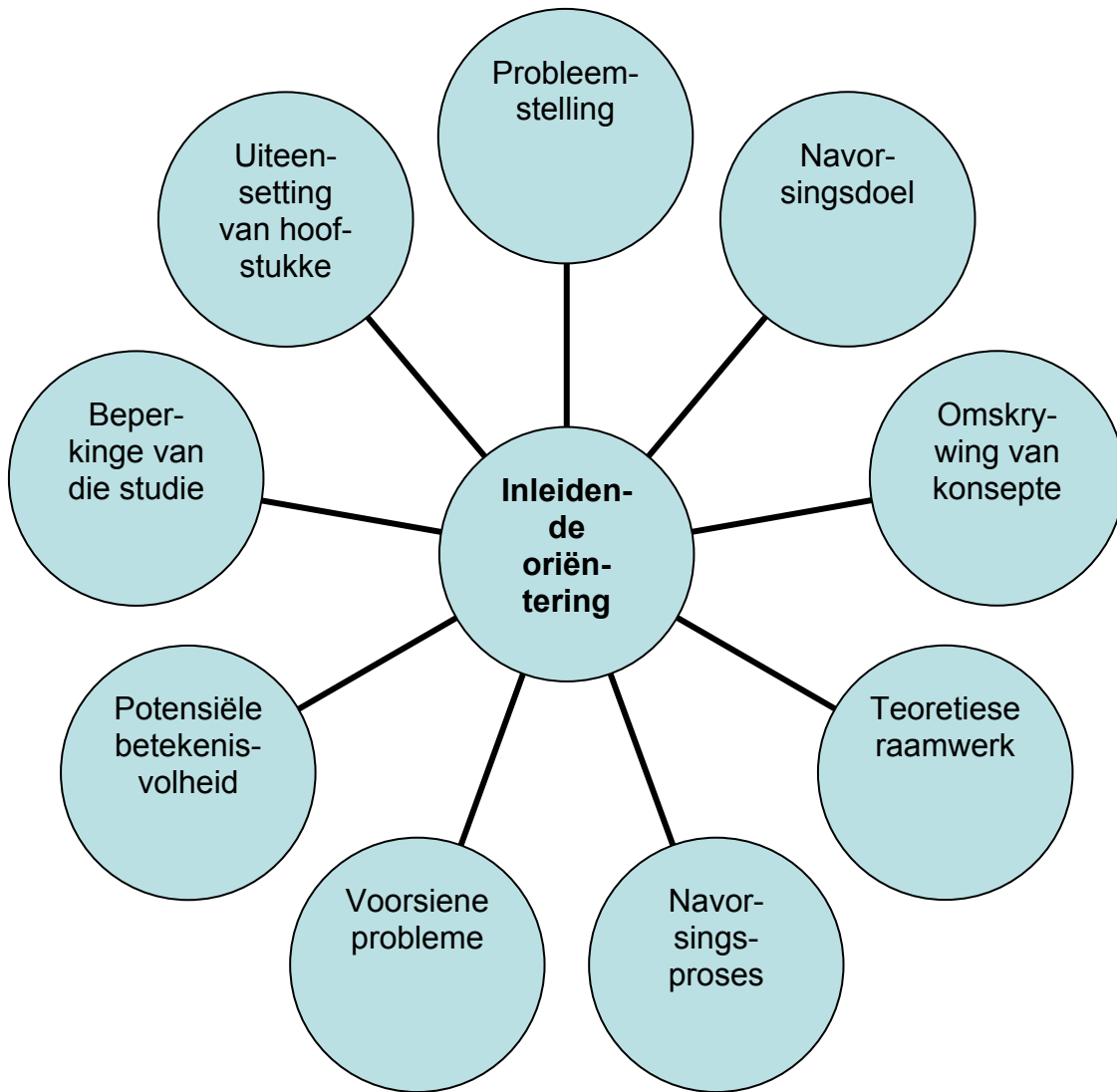




HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËTERING



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 meerderheidskool-kontekste 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 rasionaal 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 minderheidsgroepe 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

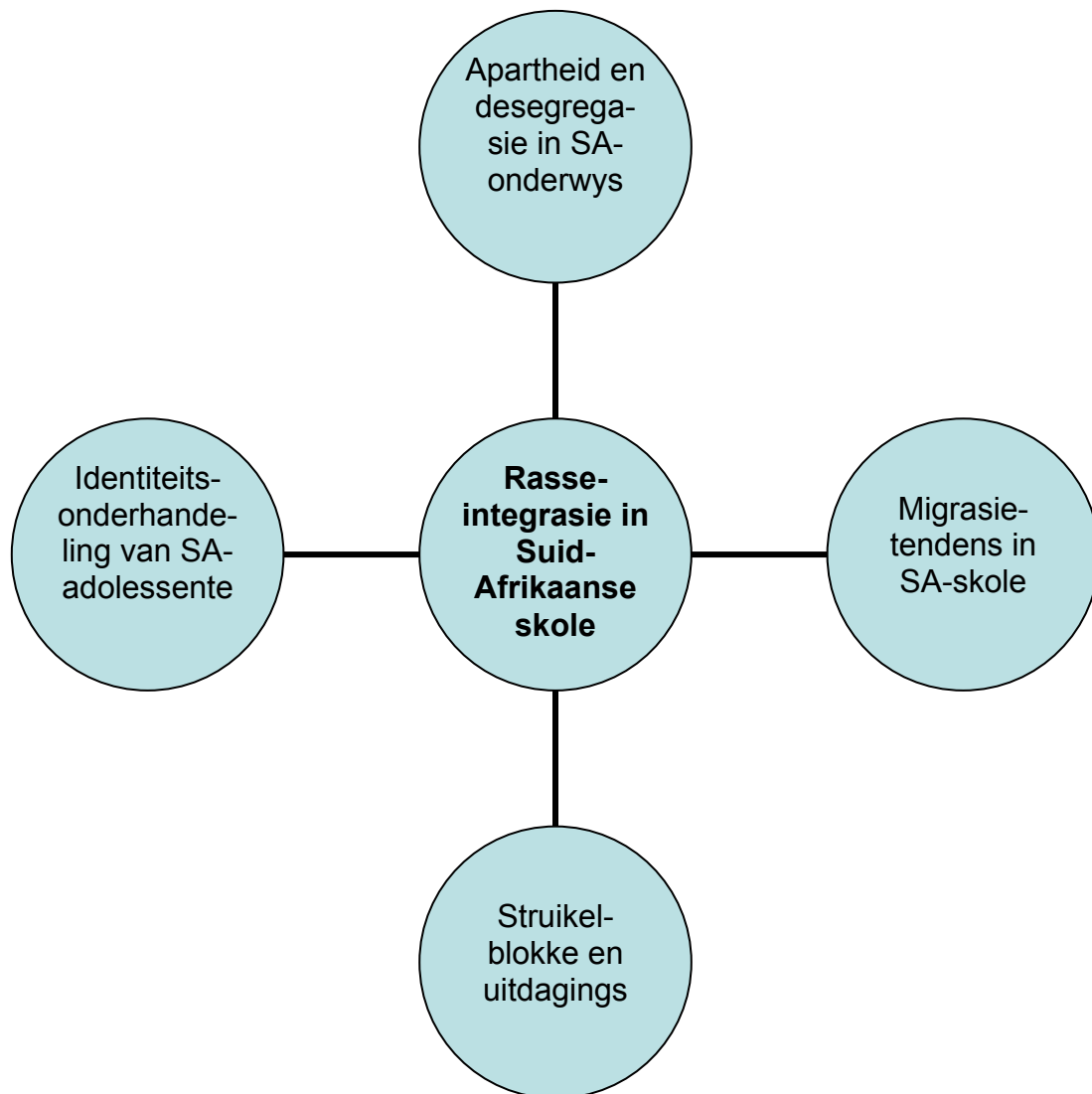
Die uiteensetting van hoofstukke kan in die volgende tabel opgesom word:

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-onderrig 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 vertrouwe 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 gevonnies 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 meerderheidskoolkonteks 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 assimilasië-tendens

Die kernbegrip van swart leerders se integrasie in wit skole was dus “assimilasië”. 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 maontlike 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 godsdienstgroepe) 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 (godsdienst, 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 rassegroepe 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 geleenthede 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 prestasieмотivering ondersoek. Die resultate van haar studie toon ‘n positiewe en betekenisvolle verhouding tussen swart adolessente se aantal vriende en hul prestasiegemotiveerde 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 apartheidsera 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 apartheidsera 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 rassessekering 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 lewensfases, 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 leerders 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 identiteitsonderhandeling 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.