

Om verby skoolgeweld te kyk – die rol van geïntegreerde helende onderwys in die verandering van skoolkultuur as ’n antwoord op skoolgeweld

Danie Kloppers en Dirk Postma

Danie Kloppers, Koster Intermediate School, en Dirk Postma, Departement van Onderwysgrondslae (Educational Foundations), Onderwyskollege (College of Education), Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Skole is veronderstel om veilige en geweldlose omgewings te wees. Die realiteit is egter dat skole – beide in Suid-Afrika en internasionaal – voortdurend deur skoolgeweld geteister word. Die talryke artikels wat hieroor gepubliseer is, dui egter daarop dat skoolgeweld ’n multidimensionele en ingewikkelde probleem is en dat die metodes wat tans gebruik word om skoolgeweld die hoof te bied, onsuksesvol is. Die doel van hierdie literatuurgebaseerde navorsing was om ’n alternatiewe benadering tot skoolgeweld en onderwys te ontwikkel deur die fokus weg van skoolgeweld te verskuif na ’n benadering van geïntegreerde helende (GHO) wat op agt waardegedrewe beginsels gevestig is. Om hierdie doel te bereik, fokus die analities-konseptuele navorsing wat op ’n transformatiewe paradigma gegrond is, op vier temas. In die eerste tema word die aard en inhoud van skoolgeweld, en die wisselwerking en onderskeid tussen skoolgeweld, mag en dissipline ondersoek. Ons gevolgtrekking is dat (skool)geweld slagoffers verontmenslik en verhinder om hulle potensiaal te bereik, terwyl mag die vermoë is om selfhandhawend op te tree en ander se optrede te beïnvloed. Dissipline is mag wat ekstern en intern (as selfdissipline) beheer. In die tweede tema val die soeklig op ’n aantal onderwysbenaderings wat die verandering in skoolkultuur kan ondersteun, soos herstellende onderwys. Hierdie benaderings kan almal tot ’n waardegedrewe skoolkultuur bydra, maar om die leemtes daarin te ondervang en die benaderings tot ’n eenheid te bind, het ons ons tot Freire se benadering tot onderwys gewend. Die bespreking fokus daarna op agt “onderwys is ...”-stellings wat GHO ten grondslag lê. Dit sluit in dat onderwys bemagtigend, humaniserend, op hoop en liefde gevestig, waardegedrewe en konteksgebonde, leerdergesentreerd, dialoogvoerend, probleemstellend en polities is. In die vierde tema word ’n raamwerk vir die praktiese implementering van GHO ondersoek. Die implementeringsraamwerk bestaan uit implementeringsterreine (die geleerde en geleefde leerplanne) en ’n implementeringsproses wat deur deelnemende aksienavorsing gerig word. Die moontlike knelpunte vir GHO, soos ’n fokus op geweld, koste, tyd, en onderwysers se sienings en houdings, word ook hanteer, maar ons

gevolgtrekking is dat GHO wel die moontlikheid skep om 'n skoolgemeenskap tot stand te bring wat minder wreedaardig en onmenslik is. Die artikel sluit af met 'n aantal aanbevelings.

Trefwoorde: bemagtiging; dialoogvoering; dissipline; geïntegreerde helende onderwys (GHO); humanisering; leerdergesentreerdheid; mag; “onderwys is ...”-stellings; skoolgeweld; skoolkultuur

Abstract

Looking beyond school violence – the role of integrated healing education in changing school culture

Schools are supposed to be safe and nonviolent environments. The reality, however, is that schools – both in South Africa and internationally – are constantly plagued by school violence. The numerous articles recently published on bullying, assault and corporal punishment, as well as the structural violence and lack of respect to which teachers are subjected indicate that school violence is a multidimensional and complex problem and that the methods currently used to deal with it are unsuccessful.

The aim of this research was to develop an alternative approach to school violence and education by shifting the focus away from school violence to an integrated healing approach (IHA) based on eight value-driven principles. The research was conducted within a transformative paradigm, and given that it focused on South African schools, the transformative paradigm was expanded to include Afrocentric principles such as cultural empowerment, the absence of economic or moral fear and the willingness to pursue the goals of freedom.

To achieve this goal, this article focuses on four themes. The first theme explores the nature and content of school violence, and the interplay and distinction between school violence, power and discipline. Our conclusion is that (school) violence dehumanises and prevents victims from reaching their potential, while power is the ability to act assertively and influence the actions of others. Discipline has a dualistic character. On the one hand it is the power used externally as a social control tool and on the other the internal power harnessed by an individual to develop her potential. The reality is that most schools continue to use power and discipline in the form of social control to deal with school violence. School violence is therefore not considered as a separate phenomenon. This results in school violence not being dealt with satisfactorily.

Because we believe that the answer to school violence lies in a focus away from school violence to a transformed school culture, the second theme focuses on several educational approaches that can support the change in school culture. These include anti-violence programmes from NGOs, circles of courage, positive peace approaches, social-emotional learning programmes, forgiveness education and restorative education. These approaches can all contribute to a value-driven school culture, but unfortunately they all lack certain elements. Some of the key gaps are that these approaches do not provide answers to class teachers to deal with school violence and often focus on school violence while there remains uncertainty about the nature of restorative education (which is a very attractive alternative) as well as the way in which structural school violence can be dealt with. To fill the gaps in these approaches and bind them to a unity, we turned to Freire's approach to education. Freire's approach provides support

for restorative education because it compels members of the school community to face structural school violence and the actions of outsiders who limit their life potential and respond transformatively to it. On the other hand, the ethically religious core elements of his approach and those about teaching practice foster the value-driven mindset with which violence-driven education can be tackled and implemented. In addition, Freire's approach supports and reinforces different aspects of the educational approaches dealt with in the previous section, such as empowerment and the importance of dialogue. It further provides support in the problem-formulating and learner-oriented way in which it can master obstacles such as school violence.

In the third theme the focus is on developing an integrated healing and anti-violent education approach that focuses on a transformed school culture and also on eight "education is ..." statements or principles. We refer to the integrated approach as "integrated healing education" because the purpose was to establish a whole or healthy school community and not simply, as the concept of "restorative education" may suggest, "to restore what was broken". We prefer "healing" because the approach suggests an ongoing process.

The eight "education is ..." statements underlying IHA are the following:

(i) Education is empowering. In the context of school violence it refers to all the role players who must be empowered against school violence and its consequences by enabling them to address controllable school violence and manage non-controllable violence by transforming structural power formations. However, the empowering nature of education also means that the school community should be prepared to change their circumstances and not wait for others to do it.

(ii) Education is humanising. This means that all role players should work together to enable those who were mere objects of education or oppression to recover or humanise their human dignity. It also means that everyone should accept that all people – as agents within their own lives and within society – share the same intelligence, regardless of their class, "race", geographical location or gender.

(iii) Education is based on hope and love. Education is not merely another profession, but a calling based on principles of love, humility and religion in which teachers remain "torchbearers of hope" and together with learners create a vision of a society without violence.

(iv) Education is value-driven and context-bound. This means that the culture and living context of learners and teachers are important and that both teachers and learners should be willing to create space for other people's cultures and living contexts. It also means that education can never stand apart from values such as love, hope, humility and respect. Within the South African context it should not merely take note of and pay lip service to the ubuntu concept, but rather apply it in practice.

(v) Education is learner-centred. From an IHA point of view, this means that teachers still need to take the lead in changing existing school culture from a punitive-driven to a value-driven culture – one that focuses on proactive actions, relationships, and social and emotional learning. However, it also means that they must be willing to adopt the form of Rancière's ignorant schoolmaster and realise that they do not have all the answers but can discover them together with learners and the rest of the school community.

(vi) Education is dialogue. Education is not an individual process but a common search and sustained questioning of the existing reality where all the parties learn something all the time and where no hierarchy prevails, but rather a horizontal relationship of common trust among the interlocutors.

(vii) Education is problem-formulating. Learners need to become critically aware – and given the opportunity to become aware – of their circumstances. This enables them to find both deeper-seated questions and solutions to problems by initially looking at the “normal” problems in their school community and formulating these problems – thus questioning what are considered as givens.

(viii) Education is political. Education is not only a means of understanding the world, but also of controlling and transforming the existing reality so that it will be more equitable and just, and less at odds with positive values and norms.

In the fourth theme a framework for the practical implementation of IHA is explored. The implementation framework consists of implementation areas and an implementation process. Implementation takes place within the learned and lived curricula. The “learned” syllabus consists of the formal syllabus and informal school curriculum or class activities that are not aimed at formal assessment. The “lived” curriculum refers to the school culture and school character. These two areas encompass the environments within which the school community should set goals to avoid violence, be co-builders to a violence-free school community and change school culture. The implementation of IHA is not a haphazard process. It should be done based on a properly structured and planned process negotiated and determined by the school community. One way in which it can be done is through participatory action research, which shares values with IHA, including empowerment, relationship building and developing and exchanging knowledge to produce positive results.

The possible areas of concern for IHA, such as a focus on violence, cost, time and teachers’ views and attitudes, were also discussed. Our conclusion was that these concerns can be overcome and that IHA manages to create the possibility of establishing a school community that is less cruel and inhumane. The article concludes with several recommendations for action at national, provincial and school level.

Keywords: dialogue; discipline; “education is ...” statements; empowerment; humanisation; integrated healing education (IHE); learner-centredness; power; school culture; school violence

1. Inleiding

Die eerste gedeelte van 2022 sal om twee redes onthou word: die Russiese inval in die Oekraïne en die volgehoue teenwoordigheid van die COVID-19-pandemie met die lewensverlies en vrese oor ’n uitsiglose toekoms wat deur beide veroorsaak is. ’n Derde rede, wat weliswaar nie soveel aan lewens kos nie, maar toenemend ook na ’n verloorstryd lyk, is die stryd teen skoolgeweld. Oor al drie werklikhede is daar gedurende die afgelope jaar wyd berig. Wat skoolgeweld betref, belig drie onlangse artikels in *LitNet Akademies* hoe multidimensioneel en ingewikkeld die verskynsel is. In hulle artikel oor ontgroening meld Potgieter, Jacobs en De Wet (2021:637)

tereg dat skole veronderstel is om veilige hawens te wees wat gekenmerk word deur die afwesigheid van geweld. Die realiteit is egter dat skoolgeweld in die vorm van ontgroening steeds by sommige skole – en selfs met die toestemming van die skoolbestuur – plaasvind. Dit ten spyte daarvan dat dit statutêr verbied word. Die skrywers wys daarop dat die indruk geskep word dat gewelddadige en vernederende optrede nie net aanvaarbaar is nie, maar selfs deur volwassenes goedgekeur word (Potgieter e.a. 2021:663).

Dit is egter nie net leerders wat onder skoolgeweld ly nie. Rinquist (2021:626) verwys na die strukturele geweld waaraan klasonderwysers blootgestel word wanneer van hulle verwag word om onderrig te gee sonder die nodige toerusting en ondersteuning van bestuur se kant af, terwyl Botha (2021:396) tot die gevolgtrekking kom dat leerdergeweld jeens, en die minagting van, onderwysers toeneem.

Skoolgeweld is egter nie net 'n Suid-Afrikaanse probleem nie. 'n Onlangse tegniese verslag van die American Psychological Association (McMahon e.a. 2022:4, 9), wat op onderwys tydens die Covid-tydperk fokus, dui reeds in die inleiding aan dat bykans die helfte van Amerikaanse onderwysers dit oorweeg om die beroep te verlaat, met 'n derde van die onderwysers wat aangedui het dat hulle gedurende die jaar die slagoffers van skoolgeweld was. Al hierdie artikels dui daarop dat skoolgeweld nie suksesvol hanteer word nie. Skole kan nie optimaal funksioneer terwyl skoolgeweld hoogty vier nie.

Teen die agtergrond van die onsuksesvolle wyse waarop skoolgeweld tans hanteer word, en veral gegewe gewone onderwysers se uitgesproke hulpeloosheid om dit te hanteer (Botha 2021:386; Kloppers 2021:91), oorweeg ons in hierdie analities-konseptuele navorsing 'n alternatiewe raamwerk waarin die fokus wegskuif van skoolgeweld na die ontwikkeling van 'n positiewe skoolkultuur wat hopelik sal meewerk tot 'n geweldvrye skoolgemeenskap of wat ten minste die voorkoms van voorvalle van skoolgeweld sal verminder. Ons streef dus na 'n bemagtigende skoolkultuur wat skoolgeweld kan ontmagtig.

Hierdie literatuurstudie raak vier temas aan. Eers ondersoek ons die aard en inhoud van skoolgeweld. Hierdie deel van die navorsing bestaan uit 'n ontledende literatuurstudie oor samelewingsgeweld en skoolgeweld. Die doel is om, soos White en White (2001:18–9) dit stel, konseptuele verbande te trek sodat die verbande en die verduidelikings daarvan as die basis vir 'n verbetering van die heersende omstandighede kan dien. In die tweede tema oorweeg ons 'n aantal alternatiewe benaderings, soos herstellende onderwys, om skoolgeweld die hoof te bied. Daarna stel ons, in die lig van die leemtes en die wyses waarop die verskillende benaderings mekaar aanvul, 'n alternatiewe onderwysbenadering – geïntegreerde helende onderwys (GHO) – voor. GHO reik wyer as geweldwerende onderwys en het die potensiaal om die bestaande skoolkultuur ten goede te verander. Die vierde tema fokus op 'n raamwerk om die geïntegreerde benadering in skole te implementeer.

2. Teoretiese begroning

Navorsing word deur 'n paradigma of verwysingsraamwerk gerig (Kuhn 1970:10). Burgess (2016:335) omskryf dit as “konsepte of denkpatrone, teorieë, navorsingsmetodes, veronderstellings en standaarde wat 'n geldige bydrae tot wetenskap kan lewer”¹ waarbinne die navorser sy² navorsing doen. 'n Paradigma is dus enersyds gegrond op die voorveronderstellings wat 'n

navorsers se lewensuitkyk bepaal. Andersyds bepaal dit die navorsingsontwerp en -metodiek, asook die wyse waarop die navorsingsprobleem geformuleer, en bevindings en gevolgtrekkings gemaak word (Sefotho en Du Plessis 2018:21).

Omdat ons skoolgeweld as 'n maatskaplike krisis ondersoek, fundeer ons hierdie navorsing in 'n transformatiewe paradigma, waarvan die doel is om deur navorsing verandering te bring en maatskaplike geregtigheid te bevorder, en waarin sosiale, kulturele en geslagsfaktore 'n belangrike rol in die ontwerp, bevindings en gevolgtrekkings speel (McMillan en Schumacher 2010:6). Die toepassing van hierdie paradigma beteken egter ook dat Martin en Ngcobo (2015:97) se waarskuwing dat verandering moeilik en pynlik geskied, van meet af aan ter harte geneem en in voorstelle verreken moet word.

Navorsing binne 'n Suid-Afrikaanse skoolkonteks moet ook kennis neem van die ontwikkeling van onderwysfilosofie in Afrika. Dit hou drie implikasies vir hierdie navorsing in. Die eerste is dat die navorsing verryk kan word deur kennis te neem van Afrosentriese beginsels soos die verbondenheid aan kulturele bemagtiging, die afwesigheid van ekonomiese of morele vrees en die bereidwilligheid om die doelwitte van vryheid na te streef (Pitsoe en 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. Laastens bied dit die geleentheid vir skoolgemeenskappe om kennis daarvan te neem dat Afrika-filosofie op beginsels van samewerking en vrede eerder as geweld gebou is. In hierdie verband is die veral leerstellings van Mohlomi (Bruwer 1958; Du Preez 2004; Mofuoa 2015) insiggewend.

Om elemente wat binne 'n Afrosentriese paradigma tuishoort te gebruik, beteken nie om een paradigma bo die ander te verkies of Europese denkwyses bloot met kulturele belewenisse uit Afrika te vervang nie (Pitsoe en Letseka 2018:46), maar eerder dat die diversiteit binne Afrika, kulturele kontekste en die spesifieke ervarings van mense in aanmerking geneem word. Ons fundeer dus die navorsing, wat uit 'n literatuurstudie en die konseptualisering van 'n GHO bestaan, binne 'n breër transformatiewe visie waar, soos Asante (1998:8) dit stel, "ons in staat is om die transformasie te bereik wat noodsaaklik is in 'n multikulturele samelewing",³ met die fokus daarop om skole veilige hawens te maak.

3. Die aard en inhoud van skoolgeweld

3.1 Inleidend

Skoolgeweld is 'n verskroeiende vuur ("scourge", letterlik "teistering" of "plaag") wat die skoolgemeenskap kan vernietig (Mncube en Harber 2013:1; Jacobs 2014:4). Dit neem uiteenlopende gestaltes aan, soos wat die artikels waarna die inleidende paragraaf verwys en ander onlangse navorsing bevestig (sien bv. Bhana, Janak, Pillay en Ramrathan 2021; Mayeza, Bhana en Mulqueeny 2021; Opara e.a. 2022).

In ons besinning oor skoolgeweld gaan ons aan vier aspekte aandag gee wat die res van die artikel ten gronde lê: die skool as deel van 'n gemeenskap, die onderskeid en wisselwerking tussen geweld, mag en dissipline, die oorsprong van skoolgeweld en die bestaande skoolkultuur.

3.2 Die skool en gemeenskap

Skole kan nie van die gemeenskappe waarin hulle funksioneer, geskei word nie (Davidoff en Lazarus 2002:4; Botha 2021:378). Hulle is nie “borrels” wat op hulle eie bestaan nie, maar mikrokosmosse van die samelewing rondom hulle. Daarom weerspieël skoolgemeenskappe dikwels nie net die maatskaplike omstandighede van die gemeenskap nie, maar ook die geweld wat daarin voorkom, soos die seksualisering van swart skooldogters waarna Opara e.a. (2022:14) verwys. Dit beteken enersyds dat skoolgeweld nooit volkome uitgewis sal kan word terwyl daar steeds sprake van samelewingsgeweld is nie en andersyds dat ’n verandering in skoolkultuur nie sonder die ondersteuning van die gemeenskap kan plaasvind nie.

3.3 Skoolgeweld, mag en dissipline

Geweld en skoolgeweld moet duidelik onderskei word van konsepte soos mag en dissipline wat dikwels daarmee verwar word.

Skoolgeweld is ’n multidimensionele begrip wat op verskeie wyses omskryf kan word (sien bv. Estèvez, Jimenez en Musitu 2008:104; Van der Merwe 2012:393; De Wet 2013; Jacobs 2014:2). Vir hierdie navorsing omskryf ons *skoolgeweld*, na aanleiding van ondermeer Galtung (1969:168) en Fröchtling (2004:61–2) se definisies van geweld, as “enige ongeregverdigde handeling of nalate wat ’n lid van die skoolgemeenskap verhinder om haar lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik”. Galtung (1969:170) onderskei tussen twee tipes geweld: persoonlike geweld – wat hy ook direkte geweld noem – waar ’n identifiseerbare dader of daders betrokke is, en strukturele geweld. Direkte geweld sluit optrede soos ontgroening in, waarna Potgieter e.a. (2021) verwys, en leerders se gebrek aan respek, wat deur Botha (2021) ontleed word. Al die lede van die skoolgemeenskap, insluitende leerders, onderwysers en ouers kan, hetsy as gewelddenaars of as slagoffers, by direkte geweld betrokke wees. Strukturele geweld is geweld wat in strukture ingebou is en as ongelyke magsverhoudings 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. Voorbeelde van strukturele geweld sluit in kulturele geweld (soos patriargie, godsdiens en kulturele gebruike), staatkundige geweld – wat beide aktiewe en passiewe geweld insluit – en reaksiegeweld as reaksie op die strukturele geweld (Kloppers 2021a:53 e.v.).

Mag is nie ’n sinoniem vir *geweld* nie, alhoewel die twee begrippe soms in dieselfde asem genoem word, soos die Konstitusionele Hof dit in *Tshabalala* gedoen het: “[R]ape [die geweld] is the assertion of power” (*Tshabalala v The State; Ntuli v The State* § 44). Om *mag* te omskryf het ons kers opgesteek by wysgere soos Arendt, Foucault en Galtung. Arendt (1969:16) beskou geweld en mag as twee uiterstes. Sy meen dat geweld mag kan vernietig, maar dit nooit kan skep nie. Mag, sê sy, is soos vrede, ’n doel op sigself, terwyl geweld ’n metode is om ’n doel te bereik (Arendt 1969:14). Ook Galtung beskou geweld as ’n magsinstrument. Hy sien geweld as ongelyke magsverhoudings – wie die meeste mag het, is in beheer en het gesag, terwyl maatskaplike geregtigheid bestaan wanneer mag eweredig verdeel is (Galtung 1969:171, 177). Foucault fokus op die wyse waarop mag gebruik word eerder as om dit te omskryf. Mag is vir hom nie soseer in ’n persoon geleë nie, maar is ’n rangskikking van meganismes waarin die individu vasgevang is. Vir hom behels mag nie bloot dominansie nie, maar verskillende verhoudings, waarvan ’n geweldsverhouding 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: “[I]t acts upon their actions” (Foucault 1995:202). Mag is dus op sigself nie goed of sleg nie, maar die wyse waarop dit aangewend word, kan konstruktief of destruktief wees (Venter en Van Niekerk 2011:256). Vir die doel van hierdie navorsing kan *mag* omskryf word as “’n individu se vermoë as agent om haar 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.”

Die derde begrip wat aandag verdien, is *dissipline*. Soos *mag* en *geweld* soms verwar word, word *skoolgeweld* dikwels met *dissipline* verwar. Mag en *dissipline* is inderdaad wel steeds die primêre wyse waarop skoolgeweld in Suid-Afrika hanteer word (Reyneke 2011:134; Venter en Van Niekerk 2011:244; Mthanti en Mncube 2014:74; Pitsoe en Letseka 2014:1529; Reyneke en Reyneke 2020b:94). Die COVID-19-grendelstaat en Foucault (1995) se sienings van die hantering van die builepes in die 17de eeu 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 (1995:195–7) na die mate van beheer wat die staat tydens die pes op die burgers uitgeoefen het. Die wyse waarop *mag* hiërargies uitgeoefen word, waardeur elke individu voortdurend gemonitor, ondersoek en onder die siekes en dooies toegedeel word, is sins 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*. Die uitgebreide *mag* wat oor almal uitgeoefen word, is nie net die utopie van perfekte beheer nie, dit definieer ook die ideale uitoefening van *dissiplinêre mag* (Foucault 1995:198).

Dissipline is dus ’n middel waardeur *mag* of beheer binne die samelewing – as sosiale beheer – oor ander uitgeoefen word. Foucault (2007:159) verwoord dit soos volg: “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 (1995:197–8) se beskrywing van die builepesmaatreëls herinner aan die beperkings wat veral tydens die aanvang van die grendelstaat 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 in sy 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 minister 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).

Dissipline is egter nie ’n spesifieke struktuur of ’n apparaat nie, maar ’n vorm van *mag* en ’n wyse waarop *mag* uitgeoefen word, wat gebruik maak van verskillende instrumente, tegnieke, prosedures, toepassingsvlakke en teikens, die “physics or an anatomy of power” (Foucault 1995:215). Soos *mag*, het dit ook ’n dimensie van wederkerigheid, met ander woorde dit kan gelyktydig deur individue op mekaar uitgeoefen word. En soos *mag*, kan *dissipline* ook in skoolgeweld ontaard wanneer dit iemand verhinder om haar lewenspotensiaal en menswees ten volle te verwesenlik, byvoorbeeld as meisies verbied word om die skool by te woon terwyl hulle swanger is.

Dissipline het egter ook 'n dimensie wat wegbeweeg van eksterne beheer na die individu se vermoë om wilskrag te gebruik om doelwitte te bepaal en te behaal en persoonlike standaarde te handhaaf. Selfdissipline is die individu se vermoë om haar emosies en denke te beheer en om in staat te wees om haar gedrag so te beplan dat sy haar persoonlike doelwitte kan bereik (Pitsoe en Letseka 2014:1529). Dit fokus op die individu se vermoë om haarself te “verander, reinig, transformeer en transfigureer”⁴ (Foucault 2005:5) en stel haar in staat om verby negatiewe emosies en gebeure te kyk en die beskermende faktore tot haar beskikking te gebruik om uitdagings te hanteer. Reyneke en Reyneke (2020a:48) gebruik hierdie agentskapsdefinisie van dissipline en pleit dat skole wegbeweeg van dissipline as 'n vorm van mag en beheer na dissipline as 'n onderrig-en-leer-proses wat uiteindelik selfdissipline ten doel het. In hierdie verband kan 'n konseptuele onderskeid getref word tussen dissipline *vir* leer en dissipline *as* leer. Eersgenoemde veronderstel dat dissipline leer voorafgaan, terwyl laasgenoemde fokus op die wyse waarop selfdissipline ontwikkel word. Die twee maak dissipline en leer konseptueel verwant aan mekaar: Leer is 'n vorm van selfdissipline deur 'n inlywing in die dissiplines of vakgebiede. In die praktyk word hierdie positiewe sy van dissipline egter min na waarde geskat en gebruik. In ons verdere bespreking sal ons dus, ter wille van duidelikheid, die term *dissipline* gebruik wanneer ons daarmee 'n sosiale beheerinstrument bedoel.

Ter opsomming van hierdie subparagraaf kan die wisselwerking tussen skoolgeweld, mag en dissipline dus kortliks soos volg opgesom word: Skoolgeweld verontmenslik slagoffers en verhinder hulle om hulle potensiaal te bereik; 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, byvoorbeeld wanneer onderwysers lyfstraf gebruik om leerders se gedrag te beheer, leerders sonder meer as “moeilikeidmakers” geklassifiseer word en dan van voorregte ontnem word, of leerders met leerhindernisse bloot as “dom kinders” gegroep word en so behandel word.

3.4 Skoolgeweld in konteks

Skoolgeweld kan aan verskeie faktore toegeskryf word. Botha (2021:378, 384–6) verwys byvoorbeeld na “socio-etniese nood”, leerders en ouers se optrede teenoor onderwysers en 'n gebrek aan respek; terwyl Opara e.a. (2022:13) en Bhana e.a. (2021:2) strukturele oorsake soos genderstereotipering, patriargie en rassisme noem. In die literatuur bestaan verskeie teorieë om (skool)geweld te verklaar. Ons het, ter wille van die bespreking, die verskillende teorieë in Tabel 1 gegroep aan die hand van die verskillende sferes van Bronfenbrenner (1979) se ekologiese model.

Tabel 1. Teoretiese perspektiewe op geweld (n.a.v. Kloppers 2021a:43)

Sisteem	Teorie	Die oorsaak van geweld
Persoonlike sfeer: psigobiologiese teorieë	Geneties	Geweld is biologies of geneties
	Etologies	Geweld is deel van oorgeërfde menslike gedrag
	Psigoanalities	Negatiewe emosie veroorsaak geweld

Sisteem	Teorie	Die oorsaak van geweld
	Persoonlikheid	Geweld is te wyte aan persoonlike eienskappe
	Druk	Geweld is 'n reaksie op negatiewe emosie
	Skande	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	Sosiologies	Geweld is die produk van die omgewing
	Strukturele geweld	Ongelyke magstrukture veroorsaak geweld
	Derrida (2002)	Geweld is in demokrasie gesetel
	Mouffe (2016)	Geweld ontstaan uit ideologiese spanning
	Habermas (1991)	Geweld ontstaan weens konsensusgebrek
	Interne kolonialisme	Geweld ontstaan weens dwang en oorheersing
	Sosiale beheer	Geweld ontstaan weens dissipline
	Fanon (1967)	Geweld is 'n teenreaksie en skeppingsdaad

Die doel van hierdie artikel is nie om die verskillende uiteenlopende benaderings waarna in die tabel verwys word, te ontleed of 'n keuse te maak nie, maar eerder om 'n aantal implikasies daarvan vir hierdie navorsing uit te lig. Eerstens bring die multidimensionele aard van skoolgeweld mee dat dit onmoontlik is om kitsoplossings daarvoor te probeer vind. Aansluitend hierby is dit ook nie altyd moontlik om 'n besondere voorval van skoolgeweld binne een sfeer of teorie te plaas nie, omdat dit beide wortels en tentakels in ander kan hê. Die meeste teorieë – veral dié in die mikro-, makro- en eksosfere – ondersteun egter die belangrikheid van die wisselwerking tussen individu en omgewing, omdat die individu altyd binne sy konteks optree

en kontekstuele faktore geweld kan aanvuur of blus. Die raakvlakke tussen skoolgeweld en die gemeenskap en samelewingstrukture dui verder daarop dat skoolgeweld nie effektief beheer kan word as dit slegs as 'n skoolaangeleentheid beskou word nie. Laastens staan die gebruik en misbruik van mag sentraal in die meeste teorieë. Dit is dus sinloos om te poog om skoolgeweld die hoof te bied as magskonstruksies nie ook getransformeer word nie.

Skoolgeweld kan, in die lig van die drie implikasies wat hier bo oorweeg is, dus nie bloot aan “kriminaliteit” toegeskryf word nie, omdat kriminaliteit bloot aandui dat 'n voorval van skoolgeweld 'n regs- of reëloortreding is en nie die komplekse oorsake daarvan in ag neem nie. Dus behoort 'n geweldwerende program wat ten doel het om skoolgeweld wat binne die skool se vermoë en magsfeer val te beheer, nie slegs op die geweld en die nienakoming van reëls nie, maar ook – en veral – op die onderliggende oorsake van die geweld te fokus. Bykomend daartoe behoort dit ook 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 magsfere ontstaan, is dit egter futiel om van die skoolgemeenskap te verwag om self die geweld te beëindig. Die skoolgemeenskap moet dus, ten opsigte van hierdie tipe skoolgeweld, eerder die veerkragtigheid en beskermende vaardighede ontwikkel om die invloed en gevolge van die eksterne geweld te bestuur. Die fokus is dus nie op skoolgeweld nie, maar op 'n skoolkultuur wat samewerkend, ondersteunend en inklusief is.

3.5 Die bestaande skoolkultuur

Dit is ter afsluiting van hierdie afdeling ook nodig om kortliks oor die bestaande skoolkultuur te besin. Kruger en Steinmann (2011:19) beskryf skoolkultuur as die “histories-oorgelewerde betekenispatrone wat deur lede van die skoolgemeenskap verstaan word en die skool se norme, waardes, seremonies, rituele, tradisies en mites insluit”.⁵ Dit word weerspieël in die wyse waarop die skoolbestuur praat en met wie, 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 en Ruddy 2015:259).

Die meeste skole in Suid-Afrika is steeds in 'n kultuur van gesag, mag en straf vasgevang (Reyneke 2011:134; Venter en Van Niekerk 2011:244; Rinquest 2021:623). Skole gebruik dus steeds die metodes van die klassieke strafregstelsel om skoolgeweld – en trouens enige reëloortreding – te hanteer deur straf as 'n vergeldende (“retributive”) metode te gebruik om die oortreder en voornemende oortreders tot ander insigte te bring (Reyneke 2011:129; Ryan en Ruddy 2015:254). Hierdie kultuur hou twee belangrike gevolge in. Eerstens word skoolgeweld, soos reeds hier bo genoem, met dissipline en mag verwar. Skoolgeweld word dus nie vir die unieke verskynsel en verskroeiende vuur of teistering (Mncube en Harber 2013:1; Jacobs 2014:4) wat dit is, aangesien nie, maar as 'n aangeleentheid wat met dissipline en mag hanteer kan word. Die dissiplinêre maatreëls wat gebruik word, lei allermens tot bemagtiging, maar is bloot 'n vorm van eksterne beheer wat nie verband hou met leer en bemagtiging nie en dikwels tot verdere geweld aanleiding gee (Kloppers 2021a:89). Tweedens – en waarskynlik juis omdat dit nie na waarde gereken word nie – bied die wyses waarop skoolgeweld tans deur skole hanteer word, nie bevredigende oplossings vir die geweld nie. 'n Verandering in die skoolkultuur – hoe dinge in 'n skool bedink en gedoen word – is dus noodsaaklik. In die volgende afdeling word 'n voorgestelde benadering wat hierdie verandering kan ondersteun, ondersoek.

4. Benaderings wat 'n nuwe skoolkultuur ondersteun

Die bekommernis oor die bestaande skoolkultuur en die noodsaaklikheid vir verandering is nie nuut nie – verskeie onderwyskundiges en navorsers het reeds met alternatiewe benaderings vorendag gekom. Voorbeelde daarvan sluit die geweldwerende programme van nieregeringsorganisasies, sirkels van moed, positiewe vredesbenaderings, sosiaal-emosionele leerprogramme, en vergifnisonderwys in. Ons het hierdie benaderings oorweeg (sien Kloppers 2021a:92–7) en tot die gevolgtrekking gekom dat hoewel almal meriete toon en verskeie werkbare moontlikhede om skoolgeweld die hoof te bied voorstel, daar steeds leemtes bestaan. Een van die belangrikste leemtes is dat die benaderings in die meeste gevalle nie die gewone klasonderwyser se probleem oor skoolgeweld oplos nie, omdat die programme nie spesifieke wyses waarop gevalle van skoolgeweld hanteer moet word, voorstel nie. 'n Ander leemte is dat die benaderings almal goeie idees bevat, maar nie in 'n geheel geïntegreer is nie. 'n Verdere tekortkoming in sommige benaderings is dat dit in wese steeds op dissipline gegrond is en op skoolgeweld fokus sonder om die skoolkultuur holisties in ag te neem. Die uitdaging is derhalwe om 'n benadering te ontwikkel wat prakties, eenvoudig en op 'n volhoubare wyse deur skole gebruik kan word.

'n Benadering wat al hoe gewilder word, is herstellende onderwys. Herstellende onderwys is gegrond op herstellende geregtigheid en het ten doel om 'n skoolgemeenskap te skep wat radikaal wegbeweeg van die belangrikheid van mag en gesag, na 'n skoolkultuur wat op waardes van verdraagsaamheid, die belangrikheid van verhoudings, geskilbeslegting, kommunikasie, karakteropvoeding, morele onderwys, vredesonderrig, emosionele geletterdheid en 'n positiewe leeromgewing geskoei is (Reimer 2011:6; Burnett en Thorsborne 2015:17). Volgens Reyneke (2011:152) is die doel van herstellende onderwys om waardes soos respek, openlikheid, bemagtiging, inklusiwiteit, verdraagsaamheid en integriteit te bevorder. Vir Liebenberg, Hay en Reyneke (2016:452) is herstellende onderwys 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 gegrond. Herstellende onderwys pas binne die raamwerk van 'n transformatiewe paradigma (omdat dit ten doel het om die skoolgemeenskap op 'n waardegedrewe wyse te transformeer) en binne Afrosentriese navorsing (omdat dit, soos *ubuntu*, op verhoudings fokus). Dit is dus 'n metode om die “krisis in waardes” waarna Venter en Van Niekerk (2011:253) verwys, te oorkom en nie bloot 'n alternatiewe benadering tot die hantering van skoolgeweld en dissiplinêre probleme nie. Omdat verhoudings en konteks belangrik is in herstellende onderwys, bied dit ook die geleentheid om deur die oppervlakkige redes vir 'n verhoudingskending – soos skoolgeweld – te breek en vas te stel wat die werklike rede daarvoor is.

Soos die ander benaderings, is daar egter ook 'n aantal leemtes in herstellende onderwys waaraan aandag geskenk moet word. Dit sluit in dat onduidelikheid bestaan oor wat *herstellende onderwys* beteken. Trouens, Reimer (2021:203) is van mening dat die term gebruik word vir “wat ook al 'n individu of die skoolbestuur wil hê dit moet beteken”. Daar is ook nog onsekerheid oor die teoretiese onderbou en begroning van herstellende onderwys. Cunneen en Hoyle (2010:186) wys daarop dat daar nog nie 'n dialektiese verhouding tussen die teorie en praktyk van herstellende onderwys en 'n behoorlike analise van tekortkominge, magsverhoudings en transformasie bestaan nie. Laastens bestaan vrae oor die wyse waarop strukturele geweld binne herstellende onderwys hanteer moet word.

Hoewel daar leemtes in die benaderings wat in hierdie afdeling hanteer is, bestaan, beteken dit nie dat die benaderings nie oorwegend positief oorweeg behoort te word nie. Ons het daarom 'n benadering oorweeg wat die positiewe eienskappe van almal tot 'n geïntegreerde benadering saamvoeg.

5. 'n Geïntegreerde helende benadering

5.1 Inleidende nota

Die onderwysbenaderings wat in die vorige afdeling hanteer is, kan almal bydra tot 'n benadering wat daarop gerig is om die skoolkultuur te verander sodat die skool, soos Potgieter e.a. (2021:637) dit stel, 'n veilige hawe kan wees. Die vraag was egter: Hoe gemaak om almal tot 'n strukturele eenheid saam te snoer?

Om dit te doen, het ons eers die kernelemente van Freire se benadering tot onderwys onder die loep geneem. Daarna het ons ons geïntegreerde benadering in 'n aantal “onderwys is ...”-stellings geformuleer.

5.2 Freire se benadering tot onderwys

Alhoewel Paulo Freire (1921–1997) soms omstrede was en sy werk selfs in die 1970's in Suid-Afrika verban was (Swart 2009:5), bied die kernelemente daarvan 'n waardevolle basis om 'n onderwysbenadering wat ten doel het om 'n skoolkultuur wat nie op mag, geweld en dissipline (soos verstaan in 3.3) gegrond is nie, te ontwikkel. Ons het die eienskappe in vorige navorsing getabuleer en in hierdie navorsing uitgebrei (Kloppers 2017:43–8; 2021a:140–69) en tot die gevolgtrekking gekom dat die wyse waarop Freire se benadering tot onderwys in die praktyk toegepas kan word, 'n basis kan bied vir die wyse waarop die verskillende onderwysbenaderings as 'n eenheid geïmplementeer en evalueer kan word.

Freire se benadering bied enersyds ondersteuning vir herstellende onderwys omdat dit lede van die skoolgemeenskap noop om strukturele skoolgeweld en die optrede van buitestandere wat hulle lewenspotensiaal beperk, in die oë te kyk en transformerend daarop reageer. Andersyds dui die eties-godsdiensige kernelemente en dié in onderwyspraktyk aan met watter waardegedrewe ingesteldheid geweldwerende onderwys aangepak en geïmplementeer kan word. Daarby ondersteun en versterk Freire se benadering verskillende aspekte van die onderwysbenaderings wat in die vorige afdeling hanteer is, soos bemagtiging en die belangrikheid van dialoogvoering. Dit bied verder ondersteuning in die probleemstellende en leerdergerigte wyse waarop dit struikelblokke, soos skoolgeweld, kan bemeester.

5.3 Agt “onderwys is ...”-stellings

5.3.1 Inleidende opmerkings

As basis vir die ontwikkeling van 'n geïntegreerde helende en geweldwerende onderwysbenadering wat op 'n getransformeerde skoolkultuur fokus, fokus hierdie afdeling op agt stellings of beginsels oor onderwys om 'n waardegedrewe grondslag te vorm. Ons verwys na die benadering as “geïntegreerde helende onderwys” (GHO) omdat die doel is om 'n heel of

gesonde skoolgemeenskap tot stand te bring en nie om bloot, soos die term *herstellende onderwys* suggereer, dit wat “gebreek is te herstel” nie. Ons verkies die woord *helende* in te sluit omdat die benadering ’n voortdurende proses voorstel.

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, konteksgebonde en leerdergesentreerd is. Die volgende twee stellings fokus op die wyse waarop die raamwerk geïmplementeer kan word: Onderwys behels dialoogvoering en is probleemstellend. Ten slotte word besin oor die politiese aard van onderwys.

5.3.2 *Onderwys is bemagtigend*

Onderwys bemagtig. Binne die konteks van skoolgeweld is dit nie net leerders wat bemagtig moet word nie, maar 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 niebeheerbare geweld te bestuur. Een van die belangrikste wyses waarop Freire se benadering ter aanvulling van die ander benaderings dien, is juis Freire se siening van die onderwyser as gespreksgenoot in die bemagtigingsproses (Freire 1979:87; Kloppers 2021a:157, 165). Daardeur kry die skoolgemeenskap 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 “argitekke 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 sluit aspekte in soos die emosionele en dialogiese bemagtiging van leerders en onderwysers en die beskikbaarstelling van fondse en ondersteuning om rolspelers in staat te stel om ’n bemagtigde skool te skep. Omdat onderwys bemagtigend is en mag invloed is, is dit ook die basis 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 omvorm 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 – in die sin van onvoldoende fondse vir skoolvoeding – en die strukturele geweld wat armoede en honger veroorsaak, die hoof te bied.

Die bemagtigende aard van onderwys weerspieël ook die dualistiese wyse waarop die begrip *dissipline* beskou word. As *dissipline*, binne Foucault (1995) se raamwerk bloot as ’n sosiale beheermeganisme beskou word, kan onderwys nie bemagtigend wees nie. Onderwys is bemagtigend wanneer *dissipline vir* leer gebruik word, in die sin van om ’n veilige omgewing te skep waar leer moontlik is (Reyneke en Reyneke 2021a:49). Dit is ook bemagtigend wanneer *dissipline as* leer gebruik word wanneer dit aan individue die geleentheid bied om deur selfdissipline hulle potensiaal en menswees te verwesenlik en te bepaal – soos die konsertpianiste Khatia Buniatishvili dit stel: “how a human being can develop their imaginary world amidst a schedule that’s busy and difficult both mentally and physically” (Predota 2021).

5.3.3 *Onderwys is humaniserend*

Onderwys kan meewerk 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 beter bestaan 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 die oogpunte van GHO beteken dit dat leerders – hetsy as slagoffers of as oortreders – nie bloot mee gehandel word nie, maar aktief meewerk in die proses om transformasie teweeg te bring.

Onderwysers tree op as katalisators om leerders in staat te stel om te humaniseer wanneer 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 ander en hulleself. Vir Vaandering (2011:324) word humanisering 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.

Maar humanisering in GHO hou ook 'n ander element in: die bereidheid om, soos Ranciè (2010:5) dit stel, die veronderstelling te aanvaar dat alle mense as agente binne hulle eie lewens en binne die samelewing, dieselfde intelligensie deel, ongeag hulle klas, “ras”,⁶ geografiese ligging of gender.⁷ Dieselfde intelligensie is teenwoordig in geleerde en ongeletterde, onderwyser en leerder, onderdrukker en onderdrukte (Postma 2019:14). Dus verwys die humaniserende aard van onderwys ook na die selfrefleksie wat al die lede van die skoolgemeenskap moet doen om hulle vooroordele teenoor ander te erken.

5.3.4 *Onderwys is gevestig op liefde en hoop*

Onderwys is nie bloot nog 'n beroep nie, maar 'n roeping wat op beginsels van liefde, nederigheid en godsdiens gefundeer is (Freire 1998:106). Dit sluit aan by die beginsel van humanisering en 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 iets beters geskoei wees. Dit is – in 'n samelewing wat gebuk gaan onder verskeie 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 daar 'n kultuur van behoort, veiligheid en wellewendheid heers: “In short, it is about developing a culture of care and respect.”

5.3.5 *Onderwys is waardegedrewe en konteksgebonde*

Onderrig is waardegedrewe en konteksgebonde (Freire 1998:74–5). Dit beteken die volgende:

(i) Die kultuur en leefkonteks van leerders en onderwysers is belangrik. Onderwysers behoort dus altyd ten volle bewus te wees van die sosiokulturele konteks waarin leerders hulle bevind en laasgenoemde se gevoelens, emosies, begeertes en onsekerhede na waarde te skat. Insgelyks is die fisiese en emosionele konteks waarin onderwysers hulle bevind, belangrik. Prakties beteken dit dat 'n geweldwerende benadering tot onderwys en die strewe na 'n geweldlose skoolkultuur tot mislukking gedoem is as dit nie die kontekstuele behoeftes van al die rolspelers in ag neem nie.

(ii) Beide onderwysers en leerders moet bereid 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 en Thorsborne 2015:41). 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.

(iii) Onderwys kan 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 (Kloppers 2020:753). GHO noop rolspelers egter om nie net van ubuntu kennis te neem nie, maar dit ook in die praktyk toe te pas.

(iv) Daar bestaan geen “standaardprogram nie”. Freire waarsku 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). Freire se waarskuwing geld ook en soveel te meer by GHO, omdat elke skoolgemeenskap sy eie skoolkultuur moet ontwikkel.

5.3.6 *Onderwys is leerdergesentreerd*

Die onderwyser kan, in die lig van die stellings wat reeds hier bo gemaak is, nie iemand wees wat op 'n outoritêre wyse optree nie. Daarom word 'n leerervaring altyd in medewerking met, en met inagneming van, leerders beplan en verwesenlik. Dit beteken egter nie dat onderwysers kan agteroor sit en van ander verwag om die verandering in die skoolkultuur van stapel te stuur nie. Ons kan hierdie beginsel nouliks beter as Neumann (2011:619) stel: “Educational change depends on what teachers do and think – it’s as easy as that.” Uit 'n GHO-oogpunt beteken dit dat onderwysers steeds die leiding moet neem om die bestaande skoolkultuur vanaf 'n strafgedrewe na 'n waardegedrewe kultuur – een wat fokus op proaktiewe optrede, verhoudings, sosiale en emosionele leer – te verander. Onderwysers is immers geroepe om mee te werk om die menswees van die leerders te verwesenlik selfs – en moontlik veral – te midde van die moeilike omstandighede waarna Botha (2021:385) en Rinquest (2021:626) verwys.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat hoewel die onderwysers leiding neem, dit nie beteken dat hulle 'n voorafbepaalde program op leerders en die skoolgemeenskap kan afdwing nie. Vir Vaandering (2010:4) was dit opvallend dat selfs onderwysers wat herstellende onderwys ondersteun, nog steeds in outoritêre optrede kan verval as leerders oënskynlik nie “saamwerk” nie. Hierdie situasie kan 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).

Die beginsel van leerdergesentreerdheid beteken dat onderwysers – en dus ook die verskillende vlakke van bestuur, soos die skoolbestuurspan, beheerliggaam en distriksbestuur – saam met leerders medesoekers na antwoorde word, eerder as om bloot hulle eie menings as antwoorde te aanvaar (Freire 1970:80). Dit bring mee dat die onderwyser haarself in die lig van Ranciè (2010) se “onkundige skoolmeester” (“ignorant schoolmaster”) moet spieël. 'n Onderwysers is as onkundige skoolmeester nie iemand wat al die kennis in pag het nie, en besef dat sy onkundig is oor wat en op welke wyse haar leerders leer en wat die waarheid is. Sy is egter bereid om die veilige omgewing en omstandighede te skep waarin haar leerders kan ontwikkel. Onderwys is immers nie die skep van intelligensie nie, maar die ontwikkeling daarvan (Postma 2019:17–9). Die keerkant van die munt is dat álle 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. Leerdergesentreerdheid plaas dus ook 'n plig op leerders om aktief deel te wees van die verandering en nie bloot kruike te wees wat wag om gevul te word nie. Dit beteken egter ook dat onderwysers (en trouens al die volwasse rolspelers) die taak het om te help om die kultuur van stilte binne leerdergelede te verbreek deur leerders van die nodige kennis en vaardighede te voorsien om hulle stemme te laat hoor sonder dat hulle hulle tot geweld wend. Vir Burnett en Thorsborne (2015:45–52) sluit hierdie vaardighede die vermoë in om empatie te betoon, jouself in 'n ander persoon se skoene te plaas, jouself verstaanbaar te kan uitdruk en emosies te verstaan.

Die belangrikheid van leerdergesentreerdheid het weer tydens die 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 was, sou 'n leerder soos Solani wat “disheartened as we have been stopped from going to school” was (Kloppers 2020:530) anders gevoel het. Eweneens sou 'n tienerdogter uit Wes-Australië nie gevoel het “we have been depicted more as stats and facts ... [we] don't have any sort of representation” (UNICEF, Australia 2020:13) as leerders oor besluite wat hulle raak, geraadpleeg was nie.

5.3.7 *Onderwys is dialoogvoering*

Onderwys en leer is nie 'n individuele proses nie, dit vind plaas deur dialoogvoering in kameraadskap en solidariteit met gesprekgenote (Freire 1970:66; 2014:43). Uit 'n GHO-oogpunt is dialoog belangrik omdat heling 'n proses is waar niemand uitgesluit behoort te word nie en omdat dialoogvoering lei tot die ontwikkeling en implementering van metodes om skoolgeweld die hoof te bied.

Dialoogvoering is 'n gemeenskaplike soektog en volgehoue bevraagtekening van die bestaande werklikheid waar al die partye heelyd iets leer en waar geen hiërargie heers nie, maar waar

daar 'n horisontale verhouding van gemeenskaplike vertroue tussen die gespreksgenote, 'n “loving encounter of people, who, mediated by the world, 'proclaim' that world”, is (Freire 1970:91). Ware dialoogvoering word dus gekenmerk deur beginsels van liefde, nederigheid en respek (Freire 1970:90; 1998:88).

Die gelykheid, vertroue en gesindheid waarbinne dialoogvoering plaasvind, bring ook mee dat die dialoogvoering taal- en kultuursensitief moet wees. Omdat woorde verandering teweeg kan bring (Freire 1970:72; 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 die 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.

5.3.8 Onderwys is probleemstellend

Onderwys moet volgens Freire probleemstellend wees. Leerders moet krities bewus word van hulle omstandighede en deur kritiese dialoogvoering beide dieperliggende vrae en oplossings vir probleme vind deur aanvanklik déúr die “normale” na die dieperliggende probleme in hulle skoolgemeenskap te kyk en hierdie probleme te formuleer – dus om dít wat as 'n gegewe beskou word, te bevraagteken. Tygel en Kirsch (2016:111) som Freire se onderrigproses in vier stappe op: die ondersoek-, tematisering-, probleemstelling- en sistematiseringsfasies. 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” en veral ook iemand wat die ruimte skep sodat leerders en ander lede van die skoolgemeenskap veilig voel om die bestaande werklikheid krities te bevraagteken.

Die probleemstellende aard van onderwys beteken verder dat alle rolspelers bereid moet wees om deel te wees van die probleemstellingsproses en in staat gestel behoort te word om binne hulle vermoë self die gestelde probleme op te los. Voorbeelde hiervan is die gebruik van portuurbemiddeling, informele gesprekke, sirkels, klaskamerkonferensies en klasvergaderings (Carruthers 2014:19; Reyneke en Reyneke 2020c:136). Die kritiese verstaan van die werklikheid beteken dat die leerder deel van die proses word en nie bloot 'n toeskouer – en onderwysobjek – bly nie.

5.3.9 Onderwys is polities

Freire (1998:70) benadruk dat onderwys polities is. Dit is 'n wyse om die wêreld nie net te verstaan nie, maar dit ook te beheers en die bestaande werklikheid te transformeer sodat dit meer billik en regverdig, en minder in stryd met positiewe waardes en norme sal wees. Daarom kan onderwys ook gebruik word om ín te sluit en út te sluit. Die politiese sy van GHO is geleë in die wil om “doelwitte, drome en idees” (Freire 1998:47) teen skoolgeweld te koester wat tot uitvoering gebring word. Hierdie beginsel bied dus 'n antwoord op die kritiek teen herstellende onderwys (Reimer 2011:16; Carruthers 2014:29) dat dit dikwels nie deurgevoer of volhou word nie.

In die stryd teen skoolgeweld en die transformasie van die skoolkultuur vind die politiese aard van onderwys uitdrukking op verskillende terreine. Dit sluit elke individuele rolspeler se doelbewuste keuse teen geweld en vir 'n bemagtigende skoolkultuur en die skoolgemeenskap se strewe na 'n geweldlose samelewingskultuur in.

5.3.10 Oorweging en beperkings

'n Belangrike oorweging vir die konseptualisering van GHO was dat dit moet wegbeweeg van die fokus op skoolgeweld na 'n vreedsaam en veilige skoolomgewing. Die beginsels wat as agt "onderwys is ..." -stellings hanteer is, fokus nie daarop om skoolgeweld direk aan te spreek nie, aangesien elkeen 'n belangrike rol speel in die verandering van die skoolkultuur.

Dit beteken egter nie dat ons hiermee betoog dat GHO, of onderwys as sodanig, al die antwoorde op skoolgeweld het nie. Freire (1998:90) het immers self erken dat onderwys nie die enigste sleutel tot sosiale verandering is nie.

Daarby is verandering dikwels 'n tydsame proses. Ten opsigte van onderwys waarsku Elias (2005:174) 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. Dit is ook belangrik om te beseef dat daar risiko's verbonde aan verandering is. Brookfield (1987:30) som hierdie risiko's soos volg op: "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."

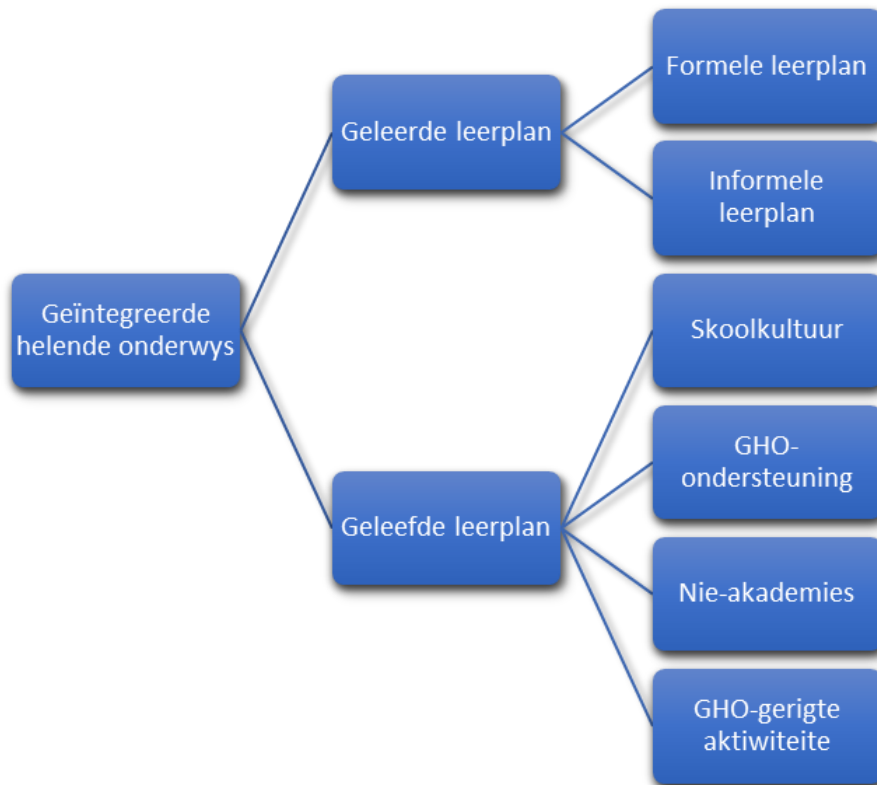
Van hierdie risiko's sluit koste, onderwysers se houdings en die rol van vakbonde en onderwysdepartemente in. Hierdie beperkings behoort egter geensins in die weg te staan van verandering nie. Soos strukturele skoolgeweld bestuur kan word indien die skoolgemeenskap daarvoor toegerus is, kan die beperkings ook bestuur word.

6. Raamwerk vir implementering

6.1 Inleiding

Freire (1998:10) waarsku 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 blinde aktivisme. Ons het die waarskuwing ter harte geneem en stel in hierdie afdeling 'n raamwerk voor vir die wyse waarop GHO in 'n skool geïmplementeer kan word.

Om GHO suksesvol te implementeer, is dit nodig om op twee terreine te fokus: wát gedoen kan word en hóé dit gedoen kan word. In onderafdeling 6.2 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. Die "hoe"-vraag word in 6.3 hanteer. Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat die doel van GHO nie in die eerste plek is om skoolgeweld te beheer en te bestuur nie, maar om die hele skoolgemeenskap (insluitende die wyse waarop sport en kultuur beoefen word) te verander in die lig van die "onderwys is ..." -beginsels wat in 5.3 uitgelig is. Daarby sal elke skool se konteks, die dialoogvoering en onderhandeling wat moet plaasvind, uiteindelik die wyse waarop GHO geïmplementeer word, bepaal. 'n Skematiese voorstelling van die implementeringsterreine word in Figuur 1 weergegee.



Figuur 1. Die implementeringsterreine van GHO

6.2 Implementeringsterreine

Vir die doel van hierdie studie is die twee oorkoepelende terreine geïdentifiseer waarbinne GHO in 'n skool geïmplementeer kan word, naamlik die geleerde en die geleefde leerplanne. Die “geleerde” leerplan bestaan uit die formele leerplan en informele skoolleerplan of klas-aktiwiteite wat nie op formele assessering gerig is nie. Die “geleefde” leerplan verwys na die skoolkultuur en skoolkarakter. Hierdie twee terreine omvat die omgewings waarbinne die skoolgemeenskap doelwitte behoort te stel om geweld te vermy, medebouers aan 'n geweld-vrye skoolgemeenskap te wees en die skoolkultuur te verander. Inisieerders, die skoolgemeenskap en ander rolspelers (soos gemeenskapsorganisasies wat die belange van die skool op die hart dra en die skool ondersteun) behoort vanuit hulle onderskeie omgewings inligting te bekom om 'n heelskoolbenadering vir die verandering in skoolkultuur vir die betrokke skool te ontwikkel. Die inligting 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.

6.2.1 Die geleerde leerplan

GHO kan op twee wyses in die geleerde leerplan ingesluit word: deur die Departement van Basiese Onderwys (DBO) te versoek om dit formeel deel van die leerplan te maak, of deur onderwysers en ander rolspelers te versoek om dit by die informele leerplan – wat by die formele leerplan aansluit – in te sluit. Om GHO deel van die formele geleerde leerplan te maak, beteken dat dit deur die DBO goedgekeur sal moet word, wat tyd sal neem. Die vraag behoort

egter nie te wees of dit tyd sal neem om GHO deel van die formele leerplan te maak nie, maar eerder of die tyd nie besig is om vir skole uit te loop as dit nie gedoen word nie.

Wat skoolgeweld binne die raamwerk van GHO betref, dui hierdie navorsing daarop 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 *Opening our eyes* (Haines 2015) en *Prevent violence in schools* (Jackson 2016) goed nagevors, gestruktureer en beskikbaar. Dit kan dus, met die nodige wysigings, in Lewensoriëntering ingesluit of by bestaande temas gevoeg word. Daarby kan leerders baat vind by die insluiting van die leerstellings van Afrika-filosowe soos Mohlomi (Mofuoa 2015:103). Vir Mohlomi, wat gelewe het in 'n tydperk toe die binneland deur stamoorloë en geweld gekenmerk is, 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; 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 difaqane⁸ wat Suidelike Afrika na eersgenoemde se dood getref het. Die vraag kan tereg gevra word waarom graad 9-leerders van Hitler se geweld in Geskiedenis moet leer terwyl Mohlomi se leerstellings, wat binne 'n Suider-Afrikaanse konteks ontwikkel is en op vreedsame naasbestaan gegrond is, nie deel van die leerplan is nie.

'n Ander wyse waarop GHO in die formele leerplan ingesluit kan word, is deur die formele assesseringsprojekte wat deesdae deur provinsiale en distrikskantore opgestel word en aan skole gestuur word. Deur GHO, of geweldwerende onderwys binne GHO, as tema te kies, kan die beginsels in assesserings in verskeie vakke, maar in besonder in Lewensoriëntering, ingesluit word, veral in die lig daarvan dat die projek “'n werkstuk [moet] wees waarin kennis, vaardighede en waardes gedemonstreer word wat sal lei tot bevoegdheid in die spesifieke of geïntegreerde inhoud” (DBO 2011:26). In die lig van die bemagtigende en humaniserende aard van GHO stel ons egter voor dat die inhoud van opdragte verkieslik nie deur die onderwyser of die Departement voorgestel behoort te word nie. In 'n leeromgewing waar die onderwyser bereid is om van leerders se sienings kennis te neem en waar die doel is om leerders – ook die slagoffers van skoolgeweld – te humaniseer, behoort leerders die geleentheid gegun te word om van binne hulle eie leefwêreld 'n tema te bepaal en dan deur bewuswording, kritiese dialoog, aksie en besinning antwoorde te vind.

Wat die informele leerplan betref, kan GHO op verskeie kreatiewe en vernuwendes wyses deel van die informele leerplan uitmaak en leerders 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.

6.2.2 Die geleefde leerplan

Die vraag kan gevra word waarom skoolgeweld steeds 'n probleem is indien daar reeds verskeie projekte 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 skole se geleefde leerplan. McCall (2014:233) wys daarop dat dit moeiliker vir leerders is

om kennis en vaardighede aan te leer as dit nie deur die skoolkultuur – dus die geleefde leerplan – ondersteun en bemiddel word nie. Die geleefde leerplan is daarom net so belangrik, indien nie belangriker nie, as die geleerde leerplan om die sukses van GHO te bepaal.

Ons het reeds in 3.5 op die belangrikheid van skoolkultuur gewys. Die geleefde leerplan bestaan egter ook uit verskeie ander terreine, soos nie-akademiese aktiwiteite, aktiwiteite wat spesifiek op GHO gerig is en GHO-ondersteuning. Die verskillende terreine word skematies in Figuur 2 uiteengesit.



Figuur 2. Die geleefde leerplan

Die skoolkultuur bestaan ook uit elemente soos die skool se gedragkode vir leerders wat volgens die Skolewet (Suid-Afrika 1996) deur die beheerliggaam na konsultasie met leerders, ouers en onderwysers aanvaar moet word. Die doel van die gedragkode 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 Gedragkodes 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. Die statutêre raamwerk waarbinne die gedragskode ontwikkel moet word, is ruim genoeg om die beginsels en waardes van GHO in te sluit.

In teenstelling met die bestaande dissiplineparadigma, waar *dissipline* dikwels as sinoniem vir *straf* beskou word, 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, selfsorg en emosionele intelligensie, in (Kloppers 2021b:222). Die wyse waarop verhoudings ontwikkel word, behoort te verskil van die magsgebaseerde wyse waarop dissipline bloot toegepas word en behoort eerder te fokus op die belangrikheid van mense as deelnemers *sáám met wie* gehandel word eerder as blote objekte *mét wie gehandel word* te beklemtoon. 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 (Vaandering 2010:8, Wachtel 2012).

Ander terreine van die geleefde leerplan sluit die wyse in waarop skendings van verhoudings hanteer word en noodsaaklike ondersteuning, soos berading, ’n omgewingsgroep wat na die skoolomgewing en veiligheid omsien en ’n nakomingskomitee wat die veranderingsproses voortdurend lei, rig en aanpas.

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 as wat hier in die voorstelle aangebied word. Die doel van ’n raamwerk is immers nie om voorskriftelik te wees nie, maar om as ’n aanknopingspunt te dien van waar elke skoolgemeenskap sy eie konteks-gedrewe raamwerk kan onderhandel en ontwikkel.

6.3 Die implementeringsproses

Die implementering van GHO gebéúr nie net nie, dit behoort aan die hand van ’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 (DAN) wat verskeie waardes met GHO deel. Dit sluit in bemagtiging, die bou van verhoudings en die ontwikkeling en uitruil van kennis om positiewe resultate te lewer (Morris 2016:107). Daarby wys Reyneke (2004:115) daarop dat ’n voorvereiste vir DAN die werklikheid van die gemeenskap en ’n beskrywing van die behoeftes deur die gemeenskap self is. Dit beteken enersyds 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 wat deur hulle oorweeg, aangepas of afgekeur kan word. Die onontbeerlikheid van die gemeenskap vir DAN beklemtoon ook die belangrikheid van die gemeenskap en die beginsel van ubuntu wanneer oplossings vir Suid-Afrikaanse probleme gesoek word.

Die implementeringsproses kan in verskeie fases ingedeel word, naamlik die aanvanklike opleiding, beplanning, aksie (loodsprojek), waarneming, oorweging en wysiging, volledige implementering en volgehoue monitering en verandering. 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 werkswinkels gedoen word. Die werkswinkels 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.

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 dit konteksspesifiek ontwerp word (Reyneke 2004:118; McMillan en Schumacher 2010:445, 450). Die laaste fase – volgehoue monitering en verandering – is ’n baie belangrike aspek van beide DAN en GHO: Die proses om die kultuur van ’n skool te verander, is ’n volgehoue en tydsame proses wat – indien die skool werklik suksesvol wil wees – nooit ophou nie. GHO is dus nie net ’n proses nie, maar ’n lewenswyse.

6.4 Knelpunte

Wanneer oor die implementering van GHO besin word, is dit ook nodig om kortliks van ’n aantal knelpunte kennis te neem, sodat hierdie knelpunte reeds in die aanvanklike beplanning en implementering in aanmerking geneem kan word.

Die eerste knelpunt is dat GHO dalk geïmplementeer mag word bloot om skoolgeweld te ondervang. Ons het egter telkemale daarna verwys dat skoolgeweld nie die fokus van GHO moet wees nie, maar dat ’n afname in skoolgeweld die verwagte gevolg van GHO is. ’n Skool wat GHO slegs ter wille van skoolgeweld wil implementeer, loop die gevaar om GHO uiteindelik tot net nog ’n mislukte poging teen skoolgeweld te reduseer.

Die koste verbonde aan GHO is ’n tweede knelpunt wat skole moontlik kan afskrik. Dat dit inderdaad koste tot gevolg sal hê, kan nie ontken word nie. Aan die teenkant is dit onnodig vir skole om kundiges en raadgewers aan te stel om die proses te dryf. Die skoolgemeenskap kan self deur DAN bepaal wat nodig is en hoe dit gedoen behoort te word.

Derdens kan tyd in ’n belangrike knelpunt ontaard as die rol daarvan – en die tydsaamheid van verandering waarna in paragraaf 5.3.10 verwys is – nie van meet af aan in berekening gebring word nie. Om die skool van outoritêr na helend te transformeer, is nie ’n vinnige proses nie. Trouens, in die konteks van herstellende onderwys toon McCluskey (2014:140) aan dat ’n tydperk van drie tot vyf jaar opsy gesit moet word vir volledige implementering. Dieselfde geld waarskynlik vir GHO.

Die laaste belangrike knelpunt is onderwysers se sienings en houdings en veral hulle ingebore afkeer van verandering. Omdat verandering in onderwys afhang van wat onderwysers doen en

dink (Neumann 2011:619), sal GHO in skole geïmplementeer kan word slegs as onderwysers die verandering ondersteun, as ook veral in gedagte gehou word dat GHO in wese die heropleiding van die hele skoolgemeenskap beteken. Die probleem is dat baie onderwysers traag is om verandering te ondersteun. Die feit dat die skoolgemeenskap binne 'n kultuur van dissipline en straf funksioneer, maak die implementering hiervan nog moeiliker. GHO vra verder dat onderwysers se lewensfilosofie moet verander, wat ook 'n tydsame proses is. Hierdie knelpunt kan egter oorkom word as die hele skoolgemeenskap reeds van die begin af die waarde van GHO verstaan. GHO is nie 'n wonderkuur nie, maar dit hou beslis die moontlikheid in om die skool 'n plek te maak waar almal geborge is – al stem hulle nie oor alles saam nie.

7. Opsomming, beperkings en aanbevelings

Skoolgeweld is 'n ongemaklike en ongelukkige gegewe, nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd. Die outoritêre en strafgerigte dissiplinêre metodes wat tans gebruik word om dit te hanteer, is onsuksesvol. Ons het daarom in hierdie artikel betoog dat die fokus weg van skoolgeweld behoort te verskuif na 'n getransformeerde skoolkultuur wat op positiewe waardes gerig is. Om hierdie transformasie toe te lig, het die artikel aanvanklik op skoolgeweld gefokus. Die bespreking het aangedui dat geweld, mag en dissipline van mekaar onderskei moet word; dat skoolgeweld aan verskeie faktore te wyte is; en dat bestaande skoolkulture neig na 'n outoritêre en dissiplinegerigte benadering. In die volgende afdeling het die fokus verskuif na 'n aantal onderwysbenaderings wat die kultuurtransformasie kan rig en onder meer herstellende onderwys insluit. Gedagtig aan die leemtes in hierdie benaderings het ons Freire se benadering ondersoek en daaruit 'n benadering – geïntegreerde helende onderwys oftewel GHO – ontwikkel. Die beginsels van GHO is in agt “onderwys is ...”-stellings vervat. Dit sluit onder meer in dat onderwys bemagtigend, humaniserend, waarde- en konteksgedrewe, leerdergesentreerd, dialogies en probleemstellend is.

Ten einde die teoretiese benadering na die praktyk om te skakel, is 'n implementeringsraamwerk nodig wat uit die geleerde en geleefde leerplanne as implementeringsterreine en deelnemende aksienavorsing as implementeringsproses bestaan. 'n Aantal knelpunte vir GHO is ook oorweeg.

Soos enige navorsing, is ook hierdie studie 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. Omvattende navorsing oor die onderwysbenaderings wat GHO ten gronde lê, is egter reeds gedoen, soos die bronne waarna Kloppers (2021b) en Reyneke en Reyneke (2020) verwys, aandui, en hierdie navorsing kan ter ondersteuning van GHO dien. Die voorstel vir die implementeringsraamwerk van GHO is tans ook nie met empiriese inligting oor wat skole benodig, aangevul nie, maar op die literatuur en ons ervaring in onderwys gerig. 'n Verder beperking kom uit die aard van GHO – omdat onderwys bemagtigend, konteks sensitief en dialogies is, kan die voorgestelde raamwerk slegs as 'n riglyn dien en nie slaafs nagevolg word nie. Ten spyte van hierdie beperkings kan hierdie navorsing en die voorstelle wat dit bevat, 'n nuttige bydrae lewer, nie net om skoolgeweld in al sy vorms te beheer en te bestuur nie, maar om uiteindelik, in Freire (1998:26) se woorde, skoolgemeenskappe en 'n samelewing te skep wat minder lelik, minder wreedaardig en minder onmenslik is.

In die lig van die navorsing en die bevindings maak ons die volgende aanbevelings vir implementering op nasionale en provinsiale vlak:

- Die DBO behoort fondse beskikbaar te stel vir navorsing oor die verdere ontwikkeling en praktiese implementering van GHO.
- Universiteite behoort dit te oorweeg om GHO in hulle leerplanne vir onderwysers in te sluit.
- Verdere navorsing behoort gedoen te word oor die praktiese implementering van GHO.
- 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 skole deur kennis, fondse en bykomende personeel soos beraders en GHO-praktisyne te bemagtig om daadwerklik teen skoolgeweld op te tree.

Omdat hierdie 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:

- 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 kontekstsensitiewe 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.

Is die voorstelle haalbaar? Die navorsing dui aan dat dit wel die geval kan wees indien al die rolspelers daadwerklik daarop fokus.

In hulle navorsing haal Opara e.a. (2022:10) 'n skooldogter aan wat in die konteks van strukturele skoolgeweld van seksisme en rassevooroordeel sê: “But if situations like that happen, you think ... wait, I have no power.”

GHO kan 'n metode wees om aan hierdie dogter en al die magteloses in die skoolgemeenskap hulle regmatige mag terug te besorg.

Bibliografie

Anidjar, G. (red.). 2002. *Acts of religion*. New York: Routledge

Arendt, H. 1969. A special supplement: Reflections on violence. *The New York Review of Books*. <https://newschoolhistories.org/wp-content/uploads/2019/02/Arendt-Reflections-on-Violence-NYRB-Feb1969.pdf> (26 Maart 2022 geraadpleeg).

Asante, M.K. 1998. *The Afrocentric idea*. Philadelphia: Temple University Press.

Bhana, D., R. Janak, D. Pillay en L. Ramrathan. 2021. Masculinity and violence: Gender, poverty and culture in a rural primary school in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 87. Art. 102509. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102509> (13 Junie 2022 geraadpleeg).

Bingham, C. en G.J.J. Biesta (reds.). 2010. *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. New York: Continuum International.

Botha, R.N. 2021. Onderwysers as slagoffers van geweld deur leerders in Suid-Afrikaanse skole. *LitNet Akademies*, 18(3):373–401. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2021/12/LitNet_Akademies_18-3_15_Botha.pdf (13 Junie 2022 geraadpleeg).

Brits, E. 2020. Ons moet álmal veilig voel – en dit geld vir gender ook. LitNet. <https://www.litnet.co.za/ons-moet-almal-veilig-voel-en-dit-geld-vir-gender-ook> (30 April 2022 geraadpleeg).

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.

Brooks, J.S. en A. Heffernan. 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.

Bruwer, J.P. 1958. *Manne van die Bantoe*. Johannesburg: Afrikaanse-Pers Boekhandel.

Burgess, P.M. 2016. The future of the sequence stratigraphy paradigm: Dealing with a variable third dimension. *Geology*, 44(4):335–6.

Burnett, N. en M. Thorsborne. 2015. *Restorative practice and special needs: A practical guide to working restoratively with young people*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Carruthers, D.J. 2014. The journey from criminal justice to education: Utilising restorative justice practices in schools in New Zealand. In Sellman, Cremin en McCluskey (reds.) 2014.

Crampton, J.W. en S. Elden (reds.). 2007. *Space, knowledge and power*. Hampshire: Ashgate.

- Cunneen, C. en C. Hoyle. 2010. *Debating restorative justice*. Oxford-Portland: Hart Publishing.
- Davidoff, S. en S. Lazarus. 2002. *The learning school – an organisational development approach*. Kaapstad: Juta en Kie.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011. *Kurrikulum- en assesserings-beleidsverklaring Graad 7–9: Lewensoriëntering*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Derrida, J. 2002. *Force of law: The mystical foundation of authority*. In Anidjar (red.) 2002.
- De Wet, C. 2013. *Rapport se berigging oor skoolgeweld 1994–2011: ’n Multidimensionele sosiale probleem*. *LitNet Akademies*, 10(1):341–79. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2022/06/101_GW_DeWet.pdf (26 Maart 2022 geraadpleeg).
- Du Preez, M. 2004. *Of warriors, lovers and prophets: Unusual stories from South Africa’s past*. Kaapstad: Zebra Press.
- Elias, J.L. 2005. Education for peace and justice. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 9(2):160–77.
- Estèvez, E., T. Jimènez en G. Musitu. 2008. Violence and victimization at school in adolescence. In Molina (red.) 2008.
- Fanon, F. 1967. *The wretched of the earth*. Londen: Penguin Books.
- Foucault, M. 1995. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- . 2007. The incorporation of the hospital into modern technology. In Crampton en Elden (reds.) 2007.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- . 1979. To know and to be, a dialogue with Paulo Freire. *Indian Journal of Youth Affairs*, 1(2):1–13.
- . 1998. *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- . 2014. Pedagogy of solidarity. In Freire, Freire en De Oliveira (reds.) 2014.
- Freire, P., A.M.A. Freire en W. De Oliveira (reds.). 2014. *Pedagogy of solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Fröchtling, A. 2004. “We will survive”: On survivors, fools and contrafactual agency. *Journal of Theology for South Africa*, 120:60–75.

Galtung, J. 1969. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3):167–91.

Habermas, J. 1991. *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Haines, L. (red.). 2015. *Opening our eyes: Addressing gender-based violence in South African schools – a manual for educators*. 2de uitgawe. <https://www.ungei.org/sites/default/files/Opening-our-Eyes-Addressing-Gender-Based-Violence-in-South-African-Schools-a-Manual-for-Educators-Ed-2-2015-eng.pdf> (27 Maart 2022 geraadpleeg).

Heyting, F., D. Lenzen en J. White. 2001. *Methods in philosophy of education*. Londen: Routledge.

Jackson, J. 2016. *Prevent violence in schools: Learners taking action. Learner book*. <https://www.ungei.org/publication/prevent-violence-schools-learners-taking-action-learner-book> (27 Maart 2022 geraadpleeg).

Jacobs, L. 2014. Framing of school violence in the South African printed media – (mis)information to the public. *South African Journal of Education*, 34(1):1–16.

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. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

—. 2020. “We are not just stats and facts!”. Tienerdogters se stemme tydens die grendelstaat. *LitNet Akademies*, 17(3):748–86. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2020/12/LitNet_Akademies_17-3_Kloppers_748-786.pdf (13 Junie 2022 geraadpleeg).

—. 2021a. ’n Implementeringsraamwerk vir ’n heelskoolbenadering teen skoolgeweld gegrond op geïntegreerde helende onderwys. PhD-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

—. 2021b. Die internasionale aanwending van herstellende onderwys: ’n Verkennende studie. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/351443074_Die_internasionale_aanwending_van_herstellende_onderwys_%27n_verkennende_studie (30 April 2022 geraadpleeg).

Kruger, A.G. en C.F. Steinmann. 2011. The organisational climate and culture of schools. In Van Deventer en Kruger (reds.) 2011.

Kuhn, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. 2de uitgawe. Chicago: University of Chicago Press.

Liebenberg, E., J. Hay en R. Reyneke. 2016. Die ontwikkeling van ’n herstellende geregtighedsprogram as vernuwende benadering tot die hantering van uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole. *LitNet Akademies*, 13(2):435–68. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2016/11/LitNet_Akademies_13-2_Liebenberg_ea_435-468.pdf (13 Junie 2022 geraadpleeg).

- Martin, M. en J. Ngcobo. 2015. Social justice as a conduit for broadening curriculum access: Stories from classroom teachers. *Perspectives in Education*, 33(1):87–99.
- Mayeza, E., D. Bhana en D. Mulqueeny. 2021. Normalising violence? Girls and sexuality in a South African high school. *Journal of Gender Studies*. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1881460> (26 Mei 2021 geraadpleeg).
- McCall, S. 2014. Creating the restorative school. Part 3: Rethinking neutrality and hierarchy. In Sellman, Cremin en McCluskey (reds.) 2014.
- McCluskey, G. 2014. Challenges to education: Restorative practice as a radical demand on conservative structures of schooling. In Sellman, Cremin en McCluskey (reds.) 2014.
- McMahon, S.D., E.M. Anderman, R.A. Astor, D.L. Espelage, A. Martinez, L.A. Reddy en F.C. Worrell. 2022. Violence against educators and school personnel: Crisis during Covid. Technical Report. American Psychological Association.
- McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2010. *Research in Education: Evidence-based inquiry*. 7de uitgawe. Boston: Pearson.
- Mncube, V. en C. Harber. 2013. *The dynamics of violence in South African schools*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Mofuoa, K. 2015. Chief Mohlomi: A pioneer in bridging knowledge from enterprises of science, business and politics in Southern Africa in the 18th Century. *Journal of Corporate Citizenship*, 60(Desember):101–16.
- Molina, D.H. (red.). 2008. *School psychology: 21st century issues*. New York: Nova Science Publishers.
- Morris, M. 2016. Inuit involvement in developing a participatory action research project on youth, violence prevention, and health promotion. *Études Inuit Studies*, 40(1):105–25.
- Mouffe, C. 2016. Democratic politics and conflict: An agonistic approach. *Politica Común*, 9. <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0009.011> (13 Junie 2022 geraadpleeg)
- Mthanti, B. en V. Mncube. 2014. The social and economic impact of corporal punishment in South African schools. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5(1):71–80.
- Neumann, J.W. 2011. Critical pedagogy and faith. *Educational Theory*, 61(5):601–19.
- Opara, I., V. Weser, B. Sands, C.F. Fernandes, S. Hussett-Richardson en K. Hieftje. 2022. Feeling invisible and unheard: A qualitative exploration of gendered-racist stereotypes influence on sexual decision making and mistreatment of black teen girls. *Youth and Society*, 54(4):527–46. <https://doi.org/10.1177%2F0044118X221075051> (30 April 2022 geraadpleeg).
- Peters, M.A. en T. Besley (reds.). 2015. *Paulo Freire: The global legacy*. New York: Peter Lang Publishing.

Pitsoe, V. en M. Letseka. 2014. Foucault and school discipline: Reflections on South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23):1525–32.

—. 2018. An Afrocentric paradigm in education and research. In Sefotho (red.) 2018.

Postma, D.J.v.R. 2019. Decolonial pedagogical practices: Engaging with Rancière. *South African Journal of Higher Education*, 33(5):7–24.

Potgieter, E., L. Jacobs en C. de Wet. 2021. Ontgroening in skole: ’n Ondersoek na gewilde diskoerse. *LitNet Akademies*, 18(3):633–73. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2021/12/LitNet_Akademies_18-3_22_Potgieter-Jacobs-deWet.pdf (13 Junie 2022 geraadpleeg).

Predota, G. 2021. Khatia Buniatishvili: “Beyond the eccentricity of Planet Pogorelich”. *Interlude*, 21 Januarie. <https://interlude.hk/khatia-buniatishvili-beyond-the-eccentricity-of-planet-pogorelich> (30 April 2022 geraadpleeg).

Rancière, J. 2010. The ignorant schoolmasters. In Bingham en Biesta (reds.) 2010.

Reimer, K.E. 2011. An exploration of the implementation of restorative justice in an Ontario public school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 119:1–42.

—. 2021. Beyond order: How restorative justice can be used to make school meaningful. In Brooks en Heffernan (reds.) 2021.

Reyneke, M. 2011. The right to dignity and restorative justice in schools. *Potchefstroomse Elektroniese Regstydskrif*, 14(6):129–71. <https://doi.org/10.17159/1727-3781/2011/v14i6a2612> (13 Junie 2022 geraadpleeg).

Reyneke, M. en R. Reyneke (reds.). 2020. *Restorative school discipline: The law and practice*. Claremont: Juta en Kie.

—. 2020a. Rethink discipline. In Reyneke en Reyneke (reds.) 2020.

—. 2020b. Restorative discipline. In Reyneke en Reyneke (reds.) 2020.

—. 2020c. The restorative discipline model. In Reyneke en Reyneke (reds.) 2020.

Reyneke, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemagtiging. *Acta Academica Supplementum*, 1:113–43.

—. 2015. Restoring our children: Why a restorative approach is needed to discipline South African children. *Perspectives in Education*, 33(1):57–72.

Rinquest, E. 2021. Die gemarginaliseerde posisionering van onderwysers by ’n spesiale skool in Kaapstad deur neoliberales bestuurspraktyke. *LitNet Akademies*, 18(3):605–32. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2021/12/LitNet_Akademies_18-3_21_Rinquest.pdf (13 Junie 2022 geraadpleeg).

- Ryan, T.G. en S. Ruddy. 2015. Restorative justice: A changing community response. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2):253–62. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/78> (13 Junie 2022 geraadpleeg).
- Sefotho, M.M. (red.). 2018. *Philosophy in education and research – African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Sefotho, M. M. en A.H. du Plessis. 2018. Paradigms, theoretical frameworks and conceptual frameworks in educational research. In Sefotho (red.) 2018.
- Sellman, E., H. Cremin en G. McCluskey (reds.). 2014. *Restorative approaches to conflict in schools*. New York: Routledge.
- Smith, G.H. 2015. Equity as critical praxis: The self-development of Te Whare Wananga o Awanuiarangi. In Peters en Besley (reds.) 2015.
- Suid-Afrika. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 1998. Guideline for the consideration of governing bodies in adopting a code of conduct for learners. *Staatskoerant 18900*. 15 Mei. Pretoria: Staatsdrukker.
- Swart, R. 2009. Towards a prospectus for Freirean pedagogies in South African environmental education classrooms: Theoretical observations and curricular reflections. MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.
- Thorsborne, M. en P. Blood. 2013. *Implementing restorative practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.
- Tygel, A.F. en R. Kirsch. 2016. Contributions of Paulo Freire to a critical data literacy: A popular education approach. *The Journal of Community Informatics*, 12(3):108–21.
- 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> (27 Maart 2022 geraadpleeg).
- 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. <https://www.iirp.edu/pdf/Hull-2010/Hull-2010-Vaandering.pdf> (27 Maart 2022 geraadpleeg).
- . 2011. A faithful compass: Rethinking the term restorative justice to find clarity. *Contemporary Justice Reviews*, 14(3):307–28.
- Van der Merwe, P. 2012. ’n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld (2). *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 52(4):646–59.
- Van Deventer, I. en A.G. Kruger (reds.). 2011. *An educator’s guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik.

Venter, E. en L.J. van Niekerk. 2011. Reconsidering the role of power, punishment and discipline in South African schools. *Koers*, 76(2):243–60.

Wachtel, T. 2012. Defining restorative. *International Institute of Restorative Practices*. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf> (30 April 2022 geraadpleeg).

White, J. en P. White. 2001. An analytical perspective on education and children's rights. In Heyting, Lenzen en White (reds.) 2001.

Hofuitspraak

Tshabalala v The State; Ntuli v The State [2019] ZACC 48.

Eindnotas

¹ Eie vertaling.

² Ons maak afwisselend van manlike en vroulike voornaamwoorde gebruik om die lees van die artikel te vergemaklik deur die gebruik van hom/haar of sy/haar te vermy.

³ Eie vertaling.

⁴ Eie vertaling.

⁵ Eie vertaling.

⁶ Ons plaas *ras* tussen aanhalingstekens om te beklemtoon dat die konsep 'n sosiale konstruksie is en dikwels gebruik word om 'n onderskeid tussen mense te tref wat bevraagteken kan word. Die bestaan van verskillende “rasse” kan op sosiologiese, ideologiese en genetiese gronde bevraagteken word.

⁷ Die term *gender* verwys na die geslagsidentiteit van 'n persoon – dit kan manlik, vroulik of niebinêr wees. Ons gebruik dit om ook lede van die skoolgemeenskap wat 'n keuse buite die tradisionele manlik/vroulik maak, in te sluit. Die mening van Brits (2020) op LitNet se meningsportaal bied 'n goeie agtergrond hieroor.

⁸ Die *difaqane* was die onrus in Suidelike Afrika gedurende die 1820's wat tot die ontheemding van baie mense gelei het.