

INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPONDERWYS AS 'N VERDEDIGBARE BENADERING OM
ONDISCIPLINE EN GEWELD IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE TE BEPERK

HENRY PETER ASIA

**Proefskrif ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad van**

Doktor in Opvoedkunde

in die

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

Stellenbosch Universiteit



Promotor: Prof. Yusef Waghid

April 2020

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyrege sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

.....
Handtekening

.....
Datum

*Kopiereg © 2020 Stellenbosch Universiteit
Alle regte voorbehou*

OPSOMMING

In die studie waaroor die proefskrif verslag sal doen, het ek geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole, veral sosioëkonomies benadeelde skole, voor en ná apartheid ondersoek. Verder bepleit ek 'n herkonseptualisering van demokratiese burgerskaponderwys ná 1994, naamlik inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys (IDBO) om ondissipline en geweld in ons skole die hoof te bied. Ek voer aan dat die pogings van die Suid-Afrikaanse regering, onder meer die bevordering van waardes en gesindhede deur middel van die onderwysmanifes *oor waardes*, onderwys en demokrasie soos bevorder die skoolkurrikulums, nie genoegsaam blyk te wees nie. Ek vul hierdie ontoereikende pogings om geweld en ondissipline in skole die hoof te bied, uit my eie ervaring (narratief) as onderwyser van histories-agtergeblewe skole die afgelope 37 jaar aan.

Ek is van mening dat die afskaffing van lyfstraf en ander vorme van strawwe in Suid-Afrika onderwysers se gesag uitgedaag het en hulle in 'n posisie van magteloosheid gelaat het. Dit wil lyk asof leerders se bewuswording van hulle individuele regte tot 'n onderbeklemtoning van hulle verantwoordelikhede gelei het, en dat dit bydra tot 'n gevoel van onbeperkte vryheid, en dus die probleem van geweld en ondissipline vererger. Daarom bepleit ek IDBO – met die klem op maatskaplik-morele en demokratiese waardes en 'n beraadslagende *ubuntu*-benadering tot konflik – wat daartoe kan bydra om ondissipline en geweld die hoof te bied. Om my studie te konseptualiseer, het ek van die invloedryke sienings oor beraadslagende demokrasie, *ubuntu*-demokrasie, en onderwys, dissipline en waardes in onderwys ondersoek en daaroor besin. Hierdie sienings van en gedagtes oor respek vir mense en hulle kulturele agtergrond, verdraagsaamheid, deernis, maatskaplik-morele verantwoordelikheid, dialogiese en demokratiese beraadslaging en *ubuntu*, sal hopelik onderwysers en leerders se gesindheid met betrekking tot geweld en ondissipline verander.

In hierdie studie het ek die grense van die Filosofie van Opvoedkunde verbreed om inklusiewe filosofie van opvoeding (IFvO) in te sluit, wat die universele (Westerse) en partikuliere (Afrika) filosofiese tradisies in Suid-Afrika verenig. Met behulp van IFvO het ek my hersiene IDBO ondersoek, bevindings afgelei en aanbevelings gemaak.

In die studie het ek gebruik gemaak van die interpretatiewe en kritiese ondersoek as paradigmas. Eersgenoemde het my in staat gestel om databronne soos onderwysbeleide, my eie narratief en die verskynsel van ondissipline en geweld in skole op so 'n wyse te interpreteer dat ek dit wat

vaag was, helder en duidelik kon maak. Die tweede paradigma het my in staat gestel om geweld en ondissipline in skole en my posisie in die skool te verken, probleme te identifiseer en emansipatoriese gedagtes te formuleer wat tot 'n getransformeerde en verbeterde onderwyspraktyk kan lei. Onderwysbeleide en relevante regeringsdokumente vanaf 1994, my narratief en die menings van filosowe van onderwys en maatskaplike teoretici het as databronne vir analise en interpretasie gedien.

Sleutelbegrippe: ondissipline en geweld, inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys, verantwoordelikheid, respek, verdraagsaamheid, deernis, *ubuntu*

ABSTRACT

In the study on which this dissertation reports, I investigated violence and indiscipline in South African schools, especially socio-economic disadvantaged schools, prior to and after apartheid. Furthermore, I advocate a reconceptualised version of democratic citizen education after 1994, namely inclusive democratic citizen education (IDCO) to address indiscipline and violence in our schools. I am of the view that the efforts of the South African government, for instance the promotion of values and attitudes through the *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DoE, 2001) as contained in the school curricula do not appear to be adequate. I complement these inadequate efforts to address violence and indiscipline in schools with my own experiences (narrative) as a teacher of historically disadvantaged schools over the past 37 years.

I believe that the abolition of corporal punishment and other forms of penalties in South Africa challenged teachers' authority and left them in a state of powerlessness. It seems that learners' awareness of their individual rights led to an understatement of their responsibilities, and that this contributes to a sense of limitless freedom, which worsens the problem of violence and indiscipline. That is why I advocate IDCE – with the emphasis on socially moral and democratic values and a deliberating *ubuntu* approach to conflict – which could help to address indiscipline and violence in schools. To conceptualise my study, I investigated and reflected on various works on deliberative democracy, *ubuntu* democracy, education, discipline, violence and values in education. The views of various researchers and their thoughts on respect for persons and their cultural background, tolerance, compassion, social-moral responsibility, dialogue and democratic deliberation and *ubuntu*, will hopefully change the attitudes of teachers and learners regarding violence and indiscipline.

In this study, I broadened the boundaries of the Philosophy of Education to include inclusive philosophy of education, which amalgamated the universal (Western) and the regional (Africa) philosophical traditions. Within the inclusive philosophy of education IPoE, I examined my revised IDCE and make findings and recommendations in this regard.

In this study, I made use of interpretative and critical theory as paradigms. The first allowed me to interpret data sources, such as education policies, my own narrative and the phenomenon of indiscipline and violence in schools to clear up vaguenesses. The second paradigm allowed me to explore violence and indiscipline in schools as well as my position regarding violence and indiscipline, to identify problems and formulate emancipatory thoughts that would lead to a

transformed and improved education practice. Education policies and other relevant government documents from 1994, my own narrative and opinions of philosophers of education and social theorists served as data sources, and these I have analysed and interpreted.

Key concepts: indiscipline, violence, inclusive democratic citizen education, responsibility, respect, tolerance, compassion, *ubuntu*

ERKENNINGS

Hiermee my opregte dank en waardering aan:

- My Skepper, vir sy Groot Genade en die geleentheid om by wyse van hierdie studie by te dra tot die onderwys en opvoeding van sy kinders;
- Prof. Yusef Waghid, my studieleier en onderwysfilosoof by uitstek vir sy deurlopende leiding en aanmoediging;
- My vrou en akademiese gespreksgenoot, Jenny, vir haar ondersteuning en aanmoediging;
- die aanbieders van die nagraadse sessies op Saterdag; en
- Jackie Viljoen my taalredigeerder.

***EK DRA HIERDIE STUDIE OP AAN MY OORLEDE MOEDER EN
INSTAATSTELLER EN MY VROU, JENNY.***

LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

ANC	African National Congress
ANCYL	African National Congress Youth League (ANC-jeugliga)
BMR	Beweging vir Morele Regenerasie
BPC	Black People's Convention
COSAS	Congress of South African Students
DBO	Departement van Basiese Onderwys
DvO	Departement van Onderwys
GCIS	regering se kommunikasie en inligtingsdienste
IDBO	inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys
IFvO	inklusiewe filosofie van opvoeding
IPT	Independent Project Trust
KABV	Kurrikulum-en assesseringsbeleidsverklaring
MOG	minimalistiese opvatting van geweld
MRK	Menseregtekommissie
NGK	Nederduits-Gereformeerde Kerk
NP	Nasionale Party
NSVS	National School Violence Study
OOG	omvattende opvatting van geweld
PAC	Pan Africanist Congress
RSA	Republiek van Suid-Afrika
SAHA	South African History Archive
SAMRK	Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie
SAPD	Suid-Afrikaanse Polisie
SARO	Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders
SASB	Suid-Afrikaanse Studentebeweging
SASO	Suid-Afrikaanse Studente-organisasie
SSRC	Soweto Verteenwoordigende Studenteraad
StatsSA	Statistieke Suid-Afrika
TUATA	Transvaal United African Teachers Association
UDF	United Democratic Front (Verenigde Demokratiese Front)
Unisa	Universiteit van Suid-Afrika

UWK	Universiteit van Wes-Kaapland
VN	Verenigde Nasies
VRL	Verteenwoordigende Leerdersraad
WARB	West Rand Administration Board
WGO	Wêreldgesondheidsorganisasie
WKOD	Wes-Kaap Onderwysdepartement
WKP	Wes-Kaap Provinsie
WVK	Waarheids- en Versoeningskommissie

INHOUDSOPGAWE

Verklaring.....	i
Opsomming.....	ii
Abstract.....	iv
Erkennings.....	vi
Lys van afkortings en akronieme.....	viii
Inhoudsopgawe.....	x

HOOFSTUK 1

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE..... 1

1.1	DOELSTELLINGS.....	1
1.2	RASONAAL VIR STUDIE.....	1
1.2.1	Agtergrond.....	1
1.2.2	Rasionaal vir studie.....	3
1.3	NAVORSINGSPROBLEEM.....	4
1.4	NAVORSINGSVRAE.....	4
1.4.1	Hoofnavorsingsvraag.....	5
1.4.2	Ondersteunende vrae.....	5
1.5	BETEKENIS VAN STUDIE.....	6
1.6	KONSEPTUELE RAAMWERK.....	6
1.7	OMVANG VAN ONDERSOEK, METODOLOGIE EN BEPERKINGE.....	9
1.8	SLOTOPMERKING.....	12

HOOFSTUK 2

HISTORIES-FILOSOFIESE PERSPEKTIEF EN ANALISE VAN SOSIO- HISTORIESE GEWELDSOMGEWINGS EN EIETYDSE GEWELD IN SKOLE 14

2.1	INLEIDING.....	14
2.2	MY STORIE, ONDERWYS, GEWELD EN ONDISSIPLINE OP SKOLE.....	15
2.2.1	Inleiding.....	15
2.2.2	My storie.....	17
2.3	KONSEPTUELE ANALISE: GEWELD.....	22
2.4	APARTHEIDSGEWELD VERSUS ANTI-APARTHEIDSGEWELD AS AGTERGROND VIR GEWELD IN EIETYDSE GEMEENSKAPPE EN SKOLE.....	26
2.4.1	Inleiding: kolonialisme en apartheid: die ‘self’, die ‘ander’ en ‘othering’-verskynsel.....	26

2.4.2	Apartheidsgeweld: Ideologie en praktyk (indoktrinasie, propaganda en geweldspraktyke)	30
2.4.3	Anti-apartheidsgeweld of rewolusionêre geweld: die 1976 Soweto-opstand as keerpunt in die vryheidstryd	35
2.4.3.1	Die taalkwessie	35
2.4.3.2	Insidente van geweld: aksie, reaksie en teenreaksie	38
2.5	STRAATREG EN VIGILANTES AS AGTERGROND EN FAKTOR.....	42
2.6	STRUKTURELE GEWELD OF MAATSKAPLIKE ONGERECHTIGHEID AS AGTERGROND: VÓÓR 1994 EN DAARNÁ.....	44
2.7	DIE OMVANG EN AARD VAN GEWELD GEDURENDE DIE APARTHEIDSJARE	46
2.8	VERHOOGDE SKOLEGEWELD NÁ 1994 AS NALATENSKAP VAN HISTORIESE, SOSIO-EKONOMIESE EN POLITIEKE FAKTORE	47
2.8.1	Inleiding	47
2.8.2	Definisie van skolegeweld	48
2.8.3	Die maatskaplike omgewings en skolegeweld	49
2.8.3.1	Die gemeenskap.....	51
2.8.3.2	Die gesin	55
2.8.3.3	Die skool.....	57
2.9	SLOT	64

HOOFSTUK 3

DIE VERBAND TUSSEN MAATSKAPLIK-POLITIEKE OORGANG EN VERHOOGDE VLAKE VAN ANOMIE IN SUID-AFRIKA EN ONDISSIPLINE IN SKOLE..... 66

3.1	INLEIDING	66
3.2	DIE VERBAND TUSSEN DISSIPLINE EN MORALITEIT AS ONDERBOU... ..	67
3.3	DISSIPLINE	69
3.3.1	‘n Historiese blik op dissipline	69
3.3.2	Etimologiese en konseptuele analise van begrip ‘dissipline’	71
3.4	KONSEPTUELE ANALISE: ANOMIE	77
3.5	ANOMIE-VERHOGENDE MOMENTE IN DIE ONLANGSE SUID-AFRIKAANSE GESKIEDENIS	80
3.5.1	Die anti-apartheidstryd	81
3.5.1.1	Die anti-apartheidstryd as moontlike anomie-verhogende moment: 1976-1994	81
3.5.1.2	Burgerlike ongehoorsaamheid as moontlike anomie-verhogende moment: 1976-1994	87
3.5.2	Die maatskaplik-politieke oorgang in Suid-Afrika as moontlike anomie-verhogende moment	92

3.5.2.1	Die maatskaplik-politieke oorgang in ander lande en Suid-Afrika	92
3.5.2.2	Verband tussen maatskaplik-politieke oorgang, mense- en leerderregte en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole	95
3.5.2.3	Die verbrekking van die kultuur van onderrig en leer in Suid-Afrika ná 1994	100
3.6	ROL VAN DIE GEMEENSKAP, GESIN EN SKOOL IN VERHOOGDE VLAKKE VAN ONDISSIPLINE IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE	103
3.6.1	Die samelewing of gemeenskap	105
3.6.2	Die gesin	106
3.6.3	Die skool	109
3.7	SLOT	113

HOOFSTUK 4

INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS (IDBO) OM GEWELD EN ONDISSIPLINE IN SKOLE DIE HOOF TE BIED:

	'N FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK EN ANALISE	115
4.1	INLEIDING	115
4.2	DIE BEWEGING NA 'N INKLUSIEWE (GLOBAAL-LOKALE) FILOSOFIE VAN OPVOEDING: VERENIGING VAN UNIVERSELE (GLOBALE) EN PARTIKULIERE (LOKALE) FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE SIENINGS	115
4.3	WAT IS INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS?..	117
4.3.1	Inklusiewe demokratiese ubuntu-burgerskap en demokratiese onderwys om geweld en ondissipline in skole die hoof te bied	118
4.3.2	Die samehange tussen ubuntu-demokrasie en IDBO	123
4.4	INKLUSIEWE BERAADSLAGENDE UBUNTU-BENADERING EN IDBO ..	125
4.4.1	Beraadslagende en ubuntu-demokrasie as grondslag vir gesprek- en redevowering en konflikhantering	126
4.4.1.1	Beraadslagende demokrasie	126
4.4.1.2	Ubuntu-demokrasie	134
4.5	INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS (IDBO)	136
4.5.1	Inleiding	136
4.5.2	Die beraadslagende ubuntu-proses: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)	136
4.5.3	Respek vir persone en kulture as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys	140
4.5.3.1	Respek vir persone en kulture deur 'n filosofiese lens	141
4.5.3.2	Respek: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)	143

4.5.4	Verdraagsaamheid as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys.....	146
4.5.4.1	Verdraagsaamheid deur 'n filosofiese lens.....	147
4.5.4.2	Verdraagsaamheid: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer).....	148
4.5.5	Deernis as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys.....	151
4.5.5.1	Deernis deur 'n filosofiese lens	152
4.5.5.2	Deernis: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)	153
4.5.6	Verantwoordelikheid as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys	155
4.5.6.1	Verantwoordelikheid deur 'n filosofiese lens.....	155
4.5.6.2	Verantwoordelikheid: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer).....	157
4.6	SAMEVATTING	159
4.7	SLOT	159

HOOFSTUK 5

TRANSFORMATIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS EN INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS (IDBO) IN SUID-AFRIKA NÁ 1994

		161
5.1	INLEIDING	161
5.2	DOELWITTE VAN HOOFSTUK 5	161
5.3	DIE BEWEGING VIR MORELE REGENERASIE (BMR) EN TIRISANO-PROJEK.....	162
5.4	DIE INHOUDE VAN DIE WERKGROEPVERSLAG EN ONDERWYS-MANIFES: DIE GRONDSLAG VIR DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS	165
5.5	LIBERAAL-DEMOKRATIESE OPVATTING VAN BURGERSKAP EN BURGERSKAPONDERWYS TEENOR DIE DEMOKRATIESE UBUNTU-OPVATTING VAN BURGERSKAP EN IDBO	168
5.6	KRITIESE BESKOUING VAN ENKELE WAARDES OF BEGINSELS VAN DIE WERKGROEPVERSLAG EN ONDERWYSMANIFES	172
5.7	POST-1994 DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS EN IDBO: 'N FILOSOFIES-ONDERWYSKUNDIGE (VERGELYKING EN) EVALUERING VAN SLEUTELEMENTE	177
5.7.1	Inleiding	177
5.7.2	Waardes, houdings, vaardighede en strategieë in post-1994 onderwys-dokumente: 'n evaluering aan die hand van IDBO	177
5.7.3	Respek, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid as voorwaardes vir die beraadslagende ubuntu-proses en IDBO	185

5.7.3.1	Respek.....	188
5.7.3.2	Verdraagsaamheid	188
5.7.3.3	Deernis	192
5.7.3.4	Verantwoordelikheid	193
5.7.3.5	Samevattende gevolgtrekkings oor post-1994 demokratiese burgerskapsonderwys in Suid-Afrika	196
5.8	IDBO AS ‘N SKEPPENDE BEKWAAMHEID: DIE IMPLIKASIES VIR SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS.....	196
5.9	SLOT	198

HOOFSTUK 6

	BEVINDINGE, AANBEVELINGS, BYDRAE VAN HIERDIE STUDIE EN MY AKADEMIESE REIS	199
6.1	INLEIDING	199
6.2	BEVINDINGE.....	201
6.2.1	Bevindinge uit hoofstukke 2 en 3	201
6.2.2	Bevindinge uit hoofstukke 4 en 5	206
6.3	AANBEVELINGS	209
6.4	BYDRAE VAN DIE STUDIE, TEKORTKOMINGE EN VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	211
6.5	MY AKADEMIESE REIS	213
7	BRONNELYS.....	216

HOOFSTUK 1

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

In hierdie afdeling stel ek die navorsingsontwerp en metodologie van my studie bekend.

1.1 Doelstellings

Hierdie studie het ondissipline en geweld in skole in die demokratiese era ná 1994 ondersoek. Die doel was om vas te stel wat die regering die afgelope 25 jaar gedoen het om die ondissipline en geweld in skole te verminder en waarom, ten spyte van inisiatiewe soos die manifeste oor waardes, onderwys en demokrasie (*Manifesto on Values, Education and Democracy*) (Departement van Onderwys [DvO], 2001) die probleem nie genoegsaam en/of effektief die hoof gebied is nie. Dit blyk eerder dat die ondissipline en geweld toegeneem het. Daarom bepleit ek 'n kopskuif in die benadering tot ondissipline en geweld en wel binne die raamwerk van demokratiese burgerskaponderwys. Ek voer aan dat inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys, gefokus op morele en demokratiese waardes, 'n bydraende rol kan speel by die maatskaplike ontwikkeling van leerders en hulle kan toerus met vaardighede wat, volgens Ten Dam, Geijsel, Reumerman en Ledoux (2011:356), hulle in staat sal stel “to perform their *social tasks*” (2011:355) waar maatskaplike take (*social tasks*) demokratiese burgerskapsvaardighede impliseer. Hierdie maatskaplike take sluit onder meer in om demokraties en sosiaal aanvaarbaar op te tree en om verskille en konflik te hanteer (Ten Dam et al., 2011:355-357).

1.2 Rasionaal vir studie

In die volgende afdeling verwoord ek die agtergrond en die rede vir hierdie studie.

1.2.1 Agtergrond

Volgens Waghid en Davids (2013:xi) het die beëindiging van apartheid in 1994 nie die einde van geweld ingelui soos deur baie Suid-Afrikaners in die vooruitsig gestel is nie. Suid-Afrikaners het geglo (goedgelowig, dalk) en gehoop dat die einde van apartheid die geweld sou beëindig en dat vrede die nuwe Suid-Afrika sou kenmerk. Dit het egter nie gebeur nie (Waghid & Davids, 2013:xi). Ondanks 'n progressiewe liberale Grondwet wat regte en waardes soos

demokrasie, respek en verdraagsaamheid verkondig, kon ons samelewing en skole nog nie genoegsaam praktiese uitvoering aan hierdie ideale gee nie. Dit wil eerder voorkom asof ons land selfs meer gewelddadig geword het, ondanks die afwesigheid van die gewelddadige en onderdrukkende apartheidsregime, of die afwesigheid van konflik waar die geweld ten minste verklaarbaar is (Waghid & Davids, 2013:xi).

Hierdie aanname van Waghid en Davids blyk inderdaad korrek te wees. Statistiek aangehaal deur Burton (2008) en Burton en Leoschut (2013) oor skolegeweld in Suid-Afrika illustreer die omvang van geweld en misdaad in skole. Burton (2008) se studie kontekstualiseer die skool binne die gemeenskap en gesinsomgewing. 'n Totaal van 12 974 Suid-Afrikaanse leerders van primêre en hoërskole, 260 skoolhoofde en 521 onderwysers is ondervra (Burton, 2008). Die studie het onder meer bevind dat 15.3 persent van deelnemende Suid-Afrikaanse leerders tussen grade 3 en 12 op daardie stadium reeds die een of ander vorm van geweld in skole ervaar het. Ongeveer 4.6 persent van die leerders is beroof, 5.8 persent is aangerand, 2.8 persent is seksueel aangerand en 12.8 persent is met geweld gedreig (Burton, 2008). Teen die agtergrond van my ervaring as onderwyser en adjunkhoof in 'n Wes-Kaapse skool die afgelope 37 jaar gaan ek in my beoogde narratief getuig van my ervaring van geweldsdade en ondissipline in ons skole. Voorvalle van messtekery, seksuele teistering, aanranding, onmenswaardige optrede en behandeling en diskriminasie kom periodiek in ons skool voor.

Ek voer aan dat dit wil lyk asof die toename in geweld in skole en die morele verval in Suid-Afrika die regering genoop het om inisiatiewe te begin om sodanige probleme die hoof te bied. Om onder meer die probleem van dissipline en geweld in skole aan te pak, het die Departement van Onderwys (DvO) onder meer 'n dokument, bekend as die manifes oor waardes, onderwys en demokrasie (gerig op skole) (DVO, 2001) uitgereik. Om verder na die morele verval in die samelewing om te sien, het die regering die sogenaamde Beweging vir Morele Regenerasie (BMR) (*Moral Regeneration Movement*) (MRM) (2002) (gerig op die samelewing) van stapel gestuur. Dit wil egter voorkom asof hierdie inisiatiewe nie effektief was nie, want sedert die bekendstelling van hierdie projekte het die probleem van ondissipline en geweld in skole, soos in die statistiek hierbo weerspieël, toegeneem. Daarom wil ek vra dat opnuut gekyk word na benaderings om hierdie probleem die hoof te bied en wel by wyse van demokratiese burgerskaponderwys met die fokus op morele en demokratiese waardes. Die verslag van die werkgroep oor waardes in die onderwys (DvO, 2000) bepleit waardes wat sal bydra “towards producing an inclusive, critical student population capable of problem solving” (Waghid,

2010:122). Hierdie waardes en gesindhede, gebaseer op die waardes soos vervat in die Suid-Afrikaanse Grondwet (Republiek van Suid-Afrika [RSA], 1996a), sluit onder meer in demokrasie, respek, verdraagsaamheid, beraadslaging, dialoog en verantwoordelikheid wat by leerders ontwikkel moet word (DvO, 2001:12-16). Hierdie agtergrond het as grondslag vir die rasionaal vir hierdie studie gedien.

1.2.2 Rasionaal vir studie

Die rasionaal vir hierdie studie het uit my diepe kommer oor die verval van dissipline en die toename van geweld en misdaad in skole (wat deur feitlik alle belanghebbendes in die land gedeel word) – veral ná 1994 – voortgespruit. In my storie gaan ek vertel van my direkte ervaring en waarneming van ondissipline en geweld in die Wes-Kaapse skool waar ek die afgelope 30 jaar betrokke was. Ek roep in herinnering 'n voorval waarin een seun 'n ander in die kantoor van die skoolhoof met 'n skêr gestek het. Terwyl hy hom gereed gemaak het om nog 'n steekhou toe te dien, het ek en die skoolhoof tussenbeide getree. Hierdie voorval was een van die menige geweldsvoorvalle op ons skoolterrein. Feitlik elke dag kom wisselende vorme van ondissipline en geweld voor in klaskamers en op die skoolterrein waar onderrig en leer veronderstel is om plaas te vind. Disrespek teenoor onderwysers en teenoor leerders onderling, ontwrigtende optrede in die klaskamer, bakleiery, roof, stelery, boeliegedrag en bendegegeweld is feitlik daaglikse gebeure. Onlangse navorsing oor ondissipline en geweld in skole (sien de Wet, 2016; Nunan, 2018) dui aan dat genoemde vorme van geweld steeds aan die orde van die dag is in Suid-Afrika. Hierdie gebeure bevestig die aard en omvang van ondissipline en geweld soos vervat in studies van onder andere Jenny Parkes (2008), Waghid en Davids (2013), Burton (2008), Burton en Leoschut (2013) en die Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie (SAMRK) (2006). Ondanks die pogings van die Departement van Onderwys (DvO), provinsiale onderwysdepartemente en skole om die probleem hok te slaan, vertel die statistiek 'n ander storie en is daar 'n soeke na antwoorde. Gegrand op hierdie soeke het hierdie studie gepoog om by wyse van voorstelle tot inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) – met die fokus op maatskaplik-morele en demokratiese waardes die moontlikhede van ondissipline en geweld in ons skole tot die minimum te beperk.

Ek staaf my redenering met bewyse uit Berkowitz, Althof, Turner en Bloch (2008:404) wat aanvoer dat die hoop van liberale demokrasie gevestig is op burgers wat burgerlik georiënteer en vaardig sowel as moreel verantwoordelik is. My interpretasie hiervan is dat demokratiese burgerskapsonderwys nie sonder 'n morele kompas aangepak kan word nie, in die besonder een

wat rigting kan gee ten einde ondissipline en geweld in skole die hoof te bied. Vervolgens bespreek ek die navorsingsprobleem.

1.3 Navorsingsprobleem

Ncontsa en Shumba (2013:1) voer aan dat geweld in skole toeneem ongeag die maatreëls wat die DvO asook skole in werking gestel het om die probleem hok te slaan. Ook die SAMRK (2006) het gedurende sy verhore oor skoolgebaseerde geweld in Kaapstad in September 2006 tot die slotsom gekom dat 'n aansienlike aantal leerders (SAMRK, 2006:7) aan geweld blootgestel word in skole en in sommige gemeenskappe “[it has] become a norm with children playing macabre playground games such as ‘Stab me, Stab me’ or ‘Rape me, Rape me’” (SAMRK, 2006:7). Haydon, 1999:53) beskryf die ‘subkultuur van geweld’ asof dit 'n spieëlbeeld is van ons geweldsgeteisterde gemeenskappe en skole in Suid-Afrika:

In this subculture [of violence] ... the use of violence is either tolerated and permitted or specifically encouraged from infancy through adulthood. ... [P]hysically assaultive conduct is condoned and is even part of the expected response to many interpersonal relationships. ... it is culturally transmitted ... and is shared across cohorts of youth who will fight instead of flee, assault instead of articulate.

Hieruit blyk duidelik die onvermoë van mense (leerders) om wedersydse respek te toon, demokraties te beraadslag, verskille te beredeneer en ander se standpunt(e) in te sien.

My probleem vir hierdie studie het dus uit die agtergrond van ondissipline en geweld in ons skole, veral in die tydperk ná apartheid, voortgespruit. Daarom is hierdie studie in inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys (IDBO) 'n poging om by te dra tot 'n skoolkultuur (en hopelik 'n samelewingskultuur) gekenmerk deur wedersydse respek, verdraagsaamheid, deernis, verantwoordelikheid en beraadslagende *ubuntu*-prosesse. Die navorsingsprobleem het tot die hoofnavorsingsvraag en ondersteunende vrae aanleiding gegee.

1.4 Navorsingsvrae

In hierdie afdeling sit ek my hoofnavorsingsvraag en ondersteunende vrae waarop ek antwoorde uit die interpretasie en analise van en refleksie oor die beskikbare bronne wou verkry uiteen ten einde tot bevindinge te kom en aanbevelings voor te stel.

1.4.1 Hoofnavorsingsvraag

My hoofnavorsingsvraag het soos volg gelui:

- Is inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys (IDBO) 'n verdedigbare benadering om ondissipline en geweld in Suid-Afrikaanse skole te beperk?

1.4.2 Ondersteunende vrae

Om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, moes ek antwoorde op die onderstaande ondersteunende vrae kry:

- Wat is die aard en omvang van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse gemeenskappe en skole, en hoe hou dit verband met die politieke en sosio-ekonomiese omstandighede voor en ná 1994?
- Waarom was weergawes van inklusiewe filosofie van opvoeding (IFvO) en inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys (IDBO) in hierdie studie nodig?
- Wat behels IDBO en hoe kan dit as 'n instrument ingespan word om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied?
- Kan die moreel-maatskaplike en demokratiese waardes, houdings en strategieë soos vervat in onder meer die manifest oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2001) en skoolkurrikula (DBO, 2011b-f) wat die waardes en gees van die Grondwet (RSA, 1996a) vervat 'n rol speel by die bekamping van geweld en ondissipline en deel gemaak word van IDBO?
- Hoe kan die beraadslagende *ubuntu*-proses as 'n sleutelement van IDBO tot vreedsame konflikresolusie lei?
- Hoe vergelyk liberale demokratiese burgerskaponderwys en skoolkurrikula ná 1994 met IDBO, en hoe kan laasgenoemde die tekortkominge van demokratiese burgerskaponderwys ná 1994 komplementeer om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied?

1.5 Betekenis van studie

Ek vertrou en voorsien dat my navorsing, met die klem op morele en demokratiese waardes, die insiggewende bydraes van Waghid (2010) en Waghid en Davids (2013) kan aanvul en transformatiewe moontlikhede (Parkes, 2008:293) in ons benadering tot dissipline, konflikhantering en intra- en interpersoonlike verhoudings sal ontsluit en geweld en ondissipline in skole en die samelewing beperk.

1.6 Konseptuele raamwerk

Om my studie te konseptualiseer, het ek van invloedryke menings van onder meer Adeyinka en Ndwapi (2002), Benhabib (1996), Gutmann en Thompson (2004), Gyekye (1987), Haydon (2003), Nussbaum (1997) en Wiredu (2001) as verwysings gebruik gemaak. Hulle denke en opvattinge oor maatskaplike en morele verantwoordelikheid, respek vir persone en hulle kulturele agtergrond, verdraagsaamheid, deernis (Nussbaum, 1997) dialogiese beraadslaging en *ubuntu* sal hopelik daartoe bydra om onderwysers en leerders se houding met betrekking tot ondissipline en geweld help verander.

Haydon (2003) beskou morele en maatskaplike verantwoordelikheid as 'n fundamentele element van demokratiese burgerskaponderwys, wat in samehang met ander strominge (soos deur Crick [1999] geïdentifiseer), naamlik politieke geletterdheid, gemeenskapsontwikkeling en ander opvoedingsaspekte ontwikkel moet word. Die ontwikkeling van maatskaplike en morele verantwoordelikheid, as 'n fundamentele element van IDBO, kan volgens Haydon (2003:81) egter nie die eksklusiewe uitkoms wees van 'n verhouding tussen onderwyser en leerder nie. Daar moet ruimte wees waarin verantwoordelikheid beoefen en die jong persoon ondersteun kan word by die uitoefening van verantwoordelikheid. Ander mense moet bereid wees om die individu te sien as 'n menslike persoon, met ander woorde as iemand in staat tot besluitneming en wat bewus is van die gevolge van sy of haar optrede (Haydon, 2003:81).

Een van die waardes wat deur die manifes oor waardes, onderwys en demokrasie bevorder word en wat ook 'n sleutelwaarde vir opvoeding oor die algemeen en vir demokratiese burgerskaponderwys in die besonder is, is verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid. Hierdie aspek van verantwoordelikheid (politiek en maatskaplik-moreel) word duidelik in die Departement van Basiese Onderwys (DBO) (2011a) se handves van verantwoordelikhede vir die jeug van Suid-Afrika (*Bill of Responsibilities for the Youth of South Africa*) (DBO, 2011a:7-

8) uiteengesit (DBO, 2011a). Maatskaplike en morele verantwoordelikheid impliseer dat 'n leerder en toekomstige burger ander met respek sal behandel, verdraagsaam teenoor hulle sal wees en deernis vir hulle kwesbaarhede sal toon (Nussbaum, 1997:91).

Aangesien hierdie studie op die maatskaplik-morele en demokratiese aspekte van IDBO gekonsentreer het, het ek Haydon (2006) se begrip van respek vir persone asook hulle kulturele agtergrond gebruik. Haydon voer aan ten gunste van die 'spesiale belangrikheid' van respek vir persone (en hulle kulturele agtergrond) in burgerskap en (inklusiewe demokratiese) burgerskapsonderwys (Haydon, 2006:458). Haydon (2006:463) voer verder aan dat, om ander te respekteer, impliseer dat 'n mens sodanige persone as "ends in themselves" (vgl. Kant, 1996:209) sal erken, en hulle dienooreenkomstig sal behandel, met ander woorde ons moet ander persone nie vir ons eie doeleindes misbruik nie. Gesien in die lig van my studie, kan hierdie stelling geïnterpreteer word dat wedersydse respek as 'n fundamentele houding by ons leerders ingeskerp behoort te word. Dit sal hopelik tot gevolg hê dat ons mekaar se eiewaarde en menswaardigheid erken, en dat die moontlikheid van geweld en geneigtheid tot ondissipline sodoende tot die minimum beperk kan word.

In hierdie verband erken die DvO (2001) in die manifest oor waardes, onderwys en demokrasie dat "learning cannot happen if there is not mutual respect between educators and learners" (DvO, 2001:44). Terwyl hierdie inisiatief van die DvO op prys gestel word, blyk ondissipline en geweld steeds 'n groot uitdaging in skole te wees.

Maatskaplike en morele verantwoordelikheid en respek vir mekaar impliseer ook verdraagsaamheid (vgl. Taylor, 1994:25-26). Om verdraagsaamheid polities-filosofies te belig, verwys ek na die insigte van Crick (1999). Volgens Crick (1999:344) veronderstel verdraagsaamheid die mate waartoe ons dinge aanvaar wat ons nie goedkeur nie. Dit impliseer dus afkeer maar terselfdertyd ook beheerstheid en wedersydse respek (Crick 1999:344). Anders gestel, verdraagsaamheid is 'n respons om saam te lewe te midde van botsende waardes (Crick, 1999:344). Taylor (1994:25) noem op soortgelyke wyse dat ons identiteit gedeeltelik deur die erkenning of die afwesigheid van erkenning gevorm word, laasgenoemde dikwels weens die "misrecognition" (Taylor, 1994:25) van die ander. 'n Persoon of groep mense kan volgens Taylor (1994:25) skade ly as die mense of samelewing waarin hulle 'n bestaan maak, 'n onmenswaardige en veragtelike beeld aan hulle terugskaafts. Myns insiens verwoord Taylor se siening van "misrecognition" die essensie van onverdraagsaamheid. Broodryk (2006) en Katola (2014) ondersoek vanuit die tradisionele Afrika-perspektief die begrip 'verdraagsaamheid'. Die

onderwysimplikasies van hierdie gedagtes is dat verdraagsaamheid as waarde by leerders ingeprint moet word, aangesien dit waarde het vir politieke geletterdheid in dié opsig dat 'n leerder of burger wat polities geletterd is, sy of haar eie opinies sal uitleef, maar op so 'n wyse dat die menings van die ander ook verdra word. Kennis oor leerders en diegene wat ander sieninge, gelowe en gebruike handhaaf, moet aan leerders oorgedra word ten einde hulle te bemagtig om mekaar te verdra. Verdraagsaamheid impliseer verder 'n ander morele vaardigheid waarvoor onderwysers en leerders behoort te beskik, naamlik 'deernis' of empatie (Nussbaum, 1997:90-91).

Vir Nussbaum (1997:90-91) behels omgee “the recognition that another person, in some ways similar to oneself, has suffered some significant pain or misfortune in a way for which that person is not, or not fully, to blame”. Omgee vereis komplekse morele vermoëns, onder meer die vermoë om jou te verbeel hoe dit moet wees om in die ander persoon se posisie te wees (Nussbaum, 1997:91). Ons moet binne onself 'n kapasiteit vir simpatieke verbeelding kweek wat ons in staat sal stel om die motiewe en keuses van mense wat van ons verskil, te begryp (Nussbaum, 1997:85).

My interpretasie hiervan is dat ons ons kollegas en leerders se eiesoortige omstandighede sal indink en mekaar se kwesbaarhede, pyn en lyding sal probeer 'ervaar' en begryp. Ter illustrasie die volgende. Tydens ons beheerliggaamverhore waarvan ek as ondersoekbeampte deel was het die agtergrond van beide die slagoffer(s) en oortreder(s) dikwels ter sprake gekom, en ons is versoek dat vertoë ter versagting voorgelê moet word. Dikwels hoor ons baie hartseerstories en het ons empatie daarmee, wat dan tot gevolg het dat die sanksie ligter en op restoratiewe programme ingestel is. Ons skole, agtergeblewe, arm en gewelddadig, vereis dat ons ons die kwesbaarhede en pyn van ons leerders en onderwysers moet indink om sodoende 'n omgee-skool te skep wat dan hopelik tot minder geweld en ondissipline kan lei.

Verder meen ek dat dialoog en beraadslaging vaardighede is wat onontbeerlik is om geskille en konflik in die gemeenskap, die skool en klas te besleg en uit die weg te ruim. In hierdie verband lig ek twee doelwitte van beraadslagende demokrasie uit, soos deur Gutmann en Thompson (2004:11) voorgelê. Een van die doelwitte is “to promote mutually respectful processes of decision-making” (Gutmann & Thompson, 2004:11). Volgens Gutmann en Thompson (2004:11) kan beraadslaging nie onversoenbare waardes versoenbaar maak nie. Tog kan dit die deelnemers help om die morele meriete in hulle opponente se aansprake te herken, indien sodanige aansprake meriete toon. 'n Tweede en verwante doelwit van beraadslaging vir

Gutmann en Thompson (2004:12) kyk na die bron van misverstande, naamlik ‘halwe of onvoltooide begrip’. Wanneer burgers en/of leerders beraadslag, kom Gutmann en Thompson (2004:12) tot dié gevolgtrekking: “they can expand their knowledge, including both their self-understanding and their collective understanding of what will best serve their fellow citizens”. Wiredu (2001) en Gyekye (1987) se Afrika-kommunitêre sienings oor konsensussoekende of *ubuntu*-demokrasie in konflikresolusie komplementeer die universele (Westerse) sienings oor beraadslaging en dra by tot IFvO en IDBO.

Die onderwyskundige implikasies van Gutmann en Thompson (2004), Wiredu (2001) en Gyekye (1987) se opvatting is dat dit kan help om leerders, wat onder meer in konfliksituasies en geweld betrokke is, die waarde van dialogiese beraadslaging te leer, om misverstande op te los, en om oplossings te kry wat die belange van alle betrokkenes sal dien.

In aansluiting hierby verdedig Crick (1999:348) ook die waarde van ‘respek vir beredenering of regverdiging’ as ’n voorwaarde vir IDBO. Crick (1999) voer aan dat om polities geletterd (in demokratiese burgerskap opgevoed) te wees impliseer die gewilligheid om altyd redes te verstrek waarom ’n mens sekere sieninge het, om jou optrede te regverdig en om dit (die redes en regverdiging) ook van die ander te eis (Crick, 1999:348). Crick (1999:349) beaam verder: “it is of fundamental importance that reasons shall always be given and justifications offered for effects unwelcome to some others”.

Ek stem saam met Crick (1999:349) dat onderwysers redes moet verstrek waarom dinge op sekere maniere gedoen moet word, ondanks die beswaar dat jong kinders soms nie die redes verstaan nie. Dit geld ook leerders wat hulle optrede (onder meer ondissipline en antisosiale gedrag) moet verklaar. Om die waarde van beraadslaging en regverdiging van optrede te illustreer, verwys ek na Parkes (2008) se etnografiese studie oor jong leerders en hulle ervaring van geweld in Suid-Afrika en hoe, by wyse van “Power of Talk” (Parkes, 2008:293), met ander woorde dialogiese beraadslaging en redevoering, leerders tot ander insigte gebring kan word in plaas daarvan om geweld met geweld te vergeld (Parkes, 2008).

1.7 Omvang van ondersoek, metodologie en beperkinge

In hierdie studie is die tydperk net voor en ook ná 1994 ondersoek. Ek het ook regeeringsbeleide en inisiatiewe soos die manifes oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2001), die BMR (2017a & 2017b; Rauch, 2005) en die handves van verantwoordelikheid vir die jeug van Suid-

Afrika (*Bill of Responsibilities for the Youth of South Africa*) (DBO, 2011a) en my narratief as verwysingsraamwerke gebruik om die agtergrond te skets. Laastens het ek die transformatiewe moontlikhede van demokratiese burgerskapsonderwys om die skoolruimte na een wat deur respek, verdraagsaamheid, beraadslaging en demokratiese redevoering gekenmerk word, te verander, ondersoek.

Alvorens ek aandag gee aan die navorsingsmetodologie van hierdie studie is dit belangrik om te verduidelik waarom ek van twee paradigmas, naamlik interpretivisme (met sy hermeneutiese filosofiese basis) en kritiese ondersoek, gebruik maak en dit koppel aan die metodes in hierdie studie. Volgens Niglas (2001:s.p) word daar op verskillende wyses gekyk na die verhouding tussen metodologie en filosofiese paradigmas. Die *puriste* hou voor dat daar verskillende wedersyds-uitsluitende epistemologiese paradigmas is en dat kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodologieë nou verbind word daarmee. Die *pragmatiste*, aan die ander kant, stem nie saam dat die konneksie tussen paradigmas en metodologie asook tussen paradigmas self, duidelik onderskei kan word nie. Volgens die pragmatiste is daar eerder 'n wedersydse beïnvloeding tussen die paradigmas en metodologie en dat die integrasie van verskillende standpunte die beste resultate in baie omstandighede tot gevolg kan hê (Niglas, 2001:s.p.). Niglas (200:s.p.) plaas haarself binne die pragmatistiese kamp en wou met haar skema oor filosofie-metodologie-verhouding “the dizzy multitude of different terms one can find in methodological texts connected to research methodology and paradigms in social scientific and educational research” (Niglas, 2001:s.p.) hanteer en vereenvoudig. Volgens Gallagher, (1997:141) is die onderskeid tussen positivistiese (wat ook empiriese navorsing insluit) en interpretatiewe (hermeneutiese) metodes in 'n mate misleidend. In die verband voer Gallagher (1997:141) aan dat “from the most positivistic and quantitative to the most humanistic and qualitative (methods), all involve a hermeneutical dimension and can have validity only when that dimension is taken into consideration” (Gallagher, 1997:141). Dit is teen hierdie agtergrond dat ek gebruik van verskillende paradigmas en metodes regverdig, met ander woorde ek wou die beste resultate vir hierdie studie probeer verseker.

Die studie het 'n kwalitatiewe benadering gevolg en die paradigmas was interpretatief en krities ondersoekend van aard. Wat die interpretatiewe paradigma betref, is Taylor (1985:15) van mening dat dit 'n poging is om die objek van die studie (geweld en ondissipline in skole in my navorsing) duidelik te maak en sin daarvan te maak. Die objek van die studie kan moontlik aanvanklik verwarrend, onduidelik en vaag voorkom (Taylor, 1985:15). Die interpretatiewe

paradigma poog om die onderliggende samehang of betekenis van die objek wat bestudeer word aan die lig te bring (Taylor, 1985:15). In hierdie verband het ek Suid-Afrikaanse onderwysbeleide (onder meer kurrikula, dokumente en verwante onderwysergidse), my narratief en die menings van maatskaplike teoretici, filosowe, onderwyskundiges en die regering met betrekking tot my navorsingsprobleem aan deeglike interpretasie onderwerp en duidelik probeer belig. Ek wou sin maak van die doel van die studie, naamlik om geweld en ondissipline in ons skole te ondersoek. As ondersoeker het dit my gehelp om menslike denke en optredes in sosiaal-politieke kontekste (byvoorbeeld tydens die koloniaal-apartheidtydperk) te ontleed en te verstaan. Interpretivisme is beperk tot interpretasie en verstaan en lei nie noodwendig tot optrede en bemagtiging van die mense vir wie dit bedoel is nie. Daarom was 'n kritiese ondersoek ook nodig want dit oorbrug die *teorie-praxis*-kloof.

Die belangrikste dimensie van kritiese ondersoek, volgens Waghid (2002:48) is die feit dat dit gedryf word deur emansipatoriese belang, met ander woorde, die doel daarvan is om by te dra tot 'n verandering in mense se interpretasie van hulleself en hulle praktyke, en hulle sodoende van die beperkinge van die samelewing te bevry (Waghid, 2002:48). Verder het 'n kritiese ondersoek behels dat die stelsels van maatskaplike verhoudings wat die optrede van individue en die onvoorsiene gevolge van hierdie optrede bepaal, oopgevlak word (Fay, 1975:94). Kritiese ondersoek streef daarna om selfbesinnende optrede onder individue (onderwysers en leerders) uit te lok en om meningsverskille in 'n atmosfeer van openheid (openbare dialogiese beraadslaging) duidelik te verwoord om sodoende ideologiese verwrings wat binne menslike verhoudings en instellings gegenerer word, te oorkom (Waghid, 2002:48–49). In hierdie verband is IDBO met sy dialogies-beraadslagende inslag die ideale benadering om ons skoolbevolkings (ook ons samelewing) van die beperkinge wat geweld en ondissipline meebring, te probeer bevry.

Volgens Wilson en Santoro (2015:115,216) is daar filosowe wat hulle ondersoeke deur middel van empiriese navorsing beoefen terwyl ander hulle hul op die empiriese werk van ander navorsers beroep. In die studie ontleen ek ook empiriese data uit die werk van onder andere Burton (2008), Burton en Leoschut (2013), die SAMRK (2006) en ander empiriese navorsers (sien 2.8.3 en 3.6) wat ek onderwerp aan interpretasie ten einde die verskynsel van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole beter te verstaan. Die redenasie wat Gallagher (1997:141) met betrekking tot die verhouding tussen interpretatiewe (hermeneutiese) en positivistiese metodes aanvoer geld ook ten opsigte van filosofie (byvoorbeeld die interpretatiewe

paradigma) en empiriese navorsing, naamlik dat empiriese navorsing ook 'n filosofiese (byvoorbeeld die interpretatiewe paradigma) dimensie het. Anders gestel: empiriese navorsing (prakties) kan geldigheid verkry as die filosofiese dimensie (teoreties) daarvan in aanmerking geneem word (Gallagher 1997:141).

Die narratiewe metode het my in staat gestel om myself en my interaksies met die ander teen die agtergrond van ondissipline en geweld in Suid-Afrikaanse skole te verstaan (Lapadat, 2009:966). Vanweë my gesitueerdheid as kind, jongmens en later onderwyser in gemeenskappe en skole waar geweld en ondissipline aan die orde van die dag was en is, kon ek as deelnemer en nou navorser my navorsing met my eie storie inkleur.

Konseptuele analise is 'n metode wat my in staat gestel het om helderheid oor die opvatting agter die woorde te verkry. Dit sluit begrippe soos dialoog, beraadslaging, demokrasie, burgerskap, respek, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid, deernis en *ubuntu* in. Verder kon konseptuele analise duidelikheid gee oor wat met die woorde bedoel word, anders gestel, wat is die werklike betekenis van die woorde waarmee opvatting beskryf word. Konseptuele analise kon my (hopelik) in staat stel om by die wese van en verhouding tussen genoemde opvatting uit te kom (vgl. Van der Walt, 1992:14).

In die studie word konseptuele analise ook aan die interpretatiewe benadering gekoppel. Die interpretatiewe benadering en konseptuele analise is komplementêr tot mekaar. Interpretivisme is daarop gemik om my as navorser in staat te stel om tekste en menslike gedrag te interpreteer, te verstaan en dit wat vaag en onduidelik voorkom duidelik en betekenisvol te maak. Konseptuele analise “serves the always important and useful function of distinguishing uses of terms, sorting out ambiguities, and in general clarifying what is being claimed” (Evers, 1993:120). Konseptuele analise dra by tot 'n beter verstaan van tekste en terme soos geweld, dissipline en demokrasie wat andersins onduidelik en dubbelsinnig sou bly.

1.8 Slotopmerking

Ten slotte, hierdie studie het beoog om die komplekse probleme van ondissipline en geweld in veral sosio-ekonomies benadeelde gemeenskappe deur 'n filosofies-opvoedkundige lens te belig en om teen die agtergrond van 'n IDBO-benadering antwoorde op die navorsingsvrae te bied. Ek het onder meer die onderstaande gebruik om lig te werp op my navorsingsfokus, naamlik die maatskaplik-morele en demokratiese waardes van IDBO:

- Haydon (2006) se moreel-filosofiese gedagtes van verantwoordelikheid en respek;
- Broodryk (2006) en Crick (1999) se sieninge oor verdraagsaamheid;
- Gutmann en Thompson (2004) en Benhabib (1996) se gedagtes oor beraadslagende demokrasie;
- Wiredu (2001) en Gyekye (1987) se insigte oor *ubuntu*-demokrasie en
- Nussbaum (1997) se siening van deernis.

Die opvattinge en/of teorieë van hierdie teoretici het die grondslag gevorm vir die ontwerp van 'n onderwysbenadering om ondissipline en geweld tot die minimum te beperk.

HOOFSTUK 2

HISTORIES-FILOSOFIESE PERSPEKTIEF EN ANALISE VAN SOSIO-HISTORIESE GEWELDSOMGEWINGS EN EIETYDSE GEWELD IN SKOLE

2.1 Inleiding

Geweld en ondissipline is gedragsuiting wat met menswees gegee is (vgl. Die Bybel, 2004:7-8). Die Amerikaanse filosoof, William James, het volgens Waghid en Davids (2013:xii) dekades gelede al opgemerk dat geweld weselik deel van die menslike natuur is. Volgens die Bybel (2004), was die eerste mense, Eva en Adam, ongehoorsaam omdat hulle God se wette en reëls nie kon eerbiedig nie, en hulle is vir hulle sonde gestraf. Die eerste gewelddoener, volgens die Bybel, was Adam en Eva se seun, Kain, wat sy broer, Abel, vermoor het. God het Kain en sy nageslag gestraf. God self was 'n vergeldende dissiplinêr wat sy skepsels met geweld en dood gestraf het as hulle sy wette en reëls nie nakom nie.

Ook Krauss (2006:5) doen aan die hand dat die Ou Testament, die Nuwe Testament en die Koran wat “foremost among man’s sources of moral instruction” (Krauss, 2006:5) is, dikwels persone se geweld voorhou of regverdig as “necessary exercises of power to attain the greater good”. Die Woord van God is, volgens Krauss (2006:5), in die verlede dikwels gebruik om die enorme slagting van mense te regverdig. Krauss (2006:6) kom dan tot die gevolgtrekking dat “human history is also a history of human violence” (Krauss, 2006:6). Opgetekende geskiedenis getuig van hierdie geweld in die vorm van maatskaplike geweld, politieke geweld, oorloë en vele ander vorme van fisiese geweld (sien Krauss, 2006:6). Suid-Afrika is nie 'n uitsondering nie. Trouens, die omvang en aard van geweld en ondissipline in ons samelewing en skole, soos uiteengesit in hoofstukke 2 en 3 van hierdie proefskrif, is kommerwekkend.

In hoofstuk 1 verwys ek na die doel van die studie, naamlik om geweld en ondissipline in skole in die postapartheid demokratiese era ná 1994 te ondersoek. In hierdie hoofstuk poeg ek om die (moontlike) oorsprong, met ander woorde die agtergrond of faktore vir geweld in ons samelewing en in skole in die besonder te bespreek, en geweld teen hierdie agtergronde deur die lense van invloedryke filosowe en teoretici te analiseer, te verstaan en te verduidelik. Ek voer aan dat daar 'n verband bestaan tussen die gewelddoerings voor 1994, soos dit in koloniale, apartheidsgeweld, maatskaplike en strukturele geweld gemanifesteer het, en geweld

ná 1994 in 'n demokratiese bestel. Skole maak deel uit van die gemeenskappe en weerspieël die probleme van die gemeenskappe om hulle heen, maar word ook beïnvloed deur die agtergronde waarteen hulle funksioneer. Daarom voer ek aan dat geweld en ondissipline in skole in die demokratiese Suid-Afrika ná 1994 verband hou met die tydperk voor 1994. Van Louw en Waghid (2008:467-468) voer op soortgelyke wyse aan dat die sosiohistoriese agtergrond van ondissipline en geweld verstaan moet word as ons oplossings vir hierdie verskynsel soek. Ek is verder van mening dat die menseregtekultuur in ons bevryde Suid-Afrika die onbedoelde gevolge van 'ek het regte' sonder die teenprestasie van 'ek het verantwoordelikhede' tot gevolg gehad. Hierdie en ander oorsake van 'n maatskaplike en politieke aard het tot 'n soort anomie ('n toestand van normloosheid en wetteloosheid) gelei (Van der Walt, 2007:290).

As onderwyser en adjunkhoof was ek die afgelope 37 jaar betrokke by onderwys in 'n hoërskool. Ek voer aan dat die aanpak van hierdie studie, sonder 'n vertelling van my eie persoonlike en onderwysnarratief, 'n leemte in die aanbieding van hierdie proefskrif sou laat. My besluit op 'n narratiewe ondersoek en die gebruik van storievertelling as metode spruit daaruit voort dat ek, as ervare onderwyser, 'n ryke versameling gesitueerde (*storied*) kennis van onder meer kurrikuluminhoude en klaskamergebonde maatskaplike prosesse het (Carter, 1993:7). My storie strek verder as net klaskamerpraktyk en sluit in my lewens- en loopbaangeskiedenis in die onderwys. Volgens Conle (2001:30) verwys narratiewe ondersoek na 'n:

[P]ractice where researchers, teacher educators ... study their own experience or that of other people, explore institutions and places with the understanding that action and beliefs are grounded in personal, cultural histories and should not be inquired into without accounting for these as well.

In hierdie storie is ek terselfdertyd die storieverteller en die ondersoeker.

2.2 My storie, onderwys, geweld en ondissipline op skole

In 2.2 skets ek my gesitueerdheid binne omgewings van vrede én geweld, dissipline en ondissipline in my lewe.

2.2.1 Inleiding

Ek was 'n adjunkhoof aan 'n hoërskool in die Wes-Kaap en was ten tye van hierdie navorsing (2019) 37 jaar in diens van die onderwysdepartement. Een van my sleutelverantwoordelikhede was die alledaagse handhawing van dissipline asook die ondersoek na ernstige gevalle van

wangedrag wat gewoonlik na die skoolbeheerliggaam (SBL) verwys word. Ernstige wangedrag sluit onder meer in ernstige gevalle van aanranding en bakleiery, onsedelike aanranding, die verkoop en/of besit van en/of handel in dwelms, bendebedrywighede, brandstigting, en die besit van gevaarlike wapens (vgl. WPK, 2011:8). Hierdie soort oortredings is almal deur die verloop van my verbintenis met genoemde skool deur my ondersoek, en na die SBL en onderwysdepartement verwys. Oor die jare het die voorkoms van hierdie oortredings myns insiens toegeneem. Dwelmverwante oortredings en voorvalle van bendebedrywighede en bendegeweld op skool het veral toegeneem. Die National School Violence Study (NSVS)-2008 en 2012-studies (Burton, 2008; Burton & Leoschut, 2013) bevestig hierdie waarneming.

Hierbenewens het ons daaglik te make met ondissipline in klasse en op die terrein wat oortredings insluit soos dros en ontwrigtende optrede op stoepe tydens onderrigtyd, ontwrigtende optrede tydens onderrig in klasse, disrespek teenoor leerders en onderwysers, ongehoorsaamheid, minder ernstige voorvalle van bakleiery, en weiering om skoolwerk te doen. Hierdie aspek van die proefskrif oor dissipline word breedvoerig in hoofstuk 3 behandel. Ten einde 'n geheelbeeld van my narratief te bied, beskryf ek hierdie aspek ook in my storie.

Geweld en ondissipline in ons skole is 'n nasionale en internasionale probleem (Burton, 2007; Mncube & Harber, 2013; Ward 2007). Dit het 'n onhoudbare probleem vir onderwysbesture en onderwysers reg oor die land (en ook wêreld) geword. Die moraal van onderwysers is 'n op 'n laagtepunt. Ná die afskaffing van lyfstraf na 1996 (sien RSA, 1996b) het die voorkoms van geweld en ondissipline blykbaar vererger en het die magteloosheid en frustrasie van onderwysers toegeneem. Dit is 'n verskynsel waarmee onderwysdepartemente, onderwyskundiges, onderwysers en onderwysbelanghebbendes diepdenkend worstel en na oplossings soek om dit die hoof te bied. Waaroor die meerderheid sekerlik saamstem, is dat ons nie kan terugbeweeg na 'n onderdrukkende stelsel en lyfstraf nie. Daar moet dus na nuwe, innoverende alternatiewe gekyk word. Ek wou vasstel hoe ek vanuit 'n filosofies-onderwyskundige hoek na die probleem kan kyk en watter gedagtes en praktyke tot 'n verandering kan lei. In antwoord hierop, het ek in die navorsing waarop hierdie proefskrif verslag doen, gepoog om 'n hersiene weergawe van demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) te ondersoek om geweld en ondissipline in skole te bekamp. Ek ondersoek IDBO breedvoerig in hoofstuk 4.

As agtergrond en om hierdie probleem vanuit my eie gesitueerdheid te benader, begin ek met my eie storie oor kindwees, onderwyser wees, en geweld en dissipline op skool en oor die algemeen.

2.2.2 My storie

Ek is in 1959 in Prieska, in die huidige Noord-Kaap, gebore en het in De Aar, in die Noord-Kaap, grootgeword. Ek onthou dat dit maar net altyd ons ma en haar ses kinders was. My pa het ons ontval het toe my ma vyf-en-dertig jaar oud was, my oudste broer ongeveer veertien, ek vier jaar oud en my suster ongeveer vyf maande oud was.

As enigste broodwinner het my ma by blankes begin werk as huishoudster en was- en strykvrou. Ek onthou hoe sy die paar kilometer in koue, hitte, wind en stofstorms na en van die werkplek aangepak het. Ek ook onthou hoe sy middae van die werk af sou kom met 'n bak kos en dit met ons sou deel. Soms het sy met spanspek- en waatlemoenskille gekom waarvan die beste dele weggesny was. Ons het dit egter geniet. Haar werkgewers sou ook soms die vet van die vleis wegsny en aan haar gee. Op haar beurt het sy dit opgekook sodat 'n wit vetsmeer sou oorbly. Dié het sy as smeer op ons brood gebruik. Benewens hierdie werk, het sy 'n werk by een van die laerskole gehad waar sy sommige middae klaskamers sou skoonmaak.

Vandag, met die voordeel van kennis oor IDBO, kan ek die maatskaplik-morele waarde van Nussbaum (1997) se 'verbeelde omgee' aan my ma toedig, 'n liefdevolle omgee teenoor haar kinders en ander. Aan die ander kant herroep ek 'n voorval by haar werkgewer se huis. Ek en my ouer broer (toe ons ongeveer agt en tien jaar onderskeidelik was) het na my ma se werk gegaan en respekvol aan die voordeur geklop, waarna die werkgewer die deur oopgemaak het. Hy het woedend op ons begin skree en skel omdat ons dit durf waag om by die voordeur te klop, want die bediende en haar kinders moet hulle plek ken: die agterdeur. Ons het begin huil, waarna my ma ons gehoor en stilswyend ons kom haal het. In dié verband word ek herinner aan Kant (1996) se opvatting van mens-as-doel-opsigself en respek vir menswaardigheid, Haydon (2006) se beskouing van 'respek vir ander persone en hulle kulture', Crick (1999) se siening van wedersydse erkenning en verdraagsaamheid, en Nussbaum (2011) se tien bekwaamhede. Ek wonder of hierdie wit werkgewer nie in staat was om ons menswaardig en met respek te behandel nie in ooreenstemming met Nussbaum (2011) se bekwaamheid van affiliasie en emosie.

As enkelouer moes my ma as 'n matriarg optree: sy het met 'n ferm liefdevolle hand oor ons 'regeer'. In hierdie verhouding is 'n duidelike gesagslyn gevestig in die sin dat as my ma by die werk was, dan moes my oudste broer die leisels oorneem. Huislike take soos water haal, skottelgoed was en afdroog, vloere was en werf skoonmaak is tussen ons verdeel. Soms was daar geskille oor wie wat moes doen, maar kon ons dit by wyse van 'n beurtstelsel oplos. Hier word ek herinner aan die *ubuntu*-filosofie, in die sin van interafhanklikheid en maatskaplike verantwoordelikheid. As kinders het ons ook konflik en selfs fisiese konflik gehad. As Godvresende Christen het my ma nie die roede gespaar om ons soms te dissiplineer nie. Hier praat ek van dissipline vanuit die Christelike filosofie of ten minste hoe ons ouers die opvatting van tug, soos beskryf in die Bybel, verstaan het.

Vir my ma was geleerdheid 'n topprioriteit. Sy het altyd gesê dat sy ons nie 'n erfporisie kan nalaat nie, maar wel geleerdheid. Terugskouend blyk dit dat daar 'n soort ongeskrewe, nieverbale kompromis tussen my ma as broodwinner en ons ontstaan het: as teenprestasie vir haar omgee en versorging van ons, het ons die opvoedingsgeleenthede aangegryp en redelik goed gevaar op skool. Ek onthou ook hoe ons my ma gevra het om ons in die vroeë oggendure (sê maar van 04:00 af) wakker te maak om te studeer. Klokslag het sy ons kom wakker maak en is ons dan boonop verras met warm koffie en 'n toebroodjie. Ons huis het later transformeer in 'n soort leersentrum toe van ons klasmaats by ons begin studeer het. My ma se hart en haar huis se deur het altyd oopgestaan. My ma se betrokkenheid by ons lewe en opvoeding het vrugte afgewerp soos ons een na die ander begin kwalifiseer het as onderwysers. Ek het die voorreg gehad om my ma as gas te hê by die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa) se gradeplegtigheid in 1996 toe ek die meestersgraad in Opvoedkunde ontvang het. My ma was, om Nussbaum (2011) se teorie van bekwaamhede te gebruik, 'n instaatsteller. In hoofstuk 2 gaan ek enkele risikofaktore in die gesin wat tot geweld en ondissipline onder kinders en die jeug aanleiding kan gee, uitlig: ontoereikende ouerskap, swak toesighouding oor kinders se aktiwiteite en gebrekkige kommunikasie. My ma het die teenpool hiervan bewys en was 'n ouer by uitstek.

Ons gesin was egter ook deel van en ingebed in 'n arm werkersklasgemeenskap in 'n bruin woonbuurt met sosio-ekonomiese probleme wat ook op ons 'n uitwerking het. Alkoholmisbruik, bakleiery en geweld was veral oor naweke aan die orde van die dag. Ek onthou hoe ons buurman, 'n groot, fors man soms sy klein vroujie buite in hulle agterplaas aangerand het. Ek onthou hoe vroue, soms halfnaak, en mans in ons strate onder mekaar baklei het. As kinders in die buurt was ons ook gereeld in fisiese gevegte met mekaar gewikkel. Ek ken ten minste drie

jong mans, wat deel was van my vriendekring, wat vermoor is – oorkant ons huis het die een broer die ander vermoor. Baie van my vriende in ons buurt het nie hulle skoolloopbane tot standerd 10 (graad 12) voltooi nie. Die gevolge van strukturele geweld, ontoereikende ouerskap, disfunksionele gesinne en die disorganisasie in die gemeenskap en die risikofaktore daarvan vir geweld, blyk duidelik in hierdie narratief.

Hierdie geweldsvorme manifesteer al eeue lank in ons gemeenskappe. Wat kommerwekkend is, is dat die aard en omvang daarvan ongewenste hoë vlakke in 'n bevryde Suid-Afrika bereik het. Dit is ook 'n aanduiding van ons gemeenskapslede se gebrek aan maatskaplike vaardighede en waardes soos respek, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid.

In ons laerskool is dissipline streng toegepas sodat ondissipline en geweld in 'n mate beperk is. Ek dink ons vrees vir lyfstraf, die Christelike inslag van die skool en streng onderwysers het 'n rol gespeel by die beperking van ondissipline en bakleiery. Gedurende my laerskooljare het ek dus geborgenheid ervaar en akademies goed presteer. Op hoërskool was ek 'n toegewyde leerder en het redelik goed presteer. Ek onthou nie baie insidente van bakleiery en geweld nie. Lyfstraf (institusionele geweld) was aan die orde van die dag en leerders was baiekeer die slagoffers van 'ses van die bestes'. Ons is vir enige oortreding lyfstraf toegedien: laat kom, geen tuiswerk gedoen nie, bakleiery en disrespek teenoor onderwysers. Terugskouend besef ek vrees vir straf het baie van ons leerders laat konformeer.

Enkele van ons leerders – wat gedryf is deur persoonlike ideale en ambisie – het lyfstraf meestal vrygespring, maar dit het ons vrees daarvoor nie verminder nie. Ek onthou egter nie net die negatiewe dinge uit my hoërskooldae nie. Ons het deelgeneem aan konserte, ons het toneel gespeel en in my matriekjaar het ons selfs 'n operette opgevoer. In my matriekjaar is ek ook as een van die prefekte aangewys.

In 1978 het ek my as eerstejaar aan die Universiteit van die Wes-Kaapland (UWK) bevind. Op UWK het my politieke bewussyn begin ontwikkel. Vir die eerste keer in my lewe was ek blootgestel aan geskryfte, opvattinge en lesings wat in die kurrikulum- en vakinhoud op skool verbied en/of versteek was. My blootstelling aan die geskryfte en opvattinge oor onderdrukking en die apartheidstelsel, maar ook die sienings van vryheid, demokrasie en die bevrydingstryd het my oë oopgemaak. Ek onthou toe ek 'n Sosiologie- of Geskiedenisopdrag moes doen, en ek 'n boek met die titel *Time no longer than rope* (Edward Roux, 1964) en wat onder meer Nelson Mandela se hoogverraadsaak gedek het, moes raadpleeg. Hierdie boek was op daardie stadium

deur die regering vir die algemene publiek verban, en in die biblioteek op UWK was dit beperk tot die reserwe rak en studente kon dit nie uitneem nie. Vir my was die inhoud van onder meer hierdie boek 'n openbaring en ek het begin besef hoe apartheidsonderwys ons geïndoktrineer het en die hegemonie van die wit regering verskans het.

Die jaar 1980 was 'n moeilike jaar vir ons studente. Dit was my finale jaar. Ons het aan protesoptogte teen apartheid op die universiteitsterrein deelgeneem. Dit was gedissiplineerde protes. Ons het klasse vir ongeveer drie maande geboikot. Nog 'n strategie was om die ekonomiese bedrywighede van sommige groot inkopiesentrums in Kaapstad en Bellville te ontwig. Ons groep het op 'n Saterdagoggend in klein groepies Bellville se sakekern binnegevaar en in een van die groot koswinkels in pare verdeel. Ons het groot trollies vol bederfbare kos gepak, na die betaalpunte gestoot, dit daar gelos en padgegee. Dit was nie lank nie of die polisie daag op. Op daardie stadium het ons op die parkeerarea bymekaargekom. Dit is hier waar die onlustepolisie ons gekonfronteer het. Ons is uitmekaar gejaag en 'n paar van ons studente, onder andere my kamermaat, is gearrester. Op die dag dat hulle in die Bellville-hof verskyn het, het 'n menigte van ons (netjies in baadjies) na die hof opgeruk. Daar moes ons hoor dat die verhoor in camera sou plaasvind. Toe ons weier om pad te gee, is ons weer gejaag en met rubberknuppels en sambokke aangerand. By die kampus het ons ons in erger polisiegeweld vasgeloop. Ons koshuise is met traangas bestook en studente het die traangaskannetjies met brandslange natgespuit. Die universiteit is gesluit tot verdere kennisgewing en ons studies en die voltooiing van my graad was in die weegskaal. Ná 'n paar weke is die universiteit heropen en die eksamentydperk ingekort. Hierdie voorvalle, waar apartheid uitgedaag is, het die inherente geweld van die stelsel bewys. Staatsgeweld het die grondslag gevorm vir teengeweld, en in die proses is die 'self' of die 'binnegroep' (apartheidsregime) en die 'ander' of die 'buitegroep' (anti-apartheidstryders) gebrutaliseer tot so 'n mate dat ons vandag met 'n endemiese toestand van geweld sit, wat sommige teoretici as 'n kultuur van geweld of die normalisering van geweld beskou (Simpson, Mokwena & Segal, 1992).

In 1982 het my onderwysloopbaan by 'n bruin hoërskool (my alma mater) in De Aar begin waar ek vir die volgende sewe jaar sou skoolhou. Terugskouend het ons, wat die slagoffers van institusionele geweld was, die praktyk van lyfstraf voortgesit en ons selfs dikwels skuldig gemaak aan hardhandige optrede teenoor leerders. Die dissiplineprobleme in hierdie skool was meestal beperk tot klaskameroortredings en minder ernstige voorvalle van bakleiery. Daar was

enkele gevalle waar leerders besope op straat was en voor die skoolkomitee gedaag is. Bendebedrywighede en bendegegeweld was feitlik afwesig. Ons gemeenskap was redelik godsdienstig en konserwatief en die heersende dissiplinêre orde, soos die toediening van lyfstraf, het gegeld.

In 1989 het ek by die skool in die Wes-Kaap aangesluit. Die twee omgewings (die Karoodorp en die dorp in die Wes-Kaap) het heelwat verskil. Een besondere kenmerk van die bruin gemeenskap in die Wes-Kaapse dorp was hulle bewustheid van die politieke opset in die land en hulle aktivisme daaromheen. Voor my aansluiting by hierdie skool was daar voorvalle van politieke protes en polisiegegeweld op die dorp, en 'n veertienjarige kind is in 1987 doodgeskiet. Wat my verras het, was die mate van politieke aktivisme onder leerders. Teen die middel van 1989 was ons skoolterrein omskep in 'n slagveld van protes. Daar was twee leerderaktiviste wat uitgestaan het. Hulle het Geskiedenis as vak aangebied, en sou na my toe kom om meer ingelig te word oor die geskiedenis van onderdrukking, apartheid en die bevrydingstryd. Hierdie protes het ook dikwels gepaardgegaan met geweld en die deelname van sommige leerders en misdadige elemente wat dit uitgebuit het. Hierdie episodes het my in staat gestel om die brutaliteit van staatsgeweld waar te neem asook hoe leerders geviktimizeer en gebrutaliseer is.

Teen 1990, met die aankondiging van die ontbanning van bevrydingsorganisasies en ook vrylating van politieke gevangenes, onder andere Nelson Mandela en Walter Sisulu, het die politieke protes op skool afgeplat. Ons nuwe stryd in die skool was nou teen gewone skolegeweld en ondissipline. Of die vorme van protes in die skool en in die gemeenskap 'n invloed op die gemeenskap en leerders se algemene gedrag gehad het, kan nie met sekerheid gesê word nie. Lyfstraf was nog aan die orde van die dag. Bakleiery onder leerders, disrespek teenoor onderwysers en ontwrigting van onderrig het voorgekom. In 1994 het 'n nuwe menseregtebedeling tot stand gekom en teen 1996 is lyfstraf onwettig verklaar. In daardie jaar, 1996, het ek as hoof waargeneem en die magteloosheid van onderwysers begin aanvoel. Die lede van die gemeenskap, ouers en leerders het bewus geword van hulle regte en vryhede, onder meer dat lyfstraf afgeskaf is. Die afskaffing van lyfstraf en die oormatige klem op regte sonder 'n werkbare alternatief, het onderwysers magteloos gelaat. Meer hieroor in hoofstuk 3.

Sedert 1994 het die geweldsvoorvalle en dissiplineprobleme in ons skool begin toeneem. Dit kan nie alleen toegeskryf word aan die instelling van menseregte nie. Voor 1994 was ondissipline en geweld alreeds aan die orde van die dag. Benewens gewone klaskameroortredings het ons die voorkoms van geweldsmisdade, bendebedrywighede en

bendegeweld sien groei. Daar was 'n toename in die aantal leerders wat dwelms gebruik en selfs onder die invloed van dwelms en alkohol by die skool opdaag. Ter bevordering van die menseregtekultuur en as teenvoeter vir bestraffende sanksies word herstellende dissipline (*restorative discipline*), (sien Reyneke, 2015:65-68) bevorder. Dit sluit onder meer in berading deur skoolsielkundiges en maatskaplike werkers, en programme wat oortreders moet bywoon.

My narratief oor geweld (onder apartheid en ná 1994, in ons land, gemeenskappe, huise, skole) gee gestalte aan my navorsingsprobleem omdat ek my storie oor die voorkoms van geweld en ondissipline parallel met die agtergrond en faktore in hoofstukke 2 en 3 beskryf, analiseer en interpreteer ten einde dit beter te verstaan. Soos reeds genoem in die inleiding van hierdie hoofstuk, het hierdie verskynsel van geweld en ondissipline my laat wonder en wou ek weet hoe daar vanuit 'n filosofies-opvoedkundige hoek na die probleem gekyk kan word en watter nuwe sieninge tot 'n verandering kan lei. In 'n voorlopige antwoord hierop poog ek in hierdie proefskrif om IDBO as begrip te ondersoek om geweld en ondissipline in skole die hoof te bied.

Voordat ek 'n histories-filosofiese analise van die agtergrond en oorsaaklike faktore wat tot die hoë vlakke van geweld in die algemeen en in skole in die besonder in Suid-Afrika bygedra het, aanpak, is 'n konseptuele analise van die begrip 'geweld' nodig.

2.3 Konseptuele analise: geweld

Volgens Hirst en Peters (1998:30) ondersoek ons die gebruik van woorde ten einde te sien watter beginsel of beginsels die gebruik van sodanige woorde beheer of rig. As ons dit eksplisiet kan maak, dan het ons die begrip verstaan (Hirst & Peters, 1998:30). Histories het filosowe soos Socrates gepoog om dit te doen by wyse van definisies. Daar is 'sterk' en 'swak' betekenis van definisies in sodanige gevalle. Die 'swak' betekenis beteken dat 'n ander woord gekry kan word wat 'n kenmerk uitsonder wat 'n logies-noodsaaklike voorwaarde is vir die toepasbaarheid of toepaslikheid van die oorspronklike woord (Hirst & Peters 1998:30). 'n Logies-noodsaaklike voorwaarde vir die gebruik van die woord 'straf' (*punishment*) is dat iets onaangenaams aan iemand gedoen moet word. 'n Deel van die begrip 'straf' is dus dat iets onaangenaams ingestel word. Die sterk definisie beteken dat voorwaardes voorgehou kan word wat beide logies-noodsaaklik en voldoende is. Byvoorbeeld, as ek kan sê as – en slegs as – eienskappe x, y en z teenwoordig is, beteken dit dat die persoon gestraf is of word, dan sal ons regtig 'n 'sterk' definisie hê. Hierdie soort definisie is moeilik bereikbaar. In konseptuele analise, sê Hirst en Peters (1998:30), berus ons ons by die maak van eksplisiete definiërende

kenmerke in die ‘swak’ betekenis (Hirst & Peters, 1998:30). Ek voer aan dat ’n swak of beperkte betekenis van die begrip ‘geweld’ die waarskynlikste was om in hierdie studie te gebruik. Alvorens ek na die beperkte en uitgebreide opvattinge van ‘geweld’ kyk, is dit nodig om die begrip etimologies te verklaar.

Volgens Bufacchi (2005:194) is die begrip ‘geweld’ (*violence*) afgelei van die Latynse woord *violentia* wat heftig of kragdadig, of ’n vurige en onbeheerbare kragdadigheid beteken. Omdat handeling van buitensporige kragdadigheid dikwels uitloop op die skending van norme, reëls of reëls, word die betekenis van geweld dikwels gekombineer met die woord ‘skending’ (*violation*). Die woord *violation* is weer afgelei van die Latynse woord *violare* wat skending (*infringement*) beteken (Bufacchi, 2005:194; vgl. Wade, 1971:370). Die meerderheid pogings om ‘geweld’ te definieer neig daartoe om die optrede van fisiese kragdadigheid met die gedagte aan skending te kombineer (Bufacchi, 2005:194).

Vir Bufacchi (2005:194) skep die bestaande sintese tussen geweld (*violence*) en skending (*violation*), met ander woorde kragdadigheid en skending, verwarring. Wolff (1969:602) ondersteun hierdie siening en beskryf die begrip ‘geweld’ as “inherently confused” (Wolff, 1969:602). So, byvoorbeeld, is daar optredes van fisiese kragdadigheid wat ’n mate van skending behels, maar soms vind fisiese en kragdadige optrede plaas sonder dat ’n persoon of enigiets geskend word (Bufacchi, 2005:194). Wade (1971:370) gebruik die voorbeeld van ’n man wat ’n kind voor ’n vinnig aankomende motor uit die pad stoot as illustrasie waar fisiese kragdadigheid betrokke is. Aan die ander kant kan ’n optrede een van skending (normatief) wees, met ander woorde ’n reg of reëls word geskend, maar dit op sigself hoef nie ’n kragdadige optrede (deskriptief) wees nie, byvoorbeeld wanneer ’n persoon ’n ander stilweg beledig (Wade, 1971:370). Bullebakkerij en afpersing by die skool, waartydens kragdadigheid nie betrokke is nie, is ook voorbeelde hiervan. In die lig van hierdie verwarring poog Bufacchi om groter klaarheid met betrekking tot die begrip ‘geweld’ te kry. Die verhouding tussen geweld en kragdadigheid word daarom onafhanklik van die verhouding tussen geweld (kragdadigheid) en skending ontleed. Die skeiding tussen kwessies van fisiese kragdadigheid en kwessies van skending hou vir Bufacchi (2005:194-195) die voordeel in dat twee mededingende perspektiewe oor geweld geïdentifiseer word. Die gekose benadering sal bepaal of die begrip as ‘beperk’ (geweld as kragdadigheid) of as ‘uitgebreid’ (geweld as skending) gedefinieer word (Bufacchi, 2005:195). Coady (1986:4) onderskei op soortgelyke wyse tussen drie soorte geweld, naamlik ‘beperkte’, ‘uitgebreide’, en ‘legitieme’ geweld. Die eerste twee stem ooreen

met die onderskeidings van Bufacchi. Vervolgens skenk ek aandag aan die beperkte opvatting van geweld.

Die beperkte opvatting stel duidelike afgebakende grense wat die handeling van geweld behels en vermy die neiging om geweld as alles wat “evil and morally wrong” (Bufacchi, 2005:197) is, te beskryf. Bufacchi (2005:197) verwys na hierdie ‘beperkte’ opvatting van geweld as die minimalistiese opvatting van geweld (MOG) (*minimalist conception of violence [MOG]*). Dit is soortgelyk aan Coady (1986) se beperkte definisie van geweld. Volgens Coady (1986:4) vestig die beperkte vorm van geweld die aandag op interpersoonlike magsoptrede wat gewoonlik die toedien van fisiese besering behels. Die beperkte opvatting van geweld is vir Coady die polities-neutraalste definisie (1986:4). Die gewone interpretasie van die begrip ‘geweld’, volgens Coady (1986:4) word verduidelik as “interpersonal acts of force usually involving the infliction of physical injury, which suggest that the concept of violence cannot be understood independently from the concept of force”. Die Oxford English Dictionary Online (OEDO, 2010:s.p.) ondersteun hierdie standpunt as dit geweld definieer as “behaviour involving physical force intended to hurt, damage, or kill someone or something”. Pontara (1978:19) is ook ’n voorstander van die beperkte opvatting en verwerp die uitgebreide vorm, soos bevorder deur Galtung (1969). Vir Pontara (1978:19) verteenwoordig geweld en niegeweld metodes van stryd, met ander woorde optrede of aktiwiteite wat deur strydende partye oorweeg of uitgevoer word om hulle doelwitte te bereik. Miller (1971:15) definieer geweld as “any act in which [a person] intends to injure, damage, or destroy [another person], or (an object), where the act in question is capable in itself of injuring, damaging, or destroying a being or object”. Miller se definisie sluit, benewens fisiese geweld teenoor ’n persoon of objek soos ’n dier, ook die beskadiging of vernietiging van ’n objek in. Genoemde opvatting is in ’n groot mate gepas en ideaal vir die definiëring van geweldsvorme soos aanranding, seksuele aanranding en roof in skole, maar betrek nie die psigologiese dimensie van geweld nie en daarom moet die definisie vir skolegeweld uitgebrei word. In laasgenoemde verband is die definisie van Audi (1971:59-60) ’n uitbreiding op die beperkte opvatting en sluit fisiese sowel as psigologiese geweld gerig op mense, diere en eiendom in:

Violence is the physical attack upon, or the vigorous physical abuse of, or vigorous physical struggle against, a person or animal; or the highly vigorous psychological abuse of, or the sharp, caustic psychological attack upon, a person or animal; or the highly vigorous, or incendiary, or malicious and vigorous, destruction or damaging of property or potential property.

Audi se opvatting van geweld inkorporeer, benewens die fisiese, ook die psigologiese dimensie van geweldsvorme wat in skole manifesteer, soos beledigings, bullebakkery (sonder fisiese geweld) en afpersing. Die beperkte opvatting of MOG sluit strukturele en institusionele geweld uit wat volgens Galtung (1969) dodeliker en meer destruktief as direkte geweld is (Bufacchi, 2005:198).

Die tweede benadering konseptualiseer die begrip ‘geweld’ uit die oogpunt van die werkwoord ‘skend’ (*violate*). Dit beteken om ’n grens of norm te oortree (Bufacchi, 2005:196). Hierdie benadering impliseer die skending van ’n reeks menseregte. Dit word wyd gedefinieer as enige hindernis wat in die pad van die vervulling van ’n basiese behoefte staan (Bufacchi, 2005:196) en waarvan Galtung met sy begrip ‘strukturele geweld’ (Galtung, 1969:173) waarskynlik die bekendste eksponent is (Bufacchi, 2005:196-197; Pontara, 1978:19–20). Hierdie allesomvattende opvatting van regte wat geskend kan word, sluit benewens basiese regte, soos die reg op lewe, persoonlike sekuriteit en vryhede ook sosio-ekonomiese regte in. Dit is nie vreemd nie dat voorstanders van hierdie allesomvattende begrip van regte wat geskend kan word, onder kritici deurloop. Die bekendstelling van die begrip ‘strukturele geweld’ het volgens Pontara (1978:20) eerder ’n ondiens as ’n diens aan die definiëring van die begrip ‘geweld’ gedoen, en hy meen dat dit beter sou wees om ’n begrip soos ‘maatskaplike ongeregtigheid’ te gebruik. Betz (1977:341) kritiseer ook die uitgebreide opvatting van geweld en merk op: “[i]f violence is violating a person or a person’s rights, then every social wrong is a violent one, every crime against another a violent crime, every sin against one’s neighbour an act of violence”. Bufacchi (2005:198) verwys na die uitgebreide begrip as die omvattende opvatting van geweld (OOG) (*comprehensive conception of violence [CCV]*).

Wolff (1969) en Coady (1986) dui ’n derde vorm van geweld aan, naamlik onwettige of nie-legitieme geweld wat in die politieke arena afspeel. Volgens Wolff (1969:606) is geweld streng gesproke die nie-legitieme of ongemagtigde gebruik van mag (*force*) om besluite teen die wil of wens van die ander af te dwing. Die legitimitetskwestie kom ter sprake wanneer gevra word wie die pleger(s) van geweld is. Wanneer ’n burger van ’n land moord pleeg, is dit ’n daad van geweld, maar wanneer ’n legitieme staat die doodsvonnis voltrek, is dit nie. Volgens Coady (1986:4-5) pas hierdie onderskeiding van geweld die verdedigers van gevestigde ordes. Vir Wolff (1969:606) dien hierdie onderskeiding die belange van (ondemokratiese) regerende elite, want dit legitimeer en magtig die gebruik van geweld wat andersins as immoreel en polities nie-legitiem beskou kan word. Sodanige siening het die apartheidsregering, ’n nie-legitieme

regering, regverdiging gebied vir hulle kragdadige optrede teen mense en organisasies wat hulle nie aangestaan het nie. Aan die ander kant het die anti-apartheidsbeweging die apartheidsregering as onwettig en nie-legitiem beskou omdat die wette van die staat nie die wil van die meerderheid mense in Suid-Afrika was nie (Wolff, 1969:607). In die lig hiervan het hulle die gewelddoptrede teen 'n onwettige staat geregverdig.

Vir die doeleindes van hierdie studie, waar ek skolegeweld beklemtoon, moet ek 'n benadering bespreek wat funksioneel aangewend kan word. Omdat fisiese sowel as psigologiese viktimisasie ter sprake kom in die definisie van skolegeweld, verwoord die definisies van onder andere Audi (1971), Bufacchi (2005), Coady (1986) en die Wêreldgesondheidsorganisasie (WGO) (2002) asook Burton en Leoschut (2013:2) die aard en vorme van skolegeweld waarskynlik die beste. In hierdie studie het ek die beperkte opvatting van geweld waarna Bufacchi as die omvattende opvatting van geweld (OOG) verwys, gebruik, maar nie Galtung (1969 se siening van geweld nie. Skolegeweld, soos later gesien word (sien 2.8.2), word nouer belyn of begrens en fokus hoofsaaklik op geweldsvorme soos dreigemente van geweld, fisiese aanranding, seksuele aanranding en roof in skole (Burton & Leoschut, 2013).

Hoewel ek Galtung (69) se benadering tot geweld met betrekking tot die vorme van skolegeweld uitsluit, gebruik ek sy opvatting van strukturele geweld of maatskaplike ongeregtheid om op maatskaplik-historiese wyse en as agtergrond die geweld in ons land en skole te kontekstualiseer.

2.4 Apartheidsgeweld versus anti-apartheidsgeweld as agtergrond vir geweld in eietydse gemeenskappe en skole

In hierdie afdeling bespreek ek my ondersoek na apartheid- en anti-apartheidsgeweld en besin ek filosofies-polities en filosofies-onderwyskundig oor die aard en wese van hierdie konflik.

2.4.1 Inleiding: kolonialisme en apartheid: die 'self', die 'ander' en 'othering'-verskynsel

Leonard (1983:23) voer aan dat die konflik in Suid-Afrika voor 1994 vanuit die historiese perspektief van Europese uitbreiding en verowering (Nederland en Brittanje) in Suid-Afrika en nieblanke protes en weerstand teen hierdie oorheersing, gesien moet word (Leonard, 1983:23). Ek ondersteun hierdie standpunt en voer aan dat die koloniale apartheidsgoedertgrond een van die vele faktore is wat geanaliseer en verstaan moet om die hoë voorkoms van geweld in ons land,

gemeenskappe en in die besonder ons skole vandag te verstaan. Ek voer verder aan dat hierdie agtergrond gekombineer met die strukturele maatskaplike en ekonomiese agtergronde asook die anti-apartheidstryd in 'n groot mate die grondslag gevorm het vir die geweld in ons gemeenskappe en skole vandag. Ek sal in die besonder op die apartheidsagtergrond en veral die tydperk tussen 1960 en 1994 fokus, wat waarskynlik grotendeels die platform geskep het vir 'n eskalerende geweldsituasie en die voortsetting daarvan ná 1994.

'n Belangrike opmerking wat Bernstein (2013:177) oor geweld in die algemeen maak is dat ons “[can] only seriously consider a proper response to violence when we analyze and understand it”. Volgens Bernstein (2013:177) het Fanon (1965) juis dit gedoen met betrekking tot koloniale geweld. Daar was 'n tyd toe kolonialisme nie regtig gesien en verstaan is as geweld nie, maar eerder as “civilizing a backward native population” (Bernstein, 2013:177). Die identifisering van kolonialisme as 'n vorm van geweld is nie net eenvoudig 'n kwessie van die beskrywing van “overtly cruel practices” (Bernstein, 2013:177) nie, maar vereis 'n bewuswording van hoe die komplekse stelsel van kolonialisme werk en hoe dit prosedures behels het wat die inheemse bevolking verneder en gedehumaniseer het (Bernstein, 2013:177). Ek wil hierdie vernedering, onderdrukking en dehumanisering van die inheemse bevolking in Afrika deur die Europeërs kortliks toelig met die filosofies-sosiologiese begrip “othering” (Brons, 2015:70), en Taylor (1994:25) se siening van “*misrecognition*”.

Brons (2015:70) beskryf *othering* as “a process ... through which identities are set up in an unequal relationship”. Brons (2015:70) gaan verder en sê: “[o]thering thus sets up a superior self/in-group in contrast to an inferior other/out-group, but this superiority/inferiority is nearly always left implicit”.

Ek is van mening dat “othering” waar 'n self (of die binnegroep) teenoor 'n ander (of die buitegroep) staan, die ideologie of opvatting en praktyk van kolonialisme en apartheid duidelik beliggaam of beskryf. Staszak (2008:1-2) definieer alteriteit (*otherness*) as die gevolg van 'n diskursiewe proses waardeur 'n dominante binnegroep (‘ons’ of ‘die self’) soos die Westerse koloniste, een of meer gedomineerde buitegroep (‘hulle’ of ‘die ander’) konstrueer deur 'n verskil – werklik of verbeeld – te stigmatiseer en dit voor te hou as 'n negering (ontkenning) van (hulle) identiteit en 'n rede vir moontlike diskriminasie (teen hulle). Deur die buitegroep as ‘ander’, ‘barbare’ en ‘mense van kleur’ te stigmatiseer, “they relegate the peoples that they could dominate or exterminate to the margin of humanity” (Staszak, 2008:1). Die buitegroep (byvoorbeeld die nieblankes in Suid-Afrika) vorm slegs 'n koherente groep as gevolg van hulle

opposisie tot die binnegroep) en die buitegroep se gebrek aan identiteit (Staszak, 2008:2). In soortgelyke verband merk Taylor (1994:25) op dat ons identiteit gedeeltelik deur die erkenning of die afwesigheid daarvan gevorm word. 'n Persoon of groep mense kan by wyse van “*misrecognition*” (Taylor, 1994:25) groot skade ly as mense of die samelewing waarin hulle leef aan hulle “a confining or demeaning or contemptible picture of themselves” (Taylor, 1994:25) terugskaaits. Mullins (2016) doen byvoorbeeld aan die hand dat die ‘self’-gesentreerde ondertone van die kolonialistiese beweging van die 15de tot die 19de eeu duidelik in filosofiese skrifte blyk. Sommige filosowe het die mense met wie hulle op hulle ontdekkingsreise in aanraking gekom het en dié se kulture byvoorbeeld as respektiewelik barbare en barbaars beskryf. Ander het die “gruesome actions of conquering and assimilating native peoples” (Mullins, 2016:s.p.) probeer verklaar of selfs regverdig deur onder meer aan te voer dat “one is only free when one is self-conscious, and that this form of self-consciousness is aided by both the existence of a state and by recognition of Christian ideologies” (Mullins, 2016:s.p.). Hierdie menings is volgens Mullins (2016) nie net onapologeties en rassisties nie; die tekste verteenwoordig ook 'n konstante siening van die binnegroep en ‘die ander’. Die binnegroep, met ander woorde die Europeërs, word in elke menslike ontmoeting as die standaard by die beoordeling van die ‘die ander’ (inheemse bewoners in die kolonies) voorgehou (Mullins, 2016:s.p.).

Hierbenewens gebeur dit gereeld dat die binnegroep voorgehou word as ‘reg’, en die ‘die ander’ as ‘verkeerd’, wat reggehelp of by wyse van Christelike weë bekeer moet word ten einde minder barbaars op te tree (Mullins, 2016). In die volgende paragrafe poeg ek om aan te toon hoe hierdie opvatting van binnegroep, ‘die ander’, ‘andering’ (*othering*) en miskennis gedurende die koloniale en apartheidstydperk tot die dehumanisering en onderdrukking van en geweld teenoor die nieblankes in Suid-Afrika gelei het. Ek voer voorts aan dat kolonialisme en apartheidsgeweld op die opvatting van 'n meerderwaardige ‘self’ en die minderwaardige ‘ander’ berus het.

Fanon (1965:35) voer aan dat kolonialisme 'n vorm van geweld is, gekenmerk deur onmenslike praktyke teenoor die inheemse bevolking en prosedures wat hulle verneder en dehumaniseer het. Leonard (1983:23) voer verder aan dat, kort ná die aankoms van die Nederlanders, hulle in konflik met die Khoi gekom en plase op die weivelde (wat vermoedelik aan die Khoi behoort het) gestig het. Die Khoi se besware is beantwoord met gewelddadige besetting van hulle grond. Soos die Nederlanders hulle grondgebied uitgebrei het, is van die Khoi en die San doodgemaak,

van hulle grond verdryf en/of tot onderdanigheid of knegskap gedwing (Leonard, 1983:23). Hierdie proses van annering of *othering* is met die Britse koloniale besetting voortgesit. Teen 1806 het die Britse besetting van die Kaapse nedersetting begin en het die konflik met die Xhosa in die ooste van die land gevolg (Leonard, 1983:25). Ten spyte van 'n liberale benadering sedert 1806 (Leonard, 1983:24), is die nieblanke bevolking (die Kleurlinge [gemengde groep] en swartmense) steeds as ondergeskiktes, 'die ander' behandel. Die Nederlandse nedersetters was op hulle beurt nie gelukkig onder die Britse koloniale bewind nie. Die Britse liberale houding met betrekking tot ras en arbeid het tot die migrasie van Nederlandssprekende koloniste na die sentrale en oostelike dele van moderne Suid-Afrika gelei (Leonard, 1983:24). Volgens Leonard (1983:24) het hierdie migrasie plaasgevind in 'n tyd toe die swart gemeenskappe ontwrigting en revolusionêre veranderinge ervaar het, wat volgens Leonard (1983:24) deur die opkoms van die militêre mag van die Zoeloes begin is.

Gedurende die 1800's het uitbreiding deur die Britte en Nederlanders asook revolusionêre veranderinge onder die swart inheemse gemeenskappe tot konflik gelei. Op 16 Desember 1838 het die Nederlandssprekende koloniste en die Zoeloes by Bloedrivier slaags geraak en het die oorwinning behaal (Leonard, 1983). Hierdie oorwinning het daarna 'n godsdienstige dimensie verkry. Leonard (1983:24) som dit soos volg op:

The Boers saw in their victory at Blood River a covenant with God, and their suppositions of white political and economic domination became linked in a Calvinist cosmology in which they viewed themselves as God's chosen people in Africa (therefore, *Afrikaners* – neither Dutch nor British) and black Africans as cursed descendants of the biblical Ham.

In soortgelyke verband merk Jones (1970:42) op dat “this religion interpretation of racial worth, along with paternalistic self-sufficient Boer family life, provided the framework for the trekboere's social attitudes”. My interpretasie van hierdie sienings is dat dit 'n bloudruk sou word vir die toekomstige hantering van die verhouding tussen die blanke Afrikaners en nieblankes en dat maatskaplik-politieke en ekonomiese dominansie binne 'n rasgebaseerde samelewing die gevolg daarvan sou wees. Die Boererepublieke, wat nie lank na die Slag van Bloedrivier (1838) gestig is nie, het hierdie beleidsrigtings weerspieël en selfs versterk. Swartmense en mense van gemengde ras (kleurlinge) het oor die algemeen geen regte geniet nie, behalwe as knegte (*servants*) van witmense: hulle kon dus nie grond, gewere of perde besit nie, en hulle was verplig om pasboeke te dra (Leonard, 1983:25).

Onder die apartheidsregering sedert 1948 het die andering verder toegeneem in 'n rigiede toepassing van apartheid tussen blankes en nieblankes. Die rigiede skeiding tussen blankes en nieblankes is selfs deur kerk ondersteun en met geweld op die nieblankes afgedwing en selfs geregverdig. Gedurende die apartheidsera is geweld en maatskaplike onreg moreel en wettiglik geregverdig. In hierdie verband het die kerk en staat saamgewerk (Poltera, 2011:237). Die Nederduits-Gereformeerde Kerk (NGK) “provided the theological rationale for apartheid and even preceded the politicians by proposing certain legislation to effect God-sanctioned separation of the races” (Tutu, 1999:145). Die kerk en staat was instrumenteel in die daarstelling en versterking van 'n gebrek aan erkenning tussen wit en nie-wit Suid-Afrikaners (Poltera, 2011:237). Volgens Poltera (2011:237) verwys “relations of mutual recognition” (Poltera, 2011:237) na daardie maatskaplike ondersteunende gesteldhede soos wedersydse respek vir die waardigheid van alle menslike wesens wat houdings soos selfwaarde en selfrespek ondersteun (Poltera, 2011:237). Dit is van die gesteldhede en waardes wat ek later in die bespreking van IDBO as teenvoeter vir geweld onder die loep sal neem (sien hoofstuk 4.4. Poltera (2011:237) voer verder aan dat nieblankes se menswees gedurende apartheid ontken is. Vergelyk Taylor (1994:25) se opvatting van miserkenning in hierdie verband. Nieblankes is van hulle burgerskap en stemreg ontnem. Hierdie ongelykheid, voer Poltera (2011:237) aan, het op sy beurt die gewelddadige afdwing van 'n stel wette vir swartmense wat van dié vir witmense verskil het, geregverdig. Selfs lyfstraf is ingespan as 'n instrument vir die afdwing van apartheid. Meer hieroor in die 2.4.2.

2.4.2 Apartheidsgeweld: Ideologie en praktyk (indoktrinasie, propaganda en geweldspraktyke)

Ek voer aan dat kolonialisme en apartheid gepaardgegaan het met andering of alteriteit (*othering*), indoktrinasie, propaganda en geweldsdade. Vervolgens belig ek hierdie aspekte en probeer ek aantoon hoe dit die grondslag gevorm het vir geweld wat tot vandag toe in gemeenskappe en in die besonder in skole voortgesit word.

Die opvatting van andering, die kultuur van stilswye – in die vorm van die stilgemaakte (*silenced*) en stil (*silent*) en gepaardgaande geweld deur mense, kom duidelik na vore in die volgende beskouing deur Poltera (2011). In hierdie verband steun Poltera op Langton (1993) se opvatting oor apartheid se onderdrukkende spraakhandelinge en stilmaking van onderdrukte. Vir Langton (1993:303-304) was die “speech acts of apartheid” (Langton, 1993:303) onderdrukkend en stilmakend van aard op ten minste drie wyses: dit het die

swartmense op 'n onregverdigde wyse as minderwaardig beskou, tweedens het dit die diskriminerende gedrag deur witmense teenoor swartmense (nie-blankes) gelegitimeer, en derdens het dit swartmense van hulle regte, byvoorbeeld om te stem en die vryheid van beweging, ontnem (Langton, 1993: 303). Poltera (2011: 235) het Langton (1993) se opvatting van die 'stilmaking' van onderdrukte uitgebrei tot die 'stil' persone en groepe wat lede van die bevoorregte magsgroep maar onderworpe was aan dieselfde onderdrukkende politieke klimaat.

Teen hierdie agtergrond ondersoek Poltera (2011) hoe die maatskaplik-politieke agtergrond van Suid-Afrika persone en groepe se opvatting oor hoe hulle op geweldsituasies gedurende die apartheidsera reageer het, gevorm het. Poltera (2011:232) voer aan dat die maatskaplik-politieke agtergrond van Suid-Afrika mense se opvatting oor hoe hulle op geweldsituasies gedurende die apartheidsera gereageer het, gevorm het. Wat my verder interesseer is haar beskrywing van die aard van geweld gedurende apartheid. As voorbeeld gebruik sy André P. Brink se outobiografie "memoir" (*A fork in the road* as verwysing waarin Brink (2009) vertel van 'n interpersoonlike voorval van geweld. Poltera (2011:232) voer aan dat hierdie voorval sy oorsprong gehad het in die gewelddadige politieke klimaat gedurende apartheid. Gedurende die tyd van die voorval van geweld waarvan Brink melding maak was hy 'n universiteitstudent en het by 'n nabye familievriend, oom John, gewoon. Volgens Brink (2009:20) was oom John "a jocular and generous man ... "[w]ith a heart of gold". Oom John het Adam, 'n sestien- of sewentienjarige werker vanaf een sy plase laat kom om te werk. Adam was baie geheg aan sy siek ma en het drie pogings aangewend om weg te loop. Ná die eerste twee pogings is hy geslaan, maar volgens Brink het oom John hom nie 'erg' geslaan nie (Brink, 2009:21). Ná Adam die derde keer weggeloop het en gevang is, het oom John dit op homself geneem om Adam te straf, want hy was bevrees dat die polisie Adam sou vermink of vermoor.

Die volgende oggend teen 10:00 het oom John en 'n paar vriende stukke van die tuinslang afgesny en die seun na 'n skuur geneem om hom te dissiplineer. Hulle het hom uitgetrek, want volgens Brink wou sy oom voorkom dat Adam hom bevuil of sy klere verniel. Deur dit te doen het oom John, volgens Brink (2009:21) sy "considerate nature" getoon. Hierna het die gewelddadige tugtiging begin. Terwyl die slanery van Adam aan die gang was, het oom John se vrou en haar vriende wat sy oorgenooi het vir tee, seker gemaak dat elke deur en venster in die huis stewig toegemaak was. Dit kon nie heeltemal die klank van die houe uitdoof nie. Teen 17:00 het oom John en sy vriende steeds die seun geslaan, waarna Brink op sy bed gaan lê en sy kop met al twee kussings toegemaak het (Brink, 2009:21-22). Dit is duidelik dat hierdie

gewelddadige episode 'n blywende gewetenslas op Brink sou plaas, want hy sê: “I knew then that Adams’s voice, and the dull smacking sound of those blows would remain an accompaniment to the rest of my life. It would never let go of me again. Not ever” (Brink, 2009:22). Myns insiens is die toedruk van sy kop en ore, en die stewige toemaak van deure en vensters deur oom John se vrou en haar vriendinne simbolies van hulle stilswye en hoe hulle teen die onderdrukkende en gewelddadige agtergrond van apartheid op geweld gereageer het (Poltera, 2011:232).

Volgens Poltera (2011:233) was die lyfstraf vir Brink, die regering, die wit werkgewers en die stil omstanders (Brink en John, vrou en hulle vriendekring) geregverdig, want John was die wettige ‘eenaar’ van Adam. Oom John was boonop ‘goedhartig’ om Adam nie aan die polisie oor te gee nie. Poltera (2011:234-235) se mening rakende hierdie stilswye van Brink en oom John se vrou en haar vriendinne, asook ook John se gewelddadige tugtiging van Adam, is dat mense se reaksies op geweld die beste verstaan kan word met inagneming van die agtergrond waarteen dit plaasgevind het, in hierdie geval die maatskaplik-politieke agtergrond van apartheid. Poltera (2011:3) voer aan dat die gebrek aan wedersydse erkenning tussen wit en swart Suid-Afrikaners, tesame met die gelegitimeerde sienings van geweld en die onderdrukkende maatskaplik-politieke klimaat, daartoe bygedra het dat die slagoffers van geweld se stemme onderdruk was (*silenced*) (Poltera, 2011:235). Verder wil dit lyk asof die opvatting van stilswye” onlosmaaklik deel was van die outoritêre ideologie en praktyk van apartheid. Dekades daarna, in 1976, sou 'n soortgelyke situasie in Alexandra, Johannesburg, afspeel toe blanke inwoners van Sandton toegekyk het hoe die polisie anti-apartheidstryders gewelddadig konfronteer. Die opvatting van stilswye en stilmaking verwys na hoe mense in bepaalde maatskaplike en politieke omgewings stilbly en versuim om hulle stemme te laat hoor, of wanneer die aard van hulle maatskaplik-politieke omstandighede hulle daarvan weerhou om op te tree of hulle optrede oneffektief maak (Poltera, 2011:235). Aan die ander kant is daar die slagoffers van geweld of lede van die onderdrukte “whose claims are rendered inaudible, illegitimate or inefficacious by systematic forms of prejudice” (Poltera, 2011:235). Poltera (2011:235) onderskei gevolglik tussen die persone van die in-groep wat nie hulle stemme laat hoor oor die ongeregthede en die geweld nie en die uit-groep wat die stilswye opgelê is (*silenced agents*): eersgenoemde verwys na die lede van die bevoorregte groep, naamlik Brink, oom John se vrou, en haar vriende wat stilgebly het ten aanhore van die gewelddadige tugtiging van Adam en dit selfs geregverdig het; en die stilgemaakte ‘ander’ (Adam) wat, vanweë sy onderdrukte posisie, nie durf waag om sy stem te laat hoor nie. Hierdie voorbeeld getuig van

die in-groep (blankes) wat nie die ander (nieblankes) se menswaardigheid respekteer het nie en wat ook nie in staat was om die ander se andersheid te verdra nie. Die algehele gebrek aan deernis teenoor die ander se kwesbaarhede spreek duidelik in hierdie voorbeeld. Gedurende hierdie proses van dehumanisering en tugtiging van die ‘ander’ is daar ’n dehumaniserende strafmetode, lyfstraf, deur die binnegroep beoefen.

Volgens Crocker en Peté (2007:467) dateer gewettigde lyfstraf (soos toegedien aan Adam) uit die koloniale tydperk en was dit gebaseer op die Engelse kriminele reg. Crocker en Peté (2007:483) voer aan dat liggaamlike straf gedurende die koloniale en apartheidstydperk ’n bykomende motief bygekry het: “[j]udicial corporal punishment was extensively employed in South Africa as a method of social control. This form of punishment ... was important in bolstering both colonial and Apartheid rule, which perhaps explains its prolonged existence in the country” (Crocker & Peté, 2007:483).

Met die bewindsoorname van die Nasionale Party (NP) het lyfstraf, volgens Crocker en Peté (2007:485), een van die instrumente geword om die stelsel van apartheid af te dwing. Crocker en Peté (2007:485) voer aan dat die Strafwysigingswet, Wet 8 van 1953 (Suid-Afrika, 1953) voorsiening gemaak het daarvoor dat ’n persoon wat skuldig bevind is aan selfs ’n klein oortreding “which was committed by way of protest or in support of a campaign against any law, could be sentence to a whipping not exceeding ten strokes” (Crocker & Peté, 2007:485).

’n Ander strategie wat die apartheidsregering ontplooi het om die nieblankes en veral swart meerderheid by die witmense verdag te maak en swartmense te beheer was hulle gebruik van propaganda. Die bedreiging van ’n ‘totale kommunistiese aanslag’ (*total communist onslaught*) (sien Poltera, 2011:238) teen die apartheidsregering is met slagspreuke soos die ‘swart gevaar’ (sien Poltera, 2011: 238) en die ‘kommunistiese bedreiging’ (sien Poltera, 2011:238) gepropageer. Propaganda is deur die regering ingespan om sy politieke oorheersing te regverdig en swart weerstand verdag te maak (Poltera, 2011:5). Poltera (2011:5) voer aan dat die Sharpeville-menseslagting (sien SAHO, 2019) ’n tipiese voorbeeld is van genoemde politieke strategieë en die problematiese implikasies van legitimistiese idees oor geweld. Nege-en-sestig swart Suid-Afrikaners is doodgeskiet en ander gewond terwyl hulle gevlug het tydens ’n protes in Sharpeville in 1960 (sien SAHO, 2019a). Die mag wat gebruik is in reaksie op die betoging was volgens die regering moreel geregverdig ondanks die feit dat die protesteerders ongewapen en die protes vreedsaam was. Die slagting het volgens Poltera (2011:239) internasionale veroordeling tot gevolg gehad, waarop die apartheidsregering besondere moeite gedoen het om

die slagting voor te hou as 'n legitieme reaksie op terrorisme en dit só te regverdig (Poltera, 2011:239).

In die volgende paragrawe bespreek ek nog insidente en geweldsvorme wat deur die veiligheidsmagte – onder andere die polisie – gepleeg is wat waarskynlik die gevolg van 'n kombinasie van staatsindoktrinasie, andering (*othering*) en propaganda was. Die geweldsvorme sluit onder meer in aanrandings, marteling, detensie en moord.

In haar boek *The unmaking of the torturer*, wat ontwikkel het uit haar doktorsale tesis oor die pleeg van geweldsdade (*perpetration*), beskryf Bing (2013) op grafiese wyse die geweldsdade waaraan drie voormalige wit lede van die Suid-Afrikaanse Polisie (SAP) hulle individueel en gesamentlik skuldig gemaak het tydens die apartheidsjare. Volgens Bing (2013:14) het hierdie lede gedurende onderhoude hulle walging uitgespreek oor wat hulle as polisie gedurende die apartheidsjare gedoen het. Hulle het onder meer slagoffers se skaamdele geskok, hulle onderstebo aan bome opgehang en hulle, met koppe in 'n bak water laat neerdaal en hulle uit ook bewegende voertuie gegooi (Bing, 2003:111). Bing (2013:14) fokus hoofsaaklik op hoe hierdie polisiemanne aangepas het ná apartheid, terwyl ek weer klem lê op die apartheidsagtergrond waarteen hulle gefunksioneer het asook die aard en omvang van hulle vergrype.

Hierdie indoktrinasie, propaganda en andering (*othering*) waarna Poltera (2011) verwys bevestig die weergawes van Bing se ondervraagdes. Een van hulle, onder die skuilnaam 'Harold', het volgens hom by die polisie aangesluit met die uitsluitlike doel om kriminele aan te keer, maar het by die opleidingskollege gou agtergekom dat die kollege op 'n militaristiese model geskoei was. Volgens Harold was hy geleer om terroriste te skiet (Bing, 2013:106). Ná sy opleiding is aanbeveel dat hy by Eenheid 19, 'n interne stabiliteitseenheid aansluit wat na bewering berug was vir hulle vergrype (Bing, 2013:106). Sy 'werk' was om in die swart woonbuurte in te gaan en om van swartmense 'ontslae te raak' (Bing, 2013:106).

In aansluiting by bogenoemde voer ek aan dat die regeringsgeweld ook by wyse van die begrip 'gelegitimeerde geweld' (Coady, 1986:4) verklaar kan word in dié opsig dat die regering nooit die woord 'geweld' gebruik om polisie-optredes te beskryf nie maar die woord 'geweld' word andersins geredelik toegepas op die optredes van studente en anti-apartheidsaktiviste wat hulle teen die polisie verdedig het (Coady, 2013:4). Die verdedigers van gevestigde outoritêre

regimes, soos die apartheidsregering, het baat gevind by so 'n beskouing van staatsgeweld (Coady, 1986:4-5).

Ek stem saam met Coady (1986) aangesien hierdie beskouing ooreenkom met die apartheidsregering se beskouing van geweld teenoor die anti-apartheidsbewegings ten einde hulle gevestigde orde en wit heerskappy te handhaaf. Dié beskouing van 'gelegitimeerde geweld' teen die onderdrukte gedurende apartheid weerklink ook in Poltera (2011) se beskrywing van blanke Suid-Afrikaners se stilswygende aanvaarding en morele regverdiging van geweld teen hulle nieblanke landgenote.

In afdeling 2.4.3 gaan ek voort om die anti-apartheids- of rewolusionêre geweld onder die loep te neem. Die Soweto-opstand (1976) word oor die algemeen as 'n keerpunt in die evolusie (ek gebruik hierdie term omdat hierdie stryd ten onregte dateer uit die vroegste tye van kolonialisme en oor eeue strek) van die bevrydingsbeweging beskou en daarom gaan ek eerstens daarop fokus. 'n Tweede rede is dat die Soweto-opstand en die anti-apartheidstryd daarna hoofsaaklik 'n beweging was wat deur leerders en student gelei was. Vandag, meer as 40 jaar na die Soweto-opstand en in 'n bevryde demokratiese land, blyk leerders weer eens 'n uitdaging te stel, maar om redes wat wesenlik verskil van dié van meer as 40 jaar gelede.

2.4.3 Anti-apartheidsgeweld of rewolusionêre geweld: die 1976 Soweto-opstand as keerpunt in die vryheidstryd

In onderafdelings 2.4.3.1 en 2.4.3.2 neem ek die Soweto-opstand (1976) onder die loep en ek besin polities-filosofies en onderwyskundig oor die gevolge daarvan.

2.4.3.1 Die taalkwessie

Die Soweto-opstand in 1976 word deur verskeie historici en teoretici as 'n keerpunt in die Suid-Afrikaanse geskiedenis beskou. Daar word aangevoer dat die Soweto-opstand die stryd tussen die anti-apartheidsbeweging en die apartheidsregering verskerp en geweld in Suid-Afrika laat toeneem het. Ek voer aan dat die agtergrond van volgehoue apartheidstaatsgeweld, onderdrukking en maatskaplike ongeregtheid (strukturele armoede, nie-erkenning van nie-wit rasse, diskriminasie op arbeid, onderwys en maatskaplike gebied) die vonk verskaf het vir die Soweto-opstand en daarna landwyd in nieblanke gemeenskappe en skole versprei het.

Soos reeds gesien (sien onderafdeling 2.3) verwys legitieme opvattinge oor geweld (Coady, 1986) na die onwettige en nie-legitieme gebruik van geweld. My interpretasie hiervan is dat die

apartheidsregime nie onder die oorgrote meerderheid van nie-blankes legitimeit geniet het nie. Nie-blankes se stemreg, burgerskap en regte en vryhede, onder meer die vryheid van spraak, assosiasie, beweging en 'n reeks ander regte en vryhede is hulle sedert die vroegste tye van kolonialisme ontnem, iets wat ná 1948 verskerp het. Die wit minderheidsregering is as onwettig en nie legitiem nie gesien omdat dit nie die wil van die meerderheid verteenwoordig het nie. 'Legitimeit' impliseer dat die staat se besluite gewoonlik (maar nie noodwendig nie) aanvaar word as bindend op die burgers van die land, want dit word gemaak in die openbare belang of vir gemeenskaplike welsyn (Heywood, 1997:85). Daarom kon die nie-legitieme apartheidsregering sy gesag, mag, apartheids-beleidsrigtings, wette en maatreëls slegs by wyse van dwang en geweld afdwing.

Dit is redelik om te aanvaar dat die eeue lange onderdrukking, maatskaplike ongeregtheid asook die invloed van dekolonisering en onafhanklikheidswording van Suid-Afrika se buurlande, Mosambiek en Zimbabwe, in die 1970's en 1980's (Bing, 2013:17) die stryd tussen die apartheidsregime en die anti-apartheidsbeweging tot 'n spits sou dryf en geweld vanaf beide kante sou verskerp. Die Soweto-opstand verteenwoordig een van hierdie keerpunte wat die maatskaplik-politieke omgewing in Suid-Afrika onherroeplik sou verander. Die onstuimigheid en geweld in die land en veral in swart gemeenskappe sou lei tot 'n geweldskultuur in gemeenskappe en skole in nie-blanke gemeenskappe, 'n uitdaging waarmee ons tot vandag toe in ons gemeenskappe en skole gekonfronteer word.

Hopkins en Grange (2001) beskryf in hulle boek *The Rocky Rioter Show* menige geweldsdade, deur die polisie en deur die swart gemeenskappe en leerders. Die regering het in 1974, soos in die verlede, sy outoritêre mag uitgeoefen en maatreëls en wette op die swart gemeenskap – in hierdie geval die swart skole – afdwing, wat 'n massiewe opstand tot gevolg gehad het wat oor die land versprei het. Om hierdie geweld gedurende Junie 1976, maar ook daarna (want die voorval het 'n proses van politieke geweld en teengeweld ontketen) te kontekstualiseer, noem ek enkele apartheidsmaatreëls met betrekking tot swartonderwys en ander maatskaplike omstandighede.

Die instelling van die 50:50-maatreël (sien Boddy-Evans, 2019) met betrekking tot onderrigtaal was 'n tipiese voorbeeld van die magsuitoefening deur 'n outoritêre regering oor 'n onderdrukte, stemlose swart skoolbevolking. In 1974 het die regering besluit om "Broederbond thought" (Hopkins & Grange, 2001:75) in beleid om te skakel deur 'n 1955-Bantoe Onderwys-maatreël (sien Boddy-Evans, 2019) af te dwing wat dit verpligtend gemaak het vir swart skole in 'blanke'

Suid-Afrika om die helfte van die vakke ná graad drie in Afrikaans as leer- en onderrigtaal en die ander helfte in Engels aan te bied (Hopkins & Grange, 2001:75).

Volgens Hopkins en Grange (2001:75) was swartmense gretig om onderwys in 'n tweede taal te ontvang omdat 'n gemeenskaplike taal in 'n veeltalige land hulle sou help om effektief te kommunikeer. Swartmense se keuse vir 'n tweede taal was feitlik deurgaans Engels. Dít, voer Hopkins en Grange (2001:75) aan, het die Afrikaanssprekende gegrief. In 1968 het die Broederbond 'n geheime omsendbrief versprei wat onder meer die beleid (die 50:50-taalplan) geregverdig het omdat die meeste van die blankes met wie swartmense daaglik in direkte kontak gekom het, Afrikaanssprekendes was en dat die meerderheid polisie Afrikaans gepraat het (Hopkins & Grange, 2001:77). Een Afrikaanssprekende het selfs opgemerk: “[h]e [the Bantu] can be our cultural servant as well as our farm servant” (Hopkins & Grange, 2001:77). Hyslop (1999:159) bevestig hierdie opvatting as hy noem dat die regse vleuel van die NP “came to see the role of Afrikaans as an issue of symbolic political importance” (Hyslop, 1999:159). Dit is duidelik dat die swartmense Afrikaans moes aanleer om die ekonomiese en nasionale belange van die Afrikaanssprekende te dien.

Die vanselfsprekendste instelling om hierdie beleid te begin was die skool (Hopkins & Grange, 2001:77). In 1974 is beleidsriglyne deur die Departement van Bantoe-onderwys uitgereik wat die 50:50-reël van 1975 af vir swart leerders tot en met graad sewe sou afdwing en daarna graad agt in 1976, waarna dit in die volgende jare geleidelik in die hoër grade ingevoer sou word (Hopkins & Grange, 2001:77; sien ook Boddy-Evans, 2019). Hierdie beleid was deurgaans ongewild in die stedelike gebiede. Dit het onderwysers gedwing om in 'n taal te onderrig waarin slegs 'n paar van hulle vaardig was. Hierbenewens het min swart leerders Afrikaans verstaan.

Volgens Hyslop (1999:160-161) het hierdie nuwe beleid nie net misluk om die regering se ideologiese invloed oor swartmense te versterk nie, maar het dit 'n nuwe grief op onderwysgebied gebring. Hyslop (1999:163) voer aan dat die eerste aanduiding van teenstand oor Afrikaans in Soweto-skole op 24 Februarie 1976 plaasgevind het. Leerders by Mofolo Sekondêre Skool het van hulle skoolhoof verskil waarop hy die polisie ingeroep het. Hierna, gedurende Maart 1976, het die Black People's Convention (BPC), die Suid-Afrikaanse Studente-organisasie (SASO) en die Suid-Afrikaanse Studentebeweging (South African Students' Movement) (SASM) aktief in Soweto-skole oor die taalkwessie bedrywig geraak (Hyslop, 1999:163). Ons kan met redelike sekerheid aanvaar dat hierdie organisasies met politieke bewusmaking en beïnvloeding in hierdie skole bedrywig was. Tussen April 1976 en

Junie 1976 het boikotte by verskillende skole in Soweto begin (Hyslop, 1999:163). Voorvalle van geweld in en om die skole het ook in hierdie tyd plaasgevind. Hyslop (1999:163) voer aan dat die “explosive anger” van die jeug van Soweto deur twee voorvalle uitgebeeld word wat gedurende hierdie tyd plaasgevind het. Ek haal Hyslop (1999:163) aan:

On 12 May, a woman teacher was walking to school when she was stopped by two youths who intended to rob her. She yelled for aid and more than 100 students from Orlando North Secondary School rushed to her. They pursued the robbers, caught them and beat them to death. In another incident ... a teacher at Pimville was stabbed by a student. When police tried to arrest the student, they were stoned by his colleagues.

Hyslop (1999:163-164) beweer dat hierdie voorvalle “a rising willingness on the part of students ... to define what was just for themselves, and a willingness to use force to back those conceptions” geïmpliseer het (Hyslop, 1999:163-164). Hierdie standpunt van Hyslop weerspieël Poltera (2001:1) se siening oor hoe die maatskaplik-politieke agtergrond persone se opvattinge oor hoe hulle op geweldsituasies gedurende apartheid gereageer het, gevorm het. Daarom voer ek aan dat die onderdrukkende en gewelddadige apartheidsongewing tesame met die maatskaplike onregte teen swartmense die vonk vir hulle woede en geweld was en wat hulle (die leerders en onderdrukte) sou regverdig.

2.4.3.2 *Insidente van geweld: aksie, reaksie en teenreaksie*

My voorbeelde van geweld en die interpretasie daarvan lê klem op die geweldsiklus waardeur die apartheidstaat se optrede, die anti-apartheidsgroepe (waaronder die gemeenskappe en leerders) se reaksies en beide partye se teenreaksies gekenmerk is. Hiermee wil ek aantoon hoe die voortslepende geweld in gemeenskappe en skole sedert 1994 na ons gewelddadige en onderdrukkende koloniale maar in die besonder ons apartheidsverlede teruggevoer kan word.

Hyslop (1999:164) voer aan dat die konflik oor Afrikaans in Mei 1976 begin verskerp het. Die konflik het gelei tot onderlinge bakleiery tussen boikotters en leerders wat wil terugkeer skool toe, soos byvoorbeeld by die Senoane Junior Skool en ook ander skole. In nog 'n voorval van geweld het die veiligheidspolisie op 8 Junie 1976 by die Hoërskool Naledi aangekom om die sekretaris van die SASM-tak te arresteer. Die leerders het die polisie aangeval, met klippe bestook en hulle motor aan die brand gestee (Hopkins & Grange, 2001:86; Hyslop, 1999:164). Die volgende dag het die polisie teruggekeer skool toe en is deur klipgooiende leerders verdryf (Hyslop, 1999:164). Hierdie teenreaksie van die Hoërskool Naledi het leerders by die

Hoërskool Morris Isaacson aangemoedig om die polisie met geweld te dreig sou hulle die skoolterrein betree (Hopkins & Grange, 2001:86). My interpretasie van die verset teenoor owerhede is dat die stilgemaakte (*silenced*) ‘ander’ hulle stemme laat hoor het en dat hierdie verset teen die hoofde, skoolrade en regeringsamptenare ook alle ander gesagfigure by die skool en in die regering sou insluit. Om die leerderoptrede te koördineer, het die SASM vergaderings in Junie 1976 byeengeroep en die Soweto Verteenwoordigende Studenteraad (Soweto Student Representative Council) (SSRC) gestig wat leerderprotes teen die gebruik van Afrikaans op 16 Junie 1976 georganiseer het (Hopkins & Grange, 2001:86; Hyslop, 1999:164).

My interpretasie van dié keerpunt en die proses daarna is dat ’n geweldsiklus van optrede, reaksie en teenreaksie (Horrell, 1971) ontketen is waarvan die huidige kultuur van geweld in ons gemeenskappe en skole ’n nalatenskap is. Harber (2001a:261) verwys ook na hierdie nalatenskap as hy opmerk dat die “legacy of the brutality of apartheid in South Africa is a violent social context” (Harber, 2001a:261; sien ook Bonner, 2004:30).

Op 16 Junie 1976 het ongeveer 15 000 leerders van verskillende Soweto-skole bymekaar gekom om te betoog teen die instelling van Afrikaans as verpligte onderrigtaal vir sekere vakke (De Lange, 2016:4). Die leerders sou by die Orlando-stadion bymekaar kom maar voor hulle die stadium kon bereik, het die polisie hulle gekonfronteer met “48 policemen (40 of them black), with four police cars, three anti-riot Hippo vehicles and two vans carrying dogs” (Hopkins & Grange, 2001:93,95). Die polisie het dit opgevolg met ’n knuppelstormloop en die leerders het gereageer deur klip te gooi. Hierop is die polisiehonde vrygelaat wat die situasie vererger het (Bonner, 2004:30; Hopkins & Grange, 2001:95). Van die leerders is gebyt waarop die leerders die honde doodgemaak het (Hopkins & Grange, 2001:95).

Volgens Hopkins en Grange het die polisie sonder waarskuwingskote op die leerders losgebrand en Hastings Ndlovu (die optogleier) en Hector Peterson is noodlottig gewond. Vir ’n oomblik was daar skok en verwarring onder die leerders “then all hell broke loose ... rage replaced terror, and bricks, stones and bottles were hurled at the police” (Hopkins & Grange, 2001:96). ’n Polisieman is deur die leerders gejaag, vasgetrek en geboei, en sy lyk is later onder ’n stuk papier aangetref (Hopkins & Grange, 2001:97). Hierna het ’n orgie van geweld van af beide kante gevolg (Hopkins & Grange, 2001:97).

Leerders se emosies en woede het die oorhand gekry en het hulle op ’n verwoestingstog gegaan. Busse en regeringsgeboue – die simbole van apartheid – is geteiken. Die biersale en

drankwinkels onder die beheer van die Wes-Randse Administrasieraad (West Rand Administration Board) (WARB) was spesiale teikens omdat leerders dit geassosieer het met die alkoholverslaving van hulle ouers (Hopkins & Grange, 2001:97). Hopkins en Grange (2001:97) voer aan dat, algaande die opstand vererger het, het blankes – “the oppressors and the perpetrators of the outrage on Ndlovu and Peterson” – die fokus van leerders se aanvalle geword het. Arendt (1972:160-161) noem woede en geweld in spesifieke kontekste soos volg:

To resort to violence when confronted with outrageous events is enormously tempting because of its inherent immediacy and swiftness. ... [U]nder certain circumstances violence – acting without argument or speech without counting the consequences – is the only way to set the scales of justice right again ... In this sense, rage and the violence that sometimes – not always – goes with it belong among the “natural” human emotions, and to cure man of them would mean nothing less than to dehumanize or emasculate him.

My interpretasie hiervan is dat leerders se spontane teengeweld voortgespruit het uit hulle woede, want dit “belong among the “natural” human emotions” (Arendt, 1972: 162). Daarom regverdig die leerders die doodmaak van byvoorbeeld die honde, want die hond “was a symbol of police power, brutality and of the contempt of white supremacists for black people’s dignity and life” (Hopkins & Grange, 2001:95).

Andersins spreek die optrede van die staat en polisie in die besonder van hulle algehele gebrek aan respek teenoor en “*misrecognition*” (Taylor, 1994:25) van die nieblankes in Suid-Afrika. Met die aanloop tot 16 Junie 1976 het die regering, getrou aan sy outoritêre en onderdrukkende aard, sy rug gekeer op die versoeke van swartmense. Tydens die konfrontasie tussen die staat en die leerders en onderdrukte van Soweto op 16 Junie 1976 het die polisie hierdie stemme geïgnoreer en dit letterlik met vuur beantwoord. Ook die ‘ander’ stem, dié van dr. Edelstein wat in sy navorsing onder meer bevind het dat jong swartmense veral teenoor Afrikaanssprekende witmense vyandig gestaan het en verkies het om in Engels onderrig te word, is geïgnoreer (Hopkins & Grange, 2001:98). Hopkins en Grange (2001:98) voer aan dat dr. Edelstein die oorsaak van die vyandigheid geïdentifiseer het, maar nie die destruktiewe geweld, waarvan hyself ’n slagoffer sou word, kon voorspel nie. In die lig van onder meer hierdie voorval voer ek aan dat hierdie leerders alle blankes in die land as deel van die onderdrukkende apartheidsregime beskou het en dat dr. Edelstein, ondanks sy goeie bedoelings en wense dat sy tesis “would contribute to a better understanding of the South African racial situation” (Hopkins & Grange, 2001:99), ’n lid van hierdie onderdrukkende stelsel was (Hopkins & Grange,

2001:98). Gevolglik interpreteer ek die gewelddadige optrede van die apartheidsregering as oneerbiedig teenoor die ‘ander’, met ander woorde swartmense se legitieme eise.

Tydens nog ’n voorval van brutale staats- en polisiegeweld in Alexandra het blanke inwoners van die nabygeleë Sandton (’n rykmansbuurt in Johannesburg) na bewering geamuseerd na die geweldsvoorvalle gekyk (Hopkins & Grange, 2001:109). Volgens Hopkins en Grange (2001:109) was hulle skynbaar min bekommerd oor die moontlikheid dat die geweld kan oorspoel na hulle gebiede en het hulle eerder in strome op die buitewyke van Alexandra aangekom – sommige met kinders – om foto’s van die gewelddadige botsings tussen die polisie en protesteerders te neem. ’n Verkeersbeampte het selfs opgemerk dat hulle “behaved as though it was a picnic in there” (Hopkins & Grange, 2001:109). Ek interpreteer hierdie optrede van sommige blanke inwoners van Sandton as ’n totale gebrek aan wedersydse erkenning (Poltera, 2011) van swartmense se menswaardigheid, asook die gebrek aan begrip vir hulle landgenote se maatskaplik-politieke omstandighede, met ander woorde ’n totale gebrek aan deernis (Nussbaum, 1997) vir die nieblankes se leed, swaarkry en verdrukking. In hoofstuk 4 oor IDBO word onder meer die begrippe ‘respek’, ‘verdraagsaamheid’, ‘dialogiese beraadslaging’, ‘deernis’ en ‘*ubuntu*’ filosofies-onderwyskundig toegelig. Die nieblankes se vyandigheid teenoor die apartheidsregering sou verder uitbrei tot aanvalle op die meelopers van die apartheidsregime, onder andere swart polisielede, munisipale bestuurskomiteelede en tuislandleiers. In hierdie verband wil ek aansluit by Fanon (1965) se opvatting van dekolonisasie as ’n gewelddadige verskynsel om hierdie agtergrond verder te belig.

Fanon (1965:35) voer aan: “decolonization is always a violent phenomenon”, en hy gebruik onder meer die begrip “national liberation” as sinoniem vir dekolonisasie. Ek is van mening dat die apartheidstryd soortgelyk aan die teenkoloniale stryd was omdat beide stelsels gekenmerk was deur outoritêre regerings en diskriminerende en onderdrukkende maatskaplik-politieke stelsels. In ooreenstemming met Fanon voer ek aan dat die anti-apartheidstryd of bevrydingstryd in Suid-Afrika altyd ’n gewelddadige verskynsel was. Gebeurtenisse soos die Sharpeville-slagting in 1960 en die Soweto-opstande in 1976, om enkele prominente gewelddadige gebeurtenisse uit te lig, is voorbeelde van hierdie geweldsverskynsel. Volgens Fanon (1965:5-6) sal die “violence which governed the ordering of the colonial [apartheid] world, ... be vindicated and appropriated when, taking history into their own hands, the colonized swarm into the forbidden cities” Ek is van mening dat die onderdrukte – en in hierdie

geval die leerders – op soortgelyke wyse deur buitensporige apartheidsgeweld tot teengeweld aangevuur is.

Die Soweto-onluste en geweld het hierna na stede soos Kaapstad, Durban, Port Elizabeth, Pietermaritzburg en die res van die land versprei en voortgeduur tot in die vroeë 1990's (vgl. Bonner, 2004:30; Field, 2004:43-44; Gultig & Hart, 1988:78-112; Hopkins & Grange, 2001:144). Dié wending (die uitbreiding van geweld) sou ongetwyfeld 'n invloed hê op skole en dit omskep in “sites of struggle” (Waghid & Davids, 2013:xii) en “war-zones” (Harber, 2001:262) en sou bydra tot blywende tendense van geweld en ondissipline in skole ná 1976 en ook in ons nuwe demokratiese bedeling. Populêre geregtigheid of straatreg gedurende die apartheidstydperk het eweneens bygedra tot die viktimisering en brutalisering van gemeenskappe en leerders. Ek skenk vervolgens hieraan aandag.

2.5 Straatreg en vigilantes as agtergrond en faktor

Dit is my mening dat hierdie onwettige strafpraktyke – populêre geregtigheid (Scheper-Hughes, 2010:257), vigilantisme (Harris, 2001:6) of straatreg (Witmer, 2019:3), wat tot vandag voortduur – in 'n mate die nalatenskap van apartheid is. Dit het die geweldskultuur in Suid-Afrika versterk. In Suid-Afrika het straatreg egter nie in 'n vakuum ontstaan nie, maar die apartheidsgtergrond en maatskaplik-politieke faktore, veral in swart gemeenskappe, het die teelaarde straatreg geskep. Vigilantes tree buite die reg op en is wesenlik 'n verskynsel wat stedelike armes se ontevredenheid met die kriminele regstelsel illustreer (Harris, 2001:6). Benewens die genoemde maatskaplik-politieke faktore het 'n studie deur die American Psychological Association (APA) bevind dat verskeie risikofaktore (vgl onderafdeling 2.8.3) in die gemeenskap soos verminderde ekonomiese geleenthede, hoë misdadervlakke en maatskaplik-ongeorganiseerde woonbuurte tot geweld en straatreg (Witmer, 2019:3) onder die jeug kan lei. Jeuggeweld word in reaksie op die gebrek aan polisiebeskerming in armer woonbuurte 'n vorm van straatreg. Tieners probeer gevolglik om die beurt te beveilig deur geweld te gebruik om orde in die gebied te bring (Witmer, 2019:3). Ondanks die instelling van demokrasie en legitieme regterlike en polisie-instellings ná 1994, berig nuusblaaie steeds oor voorvalle van straatreg. Onlangse voorvalle van beweerde straatreg is in talle nuusblaaie gerapporteer. Hierdie berigte het verwys na voorvalle waar vermeende moordenaars, diewe en verkragters gevang en grusaam doodgemaak is (Grobler, 2019: s.p.; Makhetha, 2019: s.p.; Ramothwala, 2019: s.p.).

Die informele stigting van 'n parallelle regstelsel – (straatreg) gedurende die apartheidsera kan waarskynlik verklaar word in die lig van die meerderheid van die nieblanke bevolking se beskouing van die blanke minderheidsregering as onwettig en nie legitiem nie, met ander woorde 'n regering wat nie die wil van die meerderheid verteenwoordig het nie. Legitimiteit impliseer dat die staat se besluite gewoonlik (maar nie noodwendig nie) aanvaar word as bindend op die burgers van die land, want dit word gemaak in die openbare belang of gemeenskaplike welsyn (Heywood, 1997:85). Die apartheidstaat het volgens die anti-apartheidstryders egter nie in die openbare belang (dit wil sê alle rasse) opgetree nie. Die polisiestelsel en houe is as verteenwoordigers van die apartheidregering gesien, en is met agterdog bejeën. In die afwesigheid van 'n legitieme polisiemag en regstelsel het die anti-apartheidstryders parallelle veiligheids- en ander strukture geskep om hulle gemeenskappe onder meer te beskerm teen misdaad, asook aanvalle van en spioenasie deur apartheidsmeelopers (*impimpi's*). Dit is 'n tipiese voorbeeld van 'n regering wat doelbewus versuim het om sosio-ekonomiese en politieke geleenthede vir sy nieblanke bevolking te skep ten einde hulle in staat te stel om hulle interne bekwaamhede te ontwikkel. Vergelyk in dié verband Nussbaum (2011) se opvatting van gekombineerde bekwaamhede en die skep van sosioëkonomiese geleenthede deur die staat om interne bekwaamhede te ontwikkel.

Volgens Scheper-Hughes (2010:257) het die boendoe-houe (*people's courts*) en plaaslike vorme van gemeenskapswaarneming, dissipline en straf ná 1984 hulle verskyning gemaak, toe die stryd teen blanke oorheersing en die driekamerwetgewer uitdrukking gekry het in strukture wat geaffilieer was met radikale politieke bewegings soos die United Democratic Front (UDF), die Pan Africanist Congress (PAC) en die African National Congress (ANC) “to enforce political morality and to enhance community autonomy” (Scheper-Hughes, 2010:257). Crocker en Peté (2007:470) ondersteun Scheper-Hughes se standpunt dat “‘people's courts’ ... were broadly an outgrowth of the black liberation movement, often, with links to such anti-apartheid groups as the ANC, and ran by mostly young people whose overarching purpose was fundamental regime change” (Crocker & Peté, 2007:470).

Harris (2001:24) voer aan dat die effektiwiteit van vigilante-geweld om vrees heen gewentel het en dat deur openbare sigbaarheid gekenmerk was, met ander woorde strawwe is in die openbaar voltrek. Omdat die gewone mense vertroue in die strafregspiegling van die land verloor het, het swart gemeenskappe die vigilante-optrede nie noodwendig as krimineel beskou nie (Crocker & Peté, 2007:490). Die halssnoermetode (*necklacing*) was een die gewelddadigste

en brutaalste vorme van straf wat deur boendoehowe voltrek is en was daarop gemik om andersyds die verraaiers van die anti-apartheidstryd swaar te straf en andersyds gemeenskapslede volkome af te skrik en hulle te dwing om te konformeer. Die halsnoer, volgens Scheper-Hughes (2010:256), was bedoel vir die “most heinous of crimes: collaboration with the state and its functionaries” (Scheper-Hughes, 2010:257).

Ek is van mening dat kinders of leerders in sosioëkonomies benadeelde gemeenskappe waar hierdie soort vigilante-optrede asook fisiese en bende-geweld algemeen is, en waar kinders en leerders soms aan die geweld deelagtig is en/of toeskouers en/of die slagoffers daarvan is, hulle getraumatiseer en gebrutaliseer sal word. In hierdie verband huldig die Harber (2001:262) die volgende mening: “[s]ome [learners] have become so immune to violent actions that they see violence as an acceptable form of expression and a way of channelling their emotions” Harber, 2001:262). Daarom is die omvang van geweld in ons skole, in die besonder skole in sosio-ekonomiese benadeelde gemeenskappe, so hoog en van so ’n gewelddadig aard. Meer hieroor later (sien afdeling 2.8.3). Strukturele geweld (Galtung, 1969) of maatskaplike ongeregtigheid blyk ook beduidend by te dra tot geweld in Suid-Afrikaanse gemeenskappe en skole.

Ek het in die konseptuele analise (sien afdeling 2.3) aangedui dat ek Galtung (1969) se definisie van strukturele geweld met betrekking tot skolegeweld uitsluit, maar dit gebruik om geweld in Suid-Afrikaanse gemeenskappe te kontekstualiseer. Die redes hiervoor sal hopelik uit die volgende ondersoek van en besinning oor strukturele geweld duidelik blyk.

2.6 Strukturele geweld of maatskaplike ongeregtigheid as agtergrond: vóór 1994 en daarná

Soos reeds genoem gebruik ek Galtung (1969) se opvatting van strukturele geweld gebruik om die sosio-ekonomiese en politieke omstandighede in Suid-Afrika te kontekstualiseer aangesien laasgenoemde na my mening bygedra het tot geweld in gemeenskappe en skole. Galtung (1969:169) definieer geweld (in die breë) soos volg: “violence is present when human beings are being influenced so that their actual somatic and mental realizations are below their potential realizations” (Galtung, 1969:168). Geweld word hier gedefinieer as “the cause of the difference between the potential and the actual”, met ander woorde wat kon gewees het en wat werklik is (Galtung, 1969:168). Ten spyte van die kritiek teen Galtung (1969) se siening van strukturele geweld gebruik ek aspekte daarvan om die sosio-ekonomiese toestande voor 1994 as oorsaak vir apartheids- en fisiese geweld te verduidelik.

Strukturele geweld (maatskaplike ongeregtheid) is ingebou in die (samelewing)struktuur en manifesteer as ongelyke mag en gevolglik ongelyke lewenskans (Galtung, 1969:171). Hulpbronne kan moontlik oneweredig versprei wees, byvoorbeeld wanneer inkomste ongelyk versprei is (Galtung, 1969:171). Hierbenewens is dit gewoonlik die ekonomiese en politieke elite wat oor die staatsmag beskik en besluite neem oor die verspreiding van hulpbronne. Volgens Galtung word die situasie vererger as persone met 'n lae inkomste ook wat opvoeding, gesondheid en mag 'n agterstand het (Galtung, 1969:171). Ek voer aan dat die mense tydens apartheid op soortgelyke wyse geposisioneer was, aangesien daar duidelike gedwonge ongelykhede (by wyse van diskriminerende wette) was tussen die bevoorregte blanke groep en die nieblanke groepe (die Indiërs, kleurlinge en swartmense). Die staatsbronne is ook op 'n oneweredige wyse tussen die verskillende nieblanke groepe verdeel. Hulpbronne is deur die apartheidsregering op gedifferensieerde wyse toebedeel met witmense in die eerste posisie in hierdie voorsieningsketting, Indiërs in die tweede plek, kleurlinge in die derde plek en swartmense heel laaste. Die voorsiening van onderwys gedurende die apartheidjare is 'n voorbeeld. Die ongelyke per capita-besteding per kind gee 'n aanduiding van die ongelykhede volgens die apartheidstruktuur. In 1953 was die uitgawe (in rand) per kind in die verskillende bevolkingsgroepe byvoorbeeld soos volg: swart leerders (R17.08), kleurlingleerders (R40.00), Indiërleerders (R40.00), en blanke leerders (R128.00) (Unterhalter, 1991:51). Hieruit blyk dit duidelik dat maatskaplike ongeregtheid in Suid-Afrika bygedra het tot verhoogde vlakke van ontevredenheid onder swartmense en die teelaarde vir die 1976-Soweto-opstand en geweld daarna geskep het. Dit is my mening dat apartheidsgeweld, maatskaplike ongeregtheid en persoonlike of maatskaplike geweld in gemeenskappe en skole onderling verbind was.

Die gevolge van maatskaplike ongeregtheid blyk duidelik uit die jeug se belewenisse, onder meer “inequalities between various racial groupings”, “depriving black people”, “disrupted most of my plans” (Marks, 1995:6) en hoe dié belewenisse die Diepkloof-jeug tot teengeweld gedryf het (sien Marks, 1995:6). Die apartheidstaat was vir die jeug 'n geregverdigde teiken vir geweld, want dit was volgens die jeug verantwoordelik vir die verhongering, die ontneming en ongelykhede (Marks, 1995:6) wat swartmense regstreeks ervaar het. Coady (1986:4) stel dit soos volg: “[t]heir own direct physical violence is presented as no more than a response to and defence against the institutional or quiet violence of their society.” Vir Galtung is die belangrike punt ten opsigte van sosiale ongeregtheid die volgende: “if people are starving [of as hulle weerhou word van gehalteonderwys] when this is objectively avoidable, then violence is committed, regardless of whether there is a clear subject-action-object relation ... or no such

clear relation” (Galtung, 1969:171). Ek beskou bostaande voorbeelde as ’n duidelike verband tussen maatskaplike ongeregtigheid en geweld in die apartheidstruktuur.

Tot dusver het ek die agtergronde en faktore wat die grondslag vir die geweld in Suid-Afrika histories, sosioëkonomies en polities-filosofies gelê het, probeer. Die komplekse aard van die verskynsel ‘geweld’ het getoon dat dit moeilik is om ’n enkele faktor of oorsaak te identifiseer. Daarom is verskillende agtergronde en faktore ondersoek en geanaliseer om soveel moontlik oorsake te identifiseer. In 2.7 poog ek om die aard en omvang van geweld in Suid-Afrika gedurende 1960 en 1994 te beskryf.

2.7 Die omvang en aard van geweld gedurende die apartheidstydperk

Die verontmenslikende uitwerking (fisies en psigologies) van apartheid was van só ’n aard dat die Verenigde Nasies, die ideologie en praktyk van apartheid as ’n misdad teen die mensdom verklaar het (sien United Nations, 2018:2). My analise oor die anndering van die nieblankes vroeër (sien 2.4.1, het reeds getoon tot watter mate die nieblanke bevolking psigologies verontmenslik is. Die onderstaande statistiek getuig van die onmenswaardige geweldsdade en growwe menseregtevergrype wat kenmerkend van die apartheidstydperk was.

Die SAMRK het beraam dat daar 7 000 sterftes onder kinders en die jeug tussen 1960 en 1989 was, ’n tydperk waartydens die meeste voorvalle van politieke onrus voorgekom het (Kipperberg, 2007:71). Van hierdie sterftes was 4 200 (60%) onder die ouderdom 21 jaar en 1 750 (25%) onder die ouderdom 18 jaar (Kipperberg, 2007:71). Die meerderheid sterftes wat aan die WVK gerapporteer is, was jong mans tussen 13 en 24 jaar oud (Kipperberg, 2007:71). Verder is 12 000 jeugdige, waaronder 5 000 kinders, beseer by wyse van traangas, rubberkoeëls, sambokke en donshael wat deur die veiligheidsmagte gebruik is (Kipperberg, 2007:72). ’n Paar babas is dood as gevolg van die inaseming van traangas. ’n Totaal van 20 000 kinders onder die ouderdom van 18 jaar is sonder verhoor aangehou (Kipperberg, 2007:72; WVK, 1998b:261-264).

Verder het die aantal growwe en geassosieerde skendings in Suid-Afrika ’n aanduiding gegee van die hoë vlakke van geweld tussen 1 Maart 1960 en 5 Desember 1993. Die WVK dui byvoorbeeld aan dat 21 296 verklarings ontvang is, 46 696 growwe en geassosieerde skendings opgeteken is en 28 750 slagoffers betrokke was. Van die skendings wat deur die slagoffers gerapporteer is, is 37 942 beskou as growwe skendings. Van hierdie skendings is 33 713

gekategoriseer as growwe menseregteskendings (WVK, 1998a:4). Die WVK (1998a:4) definieer growwe menseregteskendings as “killings, torture, severe ill treatment and abduction”. Die aantal skendings wat nie in hierdie kategorieë val nie, word deur die WVK beskryf as geassosieerde skendings (*associated violations*) (WVK, 1998a:4).

Teen hierdie agtergrond kan die redelike afleiding gemaak word dat die Suid-Afrikaanse samelewing gedurende die tydperk 1960-1993 geviktimizeer en gebrutaliseer is en wil dit voorkom asof geweld die enigste opsie was om mag te behou of aan te wend om bevryding te verkry (Simpson et al., 1992:s.p.) stel hierdie wending soos volg:

Through decades of state repression, violence has gained social sanction as a means of maintaining political power. So too, in the resort to armed struggle as a means of resistance, in the calls for ‘people’s war’ and ‘township ungovernability’, violence has been accorded pervasive social acceptability as a legitimate means of attaining change. The consequences of this historical process manifest themselves not only in the formal political arena, but are displaced into all spheres of life. Hence it seems appropriate to talk of a culture of violence, the systematic intrusion of violence, political at origin, into every dimension of South Africans’ lives.

My interpretasie hiervan is dat hierdie kultuur van geweld deurgesyfer het tot in ons huise, gemeenskappe en skole. Harber (2001a:262) beskryf byvoorbeeld dat ’n kultuur van geweld onder leerders ontwikkel het, soveel so dat “[s]ome [learners] have become so immune to violent actions that they see violence as an acceptable form of expression and a way of channelling their emotions”. In 2.8 besin ek oor skolegeweld ná 1994 as nalatenskap van historiese, sosio-ekonomiese en politieke faktore.

2.8 Verhoogde skolegeweld ná 1994 as nalatenskap van historiese, sosio-ekonomiese en politieke faktore

In hierdie afdeling ondersoek ek die manifestasie van geweld in Suid-Afrikaanse skole.

2.8.1 Inleiding

Burton (2007:4) voer aan dat die toenemende juggeweld nie beperk is tot Suid-Afrika nie. Dit beteken egter nie dat daar ’n universele stel oorsake of verbande bestaan vir alle lande wat hierdie fenomeen ervaar nie. Hoewel daar universele faktore is wat die verhoogde juggeweld aanvuur, is daar ’n reeks faktore eiesoortig aan ’n land “that exacerbate, interact or otherwise

contribute to other correlates resulting in increased violence” (Burton, 2007:4). Daarom is ’n analise van die oorsaaklike faktore waarvan baie aan die Suid-Afrikaanse verlede toe te skryf is en wat ook die produk is van die transformasie van apartheid na demokrasie, nodig (Burton, 2007:4). Anders gestel, geweld in ons gemeenskappe, gesinne en skole kan nie sonder ’n blik op die verlede en die oorgang van apartheid na demokrasie ontleed kan word nie (Van Louw & Waghid, 2008:468). Tot dusver het ek hierdie oorsaaklike agtergronde en faktore omvattend ondersoek en filosofies-onderwyskundig daaroor besin. In hoofstuk 3 kyk ek na oorsaaklike faktore ná 1994.

Al hierdie faktore, vóór en ná 1994, het ’n sosioëkonomiese omgewing geskep waarin geweld sou gedy. Al drie maatskaplike omgewings: die gemeenskap, die gesin en die skool is en word hierdeur geraak. Omdat skole in sosioëkonomiese benadeelde omgewings spieëlbeelde (Van Louw & Waghid, 2008:468) van hulle gemeenskappe is, manifesteer geweldsdade soos dreigemente van geweld, aanranding, seksuele aanranding en rowery ook daagliks in skole (Burton & Leoschut, 2013). Eerstens is ’n definisie van skolegeweld nodig voordat ek die manifestering van geweld in die gemeenskap, gesin en skool ondersoek en filosofies-onderwyskundig daaroor besin.

2.8.2 Definisie van skolegeweld

Volgens Burton en Leoschut (2013:2) word ‘geweld’ soms as sinoniem gebruik vir die woord ‘misdadig’. Nie alle misdadig is egter geweld nie, voer hulle aan, en ook nie alle geweld is misdadig nie. Verder voer Burton en Leoschut aan dat dit in die besonder die geval is met geweld wat verband hou met skole en die skoollewe. Hulle gebruik byvoorbeeld die verskillende vorme van bullebakery wat gewoonlik in skole voorkom wat nie ’n misdadig uitmaak nie. Dit is egter gewelddadig van aard en veroorsaak aansienlike fisiese en emosionele pyn vir die slagoffers (Burton & Leoschut (2013:2). Mncube en Harber gebruik die definisies van die Gulbenkian Foundation’s Commission on Children and Violence (1995) wat geweld beskryf as “behaviour by people against people liable to cause physical or psychological harm” (aangehaal in Mncube & Harber, 2013:1). Burton en Leoschut (2013:2) en Mncube en Harber (2013:1) gebruik in hulle analyses die definisie van die Wêreld Gesondheidsorganisasie (WGO, 2002) se verslag wat geweld soos volg definieer:

The intentional use of physical force or power, threatened or actual, (against oneself), another person, or against a group or community, that either results in or has a high

likelihood or resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation (Burton & Leoschut, 2013:2).

Hierdie definisies vertoon 'n gemene deler, naamlik intensionele liggaamlike en fisiese geweld, maar sommige sluit die opsetlike pleeg van psigologiese en emosionele leed teenoor die ander in. Ander definisies sluit ook in die beskadiging van (skool)eiendom. Met betrekking tot skolegeweld en vir die doel van hierdie studie, maar ook in navolging van Burton en Leoschut (2013:3), gebruik ek die definisie van die WGO (2002) met uitsluiting van geweld teenoor die self. Ek is van mening dat sekere geweldsvorme, soos dreigemente van geweld, aanranding, bakleiery en groepsgevegte, seksuele aanranding, roof en bullebakery (boelie), geweld van 'n liggaamlike, fisiese, psigologiese en emosionele aard ten gevolg het. Verder was dit as onderwyser ook my waarneming dat dit veral hierdie geweldsvorme is wat in skole hoogty vier. Die navorsingsbevindinge van die SAMRK (2006), Burton (2008), Burton en Leoschut (2013) en Mncube en Harber (2013) ondersteun hierdie siening. Tweedens weerspieël hierdie geweldsvorme in skole tot 'n groot mate die geweld wat buite die skool ervaar kan word, met ander woorde in die gemeenskappe en gesinne waaruit hierdie leerders kom (Burton, 2008:15). Burton en Leoschut (2013:53) het byvoorbeeld bevind dat misdad en geweld wydverspreid was in gemeenskappe waarin leerders woon (49,6% van deelnemende leerders het dit aangedui) en dat alkohol, dwelms, vuurwapens en ander wapens soos messe maklik bekombaar was in hierdie gemeenskappe (Burton & Leoschut, 2013:53).

In 2.8.3 toon ek in meer detail die verband aan tussen die gemeenskaps-, gesins- en skolegeweld en probeer ek dit sosioëkonomies en filosofies-histories kontekstualiseer.

2.8.3 Die maatskaplike omgewings en skolegeweld

In ooreenstemming met Burton (2007:4) voer ek aan dat daar nie slegs een enkele oorsaak of agtergrond vir skolegeweld bestaan wat die vlakke van geweld wat ons in Suid-Afrika ervaar, verduidelik nie. Daar is wel 'n reeks interverwante faktore of agtergronde wat 'n invloed op jongmense het en wel op verskillende maniere (SARO, 2011:23). Een is die pleeg van gewelddadige dade teenoor ander jongmense en die gemeenskap in die algemeen (Burton, 2007:4). Burton (2007:2-3) meen dat verskillende teorieë die oorsake van geweld in die land probeer verklaar, onder meer:

- die blootstelling aan geweld op alle vlakke;

- die apartheidsregime wat gelei het tot 'n vervreemde generasie wat geweld gesien het as die enigste middel om verandering te weeg te bring;
- die uitwerking van apartheid op die samelewing waarvan gefragmenteerde gesinne en ouers met ontoereikende ouervaardighede die gevolg was;
- die gevolge van die toenemende beskikbaarheid van dwelms en verhoogde benedebdryghede (Burton, 2007:2-3).

In ooreenstemming met die letter en gees van ons Suid-Afrikaanse Grondwet dat die regte van alle individue beskerm moet word teen alle vorme van geweld, stipuleer artikel 12 van die Handves van Menseregte dat “[e]veryone has the right to freedom and security of the person, which includes the right ... to be free from all forms of violence from either public or private sources” (RSA, 1996a).

Dit blyk egter uit statistiek oor geweld in die samelewing en in skole (Burton, 2008; Burton & Leoschut, 2013) dat geweld oor die algemeen nie afgeneem het nie, maar eerder toegeneem het. My navorsing het hoofsaaklik op die skool gefokus. Die skool is egter nie 'n eiland nie en staan in 'n wederkerige verhouding met die gemeenskap en gesin: wat in laasgenoemde omgewings gebeur het 'n direkte invloed op wat in die skool gebeur. Gevolglik voer ek aan dat die drie primêre maatskaplike omgewings – die gemeenskap, die gesin en die skool self – die basis uitmaak of die teelaarde skep vir die manifestering van skolegeweld. Hierdie maatskaplike omgewings openbaar 'n noue wederkerige verhouding. Verder staan hierdie maatskaplike omgewings nie los van die nalatenskap van kolonialisme en apartheid nie.

In onderafdelings 2.8.3.1 tot 2.8.3.3 gaan ek die omvang, aard, oorsaaklike faktore en agtergronde asook uitwerking van eietydse skolegeweld beskryf en 'n argument ontwikkel waarom dit verbind kan word met ons koloniale en apartheidsverlede. Die SAMRK (2006), Burton (2008), Burton en Leoschut (2013), en Mncube en Harber (2013), onder andere, het in die na-apartheidsfase navorsing gedoen oor die oorsake, aard en uitwerking van skolegeweld. Volgens Burton (2008:xi) was daar teen 2008 nie nasionale data beskikbaar oor die presiese omvang van die geweldsprobleem in Suid-Afrikaanse skole nie. Ook was daar volgens hom min begrip oor wat die aard en oorsake van skolegeweld was (Burton, 2008: xi). Gebaseer op genoemde onlangse studies is die bevindinge verteenwoordigend van die land se leerders en is die omvang en aard van skolegeweld in Suid-Afrika inderdaad kommerwekkend. Vervolgens bespreek ek die wederkerige verhouding tussen gemeenskap, die huis en die skool wat ten

grondslag lê van die aard en omvang van geweld in skole. Die eienskappe van die gemeenskappe en gesinne asook die mense met wie die leerders in aanraking kom in hierdie omgewings “converge to constitute a significant source of risk for violence” (Burton & Leoschut, 2013:54). Eerstens bied ek ’n ontleding van die invloed van die gemeenskap op skolegeweld en ’n filosofies-onderwyskundige besinning daaroor.

2.8.3.1 Die gemeenskap

Skole is mikrokosmosse (*microcosms*) (Burton & Leoschut, 2013:53) van die gemeenskappe waarin hulle geleë is en die gewelddadige optrede in skole word beïnvloed deur baie risikofaktore op gesins- en gemeenskapsvlak wat die ontvanklikheid vir viktimisasie verhoog (Burton & Leoschut, 2013:53).

’n Verslag deur Statistieke Suid-Afrika verskaf statistiek wat klaarblyklik ’n geheelindruk van die kontakgeweld of misdaad in die land (vir persone 16 jaar en ouer) bied. Die aard en omvang van spesifieke geweldsvorme wat in die land manifesteer, kontekstualiseer of belig die omvang van byvoorbeeld gewone en seksuele aanranding in skole. Die verslag bevind dat meer vroue (71.3%) seksuele aanranding ervaar as mans (28.7%) (StatsSA, 2016:7). Omgekeerd is bevind dat 72.9% mans (16 jaar en ouer) aangerand was teenoor die 27.1% vroue (StatsSA, 2016:8). Volgens Jefthas en Artz (2007:48) is die vlak van seksuele geweld teen vroue en meisies onrusbarend hoog. In ooreenstemming met StatsSA (2016:8) doen Jefthas en Artz (2007:48) aan die hand dat die meeste voorvalle van seksuele aanranding (met insluiting van verkragting) nie gerapporteer word nie. Volgens StatsSA (2016:11) het 37% van die deelnemers aan die opname nie voorvalle van seksuele aanranding tussen April 2013 en Februarie 2015 by die polisie aangemeld nie.

Verhoudingsgewys kom hierdie statistiek ooreen met dié van die NSVS-2012 bevindinge (sien Burton & Leoschut, 2013) ten opsigte van seksuele aanranding en aanranding van leerders met 7.6% vroulike slagoffers teenoor die 1.4% vir manlike leerders (Burton & Leoschut, 2013:16). Jefthas en Artz (2007:48) voer aan dat vroue tussen die ouderdomme 16 en 30 jaar meer dikwels slagoffers van verkragting as enige ander groep is. Jefthas en Artz (2007:48) verklaar die kwesbaarheid van vroue en meisies soos volg: “[t]he vulnerability of women and girls is underpinned by masculine ideologies which encourage multiple sexual partners and increased sexual activity. For many young men, sexual initiation and fatherhood serve as a means of affirming their identity as men.”

Jefthas en Artz (2007:48-49) is van mening dat verkragting verstaan moet word teen die agtergrond van “substantial gender power inequalities which pervade society”. Verkragting is die manifestasie van manlike dominansie oor vroue. Dit is ’n diepgewortelde maatskaplike konstruksie van manlikheid. Die outeurs beskou fisiese en seksuele geweld teenoor vroue as deel van mans se beheerstrategieë. Jefthas en Artz (2007:49) beweer verder dat verhoudings in Afrika-kulture dikwels “pervasive, deeply entrenched gender discrimination and oppression of women” openbaar.

Gemeenskapskenmerke, soos die vlakke van maatskaplike disorganisasie, misdaad, blootstelling aan geweld, toegang tot onwettige dwelms en vuurwapens, die teenwoordigheid van kriminele elemente verhoog kinders se risiko vir geweld in die skoolomgewing (Burton & Leoschut, 2013:53; vgl. Mestry, 2015:660). Volgens navorsing deur Burton en Leoschut (2013:54) is misdaad ’n alledaagse gebeurtenis in leerders se woonbuurte, en het 49.6% van die deelnemende leerders dit as ’n probleem ervaar. Blootstelling aan geweld in die deelnemers se gemeenskappe was ook wydverspreid. Volgens (Burton & Leoschut, 2013:55), het een uit drie leerders ’n maand voor die onderhoude aangedui dat hulle ’n bakleiery in hulle woonbuurt waargeneem het. Toe blootstelling aan gemeenskapsgeweld oor ’n leeftyd ondersoek is, het ongeveer die helfte van die deelnemers aangedui dat hulle gesien het hoe iemand buite hulle huis seergemaak word, met ander woorde geslaan, geskop, rondgestoot, geklap of met ’n wapen aangeval is (Burton & Leoschut, 2013:55). Volgens Burton en Leoschut (2013:56) is dit ’n belangrike bevinding gegewe die feit dat vroeë blootstelling aan gemeenskapsgeweld ’n voorloper is van toekomstige viktimisering en misdadige gedrag. Straatreg is ’n voorbeeld van gemeenskapsgeweld waaraan kinders, leerders en die jeug blootgestel word. In 2.5 het ek aangedui dat straatreg nie in ’n vakuum ontstaan het nie, maar dat die apartheidsgeslagtergrond en sosio-ekonomiese faktore, veral in swart gemeenskappe, die teelaarde vir straatreg geskep het.

Burton en Leoschut (2013:56) voer aan dat die risiko vir kinders en die jeug verhoog wanneer die slagoffers van die geweld aan hulle bekend is. Een uit twee van die deelnemende leerders het aangedui dat hulle die slagoffers geken het, en in 12.5% van die gevalle was die slagoffers familieledes van die leerders (met inbegrip van ooms, tantes, broers en susters, neefs, pa’s en ma’s) (Burton & Leoschut, 2013:56). In sommige gevalle was die slagoffers bure en vriende. So ook was ongeveer die helfte van die skuldiges bekend aan die leerders. Baie jongmense word dus in gemeenskappe groot waar betekenisvolle individue in hulle lewe gewelddadig en aggressief optree. Kinders en die jeug wat met hierdie negatiewe rolmodelle saamlewe, is meer

geneig om hierdie gedrag na te boots en te herhaal as leerders wat nie sodanige rolmodelle het nie (Burton & Leoschut, 2013:56).

Burton en Leoschut (2013:57) is verder van mening dat die blootstelling aan geweld ook leerders se risiko vir geweld, met ander woorde om as geweldsplegers groot te word, verhoog. Dit is te wyte aan die negatiewe invloed wat geweld op jongmense se emosionele en gedragsontwikkeling het. In hierdie verband identifiseer Burton en Leoschut (2013:57) internaliserende en ekternaliserende gedragsreaksies wat met die blootstelling aan geweld geassosieer word, naamlik swak selfbeeld, depressie, swak kognitiewe vermoëns, bakleiery, wreedheid, leuens en die beskadiging van eiendom. Hierdie faktore belemmer nie net 'n (moontlik) gesonde ontwikkelingstrajek nie, maar verhoog die risiko dat jongmense hulle tot bullebakkerie en ander vorme van viktimisering op skool sal wend (Burton & Leoschut, 2013:57).

In teenstelling met die negatiewe bevindinge (Burton & Leoschut, 2013:60) oor misdaad en geweld blyk dit dat ongeveer 80% van leerders veilig voel in die gemeenskappe waarin hulle woon. Dit laat Burton en Leoschut (2013:60) tot die gevolgtrekking kom dat hierdie waarskynlike teenstrydigheid aanduidend kan wees van “the extent to which crime and violence have become normalised in many South African communities” (Burton & Leoschut, 2013:60). Ook die SAMRK (2006:20) wys daarop dat daar aanduidings was van kinders se gereedheid om hulle konflikte deur geweld op te los, selfs al was die aanleiding hoe gering (SAMRK, 2006:20). Om konflik met geweld op te los, blyk ook uit die studie van Parkes (2007). In haar studie oor leerders in 'n werkersklasbuurt in Kaapstad het sy onder meer bevind dat leerders vergelding regverdig “when someone ‘lift a hand’ to them.” (Parkes, 2007:296).

Vir die SAMRK (2006:17-18) speel armoede 'n beduidende rol in “the cultivation of violent means to gain power”. Volgens die SAMRK (2006:18) inhibeer armoede grootmense maar ook leerders se vermoë om uit die kringloop van uitsluiting en wanhoop te breek. Dit kan 'n verdere struikelblok wees vir hulle toegang tot essensiële dienste soos maatskaplike dienste, die behandeling en rehabilitering van dwelm-, alkohol- en ander vorme van verslawing. Dit beperk ook hulle toegang tot opleiding- en ontwikkelingskursusse (SAMRK, 2006:18). Verder identifiseer die SAMRK (2006:18) faktore wat beduidend op leerders se leerderprestasie en gedrag inwerk. Dit sluit in lewensomstandighede in die huis en hulle toegang tot byvoorbeeld elektrisiteit en voedsame kos asook blootstelling aan gesinsgeweld (SAMRK, 2006:18). Hierdie faktore was in my gemeenskap (sien 2.2.2) sigbaar en voelbaar.

Ward (2007:25) sluit hierby aan en voer aan dat kinders wat in arm gesinne grootword en/of in buurte waar die meerderheid gesinne arm is, meer geneig is om hulle tot geweld te wend. Armoede op gesins- en gemeenskapsvlak is waarskynliker in 'n land waar armoede wydverspreid is, soos in Suid-Afrika. Sosio-ekonomiese faktore, soos voldoende werkseleenthede, bepaal of 'n gesin armlastig sal wees of nie (Ward, 2007:25). Ward (2007:25) is verder van mening dat die gaping tussen welgestelde en arm mense 'n belangrike rol kan speel by gewelddadige gedrag. Ward (2007:25) beweer dat daar dikwels, hoewel nie altyd nie, 'n korrelasie bestaan tussen die Gini-koëffisiënt – 'n maatstaf veral gebruik vir bepaling van ongelyke inkomste in 'n land (sien Chappelow, 2019) – en gewelddadige misdaad. Voorts is Ward (2007:26) van mening dat persepsies oor die gaping tussen rykes en armes gebruik kan word om geweld te regverdig. So verwys sy byvoorbeeld na 'n studie wat die redes ondersoek het waarom jongmense by bendes aansluit (Ward, 2006, aangehaal in Ward, 2007). Die deelnemers het eenvormig aangedui dat “gang membership gave them access to goods, such as brand-name clothing, that are perceived to be central to their full participation in society” (Ward, 2006, aangehaal in Ward, 2007:26). Hierbenewens wys Ward (2007:26) daarop dat gevoelens van relatiewe ontbering gebruik kan word vir gewelddadige misdadigheid soos om goedere te bekom wat welgestelde mense alleen kan bekostig, of om basiese lewensbenodighede, soos kos by wyse van gewelddadige roof, te bekom (Ward, 2007:26). Dit is duidelik uit hierdie redenasie dat daar 'n verband bestaan tussen strukturele armoede, werkloosheid en ontbering aan die een kant, en bendevoorming en geweld aan die ander kant (vgl. Brankovic, 2013:11).

Jefthas en Artz (2007:45) voer aan dat ondersoeke (vgl. Vogelmann & Lewis, 1993) na Suid-Afrikaanse bendes daarop dui dat bendes eksklusief die domein van jong mans is. Bendes voorsien dikwels in die onvervulde behoeftes van hulle lede. In die afwesigheid van genoegsame opvoedings- en onderwysgeleenthede en waar werkloosheidsvlakke hoog en armoede endemies is, voorsien die bende aan jong mans “companionship, support and an alternative source of income and dignity” (Jefthas & Artz, 2007:45-46). Bendes help jong mans ook om gevoelens van magteloosheid of lae selfbeeld te oorkom omdat dit aan hulle 'n gevoel van affiliasie (Nussbaum, 2011) bied wat nie deur ander maatskaplike instellings soos die gesin, die groter gemeenskap, die kerk en skole gebied word nie (Jefthas & Artz, 2007:46). As jongmense lede van 'n bende word, word van hulle verwag om bendenorme te aanvaar wat dikwels die gebruik van geweld insluit. Volgens Salo (2005:2) bied die gebruik van geweld aan

bendeledede die geleentheid om onder meer hulle manlikheid te bewys. Salo (2005:2) stel dit soos volg:

Through the rites and practices of ganging these men create and offer alternative means and resources to assert their gendered identities as heterosexual men. These young men do not possess the dominant material and symbolic capital to affirm their heterosexual masculinity, such as professional education, a permanent job, or the economic ability to support a wife and dependents ... gang members use physical violence as an alternative means to assert their heterosexual masculinity and their personhood in the local context.

In die lig van bostaande redenasie wil dit voorkom asof bendeforming en aansluiting by bendes duidelik met die volgende verbind kan word: Suid-Afrika se apartheidsverlede en strukturele geweld; sosio-ekonomiese ontbering (armoede); psigologiese kwessies soos 'n lae selfbeeld en die versugting na affiliasie (*belonging*); statusverwerwing en self-aktualisering as 'n man. In 2.8.3.2 brei ek uit op die wederkerige verband tussen die gesin en die skool die implikasies daarvan vir die skool.

2.8.3.2 Die gesin

Burton en Leoschut (2013:60) is van mening dat eienskappe van die gesin 'n sleutelrol in 'n kind se risiko vir viktimisasie en/of die pleeg van geweld speel. Vir Burton en Leoschut (2013:60) is die gesin die primêre agtergrond waarteen jongmense geleer word oor gedrag wat in die gemeenskap as aanvaarbaar of nie aanvaarbaar nie beskou word. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (2011:25) ondersteun hierdie mening as hulle aanvoer dat die gesin een van die invloedrykste – indien nie die invloedrykste nie – sosialiseringomgewings vir kinders en adolessente is (SARO, 2011:25; Ward, 2007:17). Gevolglik word die gedragsuitinge en houdinge wat deur betekenisvolle ander in die gesin uitgeleef word, nageboots en herhaal (Burton & Leoschut, 2013:60). Die samestelling van die gesin is, volgens Burton en Leoschut (2013:60-61), een van die eienskappe van die gesinslewe wat gereeld met jeuggeweld verbind word. Burton en Leoschut (2013:61) voer aan dat die National School Violence Study (NSVS)-2012-studie aangetoon het dat 'n beduidende aantal leerders as gevolg van hulle gesinsomgewing ontvanklik is vir geweld. Die NSVS-2012-studie het bevind dat meer as 'n derde van die deelnemende leerders in enkel-ouergesinne opgroei: 30.1% het in gesinne gewoon saam met slegs die ma; 5.1% het in gesinne saam met slegs die pa gewoon. Hulle dui verder aan dat dit bekend is dat kinders wat in enkelouergesinne opgroei meer ontvanklik is vir geweld as leerders wat in gesinne met beide ouers opgroei (Burton & Leoschut, 2013:61).

Volgens Ward (2007:19) en Burton en Leoschut (2013: 64) word heelwat risikofaktore vir geweld onder die kinders, adolessente en jongmense in die gesin geïdentifiseer. Hierdie faktore sluit onder meer in: gesinskonflik en geweld; kriminaliteit; kindermishandeling; groot gesinne; swak monitering van en toesig oor kinders se aktiwiteite; alkohol- en dwelmmisbruik deur ouers of voogde en permissiewe en/of ontoereikende ouerskap (Burton & Leoschut, 2013:64; Ward, 2007:19). Baie van hierdie faktore spreek of getuig van die soort voorbeelde en/of rolmodelle wat in hierdie gesinne aangetref word. Kinders wat konflik en gesinsgeweld ervaar, word blootgestel aan voorbeelde wat gewelddadige gedrag demonstreer en gebruik om probleme op te los. Kinders sal waarskynlik dié gedrag aanleer en ook leer dat geweld resultate afwerp, hoewel kortstondig (Ward, 2007:19). Ward (2007:19) ondersteun haar aannames met data uit die Wes-Kaap wat aandui dat 'n beduidende aantal Suid-Afrikaanse kinders in hulle gesinne aan geweld blootgestel word. In 2005 het dit tydens 'n Kinderhof-onderzoek (Dawes, Long, Alexander & Ward, 2006) aan die lig gekom dat 0.3% (of 4 358) kinders van die Wes-Kaap ernstig misbruik of verwaarloos was (Ward, 2007:19). Burton en Leoschut (2013:61) ondersteun Ward se verband tussen gesinskonflik en geweld in die huis aan die een kant, en jeuggeweld aan die ander kant. Hulle bevindinge toon aan dat ongeveer 'n kwart van die deelnemende leerders se sibbe al in die tronk was. Byna 'n tiende van die deelnemers het gesê dat hulle ouers of voogde in die tronk was (Burton & Leoschut, 2013:61). Verder meen Burton en Leoschut (2013:62) dat ouerlike kriminaliteit sterk geassosieer word met gewelddadige viktimisasie in die huis asook by die skool. Leerders met gesinslede wat in die gevangenis is of was, is meer geneig om verskillende vorme van geweld te ervaar. Ervaring van aanranding, seksuele aanranding en roof by die huis en skool is hoofsaaklik ervaar deur leerders wat kriminaliteit in die gesin gerapporteer het (Burton & Leoschut, 2013:62).

Die ervaring van misdaad en geweld in die huis assosieer ook sterk met skolegeweld. Burton en Leoschut (2013:63) se analyses dui daarop dat leerders wat die slagoffers van genoemde geweldsvorme tuis was, ook geneig was om die slagoffers van dreigemente van geweld, aanranding, seksuele aanranding en roof op skool te wees (Burton & Leoschut, 2013:63).

Leerders word volgens Burton en Leoschut (2013: 63-64) ook aan indirekte geweld in die huis blootgestel. Ongeveer die helfte van die leerders wat aan hulle navorsing deelgeneem het, het aangedui dat hulle gesinslede op mekaar skree wanneer hulle kwaad is. By 22.3% van hierdie gesinne het die argumente tot fisiese gevegte oorgegaan, terwyl meer as 'n tiende (12.2%) van dié leerders al gesien het hoe gesinslede ander gesinslede doelbewus fisies aanrand (Burton &

Leoschut, 2013:64). Verder blyk alkoholmisbruik betrokke te wees by baie van hierdie geweldsdade in die huis (35.7%). Die voorval in my storie oor ons sterk buurman wat sy vrou aangerand het en my ervaring in ons gemeenskap destyds en nou bevestig die verband tussen alkoholmisbruik en geweld. Verder Burton en Leoschut (2013:64) se bevindinge aan dat 36.9% van die deelnemende leerders deur hulle ouers of voogde geslaan word as hulle 'iets verkeerd' doen.

Die gesin se geletterdheid- en opvoedingspeil is 'n verdere belangrike faktor wanneer dit kom by die soort ondersteuning wat ouers en voogde aan hulle kinders kan bied. Volgens die SAMRK (2006:20) behoort toereikende ondersteuning as 'n belegging te dien ten einde die armoedesiklus te verbreek. Daar is 'n verband tussen groot gesinne, lae opvoedingspeil van die ma, lae moederlike ouderdom aan die een kant, en jeuggeweld aan die ander kant. Hierdie verband is waarskynlik een waar swak gesinsbestuurspraktyke, streng of inkonsekwente dissiplinêre praktyke, en swak monitering van kinders se aktiwiteite aan die orde is (Ward, 2007:20).

Ward (2007:20) voer aan dat dit moeilik is om kinders in groot gesinne te monitor. Lae opvoedingspeil en lae ouderdom van die moeder word geassosieer met meer stres en minder kennis van effektiewe praktyke om die kinders groot te maak. Dit beteken egter nie dat alle jong ouers met lae opvoedingspeile swak ouers is nie, maar eerder dat groot gesinne baie eise aan ouers stel. Voorts impliseer dit ook nie dat alle ouer ouers wat 'n hoë opvoedingspeil bereik het en klein gesinne het, goeie ouers is nie. Wat betref kinderontwikkeling is die belangrikste sleutelfaktor eerder hoe ouers hulle ouerlike mandaat uitvoer. Swak ouerlike praktyke en vaardighede, soos versuim om duidelike verwagtinge vir gedrag te stel of om kindergedrag te moniteer, en die buitensporige en/of inkonsekwente toepassing van dissipline is risikofaktore vir kinder- en jeuggeweld. In kontras hiermee word goeie verhoudings tussen ouers of voogde en kinders, goeie kommunikasie en goeie gesinsbestuur met laer vlakke van geweld onder kinders verbind (Ward, 2007:20). Hierdie risikofaktore in die gemeenskap en gesin verhoog die moontlikheid vir geweld in skole, soos ek vervolgens gaan probeer belig.

2.8.3.3 Die skool

As gevolg van die skool se simbiotiese verhouding met die samelewing, gemeenskap en gesin is die skool hoofsaaklik aan die ontvangkant van positiewe of negatiewe invloede uit genoemde omgewings. Gedurende die anti-apartheidstryd was skole die slagvelde van die stryd, en

leerders het 'n leidende rol daarin gespeel. Kipperberg (2007:70) ondersteun hierdie aanname soos volg:

Between 1976 and 1990, thousands of children and youth engaged in the struggle for freedom and equity: they played a crucial role in opposing the apartheid system. ... Schools became centres of community organisation against repressing. Sometimes whole schools were taken into custody. At times the detention of schoolchildren as young as seven was fairly common.

In my storie het ek ook verwys na die politieke aktivisme onder leerders in ons skool gedurende die 1980's en vroeë 1990's (sien 2.2.2). Ek was 'n getuie daarvan en het gedurende daardie tydperk eerstehands die gewelddadige botsings tussen ons leerders (saam met gemeenskapslede) en apartheidspolisie waargeneem. Dit was chaoties en gewelddadig en het 'n gees van rebellie en ongedissiplineerdheid nagelaat waarmee ons lank ná 1994 nog sou worstel.

In ooreenstemming met Burton (2008) en Burton en Leoschut (2013) fokus ek op bepaalde geweldsvorme of viktimisering wat fisiese en/of psigologiese skade vir die slagoffers inhou, naamlik dreigemente van geweld (wat fisies-psigologiese geweld soos bullebakkery insluit), aanranding, seksuele aanranding en rowery wat op skool manifesteer. Burton en Leoschut (2013) se studie oor skolegeweld dui daarop dat meer as 'n vyfde (22.2%) van deelnemende leerders in Suid-Afrika enige van die vier soorte geweld tussen Augustus 2011 en Augustus 2012 ervaar het. Hierdie persentasie verteenwoordig ongeveer 1 020 597 sekondêre leerders landwyd wat die slagoffers was van enige vorm van geweld terwyl hulle op skool was. In vergelyking met die 2008-studie (Burton, 2008) het die gesamentlike persentasie skolegeweld teen 2012 met 0.2% toegeneem (Burton & Leoschut, 2013:12).

Dreigemente van geweld is die algemeenste vorm van geweld wat deur 12.2% van die deelnemende hoërskoolleerders ervaar is (Burton & Leoschut, 2013:14). Die NSVS-studie in 2008 het bevind dat 10.8% laerskoolleerders en 14.5% hoërskoolleerders hierdie vorm van geweld ervaar het (Burton, 2008:18). Volgens Burton en Leoschut (2013:14-15) is dreigemente van geweld net so belangrik as werklike geweld. Dit loop wel soms nie op fisiese leed uit nie, maar die psigologiese leed lei tot gevoelens van vrees, wat negatief op leerders se gebondenheid aan of verhouding tot die skool kan inwerk. Dit kan lei tot stokkiesdraai, afwesigheid en swak akademiese prestasie (Burton & Leoschut, 2013:14-15). Tydens die SAMRK se openbare verhore oor skolegeweld het 26% van die leerders wat aangerand was, aangedui dat dit in die skool plaasgevind het (SAMRK, 2006:5).

Die soort geweld wat die tweede meeste by skole gerapporteer word, is volgens Burton en Leoschut (2013:15) aanranding. Die begrip ‘aanranding’ verwys na insidente waar leerders fisies aangeval of leed aangedoen word deur ’n ander persoon of persone wat van enige wapen of hulle hande gebruik maak (Burton & Leoschut, 2013:15). Galtung (1969:174) verwys daarna as ‘persoonlike geweld’. Die ‘gereedskap’ vir hierdie geweld sluit in die liggaam self, die gebruik van elementêre vorme (soos vuiste) en meer gevorderde vorme (soos karate en aikido) (Galtung, 1969:174). Volgens Burton en Leoschut (2013:15) het ’n totaal van 6.3% sekondêre skoolleerders in die 2011/2012-studie aangedui dat hulle in die verlede aangerand is. Dit was 2% meer as wat in 2008 aanranding aangemeld het (Burton & Leoschut, 2013:15). Die wapens wat in hierdie aanvalle gebruik is, het onwettige items soos vuurwapens of messe sowel as enige voorwerp binne die geweldspleger se reikafstand tydens die aanval ingesluit, soos penne, stokke en klippe (Burton & Leoschut, 2013:15). Hierdie bevindinge bevestig my ervaring in ons skool. Aanranding en bakleiery vind gereeld plaas om redes wat wissel van twiste oor sitplek, uittarting, gekskerdery, steel van besittings en/of beledigings, met ander woorde geskille wat by wyse van dialogiese beraadslaging opgelos kon word.

Volgens Burton en Leoschut (2013:24) het skoolhoofde aangedui dat fisiese geweld tussen 2008 en 2012 met 16.7% van deelnemende Suid-Afrikaanse skole toegeneem het (Burton & Leoschut, 2013:24). Vier uit tien skoolhoofde skryf hierdie toename in geweld toe aan die gebrek aan dissipline tuis. Die verhouding tussen die leerder en sy of haar huis en die toepassing van dissipline daar blyk hier duidelik. Ander redes wat aangevoer word, is:

- ’n gebrek aan positiewe rolmodelle (4.4% deelnemende skoolhoofde het aangedui dat dit een van die redes vir die styging in skolegeweld tussen 2008 en 2012 was (Burton & Leoschut, 2013:24));
- ’n toename in alkohol- en dwelmmisbruik onder leerders (4.4% van deelnemende skoolhoofde het aangedui dat dit ’n tweede rede vir die styging in skolegeweld tussen 2008 en 2012 was (Burton & Leoschut, 2013:24));
- ’n gebrek aan alternatiewe maniere om dissipline toe te pas in die skoolomgewing (4.4% skoolhoofde is van mening dat dit ’n derde rede vir die styging in skolegeweld tussen 2008 en 2012 was) (Burton & Leoschut, 2013:24).

In aansluiting hierby voer Mncube en Harber (2013:47) aan dat respondente uit alle provinsies in hulle studie dwelms as ’n sleutelbron van geweld in Suid-Afrikaanse skole beskou. Volgens

een onderwyser in die studie is sy skool in 'n maatskaplik-uitdagende gebied geleë en is dit maklik vir leerders om enigiets onwettigs te kry. 'n Ander onderwyser het vertel dat leerders gedurende pouse die dwelm wunga (whoonga) (sien Kwa-Zulu-Natal Department of Health, 2019) sou gebruik en ná pouse met arrogante, oneerbiedige en aggressiewe gedrag terugkeer. In nog voorval vertel 'n hoof van 'n skool in KwaZulu-Natal hoe die voorsitter van die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL) wat dwelms gebruik, gepoog het om 'n ander leerder met 'n mes te steek. Die wisselwerking tussen skool en gemeenskap word ook deur Mncube en Harber (2013:48) uitgewys, aangesien dwelms byvoorbeeld by nabygeleë winkels en drankwinkels gekoop word. My eie ervaring die afgelope 30 jaar by 'n Wes-Kaapse skool bevestig hierdie tendense. Gedurende die afgelope drie jaar het sake voor die SBL gedien, onder meer 'n insident waar leerders dagga-muffins gedurende klastyd geëet het. Hierbenewens was talle leerders (dogters en seuns) oor die 10 jaar by hierdie Wes-Kaapse skool met die toestemming van hulle ouers getoets vir dwelms. In die meerderheid gevalle was die toetse positief. Baie van hierdie leerders tree oneerbiedig teenoor onderwysers en klasmaats op en is aggressief as hulle onder die invloed van dwelms is.

Bakleiery kom volgens Burton en Leoschut (2013:15) algemeen voor gedurende skooltyd. Hierdie soort geweld is vir 'n lang tyd beskou as “normal and playground behaviour” (Burton en Leoschut (2013:15). So byvoorbeeld het 'n hoof volgens Mncube en Harber (2013:40) vertel dat bakleiery sonder die gebruik van messe nie eintlik as geweld kwalifiseer nie. Bernstein (2013:179) voer in hierdie verband aan dat sommige soorte geweld, soos seksuele geweld, geweld teenoor kinders en geweld teenoor homoseksuele in die verlede dikwels geïgnoreer is. Volgens Bernstein (2013:179) is hierdie geweldsvorme nie nuut nie. Dit is egter in die verlede nie as uitdrukkings van geweld beskou is nie (Bernstein, 2013:179). So kan ons ook sê dat geweldsvorme, soos bakleiery en lyfstraf, as uitdrukkings van geweld ontken is. Oor die jare, soos bevestig deur Burton en Leoschut (2013:15), is daar egter wegbeweeg van hierdie siening. Een rede hiervoor is die toename in die frekwensie van bakleiery en toenemende vlakke van geweld (Burton & Leoschut, 2013:15). Myns insiens is 'n tweede rede die feit dat die letter en gees van ons Grondwet enige vorm van geweld, met inbegrip van lyfstraf, afkeur of verbied. As bakleiery dus “[t]he intentional use of physical force ... resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation” impliseer (Burton & Leoschut, 2013:2; Mncube & Harber, 2013:1), kwalifiseer dit as 'n vorm van geweld. Nog 'n geweldsvorm wat in die skool toeneem, is seksuele aanranding. Hierdie geweldsmisdaad is gedurende 2019 hoog

op die nasionale agenda in Suid-Afrika geplaas vanweë ernstige misdade soos verkragting en moord teen dogters en vroue in die besonder.

Volgens Burton en Leoschut (2013:15) het 'n totaal van 4.7% van die deelnemende leerders 'n voorval van seksuele aanranding by die skool ervaar. In vergelyking met die 2008-studie (Burton, 2008) het die voorvalle in 2011-2012 met 1.6% toegeneem (Burton & Leoschut, 2013:15). Burton en Leoschut (2013:15) het seksuele aanranding en verkragting in hul 2012-studie onder die benaming 'seksuele aanranding' gekombineer. Dit verwys na onwelkome seksuele kontak van enige aard, ongeag of penetrasie plaasgevind het of nie (Burton & Leoschut, 2013:15). Wanneer hierdie persentasie na die totale bevolking geëkstrapoleer word, word bevind dat 216 072 leerders in die tydperk Augustus 2011 tot Augustus 2012 ten minste een ervaring van seksuele aanranding by die skool in die jaar waartydens die navorsing gedoen is, ervaar het. Dit verteenwoordig 'n verhouding van 46.9 leerders per 1 000, of 7.6% vroulike slagoffers teenoor 1.4% manlike leerders (Burton & Leoschut, 2013:16). Seksuele geweld ondermyn vroue en meisies se regte en hulle reg op waardigheid en respek, soveel so dat die Konstitusionele Hof, volgens die SAMRK (2006:7), opgemerk het dat seksuele geweld en die bedreiging daarvan, ten grondslag lê van vroue se ondergeskiktheid in die samelewing, en dat dit die grootste enkele bedreiging vir vroue se selfverwesenliking is.

Roof was volgens Burton en Leoschut (2013:16) die geweldsvorm wat die minste deur die deelnemende leerders ervaar is. Burton en Leoschut (2013:16) dui aan dat die misdaad van roof diefstal is wat met die gebruik of dreigement van geweld gepaard gaan. Van die deelnemende leerders in die 2012-studie het 4.5% aangedui dat hulle in die voorafgaande jaar by die skool beroof is. Hierdie persentasie verteenwoordig 206 878 hoërskoolleerders landwyd wat by die skool beroof is van eiendom. Leerders is beroof van onder meer geld, skryfboeke, elektroniese apparaat soos selfone, asook kos en klere (Burton & Leoschut, 2013:16) 'n Verskynsel wat ten nouste saamhang met genoemde geweldsvorme soos aanranding, seksuele aanranding en roof, is skoolbendes wat ek vervolgens bespreek.

Daar kan 'n verhouding waargeneem word tussen die gemeenskap en die skool wat betref die vorming van skoolgebaseerde bendes (dikwels as verlengstuk van bendes wat in die gemeenskap bedrywig is). Hierna is alreeds vroeër verwys (sien 2.8.3.1). Volgens Mncube en Harber (2013:43) is daar ook interne skoolfaktore wat 'n rol speel waarom jongmense by bendes aansluit. Die skool is 'n perfekte werwingsomgewing vir bendelede. Volgens Mncube en Harber (2013:43) word leerders van so jonk as 13 jaar oud as bendelede gewerf. Bendes werf soveel

moontlik leerders, want “there is strength in numbers when fights break out” (Mncube & Harber, 2013:43). Om ’n vuurwapen of mes te dra, is ’n simbool van mag vir ’n jongmens; dit verleen status. Vrees vir ander dra verder daartoe by dat jongmense en leerders by bendes aansluit (Mncube en Harber, 2013:43). Jongmense is baie kwesbaar en ontvanklik vir invloede. Sodanige leerders word dikwels deur bendes genader en gewerf wat aan ’n gevoel van affiliasie gee, met ander woorde ’n gevoel dat hulle nou deel is van ’n ‘familie’ waar hulle deernis en liefde ervaar. Hulle ervaar broederskap en hoor: “the worst that can happen to them if they commit a serious crime is two years in a juvenile facility, which is a small price to pay for belonging” (Mncube & Harber, 2013:43-44).

Wat verder kommer wek rakende bendes by skole is dat ander leerders en onderwysers dikwels in die kruisvuur op pad skool toe, by die skool of op pad huis toe beland. Hulle word dikwels getraumatiseer en soms bly leerders en onderwysers tuis totdat die situasie kalmeer het. Onderrig en leer ly daaronder (Mncube & Harber, 2013:44). In my storie vroeër, het ek verwys na voorvalle van bendegevegte tussen leerders by die skool, wat die skoolprogram tot stilstand gedwing en baie leerders en onderwysers getraumatiseer het (sien 2.2.2). Hierdie konflik het oor drie tot vier jaar gebroei met enkele insidente van gevegte, en later het groter en lewensbedreigende gevegte tydens skoolure ontwikkel. Nieskoolgaande bendes het hulle soms by hulle vegtende lede op die skoolterrein aangesluit. Vegtende groepe het mekaar met voorwerpe gestee en/of met stokke of enige bereikbare voorwerp aangerand. Die skoolprogram en selfs die eksamens is ontwrig.

Tot hiertoe het ek meestal op leerder-teen-leerdergeweld gefokus. In die volgende paar afdelings fokus ek ook op ander kommerwekkend geweldsvorme. Dit behels leerder-teen-onderwysergeweld en omgekeerd, asook lyfstraf.

Onderwysers is dikwels die slagoffers van leerdergeweld. Volgens Burton en Leoschut (2013:27) het skoolhoofde wat aan hulle navorsing deelgeneem het, verskeie vorme van geweld teenoor onderwysers aangedui, waaronder verbale mishandeling en die belediging van onderwysers (52.1%), fisiese aanranding van onderwysers (12.4%) en seksuele aanranding (3.3%) (Burton & Leoschut, 2013:27). Volgens Burton en Leoschut (2013:28) bevestig onderwysers met wie onderhoude gevoer is, hierdie bevindinge. ’n Totaal van 29.3% onderwysers wat aan die navorsing deelgeneem het, het aangedui dat hulle al beledig of gevloek is deur ’n leerder, 4.6% was al seksueel aangerand, 4.2% was al met ’n voorwerp gegooi, 4.2%

was al beroof, en 2.1% was al fisies beseer terwyl hulle by die skool was (Burton & Leoschut, 2013:28).

Onderwysers is ook as plegers van geweld teen leerders geïmpliseer. 'n Totaal van 28.1% skoolhoofde het voorvalle gerapporteer waar onderwysers leerders verbaal leed aangedoen het (Burton & Leoschut, 2013:28). Na aanleiding van onderhoude met leerders bevestig Mcube en Harber (2013:71-72) die bevindinge van Burton en Leoschut (2013). Leerders het byvoorbeeld aangedui dat sommige onderwysers vulgêre en beledigende aanmerkings teenoor hulle maak. 'n Paar leerders het opgemerk: “[t]eachers call us by vulgar words”; “some teachers are being rude to you. They don’t talk to you nicely, they swear” (Mcube & Harber, 2013:71-72).

Burton en Leoschut (2013:29) noem verder dat 14% deelnemende skoolhoofde klagtes ontvang het waar onderwysers leerders fisies leed aangedoen het, terwyl 2.5% skoolhoofde klagtes ontvang het waar onderwysers aangekla is van seksuele aanranding van leerders (Burton & Leoschut, 2013:29). Ook in hierdie verband haal Mcube en Harber (2013:71-72) leerders aan wat hierdie geweldsvorme bevestig. 'n Leerder het byvoorbeeld beweer: “teachers will slap you even if there is nothing wrong you doing” (Mcube & Harber, 2013:71-72). SARO het in Oktober 2008 klagtes van seksuele geweld teen onderwysers ontvang (Mcube & Harber, 2013:13). Nog 'n vorm van geweld is lyfstraf wat nog steeds in skole manifesteer en waaraan ek vervolgens aandag skenk.

Volgens Burton en Leoschut (2013:29) het die 2012-studie bewys gelever dat lyfstraf nog steeds in skole toegepas word (Burton & Leoschut, 2013:29). In die geheel het 49.8% van die leerders wat aan die opname deelgeneem het, aangedui dat hulle al lyfstraf vir oortredings deur 'n onderwyser of die hoof toegedien is (Burton & Leoschut, 2013:29). Hierbenewens bestaan daar vir SARO (2011:21) 'n verband tussen lyfstraf tuis en by die skool. Ondanks die feit dat ouers lyfstraf by skole afkeur, het 'n nasionale opname getoon dat 57% ouers hulle kinders klap en 33% ouers hulle kinders slaan (SARO, 2011:21). Die kwessie oor lyfstraf in Suid-Afrika het 'n wending geneem. Benewens die verbod op lyfstraf in skole het die Grondwethof in hulle uitspraak op 18 September 2019 beslis dat ouers en voogde nie hulle kinders met enige vorm van lyfstraf mag dissipliner nie. Die saak is deur 'n menseregte groep, Freedom of Religion South Africa, voor die Grondwethof gebring. Hulle het betoog dat ouers die reg gegun moet word om hulle kinders sonder die inmenging van die staat (EWN, 2019). Dit kom daarop neer dat ouers nie meer hulle kinders kan dissipliner deur hulle fisies pak te gee nie (EWN, 2019). Dit is duidelik dat sommige ouers nog steeds glo in ouerlike tug in die vorm van lyfstraf.

Lyfstraf was egter wêreldwyd aanvaarbaar en (Bernstein, 2013) 'n normale strafpraktyk. Ek het vroeër na Bernstein (2013:179) verwys wat aanvoer dat geweld van 'n seksuele aard teenoor kinders en homoseksuele in die verlede dikwels nie as uitdrukkings van geweld beskou was nie. Dieselfde geld vir lyfstraf. Hierdie geweldsvorme is nie nuut nie (Bernstein, 2013:179). Daarom was dit vir ons 'normaal' om in die skool en by die huis pak te kry vir oortredings. Oor die jare, soos bevestig deur Burton en Leoschut (2013:15), is daar egter wegbeweeg van hierdie siening. Een rede hiervoor is die toename in die frekwensie van bakleiery en toenemende vlakke van geweld (Burton & Leoschut, 2013:15). 'n Tweede en belangrike rede vir my is dat die Grondwet enige vorm van geweld, met inbegrip van lyfstraf, afkeur of verbied. 'n Derde rede wat ek aanvoer vir die afskaffing van lyfstraf, is die verbintenis daarvan met ons gewelddadige en onderdrukkende koloniale en apartheidsverlede.

Dit blyk uit die voorkoms van lyfstraf in Suid-Afrikaanse skole dat 'n beduidende groep onderwysers in die land nog nie daarin kon slaag om alternatiewe wyses van dissipline te bemeester nie, en dat hulle verder ook in gebreke gebly het om konflikhantering en ander kommunikatiewe en interpersoonlike vaardighede te bemeester om skolegeweld die hoof te bied. Daarom is ek 'n voorstander van 'n alternatiewe vorm van onderwys, naamlik IDBO wat moontlik genoemde leemtes (sien 2.8.3.3) kan aanvul. Demokratiese en maatskaplik-morele waardes, soos respek vir die persoon, verdraagsaamheid, deernis, verantwoordelikheid en dialogiese beraadslaging lê ten grondslag van IDBO en die poging om skolegeweld en ondissipline te beperk. (sien hoofstuk 4).

2.9 Slot

In hierdie hoofstuk het ek skolegeweld onder die loep geneem. Dit is egter nie 'n verskynsel wat in 'n vakuum ontstaan nie. Daarom was dit nodig om skolegeweld histories, sosioëkonomies en polities-filosofies te kontekstualiseer. Verder het ek bepaalde agtergronde en faktore in Suid-Afrika geïdentifiseer en dit deur die filosofies-onderwyskundige lens probeer ontleed en verstaan. Ek kan met redelike sekerheid sê dat ons eietydse geweld in veral ons sosio-ekonomiese benadeelde gemeenskappe en skole met ons koloniale en apartheidsverlede en sosiale ongeregtigheid verband hou. Eweneens sal ek later (hoofstuk 3) aantoon dat geweld en ondissipline ook die gevolg kon wees van die demokratiese oorgang ná 1994 en die invoering van die menseregtebedeling in Suid-Afrika.

Geweld en dissipline in skole word dikwels in een asem genoem en dit wil ook voorkom of daar 'n wederkerige verhouding tussen hierdie twee verskynsels bestaan, aangesien geweld dikwels saamhang met of die gevolg is van ongedissiplineerde gedrag. Verder wil dit lyk of hierdie 'tweeling-euwel' dieselfde maatskaplik-historiese agtergrond in Suid-Afrika deel. In hoofstuk 3 word ondissipline in skole die fokus van my ondersoek en filosofies-onderwyskundige besinning.

HOOFSTUK 3

DIE VERBAND TUSSEN MAATSKAPLIK-POLITIEKE OORGANG EN VERHOOGDE VLAKKE VAN ANOMIE IN SUID-AFRIKA EN ONDISSIPLINE IN SKOLE

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 het ek verslag gedoen oor ondersoek na die (moontlike) oorsprong, met ander woorde, die agtergronde vir of faktore betrokke by geweld in ons samelewing en in skole in die besonder en dit deur die lense van invloedryke filosowe en teoretici probeer analiseer, verstaan en verduidelik. Ek het aangevoer dat daar 'n verband bestaan tussen die gewelddadige agtergronde vóór 1994, soos dit in koloniale, apartheids-, maatskaplike en strukturele geweld en geweld ná 1994 in 'n demokratiese bestel gemanifesteer het. Verder het ek genoem dat skole deel uitmaak van die gemeenskappe waarin hulle werksaam is en die probleme van hulle gemeenskappe weerspieël.

Op soortgelyke wyse voer ek in hoofstuk 3 aan dat ondissipline (soos geweld) in Suid-Afrikaanse skole nie in 'n vakuum ontwikkel het nie, maar maatskaplik en politieke historiese verband hou met agtergronde of faktore wat vóór 1994 'n rol gespeel het, soos die koloniale apartheidsdadenagtergrond, sowel as faktore wat voortspruit uit die oorgang van 'n outoritêre staat na 'n demokrasie in Suid-Afrika ná 1994. Die oorgangstydperk het onder meer die invoering van 'n menseregtegebaseerde grondwet in Suid-Afrika ingelui. Dit het egter die onbedoelde gevolge van 'n houding van 'ek het regte' sonder die teenprestasie van 'n 'ek het verantwoordelikhede' met betrekking tot dissipline en die morele orde in die Suid-Afrikaanse samelewing en skole tot gevolg gehad. Hierdie en ander faktore van 'n maatskaplike en politieke aard het dus tot verhoogde vlakke van anomie, met ander woorde 'n relatiewe toestand van onvoldoende norme vir die beheer van maatskaplike integrasie in Suid-Afrika gelei (Olsen, 1965:43; Van der Walt, 2007:290; Van der Walt & Oosthuizen, 2008:377). Die verhoogde vlakke van anomie het deurgesuur tot verhoogde vlakke van ondissipline in skole.

Om die begrip 'dissipline' en sy teenpool 'ondissipline' na behore te verstaan, is dit nodig om die begrip te analiseer ten einde dit duidelik en ondubbelsinnig te verstaan.

Alvorens ek aandag skenk aan die begrip ‘dissipline’ wil ek eers die verband tussen dissipline en moraliteit (waardes en norme) probeer verduidelik. Die rede hiervoor is dat dissipline en menslike gedrag ’n morele onderbou het wat ek hoop duidelik sal word in die volgende afdeling.

3.2 Die verband tussen dissipline en moraliteit as onderbou

Ek is van mening dat die begrip ‘dissipline’ as verwant aan die begrip ‘moraliteit’ verstaan behoort te word. Hierin volg ek die voorbeeld van Durkheim (1961:17) wat die gees van dissipline as een van drie elemente van die begrip ‘moraliteit’ identifiseer (Durkheim, 1961:xi-x). Die tweede en derde elemente van moraliteit is onderskeidelik affiliasie of ’n gevoel van behoort-aan of identifisering met ’n groep en die derde element is outonomie (Durkheim, 1961:47, 95). MacAlister (2014:445), in sy bespreking van dissipline as begrip, meen dat ‘dissipline’ die fundamentele element is wat die ander twee elemente, naamlik affiliasie aan ’n groep en outonomie bind, want sonder dissipline kan niemand hoop om die ander elemente, naamlik gebondenheid en outonomie, te verwerf nie.

Uit beskikbare literatuur oor dissipline (sien De Klerk en Rens, 2003; Durkheim, 1961; Hamm, 1989; Rachels en Rachels, 2015; Straughan, 1989) blyk dit dat daar ’n wedersydse verhouding of samehang tussen begrippe soos ‘dissipline’ en ‘moraliteit’ bestaan. Volgens Rachels en Rachels (2015:1) is dit moeilik om ’n eenvoudige, nie teenstrydige definisie van wat moraliteit is, te formuleer. Die talle mededingende teorieë oor wat moraliteit is, het elk ’n verskillende opvatting oor wat dit beteken om moreel te leef. Rachels en Rachels (2015:1) doen ’n beperkte opvatting van moraliteit aan die hand wat elke morele teorie behoort te aanvaar as kern van sodanige teorie, met ander woorde as ’n vertrekpunt vir hulle onderskeie teorieë. Volgens Rachels en Rachels (2015:13-14) is die onderstaande ’n beperkte opvatting van moraliteit:

Morality is, at the very least, the effort to guide one’s conduct by reason – that is, to do what there are the best reasons for doing – while giving equal weight to the interests of each individual affected by one’s action. ... The conscientious moral agent is someone who is concerned impartially with the interests of everyone affected by what he or she does; who carefully sifts facts and examines their implications; who accepts principles of conduct only after scrutinizing them to make sure they are justified; who is willing to “listen to reason” even when it means revising prior convictions; and who, finally, is willing to act on these deliberations.

Ook Hamm (1989:142-143) verwys na soortgelyke beginsels “to provide guidance in practical inter-personal behaviour and judgement”. Vir Durkheim (1961:64) bestaan moraliteit uit ’n stelsel van gedragsbepalende reëls. Dit bepaal hoe ’n persoon in gegewe situasies moet optree (Durkheim, 1961:64). Uit bostaande definisies kan ek aflei dat ’n morele persoon ’n gedissiplineerde en waardegedrewe mens is en die regte ding vir die regte rede(s) doen. Die kenmerke van ’n morele persoon is, in beperkte sin, dat hy of sy aan die minimum verwagtinge waaraan enige redelike mens binne sy of haar morele orde behoort te voldoen, sal voldoen.

Straughan (1989:46) se definisie ondersteun Rachels en Rachels (2015) se definisie wanneer hy sê:

[Morality is a] practical business, in that it is basically concerned with what ought to be done, and what it is right to do. Working out answers to moral problems and dilemmas in a purely theoretical way ... is not alone enough to qualify as ‘being moral’ if there is no consequent attempt made to act in accordance with one’s conclusions.

Anders gestel, volgens Straughan behoort morele oortuiging deur ooreenstemmende gedrag of optrede opgevolg behoort te word. As leerders oortuig is dat dit immoreel en verkeerd is om te steel, dan behoort hulle dienooreenkomstig op te tree en hulle van so ’n daad te weerhou. Volgens Straughan (1989:46) verwys moraliteit na hoe ’n persoon dink of rasideel oordeel, aan die een kant en of hy of sy dienooreenkomstig optree, aan die ander kant (Straughan, 1989:46).

Moraliteit was volgens De Klerk en Rens (2003:353-354) altyd deel van opvoeding en by implikasie van onderwys en dissipline. Hulle verbind dissipline met ’n waardestelsel of morele orde. Die ondissipline in skole kan waarskynlik toegeskryf word aan die gebrek aan ’n waardestelsel (De Klerk en Rens, 2003:354). Anders gestel, die verhoogde vlakke van anomie in die Suid-Afrikaanse samelewing kon tot verhoogde vlakke van ondissipline in skole gelei het.

In hierdie afdeling het ek gepoog om die verband tussen moraliteit, onderwys en dissipline kortliks te verduidelik. In 3.3 probeer ek om die begrippe ‘dissipline’ en ‘skoordissipline’ etimologies en konseptueel te analiseer en te verduidelik.

3.3 Dissipline

Alvorens ek die begrip ‘dissipline’ analiseer, is dit nodig dat ek ’n kort historiese agtergrond oor die uitoefening van dissipline skets.

3.3.1 ’n Historiese blik op dissipline

Alle kulture skryf aanvaarbare tegnieke voor om kinders maatskaplike maar ook sosiaal te vorm. Volgens Hyman et al. (1979:51) word die sosialiseringproses in Westerse lande met die begrip ‘dissipline’ geassosieer wat verskillende betekenisse vir verskillende mense het.

Volgens Hyman et al. (1979:54) is Spreuke 13:24 in die Bybel (2004:673): “[w]ie sy roede terughou, haat sy seun; maar hy wat hom liefhet, besoek hom met tugtiging” een van die oudste en mees aangehaalde spreuke met verwysing na die dissiplinering van kinders. In die oorspronklike Hebreeus het die tweede gedeelte van die spreuk na die onderrig van etiese gedrag verwys, eerder as na liggaamlike straf van ’n kind. Die gebruik van fisiese geweld teenoor kinders blyk histories ’n algemene verskynsel te wees. Volgens Hyman et al. (1979:54) kan die gebruik van fisiese geweld teenoor kinders teruggevoer word na die antieke tyd toe die doodmaak van babas en kinders, asook die onderwerping van kinders aan wrede religieuse rituele aan die orde van die dag was.

Hyman et al. (1979:54) toon aan dat die toediening van fisiese straf by die grootmaak van kinders toegeskryf kan word aan sekere terugkerende temas wat deur die geskiedenis heen gemanifesteer het. Een daarvan is die religieuse opvatting dat kinders inherent ‘boos’ is. Volgens Forehand en McKinney (1993:222) het godsdienstige invloede, in die besonder Puriteinse waardes, ’n rol gespeel by die bepaling van dissiplinêre praktyke. ’n Tweede tema verwys na kinders as eiendom, met ander woorde as ’n ekonomiese bron en dat die pa ’n outoritêre heerser is. Die derde tema wat hierby aansluit is dié van ’n misplaaste siening van die mate van volwassenheid by kinders en die opvatting dat weerstrewige en ontwrigtende gedrag ’n teken van boosheid is (vgl. Forehand & McKinney, 1993:222; Hyman et al., 1979:54).

Gedurende die agtiende eeu was die hoofdoelstellings van kinderopvoeding die uitdruwing van bouse geeste, soos om byvoorbeeld kinders in yskoue water te dompel of die kind vas te bind en daardeur te probeer voorkom dat die kind uitdrukking gee aan bouse instinkte of magte; of om die kind aan sy ouers te verkneeg sodat hy of sy die ouers letterlik dien (sien deMause, 1974:41; Hyman et al., 1979:54). Gedurende die Romeinse tydperk het die pa absolute reg gehad om oor

sy kinders as sy slawe te heers, soos vervat in die Twaalf Tafels van die Romeinse Reg (sien Constitution society, 2019). Gevolglik het die pa ongebonde gesag en absolute vryheid gehad om sy mag en gesag fisies op sy kinders af te dwing. Hyman et al. (1979:54) voer aan dat die gesag van die pa in sommige gevalle afgewentel is na onderwysers en tot die onlangse verlede in gebruik was. In 'n studie oor historiese literatuur oor kinderopvoeding is bevind dat van die honderde verklarings, gerig aan vaders en onderwysers, almal behalwe drie die gebruik van ernstige lyfstraf (wanneer nodig) teenoor kinders ondersteun het (sien deMause, 1974:46). In tradisionele gemeenskappe (voor en gedurende die koloniale tydperk) in Nigerië is kinders geleer om ander se eiendom te respekteer. By wyse van belonings en straf is kinders geleer om te onderskei tussen legitieme of wettiglik verkreeë en gesteelde goedere. Die gesin moes toesien dat hulle kinders hulle bure en ander mense se eiendom respekteer. Die gedagte was om die waarde van eerlikheid by kinders in te skerp. Dit is daarom nie vreemd nie dat volwassenes swaar gestraf word as hulle steel. Onder die Tugen, in Nigerië, was die hande van 'n dief vasgemaak en die gras om die persoon se heupe was aan die brand gestee. Daarna is die persoon se broer gedwing om hom oor die afgrond te stoot. Sommige gewoontediewe is gekruisig en gestenig. Nog 'n metode was om die persoon, met hande vasgebind, in die rivier te gooi sodat hy kan verdrink (Ushe, 2011:7-8).

Volgens Hyman et al. (1979:54-55) was daar in die Westerse samelewings 'n stadige maar algemene verbetering in kindersorg oor die jare, wat gelei het tot die afname in die gebruik van wrede vorme van fisiese dwang. Teen die middel van die negentiende eeu het kinderopvoeding liberaler geword, met ander woorde die kind is toegelaat om sy of haar behoeftes tydens elke fase van wording te verwesenlik. Verskeie redes word aangevoer waarom daar 'n afname in die aanvaarding van lyfstraf was (deMause, 1974:49). Een rede vir die afname was groei in die psigiese volwassenheid van ouers. Die plan was dat ouers hulle kinders, veral in die eerste 6 jaar van hulle lewens moes begin help om hulle daaglikse take te doen sonder om hulle te slaan en skel (sien deMause, 1974: 62-63)). Nog 'n rede blyk die verspreiding van Joods-Christelike opvattinge in Westerse lande te wees wat tot 'n hoër standaard van toelaatbare gedrag gelei het. 'n Verdere rede was moontlik ekonomiese en demografiese faktore wat 'n rol gespeel het omdat meer lewensbronne beskikbaar was. Met betrekking tot Amerika meen Hyman et al. (1979:55) dat oortuigings met betrekking tot vryheid, demokrasie, 'n behoorlike regsproses en individuele regte daar die deurslag gegee het vir 'n vermindering in lyfstraf (Hyman et al., 1979:55). Uit hierdie kort historiese beskrywing is dit duidelik dat geloof en lewensbeskouing 'n groot rol gespeel het in samelewings en in groepe mense se opvattinge oor die betekenis en inhoud van

die begrip ‘dissipline’ asook die toepassig daarvan. Dit wil verder voorkom asof dissipline aan straf gelykgestel is en dat daar nie tussen die begrippe ‘dissipline’ en ‘straf’ onderskeid getref is nie. Die onderskeid tussen hierdie twee begrippe sal hopelik in 3.3.2 duideliker word wanneer na die oorsprong en betekenis van die begrip ‘dissipline’ gekyk word.

3.3.2 Etimologiese en konseptuele analise van begrip ‘dissipline’

Die begrip ‘dissipline’ het verskillende betekenis. Verskeie outeurs (Goodman, 2006; Hamm, 1989; Hyman et al., 1979; Irby & Clough, 2015; Ndofirepi, Makaye & Ndofirepi, 2012; Peters, 1966; Smith, 1985) beskryf die begrip ‘dissipline’ onder meer as ’n onderdeel van ’n wetenskap as selfdissipline; as ’n sosialiseringsproses, orde en beheer, onderrig en leer; en wanneer na die werkwoord ‘dissiplineer’ verwys word, ook as straf.

Etimologies is die begrip ‘dissipline’ afgelei van die Latynse woord *disciplina* wat verwys na onderrig en leer (Hyman et al., 1979:51). Hamm (1989:109) daarenteen voer aan die begrip ‘dissipline’ is van die Latynse woord *disco* wat ‘ek leer’ beteken, afgelei (vgl. Bagley, 1914:6). Die grondgedagte met betrekking tot ‘dissipline’ is die onderwerping aan reëls. Dié reëls is gewoonlik die struktuur van wat geleer moet word (Hamm, 1989:108; Peters, 1966:267). Sodanige reëls kan noodsaaklik wees vir die leer van iets of dit kan inherent wees aan die manier van dink. Dissipline is daarom ingebed in ’n leersituasie, en suggereer onderwerping aan reëls of een of ander orde (Peters, 1966:267).

Volgens Goodman (2006:214), Hamm (1989:109) en Peters (1966:267) is skooldissipline ook intrinsiek deel van akademiese studie, met ander woorde ingebed in die leerproses self. MacAllister (2014: 447) voer aan dat Aristoteles die waarde van kennis beklemtoon het. Epistemiese kennis is onderrigbaar en nastreefbaar op sigself in teenstelling met kennis wat instrumenteel aangewend word (MacAllister, 2014:47). Die kennis wat ’n gemeenskap waardevol ag en aan leerders oordra, het deur die eeue ’n sleuteldoelstelling van onderwys gebly (MacAllister, 2014:47). Beide Peters (1966) en Oakeshott (1972) voer aan dat leerders kennis nie passief nastreef nie. Inteendeel, die nastreef van waardevolle kennis vereis volgens hulle aansienlike leerderdissipline en werksaamheid (MacAllister, 2014:447). Die verskillende kennisvelde wat deur die tradisionele skoolvakke verteenwoordig word, word soms ‘dissiplines’ genoem juis omdat dit ’n veeleisende en uitdagende taak is om dit te verstaan (sien Peters, 1970 aangehaal in MacAllister, 2014:447). Oakeshott (1972:48-48) redeneer op soortgelyke wyse as hy ’n onderwysontmoeting soos volg beskryf:

[An] educational engagement is at once a discipline and a release ... It is a difficult engagement of learning by study in a continuous and exacting redirection of attention and refinement of understanding which calls for humility, patience and courage. Its reward is ... emancipation from the mere “fact of living” ... and from the servitude of a merely current condition.

Uit bostaande is dit duidelik dat leerderdisipline en emansipasie deel is van egte onderwyskundige ontmoetings tussen geslagte van mense. Daar is verder algemene filosofiese konsensus dat leerders ondersteun moet word in die nastreef van belange en kennis wat op prys gestel word (MacAllister, 2014:447-448).

Dissipline word ook geassosieer met ordelike of voorgeskrewe gedrag (Ndofirepi et al., 2012:84). Dit verwys na die individu se vermoë om al sy of haar energie, aandag en vermoëns te rig op die bereiking van sy of haar persoonlike doelwitte. Ten spyte van die feit dat die bron van disipline buite die self lê, word voorgeskrewe gedrag gesien as toegespits op die bereiking van doelwitte en hou dit verband met geassosieerde regulatiewe gesag, byvoorbeeld die onderwyser. Hierdie siening definieer selfdisipline (Hamm, 1989:109-110; Ndofirepi et al., 2012:84).

Die werkwoord ‘dissiplineer’ word dikwels as ’n sinoniem vir die werkwoord ‘straf’ gebruik. Dit is waarskynlik die geval dat die meerderheid mense ‘dissiplineer’ dikwels en verkeerdelik met die begrip ‘straf’ assosieer (Hyman et al., 1979:51). Hyman et al. (1979:51) voer egter aan dat ‘dissipline’ en ‘dissiplineer’ en die Latynse woord *disciple* geassosieer word met die begrippe ‘onderwys’ en ‘leer’ en dat dit nie noodwendig negatiewe konnotasies, soos straf, het nie. Wanneer volwassenes ’n kind straf, word daar gesê dat hulle die kind disiplineer. Straf in hierdie opsig is daarop gerig om die individu te dwing om sekere ongewenste kognitiewe of affektiewe gedrag te weerstaan of te verwyder ten einde gedissiplineerd te word (Ndofirepi et al., 2012:84). Volgens Hamm (1989) vertoon straf vyf noodsaaklike elemente:

- straf gebeur nie toevallig nie;
- straf is pynlik en onaangenaam;
- straf moet toegedien word deur ’n persoon in ’n gesagsposisie;
- die toediening van straf is bedoel vir die oortreder; en

- straf behels die toediening van pyn aan die oortreder vir die oortreding van 'n (skool)reël (Hamm, 1989:211-212).

Dissipline, met inbegrip van skoordissipline, sluit ook 'n maatskaplik-morele komponent in (Goodman, 2006:214). Goodman (2006:219-220) onderskei tussen konvensionele skoolreëls wat onder meer kleredrag, haarstyle en klaskamergedrag reguleer, en maatskaplik-morele reëls wat poog om anti-maatskaplike en morele gedrag (disrespek, leuens, onsedelike gedrag, diefstal, oneerlikheid, ontwrigtende gedrag, onweloweglike optrede, bakleiery en misdadige gedrag) te ontmoedig en hok te slaan. Volgens Goodman (2006:3) is 'n morele komponent beide prakties en geskik, want dit beantwoord 'n kind se aspirasies of wense, dit bou eiewaarde en verskaf die maatskaplike 'gom' wat lede van die samelewing bind. Hyman et al. (1979:51) sluit aan by die maatskaplik-morele komponent van skoordissipline as hulle dissipline definieer as “the process by which adults inculcate values and encourage behaviors that are considered acceptable within our society. Therefore, discipline may be considered to be a procedure that enhances and encourages the development of internal controls and positive behavior.”

Bantock (1965:98) is ook van mening dat die onderwyssituasie onvermydelik 'n morele een is en dat die onderwyser onvermydelik betrokke is by die wêreld van waardes (Bantock, 1965:15). Bantock (1965:98) verduidelik sy stelling dat die onderwyssituasie ook 'n morele situasie is soos volg:

[I]t always makes sense to ask not only, 'are these children doing what they want to do', but also to ask, 'are these children doing what they ought to be doing?' Or again, 'is what these children want to be doing what they ought to be doing?' And the mere fact that such a question makes sense in itself is an indication that what they ought to be doing is not reducible simply to what they want to be doing.

Vir Morrow (1967:73) is dissipline die voltrekking van maatskaplike norme in die klaskamer (vgl. De Klerk & Rens, 2003:358). 'n Norm is 'n algemeen aanvaarde opvatting oor spesifieke wyses van hoe groepslede hulle in besondere omstandighede moet gedra. Normatiewe opvatting verwys na gedrag wat gewoonweg van groepslede verwag word. Dit verwys ook na gedrag wat mense meen 'n verpligting (Morrow, 1967:73) is. 'n Kenmerk van alle norme is dat dit 'n besef van verpligting impliseer, met ander woorde 'n besef dat die individu hom of haar op sekere wyses moet gedra (Morrow, 1967:73).

MacAllister (2014:445) hou Durkheim (1961) voor as eksponent van die etiese dissipline. Durkheim (1961:148) is van mening dat 'n klas 'n samelewing in die klein is en dat dit sy eie moraliteit het wat met sy grootte, die karakter van sy elemente en sy funksie ooreenstem. Die individue, die onderwysers en die leerders word nie bymekaargebring deur persoonlike gevoelens of voorkeure nie, maar om algemene en abstrakte redes, met ander woorde ingevolge die maatskaplike funksie wat die onderwyser moet uitvoer en die nievolwasse verstandelike gesteldheid van die leerders (Durkheim, 1961:149). In die lig hiervan beweer Durkheim (1961:149) klasreëls moenie gebuig word soos in die geval van die gesin nie. Durkheim (1961:149) stel dit onomwonde: “[i]t is by respecting the school rules that the child learns to respect rules in general, that he [or she] develops the habit of self-control and restraint.” Vir Durkheim (1961:149) is dissipline 'n instrument van morele onderwys. Hy waarsku egter teen oormatige regulering en kontrole (Durkheim, 1961:152-153). Volgens Durkheim is dit nie nodig dat skooldissipline alle skoollewe reguleer nie, met ander woorde dit is nie nodig dat leerders se houdings, die manier waarop hulle loop of hoe hulle hulle werkboeke byhou vooraf bepaal word nie. Sodanige vereistes sal leerders as absurd beskou wat daarop gemik is om hulle te beperk en te irriteer. Dit hou ook die gevaar in dat die kind of leerder passief en sonder weerstand gewoond sal raak daaraan om ondergeskik te wees aan iemand se bevel wat die inisiatief in hom- of haarself sal vernietig (Durkheim, 1961:153). Hoewel dit lyk asof Durkheim 'n soort outoritêre klaskamer voorhou, sê hy duidelik: “the rule, because it teaches us to restrain and master ourselves, is a means of emancipation and of freedom” (Durkheim, 1961:49), wat myns insiens outonomie of selfstandige bepaling impliseer. Egte morele ontwikkeling behels die begeleiding van leerders by die aanvaarding van die morele waardes en reëls van 'n gemeenskap, en wel op so 'n wyse dat die leerders uiteindelik outonoom en selfbepalend word (De Klerk & Rens:2003:358-359; Hamm, 1989:109).

Gegewe ons menseregtegebaseerde samelewing en demokrasie in Suid-Afrika is dit vanselfsprekend dat onderwys en skooldissipline demokratiese praktyke gebaseer op vryheid, gelykheid en demokrasie in die klaskamer sal inkorporeer, maar terselfdertyd ook waardes soos verantwoordelikheid en wedersydse respek sal bevorder. Volgens Bagley (1914:6-7) het veranderende onderwysopvattinge en die ontwikkeling van 'n lewensfilosofie wat die fundamentele aard van individuele regte erken, gekombineer om die betekenis van dissipline as 'n fase van die onderwysproses radikaal te verander (Bagley, 1914:6-7). Danksy die demokratiese ideaal, het die opvatting van die onderdanigheid van die massas aan die wil van 'n meester of 'n monarg (koning of heerser) onaanvaarbaar geword (Bagley, 1914:7). Die

noodsaaklikheid van dissipline het egter nie verdwyn nie. Onder demokrasie het die wil van die monarg of meester verskuif na die kollektiewe wil van die mense (Bagley, 1914:7). Bagley (1914:7) is van mening dat leerders nog nie volwasse kan optree nie en dat hulle deur die opvoedingsproses geneem moet word tot by 'n punt waar hulle die aard en beperkinge van individuele vryheid kan waardeer. Dit klink egter asof Bagley (1914:7) nog steeds wou hê dat die gesagsdraer of onderwyser se wil op die leerders afgedwing moes word.

MacKechnie (1967:4) waarsku egter teen outoritêre onderwys en dissipline soos volg:

When a moral or aesthetic value is accepted on authority, or a rule of conduct obeyed under compulsion, there is no occasion for the exercise of responsible, independent judgement. The growth of both of these capacities ranks high among the desirable changes which we would associate with education.

Om bostaande beter te belig, onderskei MacKechnie (1967:4-5) tussen die begrippe 'dissipline' en 'orde'. Die begrip 'orde' word oor die algemeen gebruik om die stand van sake te beskryf waar reëls deur 'n eksterne party, soos 'n onderwyser, gemaak en deur hom of haar afgedwing word met sanksies, soos straf, wanneer nodig. 'Dissipline' verwys na 'n posisie waar die leerders die reëls aanvaar (het) as reg en wenslik. Hierdie reëls word in 'n sekere sin deur die leerders geïnternaliseer. Vir MacKechnie (1967:4) is dit die hoofrede waarom reëls die meeste van die tyd deur die meerderheid leerders gehoorsaam word.

Skooldissipline kan kortliks beskryf word as al die strategieë wat gebruik kan word om individue en hulle aktiwiteite in die skool te koördineer, te reguleer en te organiseer en om prosedures gereed te kry om 'n omgewing wat vir leer en onderrig bevorderlik is, daar te stel (Simuforosa & Rosemary, 2014:80). Simuforosa en Rosemary (2014:80) beskryf ondissipline as wangedrag op een of al die volgende gebiede: respek vir skoolgesag, gehoorsaamheid aan reëls en regulasies, en die handhawing van gevestigde standaarde van gedrag.

Teen hierdie agtergrond is dit nodig om meer spesifiek die vorme van ondissipline te identifiseer. Ondissipline kan beskou word as wangedrag of as onaanvaarbare of ontwrigtende gedrag. Die volgende vorme van ontwrigtende gedrag in die klaskamer blyk vir onderwysers demoraliserend en uitdagend te wees:

- klasmaats terg;

- verbale onderbrekings soos uit die beurt praat, gespot, steurende en aanhoudende geluide;
- dagdromery, vroetel en luiheid;
- fisiese bewegings soos rondlopery in die klas, besoeke aan ander leerders, sit op die lessenaar, rondgooi van voorwerpe in die klaskamer; en
- disrespek teenoor die onderwyser soos om
 - instruksies te ignoreer of weier om dit uit te voer;
 - klasmaats slaan; en
 - versuim om akademiese werk te doen (Marais & Meier, 2010 :43-44).

Ernstiger wangedrag sluit in konflik wat lei tot fisiese geweld. Vir onderwysers is gewelddadige konflik die uitdagendste vorm van wangedrag. Nog 'n ernstige vorm van ontwrigtende optrede wat leerders psigologies en fisies negatief raak, is bullebakkerie of boeliegedrag (Marais & Meier, 2010:44). Bullebakkerie manifesteer in gedrag soos afpersing, om met klasmaats te spot of hulle te verneder, en die verspreiding van kwaadwillige leuens of bewerings (Marais & Meier, 2010:44). Ander vorme van ernstige wangedrag sluit in diefstal, oneerlikheid tydens toetse en eksamens, besigtiging van pornografiese materiaal, dobbelary en verbale aanvalle op onderwysers (Maphosa, 2011:4; Rossouw, 2003:424; vgl. Wolhuter & Meyer, 2007:355).

In hierdie afdeling het ek na dissipline as 'n stel reëls verwys waaraan 'n persoon of leerder hom of haar behoort te onderwerp. Ek het ten minste vier verskillende betekenis van die begrip 'dissipline' probeer ontleed, naamlik dissipline as –

- onderdeel van 'n akademiese vakgebied;
- noodsaaklik tydens die sosialiseringsproses;
- voorwaarde vir demokrasie en
- in die werkwoordvorm (dissiplineer) as 'n sinoniem vir straf.

In hierdie hoofstuk lê ek veral klem op verhoogde anomiese toestande in Suid-Afrika sedert die begin van die anti-apartheidstryd en tydens die oorgangstydperk en hoe dit tot 'n groter mate van ondissipline in skole en normatiewe verval in die samelewing gelei het. Vir die doel van hierdie hoofstuk gebruik ek die begrip 'skooldissipline' voor as 'n stel skoolreëls en maatskaplik-morele gedragsreëls aan die een kant. Aan die ander kant sien ek ondissipline as

gedragsuitinge en oortredings wat die institusionele en maatskaplik-morele orde op skool ontwrig of uitdaag.

In 3.4 kom die konseptuele analise van die begrip ‘anomie’ aan die beurt.

3.4 Konseptuele analise: anomie

Emile Durkheim het in sy werke aansienlike klem gelê op die morele element van menslike gedrag. Volgens Mannion (2016:703) is Durkheim se besorgheid en gemoeidheid met normatiewe konsensus en maatskaplike kohesie geïnspireer deur die politieke chaos of wanorde van die jong en onervare Derde Franse Republiek, die tydperk vanaf die ineenstorting van van die keiserryk van Napoleon III in 1870 tot en met die oorname van Frankryk deur Duitsland in 1940. Die magstryde tussen die rojaliste en die nasionaliste, die Katolieke Kerk en sekulêre magte, en die burgerlike onrus wat op die Franse Kommune gevolg het, het dringendheid aan Durkheim se herstel van ’n normatiewe, maar sekulêre vorm van maatskaplike solidariteit verleen (Mannion, 2016:703).

Volgens Olsen (1965:37) het Durkheim die begrip ‘anomie’ uitgedink. Dit kom van die Franse vertaling van die Griekse woord *anomia* wat ‘geen wette nie’ of ‘wetteloosheid’ beteken. Coleman (2014:7) voer aan dat die begrip teen 1591 deel van die Engelse woordeskat geword het. In die 16de eeu is die begrip geassosieer met ’n disrespek vir goddelike wette (Midgley, 1971). Durkheim het volgens Coleman (2014:7) sy eie betekenis aan die begrip ‘anomie’ geheg. Die Engelse ekwivalent van normloosheid (*normlessness*) verwoord die letterlike betekenis van die begrip ‘anomie’ (Olsen, 1965:37). Olsen het egter ’n probleem met die gebruik van die begrip ‘anomie’ omdat dit nie duidelik verklaar word nie. Verder meen Olsen dat die eenvoudige definisie van die begrip as ‘gebrek aan norme’, sinloos is omdat so ’n toestand selde in enige samelewing bestaan (Olsen, 1965:37). Olsen (1965) se werk is ietwat verouderd en is dit nodig om hierdie begrip te analiseer en duidelik te maak as ons dit wil toepas op die Suid-Afrikaanse samelewing vóór en ná 1994.

Brashears (2010:188) gee groter duidelikheid oor die begrip *nomos*, ’n Griekse woord vir ‘wet’) waarvan die begrip ‘anomie’ waarskynlik afgelei is. Volgens Brashears (2010: 188) is mense eiesoortig onder die soogdiere omdat hulle nie met ’n volle stel gedragsresponse gebore word nie. Hulle moet gevolglik ’n groot aantal gedragsresponse aanleer by vorige geslagte. Hierdie verstandelike proses laat aansienlike buigsaamheid ten opsigte van gedrag toe en vereis dat

mense hulle eie orde op die wêreld afdwing. Berger (1967, aangehaal in Brashears, 2010:188) verwys na hierdie orde as ‘nomos’. Hierdie nomos beskerm mense teen die chaos van die lewe deur ’n weg te voorsien om beide die wêreld en hulleself te verstaan. Die kollektiewe instemming tot ’n nomos verleen die krag van werklikheid daaraan. Nomos is ’n maatskaplike eerder as individuele produk. Die nomos is beide magtig en onontbeerlik maar word voortdurend deur krisisse versteur (vgl. Berger, 1967; Brashears, 2010:188). Hieruit lei ek af dat anomie volg op onder meer krisisse in die samelewing wat die nomos (orde) versteur en ’n klimaat skep vir verhoogde normatiewe verval. Durkheim (1951:252) stel dit soos volg: “when society is disturbed by some painful crisis or by beneficent but abrupt transitions, it is momentarily incapable of exercising this [regulating] influence”.

In hierdie hoofstuk gebruik ek die begrip ‘anomie’ in sy normatiewe betekenis (sien Marks, 1974) omdat die hoofstuk in die besonder verwys na die afbreking van waardes en norme in Suid-Afrika, die verbrokkeling van ’n kultuur van onderrig en leer, en die gevolglike verhoogde vlakke van ondissipline in skole voor en ná 1994.

Durkheim verwys na die begrip ‘anomie’ in sy boeke *Suicide* (1951) en *The division of labor in society* (1984). In *Suicide* (1951) verbind Durkheim die toename in selfdood gedurende die 19de eeu met onder meer die ekonomiese krisis in Europa en noem dit ‘ekonomiese anomie’. Anomiese selfdood is volgens Durkheim (1951:258) toe te skryf aan die gebrek van regulering van menslike gedrag en die gevolglike lyding. In *The division of labor in society* (1984) verbind Durkheim die verdeling van arbeid met anomie. Durkheim (1984:304) beweer dat, as die verdeling van arbeid nie solidariteit tussen die verskillende instellings of komponente te weeg bring nie, dan is dit omdat die verhouding tussen die instellings nie gereguleer is nie. In sodanige geval verkeer die instellings in ’n staat van anomie. Volgens Durkheim (1984:304) is ’n staat of toestand van anomie (deregulering) ontmoontlik waar instellings wat solied verbind is, genoegsaam en oor ’n lang tydperk met mekaar in kontak is. Weens hulle die instellings se nabyheid aan mekaar word hulle tydig bewus gemaak van die behoeftes van ander instellings en ervaar hulle ’n gevoel van wedersydse afhanklikheid en reguleer hulle hulleself (Durkheim, 1984:304). My interpretasie hiervan is dat skielike krisisse in die samelewing kan lei tot anomie, met ander woorde ’n toestand waar die verhoudings tussen instellings en/of individue in ’n samelewing verbrokkel en nie genoegsaam gereguleer word nie. Die afwesigheid van ’n regulerende mag, solidariteit of maatskaplike integrasie in die samelewing kan lei tot verhoogde vlakke van anomie in die samelewing. Durkheim (1951:247-248) beweer “human activity

naturally aspires beyond assignable limits and sets itself unattainable goals”, met ander woorde hoe meer ’n mens het, hoe meer wil jy hê want die bevrediging wat jy daaruit kry stimuleer in plaas van bevredig jou behoeftes.

Omdat die individu nie sy of haar begeertes self kan beperk nie, moet dit deur een of ander eksterne mag gedoen word (Durkheim: 1951:247). Daarom moet ’n regulerende mag dieselfde rol speel vir morele behoeftes soos wat die liggaam in die geval van sy fisiese behoeftes doen. Vir die individu beteken dit dat die regulerende mag slegs moreel kan wees (Durkheim: 1951:247-248). Vir Durkheim (1951:249) was die enigste moontlike beheerende mag die samelewing. Die samelewing kan hierdie regulerende rol direk en as geheel, of by wyse van een van sy instellings (samelewingsverbande, byvoorbeeld die skool) speel, want dit is die enigste morele mag bo die individu verhewe (Durkheim, 1951:249). Onder stabiele maatskaplike toestande definieer en orden die kollektiewe gewete of bewussyn maatskaplike verhoudings. Algaande samelewings kompleks en meer dinamies word, verswak maatskaplike beheermaatreëls en word mense gelei om doelwitte na te streef wat uiters moeilik of onmoontlik is om te bereik (Olsen, 1965:40). Hierdie eise of doelwitte genereer bykomende spanning in die normatiewe orde. Anomie is veral waarskynlik wanneer die samelewing ontwig word deur pynlike krisisse of deur voordelige maar skielike oorgange (Olsen, 1965:40-41) sodat die stelsel van morele norme tydelik verbrokkel (Marks, 1974:333; Olsen, 1965:40-41). Die maatskaplike leer “scale” (Durkheim, 1951:253) (in die nomos of orde) word versteur maar ’n nuwe leer kan nie onmiddellik geïmproviseer word nie (Durkheim, 1951:253). Volgens Olsen (1965:41) kan die belangrikheid van die normatiewe orde vir maatskaplike beheer en die gevolge van die versteuring of verbrokkeling daarvan nie geïgnoreer word nie.

Omdat anomie wyd geassosieer word met die normatiewe domein, stel Olsen (1965:43) voor dat ons anomie eksplisiet beskryf as ’n relatiewe toestand van onvoldoende morele norme vir die beheer van maatskaplike integrasie. Vir die doel van hierdie studie volstaan ek met hierdie beskrywing van anomie. Die rede hiervoor is duidelik: my studie lê klem op maatskaplike, politieke en ekonomiese agtergronde gedurende apartheid en gedurende die oorgangstydperk na ’n demokratiese bestel in Suid-Afrika wat relatiewe toestande van onvoldoende morele waardes en norme in ons samelewing blootgelê het en nog steeds blootlê.

Ek is van mening dat die begrippe ‘anomie’ en ‘maatskaplike oorgang’ op ten minste twee historiese momente in die Suid-Afrikaanse samelewing toegepas kan word om die versteuring in die normatiewe orde en die invloed daarvan op die samelewingsorde en skoordisipline te

verklaar. Hierdie momente verwys eerstens na die anti-apartheidstryd (met inbegrip van burgerlike ongehoorsaamheid), en die oorgangstydperk (gedurende die 1990's) (vgl. Marks, 1992:1-3), en tweedens na die verwesenliking van menseregte. Teen hierdie agtergronde het maatskaplike stelsels (soos die gemeenskap, die gesin en die skool) verskillende vlakke of grade van relatiewe disintegrasië getoon, met ander woorde ons kan aanvoer dat die Suid-Afrikaanse samelewing en gemeenskappe 'n relatiewe toestand van onvoldoende morele norme vir die beheer van maatskaplike integrasië betree het. Die gevolg was verhoogde vlakke van normatiewe verval in die land. Wet en orde het gedeeltelik ineengestort in sekere gemeenskappe en dele van die land. Die uitroep van noodtoestande in die 1970's en 1980's in Suid-Afrika getuig van die ineenstorting van wet en orde (Field, 2004:50). Die mate van disintegrasië en disorganisasie onder gemeenskappe, gesinne en instellings soos skole in geweldsgeteisterde gemeenskappe getuig van onvoldoende morele norme om die optrede van mense en groepe in belang van die totale stelsel te rig en te reguleer (vgl. hoofstukke 2 en 3). So byvoorbeeld het jongmense gedurende die anti-apartheidstryd ouers en onderwysers se gesag uitgedaag en/of selfs verwerp (vgl. Marks, 1992:7).

Met inagneming van 'n hopelik duideliker opvatting van anomie poeg ek in 3.5 om aan te toon hoe ten minste twee anomie-verhogende momente in die Suid-Afrikaanse geskiedenis tot verhoogde vlakke van anomie en ondissipline kon gelei het. Ek gebruik die term 'anomie-verhogende momente' omdat ek van die veronderstelling uitgaan dat alle samelewings, ook Suid-Afrika, verskillende vlakke van anomie beleef en dat sekere veranderings die vlakke van anomie kan verhoog.

3.5 Anomie-verhogende momente in die onlangse Suid-Afrikaanse geskiedenis

Ek is van mening dat die gebeure tussen 1976 en 1994 'n klimaat of agtergrond geskep het vir verhoogde vlakke van anomie in Suid-Afrika en ondissipline in skole. Hierdie klimaat sou ná 1994 voortgesit word as gevolg van onder meer die demokratiese oorgang en die groter erkenning van menseregte in Suid-Afrika. Die gesin en skool het hierdie samelewingstoestande weerspieël en verhoogde vlakke van ondissipline (en geweld) (sien hoofstuk 2) in skole was die gevolg. Die twee anomie-verhogende momente wat ek dus identifiseer het, is die anti-apartheidstryd voor 1994, en die maatskaplik-politieke oorgang in Suid-Afrika sedert 1994.

3.5.1 Die anti-apartheidstryd

Ek het twee verwante momente geïdentifiseer wat tot verhoogde vlakke van anomie kon gelei het, naamlik die anti-apartheidstryd en burgerlike ongehoorsaamheid.

3.5.1.1 *Die anti-apartheidstryd as moontlike anomie-verhogende moment: 1976-1994*

In haar artikel, “Youth and political violence: The problem of anomie and the role of youth organisations” (1992) werp Marks lig op die lewens van die jeug en leerders in die swart woonbuurte (townships) in Suid-Afrika gedurende die 1980’s en 1990’s, hulle rol in die anti-apartheidstryd en die verbrokkeling van norme en waardes in die gemeenskap, in die besonder in die gesin en in skole. Marks voer aan dat die tradisionele gesag van die ouers en onderwysers nie meer die legitimititeit geniet wat dit voorheen geniet het nie. Marks gebruik Durkheim (1951) se begrip ‘anomie’ as ’n vertrekpunt om die normatiewe staat of toestand van die townships te verstaan (1992:2).

Volgens Durkheim (1951) moet daar ’n regulatiewe gesag in mense se lewens wees sodat hulle ’n vreedsame bestaan in die samelewing kan voer. Die samelewing het ’n behoefte aan norme en waardes wat deur individue geïnternaliseer en deur ’n legitieme gesag gereguleer word. Die samelewing moet die verwagtinge van die individue ooreenkomstig beskikbare bronne in die samelewing beperk. Dit beteken egter nie dat geen norme en waardes bestaan het nie (Marks, 1992:3). Marks poog om die situasie onder die jeug in die townships in Suid-Afrika op soortgelyke wyse te verduidelik, met ander woorde by wyse van die begrip ‘anomie’. Marks (1992:3) voer aan dat daar nie ’n morele vakuum in die swart woongebiede bestaan het nie, maar eerder ’n gebrek aan ’n ‘normale’ morele outoriteit of gesag, spesifiek in verhouding tot die jeug.

Durkheim (1951) meen dat anomiese toestande gedurende tye van diepgaande en snelle verandering, soos byvoorbeeld tydens ’n rewolusie of opstande, manifesteer. Marks (1992:3) verskil egter van Durkheim (1951; 1984) se standpunt dat die hele moderne samelewing deur ’n tydperk van morele deregulasie of anomie sou gaan. Marks (1992:3) is van mening dat waar ‘tradisionele’ sfere of gebiede van gesag en morele regulering (soos die skool) verbrokkel het, daar ’n behoefte bestaan vir die oprigting van ’n legitieme instelling om hierdie rol oor te neem. Die nuwe morele instellings wat sy in gedagte het, is jeugorganisasies met ’n meer volwasse en gedissiplineerde jeugleierskap (Marks, 1992:3). Rauch (2005:10) is verder van mening dat daar altyd ’n mate van anomie in enige samelewing is, en dat krisisse en snelle verandering tot

verhoogde vlakke van anomie kan lei. Die Soweto-opstand en die daaropvolgende tydperk van stryd en staatsgeweld tot en met 1994 het myns insiens tot verhoogde vlakke van anomie of deregulering in die Suid-Afrikaanse gemeenskappe en ondissipline in skole aanleiding gegee. Hierdie tydperk sluit ook in die oorgang van outoritêre regering en samelewing na 'n menseregtegebaseerde demokrasie wat tot verhoogde vlakke van anomie aanleiding gegee het, waarna ek later weer verwys (sien 3.5.2.2).

Die apartheidstaat se gewelddadige onderdrukking en die anti-apartheidstryd het tot toestande van relatiewe onvoldoende morele waardes en norme asook verhoogde ondissipline in skole gelei. In die volgende afdeling (sien 3.5.2) doen ek hieroor verslag. Myns insiens het die 1976-Soweto-opstande en die tyd van onrus tot 1994, die burgerlike ongehoorsaamheid en die staat se gewelddadige aksie en reaksie op die opstande en vreedsame optrede in Suid-Afrika 'n toestand van anomie geskep. In hoofstuk 2, wat handel oor geweld in Suid-Afrika, het ek probeer aantoon hoe maatskaplike en morele norme asook wette aan beide kante van die strydende groepe oortree is. Hierdie reëls wat lynreg in stryd was met maatskaplik-morele en regsnorme, soos byvoorbeeld die boendoehowe en halssnoermoorde, is deur sommige in die anti-apartheidsbeweging aanvaar en geregverdig. Aan die ander kant het die staat en sy veiligheidsmagte hulle aan onwettige en immorele geweldsdade skuldig gemaak (sien Bing, 2013). Hierdie anomiese toestande het deurgesyfer tot in die gemeenskappe en in die besonder tot in die skole waar die vlakke van ondissipline aansienlik gestyg het.

Ondissipline in Suid-Afrikaanse skole het gedurende hierdie tydperk van stryd (1976-1994) hoogty gevier en sou 'n deurlopende en toenemende probleem in die nuwe Suid-Afrika word (vgl. Badenhorst, Steyn & Beukes, 2007:317; Van der Walt, 2007:290).

In die bespreking oor staatsgeweld en anti-apartheidsgeweld tussen 1976 en 1994 in hoofstuk 2, het ek gepoog om die agtergrond vir die aard en omvang van die geweld in Suid-Afrika te belig en te verklaar. Die Soweto-opstand in 1976 het die land in 'n krisis gedompel en uiterste en omvangryke geweld tussen die staat en anti-apartheidstryders tot gevolg gehad. Verhoogde vlakke van anomie het geheers, met ander woorde gevestigde waardes en norme het in 'n groot mate verbrokkel. Respek vir onder meer die waardigheid en lewe van mense, vir ouers, onderwysers en ander gesagsdraers, en vir ander se eiendom het in die slag gebly. 'n Normatiewe krisis het veral in stedelike nieblanke gebiede posgevat wat vinnig na plattelandse gebiede in die land versprei het. Aan die ander kant het die dieselfde proses van anomie verhoogde vlakke in die apartheidregering se veiligheidsmagte bereik. In hoofstuk 2 het ek

verslag gedoen oor lede van die veiligheidsmagte se immorele, dehumaniserende menseregtevergrype (vgl. Bing, 2013; WVK, 1998a; 1998b).

Aan die begin van die Soweto-opstande het die leerders en jeug in groot mate die voortou geneem. Volgens Marks (1992:5) was die verhouding tussen die leerders en hulle ouers gedurende die anti-apartheidstryd nie opbouend nie. Die leerders het hulle vaders se diktatoragtige houdings en ignorering van jongmense se menings en gevoelens, asook die gebrek aan bespreking en beraadslaging, veroordeel. Marks (1992:5) stel die jeug se siening oor hierdie problematiese verhouding tussen gesagsdraers (ouers en onderwysers) en die jeug soos volg:

[T]he rejection of acceptance of authority and a lack of respect for adults, both parents and teachers, was seen as a consequence of absent and insensitive parenting. It affects the child's adjustment to school, his willingness to take on the appropriate responsibilities, to follow instruction and to respond to guidance. It also makes the peer group a very powerful controlling and socialising force.

Chabedi (2003:361) ondersteun hierdie siening as hy noem dat die leerders of kamerade (*comrades*) soos hulle na hulleself verwys het, 'n transformerende visie geprojekteer het wat die morele outoriteit van die ouer mense uitgedaag het. Verder het leerders geglo in 'n toekoms sonder misdaad, sonder enige morele verval, waar daar geen alkoholmisbruik en geen menslike lyding is nie (Chabedi, 2003:361). Die leerders verbintenis tot hierdie visie het ongelukkig en teenstrydig ook gelei tot hulle eie outoritêre optrede. Hulle optrede het moreel die pad byster geraak en het tot onverdedigbare dade, soos byvoorbeeld die halssnoermoorde, gelei (Chabedi, 2003:362).

Marks (1992:7) noem dat die jeug in die tydperk 1976 tot 1994 hulle verhouding met volwassenes anders gesien het in die politieke arena as in interpersoonlike verhoudings. Meningsverskille tussen die jeug en ouers op politieke gebied blyk die felste te wees. Die jeug van die 1970's tot 1990's het hulle ouers verkwalik dat hulle nie hulle kinders teen teistering deur die polisie en ander geweld beskerm het nie. Die jeug het gevolglik hulle respek vir hulle ouers verloor. Een van Marks (1992:7) se respondente in haar studie het genoem dat hy 'n tuiste of affiliasie by sy kamerade gevind het. Die kamerade was nou die belangrikste mense in sy lewe, met ander woorde jeugstryders wat omgee en mededeelsaam was en saam met wie hy beweeg en weggekruip het (vermoedelik vir die veiligheidspolisie) (Marks, 1992:7).

Uit bostaande teks is dit duidelik dat die leerders se politieke stryd teen die regering nie net tot verwerping en ondermyning van die staat se gesag gelei het nie, maar dat die tradisionele gesagsdraers, met ander woorde die ouers, onderwysers en ander gesagsdraers ook deur die jeug oneerbiedig behandel is. Sodanige posisie sou tot grootskaalse ondissipline in skole lei. Een van die hoekstene van 'n kultuur van onderrig en leer in die klaskamer en skool is respek vir waardes: wedersydse respek tussen leerder en onderwyser, en tussen leerder en leerder. Die afwesigheid van wedersydse respek lê die grondslag vir konflik en ondissipline. Marks (1992:8-9) skets hoe een van haar respondente die verhouding tussen onderwysers of skoolhoofde en leerders gedurende die 1980's en 1990's ervaar het:

At school there's a lot of problems ... We became slaves for our teachers. We knew that we would be punished for small things. Our hearts began to feel that we didn't want to go to school. They didn't want to know what were our problems at primary school. ... They explained to us that there are people who stand for us. ... If you come to school maybe you are hungry, you get bored and you can't learn. You start to sleep after fifteen minutes. The teacher don't come and ask what's the problem and why you are sleeping. They just apply punishment ... They don't care how you are going to write or carry your books and how we are going to eat. Some of the teachers used to be sell-outs. The police then start to harass us. ... This is when we begin to hate our teachers ... This is when we started to hit teachers. Teachers deserve to die for this (respondent 13, aangehaal in Marks, 1992:8-9).

Hierdie respondent se ervaring in die skool is ook 'n kenmerkende voorbeeld van wat Morrow (1967:98) "social perception" ('maatskaplike persepsie') noem. Volgens Morrow (1967:98) hang maatskaplike persepsie af van 'n persoon se kulturele ervaring. In die skool sien leerders die lewe uit die oogpunt van hulle eie geskiedenis of agtergrond. Dieselfde geld vir onderwysers. Op maatskaplike gebied is leerders uit laer maatskaplike klasse geneig om die skool en onderwysers wat ander waardes en norme voorstaan, in 'n negatiewe lig te sien en onder meer nie te respekteer nie. Voeg hierby die politieke konflik gedurende die anti-apartheidstryd en die spanning en konflik verhoog. Ek is van mening dat sodanige maatskaplike en politieke persepsies tot konflik, disrespek en ander dissiplinêre optrede in die klaskamer aanleiding gegee het, en steeds gee.

Wedersydse respek tussen onderwysers en leerders is van uiterste belang vir 'n kultuur van onderrig en leer. In sy artikel wat handel oor leerdermag (*pupil power*) skets Mogano (1993:s.p.) hoe leerders hulle eie mag ontdek het en die gesag van onderwysers verwerp en

hulle begin verag, gedreig en selfs aangerand het. Een onderwyser het die rede daaragter soos volg beskryf (Mogano, 1993:s.p.).

The crisis of authority as experienced in our schools has one root and that is that the highest authority in this country, the Government of South Africa, is not acknowledged by our pupils. In consequence, every institution, however remotely connected with the state bears the taint and is similarly challenged. Any person or institution who either works or acknowledges the government is strained and accused of compromise with the authorities.

Mogano (1993:s.p.) beskryf bostaande ontwikkeling as 'n 'organiese krisis'. Dit verwys na 'n situasie waar die dominante hegemonie (heersende gesag) disintegreer en die bande wat die massas met die tradisionele ideologieë het, verbreek word (Mogano, 1993). Hierdie begrip vind weerklank in die anomie wat normloosheid en disintegrasie van 'n normatiewe stelsel impliseer. Die leerderprotes van 1976 het 'n algemene gevoel van vyandigheid teenoor die stelsel van Bantoe-onderwys en die apartheidsregering uitgedruk. Dit is in die 1980's opgevolg deur die teiken van onderwysers as verteenwoordigers van die apartheidsregering. Skoolhoofde en onderwysers het nou letterlik simbole van onderdrukking geword. Volgens Mogano (1993) het die Transvaal United African Teachers' Association (TUATA) gesê dat baie onderwysers in die Wes-Kaap, tydens die 1980-skoleboikot, verkies het om tuis te bly omdat hulle aanvalle deur leerders gevrees het. Die Natal African Teachers Union het ook gekla dat hulle tydens die skolestakings nie net verkleineer en hulle waardigheid geskend is nie, maar dat hulle ook deur leerders gemolesteer en aangerand is (Mogano, 1993:s.p.).

Gedurende die oorgangsjare ná die ontbanning van die anti-apartheidsorganisasies en vrylating van politieke gevangenes, onder andere Nelson Mandela in 1990, het leerders hoë verwagtinge gekoester van die verwagte positiewe ontwikkelinge op onderwysgebied. Die hoop het egter beskaam want die ou onderwystoestande en ander sosio-ekonomiese strukturele ongeregthede sou nog vir 'n geruime tydperk voortduur en leerders se frustrasies verhoog. Die onderwysers en skoolbesture, die onmiddellike verlengstukke van gesag, was weer aan die ontvangkant van leerders se frustrasie en het dit ontgeld (Mogano, 1993:s.p.).

Vir Marks (1992:9) het die leerders in die gunstigste geval die skoolhoofde wantrou en in die ergste geval die hoofde gesien as teikens vir hulle woede teenoor die geweldig ontoereikende onderwysstelsel wat swartmense se onderwysbehoeftes moes bevredig. Volgens Marks (1992:9) was dit onwaarskynlik dat leerders hulle in die toekoms moreel sou laat lei deur onderwysers of hoofde, veral wat betref politieke aktiwiteite en maniere om hulle woede en

frustrasie te kanaliseer. Onderwysers sou waarskynlik steeds teikens vir leerders se woede teenoor gesag en teenoor enigiets wat met apartheid geassosieer word, wees (Marks, 1992:9). Hierdie vooruitskouing, dat onderwysers se gesag steeds ondermyn sou word, blyk duidelik as gekyk word na die toename in voorvalle en die aard van disrespek teenoor onderwysers en ondissipline tussen 1994 en 2019.

As onderwyser gedurende die jare 1989-1994 kan ek hierdie tendens bevestig. In ons skool was die anti-apartheidsleiers onder die leerders gedurende hierdie tyd 'n parallelle 'bestuur' in die skool en is ons gesag uitgedaag. Sleutels vir lokale om vergaderings te hou, is byvoorbeeld sonder teenstribbeling by ons skoolbestuur kom afhaal. 'n Tydelike magsverskuiwing tot voordeel van leerders het plaasgevind. Leerders het gedurende hierdie tydperk gekom, gegaan en vergaderings gehou soos hulle wil. In so 'n chaotiese vreesaanjaende omgewing, waar hordes leerders met beperkte rasonale vermoëns, toyi-toyi en dreunsing, was die situasie ploffbaar vir geweld. Onmenswaardige gedrag was aan die orde van die dag. Sommige leerders het dit as 'n geleentheid gesien om onderwysers te verkleineer en te teister. Van onderrig was daar geen sprake nie. In die gemeenskap was leerders in beheer en ouers gesaglose toeskouers. 'n Verbruikersboikot was onder meer aan die gang en mense en motors is deursoek om vas te stel of hulle by blankebeheerde kruidenierswinkels voedsel en ander ware gekoop het. In sommige voorvalle is die voedsel en ander verbruikerartikels vernietig. In die res van die land was hierdie optrede tydens verbruikersboikotte aan die orde van die dag. Chabedi (2003:363) noem hoe 'n ou dame in Soweto op onmenswaardige wyse deur leerders behandel is toe sy tydens 'n verbruikersboikot gedwing is om 'n bottel kookolie te drink. Haar sonde: sy het die bottel kookolie in die wit sakegebied, in plaas van in die swart woonbuurt gekoop. Hierdie daad was volgens die leerders geregverdig as 'n 'morele en strategiese' noodsaaklikheid (Chabedi, 2003:363). Dit was 'n tyd van verhoogde anomie. Gevestigde norme en waardes het tot 'n groot mate verbrokkel. Hierbenewens het misdadige elemente tot die stryd toegetree en die anomiese situasie vererger. Teen hierdie agtergrond is dit redelik geregverdig om af te lei dat die anti-apartheidstryd tot verhoogde vlakke van anomie en ondissipline onder leerders gelei het.

Lethoko, Heystek en Maree (2001:311) en ook Christie (1998:284) som hierdie tydperk van politieke onrus tussen 1976 en 1994 op as 'n tydperk waar skoolgeboue afgebrand en meubels en toerusting vernietig en/of gesteel is deur die leerders en die gemeenskap. Dit was 'n tydperk waartydens leerders 'n anti-onderwyshouding ontwikkel het en hulle toegewydheid tot onderwys daaronder gely het. Die klimaat wat nie vir onderwys bevorderlik was nie, het ook 'n

negatiewe uitwerking op onderwysers se moraal en professionele toewyding gehad. Skoolhoofde het beheer oor die leerders en onderwysers verloor en is as verraaiers (*sell-outs*) beskou (Harber, 2001b:57; Lethoko et al., 2001:311).

Peter Mokaba van die ANC-jeugliga (ANCYL) het volgens Marks (1992:9) opgemerk dat hierdie krisis in die onderwys bygedra het tot die “breakdown of community life and the distortion of our people’s value system”. Hierdie woorde som die normatiewe verval in die gemeenskap en skole gedurende die anti-apartheidstryd (1976-1994) op.

Onderwysers se gedrag in skole en selfs buite die skool was ook gedurende hierdie tydperk sorgwekkend. Leerders in Diepkloof, Soweto het volgens Marks (1992:8) getuig van onderwysers wat nie gehalteonderwys aanbied nie. Benewens die anti-apartheidstryd en staatsgeweld, het burgerlike ongehoorsaamheid na my mening ook tot die verhoogde vlakke van anomie en ondissipline in skole bygedra. Vervolgens neem ek burgerlike ongehoorsaamheid as vorm van protes onder die loep.

3.5.1.2 *Burgerlike ongehoorsaamheid as moontlike anomie-verhogende moment: 1976-1994*

Volgens Clark, Vontz en Barikmo (2008:52) kan die begrip ‘burgerlike ongehoorsaamheid’ op verskillende wyses geïnterpreteer word. Die onderstaande definisie word deur Clark et al. kan as geldig beskou word:

Civil disobedience is a deliberate, public, conscientious, and nonviolent act that breaks a law in which the person accepts responsibility and punishment. It is an act of non-violent protest undertaken to alleviate some injustice, usually with an appeal to some higher principle or law.

Vir Clark et al. (2008:52) behels burgerlike ongehoorsaamheid ten minste vyf elemente:

- Die burger moet ’n wet of beleid van die staat verontagsaam. In die meeste gevalle word die wet wat verbreek word, as onregverdig beskou.
- Die burger moet die wet doelbewus en in die openbaar verbreek. Sou die burger dit nie doen nie, sal die burger sonder ’n burgerlike doelwit en sonder om die openbare aandag op die wet te plaas, optree. Die burger moet die gemeenskaplike welsyn dien of bevorder en nie sy of haar eie belange nie.

- Die burger moet die daad bewustelik of eerbaar uitvoer, met ander woorde hy of sy moet bo alle twyfel glo dat sy of haar optrede bedoel is om 'n ernstige ongeregtigheid reg te stel.
- Die optrede moet niegewelddadig wees, anders kan sodanige optrede gesien word as 'n vorm van protes, soos oproer, wat die wet op 'n gewelddadige wyse verontagsaam.
- Die oortredende burger moet die gevolge van sy of haar optrede aanvaar (Clark et al., 2008:52; Daku-Mante, 2013:13-16).

Volgens Clark et al. (2008:52) kan ten minste twee vorme van burgerlike ongehoorsaamheid onderskei word. Die eerste soort is individuele of morele burgerlike ongehoorsaamheid. Hierdie soort burgerlike ongehoorsaamheid word deur 'n individuele burger gepleeg wat openlik, met opset en niegewelddadig 'n onregverdige wet oortree. Die tweede vorm van burgerlike ongehoorsaamheid kan tipeer word as georganiseerde of maatskaplike burgerlike ongehoorsaamheid. Dit behels 'n georganiseerde groep mense wat openlik, met opset, niegewelddadig en gesamentlik 'n onregverdige wet oortree ten einde een of ander politieke doelwit rakende die herinstelling of behoud van geregtigheid te bereik. Hierdie tweede vorm van burgerlike ongehoorsaamheid was aan die orde van die dag gedurende die anti-apartheidstryd gedurende die tydperk 1950-1990 in Suid-Afrika (Clarke, 2008:52).

Clark et al. (2008:51) meen dat burgerlike ongehoorsaamheid histories 'n effektiewe metode was om onregverdige wette te verbeter of andersins ook te beveg. Die onderstaande is voorbeelde van burgerlike ongehoorsaamheid uit verskillende dele van die wêreld en spesifiek ook Suid-Afrika.

Volgens Clark et al. (2008: 52-53) blyk Sokrates (470-399 v.C.) se optrede in Athene een van die eerste gedokumenteerde voorbeelde van burgerlike ongehoorsaamheid in die Westerse beskawing te wees. Hy het jong Atheense aristokrate geleer om krities teenoor die Atheense demokrasie te wees, Die regeerders van Athene het hom gewaarsku om sy leringe stop te sit, maar Sokrates Sokrates het dit geïgnoreer. Sokrates is uiteindelik voor die Atheense hof gedaag (Clark et al., 2008:52-53). Hy is aangekla vir “corrupting the youth, and of believing not in the gods whom the state believes in, but in other new divinities” (Lawhead, 2015:47). Sokrates is skuldig bevind en tot die dood veroordeel (Clark et al., 2008:52-53).

Op 1 Desember 1955 het Rosa Parks in Montgomery, Alabama (in die Verenigde State van Amerika, VSA) geweier om haar sitplek in 'n bus vir 'n wit passasier te ontruim. Dit was egter

nie eerste keer dat Parks oor haar optrede berispe is nie. Hierdie keer is sy egter gearresteer en beboet vir die oortreding van 'n stadsordonnansie. Sy het openlik skuld erken, en so die stad se onregverdigheid met betrekking tot die diskriminerende sitplekreël teenoor swartmense in die VSA in die openbaar blootgestel. Geskiedskrywers beskou hierdie dag as die begin van die burgerregtebeweging in die Verenigde State. Rosa Park se optrede het duisende mense in Alabama en regoor die Verenigde State en die wêreld geïnspireer. Martin Luther King jr. is opgeroep om 'n algemene busboikot te reël. 'n Nuwe burgerregtebeweging, onder leiding van King, het die lig gesien en die onregverdige en diskriminerende wette in die Verenigde State is deur die beweging in die openbaar te berde gebring. King en sy volgelinge het burgerlike ongehoorsaamheid as taktiek gebruik om onregverdige wette aan die kaak te stel (Clark et al., 2008:53).

Soortgelyke vorme van burgerlike ongehoorsaamheid is gedurende die anti-apartheidstryd in Suid-Afrika van stapel gestuur om apartheid as geheel te herroep en 'n demokratiese bestel in te stel. Vroeë vorme van georganiseerde of maatskaplike burgerlike ongehoorsaamheid in Suid-Afrika sluit in Mohandas (Mohatma) Gandhi se openlike verwerping van rasgebaseerde wette in Suid-Afrika. Hy het later Indië toe gegaan om openlik te protesteer teen onregverdige wette wat deur Groot Brittanje ingestel is, en het hom daarteen verset (Clark et al., 2008:51; Daku-Mante, 2013:19). Ander voorbeelde sluit onder meer in die Versetveldtog van 1952 toe die African National Congress (ANC) 'n program van burgerlike ongehoorsaamheid van stapel gestuur het teen 'n reeks onregverdige wette soos die paswette, die Groepsgebiedewet (no. 41 van 1950 en die Wet op die Onderdrukking van Kommunisme (no. 44 van 1950. Ander optredes sluit in die optog van ongeveer 20 000 vroue na die Unie-gebou in 1956 (South African History Online, 2019a) om teen die paswette te betoog en die paswet-protesoptogte in Sharpeville, naby Vereeniging in 1960 (sien South African History Online, 2019b). Gedurende die Sharpeville-optog het burgerlike ongehoorsames na die polisiestasie opgeruk om hulle pasboeke in te handig en gearresteer te word omdat hulle 'n onregverdige en diskriminerende wet oortree het. Hierdie optog, wat deur die Pan Africanist Congress (PAC) georganiseer was, het egter in 'n bloedbad geëindig toe 69 mense deur die polisie doodgeskiet is en ongeveer 180 gewond is (Daku-Mante, 2013:39-44).

Clark et al. (2008:53) vra of burgerlike ongehoorsaamheid enigsins geregverdig kan word. Om 'n morele ongeregtigheid te korrigeer, is die algemeenste regverdiging vir burgerlike ongehoorsaamheid. Wanneer 'n persoon aan 'n onregverdige wet blootgestel was en alle pogings

om die wet by wyse van wettige kanale te verander misluk het, dan is burgerlike ongehoorsaamheid geregverdig (Clark et al., 2008:53).

Ook Rachels en Rachels (2015: 94) voer aan dat burgerlike ongehoorsaamheid kragtens die maatskaplike kontraktheorie (Rachels & Rachels, 2015:89-92) geregverdig kan word. Volgens die maatskaplike kontraktheorie is ons verplig om die wet te gehoorsaam want elkeen van ons maak deel uit van 'n maatskaplike stelsel wat meer voordele as nadele belowe. Sodanige maatskaplike stelsel bied veiligheid en basiese regte. Om hierdie regte en voordele te geniet kom ons ooreen om die instellings wat dit moontlik maak, te onderhou. Dit beteken onder meer dat ons die wet sal gehoorsaam en belasting sal betaal (Rachels & Rachels, 2015:94). Rachels en Rachels (2015:94) voer egter aan dat hierdie maatskaplike kontrak in sommige samelewings nie respekteer is of word nie. In Suid-Afrika is die maatskaplike kontrak myns insiens op brutale wyse deur die apartheidsregering geskend. Onregverdigte wette is met geweld op die samelewing, in die besonder die nieblanke bevolking, afgedwing. Menseregte is op groot skaal geskend, soveel so dat die Verenigde Nasies (VN) apartheid as 'n misdad teen die mensdom verklaar het (VN, 2018). Voor 1994 is basiese menseregte vir die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking misken. Hoe kan van die onderdrukte stemloses verwag word om die wet en instellings te respekteer en die verantwoordelikhede van maatskaplike stelsel te aanvaar, maar terselfdertyd word die voordele van maatskaplike stelsel ontken, vra Rachels en Rachels (2015:94). Daarom, voer Rachels en Rachels (2015:94) aan, is burgerlike ongehoorsaamheid nie net 'n laaste uitweg nie, "it is the most natural and reasonable means of expressing protest". In Suid-Afrika kon die United Democratic Front (UDF) (die Verenigde Demokratiese Front) gedurende die anti-apartheidstryd as 'n eksponent van burgerlike ongehoorsaamheid beskou word.

Die UDF is in 1983 in die lewe geroep om teen die apartheidsregering se grondwetlike voorstelle vir 'n driekamerparlement, waarvan die swartmense uitgesluit sou word, te protesteer (Daku-Mante, 2013:50). Die UDF het egter vinnig uitgebrei tot honderde verskillende organisasies wat op 'n wye front die apartheidsregering die stryd sou aansê. Die geaffilieerde organisasies het onder meer vakunies, burgerlike organisasies, jeug- en studentegroepe ingesluit (Daku-Mante, 2013:50-51). Volgens Daku-Mante het die UDF, as deel van burgerlike ongehoorsaamheid, drie breë strategieë ingespan om die apartheidsregering tot ander insigte te bring, naamlik:

- protes en oorrading (byvoorbeeld vreedsame optogte);

- doelbewuste nie-samewerking soos maatskaplike nie-samewerking wat kon manifesteer in die vorm van maatskaplike of selektiewe boikotte van sosiale en sportaktiwiteite,
- en boikotte van klasse deur studente en leerders (Daku-Mante, 2013:67-68).

Sedert die 1970's het skoolboikotte as 'n vorm van burgerlike ongehoorsaamheid begin. Omdat die skoolleerders in Suid-Afrika sedert 1976 sentraal in die anti-apartheidstryd gefigureer het dit vanselfsprekend blyk te wees dat protesoptredes soos burgerlike ongehoorsaamheid, tesame met vorme van gewelddadige protes, tot hoër vlakke van ondissipline in gemeenskappe en skole wat daardeur geraak is, sou lei. In die skool het leerders skole- en landswette verbreek. Ek voer aan dat die verbreking van landswette tot verhoogde vlakke van ondissipline gelei het.

Skoolboikotte en optogte is van die metodes wat deur leerders ingespan is om hulle ontevredenheid met onregverdiges skoolwette en beleide uit te druk. In hoofstuk 2 het ek aangedui hoe leerders gedurende die 1976-Soweto-opstande en daarna skoolboikotte as 'n doelbewuste en wetsoortredende metode van protes aangewend het teen die onregverdige taalbeleid van die apartheidsregering. Gedurende die 1980's is skoolboikotte op groot skaal ingespan om die apartheidsregering te beweeg om aan leerders se eise toe te gee. In 1980 het leerders in bruin skole in die Wes-Kaap 'n skoolboikot begin wat na die res van die land versprei het. Die slagspreuk "Liberation before education" het die slagspreuk geword wat leerders saamgesnoer en gedryf het (South Africa History Archive [SAHA], s.a:1). Skole is gesluit en duisende leerders en onderwysers is gearresteer. Die Congress of South African Students (COSAS) het egter besef dat skoolboikotte teenproduktief is en negatief inwerk op die toekoms van leerders. Skoolboikotte is toe in swart skole afgelas. Die skoolboikotte is egter in 1984 hervat toe dit blyk dat die staat geen konstruktiewe onderwyservorming te weeg gebring het nie (SAHA, s.a:1).

Ek is van mening dat vreedsame en gedissiplineerde skoolboikotte en proteste was teen die agtergrond van intense hoë vlakke van geweld in die land nie volhoubaar nie. Skoolboikotte sou later gepaardgaan met optrede van anti-normatiewe optrede in skole en geweld wat nie strook met die gedagte en ideale van burgerlike ongehoorsaamheid nie.

'n Klimaat is geskep vir die verbreking van tradisionele maatskaplike en morele norme (soos respek vir onderwysers en tradisionele gesag, respek vir menswaardigheid van ander mense asook dié van leerders) en 'n toename in kriminele gedrag (soos diefstal). Vanweë leerders se beperkte rasionele vermoëns (sien Goodman, 2009:4) was dit vir hulle soms moeilik om tussen

gedissiplineerde burgerlike ongehoorsaamheid en blatante onbeskoftheid en anti-maatskaplike gedrag te onderskei. Onder die dekmantel van burgerlike ongehoorsaamheid kon leerders skoolreëls oortree wat glad nie onregverdig was nie, maar bedoel was om 'n omgewing te skep wat leer, onderrig en veiligheid bevorder. Dit blyk dat skoolboikotte en ander vorme van burgerlike ongehoorsaamheid klaarblyklik bygedra het tot ondissipline in skole wat daardeur geaffekteer is.

Die maatskaplik-politieke oorgang van Suid-Afrika na 'n demokrasie het nie – soos gehoop is – die vlakke van anomie (met inbegrip van geweld) in die samelewing en ondissipline in die skole gedemp nie. Dit wil eerder lyk asof die heersende anomiese vlakke verhoog het. In die volgende afdeling bespreek ek die uitwerking van die maatskaplik-politieke oorgang op die Suid-Afrikaanse samelewing en skole.

3.5.2 Die maatskaplik-politieke oorgang in Suid-Afrika as moontlike anomie-verhogende moment

Die wêreld het gedurende die laaste kwart van die 20ste eeu die derde golf van demokratisering beleef (Zhao & Cao, 2010:1209). Oos-Europese lande en Suid-Afrika was deel van hierdie lande wat 'n maatskaplik-politieke oorgang na demokrasie ondergaan het (Ádnanes, 2007:49; Hamber, 1998:4; Simpson, 1993:3; Zhao & Cao, 2010:1209). Hierdie gebeurtenis of moment het diepgaande veranderinge in Suid-Afrika tot gevolg gehad – waaronder die onderwys. Ek bespreek eerstens die maatskaplik-politieke oorgang in ander lande en Suid-Afrika, en tweedens die verband tussen die oorgang, mense- en leerderregte en ondissipline.

3.5.2.1 Die maatskaplik-politieke oorgang in ander lande en Suid-Afrika

Ek het alreeds verwys na die anti-apartheidstryd en strukturele faktore soos armoede, werkloosheid en sosio-ekonomiese ongelykheid wat die vlakke van anomie in Suid-Afrika verhoog het (hoofstuk 2). Die gevolge van anomie, met ander woorde 'n relatiewe toestand van onvoldoende morele norme vir die beheer van maatskaplike interaksie, in Suid-Afrika was onder meer groter geweld, meer misdaad, morele verval en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole. In hierdie afdeling voer ek aan dat die maatskaplik-politieke oorgang vanaf 'n outoritêre staat na 'n demokrasie tot verhoogde vlakke van anomie in Suid-Afrika gelei het. Verder het dit 'n klimaat geskep waarbinne verhoogde vlakke van geweld, sedelike en morele verval, en ook ondissipline in skole sou manifesteer.

Zhao en Cao (2010:1209) het navorsing gedoen om die verband tussen die snel maatskaplik-politieke oorgang in die voormalige Oos-Europese outoritêre state en verhoogde vlakke van anomie onder individue in hierdie lande te bepaal. Hulle het Durkheim (1951; 1984) se teorie oor anomie en maatskaplike oorgang gebruik om die variasie in anomie in dertig nasies in die wêreld te verduidelik. Hulle wou die hipotese toets dat snel maatskaplik-politieke verandering op strukturele vlak maatskaplike integrasie en regulering ontwig en die vlak van anomie onder individue in 'n samelewing verhoog. Die resultate van hulle analise het volgens Zhao en Cao bevestig dat snel maatskaplik-politieke verandering op makrovlak, soos die politieke oorgang van totalitarisme na demokrasie, tot 'n hoër vlak van anomie onder individue in 'n samelewing lei (Zhao & Cao, 2010:1209). Ádnanes (2007:49) het ook 'n studie onder 560 Bulgaarse universiteitstudente in die voormalige kommunistiese land, Bulgarye, gedoen om die vlak van anomie onder die studente te meet. Volgens Ádnanes (2007:49) is die Bulgaarse samelewing ná 1989, met ander woorde na die val van kommunisme in Oos-Europa, gekenmerk as “a typical risk society, both causing and caused by anomie”. Een van haar bevindinge is dat die psigologiese dimensie van anomie vir studente die stresvolste was in vergelyking met die ander twee dimensies, naamlik gevoelens van nostalgie en 'n samelewing gekenmerk deur die relatiewe verbokkeling in norme en waardes (Ádnanes, 2007:61). Psigologiese anomie verwys onder meer na 'n lae inkomste en sosio-ekonomiese verlies, sterk gevoelens van wanhoop vir die toekoms en teleurstelling met die politieke hervorming (Ádnanes, 2007:61).

Hamber (1998:4) bevestig hierdie aannames as hy aanvoer dat hoë vlakke van geweld en ook anomie nie ongewoon was vir lande, onder meer Namibië en die Oos-Europese lande, wat ten tye van sy skrywe in oorgang na demokrasie was nie. Dieselfde geld vir Suid-Afrika wat verhoogde vlakke van anomie gedurende die oorgangstydperk beleef het. Simpson (1993:3) voer aan dat die maatskaplik-politieke oorgangsfase in Suid-Afrika daartoe gelei het dat die tradisionele apartheidsgebaseerde beheermeganismes gediskrediteer is, met ander woorde die ou vorme van onderdrukkende apartheidsbeheer het tydens hierdie fase onhoudbaar geword. Die gebrekkige onderhandelingsproses tydens die oorgangsfase het daartoe gelei dat alternatiewe vorme van konsensusgebaseerde maatskaplike regulering nie effektief gevorm is nie. Die gevolg was 'n venstertydperk in Suid-Afrika waartydens die samelewing onderreguleer is as gevolg van die afwesigheid van 'n legitieme owerheid. Dit het gelei tot 'n klimaat waar wetteloosheid toegeneem het (Simpson, 1993:4).

Zhao en Cao (2010:1210) voer aan dat, hoewel Durkheim (1951;1984) nie demokratiese oorgang bestudeer het nie, sy teorie oor anomie toegepas kan word om normatiewe verval gedurende demokratiese oorgang te verduidelik. Ander dimensies van anomie soos die psigologiese anomie onder studente in Bulgarye (Ádnanes, 2007:61) en die skerp toename in geweld en moord in Rusland ná 1989 (Pridemore & Kim, 2007) is ook by wyse van Durkheim (1951;1984) se teorie oor anomie deur die skrywers verduidelik. Demokratisering verloop nooit glad nie, want dit polariseer die samelewing of politieke entiteit, en bring die historiese wonde van etniese en rassekonflikte na vore en veroorsaak burgerlike wedywing. Die ekonomiese welvaart of welsyn van 'n nasie gaan agteruit gedurende hierdie tydperk. Die oorgang vanaf 'n outoritêre stelsel na 'n demokrasie skep 'n tydelike wanbalans wanneer nuwe waardes en norme met die ouer maatskaplike patrone in aanraking kom en/of dit ontwrig, en formele asook informele maatskaplike beheer gevolglik verswak (sien Simpson, 1993:4). Zhao en Cao beweer dus dat samelewings ten tye van oorgang met groeiende kulturele heterogeniteit of 'n toestand van anomie geassosieer word (2010:1210). Die maatskaplike orde onder die kommunistiese regime is in stand gehou deur drakoniëse maatreëls en die regstelsel was gebou op vrees en nie konsensus nie. Ná die ineenstorting van kommunisme het die mense die meesters van hulle eie lot geword en vir die eerste keer vryheid van keuse geniet (Zhao & Cao, 2010:1210, sien ook Ádnanes, 2007:61). Die nuwe demokratiese maatskaplike orde, gebaseer op die beginsels van burgerlike samelewing, was nog nie ver opgebou om die ou outoritêre meganismes van maatskaplike beheer te vervang nie (sien Pridemore & Kim, 2006). Die oorvloed nuwe reëls en nuwe maniere van dinge doen, het die mense verwar (sien Ádnanes, 2007:56). Volgens Zhao en Cao het hulle studie Durkheim (1951; 1984) se teorie van samelewings in oorgang uitgebrei tot die nasies besig met demokratiese oorgang (sien Ádnanes, 2007). Resultate toon dat individue wat in Oos-Europese lande woon en demokratiese oorgang ondergaan, hoër vlakke van anomie ervaar het as gedurende die kommunistiese era (Zhao & Cao, 2010:1224).

In Suid-Afrika het soortgelyke maatskaplik-politieke veranderinge in die vroeë 1990's plaasgevind toe 'n wit minderheids- en outoritêre regering na 'n demokrasie oorgegaan het. Die politieke oorgang het ook soos in Oos-Europese lande tot verhoogde vlakke van anomie in Suid-Afrika aanleiding gegee. Ek poog om die gemeenskappe en skole wat deur die demokratiese oorgang en verhoogde vlakke van anomie geraak is, te analiseer en om filosofies-onderwyskundig daarvoor te besin.

Ádnanes (2007), Pridemore en Kim (2006), en Zhao en Cao (2010) het in hulle studies die verband tussen maatskaplik-politieke verandering en anomie in Oos-Europese lande probeer verklaar. In hierdie studie het ek die verband tussen die snel maatskaplik-politieke oorgang vanaf 'n outoritêre regime na 'n demokratiese bedeling in Suid-Afrika en die hoër vlakke van anomie probeer ondersoek en ontleed.

Een gevolg van die maatskaplik-politieke oorgang na 'n liberale demokrasie in Suid-Afrika was die invoering van 'n menseregtegebaseerde grondwet en die erkenning van mense- en leerderregte en vryhede in Suid-Afrikaanse skole (RSA, 1996a; RSA, 1996b). Ek is van mening dat die erkenning van mense- en leerderregte in skole 'n onbedoelde klimaat geskep het vir verhoogde vlakke van ondissipline. In die volgende afdeling poog ek om die verband tussen die maatskaplik-politieke oorgang en die erkenning van menseregte en ondissipline in skole in Suid-Afrika te verduidelik.

3.5.2.2 Verband tussen maatskaplik-politieke oorgang, mense- en leerderregte en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole

Ek het reeds verwys na die outoritêre samelewing waaraan alle Suid-Afrikaners, maar in die besonder die nieblankes, vir dekades onderworpe was. Alle Suid-Afrikaners, ook blankes, was onderwerp aan outoritêre en drakoniese wetgewing wat burgerlikes hulle politieke vryhede en regte ontnem het of ingevolge waarvan genoemde vryhede en regte ingekort was, in die besonder wette wat die aktiwiteite van anti-apartheids- en bevrydingsorganisasies hokgeslaan het (vgl. Bonner, 2004:32-33) Dit het wetgewing ingesluit wat anti-apartheidsorganisasies soos die ANC, die PAC en dosyne ander organisasies tussen 1950 en 1990 verbied of verban het (Bonner, 2004:32-33). Maatskaplik-manipulerende wetgewing soos die Bevolkingsregistrasiewet (no. 30 van 1950), die Wet op die Verbod van Gemengde Huwelike (no.55 van 1949), die Groepsgebiedewet (no. 41 van 1950) en ander rasgebaseerde wette het die samelewing op alle gebiede denkbaar gereguleer en wit politieke heerskappy in stand gehou en verseker (vgl. Teeger, 2015:1179). 'n Konserwatiewe lewensuitkyk is deur die apartheidsregering en staat, met die ondersteuning van onder meer die kerk, op die samelewing afgedwing. Dit het wetgewing wat onder meer publikasies (soos pornografiese materiaal) en aborsies gereguleer of totaal verbied het, ingesluit (sien Wikipedia, 2007).

Die outoritêre bestuurstyl van die regering gedurende apartheid het ook neerslag gevind in skole. Alston, Van Staden en Pretorius (2003:163) beskryf skoolhoofde en hulle personele se

mag voor 1993 soos volg: “school principals were *de facto* if not *de jure* almost untouchable. Their powers and that of their staff were vast. The rights of learners were not even a topic of discussion.”

Volgens Alston et al. (2003:163) het skole in Suid-Afrika kragtens artikel 239 van die Grondwet (RSA, 1996a) egter oornag staatsorgane geword en daarom, kragtens artikel 8 van die Grondwet, onderworpe en gebonde aan die verpligtinge van die Grondwet en implikasies daarvan. Skoolhoofde en hulle personele se ongebreidelde mag is byvoorbeeld deur die Grondwet en onderwyswetgewing drasties beperk, wat tot bevordering van ’n menseregtekultuur sou lei. Van der Walt en Oosthuizen (2008:380) is van mening dat die inwoners nie regtig bewus was van die noodsaaklikheid van so ’n mensekultuur nie en daarom het die Handves van Regte (hoofstuk 2 van die Grondwet) soos ’n vars bries gekom (Van der Walt & Oosthuizen, 2008:380). Ek kan egter nie heeltemal met Van der Walt en Oosthuizen saamstem dat die inwoners nie ‘regtig bewus’ was van die noodsaaklikheid van menseregte nie. Die bevrydingsorganisasies en anti-apartheidsbeweging het juis menseregte – moontlik nie so omvattend soos vervat in die 1996-Grondwet nie – bepleit as deel van hulle bevrydingstryd. Nietemin, volgens Van der Walt en Oosthuizen (2008:380) spel die Handves van Regte duidelik elke individu se regte en vryhede maar ook die beperkinge op daardie regte en vryhede uit.

Ek is van mening dat die Grondwet en meer spesifiek die Handves van Regte (hoofstuk 2 van die Grondwet) nie net die nieblanke bevolking nie, maar ook blankes ‘bevry’ het en in staat gestel het om hulle grondwetlike regte en vryhede in ’n liberaal-demokratiese samelewing uit te oefen.

Die instelling van die 1996-Grondwet, die menseregte en vryhede in Suid-Afrika het egter onbedoelde gevolge in die samelewing en spesifiek in skole tot gevolg gehad. In die Suid-Afrikaanse samelewing het ’n anomiese gees posgevat, soveel so dat die regering en ander instansies in die tydperk 1998-2002 die Beweging vir Morele Regenerasie (BMR) in die lewe groep het om die golf morele verval in die land te probeer teenwerk (BMR, 2017b:2). Met betrekking tot skole is Van der Walt en Oosthuizen (2008:380) van mening dat die Handves van Regte waarskynlik die gees van wanorde en anargie in die skole in die hand gewerk het. Volgens Van der Walt en Oosthuizen (2008:380) misbruik leerders soms die Handves van Regte om op sekere regte aanspraak te maak. Dit raak onderwysers se werk en hulle verhoudings met die leerders negatief (Van der Walt & Oosthuizen, 2008:380).

Die Grondwethof se interpretasie van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) (Handves van Menseregte) het daartoe gelei dat lyfstraf in alle staatsinstellings soos skole en gevangnisse afgeskaf en verbied is. Die Grondwethof het in die saak tussen die Christian Education South Africa en die Minister van Onderwys (2000, JOL 7320 (CC) S 10) uitspraak gelewer dat lyfstraf 'n wrede en vernederende vorm van straf is wat 'n persoon se menswaardigheid kragtens artikel 12(1) van die Grondwet van Suid-Afrika skend (Smit, 2013:346). Die Suid-Afrikaanse Skolewet (no. 84 van 1996) verbied lyfstraf ook uitdruklik (Maphosa & Shumba, 2010:389; RSA, 1996b).

Die gevolge van die toepassing van grondwetlike beginsels en die Handves van Regte met betrekking tot dissipline in skole was skielik en indringend. Onderwysbesture en onderwysers was nie gereed daarvoor nie. Geen of min onderwysers was vertrouwd met die inhoud en implikasies van die regte van leerders en onderwysers en hoe dit onder meer onderwyser-leerderverhoudinge sou raak. Die afskaffing van lyfstraf in alle Suid-Afrikaanse skole het skoolbesture en in die besonder onderwysers onvoorbereid getref. Een oomblik het skoolhoofde en hulle personele skole nog soos diktators bestuur en die volgende oomblik is hulle in hulle spore gestuit deur die Grondwet en onderwyswette (vgl. Alston et al., 2003:163). Lyfstraf was onderwysers se dissiplinêre towerstaf. Daarmee kon hulle dissipline handhaaf of bloot net as afskrikmiddel gebruik sou leerders enige klasreëls of reëls vir die handhawing van orde oortree. Die afskaffing van lyfstraf het onderwysers ontmagtig laat voel, soveel so dat versoeke aan die owerhede gerig is vir die herinstelling daarvan. Daar was egter ook betoë vir die afskaffing van lyfstraf op grond van die gees en eise van die Grondwet (vgl. Bechuke & Debeila, 2012:241-242; Marais & Meier, 2010:41; Mestry & Khumalo, 2012:104; Morrel, 2001:292). Ondanks die verbod op lyfstraf in skole word dit nog steeds in sommige skole toegepas en dui dit op onderwysers en skoolbesture se onvermoë om alternatiewe vorme van straf suksesvol toe te pas (vgl. Smit, 2013:347). 'n Onlangse opname (WKOD, 2018) toon dat lyfstraf steeds in skole toegepas word. In 2018 het die Wes-Kaap Onderwysdepartement die minste (1.1%) en die Oranje Vrystaat Onderwysdepartement die meeste (12.1%) voorvalle van lyfstraf gerapporteer.

Sommige gedragafwykende leerders het die herkenning van mense- en leerderregte soms misbruik en dit het 'n gevoel van onaantasbaarheid by leerders laat posvat (sien Van der Walt en Oosthuizen, 2008:380). Een van ons leerders het selfs arrogant opgemerk: “[j]ulle [die skoolbestuur en onderwysers] kan ons nie pak gee of die skool verbied nie” toe hulle vir een of ander vorm van wangedrag deur die hoof ontbied is. Volgens Rossouw (2003:424) het van die

onderwysers wat deelnemers was aan 'n kwalitatiewe ondersoek onder meer gesê: “[s]edert menseregte op die voorgrond getree het, het die situasie [leerdergedrag] dramaties verander. Leerders het te veel regte” (Rossouw, 2003:424). Dat die erkenning van die regte van mense en leerders tot verhoogde vlakke van anomie in die Suid-Afrikaanse samelewing en tot verhoogde dissiplineprobleme in skole bygedra het, kan nie betwyfel word nie.

As adjunkhoof van 'n hoërskool in 'n histories benadeelde gemeenskap kan ek eerstehands getuig van die verhoogde vlakke van anomie in ons gemeenskap en ondissipline in ons skool sedert die erkenning van die regte van mense en leerders. Ons moet egter in gedagte hou dat die verbrekking van norme en waardes en dissipline reeds gedurende die anti-apartheidstryd waaraan ons skool se leerders en ook gemeenskap aktief deelgeneem het, begin toeneem het. Dit wil lyk asof die erkenning van die regte van mense en leerders die omvang en aard van bestaande hoë vlakke van ondissipline in skole verder laat toeneem het. Waar wangedrag outoritêr en hardhandig vasgevat is voor 1994, beroep oortreders hulle nou op hulle menseregte, en skoolbesture en onderwysers word met regsaksie gedreig as leerders se regte geskend sou word. Volgens Smit (2013:346) is dit nie ongewoon nie dat onderwysers gekonfronteer word deur leerders wat opkom vir hulle regte. Wanneer leerders op hulle regte aandrang om die regte redes is dit goed, want ons wil 'n menseregtekultuur in Suid-Afrika en sy skole skep. Aan die ander kant gebeur dit egter dikwels dat leerders die begrip ‘regte’ oorbeklemtoon of misverstaan om onvanpaste doelwitte te dien of om sekere oortredings of wangedrag te regverdig. So versak hulle hulle pligte teenoor ander se regte wat aanleiding gee tot konflik en ondissipline (Smit, 2013:346). Om leerders se menswaardigheid en regte te beskerm, verplig artikels 10 en 33 van die Grondwet, en artikels 8 en 9 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (no. 84 van 1996) skoolbeheerliggame om administratief korrekte dissiplineprosesse toe te pas wat regmatig, redelik en prosessueel is (RSA, 1996a; RSA, 1996b).

Benewens die erkenning van mense- en leerderregte het hierdie administratiewe proses skoolbeheerliggame in veral agtergeblewe gemeenskappe oneindige hoofbrekens besorg vanweë hulle onvermoë om hierdie proses effektief toe te pas en te bestuur. Mestry en Khumalo (2012:98) toon enkele faktore aan wat skoolbeheerliggame oneffektief maak:

- die gebrek aan samewerking tussen die besture en SBL'e;
- SBL-lede se gebrek aan selfvertroue;
- SBL-lede se ongeletterdheid, veral in plattelandse skole; en

- SBL-lede se gebrek aan vaardighede en ervaring om hulle wettige magte uit te oefen (vgl. Smith, Beckmann & Mapane, 2015:2367).

Bovermelde faktore dra daartoe by dat dissiplineprosesse misluk en dat die verbrokkeling van dissipline onder leerders na my mening toeneem omdat meer leerders bewus word van die gebrek aan optrede teenoor leerders wat chronies oortree. Badenhorst et al. (2007:12) noem met betrekking tot die omslagtigheid van die dissiplinêre proses en die inkorting van hulle magte dat skoolhoofde en onderwysers hulle frustrasie in hulle studie soos volg uitgedruk het:

Die omslagtigheid van die dissiplinêre proses is 'n enorme probleem. In gevalle waar ernstige dissiplinêre optrede noodsaaklik is, kan ons weinig ondersteuning van die onderwysdepartement verwag. Ek oordryf nie as ek sê dat ons tot soveel as vyf weke wag voordat 'n uitslag in 'n dissiplinêre verhoor verskaf word nie.

Een van ons grootste frustrasies is dat gerapporteerde insidente ná 'n aansienlike tydsverloop bloot terugverwys word na die skoolhoof. Hoe effektief kan straf wees twee of drie maande nadat die oortreding gepleeg is? Uitgestelde straf werk nie – ons moet onmiddellik kan optree. Dis al hoe ons wangedrag kan hokslaan (Badenhorst et al., 2007:12).

Menige kere het ons personeel ook aangedring op sterker optrede teenoor leerders wat hulle herhaaldelik aan ernstige wangedrag skuldig maak. Dikwels is skoolbesture en beheerliggame se gefrustreerde en radelose antwoord: “[o]ns hande is afgekap, ons kan nie net skors of uitsit nie, ons moet grondwetlik, prosedureel en regmatig optree.”

As adjunkhoof belas met dissipline kan ek getuig van voorbeelde waar leerders van wangedrag aangekla was, maar as gevolg van onder meer bogenoemde langdradige en lomp administratiewe proses en SBL'e wat geen regservaring het nie, 'vry' weggestap het en hulle maar weer straffeloos in die klaskamer bevind. Dit het die gedagte onder leerders versterk dat die skoolbestuur en SBL tandelose instellings is wanneer dit kom by die toepassing van dissipline. Gedurende die laat 1990's en vroeë 2000's het ons aansoeke vir die uitsetting van enkele leerders geslaag. Hierdie leerders het hulle aan ernstige wangedrag soos messteekvoorvalle, die besit en verkoop van dwelms, seksuele aanranding, en aanranding met die doel om ernstig te beseer skuldig gemaak. Selfs leerders wat hulle herhaaldelik aan ontwrigtende optrede skuldig gemaak het, is uitgesit. Dit blyk egter dat die

onderwysdepartement die aansoeke deesdae strenger oorweeg, deur veral daarop te let of die korrekte administratiewe proses gevolg is en die aard van die wangedrag.

Verder is restoratiewe (herstellende en helende) praktyke voorgestel as alternatief vir bestraffende sanksies soos skorsing en uitsetting. Volgens Reyneke (2015:65) kan restoratiewe praktyke gedefinieer word as al die strategieë, benaderings, programme, modelle, metodes en tegnieke wat gebruik word om wangedrag te voorkom. Dit dien ook as manier van intervensie om die skade wat deur oortreders aangerig word die hoof te bied. Intervensies het ten doel dat diegene in gesagsposisies tot die besef sal kom dat leerders meer samewerkend en produktief en meer geneig is om positiewe gedragsveranderinge te maak wanneer gesagdraers dinge saam met hulle doen, eerder as om teen hulle op te tree of vir hulle doen, met ander woorde daar is hoë vlakke van onderwysbeheer en ondersteuning in programme en strategieë waarin die leerder en onderwysers betrokke is (Reyneke, 2015: 65-66).

Die ingebruikneming van restoratiewe praktyke het tot gevolg gehad dat ons skool se aansoeke om uitsetting van leerders wat hulle aan die besit en verkoop van dwelms (soos dagga), die rook van dagga op die skoolterrein, die besit van gevaarlike wapens en ander ernstige wangedrag skuldig gemaak het, hoofsaaklik afgewys is en restoratiewe praktyke aanbeveel is. Hierdie praktyke het onder andere die skoolsielkundige en maatskaplike werker betrek.

Restoratiewe praktyke blyk 'n prysenswaardige benadering tot dissipline te wees, maar hou na my mening nie tred met die enorme dissipline-uitdagings in sosioëkonomies agtergeblewe skole nie. Die oorbevolkte skole, hoë onderwyser-leerder-verhoudings in skole en armoede, hoë vlakke van normatiewe verval in gemeenskappe en skole, alkohol- en dwelmmisbruik, en misdaad skep 'n klimaat in skole waar ondissipline so oorweldigend ervaar word dat restoratiewe praktyke min sukses behaal. Dit kan dus nie as die enigste intervensiestrategie beskou word nie. Daarom is ek van mening dat IDBO, gebaseer op maatskaplik-morele en demokratiese waardes kan bydra om ondissipline en geweld hok te slaan. Hieraan gee ek aandag in hoofstuk 4.

3.5.2.3 Die verbrokkeling van die kultuur van onderrig en leer in Suid-Afrika ná 1994

Die onderstaande gedeelte uit 'n toespraak van die adjunkminister van onderwys, vader Smangaliso Mkhathwa, by 'n konferensie in 1997 oor die leer-en-onderrigkultuur en dienslewering, gee 'n aanduiding van hoedanig die vlakke van onprofessionalisme en ondissipline op alle terreine van die onderwysstelsel in Suid-Afrika toegeneem het (aangehaal

in Harber, 2001b:57-58). Met betrekking tot die werksaamhede by departementele kantore het vader Mkhathshwa die onderstaande opgemerk:

In many of our education departmental offices, there is a chronic absenteeism of officials, appointments are not honoured, punctuality is not observed, phones ring without being answered, files and documents are lost, letters are not responded to, senior officials are inaccessible, there is confusion about roles and responsibilities and very little support, advice and assistance is given to schools ... Many of our parents fear their own children, never check the child's attendance at school, are not interested in the welfare of the school, never attend meetings, give no support to the teacher of principal.

Die onderwysers en leerders is ook skerp gekritiseer:

Many of the teachers are not committed to quality teaching, their behaviour leaves much to be desired, are more interested in their own welfare, are not professional and dedicated, are never at school on time, pursue their studies at the expense of the children, do not prepare for lessons ... Many of our children are always absent from school, lack discipline and manners, regularly leave school early, are usually late for school, wear no uniform, have no respect for teachers, drink during school hours, are involved in drugs and gangs, gamble and smoke at school, come to school armed to instil fear in others (Harber, 2001b:57-58).

Lethoko et al. (2001:312-313) bevestig bostaande waarneming in hulle studie om die negatiewe faktore wat verband hou met die verbokkeling van die kultuur van onderrig en leer te bepaal. Hierdie navorsing is in 30 skole in die Pretoria-omgewing gedoen en het hulle tot soortgelyke gevolgtrekkings as Harber (2001b:57) gekom. Lethoko et al. (2001:312-313) se bevindinge sluit onder meer in skoolhoofde se klagte dat onderwysers onwillig was om te help om dissipline te handhaaf omdat die regering onderwysers ontmagtig het (ek neem aan dat dit hier gaan oor lyfstraf wat afgeskaf is). Onderwysers het erken dat hulle hulle professionele etos verloor het en dat die toewyding en motivering om hulle werk effektief te doen, grootliks ontbreek (sien Harber, 2001b:57). Die gevolg hiervan was dat onderwysers beheer oor hulle leerdersverloor het. Verder erken die onderwysers dat gereeld laat gekom, uit klasse gedros en nie aan hulle werk toegewyd was nie. Op hulle beurt het leerders gekla dat onderwysers onprofessioneel optree, onderrig afskeep en aandag aan hulle persoonlike sake ten koste van die leerders geskenk het. Leerders het erken dat hulle lui, uit klasse gedros en oor die algemeen ongedissiplineerd was (Lethoko et al., 2001:312-313). Dit wil lyk asof hierdie onprofessionele gedrag van sommige onderwysers steeds voortduur. DGMT (2018) het onlangs berig oor die

kommerwekkende afwesigheidsyfer (by een skool is daar op enige gegewe tyd ongeveer 'n derde van die personeel afwesig) onder onderwysers en dat sommige weier om nasienwerk en ander pligte na skool af te handel. Dié pligte word gedurende onderrigtyd gedoen (DGMT, 2018:24).

Die verval ten opsigte van die kultuur van onderrig en leer in skole in die ná-apartheidsera soos hierbo beskryf blyk duidelik 'n voortsetting te wees van die verhoogde vlakke van anomie wat sy oorsprong gedurende die anti-apartheidstryd tussen 1976 en 1994 gehad het, soos ek in hoofstuk 2 aangevoer het (sien ook Christie, 1998:284; Lethoko et al., 2001:311). Christie (1998:284) voer verder aan dat die verwerping van Bantoe-onderwys by wyse van proteste en boikotte en die onsuksesvolle pogings om 'n alternatief, *People's Education*, van stapel te stuur, 'n nalatenskap van die wedywering van gesag te weeg gebring het. Daarmee saam het die materiële voorsiening aan swart skole en die toestande van armoede en ontwrigting in die onderwys bygedra tot die lae status wat aan onderwys geheg is. Hierdie toestand, met ander woorde, die tradisie van opposisie en ontwrigting in die onderwys en die armoede in gemeenskappe het, volgens Christie (1998:284) nie eensklaps verdwyn met die vervanging van die apartheidsregering nie. Dit is ook duidelik dat ons 'n voortsetting van die toestand van anomie in die samelewing en ondissipline in die skole ná 1994 ervaar.

Volgens Christie (1998:285) is die begrip 'kultuur van onderrig en leer' plooibaar en behoort duidelik gemaak word. Die begrip 'kultuur' verwys na 'n omgewing waarin maatskaplike gebeure, gedragsuitinge, instellings of prosesse verstaanbaar beskryf kan word. Kultuur is nie die oorsaak van die probleme inherent aan disfunksionele skole nie, maar is die beleefde of geleefde ervaring van hierdie probleme. Verder beteken die 'verbrokkeling' van 'n kultuur van onderrig en leer nie die 'afwesigheid' van 'n kultuur van onderrig en leer in die skole wat daardeur geraak word nie. Wat bedoel word, is dat 'n skoolkultuur wat nie bevorderlik is vir leer en onderrig nie aan't ontwikkel is (Christie, 1998:285). Hoewel die opvatting van 'verval in skoolbestuur' min of meer in die 1990's in Suid-Afrika posgevat het, beteken dit nie dat die gehalte van veral swartonderwys voor 1994 beter was nie; intendeel, swartonderwys het gedurende die apartheidsjare aan die agterste speen gesuig as dit kom by onderwysvoorsiening en gehalteonderwys (Christie, 1998:285-286). Harber (2001b:61-62) stem saam dat die gebrek aan 'n kultuur van onderrig en leer sedert 1994 in baie dele van die land toegeskryf kan word aan die voortdurende ontwrigting van onderwys sedert 1976.

Dit is duidelik dat hoë vlakke van ondissipline onder leerders en ook onderwysers aan die orde van die dag is in disfunksionele skole en in skole waar daar nie 'n kultuur bestaan wat bevorderlik is vir leer en onderrig nie.

Ek is verder van mening dat die oorgangstydperk van 'n outoritêre samelewing na 'n demokratiese samelewing en die erkenning van menseregte in Suid-Afrika 'n omgewing geskep het waar die vlakke van anomie selfs verder verhoog het. In die volgende afdeling (3.6) probeer ek aantoon hoe die maatskaplik-politieke verandering 'n rol gespeel het by die etiese en normatiewe verval in die land en ondissipline in skole.

3.6 Rol van die gemeenskap, gesin en skool in verhoogde vlakke van ondissipline in Suid-Afrikaanse skole

In hoofstuk 2 het ek verwys na die wederkerige verhouding wat tussen die gesin, die skool en die gemeenskap as maatskaplike stelsels bestaan. In hierdie hoofstuk onderskryf ek hierdie gedagte van interafhanklikheid en wedersydse beïnvloeding met betrekking tot ondissipline in skole. Volgens die stelselteorie (sien Laszlo, 1972), kan 'n stelsel slegs verstaan word as 'n geïntegreerde geheel en nie as 'n stel absoluut aparte elemente nie. Om die stelsel te verstaan, moet die komplekse verhoudings tussen die elemente in 'n stelsel verstaan word. Gesinne, skole en samelewings of gemeenskappe word as maatskaplike stelsels beskou wat met mekaar in wisselwerking is, van mekaar afhanklik is en deur mekaar beïnvloed word (sien Laszlo, 1972). Stelselteorie voorsien 'n teoretiese raamwerk om ondissipline in 'n groter verband te verstaan en daarmee te handel (Marais & Meier, 2010:42-43). In die lig hiervan brei ek in die volgende afdeling (3.6.) uit op die wederkerige verhouding tussen die gesin, die skool en die gemeenskap en die implikasies daarvan vir skoordissipline.

Ek het alreeds bevestig dat vlakke van anomie in alle samelewings bestaan (sien 3.4. 3.5) en ook dat anomie-verhogende momente soos die Soweto-opstand in 1976 en die onrus daarna, asook die demokratiese oorgang in Suid-Afrika sedert 1990 tot verhoogde vlakke van anomie gelei het. Rauch (2005:9-10) merk op dat sommige sosioloë 'n afkeurende houding teenoor Durkheim se teorie van anomie ingeneem het, want konflikgeteisterde samelewings soos Bosnië en Rwanda het nie in 'n totale toestand van normloosheid verval nie en 'n mate van maatskaplike organisasie het in hierdie lande behoue gebly (Rauch, 2005:9-10). Dit is ook nie my bedoeling dat gemeenskappe in Suid-Afrika sedert 1976 in 'n toestand van totale normloosheid verval het nie. Daar is wel verhoogde vlakke van anomie in die land wat

noodwendig samelewingsverbande soos gemeenskappe, gesinne en skole geaffekteer het. Op hulle beurt beïnvloed die gemeenskap, die gesin en die skool, mekaar wedersyds.

Soos Van der Walt en Oosthuizen (2008:377) is ek van mening dat daar moontlik voldoende navorsing gedoen is om aan te toon wat die oorsake en omvang en aard van ondissipline in Suid-Afrika is. Die onderstaande outeurs het kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoeke na ondissipline gedoen:

- Bayaga en Jaysveree (2011) wys op die post-moderne gees wat tot ondissipline lei;
- Badenhorst et al. (2007) het gevind dat die ouerhuis die grootste oorsaak van dissiplineprobleme in skole is;
- De Klerk en Rens (2003) het die verwaarlosing van persoonlike verantwoordelikheid en die afwesigheid van 'n openbare waardestelsel uitgelig as rede aangevoer;
- Mentz, Wolhuter en Steyn (2008) meen dat sosio-ekonomiese omstandighede tuis 'n belangrike oorsaak is vir ondissipline in gesinne en skole;
- Mestry en Khumalo (2012) dui aan dat skoolbeheerliggame soms in gebreke bly om dissipline kragtens wetgewing te verstaan en toe te pas;
- Mohapi (2014) dui op ontoereikende ouerondersteuning as oorsaak vir ondissipline in skole;
- Oosthuizen en Van Staden (2007) meen dat die bevoegdheid en styl van onderwysers 'n rol speel in die manifestering van ondissipline in skole;
- Rossouw (2003) voer aan dat die oorbeklemtoning van menseregte 'n rol speel; en
- Simuforosa en Rosemary (2014) dui aan dat disrespek in die gesin 'n oorsaak is vir ondissipline in skole.

Verder blyk dit duidelik die meerderheid faktore of agtergronde wat tot die geweld in gemeenskappe, gesinne en skole bydra, ook tot verhoogde vlakke van anomie in die land en ondissipline in skole bydra. In hoofstuk 2 het ek in breë trekke bespreek hoe maatskaplik-politieke faktore (soos apartheid) en strukturele faktore (soos werkloosheid en armoede) 'n omgewing geskep het vir geweld in die samelewing wat in die gesins- en skoollewe weerspieël sou word (vgl. Prinsloo, 2004:158-161). Met verwysing na die gesin het ek probeer aantoon hoe faktore soos groot gesinne, enkelouergesinne, alkohol- en drankmisbruik in gesinne,

ontoereikende ouerskap, permissiewe gedrag in die huisgesin en swak rolmodelle die agtergrond en teelaarde skep vir geweld. Verder het ek gewys hoe die samelewing en gesin die skoollewe beïnvloed het en tesame met interne skoolfaktore tot geweld op skole sou lei. Dieselfde en/of soortgelyke faktore is verantwoordelik vir die normatiewe verval en ondissipline in gemeenskappe, gesinne en skole. Ek het die bevindinge uit bogenoemde ondersoek gebruik om hierdie standpunt te probeer staaf (vgl. Prinsloo, 2004:161-162).

My spesifieke bydrae tot die ondersoek na ondissipline het egter betrekking op anomie-verhogende momente soos die anti-apartheidstryd en die demokratiese oorgang vanaf 1976 tot gedurende die 1990's in Suid-Afrika en hoe dit tot verhoogde vlakke van ondissipline in skole gelei het. Ek gaan hoofsaaklik op hierdie omgewings klem lê om die verhoogde vlakke van anomie en ondissipline in skole te verklaar. Vervolgens bespreek ek die rol van die gemeenskap by die verhoogde vlakke van ondissipline in skole in Suid-Afrika.

3.6.1 Die samelewing of gemeenskap

Zhao en Cao (2010:1210) het aangetoon dat demokratisering nooit glad verloop nie. Maatskaplik-politieke oorgang skep tydelike wanbalans wanneer nuwe waardes en norme met ouer maatskaplike patrone in aanraking kom en dit ontwrig, en formele asook informele maatskaplike beheer gevolglik verswak. Die oorvloed nuwe (demokratiese) reëls en nuwe maniere van dinge doen verwar die mense en lei tot verhoogde vlakke van anomie (Zhao & Cao, 2010:1210).

Die maatskaplik-politieke oorgang in Suid-Afrika sedert 1990 het 'n soortgelyke konflik tussen ouer maatskaplike patrone en waardestelsels aan die een kant en die nuwe liberaal-demokratiese waardes en norme aan die ander kant te weeg gebring. Die Suid-Afrikaanse Grondwet (1996a) het liberaal-demokratiese waardes grondwetlik vir Suid-Afrika vasgelê. In hierdie verband merk Rauch (2005:11) op dat die oorgang vanaf 'n outoritêre na demokratiese regering in Suid-Afrika diepgaande implikasies gehad het vir maatskaplike kohesie en waardes. Die afwesigheid van 'n legitieme maatskaplike orde het duidelik geblyk (Rauch 200:11).

Die implikasies van bogenoemde toestand het in die samelewing, die gesin en die skool en ook op ander gebiede duidelik geword. Badenhorst et al. (2007:311) het in hulle navorsing bevind dat sedelik-morele verval van die samelewing, naas die ouerhuis, die vernaamste oorsaak van dissiplineprobleme in skole is. Volgens die deelnemers aan Badenhorst et al. (2007:311) se studie het die gebrek aan 'n waardegedrewe samelewing tot 'n gees van permissiwiteit en

minagting van gesag gelei. Volgens De Klerk en Rens (2003:354) kan 'n rede vir hierdie permissiwiteit onder meer toegeskryf word aan die oorbeklemtoning van individuele regte, die verwaarlosing van persoonlike verantwoordelikheid en die afwesigheid van 'n openbare waardestelsel (De Klerk & Rens, 2003:354). Hierdie toedrag van sake kan in 'n groot mate toegeskryf word aan die maatskaplik-politieke oorgang en erkenning van menseregte in Suid-Afrika. Die sedelik-normatiewe verval teen 1997 was van so 'n omvang en aard dat politici, regeringsleiers, geestelikes en ander samelewingstrukture gevoel het dat strategieë in werking gestel word om dit hok te slaan. Die BMR het gevolglik die lig gesien (vgl. Rauch, 2005)

Die BMR is in 1997 in die lewe geroep en het ten doel gehad om die sedelik-morele verval wat volgens besorgdes ná 1994 in die regering en ander samelewingstrukture kommerwekkend toegeneem het, te probeer stuit (vgl. Rauch, 2005:1). Volgens Rauch (2005:5) kan die oorsprong van die BMR teruggevoer word na 'n vergadering tussen oud-president Nelson Mandela en sleutel- godsdiensteleiers in Junie 1997. By hierdie vergadering het oud-president Mandela die 'geestelike wanorde' in die land beskryf as:

[A] lack of good spirit, as pessimism, or lack of hope and faith. And from it emerge the problems of greed and cruelty, of laziness and egotism, of personal and family failure. It both helps fuel the problems of crime and corruption and hinders our efforts to deal with them (Rauch, 2005:5).

Afgelei uit bostaande menings is dit redelik om af te lei dat ons verhoogde vlakke van anomie in Suid-Afrika nie net voor 1994 beleef het nie maar ook ná 1994 beleef. Dit wil lyk asof die verwerping van menseregte en vryhede die vlakke van anomie verhoog het (sien Van der Walt & Oosthuizen, 2008:379-380). As mikrokosmos van die samelewing is dit duidelik dat die skool die normatiewe verval in die gemeenskappe en gesinne sou weerspieël.

Die gesin – in die besonder die ouers – word deur sommige navorsers (Badenhorst et al., 2007; Rossouw, 2003; Steyn, Wolhuter, Oosthuizen & Van der Walt, 2003) as die grootste oorsaak van dissiplinêre probleme in skole uitgewys. Vervolgens bespreek ek die rol van die gesin en ouers.

3.6.2 Die gesin

Soos genoem in hoofstuk 2 (sien 2.8.3.2) vorm die gesin vir Burton en Leoschut (2013:60) die primêre omgewing waar jongmense geleer word omtrent normatiewe gedrag, met ander woorde

dit wat as aanvaarbaar of onaanvaarbaar in die gemeenskap beskou word. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (2011:25) ondersteun hierdie mening as hulle aanvoer dat die gesin een van die invloedrykste sosialiseringomgewings vir kinders en adolessente is (SARO, 2011:25; vgl. Ward, 2007:17). Gevolglik word die gedragsuitinge en houdinge wat deur betekenisvolle ander in die gesin voorgeleef word, nageboots en herhaal (Burton & Leoschut, 2013:60).

Volgens Morrow (1967:74) is waardes en norme deel van die atmosfeer of omgewing waarin kinders opgroei. Aan die begin word waardes en norme van die gesin geassimileer. Dit is die eerste klein groepie waarin kinders baie tyd deurbring in persoonlike verhoudings met gesinslede en betekenisvolle ander. Die ma se waardes en norme is van deurslaggewende belang omdat aangeneem word dat sy 'n sentrale figuur in die kind se lewe is. Algaande kinders die norme aanvaar, word dit deel van hulleself. Hierdie sosialiseringfase word later in die skool en elders voortgesit (Morrow, 1967:74). Leerders wat byvoorbeeld uit permissiewe of vryheidsgesinde gesinne kom, is ook dikwels die oorsaak van ondissipline in skole. Volgens Simuforsa en Rosemary (2014:85) is hierdie leerders dikwels arrogant en oneerbiedig teenoor volwassenes, en sodanige leerders respekteer nie ander se eiendom in skole nie (Simuforsa & Rosemary, 2014:85).

Steyn et al. (2003:227) voer aan dat kinders wat in armoede leef, 'n groter risiko loop om blootgestel te word aan sosialiseringfaktore wat maatskaplike wangedrag tot gevolg kan hê. Steyn et al. (2003:227) meen dat kinders in sodanige omstandighede meermale onderwerp word aan die harde dissipline van minder ontwikkelde of ontoereikende ouers en 'n gebrek aan intimiteit, liefde en ondersteuning by en van die kant van die ouers ervaar. Hierbenewens word hulle aan die aggressiewe waardes en gedrag van volwassenes en aan 'n onstabiele portuurgroep blootgestel (Steyn et al., 2003:227).

Kwantitatiewe en/of kwalitatiewe navorsing oor skoordissipline ná 1994 ondersteun bogenoemde standpunte. Badenhorst et al. (2007:310-311) se kwalitatiewe navorsing oor die uitwerking van die demokratiseringsproses op die onderwysstelsel en spesifiek op die toepassing van dissipline in Suid-Afrikaanse skole is 'n voorbeeld. Hulle het bevind dat vier uit vyf skoolhoofde aangetoon het dat onbetrokke ouers en verwante probleme in die ouerhuis die grootste oorsaak van dissiplineprobleme in skole is. Van die probleme is onder andere negatiewe gesindhede by ouers en dat hulle in baie gevalle krities staan teenoor die skool en ander vorme van gesag (Badenhorst et al., 2007:310-311). Rossouw (2003:425) het in sy

navorsing tot soortgelyke bevindinge gekom, naamlik dat ouers 'n gebrek aan verdraagsaamheid teenoor regeringsowerhede sowel as onderwysers toon. Volgens Badenhorst et al. (2007) word hierdie negatiewe houdings aan die kinders oorgedra. Ander gesinsverwante probleme is probleme wat die skool ervaar met kinders uit enkelouergesinne waar 'n vaderfiguur ontbreek, wat dikwels lei tot onvoldoende rolmodelle vir seuns. Morele verval in gebroke ouerhuise wat dan in leerders se gedrag in die skool manifesteer, blyk nog 'n gesinsverwante faktor te wees (Badenhorst et al., 2007:310-311). Badenhorst et al. (2007:310) haal een van die hoofde soos volg aan:

Ek is daarvan oortuig dat gebroke ouerhuise tekenend is van die morele verval wat algemeen in ons samelewing voorkom. Ons sien dit duidelik in die gedrag van kinders uit sodanige huise.

Volgens Rossouw (2003:426) het baie skole in sy navorsing aangedui het dat daar by sommige ouers 'n totale of gedeeltelike gebrek is om hulle kinders te dissiplineer, dat hulle hulpeloos voel en selfs bang is vir hulle kinders. Sommige ouers verwag dat die skool hulle probleme moet oplos ten spyte daarvan dat hulle apaties teenoor die skool staan (Rossouw, 2003:426). Dit blyk dat die erkenning van menseregte en die manifestering van 'n postmoderne gees ook in huisgesinne voorkom. Uit gesprekke met ouers het dit vir ons as skoolbestuur duidelik geword dat leerders ook in die gesinsopset hulle menseregte misbruik om bepaalde doelwitte te bereik, soos om eenvoudig te doen wat hulle wil en hulle nie aan huisreëls steur nie. Sommige kinders maak hulle vanweë 'n gees van vryheidsgesinde en veragting van 'outydse' reëls ook aan immorele gedrag skuldig (vgl. Lessing & De Witt, 2011:404).

Simuforsa en Rosemary (2014:83) sluit hierby aan as hulle aanvoer dat vryheidsgesinde gesinsomgewings bydra tot leerder se wangedrag. Simuforsa en Rosemary (2014:84) noem byvoorbeeld dat, wanneer ouers min tyd tuis met hulle kinders deurbring, die kinders ongewenste maatskaplike ervarings buite die gesin kan opsoek wat hulle lewens nadelig kan beïnvloed.

Simuforsa en Rosemary (2014:83) noem hierbenewens kan wanordelike gesinne wat deur 'n gebrek aan leierskap, leiding en beheer gekenmerk word, ook bydra tot ontwrigtende gedragsprobleme in skole. In sodanige gesinne poog ouers om hulle kinders te dissiplineer by wyse van dreigemente van geweld. Kinders uit hierdie gesinne word dikwels mishandel en aan geweld blootgestel (Simuforsa & Rosemary 2014:84). Kinders uit sodanige gesinne ontwikkel dikwels antisosiale, antimatskaplike en kriminele gedrag. Hulle beskik oor lae

verdraagsaamheidsvlakke en glo dat fisiese geweld die enigste manier is om konflikte op te los (Simuforosa & Rosemary 2014:84).

Die skool is in 'n groot mate die 'ontvanger' van die invloede van die gemeenskap en gesin en dit wat in hierdie maatskaplike omgewings gebeur. Vervolgens bespreek ek hoe die skool met die gemeenskap en gesin in wisselwerking tree.

3.6.3 Die skool

Christie (1998: 283), Lethoko et al. (2001:312-313) en Harber (2001b:57-58) verwys na 'n kultuur van onderrig en leer wat verbrokkel het ná 1994. Hierdie verval van die kultuur van onderrig en leer in skole blyk duidelik 'n voortsetting te wees van die verhoogde vlakke van anomie wat sy oorsprong gedurende die anti-apartheidstryd tussen 1976 en 1994 gehad het. Christie (1998:283) verwys na hierdie toestand in skole as die nalatenskap van apartheidsonderwys.

Christie (1998:284) en Lethoko et al. (2001:311) stem saam dat die oorsake vir die verval van 'n kultuur van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole teruggevoer kan word na die anti-apartheidstryd binne skole vanaf 1976.

Met betrekking tot hierdie verbrokkeling van die kultuur van onderrig en leer skets Ward (2007:22) 'n donker prentjie ten opsigte van Suid-Afrikaanse skole. Volgens Ward is die meeste Suid-Afrikaanse skole chaotiese en moeilike omgewings wat nie bevredigende en aanvaarde standaarde bereik nie. Onderrigtyd word beperk deur baie ander verpligtinge wat onderwysers opgelê word. Daar is onder meer bevind dat onderwysers gemiddeld minder as die helfte van skooltyd aan onderrig bestee (Ward 2007:22; sien ook DGMT, (2018); Simuforosa & Rosemary, 2014:67:68).

Onprofessionele en ongedissiplineerde gedrag by onderwysers, wat voortspruit uit die era van die anti-apartheidstryd, het ook bygedra tot die verbrokkeling van die kultuur van onderrig en leer en ondissipline in die klaskamer. Volgens Simuforosa en Rosemary (2014:86) skeep onvoorbereide onderwysers die geleentheid vir ondissipline in die klaskamer. 'n Onderwyser wat onvoorbereid klas toe kom, sal selfvertroue inboet en leerders sal sy of haar vermoëns bevraagteken. Simuforosa en Rosemary (2014:86) voer verder aan dat dissipline ook daaronder ly as die lesaanbiedings nie leerders se belangstelling prikkel nie. Leerders sonder die toesig

van 'n onderwyser veroorsaak dikwels chaos in 'n klas wat wissel van geraasmakery tot bakleiery en vandalisme van skoolleidendom (Simuforosa & Rosemary, 2014:87).

'n Verdere uitdaging met betrekking tot die handhawing van dissipline is die erkenning van mense- en leerderregte in skole. Ek het hierdie aspek en die moontlike uitwerking daarvan op skoordisipline vroeër bespreek (sien 3.5.2.2). Volgens Badenhorst et al. (2007:310) is onderwyswetgewing wat betref dissipline een van die grootste knelpunte in die handhawing van 'n kultuur van onderrig en leer by skole. Die magte van die skoolhoofde en onderwysers word daarvolgens drasties ingekort (Badenhorst et al., 2007:310). By 'n dissipline-konferensie (DBO, 2014, s.p.) het een van die onderwyserunies gekla oor onder meer die leerderondisipline in skole, onderwysers se gevoel van magteloosheid en die oorbeklemtoning van leerderregte. 'n Ander onderwyserunie het ook melding gemaak van die leerderondisipline en hoe skoolhoofde ingeperk word deur streng wetgewing (DBO, 2014: s.p.).

Die afskaffing van lyfstraf blyk vir skoolhoofde en onderwysers die grootste hoofbrekens te besorg. Ek het vroeër (sien 3.5.2.2) hierna verwys en voorbeelde uit my ervaring as onderwyser en adjunkhoof, belas met dissipline, aangedui. Müller (2012:396) het bevind dat onderwysers se begrip van die bepalings van belangrike wette en regeringskennisgewings onvoldoende is om probleemsituasies rakende dissipline te hanteer. Müller (2012:419) het ook bevind dat sommige onderwysers steeds lyfstraf toepas (WKOD, 2019) en dit in sommige gevalle wenslik vind want dit dien as afskrikmiddel. Een deelnemer in die ondersoek het die rede vir die lyfstraf soos volg verwoord: “By party kinders is dit [lyfstraf] al wat help. Dan werk 'n klap of 'n paar houe beter as iets anders” (Müller 2012:419). Dit wil lyk asof onderwysers ook hulle ondervinding uit hulle kinderjare, toe lyfstraf tydens 'n outoritêre tydperk gebruik is om gesag letterlik af te dwing, wil gebruik as regverdiging vir lyfstraf (Müller, 2012:419). Hierdie reaksie dui op onderwysers se onvoldoende kennis oor menseregte soos vervat in die Grondwet en Suid-Afrikaanse Skolewet (no.84 van 1996), waarvan die belangrikste een artikel 10 van die Grondwet is: “[e]veryone has inherent dignity and the right to have their dignity respected and protected” (RSA, 1996a:6). Op grond van hierdie artikel is lyfstraf afgeskaf.

Die verwarring met betrekking tot die interpretasie en toepassing van menseregte blyk duidelik uit deelnemers se antwoorde daaroor in die openbare verhore van die SAMRK in 2006. Toe gevra is wat ‘vryheid’ beteken, het meer as die helfte van die mense geantwoord: “[i] am free to do what I like” Sommige onderwysers het oor die reg van ‘vryheid van beweging’

geantwoord: “[t]hey have the freedom of movement so they can walk around in the school and classroom as they wish” (SAMRK, 2006:22).

Verder het ek ook verwys na hoe leerders hierdie regte uitbuit wat dan tot verdere konflik en ondissipline in die skole lei. Die frustrasie van skoolhoofde en onderwysers wat die dissipline-situasie betref, blyk duidelik in onderstaande reaksies van skoolhoofde in die navorsing van Badenhorst et al. (2007:312, 315):

Afgesien van die feit dat die onderwyser-leerderverhouding ongeveer 35-40:1 is ... is viktimisasie en 'n gebrek aan respek teenoor onderwysers 'n ernstige demotiverende faktor. ... Aan die een kant moet ek my personeel motiveer en bemoedig, maar aan die ander kant is ek self ontmagtig om op te tree in gevalle waar wangedrag en disrespek handuit ruk.

Leerders is deeglik bewus van die beperkte magte van skole. Hulle weet ook van die departement se onvermoë en om tydig en daadwerklik op te tree. Hierdie swak skakel in die dissiplinêre ketting word uiteraard uitgebuit deur veral gewoonte-oortreders, en die gevolge daarvan is duidelik waarneembaar.

Gegewe bostaande reaksies rakende die erkenning van menseregte en gepaardgaande wetgewing en prosedures in skole, is dit redelik om af te lei dat die erkenning van menseregte tot verhoogde vlakke van ondissipline onder die leerders sou lei, want sommige leerders beklemtoon hulle regte maar kom nie hulle ooreenstemmende verantwoordelikhede na nie.

Nog faktore wat tot ondissipline in skole bydra, is die postmoderne gees en sedelik-morele verval wat in Suid-Afrika en in skole posgevat het. Bayaga en Jaysveree (2011:207) het in hulle studie oor die invloed van die skool en die gesin op morele ontwikkeling bevind dat baie leerders aanvoer dat ‘tye verander het’ en dat dit verskil van hoe dit was toe hulle ouers jeugdige was. Dit beteken dat alkoholmisbruik en rokers nou algemeen voorkom onder kinders. Verder stel leerders ‘veranderde tye’ gelyk aan alkoholgebruik, rokers en seksuele aktiwiteit te wees. Bayaga en Jaysveree (2011:207) haal een leerder soos volg aan:

Most of my friends drink and smoke. We do it almost every weekend. It's just nice, plus there's nothing better to do. It's much nicer than to do homework, or to sit at home with my parents. Sometimes after drinking we end up having sex. My teachers also know I drink. Some of them drink with me.

Bayaga en Jaysveree (2011:208) bevind verder dat van die deelnemende leerders in die ondersoek van mening is dat bogenoemde maatskaplike euwels nie handuit geruk het nie maar

dat die kwessie van 'n morele krisis uit verband geruk word. Sommige leerders het in onderhoude openlik erken dat hulle dwelms en/of alkohol gebruik, seksueel aktief is, ongemanierd is, en ondeugde soos oneerlikheid en disrespek goedkeur. Verder is hulle van mening dat hulle gedrag nie immoreel is nie (Bayaga & Jaysveree, 2011:208).

Hierdie toedrag van sake kan moontlik die gevolg wees van die onaanvaarbare kant van die postmoderne gees van ons tyd en ook verband hou met die erkenning van menseregte. Volgens Van der Walt en Oosthuizen (2008:380) kan die minder aanvaarbare elemente van die postmoderne gees (soos waarde-losheid en 'n vryheidsgesinde benadering tot die lewe) en die oorbeklemtoning van menseregte ter wille van selfsugtige doelwitte 'n resep vir wanorde en selfs chaos in skole wees (Van der Walt & Oosthuizen, 2008:376-378).

'n Verdere faktor wat tot ondissipline in skole bydra, blyk te wees wat Morrow (1967) 'normatiewe konflik' noem. Konflik in die skool tussen onderwyser en leerder kan geïnterpreteer word as verskille in norme en waardes tussen huis en skool. Dit kan byvoorbeeld nie die gevolg wees van geldtekort nie, maar eerder leerders se afkeer van waardes wat skooldrag impliseer en wat algemene teenkanting teen die dra van baadjies, dasse en skoolpette veroorsaak (Morrow, 1967:96). Die norme van die gesin of gemeenskap moedig dus weerstand aan teen die waardes en norme wat die skool voorstaan (Morrow, 1967:96). Morrow voer verder aan dat die meerderheid onderwysers se probleme uit normatiewe konflik ontstaan (1967:108). Ook Ward (2007:21) is van mening dat die ouers se houding teenoor onderwys en die skool dikwels die kind se beoordeling van en houding teenoor onderwys beïnvloed.

Leerders se maatskaplike situasie, veral in armoede- en geweldsgeteisterde gemeenskappe, is baiekeer 'n bron van ondissipline in skole. Hulle gedrag is dikwels die gevolg van maatskaplike situasies en waardes buite die skool (vgl. Morrow, 1967:78). Dwelmgebruik onder leerders dra by tot ondissipline in skole. Sommige leerders kom besope skool toe. Leerders vorm groepe en gebruik dwelms of rook dagga. Hulle neem byvoorbeeld 'gedokterde' drankies en koekies skool toe en drink en eet dit voor niksvermoedende onderwysers. Leerders in hierdie toestand is dan geneig om hulle skuldig te maak aan ander vorme van ondissipline. Onderwysers word soms deur sodanige leerders gedreig as die onderwysers hulle probeer dissiplineer (Simuforosa & Rosemary 2014:85). Teen hierdie agtergrond is dit nodig dat ons deur nuwe lense na die probleem van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole kyk. My weergawe van burgerskapsonderwys bied daardie denkskuif.

3.7 Slot

Die denkskuif (vanaf die liberale demokratiese burgerskapsonderwysbenadering) behels onder meer dat ons deur 'n inklusiewe filosofies-onderwyskundige (IFvO) lens en by wyse van inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) as benadering na die navorsingsprobleem kyk. IDBO is by wyse van sy sleutelemente – die beraadslagende *ubuntu*-benadering en maatskaplik-morele en demokratiese waardes soos respek, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid – die voertuig of medium waardeur geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof gebied kan word. Die DvO (2001) het in 1999 die Tirisano-projek geloods. Dit wil voorkom asof regeringslui, onderwysers en ander belanghebbende organisasies die omvang van die verhoogde anomie en ondissipline in skole besef het. Die Tirisano-projek (Tirisano beteken ‘om saam te werk’) was daarom gedeeltelik daarop gemik om 'n waardegedrewe onderwysstelsel tot stand te bring in ooreenstemming met die gees van demokrasie, respek vir menseregte, geregtigheid, gelykheid, vryheid, nasiebou en versoening soos verwoord in die aanhef van die Grondwet van Suid-Afrika (DvO, 2001:3; RSA, 1996a; Waghid, 2010:118). Volgens Waghid (2010:120) moet die onderwys verantwoordelike leerders oplewer wat in skole gedissiplineerd optree en waardes sal internaliseer en uitleef wat tot voordeel van hulleself en Suid-Afrika strek. In hierdie verband verwoord die manifest oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2001:3) sy doelwitte soos volg:

The Manifesto recognises that values, which transcend language and culture, are the common currency that make life meaningful, and the normative principles that ensure ease of life lived in common. Inculcating a sense of values at school is intended to help young people achieve higher levels of moral judgement. We also believe that education does not exist simply to serve the market, but to serve society, and that means instilling in pupils and students a broad sense of values that can emerge only from a balanced exposure to the humanities as well as the sciences. Enriching the individual in this way is, by extension, enriching the society, too.

Hierdie waardes vorm in groot mate die grondslag van IDBO wat ek in hoofstuk 4 ondersoek, analiseer en verduidelik.

In hoofstuk 3 het ek Durkheim (1951; 1984) se begrippe ‘anomie’ en ‘maatskaplike oorgang’ gebruik om die verbrokkeling van waardes en norme in Suid-Afrika oor die algemeen, en ondissipline in skole in die besonder te analiseer en te verklaar. Uit die bespreking tot dusver is dit duidelik dat daar 'n verband tussen ten minste twee momente (die anti-apartheidstryd sedert

1976 en die maatskaplik-politieke oorgang sedert 1994) aan die een kant en verhoogde vlakke van anomie en ondissipline in skole in Suid-Afrika bestaan.

Ten spyte van die kritiek teen die teorie oor anomie (Coleman, 2014) is die begrip ‘anomie’ in hierdie filosofies-onderwyskundige studie gebruik om die verskynsel van maatskaplik-morele verval en ondissipline in Suid-Afrikaanse gemeenskappe en skole duideliker te ondersoek, te belig en te verklaar. Dit is die taak van die Filosofie van Opvoedkunde om onderwysverskynsels duidelik te belig en te verklaar. Hirst en Peters (1998:28) stel dit soos volg: “[p]hilosophy is an activity which is distinguished by its concern with certain types of second-order questions, with questions of a reflective sort when activities like science ... and making moral judgements are going concerns.” Filosofie van opvoeding is oor die algemeen spesifiek geïnteresseerd in onderwyskwessies en filosofer ten einde duidelikheid te kry oor hoe dinge is en oor wat gedoen kan word op ’n besondere terrein (Hirst & Peters, 1998:37). In hierdie hoofstuk het ek die begrip ‘anomie’ gebruik as ’n instrument by die analise van die demokratiese oorgang en onderwyskwessies soos die verhoogde vlakke van ondissipline en geweld.

In hoofstuk 4 ondersoek en reflekteer ek oor IDBO as ’n hersiene weergawe van demokratiese burgerskapsonderwys.

HOOFSTUK 4

INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS (IDBO) OM GEWELD EN ONDISSCIPLINE IN SKOLE DIE HOOF TE BIED: 'N FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK EN ANALISE

4.1 Inleiding

In hoofstukke 2 en 3 het ek gepoog om die eiesoortige historiese maatskaplik-politieke agtergrond die aard en omvang van geweld (hoofstuk 2) en ondissipline (hoofstuk 3) in Suid-Afrika oor die algemeen, en in Suid-Afrikaanse skole in die besonder deur 'n filosofies-opvoedkundige lens te ondersoek, te ontleed en te belig. Ek voer in hierdie verslag deurlopend aan dat 'n hersiene of herkonseptualiseerde vorm van demokratiese onderwys, naamlik inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) 'n verdedigbare moontlikheid kan bied om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied. In hierdie hoofstuk doen ek verslag oor 'n ondersoek en analise van IDBO en ek fokus op maatskaplik-morele en demokratiese waardes, houdings, vaardighede en praktyke uit die inklusiewe vorm van filosofie van opvoeding (IFvO) (met inbegrip van Westerse en Afrika-filosofies-opvoedkundige tradisies) wat ek meen die grondslag moet vorm van IDBO. Een rede vir hierdie benaming (IDBO) is dat dit strook met die opvatting van 'n IFvO omdat beide begrippe die universele en partikuliere filosofies-opvoedkundige teorieë en opvattings insluit wat denke en besinning oor en analise van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole bevorder. Tweedens weerspieël dit op 'n positiewe wyse die multikulturele en diverse aard van die Suid-Afrikaanse samelewing, en derdens het dit heling, samehorigheid en eenwording van ons histories verdeelde samelewing en skole ten doel. IDBO is gemik op die daarstelling van 'n veilige, gedissiplineerde, nie-gewelddadige skoolomgewing waar waardes of vaardighede en houdings soos demokrasie, respek, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid en *ubuntu* hoog aangeslaan word.

4.2 Die beweging na 'n inklusiewe (globaal-lokale) filosofie van opvoeding: vereniging van universele (globale) en partikuliere (lokale) filosofies-opvoedkundige sienings

In hierdie proefskrif beweeg ek weg van die debat of die Filosofie van Opvoedkunde afgebaken kan word in Afrika, Westerse, Europese, Chinese en Arabiese filosofieë van opvoeding (vgl. Agada, 2013; Chukwu, 2017; Gyekye, 1987; Horsthemke, 2017; Hountondji, 2009; Tangwa,

2017) en verkies die verenigende begrip ‘inklusiewe filosofie van opvoeding’ wat die universele (globale) en partikuliere (lokale) filosofiese insigte insluit. Die inklusiewe (globaal-lokale = *globaal* en *lokale*) benadering tot die Filosofie van Opvoekunde stel my in staat om die filosofies-opvoedkundige teorieë soos beraadslagende demokrasie, konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie te verenig en as samestellend van ’n hersiene IDBO voor te hou. Die Westerse Filosofie van Opvoekunde is byvoorbeeld daarop gemik om byvoorbeeld beraadslagende demokrasie te bevorder (almal word as gelykes by rasonale redevoering betrek om hulle standpunte te lug). Verder leen die huidige vorme van (Westers-georiënteerde) demokratiese burgerskapsonderwys hulle té eensydig tot rasonale sienings oor die werklikhede en kennisstelsels in Afrika. Afrika-filosofiese denke word nie voldoende verklaar in die ondersoek, analise en verklaring van Afrika-werklikhede en kennisstelsels nie. Anders gestel, geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole en skole in Afrika kan net die hoof gebied word deur ’n hersiene begrip, naamlik IDBO omdat Westers-georiënteerde demokratiese burgerskapsonderwys nie altyd die narratiewe van inheemse gemeenskappe in ag neem nie. Afrika-filosofie van opvoekunde met sy konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie is op sy beurt daarop gemik om maatskaplik-politieke en ander probleme (byvoorbeeld etniese geweld en politieke onstabiliteit) in Afrika te identifiseer, daaroor te besin en die uitwerking daarvan op onderwys te bepaal. Afrika-georiënteerde Filosofie van Opvoekunde is egter ook daarop gemik om aan inklusiewe maniere te dink om hierdie probleme die hoof te bied deur dit wat universeel en gepas is te verenig met wat inheems is (Waghid, Waghid & Waghid, 2018:8-9). In hierdie verband stel Assié-Lumumba (2016:25) ’n “fusion of choice” van onderwysperspektiewe uit die Weste en Afrika voor wat impliseer dat Afrika-gemeenskappe (met inbegrip van Suid-Afrika) hulle onderwysvoorkeure uit beide die universele en die partikuliere tradisies moet kies en verenig. Ook Hountondji (2009:6) ondersteun die opvatting van ’n inklusiewe filosofie van opvoeding as hy noem dat sommige Afrika-filosofiese werk (die lokale of partikuliere) pogings was om Westerse filosofie (die universele) te verstaan en toe te eien, met ander woorde dit het gestalte gegee aan Afrika-interpretasies van onder andere Descartes, Kant en Hegel. Ander Afrika-teoretici en filosowe het op hulle beurt universele kwessies en begrippe soos wiskundige logika of die geskiedenis van sosiologie, etiek en politieke filosofie bestudeer (Hountondji, 2009:6). Dit is duidelik dat Waghid et al. (2018), Assié-Lumumba (2016:25) en Hountondji (2009:4) die inklusiewe benadering tot die Filosofie van Opvoekunde omarm en bevorder.

Die studie is ook inklusief van aard omdat demokratiese burgerskaponderwys tradisioneel Westers-georiënteerd is en die Afrika-kennisstelsels en filosofiese tradisies uitluit. Sekere demokratiese vorme kan dikwels uitsluit. Die beraadslagende demokratiese model is byvoorbeeld dikwels uitsluitend van sekere mense en groepe wat nie hoë-vlak redevoerings kan voer nie. Daarom is die kommunikatiewe demokratiese model (Young, 1996) en die konsensussoekende (*ubuntu*) demokrasieë alternatiewe vir uitsluitende vorme van demokrasie. In hierdie studie word al hierdie vorme van demokrasieë verenig in wat ek noem die ‘beraadslagende *ubuntu*-benadering’ of ‘dialogies-beraadslagende benadering’.

IFvO het my van ’n teoretiese raamwerk voorsien waarbinne ek ’n IDBO kon ontwikkel wat my gehelp het om oor geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te dink en te besin, dit te analiseer en opvoedkundige strategieë voor te stel om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied. Teen hierdie agtergrond is dit nodig dat ek die begrip ‘inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys of IDBO in besonderhede verduidelik.

4.3 Wat is inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys?

Die Filosofie van Opvoedkunde vereis dat ons begrippe, terme en konstrukte moet verklaar en belig ten einde ondubbelsinnig en duidelik te verwoord wat ons bedoel met sodanige begrippe, terme en konstrukte. My proefskrif handel oor IDBO, en daarom is dit nodig om die begrip kortliks te verduidelik.

Die begrip ‘demokratiese burgerskapsonderwys’ (DBO) is ’n integrasie van drie begrippe, naamlik demokrasie, burgerskap en onderwys. Volgens Albulescu en Albulescu (2015:97) het demokratiese burgerskapsonderwys –

[I]ts own identity and operational content resulting from the integration of the three general terms: education-citizenship-democracy; actually, it is a common element for many educational activities, for a large variety of experiences that people live, irrespective of their age, institution or learning environment.

Albulescu en Albulescu (2015:97) is van mening dat die begrip ‘burgerskap’ aan IDBO ’n identiteit verskaf. IDBO staan vir die leer van demokratiese gedrag aan en deur leerders by wyse van ’n verskeidenheid ervarings en maatskaplike gebruike. Anders gestel, IDBO is ’n stel onderwyspraktyke en deurlopende situasies wat bedoel is om die diversiteit van leerders,

individue, groepe en gemeenskappe in Suid-Afrika te leer hoe om op aanvaarbare manier aan die maatskaplik-politieke lewe deel te neem (Albulescu & Albulescu, 2015:97).

Ek is van mening dat IDBO sal bydra om strategieë te ontwikkel wat geweld en ondissipline in skole die hoof kan bied. 'n Moontlike strategie is om deur middel van demokratiese onderwys 'n inklusiewe 'identiteit' onder Suid-Afrikaanse leerders te bevorder. 'n Saambindende vorm van burgerskap wat demokrasie, *ubuntu*, regte en verantwoordelikhede en deernis insluit het die potensiaal om by leerders en burgers wedersydse respek, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid en deernis te kweek (sien Nussbaum, 1997). In die 4.3.1 doen ek verslag oor 'n ondersoek en analise van die opvatting van inklusiewe Suid-Afrikaanse demokratiese burgerskap..

4.3.1 Inklusiewe demokratiese *ubuntu*-burgerskap en demokratiese onderwys om geweld en ondissipline in skole die hoof te bied

In hierdie afdeling poog ek om aan te toon hoe inklusiewe demokratiese *ubuntu*-burgerskap (IDB) deur die medium van demokratiese onderwys kan bydra tot die daarstelling van veilige, gedissiplineerde en gestruktureerde skoolomgewings. Om gestalte te gee aan die vereniging van die universele en partikuliere doen ek die begrip 'demokratiese *ubuntu*-burgerskap' (vgl. Waghid et al., 2018: 21) aan die hand as beginsel vir inklusiewe Suid-Afrikaanse burgerskap. Ek is van mening dat inklusiewe burgerskap, wat regte, verantwoordelikhede, samehorigheid of affiliasie en die gees en etiek van *ubuntu* impliseer, daartoe kan bydra om vreedsame naasbestaan te bevorder en geweld en ondissipline in skole en gemeenskappe in Suid-Afrika die hoof te bied. Enkele krities-samestellende elemente van IDB is burgerskapslojaliteit, regte, pligte en die aanvaarding van verantwoordelikheid om burgerskap te laat werk.

'(Inklusiewe demokratiese) burgerskap' word volgens Halstead en Pike (2006:8) normaalweg gesien as 'n saambindende krag wat mense met verskillende oortuigings en agtergronde (die universele en lokale) in staat stel om saam te leef. Die probleem met die definiëring van (inklusiewe demokratiese) burgerskap het te make met die presiese identifisering van *wat* burgers in 'n koherente en stabiele georganiseerde politieke gemeenskap saamtrek of saambind, en wat daardie lojaliteit blywend hou (Halstead & Pike, 2006:8). Multikulturele samelewings word in hierdie verband uitgedaag om 'n stel gedeelde waardes, ideale en doelstellings te ontwikkel waartoe alle burgers in die politieke gemeenskappe hulle kan verbind (Banks, 2008:133). Die multi-etniese en multikulturele bevolkings in Afrikastate en Suid-Afrika hou

soortgelyke uitdagings vir die ontwikkeling van ’n samebindende burgerskapslojaliteit in. Om hierdie uitdaging die hoof te bied, het ek alreeds verwys na ‘demokratiese *ubuntu*-burgerskap’ as ’n moontlike saambindende beginsel vir inklusiewe Suid-Afrikaanse burgerskap. Die sienings van Maré (2005) en Shutte (2001) ondersteun so ’n begrip van inklusiewe Suid-Afrikaanse burgerskap. Maré (2005:525–526) beklemtoon demokrasie as sodanige verenigende beginsel van nasiebou wat die verskillende rasse en etniese groepe in Suid-Afrika kan saamsnoer. Vir Maré (2005:525) moet Suid-Afrikaners ’n samelewing bou waar diversiteit (wat onder meer geloof, seksuele oortuigings en sosio-ekonomiese posisie insluit) ’n essensiële deel uitmaak van ’n groter verbintenis tot demokrasie wat nie net ’n regeeringsvorm nie, maar ook ’n demokratiese leefwyse beskryf. Hier word ons sterk herinner aan Dewey (1916:101) se oortuiging dat ’n demokrasie meer is as ’n “a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience”. Shutte (2001:185) bevorder op sy beurt die gedagte van *ubuntu* in Suid-Afrika waarin die verskillende kulturele groepe elk die ander waardeer ter wille van hulle gemeenskaplike menslikheid en deernis vir mekaar en hulle verbind tot die “personal growth and community of each other”. Ek doen hierdie gedagtes van nasiebou van Maré (2005) en Shutte (2001) aan die hand as agtergrond vir ‘demokratiese *ubuntu*-burgerskap’ (vgl. Waghid et al., 2018:21). Die uitoefening van sodanige burgerskap het besondere waarde vir die soeke na veilige en gedissiplineerde samelewings en skole.

Vir my beteken demokratiese *ubuntu*-burgerskap dat elke burger met regte, pligte en vryhede toevertrou word wat hy of sy in ’n deernisvolle (*ubuntu*) en demokratiese omgewing uitoefen (sien Maré, 2005); Shutte, 2001). Van die burger word verwag om met verantwoordelikheid met *ubuntu*-burgerskap om te gaan, met ander woorde hy of sy respekteer sy of haar landgenote se menswaardigheid, hulle regte en vryhede en vereenselwig hom of haar met die kwesbaarhede en lotsgevalle van sy of haar landgenote, maar maak aanspraak op dieselfde behandeling van hulle kant. Mense se regte en burgerlike pligte vorm ’n kernbestanddeel van so ’n inklusiewe burgerskap (Halstead & Pike, 2006:8–9). Reeds in 1950’s het Marshall die regte van burgers in drie kategorieë geklassifiseer, naamlik burgerregte asook politieke en maatskaplike regte:

- ‘burgerregte’ erken burgers se individuele vryhede (met inbegrip van eiendomsreg en die reg op ’n regverdige verhoor);
- ‘politieke regte’ bemagtig burgers om by wyse van onder meer stemming aan politieke mag deel te hê; en ‘

- ‘maatskaplike regte’ gee aan burgers toegang tot welsyndienste, gesondheidsorg, onderwys en die reg om aan die maatskaplike erfenis, die ekonomiese strukture en die opgevoede of beskaafde samelewing deel te hê.

Hierdie regte word opgeweeg teenoor verantwoordelikhede wat vir alle burgers bindend is (vgl. Banks, 2008:129–130; Faulks, 2006:124; Halstead & Pike, 2006:9; Waghid & Davids, 2013:1–3; Westheimer & Kahne, 2004:241). Hierdie liberale siening verteenwoordig die tipies universele (Westerse) siening van burgerskap en neem nie die partikuliere sienings van Afrika-burgerskap waarbinne die *ubuntu*-filosofie sterk figureer, in ag nie

Ubuntu verkry binne hierdie begrip van inklusiewe burgerskap ’n besondere betekenis. *Ubuntu* gee aan (liberale) demokratiese burgerskap myns insiens sy menslike en etiese gesig. Waghid (2018:6) beskryf wat dit beteken om ’n *ubuntu*-burger en menslike wese in Afrika te wees: “One belongs and co-belongs with other humans on the continent, and one is committed to enact one’s rights and responsibilities in relation to one’s history of being an ‘African’”. Die vooropstel van ’n persoon se Afrika-skap is om te erken dat die persoon aan gemeenskappe van mense op die kontinent behoort (Waghid, 2018:6). Deur te erken dat die persoon met ander Afrikane saamleef verplig hom of haar om verantwoordelik teenoor hulle op te tree. Versuim om dit te doen, kom neer op die skending van die persoon se eie singewing aan naasbestaan in Afrika (vgl. Gyekye, 1987:156; Waghid, 2018:6).

Gebaseer op die insigte van Eidhof, Ten Dam en Dijkstra (2016:116) hou demokratiese *ubuntu*-burgerskap voordele in vir die skep van ’n vreedsame, gedissiplineerde en gestruktureerde samelewing en skole:

- Demokratiese interaksie tussen individue wat op die een of meer manier van mekaar verskil, word ondersteun deur verdraagsaamheid teenoor diversiteit. Konflikte gebaseer op kulturele, etniese, sosio-ekonomiese of religieuse verskille word beter hanteer as ’n land en sy burgers gelyke regte vir alle burgers of skoolkomponente ondersteun; en
- Demokratiese interaksie word verder gefasiliteer as individue op nie-gewelddadige wyse poog om persoonlike, openbare en politieke sake op te los. Sodanige demokratiese lewenswyse is afhanklik van die burgers se ondersteuning van die demokratiese en *ubuntu*-beginsels en praktyke (Eidhof et al., 2016:116).

Uit bostaande blyk duidelik hoe demokratiese en burgerlike waardes en norme deur middel van 'n hersiene IDBO 'n vreedsame, gedissiplineerde samelewing en skoolomgewing tot gevolg kan hê. Die inklusiewe burgerskap en demokratiese burgerskapsonderwys wat hier ter sprake is, kry sy beslag in ten minste twee politieke-filosofiese teorieë. naamlik die liberaal-kommunitariese teorie (sien Eidhof et al., 2016:117) en die Afrika-kommunitariese teorie (sien, Gyekye, 1997; Metz & Gaie, 2010) oor burgerskap en burgerskapsonderwys.

Die liberaal-kommunitariste (universele siening) deel sekere oortuigings met liberaal-individualiste (Eidhof et al., 2016), maar glo dat gemeenskappe belangrik is omdat hulle outonoom-ondersteunende gebruike en instellings ondersteun, met ander woorde hulle beklemtoon die belangrikheid van gemeenskappe vir die ontwikkeling van persoonlike outonomie (Eidhof et al., 2016:117).

Afrika-kommunalisme of kommunitarisme (lokale siening) verteenwoordig die Afrika-filosofiese siening van konserwatiewe kommunitarisme (sien Wiredu (1999; 2001). Filosofe soos onder andere Wiredu (1999; 2001), Gyekye (1987; 1997), Hountondji (2009), Menkiti (1984) het hierdie eiesoortige vorm van kommunitarisme bevorder. Volgens Metz en Gaie (2010:273) verwys die begrip 'Afrika-kommunitarisme' na die morele denke van Afrika suid van die Sahara. Hulle fokus op die '*ubuntu*' (uit Sesotho tale) en '*botho*' (uit Nguni tale). Beide verwys na menslikheid en respek vir ander se menswaardigheid(sien Dolamo, 2013; Metz & Gaie, 2010; Waghid, 2010).

'n Goeie vertrekpunt om *ubuntu* (Afrika-kommunitarisme) te verstaan, is om, in navolging Metz en Gaie (2010:274) te begin met die omskrywing: '[e]k is 'n persoon deur ander persone' of '[e]k is want ons is'. Die eerste omskrywing impliseer metafisiese opvattinge oor die interafhanklikheid van alle menslike wesens op aarde (sien Menkiti, 1984:171). Volgens Metz en Gaie (2010: 274) dra *ubuntu* ook 'n belangrike normatiewe konnotasie. Volgens Metz en Gaie is begrippe soos 'menswees', 'identiteit' en 'menslikheid' in tale en denke van lande suid van die Sahara waarde-gelaai, met ander woorde 'n persoon kan 'kwalitatief' minder of meer van 'n persoon, 'n self of menslike wese wees of word. Hoe 'meer' van 'n persoon hy of sy is, hoe beter. Die uiteindelige doel is om 'n 'volle' persoon, 'n 'werklike' self of 'n 'egte' mens te word (Metz & Gaie, 2010:274).

Volgens Metz en Gaie (2010:275) is Afrika-kommunitarisme wesenlik gebaseer op verwantskappe of verhoudings wat verskil van ander Westerse benaderings. Selfsugtigheid is

taboe. In die *ubuntu*-filosofie word gesê dat 'n mens nie *botho* (Sotho-Tswana) of *ubuntu* (Nguni) het as jy ander seermaak, uitbuit, bedrieg, onverskillig teenoor ander optree en nie jouself aan ander gee nie, met ander woorde sodanige persoon toon gebrek aan menswees of menslikheid (Metz & Gaie, 2010: 275).

Volgens Metz en Gaie (2010:276) het 'n lid van die gemeenskap of 'n burger 'n morele plig om besorgd te wees oor die welsyn (*the good*) van ander mense uitgedruk in simpatieke emosionele reaksies teenoor ander mense en hulpvaardige gedrag teenoor hulle. Burgers moet solidariteit teenoor mekaar demonstreer. Elke burger het ook die morele plig om hom of haar as gebonde aan ander te beskou, met ander woorde die burger moet hom of haar definieer as 'n lid van 'n gemeenskaplike groep en aan hulle gewoontes en gebruike deelneem. Gemeenskap of harmonie is gevolglik 'n kombinasie van solidariteit en identiteit (Metz & Gaie, 2010). Gyekye (1987: 157) beskryf 'n tipies Afrika-orde as 'n gemeenskap waar materiële en ander voordele geredelik vir al die gemeenskapslede soos in enige ander maatskaplike stelsel beskikbaar is. 'n Gemeenskaplike maatskaplike orde word gekenmerk deur deelname en maatskaplike en etiese waardes soos solidariteit, interafhanklikheid, samewerking en wedersydse verpligting, alles ten behoeve van die gemeenskaplike welsyn (*common good*) (Gyekye, 1987:157). Die burger is 'n integrale deel van die gemeenskap; harmonie word verkry deur noue en simpatieke maatskaplike verhoudings in die groep; en die doel van die lewe is gemeenskapsdiens en groepsgebondenheid (Metz & Gaie, 2010:276).

Daar blyk twee opponerende sienings van Afrika-kommunitarisme te wees. Gyekye (1997:37) onderskei tussen 'radikale' kommunitarisme en sy eie weergawe van 'gematigde' kommunitarisme. Menkiti (1984) verteenwoordig die 'radikale' kommunitariese skool. Vir Menkiti (1984:171) verkry 'n persoon of burger sy of haar identiteit deur die gemeenskap. Die realiteit van die gemeenskap is verhewe bo die lewenswerklikhede van individue. Menkiti (1984: 171) stel dit soos volg: “[a]s far as Africans are concerned, the reality of the communal world takes precedence over the reality of individual life histories, whatever these may be.” Menkiti (1984:173, 174) voer aan dat 'n individu sy of haar menswees of burgerskap deur 'n proses van inkorporering verwerf. Sonder inkorporering in 'n gemeenskap “individuals are considered to be mere danglers to whom the description ‘person’ does not fully apply” (Menkiti 1984:172). Radikale kommunitariste lê klem op die onvoorwaardelike individuele pligte teenoor die gemeenskap. Gyekye verskil van hierdie radikale siening. Persoonlike outonomie word volgens Gyekye (1997:37) verwater “[by] making the being and life of the individual

totally dependent on the activities, values, projects, practices and ends of the community and that ... arrangement diminishes his freedom and capability to choose or re-evaluate the shared values of the community”.

Gyekye (1987:162) som gematigde kommunitarisme soos volg op:

[I]f sociality is basic to human nature, then any philosophy that deemphasizes that nature and consciously overemphasizes individuality on the one hand, or overemphasizes that nature so as to suppress individuality on the other hand, could hardly be considered ideal. Due recognition must be given to the claims of both communality and individuality, for after all a society is a community of individuals, and individuals are individuals in society.

Gyekye (1987:155) bepleit ’n vorm van kommunitarisme wat klem lê op die aktiwiteit en sukses van die breë gemeenskap maar nie ten koste van die individu nie. Waghid et al. (2018:5) meen dat wanneer IFvO op só ’n wyse beoefen word, dit daartoe lei dat universele (globale) en partikuliere (lokale) kennis geproduseer word wat relevant is wat betref ontwikkeling in Afrika en Suid-Afrika.

Die liberaal-kommunitariese (universele) begrip van burgerskap en die sienings van Gyekye (1987; 1997) en Waghid et al. (2018) (beide universeel en partikulier) omarm vir my die gedagte van ’n inklusiewe (of globaal-lokale) benadering tot die Filosofie van Opvoedkunde waarbinne IDBO sy beslag kry. Tot dusver het ek die beginsels van IFvO uiteengesit en gevestig. Ek het verder genoem dat IFvO die teoretiese raamwerk skep waarbinne ek IDBO gebruik het as ’n benadering om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied, te ondersoek en te analiseer. IDB is ook hopelik as begrip gevestig. Die bevordering van inklusiewe demokratiese *ubuntu*-burgerskap het ’n medium nodig om dit te bevorder, naamlik onderwys. Dit is dus nodig om kortliks die samehange tussen mens-sensitiewe of *ubuntu*-demokrasie en onderwys te verduidelik ten einde IDBO as ’n begrip te verstaan.

4.3.2 Die samehange tussen *ubuntu*-demokrasie en IDBO

IDBO speel ’n sentrale rol in die daarstelling van ’n volhoubare demokrasie (sien Dewey, 1916). Dewey (1916:101) stel dit soos volg: “[s]ince a democratic society repudiates the principle of external authority, it must find a substitute in voluntary disposition and interest; these can be created only by education.” ’n Demokratiese samelewing is een wat daarvoor voorsiening maak dat al sy burgers op gelyke voet deelagtig word aan daardie samelewing se voordele (*good*), met ander woorde dit wat vir die burgers waardevol en bevorderlik is om na te streef. Vir Dewey

moet so 'n demokratiese samelewing 'n soort onderwys bied wat sy lede 'n persoonlike belang in maatskaplike verhoudings en beheer asook gesonde verstand gee om maatskaplike veranderinge sonder wanorde te verseker (Dewey, 1916:115). Die doel van demokrasie is die totstandbrenging van 'n 'goeie' samelewing en demokratiese burgerskapsonderwys is 'n middel tot daardie 'goeie' samelewing en 'n 'goeie' lewe vir sy mense (Višňovský & Zolcer, 2016: 65). Nussbaum (2010) sluit aan by hierdie opvatting van 'n gesonde demokrasie en 'goeie' lewe en die rol van demokratiese onderwys daarin.

Nussbaum (2010:25) se verwysing na 'n mens-sensitiewe demokrasie wat toegewyd is aan die ideaal om geleenthede te skep vir “life, liberty and the pursuit of happiness” vir almal, strook met die doelstellings wat IDBO nastreef (sien 4.5). Sy identifiseer 'n paar vermoëns wat IDBO by leerders kan kweek om bogenoemde ideaal te verwesenlik. Ek verwys na enkele van hierdie vermoëns wat die skool by leerders kan en moet ontwikkel ten einde 'n menslike (*ubuntu*) of mens-sensitiewe demokrasie te bereik. Skole kan en moet –

- leerders se vermoë ontwikkel om die wêreld vanuit die perspektief van ander te sien;
- leerders se vermoëns ontwikkel om ander met egte deernis te behandel, en om stereotipering van ander groepe (onder meer ras, geloof, seksuele oortuigings) te vermy;
- leerders met respek en as verantwoordelike persone behandel sodat leerders self 'n sin vir verantwoordelikheid kan ontwikkel; en
- kritiese denke bevorder en leerders met vaardighede en die moed van oortuiging toerus om meningsverskille sonder vrees te lug (Nussbaum, 2010:45–46).

In aansluiting hierby voer Waghid (2018:3) aan dat demokratiese burgerskapsonderwys die leerder in staat stel om sin te maak van die wêreld, en te regverdig waarom 'n mens 'n besondere standpunt oor 'n saak huldig. Waghid (2018:3) stel dit soos volg: “the act of engaging with people and co-belonging with them in an atmosphere of deliberative action is to become situated in others’ presence through education”, met ander woorde, demokratiese onderwys skep vir leerders die ruimte vir ontmoeting, naasbestaan en kritiese beraadslaging om sin van die wêreld te maak (Waghid, 2018:3). Nussbaum (2010) en Waghid (2018) verwys na hierdie sleutelemente van IDBO wat kan help om veilige en gedissiplineerde skoolomgewings te skep, naamlik respek, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid, kritiese beraadslaging, verantwoordelikheid en deernis (*ubuntu*).

Crick (1999:338) meen op sy beurt dat 'n staat wat nie 'n tradisie van aktiewe (dit wil sê inklusiewe) burgerskap diep in sy kultuur het nie, of wat nie in sy onderwysstelsel 'n neiging tot aktiewe en inklusiewe burgerskap kan skep nie, sig blootstel aan groot gevare. Die vanselfsprekendste maatskaplike uitdaging is wetteloosheid (anomie) in die samelewing, byvoorbeeld die gevaar dat groepe jongmense vervreem en/of ontvanklik kan word vir verhoogde vlakke van antisosiale gedrag. Om dié rede mag burgerskapsonderwys volgens Crick (1999:338–339) nie vermy word nie. Die doel van IDBO is myns insiens daarop gemik om antisosiale gedrag en wetteloosheid in Suid-Afrika en in skole die hoof te bied.

Teen hierdie agtergrond sluit ek af met Albuлесcu en Albuлесcu (2015:98–99) se definisie van demokratiese burgerskapsonderwys wat ek meen die doel van IDBO om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied, treffend opsom:

The education for democratic [*ubuntu*] citizenship promotes the culture of democracy, sharing responsibilities, mutual understanding, tolerance and peaceful settlement of disagreements. Its major objectives consist of transmitting a system of values (pluralism, human rights, cooperation, participation, tolerance, respect etc., forming an ability to dialogize, to initiate changes, to take responsible decisions, forming certain positive attitudes, such as responsibility towards the community, solidarity and trust in our peers, flexibility when relating to others, respect for other people's culture, opting for peaceful solutions during disagreements.

Hierdie definisie verteenwoordig myns insiens die ideaal waarna in Suid-Afrika gestreef moet word. Dit moet die visie en missie van elke leerder, onderwyser, onderwysbelanghebbende asook van elke burger en die samelewing word indien na 'n ordelike, gedissiplineerde en veilige skoolomgewing, gemeenskap en Suid-Afrika gestreef word.

Teen hierdie agtergrond is ek mening dat daar twee rigtinggewende (globaal-lokale) politiefilosofiese benaderings of modelle is wat die onderbou van IDBO kan vorm en wat ook globaal-lokale perspektiewe insluit, naamlik die beraadslagende model van demokrasie (universeel) en die konsensussoekende model van *ubuntu*-demokrasie (besonder).

4.4 Inklusiewe beraadslagende *ubuntu*-benadering en IDBO

Die onderwysprobleme waarna ek in hierdie proefskrif verwys, is geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole, en hoe my model, naamlik IDBO, denke en besinning daaroor en ook

moontlike oplossings daarvoor kan aanbied. Kommunikasie by wyse van praat, luister, redes verstrekkend vir aannames, en konsensus of dissensus bereik het nog altyd die nie-gewelddadige kernaktiwiteit gevorm om konflik te hanteer. In beraadslagende demokrasie (universeel) en konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie (lokaal) word kommunikasie soos bo beskryf vooropgestel as die instrumente vir konflikresolusie. Hierdie twee benaderings of modelle vorm die onderbou van IDBO. IFvO voorsien die teoretiese raamwerk waarbinne ek voorstel IDBO beoefen moet word. Op só 'n wyse word beraadslagende demokrasie en konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie, wat tesame inklusiwiteit bevorder vereenselwig met die opvatting van 'n IFvO.

In 4.4.1 bied ek 'n besinning oor die filosofies-opvoedkundige en teoretiese insigte van invloedryke filosowe van opvoeding en ander teoretici, onder andere Benhabib (1996), Gutmann en Thompson (2004), Young (1996), Habermas (1984), Wiredu (2001), Gyekye (1997) en Waghid (2018) oor die rol van kommunikatiewe optrede in redevoerings en konflikresolusie, en die hantering van geweld en ondissipline in skole. Die gedagte is om aan te toon hoe die sienings van hierdie globaal-lokale teoretici en filosowe van opvoeding in 'n groot mate ooreenstem en aandui dat hulle dieselfde dink oor kommunikatiewe optrede as 'n medium by redevoerings, konflikresolusie en die hantering van ondissipline in skole.

Omdat ek beide benaderings as inklusief en komplementêr beskou, dui ek aan hoe *ubuntu*-demokrasie byvoorbeeld moontlikhede skep vir beraadslagende demokrasie en andersom, 'n soort kruisbestuiwing dus.

4.4.1 Beraadslagende en *ubuntu*-demokrasie as grondslag vir gesprek- en redevoering en konflikhantering

In hierdie afdeling bespreek ek beraadslagende en *ubuntu*-demokrasie as meganismes vir konflikhantering.

4.4.1.1 Beraadslagende demokrasie

Voordat ek die beraadslagende model van demokrasie (Benhabib, 1996; Gutmann & Thompson, 2004) ondersoek en daaroor besin, is dit nodig om kortliks die (historiese) verband tussen beraadslaging en demokrasie in oënskou te neem.

Volgens Gutmann en Thompson (2004:8) het beraadslagende politiek oorspronklik 'n onsekere verhouding met moderne demokrasie gehad. Gedurende die vroeë moderne tydperk het

beraadslaging in 'n meer eksplisiete verhouding met demokrasie gestaan (Gutmann & Thompson, 2004:8). Volgens Gutmann en Thompson (2004:9) vind ons in die werk van Dewey (1916) en ander teoretici duidelike verklarings van die behoefte aan politieke bespreking (beraadslaging) in 'n politieke entiteit (samelewing, instelling, organisasie). Hierdie teoretici het wydverspreide beraadslaging nie net as deel van demokrasie ingesluit nie, maar het dit as noodsaaklike voorwaarde vir demokrasie gesien (Gutmann & Thompson, 2004:9).

Benhabib (1996:67) voer aan dat moderne demokratiese samelewings sedert die Tweede Wêreldoorlog gekonfronteer word met die taak om drie openbare voordele (*goods*) te verseker: legitimiteit (besluite wat die welsyn van 'n groep raak is die gevolg van vrye en beredeneerde beraadslaging), ekonomiese welsyn en 'n gemeenskaplike identiteit. Die verwesenliking hiervan word deur die meerderheid samelewings as waardevol en wenslik beskou (Benhabib, 1996:67). In 'n goed funksionerende demokratiese samelewing is dit die ideaal dat daar 'n balans tussen die aansprake op legitimiteit, ekonomiese welsyn en die gesamentlike identiteit sal bestaan (Benhabib, 1996:68).

Gutmann en Thompson (2004:9) is van mening dat Habermas (1984) meer as enige ander teoretikus verantwoordelik was vir die herlewing van die gedagte van beraadslaging in ons tyd deurdat hy 'n demokratiese basis daaraan gegee. Habermas se beraadslagende politiek is stewig gevestig in die siening van soewereiniteit (*sovereignty*). Die fundamentele bron van legitimiteit is die gesamentlike oordeel van die mense. Dit is egter nie te vinde in die uitdrukking van 'n nie-onderhandelde populêre wil nie, maar in 'n gedissiplineerde stel gebruike en gewoontes wat deur die beraadslagende ideaal gedefinieer word. Daar bestaan 'n duidelike band tussen beraadslaging en demokrasie. Wat beraadslagende demokrasie 'demokraties' maak, is 'n uitgebreide definisie van wie ingesluit word by die beraadslagende proses en wie die reg het om te beraadslag of om die beraadslagers (verteenwoordigers) te kies. Die tradisionele toets van demokratiese insluiting, behels die primêre kriterium vir die mate waartoe beraadslaging 'demokraties' is (Gutmann & Thompson, 2004:9–10). Dit is gepas om met Habermas (1984) se teorie oor kommunikatiewe handeling of optrede te begin.

Habermas (1984:86) beskryf kommunikatiewe handeling of optrede soos volg:

[T]he concept of communicative action refers to the interaction of at least two subjects capable of speech and action who establish interpersonal relations (whether by verbal or by extra-verbal means). The actors seek to reach an understanding about the action situation and their plans of action in order to coordinate their actions by way of agreement.

Habermas (1984:x, 23; 99-100) voer aan dat ons vermoë om te kommunikeer 'n universele kern het, met ander woorde basiese strukture en fundamentele reëls wat alle mense in die proses om 'n taal te leer praat, bemeester. Kommunikatiewe bekwaamheid behels nie net die vermoë om grammatikale sinne voort te bring nie. Wanneer ons praat, verbind ons met die wêreld om ons heen, met ander mense, met ons bedoelings, gevoelens en wense. In elk van hierdie dimensies (bedoelings, gevoelens, wense) maak ons voortdurend aansprake:

- rakende die geldigheid van wat ons sê, impliseer of veronderstel;
- rakende die waarheid oor wat ons sê in verhouding tot die objektiewe wêreld;
- rakende die korrektheid, toepaslikheid of legitimititeit van ons spraak- en taalhandelinge in verhouding tot die gedeelde waardes en norme van ons maatskaplike leefwêreld; en
- op opregtheid of egtheid rakende die gemanifesteerde uitdrukkings van ons bedoelings of gevoelens.

Aansprake kan betwis en gekritiseer, verdedig of hersien word (Habermas, 1984: 17 – 18). Hierin speel redevoering 'n kernrol. Habermas (1984: 18) gebruik die term redevoering “*argumentation*” vir daardie tipe taalhandeling waarin deelnemers betwiste geldigheidsaansprake tematiseer en poog om dit by wyse van redevoerings te verdedig of te kritiseer. Dit sterkte van 'n redevoering word binne 'n bepaalde konteks deur die redes bepaal, met ander woorde die spekers kon die ander deelnemers oortuig om die betrokke geldigheidsaanspraak te aanvaar of nie (Habermas, 1984:18).

Volgens Habermas (1984: 287) kan 'n kommunikatiewe ooreenkoms nie deur eksterne invloede tot stand gebring word nie, dit moet as geldig deur die deelnemers aanvaar word. So 'n ooreenkoms het sy rasionele basis, dit kan nie deur een van die partye op die ander afgedwing word nie. Ooreenkoms berus op gemeenskaplike oortuigings (Habermas, 1984:287)

Sou 'n ooreenkoms nie bereik word nie, moet daar weer na die algemene vlak van diskoers teruggekeer word waar die geldigheidsaansprake wat bevraagteken is, met 'n beter redevoering probeer verbeter word (vgl. Duvenage, 2006:19).

In bostaande bespreking oor Habermas (1984) se kommunikatiewe handeling het die volgende begrippe uit en opvattinge oor demokratiese beraadslaging gemanifesteer:

- die bereiking van 'n ooreenkoms tussen gespreksgenote;

- die demokratiese aard van kommunikatiewe handeling of optrede;
- die verwerping van dominansie en dwang;
- respek vir ander met opinies wat regstreeks met joune bots; en
- stawing van aannames en aansprake met redes (Brookfield, 2010:130).

Begrippe soos ‘demokrasie’, ‘redevoering’ (praat, luister, verdedig), ‘ooreenkoms’, ‘konsensus’, ‘kommunikasie’, ‘legitimiteit’ en ‘rasionaliteit’ (regverdiging van aansprake) figureer sterk in die beraadslagende demokratiese modelle van onder andere Benhabib (1996), Gutmann en Thompson (2004) en Young (1996). Hierdie begrippe behoort die rigtinggewers vir enige beraadslagende en konflikthanteringsprosesse in skole te word.

Benhabib (1996) het na drie openbare voordele (*goods*) wat demokratiese regerings moet verseker, verwys. Hy fokus op een voordeel, naamlik legitimiteit en ondersoek die filosofiese gronde van demokratiese legitimiteit. Legitimiteit is ’n morele of rasonele beginsel, op grond waarvan regerings gehoorsaamheid van burgers mag vereis. Dit beteken ook ’n gewilligheid van die burgers van ’n samelewing of politieke gemeenskap om ’n regeringstelsel te gehoorsaam (Heywood, 1997:193). Benhabib (1996:68) voer aan dat legitimiteit in komplekse demokratiese samelewings die gevolg is van vrye en onbeperkte openbare beraadslaging deur almal oor kwessies van gemeenskaplike belang. ’n Openbare sfeer van beraadslaging oor kwessies van wedersydse of gemeenskaplike belang is essensieel vir die legitimiteit van demokratiese instellings (Benhabib, 1996:68). Vir Benhabib (1996:68) word demokrasie die beste begryp as ’n model vir die organiseer van die gemeenskaplike en openbare uitoefening van mag in die hoofinstellings van ’n samelewing op grond van die beginsel dat besluite wat die welsyn van die kollektiwiteit affekteer, beskou kan word as die gevolg of uitkoms van ’n prosedure wat vrye en beredeneerde beraadslaging tussen moreel gelyke individue behels. In die lig hiervan verkies Benhabib (1996:68) gevolglik ’n beraadslagende model van demokrasie.

Volgens Gutmann en Thompson (2004:3) bevestig beraadslagende demokrasie die behoefte om besluite wat burgers en hulle verteenwoordigers maak, te regverdig, met ander woorde hulle moet goeie redes (geregverdigde redes) vir hulle besluite verstrek. Van beide groepe (leiers of verteenwoordigers en burgers) word verwag om die wette of reëls wat hulle op mekaar gaan afdwing, te regverdig. In ’n demokrasie moet leiers redes vir hulle besluite verstrek en reageer op die eise en vrae wat burgers op hulle beurt stel. Beraadslagende demokrasie maak voorsiening vir ander vorme van besluitneming (byvoorbeeld onderhandeling) so lank as wat

die gebruik van hierdie vorme gedurende die beraadslagende proses geregverdig word. Hier blyk duidelik dat die verstreking van redes (vir aannames) die belangrikste kenmerk van beraadslagende demokrasie is (Gutmann & Thompson, 2004:3).

Soos Gutmann en Thompson (2004) ondersteun Benhabib (1996:69) die verstreking van redes as kenmerk van beraadslagende demokrasie. 'n Noodsaaklike voorwaarde vir die bereiking van legitimiteit en rasionaliteit rakende gesamentlike besluitneming in 'n samelewing is dat die instellings van sodanige samelewing (die politieke gemeenskap) so georganiseer behoort te word dat dit wat as gemeenskaplike belange gesien word, die resultaat is van prosesse van gesamentlike beraadslaging wat rasioneel en billik onder vrye en gelyke individue plaasvind. Gesamentlike prosesse wat soortgelyk aan hierdie beraadslagende model is, geniet 'n groter mate van legitimiteit en rasionaliteit wat nie demokraties en beraadslagend is nie (Benhabib, 1996:69). 'n Tipiese beraadslagende proses, gelei deur reëls of norme waarvoor alle deelnemers ooreenkom het, en wat tot ooreenstemming oor 'n kwessie lei, sluit die onderstaande kenmerke in:

- deelname aan beraadslaging word gelei deur die beginsels van gelykheid en simmetrie;
- almal het dieselfde kans om spraak- of taalhandelinge te begin en die debat te open, vrae te vra, ander te ondervra;
- almal het die reg om die aangewese gespreksonderwerpe te bevraagteken; en
- almal het die reg om reflektiewe redevoerings te begin oor die eerste reëls en norme van die diskursiewe prosedure en die manier waarop dit toegepas of uitgevoer word (Benhabib, 1996:70).

Verder is die beraadslagende model van demokrasie prosessueel van aard deurdat dit sekere institusionele prosedures en praktyke vir die bereiking van kwessies wat op almal bindend sal wees, beklemtoon (Benhabib, 1996:71). Dit is belangrik om prosessuele oplossings vir konflikresolusie te hê waardeur partye wie se belange negatief geraak word, alternatiewe metodes van uitdrukking en uitbeelding van hulle griewe kan vind (Benhabib, 1996:71; vgl. Peters, 1966:300–304). Gebaseer op hierdie filosofiese ondersoek is dit duidelik dat Benhabib (1996) 'n voorstander van beraadslagende demokrasie as die ideale demokratiese model is.

Beraadslagende demokrasie word onder meer deur feministiese teoretici soos Young (1996) gekritiseer. Young (1996:120) onderskryf die opvatting van beraadslagende demokrasie, maar

identifiseer twee probleme met die wyse waarop hierdie model van demokrasie verwoord word. Eerstens, deur die begrip ‘demokratiese beraadslaging’ tot kritiese redenering te beperk, toon die meeste teoretici ’n kultureel-bevooroordeelde siening van beraadslaging wat neig om sommige mense of groepe uit te sluit, stil te maak of gering te skat. Tweedens neem hierdie teoretici aan dat beraadslaging – wat die bereiking van ooreenkoms ten doel het – moet begin met gedeelde voorkennis of waar die doel ’n gemeenskaplike voordeel is (Young, 1996: 120).

Young (1996:132) erken die poging van beraadslagende modelle om ekonomiese en politieke ongelykhede die hoof te bied, maar hierdie modelle beklemtoon kritiese redevoering en skenk gevolglik nie aandag aan maatskaplike ongelykhede nie. Young (1996: 132) voer verder aan dat die maatskaplike mag wat mense verhinder om gelyke sprekers te kan wees nie net die gevolg is van ekonomiese afhanklikheid of politieke dominansie nie. Dit ontspring ook uit die mense se reg om te kan praat of nie, en die geringskatting van hoe mense praat en die opheffing van ander. Die beraadslagende ideaal neig om te aanvaar dat, wanneer die invloed van ekonomiese en politieke mag verwyder word, mense se praatstyl en begrip dieselfde sal wees (Young, 1996:122–123). Young (1996:123) voer egter aan dat hierdie ideaal slegs waar sal word as mense se kulturele verskille en verskillende maatskaplike posisies uitgeskakel kan word. In die lig hiervan gee Young (1996:123) haar weergawe van kommunikatiewe demokrasie gestalte.

Young (1996:120) stel ’n teorie van kommunikatiewe demokrasie voor waarin individue aan mekaar se verskille rakende klas, geslag, ras en godsdiens aandag sal gee. In plaas van kritiese redevoering verkies Young modaliteite van kommunikasie soos groet, welsprekendheid en storievertelling (vgl. Benhabib, 1996:82; Dryzek, 2005:224; Young, 1996:120, 129). Vir Young (1996: 120) is bostaande modaliteite kommunikasievorme wat tesame met redenering tot beraadslaging bydra, en sy sê ’n logiese en motiverende voorwaarde vir dialoog wat begrip ten doel het, is dat die gespreksgenote in die dialoog mekaar erken (Young, 1996:129). Hierdie moment van kommunikasie noem Young (1996:129) ‘groet’, met ander woorde ’n alledaagse pragmatiese vorm waarin ons wedersydse erkenning ervaar. Young beweer verder dat die teoretici van beraadslagende demokrasie blykbaar geen plek het vir deernis en die erkenning van die andersheid van ander nie (1996:129–130). Welsprekendheid het onder meer ten doel om die aandag van die gehoor te kry en te behou. Humor, woordspel en beeldspraak beliggaam en kleur redevoerings (Young, 1996:130–131). Die waarde van storievertelling lê daarin dat dit die besondere ervarings van diegene in sosiale situasies openbaar, met ander woorde dit is

ervaringe wat nie deur ander gedeel word nie, maar wat hulle moet verstaan ten einde reg te laat geskied aan ander. Storievertellings is 'n manier om jou saak te stel (Young, 1996:131).

Benhabib (1996:83) is egter van mening dat, hoewel groet, welsprekendheid en storievertelling aspekte van informele kommunikasie in ons daaglikse lewe is, kan dit nie die openbare taal van instellings en wetgewers in 'n demokrasie word nie. Om legitimititeit te verkry, vereis demokratiese instellings die verwoording van die basiese (fundamentele) beginsels van hulle optrede en beleide in logiese en beredeneerde taal (Benhabib, 1996:83). Ek is egter van mening dat hierdie modaliteite van kommunikasie 'n rol in die klaskamer kan speel om deernis te ontlok en leerders bewus te maak van ander se kwesbaarhede. In Afrika-gemeenskappe blyk uitgesproke demokratiese redevoering (wat Habermas voorstaan) nie met die kommunikatiewe leefwyses te strook nie en word konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie voorgestaan. Ek bespreek hierdie benadering later (sien 4.4.1.2).

Tot dusver het ek die polities-filosofiese standpunte van voorstanders van beraadslagende demokrasie ondersoek en daaroor besin. Hierdie sienings verskil, toon ooreenkomste en komplementeer mekaar, en belig die aard en wese van die beraadslagende demokratiese proses. Beraadslaging (soos in 4.5.2 bespreek word) kan met vrug in enige instelling, soos die skool, vir konflikresolusie ingespan word.

Teen hierdie agtergrond kan die belangrikste kenmerke van beraadslagende demokrasie soos dit in die werke van Habermas (1984), Benhabib (1996), Gutmann en Thompson (2004) en Young (1996) manifesteer, as 'n vorm van regering soos volg opgesom word.

Die eerste en belangrikste kenmerk van beraadslagende demokratiese proses is vereiste dat redes verstrekkend moet word. Volgens Gutmann en Thompson (2004:3) is die morele basis vir die *proses van die verstrekkende redes* bekend aan baie weergawes van demokrasie. Persone behoort nie net as objekte van wetgewing of die skool se gedragskodes behandel en as passiewe subjekte regeer te word nie, maar as outonome persone wat direk of deur hulle verteenwoordigers aan die regering of bestuur van hulle eie samelewing of skool deelneem (vgl. Biesta, 2011:146–147; Gutmann & Thompson, 2004:3).

'n Tweede kenmerk van beraadslagende demokrasie is dat die redes wat verstrekkend word, vir die lede van die instelling (byvoorbeeld 'n skool) vir wie dit bedoel is, *toeganklik* moet wees. Wanneer lede (byvoorbeeld onderwysers) van 'n instelling (in dié geval 'n skool) hulle wil op ander (leerders) afdwing, moet die onderwyser redes verstrekkend wat leerders ook verstaan. Van

die leerders van die instelling word ook verwag om redes te verstrek vir hulle optrede. Verstrekking van redes werk na albei kante toe (Gutmann & Thompson, 2004:4). Crick (1999:348) onderskryf die waarde van verstrekking van redes as 'n voorwaarde vir demokratiese burgerskapsonderwys. Crick (1999) voer aan dat demokratiese burgerskap die gewilligheid vereis om altyd redes te verstrek waarom 'n mens sekere sienings het en ook om redes en regverdiging van die ander te eis (Crick, 1999:348). Crick (1999:349) beaam verder: “it is of fundamental importance that reasons shall always be given and justifications offered for effects unwelcome to some others”, met ander woorde, 'n mens moet jou optrede kan regverdig.

Die derde kenmerk van beraadslagende demokrasie is dat die proses 'n *bindende* besluit vir 'n tydperk nastreef. Die beraadslagende proses is nie soos 'n geselsprogram of 'n akademiese seminaar nie. Die deelnemers redeneer nie ter wille van 'n argument nie; hulle redeneer of argumenteer selfs nie eens ter wille van die waarheid nie (alhoewel die betroubaarheid van hulle betoë 'n beraadslagende deug is want dit is 'n noodsaaklike doelwit om hulle besluit te regverdig) (Gutmann & Thompson, 2004). Hulle redeneer om die besluit wat die regering wil neem te beïnvloed, of om 'n proses te beïnvloed wat 'n uitwerking sal hê op die manier waarop toekomstige besluite geneem gaan word (Gutmann & Thompson, 2004:5).

Nog 'n kenmerk van beraadslagende demokrasie is dat dit *dinamies* is (Gutmann & Thompson, 2004). Dit impliseer 'n moontlike voortsetting van debatte oor sekere kwessies. Alhoewel beraadslaging 'n geregverdigde besluit nastreef, veronderstel dit nie dat die besluit wat geneem moet word, geregverdig sal word nie, of dat 'n regverdiging vandag vir die onbepaalde toekoms sal geld of genoegsaam sal wees nie (Gutmann & Thompson, 2004:6–7). Die moontlikheid van 'n voortgaande dialoog word oopgehou: een waarin burgers vorige besluite kan kritiseer en aanbeweeg op grond van daardie kritiek. Hoewel 'n besluit vir 'n tydperk moet geld, is dit 'n voorlopige besluit deurdat dit oop moet wees vir uitdagings op een of ander stadium in die toekoms. Een rede is dat ons nie seker kan wees dat die besluite wat ons vandag neem môre nog korrek sal wees nie. 'n Tweede rede is dat die burgers en verteenwoordigers wat verskil het van die oorspronklike besluit meer geneig is om dit te aanvaar as hulle glo dat hulle 'n kans staan om sodanige besluit in die toekoms te verander, te wysig of om te keer (vgl. Dryzek, 2005:229; Gutmann & Thompson, 2004:6–7).

Deur hierdie vier kenmerke te kombineer, definieer Gutmann en Thompson (2004:7) beraadslagende demokrasie as:

[A] form of government in which free and equal citizens (and their representatives), justify decisions in a process in which they give one another reasons that are mutually acceptable and generally accessible, with the aim of reaching conclusions that are binding in the present on all citizens but open to challenge in the future.

Vervolgens bespreek ek 'n ondersoek na en besinning oor konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie as 'n proses van kommunikasie (praat, luister, redeneer, konsensus of dissensus) om onder meer konflik en ondissipline die hoof te bied.

4.4.1.2 *Ubuntu-demokrasie*

Konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie is 'n voorbeeld van 'n universeel-partikuliere weergawe van demokrasie, en is ontleen aan twee filosofies-opvoedkundige tradisies (Westerse en dié uit Afrika) te midde van die insigte van IFvO.

Konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie, soos deur onder andere Wiredu (2001), Gyekye (1987; 1997) en Waghid et al. (2018) voorgestaan word, vind sy oorsprong in tradisionele Afrika-gemeenskappe. Wiredu bepleit hierdie soort demokrasie om verskeie redes wanneer hy onderskei (2001:227-228) tussen 'n breë (maksimalistiese) en eng (minimalistiese) interpretasie van die begrip 'demokrasie'. Volgens Wiredu (2001:228-231; vgl. Metz, 2016:496) laat die eng vorm van demokrasie, soos onder meer in die Verenigde State van Amerika (VSA) bedryf, veel te wense oor. Hy identifiseer onder meer die volgende gebreke van 'n eng demokrasie: manipulasie van kiesers by wyse van 'negatiewe' verkiesingsveldtogte, die rol van geld by hierdie manipulasie, die veelpartystelsel en meerderheidsbesluite. Wiredu (2001:230) stel sy beswaar soos volg: "democracy does not necessarily ensure that the decisions of the governing body reflect the consent of all *or even a large proportion* of the citizens" (oorspronklike skuinsdruk) (Wiredu, 2001:228-231).

Vir Wiredu (2001:227) veronderstel die breë siening dat 'n demokratiese regering saamgestel is op die basis van die uitdruklike instemming, met ander woorde konsensus, van al die mense, en funksioneer die regering by wyse van besluite wat dieselfde gehalte en mate van instemming geniet. Volgens Wiredu (1999:36) was konsensussoekende regering in tradisionele Afrika in wese demokraties. Hierdie aanspraak op 'n demokrasie word deur Gyekye (1997:130) verdedig. Volgens Gyekye (1997:117) het die Afrika-gemeenskappe oor die algemeen geglo dat die koning of opperhoof nie bo die wet verhewe is nie, Die Basotho in Suid-Afrika en Lesotho het byvoorbeeld die siening gehad dat 'n koning of opperhoof sy posisie beklee deur die mense.

Onder Afrika-gemeenskappe in Tanzanië het die mense byvoorbeeld gesê: “ ’n [k]oning is die mense” (Gyekye, 1997: 117). Volgens Gyekye (1997:130) verteenwoordig hierdie gebruik die tradisionele benadering tot demokrasie. *Ubuntu*-demokrasie is by wyse van konsensus gepraktiseer. Gyekye (1997:130) definieer konsensus as ’n prosedure om politieke besluite te neem wat in belang van die maatskaplike ideaal van solidariteit is. Die konsensussoekende prosedure erken die politieke en morele waardes van gelykheid, wederkerige verhoudings en respek vir die sienings van ander. Vir Gyekye (1997:130) beteken konsensus nie eenparigheid nie, want konsensus veronderstel dat daar dissensus of opponerende sienings is. Dit is die opponerende sienings waarvoor konsensus bereik moet word (Gyekye, 1997:130).

Vanuit ’n morele oogpunt beskou, het alle persone volgens Wiredu (2001:231–231) die reg dat hulle belange nie deur optredes wat nie hulle goedkeuring geniet nie, geraak word. Só beskou, word regering by wyse van konsensus moreel hoog aangeskryf (Wiredu, 2001:232). Wiredu (2001:233) beweer dat die oorgeplante Westerse meerderheidsdemokrasie in Afrika nie gepas is vir Afrika-samelewings nie. Een rede is dat die etniese stratifikasie van bykans alle eietydse Afrikastate verseker het dat baie etniese groepe polities gemarginaliseer sou word en sodoende ’n klimaat sou skep wat griewe kweek wat ongunstig is vir onder meer politieke stabiliteit en ekonomiese ontwikkeling (Wiredu, 2001:233). As ’n regeringstelsel gereël kan word waarin al die verskillende etniese groepe in ’n Afrikastaat ’n gevoel van politieke affiliasie (*belonging*) kan ontwikkel, dan kan baie van die struikelblokke in die weg van vrede en vooruitgang verwyder word. Regering by wyse van konsensus kan daardie stelsel wees (Wiredu, 2001:233–234).

Volgens Metz (2016:496) poog tradisionele samelewings suid van die Sahara dikwels om politieke dispute by wyse van konsensus op te los. Ten spyte van die tradisionele monargale stelsel (met meestal manlike heersers), het die konings nie altyd eensydige besluite geneem nie, maar gepoog om eenstemmigheid onder beraadslagende onderdane tot voordeel van almal te bereik. Ander kere het die koning almal wat deur ’n dispuut geraak sou word, laat saamtrek (onder die spreekwoordelike boom) en beraadslag totdat ’n oplossing gekry is wat vir almal aanvaarbaar was (Metz, 2016:496). Dié proses het alle vlakke van die gemeenskap betrek.

Uit die ondersoek tot dusver is dit duidelik dat konsensussoekende *ubuntu*-demokrasie en beraadslagende demokrasie soortgelyke prosesse rakende besluitnemings en konflikresolusie deel. Waghid et al. (2018:21–22) som *ubuntu*-demokrasie soos volg op: “ubuntu citizenship

brings about deliberative or engaging ways of doing: listening, reflecting, agreeing, disagreeing and then talking back to other (assessing)”.

Ek het vroeër (sien 4.2) aangetoon en probeer regverdig waarom ek in hierdie studie ’n inklusiewe vorm van Filosofie van Opvoedkunde gevolg het en hoe dit ’n teoretiese raamwerk voorsien het vir my weergawe van demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik IDBO. Ek het twee benaderings, naamlik die beraadslagende benadering en *ubuntu*-benadering, as die onderbou van IDBO geïdentifiseer wat globaal-lokale filosofies-opvoedkundige insigte aangedui het wat belangrik was vir die doel van hierdie studie, naamlik die hantering van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole. Enige beraadslagende *ubuntu*-proses (praat, luister, besin konsensus of dissensus) in enige instelling (onder meer die samelewing, die gemeenskap, die skool) vereis dat die deelnemers mekaar met respek behandel, mekaar verdra, verantwoordelikheid aanvaar vir hulle optrede en deernis teenoor mekaar betoon. In 4.5 oor IDBO doen ek verslag oor die implikasies van beraadslaging en *ubuntu*-konsensus (hierna genoem die beraadslagende *ubuntu*-proses) vir die hantering van geweld en ondissipline in skole.

4.5 Inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO)

In hierdie afdeling bespreek ek die sleutelemente van IDBO.

4.5.1 Inleiding

Ek het vroeër (sien 4.4.1) die aard en wese van beraadslagende *ubuntu*-benaderings bespreek, daaroor besin en dit hopelik geregverdig as benaderings om nie net gesprekvoering oor opponerende kwessies te lei nie, maar spesifiek konflik te hanteer en geweld en ondissipline in skole die hoof te bied. Voordat ek die ander sleutelemente van IDBO onder die loep neem, is dit nodig om die implikasies van die beraadslagende *ubuntu*-proses vir leer, onderrig, bestuur, beheer, skoolveiligheid en dissipline te assesseer.

4.5.2 Die beraadslagende *ubuntu*-proses: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)

In die hierdie afdeling bespreek ek die toepassingsmoontlikhede van die beraadslagende *ubuntu*-proses in die hantering van konflik en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole. Ek het in die vorige afdelings hierdie proses deur die filosofiese lense van IFvO in meer besonderhede

bespreek. In 4.5 bespreek ek die implikasies daarvan om met behulp van IDBO aan geweld en ondissipline in skole aandag te gee.

Gedurende my onderwysloopbaan van 37 jaar en as adjunkhoof belas met dissipline aan twee sosioëonomies agtergeblewe skole het ek die ontoereikende vermoëns van ons leerders (en ook ons onderwysers) om konflik by wyse van alledaagse kommunikasie- en konflikhanteringsmiddele soos praat, luister, besin en die bereiking van konsensus te hanteer, eerstehands waargeneem en ervaar. Hierdie gebrekkige vermoëns om konflik te hanteer het aanleiding gegee tot geweld en ondissipline in die klas en op die skoolterrein. Geweld en ondissipline het negatiewe implikasies vir die skool se onderwysprogram. 'n Omgewing bevorderlik vir leer-en onderrig asook leerders en onderwysers se regte en menswaardigheid ly daaronder. Dit het uiteindelik 'n negatiewe invloed op leerderprestasie en onderwysers se vermoë om die leerprogram doeltreffend aan te bied. Waardevolle kontaktyd met leerders gaan verlore as leerders in die klas voortdurend berispe en tot orde geroep moet word. Hierbenewens is daar die sielkundige en emosionele skade wat slagoffers ly. Twee gebreke is hier van belang:

- leerders (ook onderwysers) se gebrekkige vermoë tot kommunikasie, beredenering en konflikhantering; en
- leerders se onderontwikkelde moreel-demokratiese waardes, houdings en vaardighede soos respek vir persone, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid teenoor en deernis (*ubuntu*) vir ander (leerders en onderwysers).

Die hoofdoel van IDBO is myns insiens om hierdie waardes, vaardighede, houdings by leerders (ook onderwysers) in te skerp.

Die demokratiese beraadslagende *ubuntu*-proses is vir my 'n rasonale en mens-sensitiewe (*ubuntu*) benadering wat kan bydra om die konflik, geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied. Beraadslaging is vir Dryzek (2005:219) “[a]n aspiration for how opponents might one day learn to interact”. Om onder meer te praat, te luister, te redeneer, te verskil en wedersyds voordelige besluite te neem, behoort prioriteit in konflikresolusie te geniet. Volgens Gutmann (1987:xiii) is 'n primêre doelwit van openbare skoling om die vaardighede en deugde van beraadslaging by leerders te kweek.

Een doelwit van demokratiese beraadslaging is om misverstande uit die weg te probeer ruim. Skole, SBL'e, onderwysers en leerders maak sekere foute wanneer hulle gesamentlike besluite

neem omdat hulle mekaar dikwels nie ten volle verstaan nie. Volgens Gutmann en Thompson (2004:1112) het beraadslaging die regstelling van hierdie foute ten doel. 'n Goed saamgestelde beraadslagende-*ubuntu* forum, soos byvoorbeeld die SBL, die leerderraad en klas, bied geleentheid om beide individuele en gesamentlike begrip te bevorder. By wyse van gee en neem tydens redevoering kan deelnemers van mekaar leer, erken hulle hulle individuele en gesamentlike misverstande, en ontwikkel hulle nuwe sienings en beleide wat kritiese ondersoek suksesvol kan deurstaan. Wanneer hulle beraadslaag, kan hulle hulle kennis verbreed of uitbrei, met inbegrip van hulle selfbegrip maar ook gesamentlike begrip van dit wat die skool en almal wat daar leer en werk, die beste sal dien (Gutmann & Thompson, 2004:12). Soms word bloot aangeneem dat onderwysers, die SBL, die bestuur van die skool en die leerderraad weet wat die beste oplossing of besluit vir 'n morele konflik is, en eersgenoemdes hoef dan nie met leerders daarvoor te beraadslag nie. Om dit te doen, met ander woorde om nie met ander te beraadslag nie, is vir Gutmann en Thompson (2004:12) nie net arrogant nie, maar ook ongeregverdig in die lig van die kompleksiteit van die kwessies en belange wat op die spel is. Hieroor laat Gutmann en Thompson (2004:12) hulle soos volg uit:

If we refuse to give deliberation a chance, not only do we forsake the possibility of arriving at a genuine moral compromise but we also give up the most defensible ground we could have for maintaining an uncompromising position: that we have fairly tested our views against those of others.

Hieruit lei ek af dat die beraadslagende *ubuntu*-onderwyser ruimte behoort te skep vir oop bespreking wat self-verduideliking aanmoedig. Die onderwyser kweek by leerders die moed om hulle menings in byvoorbeeld konfliksituasies te lug, en skep ook die gepaste klaskameratmosfeer daarvoor. Die onderwysers het egter die verantwoordelikheid om hulle (die onderwysers) morele en pedagogiese outoriteit (wat Goodman (2009:5) "respect-due" noem) uit te oefen ten einde 'n atmosfeer van beskaafdheid te vestig en te handhaaf. Onderwysers skep geleentheid vir leerders om te leer hoe om gespreksonderwerpe te bevraagteken en wanneer dit gepas is om dit te doen. Dieselfde proses geld waar konflik en ondissipline in klaskamer manifesteer (vgl. Enslin et al., 2001:124).

Teen die tradisionele Afrika-agtergrond het konsensussoekende meganismes 'n belangrike rol gespeel by die oplossing van konflik in die gemeenskap (Wiredu,1999:35). *Ubuntu*-praktyke en beginsels kan in skole ingespan word om konflik en ondissipline die hoof te bied ten einde

geweld te voorkom of om die proses van berou, versoening, vergoeding of sanksies en vergifnis te bewerkstellig.

Volgens Waghid (2010:111) blyk die *ubuntu*-tradisie aanvanklik teenstrydig te wees met die demokratiese en beraadslagende ideale van IDBO (Waghid, 2010:111). In Afrikakulture is dit die gebruik dat die gesag van mense in leierskapsposisies, soos onderwysers, nie bevraagteken moet word nie. Om gesagsdraers soos onderwysers se sienings volgens die *ubuntu*-tradisie uit te daag, blyk oneerbiedig te wees. Volgens Waghid (2010:113) behoort dit egter nie so te wees nie, en hy gaan akkoord met Gyekye (1997) se voorstelle dat maniere gesoek moet word sodat diegene wat nie hulle menings kan goed verwoord nie, in staat gestel kan word om dit te doen sonder om oneerbiedig voor te kom (Waghid, 2010:112). Dit kan by wyse van konsensus en die minder formele proses van beraadslaging bereik word. Ek het vroeër verwys na hoe ons *ubuntu*-konsensus as meganisme kan inspan om geskille en konflik te besleg (sien 4.4.1.2). Dit behels dat elkeen sy of haar mening kan lug wat deur ander kan uitgedaag kan word. Die proses duur voort totdat konsensus onder die strydende groepe bereik word. Beraadslaging vanuit 'n universele oogpunt blyk 'n meer robuuste proses van wedersydse redevoering te wees wat goeie uitdrukkingsvaardighede vereis. 'n Minder formele proses van beraadslaging, met ander woorde deernisvolle konsensus, wat mense sal insluit eerder as uitsluit, blyk vir Waghid (2010:113) die ideaal te wees. Young (1996) is 'n ook ten gunste van 'n insluitende en minder formele beraadslagingsproses.

Konflikresolusie by wyse van *ubuntu*-idees en praktyke soos konsensus (wat dissensus impliseer) blyk volgens Murithi (2009:226) 'n ideale wyse te wyse om konflik op skole te hanteer en oplossings te soek. Murithi (2009:223) voer aan dat Afrikakulture oor 'n magdom kennis beskik oor hoe om vrede te bevorder en harmonieuse gemeenskappe te handhaaf. Volgens Murithi (2009:228) het *ubuntu*-gemeenskappe meganismes ontwikkel vir die oplos van geskille en bevordering van rekonsiliasie. Die soeke na konsensus het 'n belangrike rol gespeel wat betref die regulering en bestuur van verhoudings tussen gemeenskapslede. In die *ubuntu*-gemeenskappe is konflik byvoorbeeld deur 'n instelling bekend as *inkundla* (Zoeloe) of *lekgotla* (Sotho of Tswana) behartig. *Inkundla* en *lekgotla* verwys na tradisionele howe of gemeenskapsforums waar sake van gemeenskaplike belang bespreek of geskille probeer besleg word. Aangepas en toegepas kan hierdie proses soos volg in skole verloop:

- die hele proses begin met die aanhoor van die verklarings deur die slagoffers, die oortreders en getuies;

- die komitee wat die konflikresolusie hanteer, soos die leerderraad of SBL, stel vrae aan die genoemde groepe, en maak voorstelle;
- die oortreder word aangemoedig om skuld te erken en berou te toon;
- die oortreder word aangemoedig om 'n pleidooi vir vergifnis te lewer en die slagoffer word aangemoedig om daarna genade te betoon (Murithi, 2009:228);
- die oortreder word versoek om die slagoffer te vergoed. Dit het simboliese waarde wat die oortreder se berou versterk; en
- die laaste stap behels dat die partye hulle tot rekonsiliasie sal verbind wat gemik is op saambestaan en die herstel van harmonie in die (skool)gemeenskap (Murithi, 2009:228).

Die sukses van sodanige proses is nie altyd gewaarborg nie en die partye raak dikwels nie versoen nie. Die gevolg is dat berou en vergifnis nie plaasvind nie en gevolglik ly die klas of skoolgemeenskap daaronder (Murithi, 2009:229). Sou die proses skipbreuk ly, moet van vooraf begin word (Duvenage, 2006:19). Hierdie proses van konflikresolusie en rekonsiliasie is soortgelyk aan herstellende geregtighedsproses (vgl. die werk van die WVK in 2.7) en steun op die sleutelemente van IDBO, naamlik inklusiwiteit, wedersydse respek, verdraagsaamheid, demokratiese beraadslaging, verantwoordbaarheid, deernis en saambindende leerder- of burgerskap.

Uit bostaande ondersoek en besinning oor demokratiese beraadslaging en konsensussoekende *ubuntu* blyk die positiewe implikasies vir dissipline, leer, onderrig en beheer duidelik. Geskille en konflik kan op soortgelyke wyse in Suid-Afrikaanse skole – waar ondissipline en geweld aan die orde van die dag is – probeer opgelos word. IDBO kan egter nie by wyse van beraadslaging en konsensus plaasvind sonder die nodige moreel-demokratiese waardes, vaardighede en houdings soos respek, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid en deernis (*ubuntu*) om dit te vermag nie. Vervolgens doen ek verslag in 4.5.3 oor 'n ondersoek na en analise van die sleutelemente van IDBO op filosofies-onderwyskundige wyse en bespreek ek die implikasies daarvan vir leer, onderrig, dissipline, leerders en onderwysers.

4.5.3 Respek vir persone en kulture as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys

Alvorens ek die implikasies van respek vir onder meer dissipline, leer, onderrig, beheer en bestuur bespreek, is dit nodig om eers die begrip deur 'n filosofiese lens te beskou.

4.5.3.1 *Respek vir persone en kulture deur 'n filosofiese lens*

Haydon (2006: 459) ondersoek 'respek' en voer redes aan vir die besondere belang van respek by burgerskap en (demokratiese) burgerskapsonderwys. Haydon (2006:459; vgl. Dillon, 2007: 202–205) beskou respek as 'n kwessie van gedrag, met ander woorde hoe mense teenoor mekaar optree en mekaar behandel. Ek ondersteun hierdie siening omdat respek meestal die wyse waarop 'n persoon ander persone behandel en die mate waartoe daardie persoon se menswaardigheid in stand gehou word.

Haydon (2006:461) koppel 'respek' aan die uitoefening van burgerskap. As 'n morele begrip beteken dit dat alle mense gelyk is en dat die verantwoordelikhede van morele persone nie onderwerp kan word aan enige arbitrêre beperkinge nie. Dit sluit aan by die Kantiaanse siening van die mens doel opsigself is (1996:209). Mense respekteer mekaar as persone bloot eenvoudig omdat hulle mense is (Haydon, 2006:462). Kant (1996:209) verduidelik soos volg:

Every human being has a legitimate claim to respect from his fellow human beings and is *in turn* bound to respect every other. Humanity itself is a dignity; for a human being cannot be used merely as a means by any human being (either by others or even by himself) but must always be used at the same time as an end. ... But just as he cannot give himself away for any price ... so neither can he act contrary to the equally necessary self-esteem of others, as human beings ... Hence there rests on him a duty regarding the respect that must be shown to every other human being.

In onderwysverband verwys Goodman (2009:4) na hierdie vorm van respek as 'respect as dignity' 'respek-as-waardigheid', respek wat alle mense, ongeag wie hulle is, toekom. Dit is ook die vernaamste reg en grondwaarde in artikel 1(a) in die Suid-Afrikaanse Grondwet (RSA, 1996(a):3).

Respek beteken ook die erkenning van ander se sienswyses en oortuigings, met ander woorde respek vereis verdraagsaamheid (sien Taylor, 1994:25). Haydon (2006:463) voer aan dat 'n mens nooit moet aanvaar dat jy die ander persoon suiwer vanuit jou perspektief kan verstaan en beoordeel, sonder om die ander persoon se waardes of perspektief in ag te neem nie. Dit beteken egter nie dat 'n mens nie die ander kan kritiseer nie. Dit beteken dat dit moontlik is om op respekvolle wyse evaluerende kritiek oor ander uit te spreek. Respek in hierdie opsig is, volgens Haydon, belangrik vir burgerskap, ook wanneer dit uitgebrei word oor nasionale grense. Respek moet uitgedruk of gewys word op 'n sekere manier, met ander woorde, 'n mens

moet jou soms weerhou van sekere optrede of wat jy sê oor onder meer ander se kultuur en geloof (Haydon, 2006:463). Dit is duidelik waarom respek in die beraadslagende en konsensussoekende proses, waaraan deelnemers met uitlopende sienings en verskillende gelowe en kulture deelneem, so belangrik is. Daar kan geen sprake van respek wees as ons die ander minagtend behandel en dit wat betekenis aan sy lewe gee en van hom die mens maak wat hy of sy is, van hom ontnem of minag nie (Haydon, 2006:464). Vir Rawls (1971:386) is selfrespek die belangrikste primêre voordeel (*good*). Selfrespek, voer Rawls (1971:386) aan, sluit in 'n persoon se opvatting van sy eie waarde, met ander woorde, "his secure conviction that his conception of his good, his plan of life, is worth carrying out". Tweedens impliseer selfrespek selfvertroue in jou eie vermoëns om jou voornemens te realiseer. Wanneer mense voel dat hulle planne van minder waarde is, dan kan hulle dit nie met genot nastreef of vreugde uit die uitvoering daarvan put nie (Rawls, 1971:386). Die 'goeie' persoon, wat hom- of haarself respekteer, sal onvermydelik die belange van ander respekteer en sal verplig voel om ander se selfrespek te ondersteun. Rawls (1971:385) definieer in hierdie verband die goeie daad "as a good act performed for the sake of the other person's good". Die 'bose' persoon sal poog om ander te verneder deur hulle selfrespek af te breek. Die bose persoon word gedryf deur sy of haar liefde vir ongeregtigheid en die genot wat hy of sy put in ander se vernedering (Rawls, 1971:385). Goedheid (*goodness*) word geassosieer met gelykheid van vryheid terwyl boosheid geassosieer word met dominansie of oorheersing (Goodman, 2009:6). Alle persone het 'n gelyke stem en maak keuses in ooreenstemming met hulle rasonale vermoëns, ongedwonge deur status of indoktrinasië. Kinders, wie se begrip van die 'goeie' (nog) besig is om ontwikkel, is nog nie in staat om volwasse keuses te maak nie (Goodman, 2009:6). Die Westerse (universele) sienings oor 'respek' verskil nie veel van die (tradisionele) Afrika-sienings (lokale) van respek nie.

Volgens die *ubuntu*-filosofie is 'respek' 'n belangrike begrip en impliseer dit dissipline, wet en orde en word dit as die sentrale tema in die *ubuntu*-wêreldbeskouing gesien (Broodryk, 2006:63). Volgens Broodryk (2006) omarm *ubuntu* gewoontereg wat verhoudings op verskillende vlakke van die samelewing reguleer. Respek stipuleer die gesag wat ouer mans oor jongmense, ouers oor hulle kinders, leiers oor hulle volgelinge en die gesag wat mans tradisioneel oor vroue het. In die tradisionele Afrika-gemeenskap is elke persoon afhanklik van die welwillendheid en aanvaarding van ander. Elke mens moet konformeer aan die waardes van *ubuntu*, wat insluit die betoning van wedersydse respek onder almal (Broodryk, 2006:63). In die *ubuntu*-tradisie word kinders of leerders aangemoedig om gesagsfigure te respekteer en

hulle opdragte en versoeke te gehoorsaam. Dit beteken egter nie 'n blindelinge respek vir gesagsfigure en ouer mense nie (Broodryk, 2006:68; vgl. Adeyinka & Ndwapi, 2002:20–21). Dit beteken dat ouer mense, ouers en onderwysers waardig en liefdevol teenoor hulle kinders of leerders sal optree. So ook sal kinders en leerders respek verdien deur positiewe houdings en aktiwiteite voor te staan en uit te leef. Volgens Broodryk is respek in die *ubuntu*-tradisie 'n baie belangrike waarde en vaardigheid, want dit is die basis vir 'n gestruktureerde en gedissiplineerde samelewing (Broodryk, 2006:68). Broodryk (2006:68) stel die belangrikheid van respek in die gesin en groter samelewing, met inbegrip van die skool, soos volg: “[b]eing shown respect (or not) is an indication of whether a person is decent and civilised (or not)”.

Waghid (2010:111) merk op dat die waardes wat die *ubuntu*-tradisie voorstaan nie nuut is nie. In die Westerse samelewings was gemeenskaplikheid (*communality*) en menslike interafhanklikheid deel van hulle daaglikse saambestaan oor eeue heen ('n verskuiwing na 'n meer liberalistiese individualisme het later plaasgevind). Respek vir ander, mededeelsaamheid en deernis is deugde wat lank universeel beoefen is. Vir Waghid (2010:111) speel agtergrond egter 'n belangrike rol, en daarom sal menslike interaksie in 'n postkoloniale Afrika verskil van menslike interaksie in ander nie-Afrika-samelewings. Die agtergronde het te make met Afrika-gemeenskappe se ervaring van rassisme, uitbuiting en oorheersing en hulle pogings om dit om te keer. Afrika-gemeenskappe se antwoord hierop behels die kweek van menslike samewerking en interafhanklikheid tussen mense. Hierdie praktyke, wat ek volgende bespreek, is kenmerkend van die *ubuntu*-tradisie (Waghid, 2010:111).

In die Suid-Afrikaanse pluralistiese samelewing maak dit sin om die relevante vorme uit die universele en lokale tradisies te verenig om demokratiese-ubuntu-burgerskap en onderwys te bevorder. Hoe kan die betoning van respek beraadslagende en konsensussoekende proses in IDBO dra, met ander woorde wat is die implikasies van die betoning van respek vir onderwys en die hantering van geweld en ondissipline in skole.

4.5.3.2 Respek: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)

In 'n kwalitatiewe studie deur Kubow en Min (2016:1,3) word respek onderstreep as die gedragshouding teenoor ander wat as problematies in swart skole in 'n woonbuurt buite Kaapstad ervaar word.

Gegewe my eie ervaring as onderwyser en ander navorsing oor ondissipline en geweld in skole (bespreek in hoofstukke 2 en 3) stem ek met Kubow en Min (2016) saam. In skoolverband maak dit vir my sin om, in die lig van die beskrywing van respek as die wyse waarop mense mekaar behandel, kommentaar te lewer op wat ek in my skole ervaar het (Haydon, 2006:459). Dit sluit in hoe alle deelnemers in die skool mekaar behandel. Die sosio-ekonomiese omgewing waarin leerders hulle bevind (hoofstuk 2) speel 'n rol by die maniere waarop hulle mekaar in die gemeenskap en skool behandel. Aanstootlike en onweloweglike taalgebruik binne en buite klaskamers (in die teenwoordigheid van onderwysers) is aan die orde van die dag. Leerders se ontoereikende kommunikasie- en konflikthanteringsvaardighede lei dikwels tot die gebruik van aanstootlike en onweloweglike taal en fisiese konflik onder mekaar. Teen hierdie agtergrond kan IDBO 'n belangrike rol vervul om respek (as waardigheid) by leerders in te skerp. Hierdie poging moet deur die huis, kerk, skoolklubs, jeugorganisasies en ander instellings ondersteun word. Die meerderheid empiriese studies waarna ek in hoofstuk 3 verwys het, beklemtoon die huis as die vernaamste bron van ondissipline.

Genoemde vorme van disrespek is 'n afwyking van die Kantiaanse siening van respek (sien Kant, 1996), met ander woorde die siening van die mens as doel opsigself, en nie as middel tot 'n doel nie. Mense respekteer mekaar as persone bloot omdat hulle mense is (Haydon, 2006:462; Kant, 1996:209). Konflikhantering, beraadslaging en dialoog tussen strydende groepe vereis dat persone mekaar se menswaardigheid respekteer. Dit is myns insiens die eerste reg en waarde vir menswees. Dit geld ook die onderwys. Alle deelnemers (onderwysers, leerders en ander rolspelers) in die onderwysprogram het die verantwoordelikheid om almal as doel op sigself te respekteer. Vreedsame naasbestaan, dissipline, samehorigheid in die samelewing en in die skool berus op hierdie verantwoordelikheid. Kant (1996:209) stel dit so: "there rests on him [all] a duty regarding the respect that must be shown to every other human being". Waghid (2010:101) voer aan dat elke persoon – leerder en onderwyser – 'n waardige menslike wese is, gebaseer op die feit dat die onderwysers en leerders in staat is om te dink en te redeneer en dinge op 'n menslike manier te doen; om 'n opvatting te vorm van dit wat 'goed' is en betrokke te raak by kritiese besinning; om saam te leef, om deernis vir ander te toon en om as 'n waardige mens op gelyke voet met ander mense behandel te word. Elke leerder en onderwyser beskik oor die vermoë om respek teenoor onderwysers, leerders en ander te betoon. Respek vir persone kan verdedigbare dialoë stimuleer en gunstige toestande vir nie-gewelddadigheid skep (Waghid, 2010:101).

In onderwysverband onderskei Goodman (2009:4) respek verskuldig (*respect-due*) en verdiende respek (*respect-earned*). Peters (1966) en filosowe uit die *ubuntu*-tradisie, Adeyemi en Adeyinka (2003) verwys ook hierna.

In haar siening oor respek poog Goodman (2009:11) om minimale grense vir respek verskuldig (*respect-due*) te skep wat 'n mate van eensydige respek – met ander woorde onderwerping van die kind aan die gesag van die onderwyser – toelaat (Goodman, 2009:11). Respek verskuldig vereis die handhawing van 'n alomteenwoordige norm van wedersydse ordentlikheid. Vir 'n onderwyser sal dit 'n verbreking van respek verskuldig wees as hy of sy 'n leerder se waardigheid skend deur hom of haar te verneder, te beledig, een leerder bo die ander voor te trek of om 'n leerder te kritiseer vir sy of haar oortuigings. Leerders is op hulle beurt verplig om dieselfde norme in hulle verhoudings met onderwysers en onder mekaar te handhaaf. Dit sal die grense van respek verskuldig skend as leerders 'n onderwyser se tafel plunder of verniel, of die onderwyser beledig of hom of haar vir die gek hou of sy of haar leefstyl kritiseer (Goodman, 2009:12).

Gelykheid (met volwassenes) en outonomie (selfstandigheid) word egter nie so maklik aan kinders toegestaan nie want dit bots met die doelstelling van onderwys: onderwysers lei leerders na 'n staat van goed ingeligte onafhanklikheid waarvoor leerders aanvanklik nie beskik nie (Goodman, 2009:5). Verdiende respek verbreed die grense (van die verhouding) om, naas waardigheid, die elemente van outonomie en gelykheid te omarm (Goodman, 2009:5). In hierdie verbreding van grense respekteer die onderwyser sy of haar leerders nou ten volle en verwag hy of sy minder beleefde eerbied en oorweeg leerders se opinies, en vertrou leerders met meer vryheid van optrede. Leerders wat nou op 'n gelyker voet met die onderwysers is, volg sy of haar leierskap op grond van ingeligte konsensus – want hulle respekteer hom of haar – eerder as uit eerbied of die vrees vir gevolge (vanuit outoritêre oord). Vir beide partye is hierdie meer robuuste respek 'n voorwaardelike aanspraak; dit moet verdien word (Goodman, 2009:5).

Peters (1966, 209-211) sluit hierby. Hy sien respek in die onderwys as 'n belangrike instrument om die ontwikkeling van leerders te bevorder. 'n Omgewing waar onderwys ondersteun word, word gekenmerk deur belangstelling in leerders se oortuigings en wêreldbeskouings. Leerders word aangemoedig om genoemde aspekte in die klas te verwoord. Onderwysers erken op hulle beurt die leerders se vermoëns om hulle oortuigings en keuses te regverdig (Peters, 1966: 227; vgl. Stojanov, 2010:167). Adeyemi en Adeyinka (2003:436) ondersteun Peters (1966) se

opmerking dat 'n onderwyser sy of haar grense van gesag en die grense van sy leerders se vryheid behoort te ken. Adeyemi en Adeyinka (2003:436) voer aan dat hierdie siening van Peters (1966) ooreenstem met die norm en gebruike in die tradisionele Afrika-onderwysstelsel waar die meester van 'n ambag sy gesag uitoefen deur te bepaal wanneer sy vakleerder sy of haar eie bedryf kan begin (Adeyemi & Adeyinka, 2003:436; vgl. Ndofirepi & Shumba, 2014:236). Ek ondersteun hierdie dimensies van respek as waardigheid, respek verskuldig en verdienende respek as versoenbaar met 'n IDBO. Dit dui nie op 'n oordrewe klem op leerdergesentreerde outonomie nie, nog minder op outokratiese onderwyser-leerderverhoudings. Die beraadslagende proses bring myns insiens die siening van die onderwyser en dié van die leerders op gelyke vlak, want almal word as gelyke deelnemers behandel wat hulle standpunte stel en dit regverdig, en luister na ander se standpunte en regverdigings. Die voorwaarde is dat die proses op respekvolle en verdraagsame wyse verloop.

Om 'n geborge (veilige) en gedissiplineerde leer-en-onderwysomgewing te skep, moet dialoog, beraadslaging en konsensussoekende *ubuntu*-prosesse op hier vorme van respek steun.

Respek word ook met verwysing na nie-menslike objekte gebruik soos byvoorbeeld respek vir skoolreëls, simbole en tradisies, met ander woorde ons praat ook van respek vir voorwerpe, reëls, en die omgewing. Dit toon byvoorbeeld 'n gebrek aan respek om skool-eiendom, boeke en ander toerusting te verniel (Goodman, 2009:4). Haydon (2006:463), Dillon (2007) en Buss (1999) is dit met Goodman eens oor die uitbreiding van respek tot nie-menslike objekte. Leerders en onderwysers moet nie net mekaar as menslike wesens respekteer nie, maar ook mekaar se eiendom, geloofsoortuiginge en kultuur.

Respek vir persone is myns insiens voorwaardelik vir die uitoefening van verdraagsaamheid teenoor ander en andersom. In 4.5.4 bespreek ek verdraagsaamheid as 'n sleutelkomponent van 'n hersiene IDBO en 'n voorwaarde vir beraadslaging en konsensussoekende *ubuntu* om geweld en ondissipline die hoof te bied.

4.5.4 Verdraagsaamheid as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys

In hierdie afdeling doen ek verslag oor 'n ondersoek en analise van die begrip 'verdraagsaamheid' deur 'n globaal-lokaal filosofiese lens, en bespreek daarna die implikasies daarvan vir IDBO om by wyse van beraadslagende en konsensussoekende proses geweld en ondissipline in skole die hoof te bied.

4.5.4.1 *Verdraagsaamheid deur 'n filosofiese lens*

Davids en Waghid (2017:2) beskryf verdraagsaamheid as die deurslaggewende deug vir vreedsame naasbestaan en as 'n noodsaaklike voorwaarde vir menslike vooruitgang. Verdraagsaamheid is 'n pragmatiese reaksie op die behoefte om met ander wat verskillende opvattinge van die 'goeie' het, saam te leef. Verdraagsaamheid ontwikkel uit die erkenning dat diversiteit in die praktyk nie uitgewis kan word – nie by wyse van filosofiese beredenering of by wyse van politieke druk of mag nie (Davids & Waghid, 2017:2). “Toleration is the degree to which we accept things of which we disapprove”, sê Crick (1999:344) op sy beurt.

Volgens Crick (1999:344) is verdraagsaamheid 'n tweedimensionele begrip: dit is afkeurend aan die een kant, en aan die ander kant is dit beheers van aard, dit wil sê dit gaan gepaard met geduld en wedersydse respek. Om verdraagsaam te wees, is om afkeer uit te druk of te impliseer, maar op 'n billike wyse sonder om dit op 'n ander af te forseer. Die afwesigheid van dwang beteken egter nie die afwesigheid van enige poging om te oorreed nie, of die weiering om 'n mate van afkeer aan te dui nie (Crick, 1999:344; vgl. Mendus, 1999:3).

Crick (1999:344) veroordeel growwe bevooroordeeldheid wat tot valse persepsies van die aard van ander se belange, groepe en opvattinge lei. Mendus (1999:8,9) ondersteun Crick (1999) in hierdie verband. Volgens Mendus het verdraagsaamheid beperkinge. Vir liberale neutraliteit (die liberale staat wat erken dat alle mense geregtig is om hulle lewens te lei soos hulle dit goed dink en nie kant kies nie) word hierdie perk van verdraagsaamheid bereik wanneer groepe ander se reg op gelykheid en outonomie ontken, of die beskerming wat menseregte waarborg verwerp (Mendus, 1999:8,9). Davids en Waghid (2017:41,42) voeg ook hulle stemme hierby as hulle aanvoer dat verdraagsaamheid 'n mate van terughoudende optrede beteken, met ander woorde die individu is bereidwillig om sy of haar uitsprake en gevoelens oor 'n bepaalde saak terug te hou of in te perk (Davids & Waghid, 2017:41, 42). In die klaskamer sal die demokratiese burgerskapsonderwyser by leerders die vermoë ontwikkel om verdraagsaamheid te bemeester en nie kwetsende dinge oor ander leerders se geloof, ras, oortuigings, voorkoms, maatskaplike status en/of seksuele oortuigings te uiter nie. Die onderwyser moet self ook die kuns van verdraagsaamheid bemeester vir wanneer hom of haar konfronteer met menings en oortuigings waarvan die onderwyser nie hou nie of moreel afkeuringswaardig vind.

Kennedy (1999:107) merk op dat oningeligte mense vatbaar is vir onverdraagsaamheid teenoor die menings en gedrag (van ander), en geneig is om mense wat nie inpas nie, te verwerp of te

verag (Kennedy, 1999:107). Verdraagsaamheid en menseregte is daarom essensieel vir beraadslaging en demokrasie. Sonder verdraagsaamheid kan die grondslag vir demokrasie nie versterk en respek vir menseregte nie onderhou word nie. Sonder dié drie – verdraagsaamheid, menseregte en demokrasie – kan daar nie vrede wees nie (Kennedy, 1999:107). Kennedy (1999:109) meen verder dat 'n regverdige en vreedsame samelewing of skool slegs moontlik is waar daar verdraagsaamheid en respek vir diversiteit is. Respek, verdraagsaamheid en menseregte is daarom voorwaardelik vir vreedsame naasbestaan en 'n gedissiplineerde samelewing. Dit geld ook samelewingsverbande soos die gemeenskap en die skool.

Verdraagsaamheid, solidariteit en harmonie blyk sterk in tradisionele Afrika-gemeenskappe te manifesteer. Verdraagsaamheid in tradisionele Afrika-gemeenskappe is volgens Broodryk (2006:36) in die verlede verstaan as die begrip wat die vryheid insluit om verskillende gelowe of oortuigings te beoefen. Hierdie gelowe en oortuigings geniet ook gelykwaardige respek (Broodryk, 2006:36). Volgens Katola (2014:36) het die tradisionele Afrika-kurrikula vredesonderwys vanaf kind- tot volwassenheid bevorder en vanaf geslag tot geslag oorgedra. Wedersydse respek het die grondslag gevorm vir verdraagsaamheid en samewerking tussen gemeenskappe. Mense wat by ander etniese groepe aangesluit het – byvoorbeeld by wyse van huwelike – is nie gedwing om hulle eie gode en voorvadergeeste prys te gee nie. Inteendeel, hierdie gode en voorvadergeeste is gewoonlik erken as 'n toevoeging tot die gode en groepe. Vreedsame saamlewe en die handhawing van etniese identiteite is sodoende bevorder (Katola, 2014:36). Om konflik te hanteer en geweld te voorkom is dit nodig dat alle rolspelers in die skool mekaar se 'inklusiewe diversiteit' sal respekteer en verdra. Hierdie diversiteit behels onder meer ras, klas, geloof, seksuele oriëntasie, maatskaplike status, kultuur en ander fundamentele oortuigings wat die ander huldig. Dit sluit in mense met verskillende ingesteldhede (inherente eienskappe en karakter). In 4.5.4.2 bespreek ek die implikasies van die begrip 'verdraagsaamheid' vir onder meer leer, onderrig, dissipline, 'n veilige skoolomgewing, leerders en onderwysers.

4.5.4.2 Verdraagsaamheid: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)

Gedurende my onderwysloopbaan wat oor sewe-en-dertig jaar strek, het alle vorme van onverdraagsaamheid hulle op die een of ander wyse in die skool gemanifesteer. In die volkstaal begin 'n aanduiding van onverdraagsaamheid gewoonlik met die woorde: “[e]k verdra nie ...”. Dit impliseer onverdraagsaamheid teenoor byvoorbeeld 'n leerder of onderwyser se gedrag,

oortuigings, geloof, seksuele oortuigings en ras. Onverdraagsaamheid is afkerig van aard en selfs opruiend – tot so 'n mate dat dit sielkundige en/of fisiese geweld teen die betrokke persoonlid of leerder of groep (byvoorbeeld homoseksuele leerders) aanhits. Persone se ingesteldhede (karakter en inherente eienskappe) is dikwels ook die bron van afkeer en onverdraagsaamheid by ander. Ons leerders (en selfs onderwysers) se vermoëns om ander se andersheid te verdra en te respekteer, is beperk en daarom lei dit tot uittarting en bespotting (van byvoorbeeld homoseksuele leerders) wat verder in geweld (kan) ontaard. Om in 'n beraadslagende *ubuntu*-proses betrokke te raak en gesprek oor meningsverskille te voer, vereis dat deelnemers verdraagsaam sal wees en mekaar sal respekteer. As gelykes in hulle andersheid tree hulle in gesprek oor kwessies waaroor hulle verskil, deur te praat, te luister, te besin, aansprake te regverdig, te assesser en konsensus of dissensus te bereik. Ek ondersteun Davids en Waghid (2017:9) se praktiese riglyne om verdraagsaamheid in die klaskamer te vestig wat kan help om om 'n gedissiplineerde en nie-gewelddadige onderwysontmoeting te skep.

Volgens Davids en Waghid (2017:9) vind verdraagsaamheid plaas onder omstandighede waar leerders hulle weerhou van gewelddadige optrede teenoor mekaar. Die omgekeerde is vir my ook waar, naamlik dat, waar verdraagsaamheid heers, leerders gedissiplineerd sal optree en hulle van gewelddadige optrede sal weerhou. Onderwysers toon verdraagsaamheid teenoor leerders wanneer hulle (die onderwysers) toelaat dat leerders hulle op 'n outonome maar eerbiedige en beleefde wyse uitdruk of verwoord, veral in konfliktsituasies in die klaskamer en skool. Leerders tree verdraagsaam op wanneer onderwysers toegelaat word om hulle eie menings te lug sonder om deur leerders onderbreek of ondermyn te word (Davids & Waghid, 2017:9). Om verdraagsaam te wees beteken egter nie dat onderwyser en leerders demokratiese meningsverskil en konfrontasie vermy nie. Meningsverskil en konfrontasie is noodsaaklik vir die verwoording of die uitoefening van verdraagsaamheid. As daar nie meningsverskil en konfrontasie is nie, is verdraagsaamheid nie nodig nie omdat almal saamstem oor een of ander kwessie (Davids & Waghid, 2017:11). Onderwysontmoetings wat redelik beraadslagend en insluitend is, waarby deelnemers met uiteenlopende sienings betrokke is, waar konflik en konfrontasie stresvol en aggressief kan word, is menslike gebruike waar verdraagsaamheid waarskynlik volhoubaar is (Davids & Waghid, 2017:11).

Hierdie situasie stel besondere eise aan onderwysers, en onderwysers moet dus goed onderlê wees in beraadslagende vaardighede en ook geduldig en verdraagsaam wees. Sommige onderwysers se onvermoë om aan hierdie eise te voldoen en die druk om hulle

onderwysprogramme binne 'n bepaalde tyd te voltooi, lei myns insiens tot minstens twee situasies: die onderwyser abdikeer sy of haar verantwoordelikheid om leerders te dissiplineer en die klaskamersituasie ontaard in chaos, of die onderwyser word self onverdraagsaam en oneerbiedig en wend hom of haar tot onvanpaste taalgebruik, onbetaamlik optrede en selfs geweld. Wanneer een of beide situasies gebeur word die onderwysontmoeting in gevaar gestel en word die leerders en/of onderwyser se waardigheid geskend (vgl. Davids & Waghid, 2017:95)

Ek het in Potgieter, Van der Walt en Wolhuter (2014) se werk intervensies opgespoor wat kan bydra om onverdraagsaamheid in die klaskamer die hoof te bied wat verder impliseer dat onderwysers opleiding moet kry om hierdie vaardighede te bemeester.

Potgieter et al. (2014:6) se intervensies om onverdraagsaamheid in die klaskamer te beperk behels die onderstaande:

- Onderwysers moet die wesenlike kenmerke van verdraagsaamheid as 'n geestelike of verstandelike konstruk begryp. Hulle moet ook insien hoe kontekstuele gebeurlikhede, tesame met menslike houdings, optrede en gedrag realisering (verdraagsaamheid) of negering (onverdraagsaamheid) kan bewerkstellig (Potgieter et al., 2014:6).
- Verdraagsaamheid is 'n unieke menslike verskynsel, konstruk en begrip. Daarom is dit baie belangrik dat die inskerping en bemeestering van verdraagsaamheid ten opsigte van onder meer kultuur, godsdiens, gewoontes, kleredrag en maniere op 'n vroeë ouderdom begin. Elke jong kind of leerder moet geleer word dat verdraagsaamheid onder meer beteken om die ryke verskeidenheid menslike verskille te respekteer, te aanvaar, te waardeer en selfs soms te omarm;
- Verdraagsaamheid is nie 'n finale produk nie, maar is 'n produk in wording. 'n Mens is nie vanself verdraagsaam nie; hy of sy word oor 'n tydperk toenemend meer verdraagsaam. Waarneembare gedragsuitinge en menslike houdings dien as maatstawwe waarvolgens verdraagsaamheid geassesseer kan word en regstellings gemaak kan word. Dit beteken dat die onderwysers sal klem lê op die inskerping en aanmoediging van gedrag, houdings en waardes soos liefde, respek, deernis, uithou vermoë, geduld en vergewensgesindheid ten einde die probleem van onverdraagsaamheid te voorkom en te herstel.

- Onderwysers moet ook kennis te dra van die liberale siening van verdraagsaamheid omdat dit aangepas is by die moderne samelewing. Liberalisme bevorder verdraagsaamheid van opponerende meningsverskille, laat die verwoording van menings toe, en laat dit aan die demokrasie van opvattinge en die mag van redevoering oor om te bepaal watter mening dit self gaan handhaaf.
- Die onderwyser moet geborge of veilige dialogiese ruimtes vir die inskerp van verdraagsame gedrag skep. Dialogiese ruimtes word aangetref waar onderwysers en leerders toegelaat word om vryelik die potensiële verenigende krag van eerlike gesprekvoering (dialekties) oor verdraagsaamheid te ontdek (Potgieter et al., 2014:6).

Dit is vir my belangrik dat so 'n proses alle leerders sal insluit, dat dit voorsiening sal maak vir 'n breë spektrum leerders se spraakvermoëns, hulle maatskaplike agtergronde, ras, geslag en geloof en oortuigings.

Respek en verdraagsaamheid gaan gepaard met die erkenning van die ander se menslikheid en kwesbaarheid, met ander woorde die betoning van deernis (*ubuntu*) teenoor die ander (Davids & Waghid, 2013:75). In 4.5.5 doen ek verslag oor my ondersoek en analise van die begrip 'deernis' as 'n sleutelement van 'n hersiene IDBO en die waarde daarvan vir beraadslagende *ubuntu*.

4.5.5 Deernis as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys

In hierdie afdeling bespreek ek die begrip 'deernis' soos gesien deur 'n filosofiese lens en daarna doen ek verslag oor my ondersoek na die filosofies-opvoedkundige implikasies daarvan vir IDBO om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied.

'Deernis' as menslike vermoë om die kwesbaarhede en lotgevalle van jou medemens te erken, te verbeeld en te voel, is onontbeerlik by die ondersoek na en analise van die maatskaplike omgewings waarin ons leerders, hulle gesinne en gemeenskappe hulle bevind. Hierdie vermoë stel ons in staat om leerdergedrag op 'n dieper en beter wyse te verstaan. Eerstens bespreek ek die begrip deur 'n globaal-lokale filosofiese lens. Tweedens doen ek aan die hand dat dit as 'n sleutelement van IDBO gebruik kan word om by te dra om 'n onverdraagsame onderwyser-leerderverhouding te omvorm tot een wat gebaseer is op deernis, respek, verdraagsaamheid en dialoog en wat kan lei tot die oplossing van konflik en die versterking van dissipline.

4.5.5.1 *Deernis deur 'n filosofiese lens*

'Deernis' kan volgens Nussbaum (1997) 'n bydrae lewer om beraadslaging tussen onderwysers en leerders, en leerders onderling te vergemaklik. Vir Nussbaum (1997:90–91) behels deernis “the recognition that another person, in some ways similar to oneself, has suffered some significant pain or misfortune in a way for which that person is not, or not fully, to blame”. Deernis vereis die morele vermoë om jou te verbeel hoe dit moet wees om in die ander persoon se posisie te wees (Nussbaum, 1997:91). 'n Mens moet in jouself 'n vermoë vir simpatieke verbeelding kweek wat jou in staat sal stel om die motiewe en keuses van mense wat van jou verskil, te verstaan (Nussbaum, 1997:85).

Deernis vereis ook dat alle mense moet besef dat hulle kwesbaar vir terugslae en ongeluk is. Om met deernis op te tree, moet die persoon self gewillig wees om daaraan te dink dat die persoon wat swaarkry, hy of sy kan wees. Dit sal onwaarskynlik wees dat enigeen sal dink dat hy of sy verhewe is bo ander mense en geen terugslae ooit sal beleef nie. Só gesien, bevorder deernis 'n akkurate bewustheid van ons gemeenskaplike kwesbaarheid (Nussbaum, 1997). Broodryk (2006:48) ondersteun Nussbaum (1997) in hierdie verband as hy aanvoer dat die verbeelde ervaring van ander se kwesbaarhede en potensialiteite tot beter begrip en verbeterde kommunikasie met die ander sal lei. Deernis stel 'n persoon in staat om die liefde en leed van ander te deel (Broodryk, 2006:48). Nussbaum (1997:91) verwoord die waarde van deernis teenoor ander soos volg: “[i]n a compassionate response to the suffering of another, one comprehends that being prosperous or powerful does not remove one from the ranks of needy humanity” (Nussbaum, 1997:91; vgl. Broodryk, 2006:47).

Volgens Nussbaum (1997:86) kan literatuur as ‘narratiewe verbeelding’, 'n kind of leerder se verbeelding ontwikkel. Nussbaum (1997:93) stel voor dat die basis vir ‘burgerlike verbeelding’ reeds vroeg in die kind se lewe gelê word. Soos kinders stories, rympties en liedere in die teenwoordigheid van volwassenes verken, word hulle gelei om die lyding van ander lewende wesens te ervaar. Kinders kan by wyse van stories gekonfronteer word met die wisselvallige lotgevalle van die lewe. Meer komplekse literêre werke kan vir die jeug en volwassenes bygevoeg word. Volgens Nussbaum (1997) het die antieke Atheense kultuur tydens die onderwys en opvoeding van jong volwassenes veral aan tragedies aandag geskenk. Tragedies het die jongmens vertrouwd gemaak met die slegte dinge wat in die lewe kan gebeur. Sodoende word die betekenis van lyding duidelik aan die toeskouer (die jongmens en leerder) bekendgestel. Die leerders identifiseer met die tragiese held wat terselfdertyd as 'n relatief goeie

persoon uitgebeeld word (Nussbaum, 1997:93). Die tradisionele Afrika-gemeenskappe beskik oor 'n magdom stories oor onderwerpe soos tragedie en deernis wat van geslag tot geslag oorgedra word en waaroor ek vervolgens verslag doen.

In die tradisionele Afrika-gemeenskappe is deernis (*ubuntu*) of empatie 'n prioriteitskenmerk van die gemeenskapslewe. Dit is 'n deug, waarde en vaardigheid wat almal moet bemeester. Volgens Olasunkanmi (2015:3) het dit ook 'n praktiese dimensie deurdat elke persoon verplig word om die weerloses en behoeftes te help en deernis te betoon. Olasunkanmi (2015:3) sê in hierdie verband die volgende: “[the] African way of life emphatically centred upon human interest and values; a mode of living evidently characterized by empathy, and by consideration and compassion for human beings.” Die waarde hiervan is daarin geleë dat goeie menseverhoudinge en interaksies tussen mense geskep word. Daarom word dialoog en gesprekvoering hoog aangeslaan in Afrika-gemeenskappe. Afrikane (*Africans*) bespreek hulle probleme openlik en oorweeg oplossings gesamentlik (Olasunkanmi, 2015:3). As die onderwyser en leerders beraadslag en gesprek voer oor botsende en verdelende kwessies dan speel die vermoë om deernis (*ubuntu*) vir die ander te voel 'n belangrike rol by die wyse waarop die deelnemers mekaar benader. Anders gestel, *ubuntu* skep die moontlikheid vir 'n simpatieke gespreksverhouding tussen deelnemers. In 4.5.5.2 doen ek verslag oor 'n ondersoek na en assessering van die implikasies vir onderwys, in die besonder die hantering van konflik en dissipline,

4.5.5.2 Deernis: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)

Bovermelde filosofiese en filosofies-opvoedkundige insigte oor deernis het besondere implikasies vir die hantering van leerders wat dikwels 'n sosiale onvermoë toon om beleef, verdraagsaam en gedissiplineerd teenoor hulle onderwysers en ander leerders op te tree. In hoofstuk 2 oor geweld het ek verwys na strukturele geweld (vgl. Bufacchi, 2005; Galtung, 1969 asook Burton & Leoschut, 2013 se verslag oor skolegeweld in Suid-Afrika) as 'n grondliggende oorsaak van geweld in gemeenskappe en in skole. In hoofstuk 3 het ek verwys na die verhoogde vlakke van anomie wat onder meer die gevolg van strukturele en apartheidsgeweld was.

Dat ons Suid-Afrikaanse skole – in veral sosio-ekonmies agtergeblewe gemeenskappe – strukturele geweld (selfs dekades ná die afskaffing van apartheid) en hoë vlakke van anomie ervaar, is onder meer toe te skryf aan bogenoemde faktore. Dit noop onderwysers en ander

belanghebbendes om 'n deernisvolle benadering met kwesbare leerders te volg. Leerders se gebrek aan aanvaarbare, beleefde en verdraagsame gedrag, en hulle onvermoë om konflik te hanteer moet onderwysers (maar ook leerders self) daartoe beweeg om spreekwoordelik agter die kap van die byl van hulle stories te kom. Om deernis te ervaar of te beleef moet die onderwyser volgens Nussbaum (1997: 91) bereidwillig wees “to entertain the thought that this suffering person [learner] might be me”.

As adjunkhoof belas met dissipline en ondersoek wat na die beheerliggaam verwys is, het baie van die dissiplinêre verskynings die forum vir die stemme van kwesbare leerders en hulle gesinne geword. By sodanige vergaderings is die sluier gelig en kwesbaarhede van leerders en gesinslede blootgelê. 'n Deernisvolle benadering het ons (onderwysers en beheerliggaamlede) nie net gelei tot 'n beter begrip van ons leerders en hulle omstandighede en kwesbaarhede nie, maar ook hoe hulle kwesbaarhede met onderwysers se eie vervleg is en dit op een of ander manier raak. 'n Deernisvolle benadering tot leerders in die skool lê ook die grondslag vir wedersydse respek tussen leerders en onderwysers en leerders onderling. Volgens Broodryk (2006:48) speel deernis in enige vorm van onderhandeling, dialoog en (demokratiese) beraadslaging 'n belangrike rol. As 'n onderwyser hom of haar in die situasie van die leerder plaas, kan 'n beter prentjie van die motiewe of redes vir die meningsverskil met die leerder verbeel of verkry word. Groter duidelikheid word sodoende gekry oor hoe positiewe resolusies bereik en hoe 'n kommunikasie-strategie ontwikkel kan word (Broodryk, 2006:48).

Waghid (2010:38) maak 'n belangrike opmerking as hy sê dat deernis die intellektuele emosies van mense in etiese beraadslaging na vore bring. Volgens Waghid moet onderwysers nie net onderrig nie maar moet ook daarop fokus om die vermoë van leerders om deernis te betoon te ontwikkel. Beraadslaging en narratiewe spoor leerders en onderwysers aan om te bevraagteken, alternatiewe moontlikhede te verbeel en krities te besin. Dit gebeur weinig dat redevoerders se emosies by die beraadslaging betrek word, wat dit die moeite werd sou maak om die dialogiese interaksie voort te sit (Waghid, 2010:38). My interpretasie hiervan is dat kritiese rasionele beraadslaging met die oortredende leerder nie sal slaag as die eiesoortige lewensomstandighede en kwesbaarhede van die leerder nie erken word nie. Hierbenewens beskik baie leerders nie oor die kennis, vaardighede en taalvaardighede om redevoerings rasioneel te regverdig nie. 'n Deernisvolle benadering (dialoog) kan as 'n voorloper dien vir 'n meer rasionele beraadslaging waar die leerder sy optrede moet regverdig. Ons SBL en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) het dikwels die wangedragsake voor hulle op

deernisvolle wyse benader. Leerders wat hulle aan ernstige wangedrag skuldig gemaak het, se uitsettingsaansoeke is dikwels vanweë versagtende faktore omgekeer en ander programme van 'n herstellende aard is ingestel.

Onderwysers se roeping en verantwoordelikheid is om by leerders die vermoë te ontwikkel om die ervaringe van ander op deernisvolle wyse te verbeeld en deelagtig te word aan hulle kwesbaarhede en lyding (Waghid, 2010:39). Leerders kan by wyse van literêre werke leer om deernis vir ander se kwesbaarhede te ontwikkel en hulle ook vereenselwig met die wisselvallige lotgevalle van mense oor kleur-, ras-, geloofs-, sosio-ekonomie en nasionale skeidslyne heen. Sosioëkonomies benadeelde skole in agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika is maatskaplike omgewings met stories oor ons leerders se lotgevalle. Stories oor leerders se lotgevalle kan by onderwysers en ander leerders deernis wek en die kanse vir dialoog en beraadslaging in die onderwysontmoeting tussen onderwysers en leerders verbeter. Deernis vir die ander kan wedersydse respek tussen onderwysers en leerders bevorder deurdat die onderwyser 'n beter begrip verkry van 'n leerder se omstandighede en empaties uitreik na die kind of leerder. Die leerder op sy beurt antwoord op die deernis deur beleef teenoor die onderwyser op te tree en in dialoog met hom of haar te tree. Dit is duidelik dat deernis as ingesteldheid en deug 'n sleutelement van IDBO behoort te wees.

'Verantwoordelikheid' as vaardigheid en ingesteldheid hang ten nouste saam met ander sleutelemente soos demokrasie, burgerskap, respek, verdraagsaamheid en deernis van IDBO. Dit is ook 'n bemagtigende vaardigheid om op verantwoordelike wyse deel te neem aan beraadslaging. Vervolgens doen ek verslag oor die ondersoek na en analise van die begrip 'verantwoordelikheid' wat leerders (en onderwysers) sal bemagtig om 'n gedissiplineerde en veilige skoolomgewing te skep.

4.5.6 Verantwoordelikheid as 'n sleutelement van IDBO en die implikasies vir onderwys

Eerstens bekyk ek die begrip 'verantwoordelikheid' deur 'n Westerse en Afrika-filosofiese lens, en tweedens bespreek ek die implikasies vir 'n hersiene IDBO.

4.5.6.1 Verantwoordelikheid deur 'n filosofiese lens

Om verantwoordelik te wees, sê Lucas (1993:5), beteken om 'verantwoordbaar' te wees. Dit kom van die Latynse woord *respondeo*, wat beteken 'ek antwoord' of vanaf die Franse woord

répondre soos in RSVP (*répondez s'il vous plaît*) – met ander woorde ‘antwoord asseblief’ (Lucas, 1993:5). Vir Waghid en Davids (2013:74) beteken dit dat ’n persoon oor die vermoë beskik om te ‘antwoord’ op of om iets te doen aan ’n situasie. Cavell (1979:38) voer aan dat, om verantwoordbaar op te tree ten opsigte van wat met die ander gebeur, beteken dat jy die ander se menings erken, ongeag of jy van hulle verskil of nie. Hoewel die ander (byvoorbeeld boelies in die skool) se menings en optredes moontlik vir jou afstootlik is, beskou jy hulle nie as uitgeworpenes met wie jy nie mag omgaan nie. Doen jy dit, skuif jy jou verantwoordelikheid af, meen Waghid en Davids (2013:74). Verantwoordelikheid word geassosieer met morele optrede gebaseer op redelikheid (*fairness*) en geregtigheid (*justice*), met ander woorde, elke individu het die verantwoordelikheid om met die ander saam te leef en hulle andersheid regverdig te behandel. Sodoende erken jy die ander met wie jy saambestaan se menswaardigheid (Waghid & Davids (2013:75). Die norme en gebruike in tradisionele Afrika-gemeenskappe soos hieronder bespreek, gee ’n aanduiding van hoe verantwoordelikheid in dié gemeenskappe beoefen is.

In (tradisionele) Afrika-gemeenskappe en in die *ubuntu*-tradisie word die kind of leerder geleer om verantwoordelikheid vir hom- of haarself, die gesin, gemeenskap en land te aanvaar. Volgens Adeyinka en Ndwapi (2002:18) het een van die filosofiese beginsels van tradisionele Afrika-onderwys ‘preparasionisme’ (*preparationism*) beteken dat die kind of leerder ’n sin vir verantwoordelikheid of pligsbesef teenoor die gemeenskap ontwikkel en opgroei om sy of haar geskiedenis, taal, gewoontes en waardes te waardeer. Die kind neem verantwoordelikheid vir hom-of haarself as persoon (vgl. Robinson & Smith, 2012:151) deur dinge te doen wat goed is vir hom of haar as mens en sy of haar integriteit. Dit sluit byvoorbeeld in dat die kind goeie gesondheidsgewoontes sal handhaaf en ’n ambag sal aanleer. Die kind se verantwoordelikhede teenoor die gesin sluit huispligte in soos die skoonmaak van die huis, voorbereiding van etes, die versorging van jonger sibbes en ouer en siek familie-en gesinslede. Vanuit ’n gemeenskaplike oogpunt gesien word van die kinders en jongmense verwag om hulle individuele belange vir die gesamentlike belange van die gemeenskap opsy te skuif (Adeyinka & Ndwapi, 2002:17,20; Ndofirepi & Shumba, 2014:235).

In ’n multikulturele land soos Suid-Afrika waar inklusiewe waardes en praktyke bevorder word, is IDBO die voertuig om die samelewing om gedeelde waardes uit beide tradisies heen te verenig ten einde onder meer ’n gedissiplineerde en nie-gewelddadige maatskaplike en

skoolomgewing te skep. In 4.5.6.2 bespreek ek die implikasies hiervan vir leer, onderrig, 'n veilige skoolomgewing, dissipline, beheer en bestuur.

4.5.6.2 Verantwoordelikheid: implikasies vir IDBO (skoolveiligheid, dissipline, leer, onderrig, bestuur en/of beheer)

Die koppeling van verantwoordelikheid aan morele optrede (Waghid & Davids, 2013:75) beteken myns insiens dat elke individu (onderwyser en leerder) die verantwoordelikheid het om met die ander saam te leef en hulle andersheid (ras, geloof, seksuele oriëntasie, disposisie en so meer) regverdig te behandel (Waghid & Davids, 2013:75). Dit het nie net implikasies vir IDBO nie, maar ook vir die beraadslagende *ubuntu*-proses waartydens elke deelnemer (onderwyser en leerders) belas word met die verantwoordelikheid om die ander (leerders en onderwyser) regverdig en menswaardig te behandel. Dit beteken verder dat die beheerliggaam, bestuur, onderwysers en leerders in die skool, volgens (Waldron, 2000:155), die verantwoordelikheid deel om skoolreëls (gedragskode vir leerders en onderwysers) op te stel, dit te handhaaf en te laat werk ten einde vrede te verseker, konflikte op te los, moontlike leed (aan die skoolbevolking) te vermy en die basis te voorsien vir 'n gedissiplineerde, nie-gewelddadige skoolomgewing wat bevorderlik sal wees vir onderrig en leer. Die verantwoordelikhede van leerders en onderwysers beteken dat deelname aan die skoolgemeenskap op 'n manier geskied wat nie op onbehoorlike wyse die vooruitsigte vir vrede verminder nie. Dit beteken ook dat behoorlike aandag geskenk word aan die belange, wense en menings van die lede van die skoolbevolking (Waldron, 2000:155). Vir Avoseh (2008:3) deel die gemeenskap (of die skool en individue – leerders of onderwysers) wedersydse verantwoordelikheid en Avoseh stel dit soos volg: “the good, happiness or adversity of the individual [leerders en onderwysers] is a function of the good, happiness or adversity of the community [skoolgemeenskap] and vice versa”. Wedersydse verantwoordelikheid en interafhanklikheid spreek duidelik uit die *ubuntu*-gesegde: “[e]k is 'n persoon deur ander persone” of “[e]k is want ons is” (Metz & Gaie, 2010:27).

Haydon (2003) se insigte oor morele en maatskaplike verantwoordelikheid sluit aan by dié van Cavell (1979:438). Vir Haydon (2003:81) is die ontwikkeling van morele en maatskaplike verantwoordelikheid 'n individuele uitkoms; daarom is dit iets wat onderwysers kan nastreef op soortgelyke wyse as wat hulle die ontwikkeling van vaardighede en kennis in kurrikulumvakke nastreef. Vir die ontwikkeling van morele en maatskaplike verantwoordelikheid by leerders moet daar ruimte gemaak word waarin verantwoordelikheid

ingeoefen en beoefen kan word (Haydon, 2003:81). Dit is vir Haydon (2003:81) belangrik dat die onderwyser en gemeenskap die kind of leerder sien as 'n persoon, met ander woorde as iemand wat oor die vermoë beskik om besluite te neem en bewus is van die gevolge van sy of haar optrede. Die mate waartoe die kind of leerder uitgesluit word van die gemeenskap of die onderwysontmoeting weerhou die kind of leerder van die ontwikkeling van morele en maatskaplike verantwoordelikheid (Haydon, 2003:81). In 'n Geskiedenis-, Lewensoriëntering- of taalklas kan 'n onderwerp oor leerders se verantwoordelikheid om menswaardige verhoudings met ander wat van hulle verskil te stig, 'n gepaste manier wees om leerders se sienings oor hulle verantwoordelikheid teenoor ander en hulle andersheid in die klas of skool te toets. Terselfdertyd bemagtig onderwysers leerders om by wyse van die beraadslagende *ubuntu*-proses hulle standpunte oor hierdie onderwerp te stel, te regverdig en na ander se aansprake en regverdigings te luister ten einde meer ingelig te raak oor wat verantwoordelikheid teenoor ander behels.

Die ideaal is dat leerders tot verantwoordelike persone ontwikkel wat die ander menswaardig en regverdig behandel. In hierdie verband bied Lucas (1993:11) aan my die antwoord wat verantwoordelike persoonwees moontlik kan behels. 'n Verantwoordelike persoon (onderwyser en leerder) tree soos volg op om 'n gedissiplineerde en vreedsame leer-en-onderrigomgewing tot stand te bring:

- die onderwyser en leerder (soos hy of sy toenemend gelykheid en selfstandigheid verwerf) sal dink oor wat hy of sy doen, eerder as om onnadenkend of impulsief op te tree;
- hy of sy sal optree om redes wat verdedigbaar is eerder as redes wat hy of sy skaam is om te regverdig;
- hy of sy sal aandag skenk aan die situasie in die algemeen, sy of haar oë oophou vir enige ding wat gedoen behoort te word en sorg dat niks wat met betrekking tot sy of haar verantwoordelikheid gedoen moet word, ongedaan gelaat word nie; en as iets verkeerd loop, sal hy of sy gereed wees om verantwoordelikheid te aanvaar en dit probeer herstel (Lucas: 1993:11).

Gegewe die probleme wat ek in hierdie proefskrif geïdentifiseer het, naamlik geweld en ondissipline, is IDBO die ideaal om eeue oue onderwyskundige waardes soos verantwoordelikheid (in samehang met respek, verdraagsaamheid en deernis) by leerders in te

skerp. Hierdie waardes, houdings en vaardighede is myns insiens noodsaaklike voorwaardes vir die beraadslagende *ubuntu*-proses. Daarsonder kan leerders en onderwysers nie op rasionele, regverdige en deernisvolle wyse betrokke raak by beraadslaging nie. Leerders (en ook onderwysers) se vermoëns moet ontwikkel word om verantwoordelikheid te aanvaar vir hulle optrede (byvoorbeeld in 'n bakleiery, of 'n daad van minagting teenoor onderwysers, of vandalisme).

4.6 Samevatting

In hoofstukke 2 en 3 het ek die hoofnavorsingsprobleem geïdentifiseer as geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole. Gegewe my dualistiese filosofies-opvoedkundige (universele en lokale) benadering tot hierdie hoofprobleem, het ek besluit op 'n inklusiewe vorm van Filosofie van Opvoedkunde (IFvO). IFvO het aan my die teoretiese raamwerk voorsien waarbinne ek IDBO kon ontwikkel wat my sou help om oor geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te dink, daaroor te besin, dit te assesser en opvoedkundige strategieë aan die hand te doen om geweld en ondissipline in skole die hoof te bied. Ek het die idee van 'n saambindende Suid-Afrikaanse burgerskap, naamlik demokratiese *ubuntu*-burgerskap (vgl. Waghid et al., 2018:21) as 'n sleutelement in IDBO geïdentifiseer wat leerders en burgers om gedeelde waardes heen kan saambind en daartoe kan lei dat hulle hulle burgerskap of leerderskap op verantwoordelike wyse beoefen. Demokratiese *ubuntu*-burgerskap het besondere waarde vir die soeke na veilige en gedissiplineerde samelewings en skole. Om veilige en gedissiplineerde skole tot stand te bring, is dit ook nodig dat ons leerders, jongmense en burgers goed onderlê word in die beraadslagende *ubuntu*-proses, met ander woorde die vermoë om te redeneer, te praat, te luister en aannames te regverdig. Laastens kan die beraadslagende *ubuntu*-proses nie floreer sonder wedersydse respek vir persone en kulture, verdraagsaamheid, deernis (*ubuntu*) en maatskaplik-morele verantwoordelikheid nie. Anders gestel, by leerders (ook studente of volwassenes) moet hierdie onontbeerlike maatskaplik-morele en demokratiese waardes, houdings en vaardighede opnuut ingeskerp word.

4.7 Slot

Assié-Lumumba (2016:19) sê dat onderwys die potensiaal het “to generate intellectual challenges, to create new societies, to uncover and unleash different dynamics, and to open up value systems that may fundamentally question the existing social order”. Op soortgelyke wyse hoop ek dat IDBO, ondersteun deur die relevantste kennisstelsels en praktyke uit die universeel-

partikuliere tradisies nuwe hoop kan bring in geweldgeteisterde gemeenskappe en skole in Afrika en Suid-Afrika en kan bydra tot gedissiplineerde, beraadslagende en *ubuntu*-gebaseerde leer-en-onderrigomgewings.

In die volgende hoofstuk – hoofstuk 5 – doen ek verslag oor my ondersoek na, besinning oor en assessering van die geboorte en ontwikkeling van die transformatories-liberale burgerskapsonderwysprojek in Suid-Afrika ná 1994 en bevraagteken dit in die lig van IDBO. IDBO moet nuwe intellektuele uitdagings by leerders, onderwysers, skoolbestuur en skoolbeheer genereer om by wyse van beraadslagende *ubuntu*-prosesse – ondersteun deur respek vir persone, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid – konflik te hanteer en 'n gestruktureerde, geborge en gedissiplineerde skoolomgewing daar te stel.

In hoofstuk 6 volg my bevindinge, aanbevelings en die potensiële akademiese bydrae van die studie. Ek sluit af met 'n oorsig van my akademiese reis.

HOOFSTUK 5

TRANSFORMATIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS EN INKLUSIEWE DEMOKRATIESE BURGERSKAPSONDERWYS (IDBO) IN SUID-AFRIKA NÁ 1994

5.1 Inleiding

In hoofstuk 4 het ek my hersiene weergawe van demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik IDBO, voorgedhou as 'n benadering wat kan bydra tot 'n veilige (of minstens minder gewelddadige) en gedissiplineerde skoolomgewing. In hoofstuk 2 het ek aangevoer dat geweld en ondissipline so oud soos die mens self is en dat dit wesenlik deel van die menslike aard is. Vandag moet ons die twee hoofprobleme, naamlik geweld en ondissipline, wat ons Suid-Afrikaanse samelewing en skole toenemend teister, anders as in die verlede benader. Waghid en Davids (2013:xii) voer byvoorbeeld aan dat die onderwysowerhede in die verlede (en nog steeds) geweldsvoorvalle soos gewoonlik hanteer het, naamlik veroordeel die geweldsdaad, simpatiseer met die slagoffer(s) en dié se gesin(ne), verbeter die skoolinfrastruktuur, stel veiligheidswagte aan en bied konflikhanteringwerksessies vir onderwysers aan wat leerders verder in konflikhantering moet onderrig. Volgens Waghid en Davids (2013:xii) reageer onderwysowerhede nie voldoende op hierdie uitdagings nie, en daarom bepleit dié outeurs 'n interpretatiewe analise ten einde anders oor geweld en ondissipline in skole te dink, daaroor te besin en moontlike oplossings aan te bied. Op soortgelyke wyse bepleit ek 'n hersiene weergawe van demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik, inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO), waardeur anders na (nuwe) wyses om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te bekamp, gekyk word.

5.2 Doelwitte van hoofstuk 5

In hoofstuk 5 poog ek om die onderstaande aan te toon:

- hoe die geweldsprobleem en maatskaplike verval in Suid-Afrika ná 1994 die regering, kerklui, onderwysdepartement en ander onderwysbelanghebbendes tot waardegedrewe inisiatiewe in die samelewing (die Beweging vir Morele Regenerasie [BMR]) (RSA, 2000) en die Tirisano-onderwysprojek (Asmal, 1999) verplig het;

- die inhoude van die werkgroepverslag (DvO, 2000) en die onderwysmanifes oor waardes in onderwys (DvO, 2001);
- wyses waarop bostaande dokumente, die Grondwet (RSA, 1996a) en die Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding, nr. 196 van 1995, hierna genoem die 1995-Witskrif (DvO, 1995) óf 'n liberale óf 'n inklusiewe opvatting van demokratiese burgerskapsonderwys bevorder;
- wyses waarop die werkgroepverslag (DvO, 2000), die onderwysmanifes (DvO, 2001), die kurrikula en ander verbandhoudende dokumente die opvatting van 'n beraadslagende *ubuntu*-benadering tot konflik en algemene meningsverskil (vgl. Benhabib, 1996; Gutmann & Thompson, 2004; Young, 1996; Wiredu, 2001; Gyekye, 1987) wat met IDBO strook, bevorder;
- die mate waartoe die Grondwet (RSA, 1996a) die onderwysmanifes (DvO, 2001) en skoolkurrikula waardes, houdings en strategieë aanmoedig wat benaderings tot konflikbestuur en konflikhantering ondersteun en IDBO bevorder; en
- wyses waarop hierdie dokumente maatskaplike geregtigheid as 'n noodsaaklike voorwaarde vir die bevordering van maatskaplike moraliteit en IDBO ondersteun.

Armoede voed anomie of morele verval (Swartz, 2006:562). Gevolglik het ek gepoog om op 'n inklusiewe filosofies-onderwyskundige wyse oor hierdie kwessies te dink, daaroor te besin, dit te analiseer en tot onderwysgefundeerde aanbevelings te kom waardeur ek IDBO as verdedigbare begrip vir die hantering van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole kan aanbied

5.3 Die Beweging vir Morele Regenerasie (BMR) en Tirisano-projek

In hoofstukke 1 tot 3 het ek die agtergrond van en faktore vir die verhoogde vlakke van geweld en anomie, met ander woorde die verval van waardes en norme in Suid-Afrika (en gevolglike misdaad, korrupsie, ondissipline in skole en ander wandade) bespreek. Die verhoogde voorkoms van geweld en anomie was die katalisators vir twee waardegedrewe inisiatiewe, die Beweging vir Morele Regenerasie (BMR) (RSA, 2000) en die Tirisano-onderwysprojek (Asmal, 1999) in Suid-Afrika ná 1994 (vgl. Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:59; Swartz, 2006:555–560).

Volgens Rauch (2005:4) kan die oorsprong van die BMR teruggevoer word na die ontmoeting tussen die voormalige president van Suid-Afrika, mnr. Nelson Mandela en geestelike leiers in Junie 1997. Tydens hierdie ontmoeting het Mandela oor die rol van godsdiens by nasiebou en transformasie gepraat en die behoefte aan samewerking tussen die staat en geestelike leiers beklemtoon. Mandela het na die geestelike verval verwys wat onder meer in die vorm van misdaad, gierigheid, gesinsverbrekking en ander maatskaplike euwels gemanifesteer het (Rauch, 2005:4), en het 'n beroep op die geestelike leiers gedoen om betrokke te raak by 'n veldtog wat bekend sou raak as die Beweging vir Morele Regenerasie (BMR) (Rauch, 2005:4). Die BMR het tydens die Mbeki-era op meer formele wyse aandag van die kant van die presidensie geniet (Rauch, 2005:4).

Die BMR is by wyse van 'n reeks werksessies, debatte en saamtrekke in Februarie en Mei 2000 geloods (RSA, 2000) Die BMR is deur die destydse adjunk-minister van onderwys van stapel gestuur en is deur die adjunkpresident en minister van onderwys van Suid-Afrika gesteun. Een van die doelwitte was om die suksesse wat behaal is in die stryd teen apartheid te beskerm deur te verseker dat Suid-Afrika nie (verder) moreel verval nie (RSA, 2000; Swartz, 2006:555). Die tema van die werksessies “Vryheid en Verpligting” (*Freedom and Obligation*) het 'n sterk verband gelê tussen bevryding (van die mense van Suid-Afrika) en die behoefte aan moreel-verantwoordelike burgers (RSA, 2000).

Die frase “sitting on a moral time-bomb” wat deur die toenmalige adjunkminister van onderwys, Smangaliso Mkhathshwa, tydens die werksessies gebruik is (sien RSA, 2000:4), het die aard van die krisis wat die land se wordende demokrasie bedreig het, verwoord. Die verwysing na hierdie ‘tydbom’ sluit in misdade en maatskaplike euwels soos moord, roof, diefstal, huishoudelike geweld, bedrog en dwelmhandel. Ander mensonwaardige optrede sluit in rassisme, disrespek teenoor ander se menswaardigheid en die ondermyning van ander se regte en vryhede (RSA, 2000:4).

Die BMR is teen 2005 tot 'n burgerlike inisiatief omvorm en in dieselfde tyd is die handves van positiewe waardes uitgereik (sien Rauch, 2005; Swartz, 2006). In die gees van *ubuntu* wat volgens die BMR ons demokrasie steun en ingebed is in die Suid-Afrikaanse grondwet, hou die handves 'n minimum van agt waardes voor wat alle Suid-Afrikaners behoort na te streef. Die BMR-manifes (BMR, 2017a:1-7) sluit die volgende waardes in:

- respek vir menswaardigheid en gelykheid;

- die bevordering van individuele vryhede;
- die oppergesag van die reg en demokrasie;
- die hantering van sosio-ekonomiese ongelykheid en die bevordering van ekonomiese geregtigheid;
- die nastreef van gesonde gesins- en gemeenskapswaardes;
- die bevordering van maatskaplik-morele waardes soos eerlikheid, integriteit en lojaliteit;
- die bevordering van kulturele harmonie en respek vir die ander;
- die bevordering van wedersydse respek, verdraagsaamheid en deernis vir almal; en
- die strewe na geregtigheid, regverdigheid en vreedsame naasbestaan (BMR, 2017a; Swartz, 2006:556).

Hierdie BMR-waardes en houdings moet in samehang met die waardes wat in die Departement van Onderwys se manifes oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2001), hierna genoem die onderwysmanifes, gesien word. Dit is vir my duidelik dat hierdie twee waarde-gedrewe inisiatiewe, naamlik die samelewinggedrewe BMR en die onderwysgedrewe Tirisano-projek pogings van die regering en burgerlike samelewing was om die maatskaplike en morele agteruitgang in die Suid-Afrikaanse samelewing en skole in die nuwe bedeling ná 1994 te stuit. Die verhoogde vlakke van anomie en geweld in Suid-Afrika het ons almal onkant gevang aangesien geglo is dat die einde van apartheid die geweld en ondissipline sou beëindig en dat vrede en dissipline die nuwe Suid-Afrika sou kenmerk (Waghid & Davids, 2013: xi). Dit het nie gebeur nie. In hoofstukke 2 en 3 het ek breedvoering aangedui hoe die geweld van voor 1994 tesame met ondissipline in ons gemeenskappe en skole voortgeduur en selfs vererger het ná 1994.

Die BMR het ook die rol van skool as 'n morele instelling benadruk en het aanbeveel dat morele onderwys in die skoolkurrikulum ingesluit moet word (RSA, 2000). In hierdie verband het die (destydse) nuwe minister van onderwys, professor Kader Asmal, reeds in Julie 1999 'n nasionale mobilisasie vir onderwys en opleiding aangekondig waarin hy 'n beroep op alle Suid-Afrikanners gedoen het om in die gees van Tirisano (wat 'samewerking' beteken) hande te vat en aan die dringendste onderwysprobleme aandag te gee (Asmal, 1999; Waghid, 2010:118–119). Volgens Waghid (2010:119) het die doelwitte van die Tirisano-projek die onderwysministerie se

verbintenis om ‘goeie’ toekomstige burgers te ontwikkel benadruk, wat onder meer sou help om misdaad, korrupsie en morele verval in die Suid-Afrikaanse samelewing teen te werk (Waghid, 2010:119). Hieruit lei ek af dat die Tirisano-projek minstens twee doelwitte sou nastreef: om by wyse van demokratiese burgerskapsonderwys, ‘goeie’ toekomstige burgers te ontwikkel om maatskaplik-morele verval (met inbegrip van ondissipline) en geweld die hoof te bied.

Volgens Waghid (2010:121) het twee strategiese momente die toon aangegee vir die nasionale onderwysdepartement se verbintenis tot die implementering van demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik die verslag van die werkgroep oor waardes in onderwys (DvO, 2000), hierna genoem die werkgroepverslag (sien DvO, 2000), en die onderwysmanifes oor waardes in onderwys (DvO, 2001). Behalwe hierdie onderwysdokumente fokus ek ook op die inhoud van die Grondwet (RSA, 1996a), onderwysdokumente oor waardes in onderwys, handleidings en skoolkurrikula sedert 1994 om te oordeel tot watter mate dié dokumente die doelstellings van IDBO ondersteun of nie. Vervolgens som ek die inhoude van genoemde onderwysdokumente op, besin daaroor en bespreek dit in die lig van kritiese evaluering deur filosofiese onderwyskundiges, ander teoretici en ook my hersiene IDBO.

5.4 Die inhoude van die werkgroepverslag en onderwysmanifes: die grondslag vir demokratiese burgerskapsonderwys

Die werkgroepverslag (DvO, 2000) en die onderwysmanifes (DvO, 2001) bevorder die volgende waardes, houdings, vaardighede of kenmerke wat die grondslag moet vorm van demokratiese burgerskapsonderwys wat ten doel het om ‘goeie’ toekomstige burgers te ontwikkel en leerders asook burgers in staat te stel om morele verval (met inbegrip van ondissipline) en geweld die hoof te bied.

Die werkgroepverslag (DvO, 2000) en die onderwysmanifes (DvO, 2001) noem ses kenmerke wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aktief moet bevorder:

- billikheid (*equity*) wat gelykheid van geleentheid en die uitwissing van ongelykheid – hoofsaaklik in swart skole – impliseer;
- verdraagsaamheid wat die vermoë insluit om verskille en ander se ‘andersheid’ te verdra;

- veeltaligheid – wat die aanleer van ’n Afrika-taal benewens Afrikaans en Engels aanbeveel;
- openheid – wat die vermoë om oop en ontvanklik vir nuwe idees te wees maar ook om dit te bevraagteken, impliseer;
- verantwoordbaarheid – wat beteken dat onderwysers, leerders en alle ander skoolkomponente om nougeset hulle tot doeltreffende onderrig, leer, skoolbestuuren skoolbeheer verbind; en
- maatskaplike eergevoel (*social honour*) wat lojaliteit teenoor die land en sy simbole impliseer (DvO 2000:15–51; 2001:3; Waghid, 2010:122–123).

Volgens Waghid (2015:255) het die onderwysmanifes tien waardes bygevoeg en ondersoek hoe ’n agenda vir demokratiese burgerskaponderwys by wyse van hierdie waardes as deel van die skoolkurrikulum onderrig kan word. Die tien waardes is:

- **Demokrasie**, wat nie net volwasse stemreg en meerderheidsbesluite behels nie, maar ook ’n meganisme impliseer waardeur die samelewing krities met mekaar omgaan. Onderwys moet leerders se vermoëns en vaardighede ontwikkel om oordeelkundig met ander om te gaan en verantwoordelik op te tree.
- **Maatskaplike geregtigheid** en gelykberegting impliseer vryheid van armoede. Toegang tot onderwys is volgens die onderwysmanifes die waarskynlikste bron waardeur armoede die hoof gebied kan word.
- **Gelykheid** impliseer dat almal gelyke toegang tot onderwys sal hê, dat teenoor niemand onbillik gediskrimineer word nie, en dat die waarde van gelykheid en nie-diskriminasie beteken dat elke leerder en onderwyser sy of haar regte ken maar ook die regte van ander ken en respekteer.
- **Nierassigheid en nie-seksisme** beteken dat swart leerders asook vroulike leerders dieselfde geleenthede as wit en manlike leerders kry om hulle potensialiteite te ontwikkel.
- **Ubuntu** (menswaardigheid) beliggaam die opvatting van wedersydse begrip en die aktiewe waardering van die waarde van menslike verskille.

- 'n **Oop samelewing** is van deurslaggewende betekenis vir demokrasie. Die deugde van debat, bespreking en kritiese denke berus op die opvatting dat 'n samelewing wat weet hoe om te praat en hoe om te luister, hulle nie noodwendig tot geweld sal wend nie;
- **Verantwoordbaarheid** behels die demokratiese verantwoordelikheid om diegene in magsposisies verantwoordbaar te hou, maar dit herinner almal daaraan dat daar geen regte sonder verantwoordelikhede kan wees nie.
- Die **oppergesag van die reg** (*rule of law*) is net so fundamenteel tot die regstaat as wat die nakoming van die letter en gees van Grondwet is.
- **Respek** word in die onderwysmanifes beklemtoon (sien DvO, 2001:4). Respek is 'n noodsaaklike voorwaarde vir onder meer kommunikasie en spanwerk by die skool en in die samelewing;
- **Rekonsiliasie** is 'n sleutel-waarde wat op heling van die wonde uit die verlede en versoening van verskille gerig is (DvO, 2001:34; vgl. Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:60).

Hierdie waardes of beginsels moes op teoretiese en praktiese wyse beslag vind in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikula. In die 5.5 verwys ek na enkele onderwerpe wat myns siens waardes of beginsels uit Grondwet, die werkgroepverslag en onderwysmanifes verwoord.

In die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), Sosiale Wetenskappe, Geskiedenis, graad 4–6 (DBO, 2011e:9) en grade 7–9 (DBO, 2011f:9) word demokratiese burgerskap bevorder deur onder meer die volgende doelstellings na te streef:

- om die waardes van die Suid-Afrikaanse Grondwet te bevorder;
- om burgerlike verantwoordelikheid en verantwoordelike leierskap aan te moedig; en
- om menseregte en vrede te bevorder deur vooroordele (onverdraagsaamheid) oor ras, klas, etnisiteit en vreemdelinge haat uit te daag (DBO, 2011f:9).

In die KABV, Geskiedenis, graad 10–12 (DBO, 2011b) word bostaande doelstellings uitgebrei en help Geskiedenis om die waardes van die Suid-Afrikaanse Grondwet nie net te bevorder nie, maar ook te verstaan. Geskiedenis ondersteun burgerskapsonderwys deur te besin oor perspektiewe oor 'n breë maatskaplike spektrum sodat ras, klas, geslag en die stemme van die gewone mense verteenwoordig word.

Die KABV, Lewensoriëntering, graad 7–9 (DBO, 2011c:7–8) se spesifieke doelstellings is onder meer –

- om leerders se vaardighede te ontwikkel om op uitdagings (in die lewe) te reageer en om 'n aktiewe en verantwoordelike rol in die ekonomie en samelewing te speel; en
- om leerders te bemagtig om hulle grondwetlike regte en pligte uit te oefen asook om dié van ander te respekteer (DBO, 2011c:7–9).

Die KABV, Lewensoriëntering, graad 10–12 (DBO, 2011d:8) identifiseer twee onderwerpe wat dui op 'n verbintenis tot demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik maatskaplike en omgewingsverantwoordelikheid, en demokrasie en menseregte. Verder het Lewensoriëntering (graad 10–12) onder meer ten doel om –

- leerders te lei en daarop voor te berei om op gepaste wyse op verantwoordelikhede en geleenthede in die lewe te reageer;
- leerders te lei om ingeligte, verantwoordelike besluite oor hulle en ander se welsyn te neem; en
- leerders bloot te stel aan hulle grondwetlike regte en verantwoordelikhede, die regte van ander asook kwessies oor diversiteit (DBO, 2011d:9).

In 5.5 bespreek ek watter soort opvatting van burgerskap en burgerskapsonderwys deur die Grondwet (RSA, 1996a), die 1995-Witskrif (DvO, 1995), die onderwysmanifes (DvO, 2001) en skoolkurrikula ná 1994 bevorder word en in watter opsig dit my inklusiewe opvatting van demokratiese burgerskap en burgerskapsonderwys ondersteun.

5.5 Liberaal-demokratiese opvatting van burgerskap en burgerskapsonderwys teenoor die demokratiese *ubuntu*-opvatting van burgerskap en IDBO

In hierdie afdeling bespreek ek die liberaal-demokratiese opvatting van burgerskap en burgerskapsonderwys met enkele kommunitariese kenmerke in die lig van die inklusiewe demokratiese *ubuntu*-opvatting van burgerskap en IDBO. Volgens Staeheli en Hammett (2013:33) was Suid-Afrika ná 1994 gewikkel in 'n herskep van die land vanaf 'n rasverdeelde land tot 'n diverse, maar verenigde nierassige land. Ná 'n lang tydperk van geweld en konflik het Suid-Afrika die prosesse van die konsolidering van 'n nuwe regering, nasiebou en burgerskapsvorming gelyktydig aangepak (Staeheli & Hammett, 2013:33). In hierdie verband

het die Grondwet (RSA, 1996a) ten doel om die wonde van die verlede te heel en 'n samelewing te stig wat gebaseer is op liberaal-demokratiese waardes, maatskaplike geregtigheid en fundamentele menseregte. Die Grondwet voorsien die raamwerk vir 'n getransformeerde burger wat daarna sal streef om die verlede te oorkom en aktiewe burgerskap by wyse van openbare deelnameprojekte te bevorder (Enslin, 2003:75–76; RSA, 1996a: artikels 59, 62, 118). Die demokratiese staat moet gebaseer wees op waardes soos menswaardigheid, gelykheid, menseregte en vryhede, nierassisme, nie-seksisme, die oppergesag van die grondwet en reg en verantwoordbaarheid. Burgers van Suid-Afrika is verder in gelyke mate geregtig op die regte, voorregte en voordele van burgerskap maar is in gelyke mate ook onderworpe aan die pligte en verantwoordelikhede wat gepaard gaan met liberale demokratiese burgerskap (RSA, 1996a; vgl. Banks, 2008:129–130; Halstead & Pike, 2006:9; Waghid & Davids, 2013:1–3).

Een van die belangrikste kwessies by die konsolidering van 'n nasie en 'n sin van behoort-aan (affiliatie) ná 'n lang tydperk van konflik is die ontwikkeling van 'n kollektiewe identiteit wat die burgers verenig (Staheli & Hammett, 2013:33). Die liberaal-demokratiese opvatting van burgerskap verreken egter nie op voldoende wyse hierdie kollektiewe identiteit en ryke verskeidenheid kulture, oortuigings, gelowe, etniese groepe en lewenswyses nie. Daarom het ek in hoofstuk 4 die ontwikkeling van 'n inklusiewe en saambindende vorm van burgerskap, naamlik demokratiese *ubuntu*-burgerskap, bepleit. Ek is van mening dat die diverse Suid-Afrikaanse samelewing en skoolbevolkings saamgebind kan word tot inklusiewe nasie by wyse van die samesmelting (vereniging) van liberaal-demokratiese elemente (regte, pligte en vryhede) en *ubuntu*-beginsels (deernis, mens-sensitiwiteit, interafhanklikheid, waardigheid). Inklusiewe nasie wat op só 'n wyse tot stand kom, kan daartoe bydra dat burgers of leerders hulle landgenote of skoolmaats en nie-burgers op verantwoordelike en regverdige wyse behandel. Sodoende kan veiliger en meer gedissiplineerde gemeenskappe en skoolomgewings geskep word.

Wat onderwys ná 1994 betref, wil dit lyk asof die 1995-Witskrif (DvO, 1995) minstens twee doelwitte bevorder, naamlik 'n liberale opvatting van burgerskaponderwys enersyds, en 'n vreedsame en stabiele skoolomgewing andersyds. Die regering druk die onderwysvisie vir 'n demokratiese en verenigde Suid-Afrika soos volg in bostaande die 1995-Witskrif (DvO, 1995:18) uit:

The education system must counter the legacy of violence by promoting the values underlying the democratic process and the charter of fundamental rights, the importance of

due process of law and the exercise of civic responsibility, and by teaching values and skills for conflict management and conflict resolution, the importance of mediation, and the benefits of toleration and co-operation. Thus peace and stability will become the normal condition of our schools and colleges, and citizens will be empowered to participate confidently and constructively in social and civic life.

In die lig van die Grondwet (RSA, 1996a) interpreteer ek hierdie doelstellings en onderwysvisie van die 1995-Witskrif as die Suid-Afrikaanse regering se verbintenis tot demokratiese burgerskaponderwys geskoei op liberale beginsels soos regte en burgerlike verantwoordelikhede en die belangrikheid van die oppergesag van die gereg. Hierbenewens erken die regering die probleem van geweld wat die gevolg van strydvoeringe vóór 1994 was, maar ná 1994 steeds voortgesit word. 'n Belangrike punt wat die deur doelstelling of visie aangeraak word, is dat die onderwys leerders sal bemagtig met waardes en vaardighede om konflik te bestuur en op te los (DvO, 1995:18). Verder moet die onderwys ook verdraagsaamheid en samewerking by leerders aanmoedig (DvO, 1995:18). Die regering het verder die hoop uitgespreek dat vrede en stabiliteit in Suid-Afrika die norm in skole en kolleges sal word (DvO, 1995:18). Volgens die 1995-Witskrif (DvO, 1995) moet die kurrikulum, onderrigmetodes en handboeke onafhanklike en kritiese denke, die vermoë om kwessies te bevraagteken asook die vaardigheid om te redeneer, vrae te stel, bewyse op te weeg en tot gevolgtrekkings te kom, bevorder (DvO, 1995:18).

Vir Waghid (2015a:254) is dit duidelik dat die demokratiese regering en onderwysdepartement 'n liberaal-demokratiese opvatting van burgerskaponderwys met enkele kommunitiese kenmerke bevorder soos verwoord in die 1995-Witskrif (DvO, 1995), die Grondwet (RSA, 1996a) en ander onderwysbeleide en -dokumente soos die onderwysmanifes (DvO, 2001). Volgens Waghid (2015a:254) het demokratiese burgerskaponderwys die potensiaal om vorme van demokratiese deelname en behoort-aan (affiliësie) in die meeste liberale demokrasieë te verbeter of te versterk. Demokratiese deelname, soos verwoord deur aksie-begrippe soos dialoog, deelname en interaksie en behoort-aan (affiliësie), maak die liberale agenda van demokratiese onderwys uit (Waghid, 2015a:254). Volgens Waghid word demokratiese burgerskaponderwys in Suid-Afrika ten minste deur drie primêre oorwegings gerig:

- Suid-Afrikaners sal nie die rassistiese, onderdrukkende en outoritêre apartheidsverlede herhaal nie;

- openbare beraadslaging sal aangemoedig word om te verseker dat alle mense betrokke is by en verbind is tot die demokratiese aspirasies van ander; en
- die regte en verantwoordelikhede van alle burgers erken sal word, dat mense deur *ubuntu* (menslike interafhanklikheid) respek vir mekaar sal ontwikkel en dat almal op die basis van rekonsiliasie en wedersydse erkenning sal bydra tot die realisering van 'n gelyke en regverdigde samelewing (Waghid, 2015a:254).

Waghid (2010:123–124) voer aan dat die ses waardes wat deur die werkgroep oor waardes in onderwys (DvO, 2000; DvO, 2001:6) onderskei is en wat met die liberale opvatting van demokratiese burgerskapsonderwys strook, onder meer regte en verantwoordelikhede impliseer. Die waarde ‘billikheid’ impliseer byvoorbeeld dat elke leerder die reg tot onderwys het, en ‘veeltaligheid’ beteken die reg van mense om in die taal van hulle keuse te kommunikeer (DvO, 2000; DvO, 2001:6). Waardes en houdings – soos verdraagsaamheid, respek, openheid en verantwoordbaarheid – hou volgens Waghid verband met die liberale siening dat mense die oppergesag van die reg wil eerbiedig en nie in die uitoefening van ander se regte wil inmeng nie (Waghid, 2010:123–124). Kenmerke van die kommunitariese opvatting van demokratiese burgerskapsonderwys blyk ook in die onderwysmanifes te manifesteer in dié opsig dat “[democratic citizenship] education does not exist simply to serve the market, but to serve society and that means instilling in pupils and students a broad sense of values” (DvO, 2001:3). Waghid (2010:127) bevestig hierdie siening as hy aanvoer dat die waardes van onderwysmanifes onder meer klem lê op die idee dat die burgers van Suid-Afrika aktief met ander by wyse van beraadslaging moet omgaan by die skep van die toekomstige Suid-Afrika. Beraadslaging is vir Waghid 'n siening wat sterk verbind met die kommunitariese opvatting van demokratiese burgerskap. Met ander woorde 'n kommunitariese opvatting van demokratiese burgerskap beklemtoon 'n verbintenis tot openbare deelname en beleefde dialoog (Waghid, 2010:127). Die beraadslagende *ubuntu*-benadering, gesteun deur waardes en houdings soos verwoord in die onderwysmanifes (DvO, 2001 en die 1995-Witskrif (DvO, 1995) om konflik op te los en veilige en gedissiplineerde skoolomgewings te skep, figureer sterk in my weergawe van IDBO.

In sy analise van die onderwysmanifes (DvO, 2001) wil dit vir Waghid (2015a:256) voorkom of die DvO die skep van openbare ruimtes in gedagte gehad het wat leerders in staat stel om te leer oor ander se verskille, om beraadslagend met ander om te gaan, om jou eie en ander se regte te waardeer, en respek vir die oppergesag van die reg te hê. Vir Waghid beteken dit verder

dat burgerskaponderwys ontwikkel is om demokratiese ontmoeting en behoort-aan by onderwysers en leerders te bevorder (Waghid, 2015a:256). Waghid (2015a) se interpretasie werp lig op die liberaal-demokratiese inslag van die nuwe onderwysstelsel maar dui ook op 'n leemte om die universele en partikuliere lewenswyses in gelyke maat of op verenigde wyse in die onderwys te akkommodeer. My opvatting van burgerskaponderwys sluit die universele (hoofsaaklik Westerse) en partikuliere (Afrika-*ubuntu*) filosofieë in.

5.6 Kritiese beskouing van enkele waardes of beginsels van die werkgroepverslag en onderwysmanifes

Sommige waardes of beginsels in die werkgroepverslag (DvO, 2000) is uit verskillende oorde gekritiseer (Beckmann en Nieuwenhuis, 2004; Enslin, 2003; Swartz, 2006; Waghid, 2015a). Met betrekking tot die vorming van 'n burgerskap en nasionale identiteit het Waghid (2015a) asook Enslin (2003:81–82) die waarde 'maatskaplike eergevoel' (*social honour*) gekritiseer. Ter wille van agtergrond haal ek uit die onderwysmanifes (DvO, 2001:6) aan: “the value of “Social Honour” (DvO, 2001:6) was proposed as a key element of citizenship-in-the-making, not a jingoistic patriotism, nor a slavish subservience, but ‘a sense of honour and identity as South Africans’”. Die werkgroep (DvO, 2000) het aan die hand gedoen dat sodanige siening van nasieskap bereik kan word deur die sing van die nasionale volkslied, die vertoon van die nasionale vlag en die voordra van 'n eed van getrouheid aan die land deur leerders (DvO, 2000:6). Die voorgestelde eed van getrouheid aan die land lui soos volg (DvO, 2001:59):

I promise to be loyal to my country, South Africa, and do my best to promote the welfare and the wellbeing of all its citizens. I promise to show self-respect in all that I do and to respect all of my fellow citizens and all of our various traditions. Let us work for peace, friendship and reconciliation and heal the scars left by past conflicts. And let us build a common destiny together.

Volgens Waghid (2015a:257) is die eed deur die Ministerie van Onderwys in 2008 hersien en het 'n nuwe die lig gesien waarin getrouheid aan die Grondwet belowe word, waarin die jeug onderneem om die regte en waardes soos vervat in die Grondwet te onderhou en te handhaaf en in ooreenstemming met die regte en verantwoordelikhede wat daaruit voortvloei, op te tree (Waghid, 2015a:257). Die handves van verantwoordelikhede vir die jeug van Suid-Afrika (*Bill of Responsibilities for the Youth of South Africa*) (DBO, 2011a:8–9) poog om leerders en die

jeug te verbind tot die uitoefening van hulle regte wat betref die nakoming van hulle verantwoordelikhede (DBO, 2011a:8–9).

Waghid (2010:129) sien die waarde ‘maatskaplike eergevoel’ (*social honour*) as sentraal tot die ontwikkeling van Suid-Afrika se demokratiese burgerskapsonderwysprojek. Waghid (2010:129) is van mening dat die eed van getrouheid tot ’n vorm van blinde patriotisme kan lei. Hy voer aan dat blinde patriotisme skadelik kan wees vir die ontwikkeling van die demokratiese burgerskapsonderwysprojek en versoening in die land. Anders gestel: blinde patriotisme is nie versoenbaar met die demokratiese opvatting om leerders te bemagtig om krities te staan teenoor hulle regering en hulle menings te lug en dit te regverdig nie. Volgens Waghid (2010:129) het die meerderheid wit Suid-Afrikaners byvoorbeeld geglo dat dit ‘onpatrioties’ was om die beleid van apartheid te bevraagteken en dat die bevraagtekening daarvan as ’n vorm van verraad beskou is. Op soortgelyke wyse het die ministers van die ANC-regering kritiek teen die nuwe demokratiese staat as onpatrioties en selfs anti-revolusionêr veroordeel (Waghid, 2010:129). Ondanks die kritiek teen die beginsel van maatskaplike eer is demokratiese burgerskapsonderwys volgens Waghid (2015a:257) nog altyd as ’n agenda beskou waardeur behoort-aan (affiliasie) en ontmoeting in openbare skole gekweek kan word (Waghid, 2015a:257). Daar blyk daarom ’n sterk behoefte te wees aan die ontwikkeling van ’n Suid-Afrikaanse identiteit wat die multikulturele en diverse samelewing by wyse van gedeelde waardes kan saambind. In hoofstuk 4 het ek die gedagte van IDB wat ek “demokratiese *ubuntu*-burgerskap” noem (sien hoofstuk 4, onderafdeling 4.3.1) en wat ’n vereniging van die universele (Westerse) en partikuliere (Afrika-) opvattinge van burgerskap impliseer, voorgelê as ’n moontlike saambindende burgerskap of identiteit.

Swartz (2006) bevraagteken op haar beurt die moontlike voorskriftelikheid van godsdienstige waardes. Volgens Swartz (2006:558) het sommige beswaardes die werkgroepverslag gesien as ’n poging van die regering om morele waardes op die algemene publiek af te dwing. Die beswaarde groepe is uit beide godsdienstige en liberale kampe verteenwoordig. Sommige was van mening dat daar nie ’n onderskeid gemaak is – tussen persoonlike waardes (of moraliteit) wat ten beste in die huis of in godsdiensinstellings onderrig word, en die demokratiese waardes wat in die Grondwet aangetref word en by wyse van demokratiese burgerskapsonderwys in die skole onderrig word – nie (Swartz, 2006:558). Die tweede verslag, die onderwysmanifes oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2001) het dit egter duidelik gemaak dat godsdiensonderrig kennis oor die verskillende godsdienste behels (DvO, 2001:32), met ander

woorde dit is 'n benadering wat 'n historiese begrip van verskillende godsdienste voorstaan. Ek is van mening dat kennis oor verskillende godsdienste in ons land nodig is aangesien dit die doel van demokratiese burgerskaponderwys is om respek vir en verdraagsaamheid teenoor ander se godsdienste, oortuigings, ras, etnisiteit en ander verskille by leerders te ontwikkel. So 'n benadering strook met die beginsels van die Suid-Afrikaanse grondwet en IDBO.

Beckmann en Nieuwenhuis (2004:57) se kritiek spruit voort uit die onderwysmanifes se fokus op onder meer die spanning tussen die individu en die samelewing (liberaal-kommunitariese spanning). Volgens hulle ontstaan 'n tweepolige spanningsveld. Die tweepolige spanningsveld is geleë in die verskil tussen die individu om sy of haar potensiaal te verwesenlik enersyds en die samelewing se ekonomies-maatskaplike ontwikkelingsbehoefte andersyds. Met betrekking tot geïndividualiseerde onderwys staan die potensiaal van die individu voorop en as sodanig behoort die onderwys tot daardie mate te diversifiseer om die individu se potensiaal te ontsluit of te ontwikkel. Aan die ander kant vereis die sosio-ekonomiese behoeftes van die land 'n algemener en meer voorskrywende benadering wat die leerder se keusemoontlikhede aan bande lê (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:57). Beckmann en Nieuwenhuis (2004) se sienings oor onderwys strook nie met die ideale van 'n IDBO nie, waaroor ek in hoofstuk 4 breedvoering verslag gedoen het nie. Hulle eng siening sluit aan Peters (1973) se siening oor tradisionele liberale onderwys. Peters (1973:19–20) lê hoofsaaklik klem op die opgevoede mens (*educated man*) “whose whole range of actions, reactions, and activities is gradually transformed by the deepening and widening of his understanding and sensitivity. There is no end to this process” (Peters, 1973:20). Dit is 'n persoon wie se uitkyk of lewensbeskouing verander is deur wat hy of sy weet en verstaan. Peters (1973:19) ondersteun die opvatting van “education is of the whole man”, want onderwys sluit spesialisme (*specialism*) uit “just as it rules out a purely instrumental approach to activities”. My interpretasie hiervan is dat Peters aanvoer dat onderwys nie op instrumentele wyse aangewend moet word vir doeleindes, byvoorbeeld politieke doeleindes wat nie ten behoeve van die vorming van die opgevoede mens (*educated man*) is nie. Gevolglik onderbelymtoon Peters (1973) maatskaplike bewusmakingonderwys, soos om –

- gapings tussen openbare retoriek en die werklikheid te sien;
- kulturele mites aan die lig te bring en te verwerp;
- te begryp hoe (skool)handboeke 'n verwronge siening van die maatskaplike geskiedenis voorhou; en

- amptelike vorme van politieke indoktrinasie in die samelewing te bevraagteken (Katz, 2010:105).

In hierdie verband spoor voorstanders van die kritieke teorie, soos onder andere Paulo Freire (1974) en Glass (2008), onderwysers aan om leerders intellektueel te bemagtig om die subtiële oordrag van hulle eie kulture te kritiseer en om bewus te word van hoe kulture dikwels 'n minderheid bevoordeel, sommige marginaliseer en ander onderdruk (Katz, 2010:105). Peters (1973) beklemtoon ook nie die gedagte van demokratiese burgerskapsonderwys soos dit deur onder andere Dewey (1916), Gutmann (1987) en Callan (1997) bevorder is nie. Beckmann en Nieuwenhuis (2004:55) beweer dat die onderwysbeleid ná 1994 'n geselekteerde absorpsie uit verskillende denkskole, soos die radikale en soms konserwatiewe onderwysperspektiewe, en dat sodanige onderwysfilosofie tot 'n onhoudbaarheid lei (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:55–56). Hulle beweer verder dat die klem op samelewingsbehoefte 'n voorskrywende benadering behels wat die individu (leerder) se keusemoontlikhede aan bande lê en kan lei tot 'n radikale ingryping van die waardes van die individu (leerder) en hom of haar dit ontsê wat vir hom of haar waardevol is (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:57).

Dit blyk duidelik dat Beckmann en Nieuwenhuis (2004) tradisionele liberale onderwys voorhou waar die individu voorop staan asook 'n onderwys (kritiese pedagogie) wat maatskaplike bewussyn aanwakker en demokratiese burgerskapsonderwys, wat onder meer aktiewe burgerskap en kritiese beraadslaging bevorder, onderbeklemtoon of negeer. My inklusiewe filosofies-onderwyskundige benadering tot die opvatting van demokratiese burgerskapsonderwys spruit eerstens uit die erkenning van die plurale en diverse aard van die Suid-Afrikaanse samelewing, en tweedens uit die erkenning van beide die liberale (individuele) en die Afrika-kommunitariese (samelewingsgerigte) waardes en lewensbeskouings wat ons samelewing kenmerk en wat ons met mekaar deel. Gevolglik ondersteun en bevorder ek IDBO as 'n opvatting van demokratiese burgerskapsonderwys in Suid-Afrika. Ek ag die waarde 'maatskaplike geregtigheid' (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:60) as noodsaaklik vir die opheffing van die meerderheid Suid-Afrikaners en ontwikkeling van IDBO en waardegedrewe onderwys (vgl. DvO, 2001).

Die kwessie van maatskaplike geregtigheid (beginsel 2 in die onderwysmanifes) (DvO, 2001) hou vir Swartz (2006:561) implikasies in vir die ontwikkeling van demokratiese burgerskap en waardegedrewe onderwys in die post-apartheid-era. Volgens Swartz (2006:561) was daar tydens die Waarheids-en-Versoeningskommissie (WVK) se verhore wydverspreide oproepe vir

vergeldende geregtigheid vir die plegers van apartheidsmisdade, maar geregtigheid is opgeoffer ten gunste van die eerbiediging van die skikking en rekonsiliasie soos onderhandel. Gevolglik het die WVK volgens Swartz (2006:562) as 'n voertuig vir herstellende geregtigheid vir die slagoffers van apartheid en die plegers van apartheidsmisdade gedien. Die kwessie van maatskaplike geregtigheid in Suid-Afrika bly tot vandag toe 'n groot uitdaging. Swartz voer aan dat, solank armoede die lot van die meerderheid burgers bly, sal enige poging van die regering of burgerlike samelewing om die groei van pro-maatskaplik-morele waardes aan te moedig gekortwiek word, want armoede het die potensiaal om morele verval te vererger (2006:562). Hoewel maatskaplike geregtigheid 'n noodsaaklike voorwaarde vir burgerskap is, beteken dit nie dat die hantering van armoede outomaties sal verseker dat morele standaarde in die samelewing sal verhoog nie. Nietemin, daar blyk 'n verhouding tussen armoede en moraliteit te wees. Die voortslepende armoedevraagstuk in Suid-Afrika is 'n kwessie van geregtigheid wat inherent 'n morele en burgerskapskwessie is (Swartz, 2006:563). Ek deel hierdie siening met Swartz (2006:562–563) in dié opsig dat IDBO, gerig op die ontwikkeling van maatskaplik-morele en demokratiese waardes by leerders en die skep van veilige en gedissiplineerde gemeenskappe en skole, ondersteun kan word deur die gelyktydige sosio-ekonomiese opheffing van die meerderheid van Suid-Afrika se bevolking.

In hierdie afdeling het ek probeer aantoon op watter wyses die werkgroepverslag (DvO, 2000), die onderwysmanifes (DvO, 2001), die kurrikula en ander verbandhoudende dokumente die gedagte van 'n beraadslagende *ubuntu*-benadering tot konflik en algemene meningsverskil wat met IDBO strook, bevorder en tot watter mate genoemde dokumente en skoolkurrikula waardes, houdings en strategieë bevorder wat die beraadslagende *ubuntu*-proses ondersteun en IDBO bevorder. Gevolglik is my ondersoek van, besinning oor en assessering van hierdie regerings- en departementele onderwysdokumente en beleide beperk tot die waardes, houdings en vaardighede wat my opvatting van IDBO ondersteun. Dit kan moontlik lyk asof ek ander waardes en houdings wat met onderwys in sy geheel verband hou, onderbeklemtoon, maar die doel van IDBO is om binne die raamwerk van IFvO hoofsaaklik die vraagstuk van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied. In dié verband beweer Enslin (2003:81) dat die onderwysmanifes (DvO, 2001b) suksesvoller was in sy bevordering van waardes vir demokratiese burgerskap as onvoedkundige waardes oor die algemeen. Hierdie besorgdheid oor waardes van die openbare, demokratiese sfeer lei in 'n sekere mate tot 'n onderbeklemtoning van die persoonlike en private sfere (Enslin, 2003:81–82). My benadering kan moontlik daartoe lei dat kritici beweer dat IDBO die leerder of kind nie in totaliteit ontwikkel nie. My bespreking

(sien afdeling 5.7.3) oor IDBO en *ubuntu* as (inklusiewe) skeppende (“*architectonic*”, Nussbaum, 2011:39) bekwaamhede (Le Grange, 2012; Nussbaum, 2011) dui egter daarop dat alle persoonlike en gekombineerde bekwaamhede van die kind of leerder (Nussbaum, 2011) by wyse van IDBO ontwikkel behoort te word.

5.7 Post-1994 demokratiese burgerskapsonderwys en IDBO: ’n filosofies- onderwyskundige (vergelyking en) evaluering van sleutelemente

In hierdie afdeling bespreek ek ’n vergelyking en evaluering van die demokratiese burgerskapsonderwysprojek ná 1994 en IDBO.

5.7.1 Inleiding

In hierdie afdeling besin ek eerstens oor die begrippe, benaderings en meganismes in die onderwysdokumente (ná 1994) wat verband hou met die beraadslagende *ubuntu*-proses wat ek as ’n sleutelbenadering in IDBO beskou ten einde geweld en ondissipline in skole die hoof te bied, en daarna fokus ek op die bemagtigende waardes en houdings.

In onderwysdokumente soos die onderwysmanifes (DvO, 2001), die werkgroepverslag (DvO, 2000), die skoolgebaseerde navorsing oor waardes, onderwys en demokrasie (Porteus et al., 2001a), die verskillende kurrikulum-assesseringsbeleidsverklarings (DBO, 2011a–f) en ander handleidings en gidse, spoor ek verwysings na begrippe, waardes en voorbeelde op wat geassosieer kan word met die beraadslagende *ubuntu*-proses of benadering tot konflik, geweld en ondissipline in skole. Hierdie begrippe en voorbeelde in die dokumente blyk in sekere opsigte die opvatting van IDBO en spesifiek die beraadslagende *ubuntu*-benadering te ondersteun, maar nie op voldoende wyse nie.

5.7.2 Waardes, houdings, vaardighede en strategieë in post-1994 onderwysdokumente: ’n evaluering aan die hand van IDBO

In hierdie afdeling wil ek minstens twee doelwitte bereik:

- om die verbande en samehange tussen dialoog en beraadslaging as kommunikasie-middele te verduidelik; en

- om bogenoemde kommunikasie-middele as instrumente te gebruik om begrippe en voorbeelde in die post-1994 onderwysdokumente en praktyke wat met die beraadslagende *ubuntu*-benadering verband hou, te evalueer.

Volgens Escobar (2009:44) fokus die beraadslagende proses op institusionele, prosessuele en konsensussoekende dimensies en word die kommunikatiewe tekstuur van die proses onderbeklemtoon (Escobar, 2009:57). Vir Escobar (2009:59) is die doel van beraadslaging om oor opsies te debatteer en besluite daaroor te neem, terwyl dialoog met ondersoek, verhoudings en kollektiewe denke te make het. Anders gestel, beraadslaging is die kuns om alternatiewe te analiseer en op te weeg ten einde besluite te neem, terwyl dialoog 'n fasiliterende rol by sodanige scenario speel (Escobar, 2009:60). Daarom is daar 'n behoefte om die voorwaardes (kondisies) vir beraadslaging aan te vul. Met ander woorde, die studie van die institusionele, prosessuele en konsensussoekende voorwaardes vir beraadslagende demokrasie moet ook die interpersoonlike kommunikasiedinamiek wat burgers se deelname vorm, in ag neem. (Escobar, 2009:44). Volgens Escobar (2009:53) deel die 'nuwe' 'skool van dialoog' 'n stel kernagtige opvattinge wat in sommige gevalle duidelik met beraadslagende teorie ooreenstem (Escobar, 2009:53). Gegewe die veranderlikheid van die dialogiese praktyk voer Pearce en Pearce (2000:14) aan dat dit moeilik is om 'n definitiewe beskrywing van praktiese dialoog aan te bied. Ten spyte hiervan bied hulle die onderstaande aannames waarmee hulle werk, aan:

(a) Dialogue is a form of communication with specific "rules" that distinguish it from other forms. (b) Among the effects of these rules are communication patterns that enable people to speak so that others can and will listen, and to listen so that others can and will speak. (c) Participating in this form of communication requires a set of abilities, the most important of which is remaining in the tension between holding your own perspective, being profoundly open to others who are unlike you, and enabling others to act similarly. (d) These abilities are learnable, teachable, and contagious.

Yankelovich (1999: 15) merk die onderstaande op oor dialoog:

In dialogue, we penetrate behind the polite superficialities and defences in which we habitually armor ourselves. We listen and respond to one another with an authenticity that forges a bond between us ... dialogue is a process of successful relationship building.

My interpretasie hiervan is dat dit 'n dialogiese proses is waarin interpersoonlike kommunikasie en die beraadslagende proses mekaar aanvul.

Vir Ryfe (2006:75) speel storievertelling 'n belangrike rol in dialoog of beraadslaging. Dit help deelnemers onder meer om die hindernisse wat in die weg staan dialoog of beraadslaging, te oorkom, byvoorbeeld die kwessie van motivering, veral hoe mense gemotiveer raak om by doelbewuste beraadslaging of dialoog betrokke te raak (Ryfe, 2006:75). Narratiewe skep volgens Ryfe (2006) 'n gemoedelike kommunikatiewe omgewing waartydens deelnemers hulle beroep op gemeenskaplike waardes by wyse van storievertelling. Narratiewe ondersteun met ander woorde 'n vorm van beraadslaging wat gelykheid, respek vir (menings)verskil, deelname en gemeenskaplikheid (*community*) benadruk (Escobar, 2009:57). Vergelyk in hierdie verband die verskillende bydraes van Habermas (1984), Benhabib (1996), Gutmann en Thompson (2004), Young (1996) en Divala en Shanyanana (2018), en die standpunte van Wiredu (2001) en Gyekye (1987; 1997) oor die *ubuntu*-benadering, soos in hoofstuk 4 van hierdie proefskrif uiteengesit. Hieruit blyk dit dat Young (1996) se opvatting van kommunikatiewe demokrasie, Divala en Shanyanana (2018) se gemagtigde beraadslagende raamwerk (wat die aggressiewe vorm van beraadslaging verwerp), en *ubuntu*-demokrasie die gekombineerde vorm van dialoog en beraadslaging bevorder. Myns insiens leen dialoog dit sterk tot die *ubuntu* leefwyse terwyl beraadslaging met die Westerse (liberale) leefwyse geassosieer word. In hierdie proefskrif en veral in hierdie hoofstuk bring ek dit wat ek die beraadslagende *ubuntu*-proses of alternatiewelik dialogiese beraadslaging noem, bymekaar.

Sommige kritici (sien Heidlebaugh, 2008; Tonn, 2005) twyfel egter oor die rol van dialoog in die beraadslagende proses. Laasgenoemde outers vrees dat te veel klem op dialoog met sy onvoorspelbare aard die rol van die klassieke modelle van voorspraak (*advocacy*), wat 'n bydra lewer om die dominante kulturele betekenis en woordeskatte uit te daag, sal verminder (Escobar, 2009:59). Escobar (2009:59) is van mening dat dit bruikbaar sou wees om die prosesse van dialoog en beraadslaging metodologies, ruimtelik en tydsgewys te skei. Die doel van beraadslaging is om opsies te debatteer en daaroor besluite te neem terwyl dialoog met ondersoek, verhoudings en kollektiewe denke geassosieer word (Escobar, 2009:59).

Ek is egter van mening dat die gekombineerde vorm van dialoog en beraadslaging die gepaste middeweg vir onderwyser-leerderontmoetings en leerder-leerderontmoetings in ons skole is. Volgens Haroutunian-Gordon en Laverty (2011:117) gebruik onderwysers 'n reeks pedagogiese strategieë om die leerproses met betrekking tot 'n breë stel vaardighede en gesindhede te fasiliteer. Dialoog is een van die strategieë wat 'n reeks onderwyskundige doelwitte vervul, naamlik dit bied aan leerders die geleentheid om opvattinge te toets en te hersien, dit bevorder

kommunikasie en wedersydse begrip onder leerders en dit skep vir leerders die geleentheid om saam te werk. Die onderwyser neem onder meer die rol van ondersoeker, onderhandelaar, spanleier, tydhouer en bemiddelaar aan (Haroutunian-Gordon & Lavery, 2011:117). In my assessering van die onderwysdokumente gebruik ek hierdie gekombineerde begrip van dialoog en beraadslaging. Die gekombineerde begrip word in die beraadslagende demokratiese en konsensussoekende *ubuntu*-demokratiese kommunikatiewe idees asook in my weergawe van IDBO gebruik.

Die opvatting van kommunikasie, dialoog, debat, onderhandeling en beraadslaging word in bogenoemde dokumente genoem, maar die interpretasie en praktiese toepassing van sommige begrippe blyk op misverstande gegrond te wees of ontoereikend verduidelik te word. Die middel vir konflikhantering en -resolusie (asook ander demokratiese platforms waar oor kwessies beraadslaag word) in my proefskrif is die beraadslagende *ubuntu*-proses en ek poog om vas te stel of die dokumente nie net hierdie idee bevorder nie, maar ook of dit op 'n samehangende en duidelike wyse uitlê hoe om konflik in die vorm van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied. Ek begin met Waghid (2015a) se analise en assessering van die begrip 'dialoog' in die Departement van Basiese Onderwys (DBO)-dokument getiteld *Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers*, hierna genoem 'die gids' (DBO, 2011a). Waghid (2015a:258–260) merk op dat die begrip 'dialoog' konseptueel nie reg verstaan word nie. Vir Waghid wil dit voorkom of die DBO die aanname maak dat dialogiese beraadslaging – 'n kwessie van luister en praat – op soort meganiese wyse in skole onderrig en geleer kan word. Volgens Waghid (2015a:258) is dialogiese beraadslagings spontane ruimtes vir ontmoeting waarin onderwysers en leerders 'n sin vir verbondenheid met ander met wie hulle dialogies en beraadslagend omgaan en in wie se response hulle betrokke raak, ontwikkel. Anders gestel, die onderwysers en leerders oorweeg wat die ander te sê het en skep terselfdertyd geleenthede vir die ander om hulle sienings noukeurig te ondersoek (Waghid, 2015a:258).

Waghid (2015a:259) is van mening dat die gids (DBO, 2011a) 'n verwronge siening van demokratiese ontmoeting (beraadslaging) voorhou. Vir Waghid wil dit voorkom asof die gids (DBO, 2011a:10) die begrip 'dialoog' interpreteer as die bereiking van ooreenstemming (Waghid, 2015a:259). Die gids se hantering van 'dialoog' is volgens Waghid nie net eng nie, maar kombineer dit met ander begrippe soos debat, onderhandeling en bespreking. Verder word leerders op meganiese wyse gelei hoe hulle met mekaar moet omgaan en ooreenstemming moet

bereik (vgl. DBO, 2011a:10; Waghid, 2015a:259). Waghid (2015a:259–260) stel voor dat die gids die begrip ‘dialoog’ op ’n praktiese wyse verwoord deur voorstelle te maak wat leerders kan doen of watter voorwaardes gestel behoort te word. Die bereiking van ooreenstemming kan nie ’n voorwaarde vir dialoog wees nie, want dit sal die einde van dialoog beteken: ooreenstemming is ’n moontlike uitkoms van dialoog (Waghid, 2015a:260). Vir Waghid (2015a:260) moet dialoog voorgehou word as ’n praktyk wat leerders toelaat om hulle ‘oop te stel’ vir mekaar met die moontlikheid dat hulle tot een of ander vergelyk kan kom. ’n Meganiese vorm van dialoog hou die moontlikheid in dat die dialoog deur onderwysers ‘gepolisier’ kan word, want hulle sou wou sien dat ’n ooreenkoms bereik word. ’n Meganiese vorm van dialoog kan die vermoë van leerders om te leer om te luister en te beraadslag, kortwiek (Waghid, 2015a:260). Uit die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a) blyk dit duidelik dat Suid-Afrikaanse leerders, onderwysers en ouers se begrip en praktiese toepassing van dialogiese beraadslaging beperk is.

Values, education and democracy: School based research, opening pathways for dialogue, Part I (Porteus et al., 2001a:17) is ’n navorsingsverslag wat deur die Wits Education Policy Unit opgestel is. Dié eenheid het onder meer die aard van kommunikasie en die waardes wat daarmee vereenselwig word, onder onderwysers, leerders en ouers ondersoek. In die afdeling oor waardes en kommunikasie is dit duidelik dat daar misverstande onder die onderwysers, leerders en ouers bestaan oor die begrip ‘kommunikasie’ en die waardes wat dit ondersteun. Volgens (Porteus et al., 2000a:17) het die besprekings oor waardes in onderwys tydens die werksessies op ’n stadium oorgegaan na ’n bespreking oor die gebrek aan kommunikasie in skole (Porteus et al., 2001a:17). Volgens die navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a:17) assosieer leerders die gebrekkige kommunikasie met onderwysers met disrespek, beledigings en ’n gebrek aan deernis aan die kant van die die onderwysers. Twee kernelemente van kommunikasie en dialoog, naamlik luister en praat word deur leerders uitgesonder as gebrekkig aan die kant van die onderwysers. Leerders het beweer dat onderwysers nie na hulle luister nie. Verder het die onderwysers hulle dikwels ook die stilswey opgelê deur hulle te beledig en selfs fisies aan te rand (Porteus et al., 2001a:17). Leerders beskryf dié kommunikasie as monologies met streng kommunikasiereëls tussen onderwysers en leerders. Leerders is van mening dat sommige onderwysers vryvloeiende kommunikasie tussen onderwysers en leerders as oneerbiedig teenoor hulle (die onderwysers) interpreteer (Porteus et al., 2001a:17). ’n Studie deur Lemmer (2012) dui aan dat kommunikasie tussen onderwysers en ouers steeds ’n uitdaging bly. Een ouer in die studie het opgemerk: “ [i] don’t think there are many teachers who listen”. ’n Tweede

ouer het beweer dat onderwysers dikwels op die verdediging is as ouers hulle nader en ook ontoeganklik is. Sommige onderwysers hou nie van onderwyser-ouer-vergaderings nie en beskryf dit onder meer as “tensed up” en “nerve racking” (Lemmer, 2012: 92) terwyl ander dit as opbouend (Lemmer, 2012:92) beskryf. Nietemin, dit wil voorkom asof dialogiese kommunikasie waar onderwyser, ouer en leerder met mekaar praat en na mekaar luister, nie op toereikende wyse in Suid-Afrikaanse skole voltrek word nie.

Volgens die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a:18) is die ouers van mening dat daar ’n gebrek aan kommunikasie is tussen die onderwysers aan die een kant en leerders, ouers en die groter gemeenskap aan die ander kant. Ouers het byvoorbeeld melding gemaak van ’n ongeskrewe maar rigiede reël waarvolgens ouers veronderstel is om met die skool en onderwysers te kommunikeer.. Ouers wat buite hierdie riglyne kommunikeer, of wat nie hierdie riglyne verstaan nie, word geïgnoreer of bly vanself stil (Porteus et al., 2001a:18). Ouers koppel hierdie ontoereikende kommunikasie in skole aan die afwesigheid van wedersydse respek tussen onderwysers aan die een kant en ouers en leerders aan die ander kant. Volgens die ouers is daar ’n gebrek aan vryheid van spraak en voel leerders nie vry om vrae aan onderwysers te stel nie. Onderwysers kommunikeer ook nie op ’n menswaardige wyse met leerders nie en gebruik dikwels onweloweglike taal. Baie ouers voel uitgesluit van die skoolprogram en daar word sekere dinge van hulle verwag waaroor hulle nie onderhandel het nie. Dit laat hulle ontmagtig voel (Porteus et al., 2001a:18; sien ook Lemmer, 2012).

Volgens Porteus et al. (2001a:18) fokus onderwysers minder op kommunikasiemessies met die leerders en ouers maar eerder op sake wat hulleself raak. Dit wil voorkom of die meerderheid onderwysers eerder op die gebrek aan kommunikasie tussen onderwysers aan die een kant en skoolbestuur en die DvO aan die ander kant fokus (Porteus et al., 2001a:18; sien ook Lemmer, 2012).

Porteus et al. (2001a:19) bevind verder dat die blaamspeletjie onder die skoolkomponente ’n aanduiding is van die afwesigheid van betekenisvolle dialoog tussen onderwysers, leerders en ouers sonder dat die een die ander probeer verstaan. Onderwysers is gou om die gebrek aan dissipline onder die leerders en die gebrek aan belangstelling by ouers uit te wys. Op hulle beurt voel ouers en leerders ‘gebrandmerk’ met min geleentehede (*avenues*) om gehoor of verstaan te word (Porteus et al., 2001a:19).

Myns insiens skets bogenoemde bevindinge van die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a) oor onder meer kommunikasie en dialoog en die waardes wat dit in stand moet hou, die problematiese situasie wat dekades lank (voor en ná 1994) ons Suid-Afrikaanse skole kenmerk. Die bevindinge skets duidelik die konflik tussen onderwysers aan die een kant en leerders en ouers aan die ander kant wat voortspruit uit die afwesigheid van betekenisvolle dialoog en beraadslaging tussen onderwysers, leerders en ouers. As gewese onderwyser sedert 1982 tot 2019 kan ek getuig dat min verander het rakende kommunikasie tussen ouers en skool en tussen leerders en onderwysers. Kommunikasie tussen die komponente bly steeds 'n uitdaging. Die gebrek aan dialogies-beraadslagende kommunikasie skep myns insiens die teelaarde vir konflik, geweld en ondissipline in skole. Uit hierdie voorbeelde hierbo blyk kernelemente van 'n dialogiese beraadslaging afwesig te wees, elemente soos luister en praat. Gordon (2011) se analise van Buber (1998) se dialogiese filosofie werp meer lig op luister en praat. Gordon (2011:207) voer aan dat Buber (1998) se filosofie van dialoog of die dialogiese benadering 'n soort teenwoordigheid (*presence*) van ander mense bevorder waarin 'n mens ontvanklik en oop moet wees om deur ander beïnvloed te word. Sodanige teenwoordigheid impliseer vir Gordon (2011:207) dat 'n mens gereed sal wees om opreg na die ander te luister sonder om die gesprek te oorheers of die ander vooraf te beoordeel (*pre-judge*). Om opreg te luister, behels jou teenwoordigheid ten opsigte van die ander, met ander woorde, dit impliseer dat 'n mens op die ander as 'n persoon-in-totaliteit reageer en ruimte skep waarbinne die ander sy of haar eie woorde en betekenis kan oordra. Wanneer 'n mens oop is vir die ander se syn (*being*), probeer jy nie namens ander praat nie. Jy probeer ook nie om jou taal, begrippe en interpretatiewe skemas op hulle af te dwing nie. Om waarlik te luister, behels dat jy die ander aanmoedig om sy of haar eie menings te verwoord wat baie anders as jou eie kan wees (Gordon, 2011:20). Gordon (2011:216) is van mening dat luister en praat wedersyds afhanklik is, met ander woorde 'n verbale dialoog kan nie ontvou as praat en luister nie plaasvind nie. Net soos die spreker op die luisteraar staatmaak om na sy of haar woorde te luister, net so maak die luisteraar staat op die spreker om die gesprek te inisieer en iets sinvols of betekenisvols aan die luisteraar oor te dra. Sodra die luisteraar die woorde van spreker ontvang, reageer hy of sy dikwels op hierdie woorde. Op só 'n wyse word die luisteraar 'n spreker terwyl die oorspronklike spreker in 'n luisteraar verander. Anders gestel, in 'n verbale dialoog is praat en luister wedersyds afhanklik: die een kan nie sonder die ander gebeur nie. In baie gesprekvoerings gebeur dit dat die deelnemers nie werklik na mekaar luister nie, maar verby mekaar praat (Gordon, 2011:216; vgl. Yankelovich, 1999:15).

Uit die bevindinge van die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a) is dit redelik om af te lei dat onderwysers, leerders en ouers nie werklik na mekaar luister nie, maar verby mekaar praat; dat die onderwysers, leerders en ouers se dialogies-beraadslagende vermoëns en vaardighede (bekwaamhede) nie genoegsaam ontwikkel is nie; en dat daar by deelnemers 'n begrip van teenwoordig-wees (*presence*) (Buber, 1998) tot mekaar ontbreek wat tot gevolg het dat hulle nie ontvanklik en oop is om deur mekaar beïnvloed te word nie. (vgl. Pearce & Pearce, 2000:5). Dit is duidelik dat onderwysers, leerders en ouers nog nie toereikende vlakke van luister- en praatvaardighede ontwikkel het nie, dat ons verby mekaar praat sonder om te luister, en dat dit tot misverstande, konflik en geweld in die skool kan lei. Die oor en weer beskuldigings tussen onderwysers aan die een kant en ouers en leerders andersyds dui op hierdie onvermoë om op betekenisvolle wyse dialogies te beraadslaag.

Dialoog is vir Buber (1998, aangehaal in Gordon, 2011:208) iets wat spontaan in die klaskamer moet plaasvind. Menige onderwysers sal in die lig van Buber (1998) se mening oor dialoog wat spontaan moet ontstaan waarskynlik aanvoer dat spontane dialoog en beraadslaging onderwyskundig waardevol is, maar dat die tydgebonde en druk onderrigprogram dikwels beperkend daarop inwerk. Nietemin, onderwysers moet aan wyses dink waarop spontane dialogiese beraadslagings in die tydskedule bestuur kan word sonder dat die vordering met die onderrig-en-leerprogram op die een op ander wyse daaronder ly. Sodanige dialogiese beraadslagings moet leerders die geleentheid gee om hulle as persone-in-totaliteit oop te stel vir die ander deur te luister, te besin en te praat en die ander aan te moedig om hulle eie menings te vorm wat baie anders as jou eie kan wees (Gordon, 2011:20).

Volgens 'n ondersoek na en ontleding van die kurrikula vir Geskiedenis (DBO, 2011b, e, f) en Lewensoriëntering (DBO, 2011c, d) is daar na my oordeel nie genoegsame teoretiese bespreking oor en praktiese toepassing van dialoog of beraadslaging om konflik op te los nie. Hier verwys ek na onderwerpe oor konfliksituasies en voorvalle van geweld en oorloë wat die onderriginhoude uitmaak van die Geskiedenis- en Lewensoriënteringkurrikula (DBO, 2011b–f).

Ek interpreteer die onderhandelinge tussen die verskillende politieke partye tussen 1990 en 1994 in Suid-Afrika as 'n tipiese – maar nie volmaakte nie – voorbeeld van dialoog en beraadslaging wat 'n burgeroorlog in Suid-Afrika voorkom het. Hierdie onderwerp kan met vrug in 'n graad 12-Geskiedenisklas of Lewensoriënteringklas gebruik word om 'n dialogiese en beraadslagende *ubuntu*-kommunikatiewe benadering te illustreer. Soos reeds vermeld, voer

onderwysers die tydgebonde leer-en-onderrigprogram aan as 'n rede waarom spontane dialogiese kommunikasie dikwels nie verwesenlik word nie. Daar is oplossings hiervoor. In die taalkurrikula van (byvoorbeeld die KABV Afrikaans Huistaal, graad 10–12) (DBO, 2011:22) word bepaalde tye aan kommunikatiewe aktiwiteite soos dialoë, debatte en paneelbesprekings gekoppel. In die Geskiedenis- en Lewensoriënteringsklasse kan op soortgelyke wyse tyd vir dialoog en beraadslaging in 'n bepaalde lesaanbieding wat oor konflik handel, toegewys word. Die dialogiese en beraadslagende demokratiese proses vanaf 1990 in Suid-Afrika, soos in die graad 12-Geskiedenis- en Lewensoriënteringskurrikulum aangebied, is 'n gepaste voorbeeld. Verder is dit die ideaal dat leerders vanaf 'n jong ouderdom vertrou sal raak met kommunikatiewe handeling soos om te luister, te besin en hulle menings te lug oor konflik wat byvoorbeeld voortspruit uit die bestudering van die verlede. Onderwysers hou dikwels voor dat die eiesoortigheid van die klas (met die verskillende vlakke van dissipline en wat wissel in grootte) bepaal of die beoefening van dialoog en beraadslaging sal slaag. Ek voer aan dat dit juis klasse met uitdagende gedrag moet wees waar daadwerklik pogings aangewend moet word om kommunikatiewe prosesse soos dialoog en beraadslaging bekend te stel. Die proses kan in die begin dalk chaoties wees, maar as die onderwyser hom of haar bemagtig met dialogiese kommunikatiewe vaardighede kan hy of sy mettertyd dialoog en beraadslaging sinvol in die klaskamer fasiliteer.

Uit die DBO se onderwysdokumente en beleide, in die besonder die onderwysmanifes (DvO, 2001) en die werkgroepverslag (DvO, 2000) en ook skoolkurrikula identifiseer ek sleutelemente of beginsels wat die beraadslagende *ubuntu*-proses in IDBO ondersteun, naamlik respek, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid. Hierdie sleutelemente het ek as noodsaaklike voorwaardes vir die beraadslagende *ubuntu*-proses en IDBO in hoofstuk 4 bespreek, en daarom word vervolgens gekyk na wyses waarop onderwysdokumente IDBO ondersteun of nie.

5.7.3 Respek, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid as voorwaardes vir die beraadslagende *ubuntu*-proses en IDBO

In hoofstuk 4 het ek aangevoer dat die beraadslagende *ubuntu*-proses nie sonder die vier sleutelemente of kenmerke kan realiseer nie: respek vir persone en kulture, verdraagsaamheid teenoor andersheid, deernis en verantwoordelikheid is noodsaaklike voorwaardes vir hierdie proses en IDBO. Alvorens ek aandag aan elk gee, is dit belangrik om *ubuntu* as 'n skeppende (“*architectonic*”, Nussbaum, 2011:39) bekwaamheid (Le Grange, 2012) wat 'n persoon in staat stel om ander te respekteer, te verdra, deernis te betoon en verantwoordbaar te wees wat met

die ander gebeur, te verduidelik. Myns insiens kan die demokratiese lewensbeskouing (vgl. Dewey, 1916) naamlik dat 'n demokrasie 'n “mode of associated living, of conjoint communicated experience” (Dewey, 1916:101) is en ook IDBO as skeppende bekwaamhede beskou word. In my proefskrif word die begrip ‘IFvO’ gebruik om die universele (liberaal-Westerse) en partikuliere (Afrika-kommunitariese of *ubuntu*) filosofies-onderwyskundige wyses van optree, wees en keuse-uitoefening in een begrip, IDBO, te verenig.

Volgens Le Grange (2012:139) infiltreer 'n skeppende bekwaamheid alle ander bekwaamhede. *Ubuntu* as sodanige bekwaamheid, infiltreer alle bekwaamhede en dra die gedagte oor dat dit wat ons doen, is en word, afhang van ander menslike en nie-menslike wesens of entiteite (2012:139). Bekwaamheid verwys na wat mense kan doen en wees asook watter geleenthede uit die maatskaplike, ekonomiese en politieke omgewing vir hulle beskikbaar is om van te kies (Le Grange, 2012:140; Nussbaum, 2011:18).

Volgens Nussbaum (2011:20–23) is daar twee stappe bekwaamhede, naamlik interne en gekombineerde bekwaamhede. Vir Nussbaum (2011:20) is bekwaamheid “a kind of freedom: the substantive freedom to achieve alternative functioning combinations”. Anders gestel: bekwaamhede is nie net in die individu (kind of leerder of onderwyser) gesetel nie. Dit word ook moontlik gemaak deur 'n kombinasie van persoonlike vermoëns en die politieke, maatskaplike en ekonomiese omgewing. Die vermoëns van 'n persoon, onder meer emosionele en intellektuele vermoëns, is interne bekwaamhede en word in die meeste gevalle ontwikkel by wyse van interaksie met die maatskaplike, ekonomiese, gesins- en politieke omgewing ontwikkel (Nussbaum, 2011:21). Die totaliteit van geleenthede wat 'n persoon het om van te kies en in op te tree in sy of haar politieke, maatskaplike en ekonomiese situasie is sy of haar gekombineerde bekwaamhede (Le Grange, 2012:140; Nussbaum, 2011:20–23).

Nussbaum (2011:33–34) identifiseer tien bekwaamhede wat binne gemeenskappe of samelewings ontwikkel en beskerm moet word, naamlik lewe; liggaamsgesondheid; liggaamlike onskendbaarheid (om byvoorbeeld vryheid van beweging te geniet en teen geweldadige aanvalle beskerm te word, Nussbaum, 2011:33) ; sintuie, verbeelding en denke; emosies; praktiese rede; affiliasie; ander spesies, spel; en beheer oor 'n mens se eie omgewing. Alhoewel al tien bekwaamhede beveilig en beskerm moet word, identifiseer Nussbaum (2011:39) twee bekwaamhede – praktiese rede en affiliasie – wat 'n skeppende rol speel, met ander woorde dié twee organiseer en infiltreer al die ander bekwaamhede. Praktiese rede (kritiese besinning oor die beplanning van 'n mens se lewe) organiseer die ander bekwaamhede.

Die geleentheid om jou lewe te beplan, impliseer die geleentheid om die onderskeie funksionerings te kies en te orden of te reël wat ooreenstem met die ander bekwaamhede. Wanneer die ander bekwaamhede beskikbaar word op 'n wyse wat menswaardigheid respekteer, word affiliasie deel van die ander bekwaamhede (Le Grange, 2012:142). Die begrip *ubuntu* impliseer menslikheid en bevorder respek vir menswaardigheid op 'n diep wyse en dit is ook waarom Le Grange (2012:142) aanvoer dat *ubuntu* 'n skeppende bekwaamheid kan wees. Ek het alreeds in hoofstuk 4 filosofies-onderwyskundig oor die begrip *ubuntu* verslag gedoen (sien 4.4.1.2).

Le Grange (2012:143) verduidelik waarom *ubuntu* 'n skeppende bekwaamheid kan wees, soos volg. *Ubuntu* hou die gedagte in (sien hoofstuk 4, onderafdeling 4.4.1.2) dat 'n mens nie sy of haar eie of ware 'self' kan uitdruk deur ander uit te buit, te mislei of te bedrieg of onregverdig te behandel nie. Om te speel, jou sintuie te gebruik, jou te verbeel, te dink, te redeneer of om werk te produseer is nie moontlik sonder die teenwoordigheid (interafhanklikheid) van ander nie. Hierdie bekwaamhede kan slegs in interafhanklike verhoudings met ander mense en die biofisiese wêreld uitgedruk word. *Ubuntu* doen ook die opvatting van mens as wordende wese aan die hand, met ander woorde die siening dat menswees as 'n proses in verhouding met groter menslike en biofisiese (natuurlike of ekologiese) gemeenskappe ontvou. Volgens Le Grange (2012:143) omarm *ubuntu* nie net Nussbaum (2011) se bekwaamheid van affiliasie nie, maar al tien bekwaamhede. Om *ubuntu* te hê, impliseer dat die persoon onder meer ander se waardigheid sal respekteer, ander se andersheid sal verdra, deernis sal hê met ander se kwesbaarhede en verantwoordelik sal optree.

Ek huldig op soortgelyke wyse as Le Grange (2012) die mening dat *ubuntu*, maar in die besonder, ook IDBO as skeppende bekwaamhede beskou kan word en dat dit alle ander interne en gekombineerde bekwaamhede infiltreer. Teen hierdie agtergrond het ek probeer vasstel of Suid-Afrikaanse onderwysbeleide en dokumente die opvattinge van IDBO en *ubuntu* as skeppende bekwaamhede ondersteun waardeur twee sake bevorder kan word, naamlik die beraadslagende *ubuntu*-proses, en bekwaamhede soos lewe, liggaamlike onskendbaarheid en affiliasie (Nussbaum, 2011). Hierdie bekwaamhede het implikasies vir leerders en onderwysers se persoonlike, emosionele en fisiese veiligheid asook respek vir en verdraagsaamheid en deernis teenoor die ander.

Vervolgens skenk ek aandag hierdie sleutelemente of bekwaamhede of funksionerings van IDBO as skeppende bekwaamheid.

5.7.3.1 *Respek*

Respek is 'n vereiste vir dialoog en beraadslaging (Ben-Pazi, 2016:625). Dit vereis dat mense (onderwysers) respek demonstreer vir die andersheid van die 'ander' (byvoorbeeld die leerders), respek wat nie beperk of verminder moet word nie (Ben-Pazi, 2016:625). Die onderwysmanifes (DvO, 2001:4) verwoord respek soos volg: "respect is an essential precondition for communication, for teamwork, for productivity, in schools as much as anywhere else". In die skoolgebaseerde navorsingsverslag oor kommunikatiewe handeling (Porteus et al., 2001a:19) word aangedui dat respek 'n grondwaarde vir leerders, ouers en onderwysers is (Porteus et al., 2001a:19). Hierdie sienings onderskryf my aanname dat respek 'n sleutelement vir kommunikatiewe handeling soos dialoog en beraadslaging is.

Volgens Porteus et al. (2001b:42) word die begrip 'respek' op verskillende wyses deur die skoolkomponente of deelnemers gedefinieer, en die klem val nie op die betekenis van 'respek' op sigself nie, maar op wie of wat respek verdien. Die onderwysers, leerders en ouers het respek gedefinieer as 'selfrespek', 'respek vir ander', 'wedersydse respek', 'respek vir ouer mense', en 'respek vir die skool, gemeenskap en ouers', 'respek vir reëls' en 'respek vir God'. Die wyse waarop die begrip 'respek' gebruik word, weerspieël volgens Porteus et al. (2001b:42–43) 'n persoon se benadering tot waardes oor die algemeen. Vir persone wat waardes binne 'n outoritêre raamwerk van gehoorsaamheid beklemtoon, beteken respek gehoorsaamheid aan outoriteit of reëls terwyl persone wat hulle waardes in 'n deelnemende en interaktiewe raamwerk plaas, selfrespek en wedersydse respek beklemtoon. Die meerderheid volwassenes (ouers en onderwysers) assosieer respek met dissipline. Respek en dissipline is vir volwassenes die belangrikste waardes (Porteus et al., 2001b:43). Hieruit kom ek tot die gevolgtrekking dat Suid-Afrikaanse leerders, onderwysers, ouers en ander onderwysbelanghebbendes oor die algemeen nie die begrip 'respek' in onderwysverband en in 'n demokratiese omgewing genoegsaam verstaan nie. Dit wil voorkom of Goodman (2009) se interpretasie van die begrip 'respek' (hoofstuk 4.5.3.2) onderwysers, leerders en ouers se begrip van dié term kan verbeter. Die volgende sleutelement van IDBO, wat ten nouste met respek saamhang, is verdraagsaamheid.

5.7.3.2 *Verdraagsaamheid*

In hoofstuk 4 het ek ook verdraagsaamheid as 'n sleutelement van IDBO en noodsaaklike voorwaarde vir die beraadslagende *ubuntu*-proses geïdentifiseer. Gegewe ons onverdraagsame verlede, maak dit sin dat hierdie waarde of houding hoog aangeslaan sal word in die post-1994

Grondwet en onderwysdokumente. In die Grondwet (RSA, 1996a), die Suid-Afrikaanse Skolewet (no. 84 van 1996 (RSA, 1996b)), die 1995-Witskrif oor onderwys en opleiding (RSA, 1995), die onderwysmanifes (DvO, 2001), die Geskiedenis- en Lewensoriënteringkurrikula (DBO, 2011b–f) en skoolhandboeke word die waarde of gesindheid van verdraagsaamheid bevorder en stereotipering van en diskriminasie teenoor ander mense op grond van onder meer ras, velkleur, geloof en kultuur veroordeel.

Verdraagsaamheid is een van die ses eienskappe of waardes wat in die werkgroepverslag oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2000:21) bespreek word. Die werkgroep stel voor dat verdraagsaamheid onder skoolbevolkings bevorder moet word. Die werkgroepverslag (DvO, 2001:21) interpreteer verdraagsaamheid nie as die oppervlakkige siening om met mense wat verskillend of anders is, bloot oor die weg te kom nie, maar as “a deeper and more meaningful concept of mutual understanding, reciprocal altruism and the active appreciation of the value of human difference” (DvO, 2000:22). In hoofstuk 4 het ek die begrip ‘verdraagsaamheid’ filosofies-onderwyskundig breedvoerig bespreek. Die werkgroepverslag (DvO, 2000:24) se interpretasie strook met die gedagte wat ek in IDBO wil bevorder. Verder het die werkgroepverslag (DvO, 2001:24) Geskiedenis as die middel of instrument vir die bevordering van menslike waardes, waaronder verdraagsaamheid, geïdentifiseer (DvO, 2001:23). Die werkgroep voer aan dat hulle belangstel in ’n geskiedenis wat waarheidsgetroue weergawes van menslike mislukkings en prestasies in ten minste drie aspekte vooropstel. Eerstens is die werkgroep van mening dat menslike evolusie in Suid-Afrikaanse skole nie reg verstaan en onderrig word nie. Die werkgroep beweer dat een gevolg hiervan die voortsetting van mites oor die permanensie en betekenis van sogenaamde rasseverskil is en dat die mensdom ’n enkele spesie uitmaak (DvO, 2001:24). In die Geskiedenis- en Lewensoriënteringkurrikulum, graad 11 (DBO, 2011b:21) word die onderwerp “Ideeë oor ras in die laat 19de en 20ste eeu” behandel en is pseudo-wetenskaplike rasseteorieë en eugenetiek (studie oor die verbetering van die menslike ras) en die toepassing daarvan in sekere lande, onder meer in Suid-Afrika gedurende apartheid, in Nazi-Duitsland en in Australië gedurende die laat 19de en 20ste eeu voorgeskryf. Die rasseteorieë en beleide het vooroordeel, stereotipering en die dehumanisering van die ‘ander’ (nie-wit rasse) tot gevolg gehad. Hierdie pseudo-wetenskaplike rasseteorieë is as regverdiging gebruik om teen ‘minderwaardige’ rasse te diskrimineer, hulle te kolonialiseer en ander (die Jode in die besonder) gedurende die Tweede Wêreldoorlog (1939–1945) in Nazi-Duitsland uit te wis (DBO, 2011b:21).

Tweedens, 'n algemene en inklusiewe geskiedenis van alle kulturele groepe in Suid-Afrika kan volgens die werkgroep (DvO, 2001:24) openheid, 'n begrip vir die land se diverse verlede en wedersydse begrip van en respek vir mekaar se kulture bevorder. Derdens voer die werkgroep (DvO, 2001:24) aan dat 'n geskiedenis van menseregtevergrype in Suid-Afrika, en ook elders in die wêreld, nie op sigself 'n herhaling daarvan sal voorkom nie, maar dit moet by leerders ingeskerp word (DvO, 2001:24). In hierdie verband is my weergawe van demokratiese burgerskaponderwys, IDBO, 'n middel of instrument om respek vir persone en kulture, verdraagsaamheid teenoor ander met verskillende godsdienste, oortuigings, agtergronde en seksuele oriëntasies en deernis vir die ander se kwesbaarhede te kweek. Die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a) skets egter 'n ander prentjie van hoe die skoolbevolking die begrip 'verdraagsaamheid' interpreteer.

Die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a:27–28) dui aan dat, hoewel die werkgroepverslag (DvO, 2000:22) 'n diep en betekenisvolle begrip van verdraagsaamheid bevorder, die meerderheid onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, dié begrip binne sy beperkte konnotasie geïnterpreteer het. Onderwysers is byvoorbeeld gevra om voorbeelde van verdraagsaamheid te gee. In hierdie verband het Porteus et al. (2001a:28) bevind dat een groep onderwysers verdraagsaamheid met die bou van demokrasie en deelname in die skool en klaskamer geassosieer het. Die tweede groep onderwysers het verdraagsaamheid met insluiting en die gebrek aan diskriminasie in die skool en klaskamer geassosieer, terwyl die derde groep verdraagsaamheid met die bevordering van respek vir verskille geassosieer het (Porteus et al., 2001a:28). Gedurende die werksessies het onderwysers se sienings oor verdraagsaamheid ten opsigte van ras ook ter sprake gekom. Onderwysers is versoek om aan te dui watter waarde in hulle gemeenskappe belangrik is. 'n Groot groep swart onderwysers het respek aangedui, en die bywoning van jou bure se begrafnisse as 'n voorbeeld van respek gedefinieer. Volgens die groep swart onderwysers was hierdie soort respek nie vir ander gemeenskappe (waarskynlik nie-swart) belangrik nie. Onderwysers is ook versoek om hulle mening te gee oor 'n waarde wat ander mense belangrik ag maar waarmee die onderwyser persoonlik nie saamstem nie. 'n Wit onderwyser het geantwoord dat die uitgebreide gesin in sommige gemeenskappe (waarskynlik swart) belangriker is as die individuele kind. Volgens die wit onderwyser word hierdie voorkeur vir die uitgebreide gesin ten koste van die individuele kind getoon deurdat sommige ouers nie verantwoordelikheid aanvaar vir hulle kinders nie en die kinders na hulle grootouers of lede van die uitgebreide gesin stuur. Die onderwyser het dit as 'n verskil in waardes tussen gemeenskappe geïnterpreteer, want in haar gemeenskap word kinders meer waardeer (Porteus

et al., 2001a:29). Vir Porteus et al. (2001a:29) bevestig hierdie voorbeelde die voorkoms van rasse-stereotipes. Ek interpreteer dit as die gebrek aan “a deeper and more meaningful concept of mutual understanding” (DvO, 2000:22) en verdraagsaamheid. Dit is duidelik dat onderwysers uit verskillende rasse en kulturele agtergronde ten tye van die dokumentering van Porteus et al. se verslag in 2001 ’n (onrusbarende) agterstand getoon het ten opsigte van hulle begrip en interpretasie van ons land se verskillende kulture en verdraagsaamheid teenoor verskille.

Volgens Porteus et al. (2001a:28) het leerders aangetoon dat disrespek in die vorm van diskriminasie en uitsluiting op daardie stadium steeds in skole en klaskamers geheers het. Leerders het meestal op geslagsdiskriminasie gefokus. Verder was leerders besorg oor rasse-en kulturele diskriminasie. In sommige voormalige blanke skole het van die leerders oor die druk om ten koste van hulle eie kultuur met die dominante kultuur te assimileer, gekla (Porteus et al., 2001:28–29; sien De Waal, et al., 2011).

Onverdraagsaamheid blyk nog steeds ons skoolgemeenskappe te kenmerk. De Waal, Mestry en Russo (2011:71–77) verwys na ’n paar voorvalle van onverdraagsaamheid teenoor godsdienstige en kulturele regte en die skending van sodanige regte asook onverdraagsaamheid teenoor die vryheid van uitdrukking van leerders in hoofsaaklik voormalige wit skole. Hierdie sake het in die howe beland (sien Pillay v MEC for Education, Kwa-Zulu Natal AR 791/05 2006 ZAKZHC 8(5 July 2006, De Waal et al., 2011) wat in die meerderheid gevalle ten gunste van die klaers uitspraak gelewer het (sien De Waal et al., 2011). Dit sluit onder meer in die voorval waar ’n vroulike Hindoe-leerder na bewering versoek is om haar neusring wat godsdienstige waarde het, te verwyder (De Waal et al., 2011:71–75). In ’n ander voorval is ’n negejarige leerder se bokvelarmband wat tydens ’n godsdienstige ritueel aan hom gegee is om hom teen bose magte te beskerm, gekonfiskeer. In nog ’n voorval het die hoof ’n string krale van ’n leerder se nek afgesny en hom beveel om ’n besem te kry en die krale op te vee. In die Afrikakultuur word krale gedra om bose magte of siektes af te weer, en krale word ook gedra ná die afsterwe van ’n familielid. In hierdie geval het die leerder die krale gedra as ’n teken van rou oor die afsterwe van sy ma (De Waal et al., 2011:76–77). Hierdie soorte voorvalle van onverdraagsaamheid skep myn insiens die teelaarde vir konflik en gevolglike ondissipline en geweld.

Ondanks ons onderwysbeleide (skoolkurrikula en dokumente soos die onderwysmanifes) se verbintenis tot verdraagsaamheid wil dit voorkom asof ras-, kulturele en godsdienstige

onverdraagsaamheid in Suid-Afrikaanse skole steeds hoogty vier. Daarom bevorder my weergawe van IDBO inklusiwiteit, respek en verdraagsaamheid vir persone en kulture, verskillende oortuigings, gelowe, rasse en etniese groepe. Met betrekking tot verdraagsaamheid het ek in hoofstuk 4 verwys na die kennis en vaardighede waarvoor onderwysers behoort te beskik om verdraagsaamheid as 'n houding of waarde by leerders te ontwikkel (vgl. Potgieter et al., 2014:6). Dialogiese beraadslaging kan nie slaag nie tensy dit gebou is op wedersydse respek, verdraagsaamheid teenoor ander, verantwoordbaarheid en deernis. Vervolgens kyk ek hoe deernis in Suid-Afrikaanse onderwysdokumente ná 1994 manifesteer.

5.7.3.3 *Deernis*

In hoofstuk 4 het ek in breë trekke deernis filosofies-onderwyskundig ondersoek en daarvoor besin. Deernis word in die lewensfilosofie van *ubuntu* as beklemtoon (Broodryk, 2006:45-46). Volgens Le Grange infiltreer *Ubuntu* onder meer die emosionele en affiliasie-bekwaamhede wat praktiese beslag kry in een sleutelement van IDBO, naamlik deernis. Dit wil lyk asof (sien DBO, 2011g) die vermoë om deernis teenoor die kwesbaarhede van ander (vgl. Nussbaum, 1997:90–91) te toon betekenisvol by Suid-Afrikaanse leerders ontwikkel word en dat dit op een of ander wyse aandag in die kurrikula en beleide geniet. Die handleiding *Values in action* (DBO, 2011g) bevat byvoorbeeld oefeninge wat daarop gemik is om SBL'e en leerderrade (maar ook ander leerders) te bemagtig met die vermoë om ander se waardigheid en regte te respekteer, verdraagsaam te wees teenoor verskille, verantwoordelikheid te aanvaar vir die self en ander, konflik te hanteer en deernis vir ander se kwesbaarhede te toon. Hoofstuk 10 van *Values in action* (DBO, 2011g:82–89) handel byvoorbeeld oor die verworwe immuniteitsgebreksindroom (VIGS). Die oefeninge bevat 'n koerantberig wat verslag doen oor 150 leerders van 'n skool wat wees gelaat is omdat beide ouers of die enkelouer aan VIGS-gerwante siektes gesterf het. Die skool het 'n program geloods wat nie net kennis oor die pandemie bevorder het nie, maar wat ook daarop gemik was om deernis vir hierdie weesleerders se lotgevallen by ander leerders, onderwysers en gemeenskap te ontwikkel (DBO, 2011g:82–98). Deernis, as 'n praktiese uitvloeisel van *ubuntu*, veronderstel ook dat die onderwyser uitreik na uitdagende leerders soos die boelie, klasontwrigter of die gesagsondermyner in die skool of klaskamer deur sodanige leerder eerstens te sien as 'n persoon wie se menswaardigheid gerespekteer moet word (in antwoord op die onderwyser se eie menswaardigheid) en om met deernis dieper te kyk en te soek na die leerder se kwesbaarhede wat hom of haar moontlik tot sodanige gedrag dryf (sien Nussbaum, 1997). Die dialogies-

beraadslagende proses is die aangewese proses om konflik wat uit voorvalle van wangedrag, disrespek en ander afwykende gedrag voortspruit, die hoof te bied. Die onderwyser moet in die lig van sy of haar begeleidende en opheffende taak verantwoordelikheid vir die dialogies-beraadslagende proses en die leerder aanvaar (vgl. Ben-Pazi, 2016:625). In die volgende afdeling bespreek ek die kwessie of Suid-Afrikaanse onderwysdokumente voldoende aan verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid as 'n sleutelement van IDBO aandag skenk en of dié dokumente IDBO ondersteun.

5.7.3.4 *Verantwoordelikheid*

Benewens respek as vereiste vir dialogiese beraadslaging, stel Lévinas (1994:49) verantwoordelikheid as tweede vereiste, en meer bepaald, die onbeperkte verantwoordelikheid wat die individu (onderwyser) teenoor die 'ander' (leerders) dra. "To hear a voice speaking to you is *ipso facto* to accept obligation toward the Other" (Lévinas, 1994:48). Die onderwyser dra verantwoordelikheid teenoor die 'ander', en dus teenoor die kind en leerder (Lévinas, 1994:49–50). Hierdie verantwoordelikheid is buitengewoon moeilik om te onderneem, want dit vereis die etiese waarborg van die andersheid van die 'ander' teenwoordig voor die 'ek' (Ben-Pazi, 2016:625).

Waghid (2015a:262) brei op hierdie beginsel van verantwoordelikheid teenoor die ander uit as hy na Cavell (1979) se sienings oor verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid verwys. Vir Waghid (2015a:262) impliseer die optrede van verantwoordbaarheid, naamlik dat 'n persoon (onderwyser of leerder of ander) oor die vermoë beskik om ten minste 'te antwoord' (vgl. Lucas, 1993:5) op "a voice speaking to you" (Lévinas, 1994:48). Dit impliseer ook die vermoë of gesag om 'n situasie te verander (Waghid, 2015a:262). Vir Cavell (1979:438) beteken die optrede om verantwoordbaar te wees vir wat met ander gebeur, dat hulle (die ander se) sienings erken word, ongeag of jy daarvan verskil of daarmee saamstem, want op dié wyse stel jy nie jou verhouding met ander in gevaar nie. 'n Persoon (onderwyser) kan byvoorbeeld 'n groep (leerders) se optrede (boelie-, oneerbiedige, ontwrigtende, onverdraaglike gedrag) afstootlik vind, maar beskou nie hierdie groep leerders as uitgeworpenes met wie nie in ontmoeting getree kan word nie. Die toon van verantwoordelikheid teenoor die ander (leerders) impliseer juis die onderwyser se vermoë tot gemeensaamheid (om die ander as gelyke te sien) teenoor die ander (leerders) en die onderwyser se gewilligheid om sy of haar privaatheid te beperk. As 'n persoon (onderwyser) se privaatheid tot hom of haarself beperk bly, met die bedoeling om nie daardie verantwoordelikheid teenoor die ander (in dié geval leerders) uit te oefen nie, sal dit wat die

persoon (onderwyser) doen (omhoogleiding van die kind), nie met ander met wie die leerder saamleef, gedeel kan word nie (Waghid, 2015a:262).

Uit die DBO se dokumente, soos die gids vir onderwysers oor die onderrig van verantwoordelikhede en menslikheid (DBO, 2011a) en Lewensoriënteringskurrikula word die waarde, gesindheid of vaardigheid ‘verantwoordelikheid’ of ‘verantwoordbaarheid’ op verskillende wyses en in verskillende kontekste behandel. Om jou verantwoordelikheid op die basis van ’n meganiese en onkritiese insluiting in dialoog uit te oefen, is vir Waghid (2015a:262) dieselfde as om te leer wat dit beteken om met ander in ontmoeting te tree. Op hierdie wyse, meen Waghid (2015:262), sal ’n mens nie ver kom om by ander betrokke te raak nie, want demokratiese ontmoeting vereis dat ’n mens krities en selfs op uitdagende wyse jou verantwoordelikheid teenoor ander uitoefen. Om boelies en bendes te ontmoet, kan nie gedoen word sonder dat ’n mens voorbereid is om die onverwagte (byvoorbeeld aggressiwiteit aan die kant van die leerder) teë te kom nie (Waghid, 2015a:262). As ’n persoon (onderwyser) nie opgelei of geleer is wat dit beteken om self ang en aggressie of vyandigheid te beleef nie, sal so ’n persoon nie sy of haar verantwoordelikheid kan uitoefen, naamlik om die onverwagte te konfronteer nie (Waghid, 2015a:262). Te oordeel na die bevindinge uit die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2000a:38) wil dit voorkom asof die meerderheid Suid-Afrikaanse onderwysers nog nie ‘verantwoordbaarheid’ as begrip in onderwysverband onder die knie het nie. Die grootste groep onderwysers wat aan die navorsing deelgeneem het, het byvoorbeeld aangedui dat hulle ‘verantwoordbaarheid’ verstaan as die vermoë om rekenskap te gee van hulle optrede en gedrag in ’n dissiplinêre stelsel. Anders gestel, hierdie groep onderwysers het verantwoordbaarheid as die antwoord of verweer op ’n gedragskode of reël wat hulle oortree het, beskou. Nog ’n groep onderwysers het verantwoordbaarheid met beide ’n intrinsieke verantwoordelikhedsin (in die self) en ’n ekstrinsieke verantwoordelikhedsin teenoor die leerders en die onderwysowerhede geassosieer (Porteus et al., 2000a:38). Hoewel laasgenoemde siening meer met dié van Cavell (1979) en Waghid (2015a) ooreenstem, wil dit voorkom asof die onderwysers nog nie heeltemal verstaan dat verantwoordbaarheid teenoor leerders ook beteken dat ’n mens leerders se menings erken, ongeag of jy van hulle verskil of nie. As onderwyser moet ’n mens ook jou verantwoordelikheid op ’n ferm wyse in die aangesig van moontlike uittarting uitoefen (Waghid & Davids, 2013:74).

Hierdie insigte oor verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid van Cavell (1979), Waghid (2015a) en Lévinas (1994) het implikasies vir die skoolbestuur, skoolbeheer, leerders en in die

besonder die onderwyser. Die onderwyser het 'n besondere verantwoordelikheid teenoor leerders en moet bedag wees op die onverwagte wat in die vorm van aggressie en disrespek aan die kant van die leerder kan manifesteer. Die uitoefening van verantwoordelikheid teenoor die ander (leerder–leerder of onderwyser–leerder) speel 'n belangrike rol by die beraadslagende *ubuntu*-proses waar die doel is om konflik te hanteer en te besleg. In hoofstuk 3 het ek verwys na die dikwels ekstreme provokasie in die vorm van leerders se ontwrigtende optrede, gesagsondermyning en disrespek teenoor die onderwyser. Desnieteenstaande het die onderwyser die plig om die kind se vermoëns (bekwaamhede) te ontwikkel om respekvol, verdraagsaam en verantwoordelik teenoor hom- of haarself en die ander op te tree.

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) se handleiding, *Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers* (DBO, 2011a) fokus myns insiens op leerders en onderwysers se verantwoordelikhede as teenprestasies vir menseregte. Met ander woorde liberale menseregte impliseer noodwendig verantwoordelikhede teenoor die ander (Halstead & Pike, 2006:9). Die handleiding (DBO, 2011a:5) doen aan die hand hoe onderwysers die waardes van verantwoordelikhede of pligte en menseregte in die onderrig-en-leeraktiwiteite kan interpreteer en inkorporeer. Ek ondersteun hierdie voorstel maar is van mening dat die begrip 'verantwoordelikheid' nie beperk kan word in antwoord op die uitoefening van menseregte alleen nie. IDBO is inklusief van Westers-liberale en Afrika-kommunitariese (*ubuntu*) opvattinge en gebruike. In hoofstuk 4 het ek die uitoefening van verantwoordbaarheid in tradisionele Afrika-gemeenskappe voorgelê as 'n plig wat die persoon teenoor hom- of haarself en die gemeenskap moet nakom en nie noodwendig as teenprestasie vir die uitoefening van 'n menseregte nie (sien 4.3.1). Verantwoordelikheid impliseer hier 'n maatskaplik-morele verpligting in alle gemeenskappe, en ek is van mening dat dit by die onderrig-en-leerprogram van die skool geïnkorporeer sal kan word.

Die handleiding oor regte en verantwoordelikhede (DBO, 2011a) lê ook klem op aspekte soos konflikhantering en boeliegedrag (DBO, 2011a:60) en onderwysers en leerders se verantwoordelikhede en regte by die hantering daarvan. Dit is egter 'n gebrek aan definitiewe voorstelle oor hoe konflik en ondissipline en byvoorbeeld boeliegedrag tydens 'n beraadslagende *ubuntu*-proses (dialogies-beraadslagende proses) die hoof gebied kan word en hoe die aanvaarding van verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid deur die persone (leerders, onderwysers en ander) 'n rol kan speel in die proses. Ek beskou die beginsel van verantwoordelikheid (en respek, verdraagsaamheid en deernis) as 'n bemagtigende beginsel of

bekwaamheid vir die beraadslagende *ubuntu*-proses, want as 'n persoon (leerder, onderwyser, ander) die dialogies-beraadslagende proses betree, moet hy of sy oor die vermoë beskik om in ontmoeting te tree met en te luister na die ander, selfs al vind die persoon die ander se gedrag, optrede, opvattinge of menings afstootlik.

5.7.3.5 Samevattende gevolgtrekkings oor post-1994 demokratiese burgerskapsonderwys in Suid-Afrika

Na aanleiding van die assessering van die huidige liberaal-georiënteerde burgerskapsonderwys in die post-1994 tydperk, wil dit lyk asof die huidige opvatting van burgerskapsonderwys nie op genoegsame wyse antwoorde verskaf vir my navorsingsprobleem oor geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole nie. Hierbenewens blyk daar volgens Waghid (2015a) ook konseptuele gebreke met betrekking tot die DBO se demokratiese burgerskapsonderwysprogram te bestaan. Ek het ook onder meer verwys na die gebrek aan 'n inklusiewe siening van demokratiese burgerskapsonderwys gegewe die DBO se fokus op die liberaal-demokratiese opvatting van burgerskapsonderwys en onderbeklemtoning van die Afrika-kommunitariese (*ubuntu*) opvatting. Verder wil dit lyk asof die dialogies-beraadslagende kommunikatiewe benadering teoreties en prakties nie voldoende die hoof gebied word nie. Uit die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001b:7) blyk dit dat die gebrek aan kommunikatiewe vaardighede onder die Suid-Afrikaanse skoolbevolking (leerders, ouers en onderwysers) rede tot kommer is, met ander woorde leerders, ouers en onderwysers luister nie na mekaar nie maar praat by mekaar verby. Dit geld ook waardes of houdings soos respek, verdraagsaamheid en verantwoordelikheid: begrippe waaroor konseptuele meningsverskille onder leerders, ouers en onderwysers bestaan. Konflik blyk onvermydelik in sodanige situasies te wees. Teen hierdie agtergrond hou ek my weergawe van demokratiese burgerskapsonderwys, IDBO, voor as 'n skeppende bekwaamheid en verdedigbare benadering of wyse om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te beperk.

5.8 IDBO as 'n skeppende bekwaamheid: die implikasies vir Suid-Afrikaanse onderwys

IDBO staan 'n verenigde liberaal-demokratiese en Afrika-kommunitariese (spesifiek *ubuntu*) opvatting van burgerskap en burgerskapsonderwys voor. Sodanige opvatting van burgerskapsonderwys onderskryf die multikulturele en diverse aard van die Suid-Afrikaanse

samelewing. In navolging van Le Grange (2012), beskou ek ook IDBO as 'n skeppende bekwaamheid wat feitlik alle bekwaamhede infiltreer of saamtrek en organiseer.

Ek het in 5.5 aangevoer dat, gegewe Suid-Afrika se rasgebaseerde en verdeelde en gewelddadige verlede, die land 'n behoefte het aan 'n saambindende nasionale identiteit (sien 5.5). Gevolglik het ek 'n verenigde opvatting van 'n demokratiese *ubuntu*-burgerskap as 'n saambindende identiteit met die klem op gedeelde waardes uit die universele en partikuliere tradisies voorgestel. Ek is van mening dat 'n demokratiese *ubuntu*-burger (affiliasie as bekwaamheid, Nussbaum, 2011) – wat verantwoordelik optree ten opsigte van wat met ander (sy landgenote) gebeur – sodanig sal optree dat hy of sy ander respekteer, verdra en deernis betoon. 'n Verantwoordelike en verantwoordbare demokratiese *ubuntu*-burger sal langs dialogies-beraadslagende (praktiese rede, Nussbaum, 2011) weg konflik probeer oplos en bydra tot gedissiplineerde en vreedsame saamlewe (praktiese rede en liggaamlike onskendbaarheid, Nussbaum, 2011). Hierdie opvatting van 'n saambindende demokratiese *ubuntu*-burgerskap moet op 'n vroeë ouderdom by leerders gekweek word, op voorwaarde dat dit nie lei tot indoktrinering en blindelinge patriotisme nie. Leerders moet ontwikkel in krities-denkende demokratiese *ubuntu*-burgers (praktiese rede, Nussbaum, 2011) wat enige beleid en optrede van die regering of enige ander instansie beoordeel en hulle bydraes lewer tot 'n beter lewe (liggaamsgesondheid, Nussbaum, 2011).

Verder beskou ek die beraadslagende *ubuntu*-proses nie net as 'n konflikhanteringsmeganisme nie, maar ook as 'n relasioneel-rasionele (dialogies-beraadslagende) gespreksmeganisme wat op enige demokratiese platform in skole en elders gebruik kan word om 'n saak te beredeneer. In dié verband dui die skoolgebaseerde navorsingsverslag (Porteus et al., 2001a) aan dat die gebrek aan dialogies-beraadslagende vaardighede in skole 'n groot uitdaging is. Onderwysers, leerders en ouers luister nie na mekaar nie, praat by mekaar verby en verstaan mekaar nie.

Daar is verder 'n belangrike aspek wat betref die Suid-Afrikaanse demokratiese samelewing wat 'n direkte uitwerking op die onderwys en ook die haalbaarheid van IDBO het. Dit is die kwessie van maatskaplike geregtigheid (DvO, 2001) in Suid-Afrika. Armoede skep die teelaarde vir maatskaplike euwels in die samelewing en het 'n direkte uitwerking op dissipline en die moontlikheid van geweld in skole (vgl. hoofstukke 2 en 3). As ons die geweld en anomie in Suid-Afrika onder beheer wil bring, dan moet die maatskaplike geregtighedsproses, onder meer armoedeverligting en werkskepping, gelyktydig met die gehalteverbetering van die onderwys en toepassing van IDBO geskied. Die bekwaamhede-benadering van Nussbaum

(2011:19) is gebaseer op die mens as doel op sigself asook maatskaplike geregtigheid. Nussbaum (2011:19) stel dit soos volg: “the (capabilities) approach is *concerned with entrenched social injustice and inequality*”. IDBO as ’n skeppende bekwaamheid kan ander bekwaamhede soos bo genoem, infiltreer en bydra om ’n beter lewe (en maatskaplike geregtigheid) tot stand te bring.

5.9 Slot

Ek is van mening dat die moontlikheid van IDBO om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied op voldoende wyse in hoofstukke 4 en 5 geregverdig is en dat die opvatting van beraadslagende *ubuntu*-proses as konflikhanteringsmeganisme, tesame met die bemagtigende eienskappe (of bekwaamhede) die ideale benadering tot die beperking van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole is.

In die slothoofstuk van hierdie verslag kom ek hopelik tot sinvolle, duidelike en samehangende gevolgtrekkings en/of aanbevelings in antwoord op my hoofnavorsingsvraag, naamlik of IDBO ’n verdedigbare benadering is om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te beperk. Daarna poog ek om in ooreenstemming met die opvatting van IDBO die pad vorentoe aan te toon, en sluit af met my akademiese reis sedert ek hierdie studie begin aanpak het.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGE, AANBEVELINGS, BYDRAE VAN HIERDIE STUDIE EN MY AKADEMIESE REIS

6.1 Inleiding

Die tweelingprobleem, geweld en ondissipline, in skole wêreldwyd maar veral in Suid-Afrika het my as onderwyser met 37 jaar onderwyservaring – soos ander teoretici en onderwyskundiges – laat wonder oor die ‘waarom’, ‘hoe’ en ‘wat’ van hierdie komplekse verskynsels. By wyse van hierdie filosofies-onderwyskundige studie het ek gepoog om antwoorde op die vrae oor hierdie probleme, spesifiek in Suid-Afrika, te kry. In hierdie slothoofstuk deel ek my bevindinge, maak ek aanbevelings, probeer ek die potensiële bydrae van hierdie studie verwoord en som my akademiese reis oor die afgelope vyf jaar op. My navorsing is deur die navorsingsprobleem, navorsingsvraag en ondersteunende navorsingsvrae gelei. Om my bevindinge ná die studie weer te gee, is dit eerstens nodig dat ek die navorsingsvrae kortliks opnuut belig.

Die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie het soos volg gelui:

Is inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) ’n verdedigbare benadering om ondissipline en geweld in Suid-Afrikaanse skole te beperk?

In die navorsingsprobleem en rasionaal van my studie (hoofstuk 1) het ek kortliks die aard en omvang van die navorsingsprobleem uitgelig. In antwoord op die geweld en ondissipline wat die Suid-Afrikaanse samelewing en skole ná 1994 steeds teister, doen ek ’n hersiene vorm van demokratiese burgerskapsonderwys, naamlik inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) aan die hand om hierdie probleme die hoof te bied. IDBO is in hoofstukke 4 en 5 filosofies-onderwyskundig bespreek.

Om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord en tot die bevindinge te kom, moes ek op die onderstaande ondersteunende vrae spesifieke antwoorde kry.

- Wat is die aard en omvang van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse gemeenskappe en skole, en hoe hou dit verband met die politieke en sosio-ekonomiese omstandighede voor en ná 1994?

- Waarom was weergawes van inklusiewe filosofie van opvoeding (IFvO) en inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys (IDBO) in hierdie studie nodig?
- Wat behels IDBO en hoe kan dit as 'n instrument ingespan word om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied?
- Kan die moreel-maatskaplike en demokratiese waardes, gesindhede en strategieë soos vervat in onder meer die manifes oor waardes, onderwys en demokrasie (DvO, 2001) en skoolkurrikula (DBO, 2011b-f) wat die waardes en gees van die Grondwet (RSA, 1996a) vervat 'n rol speel by die bekamping van geweld en ondissipline en deel gemaak word van IDBO?
- Hoe kan die beraadslagende *ubuntu*-proses as 'n sleutelement van IDBO tot vreedsame konflikresolusie lei.
- Hoe vergelyk liberale demokratiese burgerskapsonderwys en skoolkurrikula ná 1994 met my hersiene weergawe, IDBO, en hoe kan IDBO die tekortkominge van demokratiese burgerskapsonderwys ná 1994 komplementeer om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied?

In hoofstukke 2 tot 5 het ek gepoog om by wyse van interpretatiewe en krities-ondersoekende paradigmas en metodes, soos narratiewe ondersoek en konseptuele analise, antwoorde op bostaande navorsingsvrae te verkry (sien afdeling 1.7).

Gegewe Suid-Afrika se multikulturele en diverse samelewing en skoolbevolking het ek vanuit 'n inklusiewe filosofies-onderwyskundige lens of hoek na die navorsingsprobleem gekyk, met ander woorde ek het die Westerse filosofiese (universele) en die Afrika-filosofiese (partikuliere) tradisies probeer verenig (vgl. Assié-Lumumba, 2016; Hountondji, 2009; Waghid et al., 2018). Daarna het ek IFvO as teoretiese raamwerk gebruik om IDBO te ondersoek, daarvoor te dink en die begrip duidelik te belig (sien hoofstuk 4).

Bostaande navorsingsontwerp het rigting aan my studie verleen om onder meer sin te maak van die data met betrekking tot die navorsingsdoelstelling en vrae en om te verseker dat my bevindinge hopelik op 'n sterk metodologiese basis steun (vgl. Rule, 2018:9). In die volgende afdelings skenk ek aandag aan die bevindinge.

6.2 Bevindinge

Na aanleiding van my ondersoek en analise van en besinning oor die data verkry uit die navorsing het ek tot die volgende bevindinge gekom.

6.2.1 Bevindinge uit hoofstukke 2 en 3

Deur die filosofies-politieke en filosofies-onderwyskundige lense van onder andere Waghid en Davids (2013), Crick (1999), Nussbaum (2011), Bufacchi (2005), Coady (1986), Galtung (1969), Bernstein (2013), Poltera (2011), Fanon (1965) en Arendt (1972) kon ek die histories-politieke, sosio-ekonomiese en onderwyskundige faktore of omgewings in Suid-Afrika ondersoek, daarvoor dink en dit aan deeglike interpretatiewe en kritiese analise onderwerp. Op soortgelyke wyse het ek deur die lense van onder andere Bantock (1965); De Klerk en Rens (2003); Durkheim (1951; 1961; 1984); Hamm (1989); Hirst en Peters (1970); MacAllister (2004); Morrow (1967); Peters (1966; 1973) die oorsaaklike faktore van ondissipline in Suid-Afrikaanse skole ondersoek, daarvoor besin, dit geïnterpreteer en bevindinge afgelei.

In hoofstuk 2 het ek my lewensverhaal vertel om my gesitueerdheid in die apartheids- en daarna die demokratiese tydperk aan te dui en teen die agtergrond van my studie sin daarvan te maak. Daarna het ek die moontlike oorsprong van die eietydse geweld, met ander woorde die politieke en sosio-ekonomiese faktore of omstandighede in Suid-Afrika vóór 1994 maar ook gedurende die demokratiese oorgang ná 1994 ondersoek en polities-filosofies en onderwyskundig daarvoor besin en dit geïnterpreteer (vgl. Bing, 2013; Crocker & Peté, 2007; Hopkins & Grange, 2001; Hyslop, 1999; MRK, 2006; Poltera, 2011; Scheper-Hughes, 2010; WVK, 1998).

Uit my interpretasie en kritiese ondersoek soos in hoofstuk 2 weergegee, het ek bevind en tot die slotsom gekom dat die apartheidsregering se mensebeskouing van of teenoor nieblankes onder meer geskoei was op alteriteit (*othering*) wat inherent rassisties was en blankes as meerderwaardige en nieblankes as minderwaardige wesens beskou het. Dit het implikasies gehad vir die wyse waarop koloniale en apartheidsregerings nieblankes behandel het. Die verontmenslikende behandeling van nieblankes het onder meer diskriminasie, disrespek, onverdraagsaamheid en uiterste geweld (vgl. Brink, 2009; Crocker & Peté, 2007; Poltera, 2011 en hoofstuk 2) ingesluit.

Verder toon my bevindinge dat outoritêre regeringstelsels, soos die apartheidstelsel, slegs by wyse van geweld afgedwing kan word omdat die apartheidsregering nie legitimititeit by die

meerderheid van die bevolking geniet het nie (vgl. Fanon, 1965; Leonard, 1983). Dit het ook aan die lig gekom dat die onderdrukkende koloniale owerhede en apartheidsregime die nieblankes sosioëkonomies-bevorderlike en politieke geleenthede doelbewus ontsê het. Dit het nieblankes in 'n groot mate verhinder om hulle interne bekwaamhede toereikend te ontwikkel (vgl. Nussbaum, 2011). Maatskaplike ongeregtheid (vgl. Galtung, 1969) soos bevind in my storie en in navorsing deur Burton (2008), Burton en Leoschut (2013) oor skolegeweld in Suid-Afrika, skep dikwels die teelaarde vir maatskaplik-morele verval, geweld en ondissipline in gemeenskappe, gesinne en skole.

Uit die analise van my navorsingsdata is dit duidelik dat apartheids- en anti-apartheidsgeweld beide strydende groepe (die anti-apartheidsbeweging en apartheidsregering) laat ontaard het. Die volgende skrywers of instansies het oor hierdie geweld verslag gedoen:

- Hopkins en Grange (2001) oor die geweld gedurende die 1976-Soweto-opstand;
- Bing (2013) en die WVK (1998) oor uiterste geweld deur apartheidsveiligheidsmagte; en
- Scheper-Hughes (2010) oor straatreg of die handhawing van reg deur vigilantes en uiterste geweld soos die halssnoermetode van die anti-apartheidstryders.

Vigilantes is steeds aktief. Die 2018–2019-misdaadstatistiek vir Suid-Afrika toon dat daar gedurende die tydperk April 2018 tot Maart 2019 'n totaal van 994 aanrandings, 261 pogings tot moord en 789 moorde wat met vigilantes verband hou, aangemeld is (RSA, 2019). Skole is nie eilande nie en bly aan ontvangkant van hierdie landwye geweldsverskynsel (vgl. Van Louw & Waghid, 2008:471).

My studie toon ook dat skolegeweld (vgl. Burton & Leoschut, 2013) in Suid-Afrika ná 1994 toegeneem het. Burton (2008) en Burton en Leoschut (2013) het in hulle navorsing oor skolegeweld in Suid-Afrika onder meer bevind dat die gesamentlike persentasie skolegeweld in die tydperk 2007–2008 teen 2012 met 0.2% toegeneem het. Dit is ook duidelik dat daar 'n verband bestaan tussen wat in die land, gemeenskappe en gesinne aan die een kant en in skole aan die ander kant gebeur. In hierdie verband toon die 2018–2019 misdaadstatistiek (RSA, 2019) dat geweldsmisdade soos moord, aanranding, seksuele misdade en rowery sedert 2009 steeds hoog gebly het en/of gestyg het. Gevolglik toon die studie dat skole spieëlbeelde (vgl. Van Louw & Waghid, 2008) is van hulle gemeenskappe waar hierdie misdade hoogty vier, en

dat die koms van die demokratiese bedeling in 1994 nie tot 'n afplating in geweld in veral histories benadeelde gemeenskappe en skole in Suid-Afrika gelei het nie.

Ek het in hoofstukke 2 en 3 aangedui dat daar 'n verband tussen die apartheidstelsel, die anti-apartheidstryd, burgerlike ongehoorsaamheid en maatskaplike ongeregtheid (strukturele geweld) (Galtung, 1969) aan die een kant, en die voorkoms van geweld en ondissipline in Suid-Afrika, in gemeenskappe en in skole aan die ander kant ná 1994 bestaan. Die verhoogde vlakke van anomie, met ander woorde die relatiewe toestand van onvoldoende morele norme in die Suid-Afrikaanse samelewing en verhoogde vlakke van ondissipline in skole deel dieselfde historiese oorsaaklike faktore, agtergronde en omstandighede as geweld. Die demokratiese oorgang en instelling van 'n menseregtebedeling ná 1994 dra by tot verhoogde vlakke van anomie in die land en ondissipline in skole.

My studie toon aan dat apartheid, die anti-apartheidstryd en verhoogde vlakke van anomie in die land 'n negatiewe uitwerking op onderrig en leer, en op verhoudings tussen onderwysers, leerders, ouers, skoolbestuur en skoolbeheer in skole het. In my storie het ek aangetoon –

- hoe onderrig en leer gedurende 1989–1990 in my skool ontwig is;
- hoe burgerlike ongehoorsaamheid 'n rol gespeel het by ondissipline (vgl. Clark et al., 2008:52; Daku-Mante, 2013);
- hoe 'n gesagsleemte ontstaan en leerders die bestuur en beheer van die skool uitgedaag het; en
- hoe oneerbiedige en onverdraagsame gedrag teenoor gesagsfigure aan die orde van die dag was.

Marks (1992) het op soortgelyke wyse aangetoon dat daar 'n gebrek aan 'n 'normale' morele outoriteit of gesag, spesifiek ten opsigte van die jeug in swart woonbuurte bestaan het. Marks (1992) noem dat die jeug hulle verhouding met volwassenes in die politieke arena anders uitgedruk het as in interpersoonlike verhoudings. Meningsverskille tussen die jeug en ouers op politieke gebied blyk die felste te gewees het (vgl. Chabedi, 2003). Die jeug van die 1970's tot 1990's het hulle ouers verkwalik dat hulle nie hulle kinders teen teistering deur die polisie en geweld beskerm het nie. Die jeug het gevolglik hulle respek vir hul ouers verloor (Marks, 1992). Marks (1992:7) het bevind dat leerders en 'kamerade' (*comrades*) onderwysers en hoofde as onsimpatiek beleef het en hulle as verraaiers van die anti-apartheidstryd beskou het (vgl.

Mogano, 1993). Gevolglik het hulle geen respek vir onderwysers en hoofde getoon nie en geweld teenoor hulle gebruik (Marks, 1992; Mogano, 1993). In sy studie oor staatsmag, geweld, misdaad en die alledaagse lewe in Soweto ná 1994, lewer Chabedi (2003) bewys van soortgelyke leerdergedrag gedurende die anti-apartheidstryd en demokratiese oorgang. Sy studie toon dat die jeug of ‘kamerade’ ’n transformatoriese visie geprojekteer het wat die morele gesag van die ouer mense uitgedaag het (Chabedi, 2003:361). In sy artikel wat handel oor leerdermag (*pupil power*) skets Mogano (1993) hoe leerders hulle eie mag ontdek het en die gesag van onderwysers verwerp en hulle begin verag en hulle gedreig en selfs aangerand het. Hierdie bewyse toon dat leerders en die jeug hulle gedurende die anti-apartheidstryd en ook ná 1994 in ’n mag- en gesagstryd met owerhede, ouers, onderwysers, skoolhoofde, skoolbesture en beheerliggame van skole bevind het. Dit het tot verhoogde vlakke van ondissipline in skole gelei.

Verder het my literatuurstudie aan die lig gebring dat die demokratiese oorgang in voormalige outoritêre state soos die Oos-Europese lande en Suid-Afrika dikwels met verhoogde vlakke van anomie of verhoogde vlakke van normatiewe verval gepaard gegaan het (vgl. Adnanes, 2007; Zhao & Cao, 2010). Mogano (1993) het bevind dat leerders gedurende die demokratiese oorgang hoë verwagtinge oor positiewe ontwikkelinge op onderwysgebied gekoester het. Die hoop het beskaam want die ou onderwystoestande en ander sosioëkonomies ongeregtighede (vgl. Swartz, 2006:562) sou nog lank voortduur en leerders se frustrasies verhoog. Die onderwysers en skoolbesture, die onmiddellike verlengstukke van regeringsgesag, was aan die ontvangkant van leerders se frustrasie en het dit ontgeld (Mogano, 1993). Die demokratiese oorgang in Suid-Afrika het die menseregtebedeling ingelui en nuwe (onbedoelde) uitdagings aan die land en aan skole gestel.

In my studie het dit ook aan die lig gekom dat daar ’n verband tussen die erkenning van mense- en leerderregte aan die een kant en ondissipline in skole aan die ander kant bestaan. Gedurende die apartheidstydperk is die outoritêre gesagstyl in skole toegepas. Alston et al. (2003:163) beskryf die mag van skoolhoofde en hulle personele voor 1993 soos volg: “school principals were *de facto* if not *de jure* almost untouchable. Their powers and that of their staff were vast. The rights of learners were not even a topic of discussion”. Skoolhoofde en hulle personele se ongebreidelde mag is egter ná 1994 deur die Grondwet en onderwyswetgewing drasties ingeperk en ’n menseregtekultuur is bevorder (Alston et al., 2003). Een gevolg van die menseregtebedeling was die afskaffing van lyfstraf in alle staatsinstellings soos skole en

gevangenis, want lyfstraf is 'n wrede en vernederende vorm van straf wat 'n persoon se menswaardigheid kragtens artikel 12(1) van die Grondwet van Suid-Afrika skend (Smit, 2013). My studie het bevind dat onderwysers, skoolhoofde en skoolbeheerrade nie vir hierdie diepgaande veranderinge gereed was nie. Skoolhoofde en beheerliggame moes skielik alternatiewe vorme van dissiplinering kry en die skoollewe moes omvorm word in 'n menseregte-omgewing gebaseer op regte en verantwoordelikhede. Administratiewe (dissiplinêre) optrede teenoor leerders en onderwysers moes kragtens artikel 33 en in die gees van die Grondwet (1996a) regmatig, billik en prosessueel geskied. Hierdie tydwende en omslagtige prosesse het skoolhoofde, SBL'e en onderwysers frustreer en hoofbrekens besorg (vgl. Badenhorst et al., 2007; Mestry & Khumalo, 2012; Smith et al., 2015). Geen of min onderwysers was vertrouwd met die inhoud en implikasies van die regte van leerders en onderwysers en hoe dit onder meer onderwyser-leerderverhoudinge sou raak. Gedurende die openbare verhore van die SAMRK in 2006 is bevind dat daar heelwat verwarring ten opsigte van die interpretasie en toepassing van menseregte was. Sommige onderwysers het byvoorbeeld oor die reg bekend as 'vryheid van beweging' geantwoord dat leerders die vryheid van beweging het en in die skool en in die klas kan rondloop soos hulle wil (SAMRK, 2006:22).

Gedurende my tydperk as onderwyser het ek gevind dat sommige oortredende leerders die regtegebaseerde skoolomgewing uitbuit en skoolhoofde en SBL'e met regsopptrede dreig as hulle dit sou waag om (strydig met die korrekte proses) teen hulle op te tree. As gewese adjunkhoof belas met dissiplinêre verskynings, kan ek getuig dat sommige ouers en selfs leerders redelik goed ingelig is oor administratiewe optrede teen leerders. Dikwels moet dissiplinêre vergaderings as gevolg van prosessuele tekortkominge opnuut begin word. Intussen moet die oortredende leerders terugkeer skool toe wat tot 'n onhoudbare situasie vir onderwysers en leerders in die klaskamer kan lei (vgl. Badenhorst et al., 2007; Rossouw, 2003; Smit, 2013). Hoewel my studie toon dat die totstandkoming van 'n menseregtekultuur in Suid-Afrika en die ingebruikneming daarvan in skole grondwetlik verpligtend en positief is, het dit 'n uitdaging gestel: hoe kan ons in Suid-Afrika en in skole 'n menseregtekultuur by leerders, ouers, onderwysers, skoolbesture en beheerliggame inskerp en bevorder? Ek is van mening dat IDBO (hoofstukke 4 en 5) die antwoord kan wees om in 'n skole 'n menseregtekultuur te bevorder.

Opsommend toon hoofstukke 2 en 3 dat die vlakke van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole sedert 1976 (Soweto-opstand) toegeneem het en dat dit nie met die beëindiging van apartheid en die aanvang van demokrasie afgeneem het nie. Die studie toon

dat die demokratiese oorgang, die bekendstelling van 'n menseregtebedeling en onveranderde sosio-ekonomiese toestande ná 1994 in Suid-Afrika bygedra het tot die voortsetting van geweld en anomiese toestande in die land en in skole. 'n Verbokkeling van die kultuur van onderrig en leer in skole was die gevolg hiervan (Christie (1998; Harber, 2001; Lethoko et al., 2001). In die 6.2.2 neem ek die bevindinge waaroor in hoofstukke 4 en 5 verslag gedoen is, in oënskou.

6.2.2 Bevindinge uit hoofstukke 4 en 5

Vroeër (hoofstukke 2 en 3) het ek bevind dat die verhoogde vlakke van geweld en anomiese toestande ná 1994 in die land en in skole steeds voortgewoed het. In die tweede helfte van die 1990's het die aard en omvang van morele verval en misdaad die regering, kerklui, onderwyskundiges en ander belanghebbendes in Suid-Afrika tot optrede aangespoor. Hieruit is die waardegedrewe Beweging vir Morele Regenerasie (BMR) (RSA, 2000) en Tirisano-onderwysprojek (Asmal, 1999) gebore. Om geweld en ondissipline die hoof te bied, moes ek binne die raamwerk van burgerskaponderwys die gepaste instrument soek om dit te doen. Ek moes verder sodanige hersiene opvatting van burgerskaponderwys binne 'n inklusiewe weergawe van 'n filosofie van opvoeding plaas. Eerstens is dit nodig om die onderstaande redes aan te voer oor waarom die beginsels van IFvO en IDBO nodig geword het waarna ek bevindinge ten opsigte van die navorsingsvraag en ondersteunende vrae aflei.

In my studie het dit aan die lig gekom:

- dat die Westers-georiënteerde filosofie van opvoeding en demokratiese burgerskaponderwys dikwels Afrika-filosofiese kennisstelsels uitsluit;
- dat Westerse filosofiese opvattinge te eensydig tot rasionele sienings oor die werklikhede en kennisstelsels in Afrika leen;
- dat Afrika-filosofiese denke nie voldoende vervat word in die ondersoek, analise en verklaring van Afrika-werklikhede en kennisstelsels nie omdat 'n Westers-georiënteerde demokratiese burgerskaponderwys nie altyd die narratiewe van inheemse gemeenskappe in ag neem nie. 'n Afrika-georiënteerde filosofie van opvoeding is op sy beurt daarop gemik om maatskaplik-politieke en ander probleme (byvoorbeeld etniese geweld en politieke onstabiliteit) in Afrika te identifiseer, daaroor te besin en die uitwerking daarvan op die onderwys te bepaal (vgl. Waghid et al., 2018). Gegewe hierdie bevindinge is IFvO dus daarop gemik om aan inklusiewe maniere te dink om hierdie probleme die hoof te bied deur dit wat universeel en gepas is, met dit wat

inheems en geloofwaardig is, te verenig (vgl. Assié-Lumumba, 2016; Hountondji, 2009; Waghid et al., 2018).

Hoofstukke 4 en 5 toon dat die hersiene en verenigde weergawe, IDBO, as benadering om geweld en ondissipline in skole die hoof te bied bogenoemde tekortkominge in demokratiese burgerskaponderwys kan korrigeer. Ek voer aan dat IDBO by wyse van die volgende sleutelemente as 'n instrument of benadering in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ingespan kan word:

- 'n inklusiewe demokratiese *ubuntu*-burgerskap;
- 'n beraadslagende *ubuntu*-proses tot konflik; en
- die inskerping en bevordering van ten minste vier sleutelwaardes of gesindhede, naamlik respek vir persone en kulture, verdraagsaamheid, deernis en verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid.

My studie dui daarop dat die beraadslagende *ubuntu*-proses nie sonder genoemde bemagtigende waardes of gesindhede (vgl. Nussbaum, 2011 se bekwaamhede-benadering) kan gedy nie. Teen hierdie agtergrond het ek Suid-Afrika se opvatting en ingebruikneming van demokratiese burgerskaponderwys ná 1994 ondersoek, daarvoor besin en aan die hand van IDBO vergelyk en geassesseer.

In my studie hou ek die beraadslagende *ubuntu*-proses (of anders dialogiese beraadslaging) voor as die instrument om konflik te hanteer (vgl. Divala & Shanyanana, 2018; Young, 1996 se dialogies-beraadslagende demokratiese benaderings). Ek het bevind dat die Westers-georiënteerde beraadslaging (vgl. Benhabib, 1996; Habermas, 1984) tot konflikhantering en algemene redevoering te robuus is en dat die tradisionele Afrika-dialogiese *ubuntu*-benadering (vgl. Gyekye, 1997; Wiredu, 2001;) tot konflikhantering onderbeklemtoon word. In Afrikakulture word robuuste beraadslaging met persone in leierskapsposisies dikwels as oneerbiedig beskou (Waghid, 2010). Hierbenewens het ek as onderwyser ervaar dat die robuuste benadering in gesprekvoering en beraadslaging met aggressiewe leerders en bende-lede die onderwysontmoeting laat skipbreuk ly. Verder het dit in Porteus et al. (2001a) se skoolgebaseerde navorsingsverslag aan die lig gekom hoe die afwesigheid van betekenisvolle dialoog en beraadslaging tussen onderwysers, leerders en ouers tot konflik tussen onderwysers aan die een kant en leerders en ouers aan die ander kant kan lei.

My studie bring aan die lig dat die liberale vorm van burgerskaponderwys ná 1994 nie daaraan kon slaag om begrip vir multikulturaliteit en diversiteit in skole voldoende te bevorder nie (vgl. De Waal et al., 2011; Porteus et al., 2001a). Dit is onder meer daaraan toe te skryf dat onderwysers, leerders en ouers se opvatting van begrippe soos respek vir persone en kulture, verdraagsaamheid teenoor die andersheid van ander, deernis en verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid ten opsigte van dit wat met die ander gebeur, ontoereikend ontwikkel is en tot konflik kan lei (vgl. Porteus et al., 2001a). Porteus et al. (2001a) het gevind dat ouers, leerders en onderwysers die begrippe ‘respek’, ‘verdraagsaamheid’ en ‘verantwoordelikheid’ verskillend interpreteer. Misverstande oor die betekenis van begrippe in verskillende situasies of omgewings, soos byvoorbeeld die skool, kan tot konflik en ondissipline lei.

Wat die begrip ‘verantwoordelikheid’ of ‘verantwoordbaarheid’ betref, het ek bevind dat die handleiding *Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers* (DBO, 2011a) die begrip as ’n soort teenprestasie vir die uitoefening van menseregte sien. IDBO is inklusief van Westers-liberale en Afrika-kommunitariese (*ubuntu*) opvattinge en gebruike. In hoofstuk 4 het ek aangetoon dat verantwoordelikheid of verantwoordbaarheid in tradisionele Afrika-gemeenskappe as ’n plig beskou word wat die individu teenoor hom- of haarself en die gemeenskap moet nakom en nie noodwendig as teenprestasie vir die uitoefening van ’n reg nie (vgl. Adeyinka & Ndwapi, 2002:18).

Bovermelde begrippe (respek, verdraagsaamheid en verantwoordelikheid) word ook in kultuurverband verskillend geïnterpreteer. Vergelyk hier byvoorbeeld Porteus et al. (2001a) se bevinding oor swart en wit onderwysers se interpretasie van ’n waarde wat vir hulle gemeenskappe onderskeidelik belangrik is en ’n waarde van ’n ander gemeenskap waarmee die onderwysers nie saamstem nie (sien 5.7.3.2). ’n Groot groep swart onderwysers het respek gekies en die bywoning van bure se begrafnisse as ’n voorbeeld van respek gedefinieer. ’n Wit onderwyser het geantwoord dat die uitgebreide gesin in sommige gemeenskappe (waarskynlik swart) belangriker is as die individuele kind, want in haar gemeenskap word kinders meer waardeer (Porteus et al., 2001a). Hierdie bevindinge bevestig die voorkoms van rassestereotipes en ’n gebrek aan “a deeper and more meaningful concept of mutual understanding” (DvO, 2000:22; sien De Waal et al., 2011).

My studie toon dat die huidige Suid-Afrikaanse skoolkurrikula (sien DBO, 2011b-f) burgerskaponderwys bevorder, maar in gebreke bly om die beraadslagende *ubuntu*-benadering of proses en die bemagtigende waardes en gesindhede op samehangende wyse aan te bied. Uit

'n ondersoek na en ontleding van die kurrikula vir Geskiedenis (DBO, 2011b; 2011e; 2011f) en Lewensoriëntering (DBO, 2011c; 2011d) het ek bevind dat daar nie genoegsame teoretiese bespreking oor en praktiese toepassing van dialogiese beraadslaging plaasvind om konflik op te los nie. Hier verwys ek na onderwerpe oor konfliksituasies en voorvalle van geweld en oorloë wat die onderrighoude van die Geskiedenis- en Lewensoriënteringkurrikula (DBO, 2011b–f) uitmaak. Die gesprekvoering en onderhandeling tussen die verskillende politieke partye van 1990 tot 1994 in Suid-Afrika interpreteer ek as 'n tipiese, maar nie volmaakte nie, voorbeeld van dialogiese beraadslaging wat 'n burgeroorlog in Suid-Afrika voorkom het. Ek het bevind dat hierdie onderwerp in 'n graad 12-Geskiedenis- of Lewensoriënteringklas gebruik kan word om 'n dialogiese en beraadslagende *ubuntu*-kommunikatiewe benadering te illustreer.

Laastens het my studie gevind dat ontoereikende sosio-ekonomiese toestande (maatskaplike ongeregtheid) die teelaarde skep vir normatiewe verval in gemeenskappe en ondissipline in skole. Maatskaplike geregtigheid vorm een van die kernwaardes van die onderwysmanifes (DvO, 2001) in Suid-Afrika. Armoede skep die teelaarde vir maatskaplike euwels in die samelewing en het 'n direkte invloed op dissipline en die moontlikheid van geweld in skole (vgl. hoofstukke 2 en 3). As ons die geweld en anomie in Suid-Afrika onder beheer wil bring dan moet die proses vir maatskaplike geregtigheid (onder meer armoedeverligting en werkskepping) en gehalteverbetering van die onderwys en toepassing van IDBO gelyktydig plaasvind.

Ter opsomming van hoofstukke 4 en 5, ek het aan die hand van IDBO en IFvO bevind dat demokratiese burgerskaponderwys ná 1994 in gebreke gebly het om op inklusiewe wyse geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te beperk. In die lig van bevindinge en gevolgtrekkings waartoe gekom is, maak ek dus enkele aanbevelings met betrekking tot die navorsingsprobleem en IDBO as 'n verdedigbare benadering om geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole die hoof te bied.

6.3 Aanbevelings

Teen die agtergrond van 'n verdelende en ras- en kultuuruitsluitende verlede in Suid-Afrika maak ek voorspraak vir 'n inklusiewe weergawe van demokratiese burgerskaponderwys, IDBO. IDBO het onder meer ten doel om die multikulturele en diverse gemeenskappe saam te bind in 'n inklusiewe demokratiese *ubuntu*-burgerskap en/of identiteit wat tot kohesie en minder konflik kan lei.

Ek beveel aan dat die skoolkurrikula, in die besonder dié van Geskiedenis, Lewensoriëntering en ook die tale, aangepas word om die onderstaande sleutelemente van IDBO te weerspieël:

- die ontwikkeling van goeie kommunikasievaardighede – veral praat en luister – by leerders;
- die ontwikkeling van beraadslagende *ubuntu*-vaardighede (wat op dialoog en beraadslaging berus) vanaf ’n vroeë ouderdom by leerders;
- die inskerping van sleutelwaardes en gesindhede, onder meer wedersydse respek, verdraagsaamheid, deernis, verantwoordelikheid en *ubuntu*, by leerders en onderwysers; en
- die aanpassing van die kurrikulum om tyd in te ruim vir maatskaplik-morele en demokratiese *ubuntu*-onderwys.

My studie toon aan dat onderwysers se opvatting en internalisering van begrippe soos ‘respek’, ‘verdraagsaamheid’, ‘verantwoordelikheid’ of ‘verantwoordbaarheid’, en ‘menseregte’ ontoereikend ontwikkel is. Ek beveel aan dat onderwysers indiensopleiding ontvang en dat die program spesifiek klem lê op IDBO wat onderwysers met die kennis, waardes, gesindhede, vaardighede en kennis bemagtig om hulleself in konfliktsituasies of enige ander vorm van demokratiese meningsverskil te handhaaf. Onderwysers wat in hierdie vaardighede onderlê is en die genoemde waardes uitleef, het ’n beter kans om hulle ook in die pedagogiese ontmoeting met gedragsuitdagende leerders en klasse te handhaaf en by wyse van dialoog konfliktsituasies te ontloot. As die onderwyser in hierdie vaardighede onderlê is, sal hy of sy in ’n beter posisie wees om die leerders se (interne) bekwaamhede te ontwikkel. Sodoende kan leerders vanaf ’n vroeë ouderdom leer om hulle in konfliktsituasies en op ander dialogiese-beraadslagende platforms op eerbiedige, verdraagsame, deernisvolle en verantwoordelike wyse te handhaaf.

Studente-onderwysers behoort in hulle opleiding aan universiteite en ander instellings vir hoër onderwys aan soortgelyke opleidingsprogramme as onderwysers blootgestel te word om hulle as onderwysers vir gedragsuitdagende situasies in skole en klasse voor te berei en hulle bekwaamhede te ontwikkel om hulle te kan handhaaf.

Ek beveel aan dat hoërskole (selfs senior grade in die laerskole) in elke graad leerderkomitees stig wat by wyse van dialogiese beraadslaging minder ernstige konflik tussen leerders kan behartig en probeer ontloot. Dit impliseer egter dat sodanige komitees bemagtig moet word met

die kennis en vaardighede wat hulle in staat sal stel om dialogiese beraadslaging te lei. Onderwysers kan as raadgevers en fasiliteerders in sodanige komitees optree.

In my studie het dit aan die lig gekom hoe die skool, gesin en gemeenskap in 'n onderlinge wederkerige verhouding staan en hoe die skool grotendeels aan die ontvangkant van negatiewe invloede uit die gesin en die gemeenskap of land staan. In hoofstukke 2 en 3 bespreek ek in breë trekke hoe skole beïnvloed word deur dit wat in die gesin en gemeenskap gebeur. Om 'n maatskaplik-morele en demokratiese *ubuntu*-georiënteerde omgewing in die land en in skole te skep, beveel ek aan dat die hantering van maatskaplike ongeregthede in die vorm van armoede, werkloosheid, beperkte toegang tot onderwys, gesondheids- en maatskaplike dienste en behuising 'n saak van nasionale belang word en dat die regering, private en nieregeringsinstellings dit hulle eerste prioriteit sal maak. Die verband tussen armoede en maatskaplik-morele verval in Suid-Afrika aan die een kant en geweld en ondissipline in gemeenskappe en skole aan die ander kant is in hierdie studie bevestig. Die geslaagdheid en volhoubaarheid van IDBO steun op die gelyktydige inwerkingstelling van die maatskaplik-morele en ekonomiese opheffing van die oorgrote meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking. Na aanleiding van die bespreking van ondersoek na en besinning oor die probleme van geweld en ondissipline (sien hoofstukke 2 en 3) en in die lig van die bevindinge waaroor in hierdie proefskrif verslag gedoen is en aanbevelings wat gemaak is, is ek van mening dat IDBO 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot die bestaande kennis en akademiese navorsing.

6.4 Bydrae van die studie, tekortkominge en voorstelle vir verdere navorsing

Ek is van mening dat my studie 'n betekenisvolle bydrae op die onderstaande gebiede kan lewer:

- Eerstens dra dit by tot 'n inklusiewe weergawe van die filosofie van opvoeding. Inklusiewe filosofie van opvoeding (IFvO) dien op sy beurt as 'n teoretiese raamwerk om IDBO filosofies-onderwyskundig te ondersoek en daaroor te besin.
- Die herkonseptualiseerde weergawe – inklusiewe demokratiese burgerskapsonderwys of IDBO – is 'n tweede bydrae. Ek kon dit as raamwerk aanwend om op inklusiewe wyse die komplekse aard van geweld en ondissipline in Suid-Afrikaanse gemeenskappe en skole te ondersoek, te ontleed, te assesser en tot bevindinge te kom. Hierdie werkswyse het my in staat gestel om teoretiese en konseptuele gapings in die huidige benadering tot die geweld en ondissipline in skole bloot te lê en aan te vul. So is tydens my studie byvoorbeeld bevind dat die liberale opvatting van demokratiese burgerskapsonderwys

nie verteenwoordigend en inklusief is van die multikulturele en diverse filosofies-
 onderwyskundige tradisies in Suid-Afrika (en ook Afrika) nie. My studie vul hierdie
 gaping deurdat ek die universele (Westerse) en partikuliere (Afrika) filosofiese tradisies
 onder IfvO verenig het en dit as teoretiese raamwerk gebruik het om IDBO en geweld
 en ondissipline in Suid-Afrikaanse skole te ondersoek.

- My studie dra by tot 'n beter begrip van die omgewings en situasies waarin geweld en
 ondissipline in Suid-Afrikaanse gemeenskappe en skole manifesteer en stel die
 rolspelers, naamlik die regering, die onderwysdepartemente, onderwyskundiges, hoër
 onderwysinstellings en ander belanghebbende rolspelers in staat om beter op hierdie
 uitdagings te reageer en daarvoor te beplan. My studie maak ook voorstelle hoe om
 opnuut na 'ou' probleme, soos geweld en ondissipline in skole, te kyk en oplossings
 daarvoor te soek. Onderwysdepartemente en onderwysopleidingsinstellings kan
 byvoorbeeld programme loods wat steun op die insigte en bevindinge van hierdie studie.
- Geweld teen en die mishandeling van vroue en kinders is hoog op ons nasionale agenda,
 tesame met vreemdelingehaat. Hierdie studie stel moreel-maatskaplike en demokratiese
 wyses van optree en wees asook prosesse vir konflikhantering en redevoering voor wat
 elke kind en volwassene in Suid-Afrika moet bemeester.

Akademiese studies soos hierdie een fokus op 'n spesifieke navorsingsterrein, 'n metodologie,
 metodes en begrippe en toon dikwels tekortkominge wat deur kritici, eksaminatore en lesers
 uitgewys word en wat ek terselfdertyd as onderwerpe vir verdere navorsing beskou. Ek besin
 kortliks oor die moontlike tekortkominge en onderwerpe vir verdere navorsing.

- Dit kan moontlik wees dat ek die opvatting van 'n inklusiewe filosofie van opvoeding
 (IFvO) nie toereikend gekonseptualiseer het nie. Gegewe die onlangse siening van die
 vereniging (vgl. Waghid et al., 2018) van die universele (hoofsaaklik Westerse) en
 partikuliere (hoofsaaklik Afrika-) filosofies-onderwyskundige opvattinge wil dit lyk
 asof die begrip, naamlik IFvO, in sy kinderskoene staan en ruimte laat vir verdere
 ondersoek.
- Dieselfde redenering soos hierbo geld die siening van inklusiewe demokratiese
 burgerskaponderwys (IDBO) wat ek in die studie gebruik het. Gegewe Suid-Afrika se
 multikulturele en diverse samelewing en skoolbevolking was dit nodig dat die gedagte
 aan 'n inklusiewe weergawe van demokratiese burgerskaponderwys ondersoek word om

die navorsingsprobleem te analiseer. Die kritikus kan tot die slotsom kom dat ek nie op toereikende wyse kon aantoon hoe die liberale en Afrika-kommunitariese opvattinge van burgerskaponderwys wat dikwels botsende ideologieë verteenwoordig in die siening van IDBO verenig word nie. Hierdie kwessie laat ook ruimte vir verdere ondersoek.

My studie kan nie afgesluit word sonder 'n besinning oor my akademiese reis nie. In die 6.5 skets ek kortliks my akademiese reis.

6.5 My akademiese reis

In haar boekhoofstuk, getiteld “Doctoral education as ‘capability’ formation” maak Walker (2010:35) die onderstaande opmerking:

A rich doctoral education cannot ... be one that focusses only on human capital and the ‘usefulness’ of human beings to the exclusion of valuable non-economic ends and more expansive understandings of what is valuable in human lives and for human flourishing.

Die titel van die hoofstuk en bostaande uittreksel het my aandag getrek toe ek oor my akademiese en doktorale reis en die waarde daarvan moes besin. Toe ek in 2015 op die ouderdom van 55 jaar vir die doktorale studie ingeskryf het, het dit vir my daarom gegaan om deur middel van die studie tot die oplossing van probleme soos geweld en ondissipline wat ons skole in Suid-Afrika daagliks konfronteer, by te dra. As 'n ‘lewenslange student’ – ná voltooiing van die BA-graad (1980) en 'n onderwysdiploma (1981) het ek as voltydse onderwyser die BEd-graad in 1989, die MEd-graad in 1996 en die Diploma in Ontwikkelingstudies in 2007 voltooi – was daar altyd die begeerte om meer oor onderwys en onderwysverwante kwessies te wete te kom en my as onderwyser beter te bekwaam ten einde ander (leerders en onderwysers) in staat te stel om hulle bekwaamhede te ontwikkel. Hoewel daar die vooruitsigte van bevordering in die onderwys was, het dit nie my verwondering oor die intrinsieke waarde van my studie oorskadu nie. Die saad vir hierdie ‘lewenslange’ studie en die soeke na oplossings vir 'n beter lewe is in my ouerhuis en deur my ma en instaatsteller gelê. My doktorale reis was egter die uitdagendste en moeilikste tog wat ek nog op akademiese gebied aangedurf het.

Ek het ek my magistergraad in Historiese Opvoedkunde in 1995–1996 aan Unisa voltooi. Ongeveer 20 jaar het daarna verloop voor ek in 2015 my doktorale studies aan die Universiteit van Stellenbosch begin het. Hierdie keer is my deursettingsvermoë en selfvertroue tot die

uiterste beproef, want baie jare het verloop sedert ek studie op hierdie vlak (magister en doktoraal) aangepak het. Professor Yusef Waghid is in 2015 as my promotor aangewys, en toe begin my spreekwoordelike ‘dans’ (Waghid, 2015b) saam met hom. In hierdie ‘dans’ het ek maar telkens oor my voete gestruik en dan het my leermeester (prof. Waghid) my maar weer opgehelp en leiding gegee.

Aangesien ek my MEd-studie in Historiese Opvoedkunde aan Unisa aangebied het, was die oorgang vanaf ’n historiese na ’n filosofiese benadering tot opvoeding in my doktrale studie die uitdagendste. Ek was meer vertrou met die werksywes, metodologie en metodes van Historiese Opvoedkunde. Boonop het ongeveer 20 jaar verloop sedert ek met die histories-onderwyskundige werkswyse te make gehad het. Ten spyte hiervan het ek die akademiese uitdaging aanvaar. Ek het gereeld nagraadse sessies vir magister en doktrale studente bygewoon en geleidelik meer geleer oor navorsing in die Filosofie van Opvoedkunde. Hierbenewens moes ek my inlees in Filosofie as vakdissipline en die Filosofie van Opvoedkunde en het selfs filosofiese handboeke aangekoop om minstens vertrou te raak met die opvattinge en sienings van filosowe en die waarde daarvan vir die bestudering van onderwysaangeleenthede.

My eerste twee navorsingsvoorstelle het nie voldoen aan die vereistes vir ’n doktrale studie in die Filosofie van Opvoedkunde nie, dermate dat prof. Waghid van mening was dat die Filosofie van Opvoedkunde as studieprogram my nie pas nie. Prof. Waghid het my egter ’n voorbeeld van ’n student se navorsingsvoorstel gestuur en my nog ’n kans gegee om my navorsingsvoorstel op standaard te bring. Ná maande van literatuurstudie oor my navorsingsprobleem en die bestudering van die werksywes in die Filosofie van Opvoedkunde onder meer die navorsingsontwerp, metodologie en metodes, het ek die navorsingsvoorstel voltooi en aan prof. Waghid voorgelê. Hierdie keer het hy dit goedgekeur en kon ek daadwerklik met my studies begin.

Hoofstukke 2 en 3 is redelik goed deur prof. Waghid aanvaar. Ek het inderdaad goed gevoel dat ek, ten spyte van my agterstand in die werkswyse van die Filosofie van Opvoedkunde hoofstukke van ’n aanvaarde standaard kon lewer. Hoofstuk 4 wat onder meer twee ‘nuwe’ begrippe, naamlik IFvO en IDBO ondersoek, het my hoofbrekens besorg. Ek moes my eie stem duidelik laat hoor en ’n oorspronklike bydrae tot my navorsingsterrein lewer. Ek het feitlik die hele jaar (2018) daaraan gewerk en dit aan die einde van 2018 aan prof. Waghid voorgelê. Hoewel prof. Waghid konstruktiewe kommentaar gelewer het, het dit my ietwat mismoedig

laat voel omdat ek die hoofstuk moes aanpas. Danksy goeie advies van prof. Waghid en my vrou se ondersteuning kon ek met nuwe ywer gedeeltes van hoofstuk 4 aanpas.

Hierdie studie het my persoonlik en professioneel verryk. Die filosofiese en onderwyskundige insigte en opvattinge van al die filosowe, teoretici en onderwyskundiges waarna ek in hierdie studie verwys, was vir my opbarend en lewens- en mensverrykend. Ek het die opvattinge en insigte met my vrou, 'n graad 1-onderwyser, gedeel en sy het dikwels haar gewaardeerde mening gegee. In die skool kon ek deur nuwe lense na die probleem van geweld en ondissipline kyk. Ek kon aan nuwe wyses van konflikhantering, redevoering en interaksie met ander (die leerders en onderwysers) binne die beginsels van IDBO gestalte gee.

Teen hierdie agtergrond vertrou ek dat my proefskrif en weergawe van demokratiese burgerskaponderwys, naamlik IDBO, op toereikende wyse rekenskap kon gee van my navorsingsvraag:

Is inklusiewe demokratiese burgerskaponderwys (IDBO) 'n verdedigbare benadering om ondissipline en geweld in skole te beperk?.

7 BRONNELYS

- Adeyemi, M.B. & Adeyinka, A.A. 2003. The principles and content of African traditional education. *Educational Philosophy and Theory*, 35(4):426–440.
- Adeyinka, A.A. & Ndwapi, G. 2002. Education and morality in Africa. *Pastoral Care in Education: An International Journal, Personal, Social and Emotional Development*, 20:17–23.
- Ádnanes, M.(2007). Social transitions and anomie among post-communist Bulgarian youth. Verkry by <https://www.sagepublications.com> [Toegang 18 November 2019]
- Agada, A. 2013. Is African philosophy progressing? *Filosofia Theoretica: Journal of African Philosophy, Culture and Religion*, 2(1):239–273.
- Albulescu, M. & Albulescu, I. 2015. Overtones in contemporary educational theory and practice: Education for democratic citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209:96–101.
- Alston, K.G., Van Staden, J.G. & Pretorius, J.L. 2003. The constitutional right to freedom of expression: How enforceable are school dress codes? *South African Journal of Education*, 23(3):163–167.
- Arendt, H. 1972. *Crises of the republic*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Asmal, K. 1999. *Call to action: Mobilising citizens to build a South African education and training system for the 21st century*. Verklaring deur professor Kader Asmal, Minister van Onderwys, Suid-Afrika. Pretoria: Staatsdrukker..
- Assié-Lumumba, N. 2016. Evolving African attitudes to European education: Resistance, pervert effects of the single system paradox, and the *ubuntu* framework for renewal. *International Review of Education*, 62(1):11–27. doi: 10.1007/s11159-016-9547-8
- Audi, R. 1971. On the meaning and justification of violence. In J. Shaffer (red.). *Violence*. New York, NY: David McKay, 45–99.
- Avoseh, M.B.M. 2008. *Values and informal education: From indigenous Africa to 21st century Vermillon*. Adult Education Research Conference. Verkry by <http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/4> [Toegang 27 Februarie 2019].
- Badenhorst, J., Steyn, M. & Beukes, L. 2007. Die dissiplinedilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: 'n kwalitatiewe ontleding *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3):301–319.
- Bagley, W.C. 1914. *School discipline*. New York, NY: Macmillan.

- Banks, J. 2008. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3):129–139. Verkry by <http://www.jstor.org/stable/30137954> [Toegang 2 Julie 2015].
- Bantock, G.H. 1965. *Education and values*. Londen: Faber & Faber.
- Bayaga, A. & Jaysveree, L. 2011. Moral generation: Crisis in South African schools? *Journal of Social Science*, 28(3):199–210.
- Bechuke, A. & Debeila, J.R. 2012. Applying choice theory in fostering discipline: Managing and modifying challenging. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(22):240–255.
- Beckmann, J. & Nieuwenhuis, J. 2004. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n Fundering of flirtasie met waardes. *South African Journal of Education*, 24(1):55–63.
- Benhabib, S. 1996. Toward a deliberative model of democratic legitimacy. In S. Benhabib (red.). *Democracy and difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 67–94.
- Ben-Pazi, H. 2016. Ethics responsibility dialogue. The meaning of dialogue in Lévinas's philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 50(4):619–638.
- Berger, P. 1967. *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. New York: Anchor Books.
- Berkowitz, M., Althof, W., Turner, V.D. & Bloch, D. 2008. Discourse development and education. In F.K. Oser & W. Veugelers (reds.). *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense, 189–201.
- Bernstein, R.J. 2013. *Violence: Thinking without banisters*. Cambridge: Polity Press.
- Betz, J. 1977. Violence: Garver's definition and Deweyan correction. *Ethics*, 87(4):339–351.
- Biesta, G. 2011. The ignorant citizen: Mouffe, Rancière and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy & Education*, 30(1):141–153.
- Bing, E. 2013. *The unmaking of the torturer*. Pretoria: Lapa.
- BMR (Moral Regeneration Movement). 2017a. *Charter of positives*. Braamfontein.
- BMR (Moral Regeneration Movement). 2017b. Reklamebylaag in die *Mail & Guardian*, 8–14 Desember.
- Body-Evans, A. (2019). The Afrikaans medium decree. Verkry by <https://www.thoughtco.com./the-afrikaans-medium-decree-43416>
- Bonner, P. 2004. The Soweto Uprising of June 176. In B. Nasson (red.). *Turning points in history. Book 5: People, places and apartheid*. Johannesburg: STE, 30–41.

- Brankovic J. 2012. *Leaving the gangster things to the boys growing now: Young men, physical violence, and structural violence in post-transition South Africa*. Kaapstad: Centre for the Study of Violence and Reconciliation.
- Brashears, M.E. 2010. Anomia and the sacred canopy: Testing a network theory. *Social Networks*, 32(1):187–196.
- Brink, A. 2009. *A fork in the road*. Londen: Harvill Secker.
- Brons, L. 2015. Othering: An analysis. *Transcience*, 6(1):69–90.
- Broodryk, J. 2006. *Ubuntu: Life coping skills from Africa*. Randburg: Knowres.
- Brookfield, S. 2010. Learning democratic reason: The adult education project of Jürgen Habermas. In M. Murphy & T. Fleming (reds.). *Habermas, critical theory and education*. New York, NY: Routledge, 125–136.
- Buber, M. 1998. *Knowledge of man: Selected essays*. New York, NY: Humanity Books.
- Bufacchi, V. 2005. Two concepts of violence. *Political Studies Review*, (3):193–204.
- Burton, P. (Red.). 2007. *Someone stole my smile: An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monografiereeks nr. 3. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention.
- Burton, P. 2008. *Merchants, skollies and stone: Experience of school violence in South Africa*. Monografiereeks nr. 4. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention.
- Burton, P. & Leoschut, L. 2013. *School violence in South Africa: Results of the 2012 National School Violence Study*. Monografiereeks nr. 12. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention.
- Buss, S. 1999. Respect for persons. *Canadian Journal of Philosophy*, 29(4):517–550.
- Callan, E. 1997. *Creating citizens*. Oxford: Clarendon.
- Carter, K. 1993. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1):5–18.
- Cavell, S. 1979. *The claim of reason: Wittgenstein, scepticism, morality, and tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Chabedi, M. 2003. State power, violence, crime and everyday life: A case study of Soweto in post-apartheid South Africa. *Social Identities*, 9(3):357–371.
- Chappelow, J. 2019. *What is the gini index?* Verkry by <https://www.investopedia.com/terms/g/gini-index.asp> [Toegang 15 November 2019].
- Christie, P. 1998. Schools as (dis)organisations: The breakdown of the culture of learning and teaching in South African schools. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):283–300.

- Chukwu, A.O. 2017. A bibliographical report on African philosophy. In A. Afolayan & T. Falola (reds.). *The Palgrave handbook of African philosophy*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 813–826.
- Clark, J., Vontz, T. & Barikmo, K. 2008. *Teaching about civil obedience: Clarifying a recurring theme in the secondary social studies*. The Social Studies. Verkry by URL [Toegang 26 Oktober 2017].
- Coady, C.A.J. 1986. The idea of violence. *Journal of Applied Philosophy*, 3(1):3–19.
- Coleman, M. 2014. Anomie: Concept, theory, research promise. Ongepubliseerde honneurthesis. Oberlin: Oberlin College.
- Conle, C. 2001. The rationality of narrative inquiry in research and professional development. *European Journal of Teacher Education*, 24(1):22–33.
- Constitution Society. 2019. The laws of the twelve tables. Verkry by <https://www.constitution.org/sps/sps01-1.htm> [Toegang 16 November 2019]
- Crick, B. 1999. The presuppositions of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3):337–352.
- Crocker, A. & Peté, S. 2007. Letting go of the lash: The extraordinary tenacity and prolonged decline of judicial corporal punishment in Britain and its former colonies in Africa: Part 2. *Orbiter*. 465-501.
- Daku-Mante, J. 2013. An analysis of civil disobedience with specific reference to the role of the United Democratic Front in South Africa. Ongepubliseerde MSS-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Davids, N. & Waghid, Y. 2017. *Tolerance and dissent within education: On cultivating debate and understanding*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dawes, A., Long, W., Alexander, L. & Ward, C.L. 2006. *A situation analysis of children affected by maltreatment and violence in the Western Cape*. A report for the research directorate, department of social services and poverty alleviation, Wesk-Kaap Provinsiale Regering. Human Sciences Research Council. Verkry by <http://hdl.handle.net/20.5000/11910> [Toegang 23 November 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011a. *Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011b. *Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring, Geskiedenis, Graad 10–12*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011c. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring, Lewensoriëntering, Graad 7–9*. Pretoria: Staatsdrukker.

- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011d. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring, Lewensoriëntering, Graad 10–12*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011e. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring, Sosiale Wetenskappe, Graad 4–6*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011f. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring, Sosiale Wetenskappe, Graad 7–9*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011g. *Values in action*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). (2014). *Discipline summit. Discipline in schools revisited*. Pretoria: Staatsdrukker.
- De Klerk, J. & Rens, J. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4):353–371.
- De Lange, J. 2016. 16 Junie het sy doel verloor. *Rapport Weekliks*, 12 Junie: 4-5.
- deMause, L. 1974. The evolution of childhood. In L. deMause (red.). *The history of childhood*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 1-75.
- De Waal, E., Mestry, R. & Russo, C.J. 2011. Religious and cultural dress at school: A comparative perspective. *Potchefstroom Electronic Law Journal*, 14(6):62–95. doi:10.4314/pelj.v4i6.3
- De Wet, C. 2016. The Cape Times's portrayal of school violence. *South African Journal of Education*, 36(2):1-12.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Die Bybel*. 2004. Parow: CTP Boekdrukkers.
- DGMT (2018). Do teachers in South Africa make the grade? Verkry by <https://www.dgmt.co.za/wp-content/uploads/2018/11/DGMT-HUMAN-FACTOR-DIGITAL-final.pdf>
- Dillon, R.S. 2007. Respect: A philosophical perspective. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(2):202–212.
- Divala, J. & Shanyanana, R. 2018. Rethinking democratic citizenship education in Africa: Towards moderate deliberation. In Y. Waghid & N. Davids (reds.). *African democratic citizenship education revisited*. Cham: Palgrave Macmillan, 31-52.
- Dryzek, J. 2005. Deliberative democracy in divided societies: Alternatives to agonism and analgesia. *Political Theory*, 33(2):218–242.

- Durkheim, E. 1951. *Suicide*. New York, NY: Free Press.
- Durkheim, E. 1961. *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York, NY: The Free Press of Glencoe.
- Durkheim, E. 1984. *The division of labor in society*. New York, NY: Free Press.
- Duvenage, P. 2006. Kritiese teorie en relativisme. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(1):15–26.
- DvO (Departement van Onderwys). 1995. *White Paper on Education and Training*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2000. *Values, education and democracy*. Verslag van die Werkgroep oor Waardes in die Onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2001. *Manifesto on Values, Education and Democracy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A. & Van de Werfhorst, H.G. 2016. Consensus and contested citizen education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2):114–129.
- Enslin, P. 2003. Citizenship education in post-apartheid South Africa. *Cambridge Journal of Education*, 33(1):73–83.
- Enslin, P., Pendlebury, S. & Tjiattas, M. 2001. Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1):115–130.
- Escobar, O. 2009. The dialogic turn: Dialogue for deliberation. *In-spire Journal of Law, Politics and Societies*, 4(2):42–70. Verkry by <http://eresearch.qmu.ac.uk/1397/> [Toegang 26 Julie 2019].
- Evers, C.W. 1998. Analytic and post-analytic Philosophy of Education: Methodological reflections. In P. Hirst & P. White (reds.). *Philosophy of Education: Major Themes in* Routledge, 120-132.
- EWN. 2019. Concourt says corporal punishment unlawful at home. Verkry by ewn.co.za/2019/09/18/concourt-says-corporal-punishment-unlawful-at-home [Toegang 16 November 2019].
- Fanon, F. 1965. *The wretched of the earth*. Londen: Penguin Books.
- Faulks, K. 2006. Rethinking citizenship education in England: Some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2):123–140. doi: 10.1177/1746197906064673
- Fay, B. 1975. *Social theory and political practice*. Londen: Allen & Unwin.

- Field, S. 2004. Politics and consciousness in Cape Town communities, 1980–1985. In B. Nasson (red.). *Turning points in history. Book 5: People, places and apartheid*. Johannesburg: STE, 42–52.
- Forehand, R. & McKinney, B. 1993. Historical overview of child discipline in the United States: Implications for mental health clinicians and researchers. *Journal of Child and Family Studies*, 2(3):221–228.
- Freire, P. 1974. *Education for critical consciousness*. Londen. Sheed & Ward.
- Gallagher, S. 1997. Hermeneutical approaches to educational research. In H. Danner (red.). *Hermeneutics and educational discourse*. Johannesburg: Heineman, 129-148.
- Galtung, J. 1969. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3): 167–191.
- Glass, R. 2008. Education and the ethics of democratic citizenship. In M. Katz., S Ver. ducchi., & G. Biesta (reds.) *Education, democracy, and the moral life*. New York, NY: Springer, 9–30.
- Goodman, J.F. 2006. School discipline in moral disarray. *Journal of Moral Education*, 35(2):213–230.
- Goodman, J.F. 2009. Respect-due and respect-earned: Negotiating student-teacher relationships. *Ethics and Education*, 4(1):3–17.
- Gordon, M. 2011. Learning as embracing the other: Martin Buber’s philosophy of dialogue. *Educational Theory*, 61(2):207–219.
- Grobler, R. 2019. Rape suspect burnt to death by mob in Limpopo. Verkry by <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/rape-suspect-burnt-to-death-by-mob-in-Limpopo-20191113> [Toegang 19 November 2019].
- Gulbenkian Foundation’s Commission on Children and Violence. 1995. *Children and violence*. Londen: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gultig J. & Hart, M. 1988. The effects of violence on black schooling in Edenvale and Vulindlela. In S. Abrahams (red.). *Education in the eighties: The proceedings of the Kenton Conference 1988*. Kaapstad: Kenton 1988 Organising Committee, 78-112.
- Gutmann, A. 1987. *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. 1996. *Democracy and disagreement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. 2004. *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Gyekye, K. 1987. *An essay on African philosophical thought: The Akan conceptual scheme*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gyekye, K. 1997. *Tradition and modernity: Philosophical reflections on the African experience*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action. Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Halstead, J. & Pike, M. 2006. *Citizenship and moral education: Values in action*. London: Routledge.
- Hamber, B.E. 1998. Dr Jekyll and Mr Hyde: Violence and transition in South Africa. In E. Bornman, R. van Eeden & M. Wentzel (reds.). *Violence in South Africa*. Pretoria: CSVR 349–370.
- Hamm, C. 1989. *Philosophical issues in education: An introduction*. Basingstoke: Burgess Science Press.
- Harber, C. 2001a. Schooling and violence in South Africa: Creating a safer school. *Intercultural Education*, 12(3):261–271. doi: 10.1080/14675980120087471
- Harber, C. (2001b). *State of transition: Post-apartheid educational reform in South Africa*. Oxford: Symposium Books.
- Haroutunian-Gordon, S. & Lavery, M. 2011. Listening: An exploration of philosophical traditions. *Educational Theory*, 61(2):117–124.
- Harris, B. 2001. *As for violent crime that's our daily bread: Vigilante violence during South Africa's period of transition*. Violence and Transition Reeks 1. Kaapstad: International Development Research Centre.
- Haydon, G. 1999. Virtue-talk about violence. *Journal of Philosophy of Education*, 33(1):51–58.
- Haydon, G. 2003. Aims in citizenship education: Responsibility, identity, inclusion. In A. Lockyer, B. Crick & J. Annette (reds.). *Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice*. Hants: Ashgate, 78–89.
- Haydon, G. 2006. Respect for persons and for cultures as a basis for national and global citizenship. *Journal for Moral Education*, 35(4):457–471.
- Heidlebaugh, N.J. 2008. Invention and public dialogue: Lessons from rhetorical theories. *Communication Theory*, 18(1): 27-50.
- Heywood, A. 1997. *Politics*. London: Macmillan.

- Hirst, P.H. & Peters, R.S. 1998. Education and philosophy. In P. Hirst & P. White (reds.). *Education and philosophy: Major themes in the analytic tradition. Volume I: Philosophy and education*. Londen: Routledge, 27–38.
- Hirst, P.H. & White, P. (Reds.). 1998. *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition (4 volumes)*. Londen: Routledge.
- Hopkins, P. & Grange, H. 2001. *The rocky rioter teargas show*. Kaapstad: Zebra.
- Horrell, M. 1971. *Action, reaction and counter-action*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- Horsthemke, K. 2017. African philosophy and education. In A. Afolayan & T. Falola (reds.). *The Palgrave handbook of African philosophy*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 683–701.
- Hountondji, P. 2009. Knowledge of Africa, knowledge by Africans: Two perspectives on African studies. *RCCS Annual Review*, 1:1–11. Verkry by <http://www.into.Ces.uc.pt/media/AR1-6.PHountondji-RCCS80.pdf> [Toegang 30 Januarie 2019].
- Hyman, I., Bilus, F., Dennehy, N., Feldman, G., Flanagan, D., Lovoratan, J., Maital, S. & McDowell, E. 1979. Discipline in American education: An overview and analysis. *Journal of Education*, 161(2):51–70.
- Hyslop, J. 1999. *The classroom struggle: Policy and resistance in South Africa, 1940–1990*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.
- Irby, D. & Clough, C. 2015. Consistency rules: A critical exploration of a universal principle of school discipline. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2):153–173. doi: 10.1080/14681136622014.932300
- Jefthas, D. & Artz, L. 2007. Youth violence: A gendered perspective. In P. Burton (red.). *Someone stole my smile: An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monografiereeks nr. 3. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention, 37–55.
- Jones, R.C. 1970. The education of the Bantu in South Africa. In B. Rose (red.). *Education in southern Africa*. Londen: Collier-Macmillan, 40–83.
- Jordaan, N. 2019. Deeply troubling increase in teacher absenteeism: Angie Motshekga. Verkry deur <https://www.timeslive.co.za/politics/2019-04-08-deeply-troubling-increase-in-teacher-absenteeism-angie-motshekga/> [Toegang 22 November 2019]
- Kant, I. 1996. *The metaphysics of morals*. (M Gregor, vert. & red.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Katola, M.T. 2014. Incorporation of traditional African cultural values in the formal education system for development, peace building and good governance. *European Journal of Research in Social Sciences*, 2(3):31–39.
- Katz, M.S. 2010. R.S. Peters’ normative conception of education and educational aims. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1):97–108.
- Kennedy, H. 1999. The politics of intolerance. In S. Mendus (red.). *The politics of toleration: Tolerance and intolerance in modern life*. Edinburg: Edinburgh University Press, 107–118.
- Kipperberg, E. 2007. The TRC structures and resulting violence. In P. Burton (red.). *Someone stole my smile: An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monografiereeks nr. 3. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention, 69–88.
- Krauss, H.H. 2006. Perspectives on violence. *New York Academy of Sciences*, 1087(1): 4–21. doi: 10.1196/ ANNALS.1385.020
- Kubow, P.K. & Min, M. (2016). The cultural contours of democracy: Indigenous epistemologies informing South African citizenship. *Democracy and education: The cultural contours of democracy*. *Democracy and Education*, 24(2):1–12.
- Langton, R. 1993. Speech acts and unspeakable acts. *Philosophy and Public Affairs*, 22(4):293–330.
- Lapadat, J.C. 2009. Writing our way into shared understanding: Collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class. *Qualitative Inquiry*, 15(6):955–979.
- Lazlo, E. (1972). *The systems view of the world*. New York. Gearoge Braziller.
- Lawhead, W.F 2015. *From faith to reason*. Stellenbosch: Departement Filosofie, Universiteit Stellenbosch.
- Le Grange, L. 2012. Ubuntu as an architectonic capability. *Indilinga – African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 11(2):139–145.
- Lemmer, E.M. 2012. Who’s doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32(1):83–96.
- Leonard, R. 1983. *South Africa at war*. Graighall: A.D. Donker.
- Lessing, A.C. & De Witt, M.W. 2011. Stemme uit die Suid-Afrikaanse Onderwysunie-geledere oor dissipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(3):403–418.
- Lethoko, M., Heystek J. & Maree, J.G. 2001. The role of the principal, teachers and students in restoring the culture of learning, teaching and service (COLT) in black secondary schools in the Pretoria region. *South African Journal of Education*, 12(4):311–317.

- Lévinas, E. 1994. *Nine Talmudic readings* (A. Aronowicz, vert.). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Lucas, J.R. 1993. *Responsibility*. Oxford: Clarendon Press.
- MacAllister, J. 2014. Why discipline needs to be reclaimed as an educational concept. *Educational Studies*, 40(4):438–451.
- MacKechnie, W. 1967. Discipline in an educational setting. In L. Stenhouse (red.). *Discipline in schools: A symposium*. Londen: Pergamon Press, 1–42.
- Makhetha, T. Mob jusctice accounts for most murders in Gauteng. Verkry by <https://www.sowetanlive.co.za/news/southafrica/2018-09-18-mob-justice-accounts-for-most-murders-in-gauteng/> [Toegang 15 November 2019].
- Mannion, E. 2016. Autonomy, race, and state reproduction of status: Durkheim and Weber on education and immigration. *Critical Sociology*, 42(4/5):699–714.
- Maphosa, C. 2011. Discipline versus punishment: Which way for educators in South African schools? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(4):76–87.
- Maphosa, C. & Shumba, A. 2010. Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African Journal of Education*, 30:387–399.
- Marais, P. & Meier, C. 2010. Disruptive behaviour in the foundation phase of schooling. *South African Journal of Education*, 30(1):41–57.
- Maré, G. 2005. Race, nation, democracy: Questioning patriotism in the new South Africa. *Social Research*, 72(3):501–530.
- Marks, M. 1992. Youth and political violence: The problem of anomie and the role of youth organisations. Referaat aangebied by die Centre for the Study of Violence and Reconciliation, Seminaar nr. 5, Kaapstad, 30 Julie.
- Marks, M. 1995. *We are fighting for the liberation of our people: Justifications of violence by activist youth in Diepkloof, Soweto. Temps Modernes*, 585.
- Marks, S. 1974. Durkheim's theory of anomie. *American Journal of Sociology*, 80(2):329–363.
- Marshall, T.H. 1965. Citizenship and social class. In T.Marshall & T.Bottomore (reds.) *Class, citizenship and social development*. Garden City, NY: Doubleday Anchor, 7-18.
- Mendus, S. 1999. My brother's keeper: The politics of intolerance. In S. Mendus (red.). *The politics of toleration: Tolerance and intolerance in modern life*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1–12.

- Menkiti, I. 1984. Person and community in African traditional thought. In R.A. Wright (red.). *African philosophy: An introduction*. Lanham, MD: University Press of America, 171–181.
- Mentz, P.J., Wolhuter, C.C. & Steyn, S.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*, 68(4):391–412.
- Mestry, R. 2015. Exploring the forms and underlying causes of school-based violence: Implications for school safety and security. *Anthropologist*, 19(3):655–663.
- Mestry, R. & Khumalo, J. 2012. Governing bodies and learner discipline: Managing rural schools in South Africa through a code of conduct. *South African Journal of Education*, 32(1):97–110.
- Metz, T. 2016. Teaching African philosophy alongside Western philosophy: Some advice about topics and texts. *South African Journal of Philosophy*, 35(4):490–500.
- Metz, T. & Gaie, J.B. 2010. The African ethic of *ubuntu/botho*: Implications for research on morality. *Journal of Moral Education*, 39(3):273–290.
- Miller, R.B. 1971. Violence, force and coercion. In J.A. Shaffer (red.). *Violence*. New York, NY: David McKay, 9–24.
- Mncube, V. & Harber, C. 2013. *The dynamics of violence in South African schools: Report*. Pretoria: Unisa.
- Mogano, R. 1993. *The resurgence of pupil power: explaining violence in African schools*. Referaat aangebied by die Centre for the Study of Violence and Reconciliation, Seminaar nr. 1, Johannesburg, 24 Maart. Verkry by <http://www.csvr.org.za/publications/latest-publications/1548-the-resurgence-of-pupil-power-explaining-violence-in-african-schools> [Toegang 19 Januarie 2019].
- Mohapi, S.J. 2014. Teachers' view on causes of ill-discipline in three rural secondary schools of Nkangala district of education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(10):433–437. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n10p.433
- Morrel, R. 2001. Corporal punishment in South African schools: A neglected explanation for its persistence. *South African Journal of Education*, 21(4):292–299.
- Morrow, D. 1967. Discipline and the social setting of the school. In L. Stenhouse (red.). *Discipline in schools: A symposium*. Londen: Pergamon Press, 73–133.
- Müller, K. 2012. Dissipline in die klaskamer – Deel 2: Dissiplinêre maatreëls en opvoeders se bevoegdheids en verantwoordelikhede ten opsigte daarvan. *LitNet Akademies*, 9(3):396–441.

- Mullins, C. 2016. Colonialism and the concept of “Otherness”. *Sociocultural Theory and Ethnography*.
- Murithi, T. 2009. An African perspective on peace education: Ubuntu lessons in reconciliation. *International Review of Education*, 55(1):221–233. doi: 10.1007/s11159-009-9129-0
- Ncontsa, V.N. & Shumba, A. 2013. The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education*, 33(3):1–15.
- Ndofirepi, A., Makaye, J. & Ndofirepi, E. 2012. To discipline or to punish? A critical discourse on schooling in South Africa. *Greener Journal of Educational Research*, 2(4):83–90.
- Ndofirepi A.P. & Shumba, A. 2014. Conceptions of “child” among traditional Africans: A philosophical purview. *Journal of Human Ecology*, 45(3):233–242.
- Niglas, K. 2001. Paradigms and methodology in educational research. Paper presented at the European conference on educational research, Lille, 5-8 September 2001. Verkry by leeds.ac.uk/educol/documents/00001840.htm [Toegang 30 Januarie 2020].
- Nunan, J. 2018. Victims’ experiences of learner challenging behaviour in primary schools in Phoenix. *South Africa. South African Journal of Education*, 38(1):1-7.
- Nussbaum, M. 1997. *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M.C. 2011. *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Oakeshott, M. 1972. Education: The engagement and its frustration. In R.R. Dearden, P.H Hirst & R.S. Peters (reds.). *Education and the development of reason*. Londen: Routledge & Kegan Paul, 19–50.
- Olasunkanmi, A. 2015. A philosophical appraisal of basic cultural values in African tradition. *International Journal of Politics and Good Governance*, vi(6.2):1–12.
- Olsen, M. 1965. Durkheim’s two concepts of anomie. *The Sociological Quarterly*, 6(1):37–44.
- Oosthuizen, I. & Van Staden, J. 2007. Opvoeders se persepsie van die effektiwiteit van dissiplinemetodes in Vrystaatse, Oos-Kaapse en Vaaldriehoekskole. *Tydskrif vir Geesteswetensk*–371.
- OEDO (Oxford English Dictionary Online). 2010. Verkry by URL [Toegang 14 Oktober 2019].

- Parkes, J. 2008. The power of talk: Transformative possibilities in researching violence with children in South Africa. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4):293–306.
- Pearce, W.B. & Pearce, K.A. 2000. Combining passions and abilities: Toward dialogic virtuosity. *Southern Communication Journal*, 65:161–175.
- Peters, R.S. 1966. *Ethics and education*. Londen: Allen & Unwin.
- Peters, R.S. 1973. The aims of education – a conceptual inquire. In R.S. Peters (red.). *The philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press, 11–57.
- Poltera, J. 2011. Violence and silencing: A philosophical investigation of apartheid. *Critical Horizons*, 12(2):232-250.
- Pontara, G. 1978. The concept of violence. *Journal of Peace Research*, 15(1):19–32.
- Porteus, K., Motala, S., Ruth, T., Tleane, C., Tshoane, M. & Vally, S. 2001a. *Values, education and democracy: School based research, opening pathways for dialogue, Part I*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Porteus, K., Motala, S., Ruth, T., Tleane, C., Tshoane, M. & Vally, S. 2000b. *Values, education and democracy: School based research, opening pathways for dialogue, Part II*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Potgieter, F.J., Van der Walt, J.L. & Wolhurter, C.C. 2014. Towards understanding (religious) (in)tolerance in education. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 70(3):1-8. doi: 10.4102/hts.v70i3.1977
- Pridemore, W. & Kim, S. 2006. Democratization and political change as threats to collective sentiments: Testing Durkheim in Russia.
- Prinsloo, E. 2004. Die uitwerking van armoede, sosiale verval en ekonomiese agteruitgang op die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 44(2/3):158–166.
- Rachels, J. & Rachels, S. 2015. *The elements of moral philosophy*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ramothwala, P. 2019. Mob justice killings are doubling murder rate in Limpopo-police commissioner Ledwaba. Verkry by <https://www.sowetanlive.co.za/news/2019-10-08-mob-justice-killings-are-doubling-murder-rate-in-limpopo-police-commissioner-ledwaba/> [Toegang 13 November 2019].
- Rauch, J. 2005. *The campaign for moral regeneration in South Africa*. Monografiereeks nr. 114. Pretoria: Institute for Security Studies.

- Rawls, J. 1971. *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reyneke, R.P. 2015. Restoring our children: Why a restorative approach is needed to discipline South African children. *Perspectives in Education*, 33(1):57–72.
- Robinson, S. & Smith, J. 2012. Exploring responsibility. *Journal of Global Responsibility*, 3(1):151–166.
- Rossouw, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(4):413–435.
- Roux, E. 1964. *Time longer than rope: A history of the black man's struggle for freedom in South Africa*. Madison: University of Wisconsin Press.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996a. *Constitution of the Republic of South Africa, 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996b. *Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2000. *Freedom and obligation: A report on the moral regeneration workshops I & II*. Government Communication and Information Services. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2019. *Crime statistics: Crime situation in the Republic of South Africa twelve (12) months, April to March 2018–2019*. Pretoria: Staatsdrukker. Verkry by URL [Toegang 19 September 2019].
- Rule, R. 2018. Qualitative data analysis. Nagraadse sessie, 25 Augustus. Stellenbosch: Centre for Higher and Adult Education.
- Ryfe, D.M. 2006. Narrative and deliberation in small group forums. *Journal of Applied Communication Research*, 34(1):72–93.
- SAHA (South African History Archive). S.a. *The future is ours*.
- SAHO (South African History Online). 2019a. Sharpeville massare, 21 March 1960. Verkry by <https://www.sahistory.org.za/article/sharpeville-massacre-21-march-1960> [Toegang 17 November 2019].
- SAHO (South African History Online). 2019b. The 1956 women's march in Pretoria. Verkry by <https://www.sahistory.org.za/article/1956-womens-march-pretoria>. [Toegang 17 November 2019].
- Salo, E. 2005. Mans is ma soe: Ganging practices in Manenberg, South Africa and the ideologies of masculinity, gender and generational relations. Paper presented at the Consolidating Transformation Conference. [Toegang 27 Oktober 2019].

- SAMRK (Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie). 2006. *Report of the Public Hearing on School-based Violence*. Pretoria.
- SARO (Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders). 2011 *School-based violence report: An overview of school-based violence in South Africa*. Pretoria.
- Scheper-Hughes, N. 2010. Who's the killer? Popular justice and human rights in a South African squatter camp. In N. Scheper-Hughes & P. Bourgois (reds.). *Violence in war and peace*. Oxford: Blackwell, 253–266.
- Sesanti, S. 2016. Africanising the philosophy curriculum through teaching African culture modules: An African renaissance act. *South African Journal of Philosophy*, 35(4):429–443. doi: 10.1080/02580136.2016.1242207
- Shutte, A. 2001. *Ubuntu: An ethic for a new South Africa*. Pietermaritzburg: Cluster.
- Simpson, G. 1993. *Explaining endemic violence in South Africa*. Verkry by csvg.org.za/publications/1799-explaining-endemic-violence-in-south-africa. [Toegang 8 Mei 2016].
- Simpson, G., Mokwena, S. & Segal, L. 1992. *Political violence: 1990*. In M. Robertson & A. Rycroft (reds.). *Human rights and labour law yearbook 1991*, Vol. 2. Kaapstad: Oxford University Press, 193–219.
- Simuforosa, M. & Rosemary, N. 2014. Learner indiscipline in schools. *Review of Arts and Humanities*, 3(2):79–88.
- Smit, M. 2013. Compatibility of democracy and learner discipline in South African schools. *De Jure*, 345–365.
- Smith, A., Beckmann, J. & Mapane, S. 2015. Experiences and challenges of evidence leaders (“prosecutors”) in learner disciplinary hearings in public schools. *PER/PEL*, 18(6). doi:10.4314/pelj.v18i6.10
- Smith, R. 1985. *Freedom and discipline*. Londen: Allen & Unwin.
- Staeheli, L.A. & Hammett, D. 2013. For the future of the nation: Citizenship, nation, and education in South Africa. *Political Geography*, 32(1):32–41.
- Staszak, J. 2008. Other/Otherness. In *International Encyclopedia of Human Geography*. Oxford: Elsevier, s.p.
- StatsSA (Statistieke Suid-Afrika). 2016. *Crime statistics series volume III: Exploration of selected contact crimes in South Africa. In-depth analysis of the Victims of Crime Survey data 2011–2014/2015*.

- Steyn, S.C., Wolhuter, C.C., Oosthuizen, I.J. & Van der Walt, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Journal of Education*, 23(3):225–232.
- Stojanov, K. 2010. Overcoming social pathologies in education: On the concept of respect in R.S. Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1):161–172.
- Straughan, R. 1989. *Beliefs, behaviour and education*. Londen: Cassel Educational.
- Suid Afrika. 1953. Strafregwysigingswet, Wet 8 van 1953. Verkry by <https://www.corpun.com/jcpza2.htm#fn12>) [Toegang 19 November 2019].
- Swartz, S. 2006. A long walk to citizenship: Morality, justice and faith in the aftermath of apartheid. *Journal of Moral Education*, 35(4):551–570.
- Tangwa, G. 2017. African philosophy: Appraisal of a recurrent problematic. In A. Afolayan & T. Falola (reds.). *The Palgrave handbook of African philosophy*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 19–33.
- Taylor, C. 1985. *Philosophy and the social sciences*. Philosophical Papers 2. New York, NY: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1994. The politics of recognition. In A. Gutmann (red.). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 25–73.
- Teeger, C. 2015. Both sides of the story: Post-apartheid South Africa. *American Sociological Review*, 80(6):1175–1200. doi: 10.1177/0003122415613078
- Ten Dam, G., Geijssels, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. 2011. Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3):354–372.
- Tonn, M. B. (2005). Taking conversation, dialogue, and therapy public. *Rhetoric and Public Affairs*, 8(3):405–430.
- Tutu, D. 1999. *No future without forgiveness*. New York, NY: Doubleday, Random House.
- UN (United Nations). (2018) 1973 Convention on apartheid as a crime against humanity. Verkry by <https://www.politicsweb.co.za/documents/1973-un-convention-on-apartheid-as-a-crime-against-humanity>. [Toegang 15 November 2019]
- Unterhalter, E. 1991. Changing aspects of reformism in Bantu education: 1953–89. In E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, S. Badat, T. Dlamini & B. Khotseng (reds.). *Apartheid education and popular struggles*. Johannesburg: Ravan Press, 35–72.
- Ushe, M.U. 2011. Role of traditional African moral values in the development of Nigeria. *Journal of Sociology, Psychology and Anthropology in Practice*, 3(2):1–13.

- Van der Walt, H. 2007. Die “dissiplineprobleem” in skole: ’n Rentmeesterskapbenadering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3):288–300.
- Van der Walt, J.L. 1992. *Fundamentele opvoedkunde en die ontisiteit van opvoeding*. Pretoria: RGN.
- Van der Walt, J.L. & Oosthuizen, I.J. 2008. ’n Moontlike alternatiewe benadering tot leerdissipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 48(3):374–388.
- Van der Westhuizen, C. & Maree, J.G. 2010. Student teachers’ perceptions of violence in primary schools. *Acta Criminologica*, 23(2):1–18.
- Van Louw, T. & Waghid, Y. 2008. Die behoefte aan ’n multidimensionele benadering tot dissiplineprobleme op skool. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 48(4):467–476.
- Višňovský, E. & Zolcer, Š. 2016. Dewey’s participatory educational democracy. *Educational Theory*, 66(1/2):55–71.
- Wade, F. 1971. On violence. *The Journal of Philosophy*, 68(12):369–377.
- Waghid, Y. 2002. *Democratic education: Policy and praxis*. Matieland: Stellenbosch University Press.
- Waghid, Y. 2010. *Education, democracy and citizenship revisited: Pedagogical encounters*. Stellenbosch: Sun Press.
- Waghid, Y. 2015a. Cultivating responsibility and humanity in public schools through democratic citizenship education. *Africa Education Review*, 12(2):253–265.
- Waghid, Y. 2015b. *Dancing with doctoral encounters*. Stellenbosch: Sun Press.
- Waghid, Y. 2018. On the relevance of a theory of democratic citizenship education for Africa. In Y. Waghid & N. Davids (reds.). *African democratic citizenship education revisited*. Cham: Palgrave Macmillan, 1-12.
- Waghid, Y. & Davids, N. 2013. *Citizenship, education and violence: On disrupted potentialities and becoming*. Rotterdam: Sense.
- Waghid, Y., Waghid, F. & Waghid, Z. 2018. *Rupturing African philosophy on teaching and learning: Ubuntu justice and education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Waldron, J. 2000. Cultural identity and civic responsibility. In W. Kymlicka & W. Norman (reds.). *Citizenship in diverse societies*. New York, NY: Oxford University Press, 155–174.
- Walker, M. 2010. Doctoral education as ‘capability’ formation. In M. Walker & P. Thompson (reds.). *The Routledge doctoral supervisor’s companion: Supporting effective research in education and the social sciences*. Londen: Routledge, 29–37.

- Ward, C. 2006. It feels like it's the end of the world: Cape Town's young people talk about gangs and community violence to ISS on the child participation study in support of COAV Cities Project. Kaapstad: HSRC.
- Ward, C. 2007. Young people's violent behaviour: Social learning in context. In P. Burton, (red.). *Someone stole my smile: An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monografiereeks nr. 3. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention, 9–35.
- WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement) (2019). Western Cape Education on statistics of corporal punishment in 2018. Verkry by <https://www.gov.za/speeches/latest-stats-sa-survey-4-jun-2019-0000> [Toegang 17 November 2019]
- Westheimer, J. & Kahne, J. 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- WGO (Wêreldgesondheidsorganisasie). 2002. *World report on violence and health*. Genève.
- Wikipedia (2007). History of South Africa in the apartheid era. Verkry by <https://www.cs.mcgill.ca/~rwest/wikispeedia/wpcd/wp/h/History-of-South-Africa-in-the-apartheid-era.htm> (Toegang 17 November 2019)
- Wilson, T. & Santoro, D. 2015. Philosophy pursued through empirical research: Introduction to the special issue. *Studies in Philosophy of Education*, 34(2):115-124.
- Wiredu, K. 1999. Society and democracy in Africa. *New Political Science*, 21(1):33–44. doi: 10.1080/07393149908429850
- Wiredu, K. 2001. Democracy by consensus: Some conceptual considerations. *Philosophical Papers*, 30(3):227–244. doi: 10.1080/055
- Wolff, R. 1969. On violence. *The Journal of Philosophy*, 66(19):601–616.
- Wolfgang, J.M. 1977. Freedom and violence. In J. McPartland & J. McDill (reds.). *Violence in schools: Perspectives, programs and positions*. Lexington: Lexington Books.
- Wolhuter, C. & Meyer, L. 2007. 'n Leerderperspektief op dissipline in histories swart sekondêre skole: 'n Kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(3):349–358.
- WPK (Wes-Kaap Provinsie). 2011. Regulasies betreffende die dissiplinering, skorsing en uitsetting van leerders in openbare skole in die Wes-Kaap. Buitengewone Provinsiale Koerant, 6939, Donderdag 15 Desember 2011.
- WVK (Waarheid-en-Versoeningskommissie). 1998a. Volume three: Truth and Reconciliation Commission of South Africa Report, vol. 3. Pretoria.
- WVK (Waarheid-en-Versoeningskommissie). 1998b. Volume four: Truth and Reconciliation Commission of South Africa Report, vol. 4. Pretoria.

- Wyrick, D. 1998. *Fanon for beginners*. New York, NY: Writers and Readers Publishing.
- Yankelovich, D. 1999. *The magic of dialogue: Transforming conflict into cooperation*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Young, I.M. 1996. Communication and the other: Beyond deliberative democracy. In S. Benhabib (red.). *Democracy and difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 121–135.
- Zhao, R. & Cao, L. 2010. Social Change and anomie: A cross-national study. *Social Forces*, 88(3):1209–1229.