

# 'n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld<sup>1</sup>

*A school-based socio-emotional programme as strategy against crime and violence*

**PETRO VAN DER MERWE**

Departement Christen Spiritualiteit, Kerkgeskiedenis en Sendingwetenskap, Unisa  
Vdmerp1@unisa.ac.za



Petro van der Merwe

**PETRO VAN DER MERWE** is in 1988 as assistent navorsers by die Navorsingsinstituut vir Teologiese Navorsing aan die Universiteit van Suid-Afrika aangestel. In 1995 het sy die pos by die Departement Christen Spiritualiteit, Kerkgeskiedenis en Sendingwetenskap as kantoor- en projekbestuurder aanvaar. Sy was onder andere saam met Prof Gerald Pillay verantwoordelik vir die totstandkoming van die Centre for Peace studies en het die projekte van die sentrum bestuur.

In 2009 behaal sy die graad MA (Sielkunde). Haar verhandeling verskaf riglyne aan skoolbestuur en onderwysers vir die gebruik van Emosionele Intelligensie (EI). Sy is tans besig met haar doktorale studie in sielkunde oor die verhouding tussen adolessente geweld en nuwe elektroniese media tegnologie.

Petro van der Merwe is nou betrokke by gemeenskapsdiensprojekte en help skoolbestuur en onderwysers met die implementering van 'n skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld by skole. Sy fasiliteer werksinkels en bied kursusse aan oor die gebruik van EI in skoolbestuurpraktyke en opvoeding vir skoolhoofde, onderwysers en ouers.

In 2009 is sy genader deur Kaptein Dolo van die Suid-Afrikaanse Polisie diens om hom te ondersteun met die ontwikkeling van 'n "National Action Plan for School Safety". Die projek beoog 'n ontwikkeling van 'n polisie/skoolraad protokol om misdaad en geweld in skole te elimineer.

**PETRO VAN DER MERWE** was appointed as assistant researcher in the Institute for Theological Research at the University of South Africa in 1988. In 1994, she accepted the position of Office & Project Manager in the Department Christian Spirituality, Church History and Missiology. In collaboration with Prof. Gerald Pillay she was responsible for the establishment of the Centre for Peace Studies.

She obtained a Master's degree in Psychology in 2009. Her thesis provides guidelines for school management teams and teachers on using Emotional Intelligence (EI). She is currently busy with her Doctor's degree in Psychology on the relationship between adolescent violence and new electronic media technology.

Petro van der Merwe is closely involved with community service projects and aids school management teams and teachers in the implementation of a school-based social-emotional programme as a strategy against crime and violence in schools. She also facilitates workshops and presents courses in using EI in school management practices.

In 2009, she was approached by Capt. Dolo of the South African Police Service for support in the development of the National Action Plan for School Safety. The goal of this Plan is for school boards and the police to develop effective protocols to eliminate crime and violence in schools.

<sup>1</sup> Hierdie artikel is die eerste van twee artikels wat gebaseer is op die MA-verhandeling van die outeur: "Implementering van 'n skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld." Die studieleier was prof. Juan Nel, Direkteur van die Sentrum vir Toegepaste Sielkunde, Unisa.

**ABSTRACT*****A school-based socio-emotional programme as strategy against crime and violence***

*The point of departure of this article is that crime and violence is a serious problem in South African schools. School violence can be understood as any behaviour that violates a school's educational mission or climate of respect, or jeopardises the intent of the school to be free of aggression against persons or property, drugs, weapons, disruptions and disorder.*

*There is talk of a "violence continuum" that stretches from insults, criticising, hate speech, threats, bullying and shoving around, to more violent behaviour. As one type of behaviour leads to another, it increases the level of violence of fighting, sexual harassment, theft, the use of alcohol and drugs, the use of weapons, vandalism, hate, gang-related involvement, the detention of hostages and rape, to murder and suicide.*

*Attempts to prevent school violence should address average behavioural problems. To prevent a shooting incident at school the insulting and belittling behaviour of children towards each other on the playground must be addressed at the outset. Conflict amongst learners evokes aggression, opposition and violent behaviour. This type of behaviour is not conducive to the learning environment and is associated with ensuing behavioural problems, substance abuse and poor scholastic achievement. In short, it means that all school violence intervention efforts must concentrate on a broader definition and fundamental understanding of what school violence entails.*

*It follows that a different approach is required – for this reason, the change from a control-and-punishment approach to an approach of positive behavioural support which will promote an emotional supportive environment in the classroom is propagated.*

*The role of the teacher is not limited to the provision of intellectual support to the learners. Tuition offers the opportunity to develop more verbal skills, which will enable the learners to express their emotions and resolve conflict by means of negotiation, for example verbally instead of violently. While aggressive and violent (antisocial) behaviour can be associated with problems at school, pro-social behaviour (for example empathy and socially responsible behaviour) can be linked to achievement at school, peer acceptance and a peaceful school environment.*

*A school-based socio-emotional intervention programme used as a strategy against violence is rooted in the fact that education can change awareness, that knowledge and teaching methods can promote pro-social behaviour, and that it can empower learners. The primary qualitative study on which this article is based therefore endeavoured to determine which elements a socio-emotional intervention programme ought to include to prevent violence and crime in schools.*

*The point of departure is that teaching emotional intelligence (EI) in the classroom can be of great value as an intervention against violence in schools. This study further aimed to determine whether emotional skills can be mastered in the complex atmosphere of a school. Management of the classroom climate is difficult as teachers should be sensitive to the behaviour of learners and understand them as individuals, and therefore adapt their own behaviour accordingly. A teacher's behavioural sensitivity can make a marked difference in the lives of learners.*

*A secondary research question was to ascertain what role teachers can play in the development of EI in learners. As teachers are important role models to learners it is important for them to display EI to the learners by way of their example. The behaviour of teachers that reflects EI promotes emotional skills, generates a positive attitude and motivates the learners.*

*Democratic school management practices and EI in the classroom can have the impact that especially an external locus of control in learners (as a result of certain events in their lives) change to an inner locus of control. Apart from cognitive and emotional maturity adolescents must also reach social maturity. An adolescent-centred teaching approach will develop adolescents'*

*ability to acquire a socially acceptable philosophy of life. Adolescent-centred practices confirm that various personal (emotional), intellectual (cognitive) and social variables interact in the classroom situation and influence adolescents' learning processes. Adolescents' learning is promoted when individuals admit differences, are respected and accommodated; when the learners are motivated by challenge, relevance, choice and a feeling of achieving success, and when they feel comfortable to express themselves, to be creative, explorative and experimental, to take risks, and to make mistakes, which are all components of EI.*

**KEY TERMS:** Misbehaviour; learners; teachers; classroom; classroom practices; school violence; emotional intelligence; emotional skills; socio-emotional interventions; social behaviour; interpersonal skills

**TREFWOORDE:** Wangedrag; leerders; onderwysers; klaskamer; klaskamerpraktyke; skoolgeweld; emosionele intelligensie; emosionele vaardigheid; sosiaal-emosionele intervensies; sosiale gedrag; interpersoonlike vaardighede

### **OPSOMMING**

Misdaad en geweld is 'n ernstige probleem in Suid-Afrikaanse skole. Die studie waarop hierdie artikel gebaseer is, het gepoog om te bepaal watter elemente 'n sosiaal-emosionele intervensieprogram by 'n skool behoort te bevat om die voorkoming van geweld en misdaad in die skool te verseker.

Met die vertrekpunt dat emosionele-intelligensie-onderrigmetodes in die klaskamer van groot waarde kan wees wat geweld-intervensies by skole betref, het die studie dit ten doel gehad om vas te stel of emosionele vaardighede in die komplekse atmosfeer van 'n skool aangeleer kan word. Die rol van onderwysers in die ontwikkeling van emosionele intelligensie by leerders is ook ondersoek.

'n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele intervensieprogram as strategie teen geweld is op die beginsel gebaseer dat onderrig bewustheid kan verander, dat kennis en onderrigmetodes prososiale gedrag kan bevorder, en dat dit leerders kan bemagtig. Die basiese aanname van 'n skoolgebaseerde geweld-intervensieprogram is dat, indien geweld aangeleer is, dit weer afgeleer kan word en leerders alternatiewe kan kies wat nie geweld insluit nie.

Benewens kognitiewe en emosionele ryphed moet adolessente ook sosiale ryphed bereik. 'n Adolessent-gesentreerde onderrigbenadering sal adolessente se vermoë om 'n sosiaal-aanvaarbare lewensfilosofie te ontwikkel, bevorder. Adolessentleer word bevorder wanneer individuele verskille erken, gerespekteer en geakkommodeer word; wanneer die leerders gemotiveer word deur uitdaging, relevansie, keuse, en 'n gevoel van suksesbereiking, en wanneer hulle gemaklik voel om hulleself uit te druk, skeppend, ondersoekend en eksperimentierend te wees, risiko's te neem en foute te maak.

### **INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING**

Volgens Johnson en Johnson (2001) spandeer onderwysers dikwels baie tyd daaraan om as bemiddelaar op te tree en konflik tussen leerders op te los. Konflik tussen leerders ontlok aggressie, teenstand en gewelddadige gedrag. Hierdie gedrag is nie bevorderlik vir die leeromgewing nie en word met latere gedragsprobleme, substansmisbruik en swak skoolprestasie geassosieer (Bagwell, Coie, Terry & Lochman 2000). Villarruel, Perkins, Borden en Keith (2003) is van mening dat programme wat daarop gemik is om beskermende faktore te bevorder en risiko's te

verklein, bevorderlik is vir die bekamping van gedragsprobleme. Terwyl aggressiewe en gewelddadige (antisosiale) gedrag met skoolprobleme geassosieer word, word prososiale gedrag (byvoorbeeld empatie en sosiaal-verantwoordelike gedrag) met beter skoolprestasie, portuur-aanvaarding en 'n vreedsame skoolomgewing verbind (Van der Merwe & Dawes 2000). Frey, Nolen, Van Schoiack-Edstrom en Hirschstein (2005) postuleer dat positiewe en negatiewe sosiale gedrag deur soortgelyke kognitiewe en affektiewe prosesse onderlê word. Coie en Dodge (1998) en Sukhodolsky en Ruchkin (2004) het bevind dat die aggressie en prososiale gedrag wat voorskoolse kinders toon, oorwegend konstant bly tot in hulle jong volwasse lewe. Dié bevinding steun Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland en Gustavo (1999) se mening dat vroeë intervensie langtermynvoordele ten opsigte van aggressie en antisosiale gedrag by leerders in skole kan inhou.

Skoolgeweld, wat 'n ernstige probleem in Suid-Afrikaanse skole is, sluit geslagsgebaseerde geweld en seksuele misbruik, boelie, haatspraak en bendeverwante gedrag in (Independent Project Trust (IPT) 2001).

Die Verenigde Nasies se Konvensie oor die Regte van die Kind verseker kinders van die reg om in 'n veilige omgewing te leer, maar dit kan slegs gebeur as skole 'n beskermende omgewing aan hulle leerders verskaf (Community Alliance for Safe Schools 1999).

Die primêre navorsingsvraag in hierdie studie is: Watter elemente behoort 'n sosiaal-emosionele intervensieprogram by 'n skool te bevat om die voorkoming van geweld en misdaad in die skool te verseker? Hierdie navorsing het dit ten doel gehad om vas te stel of emosionele vaardighede in die komplekse atmosfeer van 'n skool aangeleer kan word. Die navorser is van mening dat emosionele-intelligensie-onderrigmetodes in die klaskamer van groot waarde kan wees wat geweld-intervensies by skole betref.

## **GEWELD IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS**

Alhoewel post-1994-onderrigwetgewing die beleidsraamwerk oopgestel het vir volle integrasie in openbareskoolonderrig, beperk sosiale, ekonomiese en demografiese struikelblokke die moontlikheid van volle integrasie. Die feit dat groepsgebiede en residensiële onderskeid bestaan, werk steeds stremmend op integrasie in (Vally, Dolimbisa & Porteus 1999).

Die nuwe wetgewing het egter begin om die langtermyngevolge van onderrigstratifikasie in Suid-Afrika aan te spreek, alhoewel 'n beperkte gedeelte van stedelike swart leerders toegang tot beter skoolfasiliteite het. Vally (1998) is van mening dat alhoewel integrasie in skole plaasvind, 'n element van rassediskriminasie behoue gebly het. Die Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie (South African Human Rights Commission (SAHRC), 1999) het 'n studie oor menseregte, vooroordeel, rassekonflik en rasse-integrasie in openbare skole onderneem. "Racism, 'Racial Integration' and Desegregation in South African Public Secondary Schools" is die eerste nasionale studie oor rassisme en integrasie in skole. Dié studie het bevestig dat alhoewel desegregasie leerders van diverse sosiokulturele agtergronde toegang tot onderrig verleen, hierdie skole hoofsaaklik die waardes, behoeftes en aspirasies akkommodeer van die leerders uit die rassegroep vir wie die skole oorspronklik opgerig is.

Die etnies-gedrewe kultuurwaardes en -praktyke van spesifieke gemeenskappe word nog steeds in verskeie skole gereflekteer. Hierdie waardes en praktyke is dikwels onmiskenbaar chauvinisties en outoritêr.

Onderwyservoorbereiding, -agtergrond en -ondervinding speel 'n bepalende rol in integrerende onderrig. Daar het wel integrasie in skole plaasgevind, maar is die onderwysers voorberei om die karakter, waardes, kultuur en die tale van die leerders wat nou in hulle klaskamers is, te hanteer?

Hierdie navorsing het plaasgevind 15 jaar ná die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994, wat die apartheidsera tot 'n einde gebring het. 'n Uitgebreide program hervormings het begin met die doel om menseregte, gelykheid en sosiale geregtigheid te bevorder (Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996). Apartheid en kolonialisme het ons egter met 'n nalatenskap van voortdurende ongelykheid wat ekonomiese en sosiale omstandighede betref, gelaat.

Glaser (2000) assosieer bendevoorming in Suid-Afrika se stedelike gemeenskappe met armoede en werkloosheid, asook die veranderende patrone in die gesinslewe en sosialisering wat deur verstedeliking veroorsaak word. Volgens Dixon en Johns (2001) is veral jong seuns met swak ekonomiese vooruitsigte weens die impak van postapartheid, globalisering en neoliberalisme op die ekonomie, meer geneig tot bendelewenstyle. Volgens die Departement van Gesondheid (Department of Health (DoH), 2003) behoort 4,2% Suid-Afrikaanse adolessente (graad 8-11) aan een of ander bende. Africa (2006) meen dat meer jonger as ouer adolessente aan bendes behoort, moontlik omdat bendes veiligheid en beskerming aan blootgestelde kinders bied. Die voormalige minister van veiligheid en sekuriteit, Charles Nqakula, het in 'n persverklaring bekend gemaak dat kinders se bydrae tot misdaad baie groot is (Steenkamp 2008). Volgens die berig is die top-ses misdade wat deur kinders gepleeg word, moord, verkragting, ernstige aanranding, gewapende roof, huisbraak en diefstal.

Hierdie navorser is van mening dat onderwysers as rolmodelle 'n waardevolle rol kan speel in die vorming van leerders se lokus van kontrole. Die term "lokus van kontrole" het sy oorsprong by Rotter (1966). Dié teorie handel hoofsaaklik oor die interaksie tussen individue en hulle omgewing, asook hulle behoefte aan positiewe versterking. Demokratiese skoolbestuurspraktyke en emosionele intelligensie (EI) in die klaskamer kan meebring dat veral leerders wie se lokus van kontrole ekstern is as gevolg van sekere gebeure in hulle lewens, dit na 'n interne lokus van kontrole kan verander. 'n Leerder met 'n ekstern lokus van kontrole sal voel dat hy/sy min beheer het oor wat in sy/haar lewe gebeur. So 'n leerder sal byvoorbeeld voel: "Onderwysers gee onregverdig punte, al leer ek hoe hard". 'n Verskuiwing na 'n interne lokus van kontrole sal die leerder laat voel: "Wanneer ek hard leer, kry ek goeie punte".

## **Begrippe en teoretiese begroning**

Volgens Scheper-Hughes en Bourgois (2004:48) is geweld 'n "slippery concept" wat moeilik is om te definieer, en word klem geplaas op die fisieke, maar die sosiale konteks daarvan geïgnoreer. Die Wêreldgesondheidsorganisasie (World Health Organisation (WHO), 2002:854) se definisie beklemtoon die fisieke sowel as die sielkundige dimensies:

... 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 of resulting in, injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation.

As 'n mens na geweld as 'n kontinuum kyk, wat "uiterste" geweld soos moord, verkragting en skietery, asook "alledaagse geweld" soos speelgrond-ondersies en fisieke straf insluit, omvat dit 'n groot reeks interaksies en vorms (Parkes 2007).

## **Wat is skoolgeweld?**

Daar word die afgelope 15 jaar baie aandag aan die probleem van skoolgeweld gegee, en daar is 'n groter aantal pogings wat op die voorkoming daarvan gerig is. Een van die grootste uitdagings rondom skoolgeweld is moontlik om die term te definieer. 'n Probleem wat goed gedefinieer is,

is halfpad opgelos, maar 'n probleem wat swak gedefinieer is, is bestem om voort te duur. Die beeld wat die media van skoolgeweld voorhou, skep dikwels die indruk dat dit slegs verbind word aan vuurwapens en skiet-insidente by 'n skool. Onlangse data toon dat die besit van wapens onder swart Amerikaanse adolessente hoogs waarskynlik is (Lane, Cuningham & Ellen 2004). Ongeveer 17,1% Amerikaanse adolessente en 17,8% Suid-Afrikaanse leerders besit 'n wapen. In die geval van aggressiewe gedrag by 'n skool het 6,1% Amerikaanse teenoor 9,2% Suid-Afrikaanse adolessente 'n wapen gehad.<sup>2</sup> Daane (2003) meen dat adolessente dit nie moeilik vind om 'n vuurwapen in die hande te kry nie. Volgens hierdie outeur is die algemeenste metodes om wapens in die hande te kry, van familie, vriende en straatbronne. Dogters besit meer dikwels 'n mes as 'n vuurwapen (Lane et al. 2004). Volgens die Center for the Prevention of School Violence (CPSV) (2002) is dit belangrik om te verstaan dat skoolgeweld meer as net skietvoorvalle behels. Baie insidente wat vuurwapengeweld insluit, is in werklikheid 'n refleksie van die kulminasie van ander insidente wat opgebou het tot dié wat vuurwapens insluit.

Skoolgeweld kan soos volg gedefinieer word:

Any behaviour that violates a school's educational mission or climate of respect or jeopardizes the intent of the school to be free of aggression against persons or property, drugs, weapons, disruptions, and disorder. (CPSV, 2002:2)

Bogenoemde definisie word deur die Nasionale Kriminelereg-verwysingsdiens erken en is gebaseer op inligting wat deurlopend oor skoolgeweld gegeneer word. Hierdie definisie is op die voorkoming van skoolgeweld in die Verenigde State gerig. Dit poog om die bewustheid te skep dat daar verskeie vorms van skoolgeweld bestaan, en dat indien dit slegs in terme van vuurwapens en skiet-insidente gedefinieer sou word, die probleem van skoolgeweld daarom bestem is om voort te duur.

Die CPSV (2002) se definisie maak grootliks aanspraak op die “geweldkontinuum” en neem voorafgaande gedrag wat as aanleidend tot meer gewelddadige gedrag geïdentifiseer is, in ag. Hierdie gedrag sluit beledigings, afkraking, haatspraak, dreigemente, boelie en rondstamp in. Soos een tipe gedrag tot 'n ander lei, verhoog die vlak van geweld van bakleiery, seksuele teistering, diefstal, die gebruik van drank en dwelms, die gebruik van wapens, vandalisme, haat, bende-betrokkenheid, die aanhou van gyselaars en verkragting, tot moord en selfmoord, wat die einde van die kontinuum is. Alhoewel die volgorde van die gedrag op die kontinuum volgens mense se sienings kan verskil, wil dit tog voorkom of die geweld oor tyd meer gewelddadig word – nadat alles met matige gedragsprobleme begin het.

Pepler en Craig (2000) stel die kontinuum van aggressiewe gedrag soos volg voor:

---

<sup>2</sup> Vergelyk DoH (2003); Grunbaum, Kann, Kinchen, Ross, Hawkins, Lowry, Harris, Mc Manus, Chyen & Collins (2004).

**TABEL 1:** Die kontinuum van aggressiewe gedrag  
Aangepas uit Pepler en Craig (2000:5)

Kinderjare → → → → → → → Adolessensie → → → → → → → Volwassenheid									
Normatiewe Aggressie	Afknoery	Seksuele teistering	Kriminele gedrag	Bende-betrokkenheid	Afspraakgeweld ("Date violence")	Teistering by werksplek	Eggenoot-mishandeling	Kinder-mishandeling	Bejaarde-mishandeling

Die kontinuum van aggressiewe gedrag is dan ook die rede waarom die definisie van skoolgeweld klem lê op enige gedrag wat inbreuk maak op 'n skool se onderrigdoelwitte of klimaat van respek.

Pogings om skoolgeweld te voorkom, moet dus ook matige gedragsprobleme aanspreek en nie net daarop gerig wees om die skoolomgewing te beveilig deur dit wapenvry te maak nie. Om 'n skoolskieterij te voorkom, moet daar begin word deur die gedrag van kinders wat mekaar op die speelgrond afkraak en beledig, aan te spreek. Dit beteken ook dat enige vorm van boelie nie toegelaat moet word nie. Enige intervensiepoging moet besondere aandag aan albei hierdie tipes gedrag ook gee. Kortom beteken dit dus dat alle skoolgeweld-intervensiepogings op 'n breër definisie en grondige begrip van wat skoolgeweld alles omvat, moet konsentreer.

Seedat, Nyamai, Njenga, Vythilingum en Stein (2004) is van mening dat alhoewel geweld-insidente gereeld in kinders se lewens voorkom, dit nie 'n ongevoeligmaking of 'n uitwerking van gevoelloosheid op kinders het nie. Volgens hierdie outeurs word daar soms aanvaar dat geweld 'n normale deel van kinders se lewens vorm en word geweld daarom 'n aanvaarbare manier van lewe. Kinders maak inderwaarheid op 'n komplekse manier sin van geweld, en die oorheersende emosies is bangheid, weersin en magteloosheid.

Bisseker (2003) is van mening dat dit onmoontlik is om die situasie in skole te verbeter sonder funksionele onderwysdepartemente op nasionale sowel as provinsiale vlak. Die Departement van Onderwys het 'n aantal stappe onderneem om die hoë vlakke van geweld in ons skole aan te spreek, maar tot dusver nie daarin geslaag om met 'n strategie wat resultate lewer, vorendag te kom nie.

Die voormalige minister van onderwys, Nadeli Pandor, het op 12 Februarie 2008 'n skool-eed voorgestel wat soos volg lui:

We the youth of South Africa, recognising the injustices of our past, honour those who suffered and sacrificed for justice and freedom.

We will respect and protect the dignity of each person, and stand up for justice.

We sincerely declare that we shall uphold the rights and values of our Constitution and promise to act in accordance with the duties and responsibilities that flow from these rights. (News24 2008)

Die instelling van so 'n eed het 'n debat vanuit alle oorde ontlok. Van politieke partye en burgerregtebewegings tot individue het hulle teenkanting teen die plan te kenne gegee. Daar is

beweer dat dié eed die nasie verder sou verdeel en nie sosiale samehorigheid sou bewerk, soos wat die bedoeling was nie (Makhwanazi 2008).

Alhoewel daar dus heelwat pogings aangewend is om geweld in skole aan te spreek, het dit min resultate opgelewer. Ondanks die groot bedrae geld en baie tyd en personeel wat vir hierdie pogings gebruik word, is daar 'n hoër skaal en vlak van geweld in ons skole. Dit is duidelik dat 'n ander benadering nodig is.

Hierdie navorser wil skoolbesture aanmoedig om te konsentreer op die verandering van 'n beheer-en-straf-benadering na 'n benadering van positiewe gedragsondersteuning, wat 'n emosioneel-ondersteunende omgewing in die klaskamer sal bevorder. Die rol van die onderwyser is nie net tot die verskaffing van intellektuele ondersteuning aan leerders beperk nie.

### *Die persoonlike dimensie van leer*

Onderrig bied die geleentheid om meer verbale vaardighede te ontwikkel wat mense in staat sal stel om hulle emosies uit te druk en konflik by wyse van onderhandeling op te los, byvoorbeeld met woorde eerder as geweld. Kaplan (2000) meen dat adolessente se kognitiewe vermoëns hulle toelaat om hulle persoonlike beginsels en idees oor wat reg en verkeerd is, te formuleer. Gouws, Kruger en Burger (2000) sê adolessente moet persoonlike waardes in 'n wêreld van teenstrydige waardes ontwikkel.

Volgens Prinsloo, Vorster en Sibaya (2001) pleeg adolessente moord en raak hulle by misdaad betrokke as gevolg van bendebedrywighede. Dwelmmisbruik en alkoholisme het 'n hoogtepunt bereik, en MIV/vigs het pandemies geword. Voorvalle van geweld wat spruit uit vreemdelingehaat in Suid-Afrikaanse gemeenskappe is in die nuus. Jong kinders kan erg getraumatiseer word as hulle gewelddadige tonele, soos die xenofobiese aanvalle die afgelope ruk in Suid-Afrika, sien. Sommige kinders is vreesbevangen en wonder wanneer iets soortgelyks met hulle gaan gebeur. Africa (2006) sê dit is teen hierdie agtergrond wat adolessente moet besluit wat reg en verkeerd is, en hiervoor is deeglike emosionele ontwikkeling 'n voorvereiste. Volgens Gouws, Kruger en Burger (2000) verwys emosionele ontwikkeling na die ontwikkeling van gehegtheid, vertroue, sekuriteit, liefde, asook 'n variasie van emosies, gevoelens en gemoedstoestande. Dit sluit die ontwikkeling van die self en selfstandigheid in.

Garnefski (2005) sê emosies wat vir adolessente uitdagend is, is die volgende:

- vrees en angs: die vrees gaan gewoonlik daarvoor om onaantreklik of dwaas voor te kom;
- skuldgevoelens: dit kom voor wanneer 'n adolessent se optrede teenstrydig met sy of haar waardes is;
- droefheid: 'n gevoel van teleurstelling of verlies;
- skaamte: gewoonlik as gevolg van huislike omstandighede waarin die adolessent nie aangemoedig word om hom- of haarself uit te druk nie, en
- woede: dit is die intensste emosie wat die meeste mense beleef.

Benewens kognitiewe en emosionele ryphed moet adolessente ook sosiale ryphed bereik. WHO (2008) identifiseer die volgende sosiale faktore:

- die kompleksiteit of vlak van modernisering van die samelewing waarin die adolessent grootword;
- die kenmerke van die adolessent se subkultuur en die samelewing se houdings teenoor hierdie subkultuur, en
- die gesinstruktuur en die ouers se invloed.



Bearnon (2001) is van mening dat adolessent-gesentreerde praktyke bevestig dat verskeie persoonlike (emosionele), intellektuele (kognitiewe) en sosiale veranderlikes in interaksie in die klaskameropset is en die adolessent se leerproses beïnvloed.

Kessler (2000) beskryf in haar boek, *The Soul of Education: Helping Students find Connection, Compassion and Character at School*, die behoefte wat leerders ondervind om te voel dat daar vir hulle omgee word en dat hulle daar behoort. Hulle het ook die behoefte om kreatief en vreugdevol te wees, om te voel daar is 'n betekenisvolle doel, en dat hulle aan ander se verwagtinge kan voldoen. Die persoonlike dimensie van adolessentleer omvat hierdie komplekse en individuele behoeftes, gelowe en emosies. Die adolessent se persepsie van sy/haar persoonlike vermoëns en effektiwiteit het 'n impak op die vlak van motivering en deurstellingsvermoë met nuwe leer. Sekere gunstige houdings, soos openheid, verdraagsaamheid, empatie en intellektuele nuuskierigheid, help die adolessent in sy of haar denke om op 'n hoër kognitiewe vlak te ontwikkel.

Adolessentleer word bevorder wanneer individuele verskille erken, gerespekteer en geakkommodeer word; wanneer die leerders gemotiveer word deur uitdaging, relevansie, keuse, en 'n gevoel van suksesbereiking, en wanneer hulle gemaklik voel om hulleself uit te druk, skeppend, ondersoekend en eksperimentierend te wees, risiko's te neem en foute te maak.

Adolessente se sosiale en emosionele welstand is nou verbind met wat hulle glo ander mense se persepsie van hulle is. Hulle is geneig om baie meer bewus te wees van ander mense, en veral hulle portuurgroep, se opinies oor hulle. Elkind (in Bearnon 2001:6) verwys hierna as die "imaginary audience". Hierdie term verwys na adolessente se neiging om valslik te glo dat hulle voorkoms of gedrag die fokus van ander mense se aandag vorm. Een gevolg hiervan is dat hulle oorsensitief kan wees. Hulle kan byvoorbeeld emosioneel reageer op 'n spottery, en hou dikwels vas aan persoonlike gevoelens van woede of verleentheid.

Die skokkende voorval by die Krugerdorpse skool waar 'n graad 12-leerder 'n 16-jarige graad 9-medeleerder met 'n swaard doodgesteek het, was 'n geval van 'n seun wat gespot en geboelie is, en toe moor hy. Dit blyk dat hierdie seun met emosionele pyn in hom rondgeeloop het. Hy het 'n pad van verwerping, vernedering en afkraking geloop omdat hy klein en fyn is en almal hom beledig het. Hy het dan ook met satanisme begin eksperimenteer omrede dit hom in sy psige 'n mate van beskerming gebied het. Dit was asof hy kon ontvlug na die idee dat hy sekere magte sou ervaar, wat aan hom 'n beskermingsmeganisme sou bied (Grobler 2008; Blaauw, Booyens, & Pieters 2008).

Die seun van Winnenden, Duitsland, wat vir die massamoord by 'n skool verantwoordelik was, is as onopvallend, vriendelik en skaam beskryf. Hy was stil in die klas en het niemand gepla nie. Wanneer hy met onderwysers en ander leerders gepraat het, het hy altyd in 'n ander rigting gekyk, maar nooit vreemd voorgekom nie. 'n Ooggetuie van die massamoord het gesê dat die seun selfversekerd voorgekom het met die Beretta in sy hand (Jüttner & Seith 2009).

Elkind (in Bell & Bromnick 2003) is van mening dat adolessente egosentrisme kognitief oorkom kan word deur die adolessent geleidelik te leer om tussen sy eie gedagtes en die gedagtes van ander te onderskei. Emosioneel kan dit oorkom word deur 'n geleidelike integrasie van ander se gevoelens met die adolessent se eie emosies. 'n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program moet dan ook poog om adolessente te leer wat om te doen in sosiale situasies wat moontlik emosionele pyn en verleentheid kan veroorsaak.

Bearnon (2001) sê dit is belangrik om te verstaan dat adolessente se denke en leer, asook hulle perspektief, deur kultuur, omgewing en biologie beïnvloed word. Leer is 'n intellektuele proses wat baie sterk beïnvloed word deur sosiale interaksie en die konteks van die situasie. Daarby kom persoonlike gelowe, disposisie en emosies.

## EMOSIONELE INTELLIGENSIE IN SKOOLVERBAND

Mayer en Salovey (1997) sien EI as die vermoë om emosie akkuraat waar te neem, te takseer en uit te druk; die vermoë om toegang te hê tot gevoelens en/of gevoelens te genereer wanneer dit denke fasiliteer; die vermoë om emosie en emosionele kennis te verstaan, en die vermoë om emosies te reguleer en emosionele en intellektuele groei te bevorder. Uit hierdie definisie is dit duidelik dat EI kognitiewe sowel as emosionele eienskappe insluit.

Leerders is deur opvoeding en sosialisering geleer om emosies te onderdruk. Byvoorbeeld: 'n Leerder kom kla oor 'n ander leerder wat sy liniaal gebreek het. Die onderwyser sê byvoorbeeld dan: "Moenie kwaad wees nie, dit was maar net 'n ongeluk." Binne-in die leerder is daar nou verwarring. Sy ware ek sê hy is kwaad, maar die onderwyser se opmerking leer hom om nie sy ware ek te vertrou nie en om dit 'n ander naam te gee.

Dreyer (2006) maak die bewering dat slegs 2% van die kere wat ons die woorde "irritasie" en "aggressie" sê, dit die regte naam vir die emosie is; 98% van die tyd is daar 'n klomp ander onderliggende emosies wat ons nie 'n naam gegee het nie en ook nie hanteer het nie. Dreyer en Dreyer (2006) noem hierdie onderliggende emosies verleentheidsemosies. Dit is emosies wat ek dink nie by my pas nie en ek ook nie wil hê ander moet van weet nie. Die grootste probleem is dat leerders self nie weet wat hierdie sagte verleentheidsemosies se name is nie. Onderwysers moet hulle help om hierdie sagte emosies te herken en hulle te benoem. Onderwysers moet dus bewus wees daarvan dat elke keer wanneer 'n leerder irritasie of aggressie toon, daar slegs 'n 2%-kans is dat dit die emosie is wat die leerder ervaar. Hulle moet ook beseft dat die leerders skaam is oor die verleentheidsemosies wat hulle 98% van die tyd ervaar, en dat as hulle dié emosies teenoor ander mense erken, hulle kwesbaar word. EI-intervensiestrategieë wat die onderwysers in die klaskamer gebruik, kan 'n heel nuwe leerervaring skep om hierdie emosies en die ware ek te ontdek.

### Voorspellingswaarde van intelligensie

Die media maak die publiek soms bewus van intellektueel-begaafde individue wat irrasionele gedrag openbaar. Daar is byvoorbeeld berig dat 'n matrikulant, wat 'n A-kandidaat was, sy onderwyser met 'n mes aangerand het omdat dié slegs 80% aan hom toegeken het vir 'n toets in Natuur- en skeikunde. Dit kan dien as bewys dat persone se emosies soms beheer oor hulle gedrag oorneem ten spyte van hulle groot intellektuele vermoë (Celliers 2004).

Neurologiese faktore speel 'n rol in feitlik alle menslike gedrag en kan nie uitgeskakel word wanneer emosionele reaksies ter sprake is nie. Dié feit kan die moontlikheid dat EI aangeleer kan word, belemmer. Die vraag ontstaan ook of intervensies geskep kan word wat neurologiese ontwikkeling kan versnel.

Goleman (1995) is van mening dat mense ook soms radikaal sal optree en selfs moord sal pleeg as hulle 'n sterk emosionele reaksie ervaar. Hy verklaar dit neurologies deur te verduidelik dat boodskappe normaalweg van die oog af na die talamus gaan, en dan na die amigdala en die neurokorteks, wat denke beheer. Die amigdala is met 'n enkele sinaps aan die talamus verbind, en as 'n mens iets waarneem wat 'n sterk emosie in jou opwek, bereik die boodskap die amigdala voor dit die neurokorteks bereik en kan 'n mens daadpleeg waaraan jy normaalweg nie eens sou dink nie. Die emosionele reaksie wat deur die amigdala opgewek word, is selfs hewiger wanneer verskeie stressors kort na mekaar waargeneem word. Gedurende die kinderjare begin senuweepunte van en na die limbiese stelsel, wat die kern van emosionele beheer neurologies bepaal, ontwikkel (Goleman 1995). Die skrywer bewys aan die hand van navorsing deur Kagan dat die invloed van

die amigdala wel oorwin kan word as 'n kind herhaaldelik die regte voorbeeld van die hantering van emosiewekkende situasies waarneem.

### Emosionele intelligensie in die klaskamer

Blom (2000) toon aan dat EI op die potensiaal dui wat die individu het ten opsigte van sekere komponente, wat bestaan uit spesifieke kennis, vermoëns en vaardighede in terme van emosionele aspekte. Daarteenoor toon emosionele vaardigheid op 'n persoon se vermoë om sy/haar kennis, vermoëns en vaardighede in hierdie verband aan te wend. 'n Persoon wat emosioneel vaardig is, het geleer hoe om emosies en emosionele inhoud te gebruik. Dit beteken dan ook dat EI aangeleer kan word, en dat dit nie iets is wat nie kan verander nie.

Die bestuur van die klaskamerklimaat is moeilik omrede onderwysers sensitief moet wees vir leerders se gedrag en leerders as individue moet verstaan, en hulle eie gedrag daarvolgens moet aanpas. 'n Onderwyser se gedragsensitiwiteit kan 'n beduidende verskil aan leerders se lewens maak. As 'n onderwyser 'n atmosfeer van stille vertroue en outoriteit kan skep, sal die stryd ten opsigte van klaskamerbeheer halfpad gewonne wees voor dit begin (Coetzee & Jansen 2007).

Die onderstaande tabel toon die ses vlakke van emosionele vaardigheid in die klaskamer.

**TABEL 2:** Vlakke van emosionele vaardigheid in die klaskamer  
Aangepas uit Coetzee en Jansen (2007:114)

<p><b>Vlak 1:</b> Profiel van die onderwyser se emosionele intelligensie</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitiewe gedrag</li> <li>• Temperament</li> <li>• Emosionele gedrag               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Passie</i></li> <li><i>Entoesiasme</i></li> <li><i>Optimisme</i></li> </ul> </li> <li>• Sosiale gedrag               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Empatie</i></li> <li><i>Respek</i></li> <li><i>Sosiaal verantwoordelike gedrag</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Vlak 2:</b> Sielkundige veiligheid</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitief               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Duidelikheid</i></li> </ul> </li> <li>• Emosioneel               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Veiligheid</i></li> </ul> </li> <li>• Praktieke               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Duidelikheid van prosedures</i></li> <li><i>Leerderbetrokkenheid</i></li> <li><i>Reëls afdwing</i></li> <li><i>Leerderverantwoordelikheid</i></li> <li><i>Reg en regverdigheid</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Vlak 3:</b> Positiewe selfbeeld</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitief               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Positiewe selfbeeld</i></li> </ul> </li> <li>• Emosioneel               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Selfvertroue</i></li> </ul> </li> <li>• Praktieke               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Leerder-uniekheid</i></li> <li><i>Leerderselfbewustheid</i></li> <li><i>Sterk en swak punte</i></li> <li><i>Positiewe kwaliteite</i></li> </ul> </li> </ul>

<b>Vlak 4:</b> Gevoelens van behoort	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitief <i>Erkenning</i></li> <li>• Emosioneel <i>Aanvaarding</i></li> <li>• Praktyke <i>Betrokkenheid</i> <i>Samewerking</i> <i>Geleenthede</i> <i>Samehorigheid</i> <i>Groep trots</i></li> </ul>
<b>Vlak 5:</b> Doelgerigte gedrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitief <i>Rigting</i></li> <li>• Emosioneel <i>Motivering</i></li> <li>• Praktyke <i>Doelstellings</i> <i>Uitdagings</i> <i>Ondersteuning/Riglyne</i> <i>Terugvoer</i></li> </ul>
<b>Vlak 6:</b> Persoonlike vaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitief <i>Vermoëns/Selfdoeltreffendheid</i></li> <li>• Emosioneel <i>Trots/Entoesiasme</i></li> <li>• Praktyke <i>Opsies/Probleemoplossing</i> <i>Ondersteuning</i> <i>Erkenning</i> <i>Terugvoer</i> <i>Viering van sukses</i></li> </ul>

Negatiewe omstandighede bring 'n spiraal van negatiewe houdings en gedrag na vore. Die verstaan van gewoontepatrone en die bewustelike ontwikkeling van EI sal onderwysers in staat stel om hierdie negatiewe siklus te verbreek. Die alternatief is dat onderwysers 'n siklus skep wat positiewe leerdergedrag versterk. Onderwysergedrag wat EI weerspieël, bevorder emosionele vaardigheid, wat 'n positiewe houding genereer en leerders motiveer (Coetzee & Jansen 2007).

Die ses vlakke is onderling verbind en beïnvloed mekaar, dus lei 'n verbetering op een vlak tot 'n verbetering op die ander vlakke. Hierdie navorsing se interpretasie is dus dat 'n skoolgebaseerde sosiaal-emosionele intervensieprogram wel as strategie gebruik kan word om geweld en misdaad in skole te voorkom. In die opvolg-artikel word daar aan die hand van aksienavorsing gepoog om skoolbesture en onderwysers bewus te maak van die belangrikheid daarvan om leerders se EI te verhoog, asook daarvan dat hulle met EI-onderrig 'n beduidende verskil aan leerders se gedrag kan maak.

## SAMEVATTING

Ten einde skoolbesture in staat te stel om intervensieprogramme teen geweld en misdaad te implementeer, moet lewensvaardigheidsprogramme in skole bevorder word wat sentreer rondom onder meer die ontwikkeling van aanpasbaarheid, inter- en intrapersoonlike vaardighede, hoe om doeltreffend in 'n groep te funksioneer, en vaardighede wat verband hou met die vermoë om ander te beïnvloed, met ander woorde die ontwikkeling van EI. Die sukses van geweld- en misdaadvoorkomingsprogramme kan verhoog word as EI in skole verhoog word.

In die navorsing is die literatuurkontrole van die studie as problematies beskou. Hoewel geweld en misdaad in skole feitlik weekliks in die nuus is en hierdie onderwerp 'n belangrike punt van bespreking op populêre vlak geword het, wil dit voorkom of akademiëci nie voldoende aandag hieraan skenk nie, aangesien die mees resente bronne wat hieroor opgespoor kon word, óf voor 2007 verskyn het, óf op die buiteland betrekking het.

Dit is daarom my oortuiging dat hierdie navorsing 'n basis geskep het waarop verdere navorsing kan voortbou. Aangesien min navorsing oor skoolgeweld en die gebruik van 'n skoolgebaseerde sosiaal-emosionele intervensie gedoen is, is die veld taamlik onontgin en ryp vir verdere navorsing.

Die doel van hierdie artikel was om riglyne en vereistes vir die gebruik van alternatiewe metodes vir die ontwikkeling van EI vas te stel. Hierdie riglyne en vereistes voorsien die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek wat in die opvolg-artikel bespreek word.

## BIBLIOGRAFIE

- Africa, E.K. 2006. Die invloed van 'n intervensieprogram op omkeerbare gesondheidsrisikofaktore by 'n geselekteerde groep adolessente dogters. Doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Bagwell, C.L., Coie, J.D., Terry, R.A. & Lochman, J.E. 2000. Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45: 280-305.
- Bearnon, G.W. 2001. *Supporting and Motivating Adolescent Thinking and Learning*. [http://www.phschool.com/eteach/professional\\_development/adolescent\\_thinking\\_learn](http://www.phschool.com/eteach/professional_development/adolescent_thinking_learn). [Augustus 27, 2008].
- Bell, J.H. & Bromnick, R.D. 2003. The social reality of the imaginary audience: A grounded theory approach – adolescent psychology. *Adolescence*, Summer (2003). [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2248/is\\_ai\\_109027875](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_ai_109027875). [Augustus 28, 2008].
- Bisseker, C. 2003. Future Imperfect. *Financial Mail*, September, 11-24.
- Blaauw, D., Booyens, H. & Pieters, M. 2008, 28 Augustus. Gespot, geboelie en toe moor hy. *Huisgenoot*, 10-11.
- Blom, B. 2000. 'n Gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir junior primêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Doktorsale proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Celliers, J.B. 2004. Die standaardisering van 'n emosionele intelligensiemetinstrument by kinders. Doktorsale proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Center for the Prevention of School Violence. 2002. *Just What is 'School Violence'?* (News Brief). North Carolina: Department of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <http://www.cpsv.org>. [Julie 25, 2008].
- Coetzee, M. & Jansen, C. 2007. *Emotional Intelligence in the Classroom. The Secret of Happy Teachers*. Cape Town: Juta.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. 1998. The development of aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). *Social, Emotional and Personality Development*. New York: Wiley, pp.779-862.
- Community Alliance for Safe Schools. 1999. *Protecting your School from Violence and Crime*. (Brochure for principals and school governing bodies). Durban: Independent Projects Trust.
- Constitution of the Republic of South Africa. Act 108 of 1996.
- CPSV – kyk onder Center for the Prevention of School Violence.
- Daane, D. 2003. Child and adolescent violence. *Orthopaedic Nursing*, 22(1): 23-31.
- Department of Health. 2003. *The 1<sup>st</sup> South African National Youth Risk Behaviour Survey – 2002*. Cape Town: South African Medical Research Council.
- Dixon, B. & Johns, L.M. 2001. *Gangs, Pagad and the State: Vigilantism and Revenge Violence in the Western Cape*. Violence and Transition Series 2. Cape Town: Centre for Studies in Violence and Reconciliation.
- DoH – kyk onder Department of Health.
- Dreyer, H. & Dreyer, T. 2006. *Emosionele intelligensie. Verstaan jouself en verbeter jou verhoudings met ander*. <http://www.vivre.co.za>. [Februarie, 12 2009].

- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B., Shepard, S., Cumberland, A. & Gustavo, C. 1999. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70: 1360-1372.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Van Schoiack-Edstrom, L. & Hirschstein, K.M. 2005. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26: 171-200.
- Garnefski, N. 2005. Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28: 619-631.
- Glaser, C. 2000. *Bo-Tsotsi: The Youth Gangs of Soweto 1935-1976*. Oxford: James Currey.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence: Why It can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2000. *The Adolescent*. Cape Town: Clyson.
- Grobler, F. 2008, (18 Augustus). Krugersdorp school rocked by 'Satanic' killing. *Mail & Guardianonline*. Besikbaar by: <http://www.mg.co.za/article/2008-08-18-krugersdorp-school-rocked-by-satanic-killing>. [Besoek op 26 Augustus 2008].
- Grunbaum, J., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Lowry, K., Harris, W., Mc Manus, T., Chyen, D. & Collins, J. 2004. Youth risk behavior surveillance – US 2003. *Youth Risk*, 53(SS-1): 95.
- Independent Project Trust (IPT). 2001. *'The fear and Terror We Live in Will Never End': A Preliminary Report on Young People's Experiences of Crime*. Durban: Crime Reduction in School Project. Independent Projects Trust.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2001. *Teaching students to be Peacemakers: A Meta-Analysis*. (Reports/Research, 143). Seattle: Educational Research Association.
- Jüttner, J. & Seith, A. 2009 (12 Maart). School massacre in Germany: 'A totally normal teenager'. *Spiegel Online International*. <http://www.spiegel.de/international/germany/0,1518,612863,00.html>. [April 9, 2009].
- Kaplan, P.S. 2000. *A Child's odyssey*. Australia: Wadsworth.
- Kessler, R. 2000. *The Soul of Education: Helping Students find Connection, Compassion and Character at School*. Colorado: ASCD. [http://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=k51pb-p3Ad0C&oi=fnd&pg=PR2&dq=Kessler+the+soul+of+education&ots=HZRLqADYqd&sig=DfBT5LJtaF1aH\\_UZN4Gu4rD8vZA#PPR15\\_M1](http://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=k51pb-p3Ad0C&oi=fnd&pg=PR2&dq=Kessler+the+soul+of+education&ots=HZRLqADYqd&sig=DfBT5LJtaF1aH_UZN4Gu4rD8vZA#PPR15_M1). [April 18, 2008].
- Lane, M., Cunningham, S. & Ellen, J. 2004. The intention of adolescents to carry a knife or gun: A study of low-income African-American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 34: 72-78.
- Makhwanazi, S. 2008 (22 Februarie). We won't impose school oath. *Cape Times*, 1. [http://www.iol.co.za/index.php?set\\_id=1&click\\_id=13&art\\_id=vn2008022204470269](http://www.iol.co.za/index.php?set_id=1&click_id=13&art_id=vn2008022204470269). [Julie 25, 2008].
- Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (4-20). New York: Basic Books.
- News24. 2008 (12 Februarie). School oath: Yes or No? <http://www.news24.com/News24v2/Components/Generic/News24v2>. [Julie 25, 2008].
- O'Hanlon, C. 2003. *Educational Inclusion as Action Research*. Glasgow: Bell & Bain.
- Parkes, J. 2007. *The Multiple Meanings of Violence: Children's Talk About Life in a South African Neighborhood*, Vol. 14(4): 401-414. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Prinsloo, E., Vorster, P.J. & Sibaya, P.T. 2001. *Teaching with Confidence*. Cape Town: Kagiso Tertiary.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80: 609.
- SAHRC – kyk onder South African Human Rights Commission.
- Scheper-Hughes, N. & Bourgois, P. (eds). 2004. *Violence in War and Peace: An Anthology*. Oxford: Blackwell.
- Seedat, S., Nyamai, C., Njenga, F., Vythilingum, B. & Stein, D.J. 2004. 'Trauma Exposure and Post-Traumatic Stress symptoms in Urban African Schools: Survey in Cape Town and Nairobi'. *British Journal of Psychiatry*, 184: 169-175.
- South African Human Rights Commission. 1999. *Racism, 'Racial Integration' and Desegregation in South African Public Secondary Schools*. (Combined report on a study by the SAHRC, February, 1999). [http://www.sahrc.org.za/sahrc/cms/downloads/final\\_combined\\_school\\_racism\\_report.pdf](http://www.sahrc.org.za/sahrc/cms/downloads/final_combined_school_racism_report.pdf). [Augustus 25, 2008].
- Steenkamp, L. 2008 (31 Augustus). Jong misdadigers het SA in 'n wurggreep. *Rapport*, 13.
- Sukhodolsky, D.G. & Ruchkin, V.V. 2003. Association of Normative Beliefs and Anger With Aggression

- and Antisocial Behaviour in Russian Male Juvenile Offenders and High School Students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (2): 225-236.
- Vally, S. 1998. Inequality in education? Revisiting the provisioning, funding and governance of schooling. *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 5(4): 84-99.
- Vally, S., Dolimbisa, Y. & Porteus, K. 1999. Violence in South African schools. *Current Issues in Comparative Education*, 2(1): 80-90.
- Van der Merwe, A. & Dawes, A. 2000. Prosocial and Antisocial Tendencies in Children Exposed to Community Violence. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12: 19-37.
- Villarruel, F.A., Perkins D.F., Borden L.M. & Keith, J.G. 2003. *Community Youth Development Programs, Policies and Practices*. CA:Thousand Oaks, Sage.
- Wenzel, K.R. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvenon & K.R. Wentzel (eds). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, pp. 226-247.
- WHO – kyk onder World Health Organization.
- World Health Organisation. 2002. *World Report on Violence and Health*. Geneva: WHO. [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report). [April 11, 2008].
- World Health Organisation. 2008. *Social cohesion for mental well-being among adolescents*. Copenhagen: World Health Organisation. [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0005/84623/E9191.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0005/84623/E9191.pdf). [Oktober 22, 2008].