



**Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit
skoolkonteks: Kritiese toepassing van emosionele
intelligensie tydens terapeutiese intervensie**

deur

M.M. Meijer
(9501089)

Voorgelê ter vervulling van 'n deel
van die vereistes vir die graad

Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde)

in die

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Studieleier: Prof. Dr. J.G. Maree

PRETORIA

2006

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTERING

	Bladsy	
1.1	INLEIDING	2
1.1.1	Voorlopige literatuurstudie	2
1.2	KONSEPTUALISERING	4
1.2.1	Swart identiteit	4
1.2.2	Wit skoolkonteks	5
1.2.3	Rassisme	5
1.2.4	Rasse-integrasie	6
1.2.5	Emosionele intelligensie	6
1.2.5.1	Emosie	7
1.2.5.2	Intelligensie	7
1.2.6	Adolessent	7
1.3	PROBLEEMSTELLING	8
1.3.1	Die navorsingsprobleem	8
1.4	NAVORSINGSDOEL	9
1.5	VERWAGTE UITKOMSTE VAN DIE STUDIE	9
1.6	MOTIVERING VIR DIE STUDIE	9
1.7	VOORSIENE PROBLEME	10
1.8	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	10
1.8.1	INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma	10
1.8.2	Konstruktivistiese paradigma	11

1.9	NAVORSINGSONTWERP	11
1.9.1	Ondersoekmodus: KWAL-kwan navorsing	11
1.9.2	Beskrywende navorsing	12
1.9.3	Eksploratiewe navorsing	12
1.10	NAVORSINGSMETODOLOGIE	12
1.11	DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	13
1.12	DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE	13
1.12.1	Algemeen	13
1.12.2	Redenasiestrategieë	13
1.12.2.1	Induktiewe redenasie	13
1.12.2.2	Deduktiewe redenasie	13
1.12.3	Data-analise in gevalstudies	14
1.13	KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA	14
1.14	NAVORSINGSGESITUEERDHEID	14
1.15	ROL VAN DIE NAVORSER	14
1.16	ETIESE OORWEGINGS	15
1.17	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	15
1.18	UITEENSETTING VAN HOOFSTUKKE	15

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE – SWART IDENTITEIT

2.1	INLEIDING	18
2.2	APARTHEID EN DESEGREGASIE IN SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS	18
2.3	IDENTITEITSONTWIKKELING VAN SUID-AFRIKAANSE ADOLESSENTE	19
2.4	TEORETIESE RAAMWERKE	22
2.4.1	Ekosistemiese teorie	22
2.4.2	Sosiaal-konstruktivistiese teorie	23
2.4.3	Sosiale identiteitsteorie	24
2.4.4	Rasse-identiteitsontwikkelingsteorieë	
2.4.4.1	Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie	26
2.4.4.2	Dialektiese teorie van kulturele tussengang	28
2.4.4.3	Psigo-sosiale teorie van reaktiewe identifikasie	29
2.5	SWART ADOLESSENTE SE BELEWENIS VAN WIT SKOOLKONTEKSTE	31
2.5.1	Inleiding	31
2.5.2	Uitdagings en struikelblokke m.b.t. integrasie	32
2.5.2.1	Kulturele etiek van gedesegegreerde skole	32
2.5.2.2	Gebrek aan interaksie tussen wit en swart leerders	35
2.5.2.3	Vooroordeel en rassisme	36
2.5.2.4	“Kleurblind”-benadering	38
2.5.2.5	Verskillende tale	38
2.5.2.6	Rolle	40
2.6	SAMEVATTING	41



HOOFSTUK 3: LITERATUURSTUDIE – EMOSIONELE INTELLIGENSIE

3.1	INLEIDING	43
3.2	DEFINIËRING VAN KONSEPTE	43
3.2.1	Emosie	43
3.2.1.1	Die Cannon-Beard-teorie	44
3.2.1.2	Die James-Lange-teorie	44
3.2.1.3	Schacter se Twee-faktorteorie	44
3.2.2	Intelligensie	44
3.3	DEFINIËRING VAN DIE KONSEP “EMOSIONELE INTELLIGENSIE”	47
3.4	‘N WERKSDEFINISIE VAN “EMOSIONELE INTELLIGENSIE”	47
3.5	EMOSIONELE INTELLIGENSIE-MODELLE	48
3.5.1	Die Salovey-Mayer-model	48
3.5.2	Die Cherniss-Goleman-model	49
3.5.3	Die BarOn-model	50
3.6	DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY SWART ADOLESSENTE IN WIT SKOOLKONTEKSTE	52
3.7	METING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	53
3.7.1	Algemeen	53
3.7.2	<i>BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV™)</i>	54
3.7.3	Ontwikkeling van die <i>BarOn EQ-i:YV™</i>	54
3.7.4	Standaardisering van die <i>BarOn EQ-i:YV™</i>	56
3.7.5	Geldigheid	57
3.7.6	Betroubaarheid	57



3.7.7	Die gebruik van die <i>BarOn EQ-i:YV™</i> in terapeutiese en kliniese omgewings	58
3.8	SAMEVATTING	58



HOOFSTUK 4: NAVORSINGSPROSES

4.1	INLEIDING	60
4.2	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	60
4.2.1	INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma	60
4.2.2	Konstruktivistiese paradigma	61
4.3	NAVORSINGSONTWERP	62
4.3.1	Algemeen	62
4.3.2	KWAL-kwan ondersoekmodus	62
4.3.3	Beskrywende navorsing	64
4.3.4	Eksploratiewe navorsing	64
4.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE	64
4.4.1	Inleidende opmerking	64
4.4.2	Literatuurstudie	65
4.4.3	Gevalstudie	65
4.5	DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	67
4.5.1	Kwalitatiewe tegnieke	67
4.5.2	Kwantitatiewe tegniek	67
4.6	ROL VAN DIE NAVORSER	68
4.7	DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE	68
4.7.1	Creswell se benaderings	69
4.8	KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA	70
4.8.1	Kredietwaardigheid	70
4.8.1.1	Triangulasie	71
4.8.1.2	Kristallasie	71
4.8.2	Oordraagbaarheid	72



4.8.3	Geldigheid en vertroubaarheid	72
4.9	ETIESE MAATREëLS	74
4.10	SAMEVATTING	75



HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE

5.1	INLEIDING	77
5.2	METODE VAN DATA-ANALISE	77
5.3	AGTERGRONDINLIGTING VAN DIE DEELNEMER	77
5.4	RESULTATE VERKRY OP DIE <i>BarOn EQ-i:YV™</i>-SELF-RAPPORTERINGSVRAELYS VOOR TERAPEUTIESE INGRYPING	79
5.5	BESPREKING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE-TERAPIESESSIES	80
5.5.1	Sessie 1: Selfkennis	80
5.5.1.1	Doelwit(te)	80
5.5.1.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	81
5.5.1.3	Refleksie	81
5.5.2	Sessie 2: Selfkennis (vervolg)	83
5.5.2.1	Doelwit(te)	83
5.5.2.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	83
5.5.2.3	Refleksie	83
5.5.3	Sessie 3: Selfaanvaarding	85
5.5.3.1	Doelwit(te)	85
5.5.3.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	85
5.5.3.3	Refleksie	85
5.5.4	Sessie 4: Selfgelding	87
5.5.4.1	Doelwit(te)	87
5.5.4.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	87

5.5.4.3	Refleksie	88
5.5.5	Sessie 5: Emosionele geletterdheid	89
5.5.5.1	Doelwit(te)	89
5.5.5.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	89
5.5.5.3	Refleksie	89
5.5.6	Sessie 6: Streshantering	90
5.5.6.1	Doelwit(te)	90
5.5.6.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	90
5.5.6.3	Refleksie	91
5.5.7	Sessie 7: Streshantering (vervolg)	93
5.5.7.1	Doelwit(te)	93
5.5.7.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	93
5.5.7.3	Refleksie	93
5.5.8	Sessie 8: Besluitneming en probleemoplossing	94
5.5.8.1	Doelwit(te)	94
5.5.8.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	94
5.5.8.3	Refleksie	95
5.5.9	Sessie 9: Emosionele beheer	96
5.5.9.1	Doelwit(te)	96
5.5.9.2	Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	96
5.5.9.3	Refleksie	96

5.5.10 Sessie 10: Kognitiewe regulering	98
5.5.10.1 Doelwit(te)	98
5.5.10.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	98
5.5.10.3 Refleksie	98
5.5.11 Sessie 11: Veerkragtigheid	99
5.5.11.1 Doelwit(te)	99
5.5.11.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	99
5.5.11.3 Refleksie	100
5.5.12 Sessie 12: Motivering en algemene refleksie	101
5.5.12.1 Doelwit(te)	101
5.5.12.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie	101
5.5.12.3 Refleksie	101
5.6 KATEGORISERING EN OPSOMMING VAN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS	103
5.7 RESULTATE VERKRY OP DIE <i>BarOn EQ-i:YVTM</i>-SELF-RAPPORTERINGSVRAELYS NA TERAPEUTIESE INGRYPING	105
5.8 DIE IMPLEMENTERING VAN DIE <i>BarOn EQ-i:YVTM</i> VOOR EN NA TERAPEUTIESE INGRYPING: EVALUERING VAN STRATEGIE EN IMPAK	107
5.9 MOONTLIKE LONGITUDINALE IMPAK VAN DIE INTERVENSIE OP DIE MEDIUM-TERMYN	110



5.10	DIE MOONTLIKE ROL VAN KANS IN MENSE SE LEWENS	111
5.11	SAMEVATTING	112



HOOFSTUK 6: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	114
6.2	BEVINDINGE WAAROP DIE AANBEVELINGS GEGROND IS	114
6.2.1	Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering	114
6.2.2	Hoofstuk 2: Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks	114
6.2.3	Hoofstuk 3: Emosionele intelligensie	115
6.2.4	Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp	115
6.2.5	Hoofstuk 5: Bespreking van die resultate van die gevalstudie	116
6.3	BEANTWOORDING VAN DIE ALGEMENE NAVORSINGSVRAAG	116
6.4	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	117
6.5	AANBEVELINGS	118
6.6	ETIESE ASPEKTE	118
6.7	SAMEVATTING	119
6.8	SLOT	119



EPILOOG

121

LITERATUURLYS

123

TABELLE

Tabel 1.1: Fases in identiteitsvorming	4
Tabel 3.1: Salovey-Mayer model van emosionele intelligensie	48
Tabel 3.2: Die Cherniss-Goleman-model: 'n Raamwerk vir emosionele bevoegdhe	49
Tabel 3.3: Die BarOn-model van emosionele intelligensie	50
Tabel 3.4: Opsommende kategorieë van emosionele intelligensie	51
Tabel 4.1: 'n Samevattende skema van die interpretivistiese en konstruktivistiese perspektiewe, navorsingstrategieë en data-insamelingstegnieke	62
Tabel 4.2: Multi-metode data-insamelingsplan	67
Tabel 4.3: Uiteensetting van die data-analisetegnieke wat in die studie gevolg gaan word	69
Tabel 4.4: Verhoging van die vertroubaarheid van my studie	73
Tabel 5.1: Metode van data-analise	77
Tabel 5.2: Opsomming van die <i>BarOn EQ-i: YVTM</i>-selfrapporteringsvraelys-resultate soos verkry voor terapeutiese ingryping	79
Tabel 5.3: Opsomming van die geïdentifiseerde temas	103
Tabel 5.4: Opsomming van die <i>BarOn EQ-i: YVTM</i>-selfrapporteringsvraelys-resultate soos verkry na terapeutiese ingryping	106
Tabel 5.5: Selfkennis en persoonlike groei wat die deelnemer getoon het	108



LYS VAN BYLAE

Bylaag A: Brief van ingeligte toestemming

Bylaag B: Selfkennis-vraelys

Bylaag C: Lindie se gedig

Bylaag D: Lindie se refleksie (Sessie 5 – Emosionele geletterdheid)

Bylaag E: Die “speletjie” (Sessie 10 – Kognitiewe regulering)

Bylaag F: Doelwitte wat Lindie vir haarself gestel het

Bylaag G: Brief van my eksterne kodeerder

Bylaag H: Etiese verklaring



OPSOMMING

ONDERHANDELING VAN SWART IDENTITEIT BINNE 'N WIT SKOOLKONTEKS: KRITIESE TOEPASSING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE IN TERAPEUTIESE INTERVENSIE

deur

M.M. Meijer

SUPERVISOR: Prof. Dr. J.G. Maree
GRAAD: Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde)
DEPARTEMENT: Opvoedkundige Sielkunde

Die primêre doel van my studie was om die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks te ondersoek, en die toepaslikheid van emosionele intelligensie in terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks krities te evalueer. Die studie is uitgevoer deur middel van 'n gevalstudie waar 'n swart adolessent wat 'n wit skool bywoon se emosionele intelligensie met behulp van die *BarOn EQ-i:YVTM*-vraelys gemeet is. Die bevindinge is by die terapisessies geïntegreer en laasgenoemde is kwalitatief geïnterpreteer.

Die studie is gemotiveer deur vorige navorsing wat bevind het dat emosionele intelligensie 'n belangrike rol in 'n individu se optimale funksionering speel. Emosionele intelligensie sluit die individu se vermoë in om sy/haar eie emosies te verstaan en uitdrukking daaraan te gee, om ander se emosies te verstaan, om beheer oor emosies uit te oefen, om probleemoplossingsvaardighede in verhoudings te toon en om self-motiverend te wees.

SUMMARY

NEGOTIATING BLACK IDENTITY WITHIN A WHITE SCHOOL CONTEXT: CRITICAL APPLICATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THERAPEUTIC INTERVENTION

by

M.M. Meijer

SUPERVISOR: Prof. Dr. J.G. Maree
DEGREE: Magister Educationis (Educational Psychology)
DEPARTMENT: Educational Psychology

The primary goal of my study was to investigate the negotiation of black identity within a white school context, and to critically evaluate the application of emotional intelligence as a means of therapeutic intervention to a black adolescent within a white school context. The study was conducted by means of a case study in which the emotional intelligence of a black adolescent attending a white school was measured by the administration of the *BarOn EQ-i:YV™*. The findings were integrated into the therapy sessions.

The study was motivated by previous research results showing that emotional intelligence contributes significantly to the optimal functioning of an individual. Emotional intelligence includes an individual's ability to understand and express one's own emotions, to understand the emotions of others, to exercise control over one's emotions, to apply problem-solving skills in relationships and to be self-motivated.

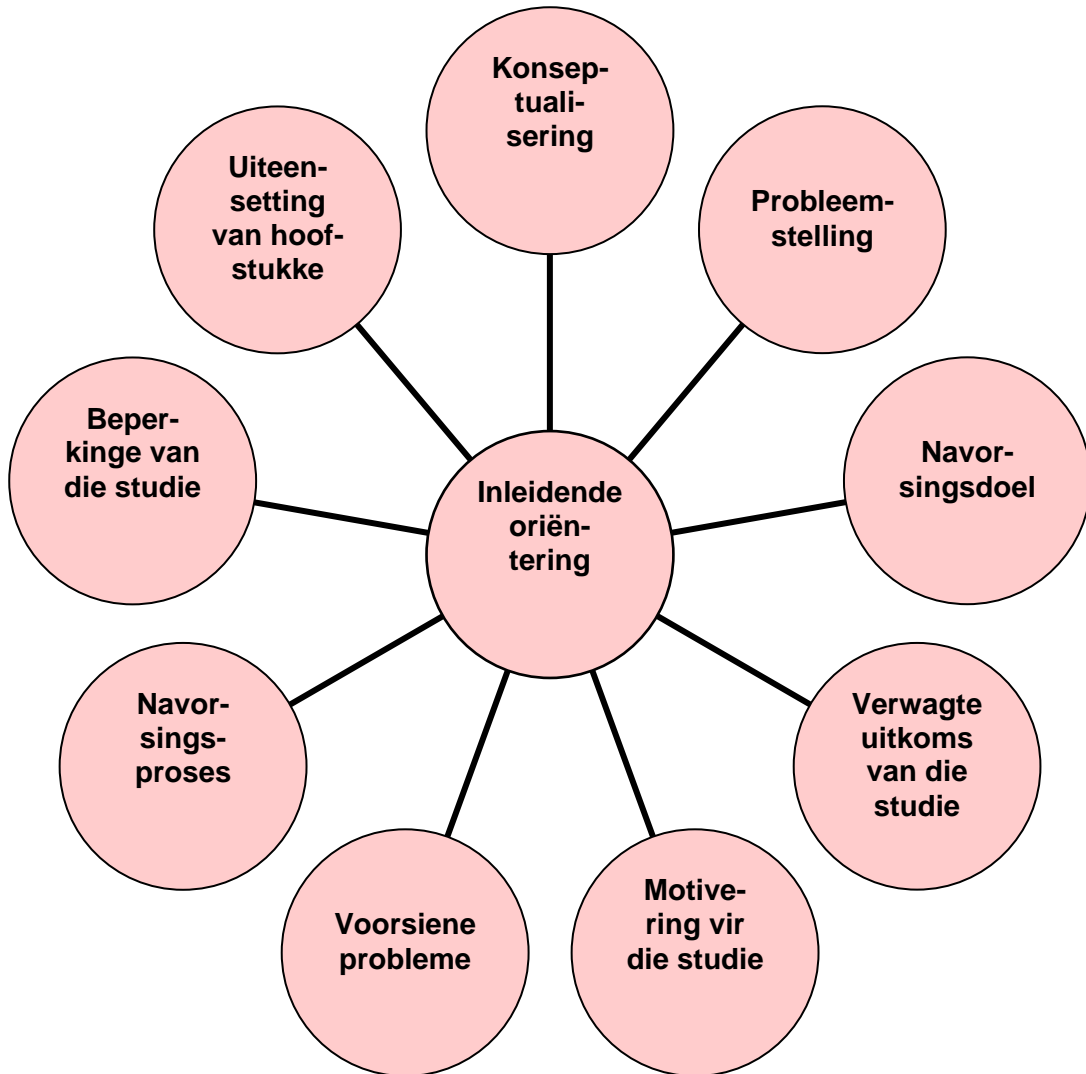


SLEUTELWOORDE / *KEYWORDS*

Identiteit	<i>Identity</i>
Swart identiteit	<i>Black identity</i>
Onderhandeling van identiteit	<i>Negotiating identity</i>
Wit skoolkonteks	<i>White school context</i>
Adolesent	<i>Adolescent</i>
Emosionele intelligensie (EI)	<i>Emotional intelligence (EI)</i>
Toepassing van EI	<i>Applying EI</i>
<i>BarOn EQ-i:YV™</i>	<i>BarOn EQ-i:YV™</i>
Terapeutiese intervensie	<i>Therapeutic intervention</i>
Gevalstudie	<i>Case study</i>



HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTERING



1.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 gee ek 'n kort uiteensetting van die studie. Dit sluit die volgende in: 'n voorlopige literatuurstudie, omskrywing van enkele konsepte, die probleemstelling, die navorsingsdoel en verwagte uitkomst, die motivering vir my studie, voorsiene probleme, my paradigmatische perspektief en navorsingsontwerp, data-insameling- en data-analisetegnieke, die omgewing waarin die navorsing gaan plaasvind, my rol in die navorsing en etiese oorwegings wat daarmee gepaard gaan, asook beperkinge van die studie en 'n uiteensetting van die hoofstukke.

1.1.1 Voorlopige literatuurstudie

Vir jare het sielkundiges, onderwysers, ouers en die publiek in die algemeen, meer op die intellektuele potensiaal van individue as hul emosies gefokus. Dit is as die belangrikste voorspeller vir akademiese en lewensukses beskou. Daar is egter bevind dat sommige individue, ten spyte van die feit dat hulle oor die intellektuele vermoë beskik om sukses te behaal, dit moeilik kan vind om emosionele aspekte te hanteer, toereikende interpersoonlike verhoudings aan te knoop of besluite te neem. Hierdie observasies het tot die besef gelei dat mense meer as net intellektuele vermoë benodig om 'n suksesvolle bestaan te voer (Maree & Fernandes, 2003:499).

Daar is die afgelope paar jaar 'n toenemende belangstelling in die konsep "emosionele intelligensie" as gevolg van 'n groeiende besef dat ander faktore, afgesien van kognitiewe prestasie, medebepalend vir sukses in die lewe is. Die mens se prestasievermoë word deesdae beskou as meer as net gekristalliseerde intelligensie, soos gemeet deur tradisionele intelligensie-meetinstrumente. Wanneer 'n individu se emosionele intelligensie, tesame met sy/haar kognitiewe intelligensie in ag geneem word, word 'n meer holistiese beeld van die persoon verkry (Salovey & Sluyter, 1997:1).

Tydens my studiejare (onder meer in Opvoedkundige Sielkunde), is ek aan 'n groot verskeidenheid teorieë bekendgestel. Ek het die meeste aanklank gevind by die ekosistemiese en sosiaal-konstruktivistiese perspektiewe tot ontwikkeling en leer, aangesien dié teorieë menslike gedrag binne verskillende kontekste bestudeer. Eersgenoemde teorie is 'n sinvolle manier om die komplekse invloede en interaksies wat in opvoeding, skole en klaskamers, plaasvind, te verstaan. Voorstanders van dié teorie stel voor dat enige individu

‘n reeks kontekste ervaar en deel met ander, maar dat die interaksies van individuele eienskappe, tyd, kontekste en verandering, verskillende gevolge vir verskillende individue sal hê. Dit impliseer verder dat elke individu holisties ontwikkel en dat die fisiese, intellektuele, persoonlike en sosiale aspekte van ontwikkeling een geïntegreerde proses vorm (Green, 2003:8).

Voorgenoemde hou verband met die sosiaal-konstruktivistiese teorie, waar ondersoek ingestel word na die wyse waarop realiteit deur verskillende rolspelers binne ‘n spesifieke konteks gekonstrueer word. Dit beteken dat alle mense aktiewe agente in hul eie ontwikkeling behoort te wees, m.a.w. mense word gevorm deur hul omgewing, maar is ook aktief betrokke in die vorming van hul omgewing (Collins, 2003:5, Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:104)¹.

Die wyse waarop ons dink, voel, ontwikkel en onself gedra, hou verband met die sosiale strukture, kragte en verhoudings met groepe en individue waaruit ons sosiale konteks bestaan (Donald *et al.*, 2002:88). Dit geld ook vir swart leerders in wit skoolkontekste. Alhoewel ons in ‘n post-apartheid-era leef, het Erasmus en Ferreira (2002:32) bevind dat rassisme steeds in baie skole (veral Afrikaanse skole) aan die orde van die dag is. Die resultate van hulle studie toon aan dat swart leerders wat wit skole bywoon, moeilike uitdagings op skolastiese, sosiale en emosionele vlak moet hanteer en dat baie van hulle sukkel om hul swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks te onderhandel. Hierdie leerders wissel identiteite tussen twee verskillende leefwêreldes – afgesien van die feit dat hulle in hul eie kultuur (wil) funksioneer, moet hulle ander kulturele reëls, wat nie noodwendig met hul eie ooreenstem nie, akkuraat interpreteer.

‘n Kind se emosionele intelligensie kan volgens Richburg en Fletcher (2002:32) ‘n belangrike rol speel in hoe hy/sy die wêreld konstrueer en beleef. Wanneer mense angstig, onseker of onveilig voel, wanneer hulle te veel stres en spanning ervaar, of wanneer hulle blootgestel word aan konstante emosionele aftakeling, is die kans skraal dat hulle talente optimaal benut sal word. As ‘n individu bv. nie leer hoe om gesonde verhoudings aan te knoop nie, word sy/haar potensiaal vir geestelike ontwikkeling en aktualisering ernstig ingekort. Kinders wil goed voel oor hulleself en indien die kind nie die geleentheid gebied word nie, kan dit sy/haar selfbeeld ‘n ernstige knou gee, wat jare kan neem om te herstel – indien dit wel

¹ Bronverwysings word in alfabetiese volgorde aangedui.

gebeur (Maree & Ebersöhn, 2002:264). Swart leerders in wit skole, wat nie daarin slaag om toereikende portuurverhoudings aan te knoop, sonder om hulle identiteit in die proses prys te gee nie, loop dus die gevaar om nooit hul volle potensiaal te verwerklik nie.

1.2 KONSEPTUALISERING

1.2.1 Swart identiteit

Identiteit word algemeen beskou as 'n persoon se persepsie dat hy/sy dieselfde persoon bly, afgesien van tyd en die veranderinge wat daarmee gepaard gaan (Ebersöhn, 2003:51). Identiteitsvorming is 'n dinamiese proses wat uit verskillende fases bestaan. Die onderstaande tabel voorsien 'n kort opsomming van hierdie fases:

Tabel 1.1: Fases in identiteitsvorming

Fase	Omskrywing van wat elke fase behels
Self-bewustheid ²	Kennis van jouself as individu, asook van jou persoonlike evaluasie van jou individuele eienskappe
Self-konsep	Situasie-spesifieke persepsies en evaluasies van wie jy is en wat jy kan doen (kognitief, emosioneel en so meer)
Self-waarde	Jou ervaring van jouself in beide positiewe en negatiewe terme
Self-vertroue	Gebaseer op jou verwagtinge van jou moontlike suksesse of mislukkings, wat op self-oordeel gegrond is

(Ludick in Ebersöhn, 2003:51)

Sellers, Rowley, Chavous, Shelton en Smith (in Cokley & Helm, 2001:81) definieer ras-identiteit as *the extent to which one's Blackness or race is central to one's sense of self*. Bogenoemde skrywers het die *Multidimensional Model of Racial Identity (MMRI)* ontwerp, wat fokus op swart Amerikaners se oortuigings rakende die betekenis van ras in (a) die wyse waarop hulle hulself definieer en (b) die kwalitatiewe betekenis wat hulle aan lidmaatskap in daardie rassegroep toeskryf. Sellers *et al.* (in Cokley & Helm, 2001:82-84) beskryf vier konsepte wat die kern van hulle model vorm en ook as basis vir die konseptualisering van "swart identiteit" in hierdie studie sal dien:

² Die konsep "self" is volgens my die kern van "identiteit" en word daarom m.b.v. 'n koppelteken uitgehef.

- Opvallendheid

Opvallendheid verwys na die prominensie of belangrikheid van 'n persoon se ras in die individu se selfkonsep op 'n spesifieke stadium. Volgens Sellers *et al.* (in Cokley & Helm, 2001:82) is opvallendheid afhanklik van die konteks van die situasie, asook die persoon se geneigdheid om hom- of haarself in terme van ras te definieer.

- Sentraliteit

Sentraliteit verwys na die stabiliteit en dominansie van 'n persoon se ras in die individu se selfkonsep. Die sentraliteit-konstruksie impliseer die bestaan van 'n hiërargiese rangorde van verskeie identiteite, soos seksuele oriëntasie of geslag, in terme van hoe naby hierdie identiteite aan die individu se kerndefinisie van hom- of haarself is.

- Ideologie

Die derde dimensie van die MMRI is ideologie, wat gedefinieer word as die individu se oortuigings, opinies en houdings rakende die wyse waarop hy/sy voel dat lede van die ras behoort op te tree. Hierdie dimensie verteenwoordig die persoon se filosofie oor die wyses waarop swart mense moet leef en omgaan met ander mense in die gemeenskap.

- Agting

Agting kan gedefinieer word as die wyse waarop 'n individu hom- of haarself sien. Dit verwys na 'n individu se affektiewe en evaluerende oordeel van sy of haar ras.

1.2.2 Wit skoolkonteks

Die term "wit skoolkonteks" verwys na tradisionele Model C-skole, wat steeds uit 'n meerderheid wit leerders bestaan.

1.2.3 Rassisme

Die *International Convention on the Elimination of All forms of Racial Discrimination (ICERD)* definieer rassisme as *any distinction, exclusion, restriction or preference based on race,*

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

Leicester (in Machaisa, 2004:12) definieer rassisme as *a negative discrimination by those individuals or groups with power against the relatively powerless, where discrimination is based on race, for example, skin colour or ethnicity*. Rassisme moedig nie 'n positiewe atmosfeer tussen verskillende groepe aan nie, maar demoraliseer en kortwiek eerder die welstand van die groepe wat as magteloos beskou word. Volgens Vermar en Pumfrey (in Machaisa, 2004:37) kan rassisme gedefinieer word as die onwettige diskriminasie op grond van kleur, ras, nasionaliteit of etniese of nasionale oorsprong.

1.2.4 Rasse-integrasie

Naidoo (1996:11) definieer integrasie as *a social process, which is not a single event or a one-time shift in school conditions, but a series of activities, events and change occurring over a long period of time*. Hy voeg by dat integrasie slegs bereik kan word wanneer positiewe intergroepekontak aangemoedig word. Dit is nie slegs 'n geval van die fisiese nabyheid tussen lede van verskillende groepe in dieselfde instansie nie. Dit behels die interaksie van mense in multi-rassige omgewings waar gelyke status en geleenthede aan mense voorsien word.

1.2.5 Emosionele intelligensie

Die verhouding tussen denke en emosie in die Westerse kultuur dateer meer as 2000 jaar terug. Vanaf die 1900's tot in 1969 het sielkundiges veronderstel dat emosie en intelligensie relatief aparte entiteite is, maar sedert 1970 tot 1989 is ondersoek begin instel na die wyse waarop hierdie konsepte mekaar wedersyds beïnvloed. Die jare 1990 tot 1993 is gekenmerk as die tydperk waarin emosionele intelligensie as konsep bestudeer is. In die era wat tot in 1997 strek, is die konsep sterk deur die media verpopulariseer. Die huidige era word gekenmerk deur die verfyning van emosionele intelligensie as 'n wetenskaplike navorsingsgebied (Ciarrochi, Forgas & Mayer in Finestone, 2005:3).

Bar-On (in Van Rooyen, 2002:19) definieer emosionele intelligensie as volg:

Emotional intelligence is an array of non-cognitive competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures.

Ten einde emosionele intelligensie te konseptualiseer, moet die enkel-komponente van die konsep, naamlik emosie en intelligensie kortliks verken word.

1.2.5.1 Emosie

Emosie is 'n sisteem van georganiseerde response wat fisiologiese, persepsuele, eksperimentele, kognitiewe en ander veranderinge koördineer tot samehangende ervarings van gevoel en gemoed, byvoorbeeld geluk, woede, hartseer en verrassing (Bar-On & Parker in Finestone, 2005:3).

1.2.5.2 Intelligensie

Volgens Plug, Meyer, Louw en Gouws (1991:159) verwys intelligensie na die vermoë om (a) abstrakte konsepte effektief te hanteer en toe te pas, (b) om verbande in te sien en nuwe leerstof te bemeester, en om (c) effektief nuwe omstandighede of situasies aan te pas.

Salovey en Mayer (in Salovey & Sluyter, 1997:5) definieer emosionele intelligensie as die vermoë om te redeneer oor emosies en om emosies te gebruik om redenasie te ondersteun.

Die konsepte 'intelligensie' en 'emosie' word dus met mekaar in verband gebring. 'n Werks-definisie vir die konsep "emosionele intelligensie" sal in hoofstuk 3 verskaf word.

1.2.6 Adolescent

Volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1991:6) is 'n adolescent in 'n ontwikkelingsfase wat strek van puberteit tot volwassenheid. Die tydperk sluit onsekerheid en verwardheid in, aangesien die persoon nog nie 'n volwassene is nie, maar ook nie meer 'n kind nie.

Die belangrikste ontwikkelingstaak in hierdie fase is die vorming van 'n self-identiteit, waar die persoon hom- of haarself afvra: "Wie is ek?" Die beantwoording van hierdie vraag gee aan adolessente 'n gevoel van beheer, wat hulle in staat stel om hul lewens te rig (Maree &

Fernandes, 2003:501). Adolescente is bekommerd oor wie en wat hulle is in die oë van “betekenisvolle ander” in hul lewe en met wie hulle identifiseer. Dié tydperk word gekenmerk deur ‘n na-binne-gerigtheid, ‘n psigiese gehegtheid aan vriende, ‘n strewe na outonomieit, besorgdheid oor lydende partye en ‘n belangstelling in die toekoms van die mensdom (Thom in Finestone, 2005:4).

Vir die doel van hierdie studie word “adolescent” gedefinieer as ‘n individu tussen die ouderdom van 12 en 21 jaar.

1.3 PROBLEEMSTELLING

1.3.1 Die navorsingsprobleem

Die algemene probleemstelling van die studie kan as volg geformuleer word:

Op welke moontlike wyses kan swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks onderhandel word en wat is die moontlike effek van die kritiese toepassing van emosionele intelligensie in terapeutiese intervensie met ‘n swart adolessent binne ‘n wit skoolkonteks?

In ‘n poging om meer inligting rakende die navorsingsvraag te verkry, word verdere subvrae geformuleer:

Subvraag 1

Op watter moontlike wyses beïnvloed ‘n wit skoolkonteks die vorming van swart identiteit? (Hoofstuk 2)

Subvraag 2

Watter moontlike impak het swart adolessente se belewing van ‘n wit skoolkonteks op hul vorming en gedrag? (Hoofstuk 2 en 5)

Subvraag 3

Op welke moontlike wyses kan die konsep “emosionele intelligensie” op kritiese wyse in terapeutiese intervensies toegepas word om die wordingsbehoefte van swart adolessente in wit skoolkontekste te hanteer, sonder om die indruk te skep dat swart-wees in wit kontekste gepatologiseer word? (Hoofstuk 3 en 5)

1.4 NAVORSINGSDOEL

My doel met die navorsing is om die onderhandeling van swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks te ondersoek, en vas te stel hoe emosionele intelligensie op kritiese wyse in terapeutiese intervensie met ‘n swart adolessent binne ‘n wit skoolkonteks toegepas kan word.

1.5 VERWAGTE UITKOMS VAN DIE STUDIE

Die verwagte uitkomst van die navorsing is om ondersoek in te stel na die wyses waarop swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks onderhandel word, en om meganismes daar te probeer stel wat swart adolessente in wit skole kan help om hul volle potensiaal te verwerklik. Hiermee saam kan die navorsing strategieë verskaf wat tydens terapeutiese intervensies met swart adolessente wat wit skole bywoon, geïmplementeer kan word.

1.6 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Emosionele intelligensie is ‘n relatief nuwe en opwindende teoretiese ontwikkeling in menslike wetenskappe. Om te bepaal hoe emosionele intelligensie met die onderhandeling van swart identiteit binne ‘n wit skoolkonteks verband hou, is ‘n unieke uitdaging, wat verdere navorsing benodig.

Ek het as onderwyseres ‘n swart kind ontmoet wat by haar moeder se werkgewers gewoon het. Sy was sedert graad 3 in ‘n wit skool in die omgewing. Sy het aanvanklik gesukkel om aan te pas, maar het later vriende gemaak. Toe sy hoërskool toe is, het sy ‘n obsessie met haar voorkoms ontwikkel en wou alles hê wat haar maats gehad het. Dit het baie konflik tussen haar en haar moeder veroorsaak. Aan die begin van die jaar het ek ‘n swart adolessent geassesseer en groot was my verbasing toe ek die ooreenkomste tussen hár en die ander adolessent opmerk!

Dit het my opnuut laat besef dat ons almal binne 'n sosiale konteks funksioneer en dat ons gedrag 'n reaksie op daardie konteks is. Ek het begin wonder wat swart adolessente se belewing van wit kontekste is en hoe die vorming van hul eie identiteit daardeur beïnvloed word. In my navorsing gaan ek poog om die (dikwels defensiewe) optrede van swart adolessente, wat in reaksie tot witheid en wit rassisme plaasvind, te verstaan. Ek kan nie die konteks verander nie, maar wel probeer vasstel watter impak 'n swart leerder se emosionele en sosiale intelligensie op sy/haar aanpassing en funksionering in 'n wit skoolkonteks het.

1.7 VOORSIENE PROBLEME

Eerstens kan 'n wanindruk maklik geskep word dat die swart deelnemer binne 'n wit konteks gepatologiseer word. Tweedens is emosionele intelligensie en die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks relatief nuwe terreine wat nog nie saam nagevors is nie. Die geskiktheid van emosionele intelligensie tydens voorgenoemde terapeutiese intervensies kan slegs met die verloop van die studie bepaal word.

1.8 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

'n Paradigma is 'n voorstelling van 'n persoon se wêreldbeskouing en definieer vir die persoon sy/haar siening van die wêreld, sy/haar plek in die wêreld en die moontlike verhoudings wat tussen die individu en die wêreld met sy komponente mag bestaan (Denzin & Lincoln, 1998:200). Ek gaan vanuit die INTERPRETIVISTIES-positivistiese³ en konstruktivistiese paradigmas te werk gaan. Hier volg 'n kort uiteensetting daarvan:

1.8.1 INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma

In die interpretivistiese epistemologie kan realiteit verstaan en geïnterpreteer word, maar nie voorspel of beheer word nie (De Vos, 1998:246), terwyl objektiwiteit en absolute kennis in die positivistiese epistemologie beklemtoon word (Guba & Lincoln, 1994).

³ Die hoofletters dui aan dat die studie hoofsaaklik vanuit 'n interpretivistiese perspektief onderneem gaan word, maar dat 'n positivistiese komponent teenwoordig gaan wees.

1.8.2 Konstruktivistiese paradigma

Konstruktivisme as paradigma het ten doel om 'n fenomeen te ondersoek en te rekonstrueer. Die kennis of insig word verkry vanaf individuele rekonstruksies waarvoor konsensus bestaan. Die klem word op betroubare en outentieke inligting geplaas (Denzin & Lincoln, 1998:210). (Sien hoofstuk 4, p. 60 vir 'n volledige bespreking van voorgenoemde paradigmas).

1.9 NAVORSINGSONTWERP

De Vos (2002:82) onderskei tussen navorsingsontwerp en data-insamelingstegnieke. 'n Navorsingsontwerp dien as 'n riglyn waarvolgens data-insamelingstegnieke gekies word. Beide hierdie terme word geïntegreer wanneer op 'n data-insamelingsplan besluit word. 'n **KWALITATIEWE-kwantitatiewe, beskrywende** en **eksploratiewe** navorsingsontwerp gaan in die studie gebruik word.

1.9.1 Onderzoekmodus: KWALITATIEWE-kwantitatiewe navorsing

My studie gaan vanuit 'n **KWALITATIEWE-kwantitatiewe** onderzoekmodus onderneem word. Mouton en Marais (in De Vos, 2002:363) moedig sosiale wetenskaplikes aan om 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe tegnieke in hul navorsing te gebruik, ten einde die holistiese aard van mense beter te begryp. Die KWALITATIEWE-kwantitatiewe model wat in die studie geïmplementeer gaan word, stel voor dat 'n kwalitatiewe onderzoekmodus hoofsaaklik gebruik gaan word, maar dat ruimte ook vir die inskakeling van kwantitatiewe data-insameling gelaat gaan word.

Volgens kwalitatiewe navorsers word realiteit geskep deur individue of groepe wat betekenis heg aan spesifieke entiteite soos gebeure, prosesse of objekte. Mense vorm hierdie realiteite om sin te maak van gebeure en herorganiseer konstruksies as standpunte, persepsies en geloofsisteme. Mense se persepsies rig hulle aksies, denke en gevoelens (McMillan & Schumacher, 2001:396).

Die KWALITATIEWE navorsingsontwerp is interpretivisties van aard. Ek gaan ondersoek instel na die deelnemer se lewenswêreld, haar emosies en die betekenis wat sy aan gebeure in haar lewe heg. Regdeur die navorsingsproses gaan ek poog om 'n holistiese

beeld van die deelnemer in haar konteks te vorm, deur haar ervaringe, sieninge en gevoelens rakende haar skoolkonteks te eksplloreer.

Die kwantitatiewe navorsingsontwerp is vergelykend van aard. Die resultate van dieselfde psigometriese toets, die *BarOn EQ-i:YVTM* (BarOn & Parker, 2000), gaan oor 'n tydperk van 12 weke vergelyk word.

1.9.2 Beskrywende navorsing

Beskrywende navorsing, wat 'n nie-eksperimentele kwantitatiewe modus is, fokus op die hede en verlede. Dié navorsingstipe beskryf die houdings, gedrag en ander eienskappe van 'n individu of groep. Onafhanklike veranderlikes word nie gemanipuleer nie (McMillan & Schumacher, 1997:281).

1.9.3 Eksploratiewe navorsing

Eksploratiewe navorsing ondersoek 'n fenomeen waaroor relatief min inligting beskikbaar is. Die navorsing het ten doel om verdere ondersoek te stimuleer, 'n konsep te eksplloreer of om 'n model met verbandhoudende subkomponente te ontwikkel (McMillan & Schumacher, 1997:395).

1.10 NAVORSINGSMETODOLOGIE

My **KWALITATIEWE-kwantitatiewe** ondersoekmodus het my bepaalde navorsingsmetode ingelig en daarom gaan ek van 'n **gevalstudie** gebruik maak om die terapeutiese waarde van emosionele intelligensie tydens terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks te evalueer.

'n Gevalstudie kan beskryf word as die indiepte-ondersoek van die besondere eienskappe van 'n program, gebeurtenis, aktiwiteit, individu en/of groep(e) wat oor 'n tydperk versamel word. Die geval kan gekies word op grond van unieke kenmerke wat openbaar word of 'n sekere verskynsel illustreer (McMillan & Schumacher, 2001:36; Neuman, 1997:29). Vir die doel van hierdie studie gaan slegs een individu as geval gedien.

1.11 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

Data-insameling vorm 'n integrale deel van die navorsingsproses. Verskillende data-insamelingstegnieke kan gebruik word om relevante inligting vir 'n studie te verkry. Indien meer as een tegniek geïmplementeer word, bied dit aan die navorser die geleentheid om inligting te verifieer. In hierdie studie sal 'n multimetodestrategie gevolg word wat KWALITATIEWE en kwantitatiewe data kombineer (De Vos, 2002:368). (Sien hoofstuk 4, p. 67 vir 'n volledige bespreking van die data-insamelingstegnieke wat in die studie gebruik gaan word.)

1.12 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

1.12.1 Algemeen

Data-analise verwys na die soeke vir patrone in data-herhalende gedrag, objekte of kennis. Wanneer 'n patroon geïdentifiseer is, word dit in terme van 'n teorie of die situasie waarbinne dit plaasgevind het, geïnterpreteer (Mayan, 2002:21). Ek gaan beide induktiewe en deduktiewe redeneerstrategieë implementeer wanneer ek die data gaan analiseer.

1.12.2 Redenasiestrategieë

1.12.2.1 Induktiewe redenasie

Die hoofdoel van alle navorsing is om kennis en begrip te verhoog. Induktiewe redenasie begin nie met 'n vooropgestelde idee nie, maar met observasie. Induktiewe veralgemening sluit spesifieke observasies van 'n teoretiese populasie in (Leedy, 1997:94; Mouton, 2001:117). Ek gaan van induktiewe redenasie gebruik maak om die kwalitatiewe data te analiseer.

1.12.2.2 Deduktiewe redenasie

Data-analise in die kwantitatiewe ondersoekmodus behels dat data gekategoriseer, georden, gemanipuleer en opgesom word om navorsingsvrae te beantwoord (De Vos, Fouché & Venter, 2002:223). Ten einde dit te doen, moet daar vanuit 'n deduktiewe redeneerstrategie te werk gegaan word wanneer kwantitatiewe data geanaliseer en geïnterpreteer word.

1.12.3 Data-analise in gevalstudies

Data-analise maak 'n belangrike deel van die navorsingsproses uit en dit is daarom noodsaaklik dat die analise sorgvuldig uitgevoer word. Ek gaan die data-analisebenaderings wat deur Creswell (2003) en Creswell (2005) voorgestel word, in die studie implementeer (sien tabel 4.2, p. 69).

Die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, sowel as die data-insameling- en data-analisetegnieke wat in die onderhawige studie gebruik gaan word, word volledig in hoofstuk 4 bespreek.

1.13 KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA

Kwaliteitsversekering verwys na die strategieë wat geïmplementeer gaan word om die geldigheid en betroubaarheid/vertroubaarheid van die studie te verhoog (Creswell, 2003). Die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe komponent van die studie (die *BarOn EQ-i:YVTM*) word in hoofstuk 3 (p. 57) bespreek. Die kwaliteitsversekeringskriteria wat vir die kwalitatiewe komponent geïmplementeer gaan word (nl. kredietwaardigheid – d.w.s triangulasie en kristallisatie, oordraagbaarheid en vertroubaarheid) word volledig in hoofstuk 4 (pp. 70-74) bespreek.

1.14 NAVORSINGSGESITUEERDHEID

Die navorsing sal op die Groenkloofkampus van die Universiteit van Pretoria plaasvind. Die rede hiervoor is die fasiliteite wat voorsien word (assesseringslokale, gestandaardiseerde media en videokameras).

1.15 ROL VAN DIE NAVORSER

Die kwalitatiewe navorser word deel van die situasie en fenomeen wat bestudeer word. Ek gaan 'n interaktiewe rol in die navorsing aanneem en aantekeninge van my observasies en interaksies met die deelnemer maak (McMillan & Schumacher, 1997:392). Sien hoofstuk 4, p. 68 vir 'n volledige uiteensetting van my rol tydens die navorsing.



1.16 ETIESE OORWEGINGS

Etiese maatreëls is van kardinale belang wanneer navorsing uitgevoer word. Sien hoofstuk 4, p. 74 vir 'n volledige uiteensetting van die etiese maatreëls wat ek tydens die navorsing gaan eerbiedig.

1.17 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die omvang van die studie is beperk, aangesien slegs een gevalstudie gebruik gaan word. Ook die moontlikheid van veralgemening is beperk, aangesien een gevalstudie nie verteenwoordigend is van die volle populasie van swart adolessente in wit skoolkontekste nie. 'n Enkele gevalstudie voorsien slegs 'n aanduiding vir 'n terapieplan in 'n spesifieke geval en *bewys* niks nie. Om dit te doen, moet dit op nuwe gevalle toegepas word. Bykomende beperkinge wat moontlik tydens die studie geïdentifiseer gaan word, sal in hoofstuk 6 bespreek word.

1.17 UITEENSETTING VAN HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering

Hoofstuk 1 behels die inleiding en oriëntering van die studie, konseptualisering, probleemstelling, navorsingsdoel, verwagte uitkomst, motivering, voorsiene probleme, paradigmatiese perspektief, navorsingsontwerp, data-insamelingstegnieke, data-analise, navorsingsgesitueerdheid, my rol in die navorsing, etiese oorwegings, beperkinge en uiteensetting van die hoofstukke.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie – Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks

Hoofstuk 2 voorsien 'n literatuurstudie oor die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks en swart adolessente se belewenis van wit skoolkontekste in Suid-Afrika. Dit sluit teoretiese raamwerke in oor die rol van die sosiale konteks in swart leerders se ontwikkeling en leer, asook teorieë wat op rasidentiteit betrekking het.

HOOFSTUK 3: Literatuurstudie – Emosionele intelligensie

Hoofstuk 3 voorsien 'n literatuurstudie oor emosionele intelligensie.

HOOFSTUK 4: Navorsingsmetodologie

Die beoogde navorsingsproses word in diepte in hierdie hoofstuk beskryf, insluitende die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die studie gebruik gaan word.

HOOFSTUK 5: Navorsingsresultate

Hoofstuk 5 sal 'n beskrywing, asook 'n analise van die resultate voorsien.

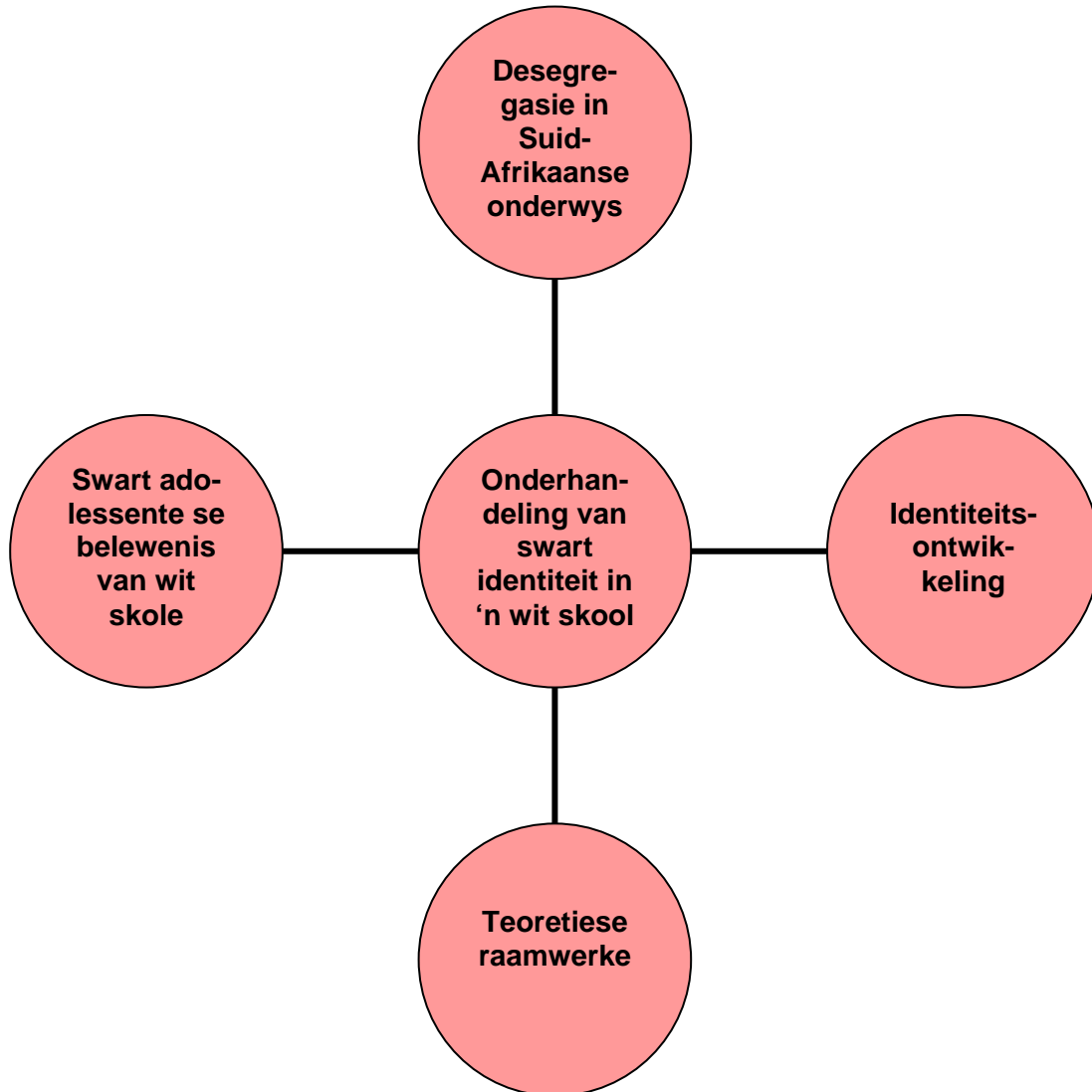
HOOFSTUK 6: Gevolgtrekkings en aanbevelings

Ek sal die resultate van die studie in hoofstuk 6 opsom en gevolgtrekkings presenteer. Beperkinge en aanbevelings vir toekomstige navorsing sal ook bespreek word.



HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE: ONDERHANDELING VAN SWART IDENTITEIT BINNE 'N WIT SKOOLKONTEKS



2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks ondersoek. Ek gaan kyk na die proses van desegregasie van tradisioneel wit skole in Suid-Afrika as 'n poging om gelykheid in die onderwys te bewerkstellig. Teoretiese benaderings wat met ras-identiteit en sosiale konteks verband hou, word dan in meer besonderhede bespreek, waarna die belewenis van swart adolessente binne 'n wit skoolkonteks ondersoek sal word.

2.2 APARTHEID EN DESEGREGASIE IN SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS

Die apartheidsbeleid voor 1994 in Suid-Afrika het gelei tot rassessekiding en diskriminasie. Veral swart Suid-Afrikaners is geaffekteer, aangesien hulle blootgestel is aan aparte woongebiede, skole en publieke fasiliteite, asook 'n arbeidsstelsel wat deur rassisme gekenmerk is. Opvoedkundige begrotings, die struktuur van opvoedkundige burokrasie, die samestelling van personeel en leerders in skole, die kurrikulum wat gevolg is, asook die kulturele etos wat in 'n betrokke skool gevolg is, is deur die apartheidsstelsel beïnvloed (Carrim, 1998:301). Die onderwys voorsien was dus nie net apart nie; dit was ongelyk – met die wit leerders wat die meeste bevoordeel is en die swart leerders wat aan die kortste ent getrek het.

Sedert 1994 het desegregasie plaasgevind, waarin swart leerders toegelaat is om wit skole by te woon. Alhoewel demokrasie sedertdien in Suid-Afrika beoefen word, sal die gevolge van apartheid nog vir baie jare 'n invloed op alle Suid-Afrikaners hê, aangesien dit meer as net die verandering in 'n regeringsstelsel behels – dit het betrekking op 'n totale transformasie wat kognitiewe, sosio-emosionele en gedragsveranderinge vereis (French, Bell & Zawacki in Ferns & Thom, 2001:39).

Daar was die afgelope paar jaar verskeie insidente in die land wat baie aandag in die media getrek het, waar skole as rassisties bestempel is. Die bekende insident by Hoërskool Vryburg, waar 'n swart leerder 'n wit leerder met 'n skêr gesteek het na laasgenoemde "rassistiese opmerkings" gemaak het, is een voorbeeld. Die saak het geëindig met die swart leerder wat in die hof skuldig bevind is en tot vyf jaar gevangenisstraf gevonnissen is. Bryanston High in Gauteng het 'n soortgelyke insident beleef waar 'n swart leerder 'n wit leerder geskop het, ook weens "rassistiese opmerkings". Geen klagte is by die polisie ingedien nie en die

saak is intern geskik (Special assignment: SABC 3, Dinsdag, 14 Mei 2002). Hierdie is slegs twee voorbeelde van ras-gedrewe konflik in Suid-Afrika en 'n aanduiding dat rasse-integrasie nie altyd glad verloop nie.

Harber (1998:571) beklemtoon dat desegrasie nie dieselfde as integrasie is nie. Laasgenoemde is nie slegs 'n kwessie van fisiese nabyheid tussen lede van verskillende rasse-groepe in dieselfde skool nie, maar van positiewe intergroeptkontak en 'n geleidelike wegbeweeg van skeiding en konflik wat plaasgevind het op die basis van ras of etnisiteit. Om dus leerders van verskillende rasse-groepe en agtergronde slegs te meng, sonder om positiewe intergroeptkontak tussen hulle aan te moedig, is geen waarborg dat dit op groter begrip, verdraagsaamheid en vertrouwe sal uitloop nie.

Dit is vir baie onderwysers, onderwysbestuurders, ouers en leerders moeilik om die veranderinge in 'n multikulturele skool te hanteer (Carrim, 1998; Erasmus & Ferreira, 2002; Harber, 1998; Prah, 1999). Enige skool wat ontken dat interkulturele en interrassige verskille bestaan en wat nalaat om effektiewe strategieë te implementeer om alle leerders te akkommodeer, kan leerders se gevoel dat hul waarlik aan die skool behoort, kortwiek. Dit kan hulle soos buitestaanders laat voel – 'n ervaring wat 'n negatiewe impak op hul skoolloopbane en toekomstige lewens kan hê (Harber, 1998:571).

Die skep van 'n stabiele en akkommoderende atmosfeer in skole sal leerders toelaat om hul persoonlike, skolastiese, en sosiale potensiaal optimaal te bereik (Erasmus & Ferreira, 2002:28). Dit impliseer onder andere dat alle leerders toegelaat sal word om hul eie identiteit binne die skoolkonteks te ontwikkel (Erasmus & Ferreira, 2002:29; Mandaza, 2001:138). Carrim (1998:302) voer aan dat sosiale verandering in Suid-Afrika egter meestal slegs op makrovlak plaasvind (o.a. in die desegrasie van skole) en dat verandering op mikrovlak (bv. identiteit) nog baie aandag benodig. Vervolgens word die ontwikkeling van identiteit by Suid-Afrikaanse adolessente, asook enkele teoretiese benaderings wat daarmee verband hou, bespreek.

2.3 IDENTITEITSONTWIKKELING VAN SUID-AFRIKAANSE ADOLESSENTE

Erikson (in Thom & Coetzee, 2004:183) se konsep van identiteit bestaan uit soveel fasette dat dit nie bondig gedefinieer kan word nie. Dit omvat 'n samestelling van sosiale en selfvoorstellings, insluitende persoonlike, publieke, individuele en groepsidentiteite. Persoonlike

identiteit word beskou as 'n persoon se intra-psigiese sin van kontinuïteit oor tyd en situasie; publieke (sosiale) identiteit het betrekking op 'n persoon se eie en ander se persepsies van sy/haar sosiale rol en posisie in die gemeenskap, terwyl individuele identiteit 'n persoon se eie en ander se persepsies van persoonlike eienskappe, wat hom/haar van ander onderskei, insluit. Individuele identiteit bepaal egter ook wat 'n persoon met ander in gemeen het en lei tot die gevoel van enersheid en behoort – 'n groepsidentiteit. Laasgenoemde speel weer 'n deurslaggewende rol in die vorming van 'n persoon se sosiale identiteit (Tajfel & Turner in Kriel, 2000:29) en word op p. 24 in meer besonderhede bespreek.

Volgens Erikson ontwikkel identiteit oor agt lewensfases, maar hy beskou adolessensie as die mees kritieke fase. Dit word voorafgegaan deur die fases van vertrouwe vs. wantroue, outonomie vs. skaamte en twyfel, inisiatief vs. skuldgevoelens en werksaamheid vs. minderwaardigheid. Gedurende hierdie vroeë fases word 'n kind se identiteit grootliks bepaal deur identifisering met rolmodelle, maar suksesvolle ontwikkeling hang ook af van die verwerwing (deur sosiale interaksie) van 'n sin vir vertrouwe, outonomie, plesier vanweë prestasie en die vermoë om goed saam met ander te werk. Die rywording wat met adolessensie gepaard gaan, veroorsaak egter aansienlike fisiese en psigologiese veranderinge, en soos Erikson dit stel: *identity formation begins where the usefulness of identification ends* (Thom & Coetzee, 2004:183).

Adolessente begin om ideologieë, waardes en houdings wat hulle van rolmodelle uit hul vroeë kinderjare verwerf het, te bevraagteken. Hulle is geneig om opinies te behou wat met hul huidige persepsies van hul wêreld ooreenstem, en dié te verwerp wat verskil. Tydens hierdie tydperk raak adolessente ook gepreokkupeer met hoe hulle vir ander voorkom. Hulle probeer nuwe houdings, rolle en ideologieë, en vorm groepe wat hulle voorsien van prototipes, rolmodelle en ander riglyne, ten einde aan hulle 'n sin van waardevolheid te verskaf (Erikson in Thom & Coetzee, 2004:183).

Volgens Erikson hang die vorming van identiteit tydens adolessensie onder meer af van die herintegrasie van die persoonlikheid, sodat beide vorige identifikasies en huidige veranderinge in die self geakkommodeer kan word. Indien dié herintegrasie suksesvol is, word 'n superego-ideaal, wat inskakel by die algemene ideale van 'n groepskultuur, verbind met 'n sin vir individualiteit. Alhoewel individue uniek is, kan hulle ook as 'n produk van hul kultuur beskou word. Die kultuur van 'n groep word van een generasie na 'n ander oorgedra. Dit reflekteer die kultuur se historiese agtergrond en is verteenwoordigend van die

gewoontes, godsdiens, waardes, norme, wette, literatuur, gedragsreëls, taal, kuns, ens. wat met die spesifieke kultuur geassosieer word. Adolescente in Suid-Afrika is in kontak met 'n verskeidenheid kulture wat verskil in baie van die genoemde aspekte. Almal is egter aan sosio-politieke veranderinge onderwerp: hulle moet almal poog om 'n identiteit te vorm binne 'n samelewing wat transformasie ondergaan (Thom & Coetzee, 2004:183).

Stevens en Lockat (1997:251) beklemtoon die invloed van die sosio-politieke konteks (makrokonteks) op swart adolessente se identiteitsvorming. Volgens hierdie skrywers word swart adolessente soms as die slagoffers van politieke vrywording, weerstand en transformasie beskou. Na die 1994-verkieping moes hierdie adolessente hul identiteite herdefinieer. Hulle moes hulself dus definieer volgens baie norms en waardes waarteen hulle, tydens die apartheid-era, in opstand gekom het.

Gedurende die apartheid-era was dit gedeeltelik as gevolg van 'n gedeelde politieke bewustheid dat baie adolessente 'n kollektiewe identiteit gevorm het, wat rassistiese ideologieë kon uitdaag. Die fokus het egter nou, weens nuwe rolmodelle, ekonomiese strukture en dominansie van westerse ideologieë, van kollektiwisme na individualisme verskuif en die adolessente beweeg tussen die twee. Stevens en Lockat (1997:252) verwys na die "Coca-Cola"-kultuur – 'n aanvaarding van, en 'n strewe na die Amerikaanse individualisme, kompetisie, individualistiese aspirasies en algemene wêreldsiening. Dit is egter ook hierdie skuif in swart adolessente se identiteit wat hulle aanpassing bemoelik, soos voorgenoemde skrywers dit stel:

The current socio-historical context tends to encourage a rejection of collectivism, and rather invites black adolescents to embrace individualism. Ironically, it appears that this individualism is contributing to several difficulties related to social adjustment and identity integration among black adolescents in post-apartheid South Africa (Stevens & Lockat, 1997:253).

Kilpatrick (in Thom & Coetzee, 2004:183) wys daarop dat adolessente wat in so 'n samelewing grootword, 'n tweeledige identiteitskrisis kan beleef – 'n individuele, sowel as 'n kulturele identiteitskrisis. Volgens hom is dit die ideaal vir 'n persoon om 'n unieke identiteit te ontwikkel, sonder om sy/haar kulturele herkoms te verwerp. Hy voeg by dat die tradisionele kultuur gekenmerk behoort te word deur 'n redelike graad van stabiliteit en konsekwentheid, ten einde die individu in staat te stel om daarmee te identifiseer.

Om voorgenoemde ideaal te bereik, is dit vir adolessente nodig om 'n identiteit te vorm wat uit hul tradisionele kultuur, sowel as moderne kulture saamgestel is. Verskeie skrywers kom tot die gevolgtrekking dat die verlies van 'n kulturele identiteit op die verlies van 'n sin vir individuele identiteit kan uitloop (Bennett, 1999; Erasmus, 1999; Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Williams in Thom & Coetzee, 2004). Soos laasgenoemde skrywer dit stel: *turning a blind eye to color and pretending that it does not exist denies core identity in any person.* (p. 208).

Volgens Bekker (2001:3) is identiteit nie 'n gegewe nie, maar dit word gekonstrueer en gemanipuleer. Identiteitsontwikkeling word dus beïnvloed deur die veranderinge wat binne 'n sosio-kulturele konteks, sowel as in die individu plaasvind. Hierdie konsepte vorm die kern van die ekosistemiese, sowel as die sosiaal-konstruktivistiese benaderings tot onderrig en leer en moet daarom in meer besonderhede ondersoek word.

2.4 TEORETIESE RAAMWERKE

2.4.1 Ekosistemiese teorie

Die ekosistemiese teorie is saamgestel uit die ekologiese en sisteemteorieë en dui aan hoe individue en groepe op verskillende vlakke in 'n sosiale konteks verbind is in 'n dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhouding. Die ekologiese teorie is gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudings wat tussen organismes en hul fisiese omgewings bestaan. Verskillende vlakke en groeperings van 'n sosiale konteks word deur voorstanders van die sisteemteorie as 'sisteme' beskou waar die algehele funksionering van die sisteem afhanklik is van die interaksie tussen al die dele. Elke sisteem is ook in interaksie met ander parallelle of wyer sisteme, bv. die gesin as geheel is in interaksie met ander sisteme, bv. die skool, kerk, ander families, ens. Volgens die ekosistemiese teorie 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 (Donald *et al.*, 2002:44-57).

Die ekosistemiese teorie sluit aan by Chinkanda (1994:196) en Hartshorne (1992:53) se mening dat kinders nie as leerders in die ware sin van die woord behandel kan word, sonder dat hulle onmiddellike agtergrond en familiegeskiedenis, en die impak van hierdie faktore op hul reaksie tot die leermilieu, in ag geneem word nie.

2.4.2 Sosiaal-konstruktivistiese teorie

Voorstanders van hierdie teorie is van mening dat daar vier faktore binne 'n skoolkonteks bestaan wat die leerproses beïnvloed – onderwysers, leerders, take en kontekste. Nie een van hierdie faktore bestaan in isolasie nie, maar is in interaksie met mekaar as deel van 'n dinamiese, deurlopende proses (Williams & Burden, 1997:43).

Onderwysers selekteer take waarin hul eie oortuigings rakende onderrig en leer gereflekteer word. Leerders interpreteer take op wyses wat vir hulle betekenisvol as individue is. Onderwysers en leerders is ook in interaksie met mekaar: onderwysers se waardes en oortuigings word deur die wyse waarop hulle in die klaskamer optree, gereflekteer en die wyse waarop leerders reageer, sal deur die individuele eienskappe en gevoelens van leerders beïnvloed word. Die drie elemente – onderwyser, taak en leerder, kan dus op 'n manier as 'n dinamiese ewilbrium beskou word (Williams & Burden, 1997:33).

Daarmee saam speel die konteks waarbinne die interaksie plaasvind, 'n deurslaggewende rol. Dit sluit die volgende in: die emosionele omgewing, bv. vertroue en behoort; die fisiese omgewing; die kulturele omgewing en dominante kulturele etos wat in die skool gevolg word; asook die wyer sosiale en politieke omgewing. Dit kan voorgestel word as 'n stel konsentriese sirkels, wat mekaar wedersyds beïnvloed, met die deelnemers wat 'n volgehoue rol in die konstruksie van hul omgewings speel. Daar kan dus verwag word dat verandering in een element ook veranderinge in die ander elemente tot gevolg sal hê (Williams & Burden, 1997:33).

Bogenoemde teoretiese raamwerke kan help om die dinamiese aard van die interaksie binne multikulturele skole beter te verstaan, aangesien dit beklemtoon hoe realiteit binne verskillende kontekste deur al die partye gekonstrueer word. Leerders se belewenis van hul konteks kan dus 'n direkte invloed hê op die wyse waarop hulle hul eie identiteit konstrueer.

Die bydrae van hierdie studie lê onder andere in die ontdekking van swart leerders se ervarings in wit skoolkontekste en die betekenis wat hulle daaraan gee. Daar bestaan verskeie ander teorieë wat elk 'n unieke bydra tot insig in leerders se betekenis van intergroepeerings kan maak. Uiteraard kan elk van hierdie teorieë nie in diepte in hierdie hoofstuk ondersoek en beredeneer word nie; derhalwe word daar eerder 'n oorsig van die

mees relevante komponente van 'n aantal geselekteerde teorieë gegee. Die volgende teorieë gaan bespreek word:

- Sosiale identiteitsteorie
- Rasse-identiteitsontwikkelingsteorieë:
 - Dialektiese teorie van kulturele tussengang
 - Psigo-sosiale teorie van reaktiewe identifikasie

2.4.3 Sosiale identiteitsteorie

Een van die mees aktiewe navorsingsareas in die sosiale sielkunde van groepe, is die aard van sosiale identiteit. Die sosiale identiteitsteorie beklemtoon die natuurlike neiging wat bestaan om mense in verskeie sosiale kategorieë te klassifiseer (Sears, Peplau & Taylor, 1991:12).

Tajfel en Turner (in Kriel, 2000:29) definieer 'n sosiale groep as 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 in Kriel, 2000:29).

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 in sosiale terme gedefinieer kan word. 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 ons onself in die samelewing posioneer. Volgens Tajfel en Turner (in Polson, 1996:27) word groeplidmaatskap geïnternaliseer en word 'n sosiale identiteit, wat deel uitmaak van die persoon se selfkonsep, gevorm. Die selfkonsep bestaan uit twee dimensies:

- Die persoonlike identiteit wat unieke eienskappe van die individu insluit, soos persoonlikheidseienskappe, fisiese trekke, 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 sy/haar sosiale identiteit.

'n Persoon se selfkonsep ontwikkel dus vanuit die sosiale kategorie waarin hy/sy die self sien (Tajfel & Turner in Kriel, 2000:29). Hierdie argument is op die volgende aannames gebaseer:

- Individue streef daarna om 'n positiewe selfbeeld te handhaaf.
- Sosiale groepe en lidmaatskap daarvan 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, 2000:29).

Aangesien 'n individu se selfkonsep aan sy/haar groeplidmaatskap gekoppel is, kan afgelei word dat persone wat lid is van 'n hoëstatusgroep 'n meer positiewe sosiale identiteit as diegene van 'n laer statusgroep behoort te hê. Wit persone (veral Afrikaanssprekendes) is in die vorige Suid-Afrikaanse samelewingsbestel as 'n hoëstatusgroep beskou, terwyl swart persone as 'n sosiale minderheidsgroep geëvalueer is (Bornman in Polson, 1996:29). Erasmus en Ferreira (2002:28), Kriel (2000:121) en Machaisa (2004:71) is van mening dat hierdie kategorisering egter steeds in baie wit skole plaasvind. Swart adolessente kan dit dus moeilik vind om beide hul persoonlike en sosiale identiteite te onderhandel, aangesien hierdie identiteite mekaar wedersyds beïnvloed en daar nie altyd in wit skole ruimte daarvoor gelaat word nie.

In essensie kan gesê word dat die sosiale identiteitsteorie op die proses van sosiale kategorisering fokus. Sosiale kategorisering lei daartoe dat individue hulself as lede van sekere groepe (binnegroepe) beskou, en hulself terselfertyd van ander groepe (buitengroepe) uitsluit. Groeplidmaatskap word as deel van die persoon se sosiale identiteit geïnternaliseer. Die mate en wyse waarop persone hulself in terme van hul eie rassegroep definieer, is sentraal tot die rasse-identiteitsontwikkelingsteorieë (Kriel, 2000:32).

Daar is verskeie teorieë waarvolgens die rasse-identiteitsontwikkeling beskryf word, soos die van Bulhan (1980), Cross (1970), Helms (1990), Milliones (1973), en Sue en Sue (1990), wat in 'n groot mate met mekaar ooreenstem. Vervolgens word die rasse/kulturele identiteitsontwikkelingsteorie van Sue en Sue (1990), die dialektiese teorie van kulturele tussengang en die psigososiale teorie van reaktiewe identifikasie van Bulhan (1980) kortliks bespreek.

2.4.4 Rasse-identiteitsontwikkelingsteorieë

2.4.4.1 Rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie (Sue & Sue, 1990)

Sue en Sue (1990) het hierdie model oorspronklik ontwikkel om terapie met lede van minderheidsgroepe te bevorder en om die houdings en reaksies van mense 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 word.

Fases waardeur lede van minderheidsgroepe gaan

Fase 1: Konformiteit

Tydens hierdie fase toon persone van die minderheidsgroep '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 minderheidsgroep geminag word. Lede van die minderheidsgroep probeer hulself aanpas in terme van die groep met die meeste aansien en mag, om sodoende minderwaardigheidsgevoelens te vermy. Dit is egter juis hierdie

identifikasie wat tot verwarring in die individu lei. Die druk tot assimilasië en akkulturasie kan tot kulturele konflik in die individu bydra.

Hierdie konformering kan daartoe lei dat die swart individu voel dat die wit lewenstyl verheer is bo sy/haar eie kultuur of lewenstyl. Dit kan tot gevolg hê dat lede van minderheids-groepe wonder of hulle nie self ook minderwaardig is nie, en of lede van die minderheids-groepe nie tog wel vir segregasie en ondergeskiktheidstelling geblameer moet word nie (Sue & Sue in Kriel, 2000:33). Al bogenoemde kan bydra tot 'n verwarde identiteit by lede van die minderheids-groep in hierdie fase van ontwikkeling.

Fase 2: Dissonansie

'n Individu kom voortdurend met inkonsekwente inligting omtrent sy/haar eie kulturele oortuigings, houdings en waardes in aanraking, ten spyte daarvan dat hy/sy kan poog om sy/haar eie herkoms te ontken. Hulle kom byvoorbeeld met lede van hul minderheids-groep 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 stadium ontstaan (Sue & Sue in Kriel, 2000:33).

Fase 3: Weerstand en indompeling

Tydens hierdie fase word die verwerping van die dominante groep se waardes oorbeklemtoon. Die persoon ervaar skaamte en skuldgevoelens omdat hy/sy die minderheids-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 tydens die vorige fases ontstaan het, opgelos en die persoon het nou 'n beter begrip van sosiale kragte (rassisme, onderdrukking en diskriminasie), asook van sy/haar rol as die slagoffer. Tweedens word die vraag nou gevra waarom mense vir hulself skaam moet wees, en gevoelens van skaamte, skuld en woede word uitgelok (Sue & Sue in Kriel, 2000:34).

Fase 4: Introspeksie

Die intensiteit van die vorige fase is uitputtend en die individu besef dat hy/sy daardie energie beter kan gebruik deur die eie kultuur en geskiedenis beter te leer verstaan. Die persoon besef dat sy/haar sienings tydens die vorige fase baie rigied was. Hierdie besef gee egter nie aanleiding tot 'n negatiewe houding teenoor die eie kultuur of groep nie (Sue & Sue in Kriel, 2000:35).

Fase 5: Integrasie en bewuswording

Die individu ontwikkel 'n innerlike sin van sekuriteit en kan sy/haar eie kultuur, tesame met ander kulture, waardeer, sonder om bedreig te voel. Die minderheidsgroep se waardes word nie noodwendig in konflik met die dominante groep se waardes beskou nie. Die persoon besef dat daar "goed" en "sleg" binne elke kultuur bestaan. 'n Behoefte om alle vorms van onderdrukking teen te staan, ontwikkel tydens hierdie fase (Sue & Sue in Kriel, 2000:36).

2.4.4.2 Dialektiese teorie van kulturele tussengang

Die dialektiese teorie van kulturele tussengang is in 1975 deur 'n Somaliese sielkundige, Hussein Abdilahi Bulhan ontwikkel. Bulhan se werk is sterk deur Franz Fanon (Bulhan, 1985), 'n swart psigiater in Algerië, beïnvloed. Fanon was een van die eerste sielkundiges wat die invloed van sosio-politieke faktore in die individu se geestesgesondheid in ag geneem het. Dié teorie beskryf sosio-sielkundige prosesse waardeur swart persone gaan wat aan Westerse onderriginstansies studeer het. Daar is gefokus op die wyse waarop hierdie individue onderdrukking ervaar en dit hanteer het (Moosa, Moonsamy & Fridjhon, 1997).

Volgens Moosa *et al.* (in Kriel, 2000:40) kan Bulhan se teorie veral op die Suid-Afrikaanse konteks toegepas word, aangesien die reaksie wat onderdrukking in 'n individu tot gevolg het, beklemtoon word. Die individu is nie bloot 'n passiewe slagoffer nie, maar raak betrokke en reageer op die situasie.

Bulham (in Kriel, 2000:40) beskryf 'n kategorie swart akademici wat status verkry het deur hul studies aan Westerse onderriginstansies te voltooi. Hul neo-koloniale stand word verklaar in terme van superieure Westerse invloede (ekonomies, polities en kultureel)

waaraan hulle tydens hul studies blootgestel is. Die individue het dus onder die vormende invloede van beide die tradisionele Afrika-kultuur en die Westerse kultuur gekom. Hierdie dubbelloop-invloede dra volgens Bulhan (in Kriel, 2000:40) tot sekere identiteitsprobleme by.

Hoe meer die Westerse kultuur deur die swart persoon geïnternaliseer word, hoe meer kan hy/sy geneig wees om 'n toekoms in die Westerse kultuur na te streef. Met die mobilisasie en integrasie in die Westerse onderrig, word hulle egter slegs op 'n afstand in die nuwe kultuur geabsorbeer en gevolglik aan verskeie vorme van rassisme blootgestel (Bulhan, 1980). Dit kan 'n ontstellende ervaring wees en aanleiding gee tot 'n intense soeke na die eie kulturele herkoms, met ander woorde die eie identiteit. Die proses waardeur hierdie persone poog om die krisis te hanteer, word deur Bulhan (1980) in terme van drie fases van identifikasie beskryf, naamlik die oorgeefase, die herlewingsfase en die radikaliseringsfase. Hierdie fases staan as reaktiewe identifikasiefases bekend en word vervolgens as deel van Bulhan (1980) se psigo-sosiale teorie van rasse-identiteitsontwikkeling bespreek.

2.4.4.3 Die psigo-sosiale teorie van reaktiewe identifikasie

Fase 1: Oorgeefase

Hierdie fase stem grootliks ooreen met die konformeringsfase van Sue en Sue (1990) se rasse/kulturele identiteitsontwikkelingsteorie. Dit verwys na 'n onvoorwaardelike aantrekking wat die Westerse kultuur vir die swart persoon inhou. Hy/sy beskou die Westerse kultuur en waardes as positief en probeer daarom om tot die Westerse kultuur te assimileer. Die probleem is egter dat die formatiewe invloede van die tradisionele kultuur saam met die nuwe waardes bestaan, en dikwels in direkte konflik daarmee staan. Gevolglik probeer die individu hierdie teenstrydigheid oplos deur óf die een óf die ander kultuur te kies en dan die oorblywende kultuur te verwerp (Moosa *et al.* in Kriel, 2000:41).

So 'n persoon kan reageer deur die tradisionele oorsprongkultuur te verwerp en meer intensiewe pogings aanwend om tot die Westerse kultuur te assimileer. Die persoon het hom- of haarself dus aan die dominante, vreemde kultuur oorgegee. Dit lei tot vervreemding, aangesien die persoon moet afstand doen van sy/haar tradisionele kultuur. Volgens Bulhan (in Kriel, 2000:42) word subjektiewe magteloosheid, betekenisloosheid, self-sosiale vervreemding en 'n gevoel dat die noodlot in beheer is, dan ervaar.

Aan die ander kant kan die persoon reageer deur die dominante kultuur te verwerp. Dit gebeur deur 'n proses van ontnugtering. Deur tot die Westerse kultuur te assimileer, kom die swart persoon in aanraking met die koue realiteit van rassisme en diskriminasie. Dit kan gevolglik vir die persoon voel of hy/sy verraai is en dat integrasie met die dominante kultuur onmoontlik is. Dit kan lei tot 'n identiteitskrisis wat die persoon probeer oplos deur 'n sielkundige verskuiwing na reaktiewe identifikasie (die persoon reageer op die verwerping van die dominante kultuur deur met die minderheidsgroep te identifiseer) (Moosa *et al.* in Kriel, 2000:42).

Fase 2: Herlewingsfase

Hierdie fase stem grootliks ooreen met die weerstand en indompelingsfase van Sue en Sue (1990) se teorie. Moosa *et al.* (in Kriel, 2000:42) som hierdie fase as 'n verdedigende reaksie teen die dominante kultuur op. Drie komponente kenmerkend aan hierdie fase is:

- **Tradisionele etiek:** 'n Romantisering van die tradisionele kultuur.
- **Rassebewustheid:** Wit persone word as gulsig, bedrieglik en onsensitief beskou en omgekeerde rassisme kan plaasvind.
- **Herbeskouing van die identiteit:** Die dominante kultuur word nie net geblameer vir die individu se identiteitsverlies nie, maar ook vir al die probleme wat deur die minderheidsgroep ervaar word (Moosa *et al.* in Kriel, 2000:43).

Om deur hierdie herlewingsfase te gaan, help die persoon om hom- of haarself van die neigings van die oorgee-fase los te maak en rig die weg na radikalisasie – die fase van transformatiewe neigings.

Fase 3: Radikalisasie

Hierdie fase stem in 'n groot mate ooreen met die integrasie en bewuswordingsfase van Sue en Sue (1990) se rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsmodel. Bulhan (in Kriel, 1997:43) beskryf radikalisasie as die fase van sintese waartydens verskuiwings in perspektief en taktiek plaasvind. Die drie komponente van hierdie fase sien soos volg daaruit:

- **'n Sosialistiese wêreldsiening:** 'n Sosialistiese etiek word aangeneem in teenstelling met die kapitalistiese of tradisionele etiek van die vorige fases. Sodoende word nóg die Westerse nóg die tradisionele kultuur verdoem.

- **Klassebewustheid:** Sosiale konflik word in terme van klassekonflik en nie meer in terme van elitisme of rasse verklaar nie. Tydens radikalisasie toon die persoon 'n groter mate van insig in historiese faktore wat tot sosiale konflik en kohesie kon gelei het.
- **Vrees-van-integrasie:** Die persoon besef dat sosiale konflik maklik oorgedra kan word en neem daarom 'n waaksame houding in, wat gegrond is op vrees dat hy/sy in die onderdrukkingsmeganisme meegevoer sal word.

Die dialektiese teorie van kulturele tussengang is 'n middel om verskeie reaksies teenoor Euro-Amerikaanse en tradisionele kulture te sistematiseer. Sue en Sue (1990) het die ontwikkelingsfases fyner gedefinieer en gevolglik vyf fases, teenoor Bulhan (1980) se drie fases, geïdentifiseer. Bulhan (1980) se grootste bydra lê in die toepaslikheid van sy teorie in die Suid-Afrikaanse konteks.

Navorsing dui aan dat baie swart adolessente wat wit skole bywoon, nog nie die laaste fases van identiteitsvorming bereik het nie – nie noodwendig omdat hulle nie probeer nie, maar aangesien hul identiteit dikwels binne 'n dominante wit skoolkonteks gedekonstrueer, en die ontwikkeling daarvan gevolglik onderdruk word (Erasmus, 1999; Erasmus & Ferreira, 2002; Harber, 1998; Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Mandaza, 2001). Swart adolessente se belewenis van wit skoolkontekste (soos blyk uit vorige navorsing) word vervolgens bespreek.

2.5. SWART ADOLESSENTE SE BELEWENIS VAN WIT SKOOLKONTEKSTE

2.5.1 Inleiding

Sedert 1994 word daar in Suid-Afrika van baie skole, veral voormalige wit skole, verwag om hul deure vir leerders van verskillende kulturele en rasse-agtergrond te open. Rasse-integrasie in skole was tot dusver 'n eenrigting-proses, met leerders van benadeelde rasse-groepe wat toegang tot skole verlang wat voorheen slegs vir wit leerders gereserveer is. Dit kan wees omdat dié skole voorheen bevoordeel is, oor meer hulpbronne beskik en die meeste ouers van mening is dat hul kinders in hierdie skole kwaliteit-onderrig sal ontvang (Machaisa, 2004:3).

Navorsing toon egter aan dat die “oopstelling” van wit skole nie outomaties tot wederkerige begrip en aanvaarding tussen onderwysers en leerders, en tussen leerders van verskillende

etniese groepe onderling gelei het nie (Bennett, 1999; Erasmus, 1999; Erasmus & Ferreira, 2002; Harber, 1998; Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Naidoo, 1996; Polson, 1999). Hierdie outeurs het rasse-integrasie in Suid-Afrika nagevors en 'n aantal uitdagings en struikelblokke in hierdie verband geïdentifiseer.

2.5.2 Uitdagings en struikelblokke m.b.t. integrasie

2.5.2.1 Kulturele etiek van gedesegegreerde skole

Die integrasie van swart leerders in wit skole het geïmpliseer dat leerders van benadeelde agtergronde moes aanpas by die norme en kulture van die skole in bevoordeelde gemeenskappe (Naidoo, 1996:1). Die rede hiervoor kan wees dat die skole hulle oorspronklike kulture en tradisies wil behou en terselfertyd nuwe kulture wil inkorporeer, sonder dat dit met die skool se bestaande kultuur inmeng (Machaisa, 2004:4). Dit sluit aan by die kritiek wat uitgespreek is teen die wyse waarop die integrasie van skole beplan is. Volgens Walters (1993) het skole min vryheid gehad, aangesien hulle steeds aan die voorskrifte van die 1983-Grondwet moes vodoen. Soos hy dit stel:

*Strictly interpreted, the models provide ample justification for a strong 'assimilationist' attitude on the part of teachers, parents and pupils: 'This is **our** (formerly white) school, reflecting **our** values and interests. You can come and join us if you can afford it and can pass our admission test (and we have a place for you), but don't expect us to change **our** curriculum, **our** sports or **our** traditions to accommodate **you**' (Walters, 1993:178).*

Die kernbegrip was dus "assimilasie". Laasgenoemde vind in skole plaas wanneer 'n minderheid leerders, wie se kultuur van die hoofstroomkultuur van die skool verskil, aalgaande deur die makrokultuur van die skool geabsorbeer word. 'n Proses van akkulturasie vind dus plaas en daar word noodwendig van sekere aspekte van die eie kultuur (byvoorbeeld taal en godsdiens) afstand gedoen (van Ryneveld Grové in Kriel, 2000:10).

Machaisa (2004:41) het die assimilasietendens duidelik in haar studie waargeneem. Die dominante skoolkultuur is by twee van die drie skole wat sy ondersoek het, gehandhaaf. Wit sport en kulturele aktiwiteite het dieselfde gebly en daar is van swart leerders verwag om daarby in te skakel. Die meerderheid swart leerders wat aan haar studie deelgeneem het,

het aangetoon dat hulle nie aan sport deelneem nie, aangesien baie van die sportsoorte waarin hulle belangstel (bv. sokker), nie in hul skole beoefen word nie.

Kulturele assimilasië word egter nie net tot sport beperk nie. Die normale roetines van wit skole, insluitende die kurrikulum, bly dikwels onveranderd (Carrim, 1998:302). Verder het die meeste respondente in Erasmus (1999) se studie aangetoon dat hulle deur 'n gedragskode by die skool beheer word wat nie met hul eie kulturele reëls ooreenstem nie en dat hul meer vryheid in hierdie verband verlang, veral wat fisiese voorkoms en algemene gedrag betref. Die meerderheid leerders in haar studie was van ook van mening dat dissipline vanuit 'n Westerse raamwerk toegepas word en volgens hulle nie vry van rassevooroordeel is nie. Dit blyk verder dat kommunikasie wat op tradisionele hoflikheid gebaseer is (soos hard praat, die vermyding van oogkontak as 'n teken van respek en die mate van persoonlike ruimte wat tydens gesprekke gehandhaaf word) meestal nie korrek deur die wit onderwysers en leerders in haar studie geïnterpreteer is nie.

Hierdie assimilasië-tendense kan veroorsaak dat swart leerders hul eie taal en kultuur as minderwaardig teenoor wit leerders s'n beskou en selfs 'n "kultuurskok" kan beleef (Erasmus, 1999:52). Die term "kultuurskok" is die eerste keer deur Oberg (1958) beskryf as angste wat resulteer uit die verlies van 'n persoon se sin van "wanneer om wat te doen en hoe" (Erasmus, 1999:52). Volgens Cushner, McClelland en Safford (1992:44) impliseer die term *a disorientation that occurs whenever someone moves from their known, comfortable surroundings to an environment which is significantly different and in which their needs are not easily met.*

Hierdie kwessie is besonder kompleks, aangesien die verskillende kulturele milieus waarin leerders hulself bevind, nie kongruent is nie. Hierdie divergensie skep 'n situasie waarin die individu teenstrydige subjektiewe kulturele elemente kan internaliseer, wat alles deel word van sy/haar kognitiewe en emosionele samestelling (Cushner *et al.*, 1992:24). Aangesien die meeste skole binne 'n spesifieke kulturele raamwerk of vooroordeel funksioneer, kan dit tot kompetisie lei tussen die leerders se eie kultuur en die nuwe "gasheer"-kultuur vir hul kulturele getrouheid. Dit blyk bv. uit Erasmus (1999) se studie dat tradisionele Afrika-waardes steeds 'n invloedryke aspek van die swart gesinsisteam vorm. Leerders bevind hulself dus in 'n oorgangsposisie. Hulle moet in twee verskillende leefwêreldes funksioneer, aangesien daar van hulle verwag word om net soveel deel te wees van 'n Afrika-

georiënteerde kultuur, as van 'n Westerse kultuur – 'n besonder moeilike situasie waarin baie leerders nie die nodige ondersteuning, erkenning of leiding ontvang nie.

Volgens Erasmus (1999:54) kan leerders waarvan verwag word om in meer as een kultuur te funksioneer maklik:

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

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

Opsie (b) kan vervreemding van die leerder se kulturele fondasie impliseer – selfs 'n losmaking van familiebande. Soos een leerder in Erasmus (1999:55) se studie dit stel: *I was a white in a black skin, really...* Leerders kan verskillende kulturele boodskappe by die skool ontvang, wat teenstrydig kan wees met die boodskappe wat hulle by die huis ontvang. Sulke teenstrydige kulturele boodskappe kan resulteer in gevoelens soos een leerder dit stel: *I don't fit in better with the blacks, 'cause they call me a coconut, see ... It means like uhm, I act white inside and black outside, I'm black outside ...* (Erasmus, 1999:55). Om hulself “wit te gedra”, kan vir baie swart adolessente in wit skole 'n enorme las wees. Dit kan 'n negatiewe invloed op hul akademiese prestasie en emosionele welstand hê (Fordham, 1991:481).

Leerders wat Opsie (c) kies, word nie toegelaat om ten volle by die skool betrokke te wees nie, aangesien die skole meestal nie vir hul eie kulture voorsiening maak nie.

Nie een van hierdie moontlikhede is daarom voordelig vir leerders nie en Lemmer (1993:159) beklemtoon in hierdie verband dat leerders wat in die proses is om te leer hoe om suksesvol

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

Kulturele assimilasië in Suid-Afrikaanse skole is 'n realiteit en kan 'n manier wees van owerhede om die aantal swart leerders in 'n sogenaamde "wit skool" tot die minimum te beperk. Die aanname kan steeds deur wit leerders en personeel gemaak word dat "hulle" na "ons" toe kom en hoe meer "hulle" soos "ons" word, hoe meer sal "hulle" aanvaar word.

2.5.2.2 Gebrek aan interaksie tussen wit en swart leerders

As sosiale wesen het mense die behoefte om aan 'n groep te behoort. Behoort aan sosiale groepe kan verdeel word in vrywillige lidmaatskap (godsdiens, politieke party, keuse van buurt, ens.) of nie-vrywillige lidmaatskap (ras, gesin, sosiale klas). Volgens Peplau en Perlman (in Cushner *et al.*, 1992:59) is die kern van alle geaffilieerde gedrag die behoefte aan selfbevestiging, emosionele ontlading, selfbeeld en sekuriteit, wat struktuur, betekenis en stabiliteit in mense se lewens voorsien.

Die behoeftes en groepe waar hierdie behoeftes vervul word, kan oorvleuel, afhangende van die situasies en persoonlikhede betrokke. Binne die skoolomgewing kan leerders byvoorbeeld deur situasies wat angs veroorsaak, aangemoedig word om na ander uit te reik, wat hulle kan help om reaksies te interpreteer en te verklaar (Cushner *et al.*, 1992:58). Swart leerders in wit skole kan dit moeilik vind om portuurondersteuning te vind, aangesien hulle dikwels sosiale isolasie ervaar, vanweë die fisiese skeiding van hul eie kulturele portuurgroepe. Isolasië kan verder in die kruiskulturele konteks bewerkstellig word deur die gebrek aan taal- en sosiale vaardighede wat vereis word om effektief in 'n ander kulturele konteks te kan kommunikeer.

Uit resultate van Kriel (2000:119) se studie blyk dit dat wit en swart leerders die integrasie van swart leerders in wit skole grotendeels as negatief ervaar. Die verhouding tussen die leerders word as die belangrikste rede hiervoor aangevoer en beide groepe het gemeen dat daar min of selfs geen interaksie tussen hulle plaasvind nie. Hulle het aangedui dat agtergrondverskille, groepsdruk en hul ouers se afkeure hulle inhibeer om vrylik met lede van die ander rassegroep te meng. Hierdie bevindinge stem ooreen met bevindinge van ander studies met soortgelyke doelstellings wat in Suid-Afrika gedoen is (Du Toit, 1995; Erasmus, 1999; Machaisa, 2004; Naidoo, 1996; Polson, 1999).

Wanneer mense geïsoleer voel, raak hulle negatief, verwerpend, in hulself gekeer, minder deelnemend en soms selfs vyandig (Cushner *et al.* 1992:59). Dit kan 'n rede wees vir die dikwels defensiewe optrede van swart leerders in wit skole wanneer dit in terme van die sosiaal-konstruktivistiese teorie beskou word.

2.5.2.3 Vooroordeel en rassisme

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

Swart leerders in bogenoemde studies het aangedui dat hulle daagliks met rassisme, diskriminasie, stereotipe houdings, asook fisiese en verbale mishandeling gekonfronteer word. Wanneer die geskiedenis van rassisme in Suid-Afrika in ag geneem word, is dit nie verrassend dat die swart leerders gevoelig is vir enige vorm van diskriminasie nie. Enige handeling deur wit onderwysers en leerders, wat nie dieselfde is as optrede teenoor wit leerders nie, word om verstaanbare redes as rassisties en diskriminerend geïnterpreteer en kan hul magteloos laat. 'n Leerder in Harber (1998) se studie som dit goed op:

There were times when I got back home crying, not only because of the pain I had endured from racial tension in the school but also from the pain of seeing how much hatred young people can have in them. Because of the colour of my skin I am expected to fight and sweat for what I want. All I want is to be treated equally (Harber, 1998:573).

Ideologiese raamwerke, gebaseer op toestande wat tydens die apartheidsera geheers het, beïnvloed die swart leerders se houdings teenoor die wit leerders op dieselfde wyse as wat dit die swart mense se houdings teenoor wit mense, tydens die apartheidsera beïnvloed het. Met sulke tipe persepsies van diskriminasie en rassisme word daar uit die staanspoor negatiewe reaksies teenoor hulle verwag. Hierdie ervarings van verwerping is pynlik en dra by tot gevoelens van isolasie en self-sosiale vervreemding (Kriel, 2000:120).

Dit blyk egter uit Kriel (2000:121) se studie dat swart leerders se houding teenoor wit leerders, ten spyte van bogenoemde probleme, steeds heelwat minder negatief is as wat die wit leerders se houding teenoor hulle is. Die rede hiervoor kan wees dat die swart leerders graag deur die wit leerders as gelykes en as vriende aanvaar wil word. In teenstelling hiermee blyk dit dat die wit leerders die swart leerders meer verwerp en dit duidelik maak dat laasgenoemde nie in hulle skole welkom is nie.

Resultate uit Erasmus (1999:34), Kriel (2000:121) en Machaisa (2004:64) se studies toon aan dat die wit leerders die swart leerders se teenwoordigheid in “hulle” skole as ‘n bedreiging ervaar. Hulle het min of geen verdraagsaamheid teenoor die swart leerders se optrede, taal en kultuur getoon nie. Volgens die wit leerders voel hulle en hul ouers veral bedreig deur dinge soos gebrek aan dissipline, agteruitgang van akademiese standaarde en minagting van hul godsdienst, wat deur swart leerders se toelating in wit skole “veroorzaak” word. Die wit leerders voel dat dit hulle skole is en dat die swart leerders by hulle standaarde moet aanpas en nie omgekeerd nie. Behalwe dat hulle bedreig voel, distansieer hulle hulself van die swart leerders op grond van ‘n superieure beskouing van hulself. Die algemene persepsie van swart mense onder die wit leerders in Kriel (2000:121) se studie, is dat hulle “onopgevoed”, “onverwesterd” en “misdadigers” is. Hierdie negatiewe persepsie word deur die leerders se ouers se vooroordeel teenoor swart mense versterk.

Volgens Cushner *et al.* (1992:55-56) impliseer die term “vooroordeel” *a lack of thought and a certain carelessness when a judgement is made*. Bevooroordeelde response is nougeset en nie gebaseer op korrekte inligting nie. Dit is dus teenstrydig met versoening, aangesien dit geneig is om mense te polariseer. Vir hierdie rede kan vooroordeel swart leerders se aanpassing in wit skoolkontekste bemoeilik. Cushner *et al.* (1992:56) beskryf drie komponente van vooroordeel, naamlik:

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

Vooroordeel speel ‘n betekenisvolle rol in die emosionele funksionering en welstand van individue en groepe. Dit kan ook die wortel van baie kulturele misverstande en opvattinge

wees, wat 'n disfunksionele gemeenskap tot gevolg kan hê. Laasgenoemde het 'n direkte (negatiewe) impak op skole en uiteindelik op leerders se situasie in die skoolomgewing (Erasmus, 1999:68).

Troyna (1993:26) beklemtoon ook die betekenisvolle rol wat die gemeenskap in die voortbestaan van rasse-vooroordeel speel. Bullivant (in Erasmus, 1999:68) sonder egter die skool as alleen-agent vir hervorming in opvoeding uit en beklemtoon die rol wat 'n skool kan vertolk om rassisme te bekamp. Laasgenoemde word as negatief beskou en integrasie, wat positief van aard is, word vanselfsprekend daardeur benadeel. Daar moet egter teen "kleurblindheid" gewaak word omdat 'n persoon se ras of etnisiteit daardeur misken word.

2.5.2.4 "Kleurblind"-benadering

Volgens Jansen (in Machaisa, 2004:40) toon studies dat die meeste onderwysers geneig is om ras as 'n faktor te ontken. Hulle beweer dat hulle nie leerders op die basis van kleur of ras sien nie. Dit dui daarop dat hulle klaarblyklik die bestaan van verskillende rasse ontken. Dit kan volgens Fordham (1991:479) gevaarlik wees, aangesien dit swart leerders van hulle identiteite en erkenning ontnem. Hulle kan nie as buitestaanders of indringers behandel word nie, maar hulle kleur kan nie geïgnoreer word as erkenning van multikulturalisme nie.

2.5.2.5 Verskillende tale

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

Swart leerders se tale word meestal nie in tradisioneel wit skole gebruik of aangebied nie, met die gevolg dat hulle nie dieselfde onderrig- en opleidingsgeleenthede as wit leerders geniet nie (Du Plooy & Swanepoel, 1997:135). Leerders wie se moedertaal van die dominante groep in die skool s'n verskil, voel dikwels dat die taal waarin hulle hulself nog

altyd uitgedruk het, die taal van hul diepste gedagtes en idees, die “verkeerde” taal is. Dit impliseer dat swart leerders die taal wat hulle familie en vriende praat, as tweederangs beskou en dan dikwels dink dat hul self tweederangs is (Du Plooy & Swanepoel, 1997:136).

Kaschula en Anthonissen (1995:28,31,38-39) dui aan dat daar min kritiese taalbewustheid in skole bestaan. So ‘n bewustheid fokus op die wyses waarop taal gebruik word om ander te manipuleer of te domineer. Taal word daarom dikwels nie binne die spesifieke sosiale konteks waarin dit voorkom (wat linguïstiese vooroordeel insluit), geanaliseer nie. Dit beteken dat sekere psigologiese eienskappe, soos om mense as dom, slim, rassisties of ongeskik te beskou, op grond van hul aksente aan mense toegeskryf word.

Volgens Kaschula en Anthonissen (1995:28) word leerders aangemoedig om Engels as die superieure taal te sien en die Engelse aksent wat deur moedertaal-Engelssprekendes gebruik word, word as wenslik beskou. Lemmer (1993:149-150) beklemtoon die teenstrydigheid tussen die Engelse bekwaamheidsvlak van leerders en die bekwaamheidsvlak wat van hulle vereis word om al hul skoolvakke deur Engels as medium te bemeester, as ‘n groot probleem. Dit is waarskynlik ook die geval (indien nie selfs tot ‘n groter mate nie) in Afrikaanse skole. Al die respondente in Erasmus (1999:214) se studie het bv. ‘n probleem met Afrikaans as medium van instruksie getoon. Leerders kan gefrustreerd raak wanneer hulle ‘n antwoord ken, maar nie oor die woordeskat beskik om hulself uit te druk nie. Volgens Cushner *et al.* (1992:159-160) kan leerders wat nie ten volle bevoeg is in die skool se onderrigtaal nie, sterk gevoelens van angs ervaar.

Cusher *et al.* (1992:159) is verder van mening dat taal ‘n kritiese element vir die begrip van kultuur is, asook vir die ontwikkeling van ‘n sin vir behoort en aanvaarding in ‘n spesifieke (skool)groep. Derhalwe kan die omvang van emosionele en skoolverwante probleme, wat ‘n resultaat van ‘n taalprobleem is, oorweldigend wees. Die swart leerders in Kriel (2000:120) se studie het die onvermoë om mekaar se tale te verstaan as ‘n belangrike inhiberende faktor in intergroep-interaksie uitgesonder.

Beide wit en swart leerders in die dubbelmedium-skole wat in Kriel (2000:121) se studie ondersoek is, het probleme met die tweetalige onderrig gehad. Die meeste swart leerders het aangetoon dat hulle nie die Afrikaanse gedeeltes van die klasse verstaan nie, terwyl van die wit leerders probleme ondervind om die Engelse gedeeltes te verstaan. Albei groepe was van mening dat die onderwysers se vlotheid in Engels onvoldoende is. Volgens die wit

leerders impliseer hierdie probleem negatiewe gevolge vir hul akademiese prestasie en hulle het die teenwoordigheid van swart leerders in die klasse daarvoor geblameer. Die swart leerders het aangedui dat dit ook negatiewe implikasies vir hul akademiese prestasie inhou en dat hul minderwaardigheids- en verworpenheidsgevoelens daardeur versterk word.

2.5.2.6 Rolle

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

Volgens Brislin *et al.* (1986:278-279) word individue in rolle gesosialiseer. Sommige waardes, gedragspatrone en verwagtinge word geïnternaliseer en geïntegreer in die rolspelers se persoonlikhede. Wanneer hierdie waardes, verwagtinge en gedragspatrone deur die gemeenskap ten toon gestel word, kan mens sê dat hierdie rolle geïnstusionaliseer word, aangesien mense oor die algemeen poog om met die verwagte en gedeelde norme van hul gemeenskap te konformeer.

In haar navorsing oor rolverskille verwys Erasmus (1999:79-81) na die “kind-georiënteerde familie” wat kenmerkend is van wit of “Westerse” gesinne en die “familie-georiënteerde kind” wat algemeen in baie swart kulture is. Eersgenoemde verwys na ‘n situasie waar kinders vry is om hul eie belangstellings na te streef en belangrike besluitnemers rakende hul eie ontwikkeling is. Die term “familie-georiënteerde kind” verwys na ‘n situasie waar kinders onderwerp word aan die familie se wil en waar daar oor die algemeen op die outoriteit van die dominante manlike figuur gefokus word.

Dit sluit aan by Kriel (2000:47) se siening dat verskille in kulturele oriëntasies ook ‘n rol speel by definiëring van rolle binne ‘n familie, die skool, ens. Die meeste mense in enige kultuur besit eienskappe van individualistiese sowel as kollektivistiese oriëntasies. Individualisme word egter in die Westerse wêreld beklemtoon, terwyl kollektiwisme in die Ooste en die Suide

beklemtoon word (Triandis in Kriel, 2000:47). Die kultuur binne 'n wit skool, word gewoonlik deur individualisme gekenmerk, terwyl kollektiwisme (waar die groep bo die individu gestel word) kenmerkend van die meeste swart kulture is (Terblanche, 1996:62). Uitkomsgebaseerde Onderwys kan 'n manier wees waarop die regering poog om swart leerders beter in die klaskamer te akkommodeer, aangesien dit voorsiening vir samewerking tussen leerders maak (Lomofsky, Roberts & Mvambi, 1999:78). Dit blyk egter uit Harber se studie dat wit leerders nie noodwendig altyd bereid is om saam met swart leerders te werk nie.

They put us all into groups to work. The white girls whisper 'not here, not here'. Then they put the black girls in one group. We don't know the work and we can't help each other. We go backwards this way (Harber, 1998:573).

Die ideologiese skuif van kollektiwisme na individualisme wat van swart leerders verwag word, kan nie ontken word nie. Nuwe rolvoorskrifte kan tot 'n situasie lei waarin sommige adolessente van hul eie sosiale realiteite vervreem word. Terselfertyd kan hulle gelos word om sonder die nodige ondersteuning, leiding en hanteringsmeganismes nuwe rolle suksesvol te onderhandel (Erasmus & Ferreira, 2002:28).

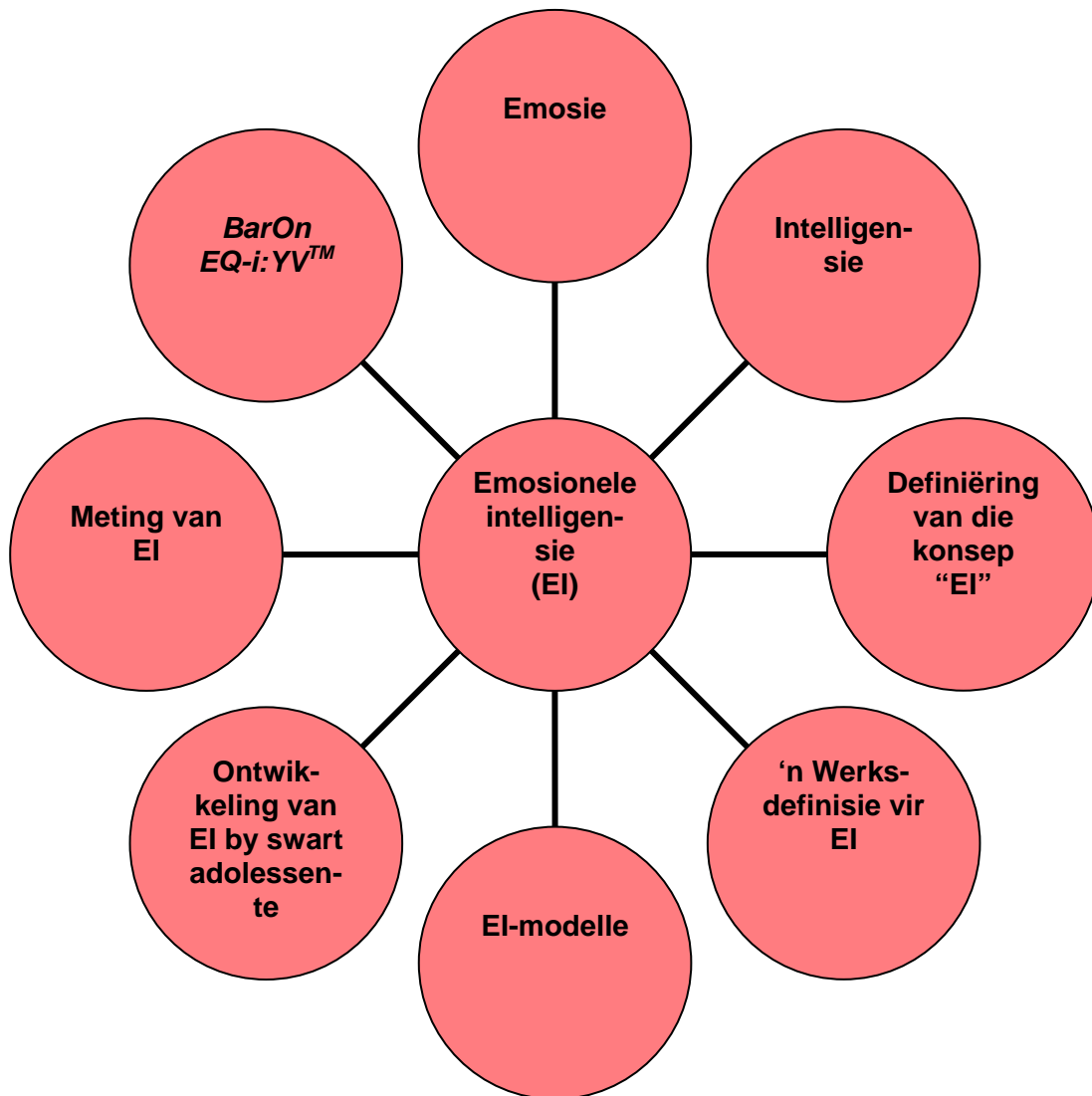
Gegewe die feit dat 'n verskeidenheid rolle, wat met bepaalde verwagtinge gepaard gaan, in 'n kruiskulturele konteks kan ontstaan, blyk dit dat die verskillende rolverwagtinge tot misverstande en wrywing kan lei as leerders en onderwysers nie bewus is van rolverskille binne kulture nie (Erasmus, 1999:28). Verder kan 'n sin van waardeloosheid ontwikkel wanneer 'n geskikte rol nie in die nuwe kultuur gevind kan word nie. Dit kan 'n skadelike effek op leerders se lewensukses en onderhandeling van hul eie identiteit hê (Bennett, 1999:44).

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig van apartheid en desegrasie in Suid-Afrikaanse onderwys gegee en die teoretiese onderbou rakende die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks is ondersoek. Enkele teoretiese benaderings wat met die ontwikkeling van identiteit en sosiale konteks verband hou, is bespreek, asook swart leerders se belewenis van wit skoolkontekste. Die potensiële rol wat emosionele intelligensie moontlik kan speel in swart leerders se aanpassing en funksionering in wit skoolkontekste, word in die volgende hoofstuk ondersoek.



HOOFSTUK 3 LITERATUURSTUDIE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE



3.1 INLEIDING

Die feit dat sommige mense suksesvol in die lewe is terwyl ander misluk, ten spyte van natuurlike talente, gawes of intelligensie, het wye belangstelling in die kwaliteite wat moontlik medebepalend vir sukses is, ontlok. Alhoewel mense verskillende vermoëns besit, is dit dikwels (teen die verwagting) nie die mees talentvolle of mees “intelligente” mense wat suksesvol, gelukkig of welvarend is nie. Dit is moontlik die rede waarom die konsep “emosionele intelligensie” (EI) en “emosionele intelligensiekwosiënt” (EQ) oor die laaste dekade baie aandag in die literatuur geniet het, vanweë die betekenisvolle rol wat dit moontlik in loopbaan- en lewensukses kan speel (Lam & Kirby, 2002:133; Mayer, Caruso & Salovey, 2000:268; Richburg & Fletcher, 2002:31).

Emosionele intelligensie kan beskou word as ‘n poging om die verband tussen denke en emosie te verstaan. Ten einde ‘n werksdefinisie van EI daar te stel, is dit nodig om eers die konsepte “emosie” en “intelligensie” te definieer.

3.2 DEFINIËRING VAN DIE KONSEPTE “EMOSIE” EN “INTELLIGENSIE”

3.2.1 Emosie

Volgens Carlson en Hatfield (2004 in Finestone, 2005:49) is emosie ‘n kombinasie van ‘n persoon se genetiese en aangeleerde motiverende predisposisie om op interne, sowel as eksterne veranderlikes te reageer. Hierdie reaksie kan plaasvind op ‘n ervaringsvlak, ‘n gedragsvlak of ‘n fisiologiese vlak en word gekenmerk deur subjektiewe ervarings, fisiologiese stimulering, ekspressiewe gedrag en veranderinge in kognisie (Gross, Johan & Richards, 2000:712).

Verskeie sielkundige teoretici poog om die konsep “emosie” te definieer. Baron en Byrne (1994:111-112) beskryf die volgende drie benaderings wat baie aandag in die sielkunde geniet:



3.2.1.1 Die Cannon-Beard-teorie

Hierdie teorie gaan van die veronderstelling uit dat fisiologiese en subjektiewe ervarings gelyktydig plaasvind. Wanneer 'n kwaai hond byvoorbeeld op 'n persoon afstorm, ervaar hy/sy gelyktydig 'n verhoogde hartklop en die gevoel van vrees.

3.2.1.2 Die James-Lange-teorie

Volgens hierdie teorie is die mens se subjektiewe ervarings die resultaat van die bewuswording van die relatiewe outomatiese fisiologiese reaksies op gebeure. Hiervolgens ervaar 'n persoon byvoorbeeld vrees wanneer 'n kwaai hond op hom/haar afstorm, omdat hy/sy bewus word sy/haar verhoogde bloeddruk. Die fisiologiese reaksie word met die subjektiewe emosie van vrees verbind.

3.2.1.3 Schacter se Twee-faktorteorie

Hierdie teorie beskryf emosie as 'n vorm van stimulering waar die oorsaaklike bron van die gevoel gesoek word. Die oorsaak wat geïdentifiseer word, speel 'n rol in die etikettering van die emosie wat ervaar word. Wanneer 'n persoon byvoorbeeld sien hoe 'n kwaai hond op hom/haar afstorm en hy/sy verhoogde bloeddruk ervaar, kan die emosie moontlik as vrees geëtiketteer word.

Uit bogenoemde teoretiese uitgangspunte blyk dit dat kognitiewe en situasionele faktore 'n invloed op subjektiewe emosionele reaksies uitoefen.

3.2.2 **Intelligensie**

Die konsep "algemene intelligensie" is tradisioneel beskou as die vermoë om basiese kennis te verwerf en dit in nuwe situasies te gebruik (Lam & Kirby, 2002:134). Intelligensie is sedert die begin van die twintigste eeu met die Intelligensiekwosiënt (IK) geassosieer. Die meting van 'n persoon se IK bestaan onder meer uit die voltooiing van syferreekse; patroonherkenning; en analogieë wat ontwerp is om wiskundige redenering, verbale en ruimtelik-visuele vermoëns te bepaal. Algemene intelligensie (m.a.w. 'n persoon se IK) is as die belangrikste voorspeller vir individuele prestasie in die skool en werksomgewing beskou (Gardner, 1993:24). Dié beskouing het onder meer die volgende algemene oortuiging tot

gevolg gehad het: dat intelligensie fundamenteel oorerflik, meetbaar en grootliks staties en onveranderd is (Viens & Kallenbach, 2005:51). Meer onlangse benaderings is dit eens dat intelligensie veel meer as bloot 'n IK-syfer impliseer (Bar-On, 2003:3-4; Maree & Ebersöhn, 2002:263-264; Maree & Fernandes, 2003:499).

Phares (1992:182) klassifiseer intelligensieteorieë in drie kategorieë, naamlik definisies wat die persoon se aanpassing by die omgewing beklemtoon; definisies wat fokus op die persoon se vermoë om te leer; en definisies waar abstrakte redenasievermoë, asook die vermoë om 'n wye reeks konsepte en simbole (verbaal, nie-verbaal en numeries) te gebruik, beklemtoon word.

Hierdie klassifikasie stem grootliks ooreen met dié van Van den Berg (1995), waarvolgens die volgende temas na vore tree: die vermoë om by nuwe situasies aan te pas; die vermoë om te leer; die vermoë om abstrakte verhoudings en simbole te hanteer; en die vermoë om nuwe en uiteenlopende probleme op te los.

Naglieri en Reardon (1993) definieer die konsep "intelligensie" vanuit 'n inligtingsprosesperspektief as 'n persoon se vermoë om aandag te gee, inligting te prosesseer en laasgenoemde te gebruik om probleme op te los.

Sternberg (1985 in Sternberg, 2002:227) stel in sy teorie van "Suksesvolle Intelligensie" drie aspekte van intelligensie voor, naamlik analitiese, kreatiewe en praktiese intelligensie. Analitiese intelligensie word gebruik om te analiseer, te evalueer, te beoordeel, of te vergelyk. Kreatiewe intelligensie het betrekking op die persoon se vermoë om nuutheid te hanteer, terwyl praktiese intelligensie die persoon se vermoë om by sy/haar omgewing aan te pas, impliseer (Sternberg, 2002:233-237). Die dinamiese interaksie tussen individue en hul omgewings word dus beklemtoon. Volgens Sternberg (1984 in Maree & Ebersöhn, 2002:264) is dit onmoontlik om intelligensie objektief te meet, aangesien dit relatief tot 'n sekere konteks is en noodwendig deur die interaksie tussen individue en hul omgewings beïnvloed word.

Die tradisionele definisie van intelligensie word ook deur Gardner (1983 in Viens & Kallenbach, 2005:51) gekritiseer. Hy gaan van die veronderstelling uit dat daar nie net een tipe intelligensie bestaan waarvolgens toekomstige sukses voorspel kan word nie. Hy stel 'n

teorie van meervoudige intelligensies voor, wat in die volgende hoofkategorieë verdeel kan word:

- Verbale intelligensie;
- Wiskundig-logiese intelligensie;
- Ruimtelike (artistiese) intelligensie;
- Musikale intelligensie;
- Liggaam-kinestetiese intelligensie;
- Naturalistiese intelligensie;
- Interpersoonlike intelligensie;
- Intrapersoonlike intelligensie.

Gardner beweer dat die meervoudige intelligensiemodel 'n ryker beeld van 'n kind se vermoëns en potensiële sukses verskaf as wat die geval met gestandaardiseerde IK-toetse is. Sy beskrywing van die inter- en intrapersoonlike intelligensiekategorieë hou verband met die konsep “emosionele intelligensie” (Goleman, 1996:38) en moet daarom van nader beskou word:

Interpersonal intelligence is the ability to understand other people: what motivates them, how they work, how to work cooperatively with them. Successful salespeople, politicians, teachers, clinicians, and religious leaders are all likely to be individuals with high degrees of interpersonal intelligence. Intrapersonal intelligence ... is a correlative ability, turned inward. It is a capacity to form an accurate, veridical model of oneself and to be able to use that model to operate effectively in life (Gardner, 1993:9).

Alhoewel Gardner se teorie meer op die kognitiewe begrip van emosies fokus (Goleman, 1996:41-42), kan dit as 'n voorloper vir die ontwikkeling van die konsep “emosionele intelligensie” beskou word. Verskillende definisies van EI soos blyk uit die literatuur word vervolgens bespreek, waarna 'n werksdefinisie vir EI verskaf gaan word.

3.3 DEFINIËRING VAN DIE KONSEP “EMOSIONELE INTELLIGENSIE”

Goleman (1998:317) definieer emosionele intelligensie as die vermoë van die individu om sy/haar eie en ander mense se emosies te herken; om hom- of haarself te motiveer en sy/haar emosies te beheer in die verhouding met ander individue.

Volgens Mayer en Salovey (1993 in Salovey & Sluyter, 1997:5) verwys emosionele intelligensie na die individu se vermoë om te redeneer oor emosies en om emosies te gebruik om redenasie te ondersteun. Intelligensie en emosie word dus met mekaar in verband gebring, aangesien emosionele intelligensie volgens hierdie definisie die individu se vermoë insluit om:

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

Bar-On (in Van Rooyen, 2002:19) brei hierop uit:

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

Volgens Bar-On (2003:6-10) is die optimaal funksionerende, suksesvolle en emosioneel gesonde persoon, 'n persoon wat oor genoegsame emosionele intelligensie beskik.

3.4 ‘N WERKSDEFINISIE VAN “EMOSIONELE INTELLIGENSIE”

Met my werksdefinisie poog ek om die voorafgaande definisies van emosionele intelligensie op te som. Die volgende werksdefinisie gaan tydens die studie gebruik word:

Emosionele intelligensie is die individu se vermoë om sy/haar eie emosies te herken, te verstaan en te reguleer; om ander se emosies te herken en te verstaan; om probleem-oplossingsvaardighede in verhoudings te toon en verhoudings met ander in stand te hou; en om self-motiverend te wees.

3.5 EMOSIONELE INTELLIGENSIE-MODELLE

Emosionele intelligensie word verskillend deur navorsers gekonseptualiseer en gedefinieer. Ek gaan in die onderhawige studie fokus op die modelle wat deur Salovey en Mayer (1990), Cherniss en Goleman (2001) en Bar-On (2003) voorgestel word.

3.5.1 Die Salovey-Mayer model

Salovey en Mayer (1990 in Salovey, 2004:35) identifiseer vier komponente van emosionele intelligensie, naamlik die vermoë om emosies waar te neem, te verstaan en te bestuur en die vermoë om emosies te gebruik om denke te fasiliteer. Hierdie aspekte word in tabel 3.1 uiteengesit:

Tabel 3.1: Salovey-Mayer model van emosionele intelligensie

Komponente van emosionele intelligensie	Omskrywing
<ul style="list-style-type: none"> • Die waarneming van emosie 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifisering en interpretasie van die betekenis van verskillende emosionele toestande, sowel as hul verhoudings met ander sensoriese ervarings. - Identifisering van ander mense se emosies. - Uitdrukking van emosie. - Onderskeid tussen akkurate en onakkurate emosies.
<ul style="list-style-type: none"> • Die verstaan van emosies 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstaan die verband tussen verskillende emosies. - Verstaan die wyse waarop basiese emosies saamsmelt om komplekse emosies te vorm. - Verstaan die wyse waarop komplekse emosies mekaar weerspreek. - Verstaan die wyse waarop emosies deur ervaring beïnvloed word. - Verstaan of emosionele reaksies gepas binne 'n bepaalde omgewing is.
<ul style="list-style-type: none"> • Die bestuur van emosies 	<ul style="list-style-type: none"> - Bestuur van eie en ander se emosies.

	<ul style="list-style-type: none"> - Reflektering oor emosies. - Deelname aan of losmaking van emosionele toestande. - Bereidheid om beide aangename en onaangename emosies te akkommodeer.
<ul style="list-style-type: none"> • Die gebruik van emosies om denke te fasiliteer 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioriterisering van denke gebaseer op geassosieerde denke. - Generering van emosies om waardeoordeel en geheue te fasiliteer. - Gebruik van gemoedsverandering om verskeie standpunte te waardeer. - Gebruik van emosies om probleemoplossing en kreatiwiteit te fasiliteer.

(Soos aangepas uit Lam & Kirby, 2002:134; Salovey, 2004:35 en Scutte & Malouff, 1999:6)

Volgens Salovey (2004:34) behoort die individu te glo dat emosies gewysig en akkuraat gemonitor kan word. Die individu behoort die gevoelens wat regulering vereis, te identifiseer en effektiewe strategieë te implementeer om die negatiewe gevoelens te verlig, waarna die effektiwiteit van die toegepaste strategie geëvalueer behoort te word.

3.5.2 Die Cherniss-Goleman-model

Cherniss en Goleman (2001 in Maree & Ebersöhn, 2002:266) spreek die mening uit dat *emotional intelligence, at the most general level, refers to the abilities to recognize and regulate emotions in ourselves and in others*. Hierdie definisie stel vier basiese EI-domeine voor, te wete: Self-bewustheid⁴, Selfbestuur, Sosiale bewustheid en Verhoudingsbestuur.

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

	Self Persoonlike bevoegdheid	Ander Sosiale bevoegdheid
Herkenning	Self-bewustheid <ul style="list-style-type: none"> - Emosionele self-bewustheid - Akkurate selfevaluering - Selfvertroue 	Sosiale Bewustheid <ul style="list-style-type: none"> - Empatie - Diensoriëntasie - Organisatoriese bewustheid

⁴ Die koppelteken in die woord dui daarop dat die konsep met bewustheid van die self te make het.

Regulering	Selfbestuur	Verhoudingsbestuur
	<ul style="list-style-type: none"> - Selfkontrole - Betroubaarheid - Pligsgetrouheid - Aanpasbaarheid - Inisiatief - Dryfkrag om te presteer 	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkel ander - Invloed - Kommunikasie - Konflikhantering - Leierskap - Katalisator vir verandering - Bou netwerke - Spanwerk en samewerking

(Soos aangepas uit Cherniss en Goleman, 2001 in Maree & Ebersöhn, 2002:266)

3.5.3 Die Bar-On-model

Bar-On beklemtoon dat emosionele intelligensie deur inoefening en terapeutiese ingryping oor 'n tydperk ontwikkel kan word (Bar-On, 2003:10-11). Die proses, eerder as die produk word in hierdie model beklemtoon (Bar-On in Bar-On & Parker, 2000:364). Die dimensies wat in die Bar-On-model omvat word, word in die onderstaande tabel aangedui:

Tabel 3.3: Die Bar-On-model van emosionele intelligensie

Dimensie	Omskrywing
Intrapersoonlik (Self-bewustheid en uitdrukking)	<ul style="list-style-type: none"> • Selfagting: Die aanvaarding, begrip en bewustheid van die self. • Emosionele self-bewustheid: Bewustheid en begrip van eie emosies. • Assertiwiteit: Die nie-destruktiewe vermoë om uitdrukking aan die self en eie gevoelens te gee. • Onafhanklikheid: Die vermoë om op die self aangewese te wees en nie emosioneel afhanklik van ander te wees nie. • Selfaktualisering: Die vermoë om doelwitte te stel en die dryfkrag te hê om dit te bereik.
Interpersoonlik (Sosiale bewustheid en interpersoonlike verhoudings)	<ul style="list-style-type: none"> • Empatie: Die vermoë om van ander se gevoelens bewus te wees en hul gevoelens te verstaan. • Sosiale verantwoordelikheid: Die vermoë om met ander te identifiseer en deel van 'n sosiale groep te vorm. • Interpersoonlike verhoudings: Die vermoë om bevredigende verhoudings met ander te inisieer en in stand te hou.



Aanpasbaarheid (Hantering van verandering)	<ul style="list-style-type: none">• Realiteitstoetsing: Die vermoë om eie gevoelens te valideer en eksterne realiteit in gedagte te hou.• Buigbaarheid: Die vermoë om veranderinge in die alledaagse lewe te hanteer en daarby aan te pas.• Probleemoplossing: Die vermoë om effektiewe oplossings vir persoonlike en sosiale probleme te genereer.
Stresshantering (Emosionele beheer en regulering)	<ul style="list-style-type: none">• Strestoleransie: Die vermoë om emosies effektief en konstruktief te beheer.• Impulsbeheer: Die vermoë om effektiewe en konstruktiewe beheer oor emosies uit te oefen.
Algemene gemoed (Selfmotivering)	<ul style="list-style-type: none">• Optimisme: Die vermoë om 'n positiewe uitkyk op die lewe te hê.• Geluk: Die vermoë om met die self, ander en met die lewe in die algemeen tevrede te wees.

(Soos aangepas uit Bar-On, 2003:15)

Dit blyk duidelik uit bogenoemde modelle dat Salovey en Mayer (1990), Cherniss en Goleman (2001) en Bar-On (2003) dit eens is dat emosionele intelligensie betrekking het op beide inter- en intrapersonlike intelligensietipes. Alhoewel verskillende aspekte van emosionele intelligensie deur die onderskeie skrywers beklemtoon word, tree die onderstaande kollektiewe kategorieë duidelik in hul werk na vore.

Tabel 3.4: Opsommende kategorieë van emosionele intelligensie

Kategorie	Beskrywing
Emosionele self-bewustheid of 'n bewustheid van eie emosies	<ul style="list-style-type: none">• Die vermoë om eie emosies te herken en te verstaan.• Die vermoë om toepaslik op hierdie emosies te reageer en die oorsaak van sekere emosies te identifiseer.• Die vermoë om gevoelens toepaslik te herken en te verstaan hoe ander mense deur jou eie gevoelens beïnvloed word.
Selfregulasie (Bestuur of regulasie van eie emosies)	<ul style="list-style-type: none">• Die vermoë van 'n persoon om (die meeste van) sy/haar emosies toepaslik te beheer of te hanteer.• Die vermoë om situasies en faktore wat sekere emosies kan veroorsaak te verstaan en te identifiseer.



	<ul style="list-style-type: none">• Die vermoë om negatiewe emosies, soos vrees, angs, woede en hartseer te hanteer.
Selfmotivering of self-werksaamheid	<ul style="list-style-type: none">• Die vermoë om emosies in die rigting van doelwitte te kanaliseer.• Die vermoë van 'n persoon om sy/haar entoesiasme, selfvertroue en konsentrasie te fokus om doelwitte te bereik.• Die vermoë om aksie te neem en tydsbeperkinge te stel om doelwitte te bereik.• Die vermoë om korttermynbehoefte uit te stel, ten einde langtermynbehoefte te bevredig.
Empatie met, of herkenning van ander se emosies	<ul style="list-style-type: none">• Die vermoë om goed met ander te kommunikeer.• Die vermoë om sensitief vir ander se gevoelens, besorgdhede en behoeftes te wees.• Die vermoë om te besef dat mense verskillend op dieselfde situasie kan reageer.• Die vermoë om toepaslik op ander se subtiele tekens te reageer.• Die vermoë om te besef dat mens persone gaan ontmoet waarmee jy dit moeilik gaan vind om te kommunikeer.
Die hantering of bestuur en instandhouding van verhoudings	<ul style="list-style-type: none">• Die vermoë om te besef wanneer ander persone negatiewe emosies (bv. angs) ervaar en na hulle uit te reik om so 'n persoon te probeer help om sy/haar emosies te bestuur.• Die vestiging, bevordering en handhawing van standvastige verhoudings (nie net met ander nie, maar ook met die self).

(Soos aangepas uit Maree & Ebersöhn, 2002:267)

3.6 DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY SWART ADOLESSENTE IN WIT SKOOLKONTEKSTE

Uit die literatuurstudie in hoofstuk 2 blyk dit duidelik dat swart adolessente in wit skole voor verskeie uitdagings te staan kom en dat hul aanpassing en funksionering in 'n wit skool nie altyd ewe suksesvol geskied nie. 'n Verskeidenheid redes kan hiervoor aangevoer word: hulle word dikwels nie toegelaat om hul eie kultuur en identiteit te onderhandel nie; hulle vind dit moeilik om verhoudings met hul wit portuur aan te knoop en in stand te hou; hulle word aan vooroordeel en rassisme blootgestel en kan dikwels onseker wees oor die

rolverwagtinge wat aan hulle gestel word. Hierdie faktore kan swart adolessente magteloos laat voel en baie stres veroorsaak (Kriel, 2000; Machaisa, 2004; Naidoo, 1996; Polson, 1999) wat weer 'n direkte invloed op hul skoolprestasie kan hê (Maree & Ebersöhn, 2002:263).

Volgens Maree en Ebersöhn (2002:263) word leerders se prestasie deur verskeie faktore beïnvloed: hul emosies, gewoontes en houdings, die wyse waarop hulle inligting prosesseer, hul probleem-oplossingsgedrag (probleemoplossing-houding en vermoëns), sosiale faktore [soos hul studie-omgewing (sosiale, fisiese en ervaringsomgewing)], die wyse waarop hulle betekenisvolle ander ervaar, die atmosfeer in die klas, asook die omstandighede by die huis. Hierdie faktore het almal betrekking op die emosionele intelligensie-kategorieë wat in voorafgaande modelle bespreek is.

Bar-On (2003:10-11) het in sy studie met 26 graad 7-leerders, wat gemiddeld 12 jaar oud is, bevind dat hul emosionele en sosiale intelligensie 'n drastiese verbetering getoon het nadat 'n "Selfwetenskap"-program in die jaarlikse kurriukulum ingeskakel is. Die leerders was aan die einde van die jaar beter in staat om hulself te verstaan en uit te druk, ander te verstaan, verhoudings aan te knoop en in stand te hou, hul eie emosies te bestuur en te beheer en by die skoolomgewing aan te pas. Volgens Bar-On kan dieselfde resultate met individuele terapeutiese ingryping verkry word.

Alhoewel die skoolkonteks en rassegroepe van die leerders wat Bar-On in sy studie gebruik het, onbekend is en afleidings daarom nie sonder meer gemaak kan word nie, is ek van mening dat 'n swart adolessent wat begelei word om emosioneel en sosiaal intelligent te wees, dit wel makliker kan vind om optimaal in 'n wit skoolkonteks te presteer.

3.7 METING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

3.7.1 Algemeen

Die *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV™)* sal in die onderhawige studie gebruik word in 'n poging om die impak van emosionele intelligensie op die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks te ondersoek. Die *BarOn EQ-i:YV™* sal eers as voortoets en weer na afloop van die terapeutiese intervensie as natoets ingeskakel word om die toepassing van emosionele intelligensie op die

onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks te evalueer. Die *BarOn EQ-i: YVTM* is tans die eerste gepubliseerde en enigste internasionaal-erkende emosionele intelligensie-metingsinstrument in Suid-Afrika wat ontwikkel is vir kinders tussen die ouderdomme van 7 en 18 jaar.

3.7.2 *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i: YVTM)*

Die *BarOn EQ-i: YVTM* is 'n selfrapporteringsvraelys wat gebaseer is op die BarOn-model van emosionele en sosiale intelligensie en ook die teoretiese basis van die *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* vorm (Bar-On & Parker, 2000). Selfrapportering vereis van die individu om vanuit verskeie beskrywings, dié beskrywing wat die beste by hom/haar pas, te kies. Selfrapporteringsvaardighede en vermoëns berus op die individu se selfkennis.

Die BarOn-model gaan van die veronderstelling uit dat emosionele intelligensie met die emosionele, persoonlike en sosiale dimensies van intelligensie verband hou. Emosionele intelligensie is dus die vermoë van 'n persoon om hom- of haarself te verstaan, ander te verstaan, by veranderende omgewingsomstandighede aan te pas en om emosies te beheer. Die *BarOn EQ-i: YVTM* kan as monitering- en siftingsinstrument gebruik word, of aangewend word om individue se emosionele en sosiale vaardighede te assesser en tydens terapeutiese intervensie te ontwikkel (Bar-On & Parker, 2000:1; Stewart-Brown & Edmunds, 2003:17).

3.7.3 *Ontwikkeling van die BarOn EQ-i: YVTM*

Volgens Bar-On (2003:3-13) is die *BarOn EQ-i: YVTM* ontwikkel as 'n wetenskaplike benadering in 'n poging om emosionele en sosiale intelligensie van jeugdiges te beskryf. Die instrument omvat 'n wye spektrum van menslike gedrag, wat gebaseer is op navorsingsbevindinge uit verskeie studies oor emosionele intelligensie.

Die *BarOn EQ-i: YVTM* maak gebruik van 'n 4-punt Likert-tipe formaat. Die respondent word gevra om elke item te beoordeel in die mate wat dit op hom/haar van toepassing is. Die opsies waaruit gekies kan word, is 'Baie selde waar van my', 'Selde waar van my', 'Gewoonlik waar van my' en 'Meestal waar van my'. Hoër tellings op die *BarOn EQ-i: YVTM* is aanduidend van verhoogde emosionele intelligensievlakke.

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

- Geslags- en ouderdomspesifieke norme word verstrek (vier verskillende ouderdomsgroepe tussen die ouderdomme van 7 en 18 jaar).
- 'n Groot normatiewe steekproef is gebruik.
- Die kernaspekte van emosionele intelligensie word deur multidimensionele skale gemeet.
- Die instrument maak voorsiening vir 'n positiewe indruk skaal (identifiseer individue wat 'n beter indruk van hulself wil skep as wat werklik die geval is).
- 'n Korreksiefaktor kom voor (laat die moontlikheid toe vir aanpassing by jong kinders).
- 'n Inkonsekwentheidsindeks is ingesluit (wat vir die opspoor van nie-konsekwente antwoordstyle gebruik word).
- Toepassing, punttoekenning en opstel van profiele kan maklik geskied.
- Die instrument kan as geldig en betroubaar beskou word (Bar-On & Parker, 2000:1).

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

- Totale Emosionele Intelligensie
 - Interpersoonlik
 - Intrapersoonlik
 - Aanpasbaarheid
 - Streshantering
- Gemoed
- Positiewe indruk
- Inkonsekwensie-indeks (Bar-On & Parker, 2000:1).

Persone wat hoë tellings op die volgende skale behaal, kan moontlik die volgende eienskappe toon:

- Intrapersoonlike skaal: Die individu verstaan sy/haar emosies, kan emosies uitdruk en met ander persone kommunikeer.

- Interpersoonlike skaal: Die individu toon goeie interpersoonlike verhoudings en is goeie luisteraars wat ander se gevoelens kan verstaan en waardeer.
- Aanpasbaarheidskaal: Die individu is buigbaar, realisties en kan verandering hanteer. Hy/sy toon positiewe hanteringsmeganismes ten opsigte van alledaagse probleme.
- Streshanteringskaal: Die individu is kalm en in staat om onder druk te werk. Hy/sy tree nie impulsief op nie en kan moeilike situasies sonder emosionele uitbarstings hanteer.
- Totale emosionele intelligensiekaal: Die individu is gewoonlik effektief in die hantering van daaglikse uitdagings en oor die algemeen gelukkig.
- Algemene gemoedskaal: Die individu is optimisties en het 'n positiewe uitkyk op die lewe.
- Positiewe indrukkaal: Die individu kan poog om 'n oordrewe positiewe selfindruk te skep.
- Inkonsekwensie-indeks: Inkonsekwentheid is teenwoordig in die manier waarop die individu op dieselfde bewoorde items geantwoord het. Die individu kon die instruksies verkeerd verstaan het, of op 'n agterlosige manier die vrae beantwoord het (Bar-On & Parker, 2000:19).

By lae tellings is die beeld vanselfsprekend andersom.

3.7.4 Standaardisering van die *BarOn EQ-i:YVTM*

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, 2005:63).

Die *BarOn EQ-i:YVTM* is 'n gestandaardiseerde instrument waarvolgens emosionele intelligensie gemeet kan word.

3.7.5 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 *BarOn EQ-i:YVTM*-skale wat ontwikkel is om emosionele intelligensie te meet (Bar-On & Parker, 2000:47-48).

Volgens Bar-On en Parker (2000:51) toon die statistiese bewyse van geldigheid van die *BarOn EQ-i:YVTM* dat die skaalstruktuur empiries en teoreties toepaslik is. Alhoewel die bepaling van 'n instrument se geldigheid 'n voortdurende proses is, word kerneienskappe van emosionele intelligensie in kinders en adolessente deur die *BarOn EQ-i:YVTM*-skale geïdentifiseer. Ek sal van die Suid-Afrikaanse norms van die *BarOn EQ-i:YVTM* gebruik maak.

3.7.6 Betroubaarheid

a) 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 (BarOn & Parker, 2000:42-43).

b) Gemiddelde tussen-item korrelasies

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 verskeie *BarOn EQ-i:YVTM*-skale (BarOn & Parker, 2000:43).

c) Toets-hertoetsbetroubaarheid

Toets-hertoetsbetroubaarheid verwys na die tydelike stabiliteit van die response. Die toets-hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënte van die *BarOn EQ-i:YVTM* wissel tussen 0.77 en 0.89. Die toets-hertoetsbetroubaarheid van die *BarOn EQ-i:YVTM*-skale blyk dus voldoende te wees (Bar-On & Parker, 2000:44).

3.7.7 Die gebruik van die *BarOn EQ-i:YVTM* in terapeutiese en kliniese omgewings

Die *BarOn EQ-i:YVTM* kan binne 'n terapeutiese of kliniese omgewings vir die volgende doeleindes gebruik word:

- Verskaf aan die terapeut informasie rakende die jeugdige se algemene emosionele funksionering.
- Die identifisering van areas waaraan verdere ondersoek en aandag bestee kan word.
- Die formulering van duidelike terapeutiese doelwitte.
- Behulpzaam in die bepaling van die terminering van terpaie en/of die intervensie suksesvol was, aldan nie (Bar-On & Parker, 2000:26).

Die toepassingsmoontlikhede van die *BarOn EQ-i:YVTM* in terapeutiese en kliniese omgewings is aanduidend van die potensieel waardevolle rol wat dié instrument kan speel in hierdie studie van die meting en ontwikkeling van 'n swart adolessent se emosionele intelligensie.

3.8 SAMEVATTING

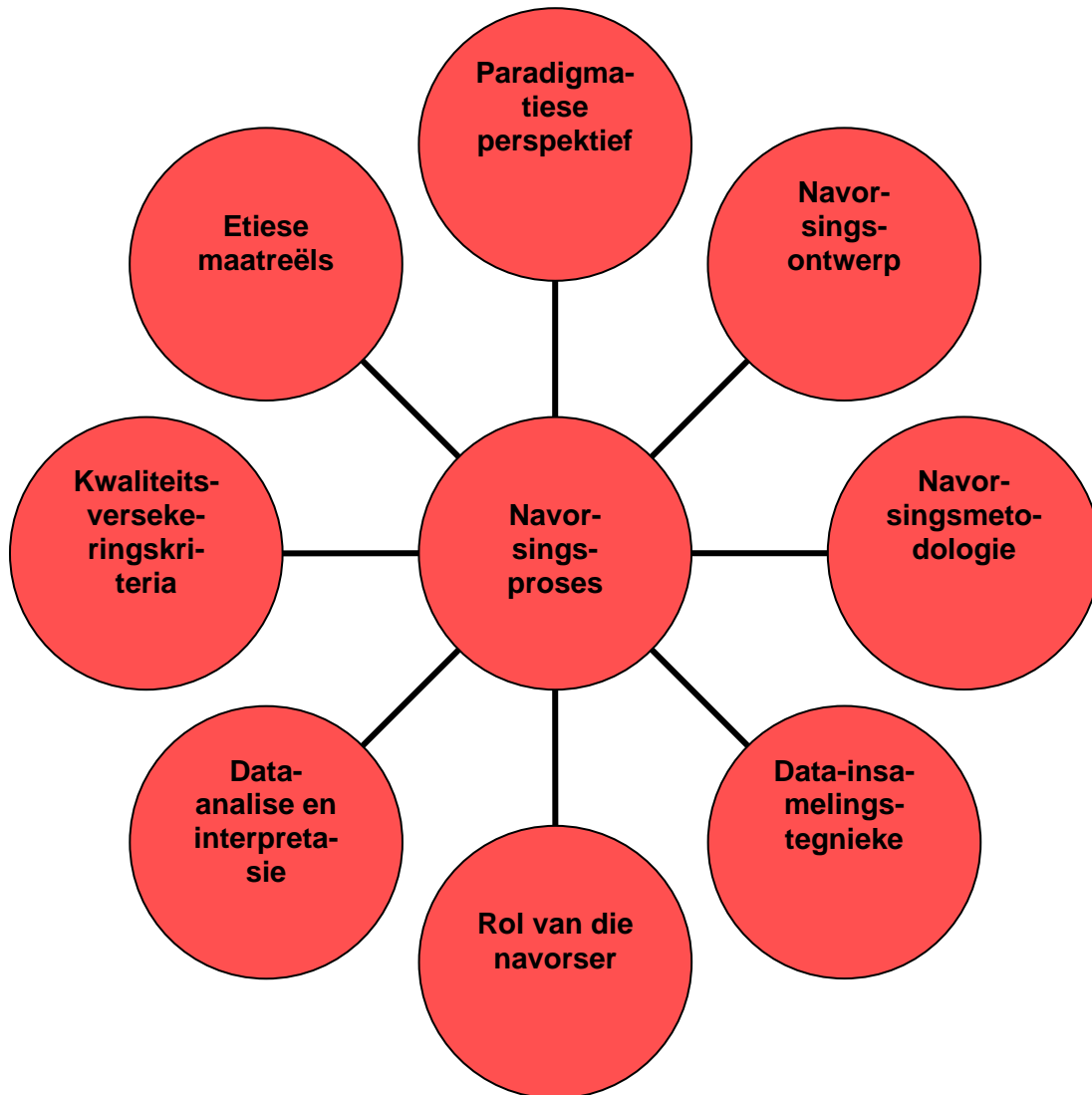
In die onderhawige hoofstuk is die konsepte “emosie”, “intelligensie” en “emosionele intelligensie” ondersoek, waarna 'n werksdefinisie vir emosionele intelligensie uit die literatuur saamgestel is. Die EI-modelle van Salovey en Mayer (1990), Cherniss en Goleman (2001) en Bar-On (2003) is ook verken.

Die *BarOn EQ-i:YVTM* is bespreek en as die metingsinstrument geïdentifiseer waarmee die emosionele intelligensie van die deelnemer gemeet sal word.

Die navorsingsproses, insluitende die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die studie gebruik gaan word, word in hoofstuk 4 beskryf.



HOOFSTUK 4: NAVORSINGSPROSES



4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsproses wat in die studie gevolg gaan word in meer besonderhede bespreek. Dit sluit die paradigmatische perspektief, navorsingsontwerp en -metodologie, data-insameling en -analise, asook die kwaliteitsversekering van die studie in. My rol in die navorsing en die etiese maatreëls wat ek tydens die navorsing gaan volg, word kortliks bespreek.

4.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

'n Paradigma is volgens Babbie (in De Vos, 2002:266) *the fundamental model or frame of reference we use to organize our observations and reasoning*. Guba (in Denzin & Lincoln, 2002:157) 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* beskou. 'n Paradigma bestaan volgens Finestone (2005:67) 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).

Die INTERPRETIVISTIES-positivistiese en konstruktivistiese paradigmas sal in die onderhawige studie gebruik word en word vervolgens bespreek.

4.2.1 INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma

Die studie gaan hoofsaaklik vanuit 'n interpretivistiese paradigma onderneem word, maar 'n geringe positivistiese komponent sal vanweë die gebruik van 'n psigometriese vraelys (die *BarOn EQ-i:YVTM*) teenwoordig wees.

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, 1993:23). Die interpretivistiese paradigma verwys dus daarna dat die doel van die navorsing nie is 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, 1998:240; Mouton, 2001:240).

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, 2000:67).

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.

4.2.2 Konstruktivistiese paradigma

Die konstruktivistiese paradigma is gebaseer op 'n relativistiese **ontologie**. Hiervolgens kan realiteite begryp word as meervoudige, rasonale konstrukte wat sosiaal en eksperimenteel van aard is. Die konstrukte het spesifieke eienskappe, alhoewel die eienskappe met ander individue gedeel kan word. Die konstrukte en geassosieerde realiteite is veranderbaar. Hierdie paradigma is gebaseer op 'n transaksionele en subjektiewe **epistemologie**. Die aanname word gemaak dat die ondersoeker en die subjek wat ondersoek word, saam betekenis skep. Die bevindinge wat tydens die ondersoek gemaak word, word dus geskep soos die proses van ondersoek plaasvind. Die **metodologie** is verklarend, dialekties en naturalisties van aard. Hiervolgens kan individuele konstrukte slegs verkry word vanuit die interaksie tussen die navorser en die subjek (Denzin & Lincoln, 1998:206-207).

Aangesien ek primêr konstruktivisties ingestel is, verwerp ek as sulks die idee van absolute waarheid (*absolute truth*) (Patton & McMahon, 1999). Soos hierdie outeurs, glo ek dat geen navorser die realiteit kan observeer sonder om ten diepste en op 'n subjektiewe en deelnemende wyse by my navorsing betrokke te raak nie.

Die interpretivistiese en konstruktivistiese en paradigmas kan in die onderstaande tabel opgesom word.

Tabel 4.1: 'n Samevattende skema van die interpretivistiese en konstruktivistiese perspektiewe, 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 verky .	Interpretiewe navraag: Deelnemer-observasie en onderhoudvoering.
Konstruktivisties	Realiteit kan slegs deur die persone wat dit ervaar, geken word.	Kennis word gekonstrueer deur 'n bewustelike poging van die individu wat persoonlike ervaring daarvan het.	Persoonlike narratiewe. Beleefde ervaring.

(Soos aangepas uit Maree & Fernandes, 2003:503)

4.3 NAVORSINGSONTWERP

4.3.1 Algemeen

De Vos (2002:391) verwys na die navorsingsontwerp as *a logical strategy for gathering evidence about knowledge desired*. Volgens Denzin en Lincoln (2000:22) 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, beskrywende** en **eksploratiewe** navorsingsontwerp gaan in die studie gebruik word.

4.3.2 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, 2002:366) stem saam met bogenoemde stelling en onderskei tussen drie kwal-kwan modelle. Die *dominante-minder-dominante model* (in hierdie geval, KWAL-kwan) gaan in die onderhawige studie gebruik word. 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 (2001:23) 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 (2003:37) '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 onderhawige studie gaan daar gepoog word om die deelnemer se belewenis van haar lewenswêreld (in hierdie geval, haar skoolkonteks) te verstaan.

Creswell (in Fouché en 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, 2000:121-144).

'n Positivistiese benadering (kwantitatiewe komponent) gaan in die eerste fase van die studie gevolg word wanneer ek m.b.v. die *BarOn EQ-i:YV™* (Bar-On & Parker, 2000) gaan poog om die deelnemer se huidige vlak van emosionele intelligensie te bepaal. Kwalitatiewe tegnieke sal in die tweede fase tydens terapeutiese intervensie geïmplementeer word, waarna die *BarOn EQ-i:YV™* weer ingeskakel gaan word om die toepaslikheid van emosionele intelligensie-terapie met 'n swart adolessent in 'n wit skoolkonteks te evalueer⁵.

⁵ Die data-insamelingstegnieke wat in die studie gevolg gaan word, word op p. 67 in meer besonderhede bespreek.

4.3.3 Beskrywende navorsing

Beskrywende navorsing verskaf spesifieke besonderhede van 'n situasie, sosiale omgewing of verhouding en poog om die fenomeen wat bestudeer word meer volledig te definieer of van ander fenomene te onderskei (Neuman, 1994:19). Hierdie navorsing poog om 'n akkurate profiel van 'n persoon of groep te verskaf en die "hoe" en "waarom"-vrae word beklemtoon (Neuman, 2000:22). In die studie gaan 'n swart adolessent se belewenis van haar wit skoolkonteks ondersoek en beskryf word.

4.3.4 Eksploratiewe navorsing

Hierdie navorsing word onderneem om insig in 'n situasie, fenomeen, gemeenskap of individu te verkry (Bless & Higson-Smith in De Vos, 2002:109). Die doelwitte van eksploratiewe navorsing word deur Neuman (1994:19) uiteengesit:

- Bekendstelling aan die mense, feite en belange wat betrokke is.
- Ontwikkeling van 'n gegronde verstandelike voorstelling van dit wat besig is om plaas te vind.
- Die generering van verskeie idees en die ontwikkeling van tentatiewe teorieë.
- Poog om die lewensvatbaarheid van addisionele navorsing vas te stel.
- Poog om vrae te formuleer en te verfyn met die oog op verdere sistematiese vrae.
- Poog om tegnieke te ontwikkel en rigting vir verdere navorsing aan te dui.

Ek gaan poog om insig in swart adolessente se belewenis van wit skoolkontekste te verkry en om moontlike strategieë te identifiseer wat in terapeutiese intervensie en/of in die skoolkurrikulum toegepas kan word, ten einde swart adolessente in wit skole meer effektief te ondersteun.

4.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.4.1 Inleidende opmerking

Ek besef maar te goed dat 'n literatuurstudie normaalweg nie deel uitmaak van die navorsingsmetologie nie (Jansen, 2005). Ek besef egter ewe goed dat enige navorsingsmetologiese raamwerk onlosmaaklik deel is van, en ingebed is in toepaslike teoretiese verwysingsraamwerke (en alles wat hiermee gepaard gaan) om welke rede ek hier (bloot ter

wille van volledigheid) ook kortliks verwys na literatuurstudie as deel van my navorsingsmetodologie.

4.4.2 Literatuurstudie

Jansen (2005:1) definieer 'n literatuurstudie as *a critical and integrative synthesis of the ways in which various researchers have dealt with the problem under study – with the goal of justifying your own research endeavour*. Volgens De Wet, Monteith, Venter en Steyn (1981:39) is 'n deeglike en goed-beplande literatuurstudie 'n belangrike vereiste vir suksesvolle navorsing, aangesien die navorser ingelig word oor die nuutste navorsingsresultate, beste metodes van navraag, asook die relevansie van die navorsingsonderwerp.

Ten einde insig in die onderhandeling van swart identiteit binne wit skoolkontekste te verkry, is 'n intensiewe literatuurstudie in hoofstuk 2 onderneem.

4.4.3 Gevalstudie

'n Gevalstudie kan gedefinieer word as 'n indiepte ondersoek en beskrywing van 'n individuele subjek. Die aantal subjekte is beperk, wat navorsers toelaat om op die fenomeen te fokus en in meer besonderhede te ondersoek (Weiten, 1989:44). Gevolgtrekkings word slegs oor die deelnemer of groep binne 'n spesifieke konteks gemaak. Navorsers fokus nie op die ontdekking van 'n universele, veralgemeenbare waarheid, of oorsaak-gevolg verhoudings nie – ondersoek en beskrywing word eerder beklemtoon (Denzin & Lincoln, 2000:435).

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, 2000:437).

'n Intrinsieke gevalstudie gaan tydens die studie geïmplementeer word.

Volgens Denzin en Lincoln (2000:449) lê die waarde van 'n gevalstudie in die verfyning van teorie en die aanduiding van areas wat verdere ondersoek benodig. Gevalstudies resulteer dikwels in ryk en holistiese beskrywings van 'n fenomeen, aangesien hierdie tipe navorsing in werklike lewensituasies onderneem word (Merriam, 1998:41). McMillan en Schumacher (1998:394-396) 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 situasie of proses te beskryf en te analiseer, om sosiale en kulturele idees, sowel as gewoontes te kritiseer en/of om 'n program te evalueer.

Daar bestaan egter ook beperkinge by gevalstudies. Volgens Merriam (1998:42-43) 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 (1981:378) verwys na *unusual problems of ethics*. *An unethical case writer could so select from among available data that virtually anything he wished could be illustrated*. Beide die lesers en skrywers van gevalstudies behoort bedag te wees op vooroordeel wat die finale produk kan affekteer.

Sommige navorsers beskou 'n gevalstudie slegs bruikbaar wanneer 'n duidelike veralgemening met ander gevalle moontlik is. Die bestudering van 'n enkele intrinsieke gevalstudie kan egter gesien word as 'n poging om soveel moontlik van 'n spesifieke geval te leer, sodat die versamelde kennis van die komplekse onderliggende betekenis in 'n verslag saamgevat kan word. Die leser gebruik die verslag om sy/haar eie afleidings rakende gebeure en bevindinge maak. 'n Intrinsieke gevalstudie kan as 'n eerste stap tot groter veralgemening beskou word (veral in studies waar bestaande kennis nie onderskryf kan word nie). Ek sal egter waak teen veralgemening, aangesien laasgenoemde my aandag van die belangrike kenmerke wat uniek is aan 'n spesifieke geval, kan aflei (Denzin & Lincoln, 2000:439).

'n Gevalstudie kan vereis dat inligting deur psigometriese toetsing, onderhoude, sowel as gewone, sistematiese en konsekwente observasie ingesamel word (Mwamwenda, 1996:9). Die data-insamelingstegnieke wat ek in die studie gaan gebruik, word vervolgens bespreek.

4.5 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingstegnieke gaan in die onderhawige studie geïmplementeer word, ten einde die navorsingsprobleem en bevindinge in diepte te ondersoek en te beskryf (Swanson & Halton, 1997:93). Ek gaan 'n aktiewe deelnemer tydens die navorsingsproses wees.

4.5.1 Kwalitatiewe tegnieke

Kwalitatiewe data-insamelingstegnieke wat in die studie gebruik gaan word, is die volgende:

- Gesprekvoering: Informele, sowel as gerigte gesprekvoering.
- Observasie van die deelnemer en die situasie.
- Video- en bandopnames.
- Opvoedkundig-sielkundige intervensie in die vorm van emosionele intelligensie-terapie.
- Veldnotas om alle interaksie tussen my en die deelnemer te noteer.
- 'n Reflektiewe joernaal wat my idees, denke en ervarings van die navorsing gaan bevat. Ek gaan ook oor die navorsingsproses en my eie vermoëns as navorser reflekteer, ten einde veranderinge aan te bring wanneer dit nodig mag wees.

4.5.2 Kwantitatiewe tegniek

Kwantitatiewe data gaan deur middel van 'n psigometriese toets, die *BarOn EQ-i:YVTM* (Bar-On & Parker, 2000) ingesamel word.

Die multi-metode data-insamelingsplan wat in die studie geïmplementeer gaan word, word in tabel 4.2 uiteengesit:

Tabel 4.2: Multi-metode data-insamelingsplan

Verloop van gebeure	Beplande aktiwiteite en tegnieke
Eerste fase	Een-tot-een gesprekke
Tweede fase	<i>BarOn EQ-i:YVTM</i> -voortoets
Derde fase	Emosionele intelligensie-terapie
Vierde fase	<i>BarOn EQ-i:YVTM</i> -natoets.

4.6 ROL VAN DIE NAVORSER

Die interpretivistiese, kwalitatiewe navorsingsproses bring strategiese, etiese en persoonlike sake op die voorgrond. Volgens Fine, Weis, Weseen en Wong (in Denzin & Lincoln, 2000:123) moet 'n navorser antisipeer hoe die leser die gerapporteerde studie kan interpreteer en evalueer. Ek het daarom die verantwoordelikheid om deursigtig in my navorsing en keuse van optrede te wees en gaan 'n bewustelike poging aanwend om misinterpretasie van die navorsingsresultate te voorkom.

My rol as navorser in die onderhawige studie gaan wees om:

- Ingeligte toestemming van die deelnemer en haar moeder te verkry (Sien bylaag A).
- Gesprekke met die deelnemer se moeder, onderwysers en vriende te voer.
- Die *BarOn EQ-i:YVTM*-vraelys voor en na die terapisessies af te neem, te merk en te interpreteer.
- 'n Warm, empatiese atmosfeer tydens terapisessies te skep.
- Etiese kodes te eerbiedig (sien 4.9, p. 74).
- Die deelnemer in te lig wat tydens die navorsing van haar verwag gaan word.
- Die deelnemer in te lig oor my rol in die navorsing.
- Te verseker dat lokale wat gedurende die studie gebruik gaan word, in 'n bevredigende toestand is.
- Die verloop van die navorsing met die deelnemer te deel.
- Data te analiseer en akkuraat te interpreteer.
- Die interpretasie van data deurgaans met die deelnemer uit te klaar, sodat misverstande uit die weg geruim kan word.
- Terugvoer aan die deelnemer en haar moeder te verskaf.
- Data doelgerig en korrek weer te gee (Creswell, 2003:184).

4.7 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

Data-analise sentreer rondom die organisering, interpretering en verduideliking van die data en vind reeds tydens die data-insamelingsproses plaas (Fernandes, 2003:59). 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. Die gekose data-analisestrategieë wat in die studie geïmplementeer gaan word, is gebaseer op Creswell (2003) en Creswell (2005) se benaderings en word vervolgens bespreek:

4.7.1 Creswell se benaderings

Creswell (2003) onderskei ses (en later vier) stappe wat tydens data-analise gevolg kan word. Ek gaan hoofsaaklik van eersgenoemde benadering gebruik maak, maar ook sekere elemente van sy volgende benadering (Creswell, 2005) in my studie implementeer. Die stappe wat ek tydens die data-analise gaan volg, word in tabel 4.3 uiteengesit:

Tabel 4.3: Uiteensetting van die data-analisetegnieke wat in die studie gevolg gaan word

Stappe	Data-analisetegnieke
<p>Stap 1</p>	<p>Organisering en voorbereiding van data</p> <p>Nadat die data ingesamel is, gaan dit vir ontleding voorberei word. Rou data gaan georganiseer word en data wat nie in getikte format is nie, gaan getranskribeer word. Die massa inligting gaan gereduseer word deur irrelevante data uit te skakel. Ek beoog om hierdie stap tydens die verloop van my navorsing uit te voer, ten einde 'n opeenhoping van data, wat tydrowend en moeilik kan wees om te hanteer, te voorkom (Cohen, Manion & Morrison, 2000:149-150). Dit sal my verder in staat stel om voorlopige bevindinge en addisionele hipoteses te formuleer. Alle data sal op hierdie wyse voorberei word. 'n Raamwerk sal ontwerp word wat op patrone in die deelnemer se response gebaseer is.</p>
<p>Stap 2</p>	<p>Lees van data</p> <p>Die volgende stap is om deur al die data te lees, ten einde 'n algemene indruk van die data te kry en daaroor te reflekteer.</p>
<p>Stap 3</p>	<p>Begin gedetailleerde analise van data</p> <p>Die data (getranskribeerde weergawes van die visuele data, onderhoude, gesprekke, observasies en assesserings) sal gekodeer word. 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 sal tydens hierdie fase van 'n eksterne kodeerder gebruik maak, ten einde kwaliteitsversekering moontlik te maak.</p>

<p>Stap 4</p>	<p>Identifisering van subtemas en temas</p> <p>Subtemas (wat op die deelnemer se belewenis van haar skoolkonteks, asook haar emosionele intelligensie betrekking het) gaan geïdentifiseer en in moontlike temas gesorteer word. Ek gaan die subtemas lys en met mekaar vergelyk, ten einde duplisering te voorkom en bogenoemde in voorlopige volgorde van belangrikheid rangskik (McMillan & Schumacher, 1997:510-511).</p>
<p>Stap 5</p>	<p>Bespreking van temas</p> <p>Creswell (2002:194) beveel aan dat kwalitatiewe navorsers visuele voorstellings, figure, tabelle en grafieke gebruik om aan te sluit by besprekings van subtemas en temas.</p> <p>Ek gaan ook tydens hierdie stap die temas wat die meeste voorkom en wat as die belangrikste geag kan word, identifiseer (McMillan & Schumacher, 1997:510-511).</p>
<p>Stap 6</p>	<p>Interpretasie en verduideliking van data</p> <p>Daar word in hierdie stap gepoog om vas te stel wat uit die navorsing geleer is. Laasgenoemde kan gebaseer wees op die navorser se persoonlike interpretasie van die navorsingsbevindinge of op die afleidings wat gemaak word vanuit die vergelyking van die bevindinge met inligting uit die literatuurstudie of teorie. My veldnotas en refleksies (van my en die deelnemer) sal aangewend word om die interpretasie van data uit te brei.</p>

4.8 KWALITEITSEKSEKERINGSKRITERIA

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 *BarOn EQ-i:YVTM*) is reeds in hoofstuk 3 bespreek.

4.8.1 Kredietwaardigheid

Kredietwaardigheid verwys na die mate waarin bevindinge as eg bestempel kan word. Tydens die navorsingsproses behoort die navorser die kredietwaardigheid van die studie te kontroleer deur die vraag te vra: "Hoe kan ek verkeerd wees?" Ek gaan in die my studie van

triangulasie en kristallisatie (*crystallization*) gebruik maak om diskrepante data te evalueer en om sodoende die kredietwaardigheid van die studie te verhoog (McMillan & Schumacher, 2001:166; Terre Blanche & Durrheim, 2002:62-63).

4.8.1.1 Triangulasie

McMillan en Schumacher (2000:418) wys daarop dat triangulasie 'n kritieke rol in die versekering van data-betroubaarheid speel. Triangulasie word beskryf as die insameling van data op 'n verskeidenheid maniere van soveel moontlik verskillende bronne. Aangesien die data op 'n verskeidenheid maniere ingesamel en vanuit verskillende hoeke bestudeer word, kan hierdie tegniek die navorser help om die ware betekenis van die data begryp (Terre Blanche & Durrheim, 2002:128).

Terre Blanche en Durrheim (2002:430-431) identifiseer vier vorme van triangulasie: Data-triangulasie verwys na 'n verskeidenheid bronne van data wat in 'n studie gebruik word; ondersoeker-triangulasie verwys na verskillende navorsers wat tydens 'n studie betrokke is; teorie-triangulasie verwys na die gebruik van verskeie perspektiewe om 'n enkele stel data te interpreteer. Ek gaan in die onderhawige studie van metodologiese triangulasie gebruik maak, wat verwys na die implementering van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingstegnieke om bevindinge te verifieer. Ek gaan poog om die bevindinge van die *BarOn EQ-i:YVTM* en die inligting wat uit gesprekvoering, observasie, terapeutiese intervensie, veldnotas en my reflektiewe joernaal verkry word, te verifieer. Op hierdie manier kan ek diskrepante patrone in die data identifiseer en dit met die deelnemer uitklaar ten einde die kredietwaardigheid van die studie te verhoog.

4.8.1.2 Kristallisatie

Richardson (in Janesick, 2000:392) stel voor dat die term "kristallisatie" eerder as triangulasie in kwalitatiewe navorsing gebruik word en sê die volgende in hierdie verband: *crystallization is a better lens through which to view the components in qualitative research*. Kristallisatie verwys na die gebruik van verskillende navorsers, bronne en metodes om bevindinge met mekaar te vergelyk. Ek gaan daarom van verskillende navorsings-paradigmas en data-insamelingstegnieke gebruik maak ten einde kristallisatie te fasiliteer en die verroubaarheid van my studie te verhoog. Ek gaan ook van 'n eksterne kodeerder gebruik maak om my bevindinge te verifieer.

4.8.2 Oordraagbaarheid

Die oordraagbaarheid van 'n studie word bereik deur gevalle breedvoerig te beskryf. Hierdie aspek bied aan die leser 'n indieptebeskrywing van die betekenis binne die konteks waarin dit ontwikkel (Terre Blanche & Durrheim, 2002:63). Ek gaan in die onderhawige studie poog om breedvoerige en uitgebreide beskrywings van die gevalstudie, eerder as veralgemenings te maak. Die moontlike veralgemeningswaarde in die onderhawige studie is beperk, aangesien slegs een persoon by die studie betrek gaan word.

4.8.3 Geldigheid en vertroubaarheid

Die versekering van geldigheid van die bevindinge geniet die hoogste prioriteit in al die stappe van die navorsingsproses. Geldigheid in die kwalitatiewe navorsingsproses is volgens Creswell (2003:195) die bepaling of die bevindinge wat in die studie verkry is, akkuraat is uit 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, 1998:287). Die term "vertroubaarheid" sal in die studie gebruik word.

Vertroubaarheid word volgens Guba (in Denzin & Lincoln, 1998:279-288) in die volgende model omskryf:

- **Egtheid of geloofwaardigheid:** 'n Studie kan as geloofwaardig beskou word as die beskrywings en interpretasies wat vanuit die deelnemer se omgewing verkry is, en die deelnemer se belewenisse, akkuraat gerapporteer word.
- **Toepaslikheid:** Toepaslikheid verwys na die graad waarin die bevindinge op ander kontekste en groepe toegepas kan word. In kwalitatiewe navorsing is die fokus nie op die toepaslikheid van die bevindinge nie, maar eerder op die navorser se genoegsame aanbieding van deskriptiewe data, sodat 'n vergelyking met ander kontekste moontlik is.
- **Konstantheid:** As die navorsing weer plaasgevind het in dieselfde konteks, onder dieselfde omstandighede, met dieselfde respondente en die bevindinge bly konstant, word die kriteria van vertroubaarheid in kwantitatiewe terme onderskryf. Konstantheid is nie 'n relevante kwalitatiewe vertroubaarheidskriterium nie, want in die kwalitatiewe navorsingsontwerp word veronderstel dat meervoudige realiteite bestaan.

- **Neutraliteit:** Neutraliteit as vertroubaarheidskriterium verwys na die navorsingsproses en resultate wat vry van vooroordele moet wees.

Creswell (2003:196-197) en McMillan en Schumacher (2001:408) stel sekere strategieë voor om die vertroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te verhoog. Ten einde die vertroubaarheid van my studie te verhoog, sal ek van die volgende raamwerk gebruik maak:

Tabel 4.4: Verhoging van die vertroubaarheid van my studie

Strategieë	Beskrywing van aktiwiteite
Verlengde veldwerk	Data-insameling in vier fases oor 'n tydperk van 12 weke geskied.
Multimetode strategieë	Die studie maak voorsiening vir triangulasie en kristallisering by data-insameling en -analise. Ek gaan inligting van die deelnemer self, die gesin by wie hulle woon, haar moeder en onderwysers verkry. Inligting gaan ook verkry word deur gebruik te maak van die <i>BarOn EQ-i:YVTM</i> -selfrapporteringsvraelys en die terapieessies wat daarvolgens gestruktureer gaan word, asook my eie veldnotas en reflektiewe joernaal (sien 4.5.1, p. 62).
Verbatim verslaggewing van response	Gesprekke gaan verbatim opgeneem en getranskribeer word. Die deelnemer se huistaal, nl. Afrikaans, gaan as medium van kommunikasie gebruik word.
Lae-inferensie verduidelikings	Verduidelikings en situasies sal in besonderhede genoteer word.
Veelvoudige navorsers	Gedurende die data-insamelingsproses sal die beskrywende data wat ingesamel gaan word, met my studieleier bespreek word.
Meganiese data-insameling	Bandopnemers en video-opnames gaan gebruik word.
Aanbieding van negatiewe/teenstrydige inligting	Inligting gaan so volledig moontlik gerapporteer word – ook inligting wat as teenstrydig met die geïdentifiseerde temas beskou kan word.
Gebruik van 'n eksterne kodeerder	'n Bekwame en ervare eksterne kodeerder sal die hele projek hersien en assesser.



Selektiewe gebruik van data moet vermy word	Data gaan nie gebruik word om bevindinge valslik te verifieer nie. Die eksterne kodeerder sal hulp in hierdie opsig verskaf.
Deelnemende navorser	'n Refleksiejoernaal gaan gebruik word om my persepsies en aannames te noteer en te toets, ten einde te verseker dat ek die deelnemer se response korrek verstaan het.
Deelnemer-nasiening	Die deelnemer gaan die geleentheid kry om te bepaal of die resultate en afleidings wat gemaak gaan word, akkuraat is. Misverstande en/of konsepte gaan met die deelnemer uitgeklaar word, alvorens die data geïnterpreteer gaan word.
Afleidings wat gemaak word, moet deur voldoende bewyse ondersteun word	Veralgemenings sal slegs gemaak word indien die ingesamelde data die veralgemenings kan ondersteun.

(Soos aangepas uit Creswell, 2003 :196-197 ; McMillan & Schumacher , 2001:408)

4.9 ETIESE MAATREËLS

McMillan en Schumacher (2001:196-198) en Neuman (1994:440) identifiseer die volgende etiese maatreëls waarvan die navorser bewus moet wees en wat ek sal eerbiedig:

- Die navorser moet te alle tye aan die etiese standaarde, soos uiteengesit in die etiese kode van die *Health Professions Council of South Africa (HPCSA)*, voldoen.
- Die navorser moet ingeligte toestemming verkry.
- Deelnemers mag nie uitgebuit word vir persoonlike gewin nie.
- Eerbiediging van privaatheid, konfidensialiteit en anonimiteit.
- Die deelnemer moet teen enige fisiese en/of geestelike ongemak en gevaar beskerm word.
- Alle moontlike maatreëls moet getref word, ten einde die misinterpretasie van data te minimaliseer.
- Antisiperings van moontlike gevolge van die navorsing of publiserings van die studie.
- Alle interpretasies van die resultate moet met die data verband hou.
- Die gebruik van die hoogste metodologiese standaarde en strewe na akkuraatheid.



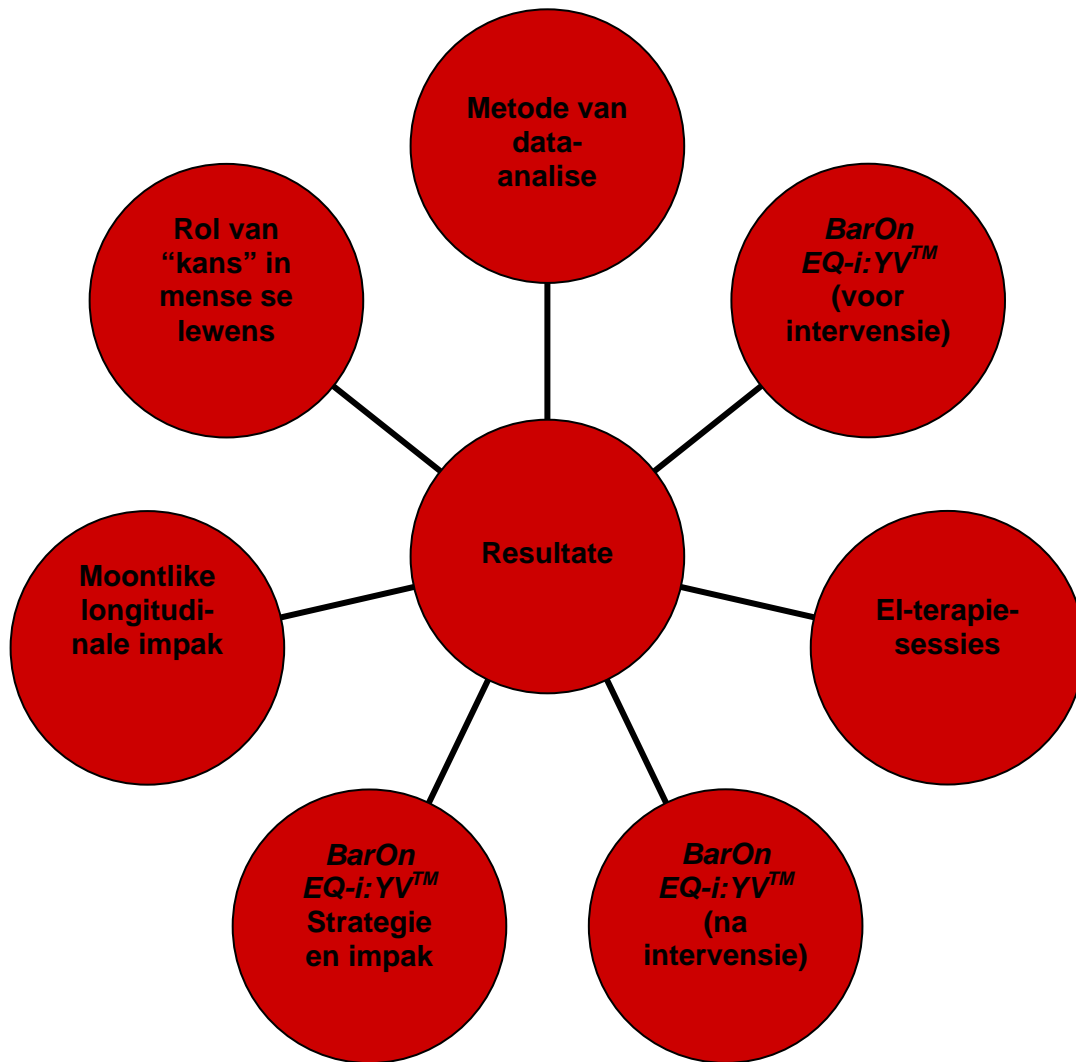
4.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die paradigmadiese perspektief, navorsingsontwerp en -metodologie, asook data-insamelings- en data-analisetegnieke wat in die studie gebruik gaan word, bespreek. My rol in die navorsing, asook die kwaliteitsversekeringskriteria en etiese maatreëls wat in die studie gevolg gaan word, is ondersoek.

Die resultate van die studie word in hoofstuk 5 bespreek.



HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE



5.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 word die toepassing van emosionele intelligensie tydens terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks ondersoek en krities geëvalueer. Die resultate soos verkry uit die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys (vóór en na afloop van terapeutiese intervensie), asook elke terapisessie sal geanaliseer word. Temas, sowel as subtemas sal geïdentifiseer word.

5.2 METODE VAN DATA-ANALISE

Die data-analisemetodes wat in hierdie studie geïmplementeer is, kan soos volg opgesom word (sien tabel 4.2, p. 69 vir 'n gedetailleerde bespreking).

Tabel 5.1: Metode van data-analise

Praktiese implementering van Creswell se benadering

Stap 1: Ek het die data georganiseer en voorberei vir data-analise.

Stap 2: Ek het deur al die data geles om 'n algemene gevoel van die inligting te verkry en notas in die kantlyn gemaak.

Stap 3: Ek het 'n gedetailleerde analise met 'n koderingsproses gedoen.

Stap 4: Ek het die inligting in temas georganiseer.

Stap 5: Ek het die chronologiese gebeure tydens elke terapisessie beskryf en 'n gedetailleerde beskrywing van die temas gemaak.

Stap 6: Ek het die data geïnterpreteer en betekenis daaraan gegee. Ek het gepoog om die vraag "Watter lesse is geleer?" deur die data-analise te beantwoord (Creswell, 2003; Creswell, 2005).

Data-kodering

Ek het eenhede vir analiseringsdoeleindes geselekteer.

Ek het subtemas vanuit die data geïdentifiseer.

Ek het georganiseerde kodelyste saamgestel.

Ek het kodes aan die geïdentifiseerde data toegeken.

Ek het die groepe data geanaliseer en temas saamgestel.

'n Eksterne kodeerder het die geïdentifiseerde subtemas en temas geverifieer (Denzin & Lincoln, 2000:780).

Organiseringsstelsel

Stap 1: Ek het al die beskikbare data noukeurig bestudeer en 'n geheelbeeld verkry.

Stap 2: Ek het temas vanuit die data geïdentifiseer en gelys.

Stap 3: Ek het temas vergelyk om duplisering te voorkom.

Stap 4: Ek het die temas gekodeer en geëvalueer.

Stap 5: Ek het die temas wat die meeste voorkom, asook die temas wat as die belangrikste geag kan word, geïdentifiseer (McMillan & Schumacher, 1997:510-511).

Ek het die riglyne wat deur Creswell (2003:196-197) en McMillan en Schumacher (2001:408) voorgestel word (sien tabel 4.3, p. 73) getrou tydens my data-insameling en data-analise gevolg.

5.3 AGTERGRONDINLIGTING VAN DIE DEELNEMER

Die deelnemer (hierna "Lindie" genoem) is 'n 13-jarige swart meisie in graad 7. Sy en haar jonger broer (7 jaar) woon sedert haar geboorte saam met hul moeder by 'n wit gesin, vir wie die moeder as helper optree. Die kinders is tans in 'n gesiene (hoofsaaklik) wit Afrikaanse laerskool in die Ooste van Pretoria. Lindie se vader woon in 'n woonstel in die stad, wat meebring dat hulle mekaar nie gereeld sien nie.

Volgens Lindie en haar moeder kom sy tans nie goed met haar ouers oor die weg nie. Haar moeder meld dat die werk wat sy doen moontlik die rede daarvoor is, aangesien dit nie haar dogter se goedkeuring wegdra nie. Sy toon verder aan dat Lindie baie hoë materiële eise aan haar stel.

Lindie toon 'n gemiddelde intelligensie en presteer dienooreenkomstig op skool. Volgens haar moeder geniet Lindie dit in die skool en kom sy goed met haar onderwysers oor die weg, maar sy meld dat Lindie jaloers is op haar maats. Sy neem aan atletiek, netbal en sagtebal deel. Haar onderwysers praat met lof van haar en meld dat sy 'n harde werker is.

Lindie se moeder het aanvanklik 'n assessering van haar huidige emosionele gesteldheid verlang, aangesien dit geblyk het of sy ontevrede met haar liggaamsbou en velkleur was. Lindie het dikwels teenoor haar moeder die wens uitgespreek dat sy meer soos haar maats

wil wees en haar moeder het dit as 'n moontlike rede vir die spanning wat Lindie ervaar het, aangevoer. Die moeder was verder bekommerd oor Lindie se “woede-uitbarstings”.

Dit het geblyk of die toepassing van emosionele intelligensie in terapie 'n effektiewe manier kon wees vir Lindie om haar lae selfkonsep, stresshanteringsvaardighede en lae impulsbeheer te verbeter.

Sy is ook gekies om aan die studie deel te neem, aangesien goeie rapport na afloop van die assessering tussen ons bestaan het, wat haar openheid en gewilligheid om aan die terapie deel te neem, gefasiliteer het. Ek het die studie, asook die terapeutiese ingryping wat ek beplan het, met Lindie en haar moeder bespreek.

5.4 RESULTATE VERKRY OP DIE *BarOn EQ-i:YV™*-SELFRAPPORTE-RINGSVRAELYS VOOR TERAPEUTIESE INGRYPING

Ek het die instruksies van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys aan Lindie voorgelees en geleentheid vir vrae gebied. Ek het haar vooraf oor die doel en afnemingsproses van die vraelys ingelig. Die resultate was as volg:

Tabel 5.2: Opsomming van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys-resultate soos verkry voor terapeutiese ingryping

Skaal	Telling	Bespreking van telling
Intrapersoonlike skaal	78 Baie laag	Die telling dui op 'n uiters onderontwikkelde emosionele kapasiteit, met 'n aansienlike ruimte vir verbetering, m.a.w. Lindie verstaan nie haar eie emosies nie en vind dit moeilik om dit uit te druk en aan ander te kommunikeer.
Interpersoonlike skaal	109 Gemiddeld	Alhoewel Lindie geredelike interpersoonlike verhoudings toon, dui sy aan dat daar potensiaal vir verbetering is.
Stresshanteringskaal	76 Baie laag	Die telling dui op 'n uiters onderontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit, met 'n aansienlike ruimte vir verbetering, m.a.w. Lindie gee blyke van impulsiwiteit en emosionele optrede in situasies wat sy as stresvol beleef. Die telling dui daarop dat sy baie angs in stresvolle situasies ervaar.
Aanpasbaarheidskaal	86	Die telling dui op 'n onderontwikkelde

	Laag	emosionele en sosiale kapasiteit, met ruimte vir verbetering. Lindie gee dus blyke daarvan dat sy nie oor genoegsame buigsaamheid en realistiese oplossingsvermoëns beskik nie. Sy vind dit moeilik om by nuwe situasies aan te pas.
Totale emosionele intelligensieskaal	76 Baie laag	Die telling dui op 'n uiters onderontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit, m.a.w. dat Lindie onsuksesvol in die hantering van daaglikse uitdagings is en oor die algemeen ongelukkig is.
Algemene gemoedskaal	106 Gemiddeld	Die telling dui daarop dat Lindie 'n redelik optimistiese uitkyk op die lewe het.
Positiewe indruk skaal	108 Gemiddeld	Lindie toon dat sy tot 'n mate probeer om 'n beter beeld van haarself voor te gee as wat werklik die geval is.
Inkonsekwensie-indeks	3 Aanvaarbaar	Lindie het die vraelys konsekwent beantwoord. Die geldigheid van die vraelys, soos deur haar afgelê, blyk bevredigend te wees.

Die *BarOn EQ-i:YVTM*-selfrapporteringsvraelys het sekere probleemareas uitgelig en 'n aanduiding van ander minder prominente onderliggende probleme verskaf. Dit het spesifieke en waardevolle inligting verskaf oor Lindie se sterk- en swakpunte wat met emosionele intelligensie verband hou. Die vraelys het as rigtingwyser vir die terapieessies gedien, deurdat dit emosionele intelligensie-areas wat terapie benodig, by haar geïdentifiseer het. Terselfertyd is meer prominente emosionele intelligensie-areas geïdentifiseer wat tydens die terapieessies benut kon word om die minder prominente areas te verbeter.

5.5 BESPREGING VAN DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE-TERAPIESESSIES

5.5.1 Sessie 1: Selfkennis

5.5.1.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se selfkennis te verhoog.

5.5.1.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid (soos dit uit die Intrapersoonlike en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Sy het byvoorbeeld haar siening van haarself (o.a. haar liggaamsbeewing, vaardighede, vermoëns, sterk- en swakpunte) geëksploreer.

5.5.1.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Ons het die sessie begin deur die resultate van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys te bespreek. Lindie het met die resultate saamgestem en gesê **“ek hou niks van myself nie”** en **“dis vir my moeilik om stres te hanteer, want ek stres oor alles”**.

Die eerste aktiwiteit het behels dat sy op die voor- en agterkant van ‘n papierbord onderskeidelik moes aandui hoe sy voor mense is en wanneer sy alleen is. **“Ek is gelukkig en lag altyd en is altyd die clown tussen mense ... Ek wil altyd die lewe geniet saam met die ander mense ... saam met my maatjies”**. Sy het egter gemeld dat sy soms **“moet voorgee tussen my maatjies”** en **“nie vir hulle wys as ek hartseer is nie”**. Dit het geblyk of sy sover moontlik konflik probeer vermy, deur **“maar te doen wat hulle wil hê”** en nie oor genoegsame konflikhanteringsvaardighede beskik nie, **“want as ek kwaad raak, moet hulle nie met my praat nie, niks nie, want dan baklei ons nou ... ek kán dit nie wegsteek as ek kwaad is nie”**. Sy het haarself as **“‘n baie emosionele mens”** beskryf **“... een oomblik lag ek en een oomblik begin ek te huil en een oomblik word ek weer kwaad ... en een oomblik is ek bly”**.

Vir die tweede aktiwiteit moes Lindie in ‘n spieël kyk en beskryf wat sy sien. Sy het haarself as **“‘n lelike meisie met baie puisies”** beskryf.

Lindie het met die invul van ‘n selfkennis-vraelys (sien bylaag B) te kenne gegee dat sy ‘n negatiewe indruk van haar eie vermoëns het. Sy moes vyf sinne met *“Ek kan ...”* maak, waarop sy geantwoord het: **“Ek dink nie ek kan vyf van hierdie noem nie”**. Sy het nietemin ‘n positiewe selfkonsep getoon wat haar sport en besorgdheid oor ander betref (**“ek**



kan vinnig hardloop ... ek kan goed netbal speel ... ek kan mense troos as hulle hartseer is”), maar ‘n negatiewe liggaamsbelewing (“ek is vet en dik en lelik”) en ‘n lae akademiese selfkonsep (“ek doen nie so goed in my skoolwerk nie”). Sy het na haar “maatjies” as “mooi lank” verwys en die wens uitgespreek dat sy ook “sulke mooi sagte, lánng hare” gehad het, “so mooi maer” was en “ook sulke mooi klere” gehad het.

Ek het na afloop van die sessie vir haar gevra om vir die volgende sessie ‘n gedig oor haar spesiale kwaliteite te skryf en ‘n collage te maak van mense wat sy as “vet” en “maer” beskou. Op die vraag wat sy in die sessie oor haarself geleer het, het sy reeds blyke van selfinsig gegee: “Ek weet sommer al klaar ek is nie eintlik só vet nie ... ek sien dit al in my kop – dat ek nie eintlik so vet is soos wat ek dink ek is nie”.

Die volgende subtemas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- Negatiewe liggaamsbelewing.
- Angs/spanning.
- Voorgee.
- Gevoelens van terneergedruktheid (en die onderdrukking daarvan).
- Lae impulsbeheer.
- Emosionele labiliteit.
- Negatiewe indruk van eie vermoëns.
- Hoë selfkonsep m.b.t. sport.
- Besorgdheid oor ander.
- Lae akademiese selfkonsep.
- Minderwaardigheidsgevoelens.
- Selfinsig.

(b) Algemene opmerkings

Lindie het bogenoemde take met entoesiasme aangepak en telkens verskonings gemaak soos “ek teken nou nie baie mooi nie” of “ek spel die healtyd verkeerd”. Die gesprek rondom haar siening van haarself het verdere temas vir terapie geïdentifiseer (sien bo). Sy het met gemak gekommunikeer en na afloop van die sessie aangedui hoe belangrik haar vriende en hulle goedkeuring vir haar is.

5.5.2 Sessie 2: Selfkennis (vervolg)

5.5.2.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se selfkennis te verhoog, ten einde selfaanvaarding te fasiliteer.

5.5.2.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid (soos dit uit die Intrapersoonlike en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Lindie het byvoorbeeld die gedig wat sy vir hierdie sessie oor haarself en haar spesiale kwaliteite geskryf het (sien bylaag C), geëksploreer.

5.5.2.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Ek en Lindie het in hierdie sessie haar gedig en die *collage* oor mense wat sy as “vet” en “maer” beskou, bespreek. Haar negatiewe liggaamsbeleving en voorgee voor haar vriende het weer sterk na vore getree. In eersgenoemde skryf sy onder andere: **“Ek’s soms hartseer, soms is ek kwaad, maar op die einde is ek ‘happy like a chappy’ ... Dit voel soms vir my almal is mooier as ek. Almal het mooier tande, hare en mooier ... alles! Ek voel soos die lelike eendjie tussen die swane ...”** Op die vraag met wie sy haarself vergelyk, het sy geantwoord: **“My maatjies, ag almal! Ek is die enetjie wat daar onder ... ag ek weet nie, almal is mooier as ek”**. Die goedkeuring van haar maats blyk belangrik vir haar te wees: **“Mense moet vir my begin sê ‘maar jy’s regtig maerder as ek en ... jy ... jy lyk mooi vandag en ... want baiekeer dan sê ek vir hulle ‘maar jy’s maer’ en dan sê hulle ‘ag dankie’. Dan ... dan sê hulle nie vir my ‘ag, maar jy’s ook baie maer nie ... en dan dink ek weer ek’s vet ...”** Sy het weer haar ontevredenheid met haar hare te kenne gegee: **“Hulle het sulke mooi sagte ... lang hare ... en ... hulle hare is so mooi lank ... en my hare bly maar net so kort ... en dis van kleins af, ek wil nog altyd sulke mooi sagte, lánng hare gehad het.”** Alhoewel sy weer gesê het “ek wens ek was bietjie langer”, het sy blyke daarvan gegee dat sy besig is met die verwerkingsproses: **“Ek gaan**

seker maar altyd die kort een wees ... ek kan niks daaraan doen nie ... ek moet seker nou dit aanvaar”.

Later in die sessie het ek vir Lindie gevra om alles wat sy dink mooi aan haarself is, neer te skryf. Aanvanklik het sy net “oë” en “lippe” neergeskryf, maar later het sy “neus”, “gesig”, “hande”, “wit tande”, “kuite” en “voete” bygevoeg. Ons het die geldigheid van haar opmerking “ek is vet en lelik” bespreek, waarna sy tot die gevolgtrekking gekom het dat sy eintlik van haar gesig en alles aan haar lyf hou, behalwe haar “maag en boude”. Ons het gesonde eetgewoontes bespreek en sy het erken dat dit nie nodig is vir haar om ‘n streng dieet te volg nie. Sy het in hierdie verband gesê: “... want elke keer as ek besluit nou gaan ek baie minder eet, dan wil ek die heelyd eet en as ek niks daarvoor dink nie, dan dink ek ook nie die heelyd aan kos nie.”

Uit die sessie het dit geblyk dat Lindie dikwels deur haar portuurgroep gespot word: “Dit maak my baie hartseer as die mense by die skool my uitlag ... as hulle my spot. En dan’s ek hartseer ... maar ek sê dit nie ... en dan word ek kwaad op daai manier.” Sy het aangedui dat hulle haar oor haar tande of hare spot “of oor my van ... wat hulle ook al op daai stadium kan dink...”

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- Voorgee.
- Negatiewe liggaamsbeleving.
- Minderwaardigheidsgevoelens.
- Negatiewe selfevaluasie (vergelyking met ander).
- Behoefte aan erkenning.
- Irrasionele denke.
- Ontevredenheid met velkleur.
- Selfinsig.
- Portuurgroepprobleme.
- Verhoogde selfkennis.
- Gevoelens van terneergedruktheid (en die onderdrukking daarvan).



(b) Algemene opmerkings

Lindie het tydens die sessie openlik en met gemak gekommunikeer. Uit ons bespreking van haar gedig en die *collage* is ander temas wat met haar portuurgroep verband hou, ook geïdentifiseer. Dit het geblyk of die terapie haar help om haarself beter te leerken, want na afloop van die sessie het sy gesê dat dit vir haar **“baie lekker”** was omdat **“ek myself leer ken ... en ek begin nou agterkom wat my issues is”**.

5.5.3 Sessie 3: Selfaanvaarding

5.5.3.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om selfaanvaarding by die deelnemer te fasiliteer.

5.5.3.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid en haar interpersoonlike vaardighede (soos dit uit die Intrapersoonlike, Interpersoonlike en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Sy moes byvoorbeeld eksploreer hoe sy haarself sien, maar ook hoe sy dink ander mense haar sien.

5.5.3.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Uit die eerste aktiwiteit het dit geblyk of Lindie sekere eienskappe van haarself positief evalueer, maar dit kom voor of haar “alleen-self” en “tussen ander-self” dikwels in konflik is. Sy het aangedui dat ander haar as **“n vriendelike en snaakse meisie”** sien, maar gemeld dat wanneer sy alleen is **“is ek ’n skaam meisie en nie altyd so positief nie”**. Sy het haarself ook as **“entoesiasties”** beskryf (“... met ... altyd ... met almal ... sê nou maar ... iemand sê ‘kom ons gaan winkels toe’ en ek wil nie, dan’s ek nie soos ... ‘okay, kom ons gaan’ nie, dan’s ek ‘JA, kom ons gaan!’ of ‘ja, jy kan my potlood leen!’”), maar gemeld dat dit vir haar **“moeilik”** is om **“altyd happy te wees”** (“partykeer is mens nie lús

om met jou maatjies te praat nie, of jy's net nie lús om hulle te sien nie"). Dit blyk egter dat dit vir haar moeilik is om haar gevoelens te kommunikeer en selfgeldend op te tree: **"Ek sal dit nooit kan sê ... vir niemand nie ... want dis net nie ... dit voel net nie vir my reg nie ... want hulle gaan mos nou dink ek's lelik met hulle en dan hou hulle nie van my nie. So, dan's ek nou maar net vriendelik met hulle ..."**

Lindie se negatiewe selfevaluasie in terme van haar portuurgroep, het weer in die sessie na vore getree: **"Ek is so lelike meisie en al my maatjies is so mooi"** en **"dan kom sy daar aan (voor 'n partytjie) met vyf sakke vol klere ... en dan dink ek ek wens ek kon ook so baie klere gehad het"**.

Die portuurgroepprobleme wat sy blyk te ervaar, is weer in die sessie geïllustreer: **"Maar by my maatjies dan sê ek 'ekskuus as ek nou iets verkeerd gesê het, of 'n dom ding gesê het.' Dan lag hulle en dan lag ek maar saam met hulle."** Sy het gemeld dat sy **"die meeste gevoelens"** vir haarself hou, **"maar as ek rênig kwaad word, dan sê ek 'nou los my net uit! As ek kwaad raak, dan's dit nogal bietjie erg!"**

Ek het vir Lindie gevra om mense te identifiseer tussen wie sy "haarself" kan wees, waarop sy geantwoord het: **"Uhm ... my ma ... ek kan by my ma so wees ... my vriende."** Toe ek haar oor die vriende uitgevra het, het sy gesê: **"Ag, eintlik almal ... Ek kan tussen my niggies wees soos ek wil wees."**

Sy het erken dat sy soms nog **"negatief"** oor haarself dink, maar gesê dat **"ons nogals baie beweeg ... Ek dink as ek nie daai lysie goeters gemaak het oor my ... fisiese goed nie, dan sou ek nog steeds getjank het oor hoe ek lyk. En dan sou dit maar net so aangegaan het. Ja ... ek voel elke dag 'n bietjie positiewer oor myself."** Sy het vertel van 'n vreemdeling wat haar op straat voorgekeer het en vir haar gesê het: **"Wow, but you're gorgeous, you know?" "Dit was nogals bietjie weird, maar op dieselfde tyd was dit nogals ... WOW! So ... ja ... dis hoekom ek nou begin dink ... ek's regtig nie so lelik nie ... Ek's regtig eintlik mooi ..."** Aan die einde van die sessie was **"ek is mooi"** haar "selfaanvaardingsbelydenis" wat sy oor haarself neergeskryf het.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- **Voorgee.**
- **Gevoelens van terneergedruktheid (en die onderdrukking daarvan).**



- Negatiewe liggaamsbelewing.
- Minderwaardigheidsgevoelens.
- Negatiewe selfevaluasie (vergelyking met ander).
- Portuurgroepprobleme.
- Lae impulsbeheer.
- Verhoogde selfkennis.
- Selfinsig.

(b) Algemene opmerkings

Die deelnemer is gemaklik om oor haar voorkoms en negatiewe liggaamsbelewing te praat, maar ek kon agterkom dat haar vriende 'n baie sensitiewe onderwerp is. Sy het telkens die gesprek in 'n ander rigting probeer stuur wanneer ek haar oor haar vriende uitgevra het.

5.5.4 Sessie 4: Selfgelding

5.5.4.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om die deelnemer te help om meer selfgeldend op te tree, sonder om aggressief te wees.

5.5.4.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid en interpersoonlike vaardighede (soos dit uit die Intrapersoonlike, Interpersoonlike en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Sy moes byvoorbeeld situasies identifiseer waarin dit vir haar moeilik is om selfgeldend op te tree en sy moes later selfgeldingsvaardighede in 'n rollespel demonstreer.

5.5.4.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Lindie het in hierdie sessie telkens bevestig dat dit vir haar moeilik is om selfgeldend tussen haar maats op te tree: **“Baiekeer ... dan sê my maatjies ‘nee, maar kom ons gaan doen gou eers dit ...’ en dan sê ek maar ‘ag okay, laat ons nou maar gaan ...’** Sy het in die vraelys aangedui dat sy meestal **“passief”** in haar optrede is, **“want ek dink altyd wat gaan hulle dink”**, byvoorbeeld **“dit gaan vir hulle pret wees en dan gaan ek dit mos nou bederf ...”**. Sy het gemeld dat dit (**“as ek nou niks sê nie”**) soms daartoe lei dat sy **“agressief”** optree: **“Soms dink ek okay, ek gaan nou vir hulle sê wat ek wil sê ... en dan gaan ek ... en dan wil ek dit nie eintlik sê nie en dan kom dit aggressief uit.”**

Toe sy die gevolge van haar **“passiewe”** gedrag vir haarself en ander moes identifiseer, was haar grootste bekommernis **“hulle gaan my nie so baie respekteer nie ... en as ek kwaad word, gaan hulle nie meer van my hou nie”**. Sy het haarself ook as **“hiperaktief”** beskryf en aangedui dat sy **“weet”** dat sy soms haar maats **“irriteer”** en daarom **“maar moet doen wat hulle wil doen”**.

Ons het die sessie afgesluit met ‘n rollespel waarin sy selfgeldende gedrag in verskillende situasies tussen haar maats ingeef het. Sy het die rollespel baie geniet en het met kreatiewe voorstelle vorendag gekom om haarself te laat geld. Sy moes situasies waarin sy die komende week selfgeldend sou optree, aanteken.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- **Gebrekkige selfgeldingsvaardighede.**
- **Besorgdheid oor ander.**
- **Aggressie.**
- **Vrees vir verwerping.**
- **Portuurgroepprobleme.**

5.5.5 Sessie 5: Emosionele geletterdheid

5.5.5.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om bewuswording van emosies by Lindie te fasiliteer.

5.5.5.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid en interpersoonlike vaardighede (soos dit uit die Intrapersoonlike, Interpersoonlike, Gemoed- en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Sy moes byvoorbeeld verskillende emosies eksploreer en met haarself in verband bring.

5.5.5.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Ons het die sessie begin met 'n gesprek oor die vorige sessie waarna sy aangedui het dat dit nie die afgelope week **“nodig was om selfgeldend te wees nie”** en sy daarom nie die **“huiswerk”** gedoen het nie, maar **“bang was”** dat ek **“kwaad”** sou wees.

Vir die eerste aktiwiteit het sy by verskillende emosies aangedui of sy dit “dikwels”, “altyd”, “soms” of “nooit” ervaar nie. Sy het aangedui dat sy **“altyd gelukkig”, “altyd tevrede”** en **“altyd jammer/spyt”** is. Ons het daarvoor gesels, waarna sy erken het dat sy **nie “altyd so voel nie”**, maar dat sy al so **“gewoond is om altyd te moet maak of ek tevrede is, dat ek dit al self begin glo het”**. Sy het gesê dat sy dit doen **“om my maatjies tevrede te stel”**. Sy het ook aangedui dat sy **“dikwels bang is vir skelms of partykeer net sommer vir toetse en als”**.

In die volgende aktiwiteit het sy gesê dat sy **“gelukkig en soms geïrriteerd”** by die skool is en dat dit partykeer vir haar voel asof **“almal so happy is en ek so geïrriteerd met almal”** en **“soms is ek eintlik baie sad, maar ek wys dit nie”**.

Aan die einde van die sessie het sy gesê: **“Ek kom nou agter dat ek eintlik ‘n ... dat ek baiekeer ‘n masker opsit as ek by my maatjies is ... ek moet werk daaraan om myself te wees en te sê hoe ek voel.”**

Ek het vir haar verduidelik wat met ‘n “gevoelensdagboek” bedoel word en sy het onderneem om in die komende week haar gevoelens daarin aan te teken. Ek het die dagboek vir haar gegee en aangedui dat sy nie die inhoud daarvan noodwendig met iemand hoef te deel nie.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- **Voorgee.**
- **Behoeftes aan aanvaarding.**
- **Angs/spanning.**
- **Geïrriteerdheid.**
- **Gevoelens van terneergedruktheid (en die onderdrukking daarvan).**
- **Selfinsig.**

(b) Algemene opmerkings

Lindie het oor haar gevoelens gesels, maar sy het aanmoediging nodig gehad om dit te doen. Dit het voorgekom of sy nie die sessie geniet het nie. Sy het tydens die sessie beseft dat sy dikwels nie haar eie emosies erken nie (sien haar refleksie – bylaag D).

5.5.6 Sessie 6: Stresshantering

5.5.6.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se stresshanteringsvaardighede te verhoog.

5.5.6.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se onvermoë om met daaglikse eise om te gaan (soos dit uit die Stresshantering-, Aanpasbaarheid- en Totale emosionele intelligensiekategorieë geblyk het) te hanteer. Sy moes byvoorbeeld die stresfaktore in haar lewe identifiseer, asook strategieë wat haar kan help om laasgenoemde te hanteer.



5.5.6.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Lindie het aan die begin van die sessie neergeskryf waarom sy haarself tans bekommer. Sy het “toetse ... en veral Wiskunde” as haar grootste bron van “stres” geïdentifiseer. Sy het blyke van aangeleerde hulpeloosheid en ‘n negatiewe indruk van haar eie vermoëns gegee, byvoorbeeld: “... dan kom ek by die huis ... ‘Mamma, gaan ek druipe?’ Dan sê sy ‘werk net harder, dan sal jy deurkom vir ‘n feit’. En dan dink ek okay, maar dis ook net my ma en dis hoekom sy dit sê ... ek gaan nie deurkom nie ... Of ek dink weer, wat as die onderwysers my nie jammer kry nie en hulle laat my druipe?” Sy het telkens laat blyk dat onderwysers se goedkeuring en ondersteuning vir haar belangrik is.

Sy het later in die sessie (na heelwat begeleiding) gesê: “Ek weet nou dat ek nie gaan druipe nie, maar ... ek wil ook bietjie sê ‘jiss, ek’s slim, kyk hoe goed het ek gedoen ... selfs al kry ek 60% ... Dan kan ek vir myself sê ‘maar ek is nie so bad nie.’” Haar minderwaardigheidsgevoelens teenoor haar maats en eksterne lokus van kontrole is ook beklemtoon: “Ek wil bietjie beter doen as die slimste kind ... of nou nie die slimste kind nie ... as die maatjie langs my ... Al is dit net ‘hi, ek het 36/50, jy’t 30/50’. Dat ek ook kan sê ‘maar dis nie só sleg nie’, want baiekeer dan sê my maatjies vir my ‘ag, jy’s ten minste deur ... ’ Ek wil dit ook bietjie vir hulle sê.” Volgens Lindie “verstaan” haar maats haar nie altyd nie, want hulle sal byvoorbeeld vra “hoekom is dit so moeilik vir jou? Daar’s niks om te verstaan nie ... jy weet dit sommer”.

Sy het ook gemeld dat dit dikwels die “ander kinders se skuld is dat ek stres, want al was ‘n toets maklik ... dan sê die kinders ... ‘jisslaaik, dit was ‘n moeilike toets, ek gaan dit mos nooit deurkom nie’. En dan dink ek ja wel, dan gaan ek dit definitief ook nie deurkom nie.” Met die bespreking van alternatiewe optrede het sy genoem “miskien kan ek vir hulle sê ‘nee man, dit was ‘n maklike toets’”.

Lindie het sport as ‘n terrein geïdentifiseer waar sy erkenning ontvang, maar die behoefte uitgespreek om ook vir akademiese prestasie erken te word: “Ek’s baie goed in my sport, dan sê hy (haar pa) altyd ‘ag, jy doen darem nie só sleg op skool nie ... jy doen darem iets waarin jy goed is ook ... jy doen darem baie goed in jou sport’ ... dan voel ek vir daai oomblikkie ek het darem nou my pa trots gemaak ... maar sport gaan nie vir altyd

in die lewe wees nie, jou akademie gaan altyd daar wees ... en wat help dit dan as jy dom is”.

Lindie het erken dat sy dikwels “onnodig stres” en dat ‘n studierooster “goed kan werk” sodat ”ek nie oor toetse en goed stres wat ek eers oor ‘n maand skryf nie”. Sy moes ‘n voorlopige studierooster opstel wat in die volgende sessie gefinaliseer sou word.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- Angs/spanning.
- Negatiewe indruk van eie vermoëns.
- Lae akademiese selfkonsep.
- Aangeleerde hulpeloosheid.
- Selfinsig.
- Behoeftes aan erkenning.
- Negatiewe selfevaluasie (vergelyking met ander).
- Eksterne lokus van kontrole.
- Minderwaardigheidsgevoelens.
- Hoë selfkonsep m.b.t. sport.
- Irrasionele denke.
- Behoeftes aan aanvaarding.

(b) Algemene opmerkings

Dit wil voorkom of Lindie se spanning nie noodwendig net aan “toetse” toegeskryf kan word nie, maar dat dit ook met haar portuurgroep en minderwaardigheidsgevoelens teenoor hulle verband hou. Sy het na afloop van die sessie vir my gesê dat sy die vorige week nie ‘n “maatjie se partytjie” bygewoon het nie, “want ek het nie geweet wat om aan te trek nie, want al my maatjies het nuwe klere gekry”. Sy het vir die eerste keer erken dat dit vir haar voel of sy “nie altyd in die groep inpas nie”. Sy het ook erken dat dit vir haar ‘n groot “issue” is omdat haar ma “net ‘n huishulp” is, terwyl “al my maatjies se ma’s so ryk is”.

5.5.7 Sessie 7: Streshantering (vervolg)

5.5.7.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se streshanteringsvaardighede te verhoog.

5.5.7.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se onvermoë om met daaglikse eise om te gaan (soos dit uit die Streshantering-, Aanpasbaarheid- en Totale emosionele intelligensiekategorieë geblyk het) te hanteer.

5.5.7.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Die sessie het anders verloop as wat beplan is, maar dit het 'n groot bron van kommer, naamlik haar voornemende hoërskoolkeuse in Lindie se lewe uitgelik. Sy was baie ontsteld omdat 'n lid van die gesin met haar “geraas” het. Sy was die vorige dag nie by die huis vir haar ekstra-Wiskundeklas nie, omdat sy Skool X se Opedag (sonder voortydige reëlings met haar moeder) bygewoon het. Dit het tot spanning tussen Lindie en ander lede van die gesin gelei. Sy het gesê dat haar gesin verkies dat sy na Skool Y toe gaan, om sodoende vervoerprobleme uit te skakel.

Ons het oor die twee skole gesels. Sy het gesê dat “die meeste maatjies” na Skool Y toe gaan, maar dat haar “beste maatjie” na Skool X gaan. Sy het gesê dat dit nie die “grootste rede” vir haar keuse is nie. Sy het aangedui dat sy graag “nuwe maatjies” wil maak en dat daar in Skool X “meer kinders is wat soos ek is”. Toe ek haar vra wat sy daarmee bedoel, het sy gesê: “Ag Tannie weet mos ... daar’s nie so baie kinders wat nie wit is in Skool Y nie.” Sy het gesê dat dit vir haar voel of sy “die enigste een is wie se ma en pa nie ‘n strandhuis of ‘n BMW het nie” en die wens uitgespreek om “ook so ryk soos my maatjies te wees ... hulle kry heeltyd nuwe klere en als en ek nie ...”.

Sy moes by die huis gaan dink aan moontlike oplossings vir die vervoerprobleem na Skool X en die voor- en nadele wat aan elk van die skole verbonde is, identifiseer.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- Angs/spanning.
- Behoeftes aan vriende.
- Behoeftes aan aanvaarding.
- Minderwaardigheidsgevoelens.
- Onbuigsamheid/gebrekkige probleemoplossingsvermoë.

(b) Algemene opmerking

Die spanning wat die deelnemer binne haar skoolkonteks beleef, is opnuut in die sessie geïllustreer. Dit is moontlik dat sy geïsoleer voel in haar skool, **of nie onvoorwaardelik deur haar portuurgroep aanvaar word nie** en daarom die behoefte het om in 'n skool te wees waarin meer swart leerders is. Dit blyk of sy nie die probleem realisties benader nie en ander faktore wat die besluit kan beïnvloed (bv. die vervoerprobleem) ignoreer.

5.5.8 Sessie 8: Besluitneming en probleemoplossing

5.5.8.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om die deelnemer se besluitneming en probleemoplossingsvaardighede te verhoog.

5.5.8.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om Lindie se rigiditeit in denke (soos dit uit die Streshantering-, Aanpasbaarheid- en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Sy het byvoorbeeld die stappe in besluitneming en probleemoplossing aan die hand van haar voornemende hoërskoolkeuse geëksploreer.

5.5.8.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Lindie het aan die begin van die sessie 'n vraelys voltooi wat haar gehelp het om verskillende tipes besluite te identifiseer. Sy kon raaksien dat sommige besluite 'n groter invloed as ander op 'n mens se lewe uitoefen. Ons het daarna die stappe in besluitneming aan die hand van haar hoërskoolkeuse bespreek. Sy het “vriende” as haar grootste behoefte in die hoërskool aangedui. Ons het 'n aantal oplossings bespreek en sy het “n maatjie se ma” geïdentifiseer wat moontlik die vervoerprobleem na skool X kan uitskakel. Sy het gesê dat dit “die enigste oplossing is” en as dit nie “uitwerk” nie, sy “maar na Skool Y toe moet gaan”. Dit was duidelik dat die besluit baie spanning vir haar veroorsaak: “Ek dink as ek net eers wêét waarheen ek gaan, sal ek baie minder stres.”

Lindie het in die volgende aktiwiteit van die probleme wat sy al suksesvol opgelos het, op kaartjies neergeskryf en in 'n boksie wat ek aan haar voorsien het, geplaas. Sy het aangedui dat sy die “probleemboksie” in haar kas gaan bêre en daarna gaan kyk wanneer sy weer met 'n probleem worstel. Terwyl sy besig was om op die kaartjies te skryf, het ek haar gevra of sy nog haar “gevoelensdagboek” hou, waarop sy “ja” geantwoord het, maar toe dadelik oor een van haar “beste vriende” begin praat wat dié dag “in die moeilikheid” was en vir wie sy “so jammer” gevoel het. Daarna het sy “maatjie en ek het baklei ... ek het dit opgelos” op een van haar kaartjies geskryf. Sy het “daai van dat ek nie mooi is nie” as 'n “groot” probleem geïdentifiseer. Hierdie opmerking gee nie net blyke van 'n meer positiewe liggaamsbeleving nie, maar ook van verhoogde selfkennis en -aanvaarding wat na vore begin tree.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- Behoefte aan vriende.
- Angs/spanning.
- Besorgdheid oor ander.
- Meer positiewe liggaamsbeleving.
- Verhoogde selfkennis en -aanvaarding.
- Onbuigsaamheid/gebreekte probleemoplossingsvermoë.



(b) Algemene opmerkings

Lindie het gespanne tydens die sessie voorgekom en dit het geblyk of sy die besluit probeer “uitstel”. Sy het telkens na die “voor- en nadele” teruggekeer wanneer ons die praktiese uitvoerbaarheid van die besluit bespreek het.

5.5.9 Sessie 9: Emosionele beheer

5.5.9.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om emosionele beheer by Lindie te fasiliteer.

5.5.9.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid en haar interpersoonlike vaardighede (soos dit uit die Intrapersoonlike, Interpersoonlike, Streshantering- en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Ek het emosionele beheer (wat met intra- en interpersoonlike vaardighede verband hou) aan die hand van ‘n analogie aan haar verduidelik. Deur van die analogie gebruik te maak, het sy interpersoonlike vaardighede in verskeie scenario’s geoperasionaliseer.

5.5.9.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Lindie het verskillende situasies geëksploreer en aangedui of die gegewe optrede “beheersd” of “onbeheersd” was (ek het die terme vooraf aan haar verduidelik), waarna sy situasies in haar eie lewe geïdentifiseer het waar haar optrede nie altyd toepaslik is nie. Ons het laasgenoemde aan die hand van die “verkeersligtegniek” bespreek, waar sy bewus geword het daarvan dat sy dikwels “doen” (groen) sonder om eers te “stop” (rooi) en daaroor te “dink” (oranje). Sy het aangedui dat sy “vinnig kwaad word” vir haar broer (“... as ek kwaad is skree ek ‘los my uit’ ... dan begin ek hom net uittrap”) en soms vir “die kinders in haar klas” (“... en die heelyd ... dan word ek nou kwaad vir hulle en dan stop ek nie en ek dink ook nie en dan doen ek net”).

Sy het erken dat bogenoemde optrede **“nie werk nie, want dan’s daar net meer mense op my case”** en sy het die “verkeersligtegniek” as ‘n **“goeie plan”** beskryf. Sy het die waarde van kognitiewe en emosionele regulering begin besef: **“... ek moet eers dink of dit die moeite werd is om te skree”**.

Ons het die verband tussen gevoelens en optrede bespreek, waartydens die behoefte aan aanvaarding deur haar portuurgroep opnuut uitgelig is. Sy het in die vraelys aangedui dat sy soms **“verwerp”** voel. Toe ek haar vra waar sy so voel het sy gesê: **“By die skool ... dan praat ek nou met die maatjies ... dan maak hulle of hulle my nie hoor nie ... dan doen ek maar ander goed, want ek sien hulle ignoreer my ...”** en **“... partykeer ... dan verwerp die een groep my ... maar ook hierdie groep ... dan voel dit weer partykeer dat hulle my aanvaar”**. Sy het aangedui dat sy egter **“nie sal sê hoe ek voel nie, ek bly net stil ... maar as ek by die huis kom, dan haal ek dit op my ma en boetie uit ... en dan voel ek net nog meer skuldig ... en ... ek pak maar altyd die skuld op myself”**. Ons het die verband tussen emosionele beheer en selfgelding bespreek en sy het gesê dat sy in die komende week haar **“bes gaan probeer”** om haar **“gevoelens te wys en te sê wat my pla”**.

Ek het ter afsluiting oor haar “swart boekie” (die “gevoelensdagboek” wat sy tuis hou) uitgevra, toe sy gesê het dat sy in die komende jaar na Skool Y toe moet gaan. **“En toe gisteraand ... toe was daai swart boekie baie naby aan my en toe skryf ek alles daarin en ... ek was nie gelukkig daarmee nie.”** Sy het begin huil en telkens verskoning gevra omdat sy so **“baie huil”**, waarop ek haar gewys het dat dit goed is om “dit uit te kry”. Sy het later saamgestem (**“...maar dit werk om te huil, ek voel nou al klaar beter”**).

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- **Lae impulsbeheer.**
- **Selfinsig.**
- **Portuurgroeprobleme.**
- **Vrees vir verwerping.**
- **Gevoelens van terneergedruktheid (en die onderdrukking daarvan).**
- **Aangeleerde hulpeloosheid.**
- **Toepaslike uitdruk van emosies.**



(b) Algemene opmerkings

Lindie het aanvanklik nie haarself in die sessie voorgekom nie en dit was waarskynlik omdat sy ongelukkig oor die skolekwessie was. Dit het voorgekom of sy beter gevoel het nadat sy daarvoor gehuil het. Sy het oor haar gevoelens begin praat en openlik daaraan uiting gegee.

5.5.10 Sessie 10: Kognitiewe regulering

5.5.10.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om Lindie te help om die rasionaliteit van haar denke te evalueer.

5.5.10.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die potensieel problematiese fasette van Lindie se persoonlikheid en haar rigiditeit in denke (soos dit uit die Intrapersoonlike, Interpersoonlike, Streshantering-, Aanpasbaarheid- en Totale emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te hanteer. Ek het die mag van 'n mens se gedagtes aan die hand van 'n speletjie gedemonstreer (sien bylaag E), waarna sy bewus kon word van die invloed van haar gedagtes op verskeie aspekte van haar lewe.

5.5.10.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Lindie was baie verbaas oor die mag van 'n mens se gedagtes wat in die speletjie geïllustreer is. Sy het daarna 'n vraelys voltooi waarin sy bewus geraak het van haar eie gedagtes. Daarin het sy onder andere geskryf (en later verduidelik): “*Wanneer my vriend(in) nie by my wil kom kuier nie, dink ek **ek het 'n probleem**” “... ek's bang, want **daar's so meisie in ons graad ... niemand wil met haar speel nie ... en as mense nou nie met my wil speel nie, dan dink ek nou ... ja ... want nou-nou wil hulle ook nie met my speel nie**”.* “*Wanneer ek eensaam is, dink ek **niemand hou van my nie**”.* Ek het haar aangemoedig om 'n lys te maak van almal wat sy weet haar onvoorwaardelik aanvaar. Sy

het gesê dat haar ouers, die gesin by wie hulle bly, haar familie en een van haar vriendinne “regtig van my hou” en erken dat dit irrasioneel is om te dink dat “niemand” van haar hou nie.

Sy het alternatiewe vir elke irrasionele gedagte wat sy neergeskryf het, geïdentifiseer, wat blyke van ‘n meer realistiese oordeel van die gegewe situasie gedemonstreer het, byvoorbeeld: “Wanneer my vriend(in) nie by my wil kom kuier nie, dink ek sy’t klaar ander reëlins, of sy’s net nie lus vir mense nie”. Die sessie het aan Lindie die geleentheid gegee om te begin besef hoe belangrik dit is om ‘n situasie soms vanuit ‘n ander persoon se perspektief te evalueer. Sy het ook gemeld dat sy “nou weet” dat sy nie “dom” is nie, “want ek kry nou *actually* dit reg om Wiskunde te doen”.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- Irrasionele denke.
- Vrees vir verwerping.
- Selfinsig.
- Meer rasonale denke.
- Meer positiewe indruk van eie vermoëns.
- Hoër akademiese selfkonsep.

5.5.11 Sessie 11: Veerkragtigheid

5.5.11.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om Lindie te help om toekomstige terugslae te verwerk.

5.5.11.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Tydens die sessie is gepoog om die volgende emosionele intelligensie-kategorieë verder te operasionaliseer: Intrapersoonlike, Interpersoonlike, Streshantering-, Aanpasbaarheid- en Totale emosionele intelligensie. Sy het byvoorbeeld persoonlike kwaliteite en mense geïdentifiseer wat haar kan help om terugslae effektief te hanteer.

5.5.11.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie en temas geïdentifiseer

Lindie het die vorige dag gehoor dat sy wél na Skool X kan gaan en sy was in ekstase daaroor! Sy het vol selfvertroue voorgekom en gesê: **“Nou weet ek sommer als sal altyd reg uitwerk”**. Sy het nietemin die vraelyste voltooi en haar ouers, die gesin by wie sy bly en drie van haar vriendinne as mense geïdentifiseer wat haar sal help om terugslae te verwerk. Sy het die feit dat sy **in haarself “glo”**, **haarself kan “ motiveer”** en **haarself “nou beter kan beheer”** as intrapersonlike vaardighede geïdentifiseer. Lindie het **“ek maak myself meer selfgeldend”** en **“ek kan nou met mense praat oor my probleme”** as interpersoonlike vaardighede geïdentifiseer wat haar kan help om terugslae te verwerk.

Sy het ‘n voorbeeld gegee waar sy selfgeldend by die skool opgetree het: **“ ... baiekeer dan sê hulle (haar maats) iets is fout met my hare, of my hare staan só (wys) ... dan lag hulle vir my en dan sê hulle eers na die tyd vir my hoekom het hulle gelag ... Toe sê ek nou die dag vir hulle ‘ek hou nie daarvan as julle vir my lag nie, sê vir my as dit regop staan, moenie net vir my lag nie”**.

Sy het later uitgebrei op **“ek kan myself beter beheer”**: **“Ek doen daai robotding met my boetie en my maatjies ... van stop ... dink ... en dan doen ek en dit werk nogal ... ek skree nie meer so baie nie.”** **“Ek weet ook nou ek kan nie vir my boetie en almal die skuld gee nie, ek moet self verantwoordelikheid aanvaar.”**

Lindie het meer vertroue in haar akademiese vermoëns getoon (**“ek glo dat ek gaan deurkom hierdie jaar in Wiskunde”**).

Ons het die sessie afgesluit met ‘n aktiwiteit wat sy in die volgende week tuis moes voltooi wat op “motivering” betrekking het.

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- **Interne lokus van kontrole.**
- **Portuurgroeprobleme.**
- **Verhoogde selfgeldingsvaardighede.**
- **Hoër impulsbeheer.**

- Toepaslike uitdruk van emosies.
- Hoër akademiese selfkonsep.
- Neem eienaarskap.
- Behoefte aan vriende.

(b) Algemene opmerkings

Lindie het tydens hierdie sessie vol selfvertroue en besonder opgeruimd voorgekom en dit kon moontlik toegeskryf word aan die feit dat sy na die hoërskool van haar keuse kon gaan. Sy het na afloop van die sessie gesê sy “kan nie wag om nuwe maatjies te maak nie” en dat haar “grootste wens” waar geword het.

5.5.12 Sessie 12: Motivering en algemene refleksie

5.5.12.1 Doelwit(te)

Tydens die sessie is gepoog om selfmotivering by Lindie te fasiliteer en oor die afgelope 12 sessies te reflekteer.

5.5.12.2 Emosionele intelligensiekategorieë geïdentifiseer vir operasionalisering tydens die sessie

Die sessie het voorsiening gemaak vir Lindie om oor haar nuutverworwe vaardighede (soos dit uit al die emosionele intelligensie-kategorieë geblyk het) te reflekteer. Sy het byvoorbeeld doelwitte vir haarself geëksploreer, wat persoonlike, interpersoonlike, emosionele, geestelike, intellektuele en skolasiese doelwitte ingesluit het (sien bylaag F).

5.5.12.3 Refleksie

(a) Verloop van sessie

Die aktiwiteit wat Lindie tuis voltooi het, het 'n aanknopingspunt vir die sessie verskaf (sy moes kyk hoeveel woorde sy uit die woord “motivering” kon saamstel). Sy het daarna doelwitte vir haarself op verskillende terreine gestel. Tydens die bespreking van haar doelwit “om myself (by die skool) te wees” het Lindie vir die eerste keer openlik oor haar begeerte

om “wit te wees” gepraat: **“Dit is maar partykeer moeilik (om in ‘n wit skool te wees) want dan soms wil ek ook net soos hulle wees, hulle kleur ... nie so bietjie donkerder as hulle nie ... Een ding van witmense nou ... ek wil nog altyd sulke gladde hare soos hulle gehad het ... en dan sê ek ‘ag, as ek nou net wit was, dan’t ek ook sulke hare gehad’.”**

Uit haar refleksie oor die afgelope 12 sessies, blyk dit sy baie dinge omtrent haarself geleer het. Oor haar voorkoms het sy gesê: **“Uhm ... die eerste sessie ... noudat ek daaraan dink ... toe was ek so negatief ... en toe skryf ek sulke negatiewe goeters oor myself ... hoe vet is ek en hoe lelik is ek ... die lelike eendjie tussen al die mooi ... mense ... en toe ek nou daai ding teen die muur gaan plak ... toe begin ek nou dink maar ek’s eintlik nie so lelik nie ... ek’s glad nie lelik nie ... ek is eintlik ‘n baie mooi meisie ...”** Dit het egter geblyk of sy haarself nog nie ten volle aanvaar nie, maar dat sy in daardie rigting begin dink het: **“... en dalk staan ek eendag op en besluit so *what*, ek wil nie meer wit wees nie, ek’s fine met wie ek is”**.⁶

Lindie het aangedui dat sy baie omtrent haar ele emosies, optrede en besluitneming geleer het: **“... want ek het self gesien hoe is ek ... ek het gesien ek is meeste van die tyd passief ... en ... ek’s meeste van die tyd aggressief ... of ... en in die begin by daai ander goed was ek passief ... en nou’s ek al klaar meer selfgeldend ... dis besig om te verbeter ... En ek het ook geleer dis goed om oor jou gevoelens te praat ... want as jy alles hierbinne hou, dan gaan jy een of ander tyd ontplof en dan wou jy dit nie eintlik gedoen het nie ... En hoe om jou emosies te kan beheer ... Soos as slegte goed nou by die skool gebeur ... dan sal ek nou eers stop en dink voor ek net by die huis skree ...”** **“Ek weet ook nou beter hoe om probleme op te los ...”**

Die volgende temas is tydens die sessie geïdentifiseer:

- **Behoeftes om haarself te wees.**
- **Ontevredenheid met velkleur.**
- **Meer positiewe liggaamsbeleving.**
- **Verhoogde selfkennis.**
- **Verhoogde selfgeldingsvaardighede.**
- **Toepaslike uitdruk van emosies.**

⁶ Dit mag vir die leser blyk of ontoepaslike sinne/sinsnedes “ingekleur” is. Die selfinsig waartoe Lindie gekom het, word egter deur die pienk agtergrond beklemtoon.

- Hoër impulsbeheer.
- Verbeterde probleemoplossingsvaardighede.
- Selfinsig.
- Behoefte aan vriende.

Sy het na afloop van die refleksie die *BarOn EQ-i:YVTM* as natoets voltooi.

(b) Algemene opmerkings

Lindie was eerlik in al die sessies, maar dit is die eerste keer dat sy so openlik oor haar ontevredenheid met haar velkleur gepraat het. Sy het baie opgewonde tydens die sessie voorgekom en gesê sy “**kan nie wag**” om hoërskool toe te gaan nie, omdat sy in Skool X “**sommer baie nuwe maatjies gaan maak**”. Sy het na afloop van die sessie gesê dat dit so “**goed gaan met my Wiskunde**” en dat dit vir haar voel asof “**alles nou uitwerk**”.

5.6 KATEGORISERING EN OPSOMMING VAN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS

Ek het temas vanuit die resultate soos uit die *BarOn EQ-i:YVTM*-selfrapporteringsvraelys en die terapie sessies verkry, geïdentifiseer en gekategoriseer. Die temas is deur ‘n eksterne kodeerder, Dr. C. Lubbe⁷ (sien bylaag G) geverifieer.

Tabel 5.3: Opsomming van die geïdentifiseerde temas

TEMA 1: INTENSIONALITEIT		
Subtemas	Terapie sessies	Emosionele intelligensie subskale
Negatiewe indruk van eie vermoëns	1,6	Intrapersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Minderwaardigheidsgevoelens	1,2,3,6,7	
Aangeleerde hulpeloosheid	6,9	

⁷Dr. C. Lubbe is ‘n Opvoedkundige Sielkundige en ‘n dosent verbonde aan die Universiteit van Pretoria.



TEMA 2: IDENTITEIT		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Negatiewe liggaamsbelewing	1,2,3	Intrapersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Ontevredenheid met velkleur	2,12	
Lae akademiese selfkonsep	1,6	
Hoë selfkonsep m.b.t. sport	1,6	
TEMA 3: INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGSDINAMIEK		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Voorgee	1,2,3,5	Interpersoonlike skaal Intrapersoonlike skaal Positiewe indruk skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Besorgdheid oor ander	1,4,8	
Negatiewe selfevaluasie (vergelyking met ander)	2,3,6	
Behoeftes aan aanvaarding	5,6,7	
Behoeftes aan erkenning	2,6	
Behoeftes aan vriende	7,8,11,12	
Vrees vir verwerping	4,9,10	
Gebrekkige selfgeldingsvaardighede	4	
Portuurgroepprobleme	1,2,3,5,9,11	
TEMA 4: EMOSIONALITEIT		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Gevoelens van terneergedruktheid (en onderdrukking daarvan)	1,2,3,5,9	Intrapersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Emosionele labiliteit	1	



TEMA 5: EMOSIONELE REGULERING		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Lae impulsbeheer	1,3,9	Intrapersoonlike skaal
Aggressie	4	Interpersoonlike skaal
Geïrriteerdheid	5	Algemene gemoedskaal Totale emosionele intelligensieskaal
TEMA 6: KOGNITIEWE REGULERING		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Irrasionele denke	2,6,9,10	Intrapersoonlike skaal
Eksterne lokus van kontrole	6	Totale emosionele intelligensieskaal
TEMA 7: STRESHANTERING		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Angs/spanning	1,5,6,7,8	Streshanteringskaal
Onbuigszaamheid/gebrekkige probleemoplossingsvermoë	7,8	Aanpasbaarheidskaal Totale emosionele intelligensieskaal

5.7 RESULTATE VERKRY OP DIE *BarOn EQ-i:YV™*-SELFRAPPORTE-RINGSVRAELYS NA TERAPEUTIESE INGRYPING

Ek het die instruksies van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys aan Lindie voorgelees en geleentheid vir vrae gebied. Ek het haar vooraf oor die doel en afnemingsproses van die vraelys ingelig. Die resultate was as volg:

Tabel 5.4: Opsomming van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelysresultate soos verkry na terapeutiese ingryping

Skaal	Telling	Bespreking van telling
Intrapersoonlike skaal	107 Gemiddeld	Tydens die terapeutiese sessies het Lindie genoegsame begrip van haar emosies getoon. Sy kon haar gevoelens en behoeftes uitdruk. Sy het selfkennis getoon in areas waar haar intrapersoonlike vaardighede as onvoldoende beskou kon word.
Interpersoonlike skaal	112 Hoog	Lindie gee blyke van goed-ontwikkelde sosiale kapasiteit, m.a.w. genoegsame interpersoonlike vaardighede.
Streshanteringskaal	94 Gemiddeld	Na afloop van die terapie sessies toon Lindie 'n aanduidende verbetering in haar vermoë om stresvolle situasies te hanteer. Sy toon ook minder impulsiewe gedrag.
Aanpasbaarheidskaal	119 Hoog	Lindie gee blyke daarvan dat sy oor genoegsame buigzaamheid en realistiese oplossingsvermoëns beskik en dit makliker vind om by nuwe situasies aan te pas.
Totale emosionele intelligensieskaal	111 Hoog	Die telling dui op goed-ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit, m.a.w. dat Lindie suksesvol in die hantering van daaglikse uitdagings is en oor die algemeen gelukkig is.
Algemene gemoedskaal	122 Baie hoog	Lindie gee blyke van 'n baie optimistiese uitkyk op die lewe.
Positiewe indrukkaal	130 Besonder hoog	Lindie toon dat sy probeer om 'n beter beeld van haarself voor te gee as wat werklik die geval is.
Inkonsekwensie-indeks	2 Aanvaarbaar	Lindie het die vraelys konsekwent beantwoord. Die geldigheid van die vraelys, soos deur haar afgelê, blyk bevredigend te wees.

5.8 DIE IMPLEMENTERING VAN DIE *BarOn EQ-i:YV™* VOOR EN NA TERAPEUTIESE INGRYPING: EVALUERING VAN DIE STRATEGIE EN IMPAK

In hierdie studie is die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys voor en na die terapeutiese intervensie afgeneem. Die resultate wat deur beide die vraelyste verkry is, is met Lindie bespreek. Sy het met die resultate saamgestem.

Die resultate verkry van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys wat vóór terapeutiese intervensie afgeneem is, het as rigtingwyser vir die terapisessies gedien, deurdat emosionele intelligensie-areas wat terapie benodig, daardeur by Lindie geïdentifiseer is. Terselfertyd is meer prominente emosionele intelligensie-areas, wat tydens die terapisessies benut kon word om die minder prominente areas te verbeter, geïdentifiseer. Die afname van die *BarOn EQ-i:YV™* voor terapeutiese intervensie was dus behulpsaam in die identifisering van probleemareas en terapeutiese doelwitstelling.

In die studie het Lindie aanvanklik baie lae tellings op die *BarOn EQ-i:YV™* se Intrapersoonlike, Streshantering- en Totale emosionele intelligensieskale behaal en 'n lae telling op die Aanpasbaarheidskaal. Die lae telling op die Intrapersoonlike skaal is aanduidend daarvan dat sy nie haar eie emosies verstaan het nie en dit moeilik gevind het om laasgenoemde toepaslik uit te druk. Die Streshanteringskaal het aangedui dat Lindie moontlik angste in stresvolle situasies ervaar het en dat sy as 'n resultaat daarvan impulsief en emosioneel kon optree. Die baie lae telling op die Totale emosionele-intelligensieskaal het aangedui dat sy oor die algemeen ongelukkig was en op daardie stadium nie alledaagse uitdagings suksesvol kon hanteer nie. Haar lae telling op die Aanpasbaarheidskaal het aangedui dat Lindie dit moeilik gevind het om probleme op te los en by nuwe situasies aan te pas. Bogenoemde is na afnemings van die *BarOn EQ-i:YV™* as die belangrikste terapeutiese vertrekpunte geïdentifiseer.

Alhoewel Lindie gemiddelde tellings op die Interpersoonlike en Algemene gemoedskale behaal het, het dit op die potensiaal vir verbetering gedui. Die terapisessies het daarop gefokus om Lindie se totale emosionele intelligensie te verhoog, deur aan die laer subskale aandag te gee en haar aan te moedig om haar sterker subskale meer effektief te gebruik.

Die volgende kategorieë is tydens terapeutiese intervensie geïdentifiseer: intensionaliteit, identiteit, interpersoonlike verhoudingsdinamiek, emosionaliteit, emosionele regulering, kognitiewe regulering en streshantering (sien tabel 5.3, p. 103-105).

Die *BarOn EQ-i:YVTM*-selfrapporteringsvraelys wat na afloop van die terapieessies afgeneem is, het aangetoon dat laasgenoemde die geïdentifiseerde areas vir terapeutiese ingryping aangespreek het. Die resultate op die *BarOn EQ-i:YVTM*-natoets, dui daarop dat Lindie se kennis en uitdrukking van haar emosies, haar interpersoonlike en streshanteringsvaardighede, sowel as haar algemene gemoed en totale emosionele intelligensie verbeter het. Uit die Positiewe Indrukskaal blyk dit egter dat sy na afloop van die sessies 'n beter indruk van haarself probeer skep het as wat werklik die geval was. Soos Savickas (2006) aanbeveel, het ek haar telkens versoek om die resultate verbaal te valideer.

Ek is van mening dat die *BarOn EQ-i:YVTM* as terapeutiese rigtingwyser gedien het. Die *BarOn EQ-i:YVTM* het tyd bespaar deurdat probleemareas voor terapeutiese ingryping geïdentifiseer kon word en ek my terapieessies daarvolgens kon struktureer. Die afneem van die *BarOn EQ-i:YVTM* na afloop van die terapieessies het tot 'n mate 'n aanduiding verskaf of die terapeutiese intervensie suksesvol was. Ek is egter van mening dat 'n kwalitatiewe ontleding van die terapieessies 'n meer korrekte weerspieëling van die deelnemer se emosionele leefwêreld verstrek, aangesien sy daarin blyke gee van selfkennis en persoonlike groei, sonder om 'n "perfekte beeld" van selfaanvaarding voor te hou. Voorgenoemde kan in die onderstaande tabel saamgevat word:

Tabel 5.5: Selfkennis en persoonlike groei wat die deelnemer getoon het

TEMA 1: INTENSIONALITEIT		
Subtemas	Terapieessies	Emosionele intelligensie subskale
Meer positiewe indruk van eie vermoëns	10	Intrapersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Neem eienaarskap	11	



TEMA 2: IDENTITEIT		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Behoeft om haarself te wees	12	Intrapersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Meer positiewe liggaamsbelewing	8,12	
Verhoogde selfkennis	2,3,8,12	
Selfinsig	1,2,3,5,6,9,10,12	
Hoër akademiese selfkonsep	10,11	
TEMA 3: INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGSDINAMIEK		
Subtema	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Verhoogde selfgeldingsvaardighede	11,12	Interpersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
TEMA 5: EMOSIONELE REGULERING		
Subtemas	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Hoër impulsbeheer	11,12	Intrapersoonlike skaal Interpersoonlike skaal Algemene gemoedskaal Totale emosionele intelligensieskaal
Toepaslike uitdrukking van emosies	9,11,12	
TEMA 6: KOGNITIEWE REGULERING		
Subtema	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Rasionele denke	9,10	Intrapersoonlike skaal Totale emosionele intelligensieskaal
Interne lokus van kontrole	11	

TEMA 7: STRESHANTERING		
Subtema	Terapiesessies	Emosionele intelligensie subskale
Verbeterde probleemoplossingsvermoë	12	Streshanteringskaal Aanpasbaarheidskaal

5.9 MOONTLIKE LONGITUDINALE IMPAK VAN DIE INTERVENSIË OP DIE MEDIUM-TERMYN

Ek weet dit is prematuur om die langtermyn-impak van die EI-terapie wat in die studie onderneem is, te evalueer. Op aanbeveling van my studieleier het ek egter 'n jaar na afloop van die intervensie weer met Lindie kontak gemaak.

Uit ons gesprek het dit geblyk of dit “goed” gaan met haar. Sy het aangedui dat sy “sommers vinnig aangepas het in die hoërskool” en “baie nuwe maatjies gemaak het”. Sy het gesê dat sy “nou langs 'n kleurlingmeisie sit in die klas” maar gemeld dat dit haar “nie meer so pla dat ek nie wit is nie ... om die waarheid te sê, ek dink nie eintlik meer daaraan nie”. Sy het aangedui dat daar “arm en ryk kinders” in die skool is en dat haar “nuwe maats” nie so “snobisties is soos wat die kinders in die laerskool was nie”. Sy het gesê dat sy “wit en swart maatjies” het en dat sy goed met “almal” oor die weg kom, “behalwe met daai een meisie, maar ons bly nou uit mekaar se pad uit”.

Lindie het aangedui dat sy steeds die “robotding” doen en derhalwe “nie meer so baie met my boetie baklei nie”. Sy het gemeld dat sy “nou sê as iets my pla ... so ek hou dit nie meer net als hierbinne nie” en “ek doen ook nie meer net als wat my maatjies wil nie”. Sy het ook gesê dat sy “nie meer so baie stres nie” en “as ek probleme het, kyk ek net weer na daai boksie en dan weet ek ek gaan hierdie probleem ook oplos”.

Sy het ook gemeld dat sy “verlede jaar so gestres het omdat ek kort is en nou ken almal my, want ek's die kortste in die skool, so nou's dit eintlik 'n voordeel”. Sy het gesê dat sy “okay” is met haar liggaamsbou en “nie meer so baie daarvoor worry nie ... ek doen gelukkig baie sport, so dan word ek nie vet nie”.

Volgens Lindie gaan dit “goed” met haar akademie en “stres” sy nie meer so baie daaroor nie.

Lindie se moeder en ‘n lid van die gesin stem saam dat dit “oor die algemeen goed gaan met haar” en dat die terapie ‘n “betekenisvolle invloed” op haar lewe gehad het.

Die volgende temas is uit die gesprekke geïdentifiseer:

- Verhoogde buigsaamheid.
- Toereikende interpersoonlike verhoudings.
- Hoër impulsbeheer.
- Toepaslike uitdrukking van emosies.
- Verhoogde selfgeldingsvaardighede.
- Verbeterde streshanteringsvaardighede en probleemoplossingsvermoë.
- Meer positiewe liggaamsbeewing.
- Meer positiewe indruk van eie vermoëns.kk2

Geoordeel aan hierdie gesprek (wat weliswaar 'n uiters beperkte, geringe snit uit Lindie se ervarings- en beleweniswêreld verteenwoordig), wil dit dus voorkom of die intervensie moontlik op die langtermyn 'n positiewe impak kan hê.

Die volgende opmerking deur Lindie se moeder verdien waarskynlik vermelding: "Ek wonder dikwels wat sou gebeur het as my kind u nie ontmoet het nie." Ek voel dat hierdie verwys na die moontlike rol wat "kans" in mense se lewens speel.

5.10 DIE MOONTLIKE ROL VAN KANS IN MENSE SE LEWENS

Chen (2006:268) het die volgende te sê oor die rol van kans (*chance*) in mense se lewens:

The chance factor is a key component that forms the context of careering, despite the scarcity of intellectual debate on the role and function of chance in people's vocational aspects An effort toward this end will hopefully lead to a better understanding of the dynamic and pivotal nature of the chance occurrence.

Die rol van kans (*chance*) blyk onder meer daaruit dat Lindie “toevallig” betrokke geraak het by 'n projek wat potensieel haar lewe in 'n definiërende rigting gestuur het. Alhoewel sy weinig beheer gehad het oor hierdie spesifieke faset van haar beroepsontwikkeling, blyk dit nietemin dat sy die ‘kans’ met beide hande aangegryp het en derhalwe gestalte gee aan die siening van Chen (2006) en andere (Dawis, 2002; Young, Valach, & Collin, 2002) dat *scholars and practitioners do not want to depict life career development as predetermined by fate and completely out of human control*. Inderdaad: hoewel daar bepaalde faktore is waarvoor geen persoon enige beheer uitoefen nie, behoort dit die taak van elke voorligter te wees om kliënte onder meer te bemagtig (*empower*) om veel eerder hul energie daarop toe te spits om dit te verander waaraan hulle realisties kan verander as om te fikseer op daardie faktore waarvoor hulle geen beheer uitoefen nie – soos wat die kliënt in die onderhawige ‘verhaal’ kennelik besig is om te doen.

5.11 SAMEVATTING

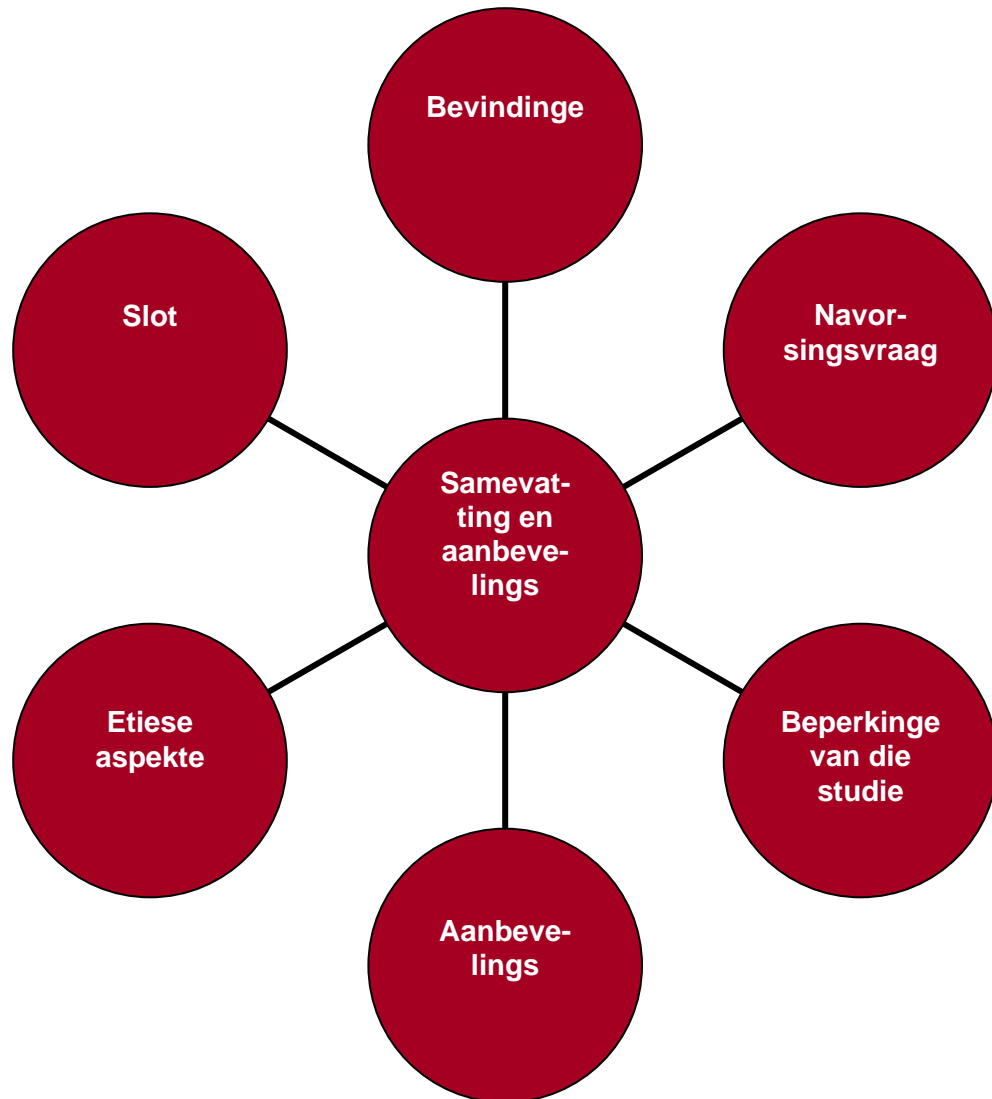
In hoofstuk 5 is 'n oorsig van die gevalstudie wat in die onderhawige studie bestudeer is, verskaf. Die agtergrondinliging van Lindie en die redes waarom sy as deelnemer gekies is, is verskaf. Die resultate wat deur *BarOn EQ-i:YVTM*-voortoets verkry is, is bespreek en subtemas vir terapeutiese ingryping is geïdentifiseer. 'n Gedetailleerde bespreking van elke terapisessie het gevolg, waaruit verdere temas geïdentifiseer is. 'n Samevatting van die temas wat tydens die terapisessies geïdentifiseer is, is saamgestel. Laasgenoemde is deur beide 'n eksterne kodeerder en Lindie geverifieer. Die resultate wat deur die *BarOn EQ-i:YVTM*-natoets verkry is, is bespreek, waarna ek die effektiwiteit van laasgenoemde instrument vir die meting van emosionele intelligensie van 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks geëvalueer het.

Die leser sal opmerk dat ek nie my resultate met vorige navorsing vergelyk het nie. Die rede daarvoor is omdat “onderhandeling van swart identiteit” en “emosionele intelligensie” nog nie saam nagevors is nie.

Die samevatting van die studie, asook die bevindinge en aanbevelings word in hoofstuk 6 bespreek.



HOOFSTUK 6: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS



6.1 INLEIDING

In hoofstuk 6 sal die inhoud van hoofstuk 1 tot 4 opgesom en die bevindinge van hoofstuk 5 aangebied word. Die opsomming en bevindinge sal dit vir my moontlik maak om tot grondige gevolgtrekkings te kom en relevante verbande te formuleer. Die algemene navorsingsvraag sal daarna weer gestel word, aanbevelings sal gemaak word en die beperkinge van die studie sal bespreek word. Die hoofstuk sal met 'n verwysing na die etiese aspekte wat ek in die studie eerbiedig het, asook 'n samevatting van die studie afgesluit word.

6.2 BEVINDINGE WAAROP DIE AANBEVELINGS GEGROND IS

Ten einde my gevolgtrekkings en aanbevelings wat spruit uit hierdie studie te kan motiveer, is dit noodsaaklik dat die verloop van my navorsing kortliks saamgevat word.

6.2.1 Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering

In 'n poging om 'n *gestalt* te vorm en die fenomeen onder bestudering, naamlik **“Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks: Kritiese toepassing van emosionele intelligensie tydens terapeutiese intervensie”**, is sekere aspekte beklemtoon: die verbandhoudende terme is gekonseptualiseer, die navorsingsprobleem is geformuleer, die motivering vir die studie is bespreek, die verwagte uitkomst is gestel en die moontlike probleme wat in die onderhawige studie na vore kon tree, is bespreek.

Die algemene probleemstelling van die betrokke studie is soos volg geformuleer:

Op welke moontlike wyses kan swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks onderhandel word en wat is die moontlike effek van die kritiese toepassing van emosionele intelligensie in terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks?

6.2.2 Hoofstuk 2: Onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks

In hoofstuk 2 is die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks ondersoek. 'n Oorsig van die proses van apartheid en desegregasie in Suid-Afrikaanse onderwys is gegee, waarna identiteitsontwikkeling van Suid-Afrikaanse adolessente bespreek is. Die

volgende teoretiese raamwerke is kortliks bespreek: die ekosistemiese teorie, die sosiaal-konstruktivistiese teorie, die sosiale identiteitsteorie en 'n aantal rasse-identiteitsontwikkelingsteorieë (rasse-kulturele identiteitsontwikkelingsteorie, die dialektiese teorie van kulturele tussengang en die psigo-sosiale teorie van reaktiewe identifikasie). Daar is ten slotte ondersoek ingestel na swart leerders se belewenis van wit skoolkontekste, soos blyk uit bestaande literatuur.

6.2.3 Hoofstuk 3: Emosionele intelligensie

In hoofstuk 3 is die konsepte “emosie”, “intelligensie” en “emosionele intelligensie” vanuit verskeie teoretiese vertrekpunte bespreek. Die EI-modelle van BarOn (2003), Cherniss en Goleman (2001) en Salovey en Mayer (1990), is ook verken.

'n Werksdefinisie vir emosionele intelligensie is uit die literatuur saamgestel:

Emosionele intelligensie is die individu se vermoë om sy/haar eie emosies te herken, te verstaan en te reguleer; om ander se emosies te herken en te verstaan; om probleemoplossingsvaardighede in verhoudings te toon en verhoudings met ander in stand te hou; en om self-motiverend te wees.

Die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys is bespreek en as 'n potensieel gepaste metingsinstrument geïdentifiseer waarmee die emosionele intelligensie van 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks verken kon word.

6.2.4 Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp

Die INTERPRETIVISTIES-positivistiese en konstruktivistiese paradigmas, asook die KWALITATIEWE-kwantitatiewe, beskrywende en eksploratiewe navorsingsontwerp wat tydens die studie gebruik is, is in hoofstuk 4 bespreek. Die onderskeie navorsings-, data-insamelings- en data-analisetegnieke wat in die studie gebruik is, is ook in detail bespreek. Die stapsgewyse bespreking van die navorsingsmetodologie het gepoog om die geldigheid, vertroubaarheid en etiese verantwoordelikheid te illustreer.

6.2.5 Hoofstuk 5: Bespreking van resultate van die gevalstudie

In hoofstuk 5 is 'n oorsig van die gevalstudie gegee om die toepaslikheid van emosionele intelligensie tydens terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent binne 'n wit skoolkonteks te evalueer. Die deelnemer se agtergrondinligting, die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys-resultate en die emosionele intelligensie-terapiesessies is geanaliseer en subtemas is geïdentifiseer.

Vanuit die subtemas is die volgende temas saamgestel: intensionaliteit, identiteit, interpersoonlike verhoudingsdinamiek, emosionaliteit, emosionele regulering, kognitiewe regulering en stresshantering.

Die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys is vóór, sowel as na afloop van die terapiesessies afgeneem. Daar is bevind dat die resultate van die *BarOn EQ-i:YV™*-voortoets dit vir my as terapeut moontlik gemaak het om probleemareas te identifiseer en terapeutiese doelwitte te formuleer. Die afneem van die *BarOn EQ-i:YV™*-natoets was nuttig om te bepaal of die terapeutiese intervensie suksesvol was al dan nie. 'n Kwalitatiewe ontleding van die terapiesessies het myns insiens egter 'n meer akkurate beeld van die deelnemer se leefwêreld verstrek.

6.3 BEANTWOORDING VAN DIE ALGEMENE NAVORSINGSVRAAG

Met verwysing na die algemene navorsingsvraag kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

Die gevalstudie wat tydens die navorsing geïmplementeer is, het daarop gedui dat emosionele intelligensie verband hou met die onderhandeling van identiteit en dat EI in terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent in 'n wit skoolkonteks benut kan word. Vanselfsprekend word daar nie in hierdie verhandeling "bewys" dat emosionele intelligensie die enigste (of selfs die beste of 'n beter) "metode" is wat geïmplementeer behoort te word tydens terapeutiese intervensie met swart adolessente in wit skole nie. Daar word wel beweer dat sielkundige intervensie wat gebaseer is op die resultate van die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys wel 'n identifiseerbare, positiewe, moontlik selfs langtermyn effek op persoonsverwerking by kliënte in soortgelyke omstandighede as die deelnemer wat by my studie betrokke was, kan hê (Maree & Beck, 2004).

Die verskillende nuwer benaderings en die meer tradisionele benaderings tot terapie is immers nie maklik *empiries* vergelykbaar nie, eenvoudig omdat hulle heeltemal verskillende *doelstellings* nastreef, asook vanuit heeltemal verskillende *leerteoretiese* en *filosofiese* standpunte vertrek, terwyl verskillende benaderings in die sielkunde en opvoedkunde slegs empiries sinvol met mekaar vergelyk kan word indien hulle min of meer dieselfde doelstellings nastreef. In so 'n geval sou dit miskien moontlik wees om geskikte toetse op te stel om die mate waarin gestelde doelstellings verwesenlik word, te evalueer, en sodoende tot 'n slotsom te kom oor watter een die 'beste' is. So iets is uiteraard nie in die onderhawige geval moontlik nie. Die enigste moontlike basis vir evaluering hier is 'n teoretiese evaluering en vergelyking van die respektiewe doelstellings, iets wat noodwendig subjektief gekleur sal word deur die betrokke navorser se eie teoretiese uitgangspunte.

My vertrekpunt was en is bloot dat dit moontlik en sinvol is om 'n swart kliënt se emosionele intelligensie vóór terapeutiese intervensie te bepaal en dan terapisessies daarvolgens te struktureer. Die uitdagings wat swart adolessente in wit skole moet hanteer, is egter opnuut in my studie geïllustreer en daarom stel ek nie vir een oomblik EI-terapie as 'n “kitsoplossing” vir swart adolessente in wit skole voor nie. Die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks blyk 'n hiatus in ons skoolsisteem te wees, wat nie in 'n paar weke “opgelos” kan word nie.

Ek hoop dat die onderhawige studie 'n beskeie bydrae gelewer het tot die debat rondom die onderhandeling van swart identiteit in wit skole en die uitdagings wat vir swart adolessente daarmee gepaard gaan.

6.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die beperkinge van die betrokke studie kan as volg uiteengesit word:

- Die moontlikheid vir veralgeming is beperk, omdat die enkele gevalstudie nie verteenwoordigend is van die hele populasie swart adolessente in wit skole nie.
- Die studie is van beperkende omvang omdat 'n enkele gevalstudie tydens die navorsing gebruik is.
- My subjektiewe interpretasie kan as beperkend beskou word, aangesien die resultate verskillend deur ander navorsers geïnterpreteer kon word.

6.5 AANBEVELINGS

Aanbevelings kan gemaak word met verwysing na die praktyk, verdere navorsing en opleiding.

Waar dit moontlik is in die **praktyk**, word aanbeveel dat die kliënt se emosionele intelligensie bepaal word voordat terapie plaasvind. Die rede hiervoor is dat die terapie sessies dan meer gefokus gefasiliteer kan word. Daar word ook voorgestel dat die kliënt se emosionele intelligensie na afloop van terapeutiese intervensie gemeet word, ten einde te bepaal of al die emosionele intelligensie-areas wat geïdentifiseer is, deur die terapie aangespreek is.

Die *BarOn EQ-i:YV™*-selfrapporteringsvraelys word voorgestel as die gekose instrument om 'n kliënt se emosionele intelligensie te bepaal, onder meer omdat dit nie lank neem om afgeneem te word nie. Hierbenewens beskik die vraelys oor uitnemende psigometriese eienskappe, wat dit potensieel geskik maak vir gebruik in gevalle soos die onderhawige studie. Die *BarOn EQ-i:YV™* is onlangs deur die *British Department of Education and Skills (DfES)* as die mees toepaslike instrument (uit meer as 50 bestaande instrumente) aanbeveel om emosionele en/of sosiale bevoegdheid te meet (Bar-On, 2006).

Vir **verdere navorsing** word die volgende navorsingsmoontlikhede voorgestel:

- Die impak van emosionele intelligensie tydens ander terapeutiese ingrypings.
- Die langtermyn-impak van emosionele intelligensie op die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks.
- 'n Vergelykende studie waar meer as een geval bestudeer word.

Met verwysing na **opleiding** beveel ek aan dat sielkundiges opgelei moet word in die begrip, meting en waarde van emosionele intelligensie in hul terapeutiese intervensie met kliënte. Daar word verder aanbeveel dat onderwysers opgelei moet word om ruimte te skep vir alle leerders om hul identiteit suksesvol binne die skoolkonteks te onderhandel.

6.6 ETIESE ASPEKTE

Die etiese pogings wat aangewend is om die deelnemer te beskerm, is deurgaans in die onderhawige studie geïmplementeer. Ek het ingeligte toestemming van die deelnemer en haar moeder verkry en die deelnemer se identiteit is ten alle tye beskerm. Ek het die

deelnemer en haar moeder ingelig dat hulle enige tyd aan die navorsing kon onttrek en ek het deurlopende terugvoer aan hulle gegee. Die geskikte navorsingsmetodes is gebruik en alle interpretasies van die resultate het met die ingesamelde data verband gehou. Ek het gepoog om die hoogste metodologiese standaard te handhaaf en om akkuraatheid na te streef. Ek het navorsingsbevindinge akkuraat en verantwoordelik weergegee.

6.7 SAMEVATTING

Die bevindinge van die gevalstudie waarop die navorsing gebaseer is, het die onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks ondersoek en die toepaslikheid van emosionele intelligensie tydens terapeutiese intervensie met 'n swart adolessent in 'n wit skool krities geëvalueer.

Die onderhawige studie het getoon dat emosionele intelligensie 'n potensiële impak het op swart adolessente se identiteitsvorming, maar nie 'n waarborg is vir die suksesvolle onderhandeling van swart identiteit binne 'n wit skoolkonteks nie. In die onderhawige studie het dit wel duidelik geblyk dat die bepaling van die deelnemer se emosionele intelligensie en die inkorporering van die verbandhoudende inligting in die terapeutiese proses voordelig en suksesvol was.

6.8 SLOT

Ek oorhandig graag hiermee Lindie se storie aan u as leser om self u afleidings en gevolgtrekkings te maak. Ek versoek u om die volgende aanhaling te lees en daarna my vraag te oorweeg:

Fostering knowledgeable, responsible, and caring students is an important priority for our nation's schools, families, and communities. Yet today's children face unparalleled demands in their everyday lives. They must learn to achieve academically, work cooperatively, make responsible decisions about social and health practices, resist negative peer and media influences, contribute constructively to their family and community, interact effectively in an increasingly diverse society, and acquire the skills, attitudes, and values necessary to become productive workers and citizens (Weissberg, Shriver & Growald, 2006:vii).



Hoe kan voorgenoemde verwag word van kinders wat nie die vrymoedigheid het om hulsélf te wees nie?

EPILOOG

Ek is tans besig met my internskap by 'n vooraanstaande wit skool in Pretoria. Net voor die inhandiging van my skripsie, het ek "toevallig" 'n swart adolessent (ter wille van anonimiteit hierna "Maria" genoem) ontmoet wat dit uiters moeilik vind om haar identiteit binne die oorwegend wit skoolkonteks te onderhandel. Ek deel hierdie anekdote graag kortliks met die leser.

Maria se moeder het my kom spreek en dit was duidelik dat sy baie ontsteld was. Sy het aangedui dat sy "**baie bekommerd**" was oor Maria, aangesien sy "**altyd 'n toppresterder in die laerskool was en nou nie eers deurkom nie**". Die moeder het vertel dat Maria "**nie meer skool toe wil gaan nie**" en dat 'n dokter haar die vorige dag "**met depressie gediagnoseer**" het.

Uit my gesprek met Maria het dit duidelik geblyk dat sy nog nie in die hoërskool aangepas het nie (sy is tans in Graad 8). Sy het baie gehuil en vertel hoe "**moeilik**" dit vir haar is "**omdat al die wit kinders so stuck up is**". Sy het aangedui dat sy "**niks vriende in die klas het nie**" en "**pouse moet ek maar by die ander kleurlinge in Graad 10 gaan staan**". Sy het gesê dat die laerskool wat sy bygewoon het "**alle kleure kinders ingehad het en onderwysers ook**" en dat sy toe "**baie wit vriende ook gehad het**". Een van haar "**wit vriendinne**" is saam met haar in die hoërskool, maar "**sy's nou in 'n ander klas en wil eerder met die wit kinders vriende wees**". Sy het ook gesê: "**Baie van die seuns spot my oor hoe ek praat ... en dan lag die wit meisies ook**".

Maria het aangedui dat sy "**nie so goed**" met haar onderwysers oor die weg kom nie. Sy het onder meer vertel dat hulle "**altyd met my raas omdat ek so baie afwesig is, maar hulle verstaan nie ... ek het nie altyd transport nie ... en nou die dag toe's my oupa begrawe en die Engelse juffrou het weer geraas, maar sy verstaan nie, onse begrafnisse vat langer ...**" Sy het die behoefte uitgespreek om volgende jaar na 'n Engelse hoërskool in die omgewing te gaan, "**want ek cope eerder met 'n ander taal as wat ek hiér moet bly**".

Die moontlike rol wat skoolkontekste oor die algemeen by die onderhandeling van identiteit speel, is opnuut vir my geïllustreer. Die konteks kan nie noodwendig verander word nie,

maar ek spreek die hoop uit dat Maria met behulp van EI-terapie beter toegerus kan word om die ontsaglike eise wat eersgenoemde aan haar stel, meer suksesvol te kan hanteer.

LITERATUURLYS

Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, **21**(4), 3-16.

Bar-On, R. (2006). Persoonlike epos aan Prof. Dr. J.G. Maree.

Bar-On, R & Parker, J.D.A. (2000). *BarOn EQ-i:YV™ BarOn Emotional Quotient. Inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bekker, S. (2001). Identity and ethnicity. In: Bekker, S., Dodds, M. & Khosa, M. (Eds.). *Shifting African identities* (pp. 1-6). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Bennett, C.I. (1999). *Multicultural education: Theory and practice, 4th edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Brislin, W.R., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Bulhan, H.A. (1980). Dynamics of cultural in-betweenity: An empirical study. *International Journal of Psychology*, **15**, 105-121.

Bulhan, H.A. (1985). *Franz Fanon and the psychology of oppression*. New York: Plenum Press.

Carrim, N. (1998). Anti-racism and the 'New' South African educational order. *Cambridge Journal of Education*, **28**(3), 301-321.

Chen, C.P. (2006). Understanding career chance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, **5**:251-270.

Chinkanda, N.E. (1994). The family as a source of support in education. In: Le Roux, J. (Ed.). *The black child in crisis: A socio-educational perspective*, Vol. 2 (pp. 171-198). Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Cokley, K.O. & Helm, K. (2001). Testing the construct validity of scores on the multidimensional inventory of black identity. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, **34**(2), 80-96.
- Collins, K. (2003). *Ability profiling and school failure*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Connole, H., Smith, B. & Wiserman, R. (1993). *Issues and methods in research: Study guide*. Underdale: University of South Australia.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches, 2nd edition*. California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. California: Sage Publications.
- Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. (1992). *Human diversity in education: An integrative approach*. New York: McGraw-Hill.
- Dawis, R.V. (2002). *Person-environment-correspondence theory*. In Brown, D. (Ed.). *Career choice and development* (pp. 427-454). San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *The landscape of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research, 2nd edition*. London: Sage Publications.
- De Vos, A.S. (Ed.) 1998. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- De Vos, A.S. (2002). Combined quantitative and qualitative approach. In de Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 2nd edition* (pp. 339-359). Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Wet, J.J., Monteith, J.L., Venter, P.A. & Steyn, H.S. (1981). *Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde*. Durban: Butterworths.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Du Plooy, J. & Swanepoel, Z. (1997). Multicultural education: Problems faced by minority groups in schools. *Acta Academica*, **29**(1), 129-153.

Du Toit, P.J. (1995). Interpersonal relationships of black pupils in multicultural schools in RSA: Problems and guidelines. *South African Journal of Education*, **15**(4), 212-216.

Ebersöhn, L. (2003). A theoretical framework for life skills in guidance and counselling. In Ebersöhn, L. & Eloff, I. (Eds.). *Life skills and assets* (pp. 50-65). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Erasmus, P. (1999). *The accommodation of the black grade nine learner in a traditionally white school*. Pretoria: University of Pretoria.

Erasmus, P. & Ferreira, G.V. (2002). Black Grade 9 learners in historically white suburban schools and their experience of integration. *South African Journal of Education*, **22**(1), 28-35.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. London: Faber & Faber.

Erikson, E.H. (1977). *Childhood and society*. New York: Norton.

Ferns, I. & Thom, D.P. (2001). Moral development of black and white South African adolescents. *South African Journal of Psychology*, **31**(4), 38-48.

Finestone, M. (2005). *Die impak van emosionele intelligensie op mensmodelleringsterapie aan 'n jeugdige met bipolêre versteuring*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Fordham, S. (1991). Racelessness in private schools. *Teachers College Record*, **92**(3), 470-484.

- Fouché, C.B. & Delport, C.L. (2002). Introduction to the research process. In: De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 2nd edition* (pp. 70-92). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage Publications.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Green, L. (2001). Theoretical and contextual background. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). *Promoting learner development* (pp. 3-16). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Gross, J.J., Johan, O.P. & Richards, J.M. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: A personality perspective. *Society for Personality and Social Psychology*, **26**(6), 712-726.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harber, C. (1998). Desegregation, racial conflict and education for democracy in the new South Africa: A case study of institutional change. *International Review of Education*, **44**(5/6), 569-582.
- Hartshorne, K. (1992). Education and employment. In Evaratt, D. & Sisulu, E. (Eds.). *Black youth in crisis. Facing the future*. Johannesburg: Ravan Press.
- Janesick, V.J. (2000). The choreography of qualitative research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research, 2nd edition* (pp.390-396). London: Sage.

Jansen, J. (2005). Klasgesprek tydens NME 810.

Jansen, J. (2005). *The literature review: Guidelines for conducting effective reviews of the literature*. Klasnotas (NME 810). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Kriel, H.A. (2000). *Intergroepverhoudings in hoërskole*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Kaschula, R.H. & Anthonissen, C. (1995). *Communicating across cultures in South Africa: Toward a critical language awareness*. Johannesburg: Hodder & Stoughton.

Lam, L.T. & Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, **142**, 133-134.

Leedy, P.D. (1997). *Practical research: Planning and design, 6th edition*. New Jersey: Prentice-Hall.

Leedy, P.D. & Omrod, J.E. (2001). *Practical research: Planning and design, 7th edition*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Lemmer, E.M. (1993). Addressing the needs of the black child with a limited language proficiency in the medium of instruction. In: Le Roux, J. (Ed.). *The black child in crisis: A socio-educational perspective*, Vol. 1 (pp. 324-339). Pretoria: J.L. van Schaik.

Lomofsky, L., Roberts, R. & Mvambi, N. (1999). The inclusive classroom. In: Engelbrecht, P., Green, S.N. & Engelbrecht, L. (Eds.). *Inclusive education in action in South Africa* (pp. 69-96). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Machaisa, P.R. (2004). *The experiences of learners in former white schools*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Mandaza, I. (2001). Southern African identity: A critical assessment. In: Bekker, S., Dodds, M. & Khosa, M. (Eds.). *Shifting African identities* (pp. 133-139). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Maree, J.G. & Beck, G. (2004). Using various approaches in career counselling for traditionally disadvantaged (and other) learners: Some limitations of a new frontier. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, **23**(4), 80-87.

Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (2002). Emotional intelligence and achievement: Redefining giftedness? *Gifted Education International*, **16**(3), 261-273.

Maree, J.G. & Fernandes, M.P.J. (2003). The impact of emotional intelligence on solution-focused therapy with an adolescent. *Early Child Development and Care*, **173**(5), 499-508.

Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage publications.

Mayan, M.J. (2001). *An introduction to qualitative methods: A training module for students and professionals*. University of Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, **27**, 267-298.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1997). *Research in education. A conceptual introduction, 4th edition*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction, 5th edition*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education, 2nd edition*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moosa, F., Moonsamy, G. & Fridjhon, P. (1997). Identification patterns among black students at a predominately white university. *South African Journal of Psychology*, **27**(4), 256-260.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Mwamwenda, T.S. (1996). *Educational psychology: an African perspective*. Durban: Heinemann.
- Naidoo, J.P. (1996). *Racial integration of public schools in South Africa: A study of practices, attitudes and trends*. Durban: Education policy unit, University of Natal.
- Neuman, L.W. (1994). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches, 2nd edition*. New York: Allyn and Bacon.
- Neuman, L.W. (1997). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches, 3rd edition*. New York: Allyn and Bacon.
- Neuman, L.W. (2000). *Social research methods. Qualitative and Quantitative Approaches, 4th edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory. A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Phares, E.J. (1992). *Clinical psychology: Concepts, methods, and profession, 4th edition*. California: Brooks/Cole.
- Plug, C., Meyer, W.F., Louw, D.A. & Gouws, L.A. (1991). *Psigologie-woordeboek, 2de uitgawe*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Poggenpoel, M. (1998). Data analysis in qualitative research. In: De Vos, A.S. *Research at grass roots. A primer for the caring professions* (pp. 334-353). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Polson, E. (1996). *Die effek van 'n stereotipe verminderingsprogram van hoërskool-leerlinge*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Prah, K.K. (1999). Producing and reproducing knowledge in racist South Africa. In: Prah, K.K. (Ed.). *Knowledge in Black and White* (pp. 1-16). Cape Town: Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).

Richburg, M. & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child's emotional education. *Child study journal*, **32**(1), 31-37.

Salovey, P. (2004). Emotions and emotional intelligence for educators. In: Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds.). *Keys to educational psychology* (pp. 21-44). Cape Town: UCT Press.

Salovey, P. & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Schurink, E.M. (1998). Deciding to use a qualitative research approach. In: De Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots. A primer for the caring professions* (pp. 239-249). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Scutte, N.S. & Malouff, J.M. (1999). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. New York: The Edwin Mellen Press.

Sears, D.C., Peplau, L.A. & Taylor, S.E. (1991). *Social psychology*. London: Prentice-Hall.

Smith, T.B. & Stones, C.R. (1999). Identities and racial attitudes of South African and American adolescents: A cross-cultural examination. *South African Journal of Psychology*, **29**(1), 23-30.

Stevens, G. & Lockhat, R. (1997). 'Coca-cola kids': Reflections on black adolescent identity development in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Psychology*, **27**(1): 23-29.

Sternberg, R.J. (2002). Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence. In Aronson, J: *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 227-244). New York: Academic Press.

Stewart-Brown, S. & Edmunds, L. (2003). Assessing emotional and social competence in preschool and primary school settings: A review of instruments. *Perspectives in Education*, **21**(4), 17-40.

- Sue, D.W. & Sue, D. (1990). *Counselling the culturally different: Theory and practice, 2nd edition*. Kenwyn: Juta & Co.Ltd.
- Swanson, R.A. & Holton, E.F. (1997). *Human resource development research handbook: Linking research and practice*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Terblanche, F.H. (1996). Die individualisme-kollektiwisme-dimensie van kulturele variasie: Implikasies vir mondelinge onderrigkommunikasie. *Communicare*, **15**(2), 57-90.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (2002). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thom, D.P. & Coetzee, C.H. (2004). Identity development of South African adolescents in a democratic society. *Society in Transition*, **35**(1), 183-193.
- Trochim, W.M.K. (2001). *The research methods knowledge base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog Publishing.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Van Rooyen, J. (2002). Training manual: Bar-On Emotional Quotient Inventory. Unpublished work, Randburg.
- Viens, J. & Kallenbach, S. (2005). Multiple intelligences theory in adult literacy education. In: Jarvis, P & Parker, S. (Eds.). *Human learning: An holistic approach*, (pp. 50-65). London: Routledge.
- Walters, P. (1993). Bizarre combinations: Ex-DET pupils in Model C schools at std. 6: Some problems and attempted solutions. *Journal of Language Teaching*, **28**(2), 174-190.
- Weissberg, R.P., Shriver, T.P. & Growald, E.R. (2006). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. USA: Association for supervision and curriculum development: Alexandria, Virginia.

Weiten, W. (1989). *Psychology: Themes and variations*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Williams, B.E. (1987). Looking for Linda: Identity in black and white. *Child Welfare*, LXVI(3), 207-248.

Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Young, R.A., Valach, L. & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. In Brown, D. (Ed.). *Career choice and development* (pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

Youngstrom, E.A. & Green, K.W. (2003). Reliability generalization of self-report of emotions when using the differential emotions scale. *Educational and Psychological Measurement*, 63(2), 279-295.



BYLAE

- Bylaag A: Brief van ingeligte toestemming
- Bylaag B: Selfkennis-vraelys
- Bylaag C: Lindie se gedig
- Bylaag D: Lindie se refleksie (Sessie 5 – Emosionele geletterdheid)
- Bylaag E: Die “speletjie” (Sessie 10 – Kognitiewe regulering)
- Bylaag F: Doelwitte wat Lindie vir haarself gestel het
- Bylaag G: Brief van my eksterne kodeerder



BYLAAG A: BRIEF VAN INGELIGTE TOESTEMMING