

## 'n Onderzoek na 'n aantal opvoeders se sieninge oor onderwysverwante bronne van rassisme

Corene de Wet

Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur, Universiteit van die Vrystaat, Posbus 339, Bloemfontein, 9300 Suid-Afrika  
dewetnc@hum.uovs.ac.za

*An investigation of a number of educators' viewpoints on education-related sources of racism. In spite of the prohibition placed on discrimination on the basis of race by the South African Constitution, the Schools Act and the Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act, the report of the South African Human Rights Commission shows that the second highest percentage of the complaints received by the legal division of this Commission, concern educational matters. A prohibition of racism and the removal of institutionalised racism therefore do not guarantee the removal of racism from the South African society in general and schools in particular. The aim of this article is to offer a brief literature and press review on the role played by education-related resources in either the establishment or the cultivation or the counteracting of racism at individual, institutional and cultural levels. In addition an attempt was made to determine, by means of an empirical investigation, a group of educators' views on what should be regarded as the most important sources of racism in South African schools. Educators' views on the role played by educators, school organisations and groupings as well as the curriculum in the establishment of healthy race relations in multiracial schools in South Africa are also discussed.*

### Probleemstelling en doel van die artikel

Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996 [RSA, 1996a: artikel 4(1), (2), (3)] en Grondwet [RSA, 1996b: artikel 29(2)] spel dit uit dat daar nie op grond van ras teen leerders gediskrimineer mag word nie. Voorts het president Thabo Mbeki homself en die Regering daartoe verbind om rassisme en rasediskriminasie uit die Suid-Afrikaanse samelewing te verwyder (Rapport, 2000:4; Mbeki, 2000:1-3). Dié onderneming vind vergestaltung in Wet 4 van 2000, die Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act (RSA, 2000a, Act No. 4). Tog blyk dit uit 'n Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie-verslag dat die tweede hoogste persentasie klagtes wat deur die regsafdeling van dié kommissie ontvang is, om onderwysaangeleenthede wentel (SAHRC, 1999:10; Bonthuys, 1999:2). Dié verslag steun die stelling van die Minister van Onderwys, Kader Asmal (soos aangehaal in The Citizen, 1999:8), dat "racism is not only prevalent on the playground, but it is also a common culture in classrooms". 'n Verbod op rassisme en die verwydering van geïnstitutionaliseerde rassisme is dus nie 'n waarborg vir die verwydering van rassisme uit die Suid-Afrikaanse samelewing in die algemeen en skole in die besonder nie.

Rassisme is 'n komplekse en omvattende begrip. Daar is sedert die negentiende eeu deur sommige akademici van die vooronderstelling uitgegaan dat daar 'n verband tussen fisiese verskille, en intellek en sosiale gedrag is (kyk onder meer Richards, 1997:8-16; Drew, 1995:12; Massey, 1991:31-37; Gillborn, 1990:3). In talle gemeenskappe het rassisme geïnstitutionaliseerd geraak. Reëls, regulasies en formele prosedures word aangewend om teen lede van 'n spesifieke rassegroep te diskrimineer (Gillborn, 1990:8). Kultuurverskille word soms ook verabsoluteer en as regverdiging vir ongelyke behandeling van individue en groepe gebruik (Chivers & Sharp, 1993:135; Lemmer & Squelch, 1993:15; Tikly, 1993:4; Nieto, 1992:22). Drie vlakke waarop rassisme voorkom, kan geïdentifiseer word: individueel, institusioneel en kultureel; en op dié drie vlakke word rassisme uitgebou en in stand gehou (kyk Bowser, Auletta & Jones, 1993:21, 25-26). Dit moet dus ook op dié drie vlakke beveg word.

Die doel met hierdie artikel is, om teen die agtergrond van 'n literatuurstudie en enkele persberigte, oor die rol wat onderwysverwante bronne van rassisme in óf die vestiging en uitbouing óf die bekamping

van rassisme in veelrassige skole speel, te besin en te poog om aan die hand van 'n empiriese ondersoek die volgende probleemvrae te beantwoord:

- Wat is die belangrikste bronne van rassisme in Suid-Afrikaanse skole?
- Tree opvoeders, insluitend die skoolhoof, pro-aktief op wat betref die vestiging en uitbouing van gesonde rasseverhoudinge in veelrassige skole in Suid-Afrika?
- Akkommodeer veelrassige skole se skoolorganisasie en -groepe die eiesoortige behoeftes van alle rasse-groepe?
- Verleen die kurrikulum genoegsaam erkenning aan die veelrassige leerdersamestelling van Suid-Afrikaanse skole?

### Literatuuroorsig

#### Bronne van rassisme

Navorsers (Lemmer & Squelch, 1993:16; Van Dijk, 1993:241-282; Troyna & Hatcher, 1992:131-146; Klein, 1993:38-44) en die pers (kyk onder meer Afrikaner 2000:4; Mischke, 2000:1; Naidoo, 1999:3) identifiseer die skool, die ouers, politici, die gemeenskap en die media as die belangrikste rolspelers in die vestiging en instandhouding van rassevooroordele en -stereotiperings in skole. Hoewel die rol van die media, die gemeenskap en die politici in die vestiging en instandhouding van rassisme in skole nie ontken word nie (kyk Tabel 1), sal daar in hierdie artikel slegs op die rol van opvoeders, die skoolorganisasie en -groepe, asook die kurrikulum gelet word.

#### Opvoeders

Omdat rassisme so 'n emosionele en komplekse aangeleentheid is, kan die optrede van opvoeders, asook interaksie of 'n gebrek aan interaksie, insluitend oog- en fisiese kontak, tussen opvoeders en leerders as rassistiese optrede ervaar word. Uit navorsing wat in die VSA gedoen is, kan afgelei word dat blanke opvoeders meer aandag aan blanke as aan swart leerders skenk. Blanke opvoeders prys byvoorbeeld blanke leerders meer, rig meer vrae aan hulle, koester hoër verwagtinge van hulle en moedig hulle meer direk aan (Tatum, 1998:48; Nieto, 1992:25, 30-31; Rattansi, 1992:21; Sleeter, 1992:78-80, 126-127, 163-164; Sedlacek & Brooks, 1976:7-8, 59-60). Klein (1993:129-130) het bevind dat sommige opvoeders blante vooroordele teenoor diegene van 'n ander ras, toon. Dit is egter moeilik om subtiel gedifferensieerde houdinge teenoor diegene "wat soos ek is" en diegene wat "anders as ek is" te identifiseer (Tatum, 1998:47; Klein, 1993:129-130; Massey, 1991:26; Landis, McGrew & Triandis, 1976:117-122).

Uit die literatuur en persberigte wil dit voorkom asof hoë eise aan opvoeders verbonde aan veelrassige skole gestel word. Opvoeders moet bereid wees om hulleself geestelik en professioneel intensief voor te berei vir veranderende sosiale en politieke omstandighede om te kompenseer vir hulle eie monokulturele en -rassige akademiese en sosiale agtergrond (Dilg, 1999:83; Tatum, 1998:47; Thakur, 1997:5; Brook, 1996:217; Bowser *et al.*, 1993:35; Sleeter, 1992:210; Gerwitz, 1991:189; Massey, 1991:159; Willey, 1984:42, 56-56, 61; Sedlacek & Brooks, 1976:5; Landis *et al.*, 1976:118-119; McCarthy, 1971:41). Dié eis geld nie net vir praktiserende opvoeders nie, maar ook vir potensiële opvoeders. Aanvanklike opvoedersopleidingskursusse moet die realiteit van veelrassige onderwys deeglik in hulle kurrikula verleen (Fraser, 1992:39; Siraja-Blatchford, 1991:35-51). Veelrassige onderwys kan slegs slaag as die skoolhoof en al die opvoeders daartoe verbind is. Hierdie positiewe ingesteldheid moet nie net in die formele onderwysmilieu nie, maar ook in informele gesprekke tussen kollegas, asook gesprekke met opvoeders en leerders neerslag vind (Brook, 1996:217; Lemmer & Squelch, 1993:17; Klein, 1993:108; Troyna &

Hatcher, 1992:160-168, 204; Massey, 1991:24; Boateng, 1990:79). Opvoeders moet hulleself ondersoek en bewys wees van hulle eie rassevooroordele. Sodanige vooroordele kan 'n bepalende invloed op hulle kurrikulêre en opvoedkundige besluite uitoefen (Dilg, 1999:83; Naidoo, 1999:3; Tatum, 1998:47; Thakur, 1997:5; Klein, 1993:132-133; Massey, 1991:159; Boateng, 1990:79; McNeal & Rogers, 1971:30). Opvoeders moet voorts in staat wees om as fasiliteerders op te tree indien daar rassiespanning ontstaan. Hulle moet gevolglik geskool wees in konflikhantering (Dilg, 1999:83; Naidoo, 1999:3; Thakur, 1997:5; Dovey, 1995:25; Troyna & Hatcher, 1992:161-168). Dit is belangrik dat opvoeders 'n simpatieke, uitnodigende, eerlike en geborge klasatmosfeer vir alle leerders skep (Dilg, 1999:83; Brook, 1996:217; McNeal & Rogers, 1971:30). Opvoeders moet veral simpatie hê met en belangstelling toon in leerders se kognitiewe behoeftes, want volgens Dilg (1999:83) is dié behoeftes die gevolg van leerders se unieke sosiale en kulturele milieu. Dit is belangrik dat opvoeders te alle tye konsekwent in hulle optrede moet wees om te voorkom dat die volgende retoriese vraag tot hulle gerig word:

Is it different strokes for different folks because the other boy happens to be white? (*Cape Argus* 2000:4; kyk onder meer Mahlangu, 2000:4; Monare, 2000:3; Mogale, 1999:6; Naidoo, 1999:3 vir soortgelyke beskuldigings).

Voorafgaande uitdagings maak die bywoon van kursusse en werksinkels wat opvoeders nie net sal sensitiseer nie, maar ook bemagtig, noodsaaklik (kyk o.a. Naidoo, 1999:3; Shefer, 1997:30-39; Dovey, 1995:24-27; Sedlacek & Brooks, 1976:63-134 vir riglyne). Jansen (in Naidoo, 1999:3) stel in hierdie verband die skep van opvoedersuitruilprogramme voor.

Nie net die opvoeders nie, maar ook die skoolorganisasie moet afgestem wees op die bevordering van rasseharmonie. Gerwitz (1991:189) bepleit 'n holistiese benadering:

For racial issues to be tackled effectively they must be made central to any new initiative and not tackled on as an afterthought. ... the centrality of anti-racism must be ensured by a whole school approach.

### Skoolorganisasie

Omdat rassisme op verskillende vlakke voorkom en verskillende vorme aanneem, bestaan daar in enige veelrassige skool 'n magdom van gewaande, werklike en potensieële rassistiese reëlins met betrekking tot skoolorganisasie. Slegs enkeles wat in die literatuur en die pers geïdentifiseer is, sal vervolgens aangestip word.

Sedlacek en Brooks (1976:60) se beskuldiging dat 'n groot persentasie buite-kurrikulêre aktiwiteite in Amerikaanse skole slegs die voorkeure van blanke leerders in ag neem, kan volgens koerant-berigte (Ndlovu, 2000:2; Ledwaba, 1999a:4) *mutatis mutandis* op Suid-Afrika van toepassing gemaak word. Volgens Ledwaba (1999a:4), Mangxamba (1999:10) en Sunday World (1999:4) meen swart leerders in Suid-Afrika dikwels dat hulle bewustelik oor die hoof ge-sien word by die samestelling van sportspanne.

Ledwaba (1999a:4) rapporteer dat leerders van 'n skool in Noordwes beweer dat daar by dié skool nie voorsiening gemaak word vir Rekenaarstudie vir Engelstalige leerders nie. ('n Groot persentasie leerders wat onderrig deur medium van Engels aan parallelmediumskole ontvang, is swart.) Sommige tradisionele blanke skole bied skynbaar ook nie die dominante inheemse taal van 'n spesifieke streek as vak tot op graad 12-vlak aan nie (Mangxamba, 1999:10). Swart leerders beleef dié reëlins klaarblyklik as diskriminasie teen hulle.

Uit navorsing (Lemon, 1994:213-216; Christie, 1990a:133-134) en persberigte (Ledwaba, 1999a:4; Ledwaba, 1999b:4; Rademeyer, 1999:10; Joubert, 1998:4; The Cape Times, 1995:1; The Citizen, 1995:11) blyk dit dat sommige Suid-Afrikaanse skole se toelatingsbeleide, wat onder meer taalvereistes, ouderdomsperke en finansiële verpligtinge insluit, deur sommige ouers, leerders, politici en akademici as rassistiese reëlins veroordeel word. Volgens dié kritici word die reëlins dikwels as 'n skuiwergat gebruik om leerders uit agtergeblewe gemeenskappe toegang tot dié skole te ontê. Die voormalige

Minister van Onderwys, Sibusiso Bengu, (soos aangehaal in Naidoo, 1999:10) beskryf taalbeleid, die geografiese ligging van spesifieke skole, skoolfondse en die aanry van blanke leerders ("bussing") na bepaalde skole as "crude and subtle tools" vir die instandhouding van blanke oorheersing by voormalige model C-skole.

Die bewering word verder gemaak dat in sommige van die veelrassige skole in Suid-Afrika blanke en swart leerders, hoewel hulle deur dieselfde medium onderrig word, in aparte klaskamers geakkommodeer word (Vrey, 2000:9; Ledwaba, 1999a:4; The Citizen, 1999:8; Caelers, 1998:2). In enkele skoolkoshuise is blanke en swart koshuiskinders skynbaar in aparte slaapsale gehuisves (Ledwaba, 1999b:4; Coetzee, 1997:3). Volgens koerantberigte (Ledwaba, 1999b:4; Mamalla, 1999:4) word van die koshuisinwoners nie net in aparte slaapfasiliteite nie, maar ook in aparte studielokale en eetsale geakkommodeer. Ledwaba en Makgotho (1999:1) berig dat blanke en swart leerders soms ook in aparte skoolbusse vervoer word.

Hierbenewens is dit klaarblyklik vir leerders en ouers uit sekere rassegroepe belangrik dat die opvoederskorps (Ndledla, 2000:5; The Star, 2000:3; Bonthuys, 1999:2; Monare, 1999:4; Naidoo, 1999:3; Brook, 1996:217; Sleeter, 1992:208-210; Massey, 1991:24, 159; Boateng, 1990:83; Willey, 1984:54-55; Sedlacek & Brooks, 1976:6, 61), asook die beheerliggaam- (Ndledla, 2000:5; Bonthuys, 1999:2; Willey, 1984:55) en leerlingraadsamestelling (Coetzee, 2000:2; Monare, 2000:3; Meyer, 1999:11; Mogale, 1999:6; Naidoo, 1999:3; Thompson, 1998:1) die demografie van die voedingsarea van die skool moet reflekteer. Skoolhoofde van tradisioneel blanke skole moet dus bewustelik swart opvoeders werf. Volgens Klein (1993:113) en Boateng (1990:83) is dit noodsaaklik dat swart mense in hoë poste in skole aangestel word, want leerders sal groter agting vir swart mense toon as hulle swart rolmodelle het. Indien die beheerliggaam nie verteenwoordigend is nie, moet swart lede gekoöpteer word, aldus Ndledla (2000:5) en Willey (1984:55). Dieselfde beginsel geld vir die leerlingraad.

'n Skoolbeleid wat pertinent anti-rassisties is, kan 'n belangrike instrument in die afbreek van rassisme by skole wees (Brook, 1996:217; Klein, 1993:112; Massey, 1991:23; Willey, 1984:40). Die skoolbeleid moet 'n gees van verdraagsaamheid adem en wedersydse respek teenoor lede van ander rassegemeenskappe bevorder. Leerders moet tot verantwoordelike burgerskap gelei word. Enige vorm van rassisme, vooroordeel of diskriminasie moet ten sterkste afgekeur word. Dit is wenslik dat die kurrikulum, sowel as die verskuilde kurrikulum, eerder 'n wêreld- as 'n rassegebaseerde perspektief toon. Dit is voorts belangrik dat die beleid duidelik aandui watter tipe optrede aanvaarbaar is. Riglyne moet gevolglik verskaf word oor hoe om teen oortreders op te tree (Quail, 2000:9; Lemmer & Squelch, 1993:17; Klein, 1993:112; Troyna & Hatcher, 1992:168-171; Massey, 1991:23-24, 28; Boateng, 1990:83; Willey, 1984:40). 'n Anti-rassistiese skoolbeleid is waardeeloos as leerders nie bekend is met die inhoud óf as dit nie konsekwent toegepas word nie (Troyna & Hatcher, 1992:199, 204). Troyna en Hatcher (1992:199) waarsku dat 'n anti-rassistiese skoolbeleid in blank-dominante skole deur sommige leerders as onregverdige bevoorrouting van swart leerders ervaar kan word en gevolglik rassisme kan versterk.

Dit sal vrugtelos wees as opvoeders verbind is tot die daargestelling van rasseharmonie, en die skoolorganisasie en -groeperinge afgestem is op die bevordering van positiewe blank-swart-samewerking en die erkenning van die eiesoortige behoeftes van verskillende rassegroepe, maar die kurrikulum is deurspek met rassisme.

### Kurrikulum

Sleeter en Grant (1991:80) se siening dat die kurrikulum nie neutraal is nie, "(because it) always represents somebody's version of what constitutes important knowledge and a legitimate view", word deur nasionale (Christie, 1990b:37-48; Du Preez, 1983:10-24, 75-76) en internasionale (Klein, 1993:149; Van Dijk, 1993:205-237; Nieto, 1992:75-77; Sleeter & Grant, 1991:80; Klein, 1990:4, 74-91; Sedlacek

& Brooks, 1976:6) navorsing oor die kurrikulum in die algemeen en handboeke in die besonder, bevestig.

Uit 'n kritiese analise van die uitbeelding van swart mense en Asiërs in Amerikaanse, Britse en Suid-Afrikaanse voorgeskrewe literatuur blyk dit dat dié karakters dikwels eendimensionele stereotipes is (Jackson, 1999:9; Viswanathan, 1994:158-169; Klein, 1993:40, 151-152, 171-172; Van Dijk, 1993:206; Nieto, 1992:75-76; Massey, 1991:74; Christie, 1990b:44; Klein, 1990:44-56; Du Preez, 1983:29-30). Tatum (1998:46) het byvoorbeeld bevind dat die werke van swart fiksieskrywers nie op Amerikaanse lyste van voorgeskrewe boeke figureer nie. Dit kan volgens hom tot die wanpersepsie lei dat daar nie swart skrywers van formaat bestaan nie. Dit impliseer nie dat feitlik alle boeke voortaan dié deur swart skrywers moet wees nie. Inteendeel; any work or practice should first of all be judged on its own merits independently of the ethnic origins, affiliations or status of its author. Such judgements should be based on criteria which are directly and internally related to the form as well as the content of the text (Cohen, 1992:96).

Massey (1991:74) en Willey (1984:68) wys daarop dat blanke skole in Brittanje die kuns, musiek, danse en drama van ander rasse-groepe geheel en al ignoreer. Die Werkgroep oor Waardes in die Onderwys (RSA, 2000b:5) is ook van mening dat kennis, asook die beklemtoning van diversiteit verdraagsaamheid tussen leerders van verskillende rasse tot gevolg sal hê.

Skoolgeskiedenis en Geografie was vir baie jare die toonvenster van die suksesse van die Europeërs (De Wet, 1999:148-149; Van Dijk, 1993:206-207; Nieto, 1992:76; Massey, 1991:74; Christie, 1990b:44; Willey, 1984:68). Massey (1991:74) skryf byvoorbeeld dat Afrika in Geografiehandboeke as 'n kontinent van probleme uitgebeeld word: die Afrikane is meestal as verarm, verhonger en ongeletterd as gevolg van klimaatsomstandighede sowel as van onkunde oor geboortebepoerings en landbou voorgestel. Dit kan moontlik as 'n vorm van rassevooroordeel vertolk word. Taylor (1974:132) reken dat indien skoolgeskiedenis 'n genuanseerde verledebeeld daarstel, die Afrikaan trots sal wees op sy kultuur en tradisies. Dit kan lei tot 'n positiewe selfbeeld. Taylor (1974:144) wys op swart mense se soeke na 'n historiese identiteit:

the black Afro-Anglo-American West Indian minorities ... are searching for their own identities in their African heritage, in their history and in their subsequent countries of settlement.

Hoewel opvoeders nie veel beheer het oor watter handboeke voorgeskryf word nie, word aanbeveel (Massey, 1991:101; Boateng, 1990:79; Klein, 1990:16) dat hulle deur werkinkels en indiensopleidingskursusse gesensitiseer moet word sodat hulle 'n kritiese ingesteldheid teenoor handboeke en kurrikula sal toon. 'n Literator van Unisa (Roos in Jackson, 1999:9) beweer byvoorbeeld dat rasse- en ander stereotipes 'n universele verskynsel in die letterkunde is. Dit moet egter nie as 'n hindernis nie, maar as 'n geleentheid in die rasse-sensitivering van leerders gebruik word:

Jy moet probleme bekend stel en dit oplos. Hoe leer jy iemand verdraagsaamheid en probleemoplossing as jy nie weet wat die probleem is nie?

Klein (1993:169-170; 1990:17-18), Sleeter (1992:64-71) en Cohen (1992:96) lê kriteria neer waaraan skoolhandboeke in veelrasige skoolgemeenskappe moet voldoen. Handboeke moet 'n wêreldvisie toon. Boeke wat vanuit 'n Westerse, patriagale verwysingsraamwerk geskryf is, moet vermy word. Tweedens moet verseker word dat die boeke feitlik korrek is en rekening hou met die jongste ontwikkeling — nie net ten opsigte van die teks nie, maar ook ten opsigte van kaarte en illustrasies. Boeke moet verteenwoordigend van alle sosio-ekonomiese, kulturele en rasse-groepe wees. Voorgeskrewe boeke moet dus die diversiteit van die leerders en die gemeenskap reflekteer. Boeke wat ewe suksesvol in 'n eksklusief blanke as 'n eksklusief swart skool gebruik kan word, moet geselekteer word. Illustrasies en/of teks moet klem op blank-swart-samewerking, nie konflik nie, lê. Dit is belangrik dat godsdiens-, taal-, kultuur- en rasverskille met groot sensitiwiteit hanteer word.

'n Groep navorsers bekend as die Werkgroep oor Waardes in die Onderwys is van mening dat rassisme in Suid-Afrikaanse skole afgebreek kan word indien "the history of the human evolution is properly understood and taught in our schools" (RSA, 2000b:4). Kennis van die evolusie sal volgens hierdie Werkgroep die mite dat sekere rasse superieur is, vernietig. Tweedens bepleit hulle "good history put to good use taught by imaginative teachers". Derdens reken die Werkgroep dat leerders kennis moet dra van die werksaamhede van die Waarheids- en Versoeningskommissie. Hulle skryf (RSA, 2000b:4-5):

Human beings have the remarkable capacity to repeat the mistakes of the past. ... this is why knowledge of genocide in the 20th century is so important and why resistance to holocaust denial must be fierce.

Troyna en Hatcher (1992:200) waarsku dat daar met groot omsigtigheid te werk gegaan moet word as die kurrikulum herstruktureer word. Hulle wys daarop dat beide swart en blanke leerders voorbehoude het oor die bevordering van tradisionele leefstyle en kulture in die kurrikulum. Volgens die navorsers voel swart leerders ongemaklik, selfs gestigmatiseer, omdat hulle kulturele verlede dikwels as antikwaries voorgestel word. Daarenteen reken sommige blanke leerders weer dat swart leerders se verlede toenemend ten koste van hul eie geprioritiseer word.

In die bostaande afdeling is aangetoon dat rassisme op drie vlakke, naamlik individueel, institusioneel en kultureel, uitgebou en in stand gehou word, maar ook beveg kan word. In 'n empiriese ondersoek waarvoor in die volgende afdeling verslag gedoen word, is aan die drie vlakke aandag gegee.

### Empiriese ondersoek Navorsingsinstrument

'n Empiriese ondersoek is geloods om eerstens vas te stel wat 'n groep opvoeders se sieninge oor die belangrikste bronne van rassisme in Suid-Afrikaanse skole is. Tweedens is gepoog om te bepaal of die optrede van opvoeders, insluitend skoolhoofde, bydra tot die vestiging en uitbouing van gesonde rasseverhoudinge in veelrasige skole in Suid-Afrika. Derdens is gekyk na opvoeders se opvattinge oor aspekte van die skoolorganisasie en -groeperinge van veelrasige skole. Laastens is gepoog om te bepaal of die groep opvoeders van mening is dat die kurrikulum rasdiversiteit van die leerderbevolking in ag neem. Die navorsingsinstrument was 'n gestruktureerde vraelys. Dié vraelys, wat in Engels en Afrikaans beskikbaar was, is gebaseer op die gestandaardiseerde Multiethnic education inventory (Banks, 1988:293-301).

### Die steekproef

Die universum het bestaan uit primêre en sekondêre skole geleë in die Noordelike Provinsie, Oos-Kaap en die Vrystaat. Hierdie skole se leerderdemografie is óf eksklusief swart óf eksklusief blank óf eksklusief kleurling óf veelrasig.

'n Steekproef van 250 opvoeders is in ooreenstemming met die gerieflikheidsbeginsel uit die bevolking van al die opvoeders van bogenoemde skole getrek. Hierdie 250 deelnemers was beskikbaar ten tyde van hulle studie in Vergelykende Opvoedkunde vir die BEd- en BEd Hons-kursusse aan die Universiteit van die Vrystaat. Die steekproef is verteenwoordigend van die bevolking (Heystek & Louw, 1999:22). Primêre- en sekondêreskool-opvoeders het deel van die steekproef gevorm. Hierdie opvoeders het die verskillende posvlakke vir opvoeders, naamlik skoolhoofde, adjunkhoofde, departementshoofde asook Posvlak 1-opvoeders ingesluit.

Tweehonderd en vyftig vraelyste is uitgedeel en 208 is terug ontvang. Die hoë persentasie (83.2%) voltooië vraelyste kan daaraan toegeskryf word dat die vraelyste uitgedeel en voltooi is terwyl die deelnemers klas bygewoon het.

Die rassamestelling van die respondente wat die vraelys voltooi het, was soos volg:

Swartmense	139 (66.8 %)
Blankes	46 (22.1 %)

Kleurlinge	22 (10.6 %)
Asiërs	1 (0.5 %)
Totaal	208 (100 %)

Die steekproef kan as 'n gerieflikheidssteekproef beskryf word, want die deelnemers was beskikbaar terwyl hulle klas bygewoon het. Heystek en Louw (1999:22) regverdig hierdie tipe steekproef op grond van koste- en tydsoorweging. Om dieselfde inligting via geposte vraelyste te bekom, sou nie net baie duurder gewees het nie, maar sou ook baie langer geduur het.

### Betroubaarheid en geldigheid

Die inhoudsgeldigheid van die vraelys is bepaal deur 'n loodsstudie en 'n literatuurstudie. Nadat vyftien opvoeders die vraelys voltooi het, is enkele veranderinge aan die inhoud en struktuur van die vraelys aanbring.

Die betroubaarheid van die vraelys is positief beïnvloed deur die feit dat die deelnemers Vergelykende Opvoedkunde-studente was. Hulle was dus vertrouwd met onderwysvraagstukke en -uitdagings soos multikulturalisme, multilingualisme, globalisering en regstellende aksie in die Suid-Afrikaanse, maar ook internasionale onderwysstelsels. Die persoonlike teenwoordigheid van die navorser het daartoe bygedra dat enige onduidelikhede op die vraelys dadelik opgeklar kon word.

In laasgenoemde verband en ter wille van ewewigtigheid kan daarop gewys word dat Eslea en Mukhtar (2000:210), Mama (1995:1-2), en Troyna (1993:107-108) blanke akademici se vermoë om navorsing oor rassisme te doen, bevraagteken. Eerstens word beweer dat blanke akademici nie in staat is om betekenisvolle inligting van swart respondente te bekom nie as gevolg van die status en magsverskille tussen hulle. Voorts het blanke navorsers na bewering nie 'n intuitiewe begrip van die komplekse geestesprosesse en sosiale strukture van swart gemeenskappe nie. Dit lei volgens Troyna (1993:107) daartoe dat lede van swart gemeenskappe as karikature uitgebeeld word. Derdens word aangevoer dat blanke navorsers hulleself in die rol van ombudsman sien. Daarenteen is Andersen (1993:48, 50) van mening dat indien daar 'n vertrouensverhouding tussen die (blanke) navorser en (swart) respondente bestaan en die navorser eerlik is oor sy/haar motiewe met die navorsing, respondente bereid sal wees om onbevangen en eerlik inligting te verskaf.

### Verwerking van gegewens

In afdeling A van die vraelys (kyk Tabel 1), is respondente versoek om moontlike bronne van rassisme in prioriteitsorde te rangskik. Voorlopige rangordewaardes is daarna aan die betrokke bronne volgens die response toegeken. Hierna is die totale gemiddelde graderingspunt van elk bepaal. Hiervan is die totale gemiddelde rangordetelling afgelei. In afdelings 2 tot 5 van die vraelys is die respondente gevra om op bepaalde stelling te reageer. Hulle moes van die volgende skaal gebruik maak:

4	=	uitstekend
3	=	goed
2	=	redelik
1	=	swak
nvt	=	nie van toepassing nie

Deur eenvoudige wiskundige berekenings is 'n poging aangewend om die siening van die respondente te bepaal (kyk Tabelle 2 – 5).

### Resultate

Tabel 1 gee in rangorde die respondente se siening oor wie of wat as die belangrikste bronne van rassisme in Suid-Afrikaanse skole beskou kan word.

Uit Tabel 1 kan die volgende afleidings gemaak word:

- Die respondente beskou politici as die belangrikste bron van rassisme by skole.
- Terwyl witmense die tweede belangrikste bron van rassisme by skole is, is swartmense maar die sesde belangrikste bron (vergeleik dié gradering met die rassiesamestelling van die respondente).

- Leerders in die algemeen, en die leerlingraad in die besonder, het skynbaar weinig invloed op die vestiging en/of uitbouing van rassisme by skole.
- Die kurrikulum en leerinhoud van sekere vakke is nie 'n baie belangrike bron van rassisme by skole nie.
- Slegs 8.4% van die respondente beskou skoolhoofde en opvoeders as belangrike bronne van rassisme. Tog vorm hulle rangorde-gewys die vyfde belangrikste bron.

Tabelle 2 en 3 gee die respondente se siening oor die rol wat opvoeders, insluitend die skoolhoof, in die daarstelling van gesonde veelrassige verhoudinge in Suid-Afrikaanse skole speel.

Uit Tabel 2 blyk dit dat hoewel opvoeders die noodsaaklikheid van veelrassige onderwys besef (61.5%), slegs 37.5% redelik en 21.2% glad nie tot veelrassige onderwys verbind is nie. Hierdie relatief swak verbintenis tot veelrassige onderwys word bevestig deur die feit dat onderskeidelik slegs 19.7% en 11.1% van die respondente opvoeders se bywoning van indiensopleidingskursusse en werkwinkels oor veelrassige onderwys as "goed" en "uitstekend" beoordeel het (kyk items 2, 3, 6).

Die respondente se negatiewe beoordeling van die bereidwilligheid van skoolhoofde om ouers en leerders uit sekere rasse-groepe te woord te staan (Tabel 3, items 3, 4), bekragtig die respondente se siening dat skoolhoofde, nes die opvoeders (Tabel 2, item 6), nie volkome tot veelrassige onderwys verbind is nie (Tabel 3, item 5). Terwyl 25.0% van die respondente skoolhoofde se verbintenis as swak getipeer het, het slegs 11.6% aangedui dat hulle volkome daartoe verbind is. Hierdie swak verbintenis van skoolhoofde tot veelrassige onderwys word verder geïllustreer deur die feit dat skoolhoofde skynbaar selde daadwerklike stappe neem om lede van ander rasse-groepe as opvoeders by hulle skole aan te stel.

Respondente se siening oor die vraag of die skoolorganisasie en -groeperinge van veelrassige skole alle rasse-groepe se behoeftes akkommodeer, word in Tabel 4 opgesom.

Uit tabel 4 blyk dit dat die oorkoepelende skoolorganisasie en -groeperinge volgens die respondente nie voldoende voorsiening maak vir die behoeftes van leerders uit ander rasse-groepe nie (vergeleik items 1 en 7). Voorts maak veelrassige skole skynbaar ook nie voldoende voorsiening vir die kulturele en sportvoorkeure van ander rasse-groepe se leerders nie (item 4). Dit is opvallend dat slegs 8.7% van die respondente van mening is dat veelrassige skole die finansiële vermoëns van ouers uit agtergeblewe gemeenskappe geheel en al in ag neem by die bepaling van skoolfonds. 'n Redelik groot persentasie van die respondente (37.5% en 34.2%) was van mening dat die rassiesamestelling van beheerliggame van veelrassige skole die demografie van die leerders óf swak óf redelik reflekteer.

In Tabel 5 word respondente se beoordeling van die kurrikula van veelrassige skole weergegee.

Die meerderheid respondente deel die siening dat die kurrikula nie genoegsaam erkenning aan die bydraes van alle rasse-groepe in die opbou van die land verleen nie. Tog neem hulle nie besonder sterk standpunt in nie. 'n Relatief groot persentasie (43.3%) is byvoorbeeld van mening dat die Afrikaanse en/of Engelse kurrikula "redelik" erkenning verleen aan die bydrae van alle etniese en rasse-groepe tot die Suid-Afrikaanse letterkunde. Meer as die helfte van die respondente, 65.8%, is die mening toegedaan dat die historiese, kulturele en intellektuele bydraes van alle rasse-groepe in die land "redelik" tot "goed" verteenwoordig is (kyk ook Tabel 5, items 5 en 8). Hierdie relatief neutrale beoordeling is 'n weerspieëling van die lae gradering wat respondente aan die kurrikulum as 'n potensiele bron van rassisme toeken (kyk Tabel 1).

### Bespreking en aanbevelings

Die hoë prioriteit wat die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek aan die rol van politici in die vestiging en uitbouing van rassisme in skole gee, verleen steun aan die beskuldigings wat in die pers teen politici geopper is. 'n Demokratiese Alliansie-politikus (soos meegedeel aan Coetzee, 2000:2) is byvoorbeeld van mening dat

**Tabel 1** Bronne van rassisme in Suid-Afrikaanse skole

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	G	R
Politici	48	30	12	6	14	8	20	6	16	10	6	7.1	1
Wit mense in die algemeen	56	12	12	14	12	18	8	12	6	14	12	7.4	2
Die ouers van 'n spesifieke skool	12	30	20	20	8	34	12	26	6	6	2	8.1	3
Die beheerliggaam van 'n spesifieke skool	2	26	26	12	26	10	32	18	16	6	2	8.8	4
Die skoolhoof en/of opvoeders van 'n spesifieke skool	14	8	22	28	20	16	16	18	18	10	6	8.9	5
Swart mense in die algemeen	6	10	16	10	8	14	16	8	16	30	42	9.1	6
Die media (byvoorbeeld koerante en televisie)	10	26	22	20	14	10	10	24	6	20	14	9.2	7
Amptenary van nasionale en/of provinsiale onderwysdepartemente	14	10	28	10	16	18	8	12	24	18	22	10.3	8
Die leerders van 'n spesifieke skool	10	6	4	28	18	18	6	22	20	20	24	10.9	9
Die kurrikulum/leerinhoude van sekere vakke	2	12	6	22	20	18	12	14	20	18	32	11.3	10
Die leerlingraad van 'n spesifieke skool	2	6	8	6	20	12	36	16	26	28	14	11.7	11

N = 166; G = gemiddelde gradering; R = rangorde

**Tabel 2** Die rol wat opvoeders speel in die daarstelling al dan nie van gesonde rasseverhoudinge in Suid-Afrikaanse skole

	nvt		1		2		3		4		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sieninge</b>												
1. Die opvoeders is sensitief vir die behoeftes van kollegas wat lede van ander rasse-groepe is.	13	6.3	55	26.4	52	25.0	65	31.2	23	11.1	208	100
2. Opvoeders woon indiensopleidingskursusse en werkwinkels oor veelrassige onderwys by.	20	9.6	65	31.2	59	28.4	41	19.7	23	11.1	208	100
3. Opvoeders erken die noodsaaklikheid van veelrassige onderwys.	2	1.0	34	16.3	44	21.2	71	34.1	57	27.4	208	100
4. Opvoeders erken hulle eie rasse- en kultuurvooroordele en poog om dit te oorkom.	4	1.9	36	17.3	78	37.5	56	26.9	34	16.4	208	100
5. Opvoeders respekteer die kulturele, rasse- en etniese verskille tussen hulle leerders.	5	2.4	45	21.7	61	29.3	67	32.2	30	14.4	208	100
<b>Kontrolevrae</b>												
6. In watter mate is opvoeders verbind tot veelrassige onderwys?	12	5.7	44	21.2	78	37.5	58	27.9	16	7.7	208	100
7. In watter mate wend opvoeders bewustelik pogings aan om gesonde veelrassige verhoudings met die leerders van hulle skool te ontwikkel?	9	4.3	47	22.6	82	39.4	58	27.9	12	5.8	208	100
8. In watter mate beoefen opvoeders onderling gesonde interpersoonlike en inter-groepverhoudinge?	12	5.7	34	16.4	79	38.0	69	33.2	14	6.7	208	100

Skaal: 4 = uitstekend; 3 = goed; 2 = redelik; 1 = swak; nvt = nie van toepassing nie

**Tabel 3** Die rol wat skoolhoofde speel in die daarstelling al dan nie van gesonde rasseverhoudinge in Suid-Afrikaanse skole

	nvt		1		2		3		4		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sieninge</b>												
1. Die meerderheid skoolhoofde poog daadwerklik om opvoeders uit verskillende rasse-groepe by hulle skole aan te stel en tuis te laat voel.	8	3.8	66	31.7	74	35.6	49	23.6	11	5.3	208	100
2. Die meerderheid skoolhoofde bevorder gesonde rasseverhoudinge tussen personeellede afkomstig uit verskillende rasse-groepe.	5	2.4	53	25.5	81	38.9	49	23.6	20	9.6	208	100
3. Die meerderheid skoolhoofde is gereedlik beskikbaar om leerders uit ander rasse-groepe wat oor rasse-, etniese of onderwysaangeleenthede wil praat, te woord te staan.	6	2.9	86	41.3	54	26.0	48	23.1	14	6.7	208	100
4. Die meerderheid skoolhoofde is gereedlik beskikbaar om ouers uit ander rasse-groepe wat oor rasse-, etniese of onderwysaangeleenthede wil praat, te woord te staan.	3	1.4	83	39.9	59	28.4	53	25.5	10	4.8	208	100
5. Skoolhoofde is verbind tot die noodsaaklikheid van veelrassige onderwys.	10	4.8	52	25.0	66	31.7	56	26.9	24	11.6	208	100

Skaal: 4 = uitstekend; 3 = goed; 2 = redelik; 1 = swak; nvt = nie van toepassing nie

**Tabel 4** Sieninge oor die rol wat die skoolorganisasie en -groeperinge van veelrassige skole kan speel in óf die uitbouing en instandhouding óf die afbreek van rassisme

	nvt		1		2		3		4		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sieninge</b>												
1.	10	4.8	48	23.1	104	50.0	39	18.7	7	3.4	208	100
Daar word in die organisasie van veelrassige skole aandag aan die subtiele en direkte invloed van roosters, grade, vakkeuses en -vereistes, ens. op leerders uit alle rasse-groepe gegee.												
2.	4	1.9	35	16.8	75	36.1	61	29.3	33	15.9	208	100
Reëls en regulasies by veelrassige skole is toegespits op algemene beheer en nie op kulturele en morele verskille nie.												
3.	4	1.9	40	19.2	78	37.5	54	26.0	32	15.4	208	100
Skole poog om die negatiewe gevolge van apartheid-onderwys op leerders van agtergeblewe gemeenskappe te verminder.												
4.	10	4.8	39	18.8	85	40.9	49	23.5	25	12.0	208	100
Kulturele en sportaktiwiteite neem die voorkeure van die verskillende rasse-groepe in ag.												
5.	2	1.0	36	17.3	66	31.7	66	31.7	38	18.3	208	100
Kultuur- en sportaktiwiteite word op so 'n wyse georganiseer dat dit interaksie tussen alle leerders bevorder.												
<b>Kontrolevrae</b>												
6.	10	4.8	42	20.2	102	49.0	47	22.6	7	3.4	208	100
In watter mate dra die organisasie van veelrassige skole by tot leerervaringe bevorderlik vir veelrassige onderwys?												
7.	11	5.3	31	14.9	94	45.2	64	30.8	8	3.8	208	100
In watter mate bevorder die groepering, roosters en leerders se opdragte veelrassige onderwys?												
8.	6	2.9	78	37.5	71	34.2	41	19.7	12	5.7	208	100
In watter mate reflekteer die rassiesamestelling van beheerliggame die rassiesamestelling van leerders verbonde aan veelrassige skole?												
9.	12	5.7	84	30.4	62	29.8	32	15.4	18	8.7	208	100
In watter mate neem die toelatingsbeleide van skole die finansiële beperkinge van leerders afkomstig uit agtergeblewe gemeenskappe in ag?												
10.	12	5.8	47	22.6	87	41.8	48	23.1	14	6.7	208	100
In watter mate is die skoolbeleide van veelrassige skole eksplisiet antirassisties?												

Skaal: 4 = uitstekend; 3 = goed; 2 = redelik; 1 = swak; nvt = nie van toepassing nie

**Tabel 5** Sieninge oor die kurrikula van veelrassige skole

	nvt		1		2		3		4		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sieninge</b>												
1.	12	5.7	52	25.0	90	43.3	44	21.2	10	4.8	208	100
Die Engelse en/of Afrikaanse kurrikulum sluit die werke van 'n wye verskeidenheid etniese en rasse-groepe in.												
2.	11	5.3	43	20.7	73	35.1	64	30.7	17	8.2	208	100
Die Geskiedenis- en/of Sosiale Wetenskappe kurrikulum is hersien om aan die historiese, kulturele en intellektuele bydraes van alle rasse-groepe in Suid-Afrika erkenning te verleen.												
3.	9	4.3	45	21.6	74	35.6	53	25.5	27	13.0	208	100
Ekstra hulp word in basiese vaardighede verleen om sodoende alle leerders in staat te stel om in alle leerareas sukses te behaal.												
4.	4	1.0	49	23.6	54	25.9	67	32.2	36	17.3	208	100
Alle vakke is geredelik beskikbaar vir leerders van alle rasse-groepe.												
5.	6	2.9	54	25.9	70	33.7	58	27.9	20	9.6	208	100
Waar moontlik, maak alle vakke voorsiening vir 'n veelrassige perspektief.												
<b>Kontrolevrae</b>												
6.	3	1.4	43	20.7	72	34.6	75	36.1	15	7.2	208	100
In watter mate word veelrassige onderwys deur die formele kurrikulum bevorder?												
7.	6	2.9	32	15.4	82	39.4	72	34.6	16	7.7	208	100
In watter mate berei veelrassige skole leerders vir 'n produktiewe lewe in veelrassige Suid-Afrika voor?												
8.	5	2.4	31	14.9	108	51.9	49	23.6	15	7.2	208	100
In watter mate word geskikte (veelrassige) programme en onderrigmateriaal ontwikkel?												

Skaal: 4 = uitstekend; 3 = goed; 2 = redelik; 1 = swak; nvt = nie van toepassing nie

die ANC regering — met sy nadruk op ras, sy rassekwotas en die wyse waarop hy met regstellende aksie op grond van ras diskrimineer — gedeeltelik vir die toenemende rassevoorvalle in skole verantwoordelik is.

Die rol van politici in die bevordering van rassisme, is 'n onontginde navorsingsterrein. Die tyd is ryp om 'n kritiese ondersoek te loods na onderwysverwante uitsprake deur politici vanaf politieke verhoë en raadsale. Die volgende vraag vereis beantwoording: Is onderwys bloot 'n politieke speelbal in die hande van politici of maak politici erns met die onderwys van die land?

Hierdie navorsing het ook nie spesifiek gefokus op die rol van die ouers en die breë gemeenskap as bronne van rassisme by skole nie. In hierdie verband beweer Bindley (1971:52) dat die uitbouing van positiewe skool-huis-verhoudinge in veelrassige skole uiters belangrik is:

Because of the lack of a common background among our children and their parents, we have made special efforts to contact parents, to explain to them just what we are aiming to do in school, and to listen to them when they express their hopes and aims for their own children.

Dit blyk egter uit die empiriese ondersoek dat skoolhoofde nie geredelik beskikbaar is om ouers van ander rasse-groepe oor rasse-, etniese of onderwysaangeleenthede te woord te staan nie (Tabel 3, item 4). Uit die literatuurstudie en ondersoek na persberigte wil dit voorkom asof lede van bepaalde rasse-groepe proporsioneel-verteengewordigende beheerliggame as belangrik beskou. Veelrassige skole sal gevolglik op die rassiesamestelling van hulle beheerliggame moet let (kyk Tabel 4, item 8).

Leerders wat lede is van bepaalde rasse-groepe is klaarblyklik uiters rassensitief. In dié verband word die optrede van (blanke) opvoeders soms, ten regte of ten onregte, as rassisties getipeer. Daar word baie hoë eise aan opvoeders gestel. Dit wil egter uit die empiriese ondersoek voorkom asof die respondente reken dat opvoeders verbonde aan veelrassige skole nie volkome daartoe verbind is om sodanige onderwys te laat slaag nie (kyk Tabel 2, items 2, 4, 5, 6, 7 en 8). Opvoeders in die algemeen en skoolhoofde in die besonder sal 'n meer uitnodigende houding teenoor leerders en ouers uit ander rasse moet inneem (kyk Tabel 3, items 3 en 4). Opvoeders moet tot die besef gebring word dat kultuur- en rasverskille in skole 'n realiteit is wat nie geïgnoreer kan word nie (Fynn, 2000:11; Jackson, 1999:9; Brook, 1996:217-218; Bowser *et al.*, 1993:34-35; Chivers & Sharp, 1993:131; Sedlacek & Brooks, 1976:5). Fynn (2000:11) beweer dan ook tereg dat

parents, school governing bodies and pupils must be encouraged to understand, embrace and celebrate diversity, differences and multiculturalism.

In dieselfde trant waarsku Lemmer en Squelch (1993:17) teen die miskiening van veelrassigheid:

By treating pupils all the same and by ignoring cultural and racial differences, teachers run the risk of perpetuating ethnocentrism, prejudice and stereotypes in the educational process.

Die empiriese studie met betrekking tot die skoolorganisasie en -groepering van veelrassige skole bevestig sommige, maar verwerp ook 'n aantal van die vermeende probleme wat in dié verband in die literatuur en pers geïdentifiseer is. Daar word skynbaar nie voldoende voorsiening gemaak vir die sport- en vakvoorkeure van lede van alle rasse-groepe nie (Tabel 4, items 1, 4, 7). Die persepsie wat in die pers geskep word dat baie skole apartheidsonderwys in stand hou deur onder andere leerders van verskillende rasse fisies van mekaar te skei, word nie deur die empiriese studie bevestig nie (kyk Tabel 4, item 5). Die deelnemers aan die navorsingsprojek deel wel die siening wat in die pers en literatuur gehuldig word dat toelatingsbeleid 'n struikelblok in die weg van volkome skoolintegrasië is (kyk Tabel 4, items 3 en 9). Hierdie navorsers is dit eens dat 'n duidelik geformuleerde anti-rassistiese skoolbeleid noodsaaklik is vir rasseharmonie. Tog wil dit voorkom asof weinig skole oor so 'n beleid beskik (Tabel 4, item 10). Die kompleksiteit van rassisme in die onderwys kom duidelik na vore

in belanghebbendes se uiteenlopende interpretasies van sekere reëlins by skole, byvoorbeeld met betrekking tot kleredrag, vakkeuses en die samestelling van sportspanne.

Nasionaal en internasionaal is daar reeds verskeie navorsingsprojekte geloods oor die rol wat die kurrikulum in óf die uitbouing en instandhouding óf die afbreek van rassisme en stereotipering speel. Die erns wat navorsers met die onderwerp maak, word skynbaar nie deur 'n groot persentasie deelnemers aan hierdie navorsingsprojek gedeel nie. Eers wanneer hulle deur werkwinkels en indiensopleidingskursusse gesensitiseer is vir rasse- en ander negatiewe stereotiperings, behoort opvoeders 'n meer kritiese ingesteldheid teenoor handboeke en die kurrikulum te toon. Opvoeders moet mede-eienaarskap vir die kurrikulum aanvaar.

Op grond van die empiriese ondersoek kan verder beweer word dat nóg die opvoeders nóg die skoolorganisasie en -groepering nóg die kurrikulum daarop toegespits is om rasseharmonie in skole te vestig en uit te bou. Die teendeel is egter ook waar. Die opvoeders, skoolorganisasie en -groepering en kurrikulum het dit ook nie bewustelik ten doel om rassisme op individuele, institusionele en kulturele vlak te vestig en uit te bou nie. Die empiriese studie het politici, witmense en die ouergemeenskap as die belangrikste bronne van rassisme geïdentifiseer. Verdere navorsing oor die rol wat politici, die gemeenskap (wit- en swartmense) en ouers as bronne van rassisme in skole speel, is noodsaaklik.

### Ten slotte

Rassisme kan in die onderwys op drie vlakke voorkom: individueel, institusioneel en kultureel. Opvoeders, ouers, leerders, politici en die breë gemeenskap se ingesteldheid teenoor diegene wat “anders as ek is” kom dikwels óf subtiel óf blatant tot uiting op grond van dié individue se rassevooroordele. Hoewel die Suid-Afrikaanse Skolewet, die Grondwet en die Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act institusionele rassisme verbied, blyk dit dat reëls, regulasies en formele prosedures nog gebruik word om teen lede van spesifieke rasse-groepe te diskrimineer. Voorts blyk dit dat die kurrikulum kulturele vooroordele wat dikwels met rassisme verbind kan word, bevestig. Die gebruike, kuns, musiek, letterkunde, taal, tradisies en religie van die westerling word dikwels as superieur voorgelou.

Rassisme word volgens persberigte en die literatuurstudie op die drie genoemde vlakke uitgebou en in stand gehou. Tog blyk dit uit die empiriese studie dat die individu (opvoeders) in 'n groot mate proaktief optree wat die vestiging en uitbouing van gesonde rasseverhoudinge in veelrassige skole in Suid-Afrika bevestig. Dit lyk egter asof subtiel vorme van institusionele rassisme nog in sommige skole bestaan. Alle skole is byvoorbeeld nie ewe toeganklik vir alle leerders nie. Die literatuurstudie, en in 'n mindere mate die empiriese ondersoek, dui daarop dat die kurrikulum nie genoegsaam erkenning aan die veelrassige leerdersamestelling van Suid-Afrikaanse skole gee nie.

Om rassisme in Suid-Afrikaanse skole op individuele, institusionele en kulturele vlak te beveg, stel hoë eise aan belanghebbendes. Opvoeders sal hulleself toenemend geestelik en professioneel moet voorberei om in 'n veelrassige skoolmilieu tot voordeel van alle leerders te werk. Op institusionele vlak sal onbevangende bepaal moet word watter reëlins met betrekking tot skoolorganisasie en -groepering toegespits is op algemene beheer en goeie orde en watter reëlins deur lede van sekere rasse-groepe as verskuilde rassisme beleef kan word. Opvoeders en leerders sal gesensitiseer moet word vir kulturele vooroordele. Die gebruike, kuns, musiek, letterkunde, ekonomie, taal, tradisies en religie van alle leerders moet erken en gerespekteer word.

Op grond van koerantberigte en die onderhawige empiriese ondersoek kan aanvaar word dat daar blatante en verskuilde rassisme in sommige veelrassige skole in Suid-Afrika bestaan. Daar is egter ook optredes en reëlins wat deur sommige persone (leerders, opvoeders, joernaliste, navorsers, ouers, lede van die gemeenskap en/of politici) as rassisme veroordeel word, terwyl dit bloot praktiese, organisatoriese reëlins en/of optredes sonder bybedoelings was — van die persone

wat by die reëlins en/of optredes betrokke was, was toevallig swart en ander wit.

As gevolg van die subjektiewe, sensitiewe en emosionele aard van rassisme, moet akademië met groot omsigtigheid oor die onderwerp skryf. Die tema mag egter nie geïgnoreer word nie.

### Summary

In spite of the prohibition placed on discrimination on the basis of race by the South African Constitution, the Schools Act and the Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act, the report of the South African Human Rights Commission shows that the second highest percentage of the complaints received by the legal division of this commission, concern educational matters. A prohibition of racism and the removal of institutionalised racism therefore do not constitute a guarantee for the removal of racism from the South African society in general and schools in particular. The aim of this article is, on the basis of an empirical investigation, to attempt to answer the following problematic questions against the background of a literature study and a few press reports on the role played by education-related sources in either the establishment or the cultivation or the counteracting of racism in multiracial schools:

- What are the most important sources of racism in South African schools?
- Do educators, including the principal, act pro-actively regarding the establishment and cultivation of healthy race relations in multiracial schools in South Africa?
- Do the school organisation and groupings of multiracial schools accommodate the unique needs of minority groups?
- Does the curriculum give sufficient recognition to the multiracial learner composition of South African schools?

From the literature study it is clear that the school, the parents, politicians, the community and the media are the most important sources playing a role in establishing and maintaining racial prejudices and stereotyping in schools. Although the role played by the media, the community and politicians in establishing and maintaining racism in schools is not denied, in this article attention is only devoted to the role played by educators, the school organisation and groupings, as well as the curriculum as sources of racism.

Because racism is such an emotional and complex matter, the behaviour of educators, as well as interaction or a lack of interaction, including eye and physical contact, between educators and learners can be experienced as racist behaviour. High demands are made of educators employed at multiracial schools. Among other things, educators must be willing to prepare themselves intensively both spiritually and professionally for changing social and political circumstances in order to compensate for their own monocultural and monoracial academic and social background.

Not only educators, but also the school organisation, must intentionally aim at promoting racial harmony. Because racism occurs at different levels and assumes different form in different human beings, any multiracial school has a multitude of supposed, actual and potential racist arrangements regarding school organisation and groupings, among others extra-curricular and subject-choice arrangements, school rules and admission policy. In the literature a plea is made for school organisation and grouping to take the unique needs of minority groups into account. It may, however, never occur at the cost of the dominant group.

From national and international research on the curriculum in general and textbooks in particular, it is clear that the contribution of black people to, among other things, literature, history, mathematics and science is not taken into account properly. Educators must be sensitised by means of workshops and in-service training courses so that they will exhibit a critical attitude towards textbooks and the curriculum. It is, however, important that the restructuring of the curriculum should be approached with great caution.

Racism in schools can be identified on three levels, namely individual (educators), institutional (school organisation and groupings)

and cultural (curriculum). On these three levels racism is cultivated and maintained. And on these three levels it must be combated. In the empirical investigation attention was devoted to the three levels.

The research instrument was a structured questionnaire. This questionnaire, which was available in English and Afrikaans, was based on the standardised Multiethnic Education Inventory.

For the purpose of the research a sample of 250 educators from the population of all the educators employed at primary and secondary schools located in the Northern Province, Eastern Cape and the Free State was taken according to the convenience principle. Two hundred and eight questionnaires were returned and processed.

The educators who participated in the project regard politicians, whites, parents and control bodies as the four most important sources of racism in South African schools. None of the sources was addressed directly in the research and they require further investigation.

From the empirical investigation it appeared that educators, including the principal, are regarded as the fifth most important source of racism in schools. This viewpoint is reflected in the fact that, according to the participants, principals and educators are not committed to multiracial education. It appears that educators do not attend enough training courses. In addition principals are reluctant to discuss the unique problems of parents and learners from minority groups with them. According to the respondents the overarching school organisation and groupings of multiracial schools do not make sufficient provision for the unique needs of learners from minority groups regarding timetables, grades and subject choices. The sport and cultural preferences of these learners are also not taken into account sufficiently. The majority of the respondents share the viewpoint that the curriculum does not give sufficient recognition to the contribution of all racial groups to the building up of the country. Nevertheless they regard the curriculum as a relatively unimportant source of racism.

From the empirical research it is clear that neither the educators nor the school organisation and groupings nor the curriculum is bent on establishing and cultivating racial harmony in schools. However, the opposite is also true. The educators, the school organisation and groupings, and curriculum do not intentionally aim at establishing and cultivating racism in the schools at the individual, institutional and cultural levels.

### Verwysings

- Afrikaner*, 21-27 Julie 2000:4. Rassevoorvalle by voormalige blanke skole neem drasties toe.
- Andersen ML 1993. Studying across differences: race, class, and gender in qualitative research. In: Stanfield JH & Dennis RM (eds). *Race and ethnicity in research methods*. London: Sage Publications.
- Banks JA 1988. *Multicultural education. Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Bindley W 1971. Contact with parents. In: McNeal J & Rogers M (eds). *The multi-racial school*. Middlesex: Penguin Books.
- Boateng F 1990. Combatting deculturization of the African-American child in the public school system: a multicultural approach. In: Lomotey K (ed.). *Going to school. The African-American experience*. New York: State University of New York Press.
- Bonthuis J 1999. Verslag toon rassisme hoort nog nie tot verlede in skole. *Die Burger*, 20 September: 2.
- Bowser BP, Auletta GS & Jones T 1993. *Confronting diversity issues on campus*. London: Sage Publications.
- Brook DL 1996. From exclusion to inclusion: racial politics and South African educational reform. *Anthropology & Education Quarterly*, 27:204-231.
- Caelers D 1998. Parents angry over apartheid school. *Cape Argus*, 4 February: 4.
- Cape Argus*, 30 August 2000:4. Race insults end in school fights.
- Christie P 1990a. *Open schools*. Johannesburg: Raven Press.
- Christie P 1990b. Reforming the racial curriculum: curriculum change in desegregated schools in South Africa. *British Journal of Sociology of Education*, 11:37-48.
- Chivers T & Sharp J 1993. Finding ways to engage racism. In: Payne G & Cross M (eds). *Sociology in action. Applications and opportunities for the 1990s*. London: Macmillan Press Ltd.
- Coetzee H 2000. DA besorg oor rassisme in skole. *Die Burger*, 1 September: 2.
- Coetzee L 1997. Polisie gryp in ná chaos oor apartheid by skool. *Rapport*, 26 Oktober: 3.
- Cohen P 1992. "It's racism what dunnit". Hidden narratives in theories of racism. In: Donald J & Rattansi A (eds). *Race, culture and difference*. London: Sage Publications.
- De Wet C 1999. 'n Multiperspektiewiese benadering in skoolgeskiedenis.



- Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 20:148-155.
- Dilg M 1999. *Race and culture in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Dovey V 1995. Ripples and rumbles. Towards peaceable school communities. *Track Two*, 4:24-27.
- Drew D 1995. *Race, education and work: the statistics of inequality*. Hong Kong: Avebury.
- Du Preez JM 1983. *Africana Afrikaner. Meestersimbole in Suid-Afrikaanse skoolhandboeke*. Alberton: Librarius.
- Eslea M & Mukhtar K 2000. Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42:207-217.
- Fynn I 2000. Let us teach racial tolerance. *Pretoria News*, 21 June: 11.
- Fraser B 1992. The future training of teachers in a multicultural society. *Lyra Academica*, 7:31-54.
- Gerwitz D 1991. Analyses of racism and sexism in education and strategies for change. *British Journal of Sociology of Education*, 12:183-202.
- Gillborn D 1990. *Race, ethnicity and education. Teaching and learning in multi-ethnic schools*. Unwin Hyman: Boston.
- Heystek J & Louw EM 1999. Parental participation in school activities — is it sufficient? *South African Journal of Education*, 19:21-27.
- Jackson N 1999. Rassisme in die letterkunde. *Die Volksblad*, 2 Julie: 9.
- Joubert J 1998. Rasse-onmin dreig by Rustenburg-skool. *Beeld*, 4 Februarie: 4.
- Klein G 1990. *Reading into racism. Bias in children's literature and learning material*. London: Routledge.
- Klein G 1993. *Education towards race equality*. London: Cassell.
- Landis D, McGrew & Triandis HC 1976. Behavioural intentions and norms of urban school teachers. In: Verma GK & Badley C (eds). *Race and education across cultures*. London: Heinemann.
- Ledwaba LS 1999a. It's a different and scary world in the classrooms of Vryburg High. *Sunday World*, 7 March: 4.
- Ledwaba LS 1999b. Race school head probed. *Sunday World*, 5 September: 4.
- Ledwaba LS & Makgotho S 1999. Principal fired after our racism exposé. *Sunday World*, 12 September: 1.
- Lemmer E & Squelch J 1993. *Multicultural education. A teachers' manual*. Pretoria: Sigma Press.
- Lemon A 1994. Desegregation and privatisation in White South African schools: 1990-1992. *Journal of Contemporary African Studies*, 12:200-221.
- Mahlangu D 2000. Grim case of racism in Jo'burg school. *City Press*, 11 June: 4.
- Mamalla K 1999. Move to curb race incidents at school. *Sowetan*, 8 September: 4.
- Mangxamba S 1999. Shaving row sparks school racism claims. *Eastern Province Herald*, 24 November: 10.
- Massey I 1991. *More than skin deep: developing anti-racist multicultural education in schools*. London: Hodder & Stoughton.
- Mama A 1995. *Beyond the masks. Race, gender and subjectivity*. London: Routledge.
- Meyer L 1999. Leerlinge stap uit saal oor nuwe leerlingraad. *Rapport*, 17 Oktober: 11.
- Mbeki T 2000. State of the nation address by President Mbeki. Address delivered in the National Assembly Chamber on 4 February 2000. <http://www.polity.org.za/govdocs/speeches/2000/sp0204.htm>.
- McCarthy D 1971. The organization of a multi-racial primary school. In: McNeal J & Rogers M (eds). *The multi-racial school*. Middlesex: Penguin Books.
- McNeal J & Rogers M 1971. Introduction. In: McNeal J & Rogers M (eds). *The multi-racial school*. Middlesex: Penguin Books.
- Mischke A 2000. Rassisme, die monster in ons midde. *Rapport Perspektief*, 20 Augustus: 1.
- Mogale C 1999. Teach, do not condemn. *City Press*, 4 July: 6.
- Monare M 1999. Recruit more white teachers. *Pretoria News*, 6 October: 4.
- Monare M 2000. Classes disrupted after race row at city school. *Pretoria News*, 29 August: 3.
- Naidoo S 1999. Racism stoked in schools. *Independent on Saturday*, 26 June: 3.
- Naidu E 1999. Integration is not negotiable, says Bengu. *The Star*, 5 March: 10.
- Nieto S 1992. *Affirming diversity*. New York: Longman.
- Ndledla C 2000. Monster still on the loose. *The Teacher*, 28 July: 5.
- Ndlovu V 2000. Asmal pays peace visit to Bryanston. *Sowetan*, 1 September: 2.
- Quail D 2000. Rules needed for behaviour in our schools. *The Star*, 10 July: 9.
- Rademeyer A 1999. Rassisme en geweld in skole bekyk. *Beeld*, 30 November: 10.
- Rapport, 6 Februarie 2000:4. Mbeki verklaar oorlog teen rassisme.
- Rattansi A 1992. Changing the subject? Racism, culture and education. In: Donald J & Rattansi A (eds). *Race, culture and difference*. London: Sage Publications: 11-48.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA) 1996a. *Suid-Afrikaanse Skolewet. Wet nr. 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republic of South Africa (RSA) 1996b. *Constitution of the Republic of South Africa Bill, 1996. Act No. 108 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (RSA) 2000a. *Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act. Act No. 4 of 2000*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (RSA) 2000b. Values, education and democracy. Report of the Working Group on Values in Education. [Http://www.polity.org.za/govdocs/reports/education/eduvalues.html](http://www.polity.org.za/govdocs/reports/education/eduvalues.html).
- Richards G 1997. *Race, racism and psychology*. London: Routledge.
- SAHRC (South African Human Rights Commission) 1999. Report on racism, racial integration and desegregation in South African public secondary schools. [http://www.sahrc.org.za/final\\_combined\\_school\\_racism\\_report.html](http://www.sahrc.org.za/final_combined_school_racism_report.html).
- Sedlacek WE & Brooks GC 1976. *Racism in American education: a model for change*. Chicago: Nelson-Hall.
- Shefer T 1997. *Teaching equality*. Cape Town: Juta.
- Siraja-Blatchford I 1991. A study of black students' perceptions of racism in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 17:35-51.
- Sleeter CE 1992. *Keepers of the American dream*. Bristol: The Falmer Press.
- Sleeter CE & Grant CA 1991. Race, class, gender, and disability in current textbooks. In: Apple, MW & Christian-Smith LK (eds). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Sunday World*, 7 March 1999:4. Naught for the pupils' comfort.
- Tatum BD 1998. What do you do when they call you a racist? *NASSP Bulletin*, 82:43-48.
- Taylor F 1974. *Race, school and community*. Portsmouth: NFER Publishing Company Ltd.
- Thakur M 1997. Teachers have role in lessening racial tensions at school. *The Leader*, 21 March: 5.
- The Cape Times*, 18 January 1995:1. Peninsula schools not racist.
- The Citizen*, 12 January 1995:1. Good start to new system.
- The Citizen*, 30 November 1999:8. Racism in schools is prevalent.
- The Star*, 1 September 2000:1. School must have black staff - Asmal.
- Thompson D 1998. 3 bruin leerlinge in hospitaal ná aanval deur wit kinders. *Beeld*, 6 Februarie: 1.
- Tikly L 1993. Leveling the playing fields whilst moving the goal posts: changing discourses on "race" in apartheid education policy. Unpublished paper. Paper presented at the Kenton Conference, Olwandle.
- Troyna B 1993. *Racism and education*. Buckingham: Open University Press.
- Troyna B & Hatcher R 1992. *Racism in children's lives. A study of mainly-white primary schools*. London: Routledge.
- Van Dijk TA 1993. *Elite discourse and racism*. Newbury Park: Sage Publications.
- Viswanathan G 1994. The beginnings of English literary study in British India. In: Donald J & Rattansi A (eds). *Race, culture and difference*. London: Sage Publications.
- Vrey T 2000. Rassisme nie 'n faktor in skool, sê LUR. *Beeld*, 26 Januarie: 9.
- Wiley R 1984. *Race, equality and school*. London: Methuen.