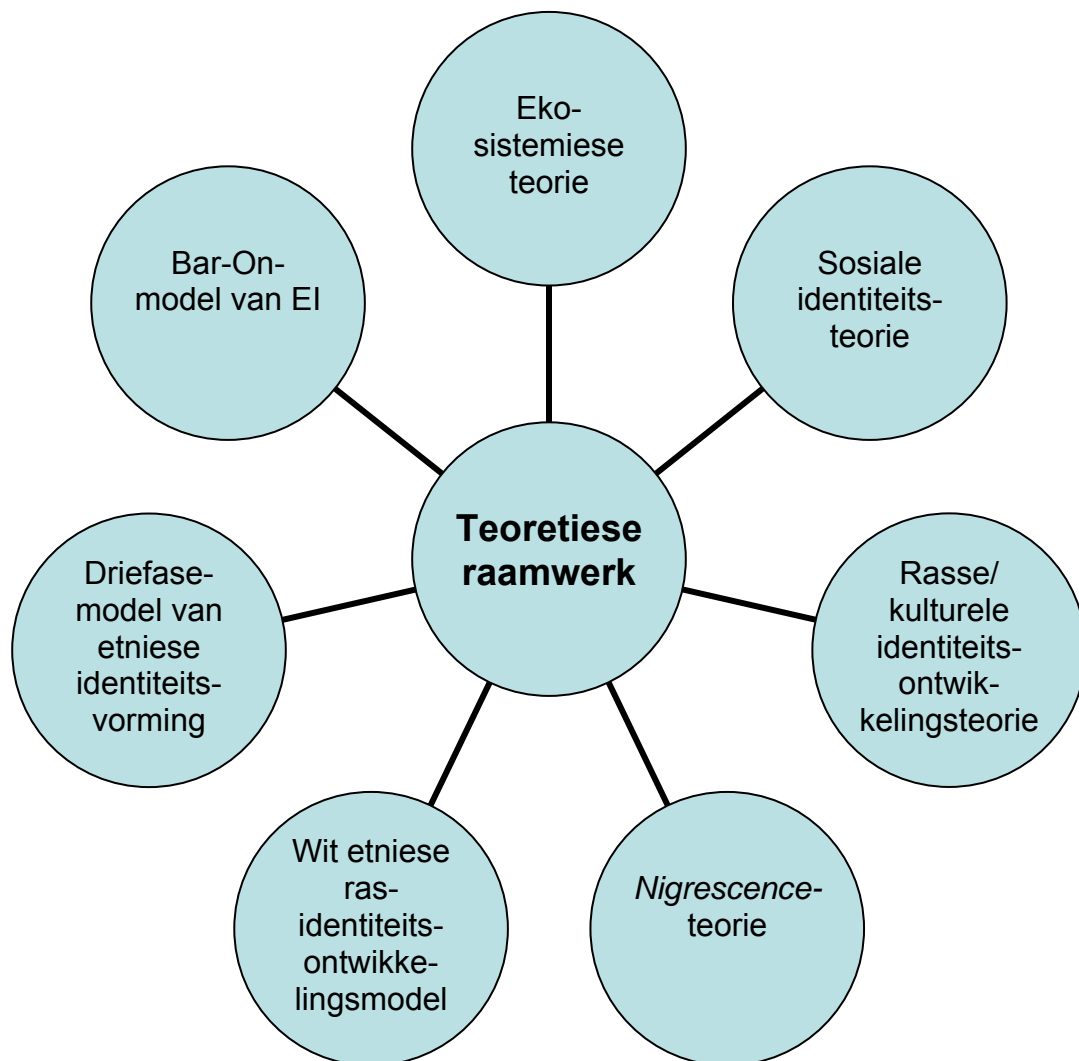


HOOFSTUK 4: TEORETIESE RAAMWERK



4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die teoretiese raamwerk waaruit die studie onderneem is, ondersoek. Aangesien die studie onder meer betrekking het op die wyse waarop lede van 'n rasse minderheidsgroep binne 'n meerderheidskoolkonteks aanpas en funksioneer, is die ekosistemiese (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002) en sosiale identiteitsteorieë (Tajfel & Turner, 1979) geïmplementeer om hierdie tendens te verken. Daar is gepoog om die onderhandeling van ras-etniese identiteit te ondersoek teen die agtergrond van die Rassekulturele identiteitsontwikkelingsteorie van Sue en Sue (1990), die *Nigrescence*-teorie van Cross (1971, 1991), die Wit etniese ras-identiteitsontwikkelingsteorie van Helms (1995), sowel as Phinney (1989) se Driefase-model van etniese identiteitsvorming, terwyl die deelnemers se EI volgens die Bar-On-model (1997) geanaliseer en geïnterpreteer is.

4.2 EKOSISTEMIESE TEORIE

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

4.2.1 Ekologiese teorie

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

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

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

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

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

4.2.1.1 Mikrosisteme

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

4.2.1.2 Mesosisteme

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

4.2.1.3 Eksosisteme

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

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

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

4.2.1.4 Makrosisteme

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

4.2.1.5 Chronosisteme

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

4.2.1.6 Samevatting: Ekologiese teorie

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

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

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

4.2.2 Sisteemteorie

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

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

4.2.2.1 Doelwitte en waardes van die sisteem

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

4.2.2.2 Subsisteme binne die sisteem

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



4.2.2.3 Kommunikasiepatrone

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

4.2.2.4 Rolle binne die sisteem

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

4.2.2.5 Grense

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

4.2.2.6 Tyd en ontwikkeling

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

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

4.2.3 Samevatting en betekenisvolheid van die ekosistemiese teorie

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

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

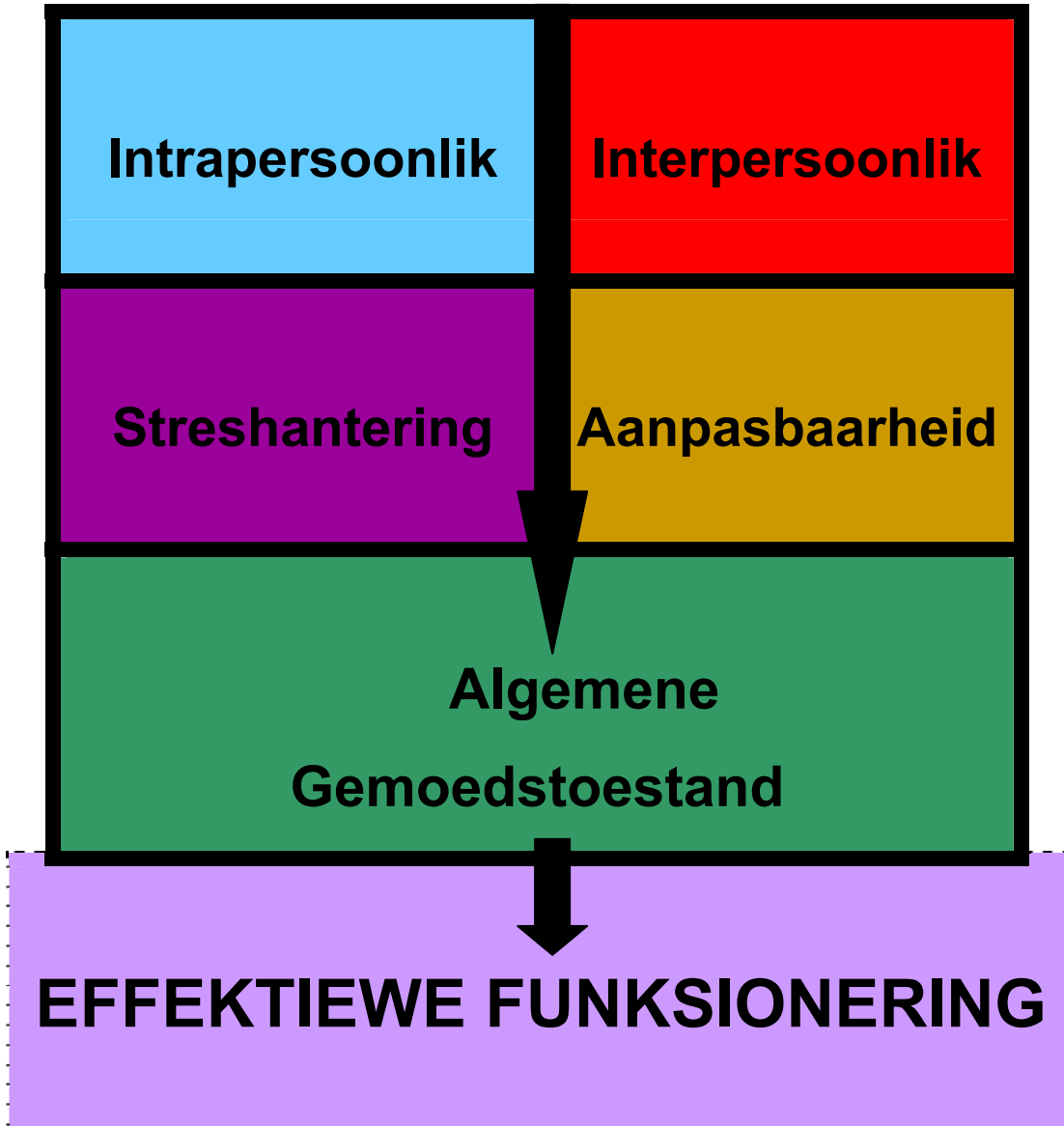
Soos reeds vermeld, blyk dit duidelik uit voorgenoemde bespreking dat 'n kind nie as 'n passiewe ontvanger van omgewingsinvloede beskou moet word nie, maar dat sy as aktiewe agent in haar eie ontwikkeling en in die hantering van haar omgewing optree. Laasgenoemde kan as kernkonsepte van Bar-On (1997)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

4.3 DIE BAR-ON-MODEL VAN EI

4.3.1 Dimensies van die Bar-On-model van EI

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

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



Figuur 4.1: Die Bar-On-model van EI

(Van Rooyen, 2002)

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

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

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

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

4.4 SOSIALE IDENTITEITSTEORIE (SIT)

4.4.1 Die belang van 'n adolessent se portuurgroep

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

4.4.2 Sosiale groepe

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

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

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

4.4.3 Sosiale kategorisering

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

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

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

4.4.4 SIT en selfbeeld

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

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

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

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

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

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

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

4.4.5 Hantering van negatiewe sosiale identiteit

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

4.4.5.1 Individuele mobiliteit

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

4.4.5.2 Sosiale kreatiwiteit

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

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

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

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

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

4.4.5.3 Sosiale kompetisie

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

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

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

4.4.6 Kritiek teen die SIT

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

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

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

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

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

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

4.4.7 Samevatting: SIT

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

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

4.5 RAS-ETNIESE IDENTITEITSONTWIKKELINGSTEORIË

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

4.5.1 Die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie

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

4.5.1.1 Fase 1: Konformiteit

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

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

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

4.5.1.2 Fase 2: Dissonansie

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

4.5.1.3 Fase 3: Weerstand en indompeling

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

4.5.1.4 Fase 4: Introspeksie

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

4.5.1.5 Fase 5: Integrasie en bewuswording

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

4.5.1.6 Kritiek teen die Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie

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

4.5.2 Die Nigrescence-teorie

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

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

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

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

4.5.2.1 Kritiek teen die *Nigrescence*-teorie

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

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

4.5.3 Die Wit etniese identiteitsvormingsteorie

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

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

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

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

4.5.4 Die Driefase-model van etniese identiteitsvorming

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

4.5.4.1 Kritiek teen die Driefase-model van etniese identiteitsvorming

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

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

4.5.5 Samevatting: Ras-etniese identiteitsontwikkelingsteorieë

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

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

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

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

4.6 SAMEVATTING

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

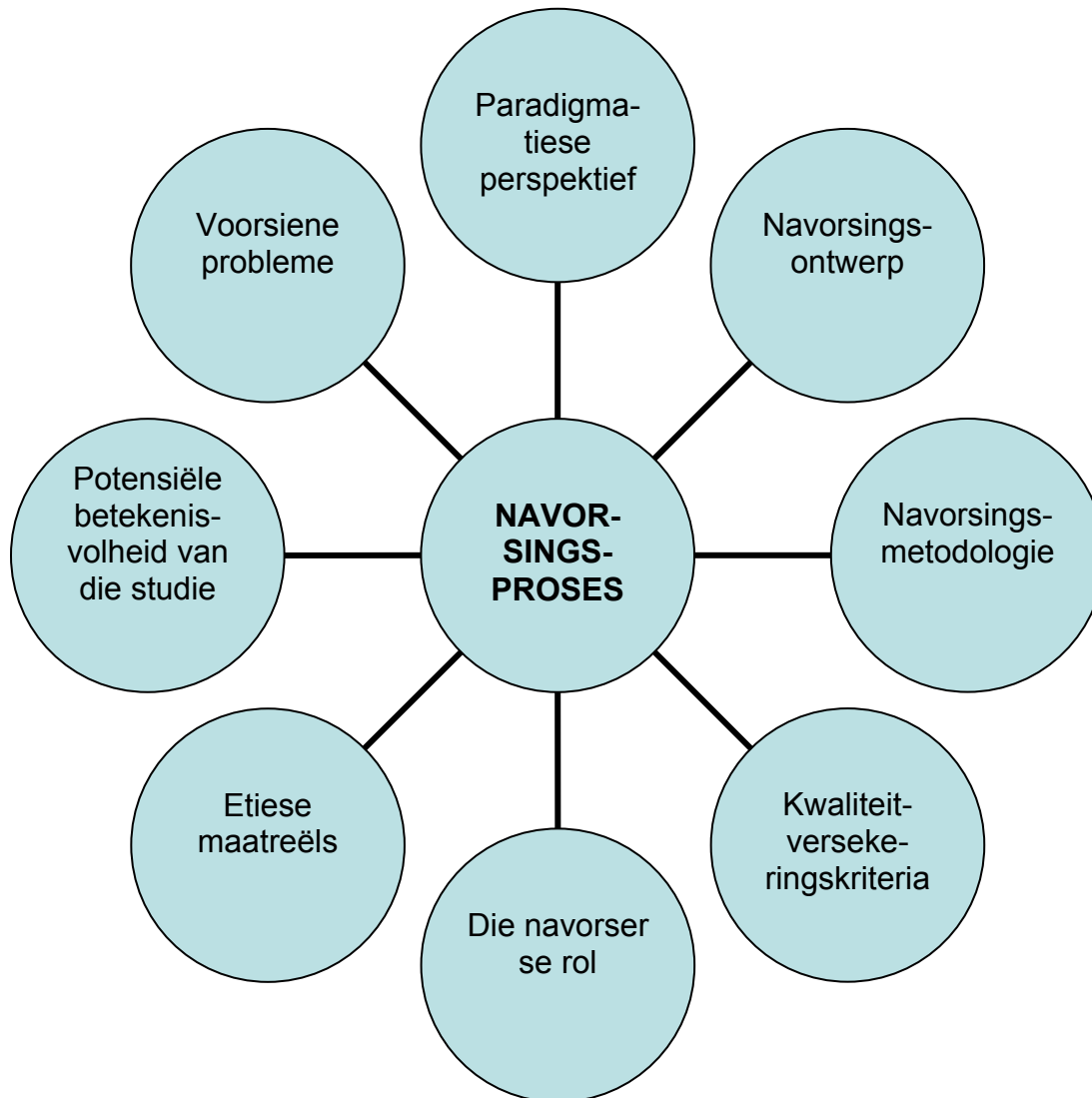
Die wyse waarop deelnemers hulself as lede van 'n rasse-minderheidsgroep binne 'n meerderheidskoolkonteks posisioneer en kategoriseer en met hul portuurgroep omgaan, is vanuit die sosiale identiteitsontwikkelingsperspektief van Tajfel en Turner (1979) ondersoek en geïnterpreteer. Die deelnemers se ras-etniese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



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



HOOFSTUK 5: DIE NAVORSINGSPROSES





5.1 INLEIDING

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

5.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF OP DIE NAVORSINGSPROSES

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

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

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

5.2.1 INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma

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

5.2.1.1 Interpretivistiese paradigma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.1.2 Positivistiese paradigma

Volgens Neuman (2000:66):

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

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

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

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

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

5.3 NAVORSINGSONTWERP

5.3.1 Algemeen

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

5.3.2 KWALITATIEWE-kwantitatiewe (KWAL-kwan) ondersoekmodus

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

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

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

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

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

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

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

5.3.3 Gevalstudie

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

Drie tipes gevalstudies kan geïdentifiseer word:

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

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

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

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

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

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

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

5.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

5.4.1 Steekproef

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

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

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

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

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

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

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

5.4.2 Data-insamelingstegnieke

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

5.4.2.1 Kwantitatiewe tegniek

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

5.4.2.2 Kwalitatiewe tegnieke

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

i. Fokusgroepe

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

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

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

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

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

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

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

ii. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude

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

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

iii. Observasie en veldnotas

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

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

iv. Reflektiewe dagboek/joernaal

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

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

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

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

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

Tabel 5.2 Data-insamelingstegnieke en dokumenteringsmodi

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

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

Tabel 5.3 Die verband tussen navorsingsvrae en data-insamelingstegnieke

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

5.4.2.3 Multi-metode data-insamelingsplan

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

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

Tabel 5.4: Multi-metode data-insamelingsplan¹⁵

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

5.4.3 Dataverwerking en -prosedure: Kwantitatiewe komponent

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

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

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

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



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

Nulhipotese 1:

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

Alternatiewe hipotese 1:

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

Nulhipotese 2:

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

Alternatiewe hipotese 2:

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

Nulhipotese 3:

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

Alternatiewe hipotese 3:

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

Nulhipotese 4:

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

Alternatiewe hipotese 4:

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

Nulhipotese 5:

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

Alternatiewe hipotese 5:

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

Nulhipotese 6:

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

Alternatiewe hipotese 6:

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

Nulhipotese 7:

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

Alternatiewe hipotese 7:

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

Nulhipotese 8:

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

Alternatiewe hipotese 8:

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

Nulhipotese 9:

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

Alternatiewe hipotese 9:

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

Nulhipotese 10:

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

Alternatiewe hipotese 10:

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

5.4.4 Data-analise en interpretasie: Kwalitatiewe komponent

5.4.4.1 Inleidende opmerking

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

5.4.4.2 Creswell se benaderings

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

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

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

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

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

5.5 KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA

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

5.5.1 Geldigheid en betroubaarheid: Kwantitatiewe komponent

5.5.1.1 Standaardisering van die *EQ-i:YV*

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

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

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

5.5.1.2 Geldigheid

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

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

5.5.1.3 Betroubaarheid

i. Interne betroubaarheid

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

ii. Gemiddelde tussen-itemkorrelasies

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

iii. Toets-hertoetsbetroubaarheid

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

5.5.2 Kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid: Kwalitatiewe komponent

5.5.2.1 Kredietwaardigheid

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

i. Triangulasie

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

ii. Kristallisatie

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

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

5.5.2.2 Oordraagbaarheid

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

5.5.2.3 Vertroubaarheid

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

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

Tabel 5.6 Verhoging van die vertroubaarheid van my studie

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

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

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

5.5.2.4 Eksterne geldigheidsoorweginge

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

Tabel 5.7: Faktore wat die eksterne geldigheid kon bedreig

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

(Maree, 2007)

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

5.6 DIE NAVORSER SE ROL

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

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

5.7 ETIESE MAATREËLS

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

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



5.7.1 Ingeligte toestemming

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

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

5.7.2 Beskerming teen skade/leed (harm)

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

5.7.3 Privaatheid, konfidensialiteit en anonimiteit

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

5.8 POTENSIËLE BETEKENISVOLHEID VAN DIE STUDIE

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

5.9 VOORSIENE PROBLEME

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

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

5.10 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

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

Tabel 5.8 Uiteensetting van die beperkinge van die studie

| Potensiële beperkende kwessie | Afbakening |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Naturalistiese navraag | Slegs twee skole is by die studie betrek en die wyse waarop die spesifieke deelnemers binne hierdie kontekste aanpas, funksioneer en hul eie identiteit onderhandel, is nie noodwendig verteenwoordigend van die wyse waarop dit deur ál die lede van rasseminderheidsgroepe binne hierdie skole, of in ander meerderheidskoolkontekste geskied nie. |
| Induktiewe analise | Alhoewel my eksterne kodeerder hulp in hierdie verband verleen het, is data-analise hoofsaaklik deur myself behartig. |
| Holistiese perspektief | Soos reeds vermeld, kon die <i>Hawthorne</i> -effek die dinamiek van die fokusgroep- en individuele onderhoude beïnvloed het. |
| Kwalitatiewe data | Alhoewel gedetailleerde beskrywings moontlik is vanweë die gebruik van kwalitatiewe én kwantitatiewe data-insamelings-tegnieke, is hierdie taak slegs deur een individu (myself) uitgevoer. |
| Persoonlike kontak en insig | Bevindinge kan in terme van die <i>Hawthorne</i> -effek en my moontlike persoonlike vooroordeel gekritiseer word. |
| Unieke gevaloriëntasie en konteks-sensitiwiteit | Die studie het hoofsaaklik op die skoolkonteks gefokus en alhoewel ek gepoog het om meer uit te vind oor die wedersydse invloede tussen deelnemers en ander kontekste (bv. die gesin), is laasgenoemde nie in diepte ondersoek nie. |
| Geselekteerde steekproef | Slegs 'n beperkte aantal lede van rasseminderheidsgroepe in meerderheidskoolkontekste het die geleentheid gehad om aan die studie deel te neem, aangesien slegs ses deelnemers van twee skole onderskeidelik op grond van toeganklikheid en gerieflikheid gekies is. Dit impliseer dat die resultate nie veralgemeen kan word nie. |

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

5.11 SAMEVATTING

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



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