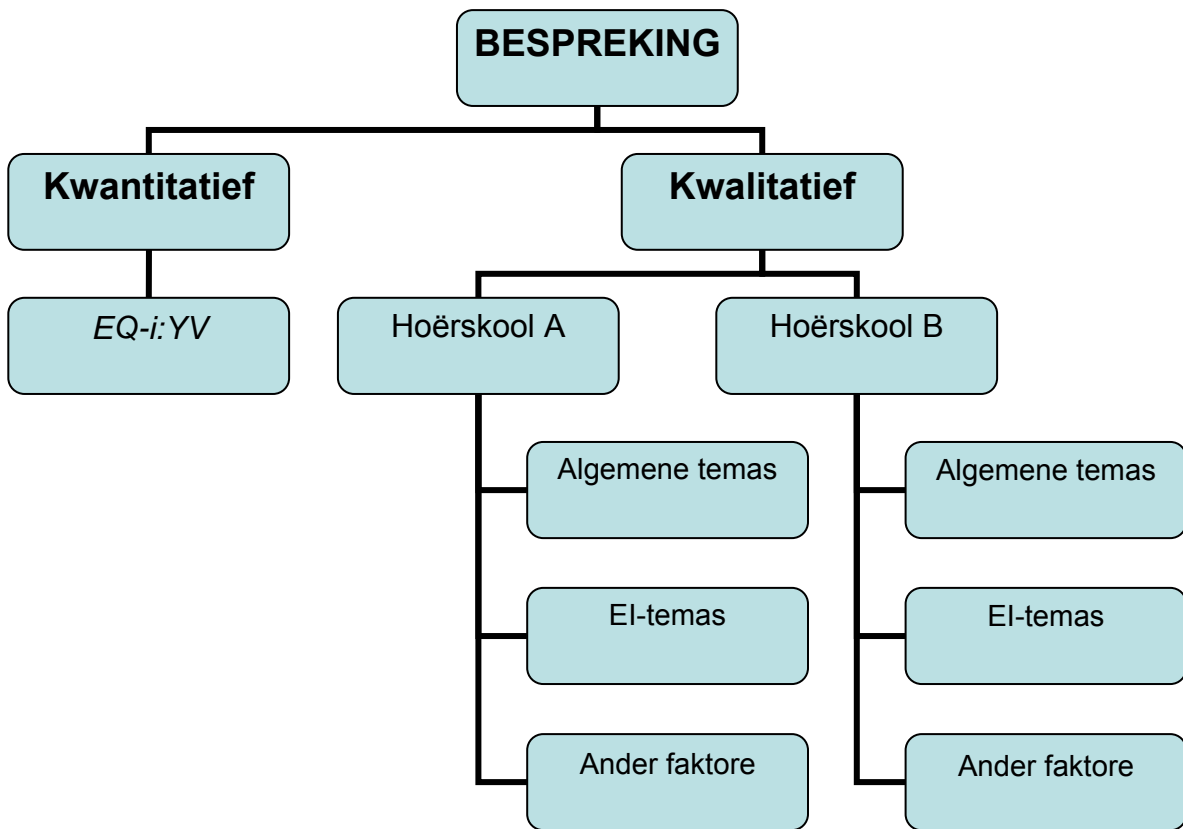




HOOFSTUK 7: BESPREKING VAN RESULTATE



7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan die resultate van die studie bespreek en met die literatuur in verband gebring word. Wat die kwantitatiewe komponent betref, gaan die resultate van die *Mann-Whitney U*-prosedure en die statistiese betekenisvolheid daarvan bespreek word, waarna die EI-gemiddelde en opvoedkundige betekenisvolheid²⁸ daarvan bespreek gaan word. Wat die kwalitatiewe komponent betref, gaan die algemene én EI-temas wat in hoofstuk 6 geïdentifiseer is, bespreek word. Deelnemers se ras-etniese en sosiale identiteitsonderhandeling, sowel as hul aanpassing en funksionering binne die verskillende skoolkontekste gaan binne die teoretiese raamwerk wat in hoofstuk 5 voorgestel is, bespreek word. Aangesien die resultate egter as 'n geheel teen die agtergrond van die ekosistemiese teorie (Donald *et al.*, 2002) geïnterpreteer moet word, word dit ter aanvang weer kortliks vermeld.

7.2 INTERPRETASIE BINNE 'N EKOSISTEMIESE RAAMWERK

7.2.1 Aqtergrond van die skole

Die leser het waarskynlik opgemerk dat die skole wat by die studie betrek is, radikaal van mekaar verskil. Behalwe vir die verskil in rassemeerderheidsgroepe, is Hoërskool B baie meer welvarend as Hoërskool A en die akademiese prestasie van Hoërskool B blyk ook baie hoër as dié van Hoërskool A te wees. Dit sou natuurlik die ideaal gewees het om twee skole wat oor dieselfde demografiese eienskappe beskik, by die studie te betrek. Dit was egter vanselfsprekend nie moontlik nie, aangesien daar tans nie 'n voormalige model C-skool in Tshwane is wat uit 'n meerderheid swart leerders bestaan en dieselfde finansiële status en akademiese prestasie geniet as die wit skole waar swart leerders by verre in die minderheid is nie. Hierdie groot verskille moet in ag geneem word wanneer die resultate bespreek word, aangesien die rol van die sosiale konteks (in hierdie geval die skool) waarbinne die deelnemers omgaan en waarmee hulle in 'n dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhouding staan (Donald *et al.*, 2002) nie onderskat kan word nie.

²⁸ Die standaardmetingsfouttellings (SMF-tellings) verskaf deur Bar-On en Parker (2000:44) is in berekening gebring om die term "Opvoedkundig-betekenisvol" te definieer. Daar is soos volg te werk gegaan: Na raadpleging van die opsommende SMF-tabel (Bar-On, & Parker, 2000:44) is die toepaslike SMF telkens enersyds van die grootste gemiddeld afgetrek en 'n bepaalde waarde (bv. x_1) verkry, en andersyds by die kleinste gemiddeld getel om 'n tweede waarde (sê y_1) te verkry. Indien hierdie twee tellings (x_1 en y_1) nie oorvleuel het nie (oftewel, indien $x_1 > y_1$), is die verskil as Opvoedkundig-betekenisvol beskou. Ek is bewus daarvan dat ander outeurs dalk nie met hierdie arbitrêre kriterium mag saamstem nie, maar ek het, in oorleg met my studieleier, wat 'n persoonlike vriend van prof. Bar-On is en gereeld met hom oor sulke sake korrespondeer, hierdie besluit geneem.

7.2.2 Betekenisvolheid van die ekosistemiese teorie

Die ekosistemiese teorie was, weens meervoudige redes, 'n geskikte benadering waarbinne die deelnemers in hierdie studie se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks ondersoek kon word. Hierdie teorie maak eerstens voorsiening vir die interaktiewe dimensies wat in ag geneem moet word wanneer kinderontwikkeling bestudeer word, gegewe persoonlike faktore, prosesfaktore, kontekste en tyd (sien p. 97, par. 4.2.1 vir 'n volledige bespreking hiervan). Dit het verder duidelik geblyk dat die deelnemers in my studie nie as passiewe ontvangers van omgewingsinvloede uitgebeeld is nie, maar eerder as aktiewe agente in hul eie ontwikkeling en hantering van hul skoolkontekste, soos deur die ekosistemiese teorie (Donald *et al.*, 2002) voorgestel word. Die wyse waarop elk van die deelnemers met hul skoolkonteks omgaan, word later in die hoofstuk bespreek.

7.3 BESPREKING VAN RESULTATE: KWANTITATIEWE KOMPONENT (EQ-i:YV)

7.3.1 Uitslag van die *Mann-Whitney U*-prosedure vir verskille tussen mediaan-tellings vir geslagsgroepe²⁹

7.3.1.1 Hipotese 1 (Intrapersoonlik)

Die navorsingshipotese hier lui dat die gemiddelde vir dogters groter is as vir seuns. Aangesien $p = 0.2295 > 0.05$, word die nulhipotese nie verwerp nie. Daar bestaan dus nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns se intrapersoonlike vaardighede en dié van dogters op die 5%-betekenispeil nie.

7.3.1.2 Hipotese 2 (Interpersoonlik)

Die navorsingshipotese hier lui dat die gemiddelde vir dogters groter is as vir seuns. Aangesien $p = 0.0055 < 0.05$, word die nulhipotese verwerp. Daar bestaan dus wel 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen dogters se interpersoonlike vaardighede en dié van seuns (in die guns van dogters) op die 5%-betekenispeil. Die effekgrootte is hoog, wat daarop dui dat hierdie waarde praktiese betekenis het.

²⁹ Aangesien die steekproef in hierdie studie te klein was, is die seuns en dogters van die onderskeie skole se gemiddelde tellings nie met mekaar vergelyk nie.

7.3.1.3 Hipotese 3 (Streshantering)

Die navorsingshipotese hier lui dat die gemiddelde vir dogters 'gelyk is' aan die gemiddelde vir seuns. Aangesien $p = 0.4225 > 0.05$, word die nulhipotese nie verwerp nie. Daar bestaan dus nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns se streshanteringsvaardighede en dié van dogters op die 5%-betekenispeil nie.

7.3.1.4 Hipotese 4 (Aanpasbaarheid)

Die navorsingshipotese hier lui dat die gemiddelde vir dogters kleiner is as vir seuns. Aangesien $p = 0.048 < 0.05$, word die nulhipotese verwerp. Daar bestaan dus 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns se aanpasbaarheidsvaardighede³⁰ en dié van dogters op die 5%-betekenispeil. Die effekgrootte is medium, wat daarop dui dat hierdie resultaat matige praktiese implikasies het.

7.3.1.5 Hipotese 5 (Totale EK)

Die navorsingshipotese hier lui dat die gemiddelde vir dogters groter is as vir seuns. Aangesien $0.4225 > 0.05$, word die nulhipotese nie verwerp nie. Daar bestaan dus nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns se Totale EK en dié van dogters op die 5%-betekenispeil nie.

7.3.2 **Uitslag van die *Mann-Whitney U*-prosedure vir verskille tussen mediaan-tellings vir Hoërskole A en B**

Aangesien die p-waardes in alle gevalle $p > 0.05$, word die nulhipoteses deurgaans nie verwerp nie. Daar bestaan dus nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen die verskillende EI-vaardighede, asook die Totale EK van die rasseminderheidsgroepe in Hoërskole A en B op die 5%-betekenispeil nie.

³⁰ Die leser moet daarop let dat "probleemoplossingsvaardighede" ook hier geïmpliseer word.

7.3.3 El-gemiddelde: Hoërskool A versus Hoërskool B

7.3.3.1 El-gemiddelde: Dogters

Die wit dogters van Hoërskool A het hoër tellings as die swart dogters van Hoërskool B op die Intrapersoonlike en Streshanteringskaal behaal (die telling op laasgenoemde skaal was opvoedkundig-betekenisvol hoër), terwyl die swart dogters hoër tellings op al die ander subskale behaal het (hulle tellings op die Aanpasbaarheidskaal was opvoedkundig-betekenisvol hoër as die wit dogters se tellings).

7.3.3.2 El-gemiddelde: Seuns

Die swart seuns van Hoërskool B het opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings as die wit seuns van Hoërskool A op die Intrapersoonlike, Aanpasbaarheid- en Totale EK-skale behaal, terwyl die wit seuns opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings op die Streshanteringskaal behaal het. Daar was 'n geringe verskil in die tellings wat die seuns op die Interpersoonlike en Algemene Gemoedstoestandskaal behaal het.

7.3.3.3 El-gemiddelde: Skole

Die (swart) deelnemers in Hoërskool B het hoër tellings as hul wit eweknieë op al die subskale van die *EQ-i:YV*, behalwe Streshantering, behaal (die wit deelnemers het opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings op laasgenoemde subskaal behaal). (Hierdie resultate stem grootliks ooreen met die resultate van die *Mann-Whitney U*-prosedure waar geen statisties-betekenisvolle verskil tussen die onderskeie EI-vaardighede óf die Totale EK van die twee skole aangedui is nie). Wat die opvoedkundige betekenisvolheid aanbetref, kan die swart deelnemers se laer gemiddeld op die Streshanteringskaal nietemin waarskynlik toegeskryf word aan die rassisme waaraan hulle op 'n daaglikse basis blootgestel word, aangesien al die deelnemers in Hoërskool B dit as die rede aangevoer het waarom hulle dikwels kwaad word (of in die verlede kwaad geword het) en hierdie subskaal juis met “emosionele beheer” te make het.

Daar kan vanselfsprekend nie sonder meer afgelei word dat alle swart leerders in wit skoolkontekste noodwendig oor 'n hoër EI as wit leerders in swart skoolkontekste beskik nie, aangesien die steekproef in hierdie studie nie verteenwoordigend is van al die rasse-

minderheidsgroepe in meerderheidsskoolkontekste nie en ek 'n leemte in my literatuuoroorsig rakende hierdie onderwerp geïdentifiseer het.

EI as kultureel-gebonde konstruk kon ook nie in die studie bevestig of weerspreek word nie (Parker *et al.*, 2005). Alhoewel dit met die eerste oogopslag geblyk het dat die swart deelnemers in Hoërskool B ander se emosies volgens “Westerse idees” herken en interpreteer (Alumran & Punamäki, 2008), is dit moontlik dat die deelnemers juis die vraelys ingevul het teen die agtergrond van 'n wit kulturele skoolkonteks waarin hulle elke dag funksioneer en waarby hulle (soos die deelnemers dit stel) *moet inpas*. Dit het duidelik geblyk dat al die swart deelnemers in my studie (in 'n mindere of meerdere mate) tot die wit kultuur konformeer en (veral binne die skoolkonteks) volgens wit kulturele reëls optree.

7.3.4 EI-gemiddelde: Hoërskool A (swart skoolkonteks)

Die seuns van Hoërskool A het effens hoër tellings as die dogters op die Intrapersoonlike en Algemene Gemoedstoestandskale behaal (alhoewel die verskil gering is), terwyl die dogters effens hoër tellings op die Streshanteringskaal behaal het. Die dogters het egter opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings as die seuns op die Interpersoonlike skaal behaal, terwyl die seuns weer opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings op die Aanpasbaarheidskaal behaal het. Daar bestaan 'n geringe verskil tussen die dogters en seuns se Totale EK, in die guns van eersgenoemde.

7.3.5 EI-gemiddelde: Hoërskool B (wit skoolkonteks)

Die seuns van Hoërskool B het hoër tellings as die dogters op al die subskale, behalwe Interpersoonlik en Streshantering behaal (alhoewel die verskil op laasgenoemde subskaal minimaal is). Die gemiddeld wat die seuns vir die Intrapersoonlike skaal behaal het, is opvoedkundig-betekenisvol hoër as die dogters se gemiddeld, terwyl laasgenoemde weer opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings op die Interpersoonlike skaal behaal het. Daar blyk ook 'n opvoedkundig-betekenisvolle verskil tussen die seuns en dogters se tellings op die Aanpasbaarheidskaal te wees, in die guns van eersgenoemde. Daar bestaan 'n geringe verskil tussen die geslagte se prestasie op die Algemene Gemoedstoestandskaal en Totale EK.

7.3.6 EI-gemiddelde: Seuns versus dogters

Wanneer die seuns en dogters van albei skoolkontekste se tellings met mekaar vergelyk word, blyk dit dat die seuns opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings op die Intrapersoonlike en Aanpasbaarheidskaal behaal het, terwyl die dogters opvoedkundig-betekenisvol hoër tellings op die Interpersoonlike skaal behaal het. Die resultate van laasgenoemde twee subskale stem ooreen met die statisties-betekenisvolle verskil wat deur *Mann-Whitney U*-prosedure aangedui is. Die dogters het verder 'n effens hoër gemiddeld op die Streshanteringskaal behaal, terwyl die seuns weer 'n effens hoër gemiddeld op die Algemene Gemoedstoestandskaal behaal het. Die seuns se Totale EK-gemiddeld is ook effens hoër as die dogters se gemiddeld, alhoewel voorgenoemde verskille gering is. Hierdie resultate stem ook ooreen met die resultate wat deur die *Mann-Whitney U*-prosedure aangedui is, aangesien daar geen statisties-betekenisvolle verskil op voorgenoemde skale tussen geslagsgroepe was nie.

Die bevindinge van 'n groot aantal studies wat aantoon dat die vroulike geslag hoër EI as hul manlike eweknieë toon (Alumran & Punamäki, 2008; Ciarrochi *et al.*, 2001; Harrod & Scheer, 2005; Mayer *et al.*, 1999; Palmer, Monach, Gignac & Stough, 2003; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2003) word dus nie in hierdie studie ondersteun nie. Die bevindinge van hierdie studie stem egter grootliks ooreen met Bar-On en Parker (2000) se bevindinge wat aantoon dat vroulike adolessente beter interpersoonlike vaardighede as hul manlike eweknieë toon, maar dat laasgenoemde oor die algemeen beter in staat is om verandering te hanteer en probleme op te los (laasgenoemde word deur die Aanpasbaarheidskaal gemeet).

7.4 BESPREKING VAN RESULTATE: KWALITATIEWE KOMPONENT

Die resultate van die kwalitatiewe komponent van die studie gaan vervolgens bespreek word. Die wyse waarop die deelnemers in hierdie studie te werk gaan om hul persoonlike, sowel as hul sosiale identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks te onderhandel, gaan eerstens bespreek en met die ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë van Cross (1971, 1991), Helms (1995), Phinney (1989) en Sue en Sue (1990), asook die sosiale identiteitsteorie (SIT) (Sears *et al.*, 1991) in verband gebring word. Die resultate wat die deelnemers op die *EQ-i:YV* behaal het, gaan voorts vergelyk word met die inligting wat uit die fokusgroep- en

individuele onderhoude (met deelnemers en hul onderwysers³¹), observasie en refleksie na vore getree het, waarna dit met die literatuur in verband gebring gaan word. Ten slotte gaan addisionele faktore wat moontlik ook 'n rol in die deelnemers se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks kan speel, bespreek word.

7.4.1 Onderhandeling van rasse minderheidsgroepidentiteit binne 'n swart meerderheidskoolkonteks

Aangesien Cross (1971, 1991) en Sue en Sue (1990) se teorieë oorspronklik ontwikkel is om die onderhandeling (proses van ontwikkeling) van **swart** ras-identiteit te beskryf, gaan die swart deelnemers in hierdie studie se ras-etniese identiteitsonderhandeling aan die hand daarvan bespreek word, terwyl die wit deelnemers se ras-etniese identiteitsonderhandeling aan die hand van Helms (1995) en Phinney (1989) se teorieë van ras-identiteitsontwikkeling bespreek gaan word. Die leser moet egter daarop let dat, alhoewel ek gaan poog om die deelnemers se ras-etniese identiteitsonderhandeling aan die hand van die verskillende fases wat in elk van die teorieë voorgestel word, te beskryf, dit slegs as 'n riglyn kan dien, aangesien die deelnemers se ras-etniese identiteitsontwikkeling nie as sodanig **gemeet** is nie.

7.4.1.1 Onderhandeling van wit identiteit binne 'n swart skoolkonteks

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat al die deelnemers in Hoërskool A hulle min of meer in die "herintegrasieposisie" (fase 3) van Helms (1995) se model bevind, waar die Wit kultuur geïdealiseer en alle swart kulture verkleineer word. Wat Phinney (1989) se model aanbetref, het dit voorgekom of deelnemers die "identiteitsverwerwing"-fase (fase 3) bereik het, aangesien hulle almal 'n sin van ras-etniese trots openbaar het.

Die kwalitatiewe resultate van hierdie studie stem ooreen met Dolby (2001) se studie waarin die onderhandeling van wit identiteit in 'n swart skoolkonteks ook ondersoek is. Soos wat die geval met die deelnemers in háár studie was, was die wit deelnemers in hierdie studie ook in staat om hulself as die slagoffers in die skool te posisioneer. Verder het die meeste van hulle ook 'n vrees vir swart (ekonomiese) vooruitgang getoon (Annet, Charlene, Rika én Gerhard het byvoorbeeld aangetoon dat die swart leerders gedurig met hulle probeer *kompeteer* en – byvoorbeeld – *altyd beter klere en selfone wil hê*). Die meeste van hulle het

³¹ Ek het van triangulasie en kristallisering gebruik gemaak om my bevindinge te verifieer, ten einde die kredietwaardigheid van my studie te verhoog (sien p. 139, par. 5.5.2 vir 'n volledige bespreking hiervan).

ook die behoefte uitgespreek om oorsee te gaan om sodoende te poog om van die “swartheid” rondom hulle te probeer ontsnap en hul wit identiteit (en die voorregte wat daarmee gepaard gegaan het) as deel van ‘n “wit nasie” te hervestig (Dolby, 2000). Soos die deelnemers in Dolby (2001) se studie het die wit deelnemers in hierdie studie ook gepoog om witheid as ‘n moreel-verdedigbare posisie te beskerm deur swartwees te probeer brandmerk en verkleineer.

Die wit deelnemers het hul taal (Afrikaans), kultuur en godsdiens as die kernkomponente van hulle identiteit geïdentifiseer. Dit sluit aan by McDermott en Samson (2005) en Seekings (2008) se siening dat die meeste wit individue dikwels nie hul eie ras “raaksien” nie en onbewus is van die verband wat daar tussen hul ras-etniese identiteit en die mag en geleenthede wat hul gebied word, bestaan.

7.4.1.2 Onderhandeling van swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks

Ek wil dit ter aanvang beklemtoon dat die onderhandeling van swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks ‘n baie komplekse proses blyk te wees. Uit die kwalitatiewe resultate het dit byvoorbeeld geblyk dat al die deelnemers bereid is om (binne die skoolkonteks) tot ‘n dominante wit kultuur te konformeer. Die aanname kan nou maklik gemaak word dat al die deelnemers hulself in die “konformeringsfase” (fase 1) van Sue en Sue (1990) se model bevind. Soos wat die leser egter by die beskrywing van die resultate (sien hoofstuk 6) sou opmerk, doen die deelnemers dit om *in te pas* (die behoefte om te behoort is kenmerkend van adolessensie en is nie iets wat slegs deur swart leerders in wit skole gedoen word nie) en nié noodwendig omdat hulle die wit kultuur as verhewe beskou nie. Vanweë die kompleksiteit daarvan, gaan elke deelnemer se ras-etniese identiteitsonderhandeling afsonderlik bespreek word.

i. Khulile

Dit het voorgekom asof Khulile haarself in fase 2 (“dissonansie”) van Sue en Sue (1990) se model van ras-identiteitsontwikkeling bevind, aangesien dit geblyk het dat vorige houdings van konformiteit deur haar bevraagteken word. Sy het byvoorbeeld haar ontevredenheid met die wit leerders aangetoon, alhoewel sy nog nie direk gepoog het om rassisme in die skool uit te daag nie.

Wat Cross (1971, 1991) se *Nigrescence*-teorie betref, het dit geblyk dat Khulile haar in die tweede (“botsing”) fase bevind waar sy weens rassistiese gebeurtenisse in die skool toenemend daarvan bewus geraak het dat sy meer ontvanklik vir nuwe interpretasies van haar ras-etniese identiteit behoort te wees (Cross, 1971).

ii. Rosy

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat Rosy, alhoewel sy aangedui het dat sy haarself *wit gedra* by die skool, andersins oor ‘n sterk ras-etniese identiteit beskik en haar moontlik in fase 4 (“introspeksie”) van Sue en Sue (1990) se model bevind. Rosy se ras-etniese identiteitsonderhandeling kon duidelik waargeneem word. Toe sy aanvanklik in graad 8 in Hoërskool B gekom het, het sy *net wit maatjies* gehad en ‘n onvoorwaardelike voorkeur vir die dominante wit groep se kulturele waardes getoon (fase 1 – “konformiteit”). Nadat ‘n swart groepie haar *na die boom toe genooi het*, het sy waarskynlik met inkonsekwente inligting omtrent haar eie kulturele oortuigings, houdings en waardes in aanraking gekom en begin om vorige houdings van konformiteit te bevraagteken (fase 2 – “dissonansie”). Sy het verder aangedui dat sy op ‘n stadium *baie erg was* en vertel van insidente waar sy openlik gepoog het om rassisme in die skool uit te daag en te beveg (fase 3 – “weerstand en indompeling”). Dit het geblyk dat sy haar tans in fase 4 (“introspeksie”) bevind waar sy besef het dat die vorige fase uitputtend was en dat sy daardie energie beter kan gebruik deur haar eie kultuur en geskiedenis beter te leer verstaan (soos wat uit my onderhoud met haar Toerisme-onderwyseres geblyk het).

Volgens Cross (1971, 1991) se *Nigrescence*-teorie het dit geblyk dat Rosy die vyfde fase van ras-etniese identiteitsontwikkeling, naamlik die “internalisering-toevertrouing”-fase, bereik het, aangesien dit geblyk het dat sy haar verbintenis aan haar ras ‘n stap verder neem en werk aan die opheffing van haar rassegroep en die eliminasië van rassisme in die skool.

iii. Sasha

Sasha blyk die enigste deelnemer te wees wat die laaste fases van Cross (1971, 1991) én Sue en Sue (1990) se ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë bereik het. Soos Rosy, het dit geblyk dat Sasha ook poog om haar eie rassegroep op te hef en enige vorm van rassisme in die skool te elimineer, wat kenmerkend van Cross (1971,1991) se “internalisering-toevertrouing”-fase is. Haar innerlike sin van sekuriteit en waardering vir haar eie en ander

kulture het ook na vore getree en dit het duidelik geblyk dat sy nie bedreig voel deur die wit leerders nie. Sasha het telkens die behoefte uitgespreek om álle vorms van onderdrukking teen te staan, wat kenmerkend van die laaste fase (naamlik “integrasie en bewuswording”) van Sue en Sue (1990) se model is.

iv. Alfred

Soos reeds in hoofstuk 6 vermeld, het dit geblyk dat Alfred nie sy konformering tot die dominante wit kultuur in die skool as negatief beskou nie, maar eerder as iets wat hy *ter wille van (sy) toekoms moet doen*. Met die eerste oogopslag kon dit vir die leser voorgekom het of Alfred homself in die “konformeringsfase” van Sue en Sue (1990) se model bevind, aangesien hy byvoorbeeld die *boom-idee* as ‘*stupid*’ beskou en erken het dat hy meer wit as swart vriende het.

Wanneer al die resultate egter in ag geneem word, het dit geblyk dat hy oor ‘n sterk ras-etniese identiteit beskik. Hy was byvoorbeeld nie skaam om te erken dat hy ‘n *inisiatieskool* bygewoon het nie en dit het geblyk dat hy gereeld pogings aanwend om rassisme in die skool te beveg en uit te daag (soos wat in my onderhoude met sy onderwysers geïllustreer is), alhoewel dit steeds voorgekom het of hy bedreig voel deur die wit leerders. Wanneer al die inligting in ag geneem word, het dit geblyk dat hy homself in fase 3 (“weerstand en indompeling”) van Sue en Sue (1990) se model bevind, aangesien dit voorgekom het of hy nou ‘n beter begrip van sosiale magte (rassisme, onderdrukking en diskriminasie) en sy rol as die slagoffer daarvan het. As ‘n resultaat daarvan het dit geblyk dat hy poog om sy eie rassegroep op te hef en rassisme in die skool te elimineer – eienskappe wat kenmerkend van fase 5 (“internalisering-toevertrouing”) in Cross (1971, 1991) se model is.

v. James

James kan as ‘n goeie voorbeeld van die komplekse aard van ras-etniese identiteits-onderhandeling beskou word. Hy (en sy onderwysers) het byvoorbeeld aangedui dat hy op ‘n stadium baie vir sy eie ras opgestaan het, wat daarop dui dat hy homself moontlik in fase 3 van Sue en Sue (1990) én Cross (1971, 1991) se modelle, naamlik “weerstand en indompeling” en “indompeling-sigbaarwording” onderskeidelik bevind het. Uit die fokusgroep- en individuele onderhoude het dit egter geblyk dat, alhoewel hy aangedui het dat hy *nog nooit gedink het ek wil ‘n witman wees nie*, hy tans ‘n onvoorwaardelike voorkeur

vir die wit dominante groep se waardes toon, die wit leerders as verwysingsgroep sien en baie sterk met hulle identifiseer – eienskappe wat kenmerkend van fase 1 (“konformering”) in Sue en Sue (1990) se model is. Dit sluit aan by Cross (1995) se siening dat dit moontlik vir individue is om in enige fase te stagneer of weer na vorige fases terug te beweeg.

vi. Tebogo

Soos wat die geval by Alfred en James is, blyk die kategorisering³² van Tebogo se ras-etniese identiteitsonderhandeling geen maklike taak te wees nie, aangesien dit wat hy oor homself gesê het en dit wat sy onderwysers oor hom gesê het, verskil. Tebogo het byvoorbeeld aangedui dat hy *enige iemand wat rassisties teenoor (hom) is, sal slaan*, terwyl sy onderwysers aangetoon het dat hy homself gewoonlik van enige rassekonflik *onttrek*. Dit kan dus blyk of Tebogo nie regtig teen rassisme in opstand kom nie. Dit bied egter nie genoeg ondersteuning om Tebogo noodwendig in fase 2 (“dissonansie”) van Sue en Sue (1990) se model te kategoriseer nie, aangesien dit uit die individuele onderhoude geblyk het dat hy wél die behoefte het om rassisme uit te daag (ten spyte daarvan dat hy dit nog nie direk doen nie). In die lig hiervan het dit dus geblyk dat Tebogo homself eerder in fase 3 (“weerstand en indompeling”) van voorgenoemde model bevind, aangesien hy aangedui het dat hy deeglik bewus is van sy rol as die slagoffer van rassisme, onderdrukking en diskriminasie.

Wat Cross (1971, 1991) se teorie betref, het dit geblyk dat Tebogo homself in die “internaliseringsfase” (fase 3) bevind, aangesien hy besluit het om “Swart” te wees en as ‘n resultaat daarvan geen haat of negatiewe teenoor sy binnegroep koester nie. Dit het geblyk dat hy trots is op sy identiteit en oor ‘n positiewe groep-estem beskik.

7.4.1.3 Kritiese evaluering van die ras-identiteitsontwikkelingsteorieë

Alhoewel die verskillende ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë in hoofstuk 4 geëvalueer is, kan ek na afloop van my studie die volgende byvoeg: Phinney (1989) se Drie-fase model van etniese identiteitsvorming maak nie soos Helms (1995) se model voorsiening vir die aanvaarding (of gebrek daaraan) van ander rasse-groepe nie en is, myns insiens, dus nie so

³² Ek wil dit ten sterkste beklemtoon dat my bedoeling bepaald nie is om enige individu op negatiewe en potensieel diskriminerende wyse te “kategoriseer” in die negatiewe sin van die woord nie. Intendeel. Dit is egter essensieel om dié term hier te gebruik, ten einde my betoog te verduidelik aan die hand van die teoretiese raamwerk wat ek vir die doel van my studie daargestel het.

geskik soos laasgenoemde model om die onderhandeling van wit identiteit binne 'n swart skoolkonteks te ondersoek nie. Op dieselfde wyse word daar in Sue en Sue (1990) se model voorsiening gemaak vir die aanvaarding van álle rasse en kulture, terwyl Cross (1971, 1991) se model slegs op die opheffing van swart individue en die eliminasié van rassisme fokus, sonder om vir omgekeerde rassisme voorsiening te maak.

7.4.1.4 Sentraliteit van swart individue se ras-etniese identiteit

In teenstelling met die wit deelnemers wat hul taal en godsdiens as kernkomponente van hul persoonlike identiteit beskou, het dit geblyk dat die swart deelnemers rás as die kern van hulle persoonlike identiteit beskou. Dit stem ooreen met navorsing deur Duncan en McCoy (2007), Hughes en King (in Norton & Baker, 2007), McDermott en Samson (2005), Seekings (2008), Suchet (2007) en Tihanyi (2007) wat aantoon dat ras 'n minder betekenisvolle komponent van hul persoonlike identiteit by wit individue vorm, as wat die geval by swart individue is.

Alhoewel dit voorgekom het of James se ras-etniese identiteitsonderhandeling deur sy blootstelling aan rassisme bemoeilik word, kon die verband tussen blootstelling aan rassisme en diskriminasie en die daaropvolgende verhoging in ras-etniese identiteit (Pahl & Way, 2006; Sellers & Shelton, 2003) by die ander deelnemers waargeneem word. Die bevindinge van Phinney *et al.* (2001) en Davis (2007) se studies wat aandui dat adolessente wat meer met lede van hul eie etnisiteit omgaan oor 'n sterker ras-etniese identiteit beskik, is ook in 'n mate in hierdie studie geïllustreer. Dit het byvoorbeeld geblyk dat Rosy, Khulile en Tebogo oor 'n sterker ras-etniese identiteit as James beskik en dit was duidelik dat eersgenoemde deelnemers baie meer met hul eie rassegroep omgaan. Daarenteen het dit egter ook geblyk dat Alfred oor 'n baie sterk ras-etniese identiteit beskik, ten spyte daarvan dat hy meer met sy wit portuurgroep omgaan.

7.4.1.5 Die betekenisvolheid van 'n sterk ras-etniese identiteit

i. Verhoogde selfbeeld

Die verband tussen die ontwikkeling van 'n sterk ras-etniese identiteit en die vorming van 'n gesonde selfbeeld (Bracey *et al.*, 2004; Dolby, 2000; Holcomb-McCoy, 2005; Pellebon,

2000; Wong *et al.*, 2003; Yasui *et al.*, 2004) is ook in hierdie studie geïllustreer³³. Alhoewel Rosy byvoorbeeld aangedui het dat sy ontevrede met haar liggaamsbou is, het dit uit die kwalitatiewe resultate geblyk dat sy oor die algemeen oor 'n positiewe selfbeeld beskik. Soos Rosy, het dit geblyk dat Alfred en Sasha ook oor 'n sterk ras-etniese identiteit beskik en veral hiërdie deelnemers het 'n hoër selfbeeld geopenbaar (in teenstelling met James wat 'n laer ras-etniese identiteit én selfbeeld getoon het).

ii. Hantering van diskriminasie, rassisme en vooroordeel

Die bevindinge van Greene *et al.* (2006) en Quintana (2007) wat aandui dat adolessente met 'n sterk ras-etniese identiteit meer sensitief (en dus meer kwesbaar) vir die invloede van rassisme, diskriminasie en vooroordeel is, is in hierdie studie bevestig. Dit het byvoorbeeld geblyk dat James (wat oor 'n laer ras-etniese identiteit beskik) die enigste van die deelnemers is wat aangedui het dat hy die rassisme waaraan hulle blootgestel word *nie ernstig opneem nie*. Alhoewel die ingeligte leser sal weet dat hy waarskynlik steeds daardeur geraak word, het dit nietemin geblyk dat hy beter daarin slaag om hierdie emosies te hanteer.

In teenstelling met Wakefield en Hudley (2005), sowel as Wong en Sameroff (2003) se resultate, wat aandui dat adolessente met 'n sterk ras-etniese identiteit beter in staat is om effektiewe, nie-aggressiewe strategieë te implementeer om rassisme en vooroordeel te hanteer, het dit in hierdie studie geblyk dat James en Khulile (wat laer vlakke van ras-etniese identiteitsontwikkeling getoon het) beter daartoe in staat is. Dit het byvoorbeeld geblyk dat James van humor gebruik maak, terwyl positiewe selfspraak deur Khulile geïmplementeer word om die negatiewe impak van rassisme en vooroordeel in hul lewens te minimaliseer. In teenstelling hiermee het die ander deelnemers aangedui dat hulle dikwels aggressief raak wanneer hulle met rassistiese opmerkings gekonfronteer word.

**7.4.1.6 Die verband tussen deelnemers se EI en hul vlak van ras-etniese identiteits-
onderhandeling**

Aangesien 'n ondersoek na die moontlike verband tussen EI en rasse minderheidsgroepe se ras-etniese identiteitsonderhandeling binne hul meerderheidskoolkontekste deel vorm van

³³ Alhoewel elke deelnemer se selfbeeld nie as sodanig "gemeet" is nie, is afleidings in hierdie verband op grond van my kwalitatiewe data-analise (observasie, refleksie, fokusgroep- en individuele onderhoude) gemaak.

die navorsingsdoel van hierdie studie, gaan hierdie faset vervolgens bespreek word. Die fases van ras-etniese identiteitsontwikkeling waarbinne die deelnemers hulself blyk te bevind, kan in tabel 7.1 opgesom word. Deelnemers se Totale EK word ook telkens voorsien, waarna met behulp van simbole aangedui sal word of laasgenoemde telling (vanuit 'n **kwalitatiewe** perspektief) **baie** met die deelnemer se vlak van ras-etniese identiteitsontwikkeling ooreenstem (+), **redelik** daarmee ooreenstem (□), of **glad nie** daarmee ooreenstem nie (-).

Tabel 7.1 Opsomming: Die verband tussen EI en ras-etniese identiteitsonderhandeling

Naam	Wit etniese identiteitsontwikkelings-teorie (5 fases)	Drie-fase-model van etniese identiteitsvorming (3 fases)	Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie (5 fases)	Nigrescence-teorie (5 fases)	Totale EK	Beskrywing (sien p. 150, tabel 6.2)	Ooreenkoms
Hoërskool A	Fase	Fase	Fase	Fase			
Annet	3	3			106	Hoog-gemiddeld	+
Charlene	3	3			104	Gemiddeld	+
Rika	3	3			77	Baie laag	-
Bennie	3	3			119	Baie hoog	□
Gerhard	3	3			107	Hoog-gemiddeld	+
Werner	3	3			79	Baie laag	-
Hoërskool B							
Khulile			2	2	99	Gemiddeld	□
Rosy			4	5	108	Hoog-gemiddeld	+
Sasha			5	5	97	Gemiddeld	□
Alfred			3	5	103	Gemiddeld	+
James			1	1	111	Baie hoog	-
Tebogo			3	3	101	Gemiddeld	+

7.4.1.7 Gevolgtrekking: Die verband tussen ras-etniese identiteitsonderhandeling en EI

Alhoewel dit vir die leser mag blyk dat die meeste deelnemers se EI en hul fases van ras-etniese identiteitsontwikkeling tot 'n mate ooreenstem, moet afleidings in hierdie verband uiters versigtig gemaak word. Daar kan byvoorbeeld nie met sekerheid gesê word of EI 'n merkbare impak op die ras-etniese identiteitsonderhandeling van die wit deelnemers in die swart skoolkonteks het nie, aangesien al die deelnemers hulself min of meer in fase 3 van beide die Wit etniese identiteitsontwikkelingsteorie (Helms, 1995) en die Driefase-model van etniese identiteitsvorming (Phinney, 1989) bevind – ten spyte van EI-tellings wat strek van baie laag tot baie hoog.

Moontlike afleidings rakende die ooreenkoms tussen die swart deelnemers se EI en hul ras-etniese identiteitsonderhandeling binne 'n wit skoolkonteks behoort ook uiters versigtig gemaak te word. Dit het byvoorbeeld geblyk dat Khulile (wat 'n gemiddelde EK toon) haarself in die vroeë fases van ras-etniese identiteitsontwikkeling bevind, terwyl dit geblyk het dat Sasha (wat ook oor 'n gemiddelde EK beskik) die laaste fases van die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie én die *Nigrescence*-teorie bereik het. Daar blyk 'n groter ooreenkoms tussen Rosy, Alfred en Tebogo se EK en hul ras-etniese identiteitsontwikkeling te wees. Dit het byvoorbeeld geblyk dat Rosy (wat 'n hoog-gemiddelde Totale EK behaal het) haarself in die laaste fases van voorgenoemde ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë bevind, terwyl die fases waarin Tebogo homself blyk te bevind, ook met sy gemiddelde EK ooreenstem. Dit geld ook vir Alfred wat (met 'n gemiddelde EK) homself in fases 3 en 5 van die Rasse-kulturele identiteits-ontwikkelingsteorie en die *Nigrescence*-teorie onderskeidelik blyk te bevind. James se baie hoë Totale EK en die beginfases van ras-etniese identiteitsontwikkeling waarin hy homself blyk te bevind, stem egter glad nie ooreen nie. Wanneer al die inligting uit die voorafgaande bespreking in ag geneem word, blyk die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks 'n baie komplekse proses te wees **wat waarskynlik deur baie meer faktore – as slegs EI – beïnvloed word.**

7.4.2 Onderhandeling van sosiale identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks

7.4.2.1 Hoërskool A (swart skoolkonteks)

Die proses van sosiale kategorisering wat deur die SIT beklemtoon word, kon duidelik by die deelnemers in Hoërskool A waargeneem word, waar dit geblyk het dat die wit leerders hulself apart van die swart leerders posisioneer (sien p. 165, par. 6.3.1.3). Alhoewel die wit leerders in die minderheid in die skool is, het dit geblyk dat hulle steeds 'n superieure beskouing van hul witheid het, met ander woorde 'n verhoogde aansien van hul eie groep (die binnegroep) kom voor (Tajfel & Turner, 1986). Die deelnemers se lidmaatskap aan 'n groep wat hulle as superieur beskou, dra waarskynlik by tot 'n positiewe sosiale identiteit.

Al die deelnemers (behalwe Bennie) het aangedui dat hulle om verskeie redes minderwaardig teenoor die wit leerders in wit skole voel. Deur hulself dus met 'n alternatiewe laerstatusgroep (volgens hulle, die swart leerders) deur die proses van "sosiale kreatiwiteit" te vergelyk, word hul positiewe sosiale identiteit gehandhaaf (Tajfel & Turner, 1986).

7.4.2.2 Hoërskool B (wit skoolkonteks)

Die vorming van 'n positiewe sosiale identiteit is vanselfsprekend moeiliker vir die swart deelnemers in Hoërskool B, aangesien swart individue (soos reeds vermeld) in die vorige Suid-Afrikaanse samelewingsbestel as 'n sosiale minderheidsgroep geëvalueer is (Bornman in Polson, 1996). Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat die meeste deelnemers verkies om met hul swart portuurgroep om te gaan (sosiale kategorisering). Khulile, Rosy en Tebogo het byvoorbeeld aangedui dat hulle meestal *by die boom staan*, terwyl Sasha aangedui het dat sy ook wit vriende het, maar dat haar *beste vriendinne* die *kleurlingmeisies* is.

Aangesien die deelnemers se sosiale identiteit nie as sodanig **gemeet** is nie, kan daar nie met sekerheid gesê word of hulle oor 'n positiewe of negatiewe sosiale identiteit beskik nie. Wat wel uit die resultate na vore getree het, is dat al die deelnemers dit eens is dat hulle (die binnegroep³⁴) 'n laer status in die skool as die wit leerders (die buitegroep) beklee. Dit het verder geblyk dat die swart deelnemers van verskillende hanteringsmeganismes gebruik maak om hul sosiale identiteit te probeer verhoog.

³⁴ Die term, "binnegroep" verwys na die sosiale groep waaraan die deelnemers (in hierdie geval die swart leerders) behoort, terwyl die term, "buitegroep" die ander sosiale groep (in hierdie geval die wit leerders) impliseer.

Dit het byvoorbeeld geblyk dat James van die hanteringsmeganisme “individuele mobiliteit” (Tajfel & Turner, 1986) gebruik gemaak het om na die hoër (wit) statusgroep te beweeg, aangesien hy op grond van sy prestasie (op kulturele en leierskapgebied) tans as *een van die wit leerders* beskou word. Dit het verder voorgekom of “sosiale kompetisie” (Tajfel & Turner, 1986) as hanteringsmeganisme deur Rosy, Sasha, Alfred en Tebogo geïmplementeer word, aangesien dit geblyk het dat hulle die status van hul binnegroep probeer verhoog deur die buitegroep vir direkte kompetisie uit te daag. Dit het geblyk dat Khulile van “sosiale kreatiwiteit” gebruik maak om haar binnegroep se status te verhoog, aangesien sy telkens gedurende die fokusgroep- en individuele onderhoude probeer het om die waarde van die eienskappe wat aan haar binnegroep ‘n negatiewe evaluasie gegee het, as positief te beskou (sy het byvoorbeeld aangedui dat sy *hou van hoe sy lyk*, wat ooreenstem met die “*Black is beautiful*”-slagspreuk).

Wanneer al die kwalitatiewe resultate in ag geneem word, blyk sosiale kategorisering deur leerders onderling in albei skoolkontekste ‘n realiteit te wees. Dit het verder geblyk dat die wit leerders (ten spyte daarvan dat hulle die minderheidsgroep in Hoërskool A is) steeds as die hoëstatusgroep in albei skoolkontekste geëvalueer word.

7.4.3 Rasseminderheidsgroepe se aanpassing en funksionering in meerderheid-skoolkontekste

7.4.3.1 Migrasie-tendens in Suid-Afrikaanse skole

Die migrasie van wit leerders uit swart skole waarvan Dolby (2002) en Tihanyi (2007) melding maak, kon duidelik in Hoërskool A waargeneem word. Uit die resultate het dit geblyk dat die wit deelnemers hulself weens omstandighede (bv. finansiële oorwegings, vervoer, vakkeuses, of skorsing uit ‘n vorige skool) in ‘n swart skoolkonteks bevind. Dit stem ooreen met die navorsing deur Dolby (2001) en Lewin (1999) wat aantoon dat leerders wat in voormalige wit skole “agterbly”, meer geneig is om aan laer sosio-ekonomiese groepe te behoort.

Al die swart deelnemers in Hoërskool B (met die uitsondering van James) het aangedui dat hulle op hul ouers se aandrang reeds wit, Afrikaanse laerskole bygewoon het. Dit sluit aan by die navorsing van Lewin (1999) en Pampallis (2003) wat aandui dat die persepsie by baie swart ouers bestaan dat hulle kinders “beter” onderrig in wit skole sal ontvang.

7.4.3.2 Struikelblokke en uitdagings met betrekking tot integrasie

i. Kulturele etiek van gedesegegreerde skole

Die deelnemers in albei skoolkontekste het aangedui dat daar nie voorsiening gemaak word vir hul eie kulture nie. Dit het egter geblyk dat die swart deelnemers in Hoërskool B baie meer tot die wit kultuur konformeer as wat die geval by die wit deelnemers in Hoërskool A is. Dit voorsien ondersteuning vir die navorsing deur Kendall (1997), Machaisa (2004), Msila (2005), Naioo (1996), Vandeyar (2007) en Wedekind (2001) wat ook die assimilasie-tendens (konformering tot die dominante wit kultuur) in hulle studies waargeneem het. Soos wat deur Erasmus (1999), Nieto (2000) en Vandeyar (2007) geïllustreer word, blyk dit 'n groter uitdaging vir die swart deelnemers te wees om hul eie identiteit binne 'n wit skoolkonteks te onderhandel, as wat dit vir die wit deelnemers in 'n swart skoolkonteks is (sien p. 168, par. 6.3.1.4 en p. 201, par. 6.3.2.3).

Alhoewel Hoërskool A uit 'n meerderheid swart leerders bestaan, blyk dit dat kwessies rondom akademiese standaarde en dissipline steeds vanuit 'n wit perspektief benader word, soos wat in Dolby (2002) se studie ook die geval was. Dit kan moontlik 'n rede wees waarom die wit deelnemers steeds suksesvol in die interpretasie van sosiale kodes en reëls in die skoolkonteks is, terwyl dit vir sommige van die swart deelnemers in Hoërskool B moeiliker blyk te wees om voorgenoemde korrek te interpreteer (bv. ten opsigte van stemvolume in gesprekvoering soos wat deur Alfred en Tebogo aangedui is)³⁵.

ii. Gebrek aan swart onderwysers in voormalige wit skole

Soos wat die geval in Dolby (2002), Erasmus (1999), Harber (1998), Kriel (2000), Machaisa (2004), Nieto (2000), Tihanyi (2008) en Vandeyar (2007) se studies was, word die dominante wit skoolkultuur ook in die samestelling van onderwysers in Hoërskool B gereflekteer, aangesien daar geen swart onderwysers in diens van die skool is nie. Daar blyk egter groter diversiteit in die samestelling van Hoërskool A se personeelkorps te wees, alhoewel die wit onderwysers steeds in die meerderheid is.

³⁵ Sien p. 200, par. iii ("Konformering tot die wit kultuur") vir 'n bespreking hiervan.

iii. Onderwysers se gebrek aan kennis van, asook hul persepsies en verwagtinge van swart leerders

Alhoewel 'n intensiewe ondersoek na die onderwysers se persepsies en verwagtinge van swart leerders buite die raamwerk van hierdie studie geval het, het dit uit my onderhoude met die onderwysers van Hoërskool B geblyk dat hulle wél laer verwagtinge van die swart leerders het (soos een onderwyser dit byvoorbeeld stel: *Haar (Sasha se) taalgebruik is eintlik baie góéd. Sy skryf nie soos hulle (die swart leerders) ... partymaal is hulle woordorde en goed mos vreemd ... Sy doen eintlik baie beter as wat mens partymaal van hulle kan verwag.* Dit het verder geblyk dat die onderwysers meestal nie oor die kennis beskik om meervoudige kulture in hul klaskamers te akkommodeer nie (met die uitsondering van die Toerisme-onderwyseres wat meer akkommoderend teenoor die swart kulture blyk te wees).

iv. Gebrek aan interaksie tussen swart en wit leerders

Die wit deelnemers in Hoërskool A het almal aangedui dat hulle interaksie met die swart leerders tot groet en kort gesprekke beperk is en uit my onderhoude met die onderwysers was dit ook duidelik dat hierdie tendens nie slegs tot die deelnemers beperk is nie. Dit het verder uit die individuele onderhoude met die swart deelnemers van Hoërskool B geblyk dat daar oor die algemeen 'n sterk samehorigheidsgevoel onder die swart leerders bestaan (die *boom-idee* kan as 'n voorbeeld hiervan gesien word). Alhoewel dit geblyk het dat Alfred, James en Sasha wit vriende het, blyk dit die uitsondering, eerder as die reël in Hoërskool B te wees (uit die fokusgroep- en individuele onderhoude met die deelnemers en hul onderwysers het dit duidelik geblyk dat interaksie tussen die wit en swart leerders oor die algemeen meestal tot die klaskamer beperk is).

Die sosiale isolasie van swart leerders in wit skole waarna Meijer (2006) en Zirkel (2004) in hulle onderskeie studies verwys, kon ook in hierdie studie waargeneem word. Dit het byvoorbeeld geblyk dat James en Khulile 'n baie sterk behoefte aan aanvaarding toon en (moontlik uit vrees vir verwerping deur hulle portuurgroep) nie hulle behoeftes en/of gevoelens kommunikeer nie. Dit het verder uit my onderhoude met Khulile en Tebogo geblyk dat hulle nie altyd oor die woordeskate beskik om hulself behoorlik uit te druk nie – iets wat (behalwe vir die ras- en kultuurverskille) verder tot sosiale isolasie binne 'n meerderheid-skoolkonteks kan bydra (Cushner *et al.*, 1992).

v. Skoolverbondenheid en -ervaring

Dit het geblyk dat die wit deelnemers oor die algemeen baie minder betrokke in hul swart skoolkonteks (Hoërskool A) is as wat die swart deelnemers in hul wit skoolkonteks (Hoërskool B) is. Gerhard en Bennie was byvoorbeeld die enigste deelnemers wat aangedui het dat hulle aan 'n sportsoort deelneem. Annet het wel opgemerk dat sy op 'n stadium hokkie gespeel het. Die ander deelnemers (buiten Werner wat niks doen nie) het aangedui dat hulle buitemuurse aktiwiteite tot "Afrikaanse kompetisies" beperk is.

Dit het voorgekom of die deelnemers in Hoërskool B wat meer betrokke by die skool is, meer vriende het en oor die algemeen gelukkiger in die skool is. James, wat byvoorbeeld op leierskap- en kulturele gebied uitblink, is volgens sy onderwysers baie gewild onder sy wit portuurgroep. Dit het verder geblyk dat Alfred (wat 'n uitstekende rugbyspeler is) en Sasha (wat by kulturele aktiwiteite soos dans betrokke is) ook heelwat meer wit vriende het.

vi. Rassisme, diskriminasie en vooroordeel

Die potensiële bydrae van hierdie studie lê onder meer daarin dat wit leerders se belewenis van 'n swart skoolkonteks ook ondersoek is – 'n tendens wat nog nie wyd nagevors is nie. Soos wat miskien verwag is, het dit in hierdie studie geblyk dat die wit leerders in Hoërskool A (ten spyte daarvan dat hulle by verre in die minderheid in hulle skool is) steeds rassistiese houdings teenoor die swart leerders inneem (alhoewel die rassisme baie meer subtiel van aard is) en dat hulle baie bevooroordeeld teenoor die swart leerders is. Dit het egter ook geblyk dat sommige swart leerders (én onderwysers) rassisties teenoor die wit leerders in Hoërskool A optree. Die moontlikheid dat die wit deelnemers hulle eie rassisme, vooroordeel en onvergenoegdheid (hulle is van mening dat hulle die groep is wat benadeel word) op die swart leerders projekteer, kan egter nie uitgesluit word nie.

Die rassisme, diskriminasie en vooroordeel wat swart deelnemers in voormalige wit skole in Erasmus (1999), Harber (1998), Kriel (2000), Machaisa (2004), Wakefield en Hudley, asook Wong *et al.* (2003) se studies ervaar het, is in hierdie studie bevestig. Soos die deelnemers in voorgenoemde outeurs se studies aangedui het, het die swart deelnemers in hierdie studie ook aangetoon dat hulle (byna op 'n daaglikse basis) met rassisme, diskriminasie, stereotipe houdings, sowel as verbale mishandeling gekonfronteer word. Die verband tussen voorgenoemde en verhoogde stresvlakke is ook in die studie bevestig (Wakefield & Hudley,

2007). Al die deelnemers (behalwe James en Khulile) het verhoogde stresvlakke (en 'n gebrek aan impulsbeheer) geopenbaar, wat hoofsaaklik aan hul blootstelling aan rassisme toegeskryf kan word.

Ten spyte daarvan blyk die swart deelnemers in hierdie studie se houdings ook heelwat minder negatief te wees as wat die wit leerders se houding teenoor hulle is. Dit stem ooreen met Kriel (2000), sowel as Smith en Stones (1999) se studies waarin rassehoudings onder adolessente in die "Nuwe Suid-Afrika" onder meer ondersoek is. Dit dien egter vermeld te word dat hierdie waarneming uitsluitlik op die swart deelnemers se **persepsie** van die wit leerders in Hoërskool B se houdings teenoor hulle gebaseer is, aangesien dit buite die doel en raamwerk van hierdie studie geval het om die wit leerders in hierdie skoolkonteks ook te betrek. Die min of geen verdraagsaamheid van wit leerders teenoor swart leerders se optrede, taal en kultuur kon egter duidelik by die wit deelnemers in Hoërskool A waargeneem word.

vii. "Kleurblind"-benadering

Soos die onderwysers, waarvan Jansen (in Machaisa, 2004) melding maak, blyk die meeste onderwysers waarmee ek onderhoude in Hoërskool B gevoer het, ook geneig te wees om ras as 'n faktor in hul klaskamers te ontken. Talle onderwysers het byvoorbeeld aangedui dat hulle *nie na kleur kyk nie* en dat hulle *die swart kinders soos al die ander kinders behandel*, terwyl 'n ander onderwyser opgemerk het dat sy *nie eers meer agterkom (dat) James nié wit is nie*.

viii. Verskillende tale

Die taalprobleme waarvan Kriel (2000) en Nel (2004) in hulle studies melding maak, is ook in hierdie studie geïllustreer. Al die wit deelnemers in Hoërskool A het byvoorbeeld aangedui dat dit vir hulle moeilik is om sekere terme in Engels te verstaan (hulle het veral probleme met Wiskunde ondervind) en om die leerinhoud in Engels te bemeester.

Alhoewel al die swart deelnemers in Hoërskool B aangedui het dat hulle *al gewoon is aan die Afrikaans*, het dit duidelik uit die individuele onderhoude met die onderwysers geblyk dat die meeste deelnemers tot 'n mindere of meerdere mate probleme met hul onderrigtaal ondervind, soos wat in Kriel (2000) se studie geïllustreer word. Soos reeds vermeld, kan die

potensiële invloed van taal op die deelnemers (in albei skoolkontekste) se akademiese prestasie dus nie onderskat word nie.

ix. Rolle

Soos vroeër vermeld, het dit duidelik in hierdie studie geblyk dat die swart deelnemers in Hoërskool B baie meer tot die dominante wit kultuur konformeer as wat die geval by die wit deelnemers in Hoërskool A is. Dit het verder geblyk dat daar voorsiening vir Uitkoms-gebaseerde Onderrig (wat kenmerkend van die kollektivistiese kulturele oriëntasie is) in Hoërskool A gemaak word, terwyl onderrig in Hoërskool B deur 'n individualistiese kulturele oriëntasie gekenmerk word. Die onderwysers van Hoërskool A het aangedui dat die wit leerders egter meestal *op hul eie* in die klas is wanneer in groepe gewerk word. Volgens Hoërskool B se onderwysers word die swart leerders by die wit groepe *ingetrek*, alhoewel dit duidelik geblyk het dat groepwerk meestal tot vakke met 'n praktiese komponent, byvoorbeeld "Kuns en Kultuur" beperk is.

Die verskille in rolverwagtinge tussen die wit en swart kulture (sien p. 39, par. 2.4.8) is duidelik deur Rosy en Alfred geïllustreer. Die sterk leiersposisie wat mans in die swart kulture beklee, sowel as die rol van die vrou as ondergeskikte en versorger van die gesin, is deur albei deelnemers (en/of hulle onderwysers) beklemtoon. Die ander deelnemers het nie enige verskille in rolverwagtinge as sodanig aangedui nie.

7.4.4 Die verband tussen EI en deelnemers se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks

Soos in hoofstuk 6 vermeld, moedig Bar-On en Parker (2000) navorsers aan om inligting wat deur die *EQ-i:YV* verkry word, met ander assesseringsmetodes en bronne van inligting te kombineer. Die leser het waarskynlik opgemerk dat sommige tellings wat die deelnemers op die *EQ-i:YV* behaal het, nie noodwendig ooreenstem met die inligting wat uit ander bronne van data-insameling (fokusgroep- en individuele onderhoude, observasie en refleksie) verkry is nie. Voordat enige afleidings dus in hierdie verband gemaak gaan word, gaan elke deelnemer se EI-beeld afsonderlik bespreek word, waarna 'n opsomming voorsien gaan word van die mate waarin die kwantitatiewe en kwalitatiewe data ooreenstem of verskil.

7.4.4.1 Bespreking: EI-tellings – Hoërskool A

i. Annet

Dit het voorgekom of die hoog-gemiddelde telling³⁶ wat Annet op die Intrapersoonlike skaal (105) behaal het met die kwalitatiewe data ooreenstem, aangesien dit geblyk het dat sy haar emosies redelik maklik (met haar moeder en *beste vriendinne*) kan deel, maar dat sy soms sukkel om haar emosies te kommunikeer aan individue met wie sy in konflik is. Dit het dus geblyk dat sy haar emosies verstaan en aan geselekteerde individue kan kommunikeer, maar dat daar tog ruimte vir verbetering in hierdie verband is.

Die baie hoë (sien p. 150, tabel 6.2) telling wat Annet op die Interpersoonlike skaal (120) behaal het, stem glad nie ooreen met die inligting wat uit die individuele onderhoude verkry is nie, aangesien sodanige telling op verhoogde interpersoonlike vaardighede dui, terwyl dit geblyk het dat sy deur haar portuurgroep verwerp word. Die moontlikheid dat sy die vroeë beantwoorde het volgens haar persepsie van die verhoudings met haar *beste vriendinne* kan egter nie uitgesluit word nie, aangesien dit daarvolgens geblyk het dat sy binne hierdie betrokke verhoudings as 'n goeie luisteraar beskou kan word wat in staat is om empaties teenoor haar vriendinne op te tree.

Die gemiddelde telling wat Annet op die Streshanteringskaal (97) behaal het, blyk ooreen te stem met die inligting wat uit die kwalitatiewe data verkry is. Dit het byvoorbeeld geblyk dat alhoewel sy redelik in staat is om haar emosies te beheer (sy het onder meer aangedui dat sy *nie iemand sal slaan nie*), sy soms kwaad word en nie altyd weet hoe om hierdie emosies effektief uit te druk nie – wat meebring dat sy *net huil van woede*. Dit het egter duidelik geblyk dat haar emosionele beheer sterk beïnvloed word deur die viktimisering en verwerping wat sy sedert haar laerskoolloopbaan ervaar.

Annet se laag-gemiddelde telling op die Aanpasbaarheidskaal (94), dui daarop dat alhoewel haar probleemoplossingsvermoë gemiddeld is, daar steeds ruimte vir verbetering is. Dit het duidelik uit die individuele onderhoude geblyk dat Annet nie altyd weet hoe om probleme op te los nie en dat sy dikwels *probeer om nie daaraan te dink nie* (hanteringsmeganisme: ontkenning). Die hoë telling wat Annet op die Algemene Gemoedstoestandskaal (117)

³⁶ Alhoewel Bar-On en Parker (2000) EI-gemiddelde van 90-109 as “gemiddeld” klassifiseer (sien p. 150, tabel 6.2 vir 'n volledige beskrywing van die riglyne waarvolgens EI-tellings vervolgens benoem gaan word), bestaan daar (myns insiens) 'n groot verskil tussen 'n telling van 90 en 109; derhalwe gaan die volgende beskrywings (met betrekking tot EI-tellings van 90-109) vir hierdie studie gebruik word: 90-94 = “laag-gemiddeld”; 95-104 = “gemiddeld”; 105-109 = “hoog-gemiddeld”.

behaal het, blyk ook ooreen te stem met die inligting wat uit die individuele onderhoude verkry is, aangesien dit daaruit geblyk het dat sy oor die algemeen 'n gelukkige persoon is wat onder alle omstandighede optimisties probeer wees.

Wanneer al die inligting in ag geneem word, blyk dit dat Annet wel daarin slaag om die alledaagse eise wat in die skool aan haar gestel word, redelik suksesvol te hanteer – soos deur haar hoog-gemiddelde Totale EK (106)³⁷ bevestig word.

ii. Charlene

Uit die individuele onderhoude het dit geblyk dat Charlene, soos Annet, in staat is om haar emosies aan geselekteerde individue (haar moeder en *beste vriendinne*) te kommunikeer. Dit het egter ook geblyk dat dit vir haar moeilik is om haar emosies aan individue wat haar *seermaak*, te kommunikeer. Hierdie vaardigheid blyk dus redelik te wees en met die gemiddelde telling wat sy op die Intrapersoonlike skaal (98) behaal het, ooreen te stem.

Die laag-gemiddelde telling wat Charlene op die Interpersoonlike skaal (93) behaal het, blyk ook met die kwalitatiewe data ooreen te stem, aangesien dit daarvolgens geblyk het dat sy 'n goeie luisteraar is en empaties teenoor ander kan optree, maar dat die viktimisering wat sy sedert haar laerskoolloopbaan ervaar, haar portuurgroepverhoudings negatief beïnvloed.

Die leser kon moontlik verbaas wees dat Charlene se gemiddelde telling op die Stres-hanteringskaal (95) nie ietwat hoër is nie, aangesien dit uit die individuele onderhoude geblyk het dat sy effektiewe emosionele beheer kan toepas en stres effektief kan hanteer. Die telling wat sy op hierdie subskaal behaal het en die inligting wat uit die kwalitatiewe data verkry is, blyk hier dus nie heeltemal ooreen te stem nie.

Soos wat Charlene se hoë telling op die Aanpasbaarheidskaal (119) aandui, het dit uit die kwalitatiewe resultate geblyk dat sy baie effektief te werk gaan om probleme op te los. Dit het verder geblyk dat sy (ten spyte van moeilike huislike omstandighede en traumatiese gebeure in haar kinderlewe) steeds 'n baie optimistiese persoon is – soos wat deur haar hoë telling op die Algemene Gemoedstoestandskaal (110) bevestig word.

³⁷ Die ooreenkoms tussen hierdie telling en die kwalitatiewe data word vir die doel van hierdie studie bepaal deur hoe suksesvol die deelnemer in die hantering van (skool)-omgewingseise blyk te wees (soos uit my kwalitatiewe data-analise geblyk het), teenoor die Totale EK wat sy/hy behaal het.

Soos Annet, blyk Charlene 'n relatief gelukkige persoon te wees wat redelik in staat is om die omgewingseise wat daagliks aan haar gestel word, suksesvol te hanteer. Dit sluit aan by die gemiddelde Totale EK (104) wat sy behaal het.

iii. Rika

Uit die resultate van die kwalitatiewe komponent van die studie het dit geblyk dat Rika meestal bewus is van haar emosies, maar dat sy dit dikwels moeilik vind om hierdie emosies op toepaslike wyse uit te druk of aan ander te kommunikeer. Die leser kon dus moontlik verwag het dat sy 'n laer telling (as 'n gemiddelde 98) op die Intrapersoonlike skaal sou behaal.

Alhoewel Rika 'n laag-gemiddelde telling op die Interpersoonlike skaal (93) behaal het, het dit uit die kwalitatiewe data geblyk dat sy baie goed met haar (wit) portuurgroep oor die weg kom en dat sy die enigste deelnemer in Hoërskool A is wat soms met die swart leerders gesels of hulp aan hulle verleen. Die telling wat sy op die Interpersoonlike skaal behaal het en die inligting wat in hierdie verband uit die kwalitatiewe resultate na vore getree het, blyk dus net in 'n mate ooreen te stem.

Rika se persepsie van haar emosionele beheer blyk ooreen te stem met die opvallend lae telling wat sy op die Streshanteringskaal (65) behaal het, aangesien *emosionele uitbarstings* (soos sy dit stel) kenmerkend van 'n lae telling op hierdie subskaal is (dit kan ook 'n rede wees waarom sy haar interpersoonlike vaardighede laer geëvalueer het as wat moontlik verwag is). Die lae telling wat sy op die Aanpasbaarheidskaal (82) behaal het, stem ook ooreen met haar persepsie van haar vermoë om probleme op te los, naamlik dat sy *eers sal probeer om die probleem te vermy* (verdedigingsmeganisme: ontkenning). Die gemiddelde telling wat sy op die Algemene Gemoedstoestandskaal (97) behaal het, blyk ook ooreen te stem met dit wat sy in die individuele onderhoude te kenne gegee het – dat sy altyd probeer om optimisties te wees, maar soms terneergedruk kan voel.

Rika se vermoë om die alledaagse eise wat binne en buite die skoolkonteks aan haar gestel word, blyk baie beter te wees as wat deur haar baie lae Totale EK (77) geïmpliseer word. Soos reeds vermeld blyk dit dat sy baie goed in die skool aanpas, met die meeste leerders én al die onderwysers goed oor die weg kom en boonop die akademiese toppresterder in graad 12 is. Haar baie lae EK is egter grootliks te wyte aan die lae tellings wat sy op die

Streshantering- en Aanpasbaarheidskaal behaal het en nie noodwendig 'n ware weergawe van haar vermoë om omgewingseise wat in haar huidige skoolkonteks aan haar gestel word, suksesvol te hanteer nie.

iv. Bennie

Al die tellings wat Bennie op die *EQ-i:YV* behaal het, blyk met die kwalitatiewe resultate ooreen te stem. Dit het byvoorbeeld geblyk dat Bennie geen probleme ondervind om sy emosies by die skool én by die huis te kommunikeer nie – 'n eienskap wat kenmerkend is van individue wat 'n hoë telling op die Intrapersoonlike skaal (116) behaal. Hy én sy onderwysers het aangedui dat hy *nogal goed* met laasgenoemde, sowel as sy portuurgroep oor die weg kom. Dit stem ooreen met die gemiddelde telling wat hy op die Interpersoonlike skaal (104) behaal het.

Bennie het verder aangedui dat hy *baie goed* in staat is om sy emosies te beheer en probleme op te los, soos dit ook uit die hoë tellings geblyk het wat hy op die subskale, Streshantering (115) en Aanpasbaarheid (114) behaal het. Soos deur sy hoë telling op die Algemene Gemoedstoestandskaal (115) aangedui word, blyk Bennie 'n gelukkige persoon te wees wat *heeltemal tevrede* met homself is. Oor die algemeen het dit geblyk dat hy baie suksesvol in die hantering van alledaagse omgewingseise is – wat ooreenstem met die hoë Totale EK (119) wat hy behaal het.

v. Gerhard

Soos wat die geval by Bennie is, blyk Gerhard se EI-tellings ook met die inligting uit die fokusgroep- en individuele onderhoude ooreen te stem. Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat Gerhard in staat is om sy emosies aan geselekteerde individue te kommunikeer, soos wat deur sy hoog-gemiddelde telling op die Intrapersoonlike skaal (109) aangedui word. Dit het geblyk dat sy vriende vir hom baie belangrik is en dit het voorgekom of hy empaties teenoor hulle kan optree, alhoewel sy interpersoonlike verhoudings moontlik negatief beïnvloed kan word deur sy rassistiese lewensbeskouing en die feit dat hy dit verkies om te praat, eerder as om te luister. Dit stem ooreen met die gemiddelde telling wat hy op die Interpersoonlike skaal (100) behaal het.

Uit die individuele onderhoude het dit verder geblyk dat Gerhard redelik goed in staat is om sy emosies te beheer en probleme op te los, wat ooreenstem met die gemiddelde en hoog-gemiddelde tellings wat hy onderskeidelik op die subskale, Streshantering (101) en Aanpasbaarheid (108) behaal het. Dit het duidelik geblyk dat Gerhard (ten spyte van onbetrokke ouers en 'n skoolkonteks waarbinne hy nie altyd *tuis* voel nie) 'n optimistiese persoon is wat sy sin vir humor aanwend om homself en ander om hom gelukkig te maak – soos dit ook geblyk het uit die hoë telling wat hy op die Algemene Gemoedstoestand skaal (113) behaal het.

Dit het geblyk dat Gerhard oor die algemeen 'n gelukkige persoon is wat suksesvol in die hantering van alledaagse omgewingseise is – iets wat kenmerkend is van 'n individu wat 'n hoog-gemiddelde Totale EK (107) behaal.

vi. Werner

Aangesien dit uit die kwalitatiewe resultate geblyk het dat Werner nie altyd in staat is om sy emosies effektief te kommunikeer nie, kon die leser moontlik 'n laer telling (as 94) op die Intrapersoonlike skaal verwag het. Alhoewel daar dus 'n geringe verskil tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe data blyk te wees, moet daar in gedagte gehou word dat Werner wél sy emosies aan een individu (sy *beste vriendin*) kommunikeer.

Die res van die tellings wat hy op die *EQ-i:YV* behaal het, blyk met die inligting wat uit die kwalitatiewe data-insameling verkry is, ooreen te stem. Soos wat Werner en sy onderwysers aangedui het, word sy interpersoonlike verhoudings nie toereikend voltrek nie – soos wat deur sy lae telling op die Interpersoonlike skaal (84) bevestig word. Die lae telling wat hy op die Streshanteringskaal (80) behaal het, kan moontlik die resultaat wees van die viktimisering deur sy portuurgroep wat hy sedert sy laerskoolloopbaan ervaar, aangesien hy aangedui het dat *dit die rede is waarom hy maklik kwaad word*. Hy het ook aangedui dat hy *nie eintlik weet* hoe om probleme op te los nie – soos deur sy lae telling op die Aanpasbaarheidskaal (81) bevestig word.

Dit het verder geblyk dat Werner ontevrede is met sy liggaamsbou en nie baie gemotiveerd is om sukses in die skool te behaal nie. Voorgenoemde stem ooreen met die lae telling wat hy op die Algemene Gemoedstoestand skaal (88) behaal het. Soos wat deur sy baie lae Totale EK (79) aangedui word, blyk dit dat hy nie suksesvol in die hantering van daaglikse

omgewingseise is nie en dit is moontlik dat hy kan poog om daarvan te ontsnap deur ongereelde skoolbesoek en om homself van sy portuurgroep te onttrek.

7.4.4.2 Bespreking: EI-tellings – Hoërskool B

i. Khulile

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat dit vir Khulile maklik is om haar emosies by die huis (met haar gesin) te deel, maar dat sy dit moeilik vind om dieselfde by die skool te doen. Voorgenoemde stem ooreen met die gemiddelde telling wat sy op die Intrapersoonlike skaal (98) behaal het. Dit het dus geblyk dat sy in staat is om haar emosies te kommunikeer, maar weens bepaalde redes kiés om dit nie te doen nie. Soos reeds vermeld, het dit verder geblyk dat sy nie altyd oor die taal beskik om haar emosies uit te druk nie en binne 'n wit skoolkonteks (uit vrees vir verwerping en/of konflik) ook nie altyd die vrymoedigheid het om dit te doen nie.

Khulile én haar onderwysers het aangedui dat sy goed met haar portuurgroep (wit en swart) oor die weg kom, wat ooreenstem met die hoog-gemiddelde telling wat sy op die Interpersoonlike skaal (106) behaal het. Haar gemiddelde telling op die Streshanteringskaal (99) blyk ook met die kwalitatiewe resultate ooreen te stem. Dit het byvoorbeeld geblyk dat sy diep geraak word deur die rassisme waarmee sy gekonfronteer word (sy het laasgenoemde as die oorsaak vir haar gevoelens van woede geïdentifiseer), maar dat sy nie daarop sal reageer nie en eerder *hierdie gevoelens by die huis gaan uithaal*. Dit het dus voorgekom of sy emosionele beheer kan toepas wanneer dit vereis word (soos by die skool), terwyl sy soms 'n *uitbarsting* by die huis kan hê.

Dit het geblyk dat Khulile se probleemoplossingsvermoë redelik effektief is, alhoewel daar ruimte vir verbetering is. Dit stem ooreen met die gemiddelde telling wat sy op die Aanpasbaarheidsskaal (97) behaal het. Alhoewel Khulile optimisties en tevrede met haarself voorgekom het, is dit moontlik dat haar algemene gemoedstoestand deur haar blootstelling aan rassisme in die skool beïnvloed word, aangesien dit geblyk het dat sy haarself elke dag moet oortuig dat *alles 'okay' gaan wees*. Dit stem ooreen met die gemiddelde telling wat sy op die Algemene Gemoedstoestandsskaal (99) behaal het. Dit het verder geblyk dat Khulile se aanpassing en funksionering in Hoërskool A ook met haar gemiddelde Totale EK (99) ooreenstem – sy kan haarself handhaaf in die skool, maar sy floreer definitief nie.

ii. Rosy

Uit die individuele onderhoude het dit geblyk dat dit vir Rosy moeilik is om haar emosies aan ander te kommunikeer. Dit stem in 'n groot mate ooreen met die laag-gemiddelde telling wat sy op die Intrapersoonlike skaal (91) behaal het, alhoewel die leser moontlik kon verwag dat die telling laer sou wees. Dit het egter geblyk dat Rosy in staat is, en die vrymoedigheid het om haar emosies met haar moeder te deel. Die kwalitatiewe resultate blyk dus met hierdie subskaal ooreen te stem.

Die hoog-gemiddelde telling wat Rosy op die Interpersoonlike skaal (106) behaal het, blyk ook te korreleer met die resultate wat uit die fokusgroep- en individuele onderhoude verkry is. Alhoewel daar nie met sekerheid gesê kan word of Rosy wit vriende as sodanig het nie, het dit duidelik geblyk dat sy goed met haar portuurgroep (wit en swart), sowel as haar onderwysers oor die weg kom. Dit het verder geblyk dat sy daarvan hou om *ander mense te help* en in staat is om empaties teenoor hulle op te tree – eienskappe wat kenmerkend is van die hoog-gemiddelde telling wat sy op die Interpersoonlike skaal behaal het.

Die ontwikkeling in EI-vaardighede waarvan Bar-On (2006) melding maak, kan moontlik in Rosy se hoë telling op die Streshanteringskaal (110) waargeneem word. Dit het byvoorbeeld geblyk dat sy voorheen in *baie bakleiery* betrokke was, maar dat sy *nou niks meer doen nie*. Die swart vriendekring waarvan sy vroeër deel was (wat baie sterk teen rassisme opgestaan het) het waarskynlik grootliks daartoe bygedra dat sy soms *net geslaan het*, aangesien dit ook geblyk het dat haar emosionele beheer drasties verbeter het sedert hierdie vriende die skool verlaat het. Rosy se opmerkings suggereer dat sy waarskynlik bepaalde EI-vaardighede verwerf het (in die onderhawige geval, streshanteringsvaardighede).

Dit is egter ook moontlik dat sy haarself op daardie stadium in 'n spesifieke ras-identiteitsontwikkelingsfase bevind het (soos vroeër vermeld) en dat haar aggressiewe optrede outomaties verminder het soos wat sy na die volgende fase van ras-identiteitsontwikkeling beweeg het. Die moontlikheid dat sy moed opgegee het om teen die rassisme in die skool op te staan en besluit het om eerder tot 'n dominante wit kultuur te konformeer, kan egter ook nie uitgesluit word nie. Dit blyk dus tog dat die hoë telling wat sy op die Streshanteringskaal behaal het met die inligting uit die kwalitatiewe resultate ooreenstem, aangesien sy tans (ten spyte daarvan dat sy stééds met rassisme gekonfronteer word) merkwaardige emosionele beheer in hierdie verband toon.

Die hoë (113) en hoog-gemiddelde (108) tellings wat Rosy onderskeidelik op die Aanpasbaarheid- en Algemene Gemoedstoestandskale behaal het, blyk ook met die kwalitatiewe resultate ooreen te stem, aangesien dit duidelik geblyk het dat sy probleme effektief kan oplos en oor die algemeen 'n gelukkige, optimistiese persoon is. Haar hoog-gemiddelde telling op die Algemene Gemoedstoendingskaal is ook negatief deur haar ontevredenheid met haar liggaamsbou beïnvloed (sien p. 212).

Dit het voorgekom of Rosy oor die algemeen goed aanpas in die skool en in staat is om alledaagse omgewingse suksesvol te hanteer. Voorgenoemde stem ooreen met die hoog-gemiddelde Totale EK (108) wat sy behaal het.

iii. Sasha

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat dit soms vir Sasha moeilik is om haar emosies te kommunikeer, maar dat sy dit wel met (vân) haar vriendinne sal deel. Die inligting uit die individuele onderhoude stem dus ooreen met die laag-gemiddelde telling wat sy op die Intrapersoonlike skaal (94) behaal het. Die hoë telling wat Sasha op die Interpersoonlike skaal (116) behaal het, is kenmerkend van individue wat verhoogde sosiale vaardighede toon. Dit het duidelik uit die kwalitatiewe resultate geblyk dat Sasha oor sodanige vaardighede beskik en dat sy baie goed in staat is om verhoudings met haar (wit én swart) portuurgroep, sowel as met haar onderwysers te stig en in stand te hou en dat sy empaties teenoor haar medemens kan optree.

Die lae telling wat Sasha op die Streshanteringskaal (86) behaal het, stem ooreen met dit wat sy oor haarself gesê het, naamlik dat sy '*anger management*'-probleme het. Dit het duidelik geblyk dat sy bewus is van haar gebrek aan emosionele beheer en daarom daadwerklike pogings aanwend om haarself te probeer kalmeer (bv. haarself *in die kamer toesluit tot die kwaadheit weggaan*). Dit blyk dus of sy haar gevoelens van woede (weens rassisme) by die skool probeer onderdruk en dit (soos Khulile) eerder *by die huis gaan uithaal*.

Dit het geblyk dat Sasha meestal in staat is om die probleme waarmee sy gekonfronteer word, op te los – wat ooreenstem met die gemiddelde telling wat sy op die Aanpasbaarheid-skaal (101) behaal het. Dit het ook uit die kwalitatiewe resultate geblyk dat sy oor die algemeen 'n gelukkige, optimistiese persoon is wat ook 'n positiewe toekomsverwachting

toon. Voorgenoemde stem ooreen met die hoog-gemiddelde telling wat sy op die Algemene Gemoedstoestandskaal (108) behaal het.

Sasha se gemiddelde Totale EK (97) en die wyse waarop sy in Hoërskool B aanpas en funksioneer blyk in 'n mate te verskil, aangesien dit uit die kwalitatiewe resultate geblyk het dat sy meer suksesvol is in die hantering van alledaagse omgewingseise wat in die skool aan haar gestel word as wat deur haar gemiddelde EK voorgestel word.

iv. Alfred

Die opvallend hoë telling wat Alfred op die Intrapersoonlike skaal (130) behaal het, is in die kwalitatiewe resultate bevestig, aangesien dit daarvolgens geblyk het dat hy sy emosies baie maklik aan ander individue kan kommunikeer. Van Rooyen (2002) wys daarop dat individue wat sodanige tellings op die Intrapersoonlike skaal behaal, dikwels deur hul portuurgroep as “arrogant” bestempel word, soos wat met Alfred die geval blyk te wees. Dit kan moontlik 'n rede wees waarom hy sy interpersoonlike vaardighede so laag geëvalueer het (84), aangesien hy (alhoewel dit geblyk het dat hy meestal goed met sy portuurgroep oor die weg kom) meer op sy eie behoeftes as dié van ander ingestel is. Alhoewel hy dus aangedui het dat hy *baie vriende* het, het dit duidelik geblyk dat hierdie verhoudings nie altyd op wedersydse empatie gebaseer is nie.

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat Alfred se emosionele beheer drasties in die hoërskool verbeter het (hy het byvoorbeeld aangedui dat hy dikwels in die laerskool baklei het, maar *nog nooit in die hoërskool nie*). Dit stem nie heeltemal ooreen met die opvallend lae telling wat hy op die Streshanteringskaal (65) behaal het nie. Die leser moet egter in gedagte hou dat Alfred se behoefte om impulsief (op rassistiese opmerkings) te reageer, oorskadu word deur sy vrees om uit die skool geskors te word. Dit het dus geblyk dat hy bewus is van sy gebrek aan emosionele beheer (en die moontlike gevolge daarvan) en daarom soveel harder probeer om nie daarop te reageer nie, maar dit (soos Khulile en Sasha) eerder by die huis sal *uithaal*.

Die hoë tellings wat Alfred op die Aanpasbaarheid- en Algemene Gemoedstoestandskale (117 en 111 onderskeidelik) behaal het, blyk met die kwalitatiewe resultate ooreen te stem. Uit laasgenoemde het dit geblyk dat Alfred probleme suksesvol kan oplos en oor die algemeen as 'n gelukkige, optimistiese individu beskou kan word, wat *altyd probeer om die*

beste van 'n slegte saak te maak. Dit het verder geblyk dat hy doelwitte aan homself stel en bereid is om hard daarvoor te werk.

Dit het geblyk dat Alfred daarin slaag om die eise wat in die skoolkonteks aan hom gestel word, te hanteer en dat hy meestal suksesvol in sy aanpassing en funksionering in Hoërskool B is. Voorgenoemde stem ooreen met sy gemiddelde Totale EK (103).

v. James

Die lae telling wat James op die Intrapersoonlike skaal (82) behaal het, stem ooreen met die inligting wat uit die kwalitatiewe resultate na vore gekom het, aangesien dit daarvolgens geblyk het dat hy dit baie moeilik vind om sy emosies te kommunikeer. Dit het verder geblyk dat James baie suksesvol in sy interpersoonlike verhoudings is – waarskynlik méér as wat deur sy gemiddelde telling op die Interpersoonlike skaal (103) aangedui word. Die moontlikheid dat hierdie telling negatief deur sy vrees vir verwerping beïnvloed is, kan egter nie uitgesluit word nie.

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat James baie goed daarin slaag om sy emosies te beheer, wat ooreenstem met die baie hoë telling wat hy op die Streshanteringskaal (127) behaal het. Dit het duidelik geblyk dat sy emosionele beheer oor die laaste paar jaar ontwikkel het (hy het byvoorbeeld in die laerskool as die *bakleiseun* bekend gestaan). Dit het egter geblyk dat hy sy emosies rakende rassisme totaal ignoreer en kies om 'n front in die skool voor te hou (verdedigingsmeganisme: ontkenning) – anders as Alfred wat gereeld sy misnoë met rassisme te kenne gee.

Alhoewel die leser moontlik van mening kan wees dat voorgenoemde verdedigingsmeganisme nie as die ideaal beskou kan word nie, het dit geblyk dat dit James help om baie goed in sy wit skoolkonteks aan te pas en te funksioneer. Behalwe vir sy prestasie op kultuur- en leierskapegebied wat vroeër vermeld is, is die toneelgroep waarin hy byvoorbeeld opgetree het en waarvan hy self die *regie* behartig het, gekies om aan die landswye ATKV-finaal by Aardklop 2009 deel te neem. Ek stem dus saam met Maree en Ebersöhn (2009) dat die evaluering van hierdie verdedigingsmeganisme (ontkenning) ook vanuit 'n ander perspektief benader kan word, naamlik dat dit nie noodwendig 'n negatiewe invloed op 'n individu se ontwikkeling en funksionering hoef te hê nie. (Dieselfde geld vir Annet en Rika in

Hoërskool A waar dit ook geblyk het dat voorgenoemde verdedigingsmeganisme hulle help om van moeilike omstandighede – binne en buite die skoolkonteks – te ontvlug.)

Die hoë telling wat James op die Aanpasbaarheidskaal (116) behaal het, is in die kwalitatiewe resultate bevestig, aangesien James én sy onderwysers aangedui het dat hy baie goed daarin slaag om probleme op te los. Alhoewel dit duidelik uit die fokusgroep- en individuele onderhoude geblyk het dat hy oor die algemeen 'n baie hardwerkende en optimistiese persoon is, kon sy gemiddelde telling op die Algemene Gemoedstoestandskaal (95) negatief deur sy ontevredenheid met sy liggaamsbou beïnvloed word. James se hoë Totale EK (111), blyk met sy goeie aanpassing en suksesvolle funksionering in die skool ooreen te stem.

vi. Tebogo

Die hoë telling wat Tebogo op die Intrapersoonlike skaal (112) behaal het, is in die kwalitatiewe resultate bevestig, aangesien dit daaruit geblyk het dat hy dit *maklik* vind om sy emosies teenoor *enige iemand* te kommunikeer. Die gemiddelde telling wat hy op die Interpersoonlike skaal (104) behaal het, blyk ook met die kwalitatiewe resultate ooreen te stem. Alhoewel dit geblyk het dat hy nie wit vriende as sodanig het nie, was dit duidelik dat sy interpersoonlike verhoudings met sy portuurgroep (wit en swart) en onderwysers toereikend voltrek word en dat hy in staat is om empaties teenoor hulle op te tree.

Uit die lae telling wat Tebogo op die Streshanteringskaal (85) behaal het, sou die leser moontlik kon verwag dat hy dikwels beheer oor sy emosies verloor. Alhoewel hy in die fokusgroep- én individuele onderhoude aangedui het dat hy (ook weens rassistiese opmerkings) *partykeer bietjie kwaad word*, het dit uit die onderhoude met sy onderwysers geblyk dat hy goed in staat is om sy emosies by die skool te beheer. Dit blyk dus dat hy baie bewus is van sy gebrek aan emosionele beheer, wat kan meebring dat wanneer hy kwaad word, hy verkies om homself van die situasie te onttrek, voordat hy *hulle* (die kinders) *miskien gaan slaan*. Wanneer al die inligting in ag geneem word, blyk die resultate dus in 'n mate ooreen te stem.

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat Tebogo *redelik goed* daarin slaag om probleme op te los, maar dat hy dit soms *moeilik* vind om sekere probleme op te los. Dit stem ooreen met die gemiddelde telling wat hy op die Aanpasbaarheidskaal (99) behaal het.

Die gemiddelde telling wat Tebogo op die Algemene Gemoedstoestandskaal (103) behaal het en sy gemiddelde Totale EK (101), blyk ook met die kwalitatiewe resultate ooreen te stem, aangesien dit uit die individuele onderhoude geblyk het dat hy oor die algemeen 'n optimistiese persoon is, wat redelik goed daarin slaag om die eise wat binne die skoolkonteks aan hom gestel word, suksesvol te hanteer.

Die verband tussen die deelnemers se EI-tellings en die kwalitatiewe resultate kan in tabel 7.2 opgesom word. Daar gaan telkens aangedui word of die tellings wat die deelnemers op die onderskeie subskale van die *EQ-i:YV* behaal het, **baie** met die kwalitatiewe data ooreenstem (+), **redelik** daarmee ooreenstem (□), of **glad nie** daarmee ooreenstem nie (-).

Tabel 7.2 Die verband tussen deelnemers se EI en hul aanpassing en funksionering in 'n meerderheidsskoolkonteks

Naam	Intrapersoonlik	Interpersoonlik	Streshantering	Aanpasbaarheid	Algemene Gemoed	Totale EK
Hoërskool A						
Annet	+	-	+	+	+	+
Charlene	+	+	□	+	+	+
Rika	□	□	+	+	+	-
Bennie	+	+	+	+	+	+
Gerhard	+	+	+	+	+	+
Werner	□	+	+	+	+	+
Hoërskool B						
Khulile	+	+	+	+	+	+
Rosy	+	+	+	+	+	+
Sasha	+	+	+	+	+	□
Alfred	+	+	□	+	+	+
James	+	□	+	+	+	+
Tebogo	+	+	□	+	+	+

7.4.4.3 Gevolgtrekking: Kwantitatiewe *versus* kwalitatiewe resultate

Uit voorgenoemde tabel blyk dit dat die resultate wat uit die kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insameling onderskeidelik verkry is, grootliks ooreenstem. Die moontlike betekenisvolheid van EI (sien hoofstuk 3) wat ook in hiërdie studie na vore getree het, word vervolgens bespreek.

7.4.5 Betekenisvolheid van EI

7.4.5.1 EI en psigologiese gesondheid

Die navorsing waarin aangedui word dat individue met 'n hoë EI, hoër vlakke van effektiewe streshantering, probleemoplossing en toereikende gemoedsregulering toon (Alumran & Punamäki, 2008; Bar-On, 2001; Ciarrochi *et al.*, 2000; Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Nikolaou & Tsaousis, 2002; Slaski & Cartwright, 2002), is oor die algemeen in hierdie studie bevestig. Dit het byvoorbeeld geblyk dat James en Bennie (wat die hoogste Totale EK-tellings in elke skoolkonteks behaal het) die beste daartoe in staat was om probleme op te los en emosionele beheer toe te pas, terwyl dit geblyk het dat Rika en Werner (wat die laagste tellings in Hoërskool A behaal het) probleme daarmee ondervind.

Die bewering dat individue met hoër EI oor die algemeen gelukkiger as diegene met 'n laer EI is (Furnham & Petrides, 2003; Martinez-Pons, 1997; Palmer *et al.*, 2002) en minder geneig om depressief en moedeloos te wees (Ciarrochi *et al.*, 2002), is ook grootliks in die studie gedemonstreer. Alhoewel dit geblyk het dat Rika gelukkiger is as wat moontlik deur haar baie lae Totale EK (77) te kenne gegee word, het dit duidelik geblyk dat die ander deelnemers (in beide skole) wat gemiddelde tot hoë EK-tellings behaal het oor die algemeen gelukkiger individue is (selfs ten spyte van die rassisme waarmee die deelnemers in Hoërskool B gekonfronteer word).

Die positiewe verband wat moontlik tussen EI en selfbeeld bestaan (Fernández-Berrocal *et al.*, 2006; Qualter *et al.*, 2007), is ook grootliks in hierdie studie bevestig. Werner se lae EK stem byvoorbeeld met sy lae selfbeeld ooreen, terwyl die gemiddelde EK wat Annet en Charlene behaal het, ook met hul redelik positiewe sienings van hulself ooreenstem. Gerhard en Bennie se positiewe selfpersepsies is ook deur hul EK-tellings bevestig. Alhoewel dit geblyk het dat James (ten spyte van 'n hoë EK) nie noodwendig oor dieselfde

“hoë” selfbeeld beskik nie, kon ‘n positiewe verband tussen EI en selfbeeld by die ander deelnemers in Hoërskool B waargeneem word.

7.4.5.2 EI en akademiese prestasie

i. EI as voorspeller vir akademiese sukses

EI as voorspeller vir akademiese prestasie (Downey *et al.*, 2008; Parker *et al.*, 2004; Petrides *et al.*, 2004) is nie in hierdie studie bevestig nie. In Hoërskool A het Rika (wat die toppresterder in haar graad is) byvoorbeeld die laagste Totale EK behaal, terwyl dit geblyk het dat Bennie (wat die hoogste telling behaal het), ondergemiddeld presteer. Die gemiddelde (tot hoë) EK-tellings wat Charlene behaal het, stem ook nie ooreen met die lae punte wat sy in die eerste kwartaal behaal het nie (sy het selfs twee vakke gedruip). Alhoewel daar ‘n positiewe verband tussen Annet se gemiddelde akademiese prestasie en haar gemiddelde EK waargeneem kan word, blyk die lae EK wat Werner behaal het, nie met sy gemiddelde akademiese prestasie ooreen te stem nie. Dieselfde geld vir Gerhard, aangesien sy gemiddelde EK ook nie met sy ondergemiddelde akademiese prestasie ooreenstem nie.

Alhoewel die leser moontlik kon verwag dat Khulile en Rosy (vanweë hul EK-tellings) baie beter op akademiese gebied sou presteer as wat deur hulle punte geïllustreer word, kon ‘n positiewe verband tussen die ander deelnemers in Hoërskool B se EI en hul akademiese prestasie waargeneem word. Die invloed van taal in beide skoolkontekste kan egter nie onderskat word nie en speel waarskynlik die grootste rol in die deelnemers se akademiese prestasie in hierdie studie.

ii. EI en skoolbywoning

Die moontlike positiewe verband tussen EI en skoolbywoning (Qualter *et al.*, 2007; Petrides *et al.*, 2004) kon ook nie in hierdie studie bevestig word nie. Alhoewel Annet, Charlene en Werner se skoolbywoning met hul EK-tellings ooreenstem, het dit geblyk dat Bennie en Gerhard (wat hoë en gemiddelde Totale EK-tellings onderskeidelik behaal het) dikwels stukkiesdraai, terwyl Rika (wat die laagste Totale EK behaal het) slegs twee dae (weens siekte) in die eerste kwartaal afwesig was.

Die skoolbywoning van die deelnemers in Hoërskool B blyk oor die algemeen beter as dié van die deelnemers in Hoërskool A te wees (met die uitsondering van Rosy wat agt dae in die eerste kwartaal afwesig was). Alhoewel die ander deelnemers se EK-tellings dus met hulle skoolbywoning ooreenstem, blyk Rosy (wat die tweede hoogste Totale EK behaal het) dikwels afwesig te wees. Uit my onderhoud met die onderwysers het dit egter geblyk dat haar kulturele verpligtinge by die huis dikwels as die rede vir afwesigheid aangevoer word.

7.4.5.3 EI en interpersoonlike verhoudings

Die positiewe verband tussen EI en interpersoonlike verhoudings is grootliks in hierdie studie gedemonstreer. Alhoewel Annet (soos reeds vermeld) 'n hoë telling op die Interpersoonlike skaal (120) behaal het, terwyl dit duidelik geblyk het dat sy deur haar portuurgroep verwerp word en Rika, wat 'n gemiddelde telling op die Interpersoonlike skaal (93) behaal het, baie beter met haar portuurgroep (wit én swart) blyk oor die weg te kom, kon 'n positiewe verband tussen die ander deelnemers in Hoërskool A en B se EI en hul interpersoonlike verhoudings waargeneem word.

7.4.6 Die ontwikkeling van EI

Dit het in hierdie studie geblyk dat EI-vaardighede inderdaad oor 'n tydperk verwerf kan word, soos deur Bar-On (2006) voorgestel word. Hierdie tendens kon veral by Hoërskool B waargeneem word waar merkwaardige verbetering byvoorbeeld in Rosy, Sasha, Alfred en James se emosionele beheer opgemerk kon word (sien pp. 211, 215, 218 en 223 vir 'n volledige bespreking hiervan). Die moontlike rol van ras-identiteitsontwikkeling in hierdie verband kan egter nie ontken word nie. Aangesien daar nie genoeg inligting in die studie na vore getree het om die ontwikkeling van ander EI-vaardighede by die deelnemers as sodanig te demonstreer nie, gaan geen verdere afleidings in hierdie verband gemaak word nie.

7.4.7 Ander faktore wat moontlik 'n rol kan speel in die keuse van 'n meerderheid-skoolkonteks en die aanpassing en funksionering binne hierdie konteks

7.4.7.1 Viktimisering/verwerping in (vorige) wit skole

Uit die kwalitatiewe resultate het dit geblyk dat Annet, Charlene en Rika baie viktimisering en verwerping in hul (oorwegend wit) laerskole ervaar het, terwyl Werner aangedui het dat hy dit ook in die hoërskool waaruit hy geskors is, beleef het. Hierdie deelnemers se vrees vir

verwerping in wit skole en die minderwaardigheidsgevoelens wat daarmee gepaard gaan, kon (mys insiens) 'n belangrike rol speel in hulle keuse om in Hoërskool A “agter te bly” ten spyte van die migrasie-tendens van wit leerders uit voormalige wit skole (sien p. 22, par. 2.3).

7.4.7.2 Huislike omstandighede

Behalwe vir voorgenoemde faktore, het dit geblyk dat sommige deelnemers hulself in moeilike huislike omstandighede bevind. Dit het byvoorbeeld geblyk dat Charlene en Gerhard vroeër aan fisiese, sowel as verbale mishandeling blootgestel was en dat Rika, Gerhard en James tans nie oor 'n positiewe vaderfiguur in hul lewens beskik nie. Die invloed daarvan op hulle persoonlike, sosiale en emosionele ontwikkeling kan derhalwe nie geïgnoreer word nie.

Die persoonlike eienskappe wat volgens Graczyk *et al.* (2000) as beskermingsfaktore vir kinders wat binne sulke omstandighede grootword, kan dien (naamlik sosiale en emosionele bevoegdhede, soos sterk interpersoonlike vaardighede, 'n aangename geaardheid, goeie probleemoplossingsvaardighede, self-werksaamheid, 'n positiewe selfagting, effektiewe kommunikasievaardighede en hoë aspirasies) is egter by bogenoemde deelnemers (in 'n mindere of meerdere mate) waargeneem. Aangesien hierdie beskermingsfaktore almal as kernkomponente van EI beskou kan word, verleen dit ondersteuning vir bestaande navorsing wat aandui dat 'n individu nie 'n slagoffer van haar omstandighede hoef te wees nie, maar dat hoë(r) EI as 'n buffer daarteen kan dien (Bar-On, 1997; Mavroveli *et al.*, 2007; Taylor, 2001).

7.4.7.3 Die rol van geloof

Alhoewel bogenoemde tema net by Charlene (Hoërskool A) en Sasha (Hoërskool B) na vore getree het, kon die impak daarvan op hul selfaanvaarding, interpersoonlike verhoudings en algemene gemoed duidelik waargeneem word. Die moontlike invloed van hulle geloof (en die Christelike waardesisteem wat daarmee saamgaan) op (hul) EI kan derhalwe nie ontken word nie.

7.4.7.4 Die rol van prestasie

Behalwe vir hul EI, het dit geblyk dat prestasie 'n belangrike rol in die aanpassing en funksionering van 'n rasse minderheidsgroep in 'n meerderheidskoolkonteks speel. Gerhard en Bennie het byvoorbeeld aangedui dat hulle in die skool se Eerstespan (rugby) speel, terwyl Rika weer op akademiese gebied uitblink (dit het geblyk dat hierdie deelnemers byvoorbeeld baie beter as Annet, Charlene en Werner in die skool aanpas en funksioneer).

Wat Hoërskool B aanbetref, kon dieselfde tendens waargeneem word. Dit het byvoorbeeld geblyk dat Alfred, James en Sasha baie beter as Khulile en Tebogo in die skool aanpas en ook meer vriende het. Dit in ag geneem, is dit nodig om te vermeld dat Alfred 'n uitstekende rugbyspeler is, terwyl Sasha en veral James op kulturele gebied uitblink.

7.4.7.5 Die ondersteuning van ouer(s)

Uit die fokusgroep- en individuele onderhoude het dit geblyk dat die meeste deelnemers (met die uitsondering van Gerhard wat sy ouers as *afwesig* beleef) toereikende ondersteuning van een of meer ouer ontvang. Die moontlike rol wat hierdie ondersteuning in die deelnemers se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks speel, gesien in die lig van die ontoereikende ondersteuning wat (veral die swart) deelnemers in hul skoolkonteks ontvang, kan daarom nie gering geskat word nie (Coie *et al.*, 1993; Doll & Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlak, 1998; Garner *et al.*, 1994; Mayer & Salovey, 1997; Zeidner *et al.*, 2002).

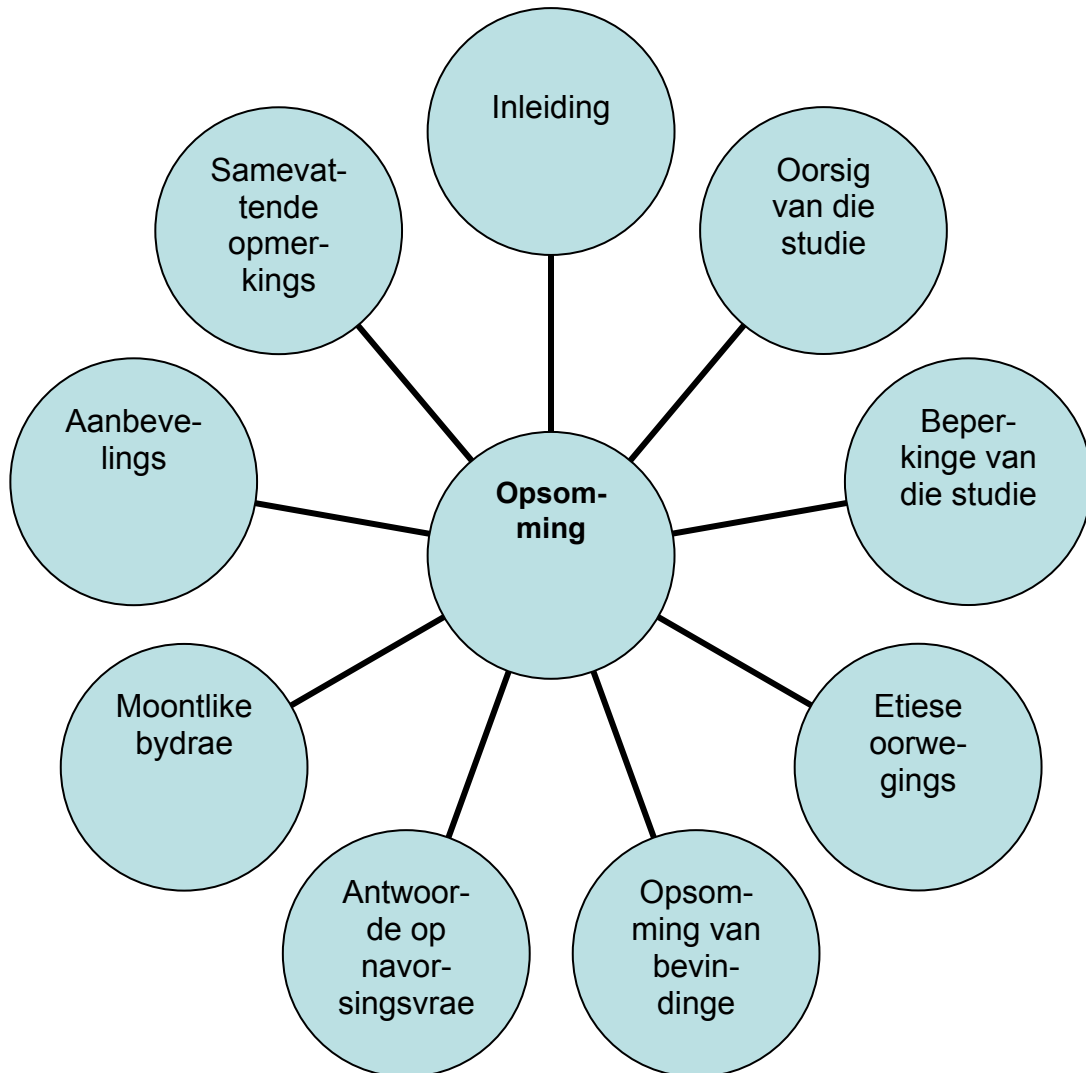
7.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate van die studie bespreek en met die literatuur (soos in hoofstukke 2 en 3 bespreek) in verband gebring. Resultate van die kwantitatiewe komponent van die studie, naamlik die *EQ-i:YV*, is eerstens bespreek, waarna deelnemers se persoonlike en sosiale identiteitsonderhandeling aan die hand van die ras-identiteitsontwikkelingsteorieë van Cross (1971, 1991), Helms (1995), Phinney (1989) en Sue en Sue (1990), sowel as die SIT (Sears *et al.*, 1991) bespreek is. Deelnemers se aanpassing en funksionering in die verskillende skoolkontekste is vervolgens teen die agtergrond van die ekosistemiese teorie (Donald *et al.*, 2002) bespreek. Hierdie bespreking het ook die identifisering van faktore (wat ooreenstem met die literatuurstudie in hoofstuk 2) wat moontlik

'n rol by die deelnemers se aanpassing en funksionering in hul meerderheidskoolkontekste speel, ingesluit. Die verband tussen die deelnemers se EI en hul aanpassing en funksionering binne hul meerderheidskoolkontekste is daarna bespreek, waarna addisionele faktore wat moontlik 'n rol daarin kan speel ten slotte geïdentifiseer is.



HOOFSTUK 8: OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS



8.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n opsomming van die studie kortliks voorsien. Dit sluit in: 'n oorsig en 'n bespreking van enkele beperkinge van die studie, etiese oorwegings wat in ag geneem is, 'n opsomming van die resultate/bevindinge, die beantwoording van die navorsingsvrae, moontlike bydrae(s) van die studie, asook aanbevelings vir die praktyk, opleiding en verdere navorsing.

8.2 OORSIG VAN DIE STUDIE

8.2.1 Navorsingsdoel en -vrae

My doel met die navorsing was om die aanpassing en funksionering van rasse minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste te ondersoek, asook die onderhandeling van ras-etniese en sosiale identiteit wat daarmee gepaard gaan en om vas te stel of daar 'n verband tussen voorgenoemde en die deelnemers se EI bestaan. My studie is deur die volgende navorsingsvraag gerig:

Wat is die moontlike verband tussen rasse minderheids-groepe se EI en hul identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering in 'n meerderheidskoolkonteks?

In 'n poging om meer inligting rakende die primêre navorsingsvraag te verkry, is die volgende sekondêre navorsingsvrae geformuleer:

- Op welke moontlike wyses word rasse minderheids-groepe se identiteits-onderhandeling deur 'n meerderheidskoolkonteks beïnvloed?
- Watter moontlike impak het rasse minderheids-groepe se belewenis van 'n meerderheidskoolkonteks op hul ontwikkeling en gedrag?
- Watter moontlike rol speel EI-vaardighede in rasse minderheids-groepe se identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks?
- Watter addisionele faktore speel moontlik 'n rol in rasse minderheids-groepe se identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks?

8.2.2 Opsomming van hoofstukke

8.2.2.1 Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering

In hoofstuk 1 is 'n kort uiteensetting van die studie voorsien. Die agtergrond van die navorsing en my rasionaal vir die studie is in hierdie hoofstuk bespreek. Die navorsingsprobleem is beskryf in terme van die uitdagings wat rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer; die faktore wat moontlik 'n rol in die aanpassing en funksionering van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste kan speel; die onderhandelings van ras-etniese en sosiale identiteit wat daarmee gepaard gaan en die moontlike verband wat tussen voorgenoemde en EI bestaan. Relevante konsepte is as 'n inleiding tot die leefwêreld van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste beskryf. Die teoretiese raamwerk, sowel as die navorsingsstrategie en -proses wat in die studie gevolg is, is ook kortliks vermeld.

8.2.2.2 Hoofstuk 2: Literatuurstudie – Identiteitsonderhandelings, aanpassing en funksionering van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste

In hierdie hoofstuk is 'n intensiewe literatuurstudie rakende rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste onderneem. Die struikelblokke en uitdagings wat rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer, is geïdentifiseer en die onderhandelings van 'n individu se ras-etniese en sosiale identiteit, sowel as die betekenisvolheid daarvan is ook in hierdie hoofstuk ondersoek.

8.2.2.3 Hoofstuk 3: Literatuurstudie – EI

In hierdie hoofstuk is die agtergrond tot die ontstaan van die konsep, EI, asook bestaande definisies en modelle daarvan ondersoek. 'n Intensiewe literatuurstudie oor EI is onderneem, waarin kritiek teen bestaande benaderings onder meer ondersoek is. Die ontwikkeling van EI by adolessente en die rol wat EI moontlik in die identiteitsonderhandelings, aanpassing en funksionering van lede van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste kan speel, is ook verken.

8.2.2.4 Hoofstuk 4: Teoretiese raamwerk

In hierdie hoofstuk is die teoretiese raamwerk waaruit die studie onderneem is, ondersoek. Die wyse waarop lede van rasse minderheidsgroepe binne 'n meerderheidskoolkonteks aanpas en funksioneer, is teen die agtergrond van die ekosistemiese (Donald *et al.*, 2002) en sosiale identiteitsteorieë (Tajfel & Turner, 1979) ondersoek. Die onderhandeling van ras-etniese identiteit is teen die agtergrond van die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie van Sue en Sue (1990), die *Nigrescence*-teorie van Cross (1971, 1991), die Wit etniese ras-identiteitsontwikkelingsteorie van Helms (1995), sowel as Phinney (1989) se Driefase-model van etniese identiteitsvorming ondersoek, terwyl Bar-On (1997) se model as raamwerk gedien het waarvolgens die deelnemers se EI geanaliseer en geïnterpreteer is.

8.2.2.5 Hoofstuk 5: Die navorsingsproses

In hierdie hoofstuk is die navorsingsproses wat in die studie gevolg is in meer besonderhede bespreek. Dit het die INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigmatiese perspektief, KWALITATIEWE-kwantitatiewe navorsingsontwerp en -metodologie, asook die kwaliteits-versekeringskriteria (geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe komponent en kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid van die kwalitatiewe komponent) van die studie ingesluit. My rol in die navorsing, die etiese maatreëls wat ek gedurende die navorsing gevolg het, die potensiële betekenis van die studie en uitdagings waarvoor ek voorsiening gemaak het, is ook kortliks vermeld.

8.2.2.6 Hoofstuk 6: Resultate

In hierdie hoofstuk is die resultate van die kwantitatiewe komponent (die *EQ-i:YV*), sowel as die kwalitatiewe komponent (fokusgroep- en individuele onderhoude, observasie en refleksie) van die studie weergegee.

8.2.2.7 Hoofstuk 7: Bespreking van resultate

In hierdie hoofstuk is die resultate van die studie bespreek en met die literatuurstudie wat in hoofstukke 2 en 3 onderneem is, in verband gebring. Die kwantitatiewe komponent van die studie, naamlik die *EQ-i:YV*, is eers bespreek, waarna die temas wat uit die kwalitatiewe komponent van die studie na vore getree het, beskryf is. Deelnemers se ras-etniese en

sosiale identiteitsonderhandeling, sowel as hul aanpassing en funksionering binne die verskillende skoolkontekste is binne die teoretiese raamwerk wat in hoofstuk 5 voorgestel is, bespreek.

8.3 **BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Die beperkinge van die studie kan as volg opgesom word:

- Slegs twee skole is by die studie betrek en die wyse waarop die spesifieke deelnemers binne hierdie kontekste aanpas, funksioneer en hul eie ras-etniese en sosiale identiteit onderhandel, is nie noodwendig verteenwoordigend van die wyse waarop dit deur ál die lede van rasseminderheidsgroepe binne hierdie skole, of in ander meerderheidskoolkontekste geskied nie.
- Aangesien die data-analise hoofsaaklik deur my behartig is (alhoewel my eksterne kodeerder hulp in hierdie verband verleen het), kon die data deur my persoonlike vooroordeel beïnvloed word en bestaan die moontlikheid dat die data anders deur ander navorsers geïnterpreer kan word.
- Die moontlikheid dat die deelnemers in hulle response en gedrag gepoog het om my as navorsers te behaag (die *Hawthorne*-effek) kan nie uitgesluit word nie.
- Die studie het hoofsaaklik op die **skoolkonteks** gefokus en alhoewel ek gepoog het om meer uit te vind oor die wedersydse invloede tussen deelnemers en ander kontekste (bv. die gesin), is laasgenoemde nie in besonderhede ondersoek nie.
- Slegs 'n beperkte aantal lede van rasseminderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste het die geleentheid gehad om aan die studie deel te neem, aangesien slegs **ses** deelnemers van **twee** skole onderskeidelik op grond van toeganklikheid en gerieflikheid gekies is. Dit impliseer dat die resultate nie veralgemeen kan word nie.
- Die feit dat die *EQ-i:YV* in Engels afgeneem is, kon die deelnemers uit beide skoolkontekste se prestasie negatief beïnvloed het, aangesien Engels nie een van die deelnemers se moedertaal is nie.
- Die feit dat die *EQ-i:YV* vanuit 'n Westerse perspektief gestandaardiseer is, kon die swart leerders se prestasie negatief beïnvloed het.



8.4 **ETIESE OORWEGINGS**³⁸

Ek het die volgende etiese vereistes in my studie eerbiedig:

- Ek het skriftelike toestemming van die Departement van Onderwys, asook die hoofde en beheerliggaamvoorsitters van die onderskeie skole ontvang om die navorsing uit te voer (sien bylae F1 en F2).
- Ek het die die doel, aard, verloop en etiese implikasies van die navorsingsprojek aan die deelnemers verduidelik. Deelname aan die studie was vrywillig en ingeligte toestemming van die deelnemers is verkry. Hulle anonimiteit is deurgaans gehandhaaf en die beperkinge rakende konfidensialiteit is aan hulle verduidelik.
- Die deelnemers is teen fisiese en/of psigologiese leed beskerm.
- Rou data sal vir 15 jaar gestoor word.

8.5 **OPSOMMING VAN RESULTATE (BEVINDINGE)**

8.5.1 **Opsomming: Kwantitatiewe resultate**

8.5.1.1 Mann-Whitney U-prosedure

Die resultate van die *Mann-Whitney U*-prosedure vir verskille tussen mediaan-tellings vir geslagsgroepe kan soos volg opgesom word:

- Daar bestaan nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns en dogters se intrapersonlike vaardighede op die 5%-betekenispeil nie.
- Daar bestaan 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns en dogters se interpersoonlike vaardighede op die 5%-betekenispeil, in die guns van laasgenoemde.
- Daar bestaan nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns en dogters se streshanteringsvaardighede op die 5%-betekenispeil nie.
- Daar bestaan 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns en dogters se aanpasbaarheidsvaardighede op die 5%-betekenispeil, in die guns van eersgenoemde.
- Daar bestaan nie 'n statisties-betekenisvolle verskil tussen seuns en dogters se Totale EK op die 5%-betekenispeil nie.

³⁸ Sien bylaag E vir die etiese klaringsertifikaat wat deur die Fakulteit Opvoedkunde (Universiteit van Pretoria) toegeken is.

8.5.2 Opsomming: Kwalitatiewe resultate

8.5.2.1 Kwalitatiewe analise van die data bekom deur middel van die inskakeling van die EQ-i:YV

Die resultate van 'n kwalitatiewe analise van die data bekom deur middel van die inskakeling van die EQ-i:YV kan soos volg opgesom word:

- Die Totale EK van die dogters in Hoërskole A en B verskil nie opvoedkundig-betekenisvol nie.
- Die swart seuns van Hoërskool B het opvoedkundig-betekenisvol hoër Totale EK-tellings as die wit seuns van Hoërskool A behaal.
- Die Totale EK van die deelnemers in die onderskeie skole verskil nie opvoedkundig-betekenisvol nie.
- Die dogters en seuns van Hoërskool A se Totale EK verskil nie opvoedkundig-betekenisvol nie.
- Die dogters en seuns van Hoërskool B se Totale EK verskil nie opvoedkundig-betekenisvol nie.
- Die Totale EK-tellings van die seuns en dogters in die onderskeie skole verskil nie opvoedkundig-betekenisvol nie.

8.5.2.2 Kwalitatiewe analise van fokusgroep- en individuele onderhoude

Die resultate van 'n kwalitatiewe analise van die data bekom deur middel van die inskakeling van fokusgroep- en individuele onderhoude kan soos volg opgesom word:

- Die wit deelnemers van Hoërskool A slaag almal daarin om hulle ras-etniese en sosiale identiteit binne 'n swart meerderheidskoolkonteks suksesvol te onderhandel. Daar blyk geen verband tussen voorgenoemde en deelnemers se EI te bestaan nie.
- Die meeste swart deelnemers van Hoërskool B slaag daarin om hulle ras-etniese en sosiale identiteit binne 'n wit meerderheidskoolkonteks suksesvol te onderhandel, alhoewel dit 'n groter uitdaging blyk te wees as wat in die swart skoolkonteks die geval is. Daar blyk 'n geringe verband tussen voorgenoemde en die deelnemers se EI te bestaan.
- Die proses van sosiale kategorisering (soos deur die SIT aangedui) blyk 'n realiteit in albei skoolkontekste te wees.

- Die wit deelnemers in Hoërskool A blyk 'n superieure beskouing van hulself te hê en het gepoog om hulself as die “slagoffers” in die skool te posisioneer.
- Die volgende struikelblokke en uitdagings met betrekking tot integrasie is in hierdie studie geïdentifiseer:
 - Die rasse minderheidsgroep se kultuur word nie in een van die twee skoolkontekste geakkommodeer nie (alhoewel dit geblyk het dat die swart deelnemers in Hoërskool B baie meer tot 'n dominante wit kultuur konformeer as wat die geval met die wit deelnemers van Hoërskool A is).
 - Daar bestaan 'n gebrek aan swart onderwysers in Hoërskool B. Dit het ook geblyk dat die meeste wit onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, 'n “kleurblind”-benadering volg, laer verwagtinge van die swart leerders het en nie oor die nodige kennis beskik om die swart leerders in hul klaskamers optimaal te akkommodeer nie.
 - Daar bestaan 'n gebrek aan interaksie tussen die wit en swart leerders in albei skoolkontekste.
 - Die deelnemers wat meer betrokke in albei skoolkontekste was, blyk gelukkiger daar te wees.
 - Die swart deelnemers in Hoërskool B word op 'n gereelde basis aan rassisme, vooroordeel en diskriminasie blootgestel.
 - Die owerhede in Hoërskool B versuim meestal om teen rassisme op te tree.
 - Die meeste deelnemers (in albei skoolkontekste) blyk probleme met hul onderrigtaal te hê.
- Daar blyk 'n sterk verband tussen rasse minderheidsgroepe se EI en hul aanpassing en funksionering binne meerderheidskoolkontekste te bestaan.
- Die volgende addisionele faktore (wat nie op EI betrekking het nie) wat moontlik 'n rol in die aanpassing en funksionering van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste kan speel, is geïdentifiseer: huislike omstandighede, geloof, prestasie en die ondersteuning van een of meer ouers.

8.6 BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAE

In reaksie op my primêre navorsingsvraag, kom ek tot die gevolgtrekking dat daar 'n geringe verband tussen EI en 'n rasse minderheidsgroep se ras-etniese en sosiale identiteits-onderhandeling bestaan (sien p. 245-247), maar wel 'n sterk verband tussen EI en sodanige

groep se aanpassing en funksionering in 'n meerderheidskoolkonteks (sien tabel 7.2, p. 264, en par. 7.4.4.3, p. 265).

As antwoord op my sekondêre navorsingsvrae, kom ek tot die gevolgtrekking dat:

- die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit meerderheidskoolkonteks 'n groter uitdaging as die onderhandeling van wit identiteit binne 'n swart meerderheidskoolkonteks blyk te wees (sien par. 6.3.1.4, p. 168 en par. 6.3.3.3, pp. 201-204);
- rasse minderheids-groepe se belewenis van 'n meerderheidskoolkonteks 'n betekenisvolle impak op hul ontwikkeling en gedrag het (sien pp. 161-167 en pp. 196-201 vir 'n volledige bespreking van deelnemers se belewenis van, en reaksie op hul onderskeie skoolkontekste);
- daar geen verband tussen EI en 'n **wit** rasse minderheids-groep se ras-etniese identiteitsonderhandeling in 'n meerderheidskoolkonteks bestaan nie (sien tabel 7.1, p. 244 en par. 7.4.1.7, p. 245);
- daar 'n geringe verband tussen EI en 'n **swart** rasse minderheids-groep se ras-etniese identiteitsonderhandeling in 'n meerderheidskoolkonteks bestaan (sien tabel 7.1, p. 244 en par. 7.4.1.7, p. 245);
- EI-vaardighede 'n betekenisvolle rol in rasse minderheids-groepe se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks speel (sien tabel 7.2, p. 264);
- die volgende addisionele faktore moontlik ook 'n rol in rasse minderheids-groepe se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks kan speel: huislike omstandighede, geloof, prestasie en die ondersteuning van een of meer ouers (sien par. 7.4.7, pp. 267-269).

8.7 MOONTLIKE BYDRAE VAN DIE STUDIE

Ek is van mening dat hierdie studie moontlik 'n bydrae kan lewer tot die begrip van die uitdagings wat lede van rasse minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer, sowel as die wyse waarop hierdie leerders te werk gaan om hul eie ras-etniese en sosiale identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks te onderhandel. Die potensiële betekenisvolheid van EI in rasse minderheids-groepe se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks is ook in die studie uitgelig. Die studie lewer verder 'n bydrae om die literatuur rakende rasse minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste uit te brei, aangesien **wit** leerders se aanpassing en funksionering binne 'n **swart** meerderheidskoolkonteks ook onder andere ondersoek is.

8.8 AANBEVELINGS

8.8.1 Aanbevelings vir praktyk

Die Lewensoriëntering-kurrikulum kan aangepas word om meer voorsiening vir EI en die bewusmaking van verskillende rasse- en kultuurgroepe in Suid-Afrika te maak, sowel as die inkoop van skole (veral owerhede) in 'n rassisme-vrye visie en program om daarby uit te kom.

8.8.2 Aanbevelings vir opleiding

Onderwysers behoort opgelei te word om leerders van verskillende rasse- en kultuurgroepe in hulle klaskamers te akkommodeer. Soos reeds vermeld, behoort leerders (moontlik as deel van die skool se LO-kurrikulum) meer intensiewe opleiding in EI-vaardighede en die kennis van, en verdraagsaamheid teenoor verskillende rasse-groepe te ontvang.

8.8.3 Aanbevelings vir navorsing

Vir verdere navorsing word die volgende moontlikhede voorgestel:

- 'n Longitudinale ondersoek na die verwerping van EI-vaardighede (proses van ontwikkeling daarvan) gedurende adolessensie (veral met betrekking tot rasse-minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste).
- 'n Ondersoek na rasse-meerderheids-groepe se persepsies en belewenisse van rasse-minderheids-groepe.
- 'n Groter steekproef waarin die identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering van verskillende rasseminderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste ondersoek en met mekaar vergelyk word.
- 'n Ondersoek na die moontlike impak van EI op ander aspekte van individue se aanpassing en funksionering binne die skoolkonteks (bv. leierskap en akademiese prestasie).

8.9 SAMEVATTING

Die opvoedkundig-betekenisvolle impak van EI in rasseminderheids-groepe se aanpassing en funksionering in meerderheidskoolkontekste is in hierdie studie geïllustreer. Daar is verder aangetoon dat rasse-integrasie in albei hoërskole eintlik net in naam geskied, dat die meeste

deelnemers dit verkies om met hul eie rasse-groepe om te gaan en dat die swart deelnemers in Hoërskool B gereeld aan rassisme, diskriminasie en vooroordeel blootgestel word. Ek is egter van mening dat my studie as 'n mikro-kosmos van Suid-Afrika beskou kan word – alhoewel die nodige stappe deur die regering geneem en geïmplementeer is om rassisme in die land teen te werk en rasse-integrasie in skole te bevorder, blyk dit dat die gevolge van apartheid nog vir baie lank in ons midde gaan wees.

8.10 PERSOONLIKE REFLEKSIE

Ek het hierdie studie aangepak omdat die adolessent waarvan ek in Hoofstuk Een, p. 1 melding gemaak het (wat so graag *wit wou wees*), my so diep geraak het. Tot my verbasing het ek besef dat die swart adolessente in hiërdie studie nie noodwendig wit wil wees nie (moontlik omdat nie een van hulle – soos die ander adolessent – tussen wit individue groot-word nie), maar dat hulle net die behoefte het om as gelykes in die skool behandel te word.

Ek was verder altyd bewus van die feit dat rasse-integrasie in voormalige wit skole nie sonder probleme verloop nie, maar ek moet erken ek het die omvang van die rassisme, diskriminasie en vooroordeel waaraan die swart deelnemers in Hoërskool B blootgestel word, heeltemal onderskat. Ek was ook onder die (wan-)indruk dat wit leerders in swart skoolkontekste baie minder rassisties en veel meer verdraagsaam teenoor hulle swart portuurgroep is as wat die wit leerders teenoor hul swart eweknieë in wit skoolkontekste is. Die enigste rede waarom die wit deelnemers in Hoërskool A (myns insiens) egter nie meer openlik rassisties teenoor die swart leerders is nie (soos wat in Hoërskool B die geval blyk te wees), is omdat hulle by verre in die minderheid is.

Ek kan egter nie anders as om ook empatie met die wit deelnemers (en wit Suid-Afrikaners in die algemeen) te hê nie. Hulle (en ek sluit myself hierby in) is ook vasgevang in denkwyses wat hulle nie self geskep het nie en wat al vir generasies aan hulle oorgedra word. Dit is daarom nie vreemd (weliswaar onaanvaarbaar en ongewens) dat baie wit individue steeds sukkel om swart mense onvoorwaardelik as gelykes en vriende te aanvaar nie.

Na afloop van die studie kan ek – sonder dat dit as 'n cliché bedoel word – met eerlikheid sê dat ek as mens deur my studie verander is. Ek het myself byvoorbeeld altyd as liberaal beskou, maar tog het ek die voorregte wat met my witheid gepaard gaan, ontken, of bloot net as vanselfsprekend aanvaar. As 'n jong navorser het ek ook besef waarom ras (steeds) so



baie aandag in die literatuur geniet en waarom ras-verwante studies so baie reaksie uitlok – mense kan sê wat hulle wil ... rassisme is meer subtiel, maar steeds *very much alive!* En die ironie is, dit gaan nie verander voordat Suid-Afrikaners dit (régtig) aan **hulself** erken nie.

“Understanding is the first step to acceptance, and only with acceptance can there be recovery.”

Joanne Kathleen Rowling