

Geweld in post-apartheid skole – waar lê die oplossing?

On speaking to violence in post-apartheid schools

NURAAAN DAVIDS EN YUSEF WAGHID

Filosofie van Opvoeding, Stellenbosch Universiteit

E-pos: nur@sun.ac.za YW@sun.ac.za



Nuraan Davids



Yusef Waghid

NURAAAN DAVIDS is 'n senior lektor in die Departement Opvoedingsbeleidstudie in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Stellenbosch Universiteit. Sy het 'n doktoraat in filosofie van die opvoedkunde. Sy stel belang in demokratiese burgerskapopvoeding, Islamitiese opvoeding en opvoedkundige etiek, met spesifieke fokus op opvoedkundige beleid, die teorie en praktyk van gender en die ondersoek van bestuur en leierskap. Sy is mede-redakteur van die *South African Journal of Higher Education*; en is op die redaksieraad van *Ethics and Education* – die internasionale joernaal van die *International Network of Philosophers of Education*. Sy is lid van die *Philosophy of Education Society of Australasia* (PESA); die *Philosophy of Education Society of Great Britain* (PESGB); en die *American Educational Research Association* (AERA). Onlangse boeke sluit die volgende in: *Women, cosmopolitanism, and Islamic education: On the virtues of education and belonging* (New York & London: Peter Lang, 2013); en (saam met Yusef Waghid) *Citizenship, education and violence: On disrupted potentialities and becoming* (Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013).

NURAAAN DAVIDS is a Senior Lecturer in the Department of Education Policy Studies in the Faculty of Education at Stellenbosch University. She holds a doctorate in Philosophy of Education. Her interests include democratic citizenship education, Islamic education and ethics in education, with a particular focus on educational policy, gender, theory and practice, management and leadership inquiry. She is an Associate Editor of the *South African Journal of Higher Education*; and is an Editorial Board Member of *Ethics and Education* – the international journal of the International Network of Philosophers of Education. She is a member of the Philosophy of Education Society of Australasia (PESA); the Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB); and the American Educational Research Association (AERA). Her recent books are *Women, cosmopolitanism, and Islamic education: On the virtues of education and belonging* (New York & London: Peter Lang, 2013); and (with Yusef Waghid) *Citizenship, education and violence: On disrupted potentialities and becoming* (Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013).

YUSEF WAGHID is uitgelese professor van filosofie van die opvoeding aan die Universiteit Stellenbosch. Hy is die outeur van *African philosophy of education reconsidered: on being human* (London: Routledge, 2014), *Pedagogy out of bounds: untamed variations of democratic education* (Rotterdam: Sense Publishers, 2014), en *Dancing with doctoral encounters: democratic education in motion* (Stellenbosch: Sun Press, 2015).

YUSEF WAGHID is distinguished professor of philosophy of education at Stellenbosch University. He is the author of *African philosophy of education reconsidered: on being human* (London: Routledge, 2014), *Pedagogy out of bounds: untamed variations of democratic education* (Rotterdam: Sense Publishers, 2014), and *Dancing with doctoral encounters: democratic education in motion* (Stellenbosch: Sun Press, 2015).

ABSTRACT

On speaking to violence in post-apartheid schools

The prevalence of violence in South African (notably disadvantaged) schools has shifted from the apartheid to the post-apartheid landscape. The levels of violence in post-apartheid (notably disadvantaged) schools is so rampant that researchers have shown that children have a greater chance of encountering violence in schools than in their homes (Leoschut & Bonora 2007:107). Adding to this scourge is the fact that violent behaviour and language cut across learner upon teacher; and teacher upon learner, and seems to be as ubiquitous among girls, as it is among boys. To this end, violence has not only brought untold humiliation and harm to teachers, and more tragically, death to learners, but has forced schools to redefine the way in which they function, and indeed, if they function at all. Under pressure to provide safe classrooms and playing fields, educational leaders have often resorted to measures of equal violence in the form of humiliation, isolation, exclusion, and of course physical harm, even though corporal punishment is prohibited. As such, educational leaders and teachers have also begun to understand violence as the only language of response. Mncube and Harber (2013:14) report increased levels of violence upon learners, particularly from male teachers, which include corporal punishment, physical assault, and rape. Consequently, the dilemma is that if teachers are resorting to violence in order to restore orderly behaviour among learners, who, and how, will order be restored among teachers?

The response from the national Department of Basic Education has been a flurry of policies, strategies linked to safe(r) schools initiatives; various programmes to capacitate teachers to manage disciplinary problems and identify learners at risk; as well as random drug searches and testing. In turn, schools located in (historically) disadvantaged communities have surrounded their schools in barbed wire fencing; introduced access control via community members or neighbourhood patrols; restricted playing fields, which probably curbs the scope of violence inasmuch as it promotes it through confined spaces. With the levels of violence continuing to spiral, it has become clear that repeated forms of condemnation, policy re-strategising and punitive measures have not only been inadequate, but have laid bare the sheer unpredictability of violence and its forms. What appears to be missing from the myriad strategies and policies is that the learners, who commit the acts of violence and humiliation, come from particular communities and social constructions, which exist outside of the school, and where violence might be a norm, rather than an exception. To assume, therefore, that the behaviour of unruly or violent learners might be remedied as separate from these communities, is to discount, on the one hand, that each learner enters a school with his or her own community. And on the other hand, that although these acts of violence might happen on school premises, they are in fact as much school-based problems as they are society-based. What this means is that the response to violence cannot simply be from the vantage point of what schools ought to teach and do, or what is good for a school

only. Any response to violence in schools also has to be in the best interest of society, because the learner cannot be divorced from the society of which he or she is a part.

This article commences by exploring, on the one hand, the nature and prevalence of violence in South African schools, and on the other hand, the inadequacies of current policies and strategies in creating and cultivating safe schools. Following on this, we offer an interpretive analysis of how to think about violence – that is, as a necessary part of a democratic citizenship. To this end, we explore how a citizenship education of becoming can deal with the unpredictable consequences of violence in its own potentiality. Our intention is not to offer a remedy to violence in schools. Such an attempt would presuppose that we understand the nature of violence – which we do not, and cannot understand. Instead, we turn to Rancière's (1991:15) notion of summoning individuals to use their intelligence, so that they might use their speech to respond to acts of violence.

KEYWORDS: Violence, post-apartheid schools, citizenship education, encounters, summoning to speech, enframing, school community becoming, co-belonging, potentiality

TREFWOORDE: Geweld, post-apartheidskole, burgerskapopvoeding, belewenisse, oproep tot spraak, inraming, skoolgemeenskap van wording, saambehoort, potensialiteit

OPSOMMING

Die meerderheid staatskole in Suid-Afrika het voortdurend met geweldige hoë vlakke van geweld te kampe. Die toenemende aantal insidente van fisiese geweld tussen leerders sowel as tussen leerders en onderwysers bring nie net vernedering teweeg nie, maar het ook daartoe gelei dat skole minder funksioneel geword het (Leoschut & Bonora 2007; Mncube & Harber 2013; Zulu, Urbani & Van der Merwe 2004). Die nasionale Departement van Basiese Onderwys (DvBO) het met verskeie beleide, prosedures en strategieë gereageer wat onder andere die volgende insluit: *Alternatives to corporal punishment* (DvBO 2000) en verskeie veiligheidsprogramme, soos *A national school safety framework*. Hierdie beleide en strategieë was nie net onvoldoende nie, maar het ook die onvoorspelbaarheid van geweld blootgestel. Gevolglik poog hierdie artikel om, eerstens, die aard en voorkoms van geweld in Suid-Afrikaanse skole te openbaar, en tweedens, aan die tekortkominge van huidige beleide en strategieë rakende die ontwikkeling van veilige skole aandag te skenk. Daarna poog ons om 'n interpretatiewe analise van wyses om oor geweld wat deel van demokratiese burgerskap uitmaak, te beredeneer. Die bedoeling is om die gedagte van burgerskaponderwys in wording wat die onvoorspelbaarheid van geweld in eie potensialiteit die hoof kan bied, te belig. Ons probeer nie om 'n resep vir die hantering van geweld in skole te verskaf nie. So 'n poging sal veronderstel dat ons die aard van geweld verstaan, wat nie moontlik is nie. In stede hiervan verwys ons na Rancière (1991:15) se mening dat leerders gemaak moet word om hulle intelligensie te gebruik, om juis deur die toepassing van spraak gewelddadige optrede die hoof te bied.

INLEIDING

Apartheid word tereg verantwoordelik gehou vir vele van die maatskaplike euwels en verdriet van die Suid-Afrikaanse gemeenskap. Township-skole veral is onuitwisbaar gebrandmerk deur hulle gewelddadige vorms van protes en vernietiging, dermate dat geweld selfs in die afwesigheid van waardige verset aanhou om deur die klaskamers en speelgronde van hierdie skole te sypel. Die diepgaande ironie is natuurlik dat skole as beide 'n wapen teen maatskaplike ongeregtigheid en as

'n middel ter bereiking van maatskaplike regverdigheid gebruik word. Die aanname was dus dat, sodra die weg van maatskaplike geregtigheid met die wegdoening van apartheid betree is, hierdie skole weer hulle plek en funksie van opvoeding en vrede sou inneem. Tog is dit nou, twee dekades later, nog steeds so dat geweld aanhou om te bepaal hoe en selfs of skole enigsins funksioneer.

Volgens Zulu et al. (2004:170) het die momentum van geweld in skole toegeneem namate generasie na generasie in geweld gesosialiseer is. Huidige teoretiese aanwysers insake burgerskapopvoeding fokus veral op deugde soos regte (Benhabib 2011), verantwoordelikheid (Derrida 2004), en betrokkenheid (Callan 1997; Nussbaum 1997). Volgens Biesta (2011:5) sien beleidmakers en politici die onderwys as kerninstrument om goeie burgers te produseer veral in nuwe en aanvanklik demokratiese omgewings, waar daar gefokus word op hoe die onderwys 'n bydrae tot die vestiging van burgers en die bevordering van 'n demokratiese kultuur kan lewer. Die Suid-Afrikaanse prentjie word juis op so 'n wyse ingekleur veral met die beklemtoning van die regte en verantwoordelikhede van onderwysers en leerders. Internasionaal word die tekortkominge aangaande die rolle van onderwysers en leerders ten opsigte van laasgenoemde se verbintnisse met die onderwysinstellings beklemtoon. Alhoewel sodanige benaderinge nie noodwendig heeltemal skipbreuk ly nie, is dit tog gebrekkig. Om hierdie rede poog die navorsing om veral die menswees-aspek te beklemtoon.

GEWELD OP GEWELD

Verslae oor geweld in skole – soos deur Mncube en Harber (2013) en Burton en Leoschut (2013) beweer – is dit eens dat die verskillende soorte geweld beïnvloed word deur beide maatskaplike en genderdinamika en alhoewel daar meer voor die hand liggende vorms van geweld is, soos lyfstraf of afknouery (“bullying”), is daar ook meer subtiële vorms van geweld, soos die verspreiding van kwaadwillige gerugte, kuberafknouery, dreigemente, seksuele teistering of ontgroening en doop, wat volgens Burton (2008:2) meer algemeen is in private en goed gevestigde skole as in arm en township-skole. Verder vind geweld ook onder leerders (tussen of oor die geslagte heen) plaas, tussen onderwysers en leerders, tussen onderwysers en skoolhoofde, tussen skoolhoofde en leerders en tussen ouers en leerders, ouers en onderwysers en ouers en skoolhoofde. Leoschut en Bonora (2007:107) voer aan dat verhoogde blootstelling aan en verswaring van aggressie en geweld normaliseer – wat bydra tot 'n toenemend gewelddadige samelewing. Vir baie leerders beteken dit dat geweld in so 'n mate deel van hulle daaglikse lewens geword het dat dit nie meer as abnormaal beskou word nie. Skole is dus veilige sones, ongeag die hoë vlakke van geweld wat die leerders moontlik daar ervaar of sien. In 'n poging om hierdie veelvoudige vorms van geweld te remedieer, en in hulle volslae onvermoë om dit reg te kry, is die reaksie van onderwysers nie net onvoldoende nie, maar was dit ook dikwels ewe, indien nie meer nie, gewelddadig. In baie gevalle regverdig onderwysers hulle optrede deur aan te voer dis die enigste taal waardeur geweld teengewerk kan word.

Volgens Morrell (2001:292) word daar beweer dat die aanhoudende en ongemagtigde toepassing van lyfstraf met inbegrip van die afwesigheid van alternatiewe benaderings, en die geskiedenis van outoritêre onderwysbeleide asook die persepsie dat lyfstraf nodig geag word om ordelikheid in skole te handhaaf – iets wat soms die ondersteuning van ouers geniet – alles bydra tot die voortsetting van geweld in skole. Volgens Mthanti en Mncube (2014:72) kan die regverdigings wat geopper word ten gunste van die voortsetting van lyfstraf in skole gesien word as 'n aanduiding dat jong leerders nog nie as volkome menswaardig beskou word nie en daarom op ongewenste en onaanvaarbare maniere gestraf word. Veral manlike onderwysers vertoon

ontstellende vorme van aggressie, soos fisiese aanranding en verkragting (Mncube & Harber 2013:14). Volgens Mncube en Harber (2013:1) is daar in skole onder meer verslae van verkragting, fisiese aanranding, asook poging tot moord. Volgens Harber (2004:4) word daar op internasionale vlak beweer dat skoling onder omstandighede van geweld plaasvind wat die pedagogiese prosesse belemmer. Harber (2004:1) beklemtoon dat die geweld wat in skole plaasvind, 'n aktiewe bydrae lewer tot die vestiging van geweld teenoor kinders in die breë samelewing.

Geweld deur leerders teenoor onderwysers word ook aangemeld (Morrell 2001). Volgens Mncube en Harber (2013) is 'n belangrike bevinding die toename in verslae van leerders wat onderwysers gewelddadig aanval – met skole wat verslag doen van verbale mishandeling, dreigemente, fisiese en seksuele geweld teen onderwysers (Ncunsa & Shumba 2013). Volgens Lokmić, Opić en Bilić (2012:2) het 80% van die onderwysers in Amerikaanse skole gevalle van geweld gerapporteer.

Met betrekking tot die bevindings van die *2012 National School Violence Study* rapporteer Burton en Leoschut (2013) dat skoolleiers in Suid-Afrika oor die algemeen voel dat hulle skole veilige ruimtes is vir beide onderwysers en leerders. Slegs 70% van onderwysers in Suid-Afrika het gesê hulle voel veilig wanneer hulle klasgee en 73.4% het gevoel dat leerders veilig voel op die skoolterrein. Terwyl een van die onderwysersunies, NAPTOSA (Nasionale Professionele Onderwysersunie van Suid-Afrika), erken dat mishandeling van onderwysers net so gereeld voorkom as mishandeling van leerders, is onderwysers egter huiwerig om beledigende aanvalle te rapporteer uit vrees dat hulle aansien in die klaskamer sal verloor of verdere intimidasie sal ervaar.

Die reaksies van die onderwysowerhede het verskeie vorme aangeneem. Dit sluit in verskeie beleidsdokumente, soos die Departement van Basiese Onderwys (DvBO) se manifes oor waardes, onderwys en demokrasie (*Manifesto on Values, Education and Democracy*) (DvBO 2002), of die onlangse riglyn vir onderwysers oor die bou van 'n kultuur van verantwoordelikheid en menslikheid in ons skole (*Building a Culture of Responsibility and Humanity in Our Schools: A Guide for Teachers*) (DvBO 2011).

Ander strategieë deur die DvBO het reeds die verbod op lyfstraf ingesluit, soos in die Suid-Afrikaanse (SA) Skolewet (artikel 8) (no. 84 van 1996) uiteengesit is. Met betrekking tot dissipline bemagtig die SA Skolewet (artikel 8) skoolbeheerliggame (SBL'e) om 'n gedragskode vir leerders te aanvaar ná oorlegpleging met onderwysers, leerders en ouers met die doel om 'n gedissiplineerde en doelgerigte skoolomgewing te vestig. Verwante dokumente en riglyne sluit in *Alternatives to Corporal Punishment* (DvO 2000) en *Signposts for Safe Schools* (Suid-Afrikaanse Polisiediens & Departement van Onderwys [SAPD & DvO] 2002). In 2014 het die DvBO verskeie strategieë geïmplementeer wat die volgende insluit: *A national school safety framework*, 'n *National strategy for the prevention and management of alcohol and drug use amongst learners in schools* sowel as 'n handleiding vir leerders om hulle teen seksuele misbruik in skole te waarsku en beskerm, naamlik, *Speak out – youth report sexual abuse*. In 'n poging om onderwysersgedrag te reguleer, het SARO voorgeskryf dat onderwysers gerig moet word deur die *Code of Professional Ethics* (SARO 2002:12). Maar omdat leerders, volgens Leoschut & Bonora (2007:107), 'n groter kans het om geweld in hulle skole as in hulle huise en gemeenskappe teë te kom, en met onderwysers wat toenemend aggressiewe vorme van sogenaamde dissipline gebruik (Mncube & Harber 2013:14; Zulu et al. 2004:174), blyk dit egter dat skole nie doeltreffend met geweld omgaan nie.

Na aanleiding van die bostaande word nou gepoog om geweld te ontleed aan die hand van 'n nuwe siening insake demokratiese burgerskaponderwys.

INRAMING VAN GEWELD

Terwyl filosofe soos Zizek (2008) ons waarsku teen die objektivering van geweld, en op dié manier menslike bewustheid ontken, voer die politieke kommentator, Chantal Mouffe (2000:130–131) aan dat geweld as deel van die menslike natuur aanvaar moet word, en as deel van iets wat bekend staan as die “dimensie van die politieke”.

Vir Mouffe is die rasionalistiese siening van die menslike natuur, wat die negatiewe eienskappe in die samelewing – soos geweld – ontken, nie die noodwendige basis vir demokrasie nie, maar eerder die swakste punt daarvan. Mouffe voer aan dat die politieke gemeenskap nie as ’n empiriese referent beskou moet word nie, maar eerder as ’n diskursiewe vlak. Vir hierdie doel behels die politieke gemeenskap ’n veelvuldigheid van wesens en verwagtings, wat beteken dat daar altyd hulle aan die binnekant en hulle aan die buitekant sal wees, en hulle wat geskend word en hulle wat nie geskend word nie. Dit beteken dat, as een van die ideale van post-apartheid Suid-Afrika geweldvrye skole was, die volledige realisering van wat dit eintlik beteken, nooit bereik kan word nie aangesien die politieke gemeenskap van ’n skool volgens ’n “sosiale verbeelding” (“social imaginary”) gekonstrueer is en dus onbereikbaar en onrealiseerbaar is. Met verwysing na verskeie studies in ontwikkelde en ontwikkelende lande word daar deur Lokmić, Opić en Bilić (2013:2) aangevoer dat geweld in alle skole teenwoordig is, veral met verwysing na verskillende kulturele groepe oral in die wêreld. Die siening van geweld as deel van die menslike natuur – wat verwant is aan wat ons mens maak en dus oop is vir gebruike en oortuigings van uitsluiting en diskriminasie – beteken dat die “sosiale verbeelding” van ’n geweldvrye samelewing slegs so moontlik is as wat dit onmoontlik is.

Indien ons saam met Mouffe (2000) aanneem dat geweld aanvaar moet word as deel van die menslike natuur, moet ons aanvaar dat leerders in ons skole die vermoë tot geweld besit. Maar omdat skole nie ingeraam (“enframed”) is nie, kan ons nie aanneem dat die teenmiddel vir geweld die onderrig van ’n besondere vorm van burgerskap is nie, aangesien dit sou aanneem dat ons beide geweld en burgerskap kan kompartementaliseer of “raam”. Dit sou beteken dat skole om een of ander rede losgemaak kan word van hulleself en van die samelewing asof hulle parallel met die ervaringe en lewenswyses van talle gemeenskappe wat deel van die skool uitmaak, mag bestaan en funksioneer. Indien ons van die uitgangspunt van ’n gedeelde politiese identiteit uitgaan, beweer ons dat, alhoewel post-apartheid Suid-Afrika onderdanigheid aan sekere outoritêre gedragsreëls (Mouffe 1992:30–31) aanvaar, aanvaar dit ook dat baie verskillende gemeenskappe moontlik verskillende opvattinge van die goeie kan hê. Om hierdie doel is post-apartheid Suid-Afrika, ten spyte daarvan dat dit deur ’n gemeenskaplike verbintenis verbind is, egter sonder ’n definitiewe vorm en verkeer dit dus in ’n staat van voortdurende en volgehoue herverordening van gedeelde politiese en sosiale identiteite.

Dit beteken dat ons nie aan gemeenskappe, skole en opvoeding as ’n gemeenskaplike onderneming of versameling kan dink nie – want dit sou impliseer dat daar assimilasië in ’n dominante kultuur is wat die voordeel vir almal deel en dus altyd die risiko van uitsluiting inhou. Indien ons aanvaar dat skole nie “geraam” (tot ortodokse gebruike beperk) is nie, en indien ons aanvaar dat skole deur geweld gevorm word op grond daarvan dat geweld ’n aanvaarde deel van die menslike natuur is, dan beteken dit dat ons moet begin om anders na skole te kyk. Indien skole dus nie “geraam” is nie en deur ’n “diskursiewe vlak” gekonstitueer word, is leerders aan hierdie skole nie ’n kollektief nie.

Veeleer kom hulle in hulle sonderlinghede saam wat beteken dat elke leerder uniek is, en nie tot ’n verteenwoordiger gereduseer kan word nie. Leerders betree die skool as individue. Die feit dat hulle by ’n gemeenskaplike skool saamkom, beteken dat hulle vir ’n rukkie saam gaan wees

en nie dat hulle nou as 'n groep beskou moet word nie. En die geweld wat hulle deur hulle oortredings na die skool toe bring, behoort gesamentlik aan die gemeenskappe waaruit die skool saamgestel word.

ONTMOETING MET ANDER EN UITNODIGING TOT GESPREK

Om die rol van 'n mens se menslikheid te speel, vereis dat jy die swakhede in jousef en ander erken en herken, en in werklikheid reageer na aanleiding van iemand anders se kwesbaarheid. Cavell (1979:433) doen aan die hand dat, in samehang met die mens se verbondenheid aan ander, die siening bestaan dat 'n mens die menslikheid in die ander moet erken. Die basis vir sodanige optrede lê in jousef: Ek moet dus die menslikheid in die ander erken, en die basis daarvan blyk in myself te lê. Dit is dus onvoldoende om kennis van 'n ander se kwesbaarheid te hê, soos in die geval van 'n leerder wat afgeknou word, en nie daarteen op te tree nie. Die opvatting van verantwoordelikheid waaroor ons dit hier het, is nou gekoppel aan 'n morele handeling wat begrond word deur 'n sin vir regverdigheid en geregtigheid.

Vir Derrida (1994) word geregtigheid in die vorm van verantwoordelikheid teenoor die ander as verskil aangetref. Elke individu het 'n verantwoordelikheid om met die ander saam te leef en om die andersheid van die ander regverdig te behandel. Deur nie verantwoordelik op te tree nie, leef 'n mens nie jou menslikheid in verhouding tot die ander uit nie, en deur dit te doen, versuim jy om te erken dat jou eie menslikheid bestaan as gevolg van 'n relasionele saamhoort. Dit beteken dat die onderwyser sy/haar reaksie op die afknouer in oënskou moet neem. In hierdie geval word daar spesifiek gedink aan 'n leerder wat ander leerders afknou en waar die onderwyser dan ferm optree, maar nie ten koste van die empatie wat hy/sy teenoor die afknouer betoon nie. Indien die afknouer gemarginaliseer word, bestaan daar nie noodwendig 'n geleentheid vir die afknouer om sy/haar verkeerde daad van afknou ernstig in oënskou te neem nie omdat hy/sy alreeds veroordeel is. In plaas daarvan om die afknouer te verneder of uit te sluit, moet die onderwyser sy/haar verantwoordelikheid teenoor die afknouer toon deur die afknouer se menslikheid te erken, maar ook sy/haar kwesbaarheid.

Hoewel die geneigdheid tot geweld as dade en posisies van mag bedink en beskou word, is dit nie noodwendig die geval nie. In sommige skole in Suid-Afrika is afknouerige leerders nie altyd daarvan oortuig dat hulle mag verseker word indien hulle andere afknou nie. Hier dink ons spesifiek aan leerders wat hulle skuldgevoelens met andere deel nadat hulle so kragdadig teenoor mede-leerders opgetree het. Dit kan dalk beter begryp word as 'n diepgesetelde kwesbaarheid wat misplaaste uitdrukking gevind het. Sommige leerders in voorheen benadeelde skole beaam dat gesinsprobleme bydra tot hulle wangedrag in klaskamers en dat hulle hul gekwete gevoelens na die skole verplaas omdat hulle nie teen 'n lid van die gesin kan optree of 'n standpunt kan inneem nie.

Skole, as bestaande uit en saamgestel deur die samelewing, moet plekke wees waar die ontwikkeling van verantwoordelikheid en menslikheid prioriteit moet geniet in pedagogiese ontmoetings. Die opvatting van 'n pedagogiese ontmoeting teenoor dié van burger wees, is gebaseer op die volgende drie oorwegings: 'n mens moet jousef aanspoor om op te tree deur 'n standpunt in te neem, om aan ander verantwoordbaar te wees, en om bereid te wees om ander te ervaar en te leer ken eerder as om hulle met sekerheid te ken op grond daarvan dat jy jou haas om hulle te oordeel, betuël. Anders gestel beteken demokraties optree om jou standpunt te stel. En wanneer mense hulle standpunt gestel het, vertoon hulle die vermoë om hulle gelykheid te aktualiseer – met ander woorde hulle vryheid van denke, van spraak en van besluitneming, of dit waarna Rancière (2007) verwys as die verbreking van die kettings van redes (“disrupting the chains of reasons”).

Tweedens, om as 'n bevatlike burger op te tree, behels eintlik om mense aan te spoor om hulle eie verstand te gebruik – met ander woorde 'n bevatlike burger is een wat 'n ander persoon

noodsaak om sy/haar vermoë te verwesenlik (Rancièrè 1991:15). Om 'n beroep op mense te doen om hulle intelligensie te gebruik, is in werklikheid 'n aansporing om hulle daaraan te herinner dat hulle vir hulleself kan dink en begryp, om hulle aan te spoor met betrekking tot hulle vermoëns en bekwaamhede en om nie net altyd op ander te vertrou om namens hulle te dink en te begryp nie – 'n kwessie van teenoor jouself en ander verantwoordelik wees. In teenstelling met tradisionele sienings van burgerskapopvoeding wat daarop gerig is om mense te leer om te praat, begin hersiene burgerskapopvoeding vanuit die aanname dat 'n persoon reeds bevatlik is, met ander woorde 'n "pratende wese" is (Rancièrè 1991:11).

Om 'n amateurburger te wees, is om klaar te speel met wat gebrekkig deur ander op die tafel gesit is – sonder om outoritêr oorhaastig op te tree na aanleiding van, byvoorbeeld gebrekkige formulerings van die begrip "demokrasie". As sodanig maak die amateurburger voorsiening vir die oproeping en verordening van ervarings wat nog geleef en verwesenlik moet word.

Dit beteken dat wat onderwysers onderrig en wat leerders leer, gekonseptualiseer en verorden moet word vanuit en binne 'n basis van verantwoordelike optrede, wat deur 'n menslike verbondenheid uitgedruk sal word. 'n Onderwyser se verhouding met leerders behoort dus gevorm te word deur 'n erkenning dat hulle as medemense beskou word en dus gerespekteer word. Hierdie vorm van respek ontstaan uit 'n demokratiese herhaling, wat nie net dialoog aanmoedig nie maar gedra word deur 'n "terug-praat" ("talking back").

As sodanig neem leerders deel aan die erkende saamhoort. Hulle erken hulle eie moontlikheid in die vorming van hulle eie sienings, sonder vrees dat hulle verontagsaam of verneder sal word. Deur by sienings betrokke te wees wat verskil van dit wat hulle ken en glo dat dit waar is, skep onderwysers nuwe pedagogiese belewenisse en skep hulle vir hulleself nuwe wyses van wording. As onderwysers nie hul leerders as medemense erken nie, en as leerders nie hulle onderwysers as medemense erken nie, word hulle betrokkenheid by mekaar bloot een van praat met die ander – en by tye verby die ander. Deur nie die kwesbaarheid inherent aan die ander te erken nie, word die moontlikhede van beide onderwysers en leerders nie net aangetas nie, maar ook belemmer wat betref wording. Ons sal poog om laasgenoemde begrip hieronder te verklaar.

OOOR DIE KOESTERING VAN 'N SKOOLGEMEENSKAP VAN WORDING (DIT WAT NOG KAN GEBEUR)

Met verwysing na Aristoteles onderskei Agamben (1999:179) twee soorte moontlikhede: generiese moontlikheid, soos om te sê dat 'n kind die potensiaal het om te weet; en moontlikheid as wording, wat geassosieer word met iemand wat die kennis of vermoë het om te doen en te word. Moontlikheid is juis die aksie om dit wat in wording is, na te streef, met ander woorde, moontlikheid is 'n aksie wat poog om dit wat kan gebeur, te laat geskied. Agamben verklaar byvoorbeeld moontlikheid as daardie aksie wat 'n onderwyser lei om onderrig te gee. Enersyds is 'n leerder wat die potensiaal het om te leer (te doen) verplig om 'n verandering deur leer te ervaar – dit is om 'n ander te word (Agamben 1999:179). As daar geen verandering in denke of opinie is nie, het leer dalk nie plaasgevind nie. Andersyds is die kind wat oor die potensiaal beskik om te weet ook een met moontlikhede op grond waarvan hy/sy sy/haar kennis nie kan verwesenlik nie deur dit nie te laat werk nie, met ander woorde deur nie te leer nie, en dus nie 'n ander te word nie. Met ander woorde, die potensiaal van leerders om te leer, beteken nie altyd dat hulle wel sal leer nie. Die potensiaal van leerders om te leer kan dus ook die effek hê dat hulle nie leer nie. Dit is dus 'n kwessie van hulle potensiaal wat nie werklikheid word nie – óf deur 'n onwilligheid óf deur 'n onvermoë om te leer. In plaas daarvan word 'n leerder se ware potensiaal om te leer in verband gebring met die bring van al sy/haar onbekwaamhede of nie-moontlikhede (potensiaal om nie te wees nie) na die

daad van leer sonder om in werklikheid vernietig te word. Om dus moontlikheid te hê, beteken nie om daardie moontlikheid in werklikheid te bereik nie, aangesien die moontlikheid van doen, leer en weet binne die moontlikheid daarvan geleë is, en nie binne die verwesenliking daarvan nie.

As gevolg daarvan is 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding wat met 'n impotensialiteit of onbekwaamheid vir beoordeling weergalm (aangesien oordeel opgehef is), vergelykbaar met 'n moontlikheid van wording.

'n Skoolgemeenskap van wording is een wat potensieel in wording is – met ander woorde, dit is nog nie, maar kan potensieel wees. As sodanig is daar hoop in die wordende skoolgemeenskap om geweld te kan hanteer – om ten minste drie redes.

Eerstens, 'n skoolgemeenskap van wording is nog nie werklik 'n gemeenskap wat geweld kan hanteer nie. Dit is waarskynlik so met al sy impotensialiteite van sodanige gemeenskap wees. So 'n gemeenskap het onmiddellik 'n gebrek aan 'n gedeelde, intersubjektiewe identiteit – met ander woorde 'n gemeenskap sonder enige verwysing na óf identiteit óf verskil. In so 'n skoolgemeenskap deel die geaffilieerde individue nie 'n identiteit nie en verwys ook nie na hulle verskille nie. Leerders as lede van 'n skoolgemeenskap is geaffilieer op grond daarvan dat hulle mense is. Hulle is nie lede van die skoolgemeenskap as lede met 'n gedeelde belangstelling wat afkomstig is van 'n gedeelde identiteit met ander leerders nie. Met ander woorde, lede van 'n skoolgemeenskap betwis mekaar se lidmaatskap in verhouding tot die vooropstelling van hulle menslikheid.

Indien menswees impliseer dat 'n mens die onskendbaarheid van die lewe respekteer, word lede van 'n skoolgemeenskap intern losgemaak van gewelddadige maniere om ander ernstig te beseer, of selfs hulle dood te veroorsaak.

As lede van 'n gemeenskap van wording wat saam behoort, streef individue van watter identiteit ook al daarna om gevalle van geweld stop te sit ter wille van menswees en om hulle menslikheid uit te leef. Vir só 'n skoolgemeenskap van wording is die einde van geweld nie die doel nie; die stryd teen geweld word egter 'n volgehoue menslike ervaring.

Tweedens, 'n skoolgemeenskap van wording bestaan uit watter wesens ook al in hulle uitsonderlikheid (Agamben 1993:20). Hiervolgens is lede van 'n skoolgemeenskap nie lede omdat hulle aan 'n skoolgemeenskap behoort nie, maar eerder vir die behoort op sigself (Agamben 1993:2).

Om dus rekening te hou met die lede van 'n skoolgemeenskap in hulle uniekheid, sou daaraan gelykstaande wees om hulle as mense te beskou, as dié wat geweld kan voorkom of kan stopsit – dit is, wat die lede ook al wil hê wat as aangenaam ervaar word. Dit kan natuurlik vir sommige individue heel aangenaam wees om ander pyn aan te doen, maar wat dit veral aangenaam maak, is dat iemand anders ook die gewelddaad wat gepleeg is as prettig beskou.

Ons kan ons natuurlik nie indink dat die slagoffers van geweld dit wel sou geniet om geweld te ervaar nie. “Aangenaam” verwys in hierdie geval dus nie net na die daad van die individu nie, maar ook na die ervaring van iemand wat aan die daad onderwerp is, in hierdie geval geweld. 'n Skoolgemeenskap van wording is dus een wat sy lede kan oriënteer volgens wat aangenaam is. En geweld is inderdaad nie aangenaam nie.

Derdens, 'n skoolgemeenskap van wording benadruk die opheffing van die oorgang van moontlikheid na daad, en die handhawing van on-moontlikheid binne moontlikheid (Mills 2008:109).

Om as 'n gemeenskap wat geweld kan teenwerk beskou te word, is ook om te erken dat die optrede vir die uitwissing van geweld dalk nie sonder probleme is nie. Dít in sigself sal van die begeerte om geweld uit te wis 'n moontlikheid maak.

Dit beteken dat 'n skoolgemeenskap gerig op die teenwerk van geweld oor die moontlikheid

beskik om dit te doen en tegelykertyd die onmoontlikheid het om dit te doen. Maar hierdie moontlikheid waaroor lede van 'n skoolgemeenskap beskik, maak dit vir hulle moontlik om hulle vryheid in hulle eie uniekheid uit te oefen – 'n uniekheid wat beperk is, en nietemin onbepaalbaar (Agamben 1993:67). Wat hierdeur geïmpliseer word, is dat 'n skoolgemeenskap van wording in 'n soeke na die onderdrukking van geweld sigself vryelik uitdruk op 'n bepaalde en gelyktydig onbepaalde manier in verhouding tot wat ook al “binne 'n buite” tot die geleentheid is. Vir Agamben (1993:67) is “buite” op die grens – 'n deurloop wat toegang verleen tot die geleentheid. Meer spesifiek is 'n skoolgemeenskap van wording op die drempel – 'n ervaring van binne 'n “buite” wees (Agamben 1993:67). Ons begrip van binne 'n “buite” wees impliseer dat 'n skoolgemeenskap van wording sigself sien as 'n gemeenskap wat geweld vanuit “binne 'n buite” beskou. Hoewel die geweld wat die hoof gebied moet word, buite die gemeenskap se reikwydte is, het die gemeenskap 'n begrip van die geweld asof dit deur hulle (die gemeenskap) ervaar word.

Om in so 'n uitsonderlikheid te wees, plaas die gemeenskap van wording onmiddellik in 'n posisie om te dink oor moontlikhede en onmoontlikhede om die geweld te kan teenwerk.

Deur 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding word leerders geleer om verandering teweeg te bring sonder om enige dominante kulturele gemeenskap te bevoorreg – wat beteken dat verandering nóg deur die dominansie van die kollektief gefasiliteer nóg gekweek word, maar eerder gevorm word deur die saam behoort aan veelvoudige uitsonderlikhede.

En deur 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding word leerders ingelei in spraakgebruik waardeur hulle die “vrye gebruik van die self” uitoefen om te sê wat hulle dink, en nogtans oordeel op te hef, wat sou verseker dat kommunikasie voortduur selfs in die aangesig van spraak wat by tye hinderlik en ontwrigtend is.

Uit so 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding volg dat die idee slegs deur 'n bepaalde skoolgemeenskap geïnternaliseer kan word – met ander woorde 'n gemeenskap van wording. Sodanige gemeenskap moet nog word en is een wat kan wedywer met wat ook al op sy pad kom, met inbegrip van gewelddadige dade, omdat hulle erken dat gemeenskappe van wording gevorm word deur hulle vloeibaarheid, eerder as deur iets wat vasstaande of vasgelê is. Indien leerders geleer moet word wat dit beteken om as mense saam te behoort, word hulle trouens aan pedagogiese aktiwiteite bekend gestel wat respek vir die heiligheid van die menslike lewe waardeer. Insgelyks, deur 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding word leerders aan gebruike bekend gestel om dinge anders te sien en om nie een of ander gemeenskap, of die dominante gemeenskap wat hulle lojaal ondersteun, te bevoorreg nie. Hulle word geleer dat hulle oortuigings en optrede nie deur die gemeenskap waaraan hulle behoort, voorafbepaal moet word nie, aangesien dit sou beteken dat, indien alle tieners in 'n gemeenskap dronknes hou, almal dit behoort te doen.

As 'n gemeenskap van saam behoort, sien hulle dinge eerder in hulle uitsonderlikheid met betrekking tot wat ook liefgehê kan word – dus verafsku hulle geweld, wat nie liefgehê kan word nie. Dit sou beteken dat, indien hulle iets sien of van iets weet wat dit wat hulle is, skend of ander skend, hulle nie dan bang sal wees om hulle daarteen uit te spreek nie.

Ten slotte blyk daar 'n tweeledige verhouding te wees tussen die idee van 'n pedagogiese belewenis en dié van 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding.

'n Pedagogiese ontmoeting rig burgerskapopvoeding op besondere wyses en op sy beurt verander 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding betekenis waaruit 'n pedagogiese ontmoeting bestaan – dit bied dus die ruimtes wat benodig word vir nuwe en onverwagte belewenisse en betekenis.

Anders as 'n noue koppeling van burgerskapopvoeding aan die uitoefening van regte en verantwoordelikhede, en die ervaring van 'n sin van behoort, beskou 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding die burger as iemand wat tegelyk gedagtes en spraak uitoefen, ander

op 'n verstaanbare wyse aanmoedig om dinge vir hulleself in te sien, terwyl 'n haas tot die oordeel van die onvolmaakte ander en hulle belewenisse opgehef word. Verder het burgerskapopvoeding van wording in gedagte die oproep van die moontlikheid van leerders om gemeenskappe van wording te kweek waaraan hulle nie behoort nie en waarmee hulle nie 'n gemeenskaplike identiteit deel nie.

Volgens so 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding is leerders mense wat saam behoort in hulle strewende om te let op die kwessies van die dag.

Dit is slegs wanneer leerders geleer word om spraak te artikuleer wat potensieel meer spraak meebring sonder om aktualiteit te bereik dat hulle deel van 'n gemeenskap van wording bly – 'n gemeenskap wat nie van hulle verwag om te behoort, 'n gedeelde identiteit te deel en om verskil te onderhandel nie.

'n Heroorweegde siening van burgerskapopvoeding is ook gekoppel aan die gebruik om dinge anders te sien. Om dinge op 'n ander manier te sien, voorspel ook die onmoontlikheid daarvan om dinge op dieselfde manier te sien. Dit wat 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding op die voorgrond stel, blyk verband te hou met 'n moontlikheid van wording. Gevolglik sou dit gepas wees om te praat van 'n burgerskapopvoeding van wording teenoor moontlikheid. Wat betref oorweging van hoe so 'n siening van burgerskapopvoeding moontlik die idee van gemeenskap lei, beweer Agamben (1993:86) dat die komende gemeenskap een is waarvolgens 'n gemeenskap watter uitsonderlikhede ook al vorm sonder om 'n identiteit te bevestig, sodat mense saam behoort sonder enige voorstelbare voorwaarde van behoort. Vir Agamben (1993:20) bestaan die gemeenskap van wording nou – met ander woorde dit is 'n gemeenskap waaraan almal behoort sonder om aanspraak daarop te maak dat hulle daaraan behoort, en een wat voortgebring is volgens afwisseling waarop die algemene aard en uitsonderlikheid, moontlikheid en daad rolle verander en mekaar onderling binnedring. Die feit dat “die komende gemeenskap” nie saamgestel word deur daaraan te behoort nie beteken dat leerders in gebruike ingelyf sal word op grond van 'n werklike verbintenis tot verandering wat teweeg gebring word sonder die bevoorregting van enige dominante kultuurgemeenskap. Burgerskapopvoeding wat leerders opvoed om potensieel in gemeenskap te kom, het ook in gedagte die bring van leerders in kommunikasie sonder om die onmeedeelbare te bring (Agamben 1993:65). Met ander woorde leerders word geleer dat niks in 'n gemeenskap van wording ongesê behoort te bly nie, selfs as die spraak die “leë verklaring van menseregte” (Agamben 1993:87) wat gereeld deur magtige nasies geïgnoreer word, veroordeel.

Ten slotte, eerstens, om onderrig te word in wat dit beteken om die heiligheid van menslike lewe te eer, moet leerders geleer word wat verhoudings tussen mense behels – met ander woorde, hoe hulle saam behoort. Dit impliseer dat leerders geleer word om nie net by te staan en stil te bly nie wanneer hulle sien hoe medeleerders dinge doen wat hulle glo werklik verkeerd is, soos om ander te minag, of die vernedering van 'n leerder wat dalk anders is ten opsigte van seksuele oriëntering, geloof of vermoë.

Tweedens, om geleer te word wat dit beteken om te doen wat ook al aanvaarbaar is, word leerders inderdaad ingelei in diskoerse wat dít benadruk wat nie skade doen nie, en wat ook nie deur ander as skadelik ervaar word nie. Derdens, leer 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding aan leerders wat dit beteken om dinge van “binne 'n buite” te sien sonder om hulle te haas om te oordeel. Met ander woorde, 'n heroorweegde siening van burgerskapopvoeding behoort leerders te leer wat dit beteken om binne die geweld te wees en dit te verduidelik sonder om hulle te haas om te oordeel in hulle verklarings van geweld. Net so behoort leerders geleer te word dat geweld vir sommige mense nie betekenisloos is nie. Met ander woorde, sommige mense beskou geweld as 'n wyse om te oorleef, as 'n vorm van verdediging. So 'n leerder voel verplig om 'n mes saam met hom/haar te dra op pad skool toe, omdat die gemeenskap waarvan

hy/sy 'n lid is sodanige ekstreme optrede as normaal ag. Of die leerder wat met behulp van verbale optrede andere dreig ervaar sy/haar optrede as van pas omdat die taalgebruik in sy/haar gemeenskap van so 'n aard is. Maar leerders behoort geleer te word dat sodanige opvattinge van geweld inwerk téén wat dit is om menslik te wees, omdat dit mense kwesbaar laat vir aanvalle deur dergelike onmenslike dade.

Leerders moet op 'n ander manier opgevoed word om geweld teen te staan wat beteken dat hulle nie voor die taal en gebruik van geweld mag swig nie, en dat hulle dapperheid sal toon in hulle optrede teenoor dit wat menslikheid ondermyn, soos byvoorbeeld geweld. Leerders moet opgevoed word en gewys word dat geweld alle mense se vryheid en regte ondermyn en nie net die persone wat direk by geweld betrokke is nie. Wanneer skole omhein word, benadeel die situasie almal wat aan die pedagogiese prosesse moet deelneem. Daar moet dus aan leerders gewys word hoe geweld van die ander kant lyk, met ander woorde die kant waar straf, pyn en verwoesting ervaar word. Sodoende kan 'n heroerweegde siening van burgerskapopvoeding baie doen om leerders te leer om saam te behoort. Dit sal 'n praktyk van potensieële wording wees.

BIBLIOGRAFIE

- Agamben, G. 1993. *The coming community: Theory out of bounds, Volume 1* (vertaal deur M. Hardt). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Agamben, G. 1999. *Potentialities: Collected essays in philosophy* (vertaal deur D. Heller-Roazen). Stanford: Stanford University Press.
- Barnes, K., Brynard, S. & De Wet, C. 2012. The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32(1):69–82.
- Benhabib, S. 2011. *Dignity in adversity: Human rights in troubled times*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G.J.J. 2011. *Learning democracy in schooling and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense.
- Burton, J. & Leoschut, L. 2013. *School violence in South Africa: Results of the 2012 National School Violence Study*. Monograafreeks nr. 12. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention.
- Burton, P. 2008. *Dealing with school violence in South Africa*. CJCP Issue Paper No. 4. Cape Town: Centre for Justice and Crime.
- Callan, E. 1997. *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. 1979. *The claim of reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Departement van Basiese Onderwys. 1996. *South African Schools Act*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2000. *Alternatives to corporal punishment*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2002. *Manifesto on values, education and democracy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2001. *Regulations for safety measures at public schools*. Staatskoerant nr. 22754, 12 Oktober. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2011. *Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Derrida, J. 1994. *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the new international* (vertaal deur P. Kamuf). New York: Routledge.
- Derrida, J. 2004. *Eyes of the university: Right to philosophy 2* (vertaal deur J. Plug & others). Stanford: Stanford University Press.
- Harber, C. 2004. *Schooling as violence: How schools harm pupils and society*. New York: Routledge.
- Joubert, R. 2008. *South Africa's approach to school safety: Can it succeed?* University of Pretoria Institutional Repository (<http://hdl.handle.net/2263/10152>).
- Leoschut, L. & Bonora, A. 2007. Offender perspectives on violent crime. In Burton, P. (ed.). *Someone stole my smile: An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. CJCP monograafreeks nr. 3. Kaapstad: Centre for Justice and Crime Prevention.

- Lokmić, M., Opić, S. & Bilić, V. 2013. Violence against teachers: rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2):1–12.
- Mills, C. 2008. *The philosophy of Agamben*. Stocksfield: Acumen.
- Mncube, V. & Harber, C. 2013. *The dynamics of violence in South African schools: Report*. Pretoria: Unisa.
- Morrell, R. 2001. Corporal punishment in South African schools: A neglected explanation for its persistence. *South African Journal of Education*, 21(4):292–299.
- Mouffe, C. 1992. Citizenship and political identity. *The Identity in Question*, 61:28–32.
- Mouffe, C. 2000. *The democratic paradox*. London: Verso.
- Mthanti, B. & Mncube, V. 2014. The social and economic impact of corporal punishment in South African schools. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5(1):71–80.
- Ncuntsa, 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.
- Nussbaum, M. 1997. *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rancière, J. 1991. *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation* (vertaal deur K. Ross). Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. 2007. *Hatred of democracy* (vertaal deur S. Corcoran). London: Verso.
- South African Council for Educators. 2002. *Handbook for the code of professional ethics*. Centurion.
- Suid-Afrikaanse Polisie diens & Departement van Onderwys. 2002. *Signposts for safe schools*. Braamfontein: CSV.
- Waghid, Y. & Davids, N. 2013. *Citizenship, Education and Violence: On Disrupted Potentialities and Becoming*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Zizek, S. 2008. *Violence*. New York: Picador.
- Zulu, B.M., Urbani, G. & Van der Merwe, A. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African Journal of Education*, 24(2):170–175.