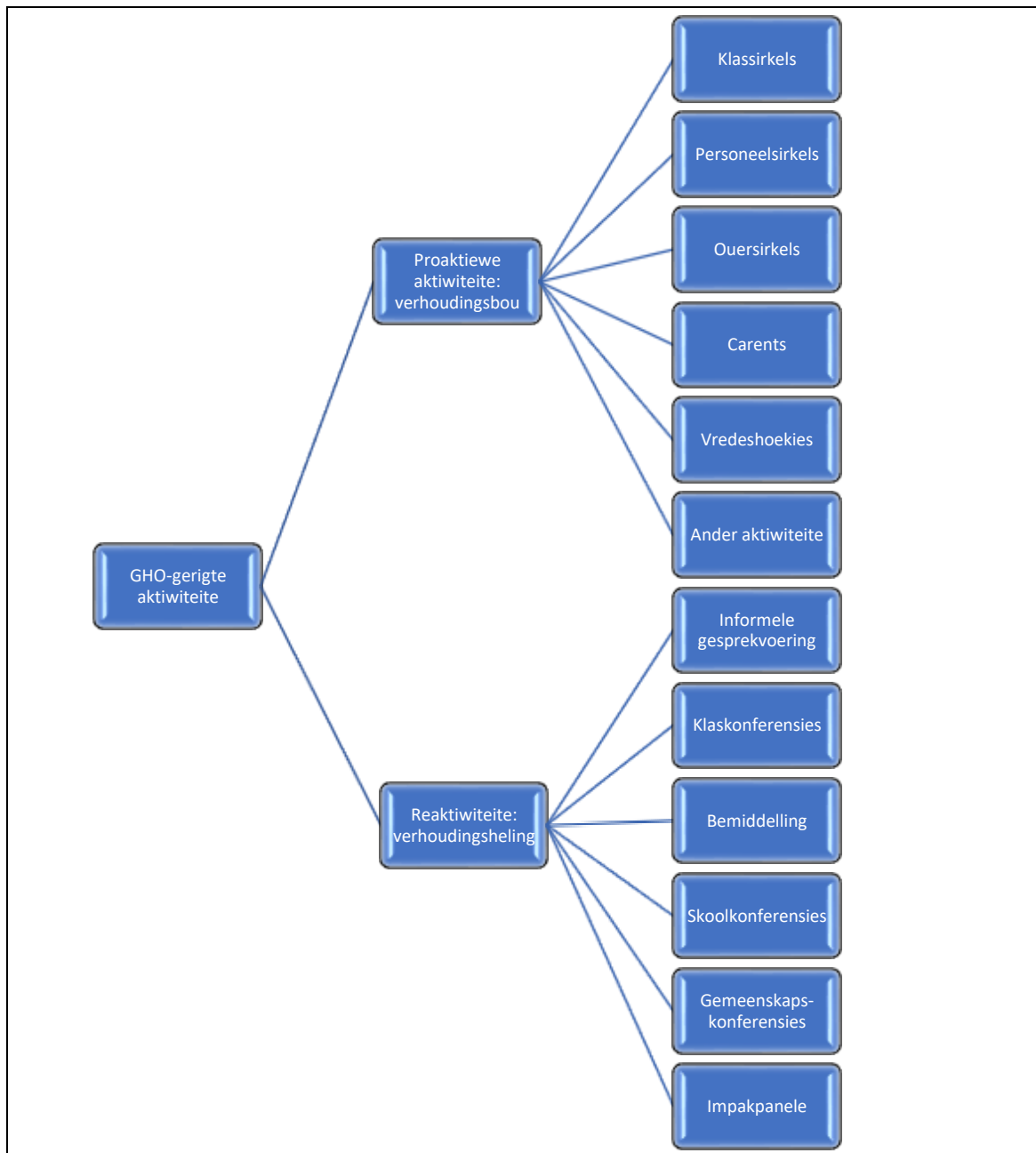
7.5.4 GHO-gerigte aktiwiteite

GHO-gerigte aktiwiteite is aktiwiteite binne die skool wat spesifiek op GHO gerig is en in GHO-programme en -prosesse gebruik word. Die aktiwiteite kan in proaktiewe en reaktiewe aktiwiteite verdeel word. Eersgenoemde is deel van die skool se verhoudingsontwikkelings- en –instandhoudingsinstrumente, terwyl laasgenoemde

deel van die skool se verhoudinghelingskode is en dus in die gedragskode ingesluit word (Riglyn 3, Suid-Afrika 1998). 'n Oorsig van die aktiwiteite word visueel in Figuur 7.8 voorgestel.

Voordat die aktiwiteite hanteer word, is dit egter nodig om van Burnett en Thorsborne se aanbevelings vir aktiwiteite kennis te neem. Die skrywers stel voor dat visuele middele gebruik word om die proses, taalgebruik en uitkomst te verduidelik. In dié verband verwys hulle na die visuele hulpmiddels wat Langley (2010) geskep het waardeur die fasiliteerder 'n brein- of proseskaart kan opstel om leerders te help om die proses te verstaan (Burnett & Thorsborne 2015:110). Verder wys hulle op die belangrikheid van voorafbeplanning, wat aspekte soos die bepaling van die bestaande werklikheid waarbinne die skool funksioneer, aanvanklike onderhoude met betrokkenes, reël van die tyd, plek, sitplekbeplanning en verversings, indien nodig, insluit (Burnett & Thorsborne 2015:111-112). Ander aspekte waarna hulle verwys is die belangrikheid van individuele benaderings, positiewe verhoudings en besinning oor die sukses van die proses na afloop daarvan (Burnett & Thorsborne 2015:126).

Laastens is dit belangrik om deurentyd in gedagte te hou dat die leerders self belangrike rolspelers in die skoolgemeenskap is. In onlangse navorsing wys ek trouens daarop dat belangrike besluite dikwels oor leerders – in daardie geval tienerdogters – geneem word sonder dat hulleself daarby betrokke is (Kloppers 2020b:777). Die blote feit dat hulle kinders is, beteken allermens dat hulle tot “statistiek en feite” verskraal kan word.



Figuur 7.8: GHO-gerigte aktiwiteite

Met bogenoemde in gedagte verskuif die fokus nou na die proaktiewe en reaktiewe aktiwiteite.

7.5.4.1 Proaktiewe aktiwiteite

Die doel van hierdie aktiwiteite is om die beginsels van GHO te vestig en te bevestig, en die skool as 'n waardegedrewe instelling te ondersteun. Dit sluit ook aktiwiteite in wat lede van die skoolgemeenskap voorberei om toekomstige skoolgeweld teen hulle

op 'n veerkragtige en selfversorgende wyse te beheer en te bestuur. In 3.2 is die onderskeid tussen beheerbare en bestuurbare skoolgeweld binne die skoolgeweldkontinuum gemaak. Proaktiewe aktiwiteite het dus ook ten doel om die skoolgemeenskap van die nodige kennis en vaardighede te voorsien om skoolgeweld binne hierdie kontinuum die hoof te bied. Die aktiwiteite vind kan op verskillende vlakke plaasvind, naamlik vir leerders, onderwysers, die beheerliggaam en ouers.

Klassirkels

Leerders kan in klasverband in *helende klassirkels* gegroepeer word waartydens spesifieke temas wat vir die leerders van belang is, deur die sirkels hanteer word. Die doel van hierdie sirkels is om leerders die geleentheid te bied om algemene probleme te identifiseer en oor werkbare oplossings te besin. Die temas kan probleme in die klas, die skool of selfs die gemeenskap hanteer. Dit is belangrik dat die volgende in gedagte gehou word ten opsigte van die sirkels:

- Die onderwyser is slegs 'n gespreksleier en behoort nie die rigting daarvan te bepaal nie, maar moet toesig hou oor die effektiewe vloeï van die sirkeldialoog en om aanvanklike reëls vir die proses saam met die lede te bepaal. (Gray & Drewery 2011:15; Kaveney en Drewery 2011:7) Leerders behoort egter, na aanleiding van die wyse waarop kultuursirkels funksioneer (§6.3.6.1), self die gesprekstemas te bepaal. Beide artikels verwys ook na 'n tweede onderwyser wat as “besinner” nie net notule hou nie, maar ook die besinning (“reflection”) oor die inhoud lei. In skole waar genoeg onderwysers of onderwysassistente beskikbaar is, kan hulle versoek word om op refleksie te fokus, wat die sukses van die sirkels kan verhoog.
- Leerders behoort voldoende geleentheid gebied te word om die gesprekke te voer. Kaveney en Drewery (2011:7) verwys byvoorbeeld na klasvergaderings van 55 minute, maar wys ook daarop dat dit aanvanklik nie lank genoeg is nie. Hoewel tyd- en roosterbeplanning 'n probleem kan wees, kan dit ondervang word deur byvoorbeeld een skooldag per week gewone klasperiodes net drie- of vier minute te verkort, 'n praktyk wat baie skole volg om voorsiening vir toets- of sportperiodes te maak.

- Dit is belangrik dat die inhoud van die sirkelgesprek, indien nodig, aan die skoolbestuur oorgedra word. Die klasonderwyser het die belangrike taak om toe te sien dat dit wel gedoen word, hetsy persoonlik of deur die lid van die verteenwoordigende leerlingraad wat vir die klas verantwoordelik is.

Klassirkels het verder ten doel om leerders se vaardighede ten opsigte van GHO, soos hulle vermoë om met selfsorg, emosioneel intelligent en veerkragtig op te tree, te ontwikkel omdat suksesvolle implementering van volgehoue en herhaalde oefening afhanklik is. Soos Burnett en Thorsborne (2015:95) dit stel:

Acquiring restorative behaviour is a developmental process that needs modelling, practice and rehearsal (sien ook Burnett & Thorsborne 2015:43).

Personeelsirkels

Die doel van personeelsirkels is enersyds om personeel van inligting oor die aard en implementering van GHO te voorsien en andersyds om aan personeellede die geleentheid te bied om gefokusde dialoog te voer oor probleme in die personeel, skool en gemeenskap met die oog daarop om 'n gesonde personeelgemeenskap te bou (IIRP 2011:17; Reimer 2019b:65,68). Dit is belangrik om hierdie geleentheid deurentyd aan onderwysers te verleen, eerstens omdat onderwysers dikwels teen verandering gekant is of onbeholpe voel as hulle nie meer die opsies het om sekere sanksies te gebruik nie (Cremin 2014:118) en hulle dus as 't ware tot aanvaarding gelei moet word. Tweedens is verandering nie slegs 'n voortdurende proses nie maar kan dit ook vir sommige onderwysers traumaties wees. Derdens kan 'n strewe na inklusiwiteit tot blote lippe diens gereduseer word as geleentheid vir insluiting, samewerking en dialoog nie geskep word nie (McCall 2014:238).

Die gevaar is natuurlik dat personeelsirkels bloot in gewone personeelvergaderings kan verander, waar inligting deurgegee en probleme doodgepraat word. Die uitdaging is om die personeelsirkel as 'n geleentheid te beskou om die emosionele intelligensie en veerkragtigheid van onderwysers uit te bou sodat onderwysers die geleentheid gebied word om emosies van ontnugtering, hulpeloosheid, hopeloosheid en

vernederling waarna in 1.1 verwys is, te oorkom. Dit beteken dat kernwaardes van GHO, soos humanisering, dialoogvoering, bemagtiging en liefde asook hoop van kritiese belang tydens die sirkelgesprek is.

Temas vir personeelsirkels kan in 'n “grommeltrommel” of posbus versamel word en tydens die sirkels, wat minstens kwartaalliks plaas behoort te vind, hanteer word.

Ouersirkels

Konferensies in HO bestaan gewoonlik uit meer persone as diegene wat by sirkels betrokke is (Hayden 2014:83). In hierdie navorsing word “sirkels” egter met proaktiewe optrede en “konferensies” met reaktiewe optrede verbind. Die doel van ouersirkels is dus om ouers en ander volwasse lede uit die gemeenskap die geleentheid te bied om inligting oor GHO te ontvang, probleme te bespreek en oplossings te oorweeg. Ouers en die breër gemeenskap is dus, om Burnett en Thorsborne (2015:159) se taal te gebruik, nie net “verbruikers” nie, maar “aktiewe vennote”. Verder is ouers en die gemeenskap ook, binne die Afrosentriese konteks, om minstens twee ander redes baie belangrik: eerstens omdat hulle tradisioneel die bewaarders van kennis en vaardighede wat vir die skoolgemeenskap belangrik kan wees, soos Mohlomi se leerstellings oor vrede (Du Preez 2004:55), is. Tweedens is die gemeenskap se betrokkenheid en waardes een van die kanons waarteen navorsing binne 'n Afrikakonteks getoets behoort te word (Pitsoe & Letseka 2018:42).

Deelnemers aan die YJB (2004:32) se navorsing het ouerbetrokkenheid positief ervaar:

When parents are involved they have a high opinion of the school. They see how everyone has a voice (Onderwysbestuurder).

Die doel van die ouersirkels is ook om die verhouding tussen die skool en ouerkorps uit te bou en ouers meer betrokke te maak by die skool se werksaamhede en prosesse waar ernstige verhoudingskendings plaasgevind het – soos waar leerders as 'n laaste uitweg geskors of uitgesit moet word. Die ouersirkels sal aan die ander kant ook die skoolbestuur en onderwysers meer in voeling bring met die ouers – en dus die leerders – se maatskaplike omstandighede en wat ouers van die skool verwag, veral gesien in

die lig van Lewthwaite et al (2015:138) se navorsing wat aandui dat ouers en leerders dikwels nie dieselfde aspekte as belangrik beskou nie.

Hoewel ouersirkels proaktief is, kan dit tot gevolg hê dat, soos Razer en Friedman (2017:112) dit stel, die verhouding tussen ouers en onderwysers wat deur magspel met die onderwysstelsel geskend is, deur dialoog herstel kan word. Dit is belangrik binne die Suid-Afrikaanse samelewing waar baie ouers weens hulle agtergrond minderwaardig of ontmagtig voel, of voel dat hulle weens die feit dat die skool 'n "geen-skoolgeld"-skool is, nie by die skool betrokke hoef te wees nie (Thwala 2010:93).

Dit is belangrik om daarop te let dat ouers binne die AEM nie bloot deel van die makrosfeer van die skool is nie. Hulle is veel nouer aan die skool verbind en deel van die mikro- en mesosfeer, waar hulle as skakels na of mediators van die skool se nuwe waardesisteem kan dien.

Carents

Proaktiewe praktyke is nie net op verhoudings gerig nie, maar ook om leerders se volledige menswees te ontwikkel. Daarom kan die gebruik van sogenaamde *carents* of omgee-ouers – die begrip is 'n sametrekking van "*care parents*" – ook deel van die proses wees. *Carents* is lede van die gemeenskap of ouerkorps wat bereid is om leerders wie se ouers afwesig is – of nie in staat is om die leerder te ondersteun nie – te ondersteun deur onder meer gesprekke met die leerder oor sy skoolwerk te voer, hom te help met huiswerk en oueraande en skoolbyeenkomste by te woon.

Verskeie studies (Davies sj; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane 2007:368; Gonzalez-DeHass & Willems sj:86; Ta 2010:7) bevestig dat daar 'n positiewe verband tussen ouerbetrokkenheid en leerders se prestasie bestaan. Vir Jackson en Remillard (sj:68) gaan ouerbetrokkenheid oor drie aspekte: betrokkenheid in die kind se leer ("learning"), opleiding ("schooling") en die skool self. Ouerbetrokkenheid het dus nie bloot te make met ouers wat vergaderings bywoon nie, maar wat by hul kinders se

totale opvoeding betrokke is. Immers, soos 'n deelnemer aan Botha (2007) se navorsing dit stel:

Dat ouerbetrokkenheid eintlik noodsaaklik is, maar ongelooflik belangrik is, dat jy amper nie dit alleen kan doen, sonder ouerbetrokkenheid nie; jy het dit nodig as jy die beste van die kind wil maak en uit die kind uit wil kry, sodat die ouers ook kan verstaan wat doen jy en dat jy kan verstaan wat doen hy dat julle saam kan werk na 'n doel toe (Botha, 2007:51).

In Suid-Afrika is die werklikheid dat daar teen 2014 reeds meer as 800 000 wesies in die land was (Africa Check 2014) en dat baie ouers nie werklik betrokke by hulle kinders se opvoeding is nie (Lessing & De Witt 2011:9; September 2007:15; Thwala 2010:93). *Carents* is 'n metode om die voordele van ouerbetrokkenheid na alle leerders uit te brei. Daarby resoneer dit met die beginsels van *ubuntu* (§§1.5.2; 4.2.3) en tradisionele waardes, soos dat die gemeenskap vir sorgbehoewendes omsien (Sefotho 2021:2).

Vredeshoekies

Anderson et al (2014:4) en Dubin (2016:18) verwys na *sosiaal-emosionele leer* wat daarop gerig is om leerders in staat te stel om hulle emosies te beheer en situasies eties en konstruktief te hanteer. Hierdie vaardighede stel kinders en volwassenes in staat om aggressie te beheer, vriende te maak, geskille op 'n beleefde wyse te hanteer en etiese en veilige keuses te maak. Dit verminder ook skorsings en hou leerders in die klas.

Vredeshoekies kan in die laer grade gebruik word as 'n vorm van sosiaal-emosionele leer. Indien leerders op 'n jong ouderdom reeds leer hoe om hulle emosies en veral aggressie en geweld op 'n ander wyse te hanteer, behoort dit mee te help om geweld in die skool as die leerders ouer word, te beperk. Die vaardighede, waarna Readett (2006:7) as veerkragtigheidsvaardighede verwys, stel leerders in staat om skendings wat hetsy deur hulleself of ander veroorsaak is, veerkragtig te verwerk sonder dat dit hulle selfbeeld en menswaardigheid oor die langtermyn benadeel.

Dit beteken dat die leerder van jongs af leer om keuses te maak en gevolge te oorweeg, wat inhou dat leerders hulle spesifieke metodes (bv om 'n maatjie te vra, om konflik te bestuur, om te leer en te luister) moet gebruik om die doelwit te bereik. Die proses kan in 'n piramide gevisualiseer word soos Figuur 7.9 aantoon.

Om leerders by te staan om die boonste punt van die driehoek te bereik, kan 'n vredeshoekie in die klas ingerig word waar leerders die geleentheid kry om innerlik te ontspan of kalmte te vind. Die vredeshoekie is 'n "veilige plek" en mag nie vir straf of om die leerder uit die onderrigsituasie te verwyder gebruik word nie (Crawford & Shelit, 2012:11).



Figuur 7.9: Selfbestuurspiramide

'n Ander wyse om leerders by te staan is deur 'n vredesprogram soos die program van Crawford en Shelit (2012) in die klas te implementeer waar temas soos "vrede in myself", "vrede met mense rondom my" en "vrede met my omgewing" hanteer kan word. Die program stel leerders in staat om GHO-waardes soos selfrespek, selfbeheer, hoop, empatie, liefde en omgee aan te leer en uit te bou. Dit ondersteun ook, binne die omvang van strukturasieteorie en selfsorg (cf. §1.5.2) die GHO-beginsel van humanisering en dat die leerder 'n individu in eie reg en nie bloot die objek van onderrig is nie.

Ander proaktiewe aktiwiteite

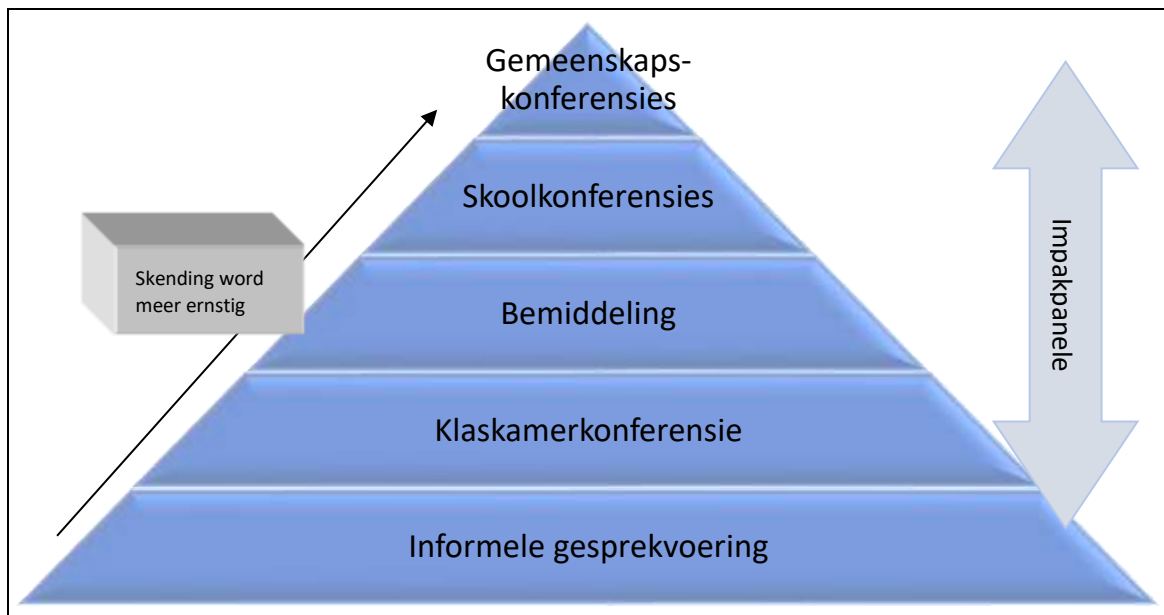
In Swansea maak 'n skool gebruik van *helende ambassadeurs* (ERW 2015). Hierdie leerders word nie net opgelei in bemiddeling nie, maar tree ook proaktief op om die waardes van HO in die skool en in klaskamers te bevorder.

7.5.4.2 Reaktiewe aktiwiteite

Ongelukkig is dit nodig dat voorsiening gemaak moet word vir reaktiewe aktiwiteite, waar die doel nie bloot is om verhoudings te bou nie maar om heling te bring, hoewel navorsing (bv Bickmore 2011:2; IIRP 2011; KOKM 2007:7; Martin 2015; Readett 2006:10; Robbins 2014; Russel & Crocker 2016:206) daarop dui dat die implementering van HO tot 'n afname in verhoudingskendende aktiwiteite lei. Ek voorsien dieselfde tendens as GHO geïmplementeer word.

Verhoudingskendings vind binne 'n kontinuum van beheerbare en bestuurbare skoolgeweld plaas en kan, soos die bespreking in Hoofstukke 2 en 3 aangedui het, aan uiteenlopende oorsake te wyte wees en uiteenlopende vorms aanneem. Ten opsigte van beheerbare skendings is die doel van die verskillende reaktiewe aktiwiteite om, saam met proaktiewe optrede waarna reeds verwys is, te probeer voorkom dat dit weer in die toekoms plaasvind. Skoolgeweld en skendings wat buite die skool se invloedssfeer – soos strukturele skoolgeweld – ontstaan, kan slegs bestuur word deurdat die reaktiewe aktiwiteite die slagoffer ondersteun en sy veerkrachtigheid uitbou om toekomstige skendings te hanteer. Dit is daarom noodsaaklik dat die skoolgemeenskap kennis van die aard en oorsake van elke voorval van skoolgeweld moet dra – en dit nie as blote teorie mag ignoreer nie.

Reaktiewe optrede vind op verskillende vlakke plaas, afhangende van die aard en erns van die skending wat Burnett en Thorsborne (2015:36) en Reimer (2011:7) 'n “kontinuum van praktyke” noem maar wat ook as 'n piramide beskou kan word, soos in Figuur 7.10 voorgestel word. Die piramide dui aan dat die graad van die ingryping – wat begin by informele gesprekvoering en kan ontwikkel tot gemeenskap-konferensies – toeneem namate die verhoudingsbreuk ernstiger word.



Figuur 7.10: Reaktiewe GHO-aktiwiteite

Informele gesprekvoering

Informele gesprekvoering – of “impromptu gesprekke” soos die IIRP (2011:8) daarna verwys – met leerders wat verhoudings geskaad het deur reëls te verbreek is niks nuuts nie. Trouens, in die 2014-steekproef het al die onderwysers hierdie metode gevolg (Kloppers 2014:9). In GHO verskuif die klem van die gesprek egter van die bestraffende benadering om vas te stel wat die leerder gedoen het en welke straf gepas sal wees, na ’n benadering waar die leerder, onderwyser en indien van toepassing, die benadeelde party saam krities na die omstandighede kyk en saam vrae beantwoord soos watter verhoudings is geskaad, wat is die onderliggende oorsaak vir die skending, wie is benadeel, watter emosies is betrokke, hoe kan die verhoudings weer heelgemaak word en hoe kan verseker word dat die skending nie weer gebeur nie (Burnett & Thorsborne 2015:102; Carruthers 2014:29; Liebenberg et al 2016:456).

’n Kreatiewe alternatief vir die informele gesprek is die “groenlêerstelsel” wat in 4.9.3 hanteer is. Die informele gesprek word as ’n wandelende dialoog hanteer en probleme word dikwels uit die weg geruim voordat die “formele dialoog” ’n aanvang neem (Russel & Crocker 2016:206).

’n Belangrike aspek van informele gesprekvoering wat nie uit die oog verloor mag word nie, is dat dit steeds ’n formele stap in verhoudingsheling is. Hierdie gesprek moet dus enersyds die eienskappe van ’n Freireaanse dialoog waar liefde en respek belangrik is toon, en andersyds deeglik beplan word, omdat beplanning een van die basiese boublokke is waarop die sukses van die proses berus (Bennett & Thorsborne 2015:37).

Klaskonferensies

Klaskonferensies gee aan leerders die geleentheid om deel te vorm van die probleemoplossingsproses in gevalle waar die skending die klasverhouding raak (Bickmore 2014:181; Burnett & Thorsborne 2015:102; Carruthers 2014:29). Omdat GHO op verhoudings gerig is, kan ’n enkele optrede verskeie verhoudings waarby verskeie leerders en onderwysers betrokke mag wees, skaad. Klaskonferensies en konferensies van leerders van verskeie klasse of grade het ten doel om oplossings vir minder ernstige skendings te vind, alhoewel Liebenberg et al (2016:457) aandui dat hierdie konferensies ook vir ernstiger skendings gebruik kan word. YJB (2004:56) gee ’n voorbeeld van die impak van so ’n konferensie – wat hulle sirkels noem:

We had one Year 5 boy who was a real nightmare. We gave him loads of support to help him. Then one day he was found dragging another child across the playground. We ran a healing circle, where everyone in the class had the chance to say something about the incident and to support both parties. It ended with the class applauding the boy. He’s not been in any trouble since.

Bickmore (2014:181) verwys na ’n suksesvolle konferensie met Graad R-leerders en Burnett en Thorsborne (2015:120) na ’n geval in ’n skool vir leerders met leerhindernisse waar die hele klas gedurende ’n reeks klaskonferensies gebaretaal aangeleer het sodat ’n gehoorgestremde leerder met ’n spraakprobleem minder uitgeslote gevoel het.

Klaskonferensies het verskeie voordele, soos dat leerders saam binne hulle leefkonteks aan die dialoog deelneem, probleemoplossend dink, die benadeelde of sy ondersteuners die skender kan konfronteer en stappe geneem kan word om die

verhoudings te heel voordat die geweld eskaleer. Volgens Gray en Drewery (2011:20) kan die implementering van klasvergaderings – wat op dieselfde beginsel geskoei is – ’n wesentlike invloed uitoefen om sleutelbekwaamhede soos om deel te neem, ’n bydrae te lewer en ander in ag te neem in te oefen, te gebruik en te ontwikkel.

Bickmore (2011:6) wys daarop dat die verhoudings in die klas geneig is om meer horisontaal te word weens die dialoogvoering, wat die ongelyke magsverhouding positief beïnvloed. Dit stel onderwysers ook in staat om foute te erken en leerders om verskoning te vra as hulle onsensitief opgetree het (Howard 2009:11). ’n Ander voordeel van die konferensie is dat onderwysers die geleentheid kry om die skender se optrede in konteks met sy leefwêreld te sien wat, die onderwyser in staat stel om geskille op ’n ander wyse te hanteer en te besleg (Grossi & Dos Santos 2012:133; Howard 2009:12).

Ter aansluiting by die konsep van vredeshoekies wys Carruthers (2014:29) op die gebruik van “restorative thinking rooms” tydens klaskonferensies. Hierdie koelkasvertrekke is vertrekke wat spesifiek afgesonder is vir leerders wat in geskille betrokke geraak en het en wat tyd weg van ander leerders nodig het om hulle emosies onder beheer te bring. Leerders kry gedurende die koelkasperiode die geleentheid om saam met ’n personeellid oor die skending en die herstel van verhoudings te besin.

Bemiddeling

Bemiddeling is meer formeel en vind plaas wanneer die skending meer ernstig is. Skole waar HO reeds geïmplementeer is, maak dikwels van leerders gebruik om as bemiddelaars op te tree (Dubin 2016:18; Howard 2009:13; YJB 2004:55), hoewel Burnett en Thorsborne (2015:39) veral in die konteks van leerders met spesiale behoeftes dit beklemtoon dat die bemiddelaar ’n kundige moet wees, die behoeftes van deelnemers moet verstaan en weet hoe om deelname tussen alle rolspelers te bevorder. Portuurbemiddeling hou verskeie voordele in (Johnson en Johnson 2014:170; Sellman 2014:222). Dit sluit in dat:

- Leerders en onderwysers gemeenskaplike benaderings tot die beslegting van geskille ontwikkel
- Leerders vaardighede wat hulle dwarsdeur die jaar en in volgende jare kan gebruik, aanleer
- Leerders die vaardighede aan “vakleerlinge” kan oordra voordat hulle die skool verlaat wat die kontinuïteit van die prosesse verseker
- Leerders leer om die vaardighede nie net in bemiddeling nie, maar ook in ander situasies en hulle persoonlike lewe te gebruik
- Leerders is positiewer op konflik en geskilbeslegting ingestel
- Leerders los al hoe meer geskille self op met klasgeskille wat met tot 60% en verwysings na onderwysers wat met tot 90% afneem en onderwysers dus meer tyd vir ernstiger gevalle beskikbaar het
- Leerders leer om meer outonoom en verantwoordelik op te tree
- Leerders se geskilbeslegtingsopleiding bied positiewe ondersteuning vir akademiese vordering en langtermynretensie van leermateriaal.

Leerders ondersteun ook portuurbemiddeling, soos 'n deelnemer aan die YJB (2004:55) verduidelik:

The peer mediation has been really successful. We used to spend hours of our time dealing with pupils that had fallen out. Now they go to peer mediation. This is a time saver.

Robbins (2014:34) verwys na bemiddeling as 'n “tweedevlak”-optrede waar portuurbemiddelaars en oortreders gesamentlik 'n gedetailleerde plan opstel om gedragsverandering teweeg te bring en betrokkenes van hulpbronne voorsien om emosionele probleme die hoof te bied. Die bemiddelaar kan 'n lid van die verteenwoordigende leerlingraad of 'n leerder wat spesifiek daarvoor opgelei is, wees.

Die bemiddeling toon baie ooreenkomste met slagoffer-oortrederbemiddeling (§4.4) en kan ook verhoudingskendings tussen leerders en onderwysers hanteer. Dit is egter belangrik om die konteks van elke geval in ag te neem. So, byvoorbeeld, mag 'n ouer onderwyser ongemaklik voel met 'n leerder as bemiddelaar, wat meebring dat 'n buitestander soos 'n predikant dan eerder as bemiddelaar kan optree. Dit is belangrik

dat bemiddelaars objektief en neutraal moet wees (De Klerk 2012:20; Naudé et al 2003:25). McCall (2014:237) betoog dat hierdie neutraliteit beteken dat die bemiddelaar “eerlik, empaties en tegelyk aan elkeen se kant is”. In aansluiting hierby wys Howard (2009:6) daarop dat dit soms moeilik vir onderwysers is om neutraal te wees omdat onderrig nie ’n neutrale aktiwiteit is nie, maar hy dui aan dat dit in praktyk nie ’n wesenlike probleem is nie.

Om die bemiddelingsproses te vergemaklik en te verseker dat alle leerders en onderwysers bewus is van die aard en beskikbaarheid van bemiddeling kan ’n bemiddelingsprotokol, soos die een wat deur St Mary’s gebruik word (Howard 2009:22) opgestel word. Die protokol hanteer aspekte soos wat bemiddeling is, hoe ’n geskil verwys kan word, waar en wanneer die bemiddeling plaasvind en hoe die uitslag van ’n bemiddelingsproses aan ander rolspelers gekommunikeer word.

Bemiddeling hoef egter nie net formeel te geskied nie. Cowie (2014:79) verwys na navorsing in Spanje waar leerders deur hulle maats gekies word om as bemiddelaars op te tree. Hierdie portuurbemiddelaars ontvang opleiding om onmiddellik op te tree in veral gevalle van afknouery en magsmisbruik. Die program het nie net sosiale uitsluiting verminder nie, maar ook die skoolkultuur verander. Dit dui daarop dat dit wel moontlik ’n metode is om die gesindheid van die skoolgemeenskap te verander (Cowie 2014:79). Die praktiese wyse waarop bemiddeling kan plaasvind, word in 8.2.2.3 hanteer.

Skoolkonferensies

Skoolkonferensies vind plaas wanneer die skending so ernstig is dat dit die hele skoolgemeenskap raak en die verhoudingskending moontlik tot skorsing en selfs uitsetting kan lei, of die strukturele geweld van so ’n aard is dat dit die hele skoolgemeenskap raak. ’n Skoolkonferensie is, indien die skender ’n leerder is, die GHO-alternatief vir ’n skoolbeheerliggaamverhoor (Carruthers 2014:29; Gray & Drewery 2011:14; IIRP 2011:13; Liebenberg et al 2016:439; Reimer 2011:7). Die konferensie word gelei deur ’n opgeleide fasiliteerder. Die oogmerk van die konferensie is om die geleentheid vir al die rolspelers te bied om saam die

verhoudingskending te oorweeg en oplossings te vind. Daarby pas hierdie dialogiese wyse ook binne die Afrika-tradisie van probleemoplossing en uiteindelijke geskilbeslegting (cf Velthuisen 2012:79). 'n Skoolkonferensie kan bestaan uit die skender, sy ouers en ondersteuners, die benadeeldes, hulle ouers en ondersteuners, onderwysers, skoolbestuur, beraders, lede van die beheerliggaam en selfs regsverteenwoordigers en predikante. 'n Ouer som haar ervaring tydens 'n konferensie soos volg op:

I came into the school feeling very angry, but the woman running the meeting was very reassuring and didn't talk down to me. Listening to what was being said made me realise that my son did have a case to answer and that it wasn't just the school picking on him (YJB 2004:32).

Omdat baie rolspelers betrokke is, kan die konferensies moontlik lank neem om saam te stel en lank duur om tot 'n besluit te kom (Carruthers 2014:29; Liebenberg et al 2016:459). Dit is daarom verkieslik dat slegs baie ernstige skendings na skoolkonferensies verwys word.

Gemeenskapskonferensies

Sommige skendings raak nie net die skoolgemeenskap nie, maar die gemeenskap as geheel, byvoorbeeld waar 'n groep leerders in bendegegeweld betrokke is of 'n gemeenskapsaal beskadig het. Net so kan gevalle van strukturele geweld, soos wanneer van owerheidsweë besluit word om 'n skool te sluit, nie net die skoolgemeenskap nie, maar die hele gemeenskap raak. In hierdie gevalle is gemeenskapskonferensies gepas. Hierdie konferensies – waarna Ryan en Ruddy (2015:257) as “formele gemeenskapsirkels” verwys – volg dieselfde formaat as skoolkonferensies maar meer lede van die gemeenskap, wat selfs die polisiediens en maatskaplike werkers kan insluit, is betrokke (Anderson et al 2014:3). Liebenberg et al (2016:461) waarsku egter dat dit bykans onmoontlik is om die gemeenskap by skoolprobleme betrokke te maak en stel voor dat kerkgroepe of ander gemeenskapsorganisasies oorweeg word om die belange van die gemeenskap tydens konferensies te behartig.

Gemeenskapskonferensies waar leerders betrokke is, kan oorvleuel met die strafregstelsel (Carruthers 2014:29) en kan dien as 'n gesinsgroepkonferensie bedoel in artikel 61 van die *Wet op Beregting van Kinders* (Suid-Afrika 2008). Die doel van hierdie artikel is om 'n plan te bepaal vir die wyse waarop die oortredende kind sy oortreding gaan regstel. Hierdie konferensies kan volgens artikel 61(1)(b) van die betrokke Wet slegs met die toestemming van beide die oortreder en slagoffer plaasvind. Gemeenskapskonferensies kan ook deel van 'n proses in artikel 73(1)(c) van die Wet word waar die hof reeds oor die kind se skuld beslis het, maar in plaas daarvan om self die oortreder te straf die straf in die hande van 'n gesinsgroepkonferensie of "enige ander herstellende proses binne die definisie van herstellende geregtigheid" kan laat.

Impakpanele

Impakpanele bestaan uit verskillende skenders en benadeeldes wat deur 'n gemeenskaplike skending of verhoudingsbreuk verbind word (Van Nieuwenhuizen (2007:28) en kan op enige stadium gevorm word, byvoorbeeld wanneer die skool 'n toename in diefstal of die beskadiging van eiendom ondervind. Dit kan ook gebruik word in gevalle van strukturele geweld, veral waar die strukturele geweld 'n spesifieke groep binne die skoolgemeenskap benadeel het. Die impakpaneel het ten doel om die gemeenskaplike oorsake en gevolge van die skending te ondersoek. Panele het dus 'n dubbele doel: om reaktief te bepaal wat die huidige omstandighede is en ook om proaktief te bepaal hoe dit in die toekoms hanteer kan word.

Ander moontlikhede

Anderson et al (2014:3) verwys na die gebruik van *portuurjuries* wat bestaan uit opgeleide leerders wat as 'n groep besin oor 'n skending en hoe daarvoor vergoed moet word. Die gevaar hierin is egter dat GHO hierdeur kan terugbeweeg na 'n strafstelsel waar ander besluit wat met die skender gebeur en die benadeelde se rol negeer word.

7.5.4.3 GHO-ondersteuning

Omdat GHO 'n heelskoolbenadering is en om te verseker dat dit effektief funksioneer, is dit nodig om ondersteuningsmeganismes te skep. Drie voorbeelde hiervan is 'n trauma- en beradingseenheid, omgewingsgroep en nakomingskomitee. Hierdie ondersteuningsmeganismes behoort ook met gemeenskapsorganisasies wat die implementering kan ondersteun, te skakel. Dit sluit, soos Van Ness (2014:38) aandui, ook die regsweese, maatskaplike dienste, beraders en die polisie diens in.

Trauma- en beradingseenheid

Uit die bespreking in 1.1 en 3.5 het dit reeds geblyk dat die skending van verhoudings tot trauma vir beide die skender en die slagoffer lei. Aansluitend hierby beïnvloed die COVID-19-pandemie wat tydens die afhandeling van hierdie navorsing steeds voortgeduur het, leerders beslis negatief (Kloppers 2020a:530). Razer en Friedman (2017:13) wys daarop dat onderwysers wat daaglik met uitgeslote leerders te make het, ook onhanteerde trauma beleef en, soos Van Wijk (2010:37) verduidelik, vind heling eers plaas as die trauma hanteer word. Alhoewel baie skole wel van professionele beraders en selfs onderwysers gebruik maak om leerders te ondersteun (Liebenberg 2013:71), is dit belangrik om die eenheid binne GHO-praktyk te vorm tot 'n sistematiese en geïntegreerde diens wat voltyds op verhoudings en die humanisering van alle lede van die skoolgemeenskap fokus, ook in gevalle van strukturele geweld waar die skool nie die voorkoms van die geweld kan beheer nie, maar slegs die nagevolge kan bestuur. Dit, veral gesien in die lig van Readett (2006:4) se opmerking dat HO – en dus ook GHO – net suksesvol in 'n skool geïmplementeer kan word as die leerders oor die emosionele geletterdheid beskik om die verandering te ondersteun.

Die taak van hierdie eenheid is nie net om ondersteuning te bied nie, maar ook om onderwysers en leerders te bemagtig om ondersteuning aan ander rolspelers te kan bied. 'n Voorbeeld hiervan is Glenside Hoërskool waar leerders as beraders opgelei word en die opleiding basiese vaardighede wat deur die *American Counseling Association* ondersteun word en 20 uur gemeenskapsdiens insluit (Robbins 2014:40). 'n Ander voorbeeld is *Therapeutic Crisis Intervention for Schools* se program wat

onderwysers bemagtig om die veelkantige probleme van leerders, veral dié met gedragsprobleme te hanteer (Ashley 2016:14). Die eenheid behoort ook rekord te hou van die suksesse en probleme waarmee leerders en onderwysers gekonfronteer word.

Omgewingsgroep

Een van die kenmerke van 'n veilige skool is die teenwoordigheid van fisiese strukture soos mure, heinings en hekke, geboue en die skoolterrein wat in 'n goeie toestand is (Mncube & Harber 2013:4). Vir Liebenberg et al (2016:452) is skoolterreinbestuur een van die aspekte wat die skoolkultuur beïnvloed. Toews (2013:11) sluit hierby aan en meld dat HO die skep van 'n veilige leeromgewing vir beide leerders en onderwysers noodsaak. In die praktyk is skole egter nie noodwendig veilig nie:

[t]here is no fence in the school so they come in and look for the gangsters, we can't come to school in the morning because they are shooting (Mncube & Harber 2013:44).

Die gebrek aan veiligheid in Suid-Afrikaanse skole word ook deur Mthanti en Mncube (2014:78-79) beaam.

GHO kan nie effektief geïmplementeer word as leerders nie veilig is of as die omgewing kaal en koud is nie. Die doel van die omgewingskomitee is daarom om te verseker dat die skoolterrein 'n veilige plek is waar leerders nie net onderrig kan word nie, maar as volledige mense kan ontwikkel. Aspekte wat binne die opdrag van hierdie komitee val, sluit ook die bekamping van strukturele geweld, soos die verskaffing van voldoende kledkamergeriewe en proaktiewe aktiewe optrede om die veiligheid van gemarginaliseerde leerders te verseker, in.

Nakomingskomitee

Een van die leemtes wat die YJB (2004:55) in HO ervaar het, is gepaste en formele evaluering van HO-prosesse om seker te maak dat ooreenkomste nagekom word, met minder as 10% van die deelnemende skole wat aan hierdie aspek aandag gegee het. Burnett en Thorsborne (2015:40) wys verder daarop dat oorweging en evaluering van enige proses onontbeerlik is. Nakomingskomitees en soortgelyke strukture soos die

Noordwes-universiteit se *Oudit, Risiko- en Nakomingskomitee* (NWU 2018) wat moet toesien dat ondernemings bepaalde voorskrifte nakom, is in die besigheids- en tersiêre onderrigwêreld bekend. In Suid-Afrika maak ondernemings dikwels daarvan gebruik om te verseker dat die onderneming aan doelwitte oor billike indiensneming voldoen. Die doel van die GHO-nakomingskomitee is om toe te sien dat die fokus op die suksesvolle implementering van HO bly. Van die komitee se pligte kan insluit:

- Monitering en evaluering van proaktiewe aktiwiteite.
- Monitering en evaluering van reaktiewe aktiwiteite.
- Monitering van ooreenkomste wat tydens HO-prosesse gesluit is om te verseker dat dit nagekom word.

Die komitee, wat aan die beheerliggaam en skoolbestuur verslag lewer, behoort uit lede van die hele skoolgemeenskap te bestaan en kan ook op 'n deurlopende basis met ander skole wat GHO implementeer, skakel om gemeenskaplike probleme en suksesse te hanteer (Liebenberg et al 2016:460). Laastens behoort die komitee toe te sien dat volgehoue ondersteuning aan alle rolspelers gebied word om te verseker dat implementering nie platval nie, soos wat reeds met verskeie HO-projekte gebeur het (Dubin 2016:21; Liebenberg 2018; Reimer 2011:15; Riestenberg 2014:209).

7.5.4.4 Opsomming van GHO-aktiwiteite

Na aanleiding van die “4P-benadering” in 7.2.3, kan die verskillende GHO-aktiwiteite in die skool ten opsigte van die persone, plekke, prosesse en planne wat betrokke is, in tabelvorm in soos in Tabel 7.1 opgesom word.

Tabel 7.1: GHO-aktiwiteite

<i>Proaktiewe optrede</i>				
Aktiwiteit	Persone	Plek	Proses	Plan
Klassirkels	Onderwysers, leerders	Klas	Bespreek probleme in 'n sirkel	Probleme in die klas of skool bv met boelies onderwysers of klasmaats
Personeelsirkels	Onderwysers, skoolbestuur, Beheerliggaam	Personeelkamer, spesiaal-gereelde lokaal	Bespreek implementering van HO, probleme tussen personeellede of met bestuur en departement.	Minstens kwartaalliks of wanneer dit nodig is
Ouersirkels	Ouers, onderwysers, skoolbestuur, Beheerliggaam	Saal of spesiaal-gereelde lokaal	Bespreek implementering van HO, betrokkenheid van ouers, probleme in die skool of gemeenskap wat die skool raak	Minstens kwartaalliks of wanneer dit nodig is
Carents	Ouers, gemeenskap, "wees"-leerders	Oral waar die leerder aktief is	Bespreek leerder se behoeftes, emosionele en skolastiese vordering, ook briewe, SMS'e .	<i>Carents</i> is deurlopend betrokke
Vredeshoekies	Onderwyser , leerders	Afsonderlike hoekie in die klas.	Aanleer van sosiaal-emosionele vaardighede	Deurlopend
<i>Reaktiewe optrede</i>				
Aktiwiteit	Persone	Plek	Proses	Plan
Informele gesprekvoering	Onderwyser, skender	Klas, kantoor – in afsondering	Bespreek die aard, oorsake en gevolge van skending	So dikwels nodig
Klaskonferensies	Klasleerders, klasonderwysers	Klaskamer	Bespreek skending wat die klas as geheel raak, bv boelies, slegsê, e-boelies.	So dikwels nodig
Bemiddeling	Bemiddelaar, skender, benadeelde, belanghebbendes	Geskikte lokaal. Bemiddelingskamer indien prakties moontlik.	Bemiddel formeel 'n skending van verhoudings, vergoeding, aanspreeklikheid ens.	Wanneer informele prosesse nie suksesvol is nie, skending meer ernstig is
Skoolkonferensies	Beheerliggaam, skoolbestuur, onderwysers, leerders.	Skoolsaal	Bespreek as skool 'n skending wat die skool raak, bv vandalisme, bendes.	Wanneer nodig.

Gemeenskaps-konferensies	Skoolbestuur, beheerliggaam, onderwysers, leerders, ouers, lede van die gemeenskap	Skoolsaal	Bespreek as groter gemeenskap 'n skending wat die skool en groter gemeenskap raak, bv vandalisme, bendes.	Wanneer nodig
Impakpanele	Skenders, benadeeldes, fasiliteerders, belanghebbendes	Geskikte lokaal	Bespreek die impak van en moontlike oplossings vir soortgelyke skendings	Wanneer nodig
<i>HO-ondersteuning</i>				
Aktiwiteit	Persone	Plek	Proses	Plan
Trauma & berading	Sielkundige, maatskaplike beampte, traumatoloog, onderwysers en portuurberaders	Kantoor, klas, enige geskikte lokaal. Beradingslokaal indien moontlik	Verleen trauma-en ander berading aan benadeeldes, skenders en ander betrokkenes.	Deurlopend
Omgewingsgroep	Skoolbestuur, beheerliggaam, onderwysers, leerders, ouers	Skoolsaal of personeelkamer	Monitor die skoolgeboue en terrein, maak voorstelle vir verbetering en moniteer implementering	Deurlopend
Nakomingskomitee	Gekose lede uit alle belangegroepes	Personeelkamer of geskikte lokaal	Evalueer implementering van GHO, moniteer GHO-projekte en GHO-ooreenkomste	Deurlopend

In die gees van GHO is dit egter belangrik om daarop te let dat hierdie implementeringsterreine slegs voorstelle is – die uiteindelijke terreine waarop dit in 'n spesifieke skool geïmplementeer gaan word, kan weens die skool se konteks heeltemal anders daar uitsien. Die doel van 'n implementeringsraamwerk is immers nie om voorskriftelik te wees nie, maar om as 'n aanknopingspunt te dien van waar elke skoolgemeenskap sy eie konteksgedrewe raamwerk kan onderhandel en ontwikkel.

7.6 GHO EN SKOOLGEWELD IN DIE PRAKTYK

Met die bespreking in hierdie en die vorige hoofstukke in gedagte, is dit nuttig om twee voorbeelde te gebruik van die wyse waarop GHO gebruik kan word om skoolgeweld

die hoof te bied – gedagtig daaraan dat skoolgeweld nie die hoofrede behoort te wees waarom GHO gebruik word nie.

As eerste voorbeeld kan na boeliegedrag verwys word. Wanneer die skool se waardestelsel op GHO gegrond is, behoort boeliegedrag af te neem omdat waardes soos die menswaardigheid van ander en onderwys gerig op liefde en hoop sigbaar in die skool uitgeleef behoort te word. Indien daar wel 'n geval is, behoort reaktiewe GHO-metodes soos 'n klaskonferensie of, in uiterste gevalle 'n gemeenskapskonferensie, byeengebring te word om die verhoudings wat geskend is en die wyse waarop dit geheel kan word, binne die waardes van GHO te oorweeg. Dit beteken dat, anders as in die dissiplinêre stelsel, daar geen voorafbepaalde, formele “verhoor”, skuldigbevinding of straf is nie, maar dat die betrokke gemeenskap die skending, die partye betrokke en die wyse waarop die verhouding herstel kan word, sal ondersoek en as 'n “gemeenskap” tot 'n waardegedrewe, onderhandelde besluit sal kom.

Tweedens kan die strukturele geweld van oorvol klaskamers gebruik word. Anders as in die vorige voorbeeld, kan die skender nie betrek word nie, omdat die DBE en distriksbesture reeds van die probleem bewus is, maar oënskynlik niks daaraan doen nie – hetsy weens 'n gebrek aan fondse of politieke wil. Die konferensie wat deur die skoolgemeenskap belê sal word, sal dus hoofsaaklik uit diegene wat deur die geweld benadeel is, bestaan. Tydens die konferensie behoort die GHO-waardes gebruik te word om alternatiewe te bepaal hoe die skoolgemeenskap self die probleem te bowe kan kom, deur byvoorbeeld 'n groentetuin aan te lê en die opbrengs te gebruik om voorafvervaardigde klasse te huur. Een van die belangrikste aspekte van GHO is dat dit die gemeenskap in beheer plaas van die wyse waarop dit op geweld reageer.

Dit is vanselfsprekend dat die trauma- en beradingseenheid in beide hierdie gevalle betrokke sal wees en dat die skoolgemeenskap van veerkragtigheidsmeganismes voorsien is om die skending positief te verwerk.

7.7 HOOFSTUKOPSOMMING

Skoolgeweld kan bekamp word indien voldoende meganismes bestaan om skoolgeweld binne die skoolgemeenskap te beheer en dié geweld wat van buite kom, te bestuur. GHO kan hierdie meganismes skep. Die bespreking in hierdie hoofstuk bevestig dat GHO as 'n heelskoolbenadering alle sferes van die skoolsamelewing raak en dat die wysiging van bestaande skoolkultuur en gedragskodes 'n voorvereiste vir die implementering van GHO is, omdat bestaande kodes waarskynlik nie voorsiening maak vir GHO-prosesse maak nie. Beide die geleerde en geleefde leerplanne is belangrike komponente van die skoolomgewing en noodsaaklike elemente van GHO.

Om die skoolkultuur – dit wat almal van weet en almal oor praat (McCall 2014:238) – en trouens die hele skoolomgewing te wysig gaan tyd neem en die samewerking van alle rolspelers verg om die punt van 'n “kritiese massa” (Sellman 2014:224) te bereik wanneer die ondersteuners van die verandering talryk genoeg is om ander te oorreëde om in te koop eerder as om oorweldig en gedwonge te voel. Die verandering kan ook nie bloot kosmeties wees nie, maar moet, soos die bespreking in hierdie hoofstuk aangedui het, al die aspekte van die skoolomgewing insluit.

'n Implementeringsraamwerk is egter onvolledig as die “hoe?”-vraag van implementering nie ook beantwoord is nie. Dit word in die volgende hoofstuk hanteer.

HOOFSTUK 8

Die implementeringsproses

8.1 INLEIDING

Toews (2011:41) herinner daaraan dat HO nie bloot 'n intellektuele oefening is nie maar beteken dat onderwys vanaf 'n abstrakte proses met abstrakte konsepte na 'n praktiese toepassing wat nou met die geleefde wêreld verweef is, moet beweeg. Hierdie beweging word deur die stemme en deelname van beide leerders en onderwysers moontlik gemaak:

So, how do we go about beginning to create a restorative school culture with comparable qualities of democracy, collaboration and participation? ... the first step is to get everybody to begin talking about these attributes... This has to be a multi-party process, characterised by a shift in language from 'How *do* we do things around here?' to "How *can* we do things around here?' (McCall 2014:238)

Hierdie beweging is soveel te meer op GHO van toepassing in die lig daarvan dat dit wyer as HO ook op die wese van onderwys, kulturele en kontekstuele kennis en waardes asook die ononderhandelbare betrokkenheid van die gemeenskap gegrond is.

In hierdie hoofstuk word die praktiese oorgang na 'n GHO-skool hanteer. Dit sluit in 'n bespreking oor die implementeringsproses sowel as die vrae op wie se skouers die implementering van GHO rus (cf §4.9.5) en welke knelpunte die implementering kan kortwiek.

8.2 IMPLEMENTERINGSPROSES

Die implementering van GHO gebeur nie net nie, dit behoort in 'n behoorlik gestruktureerde en beplande proses wat deur die skoolgemeenskap onderhandel en bepaal is, te geskied. 'n Wyse waarop dit binne die skool ontwikkel en volhoubaar geïmplementeer kan word, is deur die gebruik van deelnemende aksienavorsing.

8.2.1 Deelnemende aksienavorsing

Die nut van aksienavorsing binne die onderwysmilieu wys is daarin geleë dat 'n onderwyser die geleentheid gebied word om die resultate van tradisionele navorsing in sy eie situasie toe te pas en teorie en praktyk met mekaar te versoen (Aldridge, Fraser & Sebela 2004:246), of, soos Riel en Lepori (2014:54) dit stel: “action research is a process of living one's theory into practice.” Aksienavorsing kan daarom 'n gepaste metode wees om onderrigpraktyke te verbeter (Van der Merwe 2012:649). Dit is egter op die onderwyser – of skoolbestuur – as navorser gerig en maak dus nie noodwendig voorsiening vir die betrokkenheid en belange van al die lede van die skoolgemeenskap nie. Vir Morris (2016:106) herinner dit aan kolonialisme, waar die inwoners slegs aangesê word wat om te doen en die koloniale heersers besluit wat die beste is. Navorsing sonder die volledige betrokkenheid van die skool- en breë gemeenskap bring ook Freire se kritiek op *banking*-onderwys en *extension* (§5.3.6.2 & 5.3.6.3) na vore en hou nie rekening met die waardes van GHO nie.

Deelnemende aksienavorsing, (hierna met “DAN” aangetoon) daarenteen, deel waardes met GHO en is gerig op bemagtiging, die bou van verhoudings en die deel van kennis en om positiewe resultate te lewer (Morris 2016:107). Daarby wys Reyneke (2004:115) daarop dat

[d]eelnemende aksienavorsing stel as voorvereiste die werklikheid van die gemeenskap en 'n beskrywing van probleme en behoeftes deur die gemeenskap self.

Dit beteken andersyds dat, omdat die gemeenskap self beheer van die probleemstelling en probleemoplossing neem, dit nie meer vir die navorser, as buitestander, nodig is om die gemeenskap se kultuur en hulle prosesse ten volle te verstaan nie. Andersyds is enige voorstelle wat tydens die DAN-proses aan die gemeenskap gemaak word, bloot voorstelle is wat deur hulle oorweeg, aangepas of afgekeur kan word. Die onontbeerlikheid van die gemeenskap vir DAN ondersteun ook die belangrikheid van die gemeenskap vir Afrosentriese navorsing (cf Pitsoe & Letseka 2018:42).

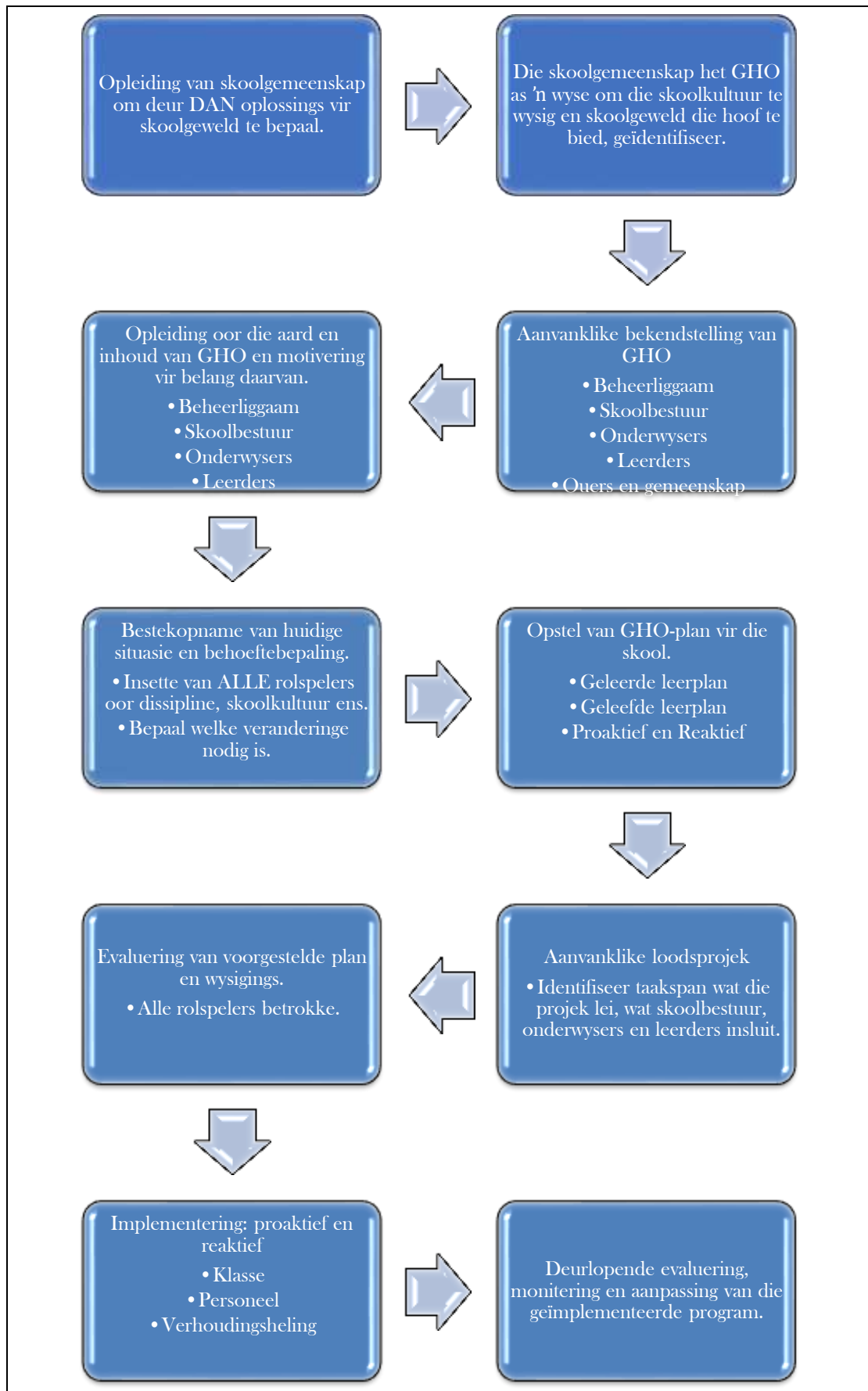
Die navorsingsproses kan in vyf fases ingedeel word, naamlik aanvanklike opleiding, beplanning, aksie (implementering), waarneming (dataoorweging) en refleksie (Riel

2013; Reyneke 2004:117; Van der Merwe 2012:649). Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die waardes van GHO en DAN selfs in die aanvanklike opleiding weerspieël moet word. Die opleiding moet dus daarop gerig wees om die deelnemende gemeenskap te bemagtig en waardes soos wedersydse respek, openlikheid en inklusiwiteit te onderskryf en bevorder. Reyneke (2004:136) stel voor dat die aanvanklike opleiding by wyse van gesprekke met gemeenskapsleiers en werkwinkels gedoen word. Die werkwinkels kan temas soos motivering, inligting oor die gemeenskap se regte, vaardigheidsontwikkeling, die belangrikheid van etiek, die wyses waarop die skoolgeweld ondersoek kan word en die basiese beginsels van GHO insluit (cf Morris 2016:111; Reyneke 2004:136).

Die voordele van DAN is eerstens daarin geleë dat die gemeenskap van die begin af – as daar oor die navorsingsprobleem besin word – by die ontwikkeling van 'n oplossing betrokke is. Tweedens is die proses nie 'n lineêre proses wat eindig by die vyfde fase nie, maar eerder 'n sirkel of spiraal waar die inligting wat tydens die refleksiefase bekom is, gebruik word om die beplanning aan te pas en dan weer van voor af te implementeer. Derdens neem dit nie 'n vasgestelde vorm aan nie, maar kan konteksspesifiek ontwerp word (McMillan & Schumacher 2010:445,450; Riel & Lepori 2014:54; Reyneke 2004:118).

In die verdere bespreking in hierdie hoofstuk word 'n implementeringsraamwerk voorgestel. Die bespreking neem 'n aanvang tydens die tweede fase van die proses, nadat die gemeenskap reeds opleiding ontvang het oor DAN en GHO as 'n alternatief oorweeg. Die proses word skematies in Figuur 8.1 aangedui. Hoewel die implementeringsproses in Figuur 8.1 lineêr voorkom, is die sikliese en reflektiewe aard van aksienavorsing in elke stap vervat. So bied DAN die voordeel dat die navorsingsfokus reeds na aanleiding van voorstelle tydens die aanvanklike opleiding verander kan word. Omdat GHO konteksspesifiek is (§ 5.3.7; 7.2.6), en in die lig van die beginsels van waarderende evaluering (§1.5.2) is dit trouens te wagte dat veranderinge deurentyd aan die aanvanklike voorstel aangebring sal word.

Soos in die vorige hoofstuk, verwys ek na aanleiding van die navorsingsvraag dikwels na skoolgeweld, sonder om GHO tot geweldwerende onderwys te wil verskraal.



Figuur 8.1: Die implementeringsproses

8.2.2 Aanvanklike bekendstelling en dialoogvoering

Omdat GHO 'n paradigmaskuif weg van 'n strafbenadering na humanisering en verhoudings verteenwoordig (§6.2.3), behoort die inhoud en aard daarvan aanvanklik aan rolspelers bekendgestel te word. Meyers et al (2012:8) meld trouens dat die uitdruklike inkoop van rolspelers in die inhoud van die verandering en die skep van 'n ondersteunende klimaat 'n noodsaaklike stap in 'n implementeringsraamwerk is. Daarby meld Vaandering en Reimer (2019:190) in die konteks van HG dat ondersteuning vir die konsep groei soos wat rolspelers meer kennis daarvan verkry.

Prakties behoort dit sin te maak dat, mits dit die proses is waaroor die skoolgemeenskap in die aanvanklike dialoogvoering ooreengekom het, GHO aanvanklik aan die beheerliggaam en skoolbestuur verduidelik word en daarna aan die personeel, ouers en leerders. Dit is egter belangrik dat die aanvanklike bekendstelling reeds die aard van GHO moet weerspieël: dit mag nie bloot inligting wees wat deurgegee word nie, maar behoort deel van 'n dialoog met die skoolgemeenskap te wees. Soos McCall (2014:238) dit stel: die eerste stap is om almal sover te kry om daaroor te praat. Een wyse om dit te bewerkstellig is om 'n plakkaatprojek te loods waar leerders van alle grade versoek word om navorsing oor skoolgeweld – of temas daarin soos die invloed van die media, boeliegedrag en bendes – en GHO te doen en plakkaate te ontwerp wat oor 'n tydperk oral op die skoolterrein en in klaskamers vertoon kan word.

Die aanvanklike dialoog is belangrik omdat dit aan rolspelers die geleentheid bied om hulle standpunte oor die voor- en nadele van die bestaande skoolkultuur en 'n visie van hoe dit behoort te wees, te stel (McCall 2014:238). Indien die skoolgemeenskap nie reeds tydens die bekendstelling die beginsels van GHO ondersteun nie, bestaan die wesenlike gevaar dat dit bloot as net nog 'n onderwysgedrewe metode om leerders te beheer, beskou sal word (McCluskey et al 2008:412; Sellman 2014:225; Vaandering 2011:309).

'n Belangrike aspek wat nie uit die oog verloor mag word nie, is dat skole daarop bedag moet wees dat daar moontlik reeds onderwysers of ander lede van die skoolgemeenskap is wat die beginsels van GHO, of elemente daarvan gebruik of

toepas. Hierdie individue behoort van die begin af by die implementeringsproses betrek te word, wat natuurlik meebring dat GHO voor die bekendstelling reeds as idee geopper moet word om vas te stel wie reeds die beginsels en waardes daarvan ondersteun. Trouens, hulle ondervinding kan reeds as 'n eerste vlak van die DAN-spiraal gesien word.

Dit is tydens hierdie aanvanklike bekendstelling ook nodig dat veral die skoolbestuur en beheerliggaam die voorgestelde verandering ondersteun. Uit die bespreking in 4.9.5 blyk dit duidelik dat die ondersteuning van skoolbestuur onontbeerlik is. Trouens, Liebenberg (2013:83) dui aan dat die afwesigheid van die skoolhoof tydens die aanvanklike inligtingsessie oor HO waarskynlik daartoe bygedra het dat die erns van HO nie behoorlik aan 'n skool wat by haar navorsing betrokke was, oorgedra is nie.

Die volgende stap na die bekendstelling is aanvanklike opleiding in die waardes en beginsels van GHO en die praktiese wyse waarop dit geïmplementeer kan word.

8.2.3 GHO-opleiding

8.2.3.1 Inleidende opmerkings

Die vraag sou gestel kon word waarom die opleiding plaasvind voor besluit is of, en op welke wyse, GHO geïmplementeer sal word. Die antwoord is dat rolspelers oor die aard en inhoud van GHO gesensiteer moet word sodat hulle in staat is om die res van die implementering in die lig daarvan te hanteer. In hierdie paragraaf word moontlikhede vir die opleiding van leerders en onderwysers ondersoek, alhoewel dit voor die hand liggend is dat alle rolspelers, wat ook die ouergemeenskap en ander lede van die breër gemeenskap insluit, opleiding moet ontvang. Die voorgestelde opleiding kan in werkswinkels of klein groepe aangebied word, wat herinner aan die kultuursirkels wat Freire aanvanklik in volwasse-geletterdheidsprogramme gebruik het (§5.3.6.1), Dit beteken dat die beginsels van FBO in die werkswinkels toegepas behoort te word. In hierdie verband verdien Liebenberg et al (2016:460) se opmerking ondersteuning:

Wanneer kleiner vernuwende 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.

'n Vraag wat met die opleiding verband hou, is die samestelling van die groepe. Liebenberg et al (2016:460) dui aan dat nie net onderwysers nie, maar ook leerders opgelei behoort te word. Omdat die opleiding plaasvind voordat GHO geïmplementeer word, is ek egter om twee redes van mening dat die aanvanklike opleiding vir die verskillende groepe rolspelers in afsonderlike werksinkels of klassinkels aangebied behoort te word. Die eerste rede is dat die behoeftes van verskillende rolspelers verskil, wat meebring dat die dinamika en vrae van groep tot groep sal verskil. Tweedens is dit moontlik dat rolspelers van 'n sekere groep geïnhibeer deur die teenwoordigheid van ander mag voel, byvoorbeeld 'n ouer wat versigtig is om in die teenwoordigheid van onderwysers en leerders haar besorgdheid oor die gedrag van graad 4-leerders te verwoord.

8.2.3.2 *Onderwysers*

Dit is om vier redes belangrik dat onderwysers volledige opleiding oor GHO ontvang en oor wyses waarop dit binne die skool gebruik kan word te oorweeg. Eerstens is hulle rolspelers in onderwys en moet hulle emosionele intelligensie en veerkragtigheid dus ook uitgebou word om GHO suksesvol deur te voer (cf Liebenberg 2013:23). Tweedens is hulle ondersteuning onontbeerlik vir GHO, omdat, soos Neumann (2011:619) aantoon, verandering in 'n skool afhang van wat onderwysers doen en dink. Derdens is een van die belangrikste probleme wat onderwysers met verandering ervaar dikwels daarin geleë dat hulle nie ten volle ingelig is nie (Coetzee et al 2011:91). Laastens wys Meyers et al (2012:13) daarop dat onbetrokke onderwysers nie net tot lae personeelmoraal nie, maar ook tot 'n hoë personeelomset lei.

Die opleiding kan by wyse van interaktiewe werksinkels aangebied word, gedagtig daaraan dat Liebenberg et al (2016:460) opmerk dat opleiding beide teoretiese en praktiese aspekte behoort te bevat. Howard (2009:17) stel voor dat die fasiliteerder en deelnemers aan die begin van die opleiding 'n ooreenkoms sluit waarin die deelnemers vrae beantwoord soos “hoe kan ons bepaal of dit 'n uitsonderlike kursus en ons 'n uitsonderlike groep gaan wees?”, “wat is ons grootste behoeftes ten opsigte van die kursus?” en “wat kan enigeen van ons doen om die opleiding te saboteer?” voordat

hulle fokus op 'n positiewe kursus. Deelnemers moet ook beseef dat die opleiding beide verrykende en verreikende gevolge inhou.

Die werkwinkels wat in hierdie subparagraaf bespreek word, is op onderwysers gemik. Vir ouers, leerders en ander lede van die skoolgemeenskap sal ander aspekte belangriker wees. Deur eers opleiding aan onderwysers te verskaf kan hulle egter as fasiliteerders gebruik word om leerders en ouers vir GHO voor te berei. As voorbeeld kan GHO in vyf temas by wyse van werkwinkels oor 'n tydperk van vyf weke aangebied word. Hierdie temas word kortliks hanteer.

Tema 1: Hoekom moet ons skool verander? Met ons is alles wel, nie waar nie?

Die doel van die tema is nie om 'n volledige bestekopname te doen nie, maar wel om die werklikheid onder onderwysers se aandag te bring. Dit sluit vrae in soos:

- Waarom is ek ten spyte van alles steeds 'n onderwyser?
- Hoe lyk ons skool- en skoolterrein vir 'n buitestander?
- Wat is die belangrikste waardes wat ons ondersteun?
- Watter waardes het in die skoolkultuur ingesluip wat ons nie ondersteun nie?
- Hoe lyk ons leerders en wat is die belangrikste leerhindernisse?
- Wat is die belangrikste dissiplinêre probleme wat ons ondervind?
- Hoe lyk ons leerders se sosio-maatskaplike omstandighede?
- Wat kan ons verander en wat nie?

Die doel van hierdie bespreking is dus om op die noodsaaklikheid van verandering te fokus – immers as die onderwysers geen rede vir verandering sien nie, sal hulle nie die verandering ondersteun nie (McCluskey et al 2008:410,414).

Tema 2: Enter the dragon – die bemagtigde leerder.

Omdat die meeste skole steeds in 'n konteks van mag en beheer in die hande van die onderwysers vasgevang is (Reyneke 2011:134), kan 'n bemagtigde leerder vir

sommige onderwysers na 'n drakoniese wese lyk wat alle reëls oorboord gaan gooi en die skool ten kwade gaan verander. Dit is belangrik dat hierdie vrese hanteer word met vroe soos:

- Is ons gemaklik met 'n stelling soos “*leerders moet bemagtig word om hulle eie leer en ontwikkeling te bestuur*”?
- Wat sal die impak van onafhanklike, kritiesdenkende leerders op die skool wees?
- Watter hindernisse staan in ons weg om onafhanklike, kritiesdenkende leerders op te lei?
- Hoe sal ons ouerkorps voel oor leerders wat meer krities kan dink en deelneem aan aktiwiteite wat “slegs vir volwassenes” was?
- Hoe kan ons die hindernisse oorkom?

Na aanleiding van Sellman (2014:226) se bespreking oor HO is 'n kritiese aspek van die tema dat onderwysers moet besef dat GHO nie bloot oor 'n nuwe wyse om dissipline te handhaaf gaan nie, maar oor 'n algehele kultuurverandering wat daarop gemik is om die skoolgemeenskap op 'n volhoubare wyse binne die waardes en praktyk van GHO saam te bind. Die fokus moet dus verby “wat is daarin vir ons?” na “wat is daarin vir die leerders en skoolgemeenskap?” skuif. Omdat GHO kontekstsensitief is en die gemeenskapskultuur in aanmerking geneem moet word, is dit belangrik om te besin oor die wyse waarop die ouers en gemeenskap die verandering sal beskou.

Tema 3: Hoe bou jy 'n legkaart? - praktiese bemagtiging

Omdat GHO op dialoog en samewerkende probleemoplossing gegrond is, is dit belangrik dat onderwysers in staat moet wees om hulle leerders te bemagtig deur onder andere aandag aan emosionele intelligensie en veerkragtigheid te skenk voordat GHO-prosesse in die skool geïmplementeer word. Soos reeds in 1.5.2 aangedui, is veerkragtigheid 'n belangrike onderdeel van die AEM omdat dit die onderbou bied vir 'n individu se vermoë om teenslae – soos skoolgeweld of die COVID-

19-pandemie – en verandering te hanteer. In hierdie tema kan aspekte aangeraak word soos:

- Wat is die tien belangrikste struikelblokke wat ons leerders daaglik moet hanteer?
- Hoe kan die struikelblokke voorkom word?
- Watter probleemoplossingsvaardighede het ons leerders nodig en hoe kan ons die vaardighede aan hulle oordra?
- Watter nuwe of positiewe waardes behoort in die skool gevestig te word?

Sellman (2014:227) verwys na “kulture gereedskapstukke” wat nuwe geleenthede, denkwyses en beslegtingstegnieke vir die hantering van bestaande probleme skep. Onderwysers sal waarskynlik met kreatiewe, innoverende en konteksgedrewe oplossings - soos die “groenlêerstelsel” (§ 4.9.3) – vorendag kom om kulturele gereedskapstukke aan leerders te voorsien om nuwe uitdagings die hoof te bied.

Tema 4: Slaan geweld 'n bloedneus

Die tema is gerig op geweld in die skool en moontlike wyses om dit te hanteer. Omdat GHO 'n deelnemende proses is, behoort onderwysers die geleentheid gebied te word om verskillende alternatiewe te oorweeg. Dit is egter belangrik om tydens die bespreking te beklemtoon dat die kernvraag nie oor dissipline handel nie:

Interventions often focus their attention on the behaviour of individuals rather than social and cultural practices. Yet, such factors are crucial ingredients in whether initiatives are successful or not (Sellman 2014:225).

Die kernvraag behoort eerder gerig te wees op die wyse waarop die skoolkultuur van strafgerig na GHO-gerig verander kan word en op welke wyse die skoolkultuur tans en in die toekoms voorsiening kan maak vir die beheer en bestuur van skoolgeweld. Vrae in hierdie tema kan dus die volgende insluit:

- Wat is die belangrikste vorms van konflik en geweld in ons skool?
- Wat is die belangrikste redes vir die konflik en geweld?

- Watter metodes gebruik ons tans om dit te hanteer?
- Is die metodes werklik suksesvol?
- Watter ander moontlikhede kan ons oorweeg?
- Verstaan ons die verskil tussen beheerbare en bestuurbare geweld?
- Hoe kan ons geweld waaroor ons geen beheer het nie, bestuur?
- Watter vaardighede is nodig om die eksterne geweld te bestuur?

Tema 5: Die held op die wit perd? Geïntegreerde helende onderwys

Die tema handel oor GHO. Dit sal aspekte insluit soos:

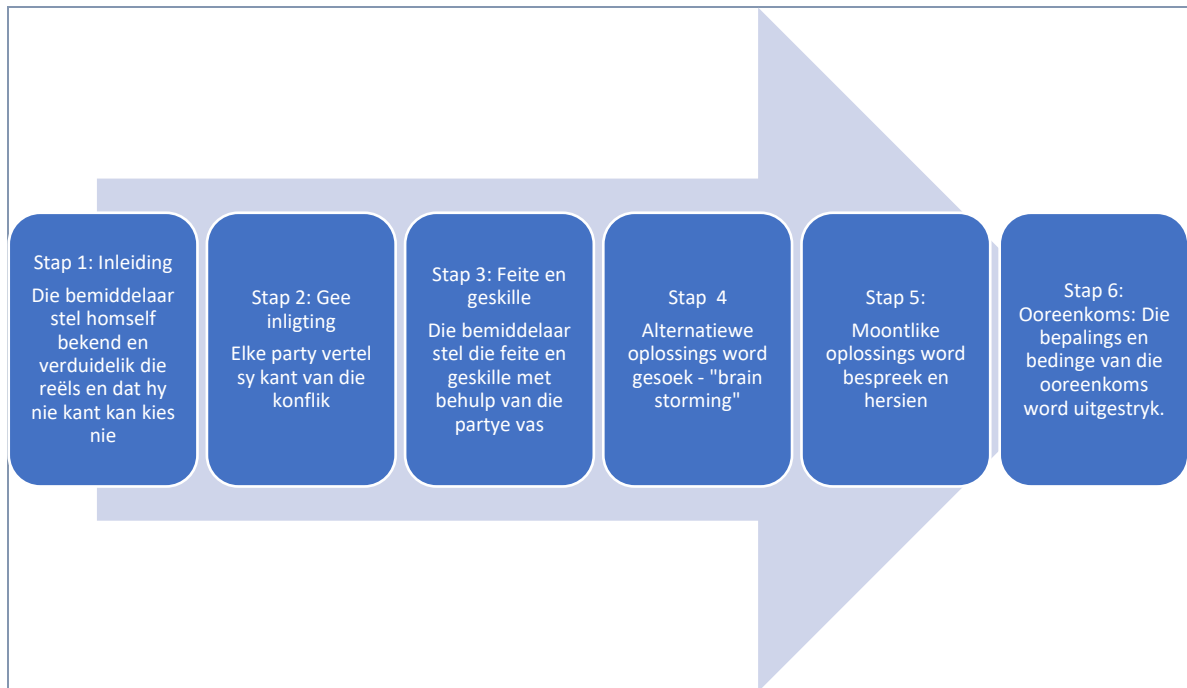
- Die agtergrond van GHO in die lig van HO en FBO.
- Die voordele en nadele verbonde aan GHO.
- Hoe werk GHO in die praktyk?
- Moontlike proaktiewe en reaktiewe wyses om GHO te implementeer.
- Kontekssensitiwiteit en GHO.
- Aanpassings aan die geleerde leerplan.
- Veranderinge aan die geleefde leerplan.

Dit is belangrik om te besef dat GHO op hierdie stadium steeds slegs as moontlikheid dien om skoolgeweld die hoof te bied. Deelnemers behoort dus voorstelle te oorweeg en te formuleer hoe GHO in hulle betrokke skool geïmplementeer behoort te word. Die volledige inhoud moet, in die aard van DAN wat die implementering rig (§ 9.2.1), deur alle rolspelers gesamentlik beding en geïmplementeer word sodat, soos Meyers et al (2012:14) dit stel, die “kompleksiteite van die gasheeromgewing” ten volle in die implementeringsraamwerk verreken word.

8.2.3.3 *Leeders*

Die opleiding vir leerders kan grootliks dieselfde temas as dié vir onderwysers volg, maar die inhoud sal van belangegroep tot belangegroep verskil. So, byvoorbeeld, sal leerders se opleiding meer gerig wees op temas soos veerkragtigheid, bemiddeling, geskilbeslegting, kommunikasie en karakterbou. In hierdie bespreking val die fokus, as voorbeeld, op bemiddeling, sonder om die belangrikheid van die ander te negeer.

Bemiddeling het ten doel om 'n ooreenkoms te bereik deur die tussenkoms van 'n derde party (Smit 1999:29). Die proses, wat in Suid-Afrika veral bekend is omdat dit in arbeidsaangeleenthede deur die Kommissie vir Versoening, Bemiddeling en Arbitrasie gebruik word, bestaan uit ses stappe soos in Figuur 8.2 voorgestel:



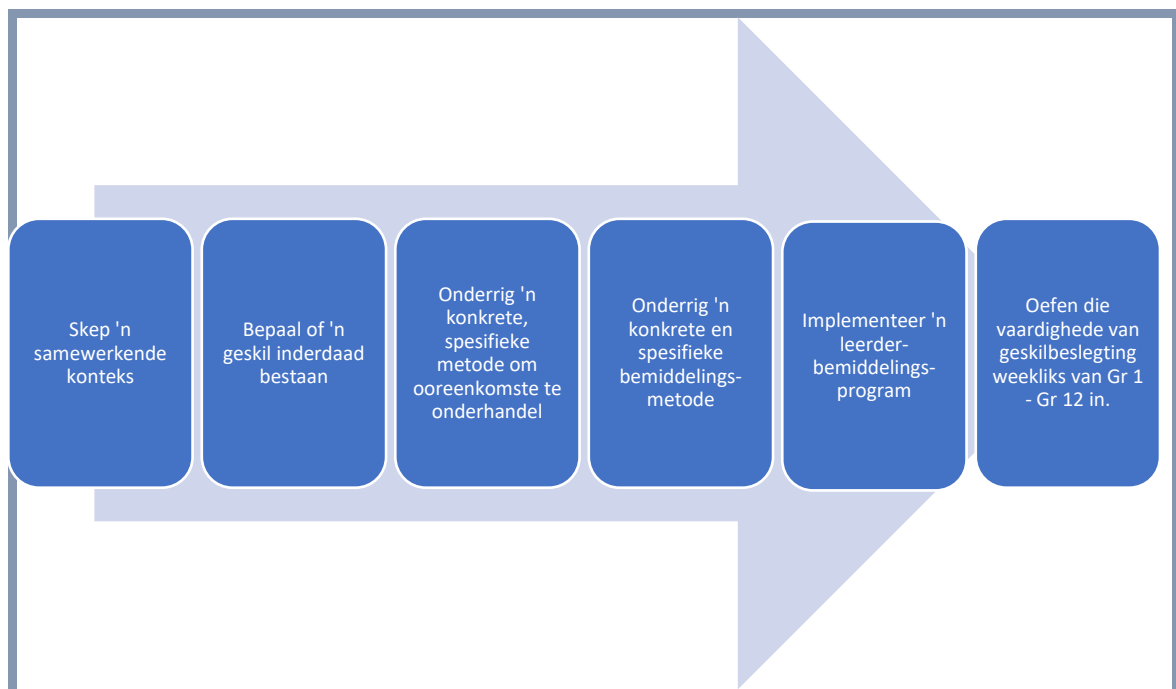
Figuur 8.2: Die bemiddelingsproses

Smit (1999:30) noem verskeie voordele van bemiddeling, byvoorbeeld dat leerders verantwoordelikheid vir probleemoplossing aanvaar, dit geweld en vandalisme kan verminder en leerders leer dat konflik deel van die lewe en nie noodwendig verkeerd is nie. Daarby is bemiddeling deel van die Afrika-tradisie om geskille te besleg en kan kennis daarvan leerders toerus om, soos Velthuisen (2012:84) dit stel, vredespraktisyns te ontwikkel en toe te rus om "n houding van kreatiwiteit, transdissiplinêre denke, en die gewilligheid om verskillende perspektiewe te akkommodeer, te ontwikkel".

Waar bemiddeling gewoonlik konsentreer op 'n aantal leerders wat as bemiddelaars opgelei word, stel Johnson en Johnson (1996:14-16) 'n program voor wat oor leerders se skoolloopbane strek en uit ses stappe bestaan (Fig 8.3). Die program poog om 'n geïntegreerde en probleemoplossende "wen-wen"-verhouding te bewerkstellig deur

ses stappe gedurende die implementeringsfase van die leerderbemiddelingsprogram te volg. Elke party moet oor die volgende aspekte besin en reageer:

- Wat wil jy uit die bemiddeling hê?
- Beskryf hoe jy voel.
- Beskryf die redes vir jou behoeftes en emosies.
- Stel jouself in die ander een se skoene.
- Besin oor drie moontlikhede om die geskil tot die beste voordeel van almal te besleg.
- Kies die beste moontlikheid en verseël die ooreenkoms met 'n handdruk (Johnson & Johnson 2014:167).



Figuur 8.3: Johnson & Johnson (1996) se model

Volgens die navorsers het 'n aantal studies aangetoon dat hierdie proses vrugte afwerp. Dit het nie net daartoe gelei dat leerders dit ook buite die skoolmilieu toepas nie, maar ook dat hulle oor die algemeen hul geskille sonder die tussenkoms van 'n volwassene en op 'n probleemoplossende wyse oplos (Johnson & Johnson 1996:16-17 & 2014:170). Kaplan (1996:44) wys daarop dat geskilbeslegtingsvaardighede ook vir middelskoolleerders (dws ongeveer Graad 6-9) geleer moet word, veral omdat hulle

op daardie ouderdom oop is om nuwe gedrag aan te leer. Vredeshoekies wat op jonger leerders gerig is, is reeds in 7.5.4.1 hanteer.

In die konteks van leerders met spesiale leerbehoefte (Burnett & Thorsborne 2015:43 ev) is dit nodig om daardie leerders se sosiale en emosionele bevoegdhede sowel as hul probleemoplossingsvaardighede, te ontwikkel voordat GHO 'n realiteit sal word. Van die aspekte wat vir hulle belangrik is, sluit in aspekte van emosionele intelligensie, soos die vermoë in om empatie met ander te betoon, jouself in 'n ander se skoene te kan plaas, jouself verstaanbaar te kan uitdruk en die aard van jou eie en ander se emosies te kan verstaan en te bestuur. Dat hierdie aspekte nie slegs vir sommige leerders belangrik is nie, blyk uit Van der Merwe (2011:400) se betoog dat die verbetering van alle leerders se emosionele intelligensie 'n metode is om skoolgeweld te bekamp (§3.7.5).

Na die aanvanklike opleiding voltooi is, is dit nodig om 'n bestekopname van die heersende geleerde en geleefde leerplanne te doen.

8.2.4 **Bestekopname**

Liebenberg et al (2016) verwys na hierdie stap as 'n evaluerende ondersoek en behoeftebepaling. Binne DAN is dit tegelykertyd waarneming, refleksie en beplanning. Die doel van die behoeftebepaling is om te bepaal wat die stand van die skool is en watter behoeftes bestaan. Dit is steeds deel van die eerste stap in implementering wat daarop moet fokus om te bepaal of die instansie werklik in staat sal wees om die verandering te implementeer (Meyers et al 2012:10). Sommige van die antwoorde sou reeds uit die werkwinkels en opleidingsgeleenthede na vore gekom het, maar dit is nodig dat die bestekopname alle rolspelers insluit. Die bestekopname behoort alle aspekte van die skool in te sluit omdat GHO 'n heelskoolbenadering is. Dit beteken dat die bestekopname self eienskappe van GHO moet vertoon en dus ook uit lede van al die belangegroepes behoort te bestaan en dat besluitneming deur dialoog, probleemoplossing en konsensus geneem behoort te word. Van die vrae wat beantwoord kan word, sluit in:

- Wat is die belangrikste verhoudingsbestuursuitdagings?
- Wat is die oorsake van die uitdagings?
- Wat is die belangrikste eksterne uitdagings waaroor die skool geen beheer het nie?
- Hoe effektief is onderrig in die lig van die bestaande skoolklimaat?
- Hoe lyk die skoolterrein?
- Hoe lyk die skoonadministrasie?
- Hoe lyk verhoudings in die skoolgemeenskap?
- In welke mate kry die skool dit reg om leerders te “humaniseer”?
- Is verandering in die skool werklik nodig?
- Waarheen wil die skool groei?
- Wat is die skool se missie en visie?
- Hoe kan die verhoudingsbestuursuitdagings en beide beheerbare en bestuurbare geweld oorkom word?
- Hoe kan onderrig meer leerdergeoriënteerd gemaak word?
- Watter ondersteuningsmeganismes bestaan reeds?
- Hoe effektief is die bestaande ondersteuningstelsel?
- Welke bykomende ondersteuning is nodig?
- Hoe kan die skoolterrein verander word om veiliger en onderrigvriendeliker te wees?
- Hoe kan ouers en die gemeenskap meer betrokke gemaak word by die skool?
- Hoe behoort die verandering bestuur te word?
- Op welke wyses kan rolspelers gemotiveer word om die verandering te ondersteun en positief te bemark?

Die bestekopname hanteer ook aspekte wat op die oog af niks met GH0 te make het nie. Ashley (2016:16) verwys byvoorbeeld na ongelukkigheid wat kan ontstaan omdat leerders te lank by die snoepie wag tydens pouses. Hierdie eenvoudige probleem – wat in Tomkins se emosiegroepe (Fig 4.1) as ’n negatiewe emosie beskou moet word – het die potensiaal om te groei tot gewelddadige optrede. Indien dit tydens die bestekopname hanteer word, kan ’n proaktiewe oplossing gevind word soos om meer verkooppunte te skep of leerders op verskillende tye te laat koop.

Die vrae wat gevra kan word en die wyse waarop dit hanteer behoort te word, bring verskeie aspekte van GHO soos kritiese bewustheid, kritiese denke, dialoogvoering, kontekssensitiwiteit en bemagtiging na vore. Dit is daarom belangrik dat voldoende tyd aan die bestekopname afgestaan word om seker te maak dat alle knelpunte en verwagtinge hanteer word. Die bestekopname dien as basis vir die opstel van 'n kontekssensitiewe GHO-plan.

8.2.5 Kontekssensitiewe GHO-plan

Een van die probleme met instansies soos die IIRP (2011) en Ashley (2016) se PLC-projek is daarin geleë dat HO op 'n gestruktureerde en grootliks voorafbepaalde plan geïmplementeer word – hoewel laasgenoemde aandui dat die programme na die skole se behoeftes verander word (Ashley 2016:15). Anders as wat die geval met HO is, kan GHO nooit “voorafvervaardig” word nie. Dit kan net suksesvol wees as die skoolgemeenskap self deel van, en die skoolkonteks van die begin af 'n belangrike aspek van die beplanning is. Liebenberg et al (2016:452) beklemtoon binne die konteks van HO dat die plan die spesifieke behoeftes van die skool in aanmerking moet neem en stel voor dat groeiareas en behoeftes waarop gefokus moet word, geïdentifiseer word. Dit is soveel te meer van toepassing op GHO.

Die GHO-plan kan slegs suksesvol ontwikkel word as alle rolspelers betrokke is. Die plan mag, afhangende van die behoefte van die skool en gemeenskap, die terreine wat in Hoofstuk 8 bespreek is, insluit. Dit is ook belangrik om in gedagte te hou dat GHO moontlik 'n nuwe kultuur- en waardestelsel in die skool sal bring, wat onder meer kan beteken dat die skool, soos Van Ness (2014:36) dit stel, 'n “listening school” word. Hierdie waardes behoort reeds by die opstel van die GHO-plan uitgeleef te word.

Nadat die plan opgestel is, moet dit tot uitvoer gebring word. Immers, soos Freire (1974:110) dit stel, is planne alleen “lost time, even time which gives the illusion of having been saved, [it] is time spent in bla-bla-bla, in verbalism”.

8.2.6 Loodsprojek en evaluering

Die belang van 'n loodsprojek is daarin geleë dat dit die skoolbestuur en skoolgemeenskap in staat stel om vas te stel of die oorwoë en ooreengekome GHO-plan prakties uitvoerbaar is. Dit kan gedoen word deur 'n loodskomitee wat die implementering vir 'n kwartaal of langer kan monitor en evalueer en veranderinge – natuurlik in samewerking met al die rolspelers binne DAN-prosesse – aanbring. Die loodsprojek kan aanvanklik ook op een aspek van GHO, soos byvoorbeeld die gebruik van proaktiewe stappe, fokus, of, in die alternatief, op een klas of graadgroep wat GHO loods.

Gedurende die loodsprojek en aanvanklike evaluering daarvan – wat binne die raamwerk van die AEM ook van waarderende evaluering gebruik behoort te maak – kan aspekte waarna McCluskey et al (2014:144) verwys, in ag geneem word. Dit sluit in:

- om te bepaal welke opleiding en ondersteuning onderwysers as noodsaaklik ag om hulle in staat te stel om GHO volhoubaar te implementeer
- om die verskillende situasies, kontekste en terreine van beide die geleerde en geleefde leerplan waarbinne die nuwe benadering geïmplementeer gaan word te ondersoek
- om die verskillende wyses waarop rolspelers innoverende benaderings gedurende die implementering gebruik het, te ondersoek en te oorweeg
- om eienskappe van die skool en skoolgemeenskap wat positief en negatief op die implementering ingewerk het te ondersoek
- om die ondersteuning wat van plaaslike, streeks- en nasionale owerhede af benodig word om die implementering te vergemaklik te ondersoek.

Indien die loodsprojek suksesvol was – wat in die lig van DAN bepaal sal word nadat die loodsprojek self geëvalueer en verfyn is, kan die skool GHO implementeer.

8.2.7 Implementering

Die finale implementering beteken dat die loodsprogram volledig uitgebrei word totdat GHO die hele skool insluit. Om te verseker dat al die rolspelers die proses verstaan en gemaklik is daarmee, kan die implementering stapsgewys plaasvind. Dit is egter belangrik dat, om te verhoed dat die implementering misluk en te verseker dat beide onderwysers en leerders emosioneel gereed is vir GHO, ondersteuningsmeganismes (§7.5.4.3) funksioneel moet wees voordat die plan geïmplementeer word. Implementering kan ook slegs geskied as die nodige bronne en hulpbronne beskikbaar is. Meyers et al (2012:13) wys daarop dat 'n gebrek aan administratiewe ondersteuning in alle gevalle teenwoordig was waar implementering gefaal het.

Daarby moet een van die deurlopende temas in hierdie navorsing, naamlik dat die omskakeling van 'n dissipline-gerigte skool na 'n GHO-skool tyd neem, voortdurend in gedagte gehou word. McCluskey (2014:140) wys op drie aspekte, naamlik dat dit drie tot vyf jaar neem om HO te implementeer, dat implementering 'n proses eerder as 'n doelwit is en dat dit belangrik is om vir, wat sy noem "*quick wins*" op die uitkyk te wees en tegelyk te aanvaar dat ander dele van die proses lank gaan neem. Omdat GHO, selfs meer as HO, 'n verandering in die skool se waardestelsel in die vooruitsig stel, is haar raad des te meer van toepassing.

Om te verseker dat die implementering volledig geskied en geen aspek agterweë gelaat word nie, kan 'n kontrolelys, soos die volgende wat na aanleiding van KOKM (2007:4) ontwikkel is, deur die skoolgemeenskap gebruik word.

Kontrolelys

- Was die hele skoolgemeenskap van die begin af deel van die GHO-proses?
- Is 'n volledige behoeftebepaling deur middel van DAN gedoen?
- Is die belangrikste vorme van beheerbare en bestuurbare geweld geïdentifiseer?
- Is daar voldoende steun binne die skoolgemeenskap vir GHO en die waardes wat dit ten grondslag lê?

- Hoe kan GHO daartoe bydra om die behoeftes te bevredig en geweld die hoof te bied?
- Watter unieke inisiatiewe of programme bestaan reeds by die skool?
- Watter bestaande inisiatiewe en programme in die skool toon reeds eienskappe van GHO?
- Ondersteun die skoolhoof en skoolbestuur die waardes en beginsels van GHO?
- Is die skoolhoof en –bestuur bereid om alle opleidingsgeleenthede by te woon?
- Maak die skoolbestuur reeds van deelnemende bestuur gebruik?
- Funksioneer die skoolbestuurspan effektief?
- Wat weet die skool reeds van GHO?
- Ondersteun die ander lede van die skoolgemeenskap (bestuur uitgesluit) die waardes en beginsels van GHO?
- Hoe ervaar die skoolgemeenskap verandering?
- Welke teenstand kan teen GHO ondervind word?
- Is die gemeenskap en in besonder die ouerkorps ingelig oor GHO?
- Tot welke mate kan die skool steun op 'n aktiewe en ondersteunende ouerkorps?
- Wanneer is die beste geleentheid om 'n GHO-loodsprogram te implementeer?
- Watter aspekte behoort in die loodsprogram gedek te word?
- Het die skoolbestuurspan reeds die implementering van GHO met ander rolspelers bespreek?
- Is meganismes vir die ondersteuning en deurlopende evaluering van GHO beskikbaar?

8.2.8 Deurlopende evaluering en aanpassing

Omstandighede, die skoolkultuur en die rolspelers van 'n skool verander deurlopend. Dit is daarom belangrik, en in die aard van beide die AEM waarbinne hierdie navorsing gedoen is en DAN 'n gegewe, dat die GHO-plan voortdurend geëvalueer word om te bepaal of dit steeds aan sy doel voldoen en ook om seker te maak dat dit aanpas by verandering. Deurlopende evaluering is ook noodsaaklik om enersyds vas te stel of die skool se sleutelwaardes steeds in ooreenstemming met GHO is en andersyds te bepaal of nuwe verskyningsvorme van skoolgeweld voorkom wat nuwe uitdagings skep. Die evaluering behoort ook te fokus op die volgehoue motivering van alle

rolspelers en om GHO volhoubaar in stand te hou, gedagtig daaraan dat Bickmore (2011:3) verwys na skole wat aanvanklik positief was oor HO, maar weens verskeie redes nie daarmee volgehou het nie. Selfs skole wat reeds GHO suksesvol geïmplementeer het, moet voortdurende geëvalueer word. Trouens (McCluskey 2014:140) wys binne die konteks van HO daarop dat

[a] strong version of RP will mean constant calls that the school is not restorative enough. A restorative school will be vigilant and alive not only to these calls, but to their sources. When these calls are made ... and heard with equal respect by all, it is clear that a school is becoming radically restorative.

Omdat GHO beide die skool se waardes en praktyk sal verander, kan dit selfs meer radikaal wees as wat McCluskey gedink het. Reimer (2019b) verwys in hierdie verband na die gebruik van “leersirkels” deur onderwysers waar ’n groep onderwysers informeel byeen kan kom om oor die inhoud en implementering van GHO te besin. Haar navorsing dui aan dat onderwysers gereeld hulle eie praktyk en dié van die skool behoort te evalueer om te verseker dat volgehoue implementering geskied en dat die integriteit van die proses bo verdenking bly (Reimer 2019b:65,68). Die leersirkels kan ook na ander rolspelers uitgebrei word.

’n Metode wat na aanleiding van Ashley (2016:15,16) gebruik kan word is om kwartaalliks ’n vraelys aan rolspelers te gee waarin vrae oor die sukses van die program gestel word. Hierby kan deurlopende evaluering ook met onderhoude en kwantitatiewe data soos die aantal verhoudingskendings en die erns daarvan gedoen word. Na aanleiding van die ouditinstrument van die KOKM (2007:5,6) kan skole ’n instrument gebruik om GHO deurlopend te monitor en te evalueer. Die instrument kan bestaan uit ’n gedeelte wat deur klasonderwysers bygehou moet word, byvoorbeeld:

Deel 1: Maandelikse GHO-rapportering				
Onderwyser:			Klas:	Maand:
	Dogters	Seuns	Aantal Kere	Herhalers*
Afwesigheid en stokkiesdraai				
Leerder/s versoek om klas te verlaat				

Leerder/s na hoof/bestuurslid verwys				
Hoofbron van beheerbare skoolgeweld				
Hoofbron van bestuurbare skoolgeweld				
GHO-prosesse gedurende die maand gevolg (bv klassirkeel, informele gesprek)				
<i>Klasonderwyser se evaluering van die sukses van GHO gedurende die maand:</i>				
<i>Knelpunte en aspekte wat verbeter kan word:</i>				
<i>GHO-temas in assessering ingesluit:</i>				
<i>Vorms van skoolgeweld waaraan u as onderwyser blootgestel is:</i>				
<i>Strukturele geweld waaraan lede van die skoolgemeenskap blootgestel is:</i>				
<i>Besondere voorvalle van trauma waaraan leerders blootgestel is:</i>				
<i>*Dui aan as dieselfde leerder herhalend betrokke was</i>				

Die ouditinstrument het ook 'n deel wat deur die nakomingskomitee voltooi kan word. Dit kan die volgende insluit:

Deel 2: Maandelikse evaluering van GHO				
Maand:				
	Nuut	Positiewe vordering	Gevestig	Goed gevestig
Skoolorganisasie, kultuur, karakter en omgewing				
Gedeelte ondersteuning en toegewydheid aan GHO.				
GHO word heelskool toegepas.				
GHO word deur die hele skoolgemeenskap ondersteun.				
GHO is 'n bestuurs- en beplanningsprioriteit				
Deurlopende monitering en hersiening vind plaas om GHO te verbeter – nakomingskomitee				
Die waardeverandering wat GHO meebring, is sigbaar.				
Implementering				
Implementeringskomitee funksioneel				
Trauma & berading funksioneel				
Omgewingsgroep funksioneel				
Deurlopende personeelopleiding				
Leerderopleiding: ondersteuning funksioneel				
Leerderopleiding: bemiddeling funksioneel				
Gedragkode GHO-aangepas				

Onderwyserskode aanvaar				
Wyse waarop verhoudings ondersteun en uitgebou word, is GHO-aangepas				
Proaktiewe stappe word deur klasonderwysers geneem (verwys na Deel 1)				
Reaktiewe stappe word deur klasonderwysers geneem (verwys na Deel 1)				
Proaktiewe stappe deur leerders geneem:				
Reaktiewe stappe deur leerders geneem:				
GHO-prosedures gevolg om knelpunte in implementering te hanteer:				
Proaktiewe stappe deur skoolbestuur geneem:				
Reaktiewe stappe deur skoolbestuur geneem:				
Proaktiewe stappe deur ouers/gemeenskap geneem:				
Reaktiewe stappe deur ouers/gemeenskap geneem:				
GHO-skakeling met ouers:				
Databasis van GHO-deelname deur ouers en gemeenskap word onderhou.				
Leerplan, leer en onderrig				
Assessering en rapportering maak voorsiening vir GHO				
'n Geïntegreerde konteks sensitiewe GHO-benadering geïmplementeer				
Klaskamerklimaat is ondersteunend, koesterend en gerig op sosiaal-emosionele leer				
Skoolklimaat ondersteun die waardes van GHO op 'n sigbare wyse.				

Die vraag kan natuurlik gevra word of 'n bestuursinstrument en die kontrolelys wat vroeër voorgestel is, binne die filosofie van GHO inpas, veral gegewe die waardes waarop GHO gebou is, en of dit nie eerder as 'n dissiplinêre instrument beskou moet word wat binne Foucault (cf. 2007:159) se verstaan van dissipline bloot ten doel het om die optrede van die skoolgemeenskap te “bestuur, beheer en nie om dit te verbeter nie. Ek meen daar bestaan minstens drie redes waarom die eerste vraag bevestigend en die tweede ontkennend beantwoord kan word. Eerstens is die instrument, soos die

ander voorstelle in hierdie hoofstuk, slegs voorstelle en nie voorskrifte nie. Die beginsels van DAN noop die skoolgemeenskap om binne sy konteks konteksspesifieke oplossings te beding en te implementeer. Die inhoud van die instrument sal dus binne konteks bepaal en aangepas word. Tweedens is evaluering en refleksie onlosmaaklik verbind aan DAN en FBO (§5.3.3.2). Tydens die voltooiing van die instrument word rolspelers genoop om oor GHO te besin. Derdens is al die rolspelers verantwoordelik om toe te sien dat GHO geïmplementeer word. Die instrument kan beide skoolbestuur en die breër skoolgemeenskap help om die implementering te verantwoord.

8.2.9 Opsomming

Die implementering van GHO is 'n proses wat alle rolspelers insluit, siklies van aard is, tyd en toegewydheid vra en binne die skool se leefkonteks gedoen moet word. Die talle skole waarna in Hoofstuk 4 verwys is, bewys dat HO suksesvol en volhoubaar gedoen kan word. Omdat GHO 'n kontekssensitiewe, waardegedrewe benadering is wat beide FBO en HO insluit, behoort dit wel suksesvol geïmplementeer te kan word.

Dit is egter belangrik dat die skoolgemeenskap bewus moet wees van wie se verantwoordelikheid dit is om GHO te implementeer.

8.3 WIE IS VERANTWOORDELIK?

'n Belangrike aspek in die implementering van GHO is die vraag wie die verantwoordelikheid vir die verandering moet neem. Ashley (2016:15) en Readett (2006:9) is van mening dat 'n skool se kultuur slegs verander kan word as die skoolleiers deel van die proses is. Liebenberg et al (2016) merk op dat die skoolhoof

die sukses van sodanige program [sal] bepaal omdat hy/sy nie net die kernsakel tussen al die rolspelers vorm nie, maar ook grootliks verantwoordelik is vir die standarde, gedrag en kultuur by die skool.

Hulle siening word deur 'n deelnemer aan die YJB (2004:49) se navorsing ondersteun:

The views of the head teacher and deputy head responsible for behaviour is crucial.

Hierdie opmerkings kan nouliks teengesprek word. Howard (2009:6) sluit hierby aan en meld dat, benewens die skoolhoof, die skool se hele bestuurspan betrokke behoort te wees by die implementering van HO. Dit geld ook vir GHO. Dit is belangrik om statutêre voorskrifte in ag te neem wanneer GHO geïmplementeer word, byvoorbeeld dat dit die taak van die beheerliggaam in konsultasie met alle belanghebbendes is om die gedragskode te aanvaar (Suid-Afrika 1996: art 8(1)).

Verder is dit belangrik dat GHO nie 'n “besluit van bo” mag wees wat op die skool afgedwing word nie of slegs deur die beheerliggaam of skoolbestuur gelei word nie. FBO en die uitgangspunte waarna hierbo verwys is, dui almal aan dat verandering ondersteun word deur samewerking waar almal aan boord is en saam hulle leefwêreld evalueer en voorstelle ter verbetering maak, die voorstelle evalueer en implementeer en dan reflekteer oor die verandering - “reflection and action upon the world in order to transform it” (Freire 1970:51). Die heelskoolbenadering tot GHO impliseer dus ook 'n heelgemeenskapsbenadering waarby leerders, ouers, onderwysers, onderwysdepartemente en ander rolspelers betrokke sal wees.

Die uitgangspunt dat die skoolgemeenskap self kontekstsensitiewe GHO-prosesse behoort te ontwikkel, hou twee implikasies vir hierdie navorsing in. Eerstens kan 'n GHO-program nie in isolasie ontwikkel en aan skole beskikbaar gestel word nie. Daarom kan die voorstelle wat in hierdie navorsing gemaak word hoogstens as riglyne en voorbeelde dien wat oorweeg kan word. Tweedens beteken dit dat programme soos *SaferSanerSchools* (IIRP 2011) en *PLC* (Ashley 2016), waarna in Hoofstuk 4 verwys is, nie by GHO inskakel nie, omdat kundiges van buite tot 'n groot mate die proses beheer – wat sterk aan Freire se kritiek op “*extension*” herinner.

8.4 **KNELPUNTE**

Omdat GHO 'n “paradigmaskuif” in die wyse waarop skole bestuur word tot gevolg het, is dit te verwagte dat 'n aantal knelpunte bestaan wat hanteer behoort te word voordat dit geïmplementeer kan word, omdat die proaktiewe identifikasie en hantering van knelpunte 'n belangrike deel van 'n implementeringsraamwerk is (Meyers et al 2012:9). Van die belangrikste knelpunte word vervolgens hanteer.

8.4.1 Slegs geweldwerende onderwys

Alhoewel die fokus van hierdie navorsing die ontwikkeling van 'n implementeringsraamwerk vir geweldwerende onderwys is, kan GHO nie slegs met die negatiewe uitgangspunt dat dit skoolgeweld moet hanteer, ontwikkel en geïmplementeer word nie. Skoolgeweld kan, soos in hierdie navorsing, een van die aanvanklike redes vir die oorskakeling na 'n GHO-gerigte skool wees, maar die bespreking in Hoofstukke 6 en 7 het aangedui dat GHO 'n nuwe skoolkultuur skep, waar die effektiewe beheer en bestuur van skoolgeweld slegs een van die aspekte is wat anders beheer en bestuur word.

8.4.2 Koste en begroting

Reimer (2011:14,36) wys daarop dat die afname in fondse in die distrik waarin sy haar navorsing gedoen het, HO feitlik skipbreuk laat ly het en 'n deelnemer aan die YJB (2004:59) se navorsing stel dit onomwonde:

If we had to pay for it, we would have to decide against it due to competing resource priorities.

Programme deur instansies soos die IIRP (2011) se *SaferSanerSchools* is duur (Hebling 2020) en sal nie deur gewone skole, wat reeds gebuk gaan onder laer staatsubsidies, 'n afplattende ekonomie, die gevolge van die COVID-19-pandemie en die behoefte om bykomende onderwysers uit skoolfondse aan te stel, bekostig kan word nie.

Hierdie knelpunt kan ondervang word indien GHO in Suid-Afrika op 'n gestruktureerde wyse deur die DBO in skole ondersteun word. Die departement kan 'n aantal kundiges aanstel om distrikte en skole te besoek om met die aanvanklike opleiding van die gemeenskap met die oog op DAN, konsultatiewe beplanning en implementering van GHO behulpsaam te wees. In dié verband verwys Liebenberg et al (2016) in die konteks van HO na die kundigheid wat reeds op distriksvlak beskikbaar is en gebruik kan word. Die skrywers stel ook voor dat vrywilligers uit die gemeenskap opgelei kan word om skole te ondersteun. Praktiese riglyne soos in hierdie navorsing vervat en die bronne wat aangehaal en grootliks gratis op die internet beskikbaar is, kan ook

aan skole beskikbaar gestel word. GHO se sukses hang egter tot 'n groot mate daarvan af of elke skool bereid en in staat is – dus die “skoolpolitieke wil” het – om die veranderinge sonder groot koste deur te voer.

Omdat GHO ook op die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid gegrond is, behoort maatskappye en ander organisasies genader te word om behulpsaam te wees met die befondsing van GHO, veral in die lig daarvan dat die doel van GHO is om geweld te bekamp. Soos reeds uit die bespreking in Hoofstuk 4 geblyk het, bestaan daar reeds instansies in Suid-Afrika wat met die implementering behulpsaam kan wees.

8.4.3 Tyd

Tyd is om drie redes 'n knelpunt. Die eerste is dat tyd gevind moet word om GHO in 'n skool te implementeer. Soos uit Figuur 8.1 blyk, is dit nie bloot 'n geval van die skool besluit om GHO te implementeer en dit gebeur nie. Tyd moet gevind word vir aanvanklike inligtingsessies, die DAN-proses, opleiding van die skoolgemeenskap, om 'n bestekopname van die skool se omstandighede en behoeftes te maak en om die GHO-plan in die konteks van die skool op te stel, te implementeer, deurlopend te evalueer en aanpassings te maak. 'n Deelnemer aan die YJB se navorsing verwoord die gevoel van onderwysers soos volg:

I honestly think that it has completely failed because of the practicalities. I don't have the time. No-one in the school is pulling it altogether. It's energy wasted if it's not co-ordinated. But if there was someone on site with the time, it'd be magic.

Hierdie siening het die navorsers genoop om aan te dui dat HO realisties net effektief in skole geïmplementeer kan word as die prosesse deur eksterne diensverskaffers hanteer word of deur onderwysers wat minder klasse het (YJB 2004:53). Weens die aard van GHO bestaan hierdie alternatiewe nie werklik vir GHO nie – dit kan slegs suksesvol wees as die skoolgemeenskap dit self bestuur en beheer.

Wat die implementering self betref, voel onderwysers dat te veel akademiese tyd deur omslagtige prosedures verlore gaan (Coetzee et al 2011:91; Robbins 2014:41; YJB 2004:58). Verandering is egter altyd tydrowend (Kulinna 2008:21). Dit is verder

belangrik om te onthou dat, soos wat die skool gemaklik raak met GHO en sy prosesse en proaktiewe prosesse vrugte afwerp, die tyd wat daaraan bestee word, sal verminder. Deur sommige van die GHO-prosesse soos bemiddeling in leerders se hande te laat, word tyd ook vir onderwysers beskikbaar gestel.

8.4.4 Onderwysers se persoonlike sienings en houdings

Omdat verandering in onderwys afhang van wat onderwysers doen en dink (Neumann 2011:619), sal GHO slegs in skole geïmplementeer kan word as onderwysers die verandering ondersteun, veral as een van die deelnemers in Dubin (2016:21) se aanmerking in gedagte gehou word, naamlik dat HO (en dus in 'n meerdere mate ook GHO) in wese die heropleiding van onderwysers beteken. Die probleem is dat baie onderwysers – na wie 'n deelnemer aan McCluskey et al (2008:414) se navorsing as “*resistant feudal barons*” verwys – traag is om verandering te ondersteun. Robbins (2014:51) meld in hierdie verband

[m]y respondents have reported that many teachers, especially older teachers with more experience, are more reluctant to adapt to new ideologies and practices in education.

Martin en Ngcobo (2015:95) verwys na een van die deelnemers in hulle navorsing waar die beginsel dat die onderwyser “baas in sy klaskamer” is, steeds ondersteun word. Die YJB (2004:54) wys aansluitend daarop dat dit baie moeilik vir veral ouer onderwysers is om deel van HO-praktyke te word omdat hulle dit as 'n aanval op hul gesag sien en glo dat die skool altyd die onderwyser se kant behoort te kies en 'n skoolhoof wat aan McCluskey et al (2008:413) se navorsing deelgeneem het, het aangedui dat “teachers are afraid we are stealing their strength.”

McCarthy (1992:8) waarsku ook dat dit maklik is om nuwe inhoud te beplan, maar moeiliker is om die wyse waarop mense dink te verander. Onderwysers voel dat hulle nie voldoende toegerus word om nuwe beleid toe te pas nie (Coetzee et al 2011:91; YJB 2004:53) wat meebring dat hulle dit nie wil implementeer nie. Aansluitend hierby is dit nodig om van die algemene kritiek teen HG waarna Vaandering & Reimer (2019) verwys, kennis te neem omdat dit ook GHO kan beïnvloed. Dit sluit aspekte in soos dat die oortreder “te lig daarvan afkom” of dat die HO-proses net 'n ander vorm van

mag is, of die slagoffer herviktimiseer (Vaandering & Reimer 2019:201). Hulle beveel daarom aan dat HG – en dus ook GHO – baie duidelik aan rolspelers oorgedra moet word, die voordele daarvan nie as vanselfsprekend aanvaar moet word nie en kritiek nie eenvoudig geïgnoreer mag word nie (Vaandering & Reimer 2019:203).

Reimer (2019b:69) wys egter op 'n belangrike aspek in die konteks van HO: wanneer onderwysers worstel met die beginsels van HO en die wyse waarop hulle HO implementeer, pas hulle in wese reeds HO toe, omdat die worsteling en dialoog deel van HO is. Binne die konteks van GHO kan die skoolgemeenskap dus reeds GHO begin toepas as vraagstukke oor bemagtiging, waardes, konteks en die sentrale posisie van leerders op probleemstellende wyse oorweeg word.

Omdat onderwysers se sienings en houdings so belangrik is, sal dit die moeite loon om die eerste gedeelte vir GHO-opleiding vir onderwysers te wy aan hierdie aspek, soos trouens in 8.2.3.2 verduidelik is.

8.4.5 Te ingrypend, te vinnig

Mense is dikwels bang vir verandering omdat dit ontwrigting meebring (Reimer 2019b:69). Daarom kan die verandering te ingrypend wees of te vinnig geïmplementeer word voordat rolspelers dit verstaan of gemaklik daarmee is. Hendry et al (2011:1) waarsku daarom tereg dat die verandering teen 'n tempo wat vir die spesifieke skool gepas is, geïmplementeer moet word.

Daar bestaan egter 'n aantal redes waarom hierdie knelpunt nie die implementering van GHO behoort te vertraag nie. Eerstens is GHO, soos in 6.2 aangedui, op beginsels en waardes geskoei waarmee die meeste rolspelers hulleself behoort te kan assosieer. Tweedens is die doel van GHO nie slegs om geweld die hoof te bied nie, maar uiteindelik 'n vreedsame samelewing te skep (Reimer 2011:5; Toews 2013:10) en derdens behoort die verandering uiteindelik die hele samelewing positief te beïnvloed deur, soos Liebenberg et al (2016:460) dit stel, 'n rimpeleffek waardeur die gemeenskap as geheel ontvorm kan word.

8.4.6 Onderwysdepartemente

Bickmore (2011:3) verduidelik uit 'n Kanadese oogpunt dat 'n onderwysdepartement, selfs as HO deur wetgewing gesanksioneer word, die implementering daarvan kan verhoed of benadeel:

Thus proactive, equitable, democratically oriented anti-violence programming is indeed possible in stressed public schools serving diverse populations, but this programming is evidently at risk, in part because current standardization and high stakes accountability reforms are narrowing the space for such programming.

Haar besware word deur Reimer (2011:38) en Robbins (2014:53) gedeel. Laasgenoemde verduidelik dat onderwysers onder geweldige druk verkeer om seker te maak dat leerders hulle akademiese doelwitte behaal. Een van sy deelnemers vat die probleem soos volg saam: "It's not about (the development of) the person. It's about the test score." Ongelukkig is die situasie in Suid-Afrika dieselfde, soos twee deelnemers aan my 2014-steekproef (Kloppers 2014) dit tydens onderhoude gestel het:

Die baie kursusse en vergaderings tydig en ontydig is soms 'n mors van tyd – Kry nie dag se beplanning klaar nie.

en

Tyd is klaar 'n probleem tov afhandeling van die voorgeskrewe werk. Dan word ons selfs weekliks uit die klas gehou met vergaderings en kursusse waarin ons gedwing word.

Aan die teenkant van die munt dui navorsing daarop dat, wanneer 'n onderwysdepartement HO ondersteun, dit suksesvol ingevoer kan word (Emett 2020). Dit kan ook die geval met GHO wees. Onderwysowerhede behoort daarom kennis te neem van die belangrike rol wat hulle kan speel ten einde te verseker dat GHO suksesvol geïmplementeer word.

8.4.7 Vakbonde

Onderwysvakbonde word soms as 'n struikelblok in die weg van verandering gesien (Van Wyk 2012:106,229), alhoewel die bystand wat vakbonde gedurende die COVID-19-pandemie aan beide hulle lede en die breër skoolgemeenskap gegee het, waarskynlik eerder daarop dui dat hulle as 'n groep bloot hul mandaat as

verteenwoordigers van die onderwyserskorps nakom. Dit is egter belangrik dat vakbonde van die begin af by die GHO-proses in 'n skool betrek word, nie net omdat hulle onderwysers verteenwoordig nie, maar ook omdat hulle as belangegroepe binne die breë gemeenskap optree. Die positiewe sy is ook dat, gegewe die wye steun wat vakbonde onder onderwysers geniet, GHO met meer gemak in skole geïmplementeer sal kan word indien dit ook die steun van vakbonde geniet.

8.5 HOOFSTUKOPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die implementeringsproses as 'n belangrike onderdeel van die implementeringsraamwerk hanteer nadat die vorige hoofstuk op die implementeringsterreine gefokus het. In die bespreking is gefokus op die belangrikheid van die skoolgemeenskap se betrokkenheid in die vorm van deelnemende aksienavorsing en op voorstelle om die suksesvolle implementering te ondersteun. Die bespreking het gewys op die belangrikheid van die skoolbestuur en skoolgemeenskap in die implementeringsproses en knelpunte wat vroegtydig in aanmerking geneem behoort te word.

Die sukses van GHO hang grootliks af van die betrokkenheid van al die rolspelers en die konteks sensitiewe en volhoubare wyse waarop dit geïmplementeer sal word. Indien die implementeringsproses wat in hierdie hoofstuk bespreek is, sowel as die konteksunieke elemente wat by 'n skool aanwesig is egter in aanmerking geneem word, behoort GHO op 'n effektiewe, volhoubare wyse 'n skool se bestaande kultuur na 'n geweldlose – of minstens minder gewelddadige – skoolkultuur te verander.

In die laaste hoofstuk word die navorsing opgesom en aanbevelings gemaak.

Hoofstuk 9

Opsomming, gevolgtrekking en aanbevelings

9.1. INLEIDING

Dat geweld in die samelewing en skoolgeweld 'n maatskaplike probleem, selfs 'n maatskaplike euwel is, kan, in die lig van navorsing soos dié van Laas en Boezaart (2014), Mncube en Harber (2013) en, meer onlangs, Reyneke en Reyneke (2020) en Mayeza et al (2021), nie ontken word nie. Skoolgeweld raak al die vlakke van die skoolgemeenskap en benadeel verhoudings, onderrig en leer.

Die doel van hierdie navorsing was om 'n wyse te vind om die skoolgeweld te beheer en te bestuur en 'n prakties-toepasbare implementeringsraamwerk teen skoolgeweld te ontwikkel. Om hierdie doel te bereik het die navorsing aanvanklik op die analise en konseptualisering van “geweld” en “skoolgeweld” (Hoofstukke 2 en 3), herstellende onderwys (Hoofstuk 4) en Freire se benadering tot onderwys (Hoofstuk 5) gefokus. Daarna is hierdie konsepte as teoretiese basis gebruik om geïntegreerde helende onderwys te konseptualiseer (Hoofstuk 6) wat verder as slegs skoolgeweld kan reik om die skool vanaf hoofsaaklik dissipline- en strafgerig na 'n skoolgemeenskap wat op die waardes van GHO gegrond is, te transformeer. In Hoofstukke 7 en 8 is GHO in 'n implementeringsraamwerk ontwikkel.

Hierdie hoofstuk bied 'n opsomming van die proses en die belangrikste bevindings van die navorsing. Dit neem 'n aanvang met kort opsommings van die belangrike konsepte en implementeringsraamwerk, waarna die beperkings waaraan die navorsing onderhewig is en aanbevelings onder die loep kom.

9.2. DIE TEORIE EN LITERATUUR

9.2.1. Geweld en skoolgeweld

Een van die probleme wat uit die literatuurstudie geblyk het, is dat skole onseker is oor wat die begrip “skoolgeweld” beteken. Dit word dikwels met “dissipline” verwar,

wat meebring dat alle vorme van skoolgeweld bloot as dissiplinêre probleme of deur die gebruik van mag hanteer word (Mthanti & Mncube 2014:74; Pitsoe & Letseka 2014:1529; Reyneke 2011:134; Reyneke & Reyneke 2020:94; Venter & Van Niekerk 2011:244). Dit was dus, met die oog op die ontwikkeling van 'n praktiese raamwerk, eers nodig om deeglik oor geweld en skoolgeweld te besin. Na aanleiding van onder meer Galtung (1969 & 1990) is “geweld” vir die doel van hierdie navorsing omskryf as 'n ongeregverdigde handeling of nalate wat 'n individu of groep verhinder om hulle lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik. “Skoolgeweld” is omskryf as enige ongeregverdigde handeling of nalate wat 'n lid van die skoolgemeenskap verhinder om sy lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik. Twee punte van 'n skoolgeweldkontinuum is geïdentifiseer: beheerbare skoolgeweld, wat binne die skoolgemeenskap se invloed sfeer val, en bestuurbare skoolgeweld, wat daarbuite ontstaan en slegs bestuur kan word. Die meeste vorms van skoolgeweld is egter 'n mengsel van hierdie twee uiterstes.

Die bespreking van geweld en skoolgeweld het ook 'n aantal ander aspekte na vore gebring. Eerstens is dit belangrik om tussen die begrippe mag, geweld en dissipline te onderskei. Na aanleiding van die literatuur waarna in Hoofstuk 2 verwys word, is die onderskeid en wisselwerking tussen die begrippe soos volg saamgevat: (skool)geweld is potensiaalverhindering, terwyl mag die individu se vermoë as agent is om sy eie optrede, en die optrede van ander, te beïnvloed, dit wil sê die vermoë om selfhandhawend op te tree. Geweld, aan die ander kant, is 'n instrument om hierdie vermoë te ondermyn. Dissipline is 'n vorm van mag en 'n wyse waarop mag uitgeoefen word, enersyds met die doel om 'n ander se optrede te beheer en andersyds – in die vorm van selfdissipline – om wilskrag te gebruik. Dissipline het, soos mag, 'n dimensie van wederkerigheid, met ander woorde dit kan gelyktydig deur individue en groepe op mekaar uitgeoefen word. Soos mag, kan dissipline ook in geweld verander wanneer die grense van regverdiging oorgesteek word, dit wil sê wanneer 'n persoon of groep se interne vermoë om selfhandhawend op te tree, misken word. Mag en dissipline is dus nie geweld nie, maar dit kan tot geweld lei, byvoorbeeld wanneer onderwysers lyfstraf (geweld) gebruik om leerders se gedrag te beheer, of wanneer die staat ras gebruik as 'n wyse om sekere groepe se beweging te beheer.

Tweedens beklemtoon die navorsing dat geweld en skoolgeweld multidimensionele konsepte is, wat binne al die sferes van die aangepaste ekologiese model – die teoretiese basis van hierdie navorsing – voorkom. Die navorsing het aangetoon dat (skool)geweld met verskillende teorieë verklaar word. Die bespreking in Hoofstuk 2 het kortliks na agtien teorieë verwys. Derdens bevestig die navorsing dat (skool)geweld in verskeie gedaantes voorkom, wat geweld deur individue en groepe, en strukturele geweld insluit. Strukturele geweld sluit kulturele geweld, aktiewe en passiewe staatkundige geweld en reaksiegeweld in. Spesifieke voorbeelde van skoolgeweld sluit die rol van die media, die afskaffing van lyfstraf, boelies en bendes in.

Ten opsigte van skoolgeweld toon die navorsing duidelik aan dat bestaande metodes om dit die hoof te bied, onsuksesvol is. Wat die geleerde leerplan betref, word skoolgeweld nie as 'n afsonderlike tema in Lewensoriëntering behandel nie en, alhoewel projekte soos *Opening our eyes* (CSAEMP 2001) en die *Prevent violence in schools*-projek (Jackson 2016) geloods is, is die projekte voortydig gestaak. Wat die geleefde leerplan betref, word mag, dissipline en straf – insluitend lyfstraf – gebruik om skoolgeweld te hanteer. Die probleme met die strafgerigte benadering het duidelik in die navorsing na vore getree: deur bloot van straf gebruik te maak, word oortreders nie bewus gemaak van die verhoudings wat hulle beskadig of verbreek nie, word die slagoffer heeltemal misken, die onderliggende oorsake van die geweld geïgnoreer, oortreders in 'n geweldspiraal ingedwing en lede van die skoolgemeenskap aan onverwerkte trauma blootgestel. Verder bied bestaande metodes ook geen wyse om strukturele skoolgeweld te hanteer nie.

Die navorsing het egter ook aangetoon dat (skool)geweld nie 'n gegewe nie en dat dit deur die individu↔gemeenskapwisselwerking, selfdissipline en deur die transformerende eienskappe van onder meer *ubuntu*, veerkragtigheid, selfsorg en strukturasie verander kan word.

In die navorsing is 'n aantal alternatiewe benaderings om skoolgeweld te hanteer, soos ondersteuning en volhoubaarheid (Griggs 2002), sirkels van moed (Reyneke 2015), positiewe en negatiewe vrede (Bickmore 2011 & 2014), sosiaal-emosionele

leerprogramme (Van der Merwe 2011 & 2012) en vergifnisonderwys (Van der Walt 2017) oorweeg. Alhoewel hierdie benaderings almal positiewe eienskappe bevat, is hulle nie op so 'n wyse gestruktureer om as heelskoolbenadering te dien nie.

9.2.2. **Herstellende onderwys**

Die fokus van die navorsing het vervolgens verskuif na herstellende onderwys, wat uit herstellende geregtigheid ontwikkel het. HO gaan egter verder as HG en sluit ook proaktiewe optrede in. Dit bied om verskeie redes die moontlikheid om in geweldwerende onderwys gebruik te word. Die bespreking in 4.7 het 'n aantal van die redes aangetoon, soos dat HO gerig is op humanisering, verhoudings, gemeenskapsbetrokkenheid, vergoeding, probleemoplossing en dialoogvoering. HO is verder kontekstsensitief, waardegedrewe en gerig op bemagtiging van die skoolgemeenskap, heling en integrasie. Dit word internasionaal reeds in verskeie state en skole gebruik. Gedurende die navorsing is bronne oor 31 skole of skoolgroepe uit agt lande oorweeg.

Uit die navorsing blyk dit dat HO op verskillende wyses toegepas word en dat dit verskeie voordele bied (§ 4.9.4). Daar bestaan egter ook 'n aantal vereistes vir die suksesvolle implementering van HO, wat insluit dat dit 'n heelskoolbenadering is, dat die inkoop van skoolbestuur onontbeerlik is, dat departementele ondersteuning belangrik is en dat rolspelers moet beseft dat dit 'n tydrovende proses is. Hierby het die bespreking in 4.9.6 aangetoon dat HO onder uitdagings soos die koste daaraan verbonde, 'n gebrek aan professionele ondersteuning en 'n gebrek aan tyd, gebuk gaan..

Die navorsing het drie ander leemtes uitgewys wat my genoop het om verder as HO te kyk, naamlik dat dit nie 'n oplossing bied vir skoolgeweld wat deur iemand buite die skoolgemeenskap gepleeg word nie. Die waardes en uitgangspunte waarin die verandering van denke en die moontlikheid om strukturele geweld te bestuur fundeer is, word ook nie duidelik binne die HO-benadering uiteengesit nie. Om hierdie leemtes te vul, is Freire se benadering tot onderwys oorweeg.

9.2.3. **Freire se benadering tot onderwys**

Freire se benadering tot onderwys is in hierdie navorsing in 'n aantal kernelemente vervat wat in vyf groepe, naamlik sy siening oor mag en bemagtiging (waaronder sy siening oor geweld, mag en gesag, die kultuur van stilte, bemagtiging en perspektieftransformasie val); eties-godsdienstige elemente (teologiese begroning, etiek, kritiese hoop, utopie, liefde en nederigheid); bewustheid en aksie (bewuswording, kritiese bewustheid en *praxis*); dialoog, konteks en kennis; onderwyspraktyk (kultuursirkels, kritiek op “banking”-onderwys en “extension”, probleemstellende onderwys en die rol van die onderwyser) en onderwys in die samelewing (onderwys is polities, die woord en die wêreld), verdeel is.

Alhoewel Freire hom nooit self direk op die hantering van skoolgeweld toegespits het nie, is ek van mening dat die bespreking van die kernelemente voldoende rede bied om FBO by geweldwerende onderwys in te sluit. FBO, soos in 5.4 gemeld, is belangrik omdat dit lede van die skoolgemeenskap – wat deur skoolgeweld daartoe verhinder word om hulle lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik – deur kritiese dialoogvoering die vermoë leer om te analiseer en vrae te vra (dit is die “bewusmaking” en “kritiese bewustheid”) en dan aksie binne hulle sosiale, politieke, kulturele en ekonomiese kontekste neem om hulle lewenspotensiaal te verwesenlik (die “perspektieftransformasie”, “utopie” en “praxis”).

FBO bied enersyds ondersteuning vir HO omdat dit ook die skoolgemeenskap se makro- en eksosfere insluit. Dit noop hulle om strukturele skoolgeweld en die optrede van buitestandere wat hulle lewenspotensiaal beperk, in die oë te kyk en transformierend daarop te reageer. Andersyds dui FBO deur die eties-godsdienstige kernelemente en dié in onderwyspraktyk aan met watter ingesteldheid geweldwerende onderwys geïmplementeer moet word.

9.2.4. **Geïntegreerde helende onderwys**

HO en FBO vul mekaar wedersyds aan. In 6.2 is hierdie aspekte in agt “onderwys is...”-stellings saamgevat. Dit sluit in dat onderwys mag, bemagtiging, humanisering,

waardegedrewe en konteksgebonde, leerdergesentreerd en dialoogvoering is. Benewens HO en FBO het 6.3 ook gefokus op vyf ander onderwysdenkrygings wat saam met eersgenoemde twee in 'n geïntegreerde onderwysbenadering ingesluit kan word. Dit sluit onderwys vir maatskaplike geregtigheid, transformatiewe onderwys, kritiese pedagogiek, vredesonderrig en die leerstellings van die Suid-Afrikaanse wysgeer Mohlomi en Afrikakennissisteme in.

Die belangrikheid van die stellings oor onderwys waarna hierbo verwys is, is in die bespreking aangevul met drie onlangse hofuitsprake, een om aan te toon dat HO en FBO nog nie 'n werklikheid is nie en twee wat aantoon wat gebeur as leerders self aksie neem om hulle werklikheid te transformeer en nie bloot strukturele geweld as 'n gegewe aanvaar nie.

Die navorsing toon ook aan dat 'n geïntegreerde onderwysbenadering as grondslag vir geweldwerende onderwys kan dien. Omdat hierdie benadering nie net op die herstel van verhoudings of die skade wat skoolgeweld berokken het, fokus nie, maar op 'n heelskoolbenadering wat gefokus is op die volle potensiaalontwikkeling van die skoolgemeenskap, word die begrip “geïntegreerde helende onderwys” (met “GHO” aangedui) gebruik. GHO as 'n onderwysbenadering beteken egter nie veel as dit nie prakties voorgestel kan word nie, daarom fokus die voorlaaste deel van die navorsing op die praktyk.

9.3. DIE IMPLEMENTERINGSRAAMWERK

Die implementeringsraamwerk is in twee afdelings verdeel: die implementeringsterreine, wat in Hoofstuk 7 bespreek is en die implementeringsproses, wat in Hoofstuk 8 uiteengesit is.

9.3.1. Implementeringsterreine vir GHO

Nadat 'n aantal implementeringsmodelle – die drievlakkige heelskoolbenadering, die “4P”-benadering, “radikale HO”, herstellende probleemoplossing en die omvattende ondersteuningsmodel – oorweeg is, is twee terreine vir implementering geïdentifiseer,

naamlik die geleerde leerplan en die geleefde leerplan. Die geleerde leerplan sluit die formele en informele leerplanne in. Die informele leerplan sluit informele insluitings, soos verwysings na die belangrikheid en waardes van GHO tydens klasgesprekke in. Dit kan ook deur die gebruik van optredes, poësie en verhale, of speletjies oorgedra word. Die bespreking toon aan dat, gegewe dat rekenaars en sosiale media wat al hoe belangriker word, as instrumente gebruik kan word.

Omdat kinders makliker leer as die leerinhoud deur die skool se geleefde leerplan ondersteun word (cf McCall 2014:233), is dit belangrik dat die belangrikheid, voordele en waardes van GHO in die geleefde leerplan ingesluit word. Dit sluit verskeie terreine in wat in 8.5 hanteer is, naamlik die skoolkultuur, nie-akademiese aktiwiteite, en GHO-gerigte aktiwiteite. Laasgenoemde word in drie afdelings verdeel, naamlik proaktiewe aktiwiteite, wat daarop gemik is om die beginsels van GHO te vestig en te bevestig en die skool as 'n waardegedrewe instelling te ondersteun; reaktiewe aktiwiteite wat ten doel het om verhoudingskendings – soos skoolgeweld in al sy vorme – te beheer en te bestuur; en strukture om GHO te ondersteun, soos 'n trauma- en beradingseenheid, omgewingsgroep en nakomingskomitee.

9.3.2. **Die implementeringsproses**

Die implementeringsraamwerk, wat in die voorlaaste hoofstuk gekonseptualiseer is, bied 'n voorgestelde proses vir die implementering van GHO. Implementering, wat deur middel van deelnemende aksienavorsing uitgevoer kan word, bestaan uit verskillende stappe. Dit sluit die aanvanklike bekendstelling en dialoogvoering, GHO-opleiding, 'n bestekopname, kontekstsensitiewe GHO-plan, loodsprogram en evaluering, implementering en deurlopende evaluering asook aanpassing in.

Die navorsing toon aan dat dit belangrik is dat die skoolgemeenskap self vir die ontwikkeling en implementering van GHO verantwoordelik is. Die skoolhoof, bestuurspan en beheerliggaam is onontbeerlike figure in die implementeringspan, maar dit is net so noodsaaklik dat elke onderwyser, leerder en ouer by die nuwe waardes en manier van dinge doen inkoop.

Dit is ook belangrik dat ander knelpunte reeds by die beplanning in berekening gebring word. Dit sluit in dat GHO nie bloot as geweldwerende onderwys gebruik moet word nie, maar om die skoolkultuur uiteindelik heeltemal te verander. Verder moet die koste en tyd verbonde aan GHO, sowel as onderwysers se persoonlike sienings en houdings, die pas van verandering en die rol van die onderwysdepartemente en vakbonde ook in gedagte gehou word. Hierdie knelpunte is egter oorkombaar en behoort nie in die pad van die suksesvolle implementering van GHO en 'n geweldlose – of minstens minder gewelddadige - skool te staan nie.

9.4. BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG

Die navorsingsvraag is in 1.3 soos volg bewoord: Op welke wyse kan 'n kombinasie van herstellende onderwys, Freire se benadering tot onderwys en verwante benaderings geïntegreer word om, gegewe die voorkoms van geweld in die samelewing en in skole, as grondslag vir in die ontwikkeling van 'n implementeringsraamwerk vir 'n heelskoolbenadering teen skoolgeweld te dien?

Die vraag kan, na aanleiding van die navorsing en die bespreking beantwoord word deur eerstens 'n volledige studie van die begrippe “geweld” en “skoolgeweld” te maak en te bepaal wat die teoretiese verklaring daarvoor is en hoe skoolgeweld tans hanteer word. Tweedens, deur herstellende onderwys as 'n alternatief te ondersoek en die leemtes daarin met elemente van Freire se benadering tot onderwys en verwante benaderings aan te vul tot 'n geïntegreerde helende onderwysbenadering wat veel wyer as net geweldwerende onderwys strek en die hele skoolgemeenskap betrek. Derdens, deur die beginsels van GHO toe te pas binne 'n praktiese implementeringsraamwerk, wat uit implementeringsterreine en 'n implementeringsproses bestaan.

9.5. BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING

Hierdie navorsing is aan 'n aantal beperkings onderhewig, waarvan die belangrikste die gebrek aan beskikbare data oor die praktiese uitvoerbaarheid van GHO is, omdat dit 'n nuut-ontwikkelde benadering oor onderwys daarstel. Die voorstel vir die

implementeringsraamwerk van GHO is tans ook nie met empiriese inligting oor wat skole nodig, aangevul nie, maar op die literatuur en my eie ervaring as onderwyser gerig. 'n Verder beperking kom uit die aard van GHO – omdat onderwys bemagtigend, kontekstsensitief en dialogies is, kan die voorgestelde raamwerk slegs as 'n riglyn dien en nie slaafs nagevolg word nie. Skole wat daarom wel oor die manmoedigheid beskik om GHO te implementeer, moet Freire (2014:17) se woorde, wat ook op GHO toegepas kan word, in gedagte hou:

If you follow me, you destroy me. The best way for you to understand me is to reinvent me and not to try to become adapted to me.

Ten spyte van hierdie beperkings is ek steeds van mening dat hierdie navorsing en die voorstelle wat dit bevat, 'n nuttige bydrae kan lewer, nie net om skoolgeweld in al sy vorms te beheer en te bestuur nie, maar om uiteindelik, weer in Freire (1998:26) se woorde, skoolgemeenskappe en 'n samelewing te skep wat minder lelik, minder wreedaardig en minder onmenslik is.

9.6. AANBEVELINGS EN VERDERE NAVORSING

In die lig van die navorsing en die bevindings waartoe daar gekom is, word die volgende aanbevelings gemaak:

Nasionale vlak

- Die nasionale regering behoort ernstig te besin oor die sukses van bestaande veldtogte om geweld en skoolgeweld te bekamp, veral gesien in die lig van die verskeie artikels waarna daar verwys is wat aandui dat dit hand-uit geruk het.
- Die DBO behoort ernstig aandag daaraan te skenk om geweldwerende onderwys by die formele leerplan in te sluit. Die erns van skoolgeweld bring mee dat dit as 'n afsonderlike tema in Lewensvaardigheid (Graad 1 – 6) en Lewensoriëntering (Graad 7 – 12) ingesluit behoort te word.
- Die DBO behoort meer fondse beskikbaar te stel vir navorsing oor skoolgeweld en geweldwerende onderwys, soos GHO.

- Universiteite behoort geweldwerende onderwys in hulle leerplanne vir onderwysers in te sluit.
- Verdere navorsing behoort gedoen te word oor die praktiese implementering van GHO.

Provinsiale vlak

- Provinsiale onderwysdepartemente behoort hulleself te evalueer oor die mate waarin hulle vir strukturele skoolgeweld verantwoordelik is. Hierdie navorsing het verskeie leemtes, soos die deurlopende verandering van die leerplan, en individuele gevalle soos die *Spies-* en *Moko-*uitsprake, aangetoon wat op ander wyses hanteer behoort te word.
- Provinsiale onderwysdepartemente behoort navorsing oor GHO en die implementering daarvan in skole te onderneem en te finansier.
- Tot tyd en wyl die nasionale leerplan gewysig is, kan provinsiale onderwysdepartemente die beginsels van GHO in gemeenskaplike take en projekte vervat.
- Distrikskantore behoort getaak te word om deur kennis, fondse en bykomende personeel skole te bemagtig om daadwerklik teen skoolgeweld op te tree.

Plaaslike vlak

Omdat die navorsing getoon het dat die volledige implementering van GHO altyd konteksgebonde is en dus nie op 'n eenvormige wyse afgedwing kan word nie, maar deur elke skoolgemeenskap self ontwikkel moet word, rus die grootste verantwoordelikheid op skoolgemeenskappe self. Om hierdie verantwoordelikheid na te kom, word die volgende voorgestel:

- Skole behoort kennis daarvan te neem dat skoolgeweld nie 'n gegewe is nie, maar dat verandering moontlik is.
- Die inhoud van GHO en die voorgestelde implementeringsraamwerk behoort aan skoolhoofde en beheerliggame beskikbaar gestel te word.

- Skole behoort hul eie of eksterne kundigheid aan te wend om kontekssensitiewe GHO-planne te ontwikkel.
- Die hele skoolgemeenskap behoort betrek te word in die aanvanklike oorweging van GHO.
- Die hele skoolgemeenskap behoort die waardes en beginsels van GHO te ondersteun voordat dit finaal onderhandel en geïmplementeer word.
- Kundiges behoort versoek te word om skole met hul kundigheid by te staan om skoolgeweld die hoof te bied.

Is die voorstelle haalbaar? Die navorsing dui aan dat dit wel die geval kan wees indien al die rolspelers daadwerklik daarop fokus om by te dra om 'n wêreld te skep wat “minder lelik, minder wreedaardig en minder onmenslik is” (cf Freire 1998:26). 'n Veertienjarige deelnemer (Rita) aan my onlangse navorsing (Kloppers 2020a:539) stel dit in die konteks van die COVID-19-pandemie, maar dit kan net so goed geld vir die stryd teen skoolgeweld en om skole te verander na GHO-gedrewe skole:

If there was ever a time to dare, to make a difference, to embark on something worth doing IT IS NOW.

BIBLIOGRAFIE

Lys van afkortings van vaktydskrifte

BJCJ	British Journal of Community Justice
CJR	Contemporary Justice Reviews
FQS	Forum: Qualitative Social Research
IEJEE	International Electronic Journal of Elementary Education
JLS	Journal of Law and Society
PER	Potchefstroomse Elektroniese Regsjoernaal
SAJE	South African Journal of Education
SAJHE	South African Journal of Higher Education
TGW	Tydskrif vir Geesteswetenskappe

Abdalla, S. 2012. *Peace education in post-conflict societies: The case of the young peace ambassador program in Somalia and Kenia*. M Ed-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Abrahams, F. 2005. Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal* 92(1): 62–7.

Achterhuis, H. 2010. *Met Alle geweld: Een filosofische zoektocht*. Rotterdam: Lemniscaat.

Adam, J.M. & Scotuzzi, C.A.S. 2013. Violence and conflict in schools: analysis of proposals based on restorative justice in Brazil. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106: 3312–3319.

Adams, A.T. 2000. The status of school discipline and violence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 567: 140-156.

Adelore, O. & Majoro-Majesty, H. 2008. Literacy teaching method and peace building in multi-ethnic communities in Nigeria. *Australian Journal of Adult Learning*. 48(1): 162-187.

Africa Check. 2014. Factsheet: How many orphans are there in South Africa? Desember, 12. <https://africacheck.org/factsheets/factsheet-how-many-orphans-are-there-in-south-africa>. [1 Januarie 2018 geraadpleeg].

Africa Check. 2016. Zuma's 2011 free sanitary towel promise not kept. April, 15. <https://africacheck.org/spot-check/zumas-2011-free-sanitary-towel-promise-not-kept>. [23 November 2017 geraadpleeg].

African News Agency. 2019. Teenager arrested after allegedly beating schoolboy to death. *The Citizen*. Mei, 20. <https://citizen.co.za/news/south-africa/crime/2133029/teenager-arrested-after-allegedly-beating-younger-schoolboy-to-death/>. [21 Junie 2019 geraadpleeg].

Akhtar, S.I. & Awan, A.G. 2018. The impact of corporal punishment on students' performance in public schools. *Global Journal of Management, Social Sciences and Humanities*. 4(3): 606-621.

Aldridge, J.M, Fraser, B.J. & Sebela, M.P. 2004. Teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *SAJE* 24(4):245-253.

Ali, R. 2014. Empowerment beyond resistance: Cultural ways of negotiating power relations. *Women's Studies International Forum* 45: 119–126.

Al-Tarawneh, M.H. 2016. The effectiveness of educational games on scientific concepts acquisition in first grade students in science. *Journal of Education and Practice* 7(3): 31-37.

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., González-Castro, P., Rodríguez, C. & Cerezo, R. 2020. The effect of parental control on cyber-victimization in adolescence: The mediating role of impulsivity and high-risk behaviors. In Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (Eds.) *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

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

Anderson, C., Barnes, M.S. & Beane, C. et al. 2014. *Restorative practices: Fostering healthy relationships & promoting positive discipline in schools - A guide for educators*. The Atlantic Philanthropies.

Anderson-Loy, L. 2016. Why teaching is not an exact science. *American Educator* (Winter): 23-26.

Anderson, K.M. & Hiersteiner, C. 2007. Listening to the stories of adults in treatment who were sexually abused as children. *Family in Society* 88(4): 637-644.

Anidjar, G. (Ed). 2002. *Acts of Religion*. New York: Routledge.

Anker, J. 2011. Fanie Viljoen se *Onderwêreld* as voorbeeld van die gesag- en magstryd in die jeugroman. *LitNet Akademies* 8(3): 1-20.

Anyon, Y. 2016. *Taking restorative practices school-wide: Insights from three schools in Denver*. Denver, Colorado: Denver School-Based Restorative Practices Partnership.

Arendt, H. 1969. A special supplement: Reflections on violence. *The New York Review of Books*. <https://www.nybooks.com/articles/1969/02/27/a-special-supplement-reflections-on-violence/?printpage=true>. [20 Januarie 2021 geraadpleeg].

Armour, M. 2012. Restorative justice: Some facts and history. *Tikkum* (Winter): 25-26, 64-65.

Asante, M.K. 1998. *The Afrocentric idea*. Philadelphia: Temple University Press.

Ashley, D.M. 2016. It's about relationships: Creating positive school climates. *American Educator* (Winter): 13-16.

Awerbuck, D., McClean, A., Rule, P. & Williams, C. 2013. *Platinum English First Additional Language reader – Grade 9*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Bach, M. 2016. 'n Ondersoek na die aard en omvang van prestasiedruk by kinders in middelkinderjare in die KOSH area. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Bailie, J.W. 2012. *Power and authority in the student–instructor relationship in a restorative practices–based graduate program*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Lesley Universiteit, Cambridge, Massachusetts.

Baldamus, W. 1972. The role of discoveries in Social Science. In Shanin, T. (Red) *The rules of the game*. London: Tavistock Publications.

Battke, A. 1981. Peace education and political action – the example of “Peace Weeks”. *Security Dialogue*. 12(2): 191-197.

Beder, H. 1989. Purposes and philosophies of adult education. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 37-50.

Beisheim, D. 2017. Klaskamer tydens Noordwes-diensleweringsbetogings beskadig. *OFM*. <https://www.ofm.co.za/article/local-news/252199/klaskamer-tydens-noordwes-diensleweringsbetogings-beskadig>. [25 November 2017 geraadpleeg].

Benade, L. 2010. Freire's Pedagogy of Freedom: Its contribution to the development of ethical teacher professionalism through the implementation of the New Zealand curriculum. *Paideusis* 19(1): 5-15.

Benade, L. & White, E.J. 2015. A dialogue about dialogue: Freire and Bakhtin talk pedagogy in response to Percy's “problem”. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). 2015. *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 391-408.

Benbenishty, R., Astor, R. A. & Estrada, J.N. 2008. School violence assessment: a conceptual framework, instruments, and methods. *Children & Schools* 30(2): 71-81.

Bega, S. & Smillie, S. 2020. 'We are starving': Lockdown hunger is driving vulnerable people to desperation. *Saturday Star*. April, 18. <https://www.iol.co.za/saturday-star/news/we-are-starving-lockdown-hunger-is-driving-vulnerable-people-to-desperation-46869180>. [26 April 2020 geraadpleeg].

Bennett, W.J. 2000. What really ails America. In Muller, G.H. (Red). *The McGraw-Hill reader: Issues across the disciplines*. Boston: McGraw-Hill: 342-345.

Bernat, V. 1993. Teaching peace. *Young Children* 48(3): 36-39.

Berryman, P. 1987. Liberation Theology: Essential facts about the revolutionary movement in Latin America--and beyond. New York: Pantheon Books.

Bevington, T.J. 2015. Appreciative evaluation of restorative approaches in schools. *Pastoral Care in Education* 33(2): 105–115.

Beyers, J. 2016. Insights from Hans Achterhuis applied to the violence on LGBT communities in Uganda. *Journal for the Study of Religion* 29(1): 150-166.

Bezuidenhout, F.J. 2004. *A reader on selected social issues*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Bickmore, K. 2011. *Location, location, location: Restorative (educative) practices in classrooms*. Lesing gelewer by die ESRC "Restorative Approaches to Conflict in Schools" Seminaar 4, Moray House Skool vir Opvoedkunde, Universiteit van Edinburgh. Februarie, 16.

Bickmore, K. 2014. Peacebuilding through circle dialogue processes in primary classrooms: Locations for restorative and educative word. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 175-191.

Biesta, G. 2001. How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Deconstructive reflections on children's rights. In Heyting, F., Lenzen, D. & White, J. *Methods in philosophy of education*. London: Routledge: 125-143.

Bishop O'Dowd High School (BODHS) 2017. *2018 Spring musical is Hair*. Desember, 4. <http://www.bishopodowd.org/2018-spring-musical-hair>. [29 Desember 2017 geraadpleeg].

Blaya, C. & Audrin, C. 2020. Toward an understanding of the characteristics of secondary school cyberhate perpetrators. In Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (Reds.) *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Blood, P. & Thorsborne, M. 2006. *Overcoming resistance to whole-school uptake of restorative practices*. Lesing gelewer by die International Institute of Restorative Practices "The Next Step: Developing Restorative Communities, Part 2" Conference. Oktober, 18-20, Bethlehem, Pennsylvanië.

Blume, T.W. 1996. Social perspectives on violence. *Michigan Family Review* 2(1).

Bohrer, R.S. 2013. *Alternatives to zero tolerance policies in Humboldt County high schools: Educators' perceptions of benefits and barriers*. Ongepubliseerde MSW-projek, Humboldt State University.

Borton, I.M. 2008. *Victim offender communication in felony cases: an archival analysis of Ohio's office of victim services dialogue program*. Ph D-verhandeling, Bowling Green State Universiteit.

Botha, P. 2009. *The Application of Paolo Freire's pedagogy in renegotiating HIV stigmatised identities: A study of DramAidE's Health Promotion Project (HPP) at the Durban University of Technology (DUT)*. Ongepubliseerde M A-verhandeling, Universiteit van Natal.

Botman, B.V. 2016. A Freirean perspective on South African teacher education policy development. *SAJHE* 30(5): 48–67.

Bray, E. 2005. Codes of conduct in public schools: a legal perspective. *SAJE* 25(3): 133-138.

Brendtro, L.K. & Larsen, S.J. 2006. *The resilience revolution*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.

Brink, A.P. 2008. *Groot Verseboek- Deel 1*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brookfield, S.D. 1987. *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.

Brookfield, S.D. 1989. Facilitating adult learning. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 201-210.

Brooks, J.S. & Heffernan, A. 2021. *The school leadership survival guide : What to do when things go wrong, how to learn from mistakes, and why you should prepare for the worst*. Charlotte (NC): Information Age Publishers.

Brown, M.A. 2017. Being heard: how a listening culture supports the implementation of schoolwide restorative practices. *Restorative Justice: An International Journal* 5(1): 53-69.

Bruwer, J.P. 1958. *Manne van die Bantoe*. Johannesburg: Afrikaanse-Pers Boekhandel.

Bryant, C.G.A. & Jary, D. (reds.) *Giddens' theory of structuration: A critical appreciation*. London: Routledge:

Burgess, P.M. 2016. The future of the sequence stratigraphy paradigm: Dealing with a variable third dimension. *Geology* 44(4): 335-336.

Burnett, N. & Thorsborne, M. 2015. *Restorative practice and special needs: a practical guide to working restoratively with young people*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Buys, I. 2018. *A restorative approach towards school discipline and behavioural conduct in South African schools: A case study*. Ongepubliseerde D Litt et Phil-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Byer, L. 2016. Restorative practices in the school setting: A systematic review. *Master of Social Work Clinical Research Papers* 564.

Calhoun, A.C. & Pelech, W. 2013. The impact of restorative and conventional responses to harm on victims: a comparative study. *BJCJ* 11(1):63-84.

Canada-South Africa Education Management Programme (CSAEMP). 2001. *Opening our eyes: Addressing gender-based violence in South African schools – a manual for educators*. <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=7QIH0s2HCDU%3d&tabid=128&mid=424>. [28 Desember 2017 geraadpleeg].

Carruthers, D.J. 2014. The journey from criminal justice to education: Utilising restorative justice practices in schools in New Zealand. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 22-31.

Carter, C.C. 2010. Teacher preparations for peace education. In Carter, C.C. (Red). 2010. *Conflict resolution and peace education – Transformations across disciplines*. New York: Palgrave-MacMillan: 187-209.

Carter, C.C. (Red). 2010. *Conflict resolution and peace education – Transformations across disciplines*. New York: Palgrave-MacMillan.

Challens, B.H. 2008. *Riglyne vir die implementering van 'n karakteropvoedings-program in sekondêre skole*. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Chambers, D.W. 2019. Is Freire incoherent? Reconciling directiveness and dialogue in Freirean pedagogy. *Journal of Philosophy of Education* 53(1): 21-47.

Choi, J.J. & Gilbert, M.J. 2010. 'Joe everyday, people off the street': a qualitative study on mediators' roles and skills in victim-offender mediation. *CJR* 13(2): 207 – 227.

Choi, J.J., Gilbert, M.J. & Green, D.L. 2013. Patterns of victim marginalization in victim-offender mediation: some lessons learned. *Crime, Law & Social Change* 59:113–132.

- Cipani, E. 2010. *The class-wide good behavior board game*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512078.pdf>. [20 September 2016 geraadpleeg].
- City Press. 2019. Teachers, you are parents to children, not lovers – Ramaphosa. *City Press*. September, 25. <https://city-press.news24.com/News/teachers-you-are-parents-to-children-not-lovers-ramaphosa-20190925>. [26 September 2019 geraadpleeg].
- Clark, J.N. 2012. Youth violence in South Africa: the case for a restorative justice response. *CJR* 15(1): 77-95.
- Coetzee, S.A., Van Niekerk, F.J. & Wyderman, J.L. 2011. *An educator's guide to effective classroom management*. Pretoria: Van Schaik.
- Conradie, J.J. 1998. From power grabbing to power sharing: an option to restore the culture of teaching and learning in disrupted schools. In: De Groof J., Bray E., Mothata, S. & Malherbe, R. (Eds). *Power sharing in education: Dilemmas and implications for schools*. Leuven: Acco: 77-88.
- Cornelissen, C. 2019. Skoolgeweld: Nóg 'n leerder doodgesteek. *Maroela Media*. Junie, 11. <https://maroelamedia.co.za/nuus/sa-nuus/skolegeweld-nog-n-leerder-doodgesteek>. [19 Junie 2019 geraadpleeg].
- Cortez, F.G.F. 2016. The overcoming of violence: Paulo Freire on the use of violence for social transformation. *Kritike* 10(2): 68-83.
- Cowell, A. 2018. Seminude school performance sparks debate about tradition in South Africa. *New York Times*. Junie, 2. <https://www.nytimes.com/2018/06/02/world/africa/south-africa-school-nude-video.html>. [6 Julie 2018 geraadpleeg].
- Cowie, H. 2014. Restorative approaches in schools: A psychological perspective. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 75-81.
- Cotta, S. 1985. *Why violence? A philosophical interpretation*. Gainesville: University Press of Florida.
- Cotton, A. 2015. Denver police: Five students at Skinner Middle School ingest pot edibles; girl cited. *Denver Post*. Mei, 7. <http://www.denverpost.com/2015/05/07/denver-police-five-students-at-skinner-middle-school-ingest-pot-edibles-girl-cited>. [5 Desember 2017 geraadpleeg].
- Cowie, H. 2014. Restorative approaches in schools: A psychological perspective. In In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 75-81.
- Crawage, M. 2005. *How resilient adolescent learners in a township school cope with school violence: A case study*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Universiteit van Johannesburg, Johannesburg.

Crawford, E. O. & Shelit, D. 2012. *Peaceful communities for all: an early childhood unit (Grades Pre-K to 2)*. TeachUnisef. www.teachunicef.org. [16 September 2016 geraadpleeg].

Cremin, H. 2014. Critical perspectives on restorative justice/ restorative approaches in educational settings. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 109-122.

Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. 2008. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing* 17(1): 38-43.

Cuadrado-Gordillo, I. & Fernández-Antelo, I. 2020. Analysis of moral disengagement as a modulating factor in adolescents' perception of cyberbullying. In Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (Reds.) *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Cunneen, C. & Hoyle, C. 2010. *Debating restorative justice*. Oxford-Portland: Hart Publishing.

Dale, J. A. & Hyslop-Margison, E. 2010. *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation – The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. New York: Springer.

Darder, A. 2015. Paulo Freire and the continuing struggle to decolonize education. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). 2015. *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 39-54.

Davidoff, S. & Lazarus, S. 2002. *The learning school – an organisational development approach*. Kaapstad: Juta & Kie.

Davids, N. & Waghid, Y. 2015. Geweld in post-apartheid skole – waar lê die oplossing? *TGW* 55(4): 681-693.

Davies, L, sj. *Increasing parent involvement in school*. http://www.educationworld.com/a_curr/curr200.shtml. [Datum geraadpleeg: 30 Julie 2014].

De Bruin, G. 2006. KwaZulu-Natal. *Rapport*. November, 5: 14.

De Groof J., Bray E., Mothata, S. & Malherbe, R. (Reds). *Power sharing in education: Dilemmas and implications for schools*. Leuven: Acco.

De Koker-van der Sandt, Z. 2014. *Die toepassing van herstellende geregtigheid as alternatief tot dissiplinêre optrede deur skole se beheerliggame*. Ongepubliseerde LL M-skripsie, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

De Klerk, K.L. 2012. *The role of the victim in the criminal justice system: a specific focus on victim offender mediation and victim impact statements*. Ongepubliseerde LL M-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011a. *Kurrikulum- en assesserings-beleidsverklaring Graad 7 – 9: Lewensoriëntering*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011b. *Kurrikulum- en assesserings-beleidsverklaring Graad 10 – 12: Lewensoriëntering*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011c. *Kurrikulum- en assesserings-beleidsverklaring Graad 7 – 9: Sosiale Wetenskappe*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011d. *Kurrikulum- en assesserings-beleidsverklaring Graad 7 – 9: Wiskunde*. Pretoria: Staatsdrukker.

Department van Korrektiewe Dienste. 2008. *Orientation manual on restorative justice: Manual for facilitators* (Pretoria: Direktoraat Korrektiewe Programme).

DePlanty, J., Coulter-Kern, R. & Duchane, K.A. 2007. Perceptions of parent involvement in academic achievement. *Journal of Educational Research* 100(6): 361-369.

Derrida, J. 2002. Force of Law: The Mystical Foundation of Authority. In Anidjar, G. (Red). *Acts of Religion*. New York: Routledge: 228-298.

Dervin, B. 2011. *Connecting with specific publics: Treating communication Communicatively*. Eastern Spotlight: Lesings in die Les Schwab Room, Spokane Arena, <http://www.youtube.com/watch?v=foyH6eolseQ>. [19 Junie 2021 geraadpleeg].

De Vos, A.S. & Strydom, H. 2011. Scientific theory and professional research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 28-44.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

De Wet, C. 2013. Rapport se beriggewing oor skoolgeweld 1994-2011: 'n multidimensionele sosiale probleem. *LitNet Akademies* 13(1). <http://www.litnet.co.za/rapport-se-beriggewing-oor-skoolgeweld-1994-2011-n-multidimensionele-sosiale-problee/#Artikel>.

De Wet, C. 2015. *Volksblad* se uitbeelding van skoolgeweld in die Vrystaat. *TGW* 55(3): 452-468.

De Wet, C. 2016. The *Cape Time's* portrayal of school violence. *SAJE* 36(2): 1-12.

De Wet, C., Reyneke, M. & Jacobs, L. 2020. Bullying and cyberbullying. In Reyneke, M. & Reyneke, R. (Reds). *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie: 513-536.

Dhami, M.K. 2012. Offer and acceptance of apology in victim-offender mediation. *Critical Criminology* 20: 45-60.

Di Leo, J.R. & McClennan, S. 2012. Postscript on violence. *symplokē* 20(1-2): 241-250.

Dillon, M. 1999. The authority of the holy revisited: Habermas, religion, and emancipatory possibilities. *Sociological Theory* 17(3): 290-306.

Dirkx, J.N. 1998. Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7: 1-14.

Dobson, J.E. & Fisher, J.F. 2007. The Panopticon's changing geography. *Geographical Review* 97(3): 307-323.

Dortmans, P.J., Curtis, N.J. & Tri, N. 2006. An analytical approach for constructing and measuring concepts. *Journal of the Operational Research Society* 57(8): 885-889.

Drewery, W. 2014. Restorative approaches in New Zealand schools: a developmental approach. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 40-50.

Drost, E.A. 2012. Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives* 38(1): 105-123.

DSD, DWCPD & UNICEF. 2012. *Violence against children in South Africa*. Pretoria: Department of Social Development/Department of Women, Children and People with Disabilities/UNICEF.

Dubin, J. 2016. Learning to switch gears in New Haven, a restorative approach to school discipline. *American Educator* (Winter): 17-21.

Duckworth, A. L. 2009. Backtalk: Self-discipline is empowering *Phi Delta Kappan*, 90 (7): 536.

Du Preez, M. 2004. *Of warriors, lovers and prophets: Unusual stories from South Africa's past*. Kaapstad: Zebra Press.

Du Rose, N. & Skins, L. 2014. Challenging the punitive turn in youth justice through restorative approaches in schools? In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 193-206.

Dussault, N. 2013. Our role in structural violence. *Columbia Spectator*. Maart, 27. <https://www.columbiaspectator.com/2011/11/30/our-role-structural-violence>. [19 Junie 2019 geraadpleeg].

East, E. & Stein, E. 2008. A domestic violence program eroding denial in the Orthodox Jewish community in New Jersey. *Journal of Jewish Communal Service* 83(2/3): 223-228.

Edinyang, S.D. 2016. The significance of social learning theories in the teaching of social studies education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research* 2(1): 40-45.

Edling, S. 2015. Between curriculum complexity and stereotypes: exploring stereotypes of teachers and education in media as a question of structural violence. *Journal of Curriculum Studies* 47(3): 399-415.

Eklöf, B. 1986. *Russian peasant schools: Officialdom, village culture and popular Pedagogy, 1861-1914*. Berkeley: University of California Press,

Elias, J.L. 2005. Education for peace and justice. *Catholic Education: a Journal of Inquiry and Practice* 9(2): 160-177.

Elonheimo, H. 2003. *Restorative justice theory and the Finnish mediation practices*. Lesing gelewer by die derde jaarlikse konferensie van die European Society of Criminology, Helsinki. Augustus, 27-30.

Ellis, E. 2020. Exercise, takeaways and cigarettes allowed but Lotto runs out of luck. *Daily Maverick*. April, 25. <https://www.dailymaverick.co.za/article/2020-04-25-exercise-takeaways-and-cigarettes-allowed-but-lotto-runs-out-of-luck>. [27 April 2020 geraadpleeg].

ERW. 2015. Swansea school leads the way in restorative practices. <http://www.erw.wales/news-archive/2015/10/swansea-school-leads-the-way-in-restorative-practices>. [Datum geraadpleeg: 20 September 2016].

Estèvez, E., Jiménez, T. & Musitu, G. 2008. Violence and victimization at school in adolescence. In Molina, D.H. (red). *School psychology: 21st century issues*. New York: Nova Science Publishers: 79-115.

Evans, C.B.R., Smokowski, P.R., Barbee, J., Bower, M. & Barefoot, S. 2016. Restorative justice programming in Teen Court: A path to improved interpersonal relationships and psychological functioning for high-risk rural youth. *Journal of Rural Mental Health* 40(1): 15-30.

Ewert, D.M. 1989. Adult education and international development. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 84-98.

Ewuoso, C. & Hall, S. 2019. Core aspects of *ubuntu*: A systematic review. *South African Journal of Bioethics Law* 12(2): 93-103.

Ezeanya-Esioby, C. 2019. *Indigenous knowledge and education in Africa*. Gateway East: Springer Nature.

Fahey, J. J. 1986. The nature and challenge of justice and peace education. In Johnson, D. M. (Red.) *Justice and peace education: Models for college and university faculty*. Maryknoll, NY: Orbis: 1-12.

Fairholme College. 2020a. *Restorative practices*. Toowoomba, Aus: Fairholme College. <https://www.fairholme.qld.edu.au/module/documents/download/91>. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

Fairholme College. 2020b. *Restorative practices at Fairholme*. <https://www.fairholme.qld.edu.au/our-college/why-fairholme/restorative-practices.html>. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

Fannon, F. 1967. *The wretched of the earth*. London: Penguin Books.

Feldman, A. 2000. Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change. *Science Education* 84: 606-623.

Fien, J. 1991. Education for peace in the secondary school: the contribution of one subject to an across-the-curriculum perspective. *International Review of Education* 37(3): 335-350.

Findsen, B. 2007. Freirean philosophy and pedagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. *Studies in Philosophy and Education* 26: 545-559.

Finlay, L.S & Faith, V. 1987. Illiteracy and alienation in American colleges: Is Paulo Freire's pedagogy relevant? In Shor, I (Red). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Heinemann: 3-86.

Fleming, P.J., Gruskin, S., Rojo, F. & Dworkin, S.L. 2015. Men's violence against women and men are inter-related: Recommendations for simultaneous intervention. *Social Science & Medicine* 146: 249-256.

Fleury, S. 2011: Playing with fire, or the stuffing of dead animals: Freire, Dewey, and the dilemma of social studies reform. *Educational Studies* 47: 71-91.

Florea, M. 2013. Media violence and the cathartic effect. *Social and Behavioral Sciences* 92, 349–353.

Foucault, M. 1983. The subject and power. In Dreyfus, H. & Rabinow, P. (reds). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press: 208-226.

Foucault, M. 1986. *The history of sexuality, Volume 3: The care of the self*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. 1990. *The Use of Pleasure*. New York: Vintage Books.

Foucault, M. 2005. *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–1982*. New York: Palgrave MacMillan.

Foucault, M. 1995. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.

Foucault, M. 2007. The incorporation of the hospital into modern technology. In Crampton, J.W. & Elden, S. (Eds). *Space, knowledge and power*. Hampshire: Ashgate: 141-152.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. In-depth review of literature. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 133-141.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Formal formulations. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 89 - 100.

Frankenstein, M. 1987. Critical mathematics education: an application of Paulo Freire's epistemology. In Shor, I. (Ed). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Heinemann.180-210.

Frederick-Jonah, T.M. & Igbojinwaekwu, P.C. 2016. Effectiveness of game and poem enhanced instructional strategies and verbal ability on students' interest in mathematics learning. *Journal of Research in Education* 25(2): 40-50.

Freire, A.M.A. 2014. Testimony of difference and the right to discuss differences: Some considerations on Paulo Freire's conference. In Freire, P., Freire, A.M.A. & De Oliveira, W. *Pedagogy of solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press: 85-98.

Freire, A.M.A. 2015. The understanding of Paulo Freire's education: ethics, hope, and human rights. In Peters, M. A. & Besley, T. (Eds). *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: xiii–xxiii.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. 1972a. A letter to a theology student. *Catholic Mind*. 70: 6-8.

Freire, P. 1972b. The educational role of the churches in Latin America. *Pasos*. 9: 15-18.

Freire, P. 1974. *Education for critical consciousness*. London: Sheed & Ward Ltd.

Freire, P. 1979. To know and to be, a dialogue with Paulo Freire. *Indian Journal of Youth Affairs*. (June): 1- 13.

Freire, P. 1985. *The Politics of Education: Culture, power and liberation*. New York: Bergin & Garvey.

Freire, P. 1993. *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.

Freire, P. 1994. *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. 1996. *Letters to Christina*. New York: Routledge.

Freire, P. 1998. *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham: Rowman and Littlefield.

Freire, P. 2007. *Daring to dream*. Builder: Paradigm.

Freire, P. 2014. Pedagogy of solidarity. In Freire, P., Freire, A.M.A. & De Oliveira, W. *Pedagogy of solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press: 15 -34.

Freire, P., D'Ambrosio, U. & Mendonça, M.D.C. 1997. A conversation with Paulo Freire. *Journal for the Learning of Mathematics* 17(3): 7-10.

Freire, P. & Faundez, A. 1989. *Learning to question: A pedagogy for liberation*. New York: Continuum.

Freire, P., Freire, A.M.A. & De Oliveira, W. 2014. *Pedagogy of solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press

Freire, P. & Shor, I.1987. *A Pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. London: MacMillan Education Ltd.

Fritsch, M. 2008. Antagonism and democratic citizenship (Schmitt, Mouffe, Derrida). *Research in Phenomenology* 38(2): 174-197.

Fröchtling, A. 2004. "We will survive": on survivors, fools and contrafactual agency. *Journal of Theology for South Africa* 120: 60-75.

Gadotti, M. & Torres, C.A. 2009. Paulo Freire: Education for development. *Development and Change* 40(6): 1255-1267.

Gal, T. 2011. *Child Victims and Restorative Justice*. New York: Oxford University.

Galtung, J. 1969. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research* 6(3): 167-191.

Galtung, J. 1990. Cultural violence. *Journal of Peace Research* 27(3): 291-305.

Gavrielides, T. 2012. Clergy child sexual abuse and the restorative justice dialogue. *Journal of Church and State* 55(4): 617–639.

Gehm, J.R. 1998. Victim-offender mediation programs: An exploration of practice and theoretical frameworks. *Western Criminology Review* 1(1).

Gellin, M. 2018. Mediation in Finnish schools: From conflicts to restoration. In Nylund, A., Ervasti, K. & Adrian, L. (reds). *Nordic mediation research*. Cham (Switzerland): SpringerOpen: 247-266.

Gent, M.J. 2009. On-campus service projects: An experiment in education for liberation. *Organizational Management Journal* 6: 166-177.

Gibson, R. 1994. *The Promethean Literacy: Paulo Freire's pedagogy of reading, praxis and liberation*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Universiteit van Pennsylvania.

Giddens, A. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. 1991. Structuration theory: Past, present and future. In Bryant, C.G.A. & Jary, D. (Reds.) *Giddens' theory of structuration: A critical appreciation*. London: Routledge: 201-221.

Gilligan, J. 1997. *Violence: Reflections on a national epidemic*. New York, NY: Vintage Books.

Giroux, H, A. 1985. Introduction. In Freire, P. *The Politics of Education: Culture, power and liberation*. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H.A. 2010. Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education* 8(6): 715-721.

Glenn, I. 2016. "Standing up for injustices"? – Nine notes on #FeesMustFall. *LitNet Universiteitseminaar*. <http://www.litnet.co.za/standing-injustices-nine-notes-feesmustfall>. [27 November 2017 geraadpleeg].

Gomez, M. V. 2009. Emmanuel Levinas & Paulo Freire: The ethics of responsibility for the face-to-face interaction in the virtual world. *International Journal of Instruction* 2(1): 27-28.

Gonzalez-DeHass, A.R & Williams, P.P. sj. Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *The School Community Journal*: 58-99.

Gool, K. 2019. Women-led gangs are 'prevalent in the Western Cape'. *IOL Cape Argus*. Julie, 25. <https://www.iol.co.za/capeargus/news/women-led-gangs-are-prevalent-in-the-western-cape-29813226>. [11 Desember 2019 geraadpleeg].

Govender, R.N.L. 2020. My journey towards restorative discipline. In Reyneke, M. & Reyneke, R. (Eds). *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie: 1-42.

Gray, S & Drewery, W. 2011. Restorative practices meet key competencies: Class meetings as pedagogy. *The International Journal on School Disaffection*: 13-21.

Greffrath, W. & Duvenhage, A. 2015. 'n Arabiese lente in eietydse Suid-Afrika? *Litnet Akademies* 12(1): 90-105.

Griggs, A. 2002. *Preventing crime and violence in South African schools: A review of learning and good practice from eight interventions*. Claremont: Open Society Foundation for South Africa.

Grossi, P.K. & Dos Santos, A.M. 2012. Bullying in Brazilian schools and restorative practices. *Canadian Journal of Education* 35(1): 120-136.

Ground Up. 2018. Overcrowding becoming "the norm" in some Western Cape schools. *The South African*. Februarie, 22. <https://www.thesouthafrican.com/news/overcrowding-at-western-cape-schools/>. [21 Junie 2019 geraadpleeg].

Haberman, M. 1994. Gentle teaching in a violent society. *Educational Horizons* 72(3): 131-135.

Habermas, J. 1990. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge MA: MIT Press.

Habermas, J. 1991. *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge MA: MIT Press.

Halves, T. 2015. Paulo Freire: Pedagogy in the grand style. *Popular Education South Africa*. <http://www.populareducation.co.za/content/pedagogy-grand-style-paulo-freire>. [12 November 2015 geraadpleeg].

Haracemiv, S.M.C. & Branco, V. 2015. Freire's theory as a reference to teaching practice in adult education. In Peters, M. A. & Besley, T. (Eds). *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 543–566.

Hargovan, H. 2012. Restorative justice, criminal justice and access to justice. *SA Crime Quarterly* 42 (Desember): 13-22.

Hargovan, H. 2015. Reconciling restorative justice and victim participation. *SA Crime Quarterly* 54 (Desember): 55-64.

Härkönen, U. 2007. The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of the 5th International Conference: Person.Color.Nature. Music*. Oktober, 17-21. Saule, Letland: Daugavpils Universiteit.

Hayden, C. 2014. Reflections on researching restorative approaches in schools and children's residential care. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 82-93.

Heise, L.L. 1998. Violence against women: An integrated, ecological framework. *Sage Publications* (4)3: 262-290.

Hendry, R., Hopkins, B. & Steele, B. 2011. *Restorative approaches in schools in the UK*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086545.pdf>. [20 September 2016 geraadpleeg]

Heyting, F. 2001. Methodological traditions in philosophy of education. In Heyting, F., Lenzen, D. & White, J. *Methods in philosophy of education*. London: Routledge: 1-12.

Hoffmeester, D. 2018. Femme fatale – women in gangs. *Spotlight Africa*. Januarie, 16. <https://spotlight.africa/2018/01/16/women-in-gangs>. [11 Desember 2019 geraadpleeg].

Hook, D., Mkhize, N., Kiguwa, P. & Collins, A. (Eds). 2004. *Critical psychology*. Lansdowne: UCT Press.

Howard, P. 2009. *Restorative practice in schools*. London: CfBT Education Trust.

Howe, K.R. & Moses, M.S. 1999. Ethics in educational research. *Review of Research in Education*: 21-59.

International Institute for Restorative Practices (IIRP). 2011. *SanerSaferSchools: Whole school change through restorative practices*. www.safersanerschools.org. [8 September 2016 geraadpleeg].

International Institute for Restorative Practices (IIRP). 2019. *SanerSaferSchools – Programme overview*. https://www.iirp.edu/images/IIRP_SaferSaferSchools_Program_Overview_19-08-09.pdf. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

International Institute for Restorative Practices (IIRP). 2020. *SanerSaferSchools*. <https://www.iirp.edu/continuing-education/safer-saner-schools>. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

Jackson, J. 2016. *Prevent violence in schools: Learners taking action - Learner book*. MiET Africa. <http://www.mietfrica.com/wp-content/uploads/2016/09/Learners-Guide-Prevent-violence-in-schools.pdf>. [29 Desember 2017 geraadpleeg].

Jackson, K. & Remillard, J.T. 2005. Rethinking parent involvement: African American mothers construct their roles in the mathematics education of their children. *The School Community Journal* 15(1): 51-73.

Jacob, L., Haro, J.M. & Koyanagi, A. 2019. Association between intelligence quotient and violence perpetration in the English general population. *Psychological Medicine* 49(8): 1316-1323.

Jacobs, L. 2014. Framing of school violence in the South African printed media — (mis)information to the public. *SAJE* 34(1): 1-16.

Jacobs, R.L. 2013. Writer's forum - Developing a dissertation research problem: A guide for doctoral students in human resource development and adult education. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 25(3): 103-11.

Jalínek, M. & Matoušková, A. 2015. In the name of the victim: The victim's perspective in criminal proceedings with a focus on the post sentence level. *Annual of Social Work* 22(1): 139-154.

Jansen, J.D. 2010. The research question. In Maree, J.G. (Red). 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 1-13.

Jansen, J.D. 2015. *A quiet contemplation on the new anger: The state of transformation in South African universities*. Stephen Ellis-gedenklesing, Nederlandse Ambassade, Pretoria. Oktober, 9. <https://martinplaut.wordpress.com/2015/10/25/south-africa-when-student-activism-turns-to-gangsterism>. [25 November 2017 geraadpleeg].

Jewkes, R. & Penn-Kekana, L. 2015. Mistreatment of women in childbirth: Time for action on this important dimension of violence against women. *PLoS Med* 12(6): 1-4.

Jha, B.K. 1988. Fanon's theory of violence: A critique. *The Indian Journal of Political Science* 49(3): 359-369.

Johnson, D. M. (Red). 1986. *Justice and peace education: Models for college and university faculty*. Maryknoll, NY: Orbis.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 1995. Why violence prevention programs don't work – and what does. *Educational Leadership* 52(5): 63-67.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 2014. Retorative approaches in schools: Necessary roles of cooperative learning and constructive conflict. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 159-174.

Jok, A.A., Leitch, R.A. & Vandewint, C. 2004. *A Study of customary in contemporary Southern Sudan*. Khartoem: World Vision International.

Jordaan, N. 2019. School violence is a 'huge concern', Angie Motshekga tells parliament. *Sowetan Live*, 8 Oktober. <https://www.sowetanlive.co.za/news/south-africa/2019-10-08-school-violence-is-a-huge-concern-angie-motshekga-tells-parliament> [21 Desember 2020 geraadpleeg].

Junker, D.B.A. 2015. Paulo Freire's prophetic voice at the intersection of Liberation Pedagogy and Liberation Theology. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 145-159.

Kahn, R. & Kellner, D. 2007. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education* 5(4): 431-448.

Kaplan, L.S. 1996. Reducing violence in middle level schools. *NASSP Bulletin* 5(3): 43-44.

Kapoor, I. 2002. Deliberative democracy or agonistic pluralism? The relevance of the Habermas-Mouffe debate for third world politics. *Alternatives: Global, Local, Political*. 27(4): 459-487.

Kash, S. & Dessinger, J.C. 2010. Paulo Freire's relevance to online instruction and performance improvement. *Performance Improvement*. 49(2): 17-21.

Katolieke Onderwyskantoor, Melbourne. 2007. Restorative practices research document 3. *Student Wellbeing* (Oktober): 1-8.

Kaveney, K. & Drewery, W. 2011. Classroom meetings as a restorative practice: A study of teachers' responses to an extended professional development innovation. *The International Journal on School Disaffection*: 5-12.

Kecskemeti, M. 2013. A discursive approach to restorative practice: Improving the learning environment through professional learning. *Engage* (Julie): 1-6.

Keenan, M. 2014. *Sexual trauma and abuse: Restorative and transformative possibilities?* Dublin: University College Dublin.

Kilgore, J. 2010. Bringing Freire behind the walls: The perils and pluses of critical pedagogy in prison education. *Radical Teacher* 90: 57-66.

King, B. 2012. Psychological theories of violence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 22(5): 553-571.

King, M. & Janish, R. 2010. *Cross Currents III: Prescribed short stories (2009-2011) for Grade 12*. Kaapstad: Nasou Via Africa

Kirkendall, A.J. 2010. *Paulo Freire and the cold war politics of literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Kitchen, S.A. 2013. Restoring the professor and the students: A circle process and contemplative practices in a restorative justice seminar. *CJR* 16(1): 28-42.

Kleintjes, L.N. 2013. *Die rol van die maatskaplike werk professione in die hantering van slagoffers van xenofobie*. Ongepubliseerde MMW-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Kloppers, D.F. 2014. Onderwyserstrategieë om leerderwangedrag te hanteer: 'n kwantitatiewe studie by 'n plattelandse Afrikaanse hoërskool. (Selfpublikasie).

ResearchGate. <http://dx.doi.10.13140/RG.2.2.13595.18725> [10 Mei 2021 geraadpleeg].

Kloppers, D.F. 2017. *Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig as teenvoeter vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Kloppers, D.F. 2020a. "Eish – this lockdown!" Navorsing oor tieners se belewenisse tydens die grendelstaat. *Litnet Akademies*, 17(2): 514-545.

Kloppers, D.F. 2020b. "We are not just stats and facts!" Tienerdogters se stemme tydens die grendelstaat. *Litnet Akademies*, 17(3): 748-786.

Kloppers, D.F. 2021. Die internasionale aanwending van herstellende onderwys: 'n verkennende studie. (Selfpublikasie). ResearchGate. <http://dx.doi.10.13140/RG.2.2.21667.58407> [10 Mei 2021 geraadpleeg].

Kloppers, D.F. & Kloppers, H.J. 2017a. Herstellende geregtigheid in gevalle van seksuele oortredings en die uitsprake in *DPP v Thabethe en Seedat v S* (HHA). *LitNet Akademies* 14(1): 345-373.

Kloppers, D.F. & Kloppers, H.J. 2017b. *Caveat magister!* Die uitsetting van kosgangers uit koshuise van openbare skole weens onbetaalde koshuisgeld. *LitNet Akademies* 14(2): 780-812.

Kloppers, D.F. & Van den Berg, G. 2018. Basiese volwasse onderwys as teenvoeter vir geweld teen vroue en kinders. *LitNet Akademies* 15(1): 311-351.

Kloppers, E.M. 2015. 'n *Model vir korporatiewe sosialeverantwoordelikhedskommunikasie: 'n Toepassing in die landbousektor*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Kloppers, H.J. 2012. *Improving land reform through CSR: A legal framework analysis*. Ongepubliseerde LL D-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Knippa, S. 2019. *Mirror, mirror...who is the fairest of them all? Beyond zero tolerance: Teachers' perspectives of restorative justice*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Texas State University, Round Rock, Texas.

Koen, R. 2012. Prolegomenon to a materialist history of restorative justice. *Fundamina* 18(2): 77-107.

Kranioti, E.F., Grigorescu, D. & Harvati, K. 2019. State of the art forensic techniques reveal evidence of interpersonal violence ca. 30,000 years ago. *PLoS ONE* 14(7): 1-16.

Krige, E. 2021. Video: Leerder oorlede ná boeliery by skool. *Maroela Media*, 14 April. <https://maroelamedia.co.za/nuus/sa-nuus/video-leerder-oorlede-na-boeliery-by-skool> [25 April 2021 geraadpleeg].

Kruger, A. G. & Steinmann, C.F. 2011. The organisational climate and culture of schools. In Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (Eds). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 14-25.

Kuhn, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. (2de Uitgawe). Chicago: University of Chicago Press.

Kulinna, P.H. 2008. Teachers' attributions and strategies for student misbehaviour. *Journal of Classroom Interaction* 42(2): 21-30.

Laas, A. & Boezaart, T. 2014. The legislative framework regarding bullying in South African schools. *PER* 17(6): 2667-2702.

La Cock, Y. 2014. *Facilitating the self-efficacy of primary school teachers in Mpumalanga: A perspective from lifelong learning*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Larnell, G.V., Bullock, E.C & Jett, C.C. 2016. Rethinking teaching and learning mathematics for social justice from a critical race perspective. *Journal of Education* 196(1):19-29.

Lawrence, J. 1970. Violence. *Social Theory and Practice* 1(2): 31-49.

Lawson, J. 2012. Sociological theories of intimate partner violence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 22:572–590.

Lawson, J. & King, B. 2012. Theories of violence: A review of textbooks on human behavior and the social environment. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 22(5): 517-534.

Lazarus, S., Tonsing, S., Ratele, K. & Van Niekerk, A. 2009. *Conceptual framework for understanding male interpersonal violence in South Africa: An exploratory study into theoretical frameworks for investigating risk and protective factors to male interpersonal violence*. Pretoria: MRC/UNISA.

Lefebvre, A. 2017. The end of a line: Care of the self in modern political thought. *Genealogy* (1,2): 1-14.

Le Grange, L. 2011. A pedagogy of hope after Paulo Freire. *SAJHE* 25(1): 183–189.

Leistyna, P. 2004. Presence of mind in the process of learning and knowing: A dialogue with Paulo Freire. *Teacher Education Quarterly* (Winter): 17-29.

Lephalala, M. 2014. Merging past and present? Conflict resolution in South African township schools. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 51-58.

Lessing, A.C. & De Witt, M.W. 2011. Stemme uit die Suid-Afrikaanse onderwysuniegeledere oor dissipline. *TGW* 51(3): 1-12.

Letseka, M. & Matlabe, S.M. 2018. Ubuntu's application to the exclusion of students with disability. In Sefotho, M. M. (Red). *Philosophy in education and research – African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 77-91.

Letseka, M.M. & Pitsoe, J.V. 2018. Sociological imperatives for education and the theory of change. In Sefotho, M. M. (Red). *Philosophy in education and research – African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 63-76.

Lewis, T. 2010. Messianic Pedagogy. *Educational Theory* 60(2): 231-248.

Lewthwaite, B. E., Osborne, B., Lloyd, N., Boon, H., Llewellyn, L., Webber, T., Laffin, G., Harrison, M., Day, C., Kemp, C., & Wills, J. 2015. Seeking a pedagogy of difference: What Aboriginal students and their parents in North Queensland say about teaching and their learning. *Australian Journal of Teacher Education*. 40(5): 132-159.

Liebenberg, E., Hay, J. & Reyneke, R. 2016. Die ontwikkeling van 'n herstellende geregtighedsprogram as vernuwende benadering tot die hantering van uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole. *LitNet Akademies* 13(2): 435-468.

Liebenberg, H.S. 2013. *Herstellende aksie as innoverende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Lockhart, A. & Zammit, L. 2005. *Restorative justice: Transforming society*. Toronto: Inclusion Press.

Lorenzi, R. 2007. Blow to head, not arrow, killed Otzi the iceman. *ABC Science*. Augustus, 31. <https://www.abc.net.au/science/articles/2007/08/31/2020609.htm>. [5 Julie 2019 geraadpleeg].

Lucas, L. 2016. Hare waai oor style. *Die Son*. September, 4. <http://www.son.co.za/Son-Op-Sondag/Nuus/Oos-Kaap/hare-waai-oor-style-20160904>. [24 November 2017 geraadpleeg].

Luengvilai, C. & Yodmongkol, P. 2016. Mediation game when the conflict can be fun to learn—a legal skill learning tool: The integration of knowledge management, learning theory and serious game concept. *International Education Studies* 9(5): 219-233.

Lussier, P. & Cale, J. 2016. Understanding the origins and the development of rape and sexual aggression against women: Four generations of research and theorizing. *Aggression and violent behavior* 31: 66-81.

MacAllister, J. 2014. Restoration, transformation or education? A philosophical critique of restorative approaches in schools. In Sellman, E., Cremin, H. &

McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 98-108.

Macedo, D. 1970. Introduction. In Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum: 11-27.

MacMaster, L.L.M. 2010. *In search of a family: The challenge of gangsterism to faith communities on the Cape Flats*. Ongepubliseerde Th D-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Magubane, T. 2017. Premier's fury at school violence. *IOL News*. Augustus, 23. <https://www.iol.co.za/news/south-africa/kwazulu-natal/premiers-fury-at-school-violence-10912095>. [26 Augustus 2017 geraadpleeg].

Mansfield, N. 2011. Derrida, democracy and violence. *Studies in Social Justice* 5(2): 231-240.

Manzon, M. 2011. *Comparative education: The construction of a field*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong.

Maree, J.G. (Red). 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Marais, P. 2016. "We can't believe what we see": Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *SAJE* 36(2): 1-10.

Martin, C. 2015. Empathy, equity, empowerment: Using restorative practices to build character and community while reducing suspensions. *Annenberg Institute for School Reform VUE* 42: 14-18.

Martin, M. & Ngcobo, J. 2015. Social justice as a conduit for broadening curriculum access: Stories from classroom teachers. *Perspectives in Education* 33(1): 87-99.

Masitsa, M.G. 2011. Exploring safety in township secondary schools in the Free State province. *SAJE* 31(2): 163-174.

Mayeza, E., Bhana, D. & Mulqueeny, D. 2021. Normalising violence? Girls and sexuality in a South African high school. *Journal of Gender Studies* (Aanlyn weergawe). <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.188146>. [26 Mei 2021 geraadpleeg].

Mayo, P. 1999. *Gramski, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. London: Zed Books Ltd.

Mazama, A. 2001. The Afrocentric paradigm: Contours and definitions. *Journal of Black Studies* 31(4): 387-405.

McAlinden, A.M. 2008. Restorative justice as a response to sexual offending: Addressing the failings of current punitive approaches. *Sexual Offender Treatment* 3(1): 1-12.

McCall, S. 2014. Creating the restorative school part 3: Rethinking neutrality and hierarchy. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 231-239.

McCarthy, C. 1992. Why we must teach peace. *Educational Leadership* 50(1): 6-9.

McCluskey, G. 2014. Challenges to education: Restorative practice as a radical demand on conservative structures of schooling. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 132-141.

McCluskey, G., Kane, J., Lloyd, G., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. 2014. Effective evaluation of restorative approaches. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 142-156.

McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. 2008. Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review* 60(4): 405-417.

McGlynn, C., Westmarland, N. & Godden, N. 2012. 'I just wanted him to hear me': sexual violence and the possibilities of restorative justice. *JLS* 39(2): 213 -240.

McLaren, P. 2015. Reflections on Paulo Freire, critical pedagogy, and the current crisis of capitalism. In Peters, M. A. & Besley, T. (Eds). *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 17-38.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7de uitg. Boston: Pearson.

Meadows, R. J. 2006. *Understanding violence and victimization*. (4de Uitgawe). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Mejía, A. 2004. The problem of knowledge imposition: Paulo Freire and critical systems thinking. *Systems Research and Behavioral Science* 21: 63-82.

Mellor, N. 2001. Messy method: the unfolding story. *Educational Action Research* 9(3): 465-484.

Memela, B & Land, S. 2006. Isicathamiya saseStoffelton: Reflections on an education for democracy project. *Journal of Education* 39: 47-61.

Mendez, M.J. 2018. The violence work of transnational gangs in Central America. *Third World Quarterly*: 1-16.

Menge, T. 2019. Violence and the materiality of power. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* (aanlyn weergawe).
[www.DOI.10.1080/13698230.2019.1700344](https://doi.org/10.1080/13698230.2019.1700344)

Meredith, M. & Sellman, E. 2014. Who misses out? Inclusive strategies for students with communicational difficulties. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds.). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 240-252.

Mereethle, D.D.V. 1998. *A feministic reading of four Tswana novels*. Ongepubliseerde MA-verhandeling: Randse Afrikaanse Universiteit.

Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Eds.). 1989. *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mertens, D.M. 2007. Transformative paradigm, mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research* 1(3): 212-225.

Mertens, D.M. 2012. Transformative mixed methods: Addressing Inequities. *American Behavioral Scientist* 20(10): 1-12.

Meyer, D. 2007. *Bloedsafari*. New York: Grove Press.

Meyers, D.C., Durlak, D.A. & Wandersman, A. 2012. The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*. (aanlynweergawe). www.doi.10.1007/s10464-012-9522-x.

Minnesota Public Radio. 2017. Minnesota teachers use restorative practices as discipline. *USNews*. November, 20. <https://www.usnews.com/news/best-states/minnesota/articles/2017-11-20/minnesota-teachers-use-restorative-practices-as-discipline>. [5 Desember 2017 geraadpleeg].

Mithra, H.G. 2007. Paulo Freire's educational theory and approach: A critique. *Asia Journal of Theology*: 96-118.

Mkhize, N. 2004. An African perspective. In: Hook, D., Mkhize, N., Kiguwa, P. & Collins, A. (Eds.). *Critical psychology*. Lansdowne: UCT Press: 24-52.

Mkhize, D. & Balfour, R. 2017. Language rights in education in South Africa. *SAJHE* 31(6): 133-150.

Mncube, V. & Harber, C. 2013. *The Dynamics of Violence in South African schools: Report*. Pretoria: UNISA.

Mnkandla, T. 2015. *Free State restorative schools pilot project: Introducing restorative practices into Boiphihlelo Secondary School, Vredfort, Free State, South Africa*. <http://www.restorativepractices-sa.org/379596885>. [11 Desember 2017 geraadpleeg].

Mofuoa, K. 2015. Chief Mholomi: A pioneer in bridging knowledge from enterprises of science, business and politics in Southern Africa in the 18th Century. *Journal of Corporate Citizenship* 60: 101-116.

Mokobane, L.M. 2019. *An exploration into the BIOC victim in operational practices related to victim-offender mediation: A case study*. Ongepubliseerde MMW-verhandeling, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Moleiro, C. 2020. Culture and psychopathology: New perspectives on research, practice, and clinical training in a globalized world. In Telles-Correia, D. & Cheniaux, E. (Reds). *New perspectives in psychopathology*. Lausanne: Frontiers Media SA: 74-79.

Molina, D.H. (Red). 2008. *School psychology: 21st century issues*. New York: Nova Science Publishers.

Monteiro, E.M.L.M., Neto, W.B., De Lima, L.S., De Aquino, J.M., Gontijo, D.T. & Pereira, B.O. 2015. Culture circles in adolescent empowerment for the prevention of violence. *International Journal of Adolescence and Youth* 20(2): 167-184.

Morrell, R. 2003. Silence, sexuality and HIV/AIDS in South African schools. *The Australian Educational Researcher* 30(1): 41-62.

Morris, C. 2019. The violent work of South African gangs. *Amandla* 64. <http://aidc.org.za/the-violent-work-of-south-african-gangs>. [11 Desember 2019 geraadpleeg].

Morris, M. 2016. Inuit involvement in developing a participatory action research project on youth, violence prevention, and health promotion. *Études/Inuit/Studies*, 40(1): 105-125.

Morris, R. 2000. *Stories of transformative justice*. Toronto: Canadian Scholars Press.

Morrison, B.E. 2005. Restorative justice in schools: International perspectives. Referaat gelewer by die Nasionale Konferensie van die Hamilton Fish-instituut oor gemeenskapsgeweld, Canberra.

Morrison, B. 2014. Beyond the bad apple: Analytical and theoretical perspectives on the development of restorative approaches to schools. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 123-132.

Morrison, B. 2015. Restorative justice in education: Changing lenses on education's three R's. *Restorative Justice: An International Journal* 3(3): 445-452.

Morrison, B., Blood, P. & Thorsborne, M. 2005. Practicing restorative justice in school communities: Addressing the challenge of culture change. *Public Organization Review* 5(4): 335-357.

Mouffe, C. 2000. *The democratic paradox*. London: Verso.

Mouffe, C. 2016. Democratic politics and conflict: An agonistic approach. *Politica Comun* 9.

Moyano, N., Ayllón, E., Antonanzas, J.L. & Cano, J. 2020. Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and cyberbullying. In Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (Eds.) *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Mthanti, B. & Mncube, V. 2014. The social and economic impact of corporal punishment in South African schools. *Journal of Sociology and Social Anthropology* 5(1): 71-80.

Muller, G.H. (Ed.). *The McGraw-Hill reader: Issues across the disciplines*. Boston: McGraw-Hill.

Mulura, F. 2005. Paulo Freire's development education methodology. In Wanjohi, G.J. & Wanjohi, G.W. (Eds.) *Social and religious concerns of East Africa: A Wanjibu Anthology*. Washington DC: The Council for Research in Values and Philosophy: 155-164.

Murithi, T. 2006. Practical peace-making wisdom from Africa: Reflections on ubuntu. *The Journal of Pan African Studies* 1(4): 25-34.

Nabudere, D.W., Garvey, M. & Velthuisen, A. 2011. Restorative justice and knowledge management in Africa: A multidimensional approach. *Indilinga – African Journal of Indigenous Knowledge Systems* 10(2): 153-170.

Naude, B., Prinsloo, J. & Ladikos, A. 2003. Protocol and ethical guidelines on restorative mediation. *Acta Criminologica* 16(2): 23-37.

Ncontsa, V.N. & Shuma, A. 2013. The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *SAJE* 33(3): 1-15.

Nel, H. 2014. The evaluation of a training programme based on Paulo Freire's views on community practice: A South African example. *Social Work/Maatskaplike Werk* 50(2): 193-217.

Neumann, J W. 2011. Critical pedagogy and faith. *Educational Theory* 61(5): 601-619.

New Zealand Ministry of Education. 2014a. *Restorative practice Kete – Book 1: Introduction*. <http://pb4l.tki.org.nz/content/download/304/1385/file/Restorative%20Practice%20Book%20One.pdf>.

New Zealand Ministry of Education. 2014b. *Restorative practice Kete – Book 2: Restorative Essentials*. <http://pb4l.tki.org.nz/PB4L-Restorative-Practice/Restorative-Practice-Kete-Book-Two>.

New Zealand Ministry of Education. 2014c. *Restorative practice Kete – Book 3: Restorative Circles*. <http://pb4l.tki.org.nz/PB4L-Restorative-Practice/Restorative-Practice-Kete-Book-Three>.

New Zealand Ministry of Education (NZME). 2020a. *About PB4L*. <http://pb4l.tki.org.nz/About-PB4L>. [27 Maart 2020 geraadpleeg].

New Zealand Ministry of Education (NZME) 2020b. *PB4L restorative practice*. <http://pb4l.tki.org.nz/PB4L-Restorative-Practice>. [27 Maart 2020 geraadpleeg].

Nickels, W.G., McHugh, J.M. & McHugh, S.M. 1997. *Understanding business*. 4de uitg. Boston: Irwin/McGraw-Hill.

Nieuwenhuis, J. 2010. Introducing qualitative research. In Maree, J.G. (Red). 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 47-69.

Nieuwenhuis, J. 2011. Social justice in education today. *Acta Academica* 43(1): 189-210.

Noordwes-universiteit (NWU) 2018. *Beheer en bestuur – Beheerstrukture: Raad*. <http://www.nwu.ac.za/af/content/nwu-beheer-en-bestuur-22>. [1 Januarie 2018 geraadpleeg].

Nyirenda, J.E. 1996. The relevance of Paulo Freire's contributions to education and development in present day Africa. *African Media Review* 10: 1-20.

Ogilvie, G. & Fuller, D. 2016. Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada Journal* 33(10): 86-96.

Olifant, N. 2017. Another violent crash at KZN school prompts full investigation. *Times Live*. Augustus, 20. <https://www.timeslive.co.za/news/south-africa/2017-08-20-another-violent-clash-at-a-kzn-school-prompts-full-investigation>. [26 Augustus 2017 geraadpleeg].

Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L. & Collins, K.M.T. 2012. Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *The Qualitative Report* 17(56): 1-28.

Oosthuizen, I.J. (Red). 2005. *Safe Schools*. Pretoria: Centre for Education Law and Policy (CELP).

Oosthuizen, I.J. & De Waal, E. 2005. Orientation to safe schools. In Oosthuizen, I.J. (Red). 2005. *Safe Schools*. Pretoria: CELP.

Orb, A., Eisenhower, L. & Wynaden, D. 2000. Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship* 33(1): 93-99.

Owens M., Lambrechts, D. & Prinsloo, J. 2001. Child witnesses in the criminal justice system. *Acta Criminologica* 14(2): 25-41.

Oyeoku, E.T., Meziobi, D., Ezegbe, N.B. & Obikwelu, C.L. 2013. Public sensitization as a tool for preventing domestic violence against women in Nsukka education zone, Enugu State, Nigeria. *US-China Education Review Bulletin*. 3(4): 245-252.

Page, J.S. 2004. Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education* 50(1): 3-15.

Parke, J. 2004. *Transformational learning and human resource development: advances toward a knowledge based society through humor*. Referaat gelewer by die Academy of Human Resource Development International Conference, Austin, Texas, Maart, 3-7. 329-336.

Parkhe, A. 1993. "Messy" research, methodological predispositions, and theory development in international joint ventures. *Academy of Management Review* 18(2): 227-268.

Pelikan, C. 2002. Victim-offender-mediation in domestic violence cases — a comparison of the effects of criminal law intervention: the penal process and mediation: Doing qualitative research. *FQS* 3(1): 1-15

Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). 2015. *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing.

Phooko, N., Meyer, H., Fourie, E. & Kirsten, T. 2017. Hoërskool-onderwysers in die Vrystaat se ervaring van psigologiese geweld. *Litnet Akademies* 14(2): 650-695.

Pillay, P. 2017. The relevance of Antonio Gramsci's concept of hegemony to apartheid and post-apartheid South Africa. *Gender & Behaviour*. 8687-8701.

Pitsoe, V. & Letseka, M. 2014. Foucault and school discipline: Reflections on South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5(23)(November): 1525-1532.

Pitsoe, V.J. & Letseka, M. M. 2018. An Afrocentric paradigm in education and research. In Sefotho, M. M. (Red). *Philosophy in education and research – African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 37-50.

Pittaro, M.L. 2007. School violence and social control theory: An evaluation of the Columbine massacre. *International Journal of Criminal Justice Sciences* 2(1): 1-12.

Plaatjies, M.F. 2008. *A model for omplementation of restorative justice in the South African correctional system*. D Litt et Phil-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Positive Learning Collaborative (PLC). 2020a. *Restorative practices: Strengthening the core of our communities*. <https://www.positivelearning.org/restorative-practices>. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

Positive Learning Collaborative (PLC). 2020b. *Safe and positive schools*. <https://www.positivelearning.org>. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

Postma, D.J.v.R. 2016. The ethics of becoming in a pedagogy for social justice. A posthumanist perspective. *SAJHE* 30(3): 310-328.

Postma, D.J.v.R. 2019. Decolonial pedagogical practices: Engaging with Rancière. *SAJHE* 33(5): 7-24.

Predescu, M. 2013. *An analysis of the relation between IQ and crime in the European countries*. <https://www.researchgate.net/publication/258857651>. [26 September 2019 geraadpleeg]

Ranby, P. & Johannesson, B. 2019. *Platinum Social Sciences – Learner's book Gr 9*. Johannesburg: Pearson.

Razer, M. & Friedman, V.J. 2017. *From exclusion to excellence: Building restorative relationships to create inclusive schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Readett, D. 2006. *The embedding of restorative practices into school culture*. <https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/detawscholar/lfship/.../readett05.doc>. [26 September 2016 geraadpleeg].

Reeves, M. 2013. Washburn black doll-hanging incident stirs outrage. *Minnesota Spokesman Recorder*. Januarie, 30. <http://spokesman-recorder.com/2013/01/30/washburn-black-doll-hanging-incident-stirs-outrage>. [5 Desember 2017 geraadpleeg].

Reimer, K. 2011. An exploration of the implementation of restorative justice in an Ontario public school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 119: 1-42.

Reimer, K. 2019a. *How to use restorative justice in your classroom and school*. <https://www.monash.edu/education/teachspace/articles/how-to-use-restorative-justice-in-your-classroom-and-school>. [28 Maart 2020 geraadpleeg].

Reimer, K. 2019b. Listening deeply to public perceptions of restorative justice: What can researchers and practitioners learn? *The Australian Educational Researcher* 46:59-73.

Reimer, K.E. 2021. Beyond order: How restorative justice can be used to make school meaningful. In Brooks, J.S. & Heffernan, A. *The school leadership survival guide : What to do when things go wrong, how to learn from mistakes, and why you should prepare for the worst*. Charlotte (NC): Information Age Publishers: 201-214.

Restorative Justice Centre (RJC). 2017. *RJ for schools*. <http://www.rjc.co.za/applying-rj-in-sa/rj-for-schools>. [11 Desember 2017 geraadpleeg].

Restorative Justice South Africa (RJSA). 2017. *Restorative justice in schools*. http://rjsa.co.za/article.php?art_id=323. [11 Desember 2017 geraadpleeg].

Rexhepi, J. & Torres, C.A. 2011. Reimagining critical theory. *British Journal of Sociology of Education* 32(5): 679- 698.

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. & Extremera, N. 2020. Being bullied at school: Gratitude as potential protective factor for suicide risk in adolescents. In Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (reds.) *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Reyneke, M. 2011. The right to dignity and restorative justice in schools. *PER* 14(6): 129-171.

Reyneke, M. & Reyneke, R. (Reds). 2020. *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie.

Reyneke, M. & Reyneke, R. 2020a. Rethink discipline. In Reyneke, M. & Reyneke, R. (Reds). *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie: 43-81.

Reyneke, M. & Reyneke, R. 2020b. Restorative discipline. In Reyneke, M. & Reyneke, R. (Reds). *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie: 82-118.

Reyneke, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskaps-bemagtiging. *Acta Academica Supplementum* 1: 113-143.

Reyneke, R. 2020. Trauma-sensitive schools: Understanding troubled learners through the neuroscience lens. In Reyneke, M. & Reyneke, R. (Reds). *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie: 206-240.

Reyneke, R.P. 2015. Restoring our children: Why a restorative approach is needed to discipline South African children. *Perspectives in Education* 33(1): 57-72.

Reyneke, R & Reyneke, M. 2020. The restorative discipline model. In Reyneke, M. & Reyneke, R. (Reds). *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie: 119-146.

Richards, T. 2015. Can the work of Hannah Arendt help us understand contemporary conflicts? *E- International Relations*. <https://www.e-ir.info/2015/07/26/can-the-work-of-hannah-arendt-help-us-understand-contemporary-conflicts>. [27 April 2020 geraadpleeg].

Riel, M. & Lepori, K. 2014. Analysis of reflections of action researchers. *Educational Research for Social Change* 3(1): 52-74.

Riestenberg, N. 2014. Creating the restorative school part 1: Seeding restorative approaches in Minnesota. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 207-216.

Riestenberg, N. 2015. Foreword: Respecting everyone's ability to resolve problems. In Burnett, N. & Thorsborne, M. *Restorative practice and special needs: a practical guide to working restoratively with young people*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers: 7-13.

Rigaard, J.P. 2010. *Tienerswangerskap en die verwerpingsbelewing by 'n groep swanger hoërskoolleerders*. Ongepubliseerde M A-verhandeling, Noordwes-Universiteit, Vanderbijlpark.

Robbins, B. 2014. A study of the implementation of restorative justice at a public high school in Southern California. *Pitzer Senior Theses*. Dokument 48. http://scholarship.claremont.edu/pitzer_theses/48. [6 Maart 2016 geraadpleeg].

Roberts, P. 2015. Paulo Freire and utopian education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37: 376–392.

Rodríguez-Hidalgo, A.J., Pantaleón, Y. & Calmaestra, J. 2020. Psychological predictors of bullying in adolescents from pluricultural schools: a transnational study in Spain and Ecuador. In Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (Reds.) *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G. & Zukauskienė, R. (Reds.) 2020. *Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Rossouw, J. H. 1997. *'n Kritiese bevraging van die subjek, mag en vryheid by Foucault*. MA-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Rossouw, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools - a qualitative Study. *Koers*: 413-435.

Russel, S. & Crocker, D. 2016. The institutionalisation of restorative justice in schools: A critical sensemaking account. *Restorative Justice: An International Journal* 4(2): 195–213.

Rweyemanu, J.A. 2012. *Conversion in missionary Christianity, northwest Tanzania: A critical assessment of methods and their impact on Haya Christian life*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Ryan, J. 1991. Observing and normalizing: Foucault, discipline, and inequality in schooling: BIG BROTHER IS WATCHING YOU. *Journal of Educational Thought* 25(4): 102-119.

Ryan, T.G. & Ruddy, S. 2015. Restorative justice: A changing community response. *IEJEE* 7(2): 253-262.

Saas, W.O. 2012. Charismatic violence. *symplokē* 20(1-2): 65-82

Sanders, T.G. 1968. "The Paulo Freire method: Literacy training and conscientization", *West Coast South America Series - Chile* 15(1): 1-17.

Sarid, A. 2012. Systematic thinking on dialogical education. *Educational Philosophy and Theory* 44 (9): 926–941.

Sato, A & De Haan, J. 2016. Applying an experiential learning model to the teaching of gateway strategy board games. *International Journal of Instruction* 9(1): 3-16.

Schirch, L. & Campt, D. 2007. *The little book of dialogue for difficult subjects*. Intercourse PA: Good Books Inc.

Schoeman, M. 2012. A philosophical view of social transformation through restorative justice teachings – a case study of traditional leaders in Ixopo, South Africa. *Phronimon* 13(2): 19-38.

Schugurensky, D. 1998. The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence* 31(1/2): 17-28.

Sefotho, M.M. 2021. Basotho ontology of disability: An afrocentric onto-epistemology. *Heliyon* 7: art e06540.

Sefotho, M. M. (Red). 2018. *Philosophy in education and research – African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Sefotho, M. M. & Du Plessis, A. H. 2018. Paradigms, theoretical frameworks and conceptual frameworks in educational research. In Sefotho, M. M. (Red). *Philosophy in education and research – African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 17-36.

Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). 2014. *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge.

September, W.J. 2007. *Die verbetering van dissipline as 'n sleutelbestuurstaak in 'n skool*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit, Port Elizabeth.

Shanin, T. (Red). 1972. *The rules of the game*. London: Tavistock Publications.

Sharkey, J.D. 2015. *The shift from punitive to restorative: The impact of school disciplinary policy on student behavior and academics in an urban charter school*. https://static1.squarespace.com/static/567329bba128e6b1e54f0512/t/56a3ea095827c35bf58474d1/1453582858157/2015+TARP_2015-finalist-A-Shift-in-Discipline-Policy-Teacher-Action-Research.pdf. [5 Desember 2017 geraadpleeg].

Shevock, D.J. 2015. Reflection on Freirean pedagogy in a jazz combo lab. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14(2): 85-121.

Shor, I. (Red). 1987. *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Heinemann.

Sia, L. 2014. Restorative justice: An international perspective. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 11-22.

Silvadi, N & Majo, P. 2014. Pedagogy under siege in Palestine: Insights from Paulo Freire? *Holy Land Studies* 13(1): 71-87.

Simpson, G. 1993. *Women and children in violent South African townships*. In Motshekga, M. & Delpont, E. (Reds), *Women and children's rights in a violent South Africa*. Pretoria West: Institute for Public Interest, Law and Research: 3-13.

Sims, B. 2000. Victim restitution: A review of the literature. *The Justice Professional* 13: 247-269.

Siqueira, M.T. 2015. Social emancipation and human rights. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). 2015. *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 161-172.

Skinns, L., Du Rose, N. & Hough, M. 2009. Key findings of the Bristol RaiS evaluation. *Institute for Criminal Policy Research*. London: Kings College.

Sloth-Nielsen, J. & Galinetti, J. 2011. "Just say sorry?" *Ubuntu*, Africanisation and the child justice system in the Child Justice Act 75 of 2008. *PER* 14(4): 63-90.

Small, J.L. 2015. Classing sex offenders: How prosecutors and defense attorneys differentiate men accused of sexual assault. *Law & Society Review* 49(1): 109-141.

Smit, D.M. 1999. Educating for peace - mediation: A conflict resolution model for schools. *Educare* 28(1&2): 25-32.

Smith, G.H. 2015. Equity as critical praxis: The self-development of Te Whare Wananga o Awanuiarangi. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 55-77.

Snik, G. & Van Haften, W. 2001. Philosophy of education as foundational analysis and critique: Conflicting liberal views on the right to an education for autonomy. In

Heyting, F., Lenzen, D. & White, J. *Methods in philosophy of education*. London: Routledge: 73-87.

Songca, R. & Karels, M. 2016. Geregtelike en wetgewende reaksies op seksuele misdade deur en teen kinders in Suid-Afrika en die potensiele gebruik van herstellende geregtighedspraktyke. *LitNet Akademies* 13(1): 444-478.

South African Human Rights Commission (SAHRC). 2019. *Findings of the South African Human Rights Commission regarding certain statements made by Mr Julius Malema and another member of the Economic Freedom Fighters*. <https://www.sahrc.org.za/home/21/files/SAHRC%20Finding%20Julius%20Malema%20&%20Other%20March%202019.pdf>. [21 Junie 2019 geraadpleeg].

Spaull, N. 2012. Education in SA: A tale of two systems. *Politicsweb*, 31 Augustus. <https://www.politicsweb.co.za/news-and-analysis/education-in-sa-a-tale-of-two-systems?sn=Marketingweb+detail> [21 Desember 2020 geraadpleeg].

Specia, A. & Osman, A.A. 2015. Education as a practice of freedom: Reflections on bell hooks. *Journal of Education and Practice* 6(17): 195-199.

Stephens, R D. 1998. *Safe schools planning*. New York: Cambridge University Press.

Stern, B.B. 1996. Textual analysis in advertising research: Construction and deconstruction of meanings. *Journal of Advertising* 25(3): 61-73.

Steyn, F. & Lombard, A. 2013. Victims' experiences of restorative mediation: A developmental social work perspective. *Social Work/Maatskaplike Werk* 49(3): 332-353.

Steyn, J. & Naicker, M.K. 2007. Learner, educator and community views on school safety at Strelitzia Secondary School. *Acta Criminologica* 20(3): 1-20.

Stocker, D. 2012. Toys for Boys? Challenging domestic violence using Mathematics. *Our Schools / Our Selves* (Somer): 105-124.

Stoker, H.G. 2000. Oor gesag en mag. *In die Skriflig* 34(1): 137-157

Strydom, H. 2011. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 113-130.

Suid-Afrika 1996a. *Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 1996b. *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 108 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 1998. Guideline for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners. *Staatskoerant 18900*. Mei, 15. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika 2005. *Die Kinderwet 38 van 2005*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 2008. *Wet op Kindergeregtigheid 75 van 2008*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrikaanse Onderwysunie (SAOU). 2017. Dissipline in skole is werklik problematies en opvoeders is slagoffers van teistering. *Nasionale Nuusbrief 44/2007*. November, 29. <http://www.saou.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Nuusbrief-44-Newsletter.pdf>. [29 November 2017 geraadpleeg].

Suid-Afrikaanse Polisie (SAPS). 2019. *Crime statistics 2018/2019*. <https://www.saps.gov.za/services/crimestats.php>. [26 September 2019 geraadpleeg].
Swanepoel, J. 1982. T.S. Kuhn se bydrae tot die wetenskapsleer. *Koers* 47(1): 13-27.

Swart, R. 2009. *Towards a prospectus for Freirean pedagogies in South African environmental education classrooms: theoretical observations and curricular reflections*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Ta, N. 2010. *Research proposal – Parental involvement* – Universiteit van Maryland Universiteitskollege. http://nancytakirkwoode.portfolio.wikispaces.com/file/view/Research%2BProposal.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=xijWU975Blau7AbFtIDwBw&ved=0CB4QFjAB&usq=AFQjCNHLJ9jM6_pimJArsXbGkhDOxgNwBA [30 Julie 2014 geraadpleeg].

Tangney, J. & Dearing, R. 2002. *Shame and guilt*. New York: The Guilford Press.

Taylor, P.V. 1993. *The texts of Paulo Freire*. London: Open University Press.

Telles-Correia, D. & Cheniaux, E. (Eds). 2020. *New perspectives in psychopathology*. Lausanne: Frontiers Media SA.

Tennant, M. 2006. *Psychology and adult Learning*. 3de uitg. New York: Routledge.

Themba, S. 2010. The Dube train. In King, M. & Janish, R. *Cross Currents III: Prescribed short stories (2009-2011) for Grade 12*. Kaapstad: Nasou Via Africa: 262-275.

Thiong'o, N. 1986. *Decolonizing the mind*. Harare: Zimbabwe Publishing House.

Thorsborne, M. & Blood, P. 2013. *Implementing restorative practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Toews, B. 2013. Toward a restorative justice pedagogy: Reflections on teaching restorative justice in correctional facilities. *Contemporary Justice Review* 16(1): 6-27.

Torres, C.A. 2014. *First Freire: Early writings in social justice education*. New York: Teachers College Press.

Trenczek, T. 2002. Victim-offender-reconciliation: The danger of cooptation and a useful reconsideration of the law theory. *CJR* 5(1): 23-34.

Tsang, A.K.L. 2011. Students as evolving professionals: Turning the hidden curriculum around through the threshold concept pedagogy. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal* 4(3): 1-11.

Tutu, D. 1999. *No future without forgiveness*. London: Rider.

Tygel, A.F. & Kirsch, R. 2016. Contributions of Paulo Freire to a critical data literacy: A popular education approach. *The Journal of Community Informatics* 12(3): 108-121.

Umbreit, M.S. 1993. Crime victims and offenders in mediation: An emerging area of social work practice. *Social Work* 38(1): 69–73.

Umbreit, M.S. 1998. Restorative justice through victim-offender mediation: A multi-site assessment. *Western Criminology Review* 1(1).

Umbreit, M.S. & Armour, M.P. 2011. Restorative justice and dialogue: Impact, opportunities, and challenges in the global community. *Washington University Journal of Law & Policy* 36: 65-89.

Umbreit, M.S., Coates, R.B. & Vos, B. 2004. Victim-offender mediation: Three decades of practice and research. *Conflict Resolution Quarterly* 22(1,2): 279-303

UNICEF (VVO Kinderfonds).1996. *The state of the world's children*. New York: Oxford University Press.

UNICEF (UNICEF Australia). 2020. *"LIVING IN LIMBO": The views and experiences of young people in Australia at the start of the COVID-19 pandemic and national response*. <https://www.unicef.org.au/our-work/unicef-in-emergencies/coronavirus-covid-19/living-in-limbo> [3 Julie 2020 geraadpleeg].

University of Sydney. sa. *What is the difference between descriptive, analytical, persuasive and critical writing?* http://sydney.edu.au/stuserv/learning_centre/help/analysing/an_distinguishTypes.shtml. [29 Junie 2015 geraadpleeg].

Uotila, E., & Sambou, S. 2010. Victim–offender mediation in cases of intimate relationship violence—ideals, attitudes, and practices in Finland. *JSSCCP* 11:189 - 207.

Usher, W. 2011. 'The school is not a bubble; it is part of society': Social media (web 2.0) and early 21st century school health education in Australia. *Education & Health* 29(4): 79-82.

Vaandering, D. 2006. *Between wholeness and restoration*. Lesing gelewer by die International Institute of Restorative Practices "The Next Step: Developing Restorative Communities, Part 2 Conference. Oktober, 18-20, Bethlehem, Pennsylvania.

Vaandering, D. 2010. *A window on relationships: Enlarging the social discipline window for a broader perspective*. Lesing gelewer by die 13de World Conference of the International Institute for Restorative Practices. Oktober, 14. <http://www.iirp.edu/pdf/Hull-2010/Hull-2010-Vaandering.pdf>. [15 Desember 2017 geraadpleeg]

Vaandering, D. 2011. A faithful compass: Rethinking the term restorative justice to find clarity. *CJR* 14(3): 307-328.

Vaandering, D. 2014. Implementing restorative justice practice in schools: What pedagogy reveals. *Journal of Peace Education* 11(1): 64-80.

Vaandering, D. & Reimer, K. 2019. Listening deeply to public perceptions of restorative justice: what can researchers and practitioners learn? *International Journal of Restorative Justice* 2(2): 186-208.

Van der Merwe, P. 2011. 'n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld. *TGW* 51(3): 388-402.

Van der Merwe, P. 2012. 'n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld (2). *TGW* 52(4): 646-659.

Van der Walt, J.L. 2017. Vergifnisonderwys: Die sleutel tot die ontlooting van ongelukkigheid oor sosiale onreg. *In die Skriflig* 51(1): art 2265.

Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (Reds). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik.

Van Ness, D.W. 2014. Restorative justice as world view. In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Reds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 32-39.

Van Nieuwenhuizen, M.M. 2007. *Restorative justice*. Pretoria: New Beginning Ministries.

Van Wijk, T. 2010. *Genees jou trauma*. Hermanus: Hemel & See Boeke.

Van Wyk, A. 2012. *Strategieë vir die bestuur van weerstand teen verandering by opvoeders in skole*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Velthuisen, A. 2013. Applying endogenous knowledge in the African context: Towards the integrated competence of dispute resolution practitioners. *Africa Insight* 42(1): 73-86.

Velthuizen, A.G. & Ferguson, K.D., 2018, 'The poetics of peace: From aesthetic knowledge to reconciliation'. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 14(1): art 472.

Venter, A. 2005. *Guidelines for victim-offender mediation for probation officers in South Africa*. M A-verhandeling, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Venter, E. & Van Niekerk, L.J. 2011. Reconsidering the role of power, punishment and discipline in South African schools. *Koers* 76(2): 243-260.

Verenigde Volke Organisasie (VVO) (Kantoor vir dwelms en misdaad). 2006. *Handbook on restorative justice programmes*. New York:VVO.

Verenigde Volke Organisasie (VVO). 2016. *Promoting restorative justice for children*. New York: United Nations Publications.

Vetten, L. 2000. Invisible girls and violent boys: Gender and gangs in South Africa. *Development Update* 3(2).

Viljoen, F. 2008. *Onderwêreld*. Kaapstad: Tafelberg.

Visser, R.A. & Dreyer, Y. 2007. Domestic abuse in the household of God. *HTS Teologiese Studies* 63(2): 805-833.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wachtel, T. 1997. *Real justice: How we can revolutionize our response to wrongdoing?* Pipersville PA: The Piper's Press.

Wachtel, T. (2004). *From restorative justice to restorative practices: Expanding the paradigm*. Augustus, 5. Lesing gelewer by die 5de Internasionale IIRP Konferensie, Vancouver, Kanada.

Wachtel, T. 2012. Defining restorative. *IIRP*. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>. [29 November 2017 geraadpleeg].

Wanjohi, G.J. & Wanjohi, G.W. 2005. (Eds.) *Social and religious concerns of East Africa: A Wanjibu Anthology*. Washington DC: The Council for Research in Values and Philosophy.

Watts, I.E. & Erevelles, N. 2004. These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal* 41(2): 271-299.

Wes-Kaapse Department van Onderwys (WKDO). 2007. *Learner discipline and school: A practical guide to understanding and managing learner behaviour within the school context*. Kaapstad: Education Management & Development Centre.

- Webb, D. 2010. Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. *Cambridge Journal of Education* 40(4): 327-339.
- Webb, D. 2012. Process, orientation and system: The pedagogical operation of Utopia in the work of Paulo Freire. *Educational Theory* 52(5): 593-608.
- White, J. & White, P. 2001. An analytical perspective on education and children's rights. In Heyting, F., Lenzen, D. & White, J. *Methods in philosophy of education*. London: Routledge: 13-29.
- Williams-Hayes, M., Dulmus, C.N., Nugent, W.R. & Sowers, K.M. 2004. Policy recommendations for the use of victim-offender mediation to redress criminal actions. *Journal of Health & Social Policy* 18(4): 53-69.
- Wilson, D. 2014. A restorative challenge: Can citizenship trump identity in Northern Ireland? In Sellman, E., Cremin, H. & McCluskey, G. (Eds). *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge: 59-74.
- Wolhuter, C.C. & Oosthuizen, I.J. 2003. 'n Leerderperspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers* 68(4): 437-456.
- Wolhuter, C.C. & Russo, C. 2013. Dealing with incidents of serious disciplinary problems amongst learners: A comparative study between South Africa and selected countries. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship* 78(3), Art. #451.
- Wolf, P.R. & Rickard, J.A. 2003. Talking circles: A Native American approach to experiential learning. *Journal of Multicultural Counselling and Development* 31(1): 39-43.
- Wringe, C. 2001. An analytic approach in philosophy of education: The case of children's rights. In Heyting, F., Lenzen, D. & White, J. *Methods in philosophy of education*. London: Routledge: 44-56.
- Wyngaard, B. 2017. Xenofobiese aanvalle: Vrees of haat?. *Litnet Rubrieke*. Maart, 3. <https://www.litnet.co.za/xenofobiese-aanvalle-vrees-haat>. [26 September 2019 geraadpleeg].
- Yuan, X & Di, X. 2015. Harmonizing or restoring justice? A study of victims' experiences meeting with their young offenders in China. *Social Work Review* 14(4): 75-92.
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S.A., Eisman, A.B., Caldwell, C.H., Aiyer, S.M. & Miller, A. 2013. Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child Development Perspective* 7(4):1-9.
- Zehr, H. 2002. *The little book of restorative justice*. Intercourse PA: Good Books.
- Zembalys, M. & Keet, A. 2019. *Critical human rights education: Advancing social-justice-oriented educational praxes*. Cham: Springer.

Hofuitsprake

Ascendis Animal Health (Pty) Limited v Merck Sharpe Dohme Corporation and Others [2019] ZACC 41.

Barkhuizen v Napier 2007 5 SA 323 (KH).

British American Tobacco South Africa (Pty) Ltd and Others v Minister of Co-operative Governance and Traditional Affairs and Others (BAT v Minister, COPTA) [2020] ZAWCHC 180.

Centre for Child Law and Others v Minister of Basic Education and Others [2019] ZAECGHC 126.

Dikoko v Mokhatla 2006 6 SA 235 (KH).

Duwayne Esau and Others v Minister of Co-Operative Governance and Traditional Affairs and Others (Esau v Minister, COPTA) [2021] ZASCA 9.

Jacobs and Others v S [2019] ZACC 4.

Khosa and Others v Minister of Defence and Military Veterans and Others [2020] ZAGPPHC 147.

Moko v Acting Principal of Malusi Secondary School and Others [2020] ZACC 30.

One South Africa Movement and Others v The President, RSA and Others [2020] ZAGPPHC 249.

S v D [2019] ZAWCHC 79.

Spies and Others v Minister of Basic Education and Others ; Bhembe and Others v Minister of Education and Others ; Wessels and Others v Minister of Basic Education and Others ; South African Democratic Teachers Union v Minister of Education and Others [2020] ZAGPPHC 734.

Tshabalala v The State; Ntuli v The State [2019] ZACC 48.

Persoonlike e-posse

Emett, M. 2020. *Re: Restorative approaches*. April, 2.

Hebling, M.J. 2020. *Re: RP costs for schools*. Maart, 30.

Liebenberg, H. 2018. *Re: Helende onderwys / (R)estorative education*. Junie, 5.

Toestemming van Etiekkomitee



UNISA COLLEGE OF EDUCATION ETHICS REVIEW COMMITTEE

Date: 2019/10/16

Dear Mr Kloppers

Decision: Ethics Approval from
2019/10/16 to 2022/10/16

Ref: **2019/10/16/48225835/43/MC**
Name: Mr DF Kloppers
Student No.: 48225835

Researcher(s): Name: Mr DF Kloppers
E-mail address: beertjie.kat@gmail.com
Telephone: +27 71 889 6196

Supervisor(s): Name: Prof DJvR Postma
E-mail address: postmdj@unisa.ac.za
Telephone: +27 12 429 4065

Title of research:

An implementation framework for a whole school approach to school violence based on a combination of healing education and Freire's approach to education.


Qualification: PhD in Educational Foundations

Thank you for the application for research ethics clearance by the UNISA College of Education Ethics Review Committee for the above mentioned research. Ethics approval is granted for the period 2019/10/16 to 2022/10/16.

The **negligible risk** application was reviewed by the Ethics Review Committee on 2019/09/11 in compliance with the UNISA Policy on Research Ethics and the Standard Operating Procedure on Research Ethics Risk Assessment.

The proposed research may now commence with the provisions that:

1. The researcher(s) will ensure that the research project adheres to the values and principles expressed in the UNISA Policy on Research Ethics.



University of South Africa
Pretoria Street, Huelkenstruik Ridge, City of Tshwane
PO Box 192, UNISA 0001 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 Facsimile: +27 12 429 4130
www.unisa.ac.za

2. Any adverse circumstance arising in the undertaking of the research project that is relevant to the ethicality of the study should be communicated in writing to the UNISA College of Education Ethics Review Committee.
3. The researcher(s) will conduct the study according to the methods and procedures set out in the approved application.
4. Any changes that can affect the study-related risks for the research participants, particularly in terms of assurances made with regards to the protection of participants' privacy and the confidentiality of the data, should be reported to the Committee in writing.
5. The researcher will ensure that the research project adheres to any applicable national legislation, professional codes of conduct, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of study. Adherence to the following South African legislation is important, if applicable: Protection of Personal Information Act, no 4 of 2013; Children's act no 38 of 2005 and the National Health Act, no 61 of 2003.
6. Only de-identified research data may be used for secondary research purposes in future on condition that the research objectives are similar to those of the original research. Secondary use of identifiable human research data requires additional ethics clearance.
7. No field work activities may continue after the expiry date **2022/10/16**. Submission of a completed research ethics progress report will constitute an application for renewal of Ethics Research Committee approval.

Note:

The reference number **2019/10/16/ 48225835/43/MC** should be clearly indicated on all forms of communication with the intended research participants, as well as with the Committee.

Kind regards,



Prof AT Motihabane
CHAIRPERSON; CEDU RERC
motihat@unisa.ac.za



Prof PM Sebate
ACTING EXECUTIVE DEAN
Sebatpm@unisa.ac.za

Approved - decision template – updated 16 Feb 2017

University of South Africa
Pretorius Street, Muckleneuk Ridge, City of Tshwane
PO Box 392, UNISA 0003 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 Facsimile: +27 12 429 4150
www.unisa.ac.za