



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**DIE MOONTLIKE VERBAND TUSSEN
EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN 'N
RASSEMINDERHEIDSGROEP SE
IDENTITEITSONDERHANDELING,
AANPASSING EN FUNKSIONERING IN 'N
MEERDERHEIDSKONTEKS**

deur

Maria Magdalena Meijer

Ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

**DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
PRETORIA**

PROMOTOR: PROF. J.G. MAREE

OKTOBER 2009



*Hierdie studie word met liefde opgedra aan my ouers,
Wim en Marie Nel*



ERKENNINGS

Ek wil graag my opregte dank aan die volgende persone betuig:

- Prof. Kobus Maree, my promotor, vir sy ongelooflike kundigheid en professionele begeleiding.
- Dr. Carien Lubbe-De Beer van die Departement Opvoedkundige Sielkunde (UP) wat as my eksterne kodeerder opgetree het.
- Dr. Lizelle Fletcher en me. Joyce Jordaan van die Departement Statistiek (UP) vir hulle bystand met die kwantitatiewe data-analise.
- Me. Zeld Pollard en me. Stephanie Wolmarans wat as my kritiese lesers opgetree het.
- Die hoofde en beheerliggame van Hoërskole A en B wat toestemming verleen het dat ek die navorsing by hulle skole kon onderneem.
- Die deelnemers en onderwysers van die onderskeie skole vir hul bereidwilligheid en entoesiasme waarmee hulle aan die studie deelgeneem het.
- Die *National Research Foundation* (NRF) vir die finansiering van die studie.
- My ouers, Wim en Marie Nel vir al hulle hulp met die transkribering van data, taal- en tegniese versorging, maar méér nog vir hulle inspirasie, onmeetbare liefde en volgehoue ondersteuning.
- My skoonouers, Jaap en Elsie Meijer, vir hulle liefde en ondersteuning.
- My man, Japie, en seuntjie, Heinke, sonder wie se liefde, begrip en ondersteuning ek nie hierdie studie sou kon voltooi nie.

*Aan God Drie-enig kom toe al die lof, eer en dank vir sy ongeëwenaarde
liefde, genade en trou!!!*

OPSOMMING:

Die moontlike verband tussen emosionele intelligensie en 'n rasse minderheidsgroep se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering in 'n meerderheidskonteks

deur

Maria Magdalena Meijer

Promotor : Prof. J.G. Maree
Departement : Opvoedkundige Sielkunde
Graad : Philosophiae Doctor

Daar is met die wettiging van desegregasie deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996) gehoop dat die geleentheid geskep sou word om integrasie tussen leerders te bevorder en dat voorgenoemde na die breër gemeenskap sou uitkring. Uit die media blyk dit egter dat rasse-integrasie in skole allermens positief deur al die rolspelers beleef word en dat die proses nie sonder probleme verloop nie.

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na rasse minderheidsgroepe se belewenis van meerderheidskoolkontekste; die uitdagings wat binne hierdie kontekste aan hulle gestel word; die faktore wat moontlik 'n rol in hulle aanpassing en funksionering in hierdie kontekste speel; die onderhandeling van ras-etniese en sosiale identiteit wat daarmee gepaard gaan, en die moontlike verband wat tussen voorgenoemde en hul emosionele intelligensie (EI) bestaan. Hierdie doelstellings is gerealiseer deur 'n teoretiese, sowel as 'n empiriese ondersoek na voorgenoemde aspekte van die leefwêreld van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste te loods.

Die empiriese ondersoek is vanuit 'n INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma onderneem. Twee skole waar wit en swart leerders onderskeidelik in die minderheid is, is by die studie betrek. Al die leerders (graad 9-12) wat as deel van die rasse minderheidsgroep in

die betrokke skole beskou kon word, is gevra om 'n EI-vraelys, die *EQ-i:YV*, te voltooi, waarna ses deelnemers (drie seuns en drie dogters) op grond van die tellings wat hulle op voorgenoemde vraelys behaal het, geselekteer is. Kwalitatiewe tegnieke (fokusgroepe, semi-gestruktureerde onderhoudvoering, observasie en refleksie) is daarna geïmplementeer om die (ras-etniese en sosiale) identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering van die deelnemers in hul onderskeie skoolkontekste te ondersoek. Voorgenoemde is ook met hul EI in verband gebring. Triangulasie en kristallasie is geïmplementeer om bevindinge te verifieer.

Rassisme is as die grootste struikelblok tot suksesvolle integrasie in die wit skoolkonteks geïdentifiseer, terwyl taalprobleme die grootste struikelblok in die wit deelnemers se aanpassing en funksionering in hul swart skoolkonteks blyk te wees. Sosiale kategorisering blyk in albei skoolkontekste 'n realiteit te wees en wit leerders blyk in albei skole as die hoëstatusgroep geëvalueer te word.

Uit die resultate blyk dit dat daar geen noemenswaardige verband tussen die wit deelnemers se EI en hulle identiteitsonderhandeling binne 'n swart skoolkonteks bestaan nie, terwyl dit blyk of daar 'n geringe verband tussen die swart deelnemers se EI en hulle identiteitsonderhandeling binne 'n wit skoolkonteks bestaan. Daar blyk egter 'n sterk verband tussen deelnemers se EI en hulle aanpassing en funksionering binne hul 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 ook geïdentifiseer: huislike omstandighede, geloof, prestasie op sport en/of kulturele gebied en die ondersteuning van een of meer ouers.

SLEUTELWOORDE

Rasseminderheidsgroep
Meerderheidskoolkonteks
Adolesent
Identiteitsonderhandeling
Ras-etniese identiteit

Sosiale identiteit
Integrasie
Rassisme
Emosionele intelligensie
EQ-i:YV



SUMMARY:

The possible relationship between emotional intelligence and a racial minority group's identity negotiation, adjustment and functioning within a majority context.

by

Maria Magdalena Meijer

Promoter : Prof. J.G. Maree

Department : Educational Psychology

Degree : Philosophiae Doctor

Legalised desegregation through the implementation of the South African Schools law (Law no. 84 of 1996) sparked the hope of an opportunity to promote integration between learners and more than that, that the former would also extend to the larger community. The media has however indicated that racial-integration in schools is not necessarily experienced as positive by all the role players and that the process does not present itself as being problem-free.

The goal of this study was to investigate the experiences of racial minority groups within majority school contexts; the challenges that are posed to them within the contexts; the factors that may play a role in their adjustment and functioning within the context; the negotiation of racial-ethnicity and social identity that accompanies it, and the possible relationship that exists between the former and their emotional intelligence (EI). These goals were realised through the launch of a theoretical, as well as an empirical investigation of aforementioned aspects related to the life worlds of racial minority groups in a majority school context.

The empirical investigation was conducted from an INTERPRETIVISTIC-positivistic paradigm. Two schools where white and black learners are respectively in the minority were

involved in the study. All the learners (grade 9-12) that were regarded as part of the racial minority group in the involved schools, were asked to complete an EI-questionnaire, the *EQ-i:YV*, after which six participants (three males and three females) from each school were selected on the basis of their scores achieved on the previously mentioned questionnaire. Afterwards qualitative techniques (focus groups, semi-structured interviews, observations and reflection) were implemented to investigate the (racial and social) identity negotiation, adjustment and functioning of the participants in their respective school contexts. The former was also related to their EI. Triangulation and crystallisation were implemented to verify the findings.

Racism was identified as the biggest stumbling block to successful integration in the white school context, whereas language appeared to be the biggest stumbling block of the white participants' adjustment and functioning within their black school context. Social categorisation emerged as a reality in both school contexts and white learners appeared to be evaluated as the higher-status group in both schools.

From the results it appears that no relationship worth mentioning exists between the white participants' EI and their identity negotiation within a black school context, whilst it appears as if a small relationship exists between the black participants' EI and their identity-negotiation within a white school context. It appears however that a strong relationship exists between participants' EI and their adjustment and functioning within their majority school context. The following additional factors (that are not applicable to EI) that can play a possible role in the adjustment and functioning of racial minority groups in majority school contexts have also been identified: home circumstances, faith, recognition of sport and/or cultural achievement and the support of one or more parents.

KEYWORDS

Racial minority group	Social identity
Majority school context	Integration
Adolescent	Racism
Identity negotiation	Emotional intelligence
Racial-ethnic identity	<i>EQ-i:YV</i>



VERKLARING

Hiermee verklaar ek, die ondergetekende, dat die proefskrif wat ek
hiermee vir die graad

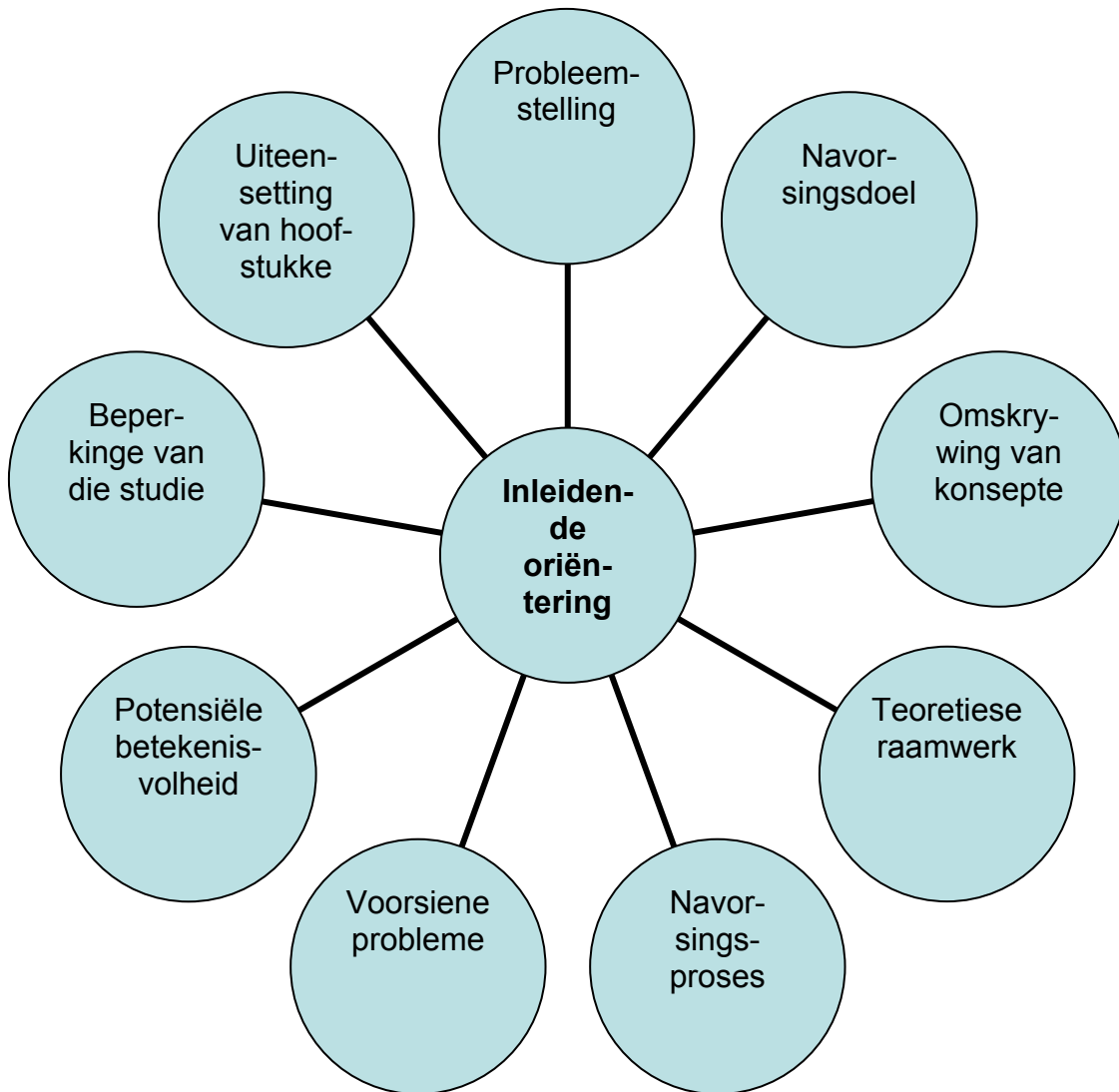
Philosophiae Doctor

aan die Universiteit van Pretoria indien, my eie werk is en nie voorheen
deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit ingedien is nie.

M.M. Meijer



HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËTERING



1.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 gee ek 'n kort uiteensetting van die studie. Dit sluit die volgende in: agtergrond tot die navorsing (insluitende die navorsingsprobleem); my doel met die navorsing; omskrywing van enkele konsepte; die teoretiese raamwerk waarbinne die navorsing plaasgevind het; my paradigmatiese perspektief, navorsingsontwerp en -metodologie (data-insamelings- en data-analisetegnieke), asook die navorsingsgesitueerdheid waarbinne die studie plaasgevind het. Die etiese maatreëls, beperkinge en potensiële betekenisvolheid van die studie word kortliks vermeld, waarna 'n uiteensetting van die hoofstukke gegee word.

1.2 ALGEMENE ORIËTERING

Miskien staan ek eendag op en besluit 'so what', ek wil nie meer wit wees nie, ek's 'fine' met wie ek is ...

Bogenoemde is nie 'n aanhaling uit 'n storieboek nie, maar 'n vlugtige blik op 'n swart¹ adolessent se poging om haar eie identiteit binne 'n wit skoolkonteks te onderhandel (Meijer, 2006). Sy is egter waarskynlik nie die enigste adolessent wat, as deel van 'n rasse-minderheidsgroep binne 'n meerderheidskoolkonteks, dit moeilik vind om hiërdie ontwikkelingstaak suksesvol te bemeester nie. Ek kon terselfdertyd nie help om te wonder hoe suksesvol die onderhandeling² van wit identiteit binne 'n swart skoolkonteks geskied nie.

Soos wat ek meer van hierdie fenomeen bewus geraak en toenemend daarvoor begin dink het, het die rooi ligte begin flikker. Ek is maar al te bewus van die sensitiwiteit wat met die woorde "swart" en "wit" gepaard gaan en hoe dikwels jong navorsers en die publiek in die algemeen ontmoedig word om so direk daarna te verwys. Ek is egter juis geïnteresseerd in die wyses waarop hierdie groepe, as rasse-minderheidsgroepe, binne meerderheidskoolkontekste aanpas, funksioneer en hulself handhaaf, hoe hulle hierdie kontekste beleef en hoe hulle teweerk gaan om hul eie identiteit binne hierdie kontekste te onderhandel.

Met bogenoemde in gedagte, wil ek dit ter aanvang duidelik stel dat ek bewus is van die komplekse aard van so 'n ondersoek, en ontken ek allermins die rol wat ander faktore soos

¹ Ek is bewus van die diskriminerende aard van die woorde "swart" en "wit" uit die apartheidsera. Ek wil dit duidelik stel dat die woorde nie op enige manier kwetsend bedoel word nie, maar dat ek in die lig van die ondersoek wat ek onderneem het, genoodsaak is om dit te gebruik.

² Die term "onderhandeling" dui in hierdie studie op die "proses van ontwikkeling" (van identiteit).

taal, kultuur, geslag, sosio-ekonomiese status, ensovoorts, daarin kan speel. Ek stel daarom nie vir een oomblik ras as alleenagent vir so 'n ondersoek voor nie en is deeglik bewus van die feit dat “minderheid” *versus* “meerderheid” ook binne verskeie ander kontekste ondersoek kan word. In Suid-Afrika is die terme “swart/wit” egter onlosmaaklik ingebed in “minderheid” *versus* “meerderheid” en daarom sal dit onverantwoordelik wees om hierdie feit in my navorsing te verswyg of te ignoreer.

1.3 AGTERGROND TOT DIE NAVORSING

Die intellektuele vraagstuk wat ek gaan poog om te verken, het ontstaan uit 'n reeks ervaringe wat ek die afgelope paar jaar as onderwyseres, sielkundige-in-opleiding, intern-sielkundige en opvoedkundige sielkundige opgedoen het. Dié ervaringe behels hoofsaaklik my observasie van, en interaksie en gesprekke met leerders, onderwysers en kollegas.

Die navorsingsprobleem is onder meer geleë in die gebrek aan kennis en begrip vir die uitdagings wat rasse-minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer; die faktore wat moontlik 'n rol in die aanpassing en funksionering van rasse-minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste kan speel; die onderhandeling van identiteit wat daarmee gepaard gaan en die moontlike verband wat tussen voorgenoemde en emosionele intelligensie (EI) bestaan. Ek gaan poog om verdere insig in die probleem en my ervaringe daarvan in die afdelings wat volg, te bied.

1.3.1 Rasse-minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste

1.3.1.1 Onderhandeling van minderheids-groep-identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks

Ek het as opvoedkundige sielkunde-student 'n swart adolessent ontmoet wat saam met haar moeder by laasgenoemde se werkgewers gewoon het. Sy was sedert graad 1 in 'n oorwegend wit (voormalige model-C) skool in die omgewing. Sy het aanvanklik gesukkel om aan te pas, maar het later vriende gemaak. Sy het egter as jong adolessent 'n afkeur in haar voorkoms (veral haar velkleur) ontwikkel. Sy het byvoorbeeld telkens die wens uitgespreek dat sy “wit” was en het onder meer met 'n sak oor haar kop geslaap om haar hare “reguit te maak”, want *hulle* (haar portuurgroep) *het sulke mooi, sagte, lang hare en my hare bly maar net so kort ... en dis van kleins af ... ek wil nog altyd sulke mooi, sagte, lang hare gehad het.*

Gedurende my internskap by 'n Afrikaanse hoërskool in Tshwane het ek twee swart leerders ontmoet (hulle is onderskeidelik weens “aanpassingsprobleme” en “aggressie” aangemeld) wat ook aangedui het dat hulle “wens (hul) was wit” en “nie weet waar (hul) inpas nie”.

1.3.1.2 Leerders van rasseminderheidsgroepe se belewenis van meerderheidskool-kontekste

As intern-sielkundige by 'n Afrikaanse hoërskool in Tshwane het ek 'n swart adolessent ontmoet wat gesê het dat sy ‘okay’ met haar wit portuurgroep oor die weg kom, maar *nie juis pouses by hulle staan nie*. 'n Ander leerder het aangedui dat die *meeste kinders* van hom hou, *maar ek dink dis omdat ek so goed rugby speel, want as ek 'n drie druk is ek die 'hero'!* *Maar soos ... dan in die klas ... daar is nog van daai apartheidskinders wat vir my sê ek's 'n houtkop ...*

My interaksie en gesprekke met 'n aantal wit leerders het bevestig dat portuurgroep-verhoudings binne hierdie skoolkontekste nie altyd toereikend voltrek word nie. Hierdie leerders het byvoorbeeld aangedui dat hulle “bedreig” voel deur die swart leerders, onder meer omdat *hulle anders is ... deel van 'n ander kultuur is en hulle net deurgesit word en nie eintlik hier hoort nie*.

Voorgenoemde uitsprake het my laat dink dat dit een van die redes kan wees vir die migrasie-tendens wat deesdae algemeen onder wit leerders in voormalige model C-skole voorkom.

1.3.2 Migrasie van wit leerders uit - en/of beperking van swart leerders in voormalige wit skole

In 2000 was die rasverspreiding by die Afrikaanse skool waar ek gewerk het, 70% : 30% (wit : swart). Die inname van wit leerders het geleidelik afgeneem, in só 'n mate dat die verhouding wit tot swart leerders tans 5 % : 95 % is. Ek het hierdie tendens egter ook by verskeie ander skole in Gauteng waargeneem. As onderwyseres by 'n voormalige (vooraanstaande) model C-skool in die Wesrand, het ek byvoorbeeld gesien dat die skool sy deure vir Engelssprekende leerders geopen het (aangesien die Departement van Onderwys dit “weens getalle vereis het”), maar dat die inname tot twee Engelse klasse per graad beperk is. Hierdie “plan” het volgens die gemeenskap “goed gewerk”, aangesien daar eers

vir wit, Engelssprekende leerders voorsiening gemaak is, waarna die “room” van die swart leerders (wat veral op sportgebied presteer het) in die skool toegelaat is. Dit het daartoe gelei dat die meeste swart leerders by ‘n Engelse skool in die omgewing ingeskryf het, wat weer tot die migrasie van wit Engelssprekendes na die oorwegend wit, parallel-medium skool gelei het.

Ek het begin wonder watter faktore ‘n rol speel dat sommige wit leerders, ten spyte daarvan dat hulle in die minderheid is, steeds in hierdie skole “agterbly”. Meer nog was ek geïnteresseerd in hierdie leerders se belewenis van ‘n swart skoolkonteks en die invloed wat dit op die onderhandeling van hulle identiteit kan hê.

1.4 RASIONAAL

My redes vir die studie is meervoudig. Soos reeds vermeld, het ek onder meer bewus geraak van die uitdagings wat leerders in diverse skole op ‘n daaglikse basis moet hanteer. Dit het vir my geblyk dat veral swart leerders, as ‘n rasseminderheidsgroep, sukkel om in wit skoolkontekste aan te pas en hul identiteit binne só ‘n konteks te onderhandel. Ek het (foutiewelik) aangeneem dat dit vir alle swart leerders moeilik behoort te wees om laasgenoemde ontwikkelingstaak te bemeester.

Hierdie aanname is egter verkeerd bewys nadat ek twee artikels in ‘n gesinstydskrif gelees het, wat handel oor ‘n swart dogter en seun wat as landswye wenners van die ATKV-redenaarskompetisie (vir junior- en seniorsprekers onderskeidelik) aangewys is. Dié twee leerders was op daardie stadium albei by vooraanstaande Afrikaanse skole in die ooste van Tshwane ingeskryf en dit het geblyk dat hulle baie suksesvol in hul aanpassing en funksionering in daardie skole was. Die hoërskoolleerder was op daardie stadium byvoorbeeld onderhoofseun en redakteur van die skoolkoerant (Swart, 2007), terwyl die laerskooldogter op kulturele gebied uitblink het (Louw van Riet, 2007). Beide leerders se omstandighede het drasties van dié van hul portuurgroep in die onderskeie skole verskil. Die dogter en haar moeder het by laasgenoemde se werkgewers gewoon (sy het daaglik vyf kilometer skool toe gestap), terwyl die seun in ‘n kinderskool grootgeword het.

Ek het besef dat ek nie sonder meer kan aanneem dat alle lede van rasseminderheids-groepe sukkel om binne meerderheidskoolkontekste aan te pas nie. Dit het my laat wonder waarom hiérdie leerders daarin kon slaag om suksesvol (en selfs gelukkig) in hierdie

kontekste te funksioneer, terwyl ander leerders deur hul skoolloopbane worstel sonder om ooit hul volle potensiaal te verwerklik. Vanweë my sterk belangstelling in EI, het ek onwillekeurig begin wonder of daar moontlik 'n verband tussen voorgenoemde leerders se suksesvolle funksionering in hierdie kontekste en hul EI bestaan, aangesien laasgenoemde onder meer te make het met 'n persoon se vermoë ... *to succeed in coping with environmental demands and pressures* (Bar-On in Van Rooyen, 2002:19).

Die impak van EI op verskeie aspekte van 'n individu se lewe (fisiese en psigologiese gesondheid; sosiale interaksie; skool- en werkprestasie; asook selfaktualisering) is in vorige studies gedemonstreer (Bar-On, 2006). Laasgenoemde outeur moedig navorsers aan om die impak van EI op verskillende aspekte van menslike gedrag en prestasie te ondersoek. Ek glo dat ek met hierdie studie 'n bydrae sal kan lewer om die kennisbesit rakende EI, asook rasse minderheids-groepe se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering in meerderheidskoolkontekste te verbreed.

1.5 NAVORSINGSDOEL

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

1.6 WERKENDE AANNAMES

Met voorgenoemde bespreking in ag geneem, maak ek die volgende aannames:

- Individue (wat deel is van 'n rasse minderheids-groep) met hoë EI is beter in staat om die uitdagings wat binne 'n meerderheidskoolkonteks aan hulle gestel word, te hanteer.
- Sodanige individue is meer suksesvol in die onderhandeling van 'n persoonlike (insluitende ras-etniese) en sosiale identiteit.



1.7 NAVORSINGSVRAE

1.7.1 Primêre navorsingsvraag

Teen die agtergrond van my rasonaal vir die studie, kan die primêre navorsingsvraag soos volg geformuleer word:

Wat is die moontlike verband tussen rasseminderheidsgroepe se EI en hul identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering in 'n meerderheid-skoolkonteks³?

In 'n poging om meer inligting rakende die primêre navorsingsvraag te verkry, moet verdere subvrae geformuleer word.

1.7.2 Sekondêre navorsingsvrae

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

1.8 OMSKRYWING VAN KONSEPTE

1.8.1 Ras

Norton en Baker (2007:40) verwys na ras as *individuals who are identified by particular physical characteristics, for example, colour of skin, which come to represent socially constructed meanings and expectations that correspond to their ascribed status within the social hierarchy.*

³ Ek is terdeë bewus van die beperkte omvang en veralgemeningswaarde van my studie en daarom wil ek beklemtoon dat die probleemstelling, sowel as die sekondêre navorsingsvrae **in die konteks van die studie** ondersoek en geïnterpreteer is.

Ras word dus algemeen as 'n sosiaal gekonstrueerde kategorie beskou wat grootliks deur fisiese verskille (bv. velkleur, gelaatstrekke, haartipe) gekategoriseer word (Cokley, 2007). Volgens Seekings (2008) is ras, veral in Suid-Afrika, van kardinale belang op sosiale en kulturele gebied, ten spyte van 'n afname in ekonomiese en politieke belang. Kendall (1997) sluit hierby aan en beskryf ras as '*a category of people who have been singled out, by others or themselves, as inferior or superior on the basis of subjectively selected physical characteristics such as skin color, hair texture, and eye shape* (Kendall, 1997:3). Volgens sosioloë word die biologiese aspek van ras dus deur die sosiale betekenisvolheid daarvan oorskadu.

1.8.2 Etnisiteit

Etnisiteit verwys in die algemeen na die karakterisering van 'n groep mense wat hulself sien en deur ander beskou word as 'n groep wat dieselfde herkoms, geskiedenis, tradisies en kulturele eienskappe (soos taal, oortuigings, waardes, musiek, kleredrag en kos) deel. (Cokley, 2007; Norton & Baker, 2007; Wakefield en Hudley,2007).

1.8.3 Kultuur

Die konsep "kultuur" is besonder kompleks en verskeie outeurs het al gepoog om dit te definieer. Een van die eerste definisies van kultuur was dié van Edward Taylor (in Lemmer & Squelch, 1993:11) wat die konsep gedefinieer het as *that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and other capabilities acquired by man as a member of society*. Kultuur word ook dikwels gedefinieer as 'n sosiale sisteem van reëls, taal, gewoontes, rituele, kunste, verwagtinge, norme, waardes en ideale wat deur mense gedeel word (Pang, 2001). Volgens laasgenoemde outeur omvat die konsep egter baie meer en sluit gedrag, aannames, wyses van optrede, sienswyses, leer- en interaksiemetodes in, asook wyses waarop mense met mekaar omgaan.

Volgens Brown in Trimble, Helms en Root (2003:247) bestaan kultuur uit

... the conventional patterns of thought, activity, and artifact that are passed on from generation to generation in a manner that is generally assumed to involve learning rather than specific programming. Besides being transmitted "vertically" from generation to generation, culture may also be transmitted "horizontally" between individuals and collectivities.

Meier, Van Wyk en Lemmer (2007) stel voor dat kultuur as 'n samestelling van die volgende betekenisvolle en interverbandhoudende faktore beskou moet word, eerder as wat dit in 'n enkele definisie omskryf word:

- Kultuur kan as 'n proses van menslike interaksie beskou word;
- Kultuur kan as 'n dinamiese, kreatiewe en 'n deurlopende proses beskou word;
- Kultuur word deur mense geskep;
- Kultuur verander deurlopend oor tyd;
- Elke kultuur het sy eie sisteme van waardes, oortuigings, norme en houdings;
- Alle kulture besit materiële artefakte;
- Elke kultuur besit unieke verbale en nie-verbale patrone van kommunikasie;
- Kultuur word gedeel en aangeleer;
- Kultuur beïnvloed die wyse waarop mense dink, voel en optree.

Bogenoemde outeurs onderskei verder tussen eksplisiete kultuur (bv. voedsel, kleredrag en taal) en implisiete kultuur (bv. houdings, waardes en oortuigings) wat van een generasie na 'n volgende oorgedra word. Volgens hulle besit 'n kultureel diverse land 'n makrokultuur, wat as die dominante kultuur van die nasie beskou kan word en oor die algemeen deur almal gedeel word, sowel as verskeie mikro- of subkulture. Banks (in Meier *et al.*, 2007) is van mening dat die dominante kultuur slegs deur alle landsburgers aanvaar sal word wanneer dit getransformeer word op wyses wat die diverse etniese, ras, taal en godsdienste-gemeenskappe reflekteer.

1.8.4 Ras-etniese en sosiale identiteit

1.8.4.1 Identiteit

Identiteit word algemeen beskou as 'n persoon se persepsie dat hy/sy⁴ dieselfde persoon bly, afgesien van tyd en die veranderinge wat daarmee gepaard gaan (Ebersöhn, 2003): *How an individual views him/herself, and how others view that individual* (Cornelissen & Horstmeier, 2002:60). Van den Aardweg en Van den Aardweg (in Gouws, Kruger & Burger, 2000:90) definieer identiteit as *knowing who and what one is and the knowledge that one is distinguishable from others. It is the sense of self. It is concerned with those elements of character or personality that are distinguishing.* Nazroo en Karisen (2003:904) beklemtoon dat identiteit nie ingebore en vas is nie, maar eerder *something that is formed and transformed in relation to self-representation and reaction.*

⁴ Slegs die vroulike vorm gaan voortaan gebruik word, alhoewel albei geslagte geïmpliseer word.

Erikson (in Thom & Coetzee, 2004) se konsep van identiteit bestaan uit soveel fasette dat dit nie bondig gedefinieer kan word nie. Dit omvat 'n samestelling van sosiale en selfvoorstellings, insluitende persoonlike, individuele, groeps- en sosiale identiteite. Persoonlike identiteit word beskou as 'n persoon se intra-psigiese sin van kontinuïteit oor tyd en situasie; terwyl individuele identiteit 'n persoon se eie en ander se persepsies van haar persoonlike eienskappe, wat haar van ander onderskei, insluit. Individuele identiteit bepaal egter ook wat 'n persoon met ander in gemeen het en lei tot die gevoel van enersheid en behoort – 'n groepsidentiteit. Laasgenoemde speel weer 'n deurslaggewende rol in die vorming van 'n persoon se sosiale identiteit, wat weer betrekking het op 'n persoon se eie en ander se persepsies van haar sosiale rol en posisie in die gemeenskap.

Aangesien die studie ten doel gehad het om veral die onderhandeling van ras- en etniese identiteit (as deel van 'n individu se persoonlike identiteit), asook rasse minderheids-groepe se aanpassing en funksionering in meerderheidskoolkontekste (wat te make het met 'n individu se sosiale identiteit) te ondersoek, gaan ras-, etniese en sosiale identiteit in meer diepte verken word.

1.8.4.2 Ras-identiteit

Ras-identiteit word as 'n multidimensionele konsep beskou wat uit verskillende komponente bestaan en 'n kombinasie van etniese bewustheid, sosio-politiese houdings en kulturele binnegroep- *versus* buitegroep-voorkeure kombineer (Chavous, Bernat, Schmeelk, Cone, Caldwell, Kon-Wood & Zimmerman, 2003).

Sellers, Rowley, Chavous, Shelton en Smith (in Cokley & Helm, 2001:81) definieer ras-identiteit as *the extent to which one's race is central to one's sense of self*. Voorgenoemde skrywers het die *Multidimensional Model of Racial Identity (MMRI)* ontwerp, wat fokus op swart Amerikaners se oortuigings rakende die betekenis van ras in (a) die wyse waarop hulle hulself definieer en (b) die kwalitatiewe betekenis wat hulle aan lidmaatskap in daardie rassegroep toeskryf. Sellers *et al.* (in Cokley & Helm, 2001) beskryf vier konsepte wat die kern van hulle model vorm en as definisie vir ras-identiteit in hierdie studie gaan dien:

Tabel 1.1: Multi-dimensionele model van ras-identiteit

Ras-identiteit Konsep	Omskrywing
Opvallendheid	Die prominensie of belangrikheid van 'n persoon se ras in die individu se selfbeeld op 'n spesifieke stadium. Volgens Sellers <i>et al.</i> (in Cokley & Helm, 2001) is opvallendheid afhanklik van die konteks van die situasie, asook die persoon se geneigdheid om haarself in terme van ras te definieer.
Sentraliteit	Die stabiliteit en dominansie van 'n persoon se ras in die individu se selfbeeld. Die sentraliteit-konstruksie impliseer die bestaan van 'n hiërargiese rangorde van verskeie identiteite, soos seksuele oriëntasie of geslag, in terme van hoe naby hierdie identiteite aan die individu se kerndefinisie van haarself is.
Ideologie	Die individu se oortuigings, opinies en houdings rakende die wyse waarop sy voel dat lede van haar ras behoort op te tree. Hierdie dimensie verteenwoordig die persoon se filosofie oor die wyses waarop haar rassegroep moet leef en omgaan met ander mense in die gemeenskap.
Agting	Die wyse waarop 'n individu haarself sien; 'n individu se affektiewe en evaluerende oordeel van haar ras.

Aangepas uit Sellers *et al.* (in Cokley & Helm, 2001)

1.8.4.3 Etniese identiteit

Etniese identiteit verwys volgens Norton en Baker (2007) na 'n persoon se identifisering van haarself as deel van 'n groep en die gevoel dat sy aan 'n spesifieke gemeenskap behoort. Hierdie identifikasie kan op 'n simboliese en/of 'n gedragsvlak plaasvind. Simboliese etniese identiteit het betrekking op die emosies wat met verbondenheid aan 'n persoon se etniese groep gepaard gaan, terwyl gedrags-etniese identiteit die publieke uitdrukking van hierdie identiteit insluit (Kalin & Berry in Norton & Baker, 2007).

Volgens McMahon en Watts (2002) fokus etniese identiteit op die sosiale en politieke impak van sigbare groeplidmaatskap op 'n individu se psigo-sosiale funksionering en kan etniese identiteit daarom nie as 'n kategorieë veranderlike (met ander woorde iets wat 'n persoon besit of nie besit nie) beskou word nie, maar behoort dit eerder as 'n komplekse, multi-dimensionele konsep wat tussen lede van 'n groep varieer, gesien te word (Cross, 1991).

Phinney (in Akos & Ellis, 2008:27) sluit hierby aan en beskryf etniese identiteit as

a complex construct including a commitment and sense of belonging to one's ethnic group, positive evaluation of the group, interest in and knowledge of the group, and involvement in activities and traditions of the group.

Volgens haar verwys etniese identiteit ook na

one's identity, or sense of self, in ethnic terms, that is in terms of a subgroup within a larger context that claims a common ancestry and shares one or more of the following elements: culture, race, religion, language, kinship, or place of origin (Phinney, 2000: 254).

Etniese identiteit bestaan volgens Kendall (1997) uit meervoudige komponente:

1. *Etniese self-identifikasie:* Die kategorisering van 'n individu as deel van 'n etniese groep.
2. *Etniese konstantheid:* Die kennis van 'n individu dat haar etniese groeplidmaatskap onveranderd en permanent is, ten spyte van tyd, omstandighede en transformasies.
3. *Etniese rolgedrag:* Die individu openbaar gedrag waarin die etnies-kulturele waardes, style, gewoontes, tradisies en taal gereflekteer word.
4. *Etniese kennis:* Die kennis dat sekere rolle, eienskappe, waardes, style, gewoontes, tradisies en taal relevant vir 'n individu se etniese groep is.
5. *Etniese voorkeure en gevoelens:* Die gevoelens van 'n individu oor haar eie etniese groeplidmaatskap en voorkeure vir etniese groeplede, optrede, waardes, tradisies, taal en kultuur.

Ek gaan in die studie na die konsep "ras-etniese identiteit" verwys. Voorgenoemde definisies van ras- en etniese identiteit, asook "kultuur" word in die konsep "ras-etniese identiteit" geïmpliseer; derhalwe gaan "kulturele identiteit" nie as 'n aparte konsep bespreek word nie.

1.8.4.4 Sosiale identiteit

Sosiale identiteit word beskou as die proses waardeur 'n individu deel word van 'n sosiale groep en die groep deel word van die individu se selfkonsep (Cornelissen & Horstmeier, 2002):

... that part of a person's self-concept that derives from his or her knowledge of various group memberships (including racial-ethnic, class, religious, and regional subcultures) together with the value and emotional significance attached to those memberships (Kendall, 1997:131).

Die sosiale-identiteitsteorie (SIT) stel voor dat die ontwikkeling van 'n groepsidentiteit 'n kognitiewe proses is waar 'n individu van sosiale kategorieë gebruik maak om haarself te definieer (Tajfel & Turner, 1979). Kategorieë kan gebaseer wees op nasionaliteit, velkleur, algemene geskiedenis, onderdrukking, herkoms, ensovoorts. Individue verskil in die graad waarin hulle met 'n groep identifiseer; derhalwe bestaan daar verskille in die verbintenis aan rolle en gedrag wat met 'n spesifieke identiteit geassosieer word. Sien hoofstuk 4 vir 'n volledige bespreking van die SIT.

1.8.5 Multikulturalisme versus diversiteit

1.8.5.1 Multikulturalisme

Die klassieke definisies van multikulturalisme dui op 'n samelewing waarin verskillende kultuurgroepe naas mekaar leef en waar elk sy eie identiteit behou. Volgens die moderne definisie behels dit nie net verskillende groepe wat naas mekaar leef nie, maar impliseer dit ook dat daar interaksie tussen die groepe plaasvind. Die dinamiese definisie van multikulturalisme is weer gegrond op algemene belang, met ander woorde alhoewel kulturele diversiteit en etniese identiteit aanvaar word, word assosiasie en interaksie op gemeenskaplike sake en die oplos van gemeenskaplike probleme gebaseer (Van Ryneveld-Grové in Kriel, 2000).

Sommige outeurs verkies eerder die term “interkulturalisme” (Carignan, Pourdavood, King & Feza, 2005), aangesien *multi*-kultureel volgens hulle verwys na 'n perspektief waar kulturele verskille bloot erken word, terwyl *inter*-kultureel die interafhanklikheid, interaksie tussen mense, interkulturele verhoudings, wederkerigheid en solidariteit impliseer (Stonier in Carignan *et al.*, 2005).

Die konsep “multikulturalisme” en selfs “interkulturalisme” fokus, myns insiens, egter meestal op kultuur, sonder die inagnome van ander verskille en daarom sal die konsep “diversiteit” eerder in die studie gebruik word.

1.8.5.2 Diversiteit

Die konsep “diversiteit” is afkomstig van die Latynse woord, *diversus*, wat “meer as een”, “van verskillende soort”, of “variasie” beteken (Concise Oxford Dictionary, 1983). Volgens Sleeter en Grant (in Carignan *et al.*, 2005) sluit diversiteit verskille rakende ras, kultuur, taal,

godsdienst, geslag, gestremdhede, nie-tradisionele rolle, houdings, oortuigings, waardes en optrede in. Diversiteit impliseer ook 'n begrip van die volgende meganismes: vooroordeel, stereotipes, etnosentrisme, diskriminasie, assimilasië, segregasie en rassisme (Carignan *et al.*, 2005).

Meier *et al.* (2007) beklemtoon egter dat diversiteit nie tot verskille tussen groepe beperk is nie, maar dat persoonlike eienskappe soos persoonlikheid, aanleg en voorkoms ook by die konsep ingesluit moet word:

Diversity therefore constitutes any kind of variety, including sexual orientation, disability, learning preferences, nationality, geographic location, education level, age, marital status, parental status, etc. (Meier in Meier *et al.*, 2007:163).

1.8.6 Minderheidsgroepe versus meerderheidsgroepe

Die konsep "minderheidsgroep" verwys volgens Cushner, McClland en Safford (2006:63) na 'n sosiale groep *that occupies a subordinate position in a society*. Wirth in Kendall (1997:9) beskou 'n minderheidsgroep as *one whose members, because of physical or cultural characteristics, are disadvantaged and subjected to unequal treatment by the dominant group and who regard themselves as objects of collective discrimination*.

Wagley en Harris (in Cushner *et al.*, 2006:63) definieer 'n minderheidsgroep as

one that experiences discrimination and subordination within a society, is separated by physical or cultural traits disapproved of by the dominant group, shares a sense of collective identity and common burdens, and is characterized by marriage within the group.

'n Meerderheidsgroep word beskou as *one that is advantaged and has superior resources and rights in a society* (Kendall, 1997:9).

Dit blyk uit die literatuur dat outeurs verskillende menings rakende dié konsepte huldig. Sommige outeurs verkies byvoorbeeld bogenoemde definisies as maatstaf wanneer na "minderheids-" en "meerderheidsgroepe" verwys word, aangesien swart individue volgens hulle as die kulturele minderheid beskou kan word wat toenemend poog om by 'n dominante Westerse kultuur in te pas (Arora, 2005; Cushner *et al.*, 2006; Holcomb-McCoy, 2005; Lewin, 1999; Pellebon, 2000; Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield & Quiroz, 2001). Orakwue (2003) en Ndimande (2004) is egter van mening dat hierdie sienswyse verwarrend en selfs onakkuraat kan wees, aangesien daar byvoorbeeld dikwels na swart individue as die

minderheidsgroep verwys word (vanweë die onderdrukking wat hulle ervaar het), alhoewel hulle getallegewys by verre in die meerderheid in Suid-Afrika is.

In hierdie studie gaan die konsepte “minderheidsgroep” en “meerderheidsgroep” afhang van die **getalwaarde** van die groepe binne die konteks waarin hulle bestudeer word.

1.8.7 Rassisme

Die *International Convention on the Elimination of All forms of Racial Discrimination (ICERD)* definieer rassisme as

any distinction, exclusion, restriction or preference based on race, colour, descent, or national or ethnic origin which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment, or exercise, on equal footing, of human rights and fundamental freedoms in political, economical, social, cultural or any other field of public life (Machaisa, 2004:37).

Leicester (in Machaisa, 2004:12) definieer rassisme as

a negative discrimination by those individuals or groups with power against the relatively powerless, where discrimination is based on race, for example, skin colour or ethnicity.

Jones (2003:277) definieer rassisme soos volg:

... at an individual level, whereby a person has beliefs about the inherent superiority of his or her own racial group over others, leading to antipathy towards other racial groups;

at an institutional level, whereby systematic racial inequalities result from institutional practices by individual design (intentional) or as a standard of practice (unintentional); and

at a cultural level, whereby one dominant racial group has the power and tendency to impose cultural standards on others so that it achieves superior access, outcomes, and social judgments relative to subordinate racial groups.

1.8.8 Integrasie

Naidoo (1996:11) definieer integrasie as *a social process, which is not a single event or a one-time shift in school conditions, but a series of activities, events and change occurring over a long period of time.* Hy voeg by dat integrasie slegs bereik kan word wanneer positiewe intergroepekantak aangemoedig word. Dit is nie slegs ‘n geval van die fisiese nabyheid tussen lede van verskillende groepe in dieselfde instansie nie, maar dit behels die

interaksie van mense in diverse omgewings waar gelyke status en geleenthede aan alle mense voorsien word.

1.8.9 Adolessent

Volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1991) is 'n adolessent in 'n ontwikkelingsfase wat strek van puberteit tot volwassenheid. Dié tydperk sluit onsekerheid en verwardheid in, aangesien die persoon nóg kind nóg volwassene is. Die belangrikste ontwikkelingstaak in hierdie fase is die vorming van 'n self-identiteit, waar die persoon haarself afvra: "Wie is ek?" Die beantwoording van hierdie vraag gee aan adolessente 'n gevoel van beheer, wat hulle in staat stel om hul lewens te rig (Maree & Fernandes, 2003).

Adolessente is bekommerd oor wie en wat hulle in die oë van "betekenisvolle ander" in hul lewens is en met wie hulle identifiseer. Dié tydperk word gekenmerk deur 'n na-binnerigheid, 'n psigiese gehegtheid aan vriende, 'n strewe na outonomie, besorgdheid oor lydende partye en 'n belangstelling in die toekoms van die mensdom (Thom in Finestone, 2005). Vir die doel van hierdie studie word "adolessent" gedefinieer as 'n individu tussen die ouderdom van 13 en 18 jaar.

1.8.10 Emosionele intelligensie (EI)

Goleman (1998) definieer EI as die vermoë van die individu om haar eie en ander mense se emosies te herken; om haarself te motiveer en haar emosies in die verhouding met ander individue te beheer. Volgens Mayer en Salovey (in Salovey & Sluyter, 1997) verwys EI na die individu se vermoë om te redeneer oor emosies en om emosies te gebruik om redenasie te ondersteun. Bar-On (1997) beskou EI egter as 'n nie-kognitiewe komponent van intelligensie wat met die bewustheid en bestuur van 'n individu se eie en ander se emosies te make het. (Die definiëring en konseptualisering van EI deur die vernaamste EI-navorsers word volledig in hoofstuk 3 bespreek).

1.9 TEORETIESE RAAMWERK

Ek het 'n teoretiese raamwerk wat uit verskillende teorieë bestaan, as 'n lens gebruik waardeur data geanaliseer en geïnterpreteer is. In my poging om hierdie studie teoreties te raam, het ek die kennisvelde wat 'n sleutelrol in die definiëring van die studie speel,

ondersoek. Teen die agtergrond van die ekosistemiese teorie is die deelnemers binne hul onderskeie skoolkontekste bestudeer. Hul identiteitsonderhandeling, hul belewenis van en veral hul aanpassing en funksionering binne hierdie kontekste is met hul EI in verband gebring. Ek beskou EI, soos Bar-On, as 'n nie-kognitiewe komponent van intelligensie; derhalwe is sy model in die studie geïmplementeer. Aangesien deelnemers se sosiale en ras-etniese identiteitsontwikkeling binne hierdie kontekste 'n integrale deel van die studie gevorm het, is die ras-identiteitsontwikkelingsteorieë van Cross (1991), Helms (1995), Phinney (2000) en Sue en Sue (1990), asook die SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) ondersoek. Sien hoofstuk 4 vir 'n volledige bespreking van voorgenoemde teorieë.

1.10 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF OP DIE NAVORSINGSPROSES

'n **INTERPRETIVISTIES-positivistiese** paradigma is in die studie gebruik en word in hoofstuk 5 in meer besonderhede bespreek.

1.11 NAVORSINGSONTWERP

1.11.1 Gevalstudie

Ek het gepoog om 'n "gebonde sisteem" (*bounded system*) – in hierdie geval 'n rasse minderheidsgroep in 'n meerderheidskoolkonteks – in diepte te ondersoek en te beskryf, eerder as om veralgemenings te maak (Creswell in Fouché, 2005; Denzin & Lincoln, 2000). 'n **Kollektiewe gevalstudie** is tydens die studie geïmplementeer (Denzin & Lincoln, 2000). Daar is twaalf graad 9-12 deelnemers met behulp van 'n **nie-waarskynlikheidsteekproef** geselekteer – ses leerders per skool (drie seuns en drie dogters onderskeidelik), hoofsaaklik op grond van die tellings wat hulle op die *EQ-i:YV*-vraelys behaal het⁵.

1.11.2 KWALITATIEWE-kwantitatiewe (KWAL-kwan)⁶ ondersoekmodus

Creswell (in De Vos, 2002) se *DOMINANTE-minder-dominante model* (in hierdie geval, KWAL-kwan) is in die studie geïmplementeer. Die gebruik van beide kwalitatiewe én kwantitatiewe tegnieke het my in staat gestel om ryker beskrywings van die deelnemers en hul ervarings van meerderheidskoolkontekste te maak (Creswell in De Vos, 2002).

⁵ Sien hoofstuk 5 vir 'n volledige bespreking van die seleksieproses.

⁶ Die hoofletters dui daarop dat die studie hoofsaaklik vanuit 'n kwalitatiewe ondersoekmodus onderneem is, maar dat 'n geringe kwantitatiewe komponent ook teenwoordig was.

1.12 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.12.1 Data-insamelingstegnieke

Soos reeds vermeld, is beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingstegnieke in die studie geïmplementeer, ten einde die navorsingsprobleem en bevindinge in diepte te kon ondersoek en beskryf (De Vos, 1998). Kwantitatiewe data is in die eerste fase van die studie deur middel van 'n EI-vraelys, die *EQ-i:YV* (Bar-On & Parker, 2000) geïmplementeer, onder meer om moontlike deelnemers vir die studie te kon selekteer. Dié vraelys het egter nie slegs as 'n instrument vir die seleksie van deelnemers gedien nie – die resultate is kwalitatief geïnterpreteer, ten einde die verband tussen deelnemers se EI en hul identiteits- onderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks te kon ondersoek. Ander kwalitatiewe tegnieke wat in die studie geïmplementeer is, sluit in fokusgroepe, semi-gestruktureerde onderhoude (individueel) met deelnemers en onderwysers, observasie, veldnotas, bandopnames en 'n reflektiewe joernaal (van my en die deelnemers). Ek was 'n aktiewe deelnemer tydens die navorsingsproses. (Sien hoofstuk 5 vir 'n volledige bespreking van voorgenoemde tegnieke).

1.12.2 Data-analisetegnieke

Die *Mann Whitney U*-statistiese prosedure (Field, 2006) is uitgevoer om die kwantitatiewe data te analiseer. Kwalitatiewe data-analise word gewoonlik gebaseer op 'n interpretatiewe filosofie wat ten doel het om die betekenisvolle en simboliese inhoud van kwalitatiewe data te ondersoek. (Nieuwenhuis, 2007). Dit word verder as 'n deurlopende en nie-liniêre proses beskou, wat impliseer dat data-insameling, prosessering, analise en verslag vervleg is en dat daar nie noodwendig 'n basiese “resep” vir die analise van ingesamelde data bestaan nie (Creswell, 2003; Nieuwenhuis, 2007). Die gekose kwalitatiewe data-analisetegnieke wat in die studie geïmplementeer is, is gebaseer op Creswell (2003, 2005) se benaderings en word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

1.13 KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA

Kwaliteitsversekering verwys na die strategieë wat geïmplementeer word om die geldigheid en betroubaarheid/vertroubaarheid van 'n studie te verhoog (Creswell, 2003). Die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe komponent van die studie (die *EQ-i:YV*), sowel as die kwaliteitsversekeringskriteria wat vir die kwalitatiewe komponent geïmplementeer is

(naamlik kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid) word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

1.14 NAVORSINGSGESITUEERDHEID

Die navorsing is by twee hoërskole in Tshwane onderneem, waar swart en wit leerders onderskeidelik as rasse minderheidsgroepe beskou kon word.

1.15 ETIESE OORWEGINGS, BEPERKINGE EN BETEKENISVOLHEID VAN DIE STUDIE

Die etiese maatreëls wat ek tydens die navorsing eerbiedig het, sowel as die beperkinge en betekenisvolheid van my studie word volledig in hoofstuk 5 bespreek en word (om herhaling te voorkom) nie hier genoem nie.

1.16 UITEENSETTING VAN HOOFSTUKKE

Die uiteensetting van hoofstukke kan in die volgende tabel opgesom word:

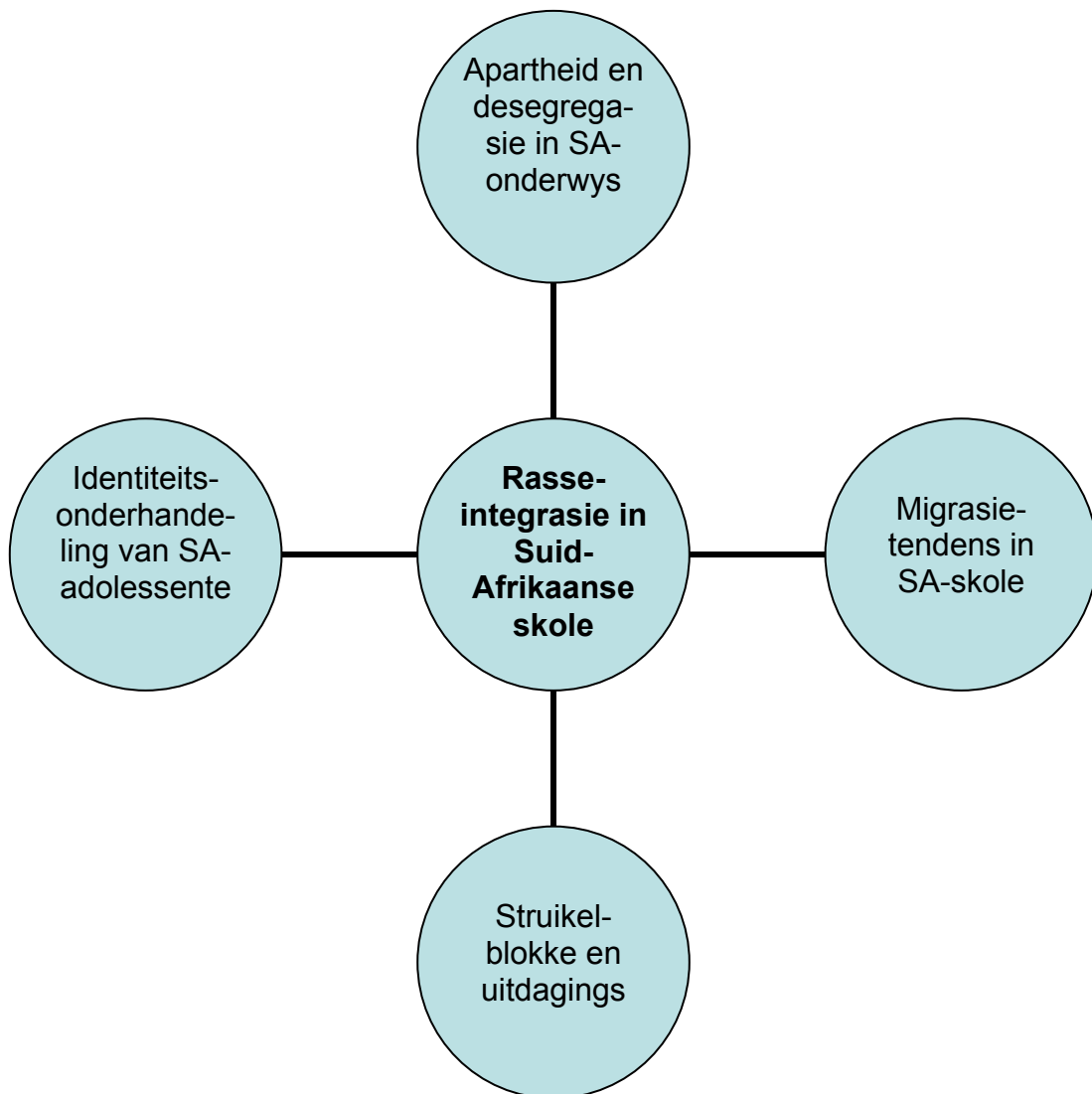
Tabel 1.2: Uiteensetting van hoofstukke

Hoofstuk	Beskrywing
1	Inleidende oriëntering
2	Literatuurstudie: Identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering van rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste
3	Literatuurstudie: Emosionele intelligensie
4	Teoretiese raamwerk
5	Die navorsingsproses
6	Resultate
7	Bespreking van resultate
8	Opsomming, gevolgtrekkings en aanbevelings



HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

Identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering van rasse minderheidsgroepe in meerderheid- skoolkontekste



2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die onderhandeling van 'n rasse minderheidsgroep se identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks onder meer ondersoek. Ek gaan eerstens kyk na die proses van desegregasie van tradisioneel wit skole in Suid-Afrika as 'n poging om gelykheid in die onderwys te bewerkstellig en die migrasie van leerders wat daaruit voortgevloei het. Ek gaan verder poog om die uitdagings wat met integrasie gepaard gaan, te identifiseer en om meer insig in die belewenis van rasse minderheidsgroepe in diverse skoolkontekste te verkry.

Ek het in my literatuursoektog gepoog om meer te wete te kom van integrasie en die struikelblokke en uitdagings wat daarmee gepaard gaan (insluitende wit, sowel as swart adolessente se belewenis daarvan), migrasie onder wit en swart leerders wat kenmerkend van die desegregasieproses in Suid-Afrikaanse onderwys is, identiteitsonderhandeling en faktore waardeur dit beïnvloed word, asook EI (aangesien laasgenoemde so 'n omvattende konsep is, word 'n aparte literatuurstudie daarvan in hoofstuk 3 onderneem).

2.2 APARTHEID EN DESEGREGASIE IN SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS

Dit is alombekend dat die apartheidsbeleid in Suid-Afrika tot rassessekering en diskriminasie gelei het. Veral swart Suid-Afrikaners is geaffekteer, aangesien hulle blootgestel is aan aparte woongebiede, skole en publieke fasiliteite, asook 'n arbeidsstelsel wat deur rassisme gekenmerk is. Opvoedkundige begrotings, die struktuur van opvoedkundige burokrasie, die samestelling van personeel en leerders in skole, die kurrikulum wat gevolg is, asook die kulturele etos wat in 'n betrokke skool gevolg is, is deur die apartheidsstelsel beïnvloed (Carrim, 1998). Die onderwys wat voorsien is, was dus nie net apart nie; dit was ongelyk – met die wit leerders wat die meeste bevoordeel is en die swart leerders wat aan die kortste end getrek het.

Sedert 1994 is daar van voormalige wit skole verwag om hul deure vir leerders van diverse groepe en agtergronde te open. Desegregasie was egter tot dusver hoofsaaklik 'n eenrigting-proses, met leerders van benadeelde rasse-groepe wat toegang tot skole verlang wat voorheen slegs vir wit leerders gereserveer is. Dit kan wees omdat dié skole voorheen bevoordeel is, oor meer hulpbronne beskik en die meeste ouers van mening is dat hul kinders in hierdie skole kwaliteit-onderwys sal ontvang (Machaisa, 2004; Msila, 2005;

Ndimande, 2004). Voorgenoemde word as 'n paar van die redes vir die migrasie-tendens, wat kenmerkend van Suid-Afrikaanse onderwys is, voorgehou.

2.3 MIGRASIE-TENDENS IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

Die motivering van swart ouers om hulle kinders uit *townships* na wit skole te stuur, word onderskraag deur die disorganisasie wat kenmerkend van *township*-skole (veral hoërskole) in Suid-Afrika is. 'n Betekenisvolle hoeveelheid van hierdie skole is kenmerkend van traagheid; swak dissipline; afwesigheid van leerders en onderwysers; ontoereikende onderrig en leer; swak bestuur; en die teenwoordigheid van dwelms, bendes en geweld (Pampallis, 2003).

Bogenoemde kan as 'n verduideliking dien waarom swart ouers en hul kinders bereid is om aansienlike uitdagings wat die bywoning van skole in veraf woonbuurte inhou, die hoof te bied: hoë vervoerkoste, lang reistye, hoër skoolgelde, duurder uniforms en ander uitgawes wat met skole in meer gegoede areas geassosieer word (bv. skryfbehoeftes, uitstappies, sportklere en -toerusting) (Pampallis, 2003).

Die migrasie van wit leerders uit voormalige wit skole is ook 'n wêreldwye tendens en kom algemeen in Suid-Afrika voor (Dolby, 2002; Tihanyi, 2007). Studies in die Verenigde State van Amerika (VSA) en Suid-Afrika toon aan dat leerders wat in voormalige wit (tradisionele) skole "agterbly", meer geneig is om aan laer sosio-ekonomiese groepe te behoort (Dolby, 2001; Lewin, 1999).

Verskeie studies in die VSA toon aan dat ras- en sosio-ekonomiese status 'n betekenisvolle rol speel in ouers se besluit om hul kinders by privaat skole in te skryf, aangesien die aanname gemaak word dat skole in 'n welgestelde (wit) buurt beter sal wees en oor meer hulpbronne as sogenaamde "middestadskole" sal beskik (Lewin, 1999). Dolby (2002) het dieselfde tendens in Suid-Afrika waargeneem. Die ras- en sosio-ekonomiese samestelling van 'n skool se beheerliggaam blyk verder 'n betekenisvolle rol in die keuse van 'n skool te speel (Lewin, 1999).

Ten spyte van die migrasietendens onder wit leerders, is daar steeds 'n betekenisvolle hoeveelheid leerders wat gedesegegreerde skole bywoon. Harber (1998) beklemtoon egter dat desegregasie nie dieselfde as integrasie is nie. Laasgenoemde is nie slegs 'n kwessie

van fisiese nabyheid tussen lede van diverse groepe in dieselfde skool nie, maar van positiewe intergroeptkontak en 'n geleidelike wegbeweeg van skeiding en konflik wat plaasgevind het op die basis van ras en etnisiteit. Om dus leerders van diverse groepe en agtergronde slegs te meng, sonder om positiewe intergroeptkontak tussen hulle aan te moedig, is geen waarborg dat dit op groter begrip, verdraagsaamheid en vertroue sal uitloop nie – soos wat duidelik die geval in 'n groot aantal skole in Suid-Afrika blyk te wees.

2.4 STRUIKELBLOKKE EN UITDAGINGS MET BETREKKING TOT INTEGRASIE

Daar is met die wettiging van desegregasie deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 37 van 1996) gehoop dat die geleentheid geskep sou word om integrasie tussen leerders te bevorder en dat voorgenoemde na die breër gemeenskap sou uitkring. Alhoewel voorgenoemde beleid die eerste stap was om desegregasie in skole te laat realiseer *it did not go further to interrogate the quality of contact; not only in the personal attitudes of students and teachers but also in the institutional arrangements, policies and ethos of the school* (Vandeyar, 2007:288). As 'n resultaat, is SA *still grappling with the apartheid legacy of separate and unequal schooling* (Moletsane, Hemson & Muthukrishna, 2004:61). In plaas daarvan dat skole modelle van gemeenskapsintegrasie geword het (Jansen, 2004), word die dominansie van witheid (wat kenmerkend van pre-apartheid-onderwys was) steeds in baie skole gereflekteer – met die gevolg dat rassisme steeds sigbaar is (Vandeyar, 2007).

Daar was inderdaad die afgelope paar jaar verskeie insidente in die land wat baie aandag in die media getrek het, waar skole as rassisties bestempel is. Die bekende insident by Hoërskool Vryburg, waar 'n swart leerder 'n wit leerder met 'n skêr gesteek het na laasgenoemde “rassistiese opmerkings” gemaak het, is een voorbeeld. Die saak het geëindig met die swart leerder wat in die hof skuldig bevind is en tot vyf jaar gevangenisstraf gevonnissen is. Bryanston High in Gauteng het 'n soortgelyke insident beleef waar 'n swart leerder 'n wit leerder ook weens “rassistiese opmerkings” geskop het. Geen klagte is by die polisie ingedien nie en die saak is intern geskik (Special assignment: SABC 3, Dinsdag, 14 Mei 2002). Die meer onlangse insident by Hoërskool Akasia waar drie swart leerders twee wit leerders met 'n mes gesteek het – ook na beweerde rassistiese optrede deur die wit leerders (Fourie, 2008) – is 'n aanduiding dat rasse-integrasie steeds nie altyd glad verloop nie en dat dit allermins positief deur alle rolspelers beleef word.

Die uitgebreide plaaslike, sowel as internasionale literatuur wat ek geraadpleeg het, fokus grotendeels op swart leerders se belewenis van integrasie. Verskeie studies toon byvoorbeeld aan dat die “oopstelling” van wit skole nie outomaties tot wederkerige begrip en aanvaarding tussen onderwysers en leerders, en tussen leerders van verskillende etniese groepe onderling gelei het nie, maar dat swart leerders wat voormalige wit skole bywoon, moeilike uitdagings op skolastiese, sosiale en emosionele vlak moet hanteer (Bennett, 1999; Erasmus, 1999; Harber, 1998; Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Meijer, 2006; Msila, 2005; Naidoo, 1996; Polson, 1996). Wit leerders se belewenis van integrasie is deur Erasmus (1999), Kriel (2000), Machaisa (2004), asook Soudien en Sayed (2004) ondersoek, maar binne ‘n skoolkonteks waarin hierdie leerders as die meerderheidsgroep beskou kan word.

In die lig van bogenoemde is ek genoodsaak om die grootste deel van die literatuurstudie hoofsaaklik vanuit swart leerders se belewenis van integrasie te onderneem. Die bydrae van hierdie studie lê juis onder meer daarin om ook wit leerders (as ‘n rasse minderheidsgroep) se belewenis van ‘n swart meerderheidsskoolkonteks te verken.

2.4.1 Kulturele etiek van gedesegegreerde skole

2.4.1.1 Die integrasie van swart leerders in wit skole

Die integrasie van swart leerders in wit skole het geïmpliseer dat leerders van benadeelde agtergronde moes aanpas by die norme en kulture van die skole in bevoordeelde gemeenskappe (Machaisa, 2004; Msila, 2005; Naidoo, 1996; Vandeyar, 2007; Wedekind, 2001). Die rede hiervoor kan wees dat die skole nuwe kulture wou “inkorporeer”, sonder dat dit met die skool se bestaande standaarde en kulturele etos inmeng (Machaisa, 2004; Wedekind, 2001). Alhoewel daar dus in voormalige wit skole gepoog word om die verskillende kulture van leerders te “respekteer”, word van hierdie leerders verwag om by Westerse kulturele standaarde “in te pas”. Soos Walters (1993:178) dit stel:

*Strictly interpreted, the models provide ample justification for a strong ‘assimilationist’ attitude on the part of teachers, parents and pupils: ‘This is **our** (formerly white) school, reflecting **our** values and interests. You can come and join us if you can afford it and can pass our admission test (and we have a place for you), but don’t expect us to change **our** curriculum, **our** sports or **our** traditions to accommodate **you**’.*

2.4.1.2 Kulturele assimilasietendens

Die kernbegrip van swart leerders se integrasie in wit skole was dus “assimilasie”. Laasgenoemde vind in skole plaas wanneer ‘n minderheid leerders, wie se kultuur van dié

hoofstroomkultuur van die skool verskil, algaande deur die makrokultuur van die skool geabsorbeer word. 'n Proses van akkulturasie (aanpassing tot die hoofstroomkultuur) en enkulturasie (aanpassing tot die dominante ras-etniese kultuur) vind dus plaas en daar word noodwendig van sekere aspekte van die eie kultuur (byvoorbeeld taal en godsdiens) afstand gedoen, ten gunste van aspekte van ander kulture (Van Ryneveld-Grové in Kriel, 2000).

2.4.1.3 Assimilasie-tendens in Suid-Afrikaanse skole

Kendall (1997:145) verwys na die assimilasie-tendens as 'n "versteekte kurrikulum" (*hidden curriculum*) wat deur skole gevolg word:

... the process by which dominant cultural values and attitudes (such as the importance of obedience to authority figures, punctuality, and good work skills) are informally transmitted through implied demands found in rules, routines, and regulations.

Vandeyar (2007) het hierdie tendens duidelik waargeneem by die drie (voormalige wit) hoërskole wat sy ondersoek het. Sy het byvoorbeeld bevind dat daar van die swart leerders in hierdie skole verwag word om hulself "wit" te gedra. Leerders wat wil "inpas" of tot die "Verteenwoordigende Leerlingraad" (VLR) verkies wil word, word onder baie druk geplaas om tot die dominante wit kultuur te konformeer. Machaisa (2004) het ook die assimilasie-tendens in haar studie waargeneem. Die dominante skoolkultuur is by twee van die drie skole wat sy ondersoek het, gehandhaaf. Wit sport en kulturele aktiwiteite het dieselfde gebly en daar is van swart leerders verwag om daarby in te skakel. Die meerderheid swart leerders wat aan haar studie deelgeneem het, het aangetoon dat hulle nie aan sport deelneem nie, aangesien baie van die sportsoorte waarin hulle belangstel (bv. sokker) nie in die wit skole beoefen word nie.

Dolby (2002) illustreer in haar studie van 'n voormalige wit hoërskool in Durban wat tans uit 'n meerderheid swart leerders bestaan, hoe daar steeds gestreef word om die skool as "wit" te herposisioneer en die dominante wit kultuur te handhaaf. Ten spyte daarvan dat sokker en basketbal byvoorbeeld as meer gewilde sportsoorte onder die swart leerders beskou word, word slegs rugby en atletiek aangebied, in 'n poging om in dieselfde liga as die ander wit "*elite*" skole in die omgewing beskou te word en die bande met die hierdie skole te behou.

Soos met sport, word kwessies rondom standarde by hierdie skool (en waarskynlik by ander voormalige wit skole in Suid-Afrika) ook vanuit 'n wit perspektief benader. Daar word byvoorbeeld van leerders verwag om elke dag skoolbaadjies te dra, terwyl die meeste

leerders verkies om gemakliker trui of sweetpakbaadjies aan te trek. Sodanige leerders word telkens gestraf indien hulle nie “korrek” geklee is nie. Die skooluniform hou, soos rugby, vir die skool simboliese verbintenis aan ander wit skole (wat die vereiste uniform met min of geen moeite kan handhaaf) in, en kan as ‘n addisionele wyse gesien word waarop die skool poog om ‘n wit identiteit te behou (Dolby, 2002). Die meeste (swart) deelnemers in Erasmus (1999) se studie het ook aangetoon dat hulle deur ‘n gedragskode by die skool beheer word wat nie met hul eie kulturele reëls ooreenstem nie en dat hul meer vryheid in hierdie verband verlang, veral wat fisiese voorkoms en algemene gedrag betref. Hierdie leerders het verder aangedui dat dissipline vanuit ‘n Westerse raamwerk toegepas word en volgens hulle nie vry van rassevooroordeel is nie.

2.4.1.4 Onderdrukking van swart identiteit

Uit voorgenoemde bespreking blyk dit dat die assimilasiëbenadering dus nie net poog om swart leerders se identiteit te verander nie, maar dat ‘n subtiele boodskap daardeur oorgedra word, naamlik dat hulle identiteit ondergeskik is (Nieto, 2000), wat weer die swart individu se selfbeeld negatief kan beïnvloed (Vandeyar, 2007). Volgens Erasmus (1999) kan individue selfs ‘n “kultuurskok” beleef. Laasgenoemde term is die eerste keer deur Oberg (in Erasmus, 1999) beskryf as angs wat resulteer uit die verlies van ‘n persoon se sin van “wanneer om wat te doen en hoe”. Volgens Cushner, McClelland en Safford (1992:44) impliseer die term

a disorientation that occurs whenever someone moves from their known, comfortable surroundings to an environment which is significantly different and in which their needs are not easily met.

2.4.1.5 Inkongruensie in kulturele milieus

Die “kultuurskok” wat swart leerders in wit skole kan beleef, is besonder kompleks, aangesien die verskillende kulturele milieus waarin leerders hulself bevind nie kongruent is nie. Hierdie divergensie skep ‘n situasie waarin die leerder teenstrydige subjektiewe kulturele elemente kan internaliseer, wat alles deel word van haar kognitiewe en emosionele samestelling (Cushner *et al.*, 1992). Aangesien die meeste skole binne ‘n spesifieke kulturele raamwerk of vooroordeel funksioneer, kan dit tot kompetisie tussen die leerders se eie kultuur en die nuwe “gasheer”-kultuur vir hul kulturele getrouheid lei. Dit blyk byvoorbeeld uit Erasmus (1999) se studie dat tradisionele Afrika-waardes steeds ‘n invloedryke aspek van die swart gesinsistiem vorm. Leerders bevind hulself dus in ‘n oorgangsposisie. Hulle moet in twee verskillende leefwêreldes funksioneer, aangesien daar

van hulle verwag word om net soveel deel van 'n Afrika-georiënteerde, as van 'n Westerse kultuur te wees – 'n besonder moeilike situasie waarin baie leerders nie die nodige ondersteuning, erkenning of leiding ontvang nie.

Volgens Erasmus (1999) kan leerders van wie verwag word om in meer as een kultuur te funksioneer maklik:

- (a) vasgevang raak tussen twee wêreldes – verteenwoordig deur die bekende fondament (die kultuur waarin hulle gebore is) en die nuwe wêreld (die onbekende “gasheer”-kultuur van die skool);
- (b) hulself verbind aan die skool se kultuur –'n moeisame proses van soeke na aanvaarding in een kultuur en verwerping van die ander; en/of
- (c) hulle alliansie met hul eie kultuur handhaaf en die skool se kultuur verwerp.

Deur opsie (a) uit te oefen, gaan leerders 'n “korridor” tussen twee kulture binne. Pedersen (in Erasmus, 1999) is van mening dat, in die proses om kulturele verskille te vernietig, individue ook vernietig word. Erasmus (1999:54) maak melding van 'n leerder wat gevoel het of hy in twee wêreldes leef, terwyl 'n ander leerder gesê het: *School life and home life did not go hand in hand. The formal and the informal education did not strengthen each other.*

Opsie (b) kan vervreemding van die leerder se kulturele fondasie, of selfs 'n losmaking van familiebande impliseer. Soos een leerder in Erasmus (1999:55) se studie dit stel: *I was a white in a black skin, really....* Leerders kan verskillende kulturele boodskappe by die skool ontvang, wat teenstrydig kan wees met die boodskappe wat hulle by die huis ontvang. Sulke teenstrydige kulturele boodskappe kan in gevoelens van verwarring resulteer, soos 'n ander leerder in Erasmus (1999:55) se studie dit stel: *I don't fit in better with the blacks, 'cause they call me a coconut, see ... It means like uhm, I act white inside and black outside, I'm black outside ...* Om hulself “wit te gedra”, kan vir baie swart leerders in wit skoolkontekste 'n enorme las wees. Dit kan 'n negatiewe invloed op hul akademiese prestasie en emosionele welstand hê (Fordham, 1991). Leerders wat opsie (c) kies, word nie toegelaat om ten volle by die skool betrokke te wees nie, aangesien die skole meestal nie vir hul kulture voorsiening maak nie.

Nie een van hierdie moontlikhede is daarom voordelig vir leerders nie en Lemmer (1993) beklemtoon in hierdie verband dat leerders wat in die proses is om te leer hoe om suksesvol

in 'n nuwe taal en kultuur te funksioneer, ernstige angs, sosiale trauma en emosionele probleme kan ervaar.

2.4.1.6 Sosialisering

Kulturele agtergronde word nie tuis gelaat wanneer leerders en onderwysers by die skool is nie. Hierdie is nie 'n probleem vir die meeste wit leerders in wit skoolkontekste nie, aangesien die skoolkultuur en gedragkodes meestal 'n refleksie van hul eie kultuur is en hulle dus waarskynlik nie probleme ervaar om sosiale kodes korrek te interpreteer nie. Die teendeel is egter waar vir die meeste swart leerders. Baie van die sosiale kodes wat benodig word om suksesvol in die skool te funksioneer, is nie aan hierdie leerders bekend nie, of is teenstrydig met die kodes van hul eie kultuur. Dit blyk byvoorbeeld uit Erasmus (1999) se studie dat kommunikasie wat op tradisionele hoflikheid gebaseer is (soos hard praat, die vermyding van oogkontak as 'n teken van respek en die mate van persoonlike ruimte wat tydens gesprekke gehandhaaf word) dikwels nie korrek deur die wit onderwysers en leerders geïnterpreteer word nie.

Hierdie verskille in sosialisering – *the lifelong process of social interaction through which people acquire self-identities and learn to perform social roles deemed important by subgroups, communities and society* – (Kendall, 1997:129) bring mee dat swart leerders nie net die leerinhoud moet bemeester nie, maar ook moet leer hoe om in die skool te oorleef. Indien hulle nie die sosiale kodes bemeester nie, kan hulle moontlik nooit die geleentheid kry om hul akademiese take suksesvol af te handel nie. Soos Holliday (in Gay, 2005:229) voorstel:

Mastery of the social protocols and managerial procedures of schooling is frequently a prerequisite to receiving opportunities to participate in substantive instructional interactions and for academic learning to occur.

Wanneer leerders se kulture nie in die leersituasies gereflekteer word nie, kan daar gapings *between the contexts of learning and the contexts of performing* (John-Steiner & Leacock in Gay, 2005:228) ontstaan. Hierdie gapings is die grootste vir leerders van etniese kulture en gemeenskappe wat nie deel van die hoofstroomkultuur vorm nie, en kan effektiewe onderrig en leer teenwerk. Daarom is Gay (2005) van mening dat die oorsake van baie van die ongelykhede wat sigbaar is in die opvoedkundige bekwaamheid van verskillende etniese groepe, 'n resultaat van kulturele en kontekstuele onverenigbaarheid is.

2.4.1.7 Kulturele aanpassingsprobleme van wit leerders in swart skoolkontekste

Uit Nel (2004) se studie blyk dit dat voorgenoemde probleme nie tot wit skoolkontekste beperk is nie. Hy het in sy ondersoek na moontlike aanpassingsprobleme wat deur wit, Afrikaanssprekende leerders in Botswana ervaar word, bevind dat hierdie leerders die meeste probleme op kulturele terrein ervaar en dat hul interaksie met swart leerders hierdeur geïnhibeer word.

2.4.2 Gebrek aan swart onderwysers in voormalige wit skole

Die dominante skoolkultuur word meestal ook in die samestelling van onderwysers in voormalige wit skole gereflekteer (Dolby, 2002; Erasmus & Ferreira, 2002; Harber, 1998; Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Nieto, 2000; Tihanyi, 2007; Vandeyar, 2007). Voorgenoemde outeurs het enkele (indien enige) swart onderwysers in die skole wat hulle ondersoek het, waargeneem, wat 'n individu laat wonder tot watter mate hierdie skole vir die behoeftes van swart leerders voorsiening maak. Aangesien die onderwyser as kulturele agent optree en daar dikwels van swart leerders verwag word om op 'n sekere manier op te tree, kan hul identiteitsontwikkeling verder ingekort word.

'n Problematiese fenomeen wat Vandeyar (2007) en Nieto (2000) waargeneem het by skole wat uit 'n meerderheid wit onderwysers bestaan, is dat onderwysers se aanbiedinge op wit leerders gerig is en dat hul geneig is om swart leerders in die klaskamer te ignoreer. Hierdie leerders kan daarom dikwels geneig wees om ontwrigtend en opstandig op te tree in 'n poging om die onderwyser se aandag te trek (Nieto, 2000).

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

Volgens Davis (2007) is dit noodsaaklik dat onderwysers die nodige kennis van swart leerders se kulturele en etniese agtergronde moet dra, en die kurrikulum en hul onderrigstrategieë dienooreenkomstig moet aanpas, ten einde leerders optimaal in die klaskamer te akkommodeer, en rasse-interaksie en -aanvaarding, asook die ontwikkeling van ras-etniese identiteit te bevorder. Navorsing toon egter aan dat dit meestal nié die geval in voormalige wit skole is nie, dat die staat min of geen ondersteuning aan onderwysers of die beheerliggame verleen nie, en dat dit daarom vir die meeste onderwysers moeilik is om

die veranderinge in 'n diverse skoolkonteks te hanteer (Carrim, 1998; Erasmus & Ferreira, 2002; Harber, 1998; Vandeyar, 2007; Wedekind, 2001; Zirkel, 2004).

Dit blyk verder dat skole dikwels nie beleidsdokumente in plek het waar kurrikulum-aanpassing, onderrigstrategieë, die hantering van ras-insidente of rassisme oor die algemeen, en die bevordering van inter-etniese of interkulturele verhoudings aangespreek word nie (Wedekind, 2001). Navorsing toon ook dat swart leerders dikwels, vanuit hulle perspektief, nie deur hul onderwysers gerespekteer word nie (Wentzel in Wong, Eccles & Sameroff, 2003) en dat onderwysers se verwagtinge van swart leerders se akademiese vordering baie laer as dié van wit leerders is (Vandeyar, 2007; Wedekind, 2001; Zirkel, 2004). Voorgenoemde kan meebring dat swart leerders akademies swakker presteer (Vandeyar, 2007; Wong *et al.*, 2003). Dit blyk dus dat swart leerders op beide skolastiese en persoonlike vlakke in voormalige wit skole benadeel kan word.

2.4.4 Gebrek aan interaksie tussen swart en wit leerders

2.4.4.1 Sosiale groepe

As sosiale wesens het mense die behoefte om aan 'n groep te behoort. 'n Groep kan as 'n samestelling van individue beskou word wat 'n identiteit en gevoel van eenheid deel, asook 'n sosiale sisteem waardeur 'n kultuur gedra word (Kendall, 1997). Sosioloë glo dat individue se gedrag sterk deur groepe beïnvloed word, dat gedrag deur groepnorme gevorm word en dat 'n individu deur die groep toegerus word met die gedragspatrone wat sy nodig het om in haar fisiese, sosiale en metafisiese omgewings aan te pas. Sosioloë glo verder dat kennis oor die groepe waaraan individue behoort (bv. geslag-, ras-, etniese, sosiale klas, of godsdiensgroepe) belangrike leidrade en verduidelikings vir 'n individu se gedrag voorsien, maar dat laasgenoemde nie noodwendig hierdeur voorspel word nie (Kendall, 1997).

Behoort aan sosiale groepe kan verdeel word in vrywillige lidmaatskap (godsdien, politieke party, keuse van buurt, ensovoorts) of nie-vrywillige lidmaatskap (ras, gesin, sosiale klas) (Cushner *et al.*, 1992). Volgens Peplau en Perlman (in Cushner *et al.*, 1992) kan die behoefte aan selfbevestiging, emosionele ontlading, selfbeeld en sekuriteit as die kern van alle geaffilieerde gedrag beskou word wat struktuur, betekenis en stabiliteit in mense se lewens voorsien. Die behoeftes en groepe waarbinne hierdie behoeftes vervul word, kan oorvleuel, afhangende van die situasies en persoonlikhede betrokke.

2.4.4.2 Interrassige verhoudings gedurende adolessensie

Dit is nie ongewoon vir leerders in geïntegreerde omgewings om oor die rassegrense te beweeg en vriendskappe met leerders van ander ras-etniese groepe aan te knoop nie, indien hul ouers of ander volwassenes hulle toelaat om dit te doen (Killen, Lee-Kim, McGlothlin & Stangor, 2002). Gedurende adolessensie raak hierdie rassegrense egter meer problematies, aangesien adolessente toenemend bewus word van groepsverskille en die betekenis wat daarin opgesluit lê. Adolessente is ook meer besorg oor hul portuurgroep se reaksie op hul betrokkenheid in interrassige verhoudings en as 'n resultaat daarvan, kan hulle begin om hulself volgens ras en/of etnisiteit af te sonder (Holcomb-McCoy, 2005). Adolessente blyk ook meer bewus te wees van die politiek wat met ras geassosieer word en ook meer kennis van rasse-hiërargieë en vooroordeel te dra (Way, Cowal & Gingold, 2001; Wade & Okesola, 2002).

2.4.4.3 Portuurgroepverhoudings in geïntegreerde skole

Uit die resultate van Kriel (2000) se studie blyk dit dat swart én wit adolessente integrasie grotendeels as negatief ervaar. Die verhouding tussen leerders word as die belangrikste rede hiervoor aangevoer en beide groepe het gemeen dat daar min of selfs geen interaksie tussen hulle plaasvind nie. Hulle het aangedui dat hul as gevolg van agtergrondverskille, groepsdruk en hul ouers se afkeure, geïnhibeer word om vrylik met lede van ander rasse-groepe te meng. Hierdie bevindinge stem ooreen met bevindinge van ander studies met soortgelyke doelstellings wat in Suid-Afrika gedoen is (Du Toit, 1995; Erasmus, 1999; Machaisa, 2004; Naidoo, 1996; Polson, 1996).

Zirkel (2004) toon in haar studie aan dat swart adolessente in wit skoolkontekste minder vriende (veral in hul binnekring) en meer beperkte sosiale geleentheid as hul wit eweknieë het. Die resultate van haar studie dui daarop dat, alhoewel vriendskappe vir wit én swart adolessente belangrik is, laasgenoemde meer beperk voel in hul vermoë om sosiaal met vriende om te gaan – “vriende” ja; “populêr” – nie sommer nie. Die onderwysers in Zirkel (2004) se studie stem saam dat die swart adolessente meer geneig is om “een van die stil leerders” te wees en minder geneig is om as “populêr” beskryf te word.

2.4.4.4 Sosiale isolasie van swart leerders in wit skoolkontekste

Navorsing deur Meijer (2006) sluit hierby aan en toon aan dat swart adolessente, wat oënskynlik in wit skoolkontekste “aanvaar” word, moontlik uitgesluit en/of minderwaardig kan voel, aangesien hulle hulself dikwels met hul wit portuurgroep vergelyk en hulself in terme van laasgenoemde se standaard evalueer (bv. fisiese voorkoms, hul ouers se materiële welstand, ensovoorts). Hul sterk behoefte aan aanvaarding kan daartoe lei dat hierdie adolessente dikwels nie hul behoeftes en/of gevoelens kommunikeer nie, wat baie angs en spanning vir hulle kan veroorsaak.

Adolessente word gewoonlik deur sodanige omstandighede aangemoedig om na ander uit te reik, wat hulle kan help om reaksies te interpreteer en te verklaar (Cushner *et al.*, 1992). Swart adolessente in wit skoolkontekste kan dit egter moeilik vind om portuurgroep-ondersteuning te vind, aangesien hulle dikwels sosiale isolasie ervaar, vanweë die fisiese skeiding van hul eie kulturele portuurgroepe. Sosiale isolasie kan verder in die wit skoolkonteks bewerkstellig word deur die gebrek aan taal- en sosiale vaardighede wat vereis word om effektief in ‘n ander ras-etniese konteks te kan kommunikeer.

Wanneer mense geïsoleer voel, kan hulle negatief, verwerpend, in hulself gekeer, minder deelnemend en soms selfs vyandig raak (Cushner *et al.* 1992). Zirkel (2004) het ook die verhouding tussen sosiale isolasie en leerders se prestasie-motivering ondersoek. Die resultate van haar studie toon ‘n positiewe en betekenisvolle verhouding tussen swart adolessente se aantal vriende en hul prestasie-gemotiveerde doelwitte, terwyl daar geen verhouding tussen die wit adolessente se aantal vriende en hul akademiese doelwitte geïdentifiseer kon word nie. Haar resultate toon verder aan dat swart adolessente wat sosiaal aanvaar word, meer geneig is om akademies suksesvol te wees, terwyl daar geen verband tussen wit adolessente se vriendskappe en hul akademiese vordering aangetoon word nie. Die data in haar studie toon dus aan dat sosiale isolasie en, daarmee saam, ‘n gebrek aan verbondenheid aan die skool, meer betekenisvol vir swart adolessente as hul wit eweknieë is en derhalwe groter implikasies vir eersgenoemde inhou. Min navorsing bestaan egter oor die interaksiepatrone van wit adolessente wat baie sterk in die minderheid in diverse skole figureer (die bydrae van hierdie studie lê onder andere daarin om voorgenoemde tendens te verken). Nel (2004) se bevindinge dui wel aan dat wit leerders binne swart skoolkontekste ook sosiale aanpassingsprobleme ervaar.

2.4.4.5 Skoolverbondenheid en -ervaring

Verbondenheid aan die skool speel 'n betekenisvolle rol in die opvoedkundige ervaring van kinders en adolessente (Bennett, 2006). Wanneer daar dus 'n groter verhouding leerders van ander ras-etniese groepe in 'n skool is, kan leerders van minderheidsgroepe dit moeilik vind om deel van die skoolgemeenskap te voel. Dit kan deels as gevolg van die rol van binnegroepvoorkeure wees, soos wat dit in sosiale interaksie en portuurassosiasies waargeneem kan word (Goar, 2007; Hitlin, Brown & Elder, 2006; Verkuyten, 2003).

McNeely, Nonnemaker en Blum (2002) het bevind dat leerders wat verbonde aan hul skool voel, minder geneig is om by misdaad betrokke te raak, dwelms of alkohol te misbruik, emosionele nood te ervaar, swanger te raak, of gewelddadig op te tree. Navorsing toon aan dat positiewe skoolervaringe, insluitend, maar nie beperk tot akademiese prestasie en positiewe portuurverhoudings nie, belangrike implikasies vir die bou van 'n positiewe selfbeeld en positiewe uitkomst later in 'n individu se lewe inhou. Op dieselfde wyse kan negatiewe skoolervaringe, soos akademiese mislukking en portuurgroepverwerping, konsekwente voorspellers vir jeugmisdaad onder seuns en dogters wees (Herrenkohl, Chung & Catalano, 2004).

2.4.5 Rassisme, diskriminasie en vooroordeel

2.4.5.1 Rassisme en diskriminasie in Suid-Afrikaanse skole

Behalwe vir die kulturele etiek van skole en die sosiale isolasie wat dikwels daarmee gepaard gaan, word suksesvolle integrasie in Suid-Afrikaanse skole direk en indirek deur diskriminasie en rassisme gekortwiek. Swart leerders het byvoorbeeld met groot verwagting na wit skole gekom, omdat hulle verwag het om, in die gees van die "Nuwe Suid-Afrika", as gelykes en vriende verwelkom te word. Navorsing toon egter aan dat talle leerders ontnugter is en verwerp voel (Erasmus, 1999; Harber, 1998; Kriel, 2000; Machaisa, 2004).

Swart adolessente in voorgenoemde studies het aangedui dat hulle daagliks met rassisme, diskriminasie, stereotipe houdings, asook fisiese en verbale mishandeling gekonfronteer word. Navorsing toon 'n sterk verband tussen voorgenoemde en 'n laer selfbeeld, verhoogde simptome van depressie, toenemende gedragsprobleme en verhoogde emosionele nood. Selfs die verwagting van diskriminasie hou verband met 'n verlaagde selfbeeld, verhoogde simptome van depressie en verhoogde stresvlakke (Wakefield & Hudley, 2007).

Wong *et al.* (2003) se bevindinge toon aan dat die ervaring van rasse-diskriminasie deur onderwysers en die portuurgroep 'n daling in akademiese prestasie en 'n individu se akademiese selfbeeld tot gevolg kan hê, asook 'n neiging om vriendskappe aan te knoop met lede van die portuurgroep wat nie in skool geïnteresseerd is nie en probleemgedrag openbaar.

Wanneer die geskiedenis van rassisme in Suid-Afrika in ag geneem word, is dit nie verrassend dat swart leerders gevoelig is vir enige vorm van diskriminasie nie. Enige handeling deur wit onderwysers en leerders, wat nie dieselfde is as optrede teenoor wit leerders nie, word om verstaanbare redes as rassisties en diskriminerend geïnterpreteer en swart leerders kan magteloos gelaat word. 'n Swart adolessent in Harber (1998:573) se studie som dit goed op:

There were times when I got back home crying, not only because of the pain I had endured from racial tension in the school but also from the pain of seeing how much hatred young people can have in them. Because of the colour of my skin I am expected to fight and sweat for what I want. All I want is to be treated equally.

2.4.5.2 Interrassige houdings

Ideologiese raamwerke, gebaseer op toestande wat tydens die apartheids-era geheers het, kan die swart adolessente se houdings teenoor hul wit portuurgroep op dieselfde wyse beïnvloed as wat volwasse swart individue se houdings teenoor wit individue tydens die apartheids-era beïnvloed is. Met sulke tipe persepsies van diskriminasie en rassisme word daar uit die staanspoor negatiewe reaksies teenoor hulle verwag. Hierdie ervarings van verwerping is pynlik en kan tot gevoelens van isolasie en self-vervreemding bydra (Kriel, 2000).

Kriel (2000) se studie toon egter aan dat swart adolessente se houding teenoor wit adolessente steeds heelwat minder negatief is as wat laasgenoemde se houding teenoor hulle is. Dit stem ooreen met Smith en Stones (1999) se studie waarin onder meer rassehoudings en die houdings van 818 Suid-Afrikaanse adolessente rakende die veranderinge in Suid-Afrika ondersoek is. Die wit Afrikaanssprekende adolessente in hul studie het meer negatiewe houdings teenoor die sosiale verandering in Suid-Afrika, asook swart buitengroepe getoon, maar baie positiewe houdings teenoor hul eie kultuur. Nie verrassend, het swart adolessente baie meer positiewe houdings teenoor hul wit eweknieë en die sosiale veranderinge in Suid-Afrika getoon. Die rede hiervoor kan wees dat die swart adolessente graag deur hul wit portuurgroep aanvaar wil word.

In teenstelling hiermee blyk dit dat hulle egter dikwels verwerp word. Resultate uit Erasmus (1999), Kriel (2000), Machaisa (2004) en Soudien en Sayed (2004) se studies toon byvoorbeeld aan dat wit adolessente hul swart portuurgroep se teenwoordigheid in “hulle” skole as ‘n bedreiging ervaar. Hulle het min of geen verdraagsaamheid teenoor die swart adolessente se optrede, taal en kultuur getoon nie. Volgens die wit adolessente voel hulle en hul ouers veral bedreig deur kwessies soos gebrek aan dissipline, agteruitgang van akademiese standaarde en minagting van hul godsdien, wat deur die swart adolessente se toelating in wit skole “veroorzaak” word. Die wit adolessente voel dat dit hulle skole is en dat die swart adolessente by hulle standaarde moet aanpas en nie omgekeerd nie. Behalwe dat hulle bedreig voel, distansieer hulle hulself van die swart adolessente op grond van ‘n superieure beskouing van hulself. Die algemene persepsie van swart individue onder die wit adolessente in Kriel (2000) se studie, is dat hulle “onopgevoed”, “onverwesterd” en “misdadigers” is. Dit blyk egter uit meer onlangse navorsing dat daar tog ‘n geringe verbetering in interkulturele houdings is, en minder negatiewe stereotipering, diskriminasie en vooroordeel in Suid-Afrikaanse skole voorkom (Vandeyar, 2007; Zirkel, 2004).

2.4.5.3 Vooroordeel

Volgens Cushner *et al.* (1992:55) impliseer die term “vooroordeel” *a lack of thought and a certain carelessness when a judgement is made*. Bevooroordeelde response is met ander woorde nougeset en nie gebaseer op korrekte inligting nie. Dit is dus teenstrydig met versoening, aangesien dit geneig is om mense te polariseer. Vir hierdie rede kan adolessente van rasseminderheidsgroepe se aanpassing in meerderheidskoolkontekste deur vooroordeel bemoeilik word. Cushner *et al.* (1992) beskryf drie komponente van vooroordeel, naamlik:

- ‘n Kognitiewe komponent, wat die proses van kategorisering behels waar individue volgens kultuur, ras, etnisiteit, godsdien, ensovoorts gekategoriseer word.
- Die affektiewe komponent verwys na gevoelens wat gepaard gaan met ‘n individu se denke oor ‘n spesifieke groep.
- Die gedragskomponent sluit diskriminerende gedrag teenoor ander in, veral wanneer magsposisies deur bevooroordeelde individue of groepe beklee word.

Vooroordeel speel ‘n betekenisvolle rol in die emosionele funksionering en welstand van individue en groepe. Volgens Cushner *et al.* (1992) kan dit byvoorbeeld die wortel van baie

kulturele misverstande en opvattinge wees, wat 'n disfunksionele gemeenskap tot gevolg kan hê. Laasgenoemde sal waarskynlik 'n direkte (negatiewe) impak op skole en derhalwe op leerders se situasie in die skoolomgewing hê (Erasmus, 1999). Lede van rasse minderheids-groepe wat met negatiewe rassehoudings en vooroordele gekonfronteer word, loop byvoorbeeld 'n groot risiko om fisiese, sowel as geestelike gesondheidsprobleme te ontwikkel (Wright & Littleford, 2002).

Die ervaring van rasse-vooroordeel en uitsluiting kan individue egter ook motiveer om saam te staan en 'n gemeenskap binne hul eie ras-etniese groep te vorm. Vir wit adolessente kan die gebrek aan positiewe kontak met lede van ander ras-etniese groepe, in die handhawing van negatiewe rassehoudings, ongemak en spanning resulteer wat weer kan lei tot groter weerstand om met leerders van ander ras-etniese groepe om te gaan (Wright & Littleford, 2002).

Troyna (1993) beklemtoon die betekenisvolle rol wat die gemeenskap in die voortbestaan van rasse-vooroordeel speel. Bullivant (in Erasmus, 1999) sonder egter die skool as alleen-agent vir hervorming in opvoeding uit en beklemtoon die rol wat 'n skool kan vertolk om rassisme en vooroordeel te bekamp. Laasgenoemde word as negatief beskou en integrasie, wat positief van aard is, word vanselfsprekend daardeur benadeel. Daar moet egter teen 'n "kleurblind"-benadering gewaak word omdat 'n individu se ras en/of etnisiteit daardeur misken word.

2.4.6 "Kleurblind"-benadering

Baie wit individue is bewus van die sosiale stigma wat aan ras gekoppel word en, in 'n poging om van die etiket van onderdrukker ontslae te raak, is hulle dikwels voorstanders van 'n "kleurblind"-benadering (Vandeyar, 2007). Só 'n oriëntasie waarin die opvallendheid van ras geïgnoreer word, kan egter as 'n manier dien om vooroordele te verbloem (Patton & Day-Vines, 2005) en die bestaan en uniekheid van verskillende rasse te ontken (Machaisa, 2004).

Volgens Jansen (in Machaisa, 2004) toon navorsing aan dat die meeste onderwysers geneig is om ras as 'n faktor in hul klaskamers te ontken. Hulle beweer dat hulle nie leerders op die basis van kleur of ras sien nie. Tihanyi (2007) het ook die kleurblind-benadering in voormalige wit skole in Suid-Afrika en die VSA waargeneem, waar leerders, onderwysers en

lede van die bestuur ras as sodanig probeer vermy het. Dit kan volgens Fordham (1991) gevaarlik wees, aangesien dit veral swart leerders van hulle identiteit en erkenning kan ontnem. Een van die ander gevolge van só 'n benadering, is dat die rol van ras in die gemeenskap onderskat of bloot ontken kan word. Die ontkenning van wit bevoorregting kan juis volgens McDermott en Samson (2005) as die fondasie van kleurblinde rassisme beskou word, 'n ideologiese verklaring vir die fundamentele gelykheid van alle rassegroepe – nie slegs in terme van regte nie, maar ook in terme van ervaringe – wat verklaar dat ras-gebaseerde programme en beleidsdokumente slegs kan dien om rassieskeiding verder te versterk.

Swart adolessente in wit skoolkontekste kan dus nie as buitestaanders of indringers behandel word nie en hulle velkleur kan nie geïgnoreer word as “erkenning” van diversiteit nie.

2.4.7 Verskillende tale

2.4.7.1 Taalbeleid in SA

Taal is vanselfsprekend van uiterste belang in die opvoeding van elke kind. Suid-Afrika het elf amptelike tale wat deur die Grondwet erken word. Dit is gedoen in 'n poging om al die tale wat in die land gepraat word, te beskerm. Vir skole impliseer dit dat hulle van die tale bewus moet wees en dit behoort te respekteer. Elf amptelike tale kan egter onmoontlik in dieselfde skool onderrig word, soos dit in Artikel 29(2) van die Grondwet van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996 gestipuleer word: *Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice ... **where that education is reasonably practicable.*** Dit gee aan skole of enige ander instansie 'n aanduiding van die mate waarin die reg uitgeoefen behoort te word.

2.4.7.2 Onderdrukking van rasseminderheidsgroeptale in Suid-Afrikaanse skole

Lede van rasseminderheidsgroepe se tale word meestal nie in meerderheidskoolkontekste, veral voormalige wit skole gebruik of aangebied nie, met die gevolg dat hulle nie dieselfde onderrig- en opleidingsgeleenthede as leerders van meerderheidsgroepe geniet nie (Du Plooy & Swanepoel, 1997). Volgens Kaschula en Anthonissen (1995) word leerders aangemoedig om Engels as die superieure taal te beskou en die Engelse aksent wat deur moedertaal-Engelssprekendes gebruik word, word as wenslik beskou. Voorgenoemde

outeurs, asook Lemmer (1993) beskou die teenstrydigheid tussen die Engelse bekwaamheidsvlak van swart leerders en die bekwaamheidsvlak wat van hulle vereis word as 'n groot probleem. Dit is waarskynlik ook die geval in Afrikaanse skole (indien nie selfs tot 'n groter mate nie) soos in Erasmus (1999) en Kriel (2000) se studies aangetoon word.

2.4.7.3 Tweetalige onderwys

Beide wit en swart leerders in die dubbelmedium-skole wat in Kriel (2000) se studie ondersoek is, het probleme met tweetalige onderrig ondervind. Die meeste swart leerders het aangetoon dat hulle nie die Afrikaanse gedeeltes van die klasse verstaan nie, terwyl sommige wit leerders probleme ondervind het om die Engelse gedeeltes te verstaan. Albei groepe was van mening dat die onderwysers se vlotheid in Engels onvoldoende is. Volgens die wit leerders impliseer hierdie probleem negatiewe gevolge vir hul akademiese prestasie en hulle het die teenwoordigheid van die swart leerders in die klasse daarvoor geblameer. Laasgenoemde het aangedui dat dit ook negatiewe implikasies vir hul akademiese prestasie inhou en dat hul minderwaardigheids- en verworpenheidsgevoelens daardeur versterk word. Nel (2004) het taal ook as 'n belangrike aspek geïdentifiseer wat wit leerders se aanpassing in diverse skoolkontekste in Botswana bemoeilik.

2.4.7.4 Betekenisvolheid van taal-onbevoegdheid

Navorsing toon aan dat leerders wat nie in die taal van instruksie bevoeg is nie, dikwels gefrustreerd raak wanneer hulle 'n antwoord ken, maar nie oor die woordeskat beskik om hulself uit te druk nie (Myburgh, Poggenpoel & Van Rensburg, 2004; Vandeyar, 2007). Dit blyk dus dat swart leerders in wit skoolkontekste dubbel benadeel word, aangesien hulle moet poog om abstrakte konsepte in 'n onbekende taal te prosesseer, en dit dikwels sonder die ondersteuning van hul onderwysers (Vandeyar, 2007). Navorsing toon verder aan dat swart leerders se intelligensie dikwels deur hul vermoë om hulself in die onderrigtaal uit te druk, beoordeel word. Hulle is daarom (vanweë die verwagtinge van die onderwyser) dikwels geneig om te onderpresteer (Vandeyar, 2007).

Volgens Cushner *et al.* (1992) kan leerders wat nie ten volle bevoeg is in die skool se onderrigtaal nie, sterk gevoelens van angs ervaar. Voorgenoemde outeurs beskou taal as 'n kritiese element vir die begrip van kultuur, asook vir die ontwikkeling van 'n sin vir behoort aan en aanvaarding in 'n spesifieke (skool-)groep. Derhalwe kan die omvang van

emosionele, skoolverwante en sosialiseringsprobleme, wat die resultaat van 'n taalprobleem is, oorweldigend wees.

Leerders wie se moedertaal van die dominante groep in die skool s'n verskil, kan ook dikwels voel dat die taal waarin hulle hulself nog altyd uitgedruk het, die taal van hul diepste gedagtes en idees, die "verkeerde" taal is. Dit kan impliseer dat swart leerders die taal wat hulle familie en vriende praat, as tweederangs beskou en dan dikwels kan dink dat hulle sêlf tweederangs is (Du Plooy & Swanepoel, 1997).

2.4.7.5 Gebrek aan taalbewustheid in Suid-Afrikaanse skole

Kaschula en Anthonissen (1995) dui aan dat daar, ten spyte van bogenoemde probleme, min kritiese taalbewustheid in skole bestaan. So 'n bewustheid fokus op die wyses waarop taal gebruik word om ander te manipuleer of te domineer. Taal word daarom dikwels nie binne die spesifieke sosiale konteks waarin dit voorkom (wat linguïstiese vooroordeel insluit), geanaliseer nie. Dit beteken dat sekere psigologiese eienskappe, soos om mense as dom, slim, rassisties of ongeskik te beskou, op grond van hul moedertaal (en aksente) aan mense toegeskryf word.

2.4.8 Rolle

2.4.8.1 Rolverwagtinge in 'n post-apartheid Suid-Afrika

'n Post-apartheid Suid-Afrika geneneer beter geleenthede as ooit vir swart individue, maar nuwe rolle word in die proses voorgeskryf. Brislin, Cushner, Cherrie en Yong (1986:278) definieer rolle as *a set of behaviors one engages in that is specific to a certain position one holds, be it ascribed (as mother, wife, female) or achieved (as bank president, professor)*. Mense neem verskillende rolle in hulle interaksie met ander individue, groepe of organisasies aan, afhangende van die aard van die taak wat uitgevoer moet word. Hierdie rolle is meestal kultuurgebonde, wat impliseer dat dit deur die gemeenskap of kultuur bepaal word. Dit beteken dat rolverwagtinge binne 'n diverse konteks kan verskil.

Volgens Brislin *et al.* (1986) word individue ook in rolle gesosialiseer. Sommige waardes, gedragspatrone en verwagtinge word in die rolspelers se persoonlikhede geïnternaliseer en geïntegreer. Wanneer hierdie waardes, verwagtinge en gedragspatrone deur die gemeenskap ten toon gestel word, kan gesê word dat hierdie rolle geïnstitusioneel word,

aangesien individue oor die algemeen poog om met die verwagte en gedeelde norme van hul gemeenskap te konformeer. Dit sluit aan by Kriel (2000) se siening dat verskille in kulturele oriëntasies ook 'n rol by die definiëring van rolle binne 'n familie, die skool, ensovoorts speel.

2.4.8.2 Kulturele oriëntasies

In haar navorsing oor rolverskille verwys Erasmus (1999) na die “kind-georiënteerde familie” wat kenmerkend is van wit of “Westerse” gesinne en die “familie-georiënteerde kind” wat algemeen in baie swart kulture is. Eersgenoemde verwys na 'n situasie waar kinders vry is om hulle eie belangstellings na te streef en waar hulle belangrike besluitnemers rakende hul eie ontwikkeling is. Die term “familie-georiënteerde kind” verwys na 'n situasie waar kinders onderwerp word aan die familie se wil en waar daar oor die algemeen op die outoriteit van die dominante manlike figuur gefokus word. Dit sluit aan by Kriel (2000) se siening dat verskille in kulturele oriëntasies ook 'n rol by die definiëring van rolle binne verskillende sisteme, byvoorbeeld die gesin, die skool, ensovoorts speel.

2.4.8.3 Kollektivisme versus individualisme

Alhoewel die meeste individue in enige kultuur eienskappe van individualistiese, sowel as kollektivistiese oriëntasies besit, word die kultuur binne 'n wit skoolkonteks gewoonlik deur individualisme gekenmerk, terwyl kollektivisme (waar die groep bo die individu gestel word) kenmerkend van die meeste swart kulture is (Terblanche, 1996). Uitkomsgebaseerde Onderwys kan 'n manier wees waarop die regering poog om swart leerders beter in die klaskamer te akkommodeer, aangesien dit onder meer voorsiening vir samewerking tussen leerders maak (Lomofsky, Roberts & Mvambi, 1999). Dit blyk egter uit Harber (1998:573) se studie dat wit leerders nie noodwendig altyd bereid is om saam met swart leerders te werk nie:

They put us all into groups to work. The white girls whisper 'not here, not here'. Then they put the black girls in one group. We don't know the work and we can't help each other. We go backwards this way.

Die ideologiese skuif van kollektivisme na individualisme wat van swart leerders verwag word, kan dus nie ontken word nie. Nuwe rolvoorskrifte kan tot 'n situasie lei waarin sommige leerders van hul eie sosiale realiteite vervreem word. Terselfdertyd kan hulle gelos

word om sonder die nodige ondersteuning, leiding en hanteringsmeganismes nuwe rolle suksesvol te onderhandel (Erasmus & Ferreira, 2002).

Gegewe die feit dat 'n verskeidenheid rolle wat met bepaalde verwagtinge gepaard gaan in 'n diverse konteks kan ontstaan, blyk dit dat die verskillende rolverwagtinge tot misverstande en wrywing kan lei as leerders en onderwysers nie bewus is van rolverskille binne verskillende kulture nie (Erasmus, 1999). Verder kan 'n sin van waardeloosheid ontwikkel wanneer 'n geskikte rol nie in die nuwe kultuur gevind kan word nie. Dit kan 'n skadelike effek op leerders se lewensukses en onderhandeling van hul eie identiteit hê (Bennett, 1999).

2.5 IDENTITEITSONDERHANDELING VAN SUID-AFRIKAANSE ADOLESSENTE

2.5.1 Identiteitsvorming/ontwikkeling tydens adolessensie

2.5.1.1 Identiteitsvorming/ontwikkeling as kern-ontwikkelingstaak

Vir dekades stem navorsers saam dat identiteitsvorming as 'n kern-ontwikkelingstaak van adolessensie beskou moet word (Erikson, 1968; Marcia in Akos & Ellis, 2008; Wakefield & Hudley, 2007), onder meer omdat adolessente met 'n verworwe identiteit of diegene wat aktief besig is om hul identiteit te ondersoek, 'n hoër selfbeeld het, meer geneig is om krities en abstrak te dink, meer gevorderd in hul morele redenering is, en meer ooreenkomste tussen hul ware en ideale self aandui as hul portuurgroep wat nie daarin slaag om hul identiteit suksesvol te onderhandel nie (Akos & Ellis, 2008). 'n Stabiele identiteit word ook met positiewe jeugontwikkeling geassosieer, insluitende positiewe selfbeeld en 'n sin vir bemeestering (Eccles & Gootman, 2002). Die vorming van 'n gesonde, ontwikkelde identiteit deur die proses van verkenning en verbintenis, word verder as essensieel tot die geestesgesondheid van 'n individu beskou (French, Seidman, Allen & Aber, 2006).

Volgens Ludick (in Ebersöhn, 2003) bestaan die identiteitsvormingsproses uit verskillende fases. Ek verkies egter om eerder na hierdie "fases" as "komponente" van identiteitsvorming te verwys. Laasgenoemde word in tabel 2.1 uiteengesit:

Tabel 2.1: Komponente van identiteitsvorming

Komponent	Omskrywing
Self-bewustheid ⁷	Kennis van jouself as individu, asook van jou persoonlike evaluasie van jou individuele eienskappe.
Self-konsep	Situasie-spesifieke persepsies en evaluasies van wie jy is en wat jy kan doen (kognitief, emosioneel en so meer).
Self-waarde	Jou ervaring van jouself in beide positiewe en negatiewe terme.
Self-vertroue	Gebaseer op jou verwagtinge van jou moontlike suksesse of mislukkings, wat op selfoordeel gegrond is.

(Ludick in Ebersöhn, 2003)

Navorsers stem saam dat identiteitsvorming 'n dinamiese en lewenslange proses is (Sneed, Schwartz & Cross, 2006), soos Vandeyar dit stel:

Identity is created from the ingredients of a personal past but is always in a process of transformation. It focuses on becoming rather than being and is formed in accordance with how one is positioned by and positions oneself with respect to the past. Identity is always influenced by culture, history and power (p. 292).

In die lig hiervan verkies ek om eerder van die konsep “identiteitsonderhandeling” gebruik te maak, wat (soos in hoofstuk 1 vermeld) op die “proses van die ontwikkeling” van identiteit dui.

2.5.1.2 Die onderhandeling van identiteit

Erikson (1968) beskryf die onderhandeling van identiteit oor agt lewensfasies, maar hy beskou adolessensie as die mees kritieke fase, aangesien adolessente volgens hom 'n “identiteitskrisis” beleef wat uit die behoefte ontstaan om 'n geïntegreerde sin van persoonlike identiteit te ontwikkel. Die oplossing van die identiteitskrisis behels die versoening van die identiteite wat deur 'n individu se familie en die gemeenskap aan haar voorgeskryf word, en die individu se behoefte om beheer te neem en 'n identiteit te vorm wat tevredenheid en gevoelens van bevoegdheid meebring (Erikson in French *et al.*, 2006).

Adolessente begin byvoorbeeld om ideologieë, waardes en houdings wat hulle van rolmodelle uit hul vroeë kinderjare verwerf het, te bevraagteken. Hulle is geneig om opinies te behou wat met die huidige persepsies van hul wêreld ooreenstem, en dié te verwerp wat verskil. Tydens hierdie tydperk raak adolessente ook gepreokkupeer met hoe hulle vir ander

⁷ Die konsep “self” is volgens my die kern van “identiteit” en word daarom met behulp van 'n koppelteken beklemtoon.

voorkom. Hulle probeer nuwe houdings, rolle en ideologieë, en vorm groepe wat hulle van prototipes, rolmodelle en ander riglyne voorsien, ten einde aan hulle 'n sin van waardevolheid te verskaf (Erikson in Thom & Coetzee, 2004).

Volgens Erikson (in Thom & Coetzee, 2004) hang die ontwikkeling van identiteit verder af van die herintegrasie van 'n individu se persoonlikheid, sodat beide vorige identifikasies en huidige veranderinge in die self geakkommodeer kan word. Indien dié herintegrasie suksesvol is, word 'n superego-ideaal, wat by die algemene ideale van 'n groepskultuur inskakel, met 'n sin vir individualiteit verbind. Alhoewel individue uniek is, kan hulle dus ook as 'n produk van hul kultuur (insluitende ras en etnisiteit) beskou word.

2.5.1.3 Die invloed van kultuur op identiteitsonderhandeling

Die kultuur van 'n groep word van een generasie na 'n ander oorgedra. Die kultuur se historiese agtergrond word hierdeur gereflekteer en soos in hoofstuk 1 vermeld, is dit verteenwoordigend van die gewoontes, godsdiens, waardes, norme, wette, literatuur, gedragsreëls, taal, kuns, ensovoorts wat met die spesifieke kultuur geassosieer word.

Suid-Afrikaanse adolessente is in kontak met 'n verskeidenheid ras-etniese groepe en kulture wat in baie van die genoemde aspekte verskil. Almal is egter aan sosio-politiese veranderinge onderwerp: hulle moet almal poog om 'n identiteit te ontwikkel binne 'n samelewing wat transformasie ondergaan (Thom & Coetzee, 2004). Kilpatrick (in Thom & Coetzee, 2004) wys daarop dat adolessente wat in só 'n samelewing grootword, 'n tweeledige identiteitskrisis kan beleef – 'n individuele, sowel as 'n kulturele (ras-etniese) identiteitskrisis. Volgens hom is dit die ideaal vir 'n individu om 'n unieke identiteit te ontwikkel, sonder om haar ras-etniese herkoms te verwerp. Hy voeg by dat die tradisionele kultuur gekenmerk behoort te word deur 'n redelike graad van stabiliteit en konsekwentheid, ten einde die individu in staat te stel om daarmee te identifiseer.

Ten einde voorgenoemde ideaal te bereik, is dit vir adolessente nodig om 'n identiteit te vorm wat uit hul tradisionele ras-etniese kultuur, sowel as moderne kulture saamgestel is. Die ontwikkeling van 'n ras-etniese identiteit word dus geïmpliseer. Volgens Wakefield en Hudley (2007) is hierdie taak tans baie meer gekompliseer as wat die geval was by individue wat in 'n groot mate in ras-etniese afsondering geleef het.

2.5.2 Ras-etniese identiteitsonderhandeling

2.5.2.1 Ras-etniese identiteit as 'n kern-komponent van identiteit

Die onderhandeling van 'n ras-etniese identiteit kan vanselfsprekend nie in isolasie gesien word nie, aangesien voorgenoemde met verskeie ander komponente van identiteit in interaksie is, byvoorbeeld 'n individu se ouderdom, sosio-ekonomiese status, geslag, vermoëns, ensovoorts. Verskeie outeurs kom egter tot die gevolgtrekking dat die verlies van 'n ras-etniese identiteit op die verlies van 'n sin vir individuele identiteit kan uitloop (Bennett, 1999; Erasmus, 1999; Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Williams in Thom & Coetzee, 2004). Soos laasgenoemde outeur dit stel: *turning a blind eye to color and pretending that it does not exist denies core identity in any person* (Thom & Coetzee, 2004:208). Aangesien ras-etniese identiteit in my studie ook as 'n besonder opvallende identiteitsdomein beskou kan word, gaan ek grootliks daarop fokus, sonder om die belangrikheid van die ander identiteitsdomeine te ontken.

Individue word nie met 'n ras-etniese identiteit gebore nie; hulle definieer hulself in terme van ras-etniese lidmaatskap in 'n spesifieke groep en hierdie persepsies van die self ontwikkel oor 'n tydperk deur interaksie met ander (Grantham & Ford, 2003). Die proses van die ontwikkeling van 'n positiewe ras-etniese identiteit bied aan 'n individu die geleentheid om lidmaatskap aan 'n ras-etniese groep self te herdefinieer en nie toe te laat dat die samelewing dit vir haar definieer nie. Volgens Smith (in Grantham & Ford, 2003:21) kan ras-etniese identiteitsontwikkeling as *a process of coming to terms with one's racial group membership as a salient reference group* beskou word. Wright en Littleford (2002) stem saam dat ras-etniese self-identifikasie as die sterkste voorspeller vir ras-etniese identiteit beskou kan word.

2.5.2.2 Rasse-selfidentifikasie

Rotheram en Phinney (in Grantham & Ford, 2003) definieer self-identifikasie as die akkurate en konsekwente gebruik van 'n ras-etniese etiket, gebaseer op die persepsie en opvatting van behoort aan 'n ras-etniese groep – dit het met ander woorde te make met die wyse waarop 'n persoon haarself in terme van haar ras-etniese herkoms definieer. Nazroo en Karisen (2003) verwys na *eksterne* en *interne* prosesse van ras-etniese identiteitsdefiniëring. Eersgenoemde het te make met die wyse waarop rasse minderheidsgroepe of groepe met minder mag deur rasse meerderheidsgroepe of groepe met meer mag geëtiketteer word.

Individue se identiteit word egter nie slegs deur voorgenoemde gevorm nie, maar is ook 'n gevolg van hul eie werksaamheid. Jenkins (in Nazroo & Karisen, 2003) beskryf byvoorbeeld die “interne definisie”, waar individue en groepe hul eie identiteit definieer in toevoeging tot (en moontlik in reaksie op) die “eksterne definisie”. Die proses van selfverteenvoordinging sal ook in 'n groot mate afhang van die eksterne gehoor se identifikasie – byvoorbeeld wanneer so 'n identifikasie as positief of negatief beskou word.

Uit voorgenoemde blyk dit dat die onderhandeling van 'n sterk ras-etniese identiteit meer op swart adolessente as hul wit portuurgroep van toepassing is. Dit sluit aan by navorsing deur Day-Vines, Wood, Grothaus, Craigen, Holman, Dotson-Blake en Douglass (2007), Duncan en McCoy (2007), Hughes en King (in Norton & Baker, 2007), McDermott en Samson (2005), Seekings (2008), Suchet (2007), asook 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. Volgens Norton en Baker (2007) is die impak van ras-etniese identiteit op sosiale en politieke houdings ook sterker by swart as by wit individue.

Die onderhandeling van wit identiteit as sodanig kan egter (veral in die konteks van die studie) nie geïgnoreer word nie en word vervolgens in meer besonderhede bespreek.

2.5.3 Ras-etniese identiteitsonderhandeling by wit individue

2.5.3.1 Definiëring van “wit” identiteit

Wit ras-identiteit word algemeen beskou as *a default racial category, an invisible yet privileged identity formed by centuries of oppression of nonwhite groups* (McDermott & Samson, 2005:245). “Witheid” word in die meeste literatuur sinoniem met bevoorregting (*privilege*) beskou, alhoewel meer onlangse empiriese studies daarna streef om wit ras-identiteit as 'n komplekse, eerder as 'n monolitiese identiteit, uit te beeld:

Whiteness is that which is not seen and not named. It is present everywhere but absent from discussion. It is the silent norm. The invisibility of whiteness is how it maintains its natural, neutral, and hidden position. This silence is central to the power of whiteness. It is as if whiteness has assumed the position of uninterrogated space, as if whiteness lacks color. Whiteness is not only about race and racism. Whiteness is a lived experience. It is an ideology, a system of beliefs, policies and practices that enable white people to maintain social power and control, a system into which we all get interpellated (Suchet, 2007:868).

Die meeste definisies van wit ras-identiteit sluit dus die volgende eienskappe in: dit is dikwels onsigbaar of word as vanselfsprekend aanvaar, dit is gegrond in sosiale en

ekonomiese bevoorregting en die betekenis daarvan is belangrik en baie konteksgebonde. Alhoewel swart individue daagliks met hul ras gekonfronteer word (Feagin & Sikes in McDermott & Samson, 2005), dink die meeste wit individue glad nie aan hulself in terme van ras nie (Seekings, 2008). Net soos wat hulle dikwels nie hul eie ras “raaksien” nie, is baie wit individue onbewus van die verband wat daar tussen hul ras-identiteit en die mag en geleentheid wat hul gebied word, bestaan.

2.5.3.2 Witheid, mag en bevoorregting

Alhoewel enorme variasies van mag onder wit individue bestaan wat met sosio-ekonomiese status, geslag, seksualiteit en ander faktore verband hou, kan wit mag nooit van bevoorregting losgemaak word nie (Suchet, 2007). Laasgenoemde outeur is van mening dat witheid meer met ‘n hiërargiese posisie van mag in verhouding met ander, as met kleur te make het. Suchet (2007) en Cushman (2000) is dit eens dat witheid eerstens ‘n politieke aanduier van sosio-ekonomiese mag is en in stand gehou word deur die magsverhoudings en instellings waaruit die samelewing bestaan: *We learn to take a position of whiteness by assuming superiority, an entitlement to privileges, and a dominant belief in our view of the world* (Suchet, 2007:870).

Verskeie outeurs beklemtoon daarom die feit dat ‘n individu nie die bestaan van rassisme en rasse-ongelykheid ten volle kan verstaan, sonder om aandag aan die onderhandeling en handhawing van wit ras-identiteit te gee nie (McDermott & Samson, 2005; Seekings, 2008; Suchet, 2007). Met die doel van my studie in ag geneem, het ek gepoog om meer inligting in die literatuur oor die onderhandeling van wit identiteit binne ‘n swart skoolkonteks te bekom. Daar blyk ‘n groot leemte in die literatuur in hierdie verband te wees.

2.5.3.3 Onderhandeling van wit identiteit in ‘n swart skoolkonteks

i. “Gekrenktheid” onder wit leerders

Dolby (2001) het die onderhandeling van wit identiteit binne ‘n swart skoolkonteks in Suid-Afrika ondersoek. Sy het ‘n voormalige wit skool in Durban wat uit ‘n meerderheid swart leerders bestaan, by haar studie betrek. Dit het geblyk dat die wit leerders in haar studie hulself, teen hul sin, soos baie ander wit leerders, in ‘n swart skoolkonteks bevind het. Hierdie leerders is gewoonlik nie in staat om toegang tot die meer eksklusiewe (en steeds oorwegend wit) skole te verkry nie. Die wit leerders in haar studie het aangedui dat hulle

vasgevang, kwaad, en vreesbevange voel en dat hulle uit “hulle” skool gedruk word. Hierdie leerders het op hulle nuwe realiteit gereageer deur wat McCarthy *et al.* (in Dolby, 2001) *politics of resentment* noem. Deur *the strategy of negating the other and the tactical and strategic deployment of moral evaluation and emotion* (McCarthy *et al.* in Dolby, 2001:8) was hulle in staat om hulself as die slagoffers te posisioneer. Gekrenktheid (*resentment*) het die wit leerders in Dolby (2001) se studie toegelaat om die aandag op hulle “treurige” toestand te fokus – ten einde hulself weer in die middel te plaas.

ii. Vrees vir swart geweld

Die gekrenktheid wat deur wit leerders uitgedruk word, word deur vrees onderskraag: ‘n vrees dat witheid nie langer in beheer in Suid-Afrika is nie, dat die “ander” groep nou die middelpunt vorm. Die wit leerders in Dolby (2001) se studie het byvoorbeeld ‘n sterk vrees vir swart geweld getoon. Hulle was van mening dat hulle die prys vir die aksies van vorige generasies moet betaal. Swart individue is as moreel-minderwaardig geposisioneer – as individue wat slegs in vergelding en wraak geïnteresseerd is, terwyl die norme en optredes van wit individue uit die apartheidsera nie deur een van die wit deelnemers bevraagteken is nie. Die deelnemers in haar studie het dus gepoog om witheid as ‘n moreel-verdedigbare posisie te beskerm deur swartwees te probeer brandmerk en verkleiner.

iii. Vrees vir swart leerders se ekonomiese vooruitgang

Die wit leerders in Dolby (2001) se studie was net so bang vir swart ekonomiese vooruitgang as vir swart geweld. Verskeie leerders het gekla dat dit onmoontlik is om ná skool ‘n werk te kry, of plek by ‘n universiteit te verseker. Dit het verder geblyk dat die wit leerders in Dolby (2001) se studie bedreig gevoel het deur swart leerders se materiële besittings. Die meeste wit deelnemers in haar studie het aangedui dat hulle ongemaklik in die skool voel en dat hulle vanweë hul minderheidstatus, beperk word wat hulle loopbaanopsies en vryheid betref.

iv. Herdefiniëring van wit identiteit

Baie wit leerders het aangedui dat hulle Suid-Afrika wil verlaat en volgens Dolby (2001) kan dit as ‘n manier gesien word hoe hierdie leerders probeer om van die “swartheid” rondom hulle te ontsnap en hul wit identiteit (en die voorregte wat daarmee gepaard gegaan het) as deel van ‘n “wit nasie” te hervestig. Met ander woorde, in ‘n poging om verlore mag en

voorregte in 'n post-apartheid Suid-Afrika terug te kry, toon Dolby (2000) dat wit leeders hul persoonlike en kollektiewe identiteite herformuleer deur 'n denkbeeldige skakel met Europa, aangesien die Eurosentriese kultuur verteenwoordigend is van wit bevoorregting en beskerming.

Hierdie tendens word veral by wit, Afrikaanssprekende individue waargeneem, wat 'n baie sterk en positiewe identifikasie met hul eie rassegroep toon (Bornman, 1999; Holtman, Louw, Tredoux & Carney, 2005). Hierdie individue het inderdaad 'n lang geskiedenis van politisering op die basis van hul ras-etniese identiteit en het al verskeie kulturele instellings gestig om hul identiteit te bevestig en hul lede te ondersteun. Die ras-etniese identiteit van wit Afrikaanssprekende individue is ook versterk deur die feit dat hulle die politieke mag gedurende die apartheidsera beklee het (Bekker in Bornman, 1999). Daarteenoor is wit Engelssprekende individue meer geneig om ambivalent teenoor hul eie rassegroep te wees. Alhoewel hulle trots op hul taal blyk te wees, verkies hulle om met hul Suid-Afrikaanse burgerskap of met die groter wit gemeenskap te identifiseer (Holtman *et al.*, 2005).

'n Ander tema in meer onlangse studies oor wit ras-etniese identiteit wat hierby aansluit, is die identifisering van witheid met sosiale verantwoordelikheid (McDermott & Samson, 2005). Die rede hiervoor kan wees dat daar gepoog word om 'n ander persepsie van wit identiteit te skep wat met positiewe bydraes geassosieer word, aangesien wit trots histories op die verkleining van swart individue berus het. Laasgenoemde het vir baie lank 'n betekenisvolle (meestal negatiewe) invloed op die ras-etniese identiteitsonderhandeling van swart individue gehad.

2.5.4 Ras-etniese identiteitsonderhandeling by swart individue

2.5.4.1 Ras-etniese identiteitsfunksionering

Ras-etniese identiteitsfunksionering ontvou volgens Helms (in Day-Vines *et al.*, 2007) op 'n kontinuum van 'n minimale bewustheid van diversiteit tot 'n toenemende geïntegreerde begrip van, en waardering vir die ooreenkomste en verskille tussen 'n individu self en ander individue. Ras-etniese identiteitsontwikkelingsmodelle help om die neiging wat bestaan om individue as monolitiese entiteite te beskou, te vermy. Die ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë van Cross (1971, 1991), Helms (1995), Phinney (1989), asook Sue en Sue (1990) word in hoofstuk 4 volledig bespreek.

2.5.4.2 Sentraliteit van swart individue se ras-etniese identiteit

Volgens Akos en Ellis (2008) word ras en etnisiteit deur swart individue meestal as 'n sentrale deel van hulle identiteit beskou (anders as hul wit eweknieë), wat 'n verskeidenheid uitdagings meebring. Navorsing toon byvoorbeeld aan dat swart leerders meer geneig is om struikelblokke in die onderhandeling van 'n gesonde ras-etniese identiteit te ervaar, onder meer vanweë hulle blootstelling aan rassisme (Akos & Ellis, 2008). Verskeie outeurs is dit eens dat daar 'n verband tussen ras-etniese identiteitsonderhandeling en individue se blootstelling aan rassisme bestaan (Cross in Quintana, 2007; Day-Vines *et al.*, 2007; Norton & Baker, 2007; Vandeyar, 2007; Zirkel, 2004). Betekenisvolle verwantskappe tussen ras-etniese identiteitsonderhandeling en persepsies van vooroordeel, is ook geobserveer (Alvarez, Juang & Liang, 2006) en korrelasies tussen persepsies van diskriminasie en die daaropvolgende verhoging in ras-etniese identiteit is in verskeie longitudinale studies gedemonstreer (Pahl & Way, 2006; Sellers & Shelton, 2003).

2.5.4.3 Die invloed van portuurgroepverhoudings op ras-etniese identiteits- onderhandeling

Phinney, Romero, Nava en Huang (2001) en Davis (2007) het die invloed van portuurgroepverhoudings op ras-etniese identiteitsontwikkeling ondersoek en bevind dat adolessente wat meer met lede van hul eie etnisiteit omgaan, 'n sterker ras-etniese identiteit ontwikkel. Die resultate van Wade en Okesola (2002) se studie demonstreer ook die invloed van ras-etniese identiteit in swart Amerikaanse adolessente se keuse om hulself binne gemengde rasse-omgewings te segregeer. Die keuse van 'n swart portuurgroep in hul studie is met 'n ras-etniese identiteit geassosieer wat deur identifikasie met swart individue as 'n verwysingsgroep en die verwerping van wit individue as sulks geassosieer word, en is ook met gevoelens van rasse-ooreenkoms en saamleef met ander swart individue in 'n oorwegend swart buurt in verband gebring.

Voorgenoemde resultate reflekteer 'n individu se gemaklikheid om met lede van dieselfde rassegroep te assosieer en om te gaan as 'n moontlike psigologiese faktor wat portuurgroepseleksie kan beïnvloed. Alhoewel hierdie fenomeen in alle ras-etniese groepe kan voorkom, word swart ras-etniese identiteitsonderhandeling dikwels as 'n verklaring gebied vir die self-opgelegde rasse-segregasie wat algemeen onder swart adolessente in diverse omgewings voorkom (Phinney *et al.*, 2001; Wade & Okesola, 2002). Dit laat die vraag ontstaan na die

wyse waarop adolessente, as rasseminderheidsgroepe, daarin moet slaag om 'n sterk (ras-etniese) identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks te ontwikkel.

2.5.5 Die rol van die skool in ras-etniese identiteitsonderhandeling

2.5.5.1 Ras-etniese identiteitsonderhandeling as sosiale konstruksie

Daar word vir 'n geruime tyd al algemeen aanvaar dat ras-etniese identiteit sosiaal gekonstrueer en onderhandel word (Jackson & Heckman, 2002). Individue word as ras-etniese wesens gevorm om hulself en die wêreld op 'n bepaalde wyse te beskou. Net so word individue se identiteitsonderhandeling deur ander se persepsies en sosiale konstruksies beïnvloed, met ander woorde 'n uitruiling van kulturele waardes, norme, oortuigings, oriëntasies en wêreldbeskouinge vind plaas wat bydra tot die individu se samestelling van haarself (Jackson, Martin & Nakayama in Jackson & Heckman, 2002). Die wyses waarop individue hulself en hul ras-etniese eienskappe verstaan en die sosiale kontekste waarbinne hulle hulself bevind, beïnvloed mekaar dus wedersyds (Chavous *et al.*, 2003). Die skoolomgewing kan as een van hierdie kontekste beskou word.

2.5.5.2 Die skoolkonteks en ras-etniese identiteitsonderhandeling

Navorsing beklemtoon die betekenisvolle rol wat die skoolkonteks in 'n adolessent se ras-etniese identiteitsonderhandeling speel (Akos & Ellis, 2008), aangesien die skool, behalwe vir akademie en deelname aan verskillende aktiwiteite, ook vir portuurgroepverhoudingsvoorsiening maak (Davis, 2007; Phinney *et al.*, 2001; Wade & Okesola, 2002; Wakefield & Hudley, 2007), adolessente hulself in terme van 'n spesifieke portuurgroep definieer en omgang met hulle portuurgroep hul help om 'n eie sosiale styl te skep (Newman in Wade & Okesola, 2002).

Vir beide swart en wit leerders kan 'n skool verder as 'n gekontroleerde omgewing beskou word waarbinne hulle toegelaat word om onderwerpe van ras en identiteit te ondersoek en waar hul geleer word hoe om met individue van verskillende rasse om te gaan (Davis, 2007). Akos en Ellis (2008) toon verder aan dat adolessente in diverse skoolomgewings ook dikwels meer bewus is van ras-etniese identiteit as adolessente in homogene skole.

Cole, Cole en Lightfoot (in Davis, 2007:209) dui verder aan dat 'n hoërskool as die ideale plek vir identiteitsonderhandeling beskou kan word, aangesien voorgenoemde 'n komplekse ontwikkelingstaak is wat kritiese denkvaardighede vereis om te bemeester:

At this stage, adolescents acquire the ability to think systematically about all logical relations within a problem ... [and] display keen interest in abstract ideas and in the process of thinking itself.

2.5.6 Die betekenisvolheid van 'n sterk ras-etniese identiteit

2.5.6.1 Verhoogde selfbeeld

Navorsers wat identiteit bestudeer, is dit eens dat die ontwikkeling van 'n sterk ras-etniese identiteit 'n voorwaarde vir die vorming van 'n gesonde selfbeeld by adolessente is (Bracey, Barnaca & Umana-Taylor, 2004; Dolby, 2000; Holcomb-McCoy, 2005; Pellebon, 2000; Wong *et al.*, 2003; Yasui, Dorham & Dishion, 2004). Die invloed van ras-etniese identiteitsonderhandeling op ander aspekte van adolessente se ontwikkeling, gedrag en prestasie word ook breedvoerig in die literatuur beskryf en vervolgens kortliks vermeld.

2.5.6.2 Meer effektiewe hantering van diskriminasie, rassisme en vooroordeel

Verskeie outeurs stel voor dat 'n individu se selfrespek deur 'n sterk ras-etniese identiteit verhoog word en dat laasgenoemde haar teen die pyn van rassevooroordeel in die gemeenskap kan beskerm (Chavous, Bernat, Schmeelk-Cone, Caldwell, Kohn-Wood & Zimmerman, 2003). Alhoewel navorsing aandui dat adolessente met 'n sterk ras-etniese identiteit meer sensitief is vir, en dus meer kwesbaar vir die invloede van rassediskriminasie en vooroordeel is (Greene, Way & Pahl, 2006; Quintana, 2007), blyk hulle beter in staat te wees om effektiewe (maar nie aggressiewe) strategieë te implementeer om dit te hanteer (Wakefield & Hudley, 2005; Wong *et al.*, 2003).

Sellers, Rowley en Chavous (in Quintana, 2007) het die vorme van ras-etniese identiteit ondersoek wat adolessente teen rasse-diskriminasie beskerm. Hulle het bevind dat diegene wat 'n onderdrukte minderheid-ideologie onderskryf, met ander woorde 'n bewustheid dat baie rasseminderheidsgroepe diskriminasie ervaar, die beste teen die nadelige effekte van diskriminasie beskerm word. Hierdie resultate toon dus aan dat spesifieke komponente van ras-etniese identiteitskomponente met positiewe aanpassing in die konteks van diskriminasie geassosieer word. 'n Sin van verbintenis aan 'n groep, terwyl dit rassisties gestigmatiseer word, moet dus met 'n kritiese bewustheid van diskriminasie gekombineer word, ten einde

latere aanpassing te vergemaklik. Hierdie kombinasie laat die adolessent enersyds toe om 'n sterk verbintenis en identifisering met haar ras-etniese groep te behou, en andersyds diskriminasie meer effektief te hanteer.

2.5.6.3 Ras-etniese identiteit en akademiese prestasie

Die verband tussen ras-etniese identiteit en skoolbetrokkenheid en akademiese prestasie word ook breedvoerig in die literatuur beskryf. Sommige studies (Ogbu, 1978 en Fordham, 1991) het vroeër aangetoon dat 'n sterk ras-etniese identiteit laer akademiese motivering en prestasie tot gevolg kan hê, aangesien laasgenoemde deur die meeste swart leerders as deel van 'n "wit kultuur" bestempel is. Meer onlangse navorsing toon egter aan dat swart adolessente wat hul ras-etniese identiteit as 'n sentrale deel van hul selfbeeld beskou, meer gemotiveerd is om skool by te woon en akademies te presteer (Altshul, Oyserman & Bybee, 2006; Eccles & Gootman, 2002; Fuligni, Witkow & Garcia, 2005; Wakefield & Hudley, 2007; Wong *et al.*, 2003). Chavous *et al.* (2003) dui byvoorbeeld aan dat adolessente wat baie negatief oor hul groep voel (dus nie oor 'n sterk ras-etniese identiteit beskik nie), meer geneig is om negatiewe akademiese houdings te openbaar en minder geneig is om hoërskool te voltooi en naskoolse opleiding te ontvang. Smith, Walker, Fields, Brookins en Seay (1999) het ook bevind dat ras-etniese identiteit verband hou met akademiese en beroepsdoeltreffendheid. Alhoewel navorsers dus verskil oor die verband wat tussen ras-etniese identiteitsonderhandelings en akademiese prestasie bestaan, word die bevordering van adolessente se ras-etniese identiteitsontwikkeling vir redes wat met akademiese prestasie verband hou, meestal in die literatuur aangemoedig.

2.5.6.4 Ras-etniese identiteit en portuurgroepverhoudings

Rayle en Myers (2004) toon aan dat daar 'n verband tussen ras-etniese identiteit en vriendskap bestaan. Vatbaarheid vir portuurgroepsdruk is ook al met verwarring rakende kwessies van ras-etniese identiteit geassosieer (Wade & Okesola, 2002). Dit blyk verder dat hoë vlakke van ras-etniese beskouing en 'n individu se positiewe gevoelens teenoor haar ras-etniese groep as effektiewe buffers teen ander nie-rassige stresfaktore kan dien (Kiang, Yip, Gonzales-Backen, Witkow & Fuligni, 2006).

2.5.6.5 Ras-etniese identiteit as 'n beskermingsfaktor

Yasui, Dorham en Dishion (2004) het die rol van ras-etniese identiteit as 'n beskermingsfaktor onder “hoë-risiko” en “suksesvolle” wit en swart adolessente ondersoek. Hulle studie toon aan dat gevorderde vlakke van ras-etniese identiteitsontwikkeling 'n betekenisvolle voorspeller van sosiale en emosionele aanpassing is: adolessente (wit en swart) wat op 'n gevorderde vlak in die identiteitsonderhandelingsproses is, blyk minder simptome van depressie en angs te openbaar en minder geneig te wees om ander psigologiese probleme te ontwikkel. Voorgenoemde stem ooreen met ander studies waarin 'n sterk ras-etniese identiteit met algemene welstand (Rayle & Myers, 2004), positiewe emosionele, opvoedkundige en sosiale aanpassing (Portes & Rumbaut in Holcomb-McCoy, 2005), asook laer vlakke van depressie in verband gebring is (McHale, Crouter, Kim, Burton, Davis, Dotterer & Swanson, 2006; Quintana, 2007; Seaton, Scottham & Sellers, 2006). Navorsing dui ook aan dat hierdie adolessente minder geneig is om gewelddadige of antisosiale gedrag (bv. substansmisbruik) te openbaar (Kulis, Napoli & Marsiglia, 2002; Wakefield & Hudley, 2007) en meer geneig is om positiewe houdings teenoor individue van ander ras-etniese groepe te openbaar (Virta, Sam & Westin, 2004).

2.5.6.6 Ras-etniese identiteit en die keuse van 'n mentor

'n Gevorderde vlak van ras-etniese identiteitsontwikkeling by 'n swart adolessent word ook geassosieer met haar bereidwilligheid om met 'n volwasse mentor (ongeach laasgenoemde se rassegroep) om te gaan, terwyl 'n laer vlak van ras-etniese identiteitsontwikkeling deur die adolessent se voorkeur vir 'n wit mentor gekenmerk word (Linnehan, Weer & Uhl, 2005; Wakefield & Hudley, 2007). Swart adolessente wat hulself op 'n laer vlak van identiteitsontwikkeling bevind, is ook geneig om negatiewe sosiale stereotipes te internaliseer (Hudley & Graham, 2001) en hul eie ras-etniese groep in 'n negatiewe lig te beskou – iets wat besonder nadelig vir hul geestelike gesondheid en aanpassing (Wakefield & Hudley, 2007), sowel as vir die ontwikkeling van 'n sterk sosiale identiteit is.

2.5.7 Die ontwikkeling van 'n sosiale identiteit

Baie ontwikkelings- en sosiale sielkundiges beskou ras-etniese identiteit as 'n belangrike komponent van 'n individu se sosiale identiteit (Sellers, Smith, Shelton, Rowley & Chavous, 1998) en die onderhandeling van laasgenoemde word meestal in die breër konteks van die

betekenis of waarde wat deur die samelewing aan 'n individu se groeplidmaatskap geheg word, geïnterpreteer. Individue wat aan groepe behoort wat hoog aangeslaan word, het nie nodig om hul sosiale identiteit te verander of te versterk nie. Wanneer 'n individu egter met 'n konteks gekonfronteer word waarbinne haar groep nie na waarde geskat word nie, kan sy 'n proses onderneem om die betekenis van haar identiteit te probeer onderhandel (French, Seidman, Allen & Aber, 2006).

Wit individue (veral Afrikaanssprekendes) is in die vorige Suid-Afrikaanse samelewingsbestel as 'n hoëstatusgroep beskou, terwyl swart individue as 'n sosiale minderheidsgroep geëvalueer is (Bornman in Polson, 1996). Erasmus en Ferreira (2002), Kriel (2000) en Machaisa (2004) is van mening dat hierdie kategorisering egter steeds in baie wit skole plaasvind. Voorgenoemde word bevestig in die bespreking van die struikelblokke en uitdagings waarmee rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste (veral swart adolessente in wit skoolkontekste) gekonfronteer word (sien 2.4). Dit blyk dus of hierdie adolessente dit moeilik mag vind om beide hul persoonlike (insluitende hul ras-etniese) en sosiale identiteite te onderhandel, aangesien hierdie identiteite mekaar wedersyds beïnvloed en daar nie altyd in meerderheidskoolkontekste ruimte daarvoor gelaat word nie.

Die strategieë wat 'n individu wat aan 'n laer-statusgroep behoort, dikwels implementeer om haar sosiale identiteit te onderhandel, word as deel van die sosiale identiteitsteorie (Tajfel & Turner, 1979, 1986) volledig in hoofstuk 4 bespreek.

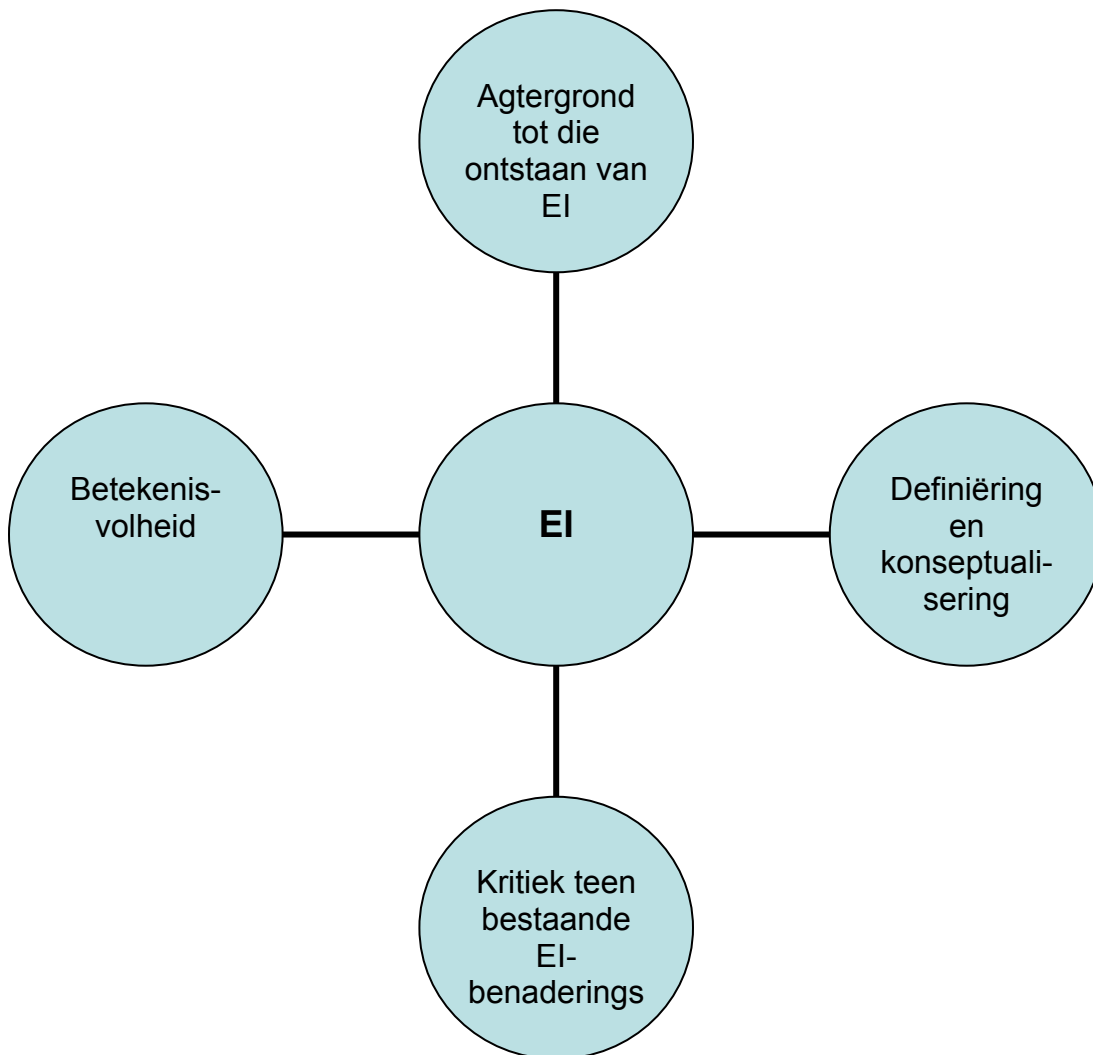
2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die struikelblokke en uitdagings wat rasse minderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer uit die literatuur geïdentifiseer. Die onderhandel van 'n individu se persoonlike (insluitende ras-etniese) en sosiale identiteite, sowel as die betekenisvolheid daarvan is ook ondersoek.

Individue se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering hou, myns insiens, direk verband met 'n persoon se EI. Laasgenoemde en die moontlike verband wat daar tussen EI en voorgenoemde konsepte bestaan, word vervolgens in hoofstuk 3 in meer besonderhede bespreek.



HOOFSTUK 3: LITERATUURSTUDIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE (EI)



3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n literatuurstudie oor die konsep “emosionele intelligensie” (EI) in diepte onderneem. Relevante agtergrond rakende die ontstaan van EI gaan eerstens bespreek word. Verskillende definisies van EI gaan dan ondersoek word, in 'n poging om 'n werksdefinisie vir EI in hierdie studie saam te stel. Die mees vername EI-benaderings, kritiek teen laasgenoemde en die betekenisvolheid daarvan gaan ook aandag geniet.

3.2 ALGEMENE ORIËTERING

Die feit dat sommige mense suksesvol in die lewe is terwyl ander misluk, ten spyte van natuurlike talente, gawes of intelligensie, het wye belangstelling in die kwaliteite wat moontlik medebepalend vir sukses is, ontlok. Alhoewel mense verskillende vermoëns besit, is dit dikwels (teen die verwagting) nie die mees talentvolle of mees “intelligente” mense wat suksesvol, gelukkig of welvarend is nie. Dit is moontlik die rede waarom die konsep “emosionele intelligensie” (EI) (Salovey & Mayer, 1990) en “emosionele intelligensiekwosient” (*EQ* – hierna “EK”)⁸ (Bar-On, 1985, 1988) oor die laaste dekade baie aandag in die literatuur geniet het, vanweë die betekenisvolle rol wat dit moontlik in loopbaan- en lewensukses kan speel (Bar-On, 1997; Charbonneau & Nicol, 2002; Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Duffy, 1996; Lam & Kirby, 2002; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Palmer, Donaldson & Stough, 2002; Petrides & Furnham, 2003; Richburg & Fletcher, 2002; Roberts, Zeidner & Matthews, 2001; Saklofske, Austin & Minski, 2003; Wigod, 1998).

Alhoewel EI 'n kort geskiedenis het, is die konsep nie nuut nie. Verskeie navorsers het konsepte wat vandag met EI verband hou, bestudeer. Die mees relevante rolspelers en konsepte word vervolgens bespreek.

3.3. AGTERGROND: DIE ONTSTAAN VAN EI

3.3.1 Charles Darwin: Emosionele uitdrukking

Charles Darwin het die onderwerp van emosionele uitdrukking so vroeg as 1837 begin bestudeer en die eerste werk in dié veld in 1872 gepubliseer (Darwin, 1872, 1965). Darwin het gedemonstreer dat emosionele uitdrukking 'n groot rol in aanpassingsgedrag speel, iets wat tot vandag 'n belangrike basis van EI vorm.

⁸ Die leser moet daarop let dat EK op 'n konstruksie dui, terwyl EI 'n dinamiese proses van beweging impliseer.

3.3.2 Thorndike: Sosiale intelligensie

Thorndike het die konsep “sosiale intelligensie” geskep en gedefinieer as *the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations* (Thorndike, 1920:228). Daar word dus verwys na 'n individu se vermoë om ander individue te verstaan en met hulle oor die weg te kom en om verstandig in verhoudings op te tree.

Baie van die vroeë studies oor sosiale intelligensie het gefokus op die ontwikkeling van die wyses waarop sosiaal-bevoegde gedrag beskryf en geassesseer kan word (Chapin, 1942, 1967; Doll, 1935, 1953, 1965; Moss & Hunt, 1927; Moss, Hunt, Omwake & Woodward, 1955; Thorndike & Stein, 1937). Laasgenoemde outeurs het dit egter betwyfel of sosiale intelligensie deur enige verbaal-gefundeerde instrument bepaal kan word. Meer as twintig jaar later het Cronbach (1960) ook tot die gevolgtrekking gekom dat sosiale intelligensie nie gemeet kan word nie.

Ten spyte van Cronbach se pessimisme, het ander navorsers voortgegaan om die lewensvatbaarheid van die sosiale intelligensie-konstruksie te ondersoek. Navorsingsaktiwiteite in die area van sosiale intelligensie het ononderbroke voortgeduur en sluit wetenskaplike studies van prominente sielkundiges soos Kelly (1955), Rogers (1961), Rotter (1966) en Cantor en Kihlstrom (1987, 1989) in. Navorsers in hierdie area het begin om hulle aandag van assessering weg te skuif en het uiteindelik meer gefokus op begrip van die doel van interpersoonlike gedrag en die rol wat dit in effektiewe aanpassing in die sosiale konteks speel (Zirkel, 2000).

Definisies van sosiale intelligensie het die volgende ingesluit: die vermoë om met ander individue om te gaan (Hunt, 1928; Moss & Hunt, 1927; Wechsler, 1958), interpersoonlike kennis (Strang, 1930), die vermoë om ander se gevoelens, gemoedstoestand en motivering korrek te oordeel (Vernon, 1933), effektiewe sosiale funksionering (Ford & Tisak, 1983; Keating, 1978) en die vaardigheid om nie-verbale aanduidings te begryp (Barnes & Sternberg, 1989; Sternberg & Smith, 1985). Marlowe (1985) het 'n model van sosiale intelligensie voorgestel wat uit vier domeine bestaan: sosiale belangstelling (besorgdheid oor ander), sosiale selfwerkzaamheid, empatie-vaardighede (die vermoë om ander individue op 'n kognitiewe en affektiewe vlak te verstaan) en sosiale prestasievaardighede (observeerbare sosiale gedrag). Sosiale intelligensie is dus vir 'n geruime tyd as 'n multidimensionele konstruksie beskou wat uit beide kognitiewe elemente (die vermoë om ander

te verstaan) en gedragselemente (die vermoë om effektief teenoor ander te reageer of op te tree) bestaan.

Voorgenoemde navorsing het nie net gehelp om menslike effektiwiteit vanuit 'n sosiale perspektief te definieer nie. 'n Baie belangrike aspek van David Wechsler se definisie van algemene intelligensie is hierdeur empiries versterk: *the capacity of the individual to act purposefully* (Wechsler, 1958:7). Sosiale intelligensie word duidelik hierdeur as 'n belangrike deel van algemene intelligensie geposisioneer.

Gedurende hierdie tydperk het ander teoretici, soos Gardner (1983) ook begin om die tradisionele IK-gebaseerde uitgangspunte uit te daag. Sy teorie van meervoudige intelligensietipes sluit byvoorbeeld intra- en interpersoonlike intelligensietipes in.

3.3.3 Gardner: Intra- en interpersoonlike intelligensietipes

Volgens Gardner bestaan persoonlike intelligensie (wat een van sewe intelligensiedomeine is) uit 'n individu se interpersoonlike (begrip vir ander individue) en intrapersoonlike (begrip vir die self) vaardighede. Gardner (1983:239) het die volgende in sy omskrywing van intrapersoonlike intelligensie opgemerk:

The core capacity at work here is access to one's feeling life – one's range of affects or emotions: the capacity instantly to effect discriminations among these feelings and, eventually, to label them, to enmesh them in symbolic codes, to draw upon them as a means of understanding and guiding one's behavior. In its most primitive form, the intrapersonal intelligence amounts to little more than the capacity to distinguish a feeling of pleasure from one of pain and, on the basis of such a discrimination, to become more involved in or to withdraw from a situation. At its most advanced level, intrapersonal knowledge allows one to detect and to symbolize complex and highly differentiated sets of feelings.

Waar intrapersoonlike intelligensie dus op die kennis en ondersoek van 'n individu se eie gevoelens betrekking het, het interpersoonlike intelligensie te make met die vermoë om ander individue se intensies, gemoedstoestande en behoeftes korrek te lees en om potensieel op hierdie kennis te reageer. Daar word oor die algemeen na die bewustheid van en sensitiwiteit vir ander se gevoelens as "empatie" verwys, wat gelei word deur 'n bewustheid en waardering vir die subjektiewe gevoelens wat deur ander in 'n individu ontlok word, sowel as deur die persepsie en waardering van spontane nie-verbale uitdrukkings van ander. Met ander woorde, hierdie twee vorme van persoonlike intelligensie hou nou verband met mekaar; aandag aan 'n persoon se eie subjektiewe gevoelens kan as 'n "sesde sintuig" dien wat inligting oor ander voorsien (Solms, 1997). Meer nog, 'n individu se verwerking van

haar eie emosies, is afhanklik van die vermoë om deur die observasies van ander individue te leer (Gardner, 1983).

Daar blyk duidelike ooreenkomste tussen Gardner (1983) se konsep van intrapersoonlike intelligensie en die konsep, *alexithymia*, te wees, veral met betrekking tot die vermoë om emosies te identifiseer en daartussen te onderskei en om hierdie emosies simbolies te verteenwoordig. Hierdie konsep, asook 'n ander verbandhoudende konsep, naamlik “psigologiese ingesteldheid”, word vervolgens bespreek.

3.3.4 Ander konsepte wat met EI verband hou

3.3.4.1 *Alexithymia*

Die konsep, *Alexithymia* het uit kliniese observasies ontwikkel wat vir die eerste keer in die laat 1940's gepubliseer is en aanvanklik bedoel was om te verduidelik waarom sommige individue psigosomatiese verstourings ontwikkel (MacLean, 1949; Ruesch, 1948). Paul Sifneos het voortgegaan om hierdie idee empiries te ontwikkel en het dit uiteindelik as “*alexithymia*” benoem (Sifneos, 1967) – Grieks vir “nie in staat om gevoelens te beskryf nie” – wat volgens hom die kern van psigosomatiese simptome was.

Alhoewel struikelblokke in die monitor van ander se emosies nie by die definisie van *alexithymia* ingesluit word nie, is daar kliniese en empiriese bewyse dat individue met hoë grade van *alexithymia* dit moeilik vind om emosies in ander se gesigsuitdrukkings akkuraat te identifiseer (Lane, Sechrest, Reidel, Weldon, Kaszniak & Schwartz, 1996; Parker, Taylor & Bagby, 1998) en om empatie teenoor ander individue te toon (Taylor & Bagby, 2000). Voorgenoemde kan as kernkomponente van EI beskou word. Studies deur Parker, Taylor en Bagby (2001) en Saklofske *et al.* (2003) toon inderdaad 'n positiewe korrelasie tussen lae EI en *alexithymia* aan.

'n Ander rigting wat moontlik uit *alexithymia* ontwikkel het, is “psigologiese ingesteldheid” (*psychological mindedness*) (McCallum, 1989) wat vervolgens bespreek word.

3.3.4.2 Psigologiese ingesteldheid

Hierdie konsep is die resultaat van 'n groot aantal studies waar gepoog is om die persoonlikheidsfaktore wat suksesvolle insiggeoriënteerde psigoterapie voorspel het, te

identifiseer (Bachrach & Leaff, 1978). Praktisyns het die psigologiese ingesteldheid van pasiënte geëvalueer om vas te stel hoe geskik hulle vir psigoterapie is; hierdie tipe evaluasie het die pasiënt se vermoë geassesseer om emosies te verstaan en uit te druk (McCallum & Piper, 2000).

Ongeag die konseptuele model (of metingsinstrument) wat geïmplementeer word, word daar oor die algemeen van 'n individu met beperkte psigologiese ingesteldheid verwag om 'n laer EI te hê (Taylor, Bagby & Parker, 1997). Soos Silver (1983:516) in 'n vroeë definisie van die konsep opgemerk het dat voorgenoemde betrekking het op

the patient's desire to learn the possible meanings and causes of his internal and external experiences as well as the patient's ability to look inwards to psychological factors rather than only outwards to environmental factors.

In 'n meer onlangse definisie stel Conte (in Parker, 2000) voor dat psigologiese ingesteldheid betrekking het op vier breë vermoëns: toegang van 'n individu tot haar gevoelens, gewilligheid om oor gevoelens en interpersoonlike probleme te praat, kapasiteit vir gedragsverandering en belangstelling in ander individue se gedrag.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat, alhoewel die konsep EI eers in 1990 deur Salovey en Mayer voorgestel is, dit nie 'n nuwe navorsingsveld is nie. Aangesien die konsep egter relatief nuut is, kan verwag word dat die definiëring en konseptualisering van EI geen maklike taak sal wees nie en dat navorsers waarskynlik nie daarvoor sal saamstem nie.

3.4 DEFINIËRING VAN DIE KONSEP “EMOSIONELE INTELLIGENSIE”

Verskeie outeurs het al gepoog om EI te definieer. Dit is egter moeilik om 'n operasionele definisie vir EI te voorsien wat deur almal aanvaar sal word. Dit is egter nie verbasend nie, aangesien dekades se navorsing oor byvoorbeeld kognitiewe intelligensie (insluitende “intelligensiekwasiënt”, oftewel “IK”) en persoonlikheid steeds nie 'n universeel-aanvaarbare definisie opgelewer het nie (Goldstein, Zedeck & Goldstein, 2002; Ones, 1993; Ones & Anderson, 2002). In die algemeen verwys EI na bevoegdhede in die identifisering, begrip, uitdruk en bestuur van emosies – beide in 'n persoon self en in ander (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001; Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Die definiëring van die konsep deur die vernaamste EI-navorsers word vervolgens bespreek.

3.4.1 Mayer, Salovey en Caruso

Volgens Salovey en Mayer (1990:773) se oorspronklike definisie kan EI beskou word as

a type of emotional information processing that includes accurate appraisal of emotions in oneself and others, appropriate expression of emotion, and adaptive regulation of emotion in such a way as to enhance living.

Bogenoemde outeurs het hierdie definisie later aangepas en EI gekonseptualiseer as

an ability to recognize the meanings of emotions and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in the capacity to perceive emotions, assimilate emotion-related feelings, understand the information of those emotions, and manage them (Mayer, Caruso & Salovey, 1999:267).

Kognisie en emosie word dus met mekaar in verband gebring, aangesien EI volgens hierdie definisie die individu se vermoë insluit om:

- Eie en ander se emosies akkuraat waar te neem;
- Emosies en emosionele taal te verstaan;
- Eie en ander se emosies te hanteer;
- Emosies te gebruik om kognitiewe aktiwiteite te fasiliteer;
- Op emosies te steun as motivering vir geskikte gedrag.

3.4.2 Goleman (en Boyatzis)

Goleman (1995:34) het EI oorspronklik gedefinieer as

abilities such as being able to motivate oneself and persist in the face of frustrations; to control impulses and delay gratification; to regulate one's moods and keep distress from swamping the ability to think; to empathize and to hope.

In sy meer onlangse definisie beskryf Goleman (1998:317) EI as *the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships.* Boyatzis (1982) en Goleman (1995, 1998) het later hulle werk oor EI geïntegreer en hul stel die volgende definisie voor:

Emotional intelligence is observed when a person demonstrates the competencies that constitute self-awareness, self-management, social awareness, and social skills at appropriate times and ways in sufficient frequency to be effective in the situation (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000:344).

3.4.3 Bar-On

Bar-On (in Van Rooyen, 2002:19) beskou EI, soos Goleman (1995, 1998) as 'n nie-kognitiewe komponent van intelligensie en omskryf EI soos volg:

The concept of emotional intelligence adds depth to the understanding of what intelligence or intelligent behaviour is. Broadly speaking, emotional intelligence addresses the emotional, personal, social and survival dimensions of intelligence, vitally important in daily functioning. This less cognitive part of intelligence is concerned with understanding oneself and others, relating to people, and adapting to and coping with our immediate surroundings. These factors increase our ability to be more successful in dealing with environmental demands. Emotional intelligence is tactical and immediate, and as such reflects a person's 'common sense' and ability to get along with the world.

In sy opsommende definisie beskryf Bar-On EI as *a multifactorial array of interrelated emotional, personal and social competencies that influence our ability to actively and effectively cope with daily demands* (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003:1791). Volgens Bar-On (2006) is die optimaal funksionerende, suksesvolle en emosioneel gesonde individu, dus iemand wat oor genoegsame EI beskik.

Uit voorgenoemde bespreking blyk dit dat sommige outeurs (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios (2001) EI as 'n kognitiewe vaardigheid beskou, terwyl ander outeurs (bv. Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) EI as 'n sambreelterm gebruik om 'n wye reeks bevoegdheede te beskryf. Hierdie breër beskrywings omvat sosiale en emosionele vaardighede en eienskappe wat met persoonlikheid en motivering verband hou. Volgens Petrides en Furnham (2000a, 2000b, 2001) moet daar daarom tussen hierdie twee "tipes" EI onderskei word en hulle stel die konsepte "bevoegdheid-EI" en "eienskap-EI" in hierdie verband voor.

3.4.4 Bevoegdheid-EI (Ability-EI) versus Eienskap-EI (Trait-EI)

"Bevoegdheid-EI" (of 'kognitief-emosionele stabiliteit') verwys na 'n individu se **actual** (outeur se beklemtoning) *ability to recognize, process, and utilize emotion-laden information* (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004:278). "Eienskap-EI" (of 'emosionele self-werksaamheid') verwys volgens Petrides *et al.* (2004:278) na

*a constellation of **behavioral dispositions** and **self-perceptions** (outeur se beklemtoning) concerning one's ability to recognize, process, and utilize emotion-laden information. It encompasses various dispositions from the personality domain, such as empathy, impulsivity, and assertiveness as well as elements of social*

intelligence (Thorndike, 1920) and personal intelligence (Gardner, 1983), the latter two in the form of self-perceived abilities.

“Eienskap-EI” toon ooreenkomste met persoonlikheidseienskappe en word deur self-rapporteringsvraelyste gemeet, terwyl “bevoegdheid-EI” die gebruik van prestasietoetse (met korrekte en verkeerde response) vereis (die verskillende assesseringsbenaderings en -instrumente word later in meer besonderhede bespreek).

3.4.5 Gevolgtrekking met betrekking tot definisies

Alhoewel voorgenoemde definisies van EI nie identies is nie, *they nevertheless tend to be complementary rather than contradictory* (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000:540). Die volgende basiese komponente word deur die meeste definisies van EI aangespreek: (i) die vermoë om van emosies bewus te wees en dit uit te druk; (ii) die vermoë om van ander se emosies bewus te wees en interpersoonlike verhoudings te stig; (iii) die vermoë om emosies te bestuur en te reguleer; (iv) die vermoë om die omgewing op ‘n realistiese en aanpasbare wyse te hanteer en om probleme van ‘n intra- of interpersoonlike aard effektief te hanteer; asook (v) die vermoë om positiewe affek te genereer, ten einde voldoende self-gemotiveerd te wees en persoonlike doelwitte te behaal (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003). Dit blyk dus dat nie net emosionele bevoegdhede nie, maar ook sosiale bevoegdhede (met ander woorde, “sosiale intelligensie” soos voorheen bespreek) deur EI geïmpliseer word.

3.4.6 'n Werksdefinisie van EI

Met my werksdefinisie het ek gepoog om die voorafgaande definisies van EI op te som. Die volgende werksdefinisie is tydens die studie gebruik:

Emosionele intelligensie word beskou as die individu se vermoë om haar eie emosies te herken, te verstaan en te reguleer; om ander se emosies te herken en te verstaan; om verhoudings met ander te stig en in stand te hou; om probleemoplossingsvaardighede te toon en om self-motiverend te wees, ten einde omgewingseise suksesvol te hanteer.

3.5 EI-MODELLE

Soos reeds vermeld, word EI verskillend deur navorsers gedefinieer en gekonseptualiseer. Alhoewel ek Bar-On (1997) se model in die studie geïmplementeer het, word ander vername EI-modelle ter wille van volledigheid ook kortliks bespreek.

3.5.1 Die Mayer-Salovey-Caruso-model

Mayer, Salovey en Caruso (2000) identifiseer vier komponente van EI, naamlik die vermoë om emosies waar te neem, die vermoë om emosies te gebruik om denke te fasiliteer, asook die vermoë om emosies te verstaan en te bestuur. Hierdie aspekte word in tabel 3.1 uiteengesit:

Tabel 3.1: Die Mayer-Salovey-Caruso-model van EI

Komponente van EI	Omskrywing
<ul style="list-style-type: none"> Die waarneming, beoordeling en uitdrukking van emosie 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifisering en interpretasie van die betekenis van verskillende emosionele toestande, sowel as hul verhoudings met ander sensoriese ervarings. - Identifisering van ander mense se emosies. - Uitdrukking van emosie. - Onderskeid tussen akkurate en onakkurate emosies.
<ul style="list-style-type: none"> Die gebruik van emosies om denke te fasiliteer 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritisering van denke gebaseer op geassosieerde denke. - Generering van emosies om waardeoordeel en geheue te fasiliteer. - Gebruik van gemoedsverandering om verskeie standpunte te waardeer. - Gebruik van emosies om probleemoplossing en kreatiwiteit te fasiliteer.
<ul style="list-style-type: none"> Die verstaan van emosies 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstaan die verband tussen verskillende emosies. - Verstaan die wyse waarop basiese emosies saamsmelt om komplekse emosies te vorm. - Verstaan die wyse waarop komplekse emosies mekaar weerspreek. - Verstaan die wyse waarop emosies deur ervaring beïnvloed word. - Verstaan of emosionele reaksies gepas binne 'n bepaalde omgewing is.

<ul style="list-style-type: none"> • Die bestuur van emosies vir persoonlike groei 	<ul style="list-style-type: none"> - Bestuur van eie en ander se emosies. - Reflektering oor emosies. - Deelname aan, of losmaking van emosionele situasies. - Bereidheid om beide aangename en onaangename emosies te akkommodeer.
---	---

(Soos aangepas uit Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Lam & Kirby, 2002; Salovey, 2004)

Volgens Salovey (2004) behoort die individu te glo dat emosies gewysig en akkuraat gemonitor kan word. Die individu behoort die emosies wat regulering vereis, te identifiseer en effektiewe strategieë te implementeer om die negatiewe emosies te verlig, waarna die effektiwiteit van die toegepaste strategie geëvalueer behoort te word.

3.5.2 Die Cherniss-Goleman-model

Cherniss en Goleman (in Maree & Ebersöhn, 2002:266) spreek die mening uit dat *emotional intelligence, at the most general level, refers to the abilities to recognize and regulate emotions in ourselves and in others*. Hierdie definisie stel vier basiese EI-domeine voor, te wete: Self-bewustheid⁹, Selfbestuur, Sosiale bewustheid en Verhoudingsbestuur.

Tabel 3.2: Die Cherniss-Goleman-model: 'n Raamwerk vir emosionele bevoegdhe

	Self Persoonlike bevoegdheid	Ander Sosiale bevoegdheid
Herkenning	Self-bewustheid <ul style="list-style-type: none"> - Emosionele self-bewustheid - Akkurate selfevaluering - Selfvertroue 	Sosiale Bewustheid <ul style="list-style-type: none"> - Empatie - Diensoriëntasie - Organisasoriese bewustheid
Regulering	Selfbestuur <ul style="list-style-type: none"> - Selfbeheer - Betroubaarheid - Pligsgetrouheid - Aanpasbaarheid - Inisiatief - Innovasie - Selfmotivering/ dryfkrag om te presteer 	Verhoudingsbestuur <ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkel ander - Invloed - Kommunikasie - Konflikhantering - Leierskap - Katalisator vir verandering - Bou netwerke - Spanwerk en samewerking

(Soos aangepas uit Cherniss en Goleman (in Maree & Ebersöhn, 2002)

⁹ Die koppelteken in die woord dui daarop dat dit met bewustheid van die self te make het.



3.5.3 Die Bar-On-model

Bar-On (2006) beklemtoon dat EI deur inoefening en terapeutiese ingryping oor 'n tydperk ontwikkel kan word. Die proses, eerder as die produk word in hierdie model beklemtoon. Die dimensies wat in die Bar-On-model omvat word, word in die volgende tabel aangedui:

Tabel 3.3: Die Bar-On-model van EI

Dimensie	Omskrywing
Intrapersoonlik (Self-bewustheid en uitdrukking)	<ul style="list-style-type: none">• Selfgating: Die aanvaarding, begrip en bewustheid van die self.• Emosionele self-bewustheid: Bewustheid en begrip van eie emosies.• Selfgeding: Die nie-destruktiwe vermoë om uitdrukking aan die self en eie gevoelens te gee.• Onafhanklikheid: Die vermoë om op die self aangewese te wees en nie emosioneel afhanklik van ander te wees nie.• Selfaktualisering: Die vermoë om doelwitte te stel en die dryfkrag te hê om dit te bereik.
Interpersoonlik (Sosiale bewustheid en interpersoonlike verhoudings)	<ul style="list-style-type: none">• Empatie: Die vermoë om van ander se gevoelens bewus te wees en hul gevoelens te verstaan.• Sosiale verantwoordelikheid: Die vermoë om met ander te identifiseer en deel van 'n sosiale groep te vorm.• Interpersoonlike verhoudings: Die vermoë om bevredigende verhoudings met ander te inisieer en in stand te hou.
Aanpasbaarheid (Hantering van verandering)	<ul style="list-style-type: none">• Realiteitstoetsing: Die vermoë om eie gevoelens te valideer en eksterne realiteit in gedagte te hou.• Buigzaamheid: Die vermoë om veranderinge in die alledaagse lewe te hanteer en daarby aan te pas.• Probleemoplossing: Die vermoë om effektiewe oplossings vir persoonlike en sosiale probleme te genereer.
Streshantering (Emosionele beheer en regulering)	<ul style="list-style-type: none">• Strestoleransie: Die vermoë om stres effektief te hanteer.• Impulsbeheer: Die vermoë om effektiewe en konstruktiewe beheer oor emosies uit te oefen.
Algemene Gemoedstoestand (Selfmotivering)	<ul style="list-style-type: none">• Optimisme: Die vermoë om 'n positiewe uitkyk op die lewe te hê.• Geluk: Die vermoë om met die self, ander en met die lewe in die algemeen tevrede te wees.

(Soos aangepas uit Bar-On, 2006)

Dit blyk duidelik uit voorgenoemde modelle dat Mayer, Salovey en Caruso (2000), Cherniss en Goleman (2001) en Bar-On (2006) dit eens is dat EI betrekking het op beide inter- en intrapersoonlike intelligensietipes. Alhoewel verskillende aspekte van EI deur die onderskeie skrywers beklemtoon word, tree die onderstaande kollektiewe kategorieë duidelik in hul werk na vore.

Tabel 3.4: Opsommende kategorieë van EI

Kategorie	Beskrywing
Emosionele self-bewustheid of 'n bewustheid van eie emosies	<ul style="list-style-type: none"> • Die vermoë om eie emosies te herken en te verstaan. • Die vermoë om toepaslik op hierdie emosies te reageer en die oorsaak van sekere emosies te identifiseer. • Die vermoë om te verstaan hoe ander individue deur jou eie emosies beïnvloed word.
Selfregulering (Bestuur of regulering van eie emosies)	<ul style="list-style-type: none"> • Die vermoë van 'n individu om (die meeste van) haar emosies toepaslik te beheer of te hanteer. • Die vermoë om situasies en faktore wat sekere emosies kan veroorsaak, te verstaan en te identifiseer. • Die vermoë om negatiewe emosies, soos vrees, angs, woede en hartseer te hanteer.
Selfmotivering of self-werksaamheid	<ul style="list-style-type: none"> • Die vermoë om emosies in die rigting van doelwitte te kanaliseer. • Die vermoë van 'n individu om haar entoesiasme, selfvertroue en konsentrasie te fokus om doelwitte te bereik. • Die vermoë om aksie te neem en tydsbeperkinge te stel om doelwitte te bereik. • Die vermoë om korttermynbehoefte uit te stel, ten einde langtermynbehoefte te bevredig.
Empatie met, of herkenning van ander se emosies	<ul style="list-style-type: none"> • Die vermoë om goed met ander te kommunikeer. • Die vermoë om sensitief vir ander se emosies, besorgdhede en behoeftes te wees. • Die vermoë om te besef dat mense verskillend op dieselfde situasie kan reageer. • Die vermoë om toepaslik op ander se subtiele tekens te reageer. • Die vermoë om te besef dat mens individue gaan ontmoet waarmee jy dit moeilik gaan vind om te kommunikeer.
Die hantering of bestuur en instandhouding van verhoudings	<ul style="list-style-type: none"> • Die vermoë om te besef wanneer ander individue negatiewe emosies (bv. angs) ervaar en na hulle uit te reik om so 'n individu te probeer help om haar emosies te bestuur. • Die vestiging, bevordering en handhawing van standvastige verhoudings (nie net met ander nie, maar ook met die self).

(Soos aangepas uit Maree & Ebersöhn, 2002)

Soos voorheen vermeld, kan die komponente van die vernaamste EI-modelle dus onder twee breë kategorieë geplaas word: bewustheid en bestuur van eie emosies en bewustheid en bestuur van ander se emosies. Die eerste dimensie sluit selfregulerende bevoegdhede in, terwyl laasgenoemde met sosiale vaardighede te make het. (Die feit dat sosiale intelligensie ook geïmpliseer word wanneer daar na EI verwys word, blyk weereens duidelik uit die bespreking van voorgenoemde EI-modelle). Die wyses waarop hierdie vaardighede (bevoegdhede) gemeet kan word, word vervolgens bespreek.

3.6 DIE ASSESSERING VAN EI

Volgens sommige outeurs kan EI as 'n ou konsep gesien word, waaraan slegs 'n nuwe naam toegeken is (Gannon & Ranzijn, 2005; Waterhouse, 2006). Volgens Ciarrochi, Chan, Caputi en Roberts (2001) kan die waarde van EI slegs bepaal word deur die assessering van EI te ondersoek. Indien EI volgens hierdie outeurs nie voldoende gemeet kan word nie, moet erken word dat dit nie as 'n betekenisvolle wetenskaplike konsep beskou kan word nie.

EI kan op twee wyses geassesseer word – met behulp van prestasiegebaseerde toetse of selfrapporteringsvraelyste. 'n Prestasiegebaseerde toets bevat response wat volgens objektiewe, voorafbepaalde toekenningskriteria geëvalueer word, terwyl 'n selfrapporteringsvraelys van individue verwag om oor hul eie EI-vlakke te rapporteer. Byvoorbeeld, wanneer emosionele persepsie geassesseer word, kan deelnemers gevra word om die emosies in gesigsuitdrukkings te identifiseer (prestasie) of om te rapporteer oor hoe suksesvol hulle in die herkenning van emosies is (selfrapportering).

Ciarrochi *et al.* (2001) bespreek vyf verskille tussen prestasiegebaseerde en selfrapporteringassessering:

1. 'n Individue se ware EI word deur prestasiegebaseerde toetse geassesseer, terwyl waargenome EI deur selfrapporteringsvraelyste geassesseer word. Beide ware en waargenome EI kan belangrike (en soms onafhanklike) voorspellers wees van die wyse waarop individue by hul lewensomstandighede aanpas. Met ander woorde, wat individue oor hulself glo, kan net so belangrik wees soos wat werklik die geval is.
2. Prestasiegebaseerde toetse is oor die algemeen meer tydrowend as selfrapporteringsvraelyste, aangesien laasgenoemde individue toelaat om hul eie EI-vlakke in 'n paar bondige stellings (bv. *"I am good at perceiving emotions"*) op te som,

terwyl prestasiegebaseerde toetse 'n substansiële aantal observasies vereis, voordat 'n individu se EI-vlak bepaal kan word.

3. Selfrapporteringsvraelyste vereis van individue om insig in hul eie EI-vlakke te toon. Dit mag egter wees dat individue nie noodwendig 'n akkurate begrip van hul eie EI het nie.
4. Een van die besware teen selfrapporteringsvraelyste, is dat individue hul response kan verdraai om hulself beter of swakker te laat vertoon. Om hierdie probleem te oorbrug, behoort skale wat die mate waarin response verdraai word, by selfrapporteringsvraelyste ingesluit te word.
5. Selfrapporteringsvraelyste is geneig om met bestaande persoonlikheidseienskappe (veral met die faktore waaruit die Groot Vyf faktor-model bestaan, naamlik 'Openheid vir Ervaring', 'Bewustheid', 'Ekstraversie' *versus* 'Introversie', 'Toegeneënheid' en 'Neurotisme') (Costa & McCrae, 1992) ooreen te stem. Prestasiegebaseerde toetse hou minder verband met persoonlikheidsassessering, maar oorvleuel in 'n mate met tradisionele intelligensie-meetinstrumente.

Alhoewel 'n omvattende ondersoek na al die bestaande EI-asseseringsinstrumente (insluitende die geldigheid en betroubaarheid van elk) buite die navorsingsdoel van hierdie studie val, word 'n kort beskrywing van die bekendste EI-instrumente kortliks gegee. (Die *EQ-i:YV* is in die studie gebruik en word daarom in meer besonderhede bespreek.)

3.6.1 Prestasiegebaseerde toetse

3.6.1.1 Die *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*

Die *MEIS* (Mayer, Caruso & Salovey, 1998) is 'n 402-item bevoegdheidsgebaseerde skaal wat uit vier komponente (afdelings) bestaan: Afdeling 1 bestaan uit vier toetse waar die persepsie en demonstrasie van emosie in stories, ontwerpe, musiek en gesigte geassesseer word. Afdeling 2 bestaan uit twee take waar die vermoë om emosies in perseptuele en kognitiewe prosesse te assimileer, geassesseer word. Afdeling 3 bestaan uit vier toetse waar die vermoë om emosies te verstaan en daaroor te redeneer, geassesseer word. Afdeling 4 bestaan uit twee toetse waar deelnemers se vermoë om hul eie en ander se emosies te bestuur, geassesseer word.

Die punttoekenning kan op drie wyses geskied. Die eerste, wat deur die outeurs voorgestel word, bepaal in watter mate 'n deelnemer se antwoord met die konsensus-antwoord

ooreenstem. Byvoorbeeld, as die meeste mense dink dat 'n spesifieke gesigsuitdrukking intense woede uitdruk, word aangeneem dat dit inderdaad die geval is. Individue wat nie die gesigsuitdrukking as woede beskou nie, is dan "minder korrek". Die tweede toekenningskriteria is gebaseer op oordele wat deur 'n paneel kundiges gemaak is. Toetslinge wie se response met dié van die kundiges ooreenstem, is geneig om hoër tellings te behaal. Die derde toekenningskriteria is gebaseer op die mate waarin die toetsling raai hoe 'n teiken (fotograaf, kunstenaar, en so meer) gevoel het terwyl sy besig was met die aktiwiteit (die neem van foto's, teken, en so meer). 'n Weergawe vir adolessente (die *MEIS-A*) is ook beskikbaar.

3.6.1.2 Die *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*

Die *MSCEIT* (Mayer, Salovey & Caruso, 2001) is 'n 141-item bevoegdheidsgebaseerde toets wat ontwerp is om sekere probleme wat met die *MEIS* geassosieer is, op te los. Die *MSCEIT V.2.0* is 'n verkorte weergawe van die *MSCEIT V.1.1* en kan meer bruikbaar vir kundiges en navorsers wees wat die toets binne 'n beperkte tyd moet laat afneem.

Prestasie op die *MSCEIT* kan rofweg deur 'n enkele algehele prestasievlak beskryf word. Dit kan terselfertyd in twee subareas verdeel word: ervaring- en strategiese EI. 'n Individue se vermoë om emosionele inligting waar te neem, daarop te reageer en dit te manipuleer, sonder om dit noodwendig te verstaan, word deur die EK-telling vir emosionele ervaring geassesseer. Dit gee 'n aanduiding van hoe akkuraat 'n individu emosie kan lees en uitdruk en hoe goed 'n individu emosionele stimulasie met allerhande sensoriese ervarings (bv. kleure en klank) kan vergelyk. Dit kan ook 'n aanduiding wees van die wyse waarop 'n individu onder die invloed van verskillende emosies funksioneer.

'n Individue se vermoë om emosies te verstaan en te bestuur sonder om dit noodwendig waar te neem of ten volle te ervaar, word deur die emosionele strategie-telling geassesseer. Dit dui aan hoe akkuraat 'n individu verstaan wat deur emosies te kenne gegee word (bv. dat hartseer 'n tipiese aanduiding van verlies is) en hoe emosies in 'n individu self en in ander gereguleer kan word.

Die twee algemene areas, ervaring- en strategiese EI, kan verder verdeel word in vier subskale wat die volgende vermoëns onderskeidelik assesseer: (1) akkurate waarneming van emosies; (2) die gebruik van emosies om denke, probleemoplossing en kreatiwiteit te

fasiliteer; (3) die verstaan van emosies; en (4) bestuur van emosies vir persoonlike groei. Die punttoekenning geskied op grond van konsensus of ekspert-kriteria.

3.6.1.3 Die *Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS)*

Die *LEAS* (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990) bestaan uit 20 tonele waar twee individue uitgebeeld word en ten doel het om vier tipes emosies te ontlok, naamlik woede, vrees, geluk en hartseer. Elke toneel word deur twee vrae gevolg: “Hoe sal jy voel?” en “hoe sal die ander persoon voel?” Elke individu se antwoord ontvang twee aparte tellings vir die emosie wat beskryf word: een vir die individu self en een vir die ander individu wat uitgebeeld word.

3.6.2 Selfrapporteringsvraelyste

3.6.2.1 Die *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*

Die *TMMS* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) is 'n 48-item selfrapporteringsvraelys met drie subskale wat die volgende meet: aandag wat aan emosie gegee word ('Aandag'), die vermoë om tussen emosies te onderskei ('Helderheid') en die individu se vermoë om haar eie gemoed te herstel ('Herstel'). Items word volgens 'n 5-punt Likertskaal gegradeer van (5) (stem definitief saam) tot (1) (stem definitief nie saam nie). 'n 30-Item weergawe van die *TMMS* is ook beskikbaar.

3.6.2.2 Die *Schutte Self-Report Inventory (SSRI)*

Die *SSRI* (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) bestaan uit 33 items en is gebaseer op die Mayer-Salovey-Caruso konseptuele model. 'n Individu se algehele EI, sowel as die volgende subfaktore word deur die *SSRI* geassesseer: emosionele persepsie, bestuur van self-relevante emosies, bestuur van ander se emosies en benutting van emosies.

3.6.2.3 Die *Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)*

Die *TAS-20* (Bagby, Parker & Taylor, 1994) is een van die EI-meetinstrumente wat die meeste gebruik word, alhoewel dit nie vir hierdie doel ontwerp is nie. Dit is eerder as 'n meetinstrument vir *alexithymia* bedoel. Dit bestaan uit 20 items en drie skale om gebreke in

die identifisering van emosies, die beskrywing van emosies en ekstern-georiënteerde denke te assesseer.

3.6.2.4 Die *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*

Die *TEIQue* (Tsaoasis, 2003) is 'n 144-item vraelys en gebaseer op 'n vyf-punt Likertskaal. Die meeste items is uit bestaande vraelyste gehaal, insluitende die *Affective Communication Test* (Friedman, Prince, Riggio & DiPaolo, 1980), die meting van *Emotional Empathy* (Mehrabian & Epstein, 1972), die *Toronto Alexythimia Scale* (Bagby *et al.*, 1994), die *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey *et al.*, 1995), die *SSRI* (Schutte *et al.*, 1998), asook die *EQ-i* (Bar-On, 1997).

3.6.2.5 Die *Emotional Competence Inventory (ECI)*

Die *ECI* (Boyatzis, Goleman & Hay/McBer, 1999) is 'n gekombineerde selfrapporterings- en observasieskaal, waardeur vier aspekte van EI gemeet kan word. Die eerste aspek, naamlik *self-bewustheid*, sluit meting van emosionele self-bewustheid, akkurate self-assessering en selfvertroue in. Die tweede, *selfbestuur*, meet selfbeheer, betroubaarheid, pligsgetrouheid, aanpasbaarheid, prestasie-oriëntasie en inisiatief. Die derde, *sosiale bewustheid*, bestaan uit empatie, organisatoriese bewustheid en diensoriëntasie. Die vierde, *sosiale vaardighede*, sluit die meting van die ontwikkeling van ander vaardighede, naamlik leierskap, kommunikasie, konflikbestuur, spanwerk en samewerking in. Hierdie bevoegdhede word gemeet deur informante te vra om die teiken-deelnemer te gradeer, sowel as vir die teiken-deelnemer om haarself deur selfrapportering te evalueer.

3.6.2.6 *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)*

Die *EQ-i* (Bar-On, 1997) is die eerste empiries-gekonstrueerde toets van nie-kognitiewe intelligensie in die wêreld. Hierdie vraelys is gekonstrueer deur items by spesifieke operasioneel-gedefinieerde faktore te pas en die finale selektering is gebaseer op statistiese prosedures en wiskundige modelle wat met teoretiese oorwegings en uitgebreide terugvoer van beide ervare kundiges en respondente verkry is (Bar-On, 1997).

Die *EQ-i* is 'n 133-item vraelys met 15 subskale wat gebruik word om die nie-kognitiewe aspekte van persoonlike funksionering te meet, soos 'n individu se vermoë om die druk en

eise wat in die omgewing aan haar gestel word, te hanteer. Die eerste vyf skale verwys na intrapersoonlike komponente: 'Emosionele Self-bewusheid', 'Selfgeldig', 'Selfgating', 'Self-aktualisering' en 'Onafhanklikheid'. Die interpersoonlike komponent bestaan uit 'Empatie', 'Interpersoonlike verhoudings' en 'Sosiale verantwoordelikheid'. Die *EQ-i* bevat verder drie skale om 'Aanpasbaarheid' te meet (naamlik 'Probleemoplossing', 'Realiteitstoetsing' en 'Buigsaamheid') en twee skale om 'Streshantering' te assesseeer (naamlik 'Strestoleransie' en 'Impulsbeheer'). Die instrument sluit ook twee Algemene Gemoedstoestandskale in, naamlik 'Geluk' en 'Optimisme'. 'n Vyf-punt Likertskaal word gebruik wat wissel van "baie selde waar van my of nie waar van my" (1) tot "baie dikwels waar van my of waar van my" (5).

Ek het besluit om die *Emotional Intelligence Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)* in die studie te gebruik, aangesien ek die meeste by Bar-On se siening van EI as 'n nie-kognitiewe komponent van intelligensie aanklank vind. Verder blyk die instrument oor genoegsame geldigheid en betroubaarheid te beskik (sien hoofstuk 5 vir 'n volledige bespreking daarvan).

Die *EQ-i:YV*

Die *EQ-i:YV* is 'n EI-selfrapporteringsmeetinstrument wat deur Bar-On en Parker (2000) ontwikkel is. Kinders en adolessente tussen die ouderdomme van 7 en 18 jaar word gevra om te reageer op die stellings wat die wyse waarop hulle in die meeste situasies voel, dink of optree, die beste beskryf. Response word op 'n vier-punt Likertskaal deur die deelnemer gegradeer, wat wissel van "baie selde waar van my of nie waar van my" (1), tot "baie dikwels waar van my of waar van my" (4). Hoër tellings op die *EQ-i:YV* is aanduidend van verhoogde emosionele intelligensievlakke.

Teoretiese kennis, empiriese navorsing en gevorderde psigometriese tegnieke is in die *EQ-i:YV* geïntegreer. Die belangrikste kenmerke van die instrument kan soos volg saamgevat word:

- Geslags- en ouderdomspesifieke norme word verstrek (vier verskillende ouderdomsgroepe tussen die ouderdomme van 7 en 18 jaar).
- 'n Groot normatiewe steekproef is gebruik.
- Die kernaspekte van EI word deur multidimensionele skale gemeet.
- Die instrument maak voorsiening vir 'n positiewe indruk skaal (identifiseer individue wat 'n beter indruk van hulself probeer skep het as wat werklik die geval is).
- 'n Korreksiefaktor kom voor (laat die moontlikheid toe vir aanpassing by jong kinders).

- 'n Inkonsekwentheidsindeks is ingesluit (wat vir die opspoor van nie-konsekwente antwoordstyle gebruik word).
- Toepassing, punttoekenning en opstel van profiele kan maklik geskied.
- Die instrument kan as geldig en betroubaar beskou word (Bar-On & Parker, 2000) (Die geldigheid en betroubaarheid van die *EQ-i:YV* word in hoofstuk 5 in meer besonderhede bespreek).

Die *EQ-i:YV* is uit 60 items saamgestel wat oor sewe skale versprei is. 'n Ekstra skaal word ingesluit waarvolgens die itemresponskonstantheid geassesseer kan word. Daar is ook 'n korter weergawe (30 items) beskikbaar. Die 60-item *EQ-i:YV* is in die studie gebruik. Die volgende skale word by die *EQ-i:YV* ingesluit:

- Totale EK:
 - Intrapersoonlike skaal
 - Interpersoonlike skaal
 - Aanpasbaarheidskaal
 - Streshanteringskaal
- Algemene Gemoedstoestandskaal
- Positiewe indrukskaal
- Inkonsekwensie-indeks (Bar-On & Parker, 2000).

Gemiddelde tot bogemiddelde tellings op die *EQ-i* (en die *EQ-i:YV*) veronderstel 'n individu wat potensieel effektief in emosionele en sosiale funksionering is (met ander woorde, iemand wat waarskynlik emosioneel – en dus sosiaal – intelligent is). Hoe hoër die tellings, hoe meer positief is die voorspelling vir effektiewe funksionering, met ander woorde die individu se vermoë om die eise en druk van die omgewing te hanteer. In teenstelling hiermee, word 'n onvermoë om sukses in die lewe te hanteer en die moontlikheid van emosionele, sosiale of gedragsprobleme deur laer tellings veronderstel. (Bar-On, 1997).

3.6.3 Gevolgtrekking: Prestasiegebaseerde toetse versus selfrapporteringsvraelyste

Uit voorgenoemde bespreking blyk dit dat 'n individu se begrip van haar eie emosies en die bestuur van emosionele situasies (met ander woorde 'n individu se persepsie van haar EI) deur selfrapporteringsvraelyste gemeet word, terwyl die **kennis** (outeur se beklemtoning) van toepaslike strategieë vir die bestuur van emosies, eerder as die **vaardigheid** (outeur se

beklemtoning) om hierdie strategieë te implementeer, deur prestasiegebaseerde toetse geassesseer word (Lopes, Salovey, Côté & Beers, 2005).

Uit die betoog tot dusver blyk dit dat daar nie 'n sterk korrelasie tussen hierdie twee metodes van assessering bestaan nie. Brackett en Mayer (2003) rapporteer byvoorbeeld korrelasies van .21 en .18 tussen die *MSCEIT* en die *EQ-i* (Bar-On, 1997) en *SSRI* (Schutte *et al.*, 1998) onderskeidelik. Bar-On (2004) dui in die resultate van agt ongepubliseerde studies van die *MSCEIT* en die *EQ-i* 'n korrelasie van .31 tussen die instrumente aan (totale $n = 1256$). Sommige outeurs beskou die lae korrelasies tussen die twee assesseringsmetodes as problematies en voer aan dat selfrapporteringsvraelyste eerder op die meting van persoonlikheid as EI betrekking het (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005).

Die vraag of die twee assesseringmetodes inderdaad dieselfde konstruk meet, het wye kritiek in die literatuur uitgelok. Laasgenoemde en ander probleme met betrekking tot EI wat uit die literatuur geïdentifiseer kon word, word vervolgens bespreek.

3.7 KRITIEK TEEN BESTAANDE EI-BENADERINGS

3.7.1 EI as verskillende konstrunkte

Die verskillende EI-benaderings en meetinstrumente word skerp in die literatuur gekritiseer (bv. Arsenio, 2003; Austin, Saklofske & Egan, 2005; MacCann, Matthews, Zeidner & Roberts, 2003; Roberts *et al.*, 2001; Waterhouse, 2006; Zeidner *et al.*, 2005). Ten einde die konstrukgeldigheid van EI te bepaal, moet die gedeeltelike (of algehele) onafhanklikheid van ander, oënskynlik ooreenkomstige, konsepte bepaal word (Davies, Stankov & Roberts, 1998).

Verskeie outeurs se grootste beswaar is dat dieselfde konstruk nie deur die verskillende EI-meetinstrumente (bv. die *MSCEIT* en die *EQ-i*) gemeet word nie. Dit is die rede waarom Petrides en Furnham (2001) “bevoegdheid-EI” en “eienskap-EI” voorstel, aangesien voorgenoemde volgens die outeurs twee konstrunkte is, eerder as twee wyses waarop dieselfde konstruk gemeet word. Ek is egter meer gemaklik met Mayer *et al.* (2000) wat in hierdie verband voorstel dat daar eerder na “gemengde modelle” *versus* “bevoegdheidsmodelle” verwys word. EI word in “gemengde modelle” as 'n diverse konstruk gekonseptualiseer, insluitende aspekte van persoonlikheid, sowel as die vermoë om emosies waar te neem, te verstaan en te bestuur. Hierdie gemengde modelle sluit motiverende faktore en affektiewe

disposisies (bv. selfbeeld, selfgeding, empatie) in (Bar-On, 1997; Goleman, 1995), terwyl daar in bevoegdheidsmodelle op die aanleg vir die prosessering van affektiewe inligting gefokus word (Mayer *et al.*, 2000).

In hierdie vroeë fase van die teorie se ontwikkeling kan die generering van verskeie weergawes van die EI-teorie eerder as 'n teken van vooruitgang as 'n tekortkoming beskou word (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006). Soos reeds vermeld, bestaan daar byvoorbeeld steeds verskeie beskouinge oor kognitiewe intelligensie (veral IK) en na dekades se navorsing is konsensus steeds nie bereik oor wat IK behels en wat die beste metode is om dit te meet nie. Om so 'n konsensus vir EI te verwag, veral in hierdie vroeë stadium van ontwikkeling, blyk onregverdig te wees. Nietemin, soos wat die geval met EI-definisies is, blyk daar merkbare ooreenkomste tussen al die modelle te wees (sien tabel 3.4). Al die EI-modelle sluit 'n reeks subkomponente in wat inter- en intrapersoonlike emosionele vaardighede omvat, met die algehele EI wat 'n gelyksoortige rol in algemene vermoë speel, aangesien 'n breë meting van emosionele bevoegdhede daardeur voorsien word.

3.7.2 EI as kultureel-gebonde konstruk

EI word dikwels as 'n kultureel-gebonde konstruk beskou, waarin Westerse idees van introspeksie en psigologiese ingesteldheid weerspieël word (Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood & Eastabrook, 2005). Hierdie bewering is gebaseer op navorsing wat merkwaardige verskille tussen etniese groepe rakende emosionele oordele, houdings en self-gerapporteerde emosionele uitdrukkings aantoon. Matsumoto in Alumran en Punamäki (2008) toon byvoorbeeld aan dat die vermoë om emosies in ander te herken en te reguleer, volgens kultuurgroepe verskil.

Effektiewe emosionele funksionering blyk dus dikwels situasie-afhanklik te wees; die mees aanpasbare aksie in emosionele omstandighede hang daarom volgens Zeidner *et al.* (2002) af van die verhouding tussen die individu (of individue) betrokke en sosiokulturele norme. Hierdie outeurs stel voor dat EI moontlik as die samevoeger van die individu en die omgewing gesien kan word. EI het met ander woorde te doen met die mate waarin die individu daarin slaag om haar oortuigings en aksies rakende gegewe emosies aan kultureel-gedefinieerde vereistes te laat voldoen. Daar blyk egter 'n leemte in die literatuur te wees

rakende die verhouding tussen EI en kulturele verskille. Ek gaan onder meer hierdie (moontike) verhouding in my studie verken.

3.7.3 EI en persoonlikheid

3.7.3.1 Kritiek teen selfrapporteringsvraelyste

Soos reeds vermeld, is sommige navorsers van mening dat EI (wat deur selfrapporteringsvraelyste gemeet word) nie 'n unieke konstruk is wat enigiets verklaar wat nie deur persoonlikheidseienskappe verantwoord kan word nie (Davies *et al.*, 1998; Newsome, Day & Catano, 2000). Die ooreenkomste tussen EI-selfrapporteringsvraelyste en persoonlikheidsinventarisse het eersgenoemde outeurs byvoorbeeld laat opmerk dat

as presently postulated, little remains of emotional intelligence that is unique and psychometrically sound. Thus [self-report] questionnaire measures are too closely related to 'established' personality traits to be considered anything new (Davies *et al.*, 1998:1013).

Die diskriminante geldigheid¹⁰ van selfrapporteringsvraelyste word ook deur ander outeurs bevraagteken, met ander woorde hierdie outeurs is nie oortuig dat EI (en nie bloot persoonlikheid) deur selfrapporteringsvraelyste gemeet word nie (sien MacCann *et al.*, 2003; Mayer, Salovey, Caruso & Siterenios, 2003 en Zeidner, Matthews & Roberts, 2004 vir 'n gedetailleerde beskrywing hiervan).

'n Ander aspek van selfrapporteringsvraelyste wat dikwels kommer wek, is die vraag of individue (en veral kinders en adolessente) in staat is om op 'n geldige en betroubare wyse oor hul EI-vlakke te rapporteer. Navorsing dui nietemin aan dat 'n individu se persepsies van haarself en ander 'n sterk invloed op haar denke, gedrag en geestelike gesondheid het – ongeag of dit akkuraat is of nie (Beyer & Bowden, 1997; Taylor & Brown, 1988). Dit blyk dus dat selfrapporteringsvraelyste steeds 'n sinvolle bydrae kan lewer om 'n individu se EI te bepaal, aangesien dit waardevolle inligting verskaf oor 'n individu se siening van haarself en ander.

Ciarrochi *et al.* (2001) toon nietemin aan dat adolessente wel in staat is om op 'n geldige en betroubare wyse oor hulle eie EI-vlakke te rapporteer. Bar-On *et al.* (2003) het 'n studie onderneem waarin geïllustreer word dat die *EQ-i* selfs geïmplementeer kan word met individue wat beskadiging in die ventromediale korteks toon. Hierdie tipe breinbesering

¹⁰ Die konsep "diskriminante geldigheid" dui aan dat daar 'n duidelike onderskeid getref kan word tussen konstrukke wat veronderstel is om van mekaar te verskil (Trochim, 2001).

veroorsaak gewoonlik 'n sekere graad van anosognosia (bv. 'n gebrek aan self-bewustheid van verworwe tekortkominge). Aangesien die *EQ-i* op selfrapportering gebaseer is, kan die vraag ontstaan of hierdie instrument 'n geldige meting van emosionele en sosiale intelligensie sal verskaf wanneer dit met hierdie spesifieke groep gebruik word. Resultate van Bar-On *et al.* (2003) se studie toon aan dat abnormale vlakke van emosionele en sosiale intelligensie suksesvol deur die *EQ-i* nagespeur kan word. Dit blyk dus dat die instrument voldoende konstruktiewe openbaar wanneer dit gebruik word met individue wat andersins onbewus sou wees van die beperkinge van hul eie emosionele en sosiale vaardighede. Inteendeel, laer tellings – spesifiek op die subskale Selfagting (akkurate self-bewustheid) en Selfgeding (self-uitdrukking) – impliseer waarskynlik dat hierdie deelnemers lae self-bewustheid toon, wat konsekwent is met hulle simptome: hulle tellings op hierdie twee skale sou laer gewees het sonder die *EQ-i* se korreksiefaktor waar skaaltellings outomaties aangepas word om vir verskillende tipes onakkuraathede wat in responsgewing mag voorkom, te kompenseer.

3.7.3.2 EI-bevoegdhele versus persoonlikheidseienskappe

Alhoewel sommige outeurs van mening is dat EI geen nuwe bydrae lewer nie, dui die oorwig literatuur aan dat EI inderdaad bevoegdhele/vaardighede verteenwoordig wat van die Groot Vyf persoonlikheidseienskappe onderskei kan word. Bar-On (1997) stem saam dat EI (en spesifiek die *EQ-i*) met persoonlikheidseienskappe verband hou, maar hy beklemtoon dat EI wel as 'n unieke konstruk beskou kan word. Alhoewel sy navorsing byvoorbeeld betekenisvolle korrelasies tussen verskeie *EQ-i*-subskale en die Sestien Persoonlikheidsfaktorvraelys (16PF 5^{de} Uitgawe) (Cattell, Catell & Catell, 1993) toon, wissel korrelasies tussen die Emosionele Stabiliteit-faktor en die totale *EQ-i*-telling van 0.51 tot 0.72 (Bar-On, 1997). Emosionele Stabiliteit toon verder 'n betekenisvolle verband met Optimisme ($r = 0.65$), Strestoleransie ($r = 0.67$) en Selfagting ($r = 0.64$).

Rosete en Ciarrochi (2005) se studie veronderstel ook dat EI 'n stel bevoegdhele verteenwoordig wat van persoonlikheidseienskappe verskil. Van Rooy, Viswesvaran en Pluta (2005) het 'n meta-analise onderneem wat verdere ondersteuning voorsien vir die aanname dat EI van persoonlikheid onderskei kan word. Waar temperamenteel-gedrewe disposisies deur persoonlikheidsteorieë beklemtoon word, val die klem in EI-teorie op verwerfde bevoegdhele wat 'n individu kan help om haar emosies te reguleer en sosiale

interaksies te bestuur. Bevoegdhe en disposisies voorsien dus verskillende en komplementêre perspektiewe vir die begrip van sosiale en emosionele aanpassing.

Palmer *et al.* (2002) en Schutte *et al.* (1998) se navorsing voorsien verder ondersteuning dat EI verband hou met, maar van die Groot Vyf persoonlikheidsdimensies onderskei kan word. Die unieke bydrae van EI word verder deur Law, Wong en Song (2004) se bevindinge in twee studies onderskeidelik ondersteun. Hierdie outeurs het in een studie bevind dat EI-selfrapporteringsvraelyste en persoonlikheid saam 'n beter voorspelling van lewens-tevredenheid verskaf het as wat slegs deur persoonlikheid voorsien kon word. Hulle het in 'n ander studie (waar 'n studente- én werkersteekproef geïmplementeer is) bevind dat, nadat kontrolemaatreëls getref is om die moontlikheid van die Groot Vyf persoonlikheidsdimensies uit te skakel, ander se gradering van EI addisionele variasie in studente se lewens-tevredenheid en gevoelens van magteloosheid aangetoon het (Law, Wong & Song, 2004).

Bevindinge deur Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin en Salovey (2004) veronderstel dat beide emosionele bevoegdhe en persoonlikheidseienskappe met sosiale aanpassing verband hou. Hierdie bevindinge stem ooreen met die resultate van ander studies (Lopes, Côté, Grewal, Salovey, Kadis & Gall in Lopes *et al.*, 2004; Lopes, Salovey & Straus, 2003) waar tellings op die *MSCEIT* en die Groot Vyf persoonlikheidseienskappe onafhanklik verantwoordelik vir betekenisvolle verskille in aanduiers van sosiale aanpassing blyk te wees.

Wanneer voorgenoemde navorsing in ag geneem word, blyk dit dat EI ooreenkomste toon met, maar inderdaad van die tradisionele aspekte van persoonlikheid verskil.

3.7.4 EI en kognitiewe intelligensie (IK)

3.7.4.1 Neurologiese differensiasie van kognitiewe en emotiewe funksies

Waterhouse (2006) beweer in haar kritiek teen EI dat laasgenoemde en IK nie gedifferensieer kan word nie. Sy is van mening dat daar nie 'n unieke onderliggende neurale sisteem vir emosionele en sosiale bevoegdhe bestaan nie, aangesien beide emosie en kognisie in 'n individu se verstand georkestreer word. 'n Intensiewe literatuuroorsig deur Goleman (2001) rakende die neurofisiologie van EI en 'n meta-analise deur Van Rooy *et al.* (2005) oor die korrelasie tussen EI en IK toon egter die teendeel aan, naamlik dat daar aparte neurale sisteme vir kognisie en emosie bestaan.

Die onafhanklikheid van die kognitiewe en emosionele sisteme kan geïllustreer word aan die hand van individue met Asperger-sindroom en diegene met selektiewe breinbeskadiging. Individue met Asperger-sindroom toon normale of superieure intelligensievlakke, ten spyte van merkbare gebreke in EI-bevoegdheids soos empatie en die lees van gesigsuitdrukkinge (Baron-Cohen, 1995). Individue met beskadiging in die ventromediale korteks toon gebrekkige persoonlike oordeel in besluitneming, wat veral manifesteer in die wyse waarop hierdie individue met ander omgaan, asook in verkeerde keuses wat dikwels deur hulle gemaak word. Hierdie spesifieke tipe beskadiging word geobserveer, selfs in gevalle waar die individu se kognitiewe vermoë (IK) in die normale of bogemiddelde kategorie val (Bar-On *et al.*, 2003; Bechara, Tranel & Damasio, 2000).

Ten spyte van normale intellektuele vermoë, ondervind hierdie individue veral probleme in die bewustheid van eie en ander se emosies, om emosies te bestuur en te beheer, om aanpasbaar vir verandering te wees, om probleme van 'n persoonlike aard op te los en om hulself te motiveer en positiewe affek te mobiliseer (Bar-On *et al.*, 2003). Selfagting (akkurate self-bewustheid) en selfgeldig (self-uitdrukking) staan in Bar-On *et al.* (2003) se studie uit as die bevoegdheids wat die meeste deur 'n ventromediale breinbesering geaffekteer word. Dit is te verstane, aangesien hierdie twee van die belangrikste EI-komponente is. Hierdie individue is dus kognitief intelligent, maar wat die oordeel in besluitneming (op 'n intra- en interpersoonlike vlak) betref, tree hulle nie op soos wat van "intelligente" individue verwag sou word nie.

Uit voorgenoemde illustrasies blyk dit dat EI 'n konsep is wat fundamenteel van kognitiewe intelligensie verskil. Die groot verskille tussen hierdie twee belangrike komponente van algemene intelligensie mag wees dat kognitiewe intelligensie meer afhanklik is van kortikale strukture wat logiese redenering ondersteun, terwyl EI meer afhanklik is van limbiese en verbandhoudende neurale sisteme wat met die prosessering van emosies te make het (Bar-On *et al.*, 2003).

3.7.4.2 EI versus IK: Watter een is belangriker ten opsigte van lewensukses?

Die bevindinge dat EI betekenisvol verband hou met 'n individu se vermoë om persoonlike oordeel in besluitneming te gebruik, help verduidelik waarom hierdie konsep dikwels aan menslike prestasie gekoppel word (Bar-On *et al.*, 2003). Vir 'n individu om goed te presteer

en suksesvol in haar beroeps- en persoonlike lewe te wees, vereis skynbaar die vermoë om emosioneel- en sosiaal-intelligente besluite te maak, en nie net 'n hoë IK nie.

Kritici van EI-teorie verwys in hierdie verband dikwels na algemene wanopvattinge oor Goleman (1995, 1998) se posisie rakende die relatiewe belangrikheid van EI vir sukses en geluk in die lewe. Hulle fokus veral op sy bewerings dat EI belangriker as IK vir effektiewe prestasie in die werksplek is. Goleman (2005) verduidelik die onduidelikhede in sy vroeëre publikasies waarin twee wydverspreide gevolgtrekkings (wat hy nie bedoel het nie) aange- moedig word: die aanname dat EI verantwoordelik is vir 80% van sukses in die lewe en dat dit 'n belangriker voorspeller as IK vir akademiese prestasie is. Goleman (2001:22) skryf:

My belief is that if a longitudinal study were done, IQ would be a much stronger predictor than EI of which jobs or professions people can enter. Because IQ stands as a proxy for the cognitive complexity a person can process, it should predict what technical expertise that person can master. Technical expertise, in turn, represents the major set of threshold competencies that determine whether a person can get and keep a job in a given field. IQ, then, plays a sorting function in determining what jobs people can hold. However, having enough cognitive intelligence to hold a given job does not by itself predict whether one will be a star performer or rise to management or leadership positions in one's field.

Goleman (2005:xiv-xv) verduidelik verder:

*IQ washes out when it comes to predicting who, among a talented pool of candidates **within** (outeur se beklemtoning) an intellectually demanding profession will become the strongest leader. In part this is because of the floor effect: everyone at the top echelons of a given profession, or at the top levels of a large organization, has already been sifted for intellect and expertise. At those lofty levels a high IQ becomes a threshold ability, one needed just to get into and stay in the game.*

Goleman stel dus voor dat EI-bevoegdhede, eerder as IK of tegniese vaardighede, beter sal kan onderskei wie die beste bevoeg in topposisies sal wees. Hy is daarom van mening dat EI baie belangrik in die selektering, bevordering en ontwikkeling van leiers is. Voorge- noemde se siening word deur Judge, Colbert en Ilies (2004:542) ondersteun wat tot die gevolgtrekking gekom het dat *the relationship between intelligence and leadership is considerably lower than previously thought.*

Ek stem saam met Goleman (2001) dat die rol van 'n individu se kognitiewe intelligensie in lewensukses nie ontken kan word nie, maar dat EI as 'n ewe belangrike komponent van algemene intelligensie beskou moet word – vanweë die betekenisvolle rol wat dit in 'n individu se funksionering en in haar hantering van omgewingseise speel. Die betekenis- volheid van EI word vervolgens bespreek.

3.8 BETEKENISVOLHEID VAN EI

3.8.1 Die rol van emosie en emosionele vaardighede

Emosie word gedefinieer as *an organized response system that coordinates physiological, perceptual, experiential, cognitive, and other changes into coherent experiences of moods and feelings, such as happiness, anger, sadness, and surprise* (Smith & Lazarus, 1990:610). Daar bestaan geen twyfel dat baie van 'n individu se alledaagse kognitiewe en gedrags-funksies, insluitende geheue en besluitneming, deur emosie beïnvloed word nie en dat dit 'n noodsaaklike rol speel in die wyses waarop individue optree en met mekaar omgaan.

Etlke studies op verskillende terreine dui aan dat emosionele vaardighede as 'n essensiële komponent van sosiale en emosionele aanpassing beskou kan word (Keltner & Haidt, 2001; Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Damásio (1994) se studies met pasiënte wat brein-beserings opgedoen het, toon aan dat die vermoë om emosionele inligting met rasonale besluitneming en ander kognitiewe prosesse te integreer, essensieel is vir individue om hulle lewens te bestuur. Studies met kinders (waartydens 'n verskeidenheid assesserings-instrumente gebruik is) toon 'n verband tussen die vermoë om gesigsuitdrukkings te lees, emosionele woordeskat te verstaan en emosies te reguleer, aan die een kant, en sosiale bevoegdheid en aanpassing (soos deur die portuurgroep, ouers en onderwysers beskou) aan die ander kant (vir besprekings sien Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Feldman, Philippot & Custrini, 1991; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999).

Greenberg, Kusché, Cook en Quamma (1995), sowel as Kusché en Greenberg (2001) dui aan dat opleiding in emosionele vaardighede tot sosiale aanpassing bydra. Positiewe emosionaliteit word dus met sosialiteit geassosieer, terwyl volgehoue negatiewe affek dikwels met isolasie in verband gebring word (Furr & Funder, 1998). Dienooreenkomstig probeer individue om emosionele inligting te prosesseer en emosionele dinamika intelligent te bestuur, ten einde die sosiale wêreld te navigeer. Die belangrikheid van emosie (en EI) in menslike aangeleenthede is dus vanselfsprekend.

3.8.2 Die rol van EI in menslike funksionering

Volgens Waterhouse (2006) toon die literatuur nie genoegsame bewyse dat EI 'n unieke bydrae tot alledaagse lewensukses lewer nie. Daar bestaan inderdaad teenstrydighede in

die literatuur oor die rol wat EI in individue (kinders, adolessente en volwassenes) se funksionering en hantering van omgewingseise speel. Met hierdie afdeling van my literatuurstudie gaan ek poog om hierdie teenstrydighede te verken.

3.8.2.1 EI en fisiese gesondheid

Daar is die afgelope paar jaar 'n toenemende belangstelling in die wyses waarop fisiese (en psigologiese) gesondheid deur beide emosionele reaksies en ervarings beïnvloed word. Daar word byvoorbeeld beweer dat negatiewe emosionele state met ongesonde patrone van fisiologiese funksionering geassosieer word, terwyl positiewe emosionele state met gesonder reaksiepatrone in beide kardiovaskulêre aktiwiteite en die immuunsisteem geassosieer word (Booth-Kewley & Friedman, 1987; Herbert & Choen, 1993).

Salovey, Rothman, Detweiler en Steward (2000) beklemtoon die invloed van emosionele state op fisiese gesondheid, met ander woorde daar word voorgestel dat 'n individu se persepsie van fisiese simptome deur haar emosionele staat beïnvloed word. Baie navorsing dui die invloed van 'n negatiewe gemoed of onaangename emosionele ervarings op 'n aantal gewoontes of gedragpatrone aan wat as ongesond beskou kan word, byvoorbeeld rook en alkoholmisbruik (Brandon, 1994; Cooper, Frone, Russell & Mudar, 1995). Verskeie studies toon ook 'n direkte verband tussen emosionele opwekking (veral woede) en negatiewe kardiovaskulêre gevolge aan (Friedman, 1992; Kamarck & Jennings, 1991; Smith, 1992).

Salovey, Bedell, Detweiler en Mayer (1999:161) beweer in 'n ander studie dat individue wat in staat is om hulle emosionele state te reguleer, gesonder is, aangesien hulle *accurately perceive and appraise their emotional states, know how and when to express their feelings, and can effectively regulate their mood states*. Hierdie eienskappe wat met emosionele persepsie, uitdrukking en regulering van gemoedstemminge en emosies te make het, veronderstel dat daar 'n direkte verband tussen EI en fisiese, sowel as psigologiese gesondheid behoort te wees (Tsaousis & Nikolaou, 2005).

3.8.2.2 EI en psigologiese gesondheid

i. Die impak van hoër EI

Verskeie navorsers is van mening dat 'n individu wat emosioneel intelligent is, beter in staat is om emosies meer effektief te reguleer en meer effektiewe hanteringstrategieë te openbaar

en daarom waarskynlik beter psigologiese gesondheid sal geniet (Bar-On, 1997; Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007; Taylor, 2001).

Daar is talle bewyse wat voorstel dat EI met 'n reeks faktore verband hou, waardeur die kans op lewensukses verhoog kan word. Navorsing dui byvoorbeeld aan dat individue met 'n hoë EI hoër vlakke van effektiewe stresshantering, 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). Verder blyk individue met hoër EI oor die algemeen gelukkiger as diegene met 'n laer EI te wees (Furnham & Petrides, 2003; Martinez-Pons, 1997; Palmer *et al.*, 2002) en minder geneig om depressief en moedeloos te wees, of selfmoordneigings te openbaar (Ciarrochi *et al.*, 2002). Daar blyk verder 'n positiewe verband tussen EI en selfbeeld te wees (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006; Qualter, Whitely, Hutchinson & Pope, 2007). Daar is ook bevind dat 'n hoër EI verband hou met 'n individu se gewilligheid om professionele, sowel as nie-professionele hulp in die hantering van persoonlik-emosionele probleme, depressie en selfmoordneigings te soek (Ciarrochi & Deane, 2001).

ii. Die impak van laer EI

Navorsing dui aan dat daar 'n negatiewe korrelasie tussen EI en psigologiese nood bestaan (Slaski & Cartwright, 2002). Individue met laer EI blyk byvoorbeeld meer vatbaar vir angs en depressie te wees (Ciarrochi & Deane, 2001; Dawda & Hart, 2000; Fernández-Berrocal, *et al.*, 2006; Schutte *et al.*, 1998) en meer dikwels negatiewe hanteringsgedrag, byvoorbeeld substans-misbruik en sosiaal-afwykende gedrag te openbaar (Austin *et al.*, 2005; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Cobb & Mayer, 2000; Daus & Ashkanasy, 2005; Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006; Ivcevic, 2005; Lopes *et al.*, 2003; Taylor, 2000; Trinidad & Johnson, 2002). Lae EI is ook al met lae selfbeeld en swak impulsbeheer in verband gebring (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002; Schutte *et al.*, 1998).

iii. Die toepassing van EI in opleiding en terapeutiese intervensie

Bar-On (2006) beklemtoon dat EI deur inoefening en terapeutiese ingryping oor 'n tydperk ontwikkel kan word. Die suksesvolle implementering van "emosionele en sosiale leer" (met ander woorde EI-opleiding) in skole word in verskeie studies geïllustreer (Bar-On, 2006; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg & Zins, 2000). Maree en Fernandes (2003)

en Meijer (2006) toon in hulle studies aan dat EI ook suksesvol by psigoterapie geïnkorporeer kan word. Die meting van 'n individu se EI kan rigting aan die terapie verskaf, aangesien baie inligting rakende die kliënt se emosionele funksionering hierdeur voorsien word en baie tyd met betrekking tot probleemverheldering sodoende gespaar kan word.

3.8.2.3 EI en akademiese prestasie

i. Vroeë voorspellers vir akademiese sukses

Gegewe die toenemende belangrikheid van 'n graad 12-sertifikaat ten opsigte van lewensukses, is dit nie verbasend dat 'n groot hoeveelheid literatuur bestaan oor die faktore wat akademiese sukses in onder meer die hoërskool kan bevorder nie. Vorige navorsing oor die psigologiese voorspellers van akademiese prestasie het primêr op kognitiewe voorspellers gefokus (Farsides & Woodfield, 2003; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg & Urbina, 1996; Sternberg, 1996). Hierdie navorsing het IK as 'n belangrike voorspeller vir akademiese prestasie aangetoon, alhoewel die rol daarvan in die verskillende studies wissel afhangende van die tipe akademiese assesseringsinstrument wat gebruik is.

Namate navorsing egter begin aantoon het dat 'n individu se IK nie as die enigste voorspeller vir akademiese sukses beskou kan word nie (Mayer & Salovey, 1993) het navorsers toenemend bewus geraak van die behoefte om 'n breë spektrum van potensiële voorspellers vir akademiese sukses te ondersoek. 'n Individu se persoonlikheid, sosio-ekonomiese faktore, portuurgroepverhoudings en die kwaliteit van die skool is al in 'n mindere of meerdere mate met akademiese sukses in die hoërskool in verband gebring (Berger & Milem, 1999; Bjarnason, 2000; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2003; Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson & Hill, 2002). EI as moontlike voorspeller vir akademiese sukses, het eers meer onlangs op die voorgrond getree.

ii. EI as voorspeller vir akademiese sukses

Die aanname dat daar 'n positiewe verband tussen EI en akademiese prestasie bestaan, is vinnig in vroeë besprekings van die verhouding tussen hierdie konsepte gemaak (Elias, Bruene-Butler, Blum & Schuyler, 1997; Goleman, 1995; Pasi, 1997). Soos 'n aantal outeurs opgemerk het, is hierdie aannames grootliks op die basis van preliminêre data gemaak (Matthews, Roberts & Zeidner, 2003; Zeidner, Roberts & Matthews, 2002).

Daar het egter die afgelope paar jaar meer empiriese navorsing na vore getree wat die idee dat EI met akademiese prestasie verband hou, ondersteun (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Petrides *et al.*, 2004; Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004). Laasgenoemde outeurs het byvoorbeeld bevind dat akademiese sukses betekenisvol met die meeste dimensies wat deur die *EQ-i:YV* geassesseer word, geassosieer kan word. Die deelnemers uit die top akademiese groep in laasgenoemde studie het hoër tellings op die Interpersoonlike, Aanpassing- en Streshanteringskaale as die ander twee groepe behaal. Leerders in die middelste akademiese groep het ook hoër tellings op hierdie skale as die leerders in die problematiese akademiese groep getoon. Parker *et al.* (2004) het in 'n longitudinale ondersoek van die oorgang van hoërskool na universiteit bevind dat verskillende EI-dimensies (van die *EQ-i*) ook as voorspellers vir akademiese sukses kan dien.

Bar-On (1997) en Downey, Mountstephen, Lloyc, Hanson en Stough (2008) se bevindinge toon ook aan dat akademiese sukses met hoër EI-vlakke geassosieer word en dat EI daarom volgens hierdie outeurs as 'n belangrike faktor vir die voorspelling van akademiese sukses kan dien. In Bar-On (1997) se studie het akademies-suksesvolle leerders byvoorbeeld betekenisvol hoër tellings op die Totale EK-skaal behaal, sowel as op die subskale Selfaktualisering, Probleemoplossing, Realiteitstoetsing, Strestoleransie, Geluk en Optimisme. Die leerders in Downey *et al.* (2008) se studie wat akademies beter presteer het, het veral hoër tellings behaal op die vermoë om ander se emosies te identifiseer en te verstaan. Hierdie resultate veronderstel dat die wyse waarop leerders ander se emosies "lees", hulle begrip van die konteks waarin hierdie emosies ontlok word, sowel as hulle begrip van die toepaslikheid van ander se emosionele response en optredes, met akademiese prestasie in verband gebring kan word.

Hierdie bevindinge stem ooreen met die resultate van Parker *et al.* (2004) en die vorige hipoteses van Lam en Kirby (2002) en Salovey *et al.* (2000) dat hoë EI bydra tot verhoogde motivering, beplanning en besluitneming, wat 'n positiewe invloed op akademiese prestasie kan hê. In teenstelling hiermee kan leemtes in basiese emosionele bevoegdhede, soos emosionele persepsie en uitdrukking, met die ontwikkeling van komplekse hanteringsvaardighede (soos emosionele regulering) inmeng (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1999). Die vermoë om stresvolle situasies op 'n aanpasbare wyse te hanteer, is ook al met hoër prestasie onder universiteitstudente in verband gebring (Booth & Pennebaker, 2000; Salovey *et al.*, 2000).

Petrides *et al.* (2004) se studie toon ook 'n betekenisvolle verband tussen EI¹¹ en akademiese prestasie. EI het in hierdie navorsers se studie geen merkbare invloed op Wiskunde- en Wetenskapprestasie gehad nie, maar wel op Engels en algehele akademiese prestasie.

iii. EI en leerders wat akademiese uitdagings ondervind

Leerders wat akademiese uitdagings ondervind, is oor die algemeen meer geneig om stres en emosionele struikelblokke tydens die verloop van hul studies te ervaar. Hoë EI behoort hul daarom potensieel beter in staat te stel om emosionele stres en angstigtheid te hanteer (Petrides *et al.*, 2004). Voorgenoemde outeurs toon in hierdie verband aan dat EI byvoorbeeld nie in hul studie 'n merkbare invloed op die prestasie van leerders met hoë IK-tellings gehad het nie. In teenstelling hiermee, blyk hoë EI 'n positiewe invloed op leerders met lae IK-tellings (wat meer geneig is om druk te ervaar vanweë die teenstrydigheid tussen hulle vermoëns en die opvoedkundige eise wat aan hulle gestel word) te hê (Petrides *et al.*, 2004).

iv. EI en skoolbywoning

Volgens Qualter *et al.* (2007) en Petrides *et al.* (2004) bestaan daar 'n verband tussen lae EI en die ongemagtigde afwesighede van leerders.

v. Gevolgtrekking met betrekking tot EI en akademiese prestasie

Uit voorgenoemde bespreking blyk dit duidelik dat, alhoewel die resultate van O'Conner en Little (2003), Newsome *et al.* (2000), asook Scott en Aalsma (2004) geen ondersteuning vir die bewering voorsien dat EI as voorspeller vir akademiese sukses kan dien nie, die literatuur by verre die teendeel aantoon.

¹¹ Petrides en sy kollegas verwys na "eienskap-EI", om aan te dui dat EI in hulle studies deur selfrapporteringsvraelyste gemeet word. Soos vroeër verduidelik, verkies ek om net na "EI" te verwys.

3.8.2.4 EI en werkverrigting

i. EI in 'n korporatiewe omgewing

Navorsing dui aan dat 'n wye spektrum werkverrigting deur EI beïnvloed word, insluitende werknemerverbintenis, spanwerk, ontwikkeling van talente, vernuwing, kwaliteit van diens en kliënte-tevredenheid (Bar-On, 1997; Goleman, 2001; 2005). Navorsing dui onder meer aan dat individue met hoë EI-vlakke meer beroepsukses ervaar, sterker persoonlike verhoudings bou en meer effektiewe leiding neem as wat die geval is met individue wat laer EI-vlakke toon (Cooper, 1997; Dulewicz & Higgs, 1998; Vakola, Tsaousis & Nikolaou, 2004; Weisinger, 1998). Dit sluit aan by bevindinge van studies in dosyne organisasies wat aantoon dat ongeveer twee-derdes van die bevoegdhede wat met superieure werksprestasie verband hou, EI-kwaliteite soos selfvertroue, aanpasbaarheid, deursettingsvermoë, empatie en die vermoë om met ander oor die weg te kom, insluit (Boyatzis, 1982; Dulewicz & Higgs, 1998; Lusch & Serpkeuci, 1990; McClelland, 1999; Spencer & Spencer, 1993; Vakola *et al.*, 2004; Weisinger, 1998).

Navorsing waarin bevoegdheidsgebaseerde metingsinstrumente (*MEIS*, *MSCEIT*) geïmplementeer is, toon 'n positiewe verband tussen EI en beroepsprestasie (Janovics & Christiansen, 2001). Ander studies waarin selfrapporteringsvraelyste geïmplementeer is, het soortgelyke resultate met betrekking tot leierskap, bestuur, en sukses en prestasie in die werksplek opgelewer (Cavallo & Brienza, 2004; Cooper & Sawaf, 1997; Dulewicz & Higgs, 1998; Lopes *et al.*, 2005; Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2000; Vakola *et al.*, 2004; Van der Zee & Wabeke, 2004; Weisinger, 1998).

ii. EI in 'n militêre omgewing

Bar-On, Handley en Fund (2005) het in twee studies die verband tussen EI en prestasie in militêre omgewings ondersoek. Die een studie is in die Lugmag van die VSA onderneem om vas te stel of daar 'n verband tussen EI en die prestasiegraderings (wat op individuele produktiwiteit gebaseer is) van militêre rekrute bestaan. 'n Ander studie het die verband tussen EI en die prestasiegraderings van Israelitiese gevegsoldate ondersoek, soos gemeet deur laasgenoemde se portuurgroep, die kriteria vir groeplidmaatskap en bevelvoerder-evaluasies. Die *EQ-i* is in beide studies geïmplementeer en die bevindinge toon aan dat hoë presteerders (onder beide militêre rekrute en gevegsoldate) betekenisvol hoër EI-tellings as

die laer presteerders behaal het. Die gevegsoldate se prestasie is deur die *EQ-i* voorspel, selfs vir 'n jaar nadat die vraelys afgeneem is.

iii. El in 'n mediese omgewing

Wagner, Moseley, Grant, Gore en Owens (2002) het die verhouding tussen pasiënte-tevredenheid en die geneesheer se EI (soos deur die *EQ-i* gemeet) ondersoek. Hierdie navorsers het tot die gevolgtrekking gekom dat 'n geneesheer se tevredenheid met haar eie lewe en haar persoonlike geluk deel van 'n pasiënt se tevredenheid met gesondheidsdienste vorm.

iv. Gevolgtrekking met betrekking tot EI en werkverrigting

Uit voorgenoemde bespreking blyk dit dat die rol van EI in die werksplek nie oorskakel word soos wat deur Waterhouse (2006) en Zeidner *et al.* (2004) beweer word nie. Dit blyk dat die emosioneel-intelligente werker waarskynlik meer geneig sal wees om sukses in 'n werksomgewing te behaal, onder meer omdat sy waarskynlik meer geneig sal wees om empatie met ander te hê en maniere te vind om produktief met haar kollegas saam te werk. Die rol van EI in interpersoonlike verhoudings, soos blyk uit die literatuur, word vervolgens bespreek.

3.8.2.5 EI en interpersoonlike verhoudings

Soos reeds vermeld, kan 'n individu se regulering van haar eie emosies, die herkenning en bestuur van ander se emosies, sowel as die stigting en handhawing van gesonde interpersoonlike verhoudings as belangrike komponente van EI beskou word. Die aanname kan daarom gemaak word dat 'n individu met 'n hoër EI beter in staat behoort te wees om suksesvol in interpersoonlike verhoudings te wees en meer empaties teenoor ander op te tree. Hierdie aanname word by uitstek in die literatuur bevestig.

'n Groot aantal studies (insluitende met kinders en adolessente) toon aan dat hoër EI-tellings met positiewe interpersoonlike verhoudings en sosiale aanpassing geassosieer kan word (Eisenberg *et al.*, 2000; Fitness, 2001; Flury & Ickes, 2001; Halberstadt *et al.*, 2001; Pellegrini & Blatchford, 2000). Hoër tellings op EI-toetse/vraelyste is byvoorbeeld al met verskeie aanduiers van sosiale aanpassing geassosieer, insluitende meer pro-sosiale gedrag

(Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007; Rubin, 1999) en minder negatiewe interaksies met vriende (Brackett *et al.*, 2004; Lopes *et al.*, 2004).

Uit die resultate van Petrides, Sangareau, Furnham en Frederickson (2006) se studie blyk dit dat emosionele selfwerkzaamheid 'n direkte positiewe impak op portuurgroepverhoudings het. Kinders wat hulself as emosioneel-bedrewe beskou, word gewoonlik makliker deur hul portuurgroep aanvaar as kinders wat hulself as emosioneel-koud en teruggetrokke beskou. Die aanname kan gemaak word dat dit waarskynlik ook die geval by volwassenes sal wees. Die ontwikkeling van sosiale ondersteuningsnetwerke kan deur hierdie sosiale bevoordeling gefasiliteer word, ten einde prestasiegedrag te bevorder (Petrides *et al.*, 2006). Austin *et al.* (2005) se studie toon ook 'n positiewe verband tussen EI en sosiale netwerk grootte, terwyl die omvang van en tevredenheid met sosiale ondersteuning in Ciarrochi *et al.* (2001) se studie geïllustreer word.

Die belangrikheid van vriendskap en sosiale netwerkvorming word verder in Petrides *et al.* (2006) se studie gedemonstreer, aangesien portuurgroepstruikelblokke, insluitende portuurverwerping, aggressie en onttrekking, nadelige gevolge vir persoonlike aanpassing later in die individu se lewe inhou (Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Blatchford, 2000).

3.8.2.6 EI en geslagsverskille

Geslagsverskille in EI is redelik wyd ondersoek en die meerderheid studies toon aan 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, Monacha, Gignac & Stough, 2003; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2003). Ciarroch *et al.* (2001) het byvoorbeeld bevind dat vroulike adolessente beter as manlike adolessente in staat is om emosies waar te neem, hul eie emosies te reguleer en emosies te gebruik om verhoudings te bou. Palmer *et al.* (2003) se studie toon aan dat vroue hoër tellings as mans op die algemene EI behaal en veral in interpersoonlike vaardighede en emosionele self-bewustheid uitblink. Laer EI in mans, spesifiek met betrekking tot die onvermoë om emosies waar te neem en te gebruik om denke te fasiliteer, is met negatiewe uitkomst, insluitende dwelm- en alkoholmisbruik, sosiaal-afwykende gedrag en swak verhoudings met vriende geassosieer (Brackett *et al.*, 2004). EI is verder in voorgenoemde outeurs se studie met wanaangepastheid en negatiewe gedrag by jong volwasse mans geassosieer, maar nie by vroue nie.

Volgens Bar-On en sy kollegas (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thomé, 2000) ontplooi geslagsverskille in die aard van EI, eerder as oor die algemeen. In Bar-On en Parker (2000) se studie het vroue byvoorbeeld beter interpersoonlike vaardighede as mans getoon, terwyl mans hoër tellings vir Strestoleransie en Impulsbeheer behaal het. Bar-On (2006), sowel as Mayer en Salovey (1997) beklemtoon egter dat alle EI-vaardighede ontwikkel kan word.

3.9 DIE ONTWIKKELING VAN EI BY ADOLESSENTE

3.9.1 EI en neurologiese ontwikkeling

Volgens Dawson, Panagiotides, Klinger en Hill (1992) bestaan daar 'n verband tussen die neurologiese ontwikkeling van die frontale lobbe en die ontwikkeling van sommige emosionele bevoegdhede. Soos wat die brein gedurende adolessensie in vroeë volwassenheid ontwikkel, vind daar kritieke veranderinge in die adolessent se redeneringsvermoë plaas (Greenberg & Snell, 1997), in só 'n mate dat adolessente moontlik nie dieselfde bevoegdheidsvlak as volwassenes in die bestuur van emosies, sowel as in die integrasie van emosies in besluitneming sal demonstreer nie. Hierdie siening word deur Bar-On (2006) ondersteun.

3.9.2 Adolessensie as kritieke ontwikkelingsfase vir die ontwikkeling van EI

Adolessensie is 'n tydperk van merkwaardige stres en onsekerheid as gevolg van die vele ontwikkelings- en omgewingsuitdagings wat aan adolessente gestel word, byvoorbeeld groepsdruk, gesinskonflik, akademiese struikelblokke en toekomstige beroepskeuses. Gesonde hantering van hierdie uitdagings kan as 'n essensiële deel van die adolessent se weg na die verwerwing van onafhanklikheid, persoonlike identiteit en suksesvolle akademiese prestasie beskou word (Gerald & Gerald, 2002).

Daarteenoor kan oneffektiewe hantering van stres en uitdagings gedurende adolessensie in psigologiese en sosiale probleme resulteer (Frydenberge & Lewis, 1993). Dit is daarom belangrik om die bepalende faktore van effektiewe hantering (*coping*) in adolessensie te verstaan en hierdie studie fokus op een van hierdie faktore: EI.

3.9.3 EI as beskermingsfaktor teen die opdoen van psigologiese en sosiale probleme

Navorsing toon aan dat die beskermingsfaktore waarvan hierbo melding gemaak word, hoofsaaklik onder twee kategorieë gegroepeer kan word: dié wat met persoonlike eienskappe van die kind (of adolessent) verband hou en dié wat op positiewe eienskappe van haar omgewing betrekking het (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure & Long, 1993; Doll & Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlak, 1998).

3.9.3.1 Persoonlike eienskappe

Persoonlike eienskappe wat as beskermingsfaktore kan dien, sluit in sosiale en emosionele bevoegdhede, soos sterk interpersoonlike vaardighede, 'n aangename geaardheid, goeie probleemoplossingsvaardighede, self-werksaamheid, 'n positiewe selfagting, effektiewe kommunikasievaardighede en hoë aspirasies (Graczyk *et al.*, 2000). Voorgenoemde kan almal as kernkomponente van EI beskou word.

3.9.3.2 Omgewingsfaktore

Omgewingsfaktore wat 'n ondersteunende konteks vir die sosiale en emosionele ontwikkeling van kinders voorsien, sluit in: 'n sterk band met ten minste een besorgde volwassene, toereikende ouerskap, betrokkenheid by konstruktiewe organisasies of aktiwiteite en toegang tot goeie skole.

i. Ouers se rol in die ontwikkeling van EI

EI-voorstaaers beweer dat die ontwikkeling van kinders¹² se EI in 'n groot mate deur hulle ouers se sosialiseringpraktyke bepaal word (Saarni, 1999, 2000; Salovey & Sluyter, 1997). Dit wat kinders in die gesinskonteks by hulle ouers leer, vorm die basis van hulle emosionele kennis en bevoegdheid om emosies te kan identifiseer en te reguleer (Mayer & Salovey, 1997). Gesinsosialisering het ook 'n direkte impak op 'n kind se sosiale en emosionele bevoegdheid (Garner, Jones & Miner, 1994; Zeidner *et al.*, 2002). Die basiese aanname kan dus gemaak word dat 'n kind wie se ouers oor die algemeen konstruktiewe EI-

¹² Die leser moet asseblief kennis neem dat "adolessent(e)" in hierdie geval ook deur die term "kind(ers)" geïmpliseer word.

verbandhoudende gedrag openbaar, meer geneig sal wees om dit as deel van haar eie gedragsrepertoire te inisieer. Dit blyk dus dat die ontwikkeling van EI-bevoegdheids deur 'n veilige en emosioneel-ontvanklike gesinsomgewing ondersteun word. Harrod en Scheer (2005) se studie toon verder betekenisvolle verhoudings aan tussen EI en die moeder se opleiding, die vader se opleiding en die huishouding se finansiële inkomste. Voorgenoemde resultate kan 'n aanduiding wees van die moontlike faktore wat 'n rol in EI-vorming en -ontwikkeling speel.

Daar blyk egter nie genoeg navorsing te wees om veel meer gegronde veralgemenings oor die bepalende faktore van kinders se EI te maak nie. Daar kan byvoorbeeld nie sonder meer gesê word of 'n kind se emosionele en sosiale bevoegdheid (binne "gesonde" gesinsomgewings) beïnvloed word deur direkte instruksie, die beskikbaarheid van positiewe rolmodelle, of deur die vermyding van skadelike vlakke van interpersoonlike konflik nie, en of daar bloot gepoog moet word om 'n omgewing te voorsien waarin die kind se selfgerigte ondersoek en verwerwing van emosionele kennis ondersteun sal word. Die impak van volgehoue stresvolle omstandighede op 'n individu se EI kan ook nie ontken word nie. Alhoewel gesinsfaktore wat moontlik 'n rol in EI-ontwikkeling kan speel in die studie verken gaan word val 'n in-diepte ondersoek daarna buite die doel van hierdie studie. Daar gaan wel met die studie gepoog word om die rol wat die skoolkonteks moontlik in hierdie verband kan speel, te ondersoek.

ii. Die rol van die skoolkonteks in die ontwikkeling van EI

Die skoolomgewing kan as een van die belangrikste kontekste vir die aanleer van EI gesien word (Mayer & Salovey, 1997). Gedurende die proses van emosionele leer ontwikkel die individu aanlegte, vaardighede, houdings en waardes wat nodig is om emosionele bevoegdheids te bekom. Onderrig in EI-vaardighede kan deur 'n verskeidenheid diverse pogings, byvoorbeeld klaskamerinstruksie, buitekurrikulêre aktiwiteite, 'n ondersteunende skoolklimaat en die betrokkenheid van leerders, onderwysers en ouers in gemeenskaps-aktiwiteite voorsien word (Zeidner *et al.*, 2002).

Die ontwikkeling van EI-vaardighede geskied egter nie altyd ewe maklik vir alle leerders nie. Verder word alle leerders nie altyd ewe suksesvol binne 'n bepaalde skoolkonteks geakkommodeer nie (die uitdagings wat leerders van rasse minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer, is in hoofstuk 2 bespreek). Uit die voorafgaande

bespreking van die betekenisvolheid van EI, blyk dit dat individue met 'n hoë EI, potensieel beter in staat is om persoonlike uitdagings, sowel as omgewingseise meer effektief te hanteer. Dit wil dus voorkom of 'n individu (wat deel is van 'n rasse minderheidsgroep) se (hoër) EI 'n betekenisvolle rol in haar aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks behoort te speel, sowel as in die wyse waarop sy haar eie identiteit (binne 'n kulturele omgewing wat moontlik van haar eie kan verskil) gaan onderhandel.

3.10 DIE MOONTLIKE ROL VAN EI IN DIE IDENTITEITSONDERHANDELING, AANPASSING EN FUNKSIONERING VAN RASSEMINDERHEIDSGROEPE IN MEERDERHEIDSKOOLKONTEKSTE

Volgens Bar-On (2006) is individue wat emosioneel en sosiaal intelligent is, in staat om hulself te verstaan en uit te druk, ander te verstaan en met hul te vereenselwig, en om die alledaagse eise van die lewe effektief te hanteer. 'n Individu se EI kan derhalwe 'n belangrike rol speel in hoe sy die wêreld konstrueer en beleef (Richburg & Fletcher, 2002).

Uit die literatuurstudie in hoofstuk 2 het dit duidelik geblyk dat rasse minderheidsgroepe (veral swart leerders) in meerderheidskoolkontekste voor verskeie uitdagings te staan kom en dat hul aanpassing en funksionering in 'n meerderheidskoolkonteks nie altyd ewe suksesvol geskied nie. 'n Verskeidenheid redes kan hiervoor aangevoer word: hulle word dikwels nie toegelaat om hul eie kultuur uit te leef en hul identiteit te onderhandel nie; hulle vind dit moeilik om verhoudings met hul anderrassige portuurgroep aan te knoop en in stand te hou; hulle word aan vooroordeel en rassisme blootgestel en hulle kan dikwels onseker wees oor die rolverwagtinge wat aan hulle gestel word. Hierdie faktore kan lede van rasse minderheidsgroepe magteloos laat voel en baie spanning vir hulle veroorsaak (Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Naidoo, 1996; Polson, 1996) wat weer 'n direkte invloed op hul skoolprestasie kan hê (Maree & Ebersöhn, 2002).

Wanneer mense angstig, onseker of onveilig voel, wanneer hulle te veel stres en spanning ervaar, of wanneer hulle aan konstante emosionele aftakeling blootgestel word, is die kans skraal dat hulle hul talente optimaal sal benut. As 'n individu byvoorbeeld nie leer hoe om gesonde verhoudings aan te knoop nie, word haar potensiaal vir geestelike ontwikkeling en aktualisering ernstig ingekort. Kinders wil goed voel oor hulleself en indien die kind nie die geleentheid gebied word nie, kan dit haar selfbeeld 'n ernstige knou gee, wat jare kan neem

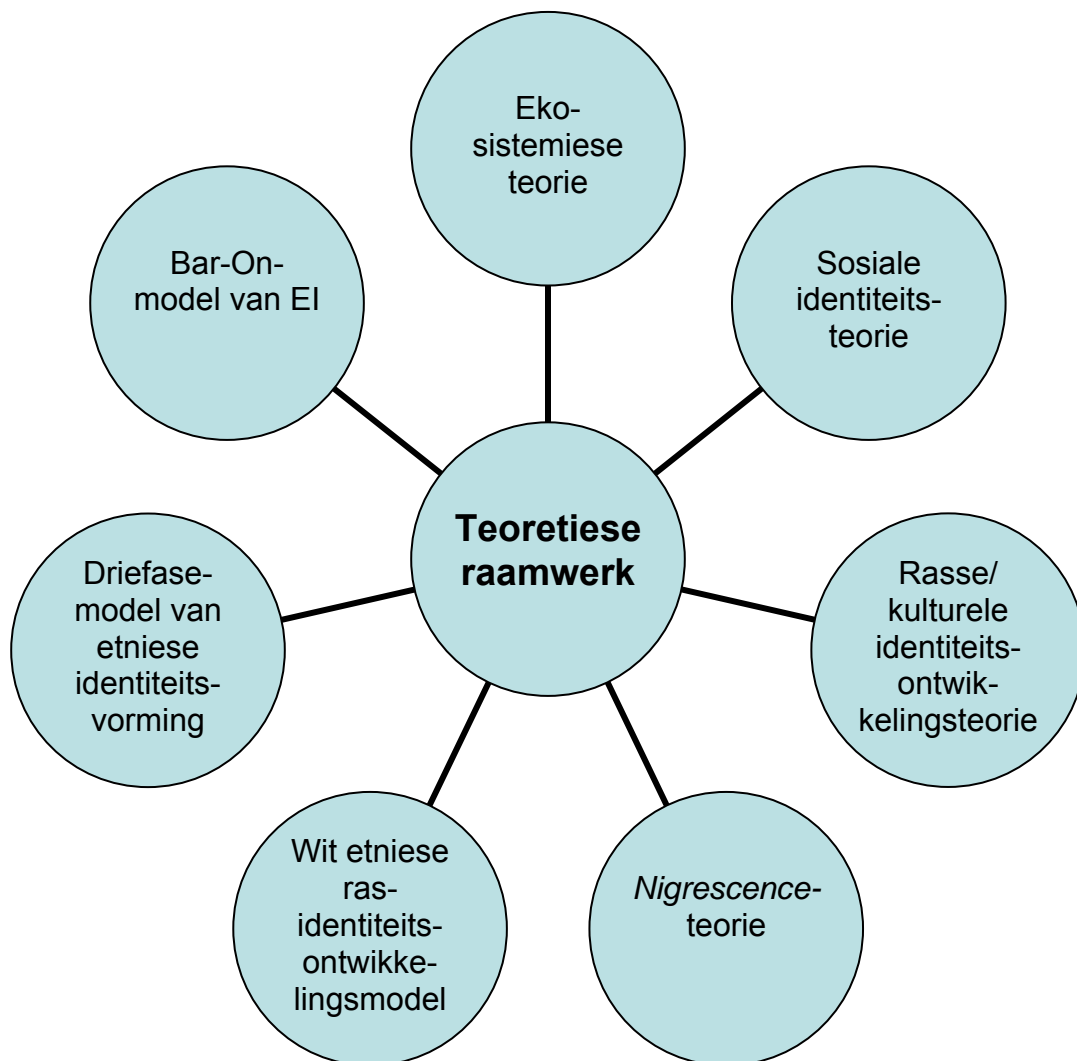
om te herstel – indien dit wel gebeur (Maree & Ebersöhn, 2002). Leerders wat met ander woorde as lede van rasse minderheids-groepe nie daarin slaag om toereikende portuurgroep-verhoudings in meerderheidskoolkontekste aan te knoop, sonder om hulle identiteit in die proses prys te gee nie, loop dus die gevaar om nooit hul volle potensiaal te verwerklik nie.

Voorgenoemde kan as kern-konsepte van EI beskou word en daarom maak ek die aanname dat 'n adolessent met 'n hoër EI beter in staat behoort te wees om die uitdagings waarmee sy as deel van 'n rasse minderheids-groep in 'n meerderheidskoolkonteks gekonfronteer word, te hanteer.

3.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 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 in diepte ondersoek is. Die relevansie van die konsep en die betekenisvolheid van EI in menslike funksionering is in die literatuur aangetoon. Die ontwikkeling van EI by adolessente en die rol wat EI moontlik in die identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering van lede van rasse minderheids-groepe in meerderheidskoolkontekste kan speel, is ook kortliks verken.

HOOFSTUK 4: TEORETIESE RAAMWERK



4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die teoretiese raamwerk waaruit die studie onderneem is, ondersoek. Aangesien die studie onder meer betrekking het op die wyse waarop lede van 'n rasse minderheidsgroep binne 'n meerderheidskoolkonteks aanpas en funksioneer, is die ekosistemiese (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002) en sosiale identiteitsteorieë (Tajfel & Turner, 1979) geïmplementeer om hierdie tendens te verken. Daar is gepoog om die onderhandeling van ras-etniese identiteit te ondersoek teen die agtergrond van die Rassekulturele 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, terwyl die deelnemers se EI volgens die Bar-On-model (1997) geanaliseer en geïnterpreteer is.

4.2 EKOSISTEMIESE TEORIE

Die ekosistemiese teorie (Donald *et al.*, 2002) is saamgestel uit die ekologiese (Bronfenbrenner, 1979) en sisteemteorieë (Capra, 1982) en dui aan hoe individue en groepe op verskillende vlakke in 'n sosiale konteks in 'n dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhouding verbind is.

4.2.1 Ekologiese teorie

Die ekologiese teorie het sy oorsprong in Bronfenbrenner (1977; 1979; 1986) se ekologiese model van kinderontwikkeling. Volgens hierdie model moet vier interaktiewe dimensies in ag geneem word wanneer kinderontwikkeling bestudeer word, gegewe:

- persoonlike faktore (bv. die temperament van die kind en/of haar ouer);
- prosesfaktore (bv. die tipe interaksie wat binne 'n gesin of skoolkonteks plaasvind);
- kontekste (bv. gesinne, skole, of plaaslike gemeenskappe);
- tyd (bv. veranderinge oor tyd in die kind of omgewing). (Donald *et al.*, 2002).

Die belangrikheid van proksimale interaksies in kinderontwikkeling (met ander woorde interaksies wat in aangesig-tot-aangesig, langtermynverhoudings plaasvind, byvoorbeeld tussen 'n ouer en kind of tussen 'n kind en 'n naby vriend) word deur Bronfenbrenner (1979) beklemtoon. Die proses van proksimale interaksies word deur persoonlike faktore (bv. die kind se temperament), sowel as deur die aard van die kontekste waarbinne hierdie interaksie

plaasvind (bv. die aard van die interaksie tussen onderwysers en leerders in 'n skool) beïnvloed. Hierdie persoonlike, proses- en kontekstuele elemente verander oor tyd, afhange van kinders se ontwikkeling en verandering(e) in die omgewing(s).

Volgens Bronfenbrenner (in Donald *et al.*, 2002), behoort kinderontwikkeling bestudeer te word vanuit die uitgangspunt dat dit plaasvind binne vier interafhanklike sisteme, naamlik die “mikrosisteem”¹³, die “mesosisteem”, die “eksosisteem” en die “makrosisteem”. Voor genoemde sisteme is in interaksie met die “chronosisteem” en word vervolgens bespreek.

4.2.1.1 Mikrosisteme

Die sisteme waar kinders in volgehoue aangesig-tot-aangesig interaksies met bekende mense betrokke is, kan as mikrosisteme beskou word, byvoorbeeld die gesin, die skool en die portuurgroep. Hierdie sisteme het betrekking op patrone van daaglikse aktiwiteite, rolle en verhoudings. Volgens Bronfenbrenner vind die proksimale interaksies waarvan vroeër melding gemaak is binne hierdie sisteme plaas.

4.2.1.2 Mesosisteme

Die mesosisteem kan beskou word as 'n stel mikrosisteme wat met mekaar geassosieer word, aangesien die portuurgroep-, skool- en gesinsisteme op hierdie vlak in interaksie met mekaar is. Met ander woorde, 'n kind se gedrag by die skool kan beïnvloed word deur dit wat by die huis gebeur en andersom. 'n Kind kan byvoorbeeld geen ondersteuning van 'n ouer ontvang nie, maar wel by 'n onderwyser of by haar portuurgroep. Alhoewel die gebrek aan ondersteuning by die huis 'n kind dus angstig en onseker kan laat voel, kan voorgenoemde deur positiewe interaksie met byvoorbeeld 'n onderwyser of haar portuurgroep verminder word. Die omgekeerde kan egter ook gebeur dat 'n kind geborgenheid by die huis, maar verwerping by die skool ervaar.

4.2.1.3 Eksosisteme

Hierdie sisteem sluit ander sisteme in waarby die kind nie direk betrokke is nie, maar wat die individue met wie sy proksimale verhoudings in haar mikrosisteme het, kan beïnvloed. 'n

¹³ Aanhalingstekens word aanvanklik gebruik om aan te dui dat die betrokke terme direk uit die genoemde teorieë vertaal is.

Ouer se werksomstandighede of 'n broer/suster se portuurgroep kan byvoorbeeld as eksosisteme in 'n kind se lewe beskou word.

4.2.1.4 Makrosisteme

Die makrosisteam het betrekking op die dominante sosiale strukture, sowel as waardes en oortuigings wat al die ander sisteme beïnvloed, of deur al die ander sisteme beïnvloed word. 'n Kind kan byvoorbeeld leer dat sy respek vir ouer mense moet hê. Die proksimale interaksies in haar mikrosisteam sal dan waarskynlik deur hierdie kulturele waarde beïnvloed word en na al die ander sisteme waarby sy betrokke is, oorvlei. Hierdie sisteem kan as die algehele sosiale sisteem beskou word.

4.2.1.5 Chronosisteme

Die interaksies tussen voorgenoemde sisteme en hul invloed op individuele ontwikkeling vind binne spesifieke tydsraamwerke plaas. Met ander woorde, 'n gesin, 'n skool of enige ander sisteem waarin die ontwikkelende kind betrokke is, kan op sigself as 'n proses van ontwikkeling beskou word. Hierdie sisteme is weer in interaksie met 'n kind se progressiewe fases van ontwikkeling.

4.2.1.6 Samevatting: Ekologiese teorie

Die ekologiese teorie is dus gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudings wat tussen organismes en hul fisiese omgewings bestaan (Bronfenbrenner, 1979). Hierdie verhoudings word as 'n geheel beskou, waar elke deel ewe belangrik is en waar verandering in een verhouding/sisteem waarskynlik 'n verandering in ander verhoudings/sisteme te weeg sal bring. Volgens hierdie teorie word daar na ekologiese “balans” gestreef – wanneer die verhoudings en siklusse binne die hele sisteem in balans is, kan die sisteem onderhou word (Donald *et al.*, 2002).

Die persoon en haar omgewing is dus voortdurend in interaksie en beïnvloed mekaar wedersyds. Bronfenbrenner in Donald *et al.* (2002) beklemtoon in hierdie verband dat kinders se eie **persepsies** van hulle kontekste (sisteme) sentraal is tot begrip van die wyse waarop hulle daarmee omgaan. 'n Kind word dus nie slegs deur die omgewing beïnvloed nie, maar kan as aktiewe deelnemer in haar eie ontwikkeling beskou word. Individue word

volgens hierdie teorie dus as bevoeg beskou om aan te pas en volgens verskillende omgewingsvereistes op te tree. Op dieselfde wyse kan die individu se rolverwagtinge van een omgewing na die volgende verskil.

4.2.2 Sisteemteorie

Voorstanders van die sisteemteorie beskou die verskillende vlakke en groeperings van 'n sosiale konteks as "sisteme" waar die algehele funksionering van die sisteem afhanklik is van die interaksie tussen al die dele. 'n Skool of gesin kan byvoorbeeld elk as 'n sisteem beskou word. Volgens die sisteemteorie vind oorsaak-gevolg-verhoudings nie net in een rigting plaas nie, maar aksies word beskou op grond van die wyse waarop hulle mekaar op sikliese wyse beïnvloed. Elke sisteem is ook in interaksie met ander parallelle of wyer sisteme, byvoorbeeld die gesin as geheel is in interaksie met ander sisteme, byvoorbeeld die skool, die kerk, ander families, ensovoorts (Donald *et al.*, 2002).

Verskeie ander elemente en prosesse is volgens Donald *et al.* (2002) belangrik om enige sisteem te verstaan. Dit sluit in:

4.2.2.1 Doelwitte en waardes van die sisteem

Die sisteem as 'n geheel, sowel as die sisteem se interaksie met ander sisteme, beïnvloed en word beïnvloed deur beide die vanselfsprekende (openlik gestelde) en versteekte doelwitte en waardes van die sisteem. Byvoorbeeld, 'n vanselfsprekende doelwit van 'n gesin kan "ekonomiese vooruitgang" wees, terwyl "die handhawing van manlike dominansie" 'n versteekte (en dikwels meer invloedryke) doelwit kan wees. In 'n skool kan "onderrig" 'n vanselfsprekende doelwit wees, terwyl "die handhawing van 'n wit kulturele etos" die versteekte en meer invloedryke doelwit kan wees.

4.2.2.2 Subsisteme binne die sisteem

Subsisteme kan beskou word as verskillende en soms oorvleuelde groeperings binne die sisteme, byvoorbeeld verskillende generasies binne 'n gesin. Een subsisteem kan ook met 'n ander subsisteem oorvleuel, byvoorbeeld seuns en dogters binne dieselfde gesin. In 'n skoolkonteks kan klasse as 'n subsisteem beskou word, terwyl hierdie subsisteme weer met subsisteme wat op geslag of ras gebaseer is, kan oorvleuel.

4.2.2.3 Kommunikasiepatrone

Kommunikasie geskied tussen subsysteme, sowel as tussen die sisteem en ander sisteme buite die betrokke sisteem. Die wyse van kommunikasie (met ander woorde hoe duidelik en direk die kommunikasie plaasvind) tussen hierdie sisteme is belangrik in hul funksionering en interaksie. Byvoorbeeld, kommunikasie tussen ouers en hul kinders as subsysteme kan onduidelik wees, wat spanning tussen hierdie subsysteme kan veroorsaak. Dieselfde kommunikasieprobleme kan tussen verskillende subsysteme in 'n skoolkonteks (bv. tussen onderwysers en leerders of tussen wit en swart leerders onderling) ontstaan. Die kommunikasie tussen 'n gesin en 'n skool kan eweneens ook onvoldoende wees en as 'n resultaat daarvan die wyse waarop daar teenoor kinders opgetree word, beïnvloed.

4.2.2.4 Rolle binne die sisteem

Die vanselfsprekende – en spesifiek die versteekte – doelwitte van 'n sisteem word deur die wyse waarop rolle binne daardie sisteem gedefinieer en vertolk word, verteenwoordig. Die funksionering van die hele sisteem word hierdeur beïnvloed. Gesinslede kan byvoorbeeld 'n aantal verskillende rolle aanneem wat kan oorvleuel of soms teenstrydig kan wees. Algemene rolle sluit in ouer, kind, versorger, probleemoplosser, ensovoorts. Teenstrydigheid kan voorkom wanneer daar byvoorbeeld van 'n kind verwag word om beide die rolle van kind en ouer aan te neem (in 'n geval waar een van die ouers byvoorbeeld afwesig is).

4.2.2.5 Grense

Daar bestaan grense tussen subsysteme onderling, sowel as tussen die sisteem en ander sisteme. Die funksionering van 'n sisteem of sub sisteem word op verskillende wyses beïnvloed deur hoe rigied (geslote) of aanpasbaar (oop) die grense binne die sisteem is. Byvoorbeeld, hoe oop of geslote 'n skool in verhouding tot die gesinne van sy leerders en die plaaslike gemeenskap is, kan beide die skool se effektiwiteit en die gemeenskap self beïnvloed.

4.2.2.6 Tyd en ontwikkeling

Sisteme moet volgens Donald *et al.* (2002) in terme van die dimensie van tyd en ontwikkeling beskou word. Alle menslike sisteme verander en ontwikkel oor tyd; derhalwe word die

sisteem as geheel deur ontwikkelingsveranderinge in dele van die sisteem beïnvloed. Die ontwikkelingsfases van kinders het 'n noemenswaardige effek op die wyse waarop 'n gesin funksioneer en ontwikkel. Ontwikkelingsveranderinge in een sisteem is ook in interaksie met ontwikkelingsveranderinge in ander sisteme. Met ander woorde, skole kan as sisteme beskou word wat met tyd verander en ontwikkel. Dieselfde geld vir gemeenskappe, en die aard van die ontwikkeling in een sisteem beïnvloed die aard van die ontwikkeling in die ander sisteme in volgehoue interaktiewe siklusse (die integrasie van skole ná 1994 kan as 'n voorbeeld hiervan beskou word).

4.2.3 Samevatting en betekenisvolheid van die ekosistemiese teorie

Die ekosistemiese perspektief kan dus as 'n integrasie van beide die ekologiese en sistemiese teoretiese insigte beskou word. Die ekosistemiese teorie sluit aan by Chinkanda (1994) en Hartshorne (1992) se mening dat kinders nie as leerders in die ware sin van die woord verstaan kan word, sonder dat hulle onmiddellike agtergrond en familiegeskiedenis, en die impak van hierdie faktore op hul reaksie tot die skoolkonteks (of laasgenoemde se invloed op hul gesinslewe) in ag geneem word nie.

Die ekosistemiese teorie bied dus 'n benadering waarbinne leerders van 'n rasse-minderheidsgroep se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering in 'n meerderheidskoolkonteks ondersoek en verstaan kan word, aangesien hierdie teorie voorsiening maak vir die wedersydse invloed wat tussen 'n individu en haar konteks plaasvind. Verder kan die ontwikkeling en veranderinge wat in die laaste paar jaar in Suid-Afrikaanse skole plaasgevind het (en die invloed daarvan op die kind, haar gesin en die gemeenskap), goed vanuit 'n ekosistemiese perspektief verstaan word.

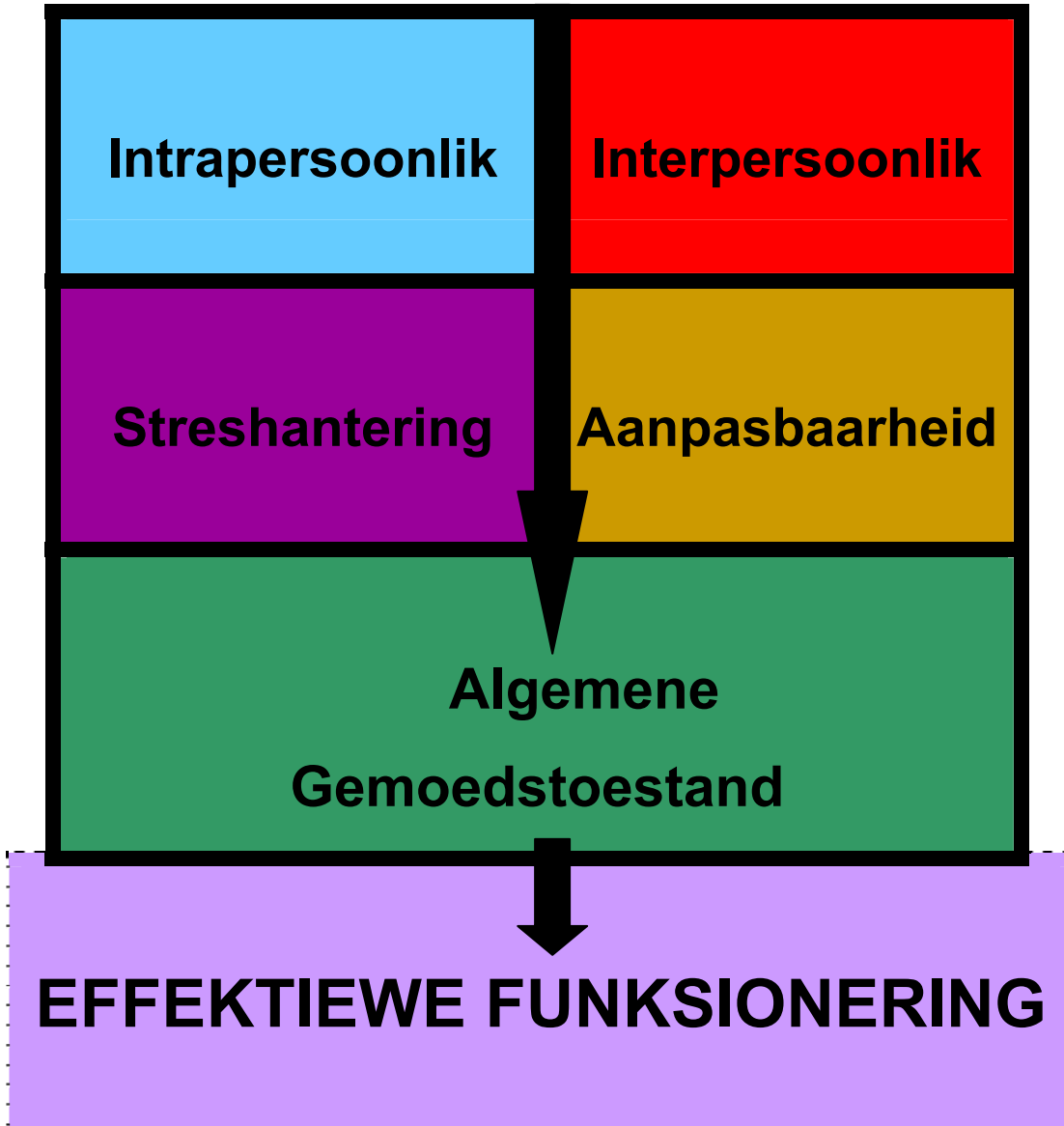
Soos reeds vermeld, blyk dit duidelik uit voorgenoemde bespreking dat 'n kind nie as 'n passiewe ontvanger van omgewingsinvloede beskou moet word nie, maar dat sy as aktiewe agent in haar eie ontwikkeling en in die hantering van haar omgewing optree. Laasgenoemde kan as kernkonsepte van Bar-On (1997) se model van EI beskou word.

4.3 DIE BAR-ON-MODEL VAN EI

4.3.1 Dimensies van die Bar-On-model van EI

Bar-On (1997) se model van EI het betrekking op die emosionele, persoonlike en sosiale aspekte van intelligensie wat nodig is vir 'n individu om haar omgewingseise suksesvol te

hanteer en as 'n resultaat daarvan beter psigologiese gesondheid en sukses in die lewe te geniet. Aangesien die model volledig in hoofstuk 3 bespreek is, word slegs 'n opsommende illustrasie daarvan vervolgens voorsien:



Figuur 4.1: Die Bar-On-model van EI

(Van Rooyen, 2002)

4.3.2 Samevatting en betekenisvolheid van die Bar-On-model van EI

'n Individu se intra- en interpersoonlike vaardighede, haar wyse van streshantering (emosionele beheer en regulering), haar aanpasbaarheid (die wyse waarop sy verandering

hanteer), sowel as haar algemene gemoedstoestand gaan volgens hierdie model dus bepaal in watter mate sy die omgewingseise wat aan haar gestel word, suksesvol gaan hanteer.

Hierdie model bied 'n omvattende beskrywing van 'n individu se EI waarbinne die deelnemers in hierdie studie se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks verstaan kan word.

4.4 SOSIALE IDENTITEITSTEORIE (SIT)

4.4.1 Die belang van 'n adolessent se portuurgroep

Die meeste adolessente rapporteer dat hulle aan 'n portuurgroep behoort (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1993) en die voordele van groeplidmaatskap is goed gedokumenteer. Portuurgroepe word as waardevolle netwerke beskou waardeur 'n adolessent se identiteit en selfbeeld onderhandel kan word (Newman & Newman in Tarrant, 2002). Hulle word ook as 'n bron van emosionele ondersteuning beskou, wat 'n sin van behoort gedurende 'n tydperk van fisiese, emosionele en kognitiewe aanpassing kan verskaf (Jackson & Bosma in Tarrant, 2002). Verder blyk dit dat die adolessente wat positiewe verhoudings met hul portuurgroepe rapporteer, dikwels beter psigologiese welstand geniet as diegene wat ontevrede met hul lidmaatskap is, of deur hul portuurgroep verwerp word (Gottlieb in Tarrant, 2002). Die belangrikheid van 'n adolessent se lidmaatskap aan 'n bepaalde sosiale groep word dus opnuut beklemtoon.

4.4.2 Sosiale groepe

Tajfel en Turner (in Kriel, 2000) definieer 'n sosiale groep soos volg: 'n Groep is 'n versameling individue wat hulself as lede van dieselfde kategorie beskou, en hulle ervaar ook 'n mate van emosionele verbintenis tot die gedeelde definisie van die groep. Verder bestaan daar konsensus tussen lede omtrent die evaluering van hul groep en van hul lidmaatskap daaraan. Die kriteria vir groeplidmaatskap is dat individue hulself as lede van die groep definieer en dat hulle ook deur ander lede van die groep as lede van die groep gedefinieer word. Intergroepkontak word dan beskou as:

... any behavior displayed by one or more actors toward one or more others that is based on the actors' identification of themselves and the others as belonging to different social categories (Tajfel & Turner, 1979:40).

Dit kom dus voor of sosiale groepe deur middel van 'n proses van sosiale kategorisering tot stand kom.

4.4.3 Sosiale kategorisering

Die SIT beklemtoon die natuurlike neiging wat bestaan om mense in verskeie sosiale kategorieë te klassifiseer (Sears, Peplau & Taylor, 1991). Sosiale kategorisering word beskou as 'n kognitiewe wyse waarop sosiale omgewings geklassifiseer en georden word. Die sosiale groepering bied vir individue 'n wyse waarop hulle hulself in sosiale terme kan definieer. Hierdie identifikasie is tot 'n groot mate verhoudingsgebonde en vergelykend van aard – met ander woorde, individue word as dieselfde of anders (of beter of swakker) as lede van ander groepe gedefinieer.

Sosiale kategorisering verskaf ook 'n sisteem waarvolgens individue hulself in die samelewing posisioneer. 'n Groep se status word juis in verhouding met die groep se posisionering in die politieke en sosio-ekonomiese struktuur van die samelewing of gemeenskap bepaal (Turner & Brown, 1978). Wit individue is in die vorige Suid-Afrikaanse samelewingsbestel as 'n hoëstatusgroep beskou, terwyl swart individue as 'n sosiale minderheidsgroep geëvalueer is (Bornman in Polson, 1996).

Verskeie navorsingsresultate toon aan dat die psigologiese welstand van benadeelde sosiale groepe (bv. etniese minderheidsgroepe) dikwels bedreig word (Outten, Schmitt, Garcia & Branscombe, 2009). Lede van hierdie groepe dui byvoorbeeld aan dat hulle gereeld negatiewe behandeling oor 'n verskeidenheid lewensdomeine verduur met betrekking tot onder meer behuising, opvoeding/onderrig en werkseleenthede (Feagin, 1991, 1992; Noh & Kaspar, 2003; Landrine & Klonoff, 1996; Machaisa, 2004; Sigelman & Welch, 1991; Swim, Hyers, Cohen, Fitzgerald & Bylsma, 2003). Tesame met die bedreiging van hul welstand as gevolg hiervan, kan hierdie groepe die persepsie ontwikkel dat hulle groep se devaluasie en verwerping deur die negatiewe behandeling gereflekteer word. Persepsies van benadeelde groepe dat hulle onwaardig is, is met lae selfbeeld (Branscombe, Schmitt & Harvey, 1999), depressie (Noh & Kaspar, 2003) en angs (Klonoff, Landrine & Ullman, 1999; Landrine & Klonoff, 1996) in verband gebring. Volgens Tajfel en Turner (1979) word hierdie persepsies van groeplidmaatskap (positief óf negatief) geïnternaliseer en word 'n sosiale identiteit, wat deel uitmaak van die persoon se selfbeeld, gevorm.

4.4.4 SIT en selfbeeld

Volgens die SIT kan 'n individu se selfbeeld as 'n basiese menslike behoefte beskou word en *individuals respond to threats to their identity in a variety of ways that enable them to maintain a positive view of themselves and their own reference group* (Phinney, Chavaria & Tate, 1992:470). Die selfbeeld bestaan uit twee dimensies:

- Die persoonlike identiteit wat unieke eienskappe van die individu insluit, soos persoonlikheidseienskappe, fisiese eienskappe (bv. ras/etnisiteit), voorkeure, afkeure, ensovoorts.
- Die sosiale identiteit wat verwys na die beskrywing van die individu as deel van 'n groep of groepe. 'n Individu se lidmaatskap aan verskillende sosiale kategorieë en groepe vorm saam haar sosiale identiteit (Kriel, 2000).

'n Persoon se selfbeeld ontwikkel dus gedeeltelik vanuit die sosiale kategorie waarin sy haarself sien (Tajfel & Turner in Kriel, 2000). Hierdie argument is op die volgende aannames gebaseer:

- Individue streef daarna om 'n positiewe selfbeeld te handhaaf.
- Sosiale groepe en lidmaatskap daaraan word met waardes geassosieer. 'n Individu se sosiale identiteit is dus positief of negatief, afhangend van die evaluering van daardie groep, wat tot die individu se sosiale identiteit bydra.
- Evaluering van die eie groep word, relatief tot 'n ander groep, deur middel van sosiale vergelykings van waardegebaseerde eienskappe bepaal. Positiewe vergelykings dra by tot die verhoogde aansien van die binnegroep, terwyl negatiewe vergelykings tot die verlaagde aansien van die binnegroep bydra (Tajfel & Turner in Kriel, 2000).

Die graad waarin 'n individu se selfbeeld deur haar groeplidmaatskap beïnvloed word, word bepaal deur die *value and emotional significance attached to that membership* (Tajfel, 1981:255). Groeplidmaatskap het dus die potensiaal om by te dra tot 'n individu se positiewe selfbeeld as die groep op sigself gunstig in terme van ander groepe geëvalueer word.

'n Individu sal daarom lidmaatskap in groepe nastreef *that have some contribution to make to the positive aspects of his social identity; i.e. to those aspects of it from which he derives some satisfaction* (Tajfel, 1978:64). Met ander woorde, as die lidmaatskap aan 'n bepaalde groep 'n individu laat goed voel oor haarself, sal die handhawing van affiliasie met die groep

en volharding in die positiewe evaluering van die groep in terme van ander groepe vir haar baie belangrik wees. Wanneer die vergelyking met 'n buitengroep egter in 'n benadeelde posisie resulteer, kan die individu 'n negatiewe sosiale identiteit ontwikkel (Mummendey, Kessler, Klink & Mielke, 1999). Die vorming van 'n sosiale identiteit kan verder negatief beïnvloed word wanneer negatiewe stereotipes met betrekking tot 'n bepaalde sosiale groep deur sy lede geïnternaliseer word (Shinnar, 2008).

4.4.5 Hantering van negatiewe sosiale identiteit

Die SIT identifiseer drie hanteringsmeganismes wat deur individue gebruik word wat 'n negatiewe sosiale identiteit het, naamlik individuele mobiliteit, sosiale kreatiwiteit en sosiale kompetisie (Tajfel & Turner, 1979, 1986; Turner & Brown, 1978). Die hantering van die psigologiese stres wat dikwels met lidmaatskap aan 'n minderheidsgroep gepaard gaan, is belangrik aangesien *individuals who show an active coping strategy are better able to take charge and initiative in their lives, actualize life plans and goals, and learn from successes and failures* (Torres & Rollock in Shinnar, 2008:157). Voorgenoemde hanteringsmeganismes word vervolgens bespreek.

4.4.5.1 Individuele mobiliteit

Hierdie strategie impliseer *attempts, on an individual basis, to achieve upward social mobility, to pass from a lower- to a higher-status group* (Tajfel & Turner, 1986:19). Wanneer individue byvoorbeeld van mening is dat die meeste lede van hul binnegroep laestatus-beroepe beklee, kan hulle deur middel van studie poog om hulself van hierdie groep te distansieer. Dit is egter moeilik, indien moontlik, vir 'n individu om haar binnegroep te verlaat wat betekenisvol anders as die buitengroep is (bv. op grond van ras/etnisiteit), wat meebring dat ander hanteringsmeganismes geïmplementeer moet word.

4.4.5.2 Sosiale kreatiwiteit

Hierdie hanteringsmeganisme is meer psigologies van aard en het betrekking op die verandering van 'n individu se persepsie, eerder as die neem van aksie soos wat by individuele mobiliteit die geval is. Lede van die binnegroep streef na positiewe differensiasie deur die vergelykingselemente te verander. Hulle kan byvoorbeeld eerder vergelykings op innerlike of persoonlike waardes as uiterlike eienskappe (waarop die vergelykings aanvanklik

gemaak is) tref. Die groep se status, en nie net die individu se status nie, word dus verander. Sosiale kreatiwiteit kan drie vorme aanneem:

- Die vergelykings tussen die binne- en buitengroep word op grond van nuwe dimensies gemaak. Hirose in Shinnar (2008:557) het byvoorbeeld in 'n eksperiment wat op ongelyke hulpbronverspreiding tussen groepe betrekking het die volgende bevind:

[Low-status group members] try to secure a positive self-identity for the group by finding another dimension in which they can evaluate themselves as superior to the dominant group, [such as a higher rating of in-group member trustworthiness], because they cannot affirmatively appreciate themselves in the status-related dimension of dominance, as reflected by the actual resource disparity.

- 'n Tweede variasie van sosiale kreatiwiteit het te make met die verandering van die waarde van die eienskappe wat aan die binnegroep 'n negatiewe evaluasie gegee het, sodat dit positief beskou word. 'n Klassieke voorbeeld is die "Black is beautiful"-slagspreuk waarin *the salient dimension, colour, remains the same but the usual value-system is reversed* (Turner & Brown, 1978:205).
- Die laaste variasie van sosiale kreatiwiteit het betrekking op die selektering van 'n alternatiewe verwysingsgroep (gewoonlik 'n laerstatus groep) om die binnegroep mee te vergelyk.

4.4.5.3 Sosiale kompetisie

Hierdie hanteringsmeganisme verwys na die betrokkenheid van lede van die binnegroep by aktiwiteite wat verandering in die *status quo* bevorder. Die binnegroep probeer met ander woorde hul status verhoog deur die buitengroep vir direkte kompetisie uit te daag. Hierdie kollektiewe aksie het ten doel om aanvaarding van die dominante kultuur te verkry in 'n poging om die waarde van die binnegroep te verhoog waar intergroep-vergelykings ongunstig is.

Sosiale aksie kan ook gerig wees op die bevordering van veranderinge van sekere aspekte van die individu se eie etniese groep (Tajfel & Turner, 1979), ten einde negatiewe stereotipes deur die buitengroep te vernietig. Laasgenoemde kan bereik word deur pogings om die afwykende gedrag van lede van die binnegroep, wat oënskynlik 'n negatiewe impak op die persepsies van die buitengroep het, te verander. Marques, Yzerbyt en Leyens (in Shinnar,

2008:558) het die *Black sheep effect* geïdentifiseer, waarin *unlikable in-group members are more negatively evaluated than unlikable out-group members when their behaviors are relevant for the in-group's social identity*. Hierdie effek kan tot psigologiese uitsluiting van die binnegroep lei wanneer *deviant group members [are] judged as less typical of the in-group by individuals who are likely to care the most about the in-group image, namely high identifiers. This seems to allow them to safeguard the image of their group* (Castano, Paladino, Coull & Yzerbyt in Shinnar, 2008:558).

4.4.6 Kritiek teen die SIT

Alhoewel die SIT handige konsepte voorsien aan die hand waarvan groepgedrag verstaan kan word – te wete “sosiale kategorisering”, “sosiale identiteit” en “sosiale vergelyking”, is hierdie konsepte kompleks en het verdere verheldering nodig. Volgens De La Rey (in Polson, 1996) word die faktore waardeur subjektiewe identifikasie met spesifieke groepe bepaal word, nie duidelik gespesifiseer nie. Alhoewel daar breedvoerig aan die proses van sosiale kategorisering aandag gegee word, word die ontstaan van die spesifieke kategorieë nie volledig verduidelik nie. Die belang van die kategorie, “ras”, in Suid-Afrika het byvoorbeeld nie bloot vanweë persepsies of behoeftes van mense ontstaan nie, maar bestaande kategorieë kan as die produk van sosiale aktiwiteite in ’n spesifieke historiese konteks beskou word. Dit blyk dus dat die komplekse dialektiese aard van groeidentifikasie nie voldoende deur die SIT in ag geneem word nie (Polson, 1996).

Die kompleksiteit wat kenmerkend van identifikasie met groepe is, word volgens Bornman (1988) deur die SIT onderskat. Hutnik (1986) wys byvoorbeeld daarop dat navorsing oor groepinteraksie wat op die SIT gebaseer is, meestal na groepinteraksie as ’n blote keuse tussen die identifisering met die binne- of buitegroep verwys. Hy stel voor dat groeidentifikasie eerder as ’n tweeledige proses gesien moet word: identifisering met ’n spesifieke groep, byvoorbeeld ’n laestatusgroep, en identifisering met die breër gemeenskap, byvoorbeeld ’n Suid-Afrikaner. Kitzinger en Stainton-Rogers (in Polson, 1996) se studie toon verder aan dat individue wat aan dieselfde groep behoort, nie noodwendig dieselfde redes vir hul lidmaatskap aanvoer nie en derhalwe ook nie dieselfde betekenis daaraan heg nie. Hierdie proses van identifikasie met groepe het verdere verheldering nodig.

Hutnik (1986) is verder van mening dat die SIT ’n direkte enkelvoudige verband tussen groeidentifikasie en -gedrag trek. Wanneer ’n individu baie sterk met sy binnegroep

identifiseer, beteken dit egter nie dat sy noodwendig presies volgens die bepaalde groep se norme sal optree nie.

Volgens die SIT word aangeneem dat binnegroepbevooroordeeling feitlik onvermydelik in alle tussengroepinteraksies voorkom. Hierdie aanname word deur Bornman (in Polson, 1996) gekritiseer. Volgens Bornman kan kategorisering as 'n universele proses beskou word, wat nodig is vir die individu om inligting te struktureer. Stereotipering en vooroordeel kan volgens Bornman as natuurlike uitvloeisels van hierdie kognitiewe proses beskou word en hy is van mening dat dit onvermydelik tot diskriminasie en vyandigheid aanleiding gee. Verder word alle groepinteraksies nie noodwendig deur diskriminasie gekenmerk nie, maar sommige word inderdaad deur verdraagsaamheid gekenmerk. Daar kan dus volgens Bornman (in Polson, 1996) die aanname gemaak word dat daar ander prosesse bestaan, wat 'n betekenisvolle rol in intergroepverhoudings kan speel, wat nie deur die SIT verantwoord word nie.

Die SIT is hoofsaaklik op eksperimentele studies gegrond waar groepe nie voorheen kontak gehad het nie (Skevington in Polson, 1996). Veralgemenings en afleidings oor groepe wat mekaar goed ken en daaglik in noue kontak is, moet daarom versigtig gemaak word. Die invloed van vorige kontak op huidige groepinteraksie word ook nie duidelik in die SIT bespreek nie.

4.4.7 Samevatting: SIT

In essensie kan gesê word dat die SIT op die proses van sosiale kategorisering fokus. Laasgenoemde lei daartoe dat individue hulself as lede van sekere groepe (binnegroepe) beskou, en hulself terselfdertyd van ander groepe (buitengroepe) uitsluit. Ten spyte van voorgenoemde kritiek, kan die SIT steeds as een van die vernaamste teoretiese uitgangspunte vir navorsing oor tussengroepgedrag beskou word, aangesien 'n verskeidenheid uiteenlopende verskynsels in 'n toetsbare teorie geïntegreer word.

Die stigting en handhawing van portuurgroepverhoudings, sowel as die vorming van 'n gesonde sosiale identiteit, kan as belangrike ontwikkelingstake van adolessensie beskou word. Die SIT het 'n lens gebied waardeur die sosiale kategorisering, wat dikwels kenmerkend van diverse skoolkontekste is (Erasmus & Ferreira, 2002; Kriel, 2000; Machaisa, 2004), ondersoek kon word.

4.5 RAS-ETNIESE IDENTITEITSONTWIKKELINGSTEORIË

Die mate en wyse waarop individue hulself in terme van hul eie rassegroep definieer, is sentraal tot ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë. Daar bestaan verskeie teorieë waarvolgens ras-etniese identiteitsonderhandeling beskryf kan word, waaronder Sue en Sue (1990) se Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie, Cross (1971, 1991) se “swart-word” (*Nigrescence*)-teorie, Helms (1995) se teorie van wit etniese identiteitsontwikkeling en Phinney (1989) se Driefase-model van etniese identiteitsvorming.

4.5.1 Die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie

Sue en Sue (1990) het hierdie model oorspronklik ontwikkel om terapie met lede van rasseminderheids-groepe (in hierdie geval, swart individue) te bevorder en om die houdings en reaksies van individue in verskillende fases van identiteitsvorming te verstaan. Dit neem sosio-politieke faktore in die identiteitsvormingsproses in ag. Die model stel vyf stadiums voor wat kortliks beskryf gaan word. Alhoewel sy die fases waardeur lede van rasseminderheids-groepe (binne meerderheidskontekste) gaan, ook in diepte beskryf, gaan dit nie hier uiteengesit word nie, aangesien die studie juis ten doel het om die identiteitsontwikkeling van **rasseminderheids-groepe** binne meerderheidskontekste te ondersoek.

4.5.1.1 Fase 1: Konformiteit

Tydens hierdie fase toon individue van die rasseminderheids-groep ‘n onvoorwaardelike voorkeur vir die dominante groep se kulturele waardes. Binne ‘n wit skoolkonteks word die wit leerders as die verwysingsgroep gesien en daar vind ‘n sterk identifikasie met hierdie groep plaas. Lewenstyl, waardesisteme, kulturele en fisiese eienskappe van die wit gemeenskap word hoog aangeskryf, terwyl dié van die swart minderheids-groep geminag word. Lede van die rasseminderheids-groep probeer hulself in terme van die groep met die meeste aansien en mag aanpas, om sodoende minderwaardigheidsgevoelens te vermy. Dit is egter juis hierdie identifikasie wat tot verwarring in die individu lei. Die druk tot assimilasie en akkulturasie kan tot kulturele konflik in die individu bydra.

Hierdie konformering kan daartoe lei dat die swart individu voel dat die wit lewenstyl bo haar eie kultuur of lewenstyl verhewe is. Dit kan tot gevolg hê dat lede van rasseminderheids-groepe wonder of hulle nie self ook minderwaardig is nie, en inderdaad vir segregasie en

ondergeskiktheidstelling geblameer moet word nie (Sue & Sue in Kriel, 2000). Voorgenoemde kan tot 'n verwarde identiteit by lede van die rasseminderheidsgroep in hierdie fase van identiteitsontwikkeling bydra.

4.5.1.2 Fase 2: Dissonansie

'n Individue kom voortdurend met inkonsekwente inligting omtrent haar eie kulturele oortuigings, houdings en waardes in aanraking, in weerwil daarvan dat sy kan poog om haar eie herkoms te ontken. Individue kom byvoorbeeld met lede van hul rasseminderheidsgroep in aanraking wat nie die stereotipe eienskappe vertoon soos wat deur die wit kultuur beskryf word nie. Die vorige houdings van konformiteit kan nou bevraagteken word en daar kan konflik tussen nuwe inligting en gekonformeerde waardes van die vorige fase ontstaan (Sue & Sue, 1990).

4.5.1.3 Fase 3: Weerstand en indompeling

Gedurende hierdie fase word die verwerping van die dominante groep se waardes oorbeklemtoon. Die persoon ervaar skaamte en skuldgevoelens omdat sy haar groep probeer ontken en verwerp het. Sterk gevoelens van woede kom voor en die dominante groep word nou as onderdrukkers en rassiste beskou. Hierdie fase is om twee redes belangrik: in die eerste plek word die konflik en onsekerheid wat gedurende die vorige fases ontstaan het, opgelos en die individu het nou 'n beter begrip van sosiale magte (rassisme, onderdrukking en diskriminasie), asook van haar rol as die slagoffer daarvan; tweedens word die vraag nou gevra waarom individue vir hulself skaam moet wees, en gevoelens van skaamte, skuld en woede word uitgelok (Sue & Sue in Kriel, 2000).

4.5.1.4 Fase 4: Introspeksie

Die intensiteit van die vorige fase is uitputtend en die individu besef dat sy daardie energie beter kan gebruik deur haar eie kultuur en geskiedenis beter te leer verstaan. Sy besef dat haar sienings tydens die vorige fase baie rigied was. Hierdie besef gee egter nie aanleiding tot 'n negatiewe houding teenoor haar eie kultuur of groep nie (Sue & Sue in Kriel, 2000).

4.5.1.5 Fase 5: Integrasie en bewuswording

Die individu ontwikkel 'n innerlike sin van sekuriteit en kan waardering vir haar eie en ander kulture toon, sonder om bedreig te voel. Die minderheidsgroep se waardes word nie noodwendig in konflik met die dominante groep se waardes beskou nie. Die individu besef dat daar “goed” en “sleg” binne elke kultuur bestaan. Gedurende hierdie fase ontwikkel 'n behoefte om alle vorms van onderdrukking teen te staan (Sue & Sue in Kriel, 2000).

4.5.1.6 Kritiek teen die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie

Volgens kritici is hierdie model subjektief in oordeel rakende watter fase van rasidentiteitsontwikkeling die mees aanvaarbare is. Die model maak ook nie voorsiening vir die sosio-kulturele verandering in Suid-Afrika of vir die invloed van die Derdewêreld-beweging nie (wat kenmerkend van die laaste dekade is en 'n individu se trots op haar eie identiteit impliseer) (Kriel, 2000). Ander faktore wat 'n rol in die ontwikkeling van 'n gesonde ras-identiteit speel, insluitende ouderdom, geslag en sosiale klasseverskille, word ook nie deur hierdie model in ag geneem nie (Kriel, 2000).

4.5.2 Die Nigrescence-teorie

Die *Nigrescence* (“om swart te word”)-teorie (Cross, 1971, 1991) is gebaseer op Fanon (1963, 1967a, 1967b) se denke rakende ras- of kulturele identiteitsontwikkeling en bevrydingstruweling (Sneed, Schwartz & Cross, 2006). Hierdie model bestaan uit vyf fases en is ontwikkel om aan te dui hoe swart Amerikaners van self-haat na self-liefde beweeg.

Die eerste fase – “pre-botsing” (*pre-encouter*) – beeld 'n identiteit uit wat op iets anders as ras gebaseer is, of deur self-haat gekenmerk word. Die tweede fase, naamlik die “botsing” (*encouter*) is oorspronklik uitgebeeld as 'n traumatiese, rassistiese gebeurtenis wat individue daarvan bewus maak dat hulle meer ontvanklik vir nuwe interpretasies van hul ras-etniese identiteit behoort te wees (Cross, 1971). Meer onlangs het Cross (1991, 1995) egter voorgestel dat hierdie kritiese botsing ook as gevolg van verskeie oënskynlik nietige en negatiewe insidente kan plaasvind. Nadat die botsing plaasgevind het, betree die individu die “indompeling-sigbaarwording”-fase (*immersion-emersion*) waar sy besluit om “Swart” te wees, die betekenis daarvan te ondersoek en haarself ten volle aan alles wat “Swart” is oor te gee. Hierdie nuwe identiteit word in die vierde fase – naamlik die “internalisering”-fase

(*internalization*) – gekristalliseer en geen haat of negatieweit teenoor die binnegroep kom meer voor nie. Die swart individu is nou trots op haar identiteit en beskik oor 'n positiewe groepestem. Individue in die vyfde fase (“internalisering-toevertrouing” oftewel *internalization-commitment*) neem hul selfvertroue in - en hul verbintenis aan hul ras 'n stap verder en werk aan die opheffing van hul rassegroep en die eliminasië van rassisme in die gemeenskap.

Cross (1995) beklemtoon dat dit moontlik vir individue is om in enige fase te stagneer of om later in hul lewens weer na vorige fases terug te beweeg nadat 'n nuwe botsing voorgekom het. Voorgenoemde gaan volgens hom deur die individu se persoonlikheid, ondersteuningstelsens, hulpbronne en ervarings beïnvloed word.

4.5.2.1 Kritiek teen die *Nigrescence*-teorie

Alhoewel hierdie model hoofsaaklik op die ontwikkeling van **volwasse** swart identiteit gerig is (Sneed *et al.*, 2006), kan dit suksesvol in die ondersoek van **adolessente** se ras-etniese identiteitsontwikkeling geïmplementeer word (Duncan & McCoy, 2007). Die ouderdomskwessie blyk egter steeds 'n leemte te wees, aangesien 'n negatiewe sosiale botsing (*encounter*) op enige ouderdom kan plaasvind en nie noodwendig slegs gedurende volwassenheid nie. Verder dui navorsing aan dat ras-etniese identiteitsontwikkeling as 'n kritiese ontwikkelingstaak van adolessensie beskou kan word (Erikson, 1968; Phinney, 1989; Tarrant, 2002), wat impliseer dat die aanvang van 'n gesonde ras-etniese identiteit nie eers in volwassenheid in aanvang neem nie.

Swart individue in oorwegend wit omgewings kan meer negatiewe rasse-botsings (*encounters*) as hul eweknieë in oorwegend swart omgewings ervaar (Ford, 1992; Smith, 1989). Swart individue in wit omgewings kan hierdie botsings ook op 'n vroeër ouderdom as swart individue in oorwegend swart omgewings ervaar. Hierdie tendens word nie deur Cross (1971, 1991) se teorie verhelder nie. Parham (1989) is verder van mening dat 'n adolescent *whose parents have more Afrocentric racial attitudes, and who lives in a predominantly Black environment, may view the world from a pro-Black-oriented perspective*, terwyl Cross (1971, 1991) se definisie van fase 1 op self-haat gebaseer is en 'n pro-swart identiteit daarvolgens uitgesluit word.

4.5.3 Die Wit etniese identiteitsvormingsteorie

Volgens Helms in Sneed *et al.* (2006) word wit ras-identiteitsontwikkeling deur 'n reeks van ses fases of “posisies” gekenmerk. Elke posisie word gekenmerk deur dinamiese kognitiewe, gedrags- en emosionele prosesse wat sekere skemas of inligtingprosesseringstyle voortbring. Laasgenoemde bepaal die wyses waarop die wit individu haar rassewêreld interpreteer.

Individue in die “kontakposisie” (*contact status*) (Posisie 1) is nie begaan oor die implikasies van hul ras in 'n diverse rassegemeenskap nie en is onbewus van hul eie rassisme. Ontkenning, onbewustheid en vermyding van rasbelaaide ervarings is kenmerkend van die inligtingprosesseringstyle wat in hierdie posisie aangeneem word. Individue in die “verbrokkelingsposisie” (*disintegration status*) (Posisie 2) het bewus geraak van rassekonflik wat nie op die basis van hul vorige ras-identiteit opgelos kan word nie; hierdie individue vind dit ook moeilik om hulle “raslose” identiteite te versoen met die ras-relevante denke wat intussen na vore getree het. Die inligtingprosesseringstyl wat met hierdie fase geassosieer word, word gekenmerk deur teenstydigheid en die onderdrukking van inligting wat nie ooreenstem met die individu se huidige identiteit nie. In die “herintegrasieposisie” (*reintegration status*) (Posisie 3) word die Wit kultuur geïdealiseer en minderheidskulture verkleineer. In teenstelling met ander vlakke, word lewensbesluite in hierdie posisie sterk deur rassebesorgdheid beïnvloed. Die inligtingprosesseringstyl wat kenmerkend van hierdie fase is, is verdraaiing, aangesien inligting rakende ras deur individue verdraai word om by hul eie huidige identiteit en oortuigings te pas.

Die “skynonafhanklikheidsposisie” (*pseudoindependence status*) (Posisie 4) verteenwoordig die begin van positiewe ras-etniese identiteitsresolusie. Dit word gekenmerk deur die begrip van rassegroep lidmaatskap en 'n soeke na 'n nie-rassistiese wit identiteit. Die inligtingprosesseringstyl wat met hierdie fase geassosieer word, word gekenmerk deur pogings van die individu om haar eie ervarings by 'n uitgebreide wêreldsiening in te pas. Rassekwessies word gebruik om begrip vir ander rassegroepe te ontwikkel. Gedurende die *immersion-emersion*-posisie (Posisie 5) probeer die individu die betekenis van ras-etniese identiteit vind, in 'n poging om haar eie “witheid” te herdefinieer. Die inligtingprosesseringstyl van hierdie fase word gekenmerk deur 'n oordrewe waaksaamheid teenoor rasbelaaide inligting en ervarings. Die individu probeer aktief om rassekwessies en -situasies te verstaan en te prosesseer. Die laaste fase, naamlik die “outonomieposisie” (*autonomy status*) (Posisie 6)

word gekenmerk deur die waardering van rassediversiteit, sowel as 'n poging om rassisme op 'n gemeenskapsvlak teen te werk. Die inligtingsprosesseringstyl kenmerkend van hierdie fase, kan as buigbaar en kompleks beskryf word.

4.5.4 Die Driefase-model van etniese identiteitsvorming

Phinney (1989) se model stel ras-etniese identiteitsontwikkeling vir lede van alle etniese groepe aan die hand van drie fases voor: Fase 1 (*"unexamined etniese identiteit"*) verwys na adolessente wat nie kwessies rakende ras-etniese identiteit ondersoek het nie en word gekenmerk deur individue wat onbesorg is oor hul eie ras-etniese identiteit, of wat die waardes en houdings van die dominante kultuur teenoor hul eie etniese groep aanvaar. Fase 2 verwys na die *"moratorium-fase"* waarin adolessente ras-etniese identiteitskwessies begin ondersoek, soos wat dit beteken om lid van 'n swart etniese groep binne 'n dominante Wit kultuur te wees. Fase 3 verwys na *"identiteitsverwerwing"* (*identity achievement*) waar die individu na 'n dieper begrip van haar eie etnisiteit en plek in die sosiale wêreld beweeg en bewus raak van die kulturele verskille tussen haar eie ras-etniese groep en die dominante kultuur. Hierdie fase word gekenmerk deur etniese trots, behoort en vertroue.

4.5.4.1 Kritiek teen die Driefase-model van etniese identiteitsvorming

Aangesien Phinney (1989) se model relevant is vir meervoudige etniese groepe (Roberts, Phinney, Masse, Chen, Roberts & Romero, 1999) kan dit in meervoudige kontekste toegepas word, *making it perhaps the most useful for the mainstream researcher* (Sneed *et al.*, 2006:74).

In teenstelling met die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie (Sue & Sue, 1990) en die *Nigrescence*-teorie (Cross, 1971, 1991) word die blootstelling aan 'n rassebotsing nie as die prikkel vir Ras-etniese identiteitsontwikkeling voorgestel nie. Navorsing voorsien egter konsekwente ondersteuning vir die verband wat tussen ras-etniese identiteitsontwikkeling en blootstelling aan diskriminasie bestaan (Pahl & Way, 2006; Quintana, 2007).

4.5.5 Samevatting: Ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë

Die ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë van Sue en Sue (1990), Cross (1971, 1991) en Phinney (1989) het baie in gemeen. Voorgenoemde teorieë stel voor dat individue hulself

aanvanklik in 'n fase van onbewustheid of gebrek aan belangstelling teenoor hul eie ras-etniese groep bevind. Individue beweeg van hierdie fase na 'n proses van ondersoek na hul eie ras/etnisiteit. Die ideaal is dat individue, ná hierdie proses, in staat is om tevrede met hulself as lid van 'n ras-etniese groep te wees en as 'n resultaat daarvan 'n positiewe groep-esteem koester.

Helms (1995) stel weer 'n teorie voor waar wit individue deur fases gaan om 'n ras-etniese identiteit te internaliseer waar die verwerping van rassisme as die ideaal gesien word.

Alhoewel ek in die studie nie die deelnemers se ras-etniese identiteitsontwikkeling as sodanig gemeet het nie, het ek teen die agtergrond van voorgenoemde teorieë probeer verstaan hoe hulle te werk gaan om hul eie ras-etniese identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks te onderhandel.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die teoretiese raamwerk waaruit die studie onderneem is, ondersoek. Ek het voorgenoemde teorieë geïntegreer, ten einde 'n omvattende beeld van die deelnemers te kon verkry. Die deelnemers is binne hul skoolkontekste bestudeer, maar die wedersydse invloed tussen deelnemers en ander (sub-)sisteme is ook deurgaans in ag geneem. Die deelnemers in hierdie studie is, soos deur voorstanders van die ekosistemiese teorie, as aktiewe agente in hulle eie ontwikkeling beskou en data-analise en -interpretasie het dienooreenkomstig geskied. Ander faktore soos persoonlike eienskappe van die deelnemers, eienskappe van gesinslede, die portuurgroep en ander lede van die skoolkonteks, interaksie tussen deelnemers en ander rolspelers in die verskillende sisteme, die ontwikkelingsfase van elke deelnemer, asook die tydsraamwerk waarbinne voorgenoemde plaasvind, is in ag geneem.

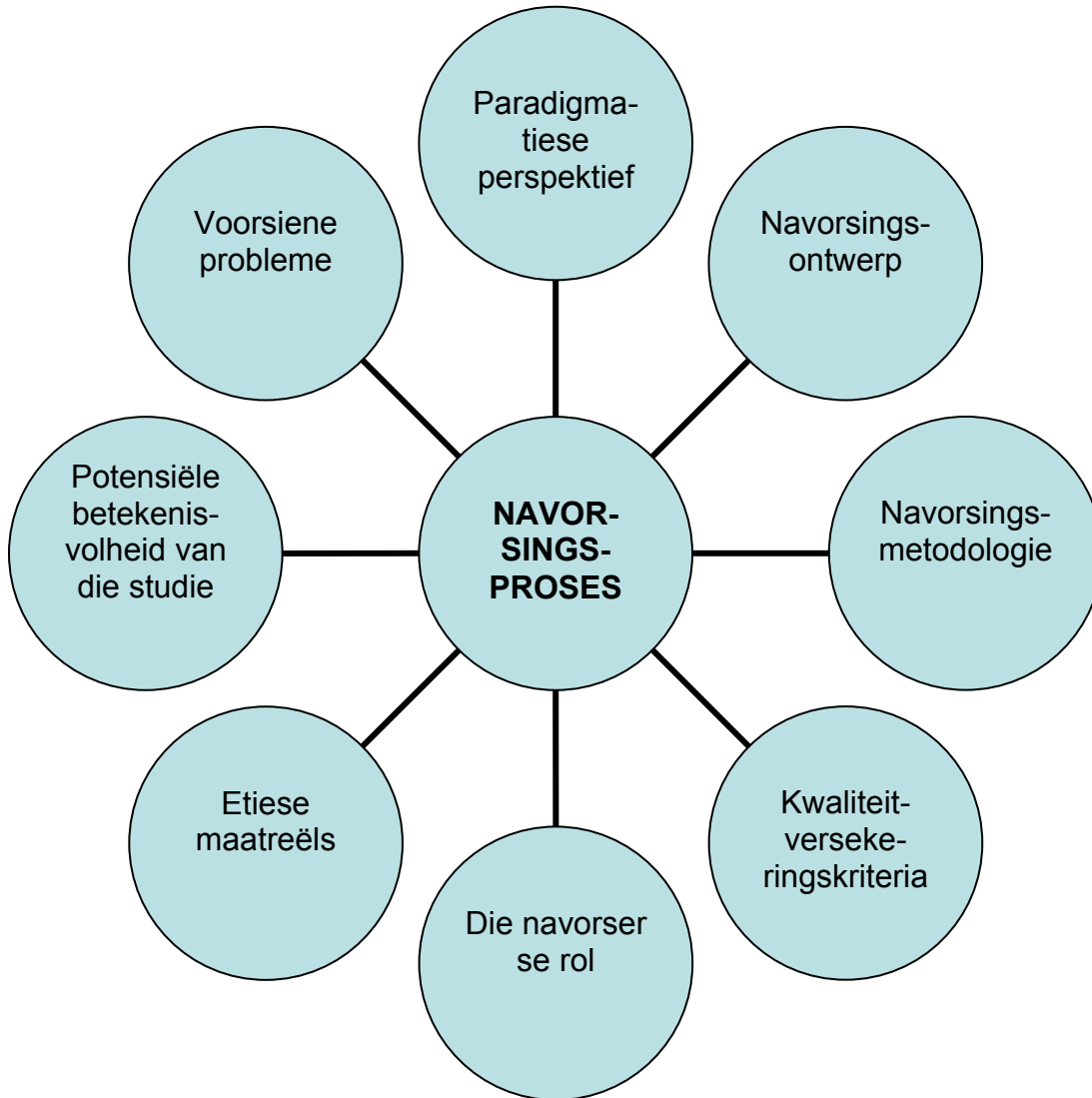
Die wyse waarop deelnemers hulself as lede van 'n rasse minderheidsgroep binne 'n meerderheidskoolkonteks posisioneer en kategoriseer en met hul portuurgroep omgaan, is vanuit die sosiale identiteitsontwikkelingsperspektief van Tajfel en Turner (1979) ondersoek en geïnterpreteer. Die deelnemers se ras-etniese identiteitsontwikkeling is deur 'n lens beskou waarbinne die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie (Sue & Sue, 1990), die *Nigrescence*-teorie (Cross, 1971, 1991), die Wit etniese ras-identiteitsontwikkelingsteorie (Helms, 1995) en die Driefase-model van etniese identiteitsvorming (Phinney, 1989)



geïntegreer is. Ek het gepoog om vas te stel in watter fases (soos voorgestel deur elk van die voorgenoemde teorieë) die deelnemers hulself bevind, waarna ek die fases met mekaar vergelyk het om uiteindelik 'n gevolgtrekking te kon maak rakende die ras-etniese identiteitsontwikkeling van elke deelnemer (laasgenoemde word breedvoerig in hoofstuk 7 bespreek).



HOOFSTUK 5: DIE NAVORSINGSPROSES



5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsproses wat in die studie gevolg is in meer besonderhede bespreek. Dit sluit die paradigmatische perspektief, navorsingsontwerp en -metodologie (insluitende die data-insameling en -analisetegnieke), asook die kwaliteitsversekering van die studie in. My rol in die navorsing en die etiese maatreëls wat ek gedurende die navorsing gevolg het, word kortliks bespreek. Die potensiële betekenis van die studie en uitdagings waarvoor ek voorsiening gemaak het, word ook kortliks vermeld.

5.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF OP DIE NAVORSINGSPROSES

'n Paradigma kan volgens Babbie (in De Vos, 2002:266) beskou word as *the fundamental model or frame of reference we use to organize our observations and reasoning*. Guba (in Denzin & Lincoln, 2000:157) definieer 'n paradigma as *a basic set of beliefs that guide action*, terwyl De Vos (2002:45) die term as *a way of viewing one's research material* definieer. Volgens Denzin en Lincoln (2000:33) bevat 'n paradigma die navorser se *epistemological, ontological and methodological premises that guide the researchers' actions*. 'n Paradigma bestaan dus uit vier konsepte:

- Etiek (hoe die navorser as morele persoon in die wêreld sal optree);
- Epistemologie (hoe die wêreld geken word en die verhouding tussen die navorser en dit wat geken word);
- Ontologie (die kenmerke van realiteit en die 'mens-in-die-wêreld');
- Metodologie (die geskikste maniere om kennis van die wêreld te verkry) (Finestone, 2005).

'n INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma is in die studie gebruik en word vervolgens bespreek.

5.2.1 INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma

Die studie is hoofsaaklik vanuit 'n interpretivistiese paradigma onderneem, maar 'n geringe positivistiese komponent kon, vanweë die belangrikheid van EK-tellings, nie uitgesluit word nie.

5.2.1.1 Interpretivistiese paradigma

Volgens die interpretivistiese paradigma is kennis en insig wat tydens die navorsingsproses verkry word, afhanklik van die ontdekkingsproses. Die integriteit van die bevindinge berus op die kwaliteit van die navorser se kognitiewe, sosiale en taalvaardighede tydens data-analise en omskrywing van bevindinge. Die wetenskaplike kennis wat uit die navorsing verkry word, word volgens voorgestelde waardes geïnterpreteer (Connole, Smith & Wiserman, 1993).

Die interpretivistiese perspektief is op die volgende aannames gebaseer (Nieuwenhuis, 2007):

- **'n Individu se lewe kan net van binne verstaan word.**

Interpretivisme fokus op individue se subjektiewe ervarings – op die wyse waarop hulle die sosiale wêreld konstrueer deur middel van gedeelde betekenisse en hoe individue met mekaar omgaan. Menslike funksionering kan dus nie vanuit die een of ander eksterne realiteit geobserveer word nie.

- **Die sosiale wêreld kan as 'n eiesoortige menslike produk beskou word.**

Volgens voorstanders van die interpretivistiese paradigma word realiteit nie objektief bepaal nie, maar sosiaal gekonstrueer. Die onderliggende aanname is dat wanneer individue in hul sosiale kontekste geplaas word, daar 'n groter geleentheid geskep word om die persepsies wat hulle van hul eie aktiwiteite het, te begryp (Hussey & Hussey in Nieuwenhuis, 2007). Die uniekheid van 'n betrokke situasie (die konteks) is belangrik om die betekenisse wat gekonstrueer is, te verstaan en te interpreteer.

- **Die menslike verstand kan as die doelgerigte bron of oorsprong van betekenis beskou word.**

Deur die rykheid, diepte en kompleksiteit van 'n fenomeen te ondersoek, kan 'n individu begin om begrip te ontwikkel vir die gedeelde betekenisse wat deur individue aan fenomene in hul sosiale konteks geheg word. Insig in die gedeelde betekenisse kan met ander woorde verkry word deur vas te stel hoe betekenisse gekonstrueer word, ten einde 'n individu se begrip vir die geheel te verhoog.

- **Menslike gedrag word deur kennis van die sosiale wêreld beïnvloed.**

Interpretivisme stel voor dat daar meervoudige realiteite van fenomene bestaan en dat hierdie realiteite oor tyd en ruimte kan verskil.

- **Die sosiale wêreld “bestaan” nie onafhanklik van menslike kennis nie.**

Nieuwenhuis (2007:60) wys daarop dat navorsers se eie kennis en begrip van 'n fenomeen die wyse waarop navorsing uitgevoer word, deurgaans beïnvloed:

Our knowledge and understanding are always limited to the things to which we have been exposed, our own unique experiences and the meanings we have imparted. As we proceed through the research process, our humanness and knowledge inform us and often direct us, and often subtleties, such as intuition, values, beliefs or 'a priori' knowledge influence our understanding of the phenomena under investigation. To conceive the world therefore as external and independent from our own knowledge and understanding is to ignore the subjectivity of our own endeavours.

Volgens die interpretivistiese paradigma is die doel van die navorsing dus nie om menslike gedrag in terme van universeel geldige wette of veralgemening te verduidelik nie, maar om gedrag te verstaan en betekenis te interpreteer wat alledaagse menslike gedrag onderlê (Schurink, 1998; Mouton, 2001).

5.2.1.2 Positivistiese paradigma

Volgens Neuman (2000:66):

Positivism sees social science as an organized method for combining deductive logic with precise empirical observations of individual behaviour in order to discover and confirm a set of probabilistic causal laws that can be used to predict general patterns of human activity.

Navorsers wat vanuit die positivistiese benadering te werk gaan, verkies akkurate kwantitatiewe data en maak dikwels van eksperimente en vraelyste gebruik (Neuman, 2000).

Leedy en Ormrod (2001) stel die gebruik van beide paradigmas voor, aangesien dit die navorser in staat stel om sekere betekenis wat uit die kwalitatiewe komponent verwerf word op die resultate van die kwantitatiewe komponent toe te pas. Aangesien ek die navorsing hoofsaaklik vanuit 'n interpretivistiese perspektief onderneem het, word 'n samevattende skema van my ontologiese en epistemologiese aannames, asook die data-insamelingstegnieke wat geïmplementeer is, in die volgende tabel voorsien:

Tabel 5.1: 'n Samevattende skema van die interpretivistiese perspektief, navorsingstrategieë en data-insamelingstegnieke

Paradigma	Ontologie	Epistemologie	Data-insameling
Interpretivisties	Realiteit kan verstaan en geïnterpreteer word, maar nie voorspel of beheer word nie.	Kennis word deur observasie en interpretasie verkry .	Interpretiewe navraag: Fokusgroepe, deelnemer-observasie en onderhoudvoering.

5.3 NAVORSINGSONTWERP

5.3.1 Algemeen

De Vos (2002:391) verwys na die navorsingsontwerp as *a logical strategy for gathering evidence about knowledge desired*. Volgens Denzin en Lincoln (2000) beskryf die navorsingsontwerp die riglyne wat 'n navorser volg om toepaslike teoretiese paradigmas in verband te bring met die strategiese pogings wat gevolg word om 'n fenomeen te ondersoek, asook die metodes om empiriese data in te samel. 'n **KWALITATIEWE-kwantitatiewe** navorsingsontwerp en **gevalstudie** is in die studie geïmplementeer.

5.3.2 KWALITATIEWE-kwantitatiewe (KWAL-kwan) ondersoekmodus

Most authors agree that in real life, human sciences research uses both quantitative and qualitative methodology – sometimes consciously, sometimes unconsciously (Fouché & Delport, 2002:81). Creswell (in De Vos, 2002) stem saam met hierdie stelling en onderskei tussen drie kwalitatiewe-kwantitatiewe modelle. Die *DOMINANTE-minder-dominante model* (in hierdie geval, KWAL-kwan) is in die studie gebruik. Hierdie model moedig die dominante gebruik van een paradigma aan, maar laat ruimte vir 'n geringe data-insamelingskomponent van 'n alternatiewe paradigma. Creswell motiveer die gebruik van beide paradigmas om die verskuiwing tussen induktiewe en deduktiewe denkprowesse te verseker. Trochim (2001) voeg by dat numeriese waarde aan kwalitatiewe data toegewys kan word, wat gemanipuleer kan word om groter insig in die betekenis van data te verkry wat die navorser in die ondersoek van 'n spesifieke hipotese kan bystaan.

Kwalitatiewe navorsing is volgens Freebody (2003) 'n induktiewe, holistiese proses wat van data gebruik maak wat in die natuurlike omgewing ingesamel word. Dié tipe navorsing fokus

op die innerlike wêreld van die deelnemer en het ten doel om 'n sosiale fenomeen vanuit die deelnemer se perspektief te verstaan. In die studie is daar gepoog om die deelnemers se belewenis van hul lewenswêreld (in hierdie geval, hul skoolkonteks) te verstaan.

Creswell (in Fouché & Delport, 2002:70) definieer kwantitatiewe navorsing as

an inquiry into a social or human problem, based on testing a theory composed of variables, measured with numbers and analysed with statistical procedures in order to determine whether the predictive generalizations of theory hold true.

Kwantitatiewe navorsing geskied dus objektief en sluit daarom metodes soos eksperimente, vraelyste en inhoudsanalise in (Neuman, 2000).

'n Positivistiese benadering (kwantitatiewe komponent) is in die eerste fase van die studie gevolg toe ek met behulp van die *EQ-i:YV* (Bar-On & Parker, 2000) gepoog het om die deelnemers se vlakke van EI te bepaal. Kwalitatiewe tegnieke (fokusgroepe en individuele onderhoudvoering) is in die tweede en derde fase geïmplementeer en word later in meer besonderhede bespreek.

5.3.3 Gevalstudie

'n Gevalstudie kan gedefinieer word as 'n in-diepte ondersoek en beskrywing van 'n individuele subjek of sosiale eenheid as geheel (Best & Kahn, 2006). Laasgenoemde kan 'n individu, 'n gesin, 'n sosiale groep (soos in hierdie studie), 'n sosiale instansie, of 'n gemeenskap insluit. Aangesien die aantal subjekte in gevalstudies beperk is, word navorsers toegelaat om op die fenomeen te fokus en laasgenoemde in meer besonderhede te ondersoek (Weiten, 1989). Ek het slegs gevolgtrekkings oor die deelnemers afsonderlik (en die groep as geheel) binne hulle spesifieke (skool-)kontekste gemaak. Ek het nie gefokus op die ontdekking van 'n universele, veralgemeenbare waarheid, of oorsaak-gevolg verhoudings nie, maar eerder gepoog om ondersoek en beskrywing in my studie te beklemtoon, asook om nuwe navorsingsvrae te genereer (Denzin & Lincoln, 2000).

Drie tipes gevalstudies kan geïdentifiseer word:

- **Intrinsieke gevalstudie:** Die navorser poog om die spesifieke geval beter te verstaan en fokus op die algemene en spesifieke kenmerke van die geval self.
- **Instrumentele gevalstudie:** 'n Spesifieke geval word bestudeer om insig te verkry of om 'n veralgemening te herdefinieer. Die geval, as sodanig, neem 'n sekondêre rol in en dien bloot as fasilitering vir die begrip van iets anders.

- **Kollektiewe gevalstudie:** Die gevalstudie fokus op verskeie gevalle in 'n poging om 'n fenomeen of populasie te bestudeer (Denzin & Lincoln, 2000).

'n **Kollektiewe** gevalstudie is in die studie geïmplementeer waar 'n rasse minderheidsgroep se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks ondersoek is.

Volgens Denzin en Lincoln (2000) lê die waarde van 'n gevalstudie in die verfyning van teorie en die aanduiding van areas wat verdere ondersoek benodig. My gevalstudie het in ryk en holistiese beskrywings van 'n rasse minderheidsgroep geresulteer, aangesien hierdie tipe navorsing in 'n werklike lewensituasie (naamlik die skoolkonteks) onderneem is (Merriam, 1998). McMillan en Schumacher (1997) beskou die gevalstudie as 'n waardevolle navorsingsontwerp, aangesien dié metode van navorsing buigbaar en aanpasbaar is. 'n Gevalstudie kan toegepas word om 'n konsep of model te ontwikkel, om 'n program te evalueer, of soos wat in my studie die geval was – om sosiale en kulturele idees, asook 'n situasie of proses te beskryf en te analiseer (naamlik om lede van 'n rasse minderheidsgroep se identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks te ondersoek).

Daar bestaan egter ook beperkinge by gevalstudies. Volgens Merriam (1998) kan gevalstudies tydrowend wees en groot hoeveelhede data behels wat die navorsers moeilik kan vind om te analiseer en te interpreteer, of in 'n verslag weer te gee. Guba en Lincoln (1981) verwys na die *unusual problems of ethics. An unethical case writer could so select from among available data that virtually anything he wished could be illustrated.* Ek was deurentyd bedag daarop hoe my eie vooroordeel (as 'n wit, liberale, vroulike navorsers) die finale produk kon affekteer.

Alhoewel sommige navorsers 'n gevalstudie slegs bruikbaar beskou wanneer 'n duidelike veralgemening met ander gevalle moontlik is, beskou ek (soos Denzin & Lincoln, 2000) die bestudering van 'n kollektiewe gevalstudie as 'n poging om soveel moontlik van 'n spesifieke groep te leer, sodat die versamelde kennis van die komplekse onderliggende betekenis in 'n verslag saamgevat kan word. 'n Gevalstudie kan as die eerste stap tot groter veralgemening beskou word (veral in studies waar bestaande kennis nie onderskryf kan word nie). Ek het egter gewaak teen veralgemening, aangesien laasgenoemde my aandag van die belangrike kenmerke wat uniek is aan 'n spesifieke geval, kon aflei (Denzin & Lincoln, 2000).

'n Gevalstudie kan vereis dat inligting deur psigometriese toetsing, onderhoude, sowel as gewone, sistematiese en konsekwente observasie ingesamel word (Mwamwenda, 1996). Die navorsingsmetodologie (insluitende die data-insamelingstegnieke) wat in die studie geïmplementeer is, word vervolgens bespreek.

5.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

5.4.1 Steekproef

Vir die doel van hierdie studie is daar van 'n **nie-waarskynlikheidsteekproef** gebruik gemaak, aangesien die steekproef op grond van gerieflikheid en toeganklikheid gekies is (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Die steekproef was **doelgerig**, met ander woorde twee spesifieke gevalle (in hierdie geval swart en wit leerders) is gekies *because it illustrates some feature or process that is of interest for a particular study* (Silverman in Strydom & Delport, 2005).

Twee skole is by die studie betrek – waar wit en swart leerders onderskeidelik in die minderheid is – ten einde 'n vergelyking tussen die twee kontekste te kon tref. Graad 9-12 leerders is as die teikenpopulasie geïdentifiseer, aangesien hierdie leerders hulself in die kritiese ontwikkelingsfase van adolessensie bevind en al genoeg ervaring in die hoërskool-konteks opgedoen het.

Al die graad 9-12 leerders wat deel van 'n rasse minderheidsgroep (in albei skole) is, is uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die leerders wat ingeligte toestemming verleen het, het die *EQ-i:YV* voltooi, waarna ses wit leerders (drie seuns en drie dogters) uit die swart skoolkonteks en ses swart leerders (drie seuns en drie dogters) uit die wit skoolkonteks op grond van die tellings wat hulle op voorgenoemde vraelys behaal het, geselekteer is (alhoewel hierdie deelnemers nie noodwendig spesifiek “lae”, “gemiddelde” en “hoë” EK-tellings behaal het nie, is gepoog om deelnemers wie se tellings naasteby in voorgenoemde kategorieë geval het, te selekteer – sien hoofstuk 6 vir 'n volledige uiteensetting daarvan). Die kriteria waaraan die potensiële deelnemers dus moes voldoen, was die volgende:

- Hulle moes deel van 'n rasse minderheidsgroep binne die meerderheidskoolkonteks wees.

- Hulle moes voldoende vaardig in Engels wees (m.a.w. in staat wees om die taal te kon lees en verstaan, op 'n vlak wat hul in staat sou stel om die vrae vervat in die *EQ-i:YV* te beantwoord, aangesien laasgenoemde in Engels afgeneem is).
- Hulle moes in graad 9, 10, 11 of 12 wees.

Die skole waaruit die deelnemers geselekteer is, moes aan die volgende kriteria voldoen:

- Binne Pretoria (Tshwane) se grense val.
- Voormalige model-C skole wees.
- Onderrig in Afrikaans of Engels aanbied (m.a.w. enkelmedium en nie parallel-medium wees nie).
- Een rassegroep in elke skool (wit en swart onderskeidelik) moes 'n duidelike minderheidsgroep wees.

5.4.2 Data-insamelingstegnieke

Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insamelingstegnieke is in die studie geïmplementeer, ten einde die navorsingsprobleem en bevindinge in diepte te kon ondersoek en beskryf (De Vos, 1998).

5.4.2.1 Kwantitatiewe tegniek

Soos reeds vermeld, is kwantitatiewe data in die eerste fase van die studie deur middel van 'n EI-vraelys, die *EQ-i:YV* (Bar-On & Parker, 2000) geïmplementeer.

5.4.2.2 Kwalitatiewe tegnieke

Kwalitatiewe data-insamelingstegnieke is tydens die tweede tot vierde fase van die studie deur middel van fokusgroeponderhoude, semi-gestruktureerde individuele onderhoude (met deelnemers en onderwysers), observasie van deelnemers gedurende onderhoude, veldnotas en reflektiewe joernale (van my en die deelnemers) geïmplementeer (sien p. 133, tabel 5.4 vir 'n opsomming van die multimetode data-insamelingsplan wat in die studie geïmplementeer is).

i. Fokusgroepe

Die fokusgroep-onderhoudstrategie is gebaseer op die aanname dat groepinteraksie *will be productive in widening the range of responses, activating forgotten details of experience and releasing inhibitions that may otherwise discourage participants from disclosing information* (Nieuwenhuis, 2007:90). Verskeie navorsers is dit eens dat data ryk aan detail deur fokusgroeponderhoude bekom word. Nieuwenhuis (2007) wys die navorser egter daarop dat sommige deelnemers fokusgroepe as bedreigend kan beskou. Die navorser moet van hierdie moontlikheid bewus wees en daarom het ek die fokusgroepproses sorgvuldig geobserveer.

Die onderskeid tussen 'n fokusgroep en 'n gewone besprekingsgroep lê daarin dat eersgenoemde te make het met die gefokusde bespreking van 'n spesifieke onderwerp. Die groep (wat uit vyf tot twaalf lede bestaan – in hierdie studie ses deelnemers onderskeidelik) word deur 'n ervare fasiliteerder gefasiliteer om in-diepte kwalitatiewe data rakende die groep se persepsies, houdings en ervarings rakende 'n gegewe onderwerp in te samel. Die doel van die fokusgroeponderhoude in hierdie studie was primêr om die deelnemers se belewenis van hul skoolkonteks te ondersoek (die moontlike verband wat daar tussen laasgenoemde en hul EI bestaan, is in meer diepte deur die individuele onderhoude verken).

Om voorgenoemde doelwit te bereik, het ek van Nieuwenhuis (2007) se “tregter-struktuur” gebruik gemaak, waar ek die fokusgroeponderhoude begin het met breë en minder gestruktureerde vrae (sien bylaag A vir 'n uiteensetting daarvan), sodat die deelnemers op hul gemak kon wees. Soos wat die interaksie toegeneem het, was die vrae meer gestruktureerd en die doel daarvan was om die onderwerp van hierdie studie (m.a.w. deelnemers se identiteitsonderhandeling, hul aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks) te ondersoek. Ek het deelname deur al die deelnemers en interaksie tussen hulle aangemoedig en van *probing* gebruik gemaak waar dit nodig was om besprekings te rig, of sekere aspekte te verhelder, alhoewel ek steeds gepoog het om op die agtergrond te bly (Nieuwenhuis, 2007).

Die fokusgroeponderhoude is op band opgeneem en getranskribeer. My handgeskrewe notas (van die verloop van die bespreking, my observasies, asook nie-verbale aanwysings) is gebruik om die transkripsies te ondersteun. Die dinamiek binne die groep kan as 'n

integrale deel van die bespreking beskou word en is derhalwe ook in ag geneem as 'n belangrike dimensie van die analise van die data wat gegenereer is.

Alhoewel ryk, beskrywende data deur fokusgroeponderhoude ingesamel word, wys Nieuwenhuis (2007) op die beperkinge daarvan. Aangesien fokusgroepe gewoonlik uit vyf tot twaalf individue bestaan, is dit nie noodwendig verteenwoordigend van die populasie wat ondersoek word nie. Fokusgroeponderhoude kan verder logistieke uitdagings inhou, aangesien potensiële deelnemers op 'n gegewe tyd op dieselfde plek moet wees. Ek het hierdie probleem by albei fokusgroepe ervaar. Een van die wit deelnemers in die swart skoolkonteks het nie vir een van die sessies opgedaag nie, terwyl een van die swart deelnemers in die wit skoolkonteks nie vir die laaste fokusgroeponderhoud opgedaag het nie.

Volgens Nieuwenhuis (2007) kan die inligting wat ingesamel word, ook vanweë groepsprosesse bevooroordeel wees, soos oorheersing van die bespreking deur 'n uitgesproke individu (ek het hierdie tendens veral by die swart fokusgroep in die wit skoolkonteks ervaar). Voorgenoemde outeur wys ook op die uitdaging om die uitgangspunte van minder selfgeldende individue te assesser (daar was enkele deelnemers in beide fokusgroepe wat nie gemaklik aan die bespreking deelgeneem het nie). Ek was egter van hierdie beperkinge en uitdagings bewus en het daarom steeds gepoog om die fokusgroepe op só 'n wyse te lei dat die maksimum insette deur elke deelnemer gelewer kon word. Waar ek van mening was dat ek nie genoegsame inligting van deelnemers gedurende die fokusgroeponderhoude verkry het nie, het ek gepoog om sodanige vrae weer gedurende die semi-gestruktureerde individuele onderhoude aan die betrokke deelnemers te stel.

ii. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude

Semi-gestruktureerde onderhoude word gewoonlik in navorsingsprojekte gebruik om inligting wat uit ander data (in hierdie geval, die fokusgroeponderhoude en observasie daarvan) te voorskyn kom, te bevestig. Dit neem gewoonlik nie baie tyd in beslag nie en vereis van die deelnemer om 'n stel vooropgestelde vrae te beantwoord (Nieuwenhuis, 2007). Aangesien ek geïnteresseerd was in die wyse waarop die deelnemers poog om hul eie identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks te onderhandel, sowel as in hul aanpassing en funksionering binne hierdie konteks (en voorgenoemde se moontlike verband met hul EI) is 'n mate van struktuur gedurende die onderhoudvoering vereis (sien bylaag B). Semi-gestruktureerde onderhoudvoering maak egter voorsiening vir die invra (*probing*) en verheldering van antwoorde. As 'n

navorser het ek opgelet na die response van die deelnemers, dit ondersoek en daarop ingevra, ten einde nuwe rigting van navraag te kon identifiseer, wat direk verband hou met die fenomeen wat bestudeer is (Nieuwenhuis, 2007). Laasgenoemde outeur beklemtoon dat ek as navorser terselfdertyd daarteen moes waak om nie deur onbenullige aspekte wat nie met die studie verband hou, afgelei te word nie. Ek het daarom wanneer dit gebeur het, gepoog om die deelnemers terug te lei na die fokus van die onderhoud.

iii. Observasie en veldnotas

Soos reeds vermeld, het ek die deelnemers gedurende die fokusgroep- en individuele onderhoude geobserveer en my observasies genoteer. Laasgenoemde het die interaksie tussen deelnemers, die nie-verbale kommunikasie en gesiguitdrukkinge van die deelnemers ingesluit. Ek was 'n aktiewe deelnemer gedurende die proses, met ander woorde ek was deel van die situasie, alhoewel ek nie die dinamiek van die groep probeer beïnvloed het nie (Nieuwenhuis, 2007).

My veldnotas het beskrywings van my refleksie rakende gesprekke, onderhoude, oomblikke van verwarring, intuïsie en die aansporing van nuwe idees gedurende die navorsingsproses ingesluit (Mayan, 2001). Vir die doel van hierdie studie het veldnotas ook die volgende ingesluit: enige observasies wat gedurende die onderhoudvoering genoteer is, notas wat gedurende die *EQ-i*-opleidingskursus (sien bylaag C vir my akkrediasie-sertifikaat) geneem is, besprekings met kundiges in die veld, sowel as enige addisionele inligting wat gedurende die implementering van die vraelys voorsien is. Ek het ook in my veldnotas melding gemaak van die omgewing waarbinne die onderhoudvoering plaasgevind het.

iv. Reflektiewe dagboek/joernaal

Burns (2000:439) voorsien die volgende verduideliking vir 'n reflektiewe joernaal:

The diaries used for research purposes include not usually those containing personal thought or shopping lists, but logs of professional activities which give clear information about work patterns.

Ek het 'n reflektiewe joernaal regdeur die verloop van die navorsing gehou, wat idees en gedagtes, sowel as refleksies rakende ervaringe ingesluit het. Ek het verder oor die proses gereflekteer, ten einde veranderinge aan te bring, indien dit toepaslik geblyk het. Ek het

deurgaans oor my eie vermoë as 'n navorser gereflekteer en aanpassings gemaak waar nodig.

Die data-insamelingstegnieke wat in die studie geïmplementeer is, asook die wyse waarop laasgenoemde gedokumenteer is, kan dus soos volg opgesom word:

Tabel 5.2 Data-insamelingstegnieke en dokumenteringsmodi

Data-insamelingstegniek	Beskrywing	Dokumenteringsmodi
Fokusgroep-onderhoude	Deelnemers het aan twee gefokusde besprekings (van 60 tot 90 minute elk) oor 'n spesifieke onderwerp (in hierdie geval hul identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks) deelgeneem.	<ul style="list-style-type: none"> • Veldnotas • Bandopnames en <i>verbatim</i> transkripsies
Semi-gestruktureerde individuele onderhoude	Een tot twee individuele onderhoude (van 40 tot 60 minute elk) is met deelnemers en hul onderwysers rakende voorgenoemde onderwerp gevoer (die onderwysers is spesifiek uitgevra oor deelnemers se aanpassing en funksionering in die skool, terwyl die onderhoude met die deelnemers ook op hul EI en identiteitsonderhandeling betrekking gehad het).	<ul style="list-style-type: none"> • Veldnotas • Bandopnames en <i>verbatim</i> transkripsies
Observasie	Die deelnemers en die situasie is gedurende interaksie – waarin ek ook as deelnemer erken is – (Terre Blanche & Kelly, 1999) geobserveer.	<ul style="list-style-type: none"> • Veldnotas
Reflektiewe joernaal/dagboek	My eie, sowel as die deelnemers se idees, denke, ervarings en refleksies met betrekking tot die navorsingsproses is neergeskryf.	<ul style="list-style-type: none"> • Joernaal

Maree en Van der Westhuizen (2009) dui aan dat dit belangrik vir 'n navorser is om haar navorsingsvrae met die gekose data-insamelingstegnieke in verband te bring. Die wyse waarop ek dit in hierdie studie gedoen het, word in tabel 5.3 uiteengesit:

Tabel 5.3 Die verband tussen navorsingsvrae en data-insamelingstegnieke

Navorsingsvraag ¹⁴	Data-insamelingstegniek	Doelwit
Op welke moontlike wyses word rasse-minderheids-groepe se identiteits-onder-handeling deur 'n meerderheidskoolkonteks beïnvloed?	<ul style="list-style-type: none"> • Fokusgroepe • Individuele onderhoude 	Bepaal hoe deelnemers te werk gaan om hul eie identiteit binne 'n meerderheidskoolkonteks te onderhandel.
Watter moontlike impak het rasse-minderheids-groepe se belewenis van 'n meerderheidskoolkonteks op hul vorming en gedrag?	<ul style="list-style-type: none"> • Fokusgroepe • Individuele onderhoude 	Bepaal hoe deelnemers hul skoolkonteks beleef, sowel as die invloed daarvan op hul vorming en gedrag.
Watter moontlike rol speel EI-vaardighede in rasse-minderheids-groepe se identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EQ-i; YV</i> • Individuele onderhoude 	Vergelyk EK-tellings met inligting van deelnemers en onderwysers rakende eersgenoemde se identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering in die skool.
Watter addisionele faktore speel 'n rol in rasse-minderheids-groepe se identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks?	<ul style="list-style-type: none"> • Fokusgroepe • Individuele onderhoude 	Stel vas watter ander faktore (wat nie op EI betrekking het nie) 'n rol speel in deelnemers se identiteits-onderhandeling, aanpassing en funksionering in 'n meerderheidskoolkonteks.

5.4.2.3 Multi-metode data-insamelingsplan

Die multi-metode data-insamelingsplan wat in die studie geïmplementeer is, word in tabel 5.4 uiteengesit:

¹⁴ Aangesien ek gepoog het om my primêre navorsingsvraag (sien p. 7) deur middel van **al die data-insamelingstegnieke** te beantwoord, word slegs die sekondêre navorsingsvrae hier vermeld.

Tabel 5.4: Multi-metode data-insamelingsplan¹⁵

Verloop van gebeure	Bepaalde aktiwiteite en tegnieke
Eerste fase	<ul style="list-style-type: none"> • Graad 9-12 leerders uit twee skole (wat as deel van die rasseminderheidsgroep beskou word) het die <i>EQ-i:YV</i>-vraelys voltooi. • Deelnemers is geselekteer.
Tweede fase	<ul style="list-style-type: none"> • Fokusgroeponderhoude.
Derde fase	<ul style="list-style-type: none"> • Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met deelnemers en hul onderwysers.
Vierde fase	<ul style="list-style-type: none"> • Fokusgroeponderhoude (samevatting).

5.4.3 Dataverwerking en -prosedure: Kwantitatiewe komponent

In 'n poging om vas te stel of daar 'n betekenisvolle verband bestaan tussen die Totale EK, asook die vier verskillende fasette van EI¹⁶ van

- a. seuns in die twee hoërskole aan die een kant en dogters aan die ander kant, asook
- b. rasseminderheidsgroepleerders in Hoërskool A aan die een kant en -leerders in Hoërskool B aan die ander kant, is die volgende prosedure gevolg:
 - Die totale groep se frekwensieverspreiding ten opsigte van geslag en skool is bepaal.
 - Die frekwensies van geldige EK-tellings ten opsigte van geslag en skool is bepaal.
 - Die mediane, gemiddelde en standaardafwykings van die vier EI-fasette, asook die Totale EK is bereken.
- c. Die *Mann Whitney U*-statistiese prosedure (Field, 2006) is uitgevoer om die verskillende hipoteses (hier onder) te ondersoek om die verskille tussen die onderskeie veranderlikes se mediane verder te demonstreer. Die redes vir die gebruik van die (nie-parametriese) *Mann Whitney U*-statistiese prosedure is die volgende:
 - i. die **doel**steekproef was te klein om die gebruik van parametriese prosedures te fasiliteer;
 - ii. die data was nie normaal verdeel nie;
 - iii. die idee was in elk geval nie om te probeer om resultate te veralgemeen tot 'n groter populasie nie (sien p. 145, tabel 5.8).

¹⁵ Observasie van die deelnemers, my veldnotas en reflektiewe joernaal, asook dagboekinskrywings deur die deelnemers het in al die fases van die navorsing plaasgevind.

¹⁶ Hier word verwys na die Intrapersoonlike, Interpersoonlike, Streshantering- en Aanpasbaarheidsskaal. Aangesien die telling wat op die Algemene Gemoedstoestandskaal behaal word, nie in ag geneem word by die berekening van die Totale EK nie, is hierdie skaal nie by die kwantitatiewe dataverwerking in ag geneem nie.



Die volgende 10 statistiese (en alternatiewe) hipoteses is ondersoek:

Nulhipotese 1:

$$H_0: Me_{\text{Meisies, Intrapersoonlik}} = Me_{\text{Seuns, Intrapersoonlik}}$$

Alternatiewe hipotese 1:

$$H_a: Me_{\text{Meisies, Intrapersoonlik}} > Me_{\text{Seuns, Intrapersoonlik}}$$

Nulhipotese 2:

$$H_0: Me_{\text{Meisies, Interpersoonlik}} = Me_{\text{Seuns, Interpersoonlik}}$$

Alternatiewe hipotese 2:

$$H_a: Me_{\text{Meisies, Interpersoonlik}} > Me_{\text{Seuns, Interpersoonlik}}$$

Nulhipotese 3:

$$H_0: Me_{\text{Meisies, Streshantering}} = Me_{\text{Seuns, Streshantering}}$$

Alternatiewe hipotese 3:

$$H_a: Me_{\text{Meisies, Streshantering}} \neq Me_{\text{Seuns, Streshantering}}$$

Nulhipotese 4:

$$H_0: Me_{\text{Meisies, Aanpasbaarheid}} = Me_{\text{Seuns, Aanpasbaarheid}}$$

Alternatiewe hipotese 4:

$$H_a: Me_{\text{Meisies, Aanpasbaarheid}} < Me_{\text{Seuns, Aanpasbaarheid}}$$

Nulhipotese 5:

$$H_0: Me_{\text{Meisies, Totale EK}} = Me_{\text{Seuns, Totale EK}}$$

Alternatiewe hipotese 5:

$$H_a: Me_{\text{Meisies, Totale EK}} > Me_{\text{Seuns, Totale EK}}$$

Nulhipotese 6:

$$H_0: Me_{\text{Hoërskool A, Intrapersoonlik}} = Me_{\text{Hoërskool B, Intrapersoonlik}}$$

Alternatiewe hipotese 6:

$$H_a: Me_{\text{Hoërskool A, Intrapersoonlik}} \neq Me_{\text{Hoërskool B, Intrapersoonlik}}$$

Nulhipotese 7:

$$H_0: Me_{\text{Hoërskool A, Interpersoonlik}} = Me_{\text{Hoërskool B, Interpersoonlik}}$$



Alternatiewe hipotese 7:

$H_a: Me_{\text{Hoërskool A, Interpersoonlik}} \neq Me_{\text{Hoërskool B, Interpersoonlik}}$

Nulhipotese 8:

$H_0: Me_{\text{Hoërskool A, Streshantering}} = Me_{\text{Hoërskool B, Streshantering}}$

Alternatiewe hipotese 8:

$H_a: Me_{\text{Hoërskool A, Streshantering}} \neq Me_{\text{Hoërskool B, Streshantering}}$

Nulhipotese 9:

$H_0: Me_{\text{Hoërskool A, Aanpasbaarheid}} = Me_{\text{Hoërskool B, Aanpasbaarheid}}$

Alternatiewe hipotese 9:

$H_a: Me_{\text{Hoërskool A, Aanpasbaarheid}} \neq Me_{\text{Hoërskool B, Aanpasbaarheid}}$

Nulhipotese 10:

$H_0: Me_{\text{Hoërskool A, Totale EK}} = Me_{\text{Hoërskool B, Totale EK}}$

Alternatiewe hipotese 10:

$H_a: Me_{\text{Hoërskool A, Totale EK}} \neq Me_{\text{Hoërskool B, Totale EK}}$

5.4.4 Data-analise en interpretasie: Kwalitatiewe komponent

5.4.4.1 Inleidende opmerking

Ek stel dit ter aanvang dat ek terdeë bewus is van die feit dat daar nooit sprake kan wees van "korrekte" of "verkeerde" wyse van data-analise nie: *Analyzing qualitative data is an eclectic activity – there is no one "right" way and data can be analyzed in more than one way* (McMillan & Schumacher, 2001:461). Data-analise sentreer rondom die organisering, interpretering en verduideliking van data en vind reeds gedurende die data-insamelingsproses plaas (Creswell, 2003). Data in gevalstudies word geanaliseer deur van woorde, beelde of fisiese objekte gebruik te maak. Daar bestaan nie 'n basiese "resep" vir die analyse van ingesamelde data nie en verskeie benaderings kan gevolg word om die navorsingsdata wat in die studie verkry is, te analiseer. Die geldigheid en vertroubaarheid van die data-analiseproses moet ten alle tye hoë prioriteit geniet.

5.4.4.2 Creswell se benaderings

Die gekose data-analisestrategie wat in die studie geïmplementeer is, is op Creswell (2003) en Creswell (2005) se benaderings gebaseer en word in tabel 5.5 uiteengesit:

Tabel 5.5: Uiteensetting van die data-analisetegnieke wat in die studie gevolg is

STAPPE	DATA-ANALISETEGNIKKE
Stap 1	<p>Organisering en voorbereiding van data</p> <p>Nadat die data ingesamel is, is dit vir ontleding voorberei. 'Rou' (<i>raw</i>) data is georganiseer en getranskribeer. Die massa inligting is gereduseer deur irrelevante data uit te skakel. Ek het hierdie stap gedurende die verloop van my navorsing uitgevoer, ten einde 'n opeenhoping van data, wat tydrowend en moeilik kon wees om te hanteer, uit te skakel. Dit het my verder in staat gestel om voorlopige bevindinge en addisionele hipoteses te kon formuleer. Alle data is op hierdie wyse voorberei. 'n Raamwerk is ontwerp wat op patrone in die deelnemer se response gebaseer is.</p>
Stap 2	<p>Lees van data</p> <p>Die volgende stap was om deur al die data te lees, ten einde 'n algemene indruk van die data te kon verkry en daaroor te kon reflekteer.</p>
Stap 3	<p>Begin gedetailleerde analise van data</p> <p>Die data (EI-vraelyste, my reflektiewe joernaal, dagboekinskrywings van die deelnemers en getranskribeerde weergawes van die fokusgroepe, semi-gestruktureerde onderhouds en observasies) is gekodeer. Rossman en Rallis (in Creswell, 2003:192) beskryf kodering as <i>the process of organizing data into chunks before bringing meaning to those chunks</i>. Ek het gedurende hierdie fase van 'n eksterne kodeerder¹⁷ gebruik gemaak, ten einde kwaliteitsversekering moontlik te maak.</p>
Stap 4	<p>Identifisering van subtemas en temas</p> <p>Subtemas (wat op die deelnemers se EI, sowel as hul identiteitsonderhandeling, aanpassing en funksionering in die skoolkonteks betrekking het) is geïdentifiseer en in moontlike temas gesorteer. Ek het die subtemas gelys en met mekaar vergelyk, ten einde duplisering te kon uitskakel en voorgenoemde in voorlopige volgorde van belangrikheid te kon rangskik (McMillan & Schumacher, 1997). Ek het ook gedurende hierdie stap die geïdentifiseerde temas met die deelnemers se EK-tellings in verband gebring.</p>

¹⁷ Dr. Carien Lubbe-De Beer, 'n ervare opvoedkundige sielkundige met 'n uitnemende reputasie as kwalitatiewe data-analiseerder en -kodeerder en dosent aan die Universiteit van Pretoria, het as my eksterne kodeerder opgetree (sien bylaag D).

<p>Stap 5</p>	<p>Bespreking van temas</p> <p>Ek het in hierdie stap van tabelle gebruik gemaak om aan te sluit by besprekings van temas en subtemas, soos deur Creswell (2003) aanbeveel word.</p> <p>Ek het ook tydens hierdie stap die temas wat die meeste voorgekom het en wat as die belangrikste geag kon word, geïdentifiseer (McMillan & Schumacher, 1997).</p>
<p>Stap 6</p>	<p>Interpretasie en verduideliking van data</p> <p>Daar is in hierdie stap gepoog om vas te stel wat uit die navorsing geleer is. Laasgenoemde is gebaseer op my persoonlike interpretasie van die navorsingsbevindinge en op die afleidings wat gemaak word vanuit die vergelyking van die bevindinge met inligting uit die literatuurstudie en teorie. My veldnotas en refleksies (asook die deelnemers s'n) is aangewend om die interpretasie van data uit te brei.</p>

5.5 KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA

Kwalitatiewe navorsing behoort aan die kriteria van kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid te voldoen (Creswell, 2003; McMillan & Schumacher, 2001; Terre Blanche & Durrheim, 2002). Die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe komponent van die studie (die *EQ-i:YV*) gaan vervolgens eers vermeld word.

5.5.1 Geldigheid en betroubaarheid: Kwantitatiewe komponent

5.5.1.1 Standaardisering van die *EQ-i:YV*

Standaardisering verwys na die prosedure waarvolgens 'n nuwe toets op 'n verteenwoordigende steekproef individue toegepas word en is van uiterste belang. Dit het ten doel om eenvormige prosedures daar te stel vir die toepassing, merk en interpretasie van die instrument. Hiermee saam kan standaardisering behulpsaam wees in die proses om die verspreiding van routellings in die normgroep te bepaal. Die routellings kan dan na 'n afgeleide norm omgeskakel word (Aiken, 1994 in Finestone, 2005).

Die *EQ-i:YV* is 'n gestandaardiseerde instrument waarvolgens EI gemeet kan word (Bar-On & Parker, 2000). Die feit dat die *EQ-i:YV* nie op 'n verteenwoordigende steekproef van Suid-Afrikaanse leerders gestandaardiseer is nie, behoort as 'n potensiële beperking beskou te word. Ek was deeglik daarvan bewus en die leser word versoek om uitslae ook versigtig te interpreteer. Die feit dat die *EQ-i:YV* egter amptelik deur die *Health Professions Council of*

South Africa (HPCSA) as 'n toets vir gebruik in Suid-Afrika goedgekeur en geklassifiseer word, regverdig my gebruik daarvan.

5.5.1.2 Geldigheid

Die faktorgeldigheid van 'n instrument dien as hulpmiddel vir potensiële toetsgebruikers om te bepaal of die faktore konseptueel sin maak. Die faktorstruktuur van die Interpersoonlike, Intrapersoonlike, Streshantering- en Aanpasbaarheidskale is bestudeer deur van 'n verkennende faktoranalise op die totale normatiewe steekproef gebruik te maak. Die vier empiriese faktore wat uit die analise na vore getree het, het goed opgeweeg teen die vier *EQ-i:YV*-skale wat ontwikkel is om EI te meet (Bar-On & Parker, 2000).

Volgens Bar-On en Parker (2000) toon die statistiese bewyse van die geldigheid van die *EQ-i:YV* dat die skaalstruktuur empiries en teoreties toepaslik is. Alhoewel die bepaling van 'n instrument se geldigheid 'n voortdurende proses is, word kerneienskappe van EI in kinders en adolessente deur die *EQ-i:YV*-skale geïdentifiseer.

5.5.1.3 Betroubaarheid

i. Interne betroubaarheid

Interne betroubaarheid (konstantheid) verwys na die mate waarin alle items op 'n spesifieke skaal elke keer dieselfde konstruk meet ($N = 9172$). Die interne betroubaarheid is gemeet met Cronbach alpha-koëffisiënte by die Noord-Amerikaanse steekproef en het gewissel tussen 0.67 en 0.90 (Bar-On & Parker, 2000).

ii. Gemiddelde tussen-itemkorrelasies

Die gemiddelde tussen-itemkorrelasie is 'n verdere indikator om aan te toon of items op 'n spesifieke skaal konstant dieselfde konstruk meet. Die tussen-itemkorrelasies by die Noord-Amerikaanse steekproef wat gevind is ten opsigte van geslags- en ouderdomsgroepe, ondersteun die interne stabiliteit van die onderskeie *EQ-i:YV*-skale (Bar-On & Parker, 2000).

iii. Toets-hertoetsbetroubaarheid

Toets-hertoetsbetroubaarheid verwys na die tydelike stabiliteit van die response. Die toets-hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënte van die *EQ-i:YV* wissel tussen 0.77 en 0.89. Die toets-hertoetsbetroubaarheid van die *EQ-i:YV*-skale blyk dus voldoende te wees (Bar-On & Parker, 2000).

5.5.2 Kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid: Kwalitatiewe komponent

5.5.2.1 Kredietwaardigheid

Kredietwaardigheid verwys na die mate waarin bevindinge as eg bestempel kan word. Die navorser behoort gedurende die navorsingsproses die kredietwaardigheid van die studie te kontroleer deur die vraag te vra: “Hoe kan ek verkeerd wees?” Ek het in hierdie studie van **triangulasie** en **kristallisatie** (*crystallization*) gebruik gemaak om diskrepante data te evalueer en om sodoende die kredietwaardigheid van die studie te kon verhoog (McMillan & Schumacher, 2001; Nieuwenhuis, 2007; Terre Blanche & Durrheim, 2002).

i. Triangulasie

Triangulasie verwys na die proses wat deur navorsers geïmplementeer word om te bepaal in watter mate gevolgtrekkings wat uit die kwalitatiewe data gemaak is, deur die kwantitatiewe data ondersteun word en *vice versa* (Maree & Van der Westhuizen, 2007). In hierdie studie het ek die inligting wat uit die fokusgroep- en individuele onderhoudvoering met deelnemers en hul onderwysers (kwalitatiewe data) na vore getree het met die inligting wat uit die *EQ-i:YV* (kwantitatiewe data)¹⁸ na vore getree het, vergelyk.

ii. Kristallisatie

Kristallisatie verwys na die gebruik van verskillende navorsers, bronne en metodes om bevindinge met mekaar te vergelyk. Ek het van verskillende data-insamelingstegnieke gebruik gemaak ten einde kristallisatie te fasiliteer en die vertroubaarheid van my studie te verhoog. Soos reeds vermeld, het ek ook van ‘n eksterne kodeerder en leiding van my promotor gebruik gemaak om my bevindinge te verifieer.

¹⁸ Alle statistiese berekenings is deur die Departement Statistiek aan die Universiteit van Pretoria gedoen.

5.5.2.2 Oordraagbaarheid

Die oordraagbaarheid van 'n studie word bereik deur gevalle breedvoerig te beskryf. Hierdie aspek bied aan die leser 'n ryk beskrywing van die betekenis binne die konteks waarin dit ontwikkel (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Ek het in die studie gepoog om breedvoerige en uitgebreide beskrywings van die gevalstudie, eerder as veralgemenings te maak. Die moontlike veralgemeningswaarde in die onderhawige studie is beperk, aangesien slegs ses leerders per skool by die studie betrek is.

5.5.2.3 Vertroubaarheid

Geldigheid in die kwalitatiewe navorsingsproses is volgens Creswell (2003) die bepaling of die bevindinge wat in die studie verkry is, akkuraat is vanuit die oogpunt van die navorser, deelnemers en lesers. Terminologie wat gebruik word wanneer na geldigheid verwys word, is "egtheid", "vertroubaarheid" (*trustworthiness*) en "geloofwaardigheid" (Denzin & Lincoln, 1998). Die term "vertroubaarheid" is in die studie gebruik.

Creswell (2003) en McMillan en Schumacher (2001) stel sekere strategieë voor om die vertroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te verhoog. Ten einde die vertroubaarheid van my studie te verhoog, het ek van die volgende raamwerk gebruik gemaak:

Tabel 5.6 Verhoging van die vertroubaarheid van my studie

Strategieë	Beskrywing van aktiwiteite
Verlengde veldwerk	Data-insameling het in vier fases oor 'n tydperk van vyf maande geskied.
Multimetode strategieë	Die studie het voorsiening gemaak vir triangulasie en kristallisatie by data-insameling en -analise deur kwantitatiewe (die EQ-i:YV-vraelys) en kwalitatiewe tegnieke (fokusgroepe, semi-gestruktureerde individuele onderhoude met deelnemers en hul onderwysers, observasie, dagboekinskrywings van die deelnemers, asook my eie veldnotas en reflektiewe joernaal) te kombineer.
<i>Verbatim</i> verslaggewing van response	Gesprekke gedurende fokusgroep- en semi-gestruktureerde onderhoude is <i>verbatim</i> opgeneem en getranskribeer. Afrikaans is as medium van kommunikasie gebruik.
Lae-inferensie verduidelikings	Verduidelikings en situasies is in besonderhede genoteer.
Meganiese data-insameling	Alle gesprekke is op band geneem.
Aanbieding van negatiewe en/of teenstrydige inligting	Inligting is so volledig moontlik gerapporteer – ook inligting wat as teenstrydig met die geïdentifiseerde temas beskou kon word.

Strategieë	Beskrywing van aktiwiteite
Gebruik van 'n eksterne kodeerder	'n Bekwame en ervare eksterne kodeerder het die hele projek hersien en geassesseer.
Selektiewe gebruik van data is vermy	Data is nie gebruik om bevindinge valslik te verifieer nie. Die eksterne kodeerder het hulp in hierdie opsig verleen.
Deelnemende navorser	'n Refleksiejoernaal is gebruik om my persepsies en aannames te noteer en te toets, ten einde te kon verseker dat ek die deelnemers se response korrek verstaan het.
Deelnemer-nasiening	Die deelnemers het die geleentheid gekry om te bepaal of die resultate en afleidings wat gemaak is, akkuraat was. Misverstande en/of konsepte is met die deelnemers uitgeklaar, alvorens die data geïnterpreteer is.
Afleidings wat gemaak word, moet deur voldoende bewyse ondersteun word.	Afleidings is slegs gemaak indien dit deur ingesamelde data ondersteun kon word.

(Soos aangepas uit Creswell, 2003; McMillan & Schumacher, 2001)

5.5.2.4 Eksterne geldigheidsoorweginge

Eksterne geldigheid dui op die potensiele veralgemeenbaarheid van bevindinge tot ander situasies. Enkele faktore wat die eksterne geldigheid van my studie potensieel kon bedreig, word vervolgens in tabelvorm weergegee.

Tabel 5.7: Faktore wat die eksterne geldigheid kon bedreig

BEDREIGING	OMSKRYWING
Populasie	
Seleksie van deelnemers	Veralgemening is beperk tot die situasie wat in die studie omskryf is.
Deelnemereienskappe	Veralgemening is beperk tot die eienskappe van die deelnemers in die betrokke "steekproef" (byvoorbeeld ouderdom, ras-etniese groep, ensovoorts).
Subjek-intervensie-interaksie	Veralgemening is beperk tot die betrokke interaksie wat tussen my en die deelnemers plaasgevind het.
Ekologie	
Omskrywing van veranderlikes	Veralgemening is beperk tot die operasionele definisies van my veranderlikes.
Die 'Hawthorne-effek'	Die deelnemers kon moontlik gedrag openbaar om my as navorser te behaag.
Sensitering	Die deelnemers se bewustheid van die eksperimentele aard van die studie kon hulle gedrag beïnvloed het.
Navorser	
Interpretasie	My subjektiewe interpretasie van die data kan as beperkend beskou word, aangesien die resultate verskillend deur ander navorsers geïnterpreteer kan word.

(Maree, 2007)

Soos reeds vermeld, is ek deeglik bewus daarvan dat my navorsingsresultate op bepaalde wyses deur voorgenoemde faktore beïnvloed kon word. Ek is by uitstek bewus daarvan dat **slegs twaalf deelnemers** by die navorsingsproses betrek is en dat hierdie faktor die potensiële veralgemeningswaarde van my studie ingrypend inperk. Om hierdie rede maak ek nie enige aanspraak op veralgemeningswaarde van my resultate nie.

5.6 DIE NAVORSER SE ROL

My rol as navorser binne 'n interpretivistiese studieveld het behels dat ek as onderhoudvoerder 'n aktiewe deelnemer in die navorsingsproses was, wat geïmpliseer het dat ek 'n belangrike deel van die data gevorm het (Wimmer & Dominick in Hinckley, 2005). Aangesien ek betrokke was in die ervaringe van die deelnemers, moes ek deurgaans bewus wees van my eie vooroordeel, waardes en persoonlike belangstellings rakende die navorsingsonderwerp en -proses (Creswell, 2003). Behalwe vir my rol as onderhoudvoerder in hierdie studie, moes ek data transkribeer, analiseer, trianguleer, kristalliseer en interpreteer.

Volgens Stake (2000:372) benodig die navorser konstante deelname *from conscience, from stakeholders and from the research community*, ten einde die ontstaan van etiese kwessies te vermy. Ek was tydens die fokusgroep- en individuele onderhoude deurgaans bewus van die etiese riglyne wat ek veronderstel was om te volg.

5.7 ETIESE MAATREËLS

Ek is bewus van die feit dat navorsing nie sonder meer deur enige iemand op enige plek uitgevoer kan word nie. Volgens die "Helsinki Verklaring van 1972" is dit noodsaaklik om klaring van 'n etiese komitee te verkry wanneer menslike (of dierlike) subjekte in enige vorm van navorsing van empiriese aard betrek word (Hinckley, 2005). Ek het toestemming van die etiese komitee van die Universiteit van Pretoria se Opvoedkunde-fakulteit verkry om die studie uit te voer (sien bylaag E vir my etiese klaring-sertifikaat).

Strydom (2002:63) sluit hierby aan: *Anyone involved in research needs to be aware of the general agreements about what is proper and improper in scientific research.* Ek het myself regdeur die navorsingsproses aan die volgende etiese beginsels onderwerp:



5.7.1 Ingeligte toestemming

Skryflike toestemming van die Departement van Onderwys, asook van die skoolhoofde en voorsitters van die onderskeie beheerliggame is eerstens verkry (sien bylaag F1 en F2) nadat die voorgenome studie in besonderhede aan voorgenoemde rolspelers mondelings en skryflike verduidelik is. 'n Afgevaardigde (onderwyseres) het die potensiële deelnemers van Hoërskool "A" byeen gekry, waarna ek die doel van die navorsing, die proses wat gevolg sou word en wat van die deelnemers verwag sou word, in diepte met hulle bespreek het. Aangesien ek as Opvoedkundige Sielkundige by Hoërskool "B" werksaam was, kon ek die deelnemers self bymekaar kry (sien hoofstuk 6 vir 'n bespreking daarvan) waarna ek voorgenoemde ook aan hulle verduidelik het. Ek moes veral my rol as **navorser** aan die potensiële deelnemers in Hoërskool B verduidelik (ten einde verwarring te voorkom) en derhalwe is leerders wat voorheen kliënte van my was nie by die studie betrek nie.

Ek het beklemtoon dat deelname **vrywillig** is en dat deelnemers op enige stadium aan die navorsing kon onttrek. Ek het briewe van ingeligte toestemming (sien bylaag F3) aan hulle oorhandig, waarna deelnemers en hul ouers/voogde skryflike moes aandui of eersgenoemde aan die studie wou deelneem. Slegs die leerders wat skryflike toestemming gegee het, is by die studie betrek.

5.7.2 Beskerming teen skade/leed (*harm*)

Gedurende die navorsingsproses het ek seker gemaak dat deelnemers teen fisiese of psigologiese leed beskerm word (Leedy & Omrod, 2001). Ek het daarna gestreef om eerlik met die deelnemers te wees, hulle met respek te behandel en empaties teenoor hulle op te tree. Wanneer dit nodig geblyk het, het ek *debriefing* aan die deelnemers verskaf.

5.7.3 Privaatheid, konfidensialiteit en anonimiteit

Volgens Burns (2000) moet beide die navorser en die deelnemer 'n duidelike begrip hê rakende die konfidensialiteit van die resultate en die bevindings van die studie. Ek het die beperkinge van konfidensialiteit (veral in die fokusgroepverband) aan die deelnemers verduidelik. Al die deelnemers se inligting en response is op 'n anonieme wyse hanteer, ten einde die identiteite van deelnemers te beskerm. Ek het toestemming van die deelnemers verkry om hul response te publiseer.

5.8 POTENSIËLE BETEKENISVOLHEID VAN DIE STUDIE

Met hierdie studie kan rolspelers in skole meer bewus gemaak word van die uitdagings wat lede van rasseminderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste moet hanteer. Dit kan moontlik daartoe bydra dat eersgenoemde meer daadwerklike pogings sal aanwend om sodanige leerders beter te akkommodeer. Die potensiële betekenis van EI in die onderhandeling van identiteit en leerders se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks is ook in die studie uitgelig; derhalwe kan die toepassing daarvan ook as deel van die kurrikulum en/of as strategie tydens terapeutiese intervensie ondersoek word. Die studie lewer verder 'n bydrae om die literatuur rakende rasseminderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste uit te brei, aangesien wit leerders se aanpassing en funksionering binne 'n swart meerderheidskoolkonteks onder meer ondersoek is – 'n tendens wat tans nie volledig in die literatuur omskryf word nie.

5.9 VOORSIENE PROBLEME

Behalwe vir die faktore wat die geldigheid van my studie kon bedreig, het ek die volgende probleme ondervind:

- Daar was nie ses deelnemers (drie dogters en drie seuns) in elke skool wat noodwendig lae, gemiddelde en hoë tellings as sodanig behaal het nie. Verder moes baie van die vraelyste met omsigtigheid geïnterpreteer word (bv. vanweë baie hoë tellings op die Positiewe Indruk- of Inkonsekwentheidskale), wat meegebring het dat ek my wyse van deelnemerseleksie daarvolgens moes aanpas (sien hoofstuk 6 vir 'n volledige bespreking hiervan).
- Soos reeds vermeld, het enkele deelnemers in albei skoolkontekste óf nie vir die fokusgroepsessies opgedaag nie, óf nie regtig daaraan deelgeneem nie.
- Daar was twee deelnemers in Hoërskool A wat ook baie terughoudend gedurende die individuele onderhoude was en die vroeë baie kortaf beantwoord het.

5.10 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Ek is, soos deur Maree en Van der Westhuizen (2009) aanbeveel, deeglik bewus van die beperkinge van my studie wat in die volgende tabel uiteengesit word:

Tabel 5.8 Uiteensetting van die beperkinge van die studie

Potensiële beperkende kwessie	Afbakening
Naturalistiese navraag	Slegs twee skole is by die studie betrek en die wyse waarop die spesifieke deelnemers binne hierdie kontekste aanpas, funksioneer en hul eie 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.
Induktiewe analise	Alhoewel my eksterne kodeerder hulp in hierdie verband verleen het, is data-analise hoofsaaklik deur myself behartig.
Holistiese perspektief	Soos reeds vermeld, kon die <i>Hawthorne</i> -effek die dinamiek van die fokusgroep- en individuele onderhoude beïnvloed het.
Kwalitatiewe data	Alhoewel gedetailleerde beskrywings moontlik is vanweë die gebruik van kwalitatiewe én kwantitatiewe data-insamelings-tegnieke, is hierdie taak slegs deur een individu (myself) uitgevoer.
Persoonlike kontak en insig	Bevindinge kan in terme van die <i>Hawthorne</i> -effek en my moontlike persoonlike vooroordeel gekritiseer word.
Unieke gevaloriëntasie en konteks-sensitiwiteit	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 diepte ondersoek nie.
Geselekteerde steekproef	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.

(Soos aangepas uit Maree & Van der Westhuizen, 2009)

5.11 SAMEVATTING

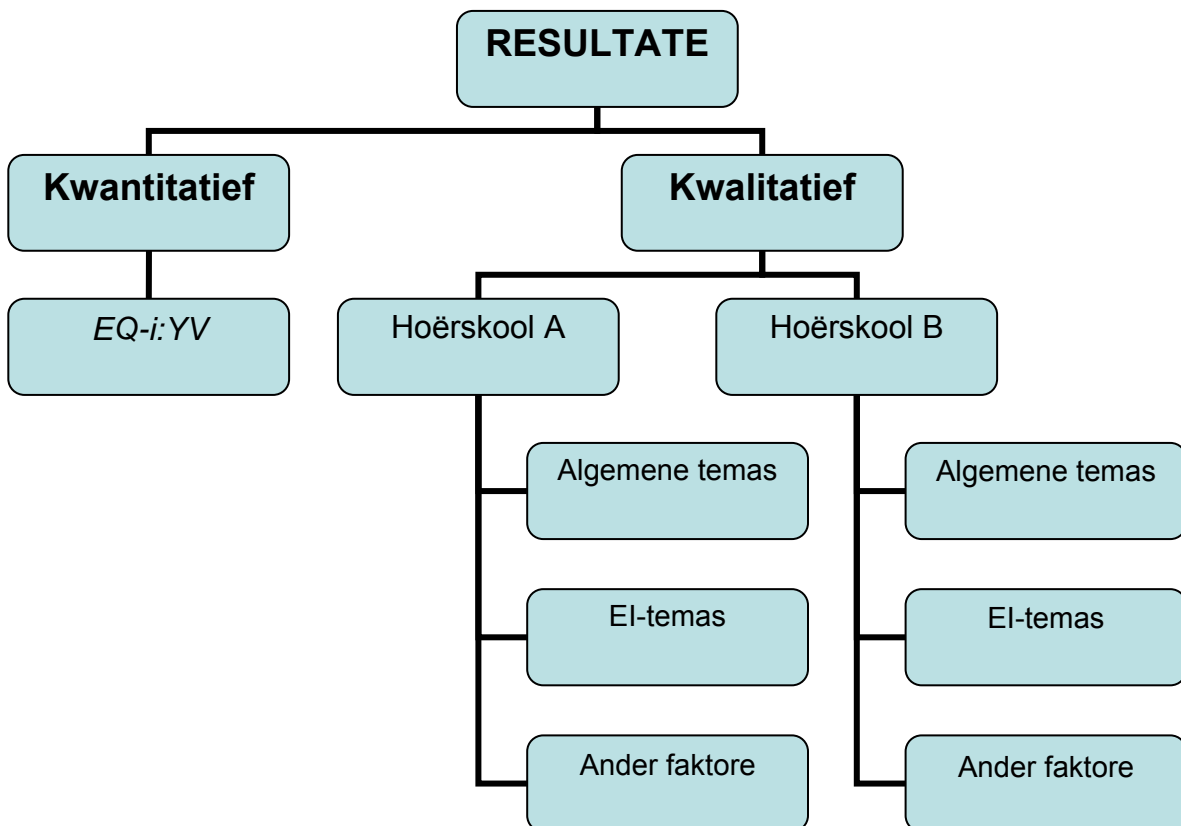
In hierdie hoofstuk is die INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigmatische perspektief waaruit die studie onderneem is, asook die KWALITATIEWE-kwantitatiewe navorsingsontwerp en gevalstudie wat geïmplementeer is, bespreek. Die navorsingsmetodologie (steekproef, data-insamelings- en data-analisetegnieke), asook die kwaliteitsversekeringskriteria van die studie (die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe komponent, sowel as die kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid van die kwalitatiewe kompo-



ment) is ondersoek. My rol in die navorsing en die etiese maatreëls wat ek gedurende die studie streng eerbiedig het, is ook kortliks vermeld. Ten slotte is die potensiële betekenisvolheid en beperkinge van die studie bespreek.



HOOFSTUK 6: RESULTATE



6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate van die studie uiteengesit. Die resultate van die kwantitatiewe komponent van die studie (die *EQ-i:YV*) waar gaan eers weergegee word, waarna die resultate wat deur middel van kwalitatiewe data-insamelingstegnieke (naamlik fokusgroepe, individuele onderhoude, observasie en refleksie) ingesamel is, voorsien gaan word. Die resultate gaan egter eers in hoofstuk 7 bespreek en met die literatuur (soos in hoofstuk 2 en 3 bespreek) in verband gebring word.

6.2 RESULTATE: KWANTITATIEWE KOMPONENT

6.2.1 Interpretasie van die *EQ-i:YV*

Bar-On en Parker (2000) verskaf die volgende stappe waarvolgens die *EQ-i:YV* geïnterpreteer behoort te word en wat ek gevolg het:

6.2.1.1 **Stap 1: Kontroleer geldigheid**

Volgens Bar-On en Parker (2000) behoort 'n individu se **Inkonsekwentheidsindeks** nie 'n totaal van **10** te oorskry nie. Hierdie outeurs dui verder aan dat 'n **Positiewe Indruk skaaltelling** van **120 en meer** met toenemende omsigtigheid geïnterpreteer behoort te word.

6.2.1.2 **Stap 2: Bepaal die huidige gemoedstoestand van die deelnemer**

Daar bestaan 'n sterk verband tussen 'n individu se EI en haar algemene gemoedstoestand (Bar-On & Parker, 2000). Individue met hoër EI-vlakke is dikwels meer optimisties (en minder depressief) as individue met laer EI-vlakke, terwyl individue wat meer pessimisties en/of depressief is, geneig is om hulle eie vermoëns (soos deur die *EQ-i:YV* gemeet) laer te evalueer. Dit is dus moontlik dat hierdie individue se tellings moontlik nie 'n "ware" refleksie van hulle EI-vlakke is nie. Bar-On en Parker (2000) beveel daarom aan dat individue wat standaardtellings van **onder 80** op die **Algemene Gemoedstoestand skaal** behaal, se resultate met omsigtigheid geïnterpreteer behoort te word.

6.2.1.3 Stap 3: Bepaal die algehele vlak van EI

Die Totale EK is 'n aanduiding van 'n individu se algehele EI-vlak. Individue wat hoë tellings op die volgende skale behaal, kan moontlik die volgende eienskappe toon:

Tabel 6.1 Skaalbeskrywings van die EQ-i:YV

Skaal	Eienskappe van individue wat hoë tellings behaal
Intrapersoonlike skaal	Die individu verstaan haar emosies, kan haar emosies uitdruk en met ander individue kommunikeer.
Interpersoonlike skaal	Die individu toon goeie interpersoonlike verhoudings en kan as 'n goeie luisteraar beskou word, wat ander se emosies kan verstaan en in ag neem.
Aanpasbaarheidskaal	Die individu is buigbaar, realisties en kan verandering hanteer. Sy toon positiewe hanteringsmeganismes ten opsigte van alledaagse probleme.
Streshanteringskaal	Die individu is kalm en in staat om onder druk te werk. Sy tree nie impulsief op nie en kan moeilike situasies sonder emosionele uitbarstings hanteer.
Totale EK	Die individu is gewoonlik effektief in die hantering van daaglikse uitdagings en is oor die algemeen gelukkig.
Algemene Gemoedstoestand skaal	Die individu is optimisties en het 'n positiewe uitkyk op die lewe.
Positiewe Indrukskaal	Die individu poog om 'n oordrewe positiewe selfindruk te skep.
Inkonsekwenheidsindeks	Inkonsekwenhede is teenwoordig in die manier waarop die individu op dieselfde bewoorde items geantwoord het. Die individu kon die instruksies verkeerd verstaan het, of die vrae op 'n agterlosige manier beantwoord het.

(Bar-On & Parker, 2000).

Bogenoemde skaalbeskrywings voorsien 'n riglyn waarvolgens die tellings wat op die EQ-i:YV behaal is, geïnterpreteer kan word. Standaardtellings van **110 en meer** dui op individue wat oor bogemiddelde EI-vlakke beskik, terwyl standaardtellings van **minder as 90** op ondergemiddelde EI-vlakke dui (sien tabel 6.2 vir 'n lys van riglyne vir die interpretasie van standaardtellings).

Tabel 6.2 Riglyne vir die interpretasie van Standaardtellings

Tellings	Riglyne
130+	Opvallend hoog: Atipiese goed-ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit.
120-129	Baie hoog: Baie goed-ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit.
110-119	Hoog: Goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit.
90-109	Gemiddeld: Gemiddelde emosionele en sosiale kapasiteit.
80-89	Laag: Onderontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit.
70-79	Baie laag: Baie onderontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit.
Onder 70	Opvallend laag: Atipiese swak emosionele en sosiale kapasiteit.

6.2.1.4 Stap 4: Bepaal die patroon van EI-dimensies

Terwyl die Totale EI-skaal 'n **algemene** aanduiding gee van hoe emosioneel en sosiaal intelligent 'n individu is, kan haar **spesifieke** sterk- en swakpunte deur die ander skaalpunten uitgebeeld word. Tellings van een standaardafwyking of meer **bo** die gemiddeld dui op emosionele of sosiale vaardighede wat goed ontwikkel is. Tellings van een standaardafwyking of meer **onder** die gemiddeld, dui op 'n betekenisvolle tekortkoming rakende die spesifieke vaardigheid wat gemeet word.

6.2.1.5 Stap 5: Vergelyk resultate van die *EQ-i:YV* met ander bronne van inligting

Volgens Bar-On en Parker (2000) behoort die inligting wat deur die *EQ-i:YV* verkry word, met ander assesseringsmetodes en bronne van inligting gekombineer te word. In hierdie studie het ek ook van kwalitatiewe data-insamelingstegnieke (soos vroeër vermeld), asook deelnemers se akademiese vorderingsverslae, gebruik gemaak om 'n meer omvattende en betekenisvolle beeld van hulle te kon verkry.

6.2.2 Hoërskool "A" (swart skoolkonteks)

6.2.2.1 Agtergrond van die skool

Hoërskool A is 'n voormalige model C-skool wat in 'n minder gegoede deel van Tshwane geleë is (ter wille van die anonimiteit van die skool word die streek nie verskaf nie). Die

skool bestaan tans uit 'n meerderheid swart leerders (die wit : swart-ratio is tans 5% : 95%). Die skool se onderrigtaal was aanvanklik enkelmedium (Afrikaans), maar het later dubbelmedium geword namate die wit leerders toenemend minder geword het, tot waar onderrig tans weer in enkelmedium (Engels) geskied. Die meeste **wit** leerders in die skool is Afrikaanssprekend, met die uitsondering van enkele Engelssprekendes. Alhoewel die meerderheid onderwysers wit is, is daar ook heelwat onderwysers wat ander rassegroepe verteenwoordig.

6.2.2.2 Seleksie van deelnemers

Al die wit leerders (van graad 9-12)¹⁹ in die skool is uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die skoolhoof het egter verkies om die leerders as die “ATKV-groep” (die Afrikaanse leerders het onlangs sodanige groep gestig) uit te nooi, ten einde *onnodige vrae by die swart leerders te vermy*. Alhoewel daar dus ook wit Engelssprekende leerders in die skool is, is slegs Afrikaanssprekende individue by die studie betrek. Daar is 23 leerders uitgenooi om aan die studie deel te neem, waarvan 21 ingeligte toestemming verleen het en die *EQ-i:YV* voltooi het. Slegs twee van die 21 deelnemers het nie vir die bespreking van die kwantitatiewe resultate opgedaag nie. Laasgenoemde word onderskeidelik in tabel 6.3 en tabel 6.4 uiteengesit²⁰.

Daar is sover moontlik gepoog om drie dogters en drie seuns (van verskillende ouderdomsgroepe) te selekteer wat onderskeidelik lae, gemiddelde en hoë tellings op die *EQ-i:YV* behaal het. Vanweë die geldigheidsoorweginge wat deur Bar-On en Parker (2000) aanbeveel word, was dit egter nie by die dogters moontlik om deelnemers te selekteer wat presies in hierdie drie kategorieë geval het nie.

Die resultate van 'n **kwantitatiewe analise** van die data is bekom deur middel van die inskakeling van die *EQ-i:YV* word in tabelle 6.3, 6.4, 6.5 en 6.6 uiteengesit, waar die gemiddeldes vir elke subskaal telkens bereken is.

¹⁹ Graad 8-leerders is nie by die studie betrek nie, aangesien hulle ten tye van die data-insameling (myns insiens) nog nie lank genoeg in die betrokke skole sou wees nie.

²⁰ **Skuilname** is aan die ses deelnemers in beide skole gegee wat aan die fokusgroepe en individuele onderhoude deelgeneem het, maar die res van die deelnemers word slegs as (byvoorbeeld) “Leerder D” aangedui. Dit is op hierdie wyse gedoen om moontlike verwarring by die interpretasie van gemiddeldes uit te skakel.



Tabel 6.3 EI-tellings: Dogters – Hoërskool A

Naam	Ouderdom	Geslag	Intrapersoon- liik	Interpersoon- liik	Streshante- ring	Aanpasbaar- heid	Algemene Gemoed	Totale EK	Positiewe Indrukskaal	Inkonsekwent- heidsindeks
Annet (Leerder A)	18	V	105	120	97	94	117	106	95	2
Charlene (Leerder B)	16	V	98	93	95	119	110	104	101	8
Rika (Leerder C)	17	V	98	93	65	82	97	77	66	5
Leerder D	14	V	112	104	74	104	83	98	84	5
Leerder E	13	V	93	101	118	98	107	104	107	6
Leerder F	18	V	107	90	97	88	104	97	101	5
Leerder G	18	V	87	110	121	66	104	95	101	4
Leerder H	17	V	94	116	104	104	115	104	112	2
Leerder I	14	V	74	94	87	101	85	82	84	10 ²¹
Leerder J	18	V	123	96	121	113	95	125	124	1
Leerder K	18	V	101	113	115	104	117	115	130	6
Gemiddeld²²: Leerdere A-H			99.3	103.4	96.4	94.4	104.6	98.1		

Tabel 6.4 EI-tellings: Seuns – Hoërskool A

Naam	Ouderdom	Geslag	Intrapersoon- liik	Interpersoon- liik	Streshante- ring	Aanpasbaar- heid	Algemene Gemoed	Totale EK	Positiewe Indrukskaal	Inkonsekwent- heidsindeks
Bennie (Leerder L)	15	M	116	104	115	114	115	119	84	3
Gerhard (Leerder M)	17	M	109	100	101	108	113	107	90	6
Werner (Leerder N)	16	M	94	84	80	81	88	79	79	3
Leerder O	14	M	88	86	99	108	115	95	107	0
Leerder P	18	M	90	96	78	105	103	88	90	1
Leerder Q	16	M	82	90	84	102	88	86	107	18
Leerder R	19	M	105	119	129	126	126	130	124	3
Leerder S	16	M	94	71	76	78	75	73	85	1
Leerder T	18	M	124	116	82	99	116	109	96	13
Leerder U	16	M	98	103	103	105	116	103	129	5
Gemiddeld (Leerdere L-P)			99.4	94	94.6	103.2	106.8	97.6		

²¹ Hierdie kleur dui in tabelle 6.3, 6.4, 6.5 en 6.6 op die resultate wat met omsigtigheid geïnterpreteer moet word, hetsy vanweë 'n Inkonsekwentheidsindeks van 10 of meer, 'n Positiewe Indrukskaaltelling van 120 of meer en 'n Algemene Gemoedskaaltelling van minder as 80.

²² Vraelyste wat vanweë een van bogenoemde redes as ongeldig beskou kan word, is nie in aanmerking geneem by die berekening van gemiddeldes nie.

6.2.3. Resultate: Hoërskool “B” (wit skoolkonteks)

6.2.3.1 Agtergrond van die skool

Hoërskool B is ook ‘n voormalige model C-skool wat geleë is in ‘n gemiddelde tot bogemiddelde area van Tshwane. Die skool bestaan steeds uit ‘n meerderheid wit leerders (die wit : swart-ratio is tans 96% : 4%) en die medium van onderrig is Afrikaans. Die personeel is uitsluitlik wit, met die uitsondering van swart skoonmakers en terreinwerkers.

6.2.3.2 Seleksie van deelnemers

Aangesien ek werksaam was by die skool, was dit vir my maklik om toegang tot die deelnemers te verkry. Ek kon met behulp van die skool se rekenaarsstelsel ‘n naamlys van al die leerders (in graad 9-12) wat aan ander rassegroepe behoort, bekom. Ek het briefies aan sodanige leerders (deur hul voogonderwysers) gerig om my gedurende ‘n vierkantopening in ‘n spesifieke klaskamer te ontmoet. Daar het 21 leerders op hierdie uitnodiging gereageer. Een van die bruin dogters (wat baie ligte gelaatstrekke het) het aangedui dat sy *definitief nie ‘n kleurling is nie* en dat *die skool al voorheen ‘n fout gemaak het*. Ek het aan die oorblywende 20 deelnemers die doel en verloop van die studie (asook my rol in die navorsing) verduidelik en hulle uitgenooi om aan die studie deel te neem.

Sestien leerders het ingeligte toestemming verleen en die *EQ-i:YV* voltooi. Daar het egter slegs 10 leerders vir die terugvoer oor die resultate opgedaag. Die dogters het nie “hoë” en “lae” tellings as sodanig behaal nie (en die dogter wat die laagste telling behaal het, wou nie verder aan die studie deelneem nie); derhalwe is hulle gekies volgens hulle bereidwilligheid om aan die studie deel te neem (sien tabel 6.5). Die seuns is volgens hulle ouderdomme en die lae tellings wat hulle op die Positiewe Indrukskaal behaal het, geselekteer (sien tabel 6.6). Toe ek agterna vir die ses deelnemers gevra het waarom hulle dink die ander leerders nie verder aan die studie wou deelneem nie, het een van die dogters aangedui dat sy dink dat hulle *bang is om die waarheid te praat*.

Tabel 6.5 EI-tellings: Dogters – Hoërskool B

Naam	Ouderdom	Geslag	Intrapersoonlik	Interpersoonlik	Streshantering	Aanpasbaarheid	Algemene Gemoed	Totale EK	Positiewe Indruk-skaal	Inkonsekwentheidsindeks
Khulile (Leerder A)	16	V	98	106	99	97	99	99	95	6
Rosy (Leerder B)	17	V	91	106	110	113	108	108	107	3
Sasha (Leerder C)	16	V	94	116	86	101	108	97	84	5
Leerder D	16	V	98	110	84	113	102	101	95	4
Leerder E	17	V	98	103	71	88	113	86	89	3
Leerder F	14	V	100	65	103	67	73	82	90	7
Leerder G	17	V	94	113	97	110	110	106	118	10
Leerder H	18	V	109	100	91	130	106	112	124	6
Leerder I	17	V	87	120	99	125	110	115	130	3
Gemiddeld (Leerdere A-E)			95.8	108.2	90	102.4	106	98.2		

Tabel 6.6: EI-tellings: Seuns – Hoërskool B

Naam	Ouderdom	Geslag	Intrapersoonlik	Interpersoonlik	Streshantering	Aanpasbaarheid	Algemene Gemoed	Totale EK	Positiewe Indruk-skaal	Inkonsekwentheidsindeks
Alfred (Leerder J)	16	M	130	84	65	117	111	103	101	2
James (Leerder K)	17	M	82	103	127	114	95	111	107	3
Tebogo (Leerder L)	14	M	112	104	85	99	103	101	95	4
Leerder M	16	M	113	84	80	108	126	96	118	8
Leerder N	14	M	100	98	103	102	103	105	123	12
Leerder O	16	M	86	128	117	123	118	117	124	4
Leerder P	16	M	113	116	95	120	116	128	124	5
Gemiddeld (Leerdere J-P)			109.3	93.8	89.3	109.5	108.8	102.8		

'n Vergelyking van die dogters en seuns (van albei skole) en die skole met mekaar word onderskeidelik in tabelle 6.7, 6.8 en 6.9 aangedui.



Tabel 6.7 EI-gemiddelde: Dogters

Naam	Intrapersoonlik	Interpersoonlik	Streshantering	Aanpasbaarheid	Algemene Gemoed	Totale EK
Dogters: Hoërskool A	99.3	103.4	96.4	94.4	104.6	98.1
Dogters: Hoërskool B	95.8	108.2	90	102.4	106	98.2
Gemiddeld: Dogters	97.6	105.8	93.2	98.4	105.3	98.2

Tabel 6.8 EI-gemiddelde: Seuns

Naam	Intrapersoonlik	Interpersoonlik	Streshantering	Aanpasbaarheid	Algemene Gemoed	Totale EK
Seuns: Hoërskool A	99.4	94	94.6	103.2	106.8	97.6
Seuns: Hoërskool B	109.3	93.8	89.3	109.5	108.8	102.8
Gemiddeld: Seuns	104.4	93.9	92	106.4	107.8	100.2

Tabel 6.9 EI-gemiddelde: Skole

Naam	Intrapersoonlik	Interpersoonlik	Streshantering	Aanpasbaarheid	Algemene Gemoed	Totale EK
Dogters: Hoërskool A	99.3	103.4	96.4	94.4	104.6	98.1
Seuns: Hoërskool A	99.4	94	94.6	103.2	106.8	97.6
Gemiddeld: Hoërskool A	99.3	99.8	95.7	97.8	105.7	97.9
Dogters: Hoërskool B	95.8	108.2	90	102.4	106	98.2
Seuns: Hoërskool B	109.3	93.8	89.3	109.5	108.8	102.8
Gemiddeld: Hoërskool B	101.8	101.8	89.7	100.2	107.4	100.2

6.2.4 Navorsingsresultate: Kwantitatiewe komponent²³

Die uitslag van die *Mann-Whitney U*-prosedure vir verskille tussen mediaan-tellings vir geslagsgroepe word in tabel 6.10 weergegee.

Tabel 6.10: *Mann-Whitney U* vir verskille tussen mediaan-tellings vir geslagsgroepe

Veranderlike: EI-veld	Groep	N	Mediaan	<i>Mann-Whitney U</i>	Z	p-waarde (tweekantig)	p-waarde (eenkantig)	Effekgrootte
Intrapersoonlik	Manlik	09	109	47.50	-0.740		0.2355	
	Vroulik	13	98					
Interpersoonlik	Manlik	09	96	21.50	-2.40		0.0055*	-0.511***
	Vroulik	13	106					
Streshantering	Manlik	09	85	55.0	-0.234	0.845		
	Vroulik	13	97					
Aanpasbaarheid	Manlik	09	108	33.0	-1.707		0.048*	-0.36**
	Vroulik	13	98					
Totale EK	Manlik	09	101	55.0	-0.234		0.845	
	Vroulik	13	99					

* (**vetdruk**): $p < 0.05$ (betekenisvol op die 5%-vlak van betekenis)
 **: Medium effek
 ***: Groot effek

Die uitslag van die *Mann-Whitney U*-prosedure vir verskille tussen mediaan-tellings vir skole word in tabel 6.11 weergegee.

Tabel 6.11: *Mann-Whitney U* vir verskille tussen mediaan-tellings vir skole

Veranderlike: EI-veld	Groep	N	Mediaan	<i>Mann-Whitney U</i>	Z	p-waarde (tweekantig)	p-waarde (eenkantig)	Effekgrootte
Intrapersoonlik	Hoërskool A	13	98	100.32	-0.471	0.647	nb*	
	Hoërskool B	09	98					

²³ Die kwantitatiewe resultate wat vervolgens aangedui gaan word, het betrekking op die hipoteses wat op p. 134-135 geformuleer is.



Interpersoonlik	Hoërskool A	13	96	100.59	-0.637	0.556	nb	
	Hoërskool B	09	106					
Streshantering	Hoërskool A	13	85	93.23	-0.735	0.471	nb	
	Hoërskool B	09	97					
Aanpasbaarheid	Hoërskool A	13	108	100.95	-1.171	0.262	nb	
	Hoërskool B	09	98					
Totale EK	Hoërskool A	13	101	98.86	-0.401	0.695	nb	
	Hoërskool B	09	99					
*nb: Nie-betekenisvol (om welke rede effekgrootte ook dan nie bereken is nie)								

6.3 RESULTATE: KWALITATIEWE KOMPONENT

Die resultate wat deur middel van kwalitatiewe data-insamelingstegnieke (fokusgroepe, individuele onderhoude met deelnemers en hul onderwysers, observasie en refleksie) ingesamel is, word vervolgens bespreek (sien hoofstuk 5 vir 'n volledige bespreking van die data-insamelingstegnieke, asook die wyse van data-analise wat in die studie geïmplementeer is). Die resultate gaan egter nie bespreek word aan die hand van die tegnieke wat geïmplementeer is nie. Die deelnemers se belewenisse van hul onderskeie skoolkontekste gaan bespreek word aan die hand van algemene temas wat deurlopend by almal (of die meeste van die deelnemers) na vore getree het. Daarna gaan ek poog om hulle unieke eienskappe en belewenisse van hul skoolkontekste aan die hand van Bar-On se model van EI uit te beeld²⁴. Addisionele faktore wat moontlik ook 'n rol in die deelnemers se aanpassing en funksionering binne hul skoolkontekste kan speel, gaan laastens geïdentifiseer word. Die agtergrond van die deelnemers word egter telkens eers voorsien, ten einde hulle meer volledig uit te beeld.

²⁴ Die leser moet daarop let dat geen afleidings rakende die *EQ-i:YV*, EI as sodanig, of die ooreenkomste en/of verskille tussen die verskillende assesseringsmodi in hierdie hoofstuk gemaak gaan word nie. Die resultate (van onder meer deelnemers se EI en alles wat daarmee gepaard gaan) word volledig in hoofstuk 7 bespreek.

6.3.1 Hoërskool A

6.3.1.1 Agtergrond van die deelnemers

i. Leerder A: Annet

Annet is die jongste van drie kinders. Sy het twee broers van 22 en 25 jaar onderskeidelik. Haar moeder is 'n kleuterskoolonderwyseres, terwyl haar vader in die lugmag dien. Hulle finansiële posisie sien gemiddeld daar uit. Vanweë haar vader se werksverpligtinge het hulle dikwels verhuis en het sy as kind verskeie laerskole bygewoon. Dit was vir haar *nogals baie moeilik, want ... ek het ook nie eintlik ingepas nie ... soos my laerskool toe ons getrek het ... dit was vir my baie moeilik, want ek het in die klas ingestap en die meisies het my so uitgekyk en niemand wou eintlik my vriendin wees nie ... omdat ek so ... ander tipe persoon as hulle is ... omdat ek nie 'cool' genoeg was nie ...* Sy is in die ander laerskole ook dikwels gespot omdat (sy) *nie mooi is nie* en volgens haar het sy *nooit eintlik baie maatjies gehad nie.*

Sy sou aanvanklik na Hoërskool C toe gegaan het ('n oorwegend wit skool in die omgewing), maar nadat die administratiewe personeel van dié skool *ongeskik was met* (haar) *ma*, het laasgenoemde besluit dat sy eerder na Hoërskool A toe moes gaan. Nadat *die meeste wit kinders* (egter) *uit die skool is* (in Annet se graad 10-jaar) wou sy ook van skool verwissel, maar het daarteen besluit omdat sy dan *van vakke sou moes verander*. Haar moeder dien op die beheerliggaam van die skool.

ii. Leerder B: Charlene

Charlene is die oudste van twee kinders. Sy het 'n jonger broer (11 jaar). Haar *ouer boetie en sussie* (uit haar moeder se eerste huwelik) *het weggeloop ... my ma is nou nog besig om hulle op te spoor*. Sy het 'n baie moeilike lewe as jong kind gehad:

My pa was ... hy't selfmoord gepleeg ... Ek was nog baie klein ... ek dink ek was so hier by ... drie jaar oud gewees ... En van daar ... vandat my pa oorlede is, het ek saam met my ma alléén grootgeword ... en ... ja ... Toe't my ma weer getrou ... en toe't my lewe bietjie ... toe't my lewe begin nou rof raak en als ... omrede ek ... 'okay', daar was komplikasies gewees. My stiefpa het ... hy't 'n baie humeur gehad ... Uhm ... hy't my gewoonlik gegooi met 'n 'remote' of so ... hy't my amper by 'n verdieping afgegooi ... Uhm ... hy't my gebrand ... en hy't ons soos in 'n donker kamer gegooi ... en ons was geskop ... my klein boetie wat gebore was ... En ja ... my ma het hom toe geskei ... ja en van daar af ... ek was in Tutela-bewaringsplek gewees ... toe my ma en my pa geskei het ... Uhm ... ek was in 'n kindershuis gewees ... Toe ek in die kindershuis was ... het my ma weer iemand ontmoet ... en die persoon het haar gehelp om my uit die kindershuis te kry ... van graad 4 af ... Toe't my ma en my pa nou getrou

... en van daar af ... ja ... het ek nou sover weer 'n lekker lewe en so aan ... Maar nou ... as ek nou dink ... dan dink ek ... dis seker maar net hoe die lewe is. Ek en my ma het altyd rond ge-'travel' ... As daar probleme was, het my ma ons gevat en dan't ons ge-'travel'...

Charlene se moeder werk as 'n boekbinder by die Staatsdrukkery, terwyl haar stiefvader 'n opsigter van 'n woonstelblok is. Hulle sukkel finansiëel, aangesien haar moeder seker so vyf (R5 000) en haar stiefvader so *drie-vier* (R3 000 ... R4 000) per maand verdien. Sy ontvang *elke Sondag R5 sakgeld*. Vanweë die gesin se finansiële probleme is hulle nie in 'n posisie om 'n voertuig te kan bekostig nie; derhalwe is Charlene genoodsaak om Hoërskool A by te woon *omdat dit die naaste is*. Charlene het aangedui dat sy baie in die laerskool *gespot* is en *nie eintlik baie maats gehad het nie*.

iii. Leerder C: Rika

Rika is die jongste van twee susters en woon by haar moeder (haar suster is 28 jaar oud en woon op haar eie). Haar ouers is geskei en sy het haar vader *nooit regtig geken nie*. Die gesin is *'n bietjie arm*. Rika het hoofsaaklik in Pretoria grootgeword, maar op 'n stadium in Carletonville gewoon en in totaal vier laerskole bygewoon, waar sy baie viktimisering en verwerping verduur het. Sy is byvoorbeeld in haar eerste laerskool in Carletonville *baie afgeknou ... Daai groep kinders het my net niks ge-'like' nie ... Die een outjie spesifiek, hy't altyd op my gepik en hy was altyd 'mean' met my gewees ... en hy't my net afgebreek*. Haar tweede laerskool was ook *nie baie lekker nie, alhoewel (sy) nie so vreeslik afgeknou is nie. Dis net die atmosfeer was nie so lekker nie ... dit het nooit rêrig vir my gevoel of ek inpas daarso nie*. Haar derde laerskool was die skool wat sy *die meeste geniet het*. Alhoewel daar *baie mense was wat nié van my gehou het nie, was daar net so baie mense wat wél van my gehou het ... waar ... hier by Laerskool S (haar vierde laerskool) het dit net gevoel asof niemand my ooit rêrig aanvaar het nie*.

Rika het *per toeval hierso* (in Hoërskool A) *beland: Ons sou Durban toe getrek het die Februarie wat ek in graad 8 was ... so, dit sou net tydelik wees. En later ... toe't ons nou nie getrek nie ... en ja, ek's nou nie baie 'keen' op verandering nie ... en selfs al ... ons het al getrek, maar ek het net nooit na 'n ander skool toe gegaan nie*. Rika is tans die akademiese toppresteerder in graad 12 in die skool.

iv. Leerder L: Bennie

Bennie is die jongste van drie seuns. Hy woon by sy moeder en stiefvader, terwyl sy broers by hul vader woon. Die gesin sukkel finansiëel, maar dit kom voor of hulle baie geheg is aan mekaar, soos sy beste vriend (deelnemer M – Gerhard) dit stel:

Hulle is nie baie ryk nie, maar hulle is ook nie die 'average' persone nie ... Hulle is so bietjie onder ... hier's die gewone paadjie ... hulle is in die drein. Hulle ... sukkel. Hulle kom ook maar 'n maand net-net uit. Maar sy ma gee so baie om vir hom. Hulle is 'n régte gesin. Sy pak byvoorbeeld elke dag vir hom broodjies in.

Bennie het na Hoërskool A toe gekom omdat sy vriende hier was en dit die naaste skool was. Hy speel rugby vir die skool se Eerstespan.

v. Leerder M: Gerhard

Gerhard is die jongste van drie broers en woon by sy moeder en stiefvader. Hy het in Namakwaland grootgeword en in graad 7 na Tshwane verhuis. Hy is op 'n stadium aan baie konflik tussen sy moeder en stiefvader blootgestel en nadat laasgenoemde die gesin tydelik verlaat het (*hy was vir so twee maande weg*), het sy hele lewe verander:

Kyk, my ma en my stiefpa ... hulle het soos baie baklei. Nie soos vuisslaan en sulke goeters nie, maar hulle het baie vasgesit ... en woorde het baie in die lug gehang ... En uh ... toe los hulle mekaar en toe trek hulle ... toe val ... hoe sal ek sê ... toe val my hele lewe uitmekaar uit. Want kyk, my ... my regte pa was dood toe ek drie was ... en hy't my soos grootgemaak ... tot waar ek vandag is. Maar kyk ... voor dit was ek baie lief vir hom gewees ... hy was my álles gewees. Ek meen, as my ma doodgegaan het, sou ek ... uhm ... dit sou vir my ook 'sad' gewees het, maar as hý moes doodgaan voor ... voor vier jaar terug ... Ek weet nie wat sou ek dan met myself gemaak het nie, maar toe hy my ma los en ... dit het vir my so gevoel asof hy nie omgee nie ... Dinge het baie sleg gegaan met ons. Dit was so asof hy nie omgee nie. Die ... hoe sal ek sê ... die twaalf, dertien jaar wat hy nou saam met ons was ... dit was asof hy dit net so in die dam gooi en sê hy's nie meer lief vir ons nie.

Die gesin se finansiële posisie sien bogemiddeld daar uit. Gerhard se stiefpa is 'n 'car salesman' ... maar uh kyk ... hulle het nou so ... so nuwe besigheid daar by die karplek gebou en dan elke aand dan gaan hou hulle vergadering ... Maar hulle het so 'n kroegding daar gebou ... dan drink hulle maar so drie biere of iets ... Sy moeder is 'n restaurant-bestuurder:

Kyk, sy werk van ... 'okay' sy's Maandae af ... wat 'sharp' is, maar Dinsdae werk sy van drieuur die middag tot toemaak en dan ... Woensdae, Donderdae en Vrydae werk sy van agtuur af tot ses-seweuur in die aand ... so daarna moet sy nog huis toe kom en goeters. So, dis maar 'basically' ek moet elke aand kos maak en dan ... Gelukkig het ons nou 'n bediende, so ek hoef nie skoon te maak nie. Maar ... ek weet nie ... as

ek net vir 'n ... normale lewe kon vra ... of soos 'n normale gesinslewe ... dan ... daar's nie geld wat dit kan koop nie. En ... my vriende het dit en ek het dit nie ... en dis so asof ek jaloers is daarop.

Gerhard is uit sy vorige skool geskors, want *ek het bietjie opgeneuk in my lewe in Hoërskool S ... en bietjie gedruip daarso, toe's ek uit die skool uit, toe sou ek kollege toe gegaan het, maar ek het vriende nodig gehad.* Hy en sy broer het die skoolhoof *toevallig by 'n dam in die Vrystaat* ontmoet, waarna sy hulle uitgenooi het om na Hoërskool A toe te kom, alhoewel hulle ver van die skool af woon. Gerhard speel rugby vir die skool se Eerstespan.

vi. Leerder N (Werner)

Werner is die jongste van drie broers en woon saam met hulle by sy ouers. Sy moeder is 'n tuisteskepper en sy vader 'n paneelklopper met sy eie besigheid. Die gesin het dikwels verhuis en *was al by al die plekke in die land.* Die gesin se finansiële posisie is ondergemiddeld.

Werner was in 'n tegniese skool in die omgewing, maar *daarso was ek bietjie stout gewees, toe skop hulle my uit die skool uit ... oor bakleiery ... en ek het nooit detensie gaan sit nie ... En uh ... dis net juffrou D (die skoolhoof) wat my hier wil hê ... en ek was baie afwesig daarso ... Ons het op die plot gebly ... met die vervoer en goeters ... Een dag dan werk my skoonsussie nie ... en dan ... ja, so gaan dit aan ... en dan kan ek nie by die skool uitkom nie.* Die gesin het nou *weer getrek om nader aan die skool te bly* en nou stap Werner elke dag skool toe. Werner herhaal tans graad 9.

Werner het aangedui dat hy in al sy laerskole én in sy vorige hoërskool geviktimiseer is: *Ag, partykeer het hulle my gespot oor my hare ... of oor my gewig ... en so het dit aangegaan en aangegaan ...*

6.3.1.2 Wit deelnemers se belewenis van 'n swart skoolkonteks

i. Gemengde belewenisse van die skoolkonteks

Die deelnemers het aangedui dat hulle Hoërskool A nie noodwendig dieselfde beleef nie. Vir Annet is dit **baie erg**. Sy het in die fokusgroepe én individuele onderhoude aangedui dat sy **definitief na 'n ander skool toe sou gaan as sy 'n keuse gehad het en dat sy nie kan wag om klaar te maak met skool nie**. Charlene het in die fokusgroepsessie aangedui dat sy na 'n ander skool toe sou gaan as sy *nie vervoerprobleme gehad het nie*, maar gedurende die

individuele onderhoud het sy gesê **dat die skool vir haar lekker is en dat sy eerder hier sal bly**, want al (haar) vriende is hier en gewoonlik dan ... terg hulle jou ... of hulle spot jou ... omdat jy nuut is in die skool ... Ja ... ek sal nie regtig na 'n nuwe skool toe gaan nie ... ek bly eerder waar ek is ... en **waar ek weet ek is gelukkig ... En daar's onderwysers wat my hier kan help ... en wat my verstaan ... en met wie ek altyd kan gesels ...**

Rika het aangedui dat sy nie na 'n ander skool toe sou gaan indien sy die geleentheid gehad het nie, want ek's 'afterall' nou in matriek, so dit sal in elk geval nie kan gebeur nie ... uhm ... ja, ek weet nie, miskien toe ek ... maar toe was dit nog nie soos nou nie ... nee ... dit sal nou te moeilik wees ... Tydens die individuele onderhoud het sy egter gemeld dat sy **eintlik baie tevrede (is) hierso ... want dis lekker gemaklik ... en hier's nie enige snobisme nie.**

Volgens Bennie is Hoërskool A **nogal 'n lekker skool ... want dis ware vriende wat ons hierso het.** Volgens hom sou hy **definitief na 'n ander skool toe gegaan het as hulle** (sy vriende) **nie hier was nie.** Gerhard het in die een fokusgroeponderhoud aangedui dat hy **definitief (sou) uitgegaan het as ek kon ... maar ek dink nie daar's 'n ander skool wat my wil hê nie ... so nou bly ek maar hier.** Hy hou nie honderd persent van die skool nie, **maar dis vir (hom) lekker ... Partykeer kom ek skool toe net om saam met my vriende te wees.** Volgens Werner gaan dit met hom **beter in Hoërskool A, want hy werk nou meer** en hy gaan in elk geval volgende jaar kollege toe.

ii. Taal

Al die deelnemers (behalwe Werner) het aangedui dat hulle Engels (die onderrigtaal van die skool) as 'n groot uitdaging met betrekking tot hul akademiese vordering beskou:

Dis net soos ... ek het al my vakke in Engels, want ons is nou nie genoeg om Afrikaanse klasse te maak nie. Want soos ... hulle het op 'n stadium vir ons die notas in Afrikaans gegee, maar die klasse is als in Engels. En toe't ek en 'n ander meisie besluit dis beter om maar eerder al ons vakke in Engels te kry en so aan te gaan, want soos dis moeilik om in Engels klas te kry, maar die notas is in Afrikaans ... En soos ... Wiskunde is partykeer bietjie moeilik ... die onderwyser gaan vinnig deur die werk ... en die vraestelle is Engels. (Rika).

Dit blyk veral 'n probleem te wees as hulle partykeer te vinnig deur die werk gaan en dan's daar soos terminologie en so wat jy nie altyd verstaan nie. En daar's nie altyd tyd ... en as jy vra as jy nie verstaan nie, dan's dit 'n moewiese 'issue' oor alles ... Volgens Charlene verduidelik (hulle) in Engels en dan sal die juffrou miskien na die Afrikaanse kinders toe kom

en vir hulle verduidelik, maar ook nie altyd nie. **En partykeer ... dan verduidelik hulle net in Engels en dan ... ja hierdie Afrikaans en Engels ... dit maak jou mal!**

Volgens die deelnemers praat sommige swart onderwysers **hulle eie tale en ... soos in die Wiskunde-klas ... dan verstaan ek (Rika) partykeer niks wat sy sê nie.** Volgens Charlene is dit dieselfde met (hulle): **Soos ons een meneer ... hy verduidelik nie vir ons in Afrikaans nie. Hy sal elke nou en dan in hulle taal praat, of in Engels, maar dan verstaan jy nie ... en ja ... dis moeilik.** Gerhard het ook aangedui dat dit **baie moeiliker is in Engels:**

Soos ... sê nou maar ons het die dag huiswerk gehad en dan doen ons nou al die somme ... En dan's dit nou 'n swart meisietjie wat nou die antwoord gee en dan 'qho qha' sy nou so en dan 'qho qha' hy somer terug ... En dan na die tyd dan sê hy in Engels 'okay' hulle het nou dit gesê, maar die meneer doen dit basies nooit vir ons in Afrikaans nie. En Wiskunde is baie moeilik in Engels.

Al die deelnemers het saam met Rika gestem dat dit **onregverdig (is) omdat hulle altyd kan vra vir verduidelikings in hulle taal en goed,** maar byvoorbeeld as ek ook nou nie mooi weet hoe om die vraag in Engels te stel nie en ek vra dit in Afrikaans, dan't hulle altyd honderd-en-een besware omdat ek dit in Afrikaans gevra het en hulle dit nie verstaan het nie ...

Die taalkwessie blyk ook uit te kring na ander aspekte van die skool, byvoorbeeld saal-
opening:

Rika	En soos saalopening ... Dis nou baie anderster vir ons, want in die oggende is daar ... dan's daar nou so ... koor ...
Charlene	Van swartes ...
Rika	En hulle sing in hulle taal! En ons verstaan nie wat hulle sing nie?! Maar ons moet nou luister ... na die saalopening ... luister na wat hulle sê of sing of...
Gerhard	En dan moet jy nou hande klap, maar jy weet nie hoekom nie ... En as jy nou nie hande klap nie, dan's jy nou weer rassisties of iets.

iii. Kultuurverskille

Behalwe vir die taalkwessie, blyk **kultuurverskille** (ten opsigte van persoonlike ruimte, die volume van gesprekke, stiptelikheid en dissipline) ook 'n probleem te wees, byvoorbeeld:

Hulle druk jou en als ... Dit was baie ... hoe kan jy sê ... 'uncomfortable' ... Ja, en ek dink dis net hoe hulle is ... Want ons is nou nie gewoond aan stamp en stoot en lawaai en geraas en alles nie, maar as jy nou hier kom, dan moet jy ook maar partykeer stamp en stoot om betyds by jou volgende klas te kom, want hulle koek so saam ... dat jy dit ook nou maar moet doen, anders is jy laat ... (Rika).

Ja, want hulle is baie anderster as ons ... en hulle kulture is baie anderster as ons s'n ... Ja, hulle laat jou baie ongemaklik voel ... Soos nou die dag in die Afrikaanse klas toe verjaar Marié, toe grip hierdie een swart ou haar sommer ... (Annet).

En as jy nou die dag op die speelgrond is ... dis vir jou moeilik om jou vriend langs jou te hoor, want hulle ... hulle sit langs mekaar, maar dan skree hulle so vreeslik hard ... en dan moet jy op die ou end net so hard skree waar jy gewoon is om eintlik beskaafd te praat met mekaar ... (Rika).

Die deelnemers was dit verder eens dat *baie van hulle aspris stadig loop* en (dat) *die meeste van hulle geen benul van tyd (het) nie*. Volgens die deelnemers is *hulle ouers ook baie strenger as die swart kinders s'n*.

iv. Gebrekkige akkommodering van die deelnemers se kultuur

Afgesien van hulle taal (Afrikaans) wat nie geakkommodeer word nie, het die deelnemers ook aangedui dat hulle soms *onregverdig* behandel word, aangesien hulle kultuur meestal nie in die skool geakkommodeer word nie:

Ek vat soos as ons 'n kultuurdag het ... dis vir ons moeilik, want hulle kom hier aan met hulle tradisionele klere en ons ... het nie rêrig so iets wat ons kan dra nie ... So, toe't ons nou besluit ... ons trek 'n denim en 'n 't-shirt' aan ... (Rika). *Toe't sy (die onderwyseres) vir ons gesê ja, ons moet R15,00 betaal omdat ons dit aan het, maar dis ons ... dis ons kultuur! Want die ander ... die ander kulture ... die Vendas het mos hierdie verskillende kleure rokke en sulke goeters wat hulle ook dra ... wat hulle kultuur is. Maar toe't dáái juffrou verwag ... ons Afrikaanse groep kinders ... moes volgens 'n ánder kultuur aantrek ...* (Annet).

Om eerlik te wees, die skool maak nie voorsiening vir ons eie kultuur nie, want hier's te min van ons ... so ek dink hulle aanpas ons kultuur nie rêrig nie (Bennie).

Ons ... ons respekteer hulle kultuur, maar ons sal ... as hulle ... hulle beeld hulle kultuur uit. Ons sal ook graag ons kultuur wil uitbeeld dat hulle ook ons kultuur kan verstaan ... ja ons kultuur hier uitgebeeld hê, maar ... ja, dit word nie hier uitgebeeld nie (Charlene).

Soos ons wil nou Vrydag ... ons wou gewone ... nie gewone klere nie ... ons wou blou aangetrek het. Ons wou soos Blou Bulle aangetrek het. Toe word dit nou van die hand gewys. Uhm ... Erik, die hoofseun, het nou gevra, maar nou het die hoofmeisie, Lerato, het nou gevra of ons nou kan 'boots' dra vir R5. Toe sê hulle ja, ons kan. Toe sê Erik, maar dan kan ons ook R5 betaal vir ons goeters, toe sê hulle nee. So, ek dink ... ons kan net bietjie verander dat ons ons deel ... soos ons ... ons wil ook óns dinge doen in die skool ... die wittes (Gerhard).

Ten spyte van hulle belewenis dat hul eie kultuur nié in die skool geakkommodeer word nie, *toon almal baie begrip vir die hoof van die skool wat volgens hulle haar bes probeer ... maar dis moeilik met hulle (die swart leerders) wat so baie in die meerderheid is*.

6.3.1.3 Portuurgroepverhoudings

i. Samehorigheid van die wit leerders

Uit die fokusgroepe en individuele onderhoude (met leerders én onderwysers) blyk dit duidelik dat die wit en swart leerders (behalwe vir enkele uitsonderings) nie juis met mekaar meng nie, wat nog te sê vriende is:

Ek moet sê, die wit kinders is baie ... nou baie meer asof ons sáámstaan as die vorige jare. Die vorige jare was ons baie ... hier's 'n groepie en hier's 'n groepie ... Ons staan nou saam! (Annet).

Ons is weereens hierdie jaar 'n kleiner groepie Afrikaanse kinders ... as wat ons verlede jaar was. Verlede jaar was ... die grootste groep Afrikaanse kinders het uit die Matrieks bestaan en toe hulle weg is, toe's ons nou net die klein bietjie oor ... en toe't ons almal nou so begin gesels ... Nou al, soos in die oggende, dan kom ons almal daarso by die blou bankies bymekaar en ons almal gesels maar so heen en weer (Rika).

Die paar wittes wat ons ook hier is ... ons almal staan ook saam ... as daar moeilikheid is ... ons draai nie teen mekaar nie ... en dis lekker (Bennie)

Hierdie is nie 'n rassistiese skool nie. Kyk, ons sien nie die verskil tussen swart en wit nie, maar ... al waar jy die verskil sal sien is ... daar's die wittes en ... die wittes is een kant en die swartes is anderkant (Gerhard).

Hulle het mos maar hulle eie groepie pouse, dan kuier hulle saam ... die wit kinders. ('n onderwyser).

Hulle is maar 'n groepie op hulle eie ... hulle meng nie met die swart kinders nie ('n onderwyser).

Ek sal soos ... sê nou hulle groet my, dan groet ek hulle ... en dan praat ons sê nou maar vir twee minute en dan gaan daar nou weer twee ... drie weke verby wat ek nie met hulle praat nie ... So, ja ... ek sal sê ek het 'n paar swart en kleurling-kennisse, maar nie vriende nie (Gerhard).

Ek het 'n paar vriende ... maar dis maar net "hello" en "koebaaï", so dis ook seker nie vriende nie (Werner).

Ek wil nie rêrig met hulle (die swart leerders) vriende wees nie ... Ek het in die laerskool so een of twee gehad, maar nee ... dis ... ek pas nie so lekker daar nie ... ek is meer by die Afrikaanse ... ja ek wil nie regtig by die Engelse kinders wees nie ... uhm ... want ek's Afrikaans en ja ... (Charlene).

In die laerskool het ek baie gehad ... in my eerste laerskool ... ek was in twee verskillende laerskole gewees ... En eers toe was daar 'n meerderheid swart kinders ... en toe later was dit helfte-helfte ... Toe't ons getrek ... en toe's ek in 'n wit skool en toe't als vir my verander ... want toe's dit meer wit vriendinne en alles ... en ... ja nou ... ek voel net gemakliker ... ja, ek sal met hulle praat en so, maar ek het nie eintlik swart vriende nie ... (Annet).

My vermoede dat rassieskeiding (en rassisme) in die hoërskool toeneem, is soos volg deur Rika verduidelik: *Toe ons hoërskool toe kom, toe was dit baie anderster gewees ... Ek dink dis ... omdat daar so baie verander het in die land, staan die wittes saam ...* Daar blyk dus nie sprake van **integrasie** tussen die wit en swart leerders in hierdie skool te wees nie en alhoewel die rassekonflik in die skool *oor die laaste jare baie verbeter het* ('n onderwyser), is rassisme steeds 'very much alive' ('n onderwyser). Soos Rika dit stel:

Ek dink ... al hierdie apartheidsgoeters ... Alhoewel hulle probeer het om dit weg te vat, is dit nog steeds daar ... hulle is nog net so rassisties soos wat hulle was ... al is daar nie meer wette en reëls wat dit so maak nie ... is dit steeds daar ... Mense voel nog steeds "ek is wit, jy is swart, ons meng nie".

ii. Rassisme

Alhoewel daar dus oënskynlik nie rasse**konflik** as sodanig in die skool is nie, het dit geblyk dat die deelnemers steeds (in 'n mindere of meerdere mate) 'n superieure beskouing van hulself het (en op 'n subtiele wyse rassisties teenoor hulle swart portuurgroep op te tree). Hulle het byvoorbeeld vertel van 'n wit, Engelssprekende dogter in graad 12 *wat meer met die swart kinders meng ... en selfs met een van hulle uitgaan*. Die deelnemers het almal hulle misnoë met die situasie (en hulle superieure beskouing van hulself) laat blyk: *Ja en ons is van ... ons almal staan net daar ... en is geskok, want ... kry hulle nie skaam nie?!* (Annet). Op my vraag oor waarom sy dink hulle skaam behoort te kry, het sy geantwoord: *Want dis nie regverdig teenoor óns nie!* Volgens Rika sal dit vir haar *soort van 'n belediging wees ... as 'n wit ou met 'n swart meisie ... want ek sal van die standpunt af wees ... wat het sy wat ék nie het nie? Waarom is sý beter as ek?*

Volgens Gerhard is dit *seker nie verkeerd nie* (*want dan's daar darem iemand om die skottelgoed te was*), maar soos ek nou voel ... *om met 'n swart meisiekind uit te gaan ... Ons is nou maar net so grootgemaak dat daar is vir ons gesê hulle is verkeerd*, want kyk, *ons ouers het nog in die apartheidsjare gebly ... en ek dink baie van hulle sit nog vas in daai tydsgleuf ... Hulle glo dat ... hulle glo dat hulle vuil is, of so iets ... En ... ek glo ook ... ek glo dat dit nie reg is om met 'n gekleurde te meng nie ... Nee man, as jy wit is, vat 'n wit 'chick'!*

Die subtiele rassisme was egter nie slegs in die bespreking van interrassige verhoudings sigbaar nie. Rika het byvoorbeeld vertel toe sy 'n swart leerder met Wiskunde gehelp het, *het die ander kinders gedink dis vreeslik snaaks en het my erg gespot daarvoor, maar dit het my nie gepla nie, want ek het hom gesien as iemand wat net soos ek sukkel met 'n vak ...* Op my vraag of sy swart vriende het, het sy vinnig geantwoord: *Nee, ons is darem nog nie*

dáár nie. Annet het erken dat sy soms **bietjie mislik met die swart leerders is,** terwyl Werner vertel het van **die spu!** (swart dogters) wat vir hom hulle naeltjeringe gewys het en wat hy daarna **uitemekaar gevloek** het. Gerhard het onder meer melding gemaak van die **tuin-'boy** en het op 'n stadium vir een van die werkers **'suka wena!** geskree.

Sy Afrikaans-onderwyseres het bevestig dat Gerhard dikwels rassisties teenoor sy swart portuurgroep in die klas optree (die wit leerders is daar in die meerderheid, aangesien slegs enkele bruin leerders ook Afrikaans Eerste Taal neem):

Hy's baie uitgesproke ... veral met die ander ... met van die outjies ... die kleurlinge wat ook in die klas is. Hulle kan mekaar ook ... jy weet, verkeerd opvryf. Daar's drie swart seuntjies wat ook saam met hulle Afrikaans het en ... hulle het nogal konflik met mekaar ... En as ... sê nou as ... 'n swart kind in die klas inkom, dan sal hulle partykeer sommer ... lelike aanmerkings maak. So, daar is maar 'n rassistiese ding daar.

Die deelnemers het egter aangedui dat hulle dikwels die slagoffers van rassisme is.

iii. Omgekeerde rassisme

Die meeste deelnemers het die houding dat hulle benadeel word, veral omdat (soos reeds vermeld) hulle onderrig nie in hul moedertaal geskied nie. Annet en Charlene was egter ook van mening dat die **swart kinders lelik is met hulle en hulle sal met jou baklei en als en dan't jy nie eers eintlik iets ergs gedoen aan hulle nie.** Wanneer daar 'n meningsverskil tussen haar en van die swart leerders is, het dit geblyk dat Rika dit aan die feit dat sy *wit* is, toeskryf. Al die deelnemers was van mening dat sommige swart onderwysers *rassisties* is. Rika het byvoorbeeld in hierdie verband opgemerk:

Soos verlede jaar ... ons het Rekenaarteorie geskryf en al ons kinders was saam in 'n klas ... en toe ons klaar geskryf het ... en baie ... baie van ons het opgestaan, maar die klok het nog nie gelui nie ... En toe ons weer sien, toe vra die juffrou vir ons: "Why is only the white children standing?" En dit is ... dis bietjie ... dit was nie reg gewees nie ... want 'n onderwyser is veronderstel om 'n voorbeeld te stel en as sy 'n voorbeeld stel ... só voorbeeld ... hoe gaan die leerders dan nie teenoor ons optree nie!

Gerhard was ook van mening dat die wit kinders soms **onregverdig behandel word:**

Ja ... dié wat hulle party van die kinders voortrek ... soos ... baie van die swart kinders ... trek die swart menere voor. Hulle dink nou hulle is nou 'God's gift to the school' en ... hulle is nou die beste leerders hierso.

Ten spyte hiervan, blyk die superieure beskouing van witheid (as deel van 'n rassistiese lewensbeskouing) steeds die deelnemers se belewenis van omgekeerde rassisme te oorskadu. Laasgenoemde hou direk verband met die wit individu se identiteits-

onderhandeling. Die wyse waarop die deelnemers in Hoërskool A poog (en daarin slaag) om hulle eie identiteit as wit, Afrikaanssprekende individue te behou, word vervolgens ondersoek.

6.3.1.4 Onderhandeling van wit identiteit binne 'n swart skoolkonteks

i. Sterk ras-etniese identiteit van die deelnemers

Dit het baie duidelik geblyk dat die deelnemers, ten spyte daarvan dat hulle in 'n swart, Engelse skoolkonteks funksioneer, steeds baie trots op hulle eie taal, kultuur en godsdiens is en voorgenoemde as kernkomponente van hulle identiteit beskou. Die deelnemers het ook almal aangedui dat hulle *geen probleme ondervind* om hul eie identiteit te onderhandel nie. Hulle het onder meer opgemerk dat hul *dankbaar* is dat *daar nog met gebed geopen en afgesluit word*. Die deelnemers het ook aangedui dat hulle *probeer om* (hulle) *taal op te lig ... al is dit so moeilik* (Annet):

Ons het 'n ATKV-groep begin en hulle neem soos ... deel ... aan Afrikaanse kompetisies ... waar jy gedigte kan skryf of 'n praatjie kan voorsê ... dan voel dit ook vir ons ... as hulle vir ons sertifikate en goed voor in die saal ... as ons nou sertifikate op die verhoog kry ... dan voel dit ons het Afrikaans trots gemaak omdat ons sertifikate kry vir dit wat ons vir Afrikaans doen ... (Charlene).

Volgens Annet is sy *definitief steeds 'n trotse wit Afrikaner* en Charlene het ook aangedui dat dit *nie vir haar moeilik is om* (haar) *identiteit te behou nie*. Soos Annet en Charlene, het Rika ook aangedui dat sy steeds *trots op haarself is*. Dit is ook met Bennie die geval, *seker maar omdat ek so grootgeword het ... dis my kultuur om Afrikaans te praat ... so dit ... dit doen nie eintlik iets aan my omdat dit 'n Engelse skool is en dit nie. Ek gaan maar net aan soos altyd ... soos ek altyd is*. Gerhard het die behoefte uitgespreek *om die wittes se kultuur omhoog te hou en Afrikaans en sulke goeters in die skool in te bring*, maar aangedui dat *al gebeur dit nie ... ons almal is wit as dit by ons kultuur kom ...*. Vir hóm blyk 'n sterk wit rasidentiteit egter sinoniem met swart onderdrukking te wees:

Ek is net bly dat die ander kinders ... soos die swartes ... van hulle ... hulle respekteer dit ook ... Hulle weet ekke hou van my kultuur en ... party ... party van hulle noem my sommer "baas" en sulke goeters, maar ... Dis hoe ek myself maar voorgestel het, maar hulle vat dit as 'n grap. En dit is wat ek 'like'. As ek nou in 'n wit skool was en ek sê nou vir die kinders "noem my baas", dan dink hulle nou weer ek's 'n rassis en ek hou my sterk ... en dis net nie vir my lekker dan nie.

- ii. Vrees vir swart leerders se (ekonomiese) vooruitgang en die behoefte om van “swartheid” te ontsnap

Vier van die deelnemers het aangedui dat die swart leerders *altyd beter probeer wees as ons* (Annet): *Hulle probeer baie kompeteer met ons* (Rika) ... *kleredrag, selfone ... skoolwerk* (Gerhard). *Hulle moet altyd beter goed as ons hê* (Charlene). Dit het ook geblyk dat die meeste deelnemers dit oorweeg om die land te verlaat wanneer hulle uit die skool is.

Gerhard het die volgende insident beskryf:

Soos hierdie swart meisie sit nou ook detensie ... En nou die laaste periode moet ons papiere optel ... En nou loop ons daarso en ek weet nie waarvan het ons gepraat nie ... Ek sê toe: “Oh I love this country!” (sarkasties in ’n swart aksent). Toe sê sy “but” ... maar dis nie ons land nie ... dis hulle land ... hulle regeer die land. Toe praat sy my stil ... ek weet dis die waarheid wat sy praat. Dis hoekom ek nie kan wag om uit die skool uit te gaan nie ... om uit hierdie land te kom.

Dit het egter geblyk dat hierdie gevoel van meerderwaardigheid teenoor die swart leerders (by die meeste deelnemers) met minderwaardigheidsgevoelens teenoor ander wit leerders in wit skole gepaard gaan.

- iii. Minderwaardigheidsgevoelens teenoor hul wit portuurgroep in wit skole

Annet, Charlene, Rika en Werner het aangedui dat hulle in hul vorige (wit) skole geviktimizeer is (soos reeds by die agtergrond van elkeen vermeld). Alhoewel dit geblyk het dat Annet en Charlene steeds *soms gespot* word (veral deur die seuns), het hulle, soos Rika en Werner, aangedui dat hulle *meer aanvaar word in hierdie skool*. Dit het egter geblyk dat hulle minderwaardig teenoor ander wit leerders in wit skole voel en makliker in Hoërskool A aanvaar word, byvoorbeeld:

Ons was laasweek ... ’n groep wit kinders ... toe was ons Hoërskool X toe vir ’n opvoering ... van ’n boek wat ons doen, so dit was ... eintlik lekker gewees om bietjie by die ander skool ... bietjie saam met die ander wit kinders te wees, maar ... dan besef jy eintlik hoe jy ... hoe jy in hierdie skool is, hoe jou gedrag is ... teenoor hulle wit kinders s’n. Die meisies kyk ons so op en af ... hulle kan ons nie eers groet nie ... en ... ons groet almal, ons is vriendelik en ons het gehelp met die goeters wat hulle op die verhoog gedra het en alles ... want hulle het houdings partykeer ... omdat jy minder is in ’n ander skool ... dan dink hulle hulle is beter as jy omdat hulle in ’n wit skool is (Annet).

Ek het baie ongemaklik gevoel daarso tussen die ander kinders (by die opvoering) ... Ek weet nie hoekom nie ... dis net asof hulle baie hoogmoedig is ... of ... ek weet nie, die atmosfeer is net nie vir my lekker nie ... En hierso ... is dit lekker gemaklik ... en hier’s nie enige snobisme nie ... en ek kom eintlik met almal goed oor die weg ... Ek weet nie, dis vir my eintlik ironies dat ek beter aanpas in ’n skool waar ek deel is van die minderheidsgroep, as waar ek in ’n skool is waar almal Afrikaans praat. Maar ek

dink somtyds is Afrikaanse mense baie katterig en vyandig teenoor mekaar ... as wat ons is ... teenoor ander mense ... (Rika).

Ek voel net nie of ek in een van daai (wit) skole hoort nie ... of hulle my aanvaar nie (Charlene).

Hulle kultuur is te hoog vir my standaard. Hoe sal ek sê ... hulle wil te veel doen. En ... ek wil net nie deelneem daaraan nie. Hulle dink hulle is die beste en uh ... ek hou nie van kompetisie en sulke goed nie (Gerhard).

Hier spot hulle my nie eintlik nie (Werner).

Die temas wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers en onderwysers van Hoërskool A na vore getree het, kan in tabel 6.12 opgesom word:

Tabel 6.12 Betekenistabel: Algemene temas – Hoërskool A (swart skoolkonteks)

Temas	Annet	Charlene	Rika	Bennie	Gerhard	Werner	Onderwysers
Die skoolkonteks							
Negatiewe belewenis van skool	**** ²⁵				**		
Positiewe belewenis van skool		*	**	*	*		
Positiewe belewenis van die hoof en/of onderwysers	**	*	***		*	*	
Taalprobleme	*****	****	*****	***	*****		**
Voel hulle word onregverdig behandel/onvergenoegdheid	****	**	****		*****		
Kultuurverskille		*	****		*		
Gebrekkige akkommodasie van die wit kultuur	*	*	*	*	*	*	*
Portuurgroepverhoudings							
Samehorigheid van die wit leerders	**	**	**	*	**	*	****
Rassisme (wit teenoor swart)	**		***		*****	*	*****
Omgekeerde rassisme (swart teenoor wit)	*	**	***		**	*	
Identiteitsonderhandelings							
Sterk wit ras-etniese identiteit (insluitende trots vir eie taal en kultuur)	**	****	**	**	****	*	
Superieure beskouing van witheid	****	*	***		***		
Vrees vir swart vooruitgang	*	*	*		*	*	
Behoeftes om van “swartheid” te ontsnap	*	*	*		*	*	
Minderwaardigheidsgevoelens teenoor wit leerders in wit skole	*	*	*		*	*	**

²⁵ Die asteriks (*) dui telkens op die aantal kere wat die betrokke tema uit die fokusgroep- en individuele onderhoudvoering na vore getree het.

6.3.1.5 Die verband tussen EI en wit deelnemers se aanpassing en funksionering in 'n swart skoolkonteks

Die verband tussen die wit deelnemers se EI en hul aanpassing en funksionering in Hoërskool A gaan vervolgens ondersoek word. Elke deelnemer se EI-profiel (soos deur die EQ-i:YV gemeet) en akademiese verslag gaan kortliks voorsien word, waarna die kwalitatiewe data bespreek gaan word. Laasgenoemde gaan in die temas soos deur Bar-On voorgestel, gegroepeer word. Gevolgtrekkings en afleidings rakende ooreenkomste en verskille tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe data gaan, soos reeds vermeld, in hoofstuk 7 gemaak word.

i. Leerder A: Annet

Annet se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	105
Interpersoonlik	120
Streshantering	97
Aanpasbaarheid	94
Algemene Gemoedstoestand	117
Totale EK	106

Annet (graad 12) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	60	66
Engels Eerste Addisionele Taal	73	62
Lewensoriëntering	63	63
Wiskundige Geletterdheid	36	45
Lewenswetenskappe	50	52
Rekenaartoepassingstegnologie	71	69
Toerisme	61	52
Gemiddeld	59 (Slaag)	
Debietpunte	0	
Dae afwesig	0	

Die belangrikste temas wat met Annet se EI verband hou en wat moontlik haar aanpassing en funksionering in Hoërskool A beïnvloed, word vervolgens bespreek:

- Bespreking: Annet

Annet het voorgekom as 'n lewenslustige jong dame wat graag gesels. Sy het baie gemaklik aan die fokusgroep- en individuele onderhoude deelgeneem en het die feit dat sy maklik met mense kan kommunikeer as haar beste eienskap geïdentifiseer. Annet het aangedui dat haar vriendinne vir haar baie belangrik is en dit het geblyk of sy empaties teenoor hulle kan optree:

Altyd as my vriendin nou hartseer is, dan sê ek vir haar ... "kom vertel my wat's fout" en dan probeer ek haar troos en ... as sy my vertel, dan probeer ek raad gee ... dat sy beter verstaan ... hoekom dit met haar gebeur het, of ... wat kan sy doen om dit beter te maak en ... ek gee partykeer raad ook vir hulle ...

Sy het haarself as 'n eerlike persoon beskryf en gemeld dat hiërdie eienskap al dikwels tot verwerping deur haar portuurgroep gelei het en steeds konflik tussen haar en sommige wit leerders veroorsaak (volgens Annet kom sy nogals goed met die swart leerders oor die weg, maar – soos vroeër vermeld – was dit duidelik dat sy nie enige swart vriende het nie):

In die laerskool ... ek het altyd hulle in die moeilikheid gebring. As hulle aanjaag ... dan't ek vir die juffrou gaan sê! Dan't hulle kwaad geraak ... so ek het nie eintlik ingepas nie ...

Ek vertel altyd die waarheid ... ek is eerlik ... en as ... as hulle iets verkeerd doen, dan vertel ek ... want ek's so grootgemaak deur my ma ... En hulle kan dit nie hanteer omdat ek so is nie, dan raak hulle kwaad en ... dan bring hulle my ook in die moeilikheid, of skree op my, of skel my ... Ja ... maar ek het ... deur die jare het ek nou geleer om vir myself op te staan. Maar soos vandag was dit ook nou weer een van daai dae ... wat een van die kinders my geterg het ... dat ek "mislik" is ... maar hy is ook partykeer mislik.

Hulle sê ... ja, ek's 'n slegte persoon omdat ek altyd opstaan en ... want hulle maak my seer en ek huil ... omdat ek 'n sagte persoonlikheid het ... dan huil ek partykeer en ... dan lág die ander kinders vir my, want hulle sê my sleg ... voor die ander kinders ... Dit bring my partykeer onder...

Ek voel dis verkeerd om te lieg ... en al daai goeters, so ... ek probeer maar ... altyd die waarheid vertel. Ek weet ... die kinders gaan my probeer onder druk ... omdat ek altyd die waarheid ... en opstaan vir dit wat rég is ... en hulle probeer my onderkry ... dan ... gaan ek maar net aan ...

Volgens Annet is sy en haar twee vriendinne (Zelda en Charlene) nie (meer) deel van die wit groep nie:

Ons is die ... wat 'unpopular' is volgens hulle ... omdat ons nie rook ... rondslaap en daai goeters nie, want ons "pas nie in nie" ... volgens hulle ... En omdat ons altyd gaan moeilikheid maak ... vir hulle ...

Dit het egter voorgekom asof haar *eerlikheid* nie die enigste rede is waarom sy deur haar portuurgroep geviktimizeer en verwerp word nie. Sy het byvoorbeeld aangedui dat sy in graad 9 haar hare laat groei het omdat sy gevoel het sy *pas nie in* met haar kort hare nie. Volgens Annet *spot die kinders haar ook partykeer oor my moesie wat ek het hierso by my neus ... Soos die een seun wat ek baie kwaad geraak het vanoggend voor ... dan spot hy my "ja, 'push' the button!" of hulle noem my "Mole-Annie" ...*

Volgens Annet kom sy *nogal goed* met haar onderwysers oor die weg. Sommige onderwysers het haar egter as iemand *met 'n willetjie van haar eie* beskryf wat *nogal tantrums kan gooi*:

Sy gee nie om met wíe sy praat nie ... Ja, want sy sal my aanval oor enige iets ... as dit nie volgens haar is nie. Sy maak my baie kwaad! En dit kán wees omdat haar ma op die beheerliggaam is dat sy nou dink ons moet bang wees of iets.

Dit het inderdaad geblyk dat sy die feit dat haar moeder op die beheerliggaam van die skool dien, tot haar voordeel gebruik (tot groot frustrasie van die onderwysers):

Ons verstaan partykeer mekaar en partykeer is daar ... partykeer verstaan ons nie so lekker mekaar nie ... want dan verstaan ek nie die wérk nie. Dan sê ek nou vir my ma "Ma, ek verstaan nie ..." en dan vertel my ma die onderwysers dat ek nie verstaan nie ... En dan's die onderwysers nie juis 'happy' met my nie.

Alhoewel dit voorgekom het of Annet baie *moeilikheid* vir haar onderwysers en portuurgroep maak, het sy haarself as 'n *people's pleaser* beskryf *wat eerder konflik probeer vermy*. Sy het erken dat sy *baie kwaad* word wanneer sy geviktimizeer word en *as ek verskriklik kwaad raak ... dan begin ek huil*. Dit het geblyk dat dit vir haar moeilik is om teen hierdie betrokke individue op te staan:

Ek kan dit nie hanteer as iemand met my baklei en ek kan nie iets terug sê nie ... Hulle druk my ondertoe, maar dan raak ék so kwaad van woede ... dan begin ek huil. Dan dink hulle nou ... ek is nie normaal of iets nie, maar ek wil nie 'n persoon slaan of iets nie, want ek is nie só nie. Ek hou nie daarvan om iemand te slaan nie ... so dan begin ek maar huil as ek te kwaad raak.

Volgens Annet het sy egter *met die tyd geleer om dit te hanteer ... Deesdae word ek nie meer baie so kwaad nie, want ek steur partykeer my nie meer aan wat die kinders vir my sê nie ... Ek lag maar saam! Hulle spot my partykeer ... dan lag ek maar saam ...* Annet het gemeld dat sy wel die vrymoedigheid het om haar emosies met haar moeder en twee vriendinne te deel:



As ek nou met my ma praat ... sy motiveer my altyd en my vriendinne ken my só goed ... as ek by die skool kom en daar's iets fout ... dan vertel ek hulle dadelik.

Ten spyte van die verwerping en viktimisering wat Annet by die skool verduur, het sy haarself steeds as 'n **báie optimistiese en 'happy' persoon** beskryf **wat sommer net begin lag**. **Dan sal ek ander mense ook probeer motiveer ...** dat hulle ook vriendelik is ... Dit het geblyk dat sy soms van hierdie optimisme en humor gebruik maak om van die realiteit te ontvlug en probleme te hanteer:

Ék is partykeer nog ... soos 'n laerskoolkind. Soos ek is partykeer nog ... soos 'n kléin kind wat ... hoe sal ek sê ... 'sweeties' wil eet ... of daai speelgoed ... daai speelgoed wat die kleintjies wil doen ... Dan sal die mense my net so snaaks aankyk en sê ... hoor hier ek moet groot word ... Maar dan sê ek vir hulle ... maar dis die persoon wat ek is ... Ek voel ek wil nog soos 'n kind lewe ... Ek weet daar's al daai goeters soos my skool en alles, maar ... wanneer ek my eie tyd het, dan ... gaan ek nog partykeer soos 'n kind aan en ... doen simpel goeters, maar ... ja. Ek voel net partykeer ... die mense is so kwáád en ... as hulle stres en goeters ... as hulle kla by die huis ... dat dit hulle afbring ... En dis nie wat jy moet doen nie ... jy moet probeer 'n goeie ding daaruit maak ... lag ... en die probleem oor ... verby laat gaan ...

Volgens Annet probeer sy gewoonlik **aan iets anders dink** wanneer sy 'n probleem het en **wanneer dit nie weggaan nie**, sal sy met iemand praat wat sy **vertrou** en 'n oplossing probeer vind.

Die EI-temas wat op Annet betrekking het, kan in tabel 6.13 opgesom word:

Tabel 6.13 Opsomming van EI-temas: Annet

Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie & Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Kommunikeer denke/oortuigings/behoefte	*	*****	*	**
Kommunikeer emosies (aan geselekteerde individue)		**		
Ontkenning/onderdrukking van emosies		***		
INTERPERSONLIK				
Goeie kommunikasievaardighede	*	*	*	*
Empatie	*	**		*
Toereikende verhoudings (met intieme vriende)	*	****	*	*
Viktimisering/verwerping (deur wit portuurgroep)		*****		
Ongewild (by onderwysers)			**	*



STRESHANTERING				
Woede weens viktimsiasie		****		
Lae impulsbeheer		****		
Verbetering in streshantering en emosionele beheer		***		
Vermydning van konflik		**		
AANPASBAARHEID				
Onbuigszaamheid		*	***	
Ontkenning/ontvlugting as strategie vir probleem-oplossing		**		*
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Geluk		*		*
Optimisme		*		*
Minderwaardigheidsgevoelens		**		*
Ontevredenheid met die skool	*	*		

ii. Leerder B: Charlene

Charlene se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	98
Interpersoonlik	93
Streshantering	95
Aanpasbaarheid	119
Algemene Gemoedstoestand	110
Totale EK	104

Charlene (graad 10) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	51	46
Engels Eerste Addisionele Taal	46	40
Lewensoriëntering	75	53
Wiskundige Geletterdheid	28	51
Geskiedenis	27	38
Verbruikerstudies	40	46



Toerisme	44	40
Gemiddeld	44 (Druip)	
Dissiplinêre punt	-10	
Dae afwesig	2	

- Bespreking: Charlene

Charlene het voorgekom as 'n baie vriendelike persoon wat **gemaklik kommunikeer**. Sy het haarself as 'n *baie netjiese persoon* beskryf wat **hard werk in skool**, maar **nie baie meng nie**. Sy het gemeld dat sy twee vriendinne in graad 12 (Annet en Zelda) het **met wie sy 'n baie goeie verhouding het** en **met wie sy (behalwe vir haar moeder) haar emosies kan deel:**

Ek sal gewoonlik by hulle staan ... Hulle sal gewoonlik met my praat en ek sal hulle gewoonlik advies gee, of so ... As ek sien my vriendin of goed is ongelukkig ... sy sal met my praat ... of as ek ongelukkig is of so, sal ek met haar praat ... Sy sal my bystaan en als ...

Volgens Charlene is dit partykeer moeilik in die skool **omdat die kinders (haar) partykeer spot ... die kinders is partykeer lelik en als ...** Dit het geblyk dat sy veral deur die wit seuns in haar Afrikaans-klas geviktimizeer word en dat sy, soos Annet, sukkel om die emosies wat daardeur veroorsaak word aan die betrokke individue te kommunikeer (*dit maak my gevoelens seer en dan weet ek nie hoe om dit vir hulle te sê nie*). Dit het geblyk dat sy as gevolg hiervan

gewoonlik alleen by 'n tafel (sit) ... en ek werk, terwyl die ander nou sit en gesels en als, maar ... ja, dit is maar hoe ek is. Maar gewoonlik as ek 'help' (hulp) nodig het of so ... dan ... of as die meisies 'help' nodig het met iets ... dan kom hulle ... dan help ek hulle gou ... of as ek weer 'help' of iets nodig het ...

Volgens Charlene kom sy **baie goed** met haar onderwysers oor die weg. Laasgenoemde het ook aangedui dat hulle **geen probleme met haar het nie**. Haar onderwysers het haar verder as *baie stil* en 'n *alleenloper* beskryf:

Sy sal voor in my klas by my tafel kom sit ... Dan sit sy saam met die klomp wat ek eintlik daar sit wat stout is ... Sy sit nie saam met die ander wit kinders nie. En sy praat ook nie met die swart kinders nie ...

Volgens hulle **werk sy baie hard**, maar hulle is van mening dat sy *nie regtig die vermoë het om te presteer nie*.

Charlene het erken dat die viktimisering haar baie kwaad maak, maar dat sy nie hiërdie emosies *rêrig op iemand anders sal uithaal nie. Ek sal eerder om die blok loop en gaan dink ... hóékom het ek kwaad geword ... was dit nódig om kwaad te word ..* Sy het aangedui dat sy dieselfde benadering volg wanneer sy 'n probleem het: *As ek 'n probleem het miskien, dan gaan ek net vir 'n stappie ... dan gaan ek bietjie parkie toe, dan gaan sit ek op die 'swing' ... en dan dink ek oor my probleem ... en vind 'n oplossing.* Volgens Charlene is dit *partykeer moeilik om oplossings vir (haar) probleme te kry ... maar (sy) doen dit wel op een of ander manier.* Sy het aangedui dat *as sy nie weet hoe om 'n probleem op te los nie, vra (sy haar) ma of Zelda of Annet om (haar) te help. Ek dink altyd ... dat ek nie ophou moet probeer ... as daar 'n probleem is, moet ek nie net gaan lê nie. Ek dink ek moet opstaan en aangaan ...*

Volgens Charlene *help* die feit dat sy stres goed hanteer:

Uhm ... ek sal nie rêrig iets ... as ek stres ... benoud raak of so iets nie. Ek kan stres nogal rêrig baie goed hanteer. So ja, ek hoef nie rêrig te 'worry' daarvoor nie ... want ... dis nie rêrig vir my 'n bekommernis nie ... As ek stres, dan haal ek asem ... of ek sê vir myself ... "kalmee" ... of ek luister na 'n liedjie ... sagte, klassieke musiek en dan ... ja, dan's ek weer reg. Maar ek sal nie sê ek stres rêrig nie.

Charlene het ook aangedui dat dit haar help om *die probleme by die huis te hanteer.* Dit het byvoorbeeld geblyk dat sy nie altyd tyd kry om haar huiswerk te doen nie, maar nietemin 'n plan maak om dit te voltooi en dat sy *probeer kalm bly* om ook haar broer met sy huiswerk te help:

Partykeer is my boetie moeilik en so aan ... en dan's dit moeilik vir my om my huiswerk te doen en als, want ... my boetie sit elke dag voor die TV ... en in die aande dan kom hy met huiswerk, maar as ek ... as ek by die huis kom, dan maak ek vinnig die huis skoon ... Ek sorg dat as my ma by die huis kom, dat sy 'n lekker bord kos het en als ... en dan doen ek my huiswerk ... Maar ... dan ... in die aande as ek my ma vra "hoor hier, help my net gou-gou hier" en so ... dan word daar met my geraas ... of so. Maar as my boetie ... my boetie lê elke dag voor die TV en so ... En as hy dan in die aande ... as ek hom in die middag wil help, dan sê hy vir my hy het nie huiswerk nie ... En as hy nou in die aand kom met sy huiswerk en so, dan kry hy nie raas nie en dan word hy gehelp, maar dan word ék mee geraas ... So, ek leer gewoonlik in die aande, of ... as ek die middag moet skryf, dan leer ek nog deur die dag ... van die oggend ... en deur die pouses en so ... dan leer ek nog, so ... Maar dis 'actually' nou bietjie moeilik om te leer ... vir my ... so ja ... omrede ek juis bietjie probleme het by die huis ... Maar ... ek kry ... ek kry darem geleer, so ja ...

Ten spyte van Charlene se huislike omstandighede, moeilike kinderlewe (sien 6.3.1.1) en die viktimisering wat sy in die skool ervaar, het dit steeds geblyk dat sy 'n optimistiese persoon met 'n positiewe toekomsverwagting is. Sy het byvoorbeeld aangedui dat sy *gelukkig (is) hier by my vriende en by my skool* en alhoewel haar beste vriendinne die skool aan die einde van die jaar verlaat, *sal ék nie uitgaan nie:*

Ek sal hier bly ter wille van my toekoms ... omdat ek iets wil wórd ... Uhm ... om verder in die lewe te gaan en ... om my skoolloopbaan klaar te maak, is vir my 'n groot prestasie, so dit maak my ... Om elke dag op te staan en te weet ... jy doen ... jy doen iets om verder te gaan ... en jy gee nooit op nie ... Dit gee jou die moed om elke oggend ... Ek is blý en so aan ... ek sal vandag weer iets nuuts leer ... of ... ek sal nou miskien weer iets ontdék ... wat ... ja ... Ek is 'n baie 'happy' persoon ...

Behalwe vir 'n positiewe toekomsverwagting en haar tevredenheid met die skoolkonteks het dit verder geblyk dat Charlene ook tevrede met haarself is:

Ek is 'okay' met myself ... ek is 'happy' met myself ... ek 'like' myself net soos ek is. Ek dink ... 'okay' ... al die ... die ander kan miskien sê ek is lelik ... Maar ek dink die Here het my gemaak, die manier hoe ek is ... Ek dink ek is mooi ... ek is ... die Here het my mooi gemaak ... in my eie beeld lyk ek vir my mooi ... ek dink ek is nogals ... ek het 'n goeie persoonlikheid ...

Die EI-temas wat op Charlene betrekking het, kan in tabel 6.14 opgesom word:

Tabel 6.14 Opsomming van EI-temas: Charlene

Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Kommunikeer emosies (aan geselekteerde individue)		**		*
Sukkel om emosies (m.b.t. viktimisering) te kommunikeer		*		
INTERPERSONLIK				
Toereikende verhoudings (met intieme vriende)		*****	*	
Toereikende verhoudings (onderwysers)		**	*	
Empatie		***		
Sosiale isolasie		*	*****	
Viktimisering/verwerping deur portuurgroep	***	*****	*	*
STRESHANTERING				
Effektiewe streshantering		*		
Effektiewe emosionele beheer		***		
AANPASBAARHEID				
Effektiewe probleemoplossing		****		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Vasberadenheid/ Pligsgetrouheid		**	**	*
Positiewe		**		*



toekomsverwagting				
Selftevreidenheid ²⁶		***		
Tevredenheid met die skool		***		
Geluk		***		*
Optimisme		***		***

iii. Leerder C: Rika

Rika se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	98
Interpersoonlik	93
Streshantering	65
Aanpasbaarheid	82
Algemene Gemoedstoestand	97
Totale EK	77

Rika (graad 12) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	83	66
Engels Amptelike Huistaal	76	61
Lewensoriëntering	56	63
Wiskunde	48	42
Rekenaartoepassingstechnologie	88	69
Rekeningkunde	60	44
Besigheidstudies	74	54
Gemiddeld	69 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	0	
Dae afwesig	2	

²⁶ Dit mag dalk vir die leser verwarrend wees waarom "selftevreidenheid" nie onder die tema "Intrapersoonlik" geplaas is nie, aangesien "selfagting" as deel van Bar-On se model juis onder "Intrapersoonlik" gerangskik word. Nadat ek egter die *EQ-i:YV* intensief bestudeer het, het ek opgelet dat al die items op die vraelys wat met 'n individu se tevredenheid met haar fisiese voorkoms te make het, onder die tema "Algemene Gemoedstoestand" gerangskik is. Derhalwe word dit in hierdie studie ook dienooreenkomstig gesorteer.

- Bespreking: Rika

Rika het voorgekom as 'n besonder vriendelike jong dame wat baie gemaklik in die fokusgroep- en individuele onderhoude gekommunikeer het. Sy het baie gespanne tydens die individuele onderhoud voorgekom en dit aan eksamenstres toegeskryf.

Volgens Rika kom sy redelik goed oor die weg met al die kinders hierso ... Tussen die Afrikaanse kinders en die ander kinders ook, voel dit of almal my redelik aanvaar. Hier's niemand wat afknouerig is of lelik is met my nie. Soos reeds vermeld het sy aangedui dat sy nie swart vriende as sodanig het nie, maar:

Ons praat ook nou nie baie nie, maar ... ons is beskaafd met mekaar. Ons is vriendelik met mekaar. Ons sal mekaar help as daar ... soos byvoorbeeld ... daar was nou die dag wat ons hoofmeisie my gevra het of ek haar nie sal help om haar Engelse toespraak in Afrikaans te vertaal nie ... So, ek kom redelik goed met almal hierso oor die weg. Daar was ... daar was nog nooit rêrig enige konflik gewees met die ander kinders nie ...

Volgens Rika én haar onderwysers kom sy goed met hulle oor die weg, aangesien sy altyd haar werk doen ... Soos 'n ander onderwyser dit gestel het: Daar's geen probleem nie, want sy probeer almal 'please'. Ek dink nie daar's enige iemand wat al oor haar ge-'moan' het nie. Rika se onderwysers het haar verder as baie slim beskryf, maar hulle het ook aangedui dat sy ook baie hard werk. Volgens een van haar onderwysers plaas sy baie druk op haarself omdat sy beurse nodig het en Rika het erken dat dit een van die redes is waarom (sy) so baie stres.

Rika het aangedui dat sy geweet het dat sy 'n lae telling op die subskaal, Streshantering, sou behaal het: My streshantering is ... só op die kop dat ek ... ek weet nie ... ek raak baie vinnig senuweeagtig. Ek ... stres my gewoonlik oor 'n mik vir die geringste ... Volgens Rika raak sy óf hiperaktief óf baie stil wanneer sy stres: En ... as ek stil word ... dan trek ek my heeltemal van almal af weg ... en my eerste gedagte is om die vlaktes in te hol! Dit het geblyk dat Rika hierdie vermydingsgedrag ook dikwels gedurende probleemoplossing toon, aangesien sy eers probeer om die probleem te vermy en as dit régtig nie weggaan nie, sal (sy) 'n oplossing soek deur die voor- en nadele teen mekaar op te weeg of hulp te vra.

Dit het geblyk dat dit soms vir Rika moeilik is om haar emosies te kommunikeer omdat sy bang is dat dit onnodig konflik gaan veroorsaak:

Met dié soos ek en my een vriendin ... Dis waar ek gewoonlik in die meeste konflik was, so ... En ek weet sy en ek is albei baie kort van draad, nie een van ons het 'n

baie goeie humeur nie. So, om die vrede te bewaar, *bly ek maar partykeer stil ... dan wees ek die minste ... en sê eerder niks nie ...*

Dit het egter geblyk dat die onderdrukking van haar emosies soms tot *emosionele uitbarstings* lei en Rika het juis haar *humeur* geïdentifiseer as dié eienskap van haarself waarvan sy die *minste hou*:

Die rede waarom ek ... baie mense is partykeer ... hoe sal ek sê ... wat hulle ... nie rêrig misbrúik nie ... maar wat hulle baie maklik oor my loop. En ek dink dit is dalk daai ... omdat ek te maklik stilbly oor hoe ek voel ... Maar as ek eers begin baklei, dan kom alles uit. Ek sal kan opkrop tot op 'n punt ... maar as dit bars, dan kom alles uit wat my pla ...

Partykeer sal dit (haar humeur) die beste van my kry, soos ... wanneer ek ... rêrigwaar die dag uitbars en ek ... raak vreeslik ... As ek nou baie gespanne raak ... en ek bárs ... dan's dit gewoonlik 'n groot 'commotion' ... dan maak ek gewoonlik baie mense se gevoelens seer. Nie baie mense nie, maar ... alhoewel ek dit nie bedoel nie, maak ek net mense se gevoelens seer ... en daarna voel ek net vreeslik ...

Volgens Rika raak sy baie gespanne wanneer sy *tussen groot groepe mense is* en *angsbevange* wanneer sy *nuwe mense ontmoet*. Ten spyte van voorgenoemde het sy aangedui dat sy altyd *probeer optimisties wees*, *alhoewel daar partykeer is* wat (sy) *vreeslik depressief kan voel*, gewoonlik as sy *verslaap* het en haar *ma met* (haar) *raas vir niks nie*.

Volgens Rika *aanvaar sy haarself soos wat sy is* en *probeer* (sy) *altyd om nié te verander om by ander aan te pas nie*:

Kyk, dit is ook iets wat ek baie min van hou ... as mense gewoonlik hulleself verander om by ander aan te pas. Ek voel as mense nie van jou hou soos wat jy is nie, moet jy dan eerder glad nie in hulle geselskap wees nie.

Die EI-temas wat op Rika betrekking het, kan in tabel 6.15 opgesom word.

Tabel 6.15 Opsomming van EI-temas: Rika

Temas	Fokus-groepe	Onderhoude: Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Sukkel om emosies uit te druk (om konflik te vermy)		**		
INTERPERSONLIK				
Goeie kommunikasievaardighede		*	*	*
Toereikende verhoudings (met leerders én onderwysers)	**	*****	**	
Empatie	**	*		



Geskiedenis van viktimisering en verwerping (laerskool)		***		
Behoefte aan aanvaarding		**	**	
STRESHANTERING				
Lae strestoleransie		***	*	*
Ontoereikende emosionele beheer		*****		
Lae impulsbeheer		*		
Vermydning van konflik		**		
AANPASBAARHEID				
Weerstand teen verandering	**	**		
Ontkenning/vermyding as probleemoplossing-strategie		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Tevredenheid met die skool		**		
Vasberadenheid			***	*
Pligsgetrouheid		**	****	
Optimisme		***		
Selftevreedenheid		**		

iv. Leerder L: Bennie

Bennie se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	116
Interpersoonlik	104
Stresshantering	115
Aanpasbaarheid	114
Algemene Gemoedstoestand	115
Totale EK	119

Bennie (graad 10) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	52	46
Engels Eerste Addisionele Taal	30	40
Lewensoriëntering	59	53
Wiskundige Geletterdheid	43	51



Geskiedenis	33	38
Verbruikerstudies	48	46
Toerisme	34	40
Gemiddeld	43 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	0	
Dae afwesig	11	

- Bespreking: Bennie

Bennie het as 'n baie stil, ordentlike seun voorgekom. Hy het glad nie gemaklik in die individuele onderhoud gekommunikeer nie (hy het nie vir die fokusgroeponderhoude opgedaag nie). Hy het byvoorbeeld slegs die vrae beantwoord, sonder om enigsins daarop uit te brei (wat my taak as onderhoudvoerder 'n bietjie bemoeilik het).

Volgens Bennie kom hy *nogal goed* met beide sy wit én swart portuurgroep oor die weg, maar hy meld dat hy *net binne die skool* met die swart kinders praat, *maar na skool ... nee, ons kuier nie saam of iets nie*. Sy onderwysers het bevestig dat hy *net vriende met die wit kinders* is. Hulle het hom as *stil ... op sy plek ... en 'n goeie kind* beskryf. Hulle het aangedui dat die *enigste probleem* wat hulle met hom het, die feit is dat hy *redelik baie afwesig is*. Volgens hulle *doen hy* (verder) *sy werk ... Dis asof hy meer betrokke is by skoolgoeters ... hy's meer verantwoordelik ...* Hy sal vir die ander ouens sê: "Nee, kom nou julle ... hou nou op met julle nonsens!"

Bennie het aangedui dat hy *nie 'n probleem ondervind om sy emosies te deel nie: In die skool sal ek met my vriende praat ... en buite die skool sal dit my ouers wees ... of van my familieledede*. Volgens Bennie *hou* (hy) *van die manier waarop* (hy) *met ander kommunikeer en oor die weg kom* en hy het gemeld dat *as ek kwaad is ... of so iets ... dan kan ek my emosies hanteer ...* en *ek kan daarvoor met iemand anders gaan praat, of vir hulle sê wat's fout, of so iets ...*

Bennie het aangedui dat hy *redelik maklik by verandering aanpas* en dat hy *nogal vinnig nuwe vriende maak: Ek's nie bang om te praat met ander mense nie*. Hy het verder aangedui dat hy *goed is met probleemoplossing, aangesien hy daarvoor kan dink en redeneer tot* (hy) *'n oplossing kry* en omdat hy *nie bang is om hulp te vra* as hy nie weet hoe om die *probleem op te los nie*.

Oor die algemeen het dit geblyk dat hy homself as 'n 'happy' persoon beskou: *Ek geniet die lewe terwyl ek nog jonk is*. Hy het ook aangedui dat hy *heeltmal tevrede met homself is en dat daar nie rêrig iets is om te verander nie – ek dink ek is reg net soos ek is*. Hy was ook van mening dat daar *in die skool self niks (is) om te verander nie*, alhoewel hy aangedui het dat hy *kan doen met nog vriende ...*

Die EI-temas wat op Bennie betrekking het, kan in tabel 6.16 opgesom word.

Tabel 6.16 Opsomming van EI-temas: Bennie

Temas	Fokus-groep	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Kommunikeer emosies (aan geselekteerde individue)		***		
INTERPERSONLIK				
Toereikende verhoudings (met leerders én onderwysers)		*****	***	
STRESHANTERING				
Hoë strestoleransie		*		
Toereikende emosionele beheer		*		
AANPASBAARHEID				
Buigsaamheid		*		
Effektiewe probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Tevredenheid met die skool		*	*	*
Tevredenheid met homself				
Geluk		*		
Selftevredeheid		*	*	*
Optimisme			*	
Pligsgetrouheid			**	
Ongemagtigde afwesighede			***	

v. Leerder M: Gerhard

Gerhard se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	109
Interpersoonlik	100
Streshantering	101

Aanpasbaarheid	108
Algemene gemoedstoestand	113
Totale EK	107

Gerhard (graad 10) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	48	46
Engels Eerste Addisionele Taal	41	40
Lewensoriëntering	42	53
Wiskundige Geletterdheid	43	51
Rekenaartoeëpassingstegnologie	52	62
Verbruikerstudies	37	46
Toerisme	1	40
Gemiddeld	38 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	-30	
Dae afwesig	19	

- Bespreking: Gerhard

Gerhard was reeds van my eerste ontmoeting met die deelnemers die mees uitgesproke. Hy het baie selfversekerd voorgekom en het dit baie geniet om aan die navorsing deel te neem. Hy het sy opinie baie gemaklik met my (en die groep) gedeel.

Gerhard het sy verhoudings met sy portuurgroep as baie goed beskryf, alhoewel hy aangedui het dat hy nie saam met die swart leerders uithang nie. Volgens Gerhard is sy vriende vir hom baie belangrik ... want kyk, as jy iets aan my vriende doen of aan my broers doen, dan's dit net sowel jy doen dit direk aan my. Gerhard het aangedui dat hy die woorde: "moenie iemand anders oordeel ... as jy nie self in die omstandighede lewe nie" verstaan ... want ek het geen reg om iemand anders sleg te sê nie. Volgens Gerhard 'like' hy dit ook as iemand anders gelukkig is. Hy het byvoorbeeld vertel hoe hy sy beste vriend (Bennie) elke maand 'stick' vir KFC, aangesien Bennie nie die geld het daarvoor nie.

Dit het geblyk dat Gerhard baie sosiaal is en maklik met mense praat ...

Dis so asof hulle van my hou, want nie enige mens kom na 'n ou toe en sê ... "hoe gaan dit ... ja, wat het jy die naweek gedoen ... dit klink 'boring' ... kom na my toe" ... En amper elke naweek nooi ek soos vier ... vyf van my vriende oor ...

Volgens Gerhard kom hy ook **goed met sommige onderwysers oor die weg**, alhoewel hulle (volgens hom) mag *dink dat* (hy) *stout is*:

Ek kon al lankal geskors word uit dié skool uit ... Ek het nou nie 'drugs' verkoop of iets nie, maar die maniere wat ek stout was. Dan 'cover' die juffouens maar net vir my ... so ek dink ek het half 'n goeie verhouding met ... met die onderwysers in dié skool.

Die onderwysers het gemengde gevoelens teenoor Gerhard getoon. Sommige was van mening dat hy **behulpsaam en ordentlik** is, terwyl ander hom as **ongeskik** beskryf het. Hy het erken dat hy soms **disrespekvol teenoor sommige onderwysers optree**:

Miskien moet ek dit verander ... dat ek seker net meer respek vir ... met die onderwysers ... van hulle moet praat. Want ek weet ... daar's 'n paar onderwysers waarmee ek gepraat het en dan as ek omdraai en loop, dan besef ek nou vir myself net daai was nou nie reg nie ... dis nie hoe dit by die huis is en sulke goeters nie.

Volgens sy Afrikaans-onderwyseres is hy *baie, baie 'loud'* (die wit leerders is in die meerderheid in haar klas). Van die ander onderwysers het hom egter beskryf as *terug-getrokke, altyd stil ... hy kommunikeer nie baie in die klas nie. Hy verdwyn omtrent. Sy onderwysers het egter saamgestem dat hy heeltemal anders op die stoepe ... of tussen die wit kinders (is) ... baie 'loud'*. Volgens hulle **doen hy niks ... indien hy wél by die skool is**. Sy Afrikaans-onderwyseres het egter aangedui dat hy (ten tye van die onderhoud) al vir 'n maand saam met haar skool toe gery het en volgens haar het sy skoolbywoning sedertdien verbeter. Hy het die feit dat hy *van langnaweke hou* (en daarom *amper nooit Maandae of Vrydae by die skool is nie*) as die rede aangevoer waarom hy so dikwels afwesig is, maar opgemerk dat hy **nou bietjie sleg voel om nie daar te wees as juffrou S (hom) kom oplaai nie ... ek bel haar maar eerder die vorige aand ...**

Ten spyte van sy oënskynlike gebrek aan motivering, het Gerhard baie selfinsig in dié verband getoon en dit het geblyk dat hy steeds optimisties oor sy toekoms is:

Ek wil ander kinders leer wat ek al moes vergeet het ... en dan hulle ook help dat hulle ... Soos kinders wat in my skoene is ... dat ek vir hulle sê "luister hier, verander ... dis nie hoe 'n mens moet wees nie, jy gaan nêrens in die lewe kom daaroor nie" ... So, ek dink skool help 'n mens ... gaan my baie help as ek net méér skool toe kom ... om 'n beter werk te kry en dan ... my te laat vasstel wat ek rêrig wil doen. Ek is nog nie op daai stadium wat ek weet ... ek geniet nog die lewe en ek geniet nog skool ...

Dit het dus geblyk dat hy hom nie deur sy huislike omstandighede (sien 6.3.1.1) laat onderkry nie en dat hy oor die algemeen gelukkig is **(ek's 'happy' ... ek leef my lewe voluit!)**.

Hy het ook die behoefte getoon om *nie soos (sy) stiefpa te wees nie*: *Ek wil 'n beter lewe vir myself maak en ... as ek 'n beter lewe vir myself maak, dan kan ek eendag as ek groot is, ook 'n beter lewe vir my kinders maak.* Hy was byvoorbeeld vasbeslote om *nie so aggressief soos sy stiefpa te wees nie* en dit het geblyk dat daar 'n verbetering in sy emosionele beheer in hierdie verband is:

Ek word nie vinnig kwaad nie. Ek baklei ook nie maklik nie. Ek het al ... soos my stiefpa wat baie baklei het. Hy's 'n groot man ... en hy't iemand in 'n koma in geklap en toe ... toe ek dit nou sien ... het jou hele lewe so teruggetrek en gesê ... luister hier ... as dit met jou gebeur het en jy't daai ou net bietjie harder geklap en dan's hy dood ... Dan loop sit jy jou hele lewe in die tronk. Dan gooi jy jou lewe weg, net omdat jy nou jou vriende wil 'impress' omdat jy nou kan baklei. So, toe ek dit sien ... dit werk toe net nie vir my die bakleiery nie.

Dit het geblyk dat Gerhard tevrede met sy voorkoms is, aangesien *dit (hom) help dat mense van (hom) hou*:

Kyk ... ek weet m'n mense sal dit sê ... maar kyk, ek wou glád nie maer gewees het nie. Ek wou nie 'n 'sixpack' gehad het nie, niks nie. My gewig is in baie maniere 'n voordeel. Soos my rugby ... as ek op die rugbyveld ophardloop ... dis so asof hulle sê ek is die kaptein ... Kyk, dit is 'n gróót voordeel vir my ... dit maak dat mense van my hou. Ek is ... ek het 'n goeie selfbeeld. Kyk, ek is skaam oor niks wat ek het of doen nie ...

Volgens Gerhard sal hy *sy emosies deel met mense wat hy vertrou (soos sy ma, ouma of oupa)*, maar sal hy *beslis nie met enige Jan Rap praat oor hoe (hy) voel nie*. Hy het verder aangedui dat wanneer hy 'n probleem het, hy sal *sit en dink oor moontlike oplossings en miskien daarvoor praat, as dit nie sy familie of vriende benadeel en ook nie hulle probleem word nie*.

Die EI-temas wat op Gerhard betrekking het, kan in tabel 6.17 opgesom word.

Tabel 6.17 Opsomming van EI-temas: Gerhard

Temas	Fokus-groep	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Kommunikeer sy emosies/behoefte		*	**	**
INTERPERSONLIK				
Goeie kommunikasievaardighede	*	*	*	*
Toereikende verhoudings (met wit leerders en sommige onderwysers)	*	***	****	
Ontoereikende verhoudings met swart leerders			*****	
Empatie		***		



Disrespekvol teenoor sommige onderwysers		*	*	
STRESHANTERING				
Toereikende emosionele beheer		*		
AANPASBAARHEID				
Effektiewe probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Geluk		**		
Positiewe toekomspektief		***		
Tevredenheid met die skool		*		
Selftevredeheid		***	*	*
Ongemagtigde afwesighede/laatkom		***	****	
Gebrek aan motivering		*		
Ongeërgdheid m.b.t. skoolwerk		*	*****	

vi. Leerder N: Werner

Werner se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	94
Interpersoonlik	84
Streshantering	80
Aanpasbaarheid	81
Algemene Gemoedstoestand	88
Totale EK	79

Werner (graad 9) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
LLC Engels Eerste Taal	53	53
LLC Afrikaans Addisionele Taal	77	33
Wiskundige Geletterdheid	68	47
Natuurwetenskap	65	55
Lewensoriëntering	41	53



Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	23	40
Sosiale Wetenskappe	54	59
Kuns & Kultuur	63	70
Tegnologie	57	49
Gemiddeld	56 (Gepromoveer)	
Dissiplinêre punt	0	
Dae afwesig	19	

- Bespreking: Werner

Werner het as 'n stil, teruggetrokke seun voorgekom. Hy was nie baie spraaksaam in die fokusgroep- óf individuele onderhoude nie en het telkens bloot net die vrae wat aan hom gestel is so vinnig as moontlik probeer beantwoord.

Volgens Werner pas hy goed in Hoërskool A aan, want ... *daar's nie regtig iemand wat ... met my moeilikheid soek nie* ... en ek soek nie met hulle moeilikheid nie. *Ek het nog nie bakleiery hier ... of kwaad geword hier vir enige iemand nie*. Hy het aangedui dat hy die enigste wit kind in sy klas is en dit het geblyk dat hy homself van sy swart portuurgroep distansieer: *Kyk, in elke klas ... sit ek eintlik alleen ... ek 'like' nie ... soos in klastyd ... dan sit ek nie regtig en gesels met hulle nie* ... dan wil ek my werk klaar maak. Hy het gemeld dat hy *graag hierdie jaar wil deurkom* ... want ek het laasjaar gedruip ... *Ek wil my ambag klaarmaak as ek klaar is met skool*. Volgens hom is dit juis sy vriende in sy vorige skool wat hom uit die werk gehou het:

In daai skool was ek heeltyd saam (met) my vriende gewees ... binne in die klas. En binne in die klas het ons ... ons het nooit gewerk nie ... ons het nooit vir die juffrouens geluister nie. Maar hierso ... is ek nou alleen ... Hierso doen ek nou maar my werk.

Hy het verder aangedui dat Hoërskool A beter is vir hom omdat hy hulle (die swart kinders) nie verstaan nie en daarom *nie kan kwaad word nie*. Hy het gemeld dat hy in sy vorige skool dikwels *in bakleiery (betrokke) was omdat die kinders (hom) gespot het ... oor my gewig en so aan*. Volgens Werner het hy in Hoërskool A *nog net een keer kwaad geword* – toe die swart meisies hulle naeltjeringe vir hom gewys het. Hy het aangedui dat hy *deesdae eerder omdraai en wegloop* as hy kwaad word.

Alhoewel hy aangedui het dat hy *pouses by die wit kinders staan en gesels*, het dit geblyk dat dit soms vir hom voel asof hy nie in die skool hoort nie: *Wel ... uhm ... daar's baie kere*

wat ek voel ... ek's eintlik uit, maar ... dan kom daar weer so paar kinders na my toe en dan praat hulle weer met my ... dan voel ek 'okay', ek's darem nog in die skool. Hy dui aan dat dit vir hom moeilik is om nuwe vriende te maak en dat hy net oor die weg kom met mense wat (hy) ken.

Volgens Werner kom hy baie goed met sy onderwysers oor die weg ... baie beter as wat ek daar in U-Tek (sy vorige skool) met hulle oor die weg gekom het ... want ... seker omdat ons stout was daai tyd het hulle ons nie ge-'like' nie. Sy onderwysers het egter aangedui dat hy amper nooit by die skool is nie. Hulle het hom verder as 'n baie teruggetrokke en stil kind beskryf:

Hy sit altyd agter in die hoek ... en hy praat nie veel as hy hier is nie ... en hy doen ook nie eintlik iets nie ... Behalwe Wiskunde ... dis die enigste vak wat hy 'actually' in goed doen en waarin hy probeer ...

Sy Wiskunde-onderwyseres het hom ook as baie alleen beskryf, maar beklemtoon dat hy sy bes probeer in haar vak. Sy was van mening dat Werner afwesig is as hy die dag in 'n konfrontasie was ... dan die volgende dag wil hy nie in dieselfde situasie wees nie. As hy die dag met iemand ('n onderwyser) baklei het, dan kom hy nie die volgende dag skool toe nie.

Alhoewel dit geblyk het dat sy ouers altyd daar is wanneer Werner hulle nodig het, het hy aangedui dat hy nie eintlik oor (sy) gevoelens praat nie, behalwe met sy een vriendin (wat naby hulle woon). Werner het verder aangedui dat hy nie eintlik weet hoe om probleme op te los nie.

Die EI-temas wat op Werner betrekking het, kan in tabel 6.18 opgesom word.

Tabel 6.18 Opsomming van EI-temas: Werner

Temas	Fokus-groep	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Onderdrukking van emosies (kommunikeer slegs aan een persoon)		**		
INTERPERSONLIK				
Toereikende verhoudings (wit leerders, onderwysers)		***		
Sosiale isolasie	*	***	**	*
Geskiedenis van viktimisering/verwerping		***		



STRESHANTERING				
Ontoereikende emosionele beheer in die verlede (weens viktimisering)		****		
Verbetering in emosionele beheer		*		
Vermyding van konflik		*	*	
AANPASBAARHEID				
Ontoereikende probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Positiewe toekomspektief		*		
Tevredenheid met die skool		*		
Ongemagtigde afwesighede		**	**	*
Ongeërgdheid m.b.t. skoolwerk				**

6.3.1.6 Addisionele faktore

Soos wat die leser moontlik uit die deelnemers se agtergrond en die bespreking van ons gesprekke sou opmerk, blyk daar ander faktore (behalwe EI) ook te wees wat moontlik 'n rol in die deelnemers se aanpassing en funksionering in die skoolkonteks kan speel. Hierdie faktore kan in tabel 6.19 opgesom word en word in hoofstuk 7 in meer besonderhede bespreek.

Tabel 6.19 Addisionele faktore

Temas	Annet	Charlene	Rika	Bennie	Gerhard	Werner
Finansiële en/of vervoerprobleme	*	*	*			
Geskors uit vorige skool					*	*
Viktimisering/verwerping in wit skole	*	*	*			*
Gebrek aan (toereikende) vaderfiguur			*		*	
Blootstelling aan fisiese en/of emosionele mishandeling		*			*	
Rol van geloof		*				
Rol van prestasie			*	*	*	
Ondersteuning van ouer(s)	*		*	*		*

Die resultate van Hoërskool B word vervolgens bespreek.

6.3.2 Hoërskool B

6.3.3.1 Agtergrond van die deelnemers

i. Leerder A: Khulile

Khulile is die oudste van vyf kinders. Sy het drie broers en 'n suster en hulle woon by haar ouers in 'n swart woongebied in die omgewing. Haar vader is 'n bouer, terwyl haar moeder as 'n huishulp by 'n wit gesin werk. Volgens Khulile kom sy baie goed oor die weg met die *wit tannie* vir wie haar moeder werk: *Ons kom baie daarso en sy kuier ook by óns ... en sy koop ook vir ons goed en dan flik sy met ons ... Sy doen 'eventually' álles met ons.*

Khulile het 'n wit, Afrikaanse laerskool bygewoon. Sy het aangedui dat sy graag na *R-High* ('n Engelse hoërskool in die omgewing) toe wou gaan, maar dat haar moeder egter van mening was dat sy *meer gaan inpas in 'n Afrikaanse skool*. Khulile het aangedui dat haar huistaal Sotho is, maar dat haar ouers ook *Afrikaans ken* en dat haar jonger broers en suster in die Afrikaanse laerskool is wat sy bygewoon het.

ii. Leerder B: Rosy

Rosy is die tweede-jongste van vyf kinders. Sy het drie susters en 'n broer. Haar oudste suster is in 2008 (weens siekte) oorlede en sy het twee kinders agtergelaat. Rosy se moeder het sedertdien Limpopo toe verhuis om na hulle om te sien. Rosy woon saam met haar ander twee susters en broer by hul vader in Pretoria. Volgens Rosy kom haar moeder twee keer per jaar Pretoria toe, gewoonlik wanneer sy eksamen skryf:

Wanneer dit eksamentyd is ... dan gaan my (ouer) sussie nou huis toe, dan kom my ma hiernatoe om ons te help ... sodat ek en Maria net op ons skoolwerk kan konsentreer ... Ja, want anders moet ons kosmaak en al daai goeters ... en dan's dit nog skoolwerk ...

Haar ouer suster studeer Verpleegkunde aan die Universiteit van Pretoria, terwyl haar ander sussie (Maria) in graad 8 in 'n dubbelmedium-skool in die omgewing is. Maria het graad 8 in Hoërskool B gedruip, waarna sy besluit het om na 'n ander skool toe te gaan. Rosy se broer werk as taxi-bestuurder vir haar vader: *My pa is 'n 'taxi-owner' ... hy 'own' so vyf ... ses 'taxi's'.*

Volgens Rosy was sy vyf jaar oud toe die gesin van Limpopo af Tshwane toe getrek het, waarna sy by 'n wit, Afrikaanse kleuterskool ingeskryf is (*omdat my pa so besluit het*). Sy het ook aangedui dat sy 'n wit, Afrikaanse laerskool bygewoon het en dit as die rede aangevoer

waarom sy (ten spyte daarvan dat sy die enigste swart leerder in haar graad is) op Hoërskool B besluit het: *Ek wou eers na 'n Engelse skool toe gegaan het, maar toe dink ek dit gaan moeilik wees ... want ek het alles ... al my vakke in Afrikaans gedoen, so dit sal moeilik wees om als in Engels te doen ...* Volgens Rosy praat sy en Maria *die heelyd Afrikaans*, tot groot frustrasie van haar vader.

iii. Leerder C: Sasha

Sasha is 'n bruin²⁷ meisie (met ligte gelaatstrekke) wat oorspronklik van die Kaap afkomstig is, maar al vir die afgelope veertien jaar in Tshwane woon. Sy is die oudste van drie dogters en woon by haar ouers. Volgens Sasha is hulle 'n *baie hegte* gesin. Die *meeste van* (haar) *familie is nog daar* (in die Kaap); derhalwe het sy aangedui dat sy gewoonlik in die Julie- en Desembervakansies vir hulle gaan kuier. Sasha se vader is 'n rekenaarkonsultant, terwyl haar moeder as “sisteemspesialis” vir Telkom werk.

Volgens Sasha is haar huistaal Engels en was sy daarom van graad 1-4 in 'n Engelse privaatskool in die omgewing, maar *omdat dit te duur geraak het*, het haar ouers besluit om haar by 'n Afrikaanse laerskool in te skryf:

Van daar af het ek outomaties na 'n Afrikaanse hoërskool toe gegaan (want my pa is Afrikaans, maar ek het Engels grootgeword ... My ma is Engels ... ja ... dis hoekom ek in 'n Afrikaanse skool is).

iv. Leerder J: Alfred

Alfred is die jongste van sewe kinders. Hy het vyf susters en 'n broer. Vier van sy susters is getroud en woon met hulle gesinne in Mpumalanga. Sy jongste suster is 'n vierdejaarstudent in Regte aan die Universiteit van Pretoria en woon saam met Alfred by hul ouers. Sy broer is ook getroud, *maar hy bly nog by ons* (die gesin woon in 'n swart woongebied in die omgewing van die skool). Alfred se moeder is 'n tuisteskepper en sy vader werk as sjef in 'n restaurant. Alfred het aangedui dat hy in 'n wit, Afrikaanse kleuterskool én laerskool in die omgewing was (*want my pa het gedink dis die beste*) en daarom *vanselfsprekend hiernatoe* (na Hoërskool B) gekom het. Hy is 'n baie goeie rugbyspeler en speel vir die o/16 A-span van die skool.

²⁷ Alhoewel die term “swart” deurgaans in die studie gebruik word (en ander rassegroepe ook daardeur geïmpliseer word), is dit nodig om Sasha (en James) se ras hier te vermeld, aangesien dit 'n betekenisvolle rol in hulle aanpassing en funksionering in die skool speel (soos wat die leser later sal opmerk).

v. Leerder K: James

James, 'n bruin seun, kom oorspronklik van Beaufort-Wes af, maar woon sedert sy graad 2-jaar in Tshwane. Hy woon saam met sy jongste broer by sy moeder en stiefvader (James se biologiese vader is oorlede en hy het *hom nooit geken nie*). Sy moeder is 'n verpleegster, terwyl sy stiefvader in diens van die Suid-Afrikaanse Weermag is. Volgens James *sukkel* die gesin finansiële en het hy *nog altyd huislike probleme gehad*:

My stiefpa, of ek weet nie wat ons ... ek dink hy's 'n 'alcoholic' man. Rêrig ... As hy alkohol het, kan hy nie ophou nie en dan drink en drink en drink hy ... Maar ... party dae kom hy nooit ... hol hy weg. Partykeer weet ons eers as hy gedrink het op 'n Donderdag ... dan ... ons vermoed ... dan vermoed ons hy gaan eers Vrydag 'opgeline' wees ... terugkom en ... kom hy en dan sien ons nee, dis 'n Sondag ...

Volgens James is sy huistaal Afrikaans, *maar nie standaard nie ... ons gooi hom 'local' en sommer met Engelse woorde*. Hy het aangedui dat hy in 'n dubbelmedium laerskool was (waar die meerderheid leerders swart was) en nadat hy 'n *toneeldingetjie* van Hoërskool B gesien het, besluit *hierdie is die skool vir my*. Volgens James het hy van laerskool af baie in drama belanggestel en *ek't daar ook ... dadelik uitgeblink as dramaleerling ...* James is een van die onderhoofseuns van die skool (sy portefeulje is Sosiaal) en hy dien reeds van graad 9 af op die Verteenwoordigende Leerlingraad (VLR). Hy blink veral op kultuurgebied uit.

vi. Leerder L: Tebogo

Tebogo is die jongste van drie kinders (hy het 'n broer en suster van 28 en 25 jaar onderskeidelik). Sy broer woon in Port Elizabeth, terwyl sy suster saam met haar gesin in Tshwane woon. Tebogo woon saam met sy ouers in "R-Ridge" ('n welgestelde sekuriteitskompleks in die omgewing). Sy vader is 'n prokureur en sy moeder 'n tuisteskepper.

Volgens Tebogo is sy huistaal Sotho, *maar ek ken nie my huistaal so goed nie, so ek praat met my ma-hulle Engels*. Tebogo het aangedui dat die wit, Afrikaanse laerskool wat hy bygewoon het, die *naaste* aan die gesin se woning was. Aangesien hy *toe alles in Afrikaans gehad het*, het hy besluit om ook na 'n Afrikaanse hoërskool te gaan. Volgens Tebogo is die skool *'okay'* en het hy nie *regtig 'n probleem met iemand nie*.

6.3.3.2 Deelnemers se belewenis van 'n wit skoolkonteks

Uit die fokusgroep- én individuele onderhoude het dit onteenseglik geblyk dat die deelnemers se belewenis van hul skoolkonteks onlosmaaklik verbind is aan, en beïnvloed word deur die rassisme waaraan hulle in die skool blootgestel word. Derhalwe gaan “rassisme” nie (soos by die bespreking van Hoërskool A) onder “portuurgroepverhoudings” bespreek word nie, maar gaan dit as deel van die deelnemers se belewenis van hul skoolkonteks ondersoek word. Die taalprobleme wat die deelnemers in die skool ondervind, gaan egter eers vermeld word.

i. Taal

Al die deelnemers het aangedui dat Afrikaans as onderrigtaal nie vir hulle 'n 'issue' is nie, aangesien hulle *al gewoon* is daaraan. Uit my onderhoude met die onderwysers het dit egter geblyk dat die meeste deelnemers (in 'n mindere of meerdere mate) tóg probleme daarmee ondervind.

Volgens James se Afrikaans-onderwyseres *sukkel hy byvoorbeeld bietjie met die Afrikaans ... soos sy sinsbou ... en ... soos as hy “want” moet skryf, sal hy “vant” skryf. Hy sal 'n “v” in plaas van 'n “w” skryf ... maar uh ... jy kan verstaan wat hy skryf ...* James het ook aangedui dat hy *alles verstaan*, maar dat sy *mondellinge soms 'n probleem is, aangesien hy nie Standaardafrikaans praat nie.*

Tebogo se Afrikaans-onderwyseres het aangedui dat sy Afrikaans *definitief nie sleg is nie*, maar volgens haar *maak (hy) maar 'n bietjie spelfoute ... sinsboufoute ... sy woordeskat is nie altyd 100% op standaard nie.* Sy Natuurwetenskappe-onderwyseres was van mening dat hy *sleg doen*, *want dit lyk nie of hy die goed verstaan nie ... As jy kyk hoe hy die vrae antwoord ... dit lyk of hy nie 'n 'clue' het wat die vraag was nie. Hy antwoord iets hééltemal anders as wat gevra is.*

Volgens Rosy se Afrikaans-onderwyseres is haar spelling *verskriklik swak*:

Sy skryf soos baie Engels. Sy sal soos “sal” en “wil” ... sal sy met twee l'e skryf ... maar sy haal darem die “h” uit, want sy weet die “h” is nie in Afrikaans nie. Sy skryf snaaks, sy spel snaaks ... en sy maak baie grammatikale foute. Sy kan byvoorbeeld glad nie 'n opstel skryf nie. Sy pas geen Afrikaanse reëls toe nie. Soos by ontkenning, sit sy nie die dubbel-nie in nie ... soos “ek sal nie gaan ... nié”. Sy kan nie skryf nie.

Rosy se Engels-onderwyseres was ook van mening dat haar **taalvaardigheid nie altyd op standaard is nie**. Khulile se onderwysers het ook aangedui dat haar **skryfvermoë nie wonderlik is nie** en dat sy **sukkel om haarself uit te druk ... maar verbaal doen sy goed. Dis net partykeer skriftelik ... wat sy nie 'n idee het nie**.

ii. Rassisme

Die onderhoude met die deelnemers (veral gedurende die fokusgroepsessies) is deur hulle blootstelling aan rassisme oorskadu en die ware omvang daarvan kan nie in hierdie skrywe uitgebeeld word nie. Ek gaan nietemin poog om vir die leser 'n blik te gee op die rassisme, diskriminasie en vooroordeel waaraan die deelnemers (tot 'n mindere of meerdere mate) in Hoërskool B blootgestel word.

Sasha het byvoorbeeld aangedui dat sy **baie lief (is) vir die skool**, maar partykeer is dit baie moeilik, want ons is soos baie minder ... anderkleur-mense teenoor die ander ... en **daar's baie kinders wat rassisties is by die skool. Nie almal van hulle is nie, maar van hulle ... meeste van hulle is rassisties ...** Sy was van mening dat die wit leerders nie *rêrig aanvaar dat daar 'n ander tipe kleur ... of kultuur in die skool is* nie. Alhoewel die skool volgens Alfred **fantasties** is en dit geblyk het dat hy deur sy wit portuurgroep "aanvaar" word, het hy aangedui dat hy steeds beledigings soos die volgende moet aanhoor: **"Praat met jou nasie, ou"**, of **"die meeste swartes is skelms"**, of soos die geval was voor die verkiesing: **"Kyk nou weer vir wie stem julle mense, Alfred ... en kyk waar gaan julle opeindig ..."**

Alhoewel Khulile Hoërskool B as 'n **regte skool** (vir haar) bestempel het, som sy *die ding wat moeilik is vir (hul) in 'n wit skool soos volg op:*

As jy in 'n wit skool is ... dan sien mense jou anders ... nie soos hulle nie, want jy's 'n ander ... kléúr ... nie soos hulle nie. Hulle sien jou soos 'n ... miskien 'n monster of iets ... want ek verstaan nie hoekom is hulle soos in ... téén jou, nie mét jou nie, want jy't net ... dieselfde bloed – nie 'n ander kleur nie, maar hulle probeer jou net ... neer ... neerdruk, dat jy miskien sleg voel ... dat jy miskien net uit die skool uit gaan ... of net iets slegs aan hulle doen ... So, ja ... Dit is iets wat hulle probeer doen ...

Dit het geblyk dat rassistiese opmerkings dikwels ook direk aan die deelnemers toegesnou word. Volgens Tebogo maak die kinders in sy klas byvoorbeeld gereeld *grappies ... soos ... 'n ou sê: "Hulle is houtkoppe"*. Hy het aangedui dat hy graag na *R-High* toe wil gaan, want *daar's nie eintlik rassisme in daai skool nie* en **om sulke goed te hoor, is nie lekker nie**. Rosy het vertel van **verskeie insidente waar hulle haar 'n "meid" genoem het of in haar teenwoordigheid van "kaffers" gepraat het** en aangedui dat dit haar **vreeslik seermaak**.



Volgens James **'like' hy die skool**, want die *kinders is nie meer so rassisties teenoor my nie*. Hy het egter gemeld dat **sommige kinders (steeds) gerééld swart 'jokes' in die klas maak**. Hy het ook vertel van 'n insident vroeër in sy skoolloopbaan (*voordat hulle my nou geken het*) waar 'n wit meisie hom **sommer drie keer 'n "kaffer" genoem het**. Volgens die deelnemers moet hulle gereeld hoor dat **hierdie nie Soweto is nie**, of dat Hoërskool B **'n wit skool is waar mens nie so raas nie**, of dat **hulle moet teruggaan 'township' toe**.

Dit het egter geblyk dat die rassisme nie slegs tot rassistiese opmerkings beperk is nie, maar diskriminasie en vooroordeel insluit. Die deelnemers het byvoorbeeld aangedui dat hulle dikwels **onregverdig behandel word**, soos Khulile dit stel:

Soos in ... ek sal sê ... "kan ons asseblief 'n sokkerspan hê?" ... want ... baie van my kleur kinders wil sokker speel ... dan sal ons nou miskien ... soos James gesê het ... praat met die meneer ... dan sê hy nou ... "ons het nie baie geld vir ... julle nie", maar ... miskien een van die wit kinders kom en sê "ons wil 'n nuwe ding hê", dan sal hulle sê "okay", julle mag dit hê ... wanneer wil julle dit hê?" Hulle behoeftes is voor ons s'n gesit ... dis hoekom ons so sleg voel.

Wat vooroordeel betref, het Rosy vertel dat sy **heelyd gevolg is** (toe sy in die snoepie gewerk het) ... *En die kinders ... hulle wil nie aan jou raak nie ... Raak jy net soos per ongeluk aan die kind ... dan vee hulle af* (demonstreer asof sy iets vuils van haar afvee). Alfred het aangetoon dat hy sy selfoon verloor het en toe kantoor toe is om dit te laat afkondig. Volgens hom **het hulle nou nog nie 'n afkondiging gemaak nie**. James aan die ander kant het aangedui dat hy twee keer vals beskuldig is van diefstal – een keer toe hy in die snoepie gewerk het in graad 10 (*die oom het gesê hy weet dis nie ék nie ... maar die tannie het rêrig áangedring dis ... die andergekleurde wat hier werk*) en in graad 9 toe een van die leerders in sy klas se selfoon gesteel is:

Maar niemand het my nou daai tyd geken nie ... soos ek sal nou nie iets steel nie ... En meneer S kyk toe vir my ... hy ... en toe éers voordat hy soek ... toe sê ek ... maar ek het gesweer voor die hele kinders ... ek sê toe ... "as een van hulle" ... toe vloek ek ... en ek vloek sommer "jou ma se mmm" ... "daai ding in my sak gesit het ... 'Trust' my, die hel gaan los wees ... as dit hier in is ..." Ek sê toe: "Meneer ... een van hulle ... ás dit in my tas is, het een van hulle dit daar ingesit". Meneer kyk so, hy sê: "So James, jy't dit nie gevat nie?" Ek sê toe: "Ek sê mos vir Meneer ... een van hulle het dit in my tas gesit ... en gedink dis 'n 'joke' ... en as ek nou beskuldig word van diefstal ... wat ek nie gedoen het nie ... 'trust' my Meneer"... Maar ... hy kyk toe ... en hy kry my foon ... en ek sê toe dis my foon ... en hy sê toe "kan ek seker maak?" En toe bel hy die eerste nommer wat hy kry ... en toe vra hy vir die persoon: "Wie se nommer is dit dié?" Toe sê die ou: "Dis James se nommer" en al sulke goeters ... en hy los toe vir my ... en hy soek toe vir almal anders. En toe's dit al die tyd 'n klein, wit outjie ... so rooikop ... hýt die selfoon gesteel ... Maar hulle het nie eers vir my gesê: "Ekskuus tog dat ons jou verdink het nie" ... Hulle het net aangegaan ... asof dit nooit bestaan nie ...

Alhoewel dit voorgekom het of die meeste onderwysers die swart leerders dieselfde as die wit leerders behandel, het dit geblyk dat sommige onderwysers wél rassisties teenoor eersgenoemde is. Een van die onderwysers het byvoorbeeld na Khulile se **kroeshare** verwys, terwyl 'n ander (op die navraag of die skool met 'n sokkerspan kan begin) gesê het dat **sokker die verkeerde mense sal lok**. Volgens Rosy 'pretend' van die onderwysers om *nie rassisties te wees nie ... maar soos partykeer sal hulle jou anderste 'treat' as die ander kinders ..* Dit het egter geblyk dat die ongeërgdheid van baie onderwysers (soos waarvan James melding gemaak het) en hulle versuim om teen rassisme op te tree, 'n groter probleem vir die deelnemers is.

- Versuim om teen rassisme op te tree

Al die deelnemers het aangedui dat heelwat onderwysers (en lede van die skoolbestuur) versuim om teen rassisme op te tree. Volgens James word hulle gereeld **aangemoedig om dit net te los**. Nadat die wit meisie hom byvoorbeeld 'n "kaffer" genoem het, het die betrokke onderwyser voor wie se klas die insident plaasgevind het hom **aangerai om nou nie 'n saak daarvan (te) maak nie ... ons wil nie hê dit moet nou verder gaan nie**. Toe sy moeder die saak verder wou voer, het James haar afgerai, *want ek is te lief vir die skool ... en dan dink ek ... nou waarnatoe gaan ek?* (Hy het dus die persepsie dat die skool eerder teen hóm sou optree).

Volgens Rosy het sy en haar vriendinne op 'n stadium 'n klag by die polisie gaan indien na 'n *bakleiry met van die wit kinders*, **want daar't woorde gevlieg soos "kaffer" ... "meid" ... vir ons nou ... toe baklei ons klaar ... toe gaan ons nou kantoor toe ... toe was dit niks nie**. Volgens haar is daar **nooit teen die wit kinders wat die rassistiese opmerkings gemaak het, opgetree nie en het die owerhede ook nie (soos wat met die polisiebeampte ooreengekom is) met die res van die skool oor rassisme gepraat nie**.

Volgens Tebogo word daar gereeld vir hom gesê om **dit nie kop toe te vat** wanneer wit leerders in sy klas van "houtkoppe" praat nie. Sasha het aangedui dat sy ook *maar begin baklei* (het) **omdat die onderwysers niks aan die rassistiese kinders doen nie**. Die skool se versuim om teen rassisme op te tree, word goed deur Khulile opgesom:

As iemand jou slegsê sal ... as jy kantoor toe gaan ... dan sê hulle "los dit, ons sal seker maak hulle doen dit nie weer nie", maar dan doen hulle niks daarna nie ... Soos dan ... as jy nou klas toe gaan, dan gaan hulle niks daaraan doen ... dan gaan hulle net sê vir die persoon ... "moet dit nie weer doen", dan los hulle dit net ... dan



doen hulle niks verder nie. Partykeer dan 'love' ek die skool en partykeer dan háát ek die skool!

Dit het geblyk dat hierdie versuim om teen rassisme op te tree, die deelnemers magteloos laat en dikwels tot omgekeerde rassisme lei.

- Omgekeerde rassisme

Volgens Rosy is hulle *nie éérste rassisties nie ... want daar is in elk geval nie baie woorde wat jy vir 'n wit persoon kan sê nie ... en soos die woorde ... vir wit mense ... in ons taal ... as jy dit vir hulle gaan sê ... hulle gaan dit nie eers verstaan nie ...* Sasha het aangedui:

As iemand nou teenoor my gaan rassisties wees, sal ek nou nie teenoor hom ... wel, dit hang af hoe ek daai dag voel ... As ek rêrig nié in 'n goeie bui is nie, sal ek ... seker iets opmaak om te sê, want daar's nie soveel ... daar is nie baie woorde wat ek aan kan dink nie ...

James het sy (en 'n bruin vriendin se) reaksie op die rassistiese opmerking wat deur die wit meisie gemaak is, soos volg verduidelik:

Toe sê Amy vir my: "James, ek weet jy baklei nie, maar kom ons gaan ... ons gaan hierdie meisie 'uitsort". Toe's ek ... "okay" ... toe gaan ons buitentoe ... en toe gaan skel ons vir haar erg uit ... En ek en Amy ... ons noem toe elke wit ding wat ons ken wat rassisties is ... Maar dis niks teen wat sy vir ons sê nie ... as sy nou sê "ka-a-fer" ... ons wat vir haar nou sê maar "boer" genoem het ... "boer sonder 'n plaas" ... is nou nie eers vir my rassisties nie ... want boer ... "julle is nou witmense wat sonder 'n plaas hierso sit "... Toe wil hulle nou vir my ... hulle haal vir ons uit!

Behalwe vir die omgekeerde rassisme (in reaksie op wit individue se rassistiese opmerkings) het dit geblyk dat rassisme 'n groot rol in die deelnemers se (dikwels gebrekkige) emosionele beheer speel.

- Woede as gevolg van rassisme

Al die deelnemers het aangedui dat die rassisme wat hulle by die skool verduur hulle *baie kwaad maak. Dis partykeer moeilik, maar ... ons leer om saam te werk ... en onself te kalm ... meeste van die tyd ... Ek weet ons word almal baie kwaad ... Ons word baie kwaad ...* (Sasha).

Dit het egter geblyk dat die wyse waarop die deelnemers hierdie gevoelens hanteer en uitdruk, verskil. Laasgenoemde gaan later in die hoofstuk as deel van die deelnemers se EI-

profiel (onder die subskaal Streshantering) ondersoek word. Al die deelnemers was dit egter eens dat hulle moet *inpas om konflik te vermy*.

iii. Konformering tot die wit kultuur

Al die deelnemers (behalwe James wat in 'n dubbelmedium-laerskool was) het wit, Afrikaanse laerskole bygewoon en het aangedui dat hulle *al gewoon is aan hoe die Afrikaanse mense dinge doen* (Alfred). Almal (behalwe Alfred) het egter aangedui dat hulle *twee verskillende mense is ... een by die skool en een by die huis*. Volgens Alfred is hy nie noodwendig 'n ander mens by die skool nie, maar weet (hy) *net wat om te doen om by die Westerse kultuur in te pas*. Soos hy dit stel:

In die lewe is daar dinge wat jy kán verander ... en dan's daar goed wat jǒú verander. By die skool ... het jou ouers sekere verwagtinge van jou, so jy moet 'n ander ... jy moet 'n ander méns wees ... by die skool. Ek sê nie by die huis moet jy nie ordentlik wees en sulke goed nie, maar ... by die skool moet jy 'n ordéntlike mens wees ... want dis ... dít gaan jou toekoms bepaal ... By die huis kan jy ... maar by die werksplek moet jy netjies aangetrek wees ... nie 'jeans' en tekkies ... 'n das en sulke goed ... So, die res van ons lewens ... die res van ons lewens gaan dit so wees ...

Volgens Alfred vind hy dit egter steeds *baie moeilik*:

... want nou moet ek "wit"-ordentlik wees, want in ... swartmense ... soos jy móét 'n ouer persoon ... moet jy groet, soos: "Hoe gaan dit? ... ja ... ja". Maar ... in wit moet jy naby kom, dan moet jy sê: "Hoe gaan dit Tannie? ... goed dankie ... bla bla bla". Nou moet ek so 'switch', 'switch' ... want dan moet ek nou hierso soos (praat kamma sag) "hello Tannie" ... dan moet jy naby praat ... As ek by die huis is, skree ek vir die tannie ...

Alhoewel *alles* (volgens Tebogo) *omtrent dieselfde by die huis is*, blyk hierdie oënskylnlike kultuurverskil ook vir Tebogo 'n uitdaging te wees:

Soos by die huis is dit van ... soos as jy 'n grootmens groet, dan kan jy net sê "hoe gaan dit Ma?" ... Dan werk jy van die ander kant af. Dan moet jy nou vriendelik wees en als. So, as jy nou met die juffrou gaan praat ... dan's dit van "hoe gaan dit met Juffrou" ensovoorts ...

Volgens Rosy is die kultuur by die skool en by die huis *heeltemal anders*:

Wanneer ek nou huis toe gaan ... en dan word daar niks Afrikaans of iets gepraat nie ... niks Engels nie ... niks musiek wat ek hier by die skool luister nie ... Ja ... en die goed wat ons doen om 'fun' te hê ... dis nie dieselfde nie ... as my wit maatjies in hierdie skool nie ... Soos as ons uitgaan ... die klubs ... en die ... 'taverns' ... noem hulle dit nou ... Ja, dis anders ... En die speletjies wat ons speel, soos toe ek in die laerskool was ... soos hier sal ons speel met 'toys' en ons sal uitgaan êrens ... Daar is dit 'totally' anders, ons doen ander goeters ... soos in die rivier speel en ... berg toe gaan ... hout gaan haal ... ons doen sulke goeters. En as ék daar kom, dan doen ek nie sulke goed nie ... dan sê hulle ek is "wit" ... by die huis ... want ek's nie gewoon



aan al daai goed nie ... Die ding is ... ek praat Afrikaans ... meer as my eie taal ... ek kan nie eers my eie taal skryf nie, ek probeer, maar ... En omdat ek in Afrikaans my 'education' kry, sal hulle vir my sê ek hou myself Wit omdat ek in 'n wit skool is ... in die 'suburbs' bly ... is jy 'n 'coconut'.

Volgens haar is daar *selfs van die wit kinders wat dink ek hou myself wit ook nog ...* Sy kan dit egter verstaan, *want ons doen alles wat die witmense by die skool sê. Die musiek wat speel ... dan gaan ons maar net saam ... 'Even' die sokkies partykeer ... hulle speel nie eers onse mense se musiek nie ... nie eers een liedjie nie!* Rosy verduidelik verder: *Want as jy nou hier is ... dan moet jy nou wit lyk ... Partykeer as ons in wit skole is ... is dit die 'influence' van die ander wit kinders ... dan 'change' ons ... dan leef ons al soos hulle ...* James som dit goed op:

Één van hulle móét aanpas by die skool ... en die ander een van hulle ... is by die huis! Normale James, normale Rosy, normale Sasha, normale Khulile, normale Tebogo, normale ... Alfred! Ons almal ... as jy by die skool kom, dan't jy sê nou maar 'n masker op en is jy iemand anderste ... 'pretend' om iemand anders te wees ... die "ander" jousef ... die een wat máák dat jy inpas ...

Khulile stem saam met James en voer in hierdie verband aan:

Ek moet ook probeer aanpas en ... doen wat hulle doen ... en sê wat hulle sê ... en ... ja ... en praat hoe hulle praat en nie ... my eie kultuur insluit nie ... Soos in ... eers by die huis ... jy dra nou jou swart 'mask' aan ... jy's nou Khulile, jy praat nou Sotho ... jy's nou 'outgoing' ... Maar as jy hiér is ... jy't nog steeds 'n swart 'mask' aan, maar jy moet 'n wit een ook aantrek, want jy's nou in (Hoërskool) B ... jy moet wees hoe hulle is ...

Volgens Sasha verskil haar eie en die wit kultuur *nie veel nie*, maar sy het nogtans aangedui dat sy *nou nie so mal kan gaan by die skool nie*. Volgens James *gaan dit* (egter) *nie oor die 'colour' nie, dit gaan oor die skool* en hy is van mening dat die deelnemers daarom *moet aanvaar* dat hulle kultuur nie in die skool geakkommodeer word nie, *want ek sien dit nou oral ... waar die meerderheid van die mense is ... pas die minderheid aan*. Voorgenoemde bespreking laat mens onwillekeurig wonder hoe die deelnemers te werk gaan om hul eie identiteit binne die skoolkonteks te onderhandel.

6.3.3.3 Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks

i. Sterk ras-etniese identiteit van die deelnemers

Ten spyte van die uitdagings wat die deelnemers binne 'n wit skoolkonteks moet hanteer, het hulle almal aangedui dat hulle steeds *trots is* op hulle ras en kultuur, *al kry* (hulle) – soos Alfred dit stel – *nie altyd die geleentheid om dit uit te leef nie*.



- Alfred

Volgens Alfred is hy *baie trots op die feit dat hy amper al die swart tale praat en hy het aangedui dat hy steeds die inisiasieskool bygewoon het, al moes (hy) 'n belangrike rugby-'game' mis. Sy onderwysers was ook van mening dat hy vreeslik trots is op sy eie ras en dat hy baie probeer vasklou aan sy eie kultuur.* Dit het uit my gesprekke met die onderwysers geblyk dat Alfred openlik in opstand teen rassisme kom:

Permanent wil hy gesprekke hê met my oor ... rassisme ... en ... jy weet, oor die swartmense wat benadeel word en al daai goeters ... en hoe ... hoe hulle bevoordeel moet word nou ... en hoe dit nie gebeur nie ... (sy Sosiale Wetenskappe-onderwyser)

Volgens sy Lewensoriëntering-onderwyseres is hy *gedurig besig om (haar) te 'challenge':*

Soos ... ons het daai gedoen van ... geslagsrolle ... dan sal hy ... hy staan baie sterk op vir ... mánlike ... leierskap in 'n gesin ... Ek dink dis maar sy kultuur ook. Dis hoe ek dit ervaar ... hulle kultuur. Die man is meer alles dáár ... en die vrou moet die kinders grootmaak. Ek dink dis hoekom dit dalk so is.

- James

Volgens James *'like' hy sy 'coloured hair' en het hy nog nooit gedink ... ek wens ek is 'n witman nie.* Hy het aangevoer dat *'coloureds' eintlik ook baie rassisties is ... maar ons is rassisties teenoor die wit, teenoor die swart ... en ons hou net van onse eie nasie!* Volgens James was hy in die laerskool (wat uit 'n meerderheid swart kinders bestaan het) ook *nie swart nie ... dis net ... jy wil nie 'n ander kleur wees nie ... jy pas maar net in.*

James het aangedui dat hy ook *"coloureds coloureds coloureds"* (skree kamma uit asof hy in opstand kom) was toe hy in Hoërskool B gekom het, maar dat hy *agtergekom het dit help nie.* Hy was van mening dat die *ander* (swart en bruin leerders) *net bietjie moet leer ... die wêreld is beter as jy inpas.* Dit stem ooreen met wat sy Afrikaans-onderwyser oor hom vertel het:

In die begin ... was hy baie rassisties. Hy wou alles terugtrek na ... o, ek sê dit of ek doen dit omdat hy swart is. Maar dit was omtrent graad 10 Toe't ek ervaar dat hy baie rassisties is, maar deesdae doen hy dit nie meer nie ... glad nie. Dis asof hy heeltemal daardie ding van "julle is wit en ons is swart" ... dat hy dit heeltemal gelos het.

- Tebogo

Alhoewel Tebogo (soos voorheen vermeld) erken het dat hy *twee Tebogo's is – een by die huis en een by die skool* – het hy aangedui dat hy *meer hou van die swart Tebogo, want ek voel nog steeds trots op watse ras ek is* . Alhoewel hy aangedui het dat hy *iemand sal slaan* wat rassisties teenoor hom is, het dit geblyk dat hy nog nie gepoog het om rassisme in die skool direk uit te daag nie. Volgens sy onderwysers *onttrek* hy wanneer daar rassekonflik in die klas is, soos een onderwyseres vertel:

Daar was (byvoorbeeld) verlede jaar 'n uitval van wit kinders wat swart meisies name toegesnou het. Hy raak nie betrokke nie. Hy bly net stil. Hy bly net eenkant en hy doen sy ding. Hy raak net nie betrokke nie ...

- Khulile

Khulile het aangedui dat sy *weer as Khulile gebore wou word ... want ek hou van hoe ek is* . Alhoewel dit geblyk het dat sy (soos Tebogo) nog nie probeer het om rassisme in die skool direk uit te daag nie, het sy haar ontevredenheid met die wit leerders uitgespreek:

Want dit maak my eintlik seer om te sien ... ons probeer aanpas ... aan die ... wit gemeente ... maar hulle probeer nie aanpas aan óns nie ... Want ons probeer so hard om hiér te wees ... en te verstaan ... waarvandaan hulle kom ... dat van hulle nie sulke slegte mense is nie, maar ... hulle probeer nie verstaan dat ván ons nie sulke slegte mense is nie ... Ons voel ... dat ... hulle wil nog steeds hê apartheid ... dit moet nog steeds aangaan ... dat hulle ons nog steeds moet seermaak en dat ons ... soos voel dat ons niks werd is nie ... dat hulle eintlik daar bo is ... dat hulle eintlik meer mág het teen ons ...

- Rosy

Volgens Rosy *sal mens (wanneer sy in vakansies by die huis is) nie eers dink ek is in 'n wit skool nie* . Volgens haar *you can get the Black out of the township, but you can't get the township out of the Black* '. Toe die deelnemers gedurende een van die fokusgroepsessies vir hiérdie opmerking gelag het, het sy aangedui: *Julle weet dis waar ... dis rêrig waar* . Rosy se onderwysers het saamgestem dat sy oor 'n sterk rasidentiteit beskik. Een van haar onderwysers het byvoorbeeld aangedui dat sy *baie sterk vir haar eie ras (teen enige ander velkleur – selfs die kleurlinge) opstaan* , terwyl 'n ander onderwyser Rosy se oënskylike gebrek aan motivering om akademies te presteer soos volg verduidelik het:

Sy's baie ... tradisioneel. As haar pa vir haar sê sy moet een of ander tradisionele ding gaan bywoon in Kenia ... dan klim sy op 'n vliegtuig en dan gaan doen sy dit. Haar ... haar geskiiedenis ... is vir haar belangriker as wat haar opvoeding nou vir



haar is. Sy sal eerder haar tradisies opskerp en haar ... jy weet ... as wat sy haar skoolwerk sal doen.

Volgens Rosy se Toerisme-onderwyseres:

... stel sy nogal bietjie belang as ons oor 'BEE' en daai goed praat. Sy's nogal trots op haar kultuur ... sy wil altyd vir die ander kinders vertel ... maar hulle doen dit nou só ... en dis die rede ... Dis eintlik ál wanneer sy belangstel ... as ons kulture doen, of so ...

Volgens Rosy het sy op 'n stadium baie erg teen rassisme opgestaan (terwyl haar swart vriende nog in die skool was): Daar was báie bakleiery! Yo ... daar was báie ... en soos die hele ding toe ons polisiestasie toe was ... Ek was soos erg daai tyd ... ek sou dit soos koerant toe gevat het. Alhoewel sy aangedui het dat sy nou baie rustiger is, voel sy steeds benadeel en toon die behoefte om rassisme uit te daag:

Ek wonder wat sal gebeur as ons nou 'revenge pay' ... want óns mense ... ons swartmense ... hulle is so ... 'accepting'! Ons sal ... hulle sê vir 'n wit vrou "madam" en so aan ... As 'n wit kind nou vir jou sê jy's 'n "kaffer" ... Weet jy wat? Party van hulle los dit net! Ons is te 'accepting' ... ons is maar net ... 'taking along' ... dit is hoekom die mense ... hulle trap op ons koppe!

- Sasha

Sasha het aangedui dat sy doodtevrede met haar ras is. Haar Afrikaans-onderwyseres was ook van mening dat haar ras nie vir haar 'n probleem is nie ... miskien omdat sy so 'n móóí meisietjie is. Volgens Sasha het sy gereeld (oor rassisme) baklei ... want niemand anders doen iets daaraan nie. Sy het egter baie begrip vir die wit leerders getoon:

Ek verstaan partykeer hoekom hulle rassisties is ... want hulle ... hulle leer dit by hulle ouers ... wat ek nou die dag gesê het ... hulle het nie in apartheid gelewe nie, ons ook nie ... maar hulle ouers het hulle so geleer.

Sasha het aangedui dat sy alle mense as dieselfde beskou:

Ons is almal dieselfde – dis net 'n mens. So ... en ons almal is deur een God gemaak... En dis vir my lekker om tussen 'n klompie ander kulture te wees ... en ander mense te sien hoe hulle sulke goed doen ... en ... en dis vir my lekker om ... vriende te wees met ... klomp ander mense ... Ja, dis vir my baie lekker!

6.3.3.4 Portuurgroepverhoudings

Volgens die deelnemers staan omtrent al die swart kinders voorskool en pouses by "die boom". Hulle het verduidelik dat nuwe swart leerders wat in die skool kom, "uitgenooi" word om deel te wees van die boom. Al die deelnemers, behalwe Alfred, het sodanige uitnodiging ontvang (volgens Rosy was Alfred van die begin af te wit en is hy daarom nie uitgenooi nie).

Volgens Khulile en Tebogo het hulle wit vriende *in die klas*, maar hulle het aangedui dat hul *meestal by die boom is*. Alhoewel Rosy aanvanklik gesê het dat sy *omtrent nét wit 'tjommies'* het, het dit uit die individuele onderhoud (met haar én haar onderwysers) geblyk dat haar vriendskap met die wit leerders ook tot die klaskamer beperk is en dat *sy nou meer met die swart kinders is wat jonger is* (vandat haar *swart groepie* uit die skool is).

Volgens Alfred was die *boom-idee van die begin af 'stupid', want kyk hierso ... wat gaan dit jou help om jouself te skei van wit mense ... in 'n wit skool?!* Hy het aangedui dat hy in die verlede *by die wit kinders gestaan het ... maar nou het ek soos ... die swart ouens ingetrek ... by die wit groep*. James het ook aangedui dat hy *lankal nie meer deel is van die boom nie*. Volgens Sasha het sy vriende *van al die kleure*, maar sy noem dat haar *beste vriendinne die kleurlingmeisies is* en dat sy ook *baie by die boom is*.

Die temas wat uit die semi-gestruktureerde onderhoud met die deelnemers en onderwysers van Hoërskool B na vore getree het, kan in tabel 6.20 opgesom word:

Tabel 6.20 Betekenistabel: Algemene temas – Hoërskool B (wit skoolkonteks)

Temas	Khulile	Rosy	Sasha	Alfred	James	Tebogo
Belewenis van die skoolkonteks						
Positiewe belewenis van die skool	*	*	*	*	*	
Taalprobleme	*****	***			**	***
Rassisme/vooroordeel	***** ****	***** *****	***** **	***** **	***** *	***
Pyn weens rassisme	**	**				*
Omgekeerde rassisme		*	*		*	
Versuim om teen rassisme op te tree/Onregverdigheid	***	****	**	*	***	**
Woede (lae impulsbeheer) weens rassisme	*	***** ****	****	**	***	*
Konformering tot die wit kultuur	***** **	***** ***	*	***** ***	***** *****	***
Identiteitsontwikkeling						
Sterk ras-etniese identiteit	**	***** ***	*****	*****	***	***
Opstand teen rassisme		***** **	*	***	*	
Aanvaarding van alle rasse-groepe			*			
Portuurgroepverhoudings						
Samehorigheid van die swart leerders	**	**	*			*

	Khulile	Rosy	Sasha	Alfred	James	Tebogo
Onverdraagsaamheid van die wit leerders (teenoor die swart kultuur)	*	*	*	*		

6.3.2.5 Die verband tussen EI en deelnemers se aanpassing en funksionering in 'n wit skoolkonteks

Die verband tussen hierdie deelnemers se EI en hul aanpassing en funksionering in Hoërskool B gaan op dieselfde wyse as Hoërskool A se deelnemers ondersoek word.

i. Leerder A: Khulile

Khulile se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	98
Interpersoonlik	106
Streshantering	99
Aanpasbaarheid	97
Algemene Gemoedstoestand	99
Totale EK	99

Khulile (graad 10) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	40	60
Engels Eerste Addisionele Taal	53	65
Wiskundige Geletterdheid	34	57
Lewensoriëntering	40	70
Gasvryheidstudies	46	57
Rekenaartoepassingstegnologie	39	61
Besigheidstudies	48	58
Gemiddeld	43 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	+20	
Dae afwesig	0	



- Bespreking: Khulile

Khulile het baie stil tydens die fokusgroeponderhoude voorgekom – sy het net saam gesels wanneer ek spesifiek ’n vraag aan haar gestel het. Sy het gemakliker gedurende die individuele onderhoude gekommunikeer, alhoewel ek die indruk gekry het dat sy soms gesukkel het om haarself verbaal uit te druk.

Volgens Khulile kom sy goed met haar portuurgroep (swart én wit) oor die weg, maar sy (en haar onderwysers) het aangedui (soos vroeër vermeld) dat sy eintlik net swart vriende het. Volgens haar is hulle baie gawe mense ... hulle verstaan my en ... ek verstaan hulle ... ons kommunikeer baie met mekaar en ... ons bel mekaar nou en dan ... as ons nie so baie huiswerk of take het nie ... Sy het aangedui dat sy vinnig nuwe vriende maak en dit het geblyk dat interpersoonlike verhoudings vir haar baie belangrik is:

Wanneer iemand ’n probleem het met my sal ek met die persoon praat ... ek sal probeer uitvind hóekom is daai persoon so met my ... Ek sal probeer iets uitvind oor myself ... of ek ’nasty’ was met daai persoon, of ek net van ... ongeskik was met daai persoon.

Dit het ook geblyk dat Khulile goed met haar onderwysers oor die weg kom (sy het hulle byvoorbeeld as wonderlik beskryf). Al haar onderwysers het aangedui dat sy baie ordentlik en respekvol teenoor hulle is en altyd haar werk doen.

Volgens Khulile vind sy dit maklik om haar emosies te kommunikeer aan mense wat nader aan (haar) is:

Ek sal dit vir my ma sê, ek sal dit vir my broer sê, my suster sê, maar ek sal dit nie sê vir mense wat ek dink hulle gaan vir ánder mense vertel nie.

Dit het veral geblyk dat sy dit moeilik vind om haar emosies by die skool te deel:

By die huis is ek ... die meisie wat altyd Sotho praat ... wat kommunikeer met my ma-hulle ... en wat alles net ... praat hoe ek voel ... en sê wat ek wil sê ... ek’s myself ... ek haal net alles uit wat ek wil, maar by die skool ... As ek hier by die skool is, dan moet ek ... hierdie stil meisie wees wat niks sê nie ... Ek’s teruggetrokke en alles, maar by die huis sê ek wat ek wil sê.

Volgens Khulile moet sy altyd sterk wees ... ek moenie mense wys dat ek swak is as hulle miskien my sleg gaan sê of iets nie ... ek moet net probeer aanpas aan (by) hulle. Khulile het juis die feit dat sy stil is, as haar “beste eienskap” aangedui, wat volgens haar impliseer dat sy goed in staat is om haar emosies (as ek kwaad word oor die rassistiese goed wat iemand sê) te beheer en nie probeer om bakleiery te aanval of goed nie. Dit het geblyk dat

sy van positiewe selfspraak gebruik maak om nie op rassistiese opmerkings te reageer (en haar emosies in hierdie verband te kommunikeer) nie:

Ek probeer eintlik die ander mense tóésluit ... so ... die wit kinders wat ... wat ek wéét ... hulle sál iets sleg teen jou sê ... hulle probeer jou net ... maar ore toemaak en sê “okay”, dis vandag ’n lekker dag en niémand gaan dit vir my ‘spoil’ nie”. Ek doen dit elke dag so, want ... dit help my meer dat ek net weet ‘okay’ ... waar ek elke dag soos in ... as ek op trappe afgaan sê “okay’ ... daai kind, ek weet hy’t ‘issues’ ... hy gaan iets sê” ... dat hy my gaan probeer afkraak ... dat ek nie altyd báng is vir mense nie ... dat ek net weet ‘okay’, ek gaan nou na my klas toe, dit gaan ‘okay’ wees ... Ek weet ... soos as ek kwaad is ... ek moet net nie ... aggressie ... in uitbeeld nie ... Ek moet dit net bietjie ... probeer beheer ... dan sal ek ‘fine’ wees.

Khulile het aangedui as ek bietjie voel ... partykeer as ek óór dit gaan ... partykeer dan kry ek té warm as ek bietjie kwaad is ... dan probeer ek bietjie asemhaal en net bietjie tel of ... dóén net iets of ... ek verbeel net iets gebeur ... dan miskien lág ek of doen iets ... Dit het verder geblyk dat sy hierdie emosies (wat deur rassisme veroorsaak is) by die huis (gaan) uithaal:

As ek miskien kwaad is, sal ek vir my ma-hulle sê ek voel so en so en so, maar ek wil nie hê dit moet weer met my gebeur nie ... Dan praat hulle met my, dan ... stuur hulle my kamer toe om bietjie ... meer te kalmeer ... en weer myself te wees ... dan’s ek weer stil.

Dit het egter geblyk dat Khulile (ten spyte van die rassisme) tevrede met die skool (soos reeds vermeld) én haarself is: *As ek in die spieël kyk, dan dink ek ... ek’s ‘proud’ hoe ek is ... Ek gaan nie dat iemand iets sê ‘otherwise’ hoe ek is nie ... ek wil net wees hoe ek is en niemand gaan my verkeerd bewys nie.* Sy het verder aangedui dat sy ’n *redelik optimistiese persoon is wat altyd die beste van ’n slegte saak probeer maak.* Volgens Khulile sal sy *gewoonlik hulp vra* wanneer sy ’n probleem het wat sy nie self kan oplos nie.

Die EI-temas wat op Khulile betrekking het, kan in tabel 6.21 opgesom word.

Tabel 6.21: Opsomming van EI-temas: Khulile

Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Kommunikeer emosies aan betekenisvolle ander	*	**		
Onderdruk emosies (wat deur rassisme veroorsaak word – hou ’n front voor)	*	*****		
INTERPERSONLIK				
Toereikende verhoudings met portuurgroep	*	*****	****	



Toereikende verhoudings met onderwysers	*	*	**	
Empatie		**		*
Behoefte aan aanvaarding	*	**	*	
STRESHANTERING				
Woede weens rassisme	*	*		
Hoë impulsbeheer	*	*****		
AANPASBAARHEID				
Redelike probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Selftevredenheid		*		
Tevredenheid met die skool	*	*	*	
Positiewe selfspraak (selfmotivering)		**		
Pligsgetrouheid			***	
Optimisme		*		

ii. Leerder B: Rosy

Rosy se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	91
Interpersoonlik	106
Streshantering	110
Aanpasbaarheid	113
Algemene Gemoedstoestand	108
Totale EK	108

Rosy (graad 12) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	41	64
Engels Eerste Addisionele Taal	49	69
Wiskundige Geletterdheid	38	67
Lewensoriëntering	60	82
Gasvryheidstudies	46	68
Rekenaartoeëpassingstegnologie	58	75
Besigheidstudies	50	71



Gemiddeld	49 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	+80	
Dae afwesig	8	

- Bespreking: Rosy

Rosy het reeds na ons eerste ontmoeting (toe ek die doel en verloop van die studie aan die potensiële deelnemers verduidelik het) aangedui dat sy graag aan die studie wil deelneem, aangesien sy *baie stories het om (my) te vertel*. Sy het net een van die fokusgroepe bygewoon, maar baie driftig daaraan deelgeneem. Sy het voorgekom as iemand wat baie sterk vir haar eie ras opstaan en soos wat Khulile in die tweede fokusgroeponderhoud opgemerk het, het Rosy in 'n groot mate die ander deelnemers *opgestook* om hulle ware gevoelens rakende hul skoolkonteks te kommunikeer. Rosy het baie “rustiger” tydens die individuele onderhoude voorgekom, alhoewel sy steeds **gemaklik gesels** het.

Volgens Rosy ***'love' die kinders haar en selfs die wit kinders beskou my al as een van hulle.*** Sy het aangedui dat ***wanneer die swartmense nou nie daar is nie, sy die vrymoedigheid het om by haar wit vriendinne te gaan staan.*** Sy het haar ***verhoudings met ander mense as goed beskryf:***

Ek 'love' dit om ... ander mense te help ... as hulle met my praat oor hulle probleme ... soos om 'n 'solution' te kry en hulle te troos ... en goed soos dit. Ek's 'n goeie vriendin, want ek luister en ek gee baie goeie raad.

Sy het egter aangedui dat dit vir haar ***moeilik is om haar eie emosies te kommunikeer:***

Ek is nie eintlik so 'open' mens nie ... Ek praat nie baie oor 'feelings' nie ... Ek kan nie soos met iemand oor al my probleme praat nie, ek kan nêr vir my ma sê ... Dis die enigste mens in die hele wêreld ... Ja ... ek is maar net die tipe mens ... ek sal dit net inhou en stilbly, tot ek by die huis kom, dan bel ek my ma en dan huil ek en 'stuff' ... Ek kán nie ... al ... ek kan net nie!

Na haar sussie se dood was dit egter ook vir haar moeilik om met haar moeder hieroor te praat:

Ek hou dit in ... soos toe ek my sussie verloor het ... het ek nie met mense daaroor gepraat nie ... Ek het ook nie baie met my ma gepraat nie, want ek wil nie huil ... want dit pla haar ook verskriklik baie, want dis haar kind ... So, ek het maar net stilgebly ...

Volgens haar het sy toe ***maar net gesit en oor haar gehuil ... en gedink oor alles ... en dan gebid ... en dan word ek 'okay' ... want ek kan nie soos uit die huis uit praat nie ... want dis goed ... wat my seermaak en so aan ... en ek praat nie baie daaroor nie.***

Sy het dit ook as 'n rede aangevoer waarom sy in die verlede **so baie baklei het** ... omdat dit *het my seergemaak wat hulle gesê het*. Sy het die volgende insident (wat plaasgevind het toe sy in graad 9 was) as voorbeeld gebruik:

*Ons was op die pawiljoen ... en sy't soos 'n trappie agter my gesit ... En ek en my maatjie, Martie, praat die heelyd ... Toe sê hulle vir my ek moet stilbly, maar hulle sê niks vir haar nie ... 'Okay', nou bly ek stil, maar dan praat Martie die heelyd en sy sê niks nie, maar as ek iets sê ... dan sê sy ek moet stilbly ... En ... toe sit sy 'n klippie op my kop ... en **toe draai ek om en gooi haar ... so teen die oog** ... En toe klap sy my agter die kop ... so agter my kop ... toe draai ek om, **toe stamp ek haar** ... maar sy't gevloek ... ek's 'n "meid" en als, maar so hârd ... En soos die ouers en die onderwysers en die hoof ... het soos daar onder gesit en vir ons sanggroep-kinders gekyk, so dit was stil ... so almal kon dit gehoor het ... toe sy my gevloek het. En **toe't ek haar gestamp ... en toe was ek óp haar ... en toe moes die meneer ... en die VLR ... my kom afhaal van haar af**.*

Volgens Rosy is sy egter **baie beter hierdie jaar ... ek weet nou wanneer om stil te bly**. Sy het aangedui dat sy (vandat *die ander nie meer hier is nie*) **nie meer so erg is nie**:

Jy sou net iets vir my sê ... ek het altyd 'n 'comeback' gehad ... en ek sou nie stóp nie ... Nou sal ek miskien net een woordjie sê en dan sal ek dit los ... ja, dan sal ek omdraai en loop. Ek gaan nie as iemand nou net vir my iets sê somer net begin slaan nie. Want soos nou ... as iemand my nou stamp en so aan ... ek sal nie so erg reageer nie ... ek sal hulle net uitlos. Soos die outjie wat vir my gesê het ek's 'n "meid" ... ek het hom terug gevloek, maar ek het nie iets 'majors' gedoen nie ... ek het hom maar net gelos. Ja ... dit was seker my vriendinne wat gemaak het dat ek só was ...

Volgens Rosy **kan (sy) nie rêrig stres nie**: *Ek raak nie soos wat die ander kinders raak hier by die skool nie: "Oe, die skoolwerk is te veel!" Dit is vir my te veel en ... moeilik ... maar ek sal dit nie só erg vat nie ... Jy kom oor dit. Volgens haar sal sy so nou en dan 'n bietjie 'crack' oor Wiskunde, maar sy het aangedui **dat sy dit by die huis doen**. Rosy het egter, soos haar onderwysers, aangedui dat sy **niks rêrig in die klas doen nie**. Laasgenoemde het aangedui dat hulle **goed met haar oor die weg kom**, alhoewel hulle bekommerd is oor haar oënskynlike ongeërgdheid teenoor haar akademie. Volgens Rosy se onderwysers is sy **vreeslik baie afwesig** en gee sy baie van haar portefeulje-opdragte nie in nie.*

Rosy het aangedui dat sy **baie goed met probleemoplossing is**. Volgens haar sal sy **baie oor die probleem dink (selfs lysies van voor- en nadele maak)** totdat sy die **beste oplossing kry**. Sy het ook aangedui dat **sy maklik hulp sal vra (indien dit nie 'n persónlike probleem is nie)**. Volgens Rosy is sy **oor die algemeen 'happy'**, maar sy het aangedui dat haar suster se dood **dit miskien 'n bietjie beïnvloed**. Rosy het haarself verder as **baie optimisties** beskryf, maar

aangedui dat sy nie van haar 'body' hou nie (sy het egter beklemtoon dat sy *besig is om iets daaraan te doen*).

Die EI-temas wat op Rosy betrekking het, kan in tabel 6.22 opgesom word.

Tabel 6.22: Opsomming van EI-temas: Rosy

Temas	Fokus-groep	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Onderdrukking van emosies		*****		
INTERPERSONLIK				
Goeie kommunikasie-vaardighede	*	*	*	*
Toereikende verhoudings met (wit en swart) portuurgroep	*	****	*****	*
Toereikende verhoudings met onderwysers			***	
Empatie		**		
STRESHANTERING				
Woede (lae impulsbeheer) weens rassisme	*****	***	****	
Verbetering in impulsbeheer		*****	*	
Hoë strestoleransie (m.b.t. skoolwerk)		*		
AANPASBAARHEID				
Effektiewe probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Tevredenheid met die skool		*		
Geluk		*		
Optimisme		*		
Ongeërgdheid teenoor akademie (gebrek aan motivering)		**	*****	
Ongemagtigde afwesighede			*****	
Ontevredenheid met haar fisiese voorkoms		**	*	

iii. Leerder C: Sasha

Sasha se EI-profiel sien soos volg daar uit:



El-komponent	Telling
Intrapersoonlik	94
Interpersoonlik	116
Streshantering	86
Aanpasbaarheid	101
Algemene Gemoedstoestand	108
Totale EK	97

Sasha (graad 11) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	50	60
Engels Eerste Addisionele Taal	48	63
Wiskundige Geletterdheid	67	62
Lewensoriëntering	83	73
Lewenswetenskappe	53	64
Besigheidstudies	50	72
Toerisme	77	67
Gemiddeld	61 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	+30	
Dae afwesig	0	

- Bespreking: Sasha

Sasha is 'n besonder mooi meisie wat baie vriendelik en opgeruimd voorgekom het. Sy het baie gemaklik gedurende die fokusgroep- en individuele onderhoude gekommunikeer en sy het die vrymoedigheid gehad om van haar groepslede te verskil.

Volgens Sasha het sy baie vriendinne (swart én wit) hier by die skool wat baie 'nice' is en wat haar baie gelukkig maak. Alhoewel haar beste vriendinne bruin is, het sy aangedui dat sy na baie 'parties' en 'sleepovers' van die wit kinders genooi word. Sy het aangedui dat sy haarself in die middel sien, aangesien haar swart en wit vriende mekaar nie eintlik ken nie. Dit het geblyk dat Sasha daarvan hou om tussen mense te wees:

Ons almal is mense en dit is vir my lekker om tussen baie mense te wees. Ek hou van dit ... om met baie verskillende ... tussen baie mense en vriende te wees. Dis vir my lekker ... baie lekker!

Haar onderwysers het haar ook as 'n **sosiale vlinder** beskryf wat met **almal** **meng** en dit het geblyk dat sy ook baie goed met hulle oor die weg kom. Volgens Sasha is sy **baie lief vir haar onderwysers**, terwyl hulle haar weer as 'n **baie gelukkige**, *vriendelike, ordentlike, goed opgevoede kind* beskryf het. Dit het ook uit die individuele onderhoude geblyk dat sy empatie teenoor ander individue kan toon en hulle onvoorwaardelik aanvaar:

Ek dink dis omdat ek maklik mense aanvaar soos wat hulle is. As ek nou iemand gaan sien wat ek ken in 'n 'mall', gaan ek hulle groet ... want ek ken hulle ... dit is hoe ek is. Dit maak nie saak wie dit is nie, soos, mense groet wat ... uhm ... soos Jani van Tonder (skuilnaam vir 'n dogter in haar graad wat baie geviktimizeer word in die skool) Die mense lag haar uit en goeters ... en dit maak my só seer, want ek 'mind' nie ... waar sy is nie ... uhm ... dit kan ook by ander vriende wees ... Ek sal haar altyd groet, want ek ken haar al van ... graad 2 af ... en ek sal haar groet en ek sal by haar staan vir 'n rukkie ... want sy's my vriendin ... Ons ken mekaar al hoe lank nou en ... mense kan lag daaroor ... Ek ... dit maak net nie vir my mooi sin hoekom hulle vir haar lag nie, want sy's ook maar net 'n mens ...

Volgens Sasha is dit nie vir haar moeilik om (haar) medemens te aanvaar nie:

Ons is almal van een God af gemaak om ... saam te lewe ... Dis nie 'suppose' om dié daar te wees en daai daar te lewe nie ... en daai een daai kant te wees nie ... en dis vir my so ... dit maak my ... dis hoekom dit my so seermaak ... Dit gee nie om of dit 'n witmens is wat rassisties is ... of 'n swartmens teenoor 'n witmens, gaan dit my nog steeds seermaak ...

Dit het verder geblyk dat interpersoonlike verhoudings vir Sasha baie belangrik is en dat sy moeite sal doen om konflik op te los:

Ek kan rêrig nie eintlik lelik wees ... met 'n ander persoon nie, want as ek lelik met iemand sal wees en iemand is lelik met my, gaan dit my ... die heelyd pla totdat ek ... totdat ek dit úitsorteer met daai persoon ... Dat ek ... behoorlik praat met daai persoon en sê dit is wat verkeerd is; daai is wat verkeerd is. Dit gaan my pla ... die hele tyd.

Ten spyte van haar goeie interpersoonlike verhoudings, het Sasha egter aangedui dat sy **vinnig kwaad word** en **'anger management'-probleme** het. Volgens haar is dit *die meeste van die tyd van die kinders in die skool* wat (haar) so kwaad maak, anders is daar niks eintliks nie:

Soos wat opmerkings teenoor jou maak ... of ... goeters sê of partykeer sal iemand jou net sommer ... vloek ... want jy kry baie ongeskikte kinders wat ... net vir jou sal iets sê hier uit die bloute uit ... of iets. Of partykeer loop hulle binne-in jou vas sonder om jammer te sê ...

Sasha het verder in hierdie verband aangedui dat sy *meestal* haarself is by die skool, maar verduidelik haar “*twee mense*” as:

As ek kwaad word ... en as ek net myself is, want as ek kwaad word, is ek 'n héle ander persoon ... Nie almal weet dit nie, maar die meeste mense weet dit ... want as ek rêrig kwaad ... ek raak baie baie kwaad ... en ... ek raak mál

Sy het egter aangedui dat sy dit *probeer hanteer* en dat dit al *beter is, want in die verlede het ek net ... baklei*. Volgens haar *sluit sy haarself nou in haar kamer toe en gaan sit en doen iets sodat die kwaadheit kan weggaan*, aangesien dit vir haar *partykeer moeilik is om oor haar emosies te praat*. Volgens haar sal sy *miskien vir ván* (haar) *vriendinne sê hoe sy voel, maar definitief nie vir almal nie*.

Dit het egter geblyk dat *wanneer die probleem nie oor gevoelens gaan nie*, dit vir haar *makliker is om daarvoor te praat*. Sy het byvoorbeeld aangedui dat sy die vrymoedigheid het om haar onderwysers om hulp te vra (wanneer die probleem skolasties van aard is) en dat sy *dit meestal regkry om haar probleme op te los*.

Volgens Sasha is sy *meestal gelukkig en probeer (sy) om altyd optimisties te wees*. Sy het ook aangedui dat sy *lief is vir die skool en heeltemal tevrede met haarself is, want God het ons almal gemaak soos wat ons is*. Dit het ook geblyk dat sy optimisties oor die toekoms is:

Ek kyk vorentoe ... ek ... uhm ... dink aan my toekoms en goeters ... uhm ... wat ek wil ... rêrig wat ek eendag rêrig wil doen ... hoe ek my lewe wil hê ... Ek weet my lewe is in die hande van God, maar jy moet nog steeds 'n beplanning hê van jou lewe ook.

Sasha is bereid om haar *kant te bring om* (haar) *ideale te bereik*. Alhoewel een van haar onderwysers aangedui het dat sy *bietjie lui* is, het die ander onderwysers aangetoon dat sy *baie hard* (en *vreeslik netjies*) *werk*.

Die EI-temas wat op Sasha betrekking het, kan in tabel 6.23 opgesom word.

Tabel 6.23: Opsomming van EI-temas: Sasha

INTRAPERSONLIK				
Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
Kommunikeer emosies (selektief)		*		
INTERPERSONLIK				
Goeie kommunikasievaardighede	*	*	*	*



Toereikende verhoudings met portuurgroep (swart en wit)	**	*****	*****	*
Toereikende verhoudings met onderwysers		**	***	
Empatie		**		
STRESHANTERING				
Woede (lae impulsbeheer) weens rassisme	****	****		
Verbetering in impulsbeheer		*		
AANPASBAARHEID				
Redelike probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Selftevredenheid	*	*	*	
Tevredenheid met die skool		*		
Positiewe toekomspektief		*	*	*
Geluk			***	*
Optimisme		*		*
Pligsgetrouheid		*	***	

iv. Leerder J: Alfred

Alfred se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	130
Interpersoonlik	84
Streshantering	65
Aanpasbaarheid	117
Algemene Gemoedstoestand	111
Totale EK	103

Alfred (graad 10) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	62	60
Engels Eerste Addisionele Taal	64	65
Wiskundige Geletterdheid	57	57
Lewensoriëntering	69	70



Geografie	29	51
Toerisme	69	71
Ekonomie	39	61
Gemiddeld	55 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	-120	
Dae afwesig	1	

- Bespreking: Alfred

Alfred het voorgekom as 'n baie selfversekerde seun met 'n goeie sin vir humor (hy het die deelnemers gedurende die fokusgroeponderhoude telkens laat skater van die lag) wat nie bang is om te sê wat hy dink of voel nie. Hy het byvoorbeeld gedurende die fokusgroeponderhoude glad nie (soos Khulile en Tebogo) geïntimideer gevoel deur die ouer deelnemers nie. Hy het ook gedurende die individuele onderhoude met groot gemak en vrymoedigheid gekommunikeer.

Dit het geblyk dat Alfred daarna streef om altyd homself te wees:

Ek sê vir myself ek moet altyd ék wees ... anderste gaan mens 'n leuen lewe. Ek sê vir myself ... "jy is Alfred Mpaneng ... en jy ken jouself" ... So, dit gee nie om wat mense sê nie, wees jouself, want ek dink Liewe Jesus het ons gemaak ... elkeen soos wat ons is ...

Hy het byvoorbeeld aangetoon dat hy nie die konformering tot 'n wit kultuur as negatief beskou nie, maar eerder as iets wat ek vir my toekoms moet doen. Volgens hom moet hy daarom ... soms in situasies ... moet ek áánpas ... by ander mense ... dan kan ek nie sê maar eienaardig wees nie, dan moet ek inpas by ander mense ook.

Volgens Alfred is hy een van die 'jocks' in sy graad en het hy baie goeie wit vriende, veral omdat (hy) rugby speel. Hy het aangedui dat hy dikwels by hulle oorslaap, na baie baie baie baie parties genooi word en selfs saam met hulle dronk raak. Volgens Alfred het hy die afgelope jaar ook met 'n paar swart kinders bevriend geraak wat nie by die boom staan nie, alhoewel die ander deelnemers aangedui het dat hy swarter as swart buite die skool is.

Volgens Alfred het hy nie 'n beste vriend nie: Ons is ... die hele span ... is my beste vriend, so ek kan enigiets deel met álmal! En soos in die kringetjie by die opwarming ... kan ek ... als met hulle deel ... en hulle kan als met my deel ... en ons kan grappies maak ...

Dit het geblyk dat Alfred nie skroom om te sê wat hy dink of voel nie, byvoorbeeld:

As 'n juffrou nou mislik was met my ... gaan ek verseker iets sê ... Ek gaan dit nie binne hou en daarvoor stres en dink hoekom het juffrou dit gesê of hoekom het juffrou dit gedoen nie ... ek laat dit net als uit.

Hy het ook gedurende die fokusgroeponderhoude openlik oor sy idee van die *boom* – dat dit ‘*stupid*’ is – gesels. (Dit terwyl hy weet hoe belangrik die *boom* vir die meeste swart leerders is). Alfred het aangedui dat hy sy emosies *baie maklik kan kommunikeer, want ek gee nie eintlik om wat mense van my dink nie ... As 'n ou dink wat ek nou voel is 'stupid' ... gee ek nie om nie, ek gaan dit nog steeds vir hom sê!*

Volgens hom word sy *portuurgroepverhoudings negatief hierdeur beïnvloed: Almal het 'n probleem met my ... as ek ... as ek iets wil sê ... as ek iets dink, dan sê ek dit.* Hy het ook aangedui dat *veral die ouer kinders soms probleme met hom het*, aangesien hulle hom as *arrogant* bestempel. Sy onderwysers het aangedui dat hulle hom grotendeels dieselfde beleef. Volgens sy Lewensoriëntering-onderwyseres *hou hy* (byvoorbeeld) *daarvan om die aandag op hom te fokus* en sy het aangedui dat hy *nie baie respek het vir grootmense nie, want hy sal sê wat hy wil sê wanneer hy dit wil sê ...* 'n Ander onderwyser het aangedui dat *hy sal intjip as 'n ander kind praat en net sy opinie gee.* Volgens sy Wiskunde-onderwyser het hy 'n *baie sterk persoonlikheid ... hy sal byvoorbeeld oorneem en party kinders sal dalk nie daarvan hou nie.* Hulle het egter aangedui dat hy *oor die algemeen goed met sy portuurgroep oor die weg kom.*

Volgens Alfred is sy *grootste probleem* die feit dat hy *vinnig kwaad raak.* Hy het gewys op *gevalle wat ek regtig baie kwaad raak*, byvoorbeeld *nuwe onderwysers wat ons uittaar* en so aan. Dit het egter geblyk dat rassisme in sy geval ook die grootste rede vir sy *aggressiwiteit* is, soos in die volgende insident geïllustreer kan word:

Toe ek ... toe ons teen (Hoërskool) J gespeel het ... dit was 'n groot rugbyskool ... in Pretoria ... En ons 'jol' ... ek vang die bal en hardloop agter deur almal ... maar ek 'step' die ou ... "wat doen jy jou kaffer!" Maar toe ek hom ge-'hand-off' het, toe slaan ek hom so met die vuus ... Toe slaan ek hom so 'pah' ... toe lê hy nou daar ... Daarna toe sê ek vir hom "wat sê jy daarvan?" ... En hy slaan... ek besluit ... daar's niks anders wat ek kan doen nie ... ek gaan nie terugstaan en kyk hoe hy my slaan nie ... Toe ... word ek ge-'ban' vir 'n 'game' ... En soos teen C-Tek het dieselfde gebeur ...

Volgens Alfred het hy (behalwe tydens rugbywedstryde) *nog nooit in die hoërskool baklei nie, in die laerskool ja, baie, maar nog nooit in die hoërskool nie ...* Hy het aangedui dat hy *kinders wat rassistiese goed sê wíl slaan, maar ek 'chill' ...* Hy het die moontlike nagevolge daarvan as rede hiervoor aangevoer:

Ek loop net weg, want as ek rêrig iets gaan sê ... dan raak dit lelik ... want wat as ek die ou dóódslaan, dan moet ek nou die res van my lewe in die tronk gaan sit ... En as my ma moet uitvind ek het iemand geslaan by die skool, is ek uit die skool uit!

Dit het egter geblyk dat laasgenoemde vrees 'n sterker motivering vir hom is om nié te baklei nie: *Maar kom na my huis toe ... en sê vir my ... dan gaan ek jou gooi met die bank ... en gooi met die televisie!*

Volgens Alfred is dit vir hom *easy as pie* om probleme op te los, aangesien hy *so maklik daarvoor praat*. Hy het aangedui dat hy (indien die probleem vir hom *te moeilik lyk*) nie sal huiwer om hulp te vra nie.

Alfred het homself verder as *baie 'happy'* beskryf en aangedui dat hy *altyd probeer om die beste van 'n slegte saak te maak*. Volgens Alfred het hy *soos baie passies ... en as ek van iets hou, gaan ek uit en ek doen als wat ek kan om dit reg te kry ...*

Die EI-temas wat op Alfred betrekking het, kan in tabel 6.24 opgesom word.

Tabel 6.24: Opsomming van EI-temas: Alfred

Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Kommunikeer denke/behoefte/emosies	***	*****	***	*
INTERPERSONLIK				
Goeie kommunikasievaardighede	*	*	*	*
Toereikende verhoudings met wit portuurgroep	*	*****	**	
Ontoereikende verhoudings met onderwysers (daag gesag uit)	*	*	**	
Ontoereikende verhoudings met sommige leerders		**	***	
(Aanvanklike) verwerping deur eie ras	**	*		
STRESHANTERING				
Woede (lae impulsbeheer) weens rassisme	*	***		
Verbetering in impulsbeheer (sedert die laerskool)	*	*		
Vermyding van konflik		*		



AANPASBAARHEID				
Effektiewe probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Selftevredenheid	*	****		*
Selfvertroue	**		*	*
Tevredenheid met die skool		*		*
Geluk/humor		*		*
Optimisme	*	*		

v. Leerder K: James

James se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	82
Interpersoonlik	103
Streshantering	127
Aanpasbaarheid	114
Algemene Gemoedstoestand	95
Totale EK	111

James (graad 12) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:

Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
Afrikaans Amptelike Huistaal	48	64
Engels Eerste Addisionele Taal	63	69
Wiskundige Geletterdheid	28	63
Lewensoriëntering	78	82
Dramatiese Kunste	85	75
Toerisme	84	71
Rekenaartoeëpassingstegnologie	64	57
Gemiddeld	64 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	+35	
Dae afwesig	1	

- Bespreking: James

James was die enigste van die ses deelnemers wat aan my bekend was. Aangesien ek by die skool werksaam was, het ek geweet dat hy (soos vroeër vermeld) een van die onderhoofseuns was en absoluut uitgeblyk het op kultuurgebied. Hy het gedurende die fokusgroep- én individuele onderhoude baie gemaklik gekommunikeer en my telkens laat skater van die lag.

James het aangedui dat hy met die meerderheid kinders goed oor die weg kom. Die kleurlinge kom ek orraait mee oor die weg. Die swartes is ek nog bietjie skrikkerig voor ... maar ek weet ek moet met hulle praat ... Volgens die deelnemers word James juis deur die swart (en bruin) leerders daarvan beskuldig dat hy homself “wit” hou: Laat ek (Rosy) jou dit sê van hierdie kind (James) ... As hy saam met sy wit vriende is, is hy só anders ... Saam met ons is hy soos ... “ja ... ja” ... (maak vir James na), maar nou saam met hulle ... is hy hierdie ... boerseun! Sasha het egter aangedui dat sy dit kan verstaan, aangesien hy op die VLR is. Volgens Rosy was dit egter vóór dit ook nog ... Rosy het aangedui dat haar swart vriendinne (van die vorige jaar) nog steeds vra: “Hoe’s die wit ou? Is hy nou swart of is hy nou wit?”

James het beaam dat hy eintlik meer met die wit kinders praat, want ek’s nou in ’n hoër posisie as hulle (die deelnemers) ... ek móét meer met die wit kinders praat en meer met hulle kuier ... Volgens James het hy op die graad 8-kamp sommer baie vriende gemaak, want ons het so ’n vuurding gehad en toe moes ons optree, so die klasse teen mekaar ... En toe voel ek ... nee, ná daai kamp was dit vir my heerlik ... ek wil ‘actually’ daar (in Hoërskool B) wees, want ... daarna is ek nie meer gesien in bruin en swart nie. Volgens hom het hy sy beste vriend ook op die kamp ontmoet: Ons is nou nog saam ... ek en Kobus ... Toe’s ons nog toevallig in dieselfde dramaklas ook en toe’t ons oorgevat. Volgens James is sy vriende vir hom baie belangrik en sal hy enige iets vir hulle doen. Hy het byvoorbeeld aangedui dat hulle nie eers meer vra nie, hulle neem net naderhand aan dat ek gaan altyd help.

James se onderwysers het ook aangedui dat hy baie gewild is by sy (wit) portuurgroep en uitstekend met hulle oor die weg kom. Volgens sy graadvoog het hy byvoorbeeld die meeste stemme gehad van die seuns én meisies in die VLR-verkieping ... voor die hoofleiers se stemming plaasgevind het. Sy Toerisme-onderwyseres het James as ’n uitstekende kind met baie gevorderde ‘people skills’ beskryf. Volgens haar run hy alles – ten spyte van die

hoofmeisie en ander onderhoofseun wat daar (in dieselfde klas) is. Sy het byvoorbeeld aangedui dat as sy opstaan en wil klasgee, dan's hý die een wat sê "okay", nee kom ons luister" ... en álmal luister vir hom.

Dit het egter geblyk dat James se sterk vrees vir verwerping daartoe lei dat hy glad nie sy gevoelens by die skool kommunikeer nie (nie eers teenoor sy beste vriend, Kobus nie), want ek dink niemand gaan my aanvaar so nie. Volgens James ken (hy) van masker opsit, want as ek rêrig voel ek ... nè ... om te huil, dan dink ek nee, ek gaan nie huil nie ... ek 'smile' eerste ... Dit het geblyk dat hy vanweë sy huislike omstandighede (soos by sy "agtergrond" vermeld) minderwaardig teenoor sy wit portuurgroep voel en daarom eerder stilbly oor wat by die huis aangaan:

Op 'n stadium gaan dit ... gaan dit baie erg by my huis ... En dan kom ek skool toe en ... dan 'smile' ek en ek praat met almal en ek gaan altyd tekere soos ... soos ek ... ek normaalweg gaan ... En soos ... ek weet van sekere goed wat ek ... dan moet ek loop en dan is dit ver plekke waar ek moet gaan ... soos 'n afskeid doer anderkant en ... toe lóóp ek soontoe ... En toe wil almal vra: "Het jy geloop?" en toe's ek van "nee! my pa het my net hier om die blok afgelaai" ... Ek ken al die storie so wat ek 'spin' ... so ...

Dit het verder geblyk dat (in teenstelling met van die ander deelnemers wat daarop reageer) James meestal die rassisme waaraan hy blootgestel word, ignoreer (ek 'pretend' altyd dit is nie daar nie) of 'n grap daarvan maak:

Ek kan altyd ... maak nie saak wát iemand sê ... ek kan altyd 'n grap maak ... Ek vat die lewe as 'n 'joke' en dan kom ek maar daaroor ... Hulle (die deelnemers) vat dit ernstig op as hulle (die wit kinders) vir jou "kaffer" sê ... Maar ek vat dit as 'n 'joke' ... of ek het nou altyd die ding van wit ... ek het altyd ... "Gmpf, witmense ...!" En dan breek ... en dan lag hulle almal. En dis nou al rassistiese ding wat ek nou kan sê ...

Dit het voorgekom of James die negatiewe gebeure in sy lewe (en emosies wat daarmee gepaard gaan) in sy skoolverpligtinge kanaliseer:

Partykeer dink ek ... as ek niks het ... as daar nie iets is wat sleg is by die huis ... as daar nie so iets is nie, dan presteer ek nie ... Ek is meer ... daai ... kom ek sê ... ek is 'n adrenalien-'junkie'. As dit sleg gaan by die huis, dan presteer ek ... Ja, as daar iets fout is, loop alles vir my net so reg, maar as daar nie iets fout is nie ... dan ... ja, dan presteer ek nie.

Hy het byvoorbeeld vertel dat hy op sy besigste was net na sy ouma oorlede is: Ek het nie eers rêrig tyd gehad om te dink wat by die huis aangaan nie ... En ek het nie eers rêrig gedink dat my ouma oorlede is nie. James was baie emosioneel (en het onbedaarlik gehuil) toe hy hieroor begin praat het en my vertel het hoe kwaad hy vir die skool was, want dit was net na interhoër (toe hy hoofdirigent was) ... en ek het álles gegee daai dag ... daai dag wat ek ... kón met my ouma praat ... toe't ek alles gegee vir dié skool ... en toe mis ek die

belangrikste ding in my lewe ... want my stem was weg. James het later aangedui dat dit **die eerste keer was wat hy met iemand oor sy ouma se dood gepraat het**. Volgens hom **koop ek gewoonlik vir myself 'n tjoklit ... en dan vergeet ek altyd gou wat alles in my huis aangaan ... en alles wat ek voel. Ja, ek vergeet van dit**.

James het aangedui aan dat hy eers *later* begin het om hom *nie aan rassisme te steur nie*:

Want soos in die laerskool ... my hele laerskoolloopbaan ... was ek soos die "Baklei-seun van die Jaar" ... Hulle het my "Fightman" genoem en dan kry ek soos pryse vir dit ... want ek het soos daai hele skool geslaan! As iemand 'n probleem gehad... dan't ek gesê "wat" ... "wie's die probleem?" Dan loop ek na die ou toe ... en dan 'pwa pwa pwa' (asof hy iemand slaan) dan slaat ek hom en dan loop ek ...

Volgens hom het hy *intussen* (in die hoërskool) *breins gekry* en *begin besef* dat hy nie *beter voel* nadat hy iemand geslaan het nie. Hy het dit as die rede aangevoer waarom hy *rustiger* geraak het: **Van daai dag in graad 9 wat ek so gesweer het ek sal hulle slaan** (nadat hulle hom van selfoondiefstal verdink het) ... **het ek net besluit ... hoekom slaan ek hierdie mense? Voel ek beter daarna?** Volgens James doen hy nou **niks** wanneer hy kwaad word **nie, ek 'smile' net vir hom**. Hy het die volgende voorbeeld genoem:

Maar laasjaar ... daar's 'n outjie ... hy was in my laerskool ... Pierre ... nou ek het hom baie geslaan! En toe nou in die hoërskool ... toe een dag ... toe sê hy hy gaan my slaan, toe slaan hy my deur die gesig ... Toe staan ek net daar ... "is jy reg, voel jy nou beter, is jy nou bly?"

James het verder aangedui dat **stres (vir hom) nie bestaan nie**:

Die feit is ... dat ek vat dit altyd rustig. Ek is dit nou al gewoon. So, nou as dit kom en dan ... soos by die dagbestuurgoed ... dan stres almal ... dan sê ek: "nee wat, kry net eers musiek daar rustig". En as daar musiek is, is daar altyd orde. En dis hoe ek dit doen ... by die huis of by die werk ... ek sal dit hanteer ... Ek ... ek is nou al gewoon om sulke goedjies te doen. Ek ... stres nie meer nie.

Volgens James se VLR-voog beskik hy oor **baie goeie probleemoplossingsvermoë**:

Hy het altyd baie goeie idees ... en hy dink bietjie verder ... hy sal na die praktiese implikasies van goeters kyk. Hy sal nie net hierdie ding van "ons moet 'n 'chopper' kry nie" (vir die hoof se verjaarsdag) ... hy sal dink 'okay' maar "wat kos die 'chopper'?" ... "kan ons dit bekostig?" ... "is hier 'n landingsplek vir die 'chopper'?"... Hy dink bietjie verder as net die plan wat hy self gemaak het.

James het ook aangedui dat hy **altyd 'n plan maak: Jy dink gewoonlik wat is jou probleem ... en dan vind jy 'n oplossing ...** Hy gebruik sy Wiskunde as 'n voorbeeld:

Jy probeer altyd eers jouself en dan gee jy op ... En dan later dan dink jy ... wag, nee ... en dan probeer jy weer en dan kom jy tog nie weer by die antwoord uit nie. En dan probeer jy ... soos nou die keer ... ons het Wiskunde geskryf en ek het twee ure gesukkel met een som ... Ek het elke metode wat ek ken en wat ek kán doen, het ek



probeer ... Toe later het ek opgegee ... toe't ek gaan slaap ... maar terwyl ek slaap, toe dink ek nog steeds aan 'n oplossing ... Toe kry ek een, toe skryf ek dit neer, toe's dit reg. En toe kry ons daai som nét so!

Volgens hom sal hy hulp vra (indien die probleem nie emosioneel van aard is nie): **As ek iets nie kan oplos nie, dan vra ek iemand om my te help ...** soos ek bel gereeld vir Kobus wakker en sê: “Kyk hier Broer, ek sukkel rêrig met hierdie som”. James het ook 'n oplossing vir sy finansiële probleme gevind:

Ek het ... graad 10 ... het ek gaan werk ... gaan 'waiter' by Spur. En dan ook elke keer as my ma my sakgeld gegee het, het ek dit net gevat en in 'n bank gesit ... en dit nooit gebruik nie ... Soos tot nou toe het ek nog baie geld, so elke keer as hulle sê “kom ons gaan” ... sê ek “ja, ons kan gaan.”

Volgens James is hy **gelukkig, maar hy het aangedui dat daar tye is wat hy rêrig af is.** Volgens hom probeer hy egter **altyd steeds om die beste van 'n slegte saak te maak.** Hy het byvoorbeeld aangedui dat die skool (ten spyte van die rassisme) **baie heerlik is met geen probleme nie.** Dit het egter geblyk dat hy nie tevrede is met homself nie: **Wel, baie mense dink ek is ... ek is hoog verlief op myself, maar ja ... een van die James'e is wat ek elke dag seker 'act', hy's seker verlief op homself. Ek is nie.** Volgens hom sal hy veral **bietjie maerder** wil wees, maar

... dit maak ook nie eintlik saak nie, want elke keer as ek so kliphard bid ... en as ek klaar my oë oopgemaak het ... en dan is daar altyd 'n onnie wat ... my 'n druk gee ... soos juffrou V ... weet jy, ek dink die Man Hierbo stuur altyd vir haar in my rigting en dan sê sy altyd: “Weet jy hoe wonderlik is jy?” En dan sê ek: “Dankie Vader” ...

Die EI-temas wat op James betrekking het, kan in tabel 6.25 opgesom word.

Tabel 6.25: Opsomming van EI-temas: James

Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
INTRAPERSONLIK				
Toepaslike uitdruk van emosies (huil)		*		*
Ontkenning/onderdrukking van emosies (d.m.v. humor) – gee 'n front voor	*****	*****		
INTERPERSONLIK				
Sterk leierskeienskappe/ Motivering van ander	**	***	****	*
Behulpzaamheid		**		*
Toereikende verhoudings met (wit) portuurgroep	****	****	****	*



Toereikende verhoudings met onderwysers	*	**	***	*
Ontoereikende verhoudings met swart portuurgroep	*	*		
Vrees vir verwerping	*	****		
STRESHANTERING				
Hoë strestoleransie		*		*
Toereikende emosionele beheer	**	**		
AANPASBAARHEID				
Effektiewe probleemoplossing		*****	*	*
Buigsaamheid		***		*
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Tevredenheid met die skool	*	**	*	*
Selfvertroue (om voor mense op te tree)	**	**	*****	*
Vasberadenheid/selfmotive-ring		*****	****	*
Ontevredenheid met homself (veral sy fisiese voorkoms)		**	*	
Geluk/humor		*		*
Optimisme		*		*
Terneergedruktheid		*		

vi. Leerder M: Tebogo

Tebogo se EI-profiel sien soos volg daar uit:

EI-komponent	Telling
Intrapersoonlik	112
Interpersoonlik	104
Streshantering	85
Aanpasbaarheid	99
Algemene Gemoedstoestand	103
Totale EK	101

Tebogo (graad 9) se akademiese rekord vir die Eerste Kwartaal (2009) sien soos volg daar uit:



Vak	Gemiddeld	Graadgemiddeld
TGK Afrikaans Eerste Taal	41	53
TGK Engels Eerste Addisionele Taal	64	63
Wiskundige	64	65
Natuurwetenskap	45	56
Lewensoriëntering	82	78
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	57	71
Sosiale Wetenskappe	60	64
Kuns & Kultuur	51	70
Tegnologie	62	73
Tegniese Tekeninge	83	72
Rekeningkunde	58	76
Rekenaartegnologie	75	75
Gemiddeld	62 (Slaag)	
Dissiplinêre punt	+40	
Dae afwesig	1	

- Bespreking: Tebogo

Tebogo het voorgekom as 'n baie teruggetrokke seun en hy was ook nie baie gretig om aan die fokusgroeponderhoude deel te neem nie, alhoewel hy die vrae beantwoord het wat direk aan hom gestel is. Hy het egter bietjie gemakliker gedurende die individuele onderhoude gekommunikeer.

Volgens Tebogo kom hy goed met sy portuurgroep en onderwysers oor die weg. Hy het egter aangedui dat sy vriende (soos reeds vermeld) eintlik net swartes is, maar volgens hom het hy nie 'n probleem met die wit kinders nie. Hy het melding gemaak van 'n wit vriend waarmee hy by die huis kuier, aangesien hulle in dieselfde sekuriteitskompleks woon, maar hy het aangevoer aan dat hulle nie eintlik by die skool praat nie.

Dit het geblyk dat sy onderwysers se belewenis van hom verskil. Volgens sy Afrikaans-onderwyseres is hy redelik gewild onder sy maatjies en sy het gemeld dat hy definitief een van die groep is. In teenstelling hiermee het sy Engels- en Natuurwetenskappe-onderwysers hom as baie stil en teruggetrokke in die klas beskryf. Volgens hulle pas hy nie so lekker in nie, maar hulle (die kinders) pla hom nie en hy pla hulle nie. Sy Rekeningkunde-

onderwyseres het ook aangevoer dat daar **nie 'n probleem tussen hom en die ander kindertjies is nie**. Al die onderwysers was dit egter eens dat hy *hééltemal anders* is wanneer hy by sy swart portuurgroep is: *Jy kan sien 'actually'... hy's meer lewendig*.

Tebogo het aangedui dat hy **maklik met mense oor sy emosies kan praat**:

Soos ek kan met almal ... praat of enige iemand praat wat oor hoe ek voel ... soos die kinders ... soos die kinders in my klas ... soos die meisies wat daarsô sit by my. Dis lekker ... meeste van hulle verstaan oor hoe ek voel ... En by die huis ... sal ek soos met my ma-hulle praat ...

Tebogo het aangedui dat hy **partykeer bietjie kwaad word ... soos as iemand iets erg sê. Ek het nie rêrig 'n probleem nie, maar as iemand my so slegsê ... om die waarheid te sê ... gaan ek na hom toe gaan en hom slaan ... net om my eie woede uit te haal**. Hy het dit as die rede aangevoer waarom die kinders nie rassistiese opmerkings teenoor hom maak nie: **Die meeste van hulle weet ... ek dink hulle is bang ek gaan hulle slaan as hulle sulke rassistiese opmerkings maak ...** Soos vroeër vermeld, het Tebogo se onderwysers egter aangetoon dat hy **heeltemal onttrek en nie by rasse-insidente betrokke raak nie**.

Volgens Tebogo slaag hy **redelik goed daarin om sy probleme op te los**, aangesien hy dit so **maklik met sy ouers of vriende bespreek**. Hy het egter gemeld dat daar **soms probleme is wat vir hom moeilik is om op te los**.

Alhoewel Tebogo aangedui het dat hy *eerder R-High toe wil gaan*, **het hy die skool as heel 'okay' beskryf**. Dit het geblyk dat hy **tevrede met homself is**: *Ek sal niks sal wil verander ... en ek weet nie, want in Septembermaand gaan ek vir my draadjies kry, so ek weet nie wat sal ek nog wil verander nie*.

Die EI-temas wat op Tebogo betrekking het, kan in tabel 6.26 opgesom word.

Tabel 6.26: Opsomming van EI-temas: Tebogo

INTRAPERSONLIK				
Temas	Fokus-groepe	Onderhoud(e): Individueel	Onderhoude: Onderwysers	Observasie/ Refleksie
Kommunikeer emosies		**		
INTERPERSONLIK				
Toereikende verhoudings met portuurgroep	**	***	**	
Toereikende verhoudings met onderwysers		*	*	



Sosiale isolasie van wit portuurgroep in die klas			***	
STRESHANTERING				
Woede (lae impulsbeheer) weens rassisme	*	*****		
Lae strestoleransie		**		
Vermyding van konflik			**	
AANPASBAARHEID				
Redelike probleemoplossing		*		
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND				
Tevredenheid met homself		*		
Tevredenheid met die skool		*		

6.3.2.6 Addisionele faktore

Soos wat die geval by die deelnemers van Hoërskool A was, is daar ook addisionele faktore by die deelnemers van Hoërskool B geïdentifiseer wat moontlik 'n rol in hulle aanpassing en funksionering binne 'n wit skoolkonteks kan speel. Hierdie faktore kan in tabel 6.27 opgesom word:

Tabel 6.27: Addisionele faktore – Hoërskool B

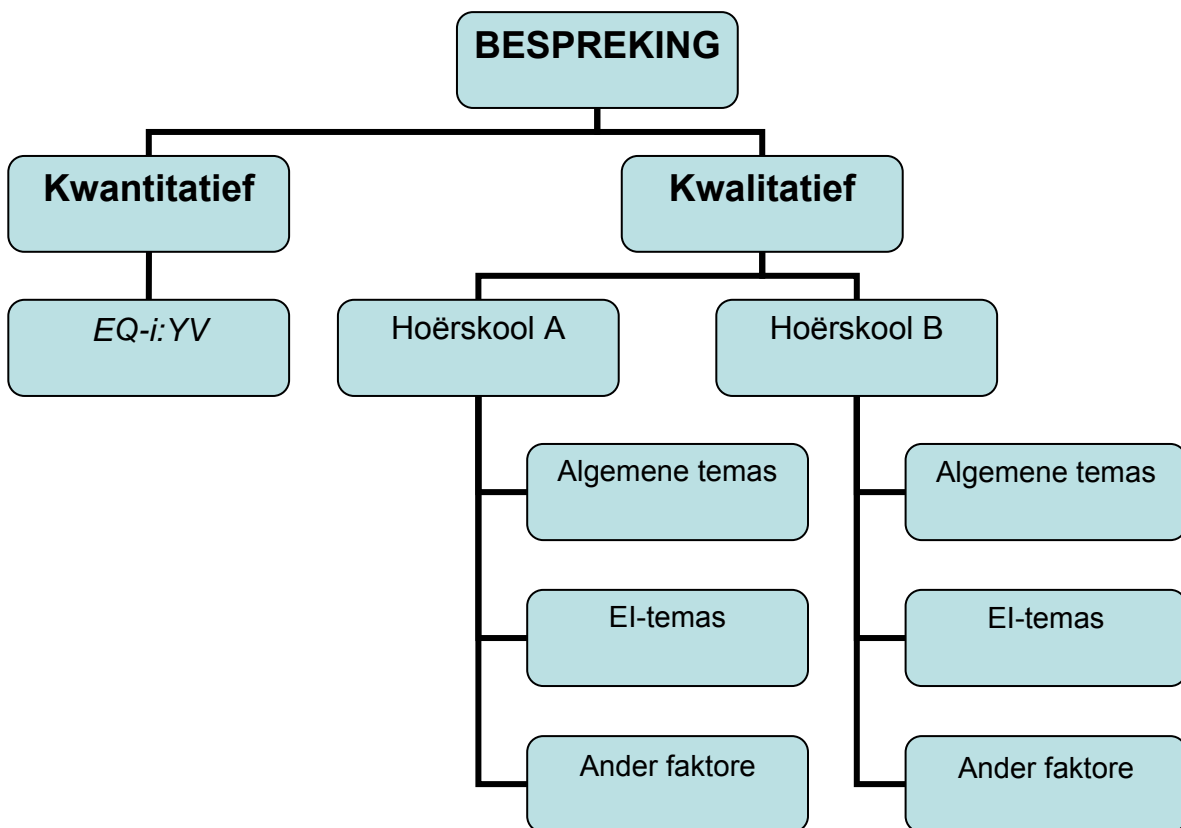
Temas	Khulile	Rosy	Sasha	Alfred	James	Tebogo
In die skool weens ouers se besluit	*	*	*	*		*
Hoë verwagtinge van ouers	*	*	*	*	*	*
Finansiële probleme					*	
Gebrek aan toereikende vaderfiguur					*	
Rol van fisiese voorkoms		*	*		*	
Rol van geloof			*			
Rol van prestasie				*	*	
Ondersteuning van ouer(s)	*	*	*	*	*	*

6.4 SAMEVATTING

Die resultate van die studie is in hierdie hoofstuk weergegee. Daar is eerstens 'n opsomming van die resultate van die kwantitatiewe komponent van die studie (die *EQ-i:YV*) verskaf, waarna die resultate van die kwalitatiewe komponent van die studie (fokusgroep- en individuele onderhoude, observasie en refleksie) bespreek is.

Soos wat die leser waarskynlik sou opmerk, het die deelnemers se EK-tellings en dít wat hulle (en die onderwysers) gesê het, nie noodwendig presies (soos wat moontlik verwag is) ooreengestem nie (’n deelnemer kon byvoorbeeld ’n hoë telling op die subskaal “Interpersoonlik” behaal het, alhoewel sy aangetoon het dat sy baie verwerping in die skool ervaar). Hierdie en ander tendense in die resultate word vervolgens in hoofstuk 7 bespreek.

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 literatuuroorsig 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 verkleiner.

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 adollessensie 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 Aanpasbaarheidsskaal 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 Gemoedstoestandsskaal (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 rassitiese 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 leierskapsgebied 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 onderhoude 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

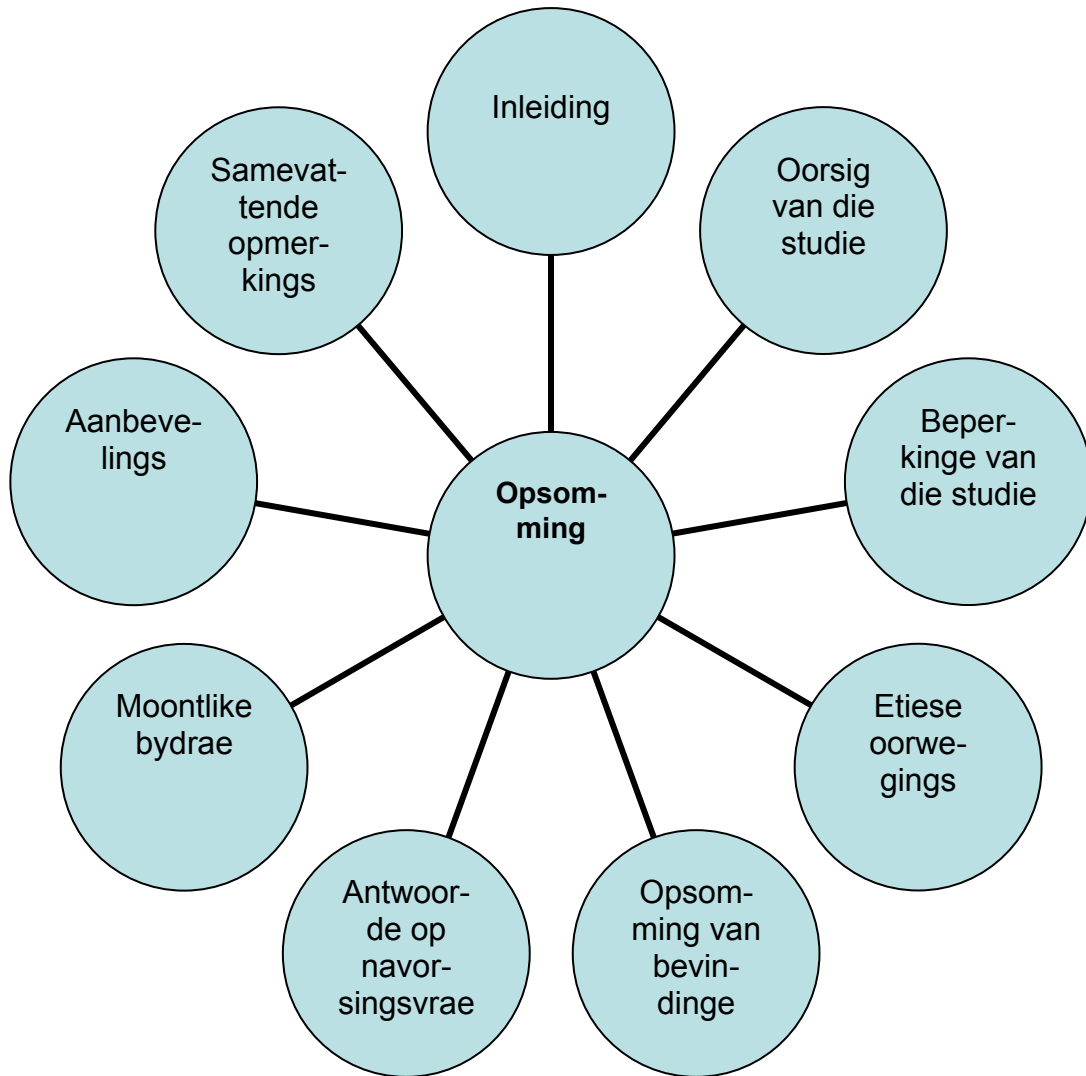
In hierdie hoofstuk is die resultate van die studie bespreek en met die literatuur (soos in hoofstukke 2 en 3 bespreek) in verband gebring. Resultate van die kwantitatiewe komponent van die studie, naamlik die *EQ-i:YV*, is eerstens bespreek, waarna deelnemers se persoonlike en sosiale identiteitsonderhandeling 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 paradigmatische 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);
- rasseminderheidsgroepe 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** rasseminderheidsgroep 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** rasseminderheidsgroep 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 rasseminderheidsgroepe se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks speel (sien tabel 7.2, p. 264);
- die volgende addisionele faktore moontlik ook 'n rol in rasseminderheidsgroepe 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 rasseminderheidsgroepe 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 rasseminderheidsgroepe se aanpassing en funksionering binne 'n meerderheidskoolkonteks is ook in die studie uitgelig. Die studie lewer verder 'n bydrae om die literatuur rakende rasseminderheidsgroepe 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 rassegroepe 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

LITERATUURLYS

Akos, P. & Ellis, C.M. (2008). Racial identity development in middle school: A case for school counselor individual and systemic intervention. *Journal of Counseling Development*, **86**: 26-33.

Altshul, I. Oyserman, D. & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development*, **77**: 1155-1169.

Alumran, J.I.A. & Punamäki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, **6**: 104-119.

Alvarez, A., Juang, L. & Liang, C. (2006). Asian Americans and racism: When bad things happen to “model minorities”. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, **12**: 477-492.

Arora, R. (2005). *Race and ethnicity in education*. England: Ashgate.

Arsenio, W.F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development*, **46**: 97-103.

Austin, E.J., Saklofske, D.H. & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, **38**: 547-558.

Bachrach, H.M. & Leaff, L.A. (1978). “Analyzability”: A systematic review of the clinical and quantitative literature. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, **26**: 881-920.

Bagby, R.M., Parker, J.D.A. & Taylor, G.J. (1994). The 20-item Toronto Alexythymia Scale: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, **38**: 23-32.

Barnes, M.L. & Sternberg, R.J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal clues. *Intelligence*, **13**: 263-287.

Bar-On, R. (1985). *The development of an operational concept of psychological wellbeing*. Unpublished doctoral dissertation (first draft). South Africa: Rhodes University.

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological wellbeing*. Unpublished doctoral dissertation (final draft). South Africa: Rhodes University.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (eds). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 82-97). Psychology Press: Philadelphia.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In: G. Geher (ed). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-146). New York: Nova Science, Hauppauge.

Bar-On, R. (2006). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In: R. Bar-On, J.G. Maree & M. Elias (eds). *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 1-16). Sandton: Heinemann.

Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. & Thomé, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, **28**: 1107-1118.

Bar-On, R., Handley, R. & Fund, S. (2005). The impact of emotional intelligence on performance. In: V. Druskat, F. Sala & G. Mount (eds). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. Tranel, D., Denburg, N.I. & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, **126**: 1790-1800.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT.

Baron-Fritts, A. (2004). Alter(ing) identities: On becoming the other. *Black Scholar*, **34**: 34-45.

Bechara, A., Tranel, D. & Damasio, A.R. (2000). Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 192-214). San Francisco: Jossey-Bass.

Bennett, C.I. (1999). *Multicultural education: Theory and practice, 4th edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Bennet, M.D. (Jr). (2006). Cultural resources and school engagement among African American youths: The role of racial socialization and ethnic identity. *Children & Schools*, **28**: 197-

Berger, J.B. & Milem, J.F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, **40**: 641-664.

Best, J.W. & Kahn, J.V. (2006). *Research in education, 10th edition*. Boston: Pearson Education.

Beyer, S., & Bowden, E.M. (1997). Gender differences in self-perceptions: Convergent evidence from three measures of accuracy and bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **23**: 157-172.

Bjarnason, T. (2000). Grooming for success? The impact of adolescent society on early intergenerational social mobility. *Journal of Family and Economic Issues*, **21**: 319-342.

Booth, R.J. & Pennebaker, J.W. (2000). Emotions and immunity. In: M. Lewis & J.H. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of Emotions*, 2nd edition (pp. 558-572). New York: Guilford.

Booth-Kewley, S. & Friedman, H.S. (1987). Psychological predictors of heart disease: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, **101**: 343-362.

Bornman, E. (1988). *Tussengroepverhoudinge met spesifieke verwysing na die werksituasie*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Bornman, E. (1999). Self-image and ethnic identification in South Africa. *The Journal of Social Psychology*, **139**: 411-425.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.

Boyatzis, R., Goleman, D. & Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: HayGroup.

Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Bracey, J.R., Bamaca, M.Y. & Umana-Taylor, A.J. (2004). Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, **33**: 123-132.

Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **29**: 1147-1158.

Brackett, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, **36**: 1387-1402.

Brandon, T.H. (1994). Negative affect as a motivation to smoke. *Current Directions in Psychological Science*, **3**: 33-37.

Branscombe, N.R., Schmitt, M.T. & Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **77**: 135-149.

Brislin, W.R., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills, California: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, **32**: 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, **22**: 723-742.

Burns, R.B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.

Cantor, N. & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. New Jersey: Erlbaum.

Cantor, N. & Kihlstrom, J.F. (1989). Social intelligence and cognitive assessments of personality. In: R.S. Wyer & T.K. Srull (eds). *Advances in social cognition* (vol. 2, pp. 1-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Capra, F. (1982). *The turning point: Science, society and the rising culture*. Glasgow: Flamingo.

Carignan, N., Pourdavoud, R.G., King, L.C. & Feza, N. (2005). Social representations of diversity: Multi/intercultural education in a South African urban school. *Intercultural Education*, **16**, 381-393.

Carrim, N. (1998). Anti-racism and the 'New' South African educational order. *Cambridge Journal of Education*, **28**, 301-321.

Caruso, D.R, Mayer, J.D. & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, **79**: 306-320.

Cattell, R.B., Catell, A.K. & Catell, H.E. (1993). *Sixteen personality factor questionnaire, 5th edition*. Institute for Personality and Ability Testing. IL: Champaign.

Cavallo, K. & Brienza, D. (2004). *Emotional competence and leadership excellence at Johnson & Johnson: The emotional intelligence and leadership study*. New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University.

Chapin, F.S. (1942). Preliminary standardization of a social impact scale. *American Sociological Review*, **7**: 214-225.

Chapin, F.S. (1967). *The Social Insight Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Charbonneau, D. & Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, **90**: 361-370.

Chavous, T., Bernat, D., Schmeelk-Cone, K., Caldwell, C., Kohn-Wood, L. & Zimmerman, M. (2003). Racial identity and academic attainment among African American adolescents. *Child Development*, **74**: 1076:1090.

Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 433-458). San Francisco: Jossey-Bass.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R.P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, **41**: 239-245.

Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chinkanda, N.E. (1994). The family as a source of support in education. In: J. Le Roux (ed). *The black child in crisis: A socio-educational perspective, vol. 2* (pp. 171-198). Pretoria: Van Schaik.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, **31**: 1105-1119.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, **28**: 539-561.

Ciarrochi, J.V., Chan, A., Caputi, P. & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (eds). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 25-45). Philadelphia: Psychology Press.

Ciarrochi, J.V. & Deane, F.P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and nonprofessional sources. *British Journal of Guidance and Counselling*, **29**: 233-246.

Ciarrochi, J.V., Deane, F.P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, **32**: 197-209.

Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, **34**: 231-243.

Cobb, C.D. & Mayer, J.D. (2000). Emotional intelligence. *Educational Leadership*, **58**: 14-19.

Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, **48**: 1013-1022.

Cokley, K.O. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, **54**: 224-234.

Cokley, K.O. & Helm, K. (2001). Testing the construct validity of scores on the multidimensional inventory of black identity. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, **34**: 80-96.

Connole, H., Smith, B. & Wiserman, R. (1993). *Issues and methods in research: Study guide*. Underdale: University of South Australia.

Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, **51**: 31-33.

Cooper, M.L., Frone, M.R., Russell, M. & Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology*, **69**: 990-1005.

Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotion intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnem.

Cornelissen, S. & Horstmeier, S. (2002). The social and political construction of identities in the new South Africa: An analysis of the Western Cape Province. *Journal of Modern African Studies*, **40**: 55-83.

Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and the NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Cowen, E.L. (1998). Changing concepts of prevention in mental health. *Journal of Mental Health*, **7**: 451-461.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches, 2nd edition*. California: Sage.

Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. California: Sage.

Cronbach, L.J. (1960). *Essentials of psychological testing, 2nd edition*. New York: Norton.

Cross, W.E. (Jr). (1971). The Negro-to-Black conversion experience. *Black World*, **20**: 13-27.

Cross, W.E. (Jr). (1991). *Shades of black: Diversity in African American identity*. Philadelphia: Temple University.

Cross, W.E. (Jr). (1995). The psychology of nigrescence: Revisiting the Cross model. In: J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki & C.M. Alexander (eds). *Handbook of multicultural counseling* (pp. 93-122). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cushman, P. (2000). White guilt, political activity, and the analyst: Commentary on paper by Neil Altman. *Psychoanalytic Dialogues*, **10**: 607-618.

Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. (1992). *Human diversity in education: An integrative approach*. New York: McGraw-Hill.

Cushner, K., McClelland, A. & Safford. (2006). *Human diversity in education: An integrative approach, 5th edition*. New York: McGraw-Hill.

Damásio, A.R. (1994) *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.

Darvin, C. (1872/1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago.

Daus, C.S. & Ashkanasy, N.M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, **26**: 453-466.

Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75**: 989-1015.

Davis, J.R. (2007). Making a difference: How teachers can positively affect racial identity and acceptance in America. *The Social Studies*, **September/October**: 209-214.

Dawda, D. & Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, **28**: 797-812.

Dawson, G., Panagiotides, H., Klinger, L.G. & Hill, D. (1992). The role of frontal lobe development in infant self-regulatory behavior. *Brain and Cognition*, **20**: 152-175.

Day-Vines, N.L., Wood, S.M., Grothaus, T., Craigen, L, Holman, A., Dotson-Blake, K. & Douglass, M.J. (2007). Broaching the subjects of race, ethnicity, and culture during the counseling process. *Journal of Counseling & Development*, **85**: 401-409.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *The landscape of qualitative research*. London: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research, 2nd edition*. London: Sage.

De Vos, A.S. (1998). *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.

De Vos, A.S. (2002). Combined quantitative and qualitative approach. In: A.S. De Vos (ed). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 2nd edition* (pp. 339-359). Pretoria: Van Schaik.

De Vos, A.S. (2006). Qualitative data analysis and interpretation. In: A.S. De Vos (ed). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 3rd edition* (pp. 333-356). Pretoria: Van Schaik.

Diamond, J.B., Lewis, A.E. & Gordon, L. (2007). Race and school achievement in a desegregated suburb: Reconsidering the oppositional culture explanation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, **20**: 655-679.

Dolby, N. (2000). Changing selves: Multicultural education and the challenge of new identities. *Teachers College Record*, **102**: 898-911.

Dolby, N. (2001). White fright: The politics of white youth identity in South Africa. *British Journal of Sociology of Education*, **22**: 5-17.

Dolby, N. (2002). Making white: Constructing race in a South African high school. *Curriculum Inquiry*, **32**: 7-29.

Doll, E.A. (1935). A generic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, **5**: 180-188.

Doll, E.A. (1953). *The measurement of social competence*. Minneapolis: American Guidance Service.

Doll, E.A. (1965). *Vineland Social Maturity Scale*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Doll, B. & Lyon, M.A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, **27**: 348-363.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, **60**: 10-17.

Dryfoos, J.G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In: R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan & G.R. Adams (Eds.). *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Duffy, A. (1996). The test that could cost you the job. *The Daily News*, **15 October**: 12.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (1998). Emotional intelligence: Can it be measured reliably and validly using competency data? *Competency*, **6**: 1-15.

Duncan, G.A. & McCoy, H. (2007). Black adolescent racial identity and respectability. *The Negro Educational Review*, **58**: 35-48.

Du Plooy, J. & Swanepoel, Z. (1997). Multicultural education: Problems faced by minority groups in schools. *Acta Academica*, **29**: 129-153.

Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, **68**: 512-520.

Du Toit, P.J. (1995). Interpersonal relationships of black pupils in multicultural schools in RSA: Problems and guidelines. *South African Journal of Education*, **15**: 212-216.

Ebersöhn, L. (2003). A theoretical framework for life skills in guidance and counselling. In: L. Ebersöhn & I. Eloff (eds). *Life skills and assets* (pp. 50-65). Pretoria: Van Schaik.

Eccles, J. & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved April 2007, from <http://www.nap.edu/books/0309072751/html/>.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**: 136-157.

Elias, M.J., Bruene-Butler, L., Blum, L. & Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership*, **54**: 15-19.

Engelberg, E. & Sjöberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, **37**: 533-542.

Erasmus, P. (1999). *The accommodation of the black grade nine learner in a traditionally white school*. Unpublished doctoral thesis. Pretoria: University of Pretoria.

Erasmus, P. & Ferreira, G.V. (2002). Black Grade 9 learners in historically white suburban schools and their experience of integration. *South African Journal of Education*, **22**: 28-35.

Erikson, E.H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton.

Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth*. New York: Grove.

Fanon, F. (1967a). *Black skins, white masks*. New York: Grove.

Fanon, F. (1967b). *A dying colonialism*. New York: Grove.

Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, **34**: 1225-1243.

Feagin, J.R. (1991). The continuing significance of race: Anti-Black discrimination in public places. *American Sociological Review*, **56**: 101-116.

Feagin, J.R. (1992). The continuing significance of racism: Discrimination against Black students in White colleges. *Journal of Black Studies*, **22**: 546-578.

Feldman, R.S., Philippot, P. & Custrini, R.J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In: R.S. Feldman & Rimé (eds). *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 329-350). New York: Cambridge University Press.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, **4**: 16-27.

Field A. (2006). *Discovering statistics using SPSS (2nd.ed.)* London: SAGE Publications.

Finestone, M. (2005). *Die impak van emosionele intelligensie op mensmodelleringsterapie aan 'n jeugdige met bipolêre versteuring*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Fitness, J. (2001). Emotional intelligence and intimate relationships. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (eds). *Emotional intelligence in every day life: A scientific inquiry* (pp. 98-112). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Flury, J., & Ickes, W. (2001). Emotional intelligence and empathetic accuracy. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (eds). *Emotional intelligence in every day life: A scientific inquiry* (pp. 113-132). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ford, D.Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average Black students. *Roeper Review*, **14**: 130-136.
- Ford, M.E. & Tisak, M. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, **75**: 196-206.
- Fordham, S. (1991). Racelessness in private schools. *Teachers College Record*, **92**: 470-484.
- Fouché, C.B. (2005). Qualitative research designs. In: A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont (eds). *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions, 3rd edition* (pp. 267-285). Pretoria: Van Schaik.
- Fouché, C.B. & Delpont, C.L. (2002). Introduction to the research process. In: De Vos, A.S. (ed). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 2nd edition* (pp. 70-92). Pretoria: Van Schaik.
- Fourie, H. (2008, Feb. 16). Rasondersoek kom ná seuns aangeval is. *Beeld*: 1.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage.
- French, S.E., Seidman, E., Allen, L. & Aber, L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, **42**: 1-10.
- Friedman, H.S. (1992). *Hostility, coping, and health*. Washington, DC: American Psychological Association.

Friedman, H.S., Prince, L.M., Riggio, R.E. & DiPaolo, M.R. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The Affective Communication Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**: 333-351.

Frydenberge, E. & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Youth and Adolescence*, **32**: 59-73.

Fuligni, A., Witkow, M. & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, **41**: 799-811.

Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, **37**: 319-338.

Furnham, A. & Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, **31**: 815-824.

Furr, R.M. & Funder, D.C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**: 1580-1591.

Gannon, N. & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, **38**: 1353-1364.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, **23**: 68-78.

Garner, P.W., Jones, D.C. & Miner, J.L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, **65**: 622-637.

Gay, G. (2005). Educational equality for students of color. In: J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds). *Multicultural education: Issues and perspectives, 5th edition update* (pp. 211-241).

Gerald, K. & Gerald, D. (2002). *Counseling adolescents*. London: Sage.

Goar, C.D. (2007). Social identity theory and the reduction of inequality: Can cross-cutting categorization reduce inequality in mixed-race groups? *Social behavior and personality*, **35**: 537-550.

Goldenberg, I., Matheson, K. & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, **86**: 33-45.

Goldstein, H.W., Zedeck, S. & Goldstein, I.L. (2002). *g*: Is this your final answer? *Human Performance*, **15**: 123-142.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In: C.Cherniss & D. Goleman (eds). *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D. (2005). Introduction to the tenth anniversary edition. In: *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. (2000). *The adolescent, 2nd edition*. Sandown: Heinemann.

Graczyk, P.A., Weissberg, P., Payton, J.W., Elias, M.J., Greenberg, M.T. & Zins, J.E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 391-410). San Francisco: Jossey-Bass.

Grantham, T.G. & Ford, D.Y. (2003). Beyond self-concept and self-esteem: Racial identity and gifted African American students. *High School Journal*, **87**: 18-29.

Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, **7**: 117-136.

Greenberg, M.T. & Snell, J.L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In: P. Salovey & D.J. Sluyter (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Greene, M., Way, N. & Pahl, K. (2006). Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino, and Asian American adolescents: Patterns and psychological correlates. *Developmental Psychology*, **42**: 218-238.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Halberstadt, A.G., Denham, S.A. & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, **10**: 79-119.

Harber, C. (1998). Desegregation, racial conflict and education for democracy in the new South Africa: A case study of institutional change. *International Review of Education*, **44**: 569-582.

Harrod, N.R. & Scheer, S.D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, **40**: 503-512.

Hartshorne, K. (1992). Education and employment. In: D. Evaratt & E. Sisulu (eds.). *Black youth in crisis: Facing the future*. Johannesburg: Ravan Press.

Helms, J.E. (1995). An update of Helms' White and People of Color racial identity models. In: J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki & C.M. Alexander (eds). *Handbook of multicultural counseling* (pp. 181-198). Thousand Oaks, CA: Sage.

Helms, J.E. & Cook, D.A. (1999). *Using race and culture in counseling and psychotherapy: Theory and process*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Herbert, T.B. & Choen, S. (1993). Depression and immunity: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, **113**: 472-486.

Herrenkohl, T.I., Chung, I. & Catalano, R.F. (2004). Review of research on predictors of youth violence and school-based and community-based prevention approaches. In: P. Allen-Meares & M.W. Fraser (eds.). *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective* (pp. 449-476). Boston: Allyn & Bacon.

Hitlin, S., Brown, J.S. & Elder, G.H. (Jr). (2006). Racial self-categorization in adolescence: Multiracial development and social pathways. *Child Development*, **77**: 1298-1308.

Hinckley, C. (2005). Sample of a research proposal: Exploring the use of television for guidance to expectant fathers. In: J.G. Maree (ed.). *First steps in research* (pp. 284-302). Pretoria: Van Schaik.

Holcomb-McCoy, C. (2005). Ethnic identity development in early adolescence: Implications and recommendations for middle school counselors. *Professional School Counselling*, **9**: 120-127.

Holtman, Z., Louw, J., Tredoux, C. & Carney, T. (2005). Prejudice and social contact in South Africa: A study of integrated schools ten years after apartheid. *South African Journal of Psychology*, **35**: 473-493.

Hudley, C. & Graham, S. (2001). Stereotypes of achievement strivings among early adolescents. *Social Psychology of Education*, **5**: 201-224.

Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, **12**: 317-334.

Hutnik, N. (1986). Patterns of ethnic minority identification and modes of social adaptation. *Ethnic and Racial Studies*, **9**: 150-167.

Ivcevic, Z. (2005). Psychological benefits of emotional intelligence and emotional creativity. *Paper presented at the annual meeting of the Society of Personality and Social Psychology*. New Orleans, L.A.

Jackson, R.L. & Heckman, S.M. (2002). Perceptions of white identity and white liability: An analysis of white student responses to a college campus racial hate crime. *Journal of Communication*, June: 434-450.

Janovics, J. & Christiansen, N.D. (2001). Emotional intelligence at the workplace. *Paper presented at the 16th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology*. San Diego, CA, April.

Jansen, J. (2004). Race, education and democracy after ten years – how far have we come? Prepared for the Institute for Democracy in South Africa (IDASA), *Lessons from the Field: A Decade of Democracy in South Africa*.

Jones, J.M. (2003). Constructing race and deconstructing racism: A cultural psychology approach. In: J.M. Jones (ed.). *Handbook of racial & ethnic minority psychology* (pp. 276-306). United States of America: Sage.

Judge, T.A., Colbert, A.E. & Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: A quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, **89**: 542-552.

Kamarck, T. & Jennings, J.R. (1991). Biobehavioral factors in sudden cardiac death. *Psychological Bulletin*, **109**: 42-75.

Kaschula, R.H. & Anthonissen, C. (1995). *Communicating across cultures in South Africa: Toward a critical language awareness*. Johannesburg: Hodder & Stoughton.

Keating, D.P. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, **70**: 218-223.

Kelly, G.A. (1955). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

Keltner, D. & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In: T.J. Mayne & G.A. Bonanno (eds). *Emotions: Current issues and future directions. Emotions and social behavior* (pp. 192-213). New York: Guilford.

Kendall, D. (1997). *Race, class and gender in a diverse society: A text-reader*. United States of America: Allyn & Bacon.

Kiang, L., Yip, T., Gonzales-Backen, M., Witkow, M. & Fuligni, A. (2006). Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development, 77*: 1338-1350.

Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H. & Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*: 132.

Kirchler, E., Palmonari, A. & Pombeni, M.L. (1993). Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. In: S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (eds). *Adolescence and its social worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Klonoff, E.A., Landrine, H. & Ullman, J.B. (1999). Racial discrimination and psychiatric symptoms among Blacks. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 5*: 329-339.

Kriel, H.A. (2000). *Intergroepverhoudings in hoërskole*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Kulis, S., Napoli, M. & Marsiglia, F.F. (2002). Ethnic pride, biculturalism, and drug use norms of urban American Indian adolescents. *Social Work Research, 26*: 101-112.

Kusché, C.A. & Greenberg, M.T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In: J. Cohen (ed). *Social-emotional learning and the elementary school child: A guide for educators* (pp. 140-161). New York: Teachers College Press.

Lam, L.T. & Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, **142**: 133-134.

Landrine, H. & Klonoff, E.A. (1996). The schedule of racist events: A measure of racial discrimination and a study of its negative physical and mental health consequences. *Journal of Black Psychology*, **22**: 144-168.

Lane, R.D., Quinlan, D., Schwartz, G., Walker, P. & Zeitlin, S. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, **55**: 124-134.

Lane, R.D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A. & Schwartz, G.E. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, **58**: 203-210.

Law, K.S., Wong, C. & Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, **89**: 483-496.

Leedy, P.D. & Omrod, J.E. (2001). *Practical research: Planning and design, 7th edition*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Lemmer, E. & Squelch, J. (1993). *Multicultural education: A teachers' manual*. Halfway House: Southern Book Publishers.

Lewin, B. (1999). *Race and school choice*. In: S.D. Sugarman & F.R. Kemerer (eds). *School choice and social controversy: Politics, policy, and law* (pp. 266-299). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Linnehan, F., Weer, C. & Uhl, J. (2005). African-American students' early trust beliefs in work-based mentors. *Journal of Vocational Behavior*, **66**: 501-515.

Loehlin, J.C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.

Lomofsky, L., Roberts, R. & Mvambi, N. (1999). The inclusive classroom. In: P. Engelbrecht, S.N. Green & L. Engelbrecht (eds). *Inclusive education in action in South Africa* (pp. 69-96). Pretoria: Van Schaik.

Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence in social interaction. *Personality & Social Psychology Bulliten*, **30**: 1018-1034.

Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, **5**: 113-118.

Lopes, P.N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, **3**: 641-659.

Louw van Riet, M. (2007). Thuli speel 'n barshou. *Huisgenoot*, **30 Augustus**: 166-167.

Lusch, R.F. & Serpkeuci, R. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers. *Journal of Marketing*, **54**: 85-101.

Lyusin, D.B. (2006). Emotional intelligence as a mixed construct. *Journal of Russian and East European Psychology*, **44**: 54-68.

MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *International Journal of Organizational Analysis*, **11**: 247-274.

Machaisa, P.R. (2004). *The experiences of learners in former white schools*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

MacLean, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the visceral brain: Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, **II**: 338-353.

Maree, J.G. (2007). Gesprek en informele notas.

Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (2002). Emotional intelligence and achievement: Redefining giftedness? *Gifted Education International*, **16**: 261-273.

Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (2009). Informele gesprek.

Maree, J.G. & Fernandes, M.P.J. (2003). The impact of emotional intelligence on solution-focused therapy with an adolescent. *Early Child Development and Care*, **173**: 499-508.

Maree, J.G. & Van der Westhuizen, C. (2007). Planning a research proposal. In: Maree, J.G. (ed). *First steps in research* (pp. 24-45). Pretoria: Van Schaik.

Maree, J.G. & Van der Westhuizen, C. (2009). *Head start in designing research proposals in social sciences*. Cape Town: Juta.

Marlowe, H.A. (1985). Competence: a social intelligence approach. In: H.A. Marlowe, & R.B. Wienberg (eds). *Competence development: Theory and practice in special populations* (pp. 50-52). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, **17**: 3-13.

Matthews, G., Roberts, R.D. & Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical – but not dismissive – perspective. *Human Development*, **46**: 109-114.

Matthews, G. & Zeidner, M. (2000). Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. In: R. Bar-On, & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 459-489). San Francisco: Jossey-Bass.

Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Bradford.

Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Development Psychology*, **25**: 263-275.

Mayan, M.J. (2001). *An introduction to qualitative methods: A training module for students and professionals*. University of Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.

Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (eds). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology Press.

Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (eds). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 25-45). Philadelphia: Psychology Press.

Mayer, J.D., Caruso, D.R & Salovey, P. (1998). *Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS)*. Available from John D. Mayer, Department of Psychology, University of New Hampshire, Conant Hall, Durham, NH 03824 USA.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, **27**: 267-298.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, **23**: 131-137.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, **17**: 433-442.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.). *Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Competing models of emotional intelligence. In: R.J. Sternberg (ed). *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence. In: R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 117-137). New York: Cambridge University.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as *zeitgeist*, as personality, and as a mental ability. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2001). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: Multi-Health Systems.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, **1**: 232-242.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, **3**: 97-105.

McCallum, M. (1989). *A controlled study of effectiveness and patient suitability for short-term group psychotherapy*. Unpublished doctoral dissertation. Montreal, Quebec, Canada: McGill University.

McCallum, M. & Piper, W.E. (2000). Psychological mindedness and emotional intelligence. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 118-135). San-Francisco: Jossey-Bass.

McClelland, D.C. (1999). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, **9**: 331-339.

McDermott, M. & Samson, F.L. (2005). White racial and ethnic identity in the United States. *Annual Reviews Sociology*, **31**: 245-261.

McHale, S.M., Crouter, A.C., Kim, J.-Y., Burton, L.M., Davis, K.D., Dotterer, A.M. & Swanson, D.P. (2006). Mothers' and fathers' racial socialization in African American families: Implications for youth. *Child Development*, **77**: 1387-1402.

- McMahon, S.D. & Watts, R.J. (2002). Ethnic identity in urban African American youth: Exploring links with self-worth, aggression, and other psychosocial variables. *Journal of Community Psychology*, **30**: 411-431.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction, 4th edition*. New York: Addison-Wesley.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction, 5th edition*. New York: Addison-Wesley.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M. & Blum, R.B. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from a national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, **72**: 138-146.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, **40**: 525-543.
- Meier, C., Van Wyk, J.N. & Lemmer, E.M. (2007). Multicultural education and diversity in schooling. In: C.C. Wolhuter, E.M. Lemmer & N.C. De Wet (eds.). *Comparative education: Education systems and contemporary issues* (pp. 162-186). Pretoria: Van Schaik.
- Meijer, M.M. (2006). *Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks: Kritiese toepassing van emosionele intelligensie in terapeutiese intervensie*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling: Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education, 2nd edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moletsane, C., Hemson, C. & Muthukrishna, A. (2004). Educating South African teachers for the challenge of school integration: Towards a teaching and research agenda. In: M.Nkomo, C. McKinndy & L. Chisholm (eds). *Reflections on School Integration: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC.
- Moss, F.A. & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, **137**: 108-110.

Moss, F.A., Hunt, T., Omwake, K.T. & Woodward, L.G. (1955). *Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test*. Washington, DC: Centre for Psychological Services.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Msila, V. (2005). The education exodus: The flight from township schools. *Africa Education Review*, **2**: 173-188.

Mummendey, A., Kessler, T., Klink, T. & Mielke, R. (1999). Strategies to cope with negative social identity: Predictions by social identity theory and relative deprivation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**: 229-245.

Mwamwenda, T.S. (1996). *Educational psychology: An African perspective*. Durban: Heinemann.

Myburgh, O., Poggenpoel, M. & Van Rensburg, W. (2004). Learners' experience of teaching and learning in a second or third language. *Education*, **124**: 573-584.

Naidoo, J.P. (1996). *Racial integration of public schools in South Africa: A study of practices, attitudes and trends*. Durban: Education policy unit, University of Natal.

Nazroo, J.Y. & Karisen, S. (2003). Patterns of identity among ethnic minority people: Diversity and commonality. *Ethnic and Racial Studies*, **26**: 902-930.

Ndimande, B. (2004). (Re)Anglicising the kids: Contradictions of classroom discourse in post-apartheid South Africa. *Perspectives in Education*, **22**: 47-57.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, **51**: 77-101.

Nel, A.J. (2004). *Aanpassingsprobleme van Afrikaanssprekende leerders in die internasionale, multikulturele privaatskole van Botswana*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Neuman, L.W. (2000). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches, 4th edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Newcomb, A.F. & Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, **117**: 306-347.

Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S. & Hill, K. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, **49**: 172-186.

Newsome, S., Day, A.L. & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, **29**: 1005-1016.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education, 3^d edition*. Addison Wesley Longman Inc.

Nieuwenhuis, J. (2007). Introducing qualitative research. In: J.G. Maree (ed). *First steps in research* (pp. 47-68). Pretoria: Van Schaik.

Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, **10**: 327-342.

Noh, S. & Kaspar, V. (2003). Perceived discrimination and depression: Moderating effects of coping, acculturation, and ethnic support. *American Journal of Public Health*, **93**: 232-238.

Norton, J. & Baker, P.M. (2007). The experience of whiteness among students at a BC university: Invisibility, guilt, and indifference. *BC Studies*, **153**: 35-72.

O'Connor, R.M. (Jr). & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, **35**: 1893-1902.

Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

Ones, D.S. (1993). *The construct validity evidence for integrity tests*. Unpublished doctoral dissertation. Iowa City: University of Iowa.

Ones, D.S. & Anderson, N. (2002). Gender and ethnic group differences on personality scales in selection: Some British data. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, **75**: 255-276.

Orakwue, S. (2003). The reality in South Africa. *New African*, **419**: 56-57.

Outten, H.R., Schmitt, M.T., Garcia, D.M. & Branscombe, R.R. (2009). Coping options: Missing links between minority group identification and psychological well-being. *Applied Psychology: An International Review*, **58**: 146-170.

Pahl, K. & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, **77**: 1403-1415.

Palmer, B.R, Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, **33**: 1091-1100.

Palmer, B.R, Gignac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, **33**: 285-305.

Palmer, B.R., Monacha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, **35**: 1191-1211.

Palmer, B.R., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2000). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, **22**: 5-11.

Palmonari, A., Pombeni, M.L. & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, **5**: 33-48.

Pampallis, J. (2003). Education reform and school choice in South Africa. In: D.N. Plank & G. Sykes (eds). *Choosing choice: School choice in international perspective* (pp. 143-163). New York: Teachers College Press.

Pang, V.O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered reflective approach*. New York: McGraw-Hill.

Parham, T.A. (1989). Cycles of nigrescence. *The Counseling Psychologist*, **17**: 187-226.

Parker, J.D.A. (2000). Emotional intelligence: Clinical and therapeutic implications. In: Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 490-504). Jossey-Bass: San-Francisco.

Parker, J.D.A., Creque, R.E. (Sr), Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, **37**: 1321-1330.

Parker, J.D.A., Saklofske, D.H., Shaughnessy, P.A., Huang, S.H.S., Wood, L.M. & Eastabrook, J.M. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A cross-cultural study of North American aboriginal youth. *Personality and Individual Differences*, **39**: 215-227.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, **36**: 163-172.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (1998). Alexithymia: Relationship with ego defense and coping styles. *Comprehensive Psychiatry*, **39**: 91-98.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, **30**: 107-115.

Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, **102**: 357-389.

Pasi, R.J. (1997). Success in high school and beyond. *Educational Leadership*, **54**: 40-42.

Patton, J. & Day-Vines, N. (2005). *A curriculum and pedagogy for cultural competence: Strategies to guide the training of special and general education teachers*. Richmond, VA: Department of Education.

Pellebon, D.A. (2000). Influences of ethnicity, interracial climate, and racial majority in school on adolescent ethnic identity. *Social work in education*, **22**: 9-20.

Pellegrini, A.D. & Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London: Arnold.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, **36**: 277-293.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, **42**: 449-461.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, **29**: 313-320.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, **15**: 425-448.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, **17**: 39-57.

Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, **15**: 537-547.

Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, **9**: 34-49.

Phinney, J.S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, **7**: 156-176.

Phinney, J.S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, **51**: 918-927.

Phinney, J.S. (2000). Ethnic identity. In: A.E. Kazdin (ed). *Encyclopedia of psychology* (pp. 254-259). New York: Oxford University Press.

Phinney, J.S., Chavaria, V. & Tate, J.D. (1992). The effect of ethnic threat on ethnic self-concept and own-group ratings. *The Journal of Social Psychology*, **133**: 469-478.

Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, **30**: 135-153.

Plug, C., Louw, D.A. & Gouws, L.A., Meyer, W.F., (1991). *Psigologie-woordeboek, 2de uitgawe*. Johannesburg: Lexicon.

Polson, E. (1996). *Die effek van 'n stereotipe verminderingsprogram van hoërskool-leerlinge*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Qualter, P., Whitely, H.E., Hutchinson, J.M. & Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, **23**: 79-95.

Quintana, S.M. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology*, **54**: 259-270.

Rayle, A.D. & Myers, J.E. (2004). Counseling adolescents toward wellness: The roles of ethnic identity, acculturation, and mattering. *Professional School Counseling*, **8**: 81-91.

Reiff, H.B., Hatzes, N.M., Bramel, M.H. & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, **34**: 66-78.

Richburg, M. & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child's emotional education. *Child Study Journal*, **32**: 31-37.

Rivers, S. (2005, January). Measurement issues in emotional intelligence research: Predicting social outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the Society of Personality and Social Psychology*. New Orleans, LA.

Roberts, R.D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an "intelligence"? Some new data and conclusions. *Emotion*, **1**: 196-231.

Roberts, R.E., Phinney, J.S., Mase, L.C., Chen, Y.R., Roberts, C.R. & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity in adolescents from diverse ethnic groups. *Journal of Early Adolescence*, **19**: 301-322.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person, 2nd edition*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosete, D. & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, **26**: 388-399.

Rosier, R.H. (1994-1996). *The competency model handbook* (Volumes 1-3). Lexton, MA: Linkage.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, **80**: 1-28.

Rubin, M.M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Unpublished manuscript, Immaculata College, Immaculata, PA.

- Ruesch, J. (1948). The infantile personality. *Psychosomatic Medicine*, **10**: 134-144.
- Saarni, C. (1999). *Developing emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J. & Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, **34**: 1091-1100.
- Salovey, P. (2004). Emotions and emotional intelligence for educators. In: I. Eloff & L. Ebersöhn (eds). *Keys to educational psychology* (pp. 21-44). Cape Town: UCT Press.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B. & Mayer, J.D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In: C.R. Snyder (ed). *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, **9**: 185-211.
- Salovey, P., Mayer, S.L. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (eds). *Handbook of positive psychology* (pp. 185-211). Oxford: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, S.L., Goldman, S., Turvey, C & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In: J.W. Pennebaker (ed). *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, **55**: 110-121.

Salovey, P. & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. & Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, **17**: 611-627.

Sanders, V.L., Thompson, V.L. & Akbar, M. (2003). The understanding of race and the construction of African American identity. *The Western Journal of Black Studies*, **27**: 80-88.

Schurink, E.M. (1998). Deciding to use a qualitative research approach. In: De Vos, A.S. (ed). *Research at grass roots. A primer for the caring professions* (pp. 239-249). Pretoria: Van Schaik.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, E.L., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, **25**: 167-177.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, **16**: 769-785.

Scott, W. & Aalsma, M.C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version. *Roeper Review*, **27**: 25-30.

Sears, D.C., Peplau, L.A. & Taylor, S.E. (1991). *Social psychology*. London: Prentice-Hall.

Seaton, E., Scottham, K. & Sellers, R.M. (2006). The status model of racial identity development in African American adolescents: Evidence of structure, trajectories, and well-being. *Child Development*, **77**: 1416-1426.

Seekings, J. (2008). The continuing salience of race: Discrimination and diversity in South Africa. *Journal of Contemporary African Studies*, **26**: 1-25.

Sellers, R.M. & Shelton, J. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, **84**: 1079-1092.

Sellers, R.M., Smith, M.A., Shelton, J., Rowley, S.A.J. & Chavous, T.M. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, **2**: 18-39.

Shinnar, R.S. (2008). Coping with negative social identity: The case of Mexican immigrants. *The Journal of Social Psychology*, **148**: 553-575.

Sifneos, P.E. (1967). Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases. *Acta Medicina Psychosomatica*, **21**: 133-136.

Sigelman, L. & Welch, S. (1991). *Black Americans' view of racial inequality: The dream deferred*. New York: Cambridge University.

Silver, D. (1983). Psychotherapy of the characterologically difficult patient. *Canadian Journal of Psychiatry*, **28**: 513-521.

Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, **18**: 63-68.

Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1990). Emotion and adaptation. In: L.A. Pervin (ed). *Handbook of personality* (pp. 609-637). New York: Guilford.

Smith, E., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. & Seay, R. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, **22**: 867-880.

Smith, E.M.J. (1989). Black racial identity development. *The Counseling Psychologist*, **17**: 277-288.

Smith, T.B. & Stones, C.R. (1999). Identities and racial attitudes of South African and American adolescents: A cross-cultural examination. *South African Journal of Psychology*, **29**: 23-30.

Smith, T.W. (1992). Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis. *Health Psychology*, **11**: 139-150.

Sneed, J.R., Schwartz, S.J. & Cross, W.E. (Jr). (2006). A multicultural critique of identity status theory and research: A call for integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, **6**: 61-84.

Solms, M. (1997). What is consciousness? *Journal of the American Psychoanalytic Association*, **45**: 681-778.

Soudien, C. (2001). Culture, race, and ethnicity in education in South Africa. In: N.K. Shimahara, I.Z. Holowinsky & S. Tomlinson-Clarke (eds). *Ethnicity, race, and nationality in education: A global perspective* (pp. 101-128). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Soudien, C. & Sayed, Y. (2004). A new racial state? Exclusion and inclusion in education policy and practice in South Africa. *Perspectives in Education*, **22**: 101-115.

Spencer, L.M. (Jr.) & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.

Stake, R.E. (2000). Case studies. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*, 2nd edition (pp. 435-454). California: Sage.

Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determines success in life*. New York: Simon and Schuster.

Sternberg, R.J. & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, **3**: 168-192.

Steyn, M. (2001). *Whiteness just isn't what it used to be: White identity in a changing South Africa*. Albany: State University of New York.

Strang, R. (1930). Measures of social intelligence. *American Journal of Sociology*, **36**: 263-269.

Strydom, H. (2002). Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In: A.S. de Vos (ed). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 2nd edition* (pp. 62-75). Pretoria: Van Schaik.

Strydom, H. & Delport, C.S.L. (2005). Sampling and pilot study in qualitative research. In: A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delport (eds). *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions, 3rd edition* (pp. 327-323). Pretoria: Van Schaik.

Suchet, M. (2007). Unraveling whiteness. *Psychoanalytic Dialogues*, **17**: 867-886.

Sue, D.W. & Sue, D. (1990). *Counselling the culturally different: Theory and practice, 2nd edition*. Kenwyn: Juta.

Swart, A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance*. Unpublished master's dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Swart, L. (2007). Vriendin, kan ek praat! *Huisgenoot*, 13 September: 106-107.

Swim, J.K., Hyers, L.L., Cohen, L.L., Fitzgerald, J.C. & Bylsma, W.H. (2003). African American college students' experiences with everyday racism: Characteristics of and responses to these incidents. *Journal of Black Psychology*, **29**: 38-67.

Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights Group.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and social categories*. Cambridge, UK: Cambridge University.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup relations. In: W.G. Austin & S. Worchel (eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin & S. Worchel (eds.). *Psychology of intergroup relations, 2nd edition* (pp. 7-24). Nelson-Hall.

- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, **11**: 110-123.
- Taylor, G.J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In: J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 67-78). Philadelphia: Psychology Press.
- Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (2000). An overview of the alexithymia construct. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 40-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, G.J., Bagby, R.M. & Parker, J.D.A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University.
- Taylor, S.E. & Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, **103**: 193-210.
- Terblanche, F.H. (1996). Die individualisme-kollektiwisme-dimensie van kulturele variasie: Implikasies vir mondelinge onderrigkommunikasie. *Communicare*, **15**: 57-90.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (2002). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town .
- Thom, D.P. & Coetzee, C.H. (2004). Identity development of South African adolescents in a democratic society. *Society in Transition*, **35**: 183-193.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, **140**: 227-235.
- Thorndike, E.L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, **34**: 275-284.
- Tihanyi, K. (2007). Racial integration in the USA and South Africa: Lessons in a comparative perspective. *International Journal of Inclusive Education*, **11**: 177-197.

Trimble, J.E., Helms, J.E. & Root, M.P.P. (2003). Social and psychological perspectives on ethnic and racial identity. In: *Handbook of racial & ethnic minority psychology* (pp. 239-275). United States of America: Sage.

Trinidad, D.R. & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, **32**: 95-105.

Trochim, W.M.K. (2001). *The research methods knowledge base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog.

Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P.M. & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. London: Lawrence Erlbaum.

Tsaousis, I. (2003). *Measuring emotional intelligence: Development and psychometric characteristics of the traits emotional intelligence questionnaire (TEIQ)*. Submitted for publication.

Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, **21**: 77-86.

Turner, J. & Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives, and intergroup relations. In: H. Tajfel (ed.). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 201-234). New York: Academic Press.

Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2004). The effects of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, **19**: 88-110.

Van der Voort, D.J. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education. *Current Psychology*, **25**: 4-7.

Van der Zee, K. & Wabeke, R. (2004). Is trait-emotional intelligence simply or more than just a trait? *European Journal of Personality*, **18**: 243-263.

Vandeyar, S. (2007). Shifting selves: The emergence of new identities in South African schools. *International Journal of Educational Development*, **28**: 286-299.

Van Rooy, D.L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2003). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, **38**: 689-700.

Van Rooy, D.L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, **65**: 71-95.

Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C. & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, **18**: 445-462.

Van Rooyen, J. (2002). *Training manual: Bar-On Emotional Quotient Inventory*. Randburg: JvR & Associates.

Verkuyten, M. (2003). Ethnic in-group bias among minority and majority early adolescents: The perception of negative peer behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, **21**: 543-564.

Vernon, P.E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, **4**: 42-57.

Virta, E., Sam, D.L. & Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, **45**: 15-25.

Wade, J.C. & Okesola, O. (2002). Racial peer group selection in African American group selection in African American high school students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, **30**: 96-109.

Wagner, P.J., Moseley, G.D., Grant, M.M., Gore, J.R. & Owens, C. (2002). Physicians' emotional intelligence and patient satisfaction. *Family Medicine*, **34**: 750-754.

Wakefield, W.D. & Hudley, C. (2007). Ethnic and racial identity and adolescent well-being. *Theory into Practice*, **46**: 147-154.

Walters, P. (1993). Bizarre combinations: Ex-DET pupils in Model C schools at std. 6: Some problems and attempted solutions. *Journal of Language Teaching*, **28**: 174-190.

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, **41**: 207-225.

Way, N., Cowal, K. & Gingold, R. (2001). Friendship patterns among African American, Asian American, and Latino adolescents from low-income families. *Journal of Social and Personal Relationships*, **18**: 29-53.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*, 4th edition. Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.

Wedekind, V.R. (2001). Teachers, the South African state, and the desegregation of schools in the 1990s. In: N.K. Shimahara, I.Z. Holowinsky & S. Tomlinson-Clarke (eds). *Ethnicity, race, and nationality in education: A global perspective* (pp. 131-164). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weiten, W. (1989). *Psychology: Themes and variations*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Wigod, R. (1998). EQ versus IQ: Scientists see value in emotional intelligence. *The Daily News*, 1 February: 58.

Williamson, I. & Cuilingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies*, **24**: 333-343.

Wong, C.A., Eccles, J.S. & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socio-emotional adjustment. *Journal of Personality*, **71**: 1197-1232.

Wright, M.O. & Littleford, L.N. (2002). Experiences and beliefs as predictors of ethnic identity and intergroup relations. *Journal of multicultural counseling and development*, **30**: 2-20.

Yasui, M., Dorham, C., & Dishion, T. (2004). Ethnic identity and psychological adjustment: A validity analysis for European American and African American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, **19**: 807-825.

Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, **53**: 371-399.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, **46**: 69-96.

Zeidner, M., Roberts, R.D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, **37**: 215-231.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, **33**: 369-391.

Zirkel, S. (2000). Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. In: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 3-27). San Francisco: Jossey-Bass.

Zirkel, S. (2004). What will you think of me? Racial integration, peer relationships and achievement among white students and students of color. *Journal of Social Issues*, **60**: 57-74.