

AFRIKANER JONGENS EN DE LAST VAN SCHAAMTE EN VERLIES

Over de omgang met culturele verandering bij blanke, Afrikaans sprekende jeugd in post-apartheid Zuid-Afrika

De meeste blanke Zuid-Afrikaners waren blij in 1994 met de transitie van apartheid naar democratie. Het aanpassingsproces van deze groep aan de nieuwe politieke orde gaat desalniettemin langzaam. Vooral blanke Afrikaners vinden het lastig zich cultureel en emotioneel aan te passen aan de nieuwe niet-racistische politieke orde. In dit artikel analyseer ik hoe een groep jonge, blanke Afrikaans sprekende jongeren de veranderingen ervaart. Ik doe dit binnen de context van een gedesegegreerde school. In hun ervaringen staat de emotie van verlies centraal. Waar meisjes goed over het verlies kunnen praten en er goed mee omgaan, vinden jongens dit lastig en als reactie op het verlies zoeken ze houvast in de oude racistische Afrikaner identiteit.

Verandering en verlies

Historische politiek-sociale transitieën gaan gepaard met heftige emoties. De democratische omwenteling na de afschaffing van apartheid in Zuid-Afrika is daarop geen uitzondering. Iedereen herinnert zich de positieve energie, de geestdrift en hoop die als een golf door het land gingen tijdens de eerste democratische verkiezingen in april 1994. En nog steeds kan oud-president Nelson Mandela, de verpersoonlijking van deze hoop, de harten van mensen sneller laten kloppen. Er was, en is, echter nog een emotioneel verhaal bij deze omwenteling: de ervaringen van de voormalig dominante groep, de blanke, Afrikaans sprekenden, *de Afrikaners*. In hun verhaal spelen heel andere, vaak negatieve emoties een belangrijke rol: die van verlies, schuld en vooral ook schaamte.

Het succes van het aanpassingsproces van deze groep aan de nieuwe maatschappelijke orde is belangrijk voor verzoening en integratie tussen de verschillende bevolkingsgroepen in Zuid-Afrika (Gibson en Gouws 2002). In dit artikel ligt de nadruk niet zozeer op de politieke of economische aanpassingen

die deze groep heeft moeten maken, maar meer op de noodzaak van culturele verandering. De blanke bevolking moet zich namelijk ontdoen van ingebakken vormen van racisme in de eigen cultuur, in hun denken en handelen. Zij zullen bewust nieuwe gedragingen en gedachten moeten ontwikkelen en zij zullen hun culturele instituties moeten aanpassen. Ze zullen zich moeten losmaken van culturele symbolen waaraan ze emotioneel gehecht zijn. Ofwel: de Afrikaners zullen zichzelf opnieuw moeten uitvinden (Krog 1999).

Bij culturele veranderingen spelen vooral de emoties van rouw en verlies een grote rol. Het sociologische verband tussen verandering en verlies werd al in 1974 door Peter Marris gelegd in zijn boek *Loss and Change*. Sociale verandering, zegt Marris, gaat altijd gepaard met verlies, hoe gewild de veranderingen normatief ook kunnen zijn; vooral met een verlies aan betekenisgeving. Marris stelt dat elk verstoringend verlies van (culturele) betekenis vergeleken kan worden met een proces van rouw, zowel op maatschappelijk als op individueel niveau. Betekenisgeving staat namelijk niet alleen centraal binnen culturen, maar ook onze individuele menselijke ervaringen zijn rond dit proces georganiseerd. We halen onze eigenwaarde en identiteit uit de processen van betekenisgeving en hechting. Het zijn precies deze processen die het individuele en het sociale verbinden. Sociale veranderingen verstoren het patroon van onze hechtingen en van betekenisgeving. Marris laat zien dat als mensen een cultureel verlies ervaren, er een intern conflict optreedt. Dit proces is fundamenteel gelijk aan het proces van rouwverwerking. We moeten de rouw om het verlies kunnen plaatsen. Marris zegt het zo: *'if we deny grief, we deny the importance of the meaning each of us has struggled to make of life'* (Marris 1974: 103). Het conflict dat verlies veroorzaakt moet opgelost worden om de continuïteit van onze ervaringen te garanderen.

In dit artikel bespreek ik de ervaringen van een specifieke groep Afrikaners: de jeugd. Ik doe dat binnen de context van integratie op voormalig blanke scholen.¹ Centraal staan de ervaringen van een groep jongeren op de snel verkleurende middenklasse school De Grote Trek, gelegen in de zuidelijke buitenwijken van Kaapstad.² Door het relatief lage schoolgeld meldden zich vanaf 1998 steeds meer 'kleurling'-leerlingen³ aan, later ook steeds meer zwarte leerlingen. Langzaam bereikte de school, net als veel soortgelijke scholen in Kaapstad, een *tipping point*. Een punt waarop de toenemende instroom van gekleurde leerlingen de instroom van blanke leerlingen deed opdrogen. Een proces dat zich na de desegregatie van scholen ook op veel plaatsen in de Verenigde Staten heeft voltrokken (Giles 1978; Stanfield 1982). Sinds vier jaar melden zich op De Grote Trek geen blanke, Afrikaans sprekende leerlingen meer aan. Op het moment van mijn onderzoek, voorjaar 2007, zaten er alleen nog blanke Afrikaans sprekende leerlingen in de hogere klassen.⁴ Hun ervaringen onderzoek ik in dit stuk.

De centrale vraag in dit artikel is hoe etnische identiteitsvorming beïnvloed wordt door het culturele en emotionele proces van verandering en ver-

lies bij blanke, Afrikaans sprekende jongeren, in de institutionele context van een veranderende school. Identiteitsvorming bij de jeugd is, net als bij ouderen, een proces waarbij zowel betekenisgeving, emotionele verbanden, als identiteitsprocessen van indeling en categorisatie een belangrijke rol spelen (Verkuyten 2005). Hoewel het niet in de opzet van het onderzoek was voorzien, bleek bij de analyse gender een belangrijke rol te spelen. Ik neem in mijn analyse de beleving en reacties van jongens als uitgangspunt, omdat zij het heftigst reageerden op de veranderingen. Hun reacties contrasteer ik met die van de meisjes, die veel milder reageerden.

In deze bijdrage moet ik me helaas beperken tot de stemmen en ervaringen van de jongeren, omdat ik door ruimtegebrek niet toekom aan de rol van de leraren en de bredere institutionele context van de school. Maar alvorens de verhalen van de jongens en meisjes te presenteren, ga ik kort in op de vraag hoe we emoties moeten begrijpen; op het verband tussen betekenisgeving, emoties en identiteit; en op het verband tussen sociale normen en de specifieke emoties van schaamte en schuld.

Betekenisgeving, emoties en identiteit

In zijn analyse van verandering en verlies stelt Marris betekenisgeving en hechting (*attachment*) bijna gelijk aan onze emoties over objecten. Ik denk dat Marris hierin gelijk heeft en zijn intuïtieve stellingname van destijds kan inmiddels ook onderbouwd worden met een cognitieve theorie van emoties. De afgelopen jaren is er een groeiende consensus dat we emoties primair als cognities moeten zien (Lazarus 1992; Nussbaum 2001; Sayer 2005). Een cognitieve theorie van emoties benadrukt dat emoties intelligentie hebben.⁵ Onze emoties, schrijft de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum, zijn gevoelige en intelligente reacties op wat voor ons van waarde en belang is; het zijn onze percepties van waarde (Nussbaum 2003: 88). Emoties definieert Nussbaum als volgt:

Emotions are appraisals or value judgments, which ascribe to things and persons outside the person's own control great importance for that person's own flourishing.

Nussbaums definitie stoelt op drie belangrijke ideeën: de idee van cognitieve beoordeling (*cognitive appraisal*), de idee van het verband met persoonlijk welzijn of welbevinden, persoonlijke doelen en projecten, en de gedachte van het belang van externe objecten als onderdeel van iemands eigen schema van doelen.⁶ Laat ik deze drie ideeën kort toelichten.

Ten eerste, zegt Nussbaum, hebben emoties altijd een object, hoewel dit object soms vaag is. Emoties gaan dus altijd over iets, en dit object is een

intentioneel object. Het object is een integraal onderdeel van de emotie, zoals gezien en ervaren door de persoon met deze emotie. Dit object wordt in de emotie gewaardeerd. Emoties bestaan dus altijd uit een beoordeling. Ten tweede, zegt ze, is er een sterk verband tussen emoties en persoonlijk welzijn. Emoties zijn *eudaimonic*: ze hebben altijd betrekking op het menselijk welzijn/bloeien.⁷ Identiteit en emoties zijn dus sterk verbonden. Ten derde, aldus Nussbaum, zeggen emoties vooral iets over het belang van externe objecten. Dit intentionele object en onze overtuigingen daarover, vinden we van waarde. Vaak is het object belangrijk voor ons omdat het een rol speelt in ons eigen leven. Nussbaum benadrukt hierbij dat we doorgaans geen controle hebben over de objecten van onze emoties. Emoties laten zien dat we als mens afhankelijk zijn van andere mensen en dingen. Ze hebben te maken met kwetsbare objecten en dus met onze eigen kwetsbaarheid. Emoties registreren deze kwetsbaarheid als het ware.

Processen van hechting en culturele betekenisgeving zijn door emoties onlosmakelijk met elkaar verbonden. Emoties belichamen niet simpelweg hoe we een object zien, maar ook onze overtuigingen (*beliefs*) over dit object, die vaak zeer complex zijn. Deze overtuigingen zijn het product van het proces van culturele betekenisgeving. Betekenissen staan bij sociale veranderingen op het spel, omdat het precies deze constructies van objecten zijn die verloren kunnen gaan of hun legitimiteit kunnen verliezen (Ahmed 2007). Dit kunnen bijvoorbeeld constructies zijn over hoe we een school als ideaalbeeld zien. De school is dan het object van onze emoties, maar dit object zien we door een door onszelf geconstrueerde – en dus gekleurde – lens. Niettemin kunnen we over dit geconstrueerde ideaalbeeld sterke gevoelens ontwikkelen en het verlies van dergelijke constructies kan grote emotionele impact hebben.

Nussbaum laat zien dat emoties, zoals verlies, allerhande invloed kunnen hebben, ook op onze identiteit. Onze identiteit is opgebouwd uit onze emotionele hechtingen aan objecten.⁸ Het verband tussen identiteit en emoties loopt echter niet alleen via onze persoonlijke objectrelaties maar ook via onze identiteitsrollen en de erkenning van deze (rol)identiteiten. Symbolisch interactionisten stellen dat iemands identiteit is opgebouwd uit identiteitsrollen, die mensen zich in de loop van de tijd hebben eigen gemaakt. Een belangrijke identiteitsrol is ongetwijfeld onze genderrol: hoe ons te gedragen als man of vrouw. Bij veranderingen kunnen deze rollen, en de bijbehorende verwachtingen, onder druk komen te staan. Als mannen of vrouwen niet de mogelijkheid hebben of krijgen om hun aangeleerde rol-identiteiten tot uitdrukking te brengen, heeft dit negatieve emotionele gevolgen (Stryker 2004: 16). Daarnaast is ook erkenning van iemands identiteit belangrijk. Symbolisch interactionisten noemen dit proces identiteitsverificatie (Burke 2004).

Sociale normen, schaamte en schuld

De omstandigheden waarin emoties als verlies verwerkt moeten worden, zijn van doorslaggevende betekenis voor het succes van het rouwproces en voor de vraag of we opnieuw betekenis kunnen geven aan objecten én aan onze identiteit. Deze omstandigheden bepalen de controle die we hebben over de objecten van onze emoties. Eén belangrijke belemmering voor de verwerking van verlies bij Afrikaners is dat het verlies door de regering en publieke opinie niet erkend wordt. Een tweede belemmering is dat de betekenis van wat verloren is gegaan ook voor Afrikaners zelf vaak ambivalent, conflicterend of onduidelijk is.

In post-apartheid Zuid-Afrika is alles wat met apartheid te maken heeft verdacht en fout. De nieuwe sociale norm, in de media en de publieke ruimte, benadrukt dat. Zuidafrikaners, inclusief de Afrikaners, zouden volgens de nieuwe norm blij moeten zijn met de veranderingen en de komst van de democratische post-apartheidssamenleving en niet moeten treuren om wat verloren is gegaan. De apartheidssamenleving die niet meer bestaat, was immers niet legitiem, met inbegrip van al haar subtiele culturele betekenissen. Eerder moeten Afrikaners (publiekelijk) schuld bekennen en zich schamen voor het verleden. Gevoelens van verlies, en het mogelijke proces van rouwverwerking, worden zo bij Afrikaners onderdrukt, met alle gevolgen van dien.

Deze dwingende norm zorgt er ten tweede voor, dat het Afrikaner-zijn vandaag de dag nauw verbonden is met gevoelens van schuld, maar vooral ook van schaamte. Regelmatig wordt het label *Afrikaner* in discussies over het verleden, gelijkgesteld aan de fouten uit de apartheidsjaren. Het heeft een stigma gekregen in de nieuwe post-apartheidssamenleving. Dit heeft tot gevolg dat schuldgevoelens, die soms terecht zijn, bij Afrikaners die zich met dit label identificeren, gemakkelijk veranderen in veel lastiger schaamtegevoelens. Schaamte en schuld zijn beide emoties die gaan over 'jezelf ergens de schuld van geven', maar ze hebben een fundamenteel verschillend karakter. Schaamte is gericht op je karakter (ik *ben* een slecht persoon), terwijl schuld is gericht op een actie (ik *deed* iets slechts) (Tangney, Stuewig en Mashek 2007).

Schaamte is hierdoor een veel lastiger emotie dan schuld, vaak verborgen in zijn consequenties en met onduidelijke invloed op ons gedrag. Bij schaamte ontkennen, verbergen of ontvluchten we de situatie waaruit het gevoel voortkomt. Dit is ook af te leiden uit hoe we over schaamte praten (Retzinger 1995). Schaamte leidt niet tot empathie, maar vaak tot een eenzijdige focus op onze eigen kwelling. Hoe meer we geneigd zijn tot schaamte, hoe eerder we ook boos en vijandig worden en externe factoren de schuld geven voor onze narigheid. Scheff spreekt hier ook wel van de schaamte/woede-cyclus, waar schaamte leidt tot woede, en de woede vervolgens weer tot

nieuwe schaamte om de woede (Scheff 2000). Waar schaamte ons in eerste instantie een gevoel van controle en superioriteit geeft, omdat we de vervelende situatie niet rechtstreeks hoeven te confronteren, kan het uiteindelijk desastreus zijn voor sociale verbanden en relaties. Verlichting bij schaamte is daarom niet makkelijk te bewerkstelligen.

Verandering op *De Grote Trek*

Op de school *De Grote Trek* waren in het voorjaar van 2007 de veranderingen ingrijpend en het verlies vaak tastbaar. In de klas waar ik mijn interviews deed, groep elf, zaten achtentwintig leerlingen, allen tussen de zestien en achttien jaar. Twaalf leerlingen waren blank en spraken Afrikaans.⁹ Deze groep bestond uit zes meisjes en zes jongens.¹⁰ Bij de jongens viel een groepje van vier vrienden op: Alex, Le Roux, Chris en Dan. Zij bleken sterk bezig met hun Afrikaner identiteit en hadden duidelijk een gezamenlijke visie op de veranderende school, zij het ieder met een persoonlijke variatie. In mijn analyse neem ik hun gezamenlijke verhaal als uitgangspunt. In de klas vormden de meisjes een relatief losse groep. Velen hadden contact met hun gekleurde klasgenoten. Ik gebruik wat zij zeggen om het specifieke van de jongens te benadrukken, te contrasteren en uiteindelijk ook om te verklaren.¹¹

Waar de jongens en meisjes verschillen in hun interpretaties van de veranderingen op school, en hun omgang met verlies, hebben zij wel met dezelfde uitdagingen te maken. Ten eerste is het voor hen allen lastig om het onderwerp van verandering op school te bespreken zonder dat ook etniciteit (of *race*) ter sprake komt. En toch is dat wat de meeste leerlingen proberen te voorkomen. De sociale norm van *non-racism* in post-apartheid Zuid-Afrika is heel sterk, ook op de school. Niet alleen is racisme strafbaar op school, ook in gangen en hallen is deze norm dominant door de aanwezigheid van de nieuwe 'gekleurde' meerderheid. Dit stelt blanke leerlingen voor een probleem. Het maakt het lastig om het over de veranderingen te hebben, laat staan over het ervaren verlies.

De tweede uitdaging is dat ze moeten omgaan met het stigma dat blank en Afrikaans-zijn in post-apartheid Zuid-Afrika heeft gekregen. Ze zijn zich zeer bewust van de negatieve connotatie van het label *Afrikaner*. In de dagelijkse omgang spreken anderen hen daar ook op aan: op hun blank zijn en het verleden van hun ouders tijdens de apartheidsjaren. Ze zijn zich hier zeer bewust van, maar het is lastig voor ze hoe ze hiermee moeten omgaan en hoe ze van dit beeld afkomen. Daarnaast versterken de huidige regeringsprogramma's voor 'rechtstellende actie' (*affirmative action*)¹² dit stigma van een 'fout verleden'. Nog afgezien van het feit dat ze uiteindelijk ook daadwerkelijk in het nadeel van de blanke jeugd werken.

Gevoelens van verandering en verlies

Alle witte leerlingen in de hogere klassen zijn zich bewust van de veranderingen op hun school, en verstoep in hun verhalen over dit proces benoemen ze veel dingen die ze ervaren als een verlies op school (zie tabel 1). Bijna alle leerlingen benadrukken de afgenomen discipline en het gebrek aan respect voor leraren. Ook de gesignaleerde toename aan lawaai op school vinden ze opvallend. Ze ondervinden de veranderingen letterlijk aan den lijve. Ook dagelijkse frustraties spelen een grote rol. De omgangsvormen op school zijn duidelijk veranderd en allemaal betreuren ze dat. Dalende standaarden en het afschaffen van bepaalde voorzieningen worden als een belangrijk verlies gezien. Uit gebrek aan participatie of geld zijn er bijvoorbeeld minder sportactiviteiten en zijn zelfs bepaalde vakken afgeschaft.

Tabel 1 Objecten van verlies

<i>Objecten</i>	<i>Voorbeelden</i>
Stilte	'They are loud' 'It can sometimes become loud, really loud'
Discipline	'The discipline isn't there anymore'
Straf	'There's not really punishment'
Respect voor elkaar	'Sometimes they are rude'
Respect voor de leraren	'They don't have manners or respect for the older teachers.'
Respect voor de school	'They smoke in the schoolyard'
Docenten	'Teachers are never here'
Veiligheid	'As long as they don't do anything to me.'
Motivatie	'Kids are not motivated anymore'
Vakken	'I came here as well...for the metal work, but then the subject passed away last year because of the money shortage...'
De school	'It is not what it used to be'
De sfeer	'When the school was fun'
Tradities	'They don't even want to sing our school song that we sing.'
Cultuur	'I think the culture in the school has changed a lot'
Standaarden	'We had a top ten (...) but now it is random people.'
Sport	'We have trouble getting a netball team together.' 'Now we battle to get a rugby team'

Vier dingen vallen hier op als we de uitspraken over objecten van verlies analyseren. Ten eerste dat bijna alle leerlingen zeer concrete objecten noemen die ze missen. De ervaren emotie van verlies is niet abstract of een vaag gevoel, maar zeer concreet en ook divers. De veranderingen hebben zeer verschillende dingen verloren laten gaan waar de leerlingen betekenis aan hechten.

Ten tweede zijn de leerlingen slecht in staat aan te geven waarom deze veranderingen hebben plaatsgevonden. De meeste leerlingen merken op, dat de afgelopen jaren elk jaar minder blanke kinderen naar de school kwamen en dat elk jaar leerlingen uit hun klas verdwenen. Sommige kinderen verhuisden, weten ze, maar anderen, zoals een meisje opmerkte, *'just changed schools'*. Er doen geruchten over de school de ronde, weten de leerlingen, over dat er drugs en geweld zouden zijn. Een enkele leerling beweert dat het de hoofden van de omliggende lagere scholen zijn die voorkomen dat er nog blanke kinderen naar de school gaan.

Ten derde illustreert de lijst in tabel 1 hoe de objecten van verlies door de leerlingen verbonden worden met de nieuwe groep leerlingen. Bij zes van de vijftien objecten wordt direct gerefereerd aan een onduidelijke *'they'*. Leerlingen die de veranderingen moeten benoemen, doen vaak automatisch aan causale attributie. Ze zijn daarin alleen niet consistent. Vaak proberen leerlingen nog in dezelfde adem het verband dat ze zelf maken, te weerleggen. De sociale norm schrijft dit voor, al is dit verschillend voor jongens en voor meisjes. Maar het verlies wordt niettemin impliciet én expliciet gekoppeld aan de komst van de nieuwe leerlingen. Wat verloren is gegaan zijn gedragingen of manieren die er eerst wel waren en gewaardeerd werden, en die nu niet meer vanzelfsprekend zijn in de school.

Ten vierde is er naast de concrete objecten nog iets verloren gegaan: het beeld wat de leerlingen van de school hadden is niet meer. Hoewel de leerlingen de school niet persoonlijk kennen uit vroegere tijden, zoals bijvoorbeeld sommige leraren, hoorde ik tijdens de interviews keer op keer verhalen over hoe de school ooit was. Deze verhalen kwamen van ouders die op school hadden gezeten, of van oudere broers en zussen. De leerlingen hadden een duidelijk geconstrueerd beeld van hoe de school vroeger was en functioneerde. Een beeld van de school waarin sport, cultuur en discipline belangrijk waren voor de cultuur op school, en waar academische en lichamelijke standaarden werden hooggehouden (zie tabel 2). Deze begrippen stonden ergens voor: het waren activiteiten die waarde hadden, die de schoolcultuur vormgaven, en die de leerlingen het gevoel bezorgden ergens bij te horen, trots te zijn op de school en er zich thuis te voelen.

Tabel 2 Culturele constructies van objecten van verlies

<i>Objecten</i>	<i>Voorbeelden</i>
Sport	'There is no more sports in the school ...what is a school without sports?'
Cultuur	'It is good to have culture in a school, and our school doesn't have culture anymore.'
Discipline	'Discipline isn't there anymore (...) You wouldn't be disrespectful and everyone would do what they had to do.'

Aan (academische) standaarden van de school werd onder andere betekenis gegeven door specifieke symbolen, symbolen die vroeger voor iets stonden en die nu hun waarde voor leerlingen hebben verloren. Marie droeg een speldje dat aangaf dat je academisch tot de top tien-leerlingen van de school behoorde en zij vertelde dat het speldje nu weinig meer voorstelde. Zij zegt:

Previously the highest academic achievement award went to someone who got 90 percent. Now the standard had dropped and all you need is a 70 or a 60 percent average and you will make it into the top 10. It has become easier (...) I don't know why, maybe the work has just become easier or maybe I just work harder. I think the academic standards have lowered but I don't know why. I think the kids are just not motivated anymore. It could be also that the curriculum has changed and it has become easier for us to get higher marks like 70 percent or so. My mum is very disappointed with the drop in standards. She wants the school to go back to the way it was when it was fun and we used to have activities after school and stuff like that. Sometimes I think the education [in terms of quality] has lowered. It's not like it used to be.

Morele kaders, authenticiteit en discipline

Waar de ervaringen van verandering en verlies voor jongens en meisjes in eerste instantie hetzelfde lijken, blijkt hun verhaal over deze veranderingen en hun interpretaties over hoe de veranderingen hen persoonlijk raken erg verschillend. Neem Alex, hij is de meest welbespraakte en dominante jongen van het groepje van vier jongens. Hij is ook een van de slimste leerlingen op school en vaak de eerste van zijn klas. Zijn mening over de veranderende school steekt hij niet onder stoelen of banken:

My sister used to be in this school. It was a very good school. It used to have athletics. It used to have netball. Netball was the best team. We had the best rugby-team in the Western Cape. We played each school we wanted. It is not good anymore. It was a good school seven years ago. It had a lot of discipline. It was very different... The white kids, I don't know, but suddenly they disappeared from the school. You only see white people in grade eleven and twelve. Most of the guys, the proper guys, the proper people, go to JvR and GS, because that is the more popular school, the more expensive school also. There won't be any trash, trashy kids, there, kids with trashy background coming there destroying your life... You have a lot of them here. There was a guy that stabbed me, with a pen. His father died a few years ago, and his mother died in grade eight as well. So that is classified as trashy. But my mother also died a few years ago and I am not a rebel. I don't do stuff like that. Stab people, and things like that.

Alex constateert dat de school achteruit gaat en dat dit tegelijk gebeurt met het verdwijnen van de witte leerlingen. In zijn wereld heb je aan de ene kant de *'proper people'* die hun werk doen en die *'discipline'* hebben en aan de andere kant de *'rude and trashy people'*. Zij hebben geen discipline, zijn *'rude'* en maken grappen over andere mensen. Hij rechtvaardigt zijn mening ook door haar persoonlijk te maken. Hij vergelijkt zijn eigen gedrag en herkomst met een jongen die hem op school had aangevallen. Vooral met deze vergelijking distantieert hij zich niet alleen van 'anderen', maar plaatst hij zichzelf ook duidelijk boven hen. Hij interpreteert de veranderingen zo in een moreel kader. Hij is duidelijk over de etnische animositeit die hij ervaart:

They (the colored students) don't want to hang with you. You are seen as a whittey. They blame us for apartheid. Now they don't want to be friends with us... I know that. They call you a whittey and stuff like that. And you can't call them on their racial names back, because then you are a racist. You keep your mouth shut and stay out of their way. Not that you are scared of them. There can be a context where you call them on their racial name... It happens everyday, in the hallway and stuff if you knock one of them, the leader of the group will say to you: 'hey whittey, kom net myn pad uit' (get out of my way)... It is a daily experience, but I'm used to it now. I've been here for four years now.

De sociale norm op school werkt in Alex zijn nadeel. Terwijl kleurlingen hem als 'witte' aanspreken, kan hij een dergelijk raciaal stereotype niet als 'wapen' tegen anderen gebruiken. Dan wordt hij namelijk als racist weggezet. De kleurling-jongens gebruiken de nieuwe norm om te intimideren en de blanke leerlingen te laten voelen dat de 'witte' niet meer de baas is op school. Alex krijgt hier dus te maken met statusverlies en dit terwijl hij door veel leraren nog op handen wordt gedragen om zijn goede schoolprestaties, zelfs door de leraar bij wie hij de les regelmatig ontregelt. Alex en zijn vrienden hebben een verhaallijn die aansluit bij de scherpe morele en etnische grens die ze trekken. Toen ze op school kwamen waren ze 'jong' en 'onschuldig' maar door verschillende incidenten hebben ze hun les geleerd. De jongens benadrukken nu dat ze nu 'samen moeten staan'. Tijdens relletjes en incidenten moeten ze voor elkaar opkomen, om niet onder te doen voor de kleurlingen op school die vaak uit de ruigere buurten van Kaapstad komen. Het is een verhaallijn die aangeeft hoe de jongens zich bedreigd voelen, nu ze niet meer de baas zijn op school – zelfs niet nu ze ouder zijn en in de hogere klassen zitten. Zo verwoordt Chris het:

[...] there's a lot more people that think they can rule the school, students that think yea they're the boss and nobody should... uhm... mess with them and stuff and try and show that they're the man... and in the old day, like when in grade 8 everyone was getting along fine and everything, and now it's like... it's

not like gangsterism and stuff... it's people that try to be gangsters... they want to show... they try and act and be something that they're not... and maybe that's the problem with this school... it's people that try to be something that they're not and then it causes trouble in the school and stuff.

De jongens voelen dat anderen de baas zijn op de school. Ze hebben niet meer de status van dé oudere jongens, die kunnen doen wat ze willen en zijn zich daarvan bewust. Alex zegt bijvoorbeeld over het gebrek aan respect van de nieuwe leerlingen: *'your position means nothing to them'*. Integendeel zelfs, de jongens krijgen te maken met intimidatie en moeten zich koest houden.

Chris verbindt aan deze veroordeling en machtsverlies nog iets anders, namelijk een gebrek aan authenticiteit bij de nieuwe leerlingen. Hij zegt niet dat anderen de baas zijn, meer macht hebben, maar dat ze vooral gangster en de baas willen 'spelen'. Alex zegt dat de in zijn ogen 'slechte' leerlingen, *'the rude and trashy people'*, niet weten 'waar ze vandaan komen.' De sociale norm volgend, benadrukt hij dat hun 'ruigheid' niet voortkomt uit hun etnische achtergrond, maar dat deze samenhangt met de plek waar ze wonen. Beiden suggereren zo dat de nieuwe leerlingen niet echt, niet authentiek zijn. De jongens benadrukken in hun verhalen dat de discipline terug moet komen in de school, zodat iedereen 'zijn plaats weer kent' en weet wat hij 'moet doen'. De roep om discipline lijkt te verwijzen naar een verleden waar de positie van de jongens anders en beter was.

Tabel 3 Gelijkheidsidealen van meisjes

<i>Strategieën</i>	<i>Voorbeelden</i>
Iedereen is gelijk	'I just think you are who you are, no matter what language you speak'
Iedereen is een individu	'You can be white, black or coloured. It really doesn't matter to me. It's about how you feel about the person.' 'You can be pink for all I care, if we get along, if we click, then I'm going to be friends'
Iedereen heeft dezelfde problemen	'We have the same problems.'
Iedereen heeft dezelfde interesses	'They talk about similar things'
Iedereen doet dingen verkeerd	'Everybody steals, 'cause that is just how they were brought up, or how the situation at home was.'
Iedereen is van binnen hetzelfde	'On the inside everybody's the same'
Je moet wachten met oordelen	'They say don't judge a book by its cover'
Je moet niet oordelen	'For us it's racism to judge. We don't judge you by the colour of your skin.'
Culturen zijn interessant	'I love learning about other cultures'
Kleur doet er niet toe	'The colour of your skin has got nothing to do with it'

Het verhaal van de meisjes is anders. Er is zelfs nauwelijks één verhaal. De meisjes in de klas zien de veranderingen op de school ook, maar zij hanteren nauwelijks een moreel kader. Ze klagen ook niet specifiek over het feit dat de nieuwe leerlingen de baas spelen of niet authentiek zijn. Wat bij hen opvalt is dat ze juist komen met een staalkaart van argumenten die de gelijkheid tussen henzelf en andere leerlingen moeten benadrukken (zie tabel 3).

Schaamte en verlies op school

Hoe komt het dat jongens geneigd zijn een sterke morele grens tussen henzelf en de nieuwe (gekleurde) leerlingen te trekken, en authenticiteit zo te benadrukken, terwijl de meisjes precies het tegenovergestelde doen? In eerste instantie heeft het te maken met het feit dat de competitie om de macht bij jongens feller is. Maar niet alleen hun ervaringen lijken sterk te verschillen van de meisjes, ook hun emotionele reacties daarop. Bij de jongens is er een schril contrast tussen enerzijds de scherpe morele grenzen die ze trekken, en de sterk veroordelende toon die ze hierbij aanslaan, en anderzijds de ogen-schijnlijke onverschilligheid die ze ten toon spreiden ten opzichte van de veranderingen op school.

Eén uitdrukking kwam daarbij telkens terug in de interviews als het over de school ging: 'I don't really care'. Een op het oog weinig bijzondere reactie van puberende jongens op die leeftijd, ware het niet dat keer op keer uit hun verhalen over de school blijkt, hoe de veranderingen hen wel degelijk aan het hart gaan. De jongens doen alsof het hen allemaal niks doet, wat in de school gebeurt, tijdens het speelkwartier en in de klas, terwijl hun hele betoog bol staat van de verongelijkte morele interpretaties. Ze verkeren in een conflict en lijken zich te schamen voor wat er met de school gebeurt. Er kunnen verschillende oorzaken ten grondslag liggen aan deze schaamte, zowel emotionele als strategische, of een mengelmoes van die twee.

Het kan zijn dat de jongens zich groter voordoen dan ze zijn om zo het verlies aan status en macht te verbergen. Hun onverschillige stellingsname kan bedoeld zijn om afstand te nemen van de pijnlijke ervaring van verlies, van dingen waar ze om geven en die niet meer zijn wat ze waren. Ze kunnen zo ook verbergen dat ze niet in staat zijn dit verlies onder woorden te brengen. Alleen of tezamen kunnen deze redenen een continue bron van schaamte en conflict zijn bij de jongens. De onverschillige stellingsname maakt het lastig, zo niet onmogelijk, te spreken over het verlies, de importantie in te zien en goed met de eventuele rouw om te gaan.

Het kan echter ook een strategische keuze van de jongens zijn om het verlies te ontkennen. Een dergelijke keuze maakt het mogelijk ook de door hen geïdentificeerde oorzaak van het verlies onbenoemd te laten: de toename van 'kleurling' en zwarte leerlingen. Ze proberen zo te voorkomen als racist te worden gezien. Le Roux zegt dit over de veranderende school:

No, I don't... well it doesn't bother me... I don't care... I don't care about how many white or coloured or black people is in the school, as long as I have my friends I'm happy... It doesn't bother me, I don't see why I have to care about it... because I'm not like a racist or anything... it doesn't... I was... actually when I was like six or seven till about the age of ten, I lived in the Eastern Cape and then... I went to like a black school and then I learnt to speak Xhosa and stuff like that, I used to... my best friends was Africans and I really miss them, because I don't know where they are.

Le Roux groeide tot zijn tiende op aan de Oostkaap, bij zijn opa en oma, waar hij vooral omging met zwarte kinderen. Hier zet hij deze geschiedenis in om te laten zien dat hij geen racist is. Maar daar ging de vraag niet over, die ging over hoe hij de veranderingen op de school zag en daar kan of wil hij niks over zeggen. Zijn gedraai, gestamel en het uiteindelijke ontwijken van de vraag lijken alle te wijzen op schaamte. En of hij dit nu doet omdat hij zijn verlies niet wil erkennen of omdat hij bang is als racist te worden gezien, doet er uiteindelijk niet veel toe.

De veranderingen en het verlies dat daarmee gepaard gaat, zorgen ook bij meisjes voor schaamte. Deze schaamte wordt gevoed door verschillende objecten. Ten eerste gebeurt dit door de achteruitgaande school. Daarnaast schamen zowel de meisjes als de jongens zich voor apartheid en hun Afrikaner zijn. Het grote verschil tussen jongens en meisjes is dat meisjes deze schaamte lijken te erkennen, terwijl jongens schaamte op vele manieren ontkennen. Marilee zegt bijvoorbeeld over de school:

The children that are in the school make it bad, and make it bad for the outsiders to see 'ok, look what they do when they walk to the taxi, or to the bus, look what they do. We can't put our kids in that'.

Meisjes zijn enerzijds een stuk eloquentier in het aangeven hoe de school is veranderd en hoe jammer dat is. Anderzijds zijn ze ook positiever. Ze zeggen dat het beeld dat in de buitenwereld bestaat van de school onjuist en onrechtvaardig is. Zij benadrukken dat de school nog steeds veel goede kanten heeft. Ze worstelen net als de jongens met de interpretatie van de veranderingen, maar vinden andere oplossingen. Het verlies wordt door hen niet ontkend maar benoemd. Ze kunnen daarom ook milder zijn, althans zo lijkt het, in hun oordeel over de mogelijke oorzaken. Ze passen daarbij verschillende emotionele strategieën toe, die het mogelijk maken de veranderingen in de school positief of neutraal te interpreteren (zie tabel 4). Het proces van rouw is voor hen minder conflictueus.

Tabel 4 Emotionele strategieën van meisjes bij verandering en verlies

<i>Strategieën</i>	<i>Voorbeelden</i>
Legitimeren	'You can't just have an Afrikaans school anymore'
Nuanceren	'With some changes I agree, with others I don't' 'Maybe it is still a very good school'
Erkennen	'It is actually sad'
Aanpassen	'You have to get used to it'
Naar binnen keren	'You have to daydream for yourself'
Relativeren	'The school has its ups and downs' 'Every school has its problems'
Verantwoordelijkheid ter discussie stellen	'It is not the fault of the coloureds that they are the way they are'
Voordelen benadrukken	'Teachers have time for you'
Distantiëren	'It is just something you observe'
Bagatelliseren	'Everybody is going to learn the same things' 'I think the school will go on regardless of what colour is there'

Schaamte en Afrikaner identiteit

Naast sterke morele grenzen, en een schaamtevolle onverschilligheid ten opzichte van de school, zijn het ook de jongens die sterk met hun Afrikaanse identiteit bezig zijn, veel meer dan de meisjes. Op hun handen tekenen ze de oude Afrikaner kruisen, op hun telefoons laten ze mij trots oude Afrikaner symbolen zien en tijdens de sportdag noemden ze hun sportteam provocerend de AWB, een afkorting die staat voor de vroegere Afrikaner Weerstandsbeweging, een nog steeds actieve, fascistische Afrikaner groep die werd opgericht in de jaren zeventig. De jongens zijn ook dol op discussies over de Afrikaner geschiedenis.

Zowel de jongens als de meisjes zijn zich bewust dat het Afrikaans stevig onder druk staat. Ze zeggen dat het Afrikaans aan het 'uitsterven' is en geen 'nut' heeft en dat de Afrikaanse taal een 'stervende' taal is. Maar de reactie van jongens is op onderdelen ook weer heel verschillend van de meisjes. Dit is goed te zien aan de uiteenlopende reacties op een populair Afrikaans lied, dat tijdens mijn onderzoek net was uitgekomen: De La Rey van de zanger Bob van Blerk.¹³ Het liedje wekte in Zuid-Afrika veel beroering omdat de tekst impliciet leek te op te roepen voor nieuwe Afrikaner leiders, een oproep met nationalistische ondertonen. De meisjes die ik sprak haalden er hun schouders over op. Marie zegt bijvoorbeeld: I think it's just another Afrikaans song. But there are songs like candy shop (een R&B hit, JB) that are way different from De la Rey. Het lied raakte bij de jongens op school echter een gevoelige snaar. Le Roux zegt hierover dit:

Especially when this song De La Rey... do you know that song? When that song came out, I... then I saw in the media how many white people there still are and is very proud of their culture, that's when I became... became more aware of it, not because of what De La Rey had done or... done or whatever. It is because I saw all the white people that is proud of their culture so I also became more proud... before I wasn't like... I wasn't that bothered about it... it hasn't interested me so much.

Het is voor Le Roux niet het lied zelf dat hem deed nadenken over wie hij was, maar de brede reactie van de Afrikaner gemeenschap op het lied, zichtbaar in de media. Een reactie gekenmerkt door mensen die in het openbaar hun trots op hun cultuur belijden.

Trots kan hier gezien worden als het omgekeerde van schaamte. Le Roux vertelde dat dit beeld hem veiliger deed voelen, en deed beseffen dat hij niet alleen was en dat er nog steeds mensen waren die wél trots op hun cultuur waren. Ook de andere jongens raakte het, zegt hij:

... my friends all of them... I feel we all like... all realize it at the same time as the song came up... it was actually at one braai we all stood and sang the song, sang out loud showing that we're proud of it and the people doesn't care if they know that we are showing that we are proud of our culture or whatever.

Le Roux ziet het zingen van het lied als een verzetsdaad, om te laten zien dat Afrikaners er nog zijn. Een daad om zich zeker te voelen – geboren uit onzekerheid. Het lied lijkt de schaamte weg te moeten nemen. Het is een signaal aan de buitenwereld, wat af te leiden is uit het gebruik van de woorden *showing* en *if they know*. Ook hier benadrukt hij weer zijn onverschilligheid ten opzichte van de buitenwereld, een andere indicatie van schaamte. Zo beschrijft Le Roux hoe zijn gevoel veranderde op school:

obviously you sit in a class with a lot of English people you don't feel that well... you feel 'teruggetrokken' but when there's more Afrikaans then you feel more at home, so that's the main reason...

De verzetsdaad is zowel bedoeld om je niet meer 'teruggetrokken' te hoeven voelen, of vreemd, maar ook om je opnieuw thuis te kunnen voelen, op school en in het land. Waar de 'Afrikaner identiteit' of 'cultuur' precies voor staat, blijft overigens onduidelijk bij de jongens. Vaak is het een verzameling stereotypen die het begrip invulling moeten geven. Als ik Le Roux vraag wat zijn etnische identiteit voor hem betekent zegt hij:

I'm a white Afrikaner, we as white Afrikaners hang out, we like to braai, have biltong and stuff like that... that's the normal and watch rugby that's what the white boere do, we enjoy that.

Meisjes zeggen eveneens dat ze het jammer vinden dat Afrikaans steeds minder belangrijk wordt in Zuid-Afrika, maar ze lijken dit niet heel erg te vinden. Ze merken ook op dat 'de cultuur' verdwijnt uit de school, maar zoals we boven al zagen, benadrukken ze tegelijk dat het verschil tussen de cultuur van de kleurlingen en de blanke Afrikaanse cultuur niet groot is. Ze hebben geen bijzondere redenen waarom de Afrikaner identiteit hen niet interesseert. Rochelle zegt bijvoorbeeld dat ze het niet belangrijk vindt:

But I mean if you go out into the real world, Afrikaans is fading away. You have to talk English for instance or another language. But Afrikaans, you can't just stay Afrikaans, and talk Afrikaans the whole time, because it's not going to get you far.

Schaamte en apartheid

Alle blanke Afrikaner leerlingen op school voelen tot op zekere hoogte schuld en schaamte met betrekking tot de apartheid. Hierbij voelen ze een last die hun hele generatie draagt. Ze proberen deze te verlichten door te benadrukken dat ze nog jong waren toen apartheid al werd afgeschaft en dat ze moeilijk schuldig kunnen zijn aan iets wat hun ouders, of zelfs grootouders gedaan hebben. Toch zijn er weer opvallende verschillen tussen meisjes en jongens. Meisjes gaan in hun antwoorden veel uitgebreider in op de vraag waarom ze zich eventueel schuldig voelen of juist niet. Jongens worden eerder boos en als ze zich al schuldig voelen, slaat dit snel om in een gevoel dat ze onrechtvaardig beschuldigd worden. Op de vraag of Le Roux zich verantwoordelijk voelt voor wat er tijdens apartheid is gebeurd, zegt hij dit:

I think that they should feel responsible, the people that done it... I still feel, how would I say... angry at it... cos it's my forefathers that have done it... and people look at me in a different way cos they have done it, now they think I'm the same, but actually I'm not... I'm angry at the situation that I'm in that they are picking on us for what they have done.

Le Roux verbindt hier drie zaken met elkaar: zijn mogelijke verantwoordelijkheid voor wat er gebeurd is in het verleden, zijn boosheid op de generatie boven hem, en het stigma dat hij hierdoor heeft opgelopen. Hij lijkt boos te zijn en dit stigma moeilijk van zich af te kunnen werpen, hoewel hij anders is. De twee *they's* in de laatste zin zijn dan ook twee verschillende groepen, de eerste verwijst naar de oudere groep Afrikaners en de tweede naar de niet-

Afrikaners die de jonge generatie de schuld geven. Maar dat hij ze hier in één zin noemt, geeft aan hoe makkelijk de twee in zijn boosheid samensmelten. In de reactie van Le Roux zijn niet alleen verantwoordelijkheid, stigma en boosheid met elkaar verbonden, maar zijn reactie slaat ook makkelijk om in woede. Niet alleen vanwege de oudere generatie, maar ook vanwege de nieuwe regeringsprogramma's voor *affirmative action*. Op de vraag waarom hij precies boos is, zegt Le Roux:

Because it is more difficult for my friends and I to get a job, it's just facts; my old friends some of them that are in the working area now, they're battling to get the jobs that they want... And the universities if they give like bursaries and stuff 80 percent has to be black people and only like the other ten and other 10 percent... 20 percent has to be coloured or white. So yeah, they would choose one of them before they chose you, which I think is unfair.

De schuld en schaamte voor het verleden slaat bij jongens onmiddellijk om in boosheid vanwege onzekerheid over hun werkende toekomst door nieuwe programma's voor *affirmative action*. Chris is het meest reflexief van de jongens, en is de enige die niet een dergelijke agressieve, boze reactie geeft. Hij legt uit waarom niettemin ook hij slechts zelden denkt aan wat de blanke mensen hebben gedaan. Op de vraag of hij zich schaamt voor wat Afrikaners hebben gedaan, antwoordt hij als volgt:

Sometimes, yeah when I see how people struggle and what their lives are like, like shacks and stuff, squatter camps and stuff... how did it originate? Where did it come from... most from the apartheid... those people couldn't get jobs and their children couldn't have their education and now they're sitting there with children without food, shelter or anything and then they must suffer the consequences and yeah... just that... it's almost like it was a stupid decision, why do that... why can't everybody just be equal... yeah so... sometimes I feel ashamed... it's... it's like almost you don't want to think about it, cos whenever you think about it you start getting depressed and then you start feeling ashamed, so it's like you try to avoid it and try to just go on with your life but it's almost like yeah they have problems but you have problems as well, you have to concentrate on your life and not worry about theirs.

Bij de meisjes lijken de vragen van verantwoordelijkheid, schuld en schaamte, en het mogelijke stigma wat dit veroorzaakt, veel minder met elkaar verbonden. Ook de nadelen van *affirmative action* komen niet direct bij hen op. Op de vraag of Rochelle zich verantwoordelijk voelt of schaamt over de apartheidsjaren, zegt ze:

Uhm... not responsible, but ashamed... Uhm... I actually find it difficult... When they talk about the past and things that happened and things that happened to people, whether they were black or white... it makes me feel ashamed... it makes you feel ashamed that there was such a thing as apartheid... it's just... I couldn't really give examples but there have been times that I felt apartheid wasn't right.

Op de vraag of ze zich ook schaamt voor andere mensen zegt ze:

Ashamed? ... yes... a number of times, by the way they act or the way they talk about blacks or coloureds or Muslims or whichever different religions things like that then I feel ashamed of them, because they don't want to try to get to know these people... they're judging them before they get to know them... it's like judging a book by it's cover, I mean some of the plainest books can be the most interesting... and that sort of... happens regularly, no matter what colour your skin.

Rochelle is niet boos over 'rechtstellende actie,' maar schaamt zich wel en geeft dit ook toe. Ze maakt daarom juist een elegant pleidooi tegen racisme met een metafoor: hoe je een boek niet op zijn omslag mag beoordelen.

Analyse

De Grote Trek school staat op een omslagpunt, en is daarom zo interessant om op microformaat de culturele en emotionele impact van de grote veranderingen in post-apartheid Zuid-Afrika op de identiteitsvorming van (jonge) Afrikaners te bestuderen. Uit het bovenstaande blijkt hoe de veranderende school de leerlingen voor allerlei uitdagingen stelt en hoe een (cognitief) emotieperspectief helpt dit goed in kaart te brengen. De verhalen van de jongeren zijn doortrokken van de implicaties van de veranderingen en het verlies; de nieuwe sociale norm maakt het voor zowel jongens als meisjes lastig met dit verlies om te gaan. Wat echter het meest opvalt, zijn de verschillen in de omgang hiermee tussen jongens en meisjes.

Jongens zijn meer met hun Afrikaanse identiteit bezig, trekken scherpere morele grenzen, tonen zich (quasi)onverschillig ten opzichte van de veranderingen en het mogelijke verlies, en vinden het lastig om over de last van apartheid te praten. Meisjes daarentegen zijn zich bewust van hun achtergrond maar tonen er weinig interesse in, benadrukken overeenkomsten tussen henzelf en de leerlingen van andere etnische groepen, benoemen wat verloren gaat en zijn opener over hun schuldgevoelens ten opzichte van het verleden. Die opvallende en overwachte verschillen vragen om een verklaring, waarbij we de relatie tussen verandering en verlies enerzijds, en identiteit en gender anderzijds verder moeten uitwerken.

In het theoretische gedeelte beargumenteerde ik dat niet alleen wat verloren gaat belangrijk is, maar ook hoe wordt omgegaan met dit verlies, wat onder andere afhankelijk is van de omstandigheden. De heftigste reactie op de veranderingen, zowel wat betreft emotionele intensiteit als identiteitsstrategie, kwam van de jongens, waarbij schaamte voor verlies een belangrijke rol leek te spelen. In psychologisch onderzoek is al vaak misverstand ontstaan over de lastige relatie tussen de ervaring van emoties, zoals schaamte, en het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke identiteitsvorming en -beleving (Ferguson en Eyre 2006). Gaat er voor jongens misschien iets verloren wat ze niet benoemen, iets anders of misschien zelfs iets belangrijkers dan dat wat ze benoemen, en is er een reden waarom ze dat niet doen? En verklaart dat de verschillende identiteitsstrategieën van meisjes en jongens?

Om deze vragen te beantwoorden moeten we beter inzicht krijgen in wat mogelijk verloren is gegaan voor jongens. Dat krijgen we alleen door te kijken naar hoe gender traditioneel de constructie van (emotionele) identiteiten binnen de institutionele context van de school beïnvloedt. In een prachtig artikel laten Prendergast en Forrest (1996) zien hoe jongens hun (emotionele) masculiene identiteit op school vormgeven en aanleren. Ze benadrukken in hun artikel de lichamelijke van dit proces. Drie punten in hun analyse vallen op: ten eerste dat jongens de ruimtes op school fysiek en met geluid domineren, en dan vooral door de grootste en stoerste jongens die door de controle van die ruimte hun mannelijkheid bevestigen. Ten tweede wordt tussen jongens de hiërarchie bepaald door hun lengte en omvang, en deze hiërarchie wordt elk jaar gereproduceerd door de dynamiek tussen jongens in de lagere en hogere klassen. Ten derde, zo concluderen zij, zijn groepen veel invloedrijker bij jongens dan bij meisjes op hun gedragingen in school.

Aan de hand van deze inzichten wordt het duidelijk dat voor Afrikaner jongens heel andere objecten (en misschien wel meer objecten) verloren zijn gegaan dan voor meisjes. Ook de dynamische relatie tussen verandering, verlies en identiteit ligt bij hen anders. In de schoolruimtes, zoals de gangen waar Alex al over sprak, zijn de Afrikaner jongens niet meer de baas. Daar worden ze als blanke en Afrikaner eronder gehouden door de nieuwe meerderheid, met in hun hand de nieuwe sociale norm van *non-racism*. Het is opvallend hoe deze nieuwe sociale norm als machtsinstrument lijkt te worden gebruikt door de nieuwe leerlingen. De blanke jongens hebben de ruimte op moeten geven en de traditionele controle en macht verloren. Ook kunnen de jongens hun mannelijkheid niet meer demonstreren aan de lagere klassen. Deze bestaan inmiddels uit etnische groepen uit ruigere buurten dan waar ze zelf vandaan komen en deze aanvaarden hun dominantie niet. Door de veranderingen is vooral hun mannelijke identiteit onder druk komen te staan. De (belofde) mannelijke rol-identiteit kunnen ze niet uitoefenen en ook wordt hun mannelijke identiteit niet geïntegreerd (Stryker 2004; Burke

2004). Hun mannelijke identiteit beïnvloedt echter ook hoe ze met dit verlies (kunnen) omgaan.

Prendergast en Forrest laten zien dat jongens op school over het algemeen hun emoties niet laten zien of onder woorden brengen. Het is dan ook niet verbazend dat bij de veranderingen op school vooral jongens in de problemen komen bij het omgaan met en het verklaren en verwoorden van hun eigen verlies. Toegeven aan deze emoties zou ze nog zwakker doen overkomen dan ze zichzelf als individu en als groep al ervaren. Gespeelde onverschilligheid als uiting van schaamte komt hiervoor in de plaats en moet het verlies, vooral het verlies aan status, controle en macht, maskeren. Zo is niet alleen de beleving van het verlies maar vooral ook de omgang ermee, de schaamte, sterk verbonden met traditionele mannelijke rolpatronen. Groepsgedrag versterkt deze tendens omdat het mogelijke interacties tussen de etnische groepen bemoeilijkt. In de nieuwe situatie is het een logische strategie om bescherming te vinden door krampachtig bij elkaar te blijven als groep. Dit benadrukken de jongens ook in hun verhaal: ze moeten 'samen staan'.

Ook de verhaallijn in hun uitspraken valt nu op zijn plaats. Bij schokkende veranderingen, die bij de jongens ingrijpender zijn dan bij de meisjes, zijn mensen geneigd nog meer dan normaal naar een verklarend verhaal te zoeken. Waar meisjes veel objecten van verlies noemden, met relatief weinig samenhang of een duidelijke verhaal, legden de jongens de nadruk op het verlies aan discipline en respect in de school, en riepen ze op tot herstel. Deze nadruk bij de jongens op discipline en respect, zonder dat ze daar zelf aan voldoen, is nu eenvoudig te verklaren. Het is een machteloze oproep van de jongens om de oude orde te herstellen; een orde waarin hun status nog verzekerd was. Vroeger zouden de jongens in de hogere klassen de helden van de school geweest zijn, nu moeten ze zich in een onderdanige positie schikken. De strakke morele grenzen en de nadruk op authenticiteit zijn hier een reactie op. Waar andere bronnen voor een positief zelfbeeld niet (meer) voorradig zijn voor de lagere middenklasse, zoals vroeger rugby en het drillpeloton, wordt teruggegrepen op moraliteit. Handhaving van deze morele symbolische grenzen is de laatste bescherming tegen het onder druk staan van een positief zelfbeeld.

Deze analyse verklaart uiteindelijk ook de aantrekkelijkheid van een 'Afrikaner' identiteit voor jongens. Het 'Afrikanerschap' biedt niet alleen een pasklaar cultureel verklarend kader, maar óók aangrijpingspunten voor een positiever zelfbeeld, solidariteit en meer zelfvertrouwen door zijn superieure kijk op het 'blanke ras.' Maar door het stigma dat aan deze identiteit kleeft, wordt het emotionele conflict uiteindelijk nog verder versterkt. Onverwoord maar doorvoeld verlies is voer voor een intern conflict bij jongens. De jongens lijden zo dubbelop: niet alleen onder statusverlies, maar ook onder de miskenning van dit verlies en van de schaamte daarvoor.

Conclusie

Het toegepaste analysekader, waarbij de emoties van verlies en schaamte centraal staan bij identiteitsverandering van jongeren in de context van een veranderende school, bracht interessante genderverschillen aan het licht. Jongens en meisjes reageren aantoonbaar anders omdat hun identiteit (emotioneel) op school anders is opgebouwd en vormgegeven. Het proces van de veranderende school en het verlies zijn sterk verbonden met de gedevalueerde positie van de traditionele Afrikaner jongensidentiteit. Het is voor jongens lastig wat verloren is gegaan op school te verwerken, of hun schaamte voor hun statusverlies te benoemen en onder woorden te brengen. Ze pretenderen in plaats hiervan onverschilligheid en vinden zelfvertrouwen in de oude, racistische Afrikaner identiteit. Daarom kunnen ze zich ook niet permitteren om zich schuldig te voelen over het verleden, omdat ze zich zo sterk met de Afrikaanse identiteit identificeren. Ze vervallen daarentegen in een schaamte/woede-cyclus met betrekking tot het verleden. De dynamiek van verandering en de impact van het verlies, in combinatie met de nieuwe sociale norm, heeft zo voor hen desastreuze gevolgen. Het maakt het heel lastig – zo niet onmogelijk – voor deze jongens om de emotionele effecten van sociale veranderingen goed te verwerken.

Noten

1 Raciale integratie op scholen is een grote politieke uitdaging in post-apartheid Zuid-Afrika (SAHRC 1999). Het ideaal van integratie en een nieuwe multiculturele schoolcultuur gaat daarbij veel verder dan de gedwongen desegregatie maatregelen opgenomen in de wet, omdat het positieve relaties veronderstelt tussen etnische groepen (Harber 1998; Johnson 2007). Er is relatief weinig empirische studie gedaan naar de invloed van de school op identiteitsvorming van de jeugd (Soudien 2001, 2007). Hierbij zijn de lotgevallen van de blanke, afrikaans sprekende jeugd in het bijzonder over het hoofd gezien (maar zie: Meillon 2001).

2 Zowel de naam van de school als de namen van de leerlingen zijn om privacy redenen gefingeerd.

3 Met gekleurde leerlingen refereer ik hier aan de groep die in Zuid-Afrika tijdens de apartheid, maar ook nog daarna, bekend staat als de (Cape) coloureds. Een moeilijk af te bakenen groep van afstammelingen van ethnisch gemengde stellen.

4 Terwijl de leerlingenpopulatie snel veranderde, bleef de samenstelling van de staf min of meer gelijk. Het lerarencorps bestond in 2007 uit een groep oudere, blanke, afrikaans sprekende leraren. Het merendeel daarvan gaf al meer dan twintig jaar les op de school, sommigen zelfs meer dan dertig jaar. Er is slechts één nieuwe jonge blanke docent, een Engelssprekende Zuid-Afrikaan. Hij wilden het jaar daarop de school weer verlaten. Er waren ook vier docenten van kleur, waarvan slechts één meer dan vijf jaar les gaf op de school.

5 Emoties hebben een gecompliceerde cognitieve structuur die gedeeltelijk een narratieve vorm heeft, inclusief een verhaal over de relaties met gewaardeerde objecten uitge-

spreid over tijd. Ook hierdoor zijn ze verbonden met onze identiteit, die we vaak als verhaal construeren (Nussbaum 2001: 2).

6 Cognitie is voor haar niets meer, maar ook niets minder, dan 'betreffende het ontvangen en verwerken van informatie.' Dit houdt niet altijd uitgebreide afwegingen in, of 'computation', noch reflexief zelfbewustzijn (Ibid: 19, 24).

7 Emoties, aldus Nussbaum, 'zien de wereld vanuit mijn oogpunt, mijn doeleinden en projecten, de dingen waar ik waarde aan hecht en belangrijk zijn om goed te leven' (Ibid: 49).

8 Volgens Nussbaum benadrukken emoties niet alleen de importantie van het object maar zij verpersoonlijken ook onze persoonlijke toewijding tot het object. Het object van onze emotie is op zijn beurt weer een onderdeel van onze doeleinden (Ibid: 33).

9 Op de school heb ik met meer dan twintig leerlingen, blanken, kleurlingen en zwarten, in groep elf interviews gehouden, de op een na hoogste klas. Teven heb ik interviews gehouden met het personeel, de leraren en de schoolleiding. Er zijn groepsinterviews geweest en met enkele leerlingen heb ik meerdere malen gesproken. Daarnaast heb ik een aantal maanden participerende observatie gedaan. De onderzoeksperiode was april tot juni 2007. Interviews vonden in het Engels en in het Afrikaans plaats.

10 Vier jaar daarvoor, in groep acht, was dezelfde klas begonnen met vijftig blanke Afrikaans sprekende leerlingen. De overige blanke leerlingen waren inmiddels van school gegaan.

11 Het is goed nog te benadrukken dat het in deze studie gaat het om een kleine groep jongeren, op een school in transitie, en daarom is elke claim van representativiteit misplaatst. Maar toch denk ik dat de verbanden die ik hier bloot leg, tussen culturele veranderingen, de bijbehorende emoties, en de effecten op identiteitsvorming veelzeggend zijn voor een grotere groep Afrikaners en ook voor de verschillende beleving van mannen en vrouwen van deze veranderingen. Het gaat alleen te ver daar hier verder op in te gaan.

12 Het systeem van quota's in (hoger)onderwijs en op de arbeidsmarkt om meer gelijkheid tussen de bevolkingsgroepen te creëren.

13 Het lied gaat over de voormalig Boerengeneraal De La Rey, die de bijnaam had De Leeuw van Transvaal, die de boeren tijdens de tweede boerenoorlog naar de overwinning leidde.

Literatuur

Ahmed, S. (2007) *The Cultural Politics of Emotions*. Londen: Routledge.

Burke, P.J. (2004) Identities, Events, and Moods. In: J.H. Turner (red.) *Theory and Research on Human Emotions. Advances in Group Processes, Volume 21*. Amsterdam, Elsevier 1A1, 25-50.

Ferguson, T. J. en H.L. Eyre (2000) Engendering gender differences in shame and guilt: Stereotypes, socialization, and situational pressures. In: A. Fischer (ed.) *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press (254-276).

Gibson, J.L. en A. Gouws (2003) *Overcoming intolerance in South Africa. Experiments in Democratic Persuasion*. New York: Cambridge University Press.

Giles M.W. (1978) White Enrollment Stability and School Desegregation: a Two-Level Analysis. *American Sociological Review* 43, 848-864.

Harber, C. (1998) Desegregation, racial conflict and education for democracy in the new South Africa: A case study of institutional change. *International Review of Education* 44, 569-582.

- Krog, A. (1999) *Country of My Skull: Guilt, Sorrow, and the Limits of Forgiveness in the New South Africa*. New York, Three River Press.
- Lazarus, R.L. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Marris, P. (1987[1974]) *Loss and Change (Reports of the Institute of Community Studies)* (herziene editie). Londen: Routledge.
- De Meillon, N. (2001) Interpersonal relationships in multiracial schools in a south african context. *International Journal of Group Tensions* 30, 135-159.
- Nussbaum, M.C. (2001) *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Prendergast, S. en S. Forrest (1996) 'Shorties, low-lifers, hard nuts and kings'. Boys and the transformation of emotions. In: G. Bendelow en S. Williams (red.) *Emotions in Social Life: Social Theories and Contemporary Issues*. London, Routledge.
- Retzinger, S.M. (1995) Identifying Shame and Anger in Discourse. *American Behavioral Scientist* 38, 1104-1113
- South African Human Rights Commission (SAHRC) (1999) *Conference On Racial Integration in Schools*. Randburg, Gauteng, South Africa.
- Scheff, T.J. (2000) Shame and The Social Bond: A Sociological Theory. *Sociological Theory* 18, 84-99.
- Soudien, C. (2001) Certainty and Ambiguity in Youth identities in South Africa: discourses in transition. *Discourse: studies in cultural politics of education* 22, 311-326.
- Soudien, C. (2007) *Schooling, culture and the making of youth identity in contemporary south Africa* (ongepubliceerd manuscript).
- Stanfield, J.H. (1982) Urban Public School Desegregation: The Reproduction of Normative White Domination. *The Journal of Negro Education* 51, 90-100.
- Stryker, S. (2004) Integrating Emotion into Identity Theory. In: J.H. Turner (red.) *Theory and Research On Human Emotions. Advances in Group Processes*, 21. Amsterdam: Elsevier JAI, 1-24.
- Tangney, J.P., J. Stuewig en D.J. Mashek (2007) Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology* 58, 345-372.
- Verkuyten, M. (2005) *The Social Psychology of Ethnic Identity*. Londen: Psychology Press.