

**STAKING VAN STUDIES AAN LANDBOU-  
OPLEIDINGSINSTELLINGS IN DIE WES-KAAP:  
WAARSKYNLIKE OORSAKE EN MOONTLIKE  
STRATEGIEë VIR STUDENTE-ONDERSTEUNING**

**AJN Louw**

**Proefskrif**

Ingelewer vir die graad

**Doktor in die Wysbegeerte (PhD)**



**Universiteit van Stellenbosch**

**Fakulteit Opvoedkunde**

**Departement Kurrikulumstudie**

**Promotor: Prof EM Bitzer**

**Mede-promotor: Dr C Troskie-De Bruin**

**April 2005**

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

-----

-

Handtekening

-----

Datum

## OPSOMMING

Studente-uitval aan hoërondewysinstellings in Suid-Afrika is 'n aspek wat toenemend aandag van verskeie belanghebbendes ontvang vanweë die verskeie nadelige gevolge wat dit vir studente, die instelling en die ekonomie van die land inhou. Opleidingsinstellings in die hoër onderwys wat landbou as studieprogram aanbied het ook met hierdie probleem te kampe. Ongeveer 'n kwart van die studente wat tot die meeste landbou-opleidingsinstellings in Suid-Afrika toegelaat word, staak studies vrywillig of omdat hulle daartoe gedwing word. Die meeste van die stakings geskied óf gedurende óf aan die einde van die eerste studiejaar. Tesame met probleme rondom die staking van studies, is die lae deurvloeyfers van studente aan hoërondewysinstellings ook kommerwekkend.

Die hoofdoel van die studie was om te bepaal waarom studente studies staak, of waarom studente langer neem as die minimum toegelate tyd om hulle studies te voltooi. Om dit te verwesenlik is daar gepoog om beide 'n internasionale en 'n nasionale perspektief oor studente-uitval in die algemeen te verkry, asook om vas te stel watter faktore verantwoordelik is vir suksesvolle studies van studente, of daartoe bydra. 'n Agtergrondperspektief van landbou-opleiding in Suid-Afrika is hierby gevoeg. Hierdie literatuurperspektiewe is aangevul deur 'n kwalitatiewe ondersoek by studente wat spesifiek aan landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys uitgeval het. 'n Gevallestudiebenadering waar van die in-diepte onderhoudstrategie gebruik gemaak is, is aangewend om data wat beskrywend en verduidelikend is, in te samel.

Die studie toon dat uitval hoofsaaklik aan akademiese en/of sosiale oorsake gewyt kan word. Hierdie oorsake het die gevolg dat onvoldoende integrasie – wat noodsaaklik vir suksesvolle studies is – plaasvind. Verskeie akademiese redes kan die oorsaak van onvoldoende akademiese integrasie wees. Die meer prominente is onduidelike doelwitte, ongemotiveerdheid, verkeerde akademiese verwagtinge, 'n wanpersepsie van harde werk, asook 'n gebrek aan noodsaaklike verklarende kennis in die landboustudierigting. Die akademiese aanpassing van nuwelingstudente is een van die mees problematiese faktore, en dit blyk dat nuwelingstudente wat tot die hoër onderwys toetree, minder gereed is daarvoor as wat hulle in die verlede was.

Onvoldoende sosiale integrasie is die gevolg van die gebrekkige deelname van studente aan sosiale aktiwiteite of die afwesigheid van genoegsame geleentheid tot sosiale aktiwiteite by landbou-opleidingsinstellings. Ongebalanseerde en ongesonde sosiale aktiwiteite is ook dikwels van die vernaamste faktore wat tot studente-uitval kan bydra. Die studie toon ook verder aan dat nie-akademiese faktore soos gebrekkige akkommodasie of finansiële probleme nie groot oorsaaklike faktore is by studente-uitval nie, maar eerder nie-akademiese faktore soos ongebalanseerde of ongesonde sosiale aktiwiteite en swak tydsbestuur.

Nadat die waarskynlike redes vir studente-uitval vasgestel is, is 'n teoretiese raamwerk wat studente-uitval aan landbou-opleidingsinstellings moontlik verklaar, daargestel. Met die daarstelling van die raamwerk is daar gepoog om studente-uitval vanuit 'n longitudinale oogpunt te verklaar, deurdat dit studente-uitval nie slegs verklaar as gevolg van gebeure wat plaasgevind het tydens die studente se tydperk aan die instelling nie. Die raamwerk poog dus om studente-uitval vanuit die agtergrond van die student tesame met verskeie faktore wat student- of instellingsverwant is en wat verantwoordelik is vir onvoldoende integrasie, te verklaar. Uit die raamwerk is dit moontlik om individuele modelle vir spesifieke landbou-opleidingsinstellings, of 'n spesifieke instelling, te ontwikkel ten opsigte van die uitvalverskynsel.

## **ABSTRACT**

Student dropout at higher education institutions in South Africa is an aspect that is receiving increasing attention from the various role-players who have an interest in this aspect due to the negative influence it has on students, higher education institutions, and the economy of the country. Higher education institutions that offer agriculture as a course of study also have to deal with this problem. Approximately one quarter of the students who are admitted at most agricultural training institutions are forced to discontinue their studies or do so voluntarily. Most of these cessations of study occur during or near the end of the first year of study. The cessation of studies is not the only negative aspect. The low pass rate of students at higher education institutions in South Africa is also alarming.

The main object of this study was to ascertain why students discontinued their studies and why they took longer than the minimum time allowed to complete their studies. In order to substantiate this theory, an attempt was made to obtain both an international and a national perspective of the student dropout rate in general, as well as to determine what factors were responsible or contributed to successful completion of their studies by students. A background perspective of agricultural education in South Africa was included. The literature reviews are supplemented by a qualitative investigation of students who discontinued their studies specifically at agricultural higher education institutions. A case study approach was employed, in which an in-depth interview strategy was utilised to obtain descriptive and illustrative data.

The study demonstrated that dropout rates can be attributed mainly to academic and/or social factors. These factors prevented adequate integration, which is essential to successful studies, from occurring. Various academic factors may be the reason for inadequate academic integration, of which the most important were unclear objectives, a lack of motivation, wrong academic expectations, a misconception of hard work, as well as a lack of the necessary explanatory knowledge in the agricultural study field. New students' academic adjustment appeared to be the most problematic factor. It appeared that new students were insufficiently prepared to make the adjustment, and in fact, less prepared for this step than was generally the case in the past.

Ineffective social integration was the result of too little student participation in social activities or the absence of adequate opportunities for social activities at agricultural training institutions. Unbalanced and unhealthy social activities were often the major factors that contributed to student dropout. Furthermore, the study demonstrated that non-academic factors such as inadequate accommodation or financial problems were not significant causative factors for student dropout, but rather non-academic factors such as unbalanced or unhealthy social activities and poor time management.

After the probable causes for student dropout had been established, a theoretical framework was created that could offer possible explanation for the student dropout rates at agricultural training institutions. The framework was created to establish student dropout from a longitudinal perspective, and not only to explain the phenomenon as a result of what had occurred during the time that the student was at the institution. The framework was therefore designed to explain student dropout against the background of the student, together with various factors that were related to students or the institution and which were responsible for inadequate integration. From this framework it was possible to develop individual models for specific agricultural training institutions or for one specific institution in respect of the dropout phenomenon.

## DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek my opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- Aan Hom, my Hemelse Vader, kom al die dank en eer toe.
- Prof. EM. Bitzer (promotor) vir sy professionele leiding, begeleiding en aanmoedig, asook die deeglike en stiptelike terugvoering regdeur die hele studie wat as uiters leersaam en waardevol ervaar is.
- Dr. C. Troskie-De Bruin (mede-promotor) wie se vriendelike hulp en leiding, veral ten opsigte van die empiriese komponent van die studie, 'n baie belangrike bydrae tot die verstewiging van die studie gemaak het.
- My werkverskaffer, Die Departement van Landbou (Wes-Kaap), tydens die afhandeling van die studie.
- Mev. Ella Belcher vir die noukeurige taalversorging van die proefskrif.
- Die studente (subjekte) wat tydens hierdie studie deelgeneem het aan die in-diepte onderhoudvoeringsproses en dus verantwoordelik was vir die data tydens die kwalitatiewe komponent van die studie.
- My eggenote vir haar belangstelling, bemoediging en geduld wat sy tydens die studietydperk geopenbaar het en baie waardeer word.

ALWYN LOUW  
Wellington

FEBRUARIE 2005

# INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING</b>	
<b>OPSOMMING</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	iii
<b>DANKBETUIGINGS</b>	v
<b>LYS VAN FIGURE EN TABELLE</b>	xiv

## HOOFSTUK 1

### ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

<b>1.1 INLEIDING EN AGTERGROND</b>	1
<b>1.2 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG</b>	5
<b>1.3 DIE DOEL VAN DIE STUDIE</b>	6
<b>1.4 DIE EENHEID VAN ONDERSOEK EN AFBAKENING VAN DIE ONDERSOEKVELD</b>	7
<b>1.5 OMVANG VAN DIE ONDERSOEK</b>	8
<b>1.6 NAVORSINGSONTWERP</b>	8
<b>1.7 DEFINISIE VAN TERME</b>	10
<b>1.8 BENADERING TOT DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE</b>	11

## HOOFSTUK 2

### KONSEPTUALISERING EN LITERATUURPERSPEKTIEWE

<b>2.1 INLEIDING</b>	13
<b>2.2 RELEVANSIE VAN STUDENTE-UITVAL IN DIE HOËR ONDERWYS</b>	17
2.2.1 Prominensie aan studente-uitval op internasionale vlak	17
2.2.2 Prominensie aan studente-uitval op nasionale vlak	23
2.2.3 Finansiële implikasies	27
2.2.3.1 <i>Implikasies vir die staat</i>	27



2.2.3.2 <i>Implikasies vir die hoërondewysinstelling</i>	28
2.2.3.3 <i>Implikasies vir die student</i>	29
2.2.4 <i>Implikasies vir akademiese standarde en toelatingsvereistes</i>	30
2.2.5 <i>Samevatting</i>	33

## **HOOFSTUK 3**

### **STUDENTE-UITVAL IN DIE HOËR ONDERWYS**

<b>3.1 INLEIDING</b>	35
<b>3.2 DEFINISIE VAN DIE TERM <i>STUDENTE-UITVAL</i></b>	35
<b>3.3 REDES VIR <i>STUDENTE-UITVAL</i></b>	39
3.3.1 <i>Faktore gekoppel aan die student</i>	39
3.3.1.1 <i>Individuele toegewydheid</i>	40
3.3.1.2 <i>Gebrek aan visie</i>	41
3.3.1.3 <i>Studentegemeenskapsintegrasie</i>	42
3.3.1.4 <i>Studentepersepsie van akademiese vereistes</i>	44
3.3.1.5 <i>Studentepersepsie van eie vermoë</i>	44
3.3.1.6 <i>Die swak of oningeligte student</i>	45
3.3.1.7 <i>Die invloed van skoolagtergrond op die student</i>	45
3.3.1.8 <i>Taalvaardigheid</i>	46
3.3.1.9 <i>Finansies</i>	47
3.3.1.10 <i>Die oorgang van skool na hoërondewysinstelling</i>	47
3.3.1.11 <i>Groepering van oorsake</i>	48
3.3.1.12 <i>Korrelasie tussen skoolprestasie en hoërondewysinstelling-prestasie</i>	49
3.3.1.13 <i>Nie-akademiese oorsaaklike faktore</i>	50
3.3.2 <i>Faktore gekoppel aan die instelling</i>	52
3.3.2.1 <i>Akademiese prestasie as werkverrigtingsindikator van 'n instelling</i>	52
3.3.2.2 <i>Klasgrootte</i>	53
3.3.2.3 <i>Studentetoelating</i>	53
3.3.2.4 <i>Dosent-student-verhouding</i>	54
3.3.2.5 <i>Die onderrigstandaard</i>	54
<b>3.4 <i>STADIUMS WANNEER UITVALLE VOORKOM</i></b>	55
<b>3.5 <i>EIENSKAPPE EN HOEDANIGHEDDE VAN UITVALLERS OOR DIE</i></b>	56
<b>    <b>ALGEMEEN</b></b>	

3.5.1 Persoonlike karakteristieke	57
3.5.2 Skoolverwante aanleidende oorsake	57
3.5.3 Nie-doelgedrewe studente	58
3.5.4 Onvoldoende akademiese integrasie	58
<b>3.6 DIE BETEKENIS EN GEVOLGE VAN UITVAL VIR DIE STUDENT</b>	<b>59</b>
3.6.1 Onpopulariteit van die onderwerp	59
3.6.2 Finansiële verlies	60
3.6.3 Afbreek van selfvertroue	60
<b>3.7 DIE ROL VAN HOËRONDERWYSINSTELLINGS IN DIE OPTIMALISERING VAN SUKSES</b>	<b>61</b>
3.7.1 Die nadelige gevolge van studente-uitval vir die opleidingsinstelling	61
3.7.2 Die benadering tot die uitvalverskynsel deur die opleidingsinstelling	62
3.7.2.1 <i>Die gematigde houding van die instelling</i>	62
3.7.2.2 <i>Toenemende getalle studente in die hoër onderwys</i>	63
3.7.2.3 <i>Die akademiese sowel as sosiale aspekte van onderwys</i>	64
3.7.2.4 <i>Die veranderende status van studente</i>	64
3.7.2.5 <i>Die skep van verbintenisvlakke</i>	65
3.7.2.6 <i>Die psigologiese karakter van studenteretensie</i>	65
3.7.2.7 <i>Die positiewe invloed van vroeë sukses</i>	66
3.7.2.8 <i>Alternatiewe onderrig- en assesseringsmetodes</i>	66
3.7.2.9 <i>Kommunikasie met skole</i>	68
3.7.2.10 <i>Die voorkoms en fasiliteite van instelling</i>	71
3.7.2.11 <i>Die teenwoordigheid van studente-ondersteuningsprogramme</i>	72
3.7.2.12 <i>Oorbruggingsprogramme</i>	73
3.7.3 Die vroeë identifisering van potensiële uitvallers	74
3.7.3.1 <i>Voorafassessering</i>	74
3.7.3.2 <i>Vroeë identifisering</i>	75
3.7.3.3 <i>Omgewingsvreemdheid</i>	75
3.7.3.4 <i>Skolastiese leemtes</i>	76
3.7.3.5 <i>Individuele betrokkenheid</i>	76
3.7.3.6 <i>Die teenwoordigheid van onderskeidende patrone</i>	77
3.7.4 Studente-ondersteuningsprogramme	77
3.7.4.1 <i>Die noodsaaklikheid van studente-ondersteuningsprogramme</i>	78
3.7.4.2 <i>Professionaliteit ten opsigte van studente-ondersteuning</i>	78
3.7.4.3 <i>Dosentbetrokkenheid by studente-ondersteuning</i>	79

3.7.4.4 Die daarstel van studente-ondersteuningsprogramme	79
3.7.4.5 Oriënteringsprogramme vir nuwelingstudente	80
3.7.4.6 Mentorprogram	81
3.7.4.7 Die mede-studente-ondersteuningsprogram	82
3.7.4.8 Die voorligtingsprogram	83
3.7.4.9 Vaardigheidsprogramme	85
3.7.5 Personeelontwikkeling ten opsigte van studente-ondersteuning	89
3.7.5.1 Die uniekheid van studente-ondersteuning	90
3.7.5.2 Persoonlike kontak tussen dosente en studente	90
3.7.5.3 Opvoeding as basis van onderrig	91
3.7.5.4 Die ontwikkeling van akademiese vaardighede	92
3.7.5.5 Die nie-tradisionele student	92
3.7.5.6 Selfontwikkelingstimulering	93
3.7.5.7 Aktiewe leer	93
3.7.5.8 Onderrigmetodiek	94
3.7.5.9 Opvoedkundige teorieë	95
3.7.5.10 Elektroniese studiemateriaal	97
3.7.5.11 Transformasie van die kurrikulum	98
<b>3.8 OPSOMMENDE PERSPEKTIEF</b>	<b>99</b>

## **HOOFSTUK 4**

### **FAKTORE WAT AKADEMIESE SUKSES BEPAAL**

<b>4.1 INLEIDING</b>	102
<b>4.2 TEORETIESE MODELLE</b>	102
4.2.1 Institusionele faktore	103
4.2.2 Faktore wat op integrasie dui	103
4.2.3 Faktore wat op interaksie dui	107
4.2.4 Teoriesintese	111
<b>4.3 STUDENTE SE AGTERGROND</b>	112
<b>4.4 DOELWITTE</b>	115
<b>4.5 MOTIVERING</b>	117
<b>4.6 DIE INSTELLING SE BYDRAE TOT ONDERRIG EN LEER</b>	120
4.6.1 Die ondersteuning van studente	121
4.6.2 Onderrigwyses	122

4.6.3 Oriëntasies en benaderings ten opsigte van studie	124
4.6.3.1 <i>Die oppervlakkige benadering</i>	126
4.6.3.2 <i>In-diepte benadering</i>	126
4.6.3.3 <i>Die strategiese benadering</i>	127
<b>4.7 AKADEMIESE EN SOSIALE INTEGRASIE</b>	128
<b>4.8 OPSOMMENDE PERSPEKTIEF</b>	130

## **HOOFSTUK 5**

### **‘N OORSIG VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA**

<b>5.1 INLEIDING</b>	133
<b>5.2 DIE ONTSTAAN VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA</b>	133
<b>5.3 HISTORIESE DOELWITTE VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA</b>	134
<b>5.4 DIE BEHOEFTE AAN LANDBOU-OPLEIDING</b>	136
<b>5.5 DIE DOEL VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA</b>	139
<b>5.6 OORSIG OOR DIE VERSKAFFERS VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA</b>	140
5.6.1 Sekondêre skole	141
5.6.2 Verdere onderwys- en opleidingskolleges	141
5.6.3 Universiteite van tegnologie	142
5.6.4 Landboukolleges	144
5.6.5 Universiteite	146
<b>5.7 OPSOMMENDE PERSPEKTIEF</b>	148

## **HOOFSTUK 6**

### **DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

<b>6.1 INLEIDING</b>	152
<b>6.2 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK</b>	152
<b>6.3 DIE EENHEID VAN ONDERSOEK</b>	152
<b>6.4 NAVORSINGSBENADERING</b>	153

6.4.1 Rasionaal vir kwalitatiewe navorsing	154
6.4.2 Rasionaal vir die gebruik van 'n gevalle benadering	155
<b>6.5 NAVORSINGSPROSES</b>	156
6.5.1 Tyd van empiriese ondersoek	156
6.5.2 Die teikengroep	156
6.5.2.1 <i>Seleksie van die gevalle</i>	157
6.5.2.2 <i>Insluitingskriteria</i>	158
6.5.3 Aard van die onderhoud	158
6.5.4 Datagenereringsmetodes	159
6.5.4.1 <i>Die reël van afspraak met die studente</i>	160
6.5.4.2 <i>Protokol tydens onderhoude</i>	161
6.5.5 Data-analise-metode	161
6.5.5.1 <i>Vlak-een-analise</i>	162
6.5.5.2 <i>Vlak-twee-analise</i>	163
6.5.5.3 <i>Vlak-drie-analise</i>	163
<b>6.6 DIE GELOOFWAARDIGHEID VAN STUDIE</b>	163
6.6.1 Strategieë om bevindinge te toets en te bevestig	163
6.6.2 Strategieë om die kwaliteit van die data te toets en te bevestig	165

## HOOFSTUK 7

### ANALISE VAN KWALITATIEWE DATA

<b>7.1 INLEIDING</b>	167
<b>7.2 VLAK-EEN-ANALISE</b>	167
7.2.1 Moontlike vrae/besprekingspunte gebruik tydens onderhoudvoering met studente wat studies gestaak het	170
7.2.2 Kategorisering van data	172
<b>7.3 VLAK-TWEE-ANALISE</b>	172
7.3.1 Akademies-verwante temas	173
7.3.1.1 <i>Motivering</i>	174
7.3.1.2 <i>Akademiese aanpassing</i>	178
7.3.1.3 <i>Toegewydheid aan harde werk</i>	195
7.3.2 Nie-akademies-verwante temas	204
7.3.2.1 <i>Keuse van spesifieke hoëronderwysinstelling</i>	205

7.3.2.2 <i>Sosiale aanpassing</i>	212
7.3.2.3 <i>Bepaalde verwagtinge van hoëronderwysinstelling</i>	221
7.3.2.4 <i>Invloed van groep</i>	234
7.3.3 Gevolge van uitval	241
<b>7.4 ALGEMENE AFLEIDINGS</b>	245
<b>7.5 OPSOMMING</b>	246

## HOOFSTUK 8

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

<b>8.1 INLEIDING</b>	248
<b>8.2 DIE PROBLEEM VAN DIE ONDERSOEK</b>	248
<b>8.3 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK</b>	249
<b>8.4 BEVINDINGE VAN DIE STUDIE</b>	249
8.4.1 Akademiese faktore	249
8.4.1.1 <i>Onduidelike doelwitte en ongemotiveerdheid</i>	250
8.4.1.2 <i>Wanpersepsie van harde werk</i>	250
8.4.1.3 <i>Ontbrekende verklarende kennis</i>	251
8.4.1.4 <i>Akademiese aanpassing</i>	251
8.4.1.5 <i>Verkeerde akademiese verwagtinge</i>	252
8.4.1.6 <i>Taalprobleme</i>	253
8.4.1.7 <i>Wanaanpassing, moeilikheidsgraad, inkongruensie en isolasie</i>	253
8.4.1.8 <i>Akademiese standaarde en toelatingsvereistes</i>	254
8.4.2 Nie-akademiese faktore	254
8.4.2.1 <i>Finansies, akkommodasie en fasiliteite</i>	254
8.4.2.2 <i>Die optrede van die instelling</i>	255
8.4.2.3 <i>Sosiale integrasie</i>	255
8.4.2.4 <i>Tydsbestuur</i>	255
<b>8.5 GEVOLGTREKKINGS</b>	256
8.5.1 Gevolgtrekking een: Onvoldoende voorligting	256
8.5.2 Gevolgtrekking twee: Verkeerde beroepskeuse	256
8.5.3 Gevolgtrekking drie: Akademiese agterstande	257
8.5.4 Gevolgtrekking vier: Aanpassingsprobleme	258
8.5.5 Gevolgtrekking vyf: Noodsaaklikheid van voorafassessering	258

8.5.6 Gevolgtrekking ses: Gebrekkige studente-ondersteuning	258
8.5.7 Gevolgtrekking sewe: Onvoldoende verbintenisse	259
8.5.8 Gevolgtrekking agt: Ongemotiveerdheid	259
8.5.9 Gevolgtrekking nege: Passiewe leerders	260
8.5.10 Gevolgtrekking tien: Groot klasse nadelig	260
8.5.11 Gevolgtrekking elf: Holistiese benadering	261
8.5.12 Gevolgtrekking twaalf: Akademiese- en nie-akademiese faktore	261
8.5.13 Gevolgtrekking dertien: Gebrek aan formele sosiale geleenthede	262
<b>8.6 'N MOONTLIKE TEORETIESE RAAMWERK VIR STUDENTE- ONDERSTEUNING AAN LANDBOU-OPLEIDINGSINSTELLINGS</b>	262
8.6.1 Aanbevelings ten opsigte van studentverwante faktore	265
8.6.2 Aanbevelings ten opsigte van instellingsverwante faktore	267
<b>8.7 LEEMTES VAN DIE STUDIE</b>	270
<b>8.8 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING</b>	271
<b>8.9 SAMEVATTENDE OPMERKINGS</b>	271
 <b>BRONNELYS</b>	 274

## LYS VAN FIGURE EN TABELLE

<b>FIGUUR 3.1 Die weg na suksesvolle retensie</b>	71
<b>FIGUUR 4.1 'n Konseptuele skema vir uitval aan hoëronderwysinstellings</b>	104
<b>FIGUUR 4.2 Geïntegreerde organisatoriese en integrasiemodel</b>	106
<b>FIGUUR 4.3 'n Longitudinale model van die staking van studies</b>	110
<b>FIGUUR 5.1 Landbou-opleidingskwalifikasies in SA volgens die NKR</b>	150
<b>FIGUUR 5.2 Landbou-opleidingskwalifikasies in SA volgens die konsep kwalifikasieraamwerk (Julie 2004)</b>	151
<b>FIGUUR 6.1 Data-analisemetode</b>	162
<b>FIGUUR 7.1 Klustergegroepeerde temas</b>	173
<b>FIGUUR 7.2 Uiteensetting van akademies-verwante temas</b>	174
<b>FIGUUR 7.3 Nie-akademies-verwante temas</b>	205
<b>FIGUUR 7.4 Gevolge van uitval vir die student</b>	241
<b>FIGUUR 8.1 Teoretiese raamwerk vir studente-ondersteuning aan landbou-opleidingsinstellings</b>	264
<b>TABEL 6.1 Kernaspekte teenwoordig in vroeë gebruik tydens onderhoudvoering</b>	159



# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING EN AGTERGROND

Studente aan universiteite in Brittanje wat nie hul studies voltooi nie, kos die belastingbetaler 200 miljoen Britse pond per jaar (Russell 2001). In die staat Pennsylvania in die Verenigde State van Amerika is ses miljoen dollar bewillig om verdeel te word onder die opleidingsinstellings wat meer as 40% van hul voorgraadse studente binne vier jaar gradueer (Glymour 2000). Volgens die voormalige minister van onderwys in Suid-Afrika (RSA), Kader Asmal, kos studente in die RSA wat nie hul studies voltooi nie, die staat sowat 1,3 miljard per jaar (*Die Burger*, 5 Maart 2001; Macozoma 2002). Studente wat studieprogramme en instellings vir hoër onderwys voortydig verlaat, kos die staat baie geld. Dit verduidelik Gaustad (1991) se siening dat daar wêreldwyd groot kommer is onder opvoeders, politici en die algemene publiek oor die aantal studente aan hoëronderwysinstellings wat onsuksesvol is met hul studies, veral in hul eerste jaar van studie.

Weens die onbekostigbaarheid van studente-uitval, is verskeie navorsingsprojekte geloods om die gaping tussen skool en die hoër onderwys as een moontlike oorsaaklike faktor te ondersoek (Ferreira 1992). Uit hierdie studies lyk dit asof die gaping tussen die uitreevlak op skool en die intreevlak by hoëronderwysinstellings toeneem (Jordaan 2000; Bitzer 2000; Glymore 2000). Dit blyk ook verder dat daar 'n toenemende behoefte bestaan by die student op hoëronderwysvlak vir leiding, begeleiding en ondersteuning ten einde 'n sukses van sy/haar studies te maak (Mehan 1997; Botha 2000). 'n Relatief groot aantal studente is onsuksesvol in hul eerste jaar van studie aan hoëronderwysinstellings, en 'n groot aantal kursusveranderinge word deur studente gemaak gedurende die eerste jaar van hul studies (Kaapse Technikon 1999; Elsenburg Landboukollege 1999; Botha 2000; Technikon Pretoria 2000b). Minstens 'n kwart van alle nuwe studente laat vaar hul studies in hul eerste jaar (*Die Burger* 1 Maart 2001). 'n Verdere ontstellende feit is dat die gemiddelde deurvloeiisifer (*through put rate*) vir studente om 'n kursus in die minimum toegelate tyd (bv. drie jaar vir 'n tipiese voorgraadse program) te voltooi, in

Suid-Afrika ongeveer 20% en selfs laer is (Asmal 2003; Coetzee 2001; Technikon Pretoria 2000a).

Hierdie stand van sake is om verskillende redes onaanvaarbaar, en noodsaak indringende aandag. Studente-uitval is nie 'n nuwe studie-onderwerp nie en word al sedert die dertigerjare van die vorige eeu bestudeer (Tinto 1993). Dat alles oor die onderwerp nie bekend is nie is egter duidelik, en in Suid-Afrika word in die afgelope dekade groot klem daarop gelê. Indien die waarskynlike oorsake en die moontlike redes vir hierdie tendens bepaal kan word, veral in spesifieke studierigtings, sal dit 'n bydrae kan lewer tot die moontlike oplossing van die probleem. Die redes vir studente-uitval (*student dropout*) is baie meer kompleks as wat in die algemeen geglo word (Mehan 1997) en 'n moontlike bydrae van hierdie studie is dat dit poog om te bepaal wat die algemene profiel van 'n onsuksesvolle student is binne 'n bepaalde konteks. Om by Mehan (1997) aan te sluit kan die vraag gevra word watter rol instellings speel in die potensiële sukses of mislukking van studente. Derhalwe is gepoog om die vraag te beantwoord van hoe instellings hul aktiwiteite en beleid kan aanpas ten einde beter resultate te behaal.

Die uitdaging aan die kundiges op hoërondewysvlak lê dáárin om die "gaping" tussen skool en hoërondewysinstelling te vernou om sodoende studenteretensie by hierdie instellings te optimaliseer. 'n Ondersoek na die rol wat die instelling in die algemeen, en die individuele dosent in besonder, kan speel, is gedoen. Indien die doel van hoër onderwys is om die hele persoon te ontwikkel (Barnett 1995), ontstaan die vraag: Watter vlak van studente-ondersteuning in Suid-Afrika, en dan spesifiek by landbou-opleidingsinstellings, kan gebied word om die student só te ondersteun dat ontwikkeling positief sal bydra tot groter suksesse met studies. Dat hierdie as 'n prioriteit hanteer moet word, blyk duidelik uit die *New National Plan for Higher Education* (RSA, 2001). Dié plan beklemtoon onder meer die verantwoordelikheid wat instellings het om akademiese ontwikkelingsprogramme te bied aan studente wat dit benodig.

Volgens Troskie-De Bruin (1999) is daar sekere faktore wat noodsaaklik is om suksesvolle studie teweeg te bring, en indien net één van daardie faktore afwesig is, kan dit lei tot onsuksesvolheid. Hierdie bevinding dra by tot die hoofmotivering vir hierdie studie, naamlik om te bepaal wat die waarskynlike oorsake is waarom

studente aan landbou-opleidingsinstellings in die Wes- en Suidkaap, veral in die eerste jaar van studie, voortydig uit studieprogramme onttrek.

Soos reeds aangedui, is studente wat hul studies voortydig staak 'n problematiese verskynsel wat wydverspreid voorkom. Bean (1980) het reeds meer as twee dekades gelede aangedui dat die koers waarteen hierdie uitvalverskynsel voorkom, baie hoog is, en dat dit teen dáárdie stadium alreeds vir 'n geruime tyd hoog was. Studenteretensie en studente-deurvloei aan hoëronderrysinstellings is steeds problematies (Ferreira 1992; Kember 1995; Berger & Braxton 1998; Altbach 1999; Tinto 1993; McGivney 1996; Technikon Pretoria 2000b; *Die Burger* 01 Maart 2001). 'n Groot persentasie studente (ongeveer 25%) verlaat die instelling gedurende of aan die einde van hul eerste jaar (Troskie-De Bruin 1999; Bonthuys 2001). 'n Relatief lae persentasie (15% - 22%) van die studente in Suid-Afrika voltooi hul studies binne die minimum tydperk waarbinne die kursus voltooi kan word (Technikon Pretoria 2000a; Coetzee 2001; Macozoma 2002; Asmal 2003), terwyl die uitvalkoers in die hoër onderwys oor die algemeen ongeveer 20% - 25% is (Pretorius 2001; Rossouw 2001; Macozoma 2002). Die deurvloei koers by sommige van die landbou-opleidingsinstellings wat betrek is by dié studie is in die omgewing van 35% tot 40%, terwyl die uitvalkoers die algemene uitvalkoers van die land weerspieël en in sommige gevalle hoër as dit is.

Akademiese steunprogramme word as 'n interimstrategie deur sekere hoëronderrysinstellings aangewend om hierdie toedrag van sake die hoof te bied. Verskeie universiteite, soos byvoorbeeld die Universiteite van Stellenbosch, Kaapstad, Kwazulu-Natal, Rhodes en die Witwatersrand, het sekere eenhede of sentrums daargestel om akademiese steun te verskaf (Ferreira 1995). Ferreira (1995) wys verder daarop dat, alhoewel die meeste universiteite sekere strategieë in hierdie verband daargestel het, dit nie noodwendig so is dat hulle groot voorstanders van die idee is nie, omdat hulle dit bloot nie as hulle taak beskou om studente voor te berei vir hoër onderwys nie. Die uitval tendens kom ook by landbou-opleidingsinstellings voor, en die vraag is watter strategieë (indien enige) bestaan om dit te hanteer. Die vermoë van hoëronderrysinstellings, soos byvoorbeeld landboukolleges, om hierdie tendense te bepaal en te analiseer, het uiteraard beleidsimplikasies vir die individuele instelling. Volgens Asmal (2003) moet institusionele navorsing meer gesistematiseer word ten einde vas te stel wat die redes vir uitval is. Die instelling sal dus self moet besluit watter pogings

aangewend moet word (byvoorbeeld deur meer klem te lê op leer- en onderrigstrategieë) om tussenbeide te tree om hierdie negatiewe tendense te bekamp (Prosser & Trigwell 2000; Erickson & Strommer 1991; Lang 2000).

Die feit dat 'n student sy/haar studies weens die een of ander rede staak het gewoonlik 'n negatiewe uitwerking op die student self, soos byvoorbeeld dat dit die lewensdoelstellings van die student ontwig, dit as 'n vermorsing van tyd beskou kan word, dit 'n vermorsing van geld is, met ouers wat ook verdere druk op die student plaas om sukses te behaal vanweë die hoë kostes van studie (Weimer 1990; Mehan 1997), en die moontlike verlies aan belangstelling wat tot ongemotiveerdheid kan lei (Barnard 1975; Lang 2000). Die staking van studies het ook 'n negatiewe implikasie op die hoëronderwysinstelling waaraan die student studeer. Die instelling kan 'n swak naam verkry vanweë 'n hoë uitvalsyfer, en in die lig gesien van groter mededinging vir studente, kan dit probleme vir die instelling veroorsaak (Erickson & Strommer 1991; Mehan 1997). Dit beteken verder 'n vermorsing van tyd en geld en 'n verlies aan staatsubsidie vir die instelling. Hierbenewens het onsuksesvolle studies aan hoëronderwysinstellings ook 'n groot negatiewe effek op die ekonomie van die land, en dit kan uiteraard nie in 'n land soos Suid-Afrika bekostig word nie.

Die aanpassing van studente by die nuwe omstandighede aan hoëronderwysinstellings word dikwels as rede voorgehou vir 'n hoë uitvalsyfer. Prosser en Trigwell (2000) is van mening dat die hoë uitvalsyfer moontlik toegeskryf kan word aan die verkeerde benadering wat studente het ten opsigte van studie – 'n strategie wat gewoonlik op skool ontwikkel. Met 'n nuwe uitkomstgerigte onderwysbenadering (UGO) en die toepassing van Verdere Onderwys- en Opleidingsbeginsels (VOO) vanaf 2006, sal leerders vroeër genoodsaak word om loopbaankeuses (keuses ten opsigte van vakrigtings) te maak, en dit kan 'n rimpel-effek hê op hoëronderwysinstellings deurdat die instelling moontlik verkeerde keuses sal moet akkommodeer. Die vraag na hoe duidelik die doelstellings van die onsuksesvolle student se aanvanklike redes vir verdere studie was, is ook ondersoek. Nie alle studente betree die hoëronderwysvlak met 'n duidelike visie van wat eintlik met die studies en daarna bereik wil word nie. Daar kan verder gevra word of dit regverdig is om van alle studente te verwag om alreeds op 'n jeugdige ouderdom van byvoorbeeld 17 tot 20 jaar duidelike doelwitte te hê ten opsigte van 'n toekomstige loopbaan. Hierdie toedrag van sake kan moontlik die retensiekwessie in die hoër onderwys kompliseer.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG

Daar word wyd gespekuleer oor die verskillende redes wat vir studente-uitval verantwoordelik is. Daar bestaan ook 'n behoefte aan wetenskaplike inligting wat die waarskynlike oorsake van studiemislukking sal belig (Troskie-De Bruin 1999). Volgens Tinto (1993) is daar 'n tendens by navorsing oor die uitvalverskynsel om té beskrywend te wees in plaas daarvan om 'n meer analitiese benadering te volg. Hierdie beskrywende tipe navorsing neig om inligting in te samel wat sekere tendense probeer uitwys wat daarop dui dat 'n sekere tipe student meer geneig sal wees om uit te val, of dat 'n sekere groep studente met min of meer dieselfde eienskappe 'n neiging sal toon om uit te val. McGivney (1996) het byvoorbeeld gevind dat daar 'n laer persentasie uitvalle by studente voorkom in kursusse waar ingeboude groepskohesie teenwoordig is weens die aard van die beroep wat ná studie gevolg gaan word (soos verpleging) as by ander studierigtings. Daar kan dus gevra word in welke mate dit ook waar is by landbou-opleidingsinstellings, veral by instellings soos landboukolleges, waar daar normaalweg 'n redelike sterk groepskohesie aanwesig is. Wat hierdie tipe navorsing volgens Tinto (1993) egter nie openbaar nie, is die proses wat aanleiding gegee het tot die vertoon van eienskappe deur individue of groepe wat as potensiële uitvallers geïdentifiseer word. Om hierdie proses te bestudeer moet data oor 'n lang termyn ingesamel word ten einde die geheelbeeld van hoekom die uitval-eienskappe deur die student of groep studente vertoon word, te verstaan. Hoe langer die tydperk waaroor die data ingesamel word, hoe beter kan daar lig gewerp word op die verskillende intellektuele en sosiale prosesse in die instelling wat uiteindelik tot die uitval of sukses van die student lei. Ongelukkig is dit nie altyd prakties moontlik om al hierdie data nougeset in te samel nie.

Die kernvraag en dus die kernprobleem wat in hierdie studie ondersoek word, is: Wat is die waarskynlike oorsake van 'n hoë uitvalsyfer onder studente aan hoëronderwysinstellings in die algemeen en aan landbou-opleidingsinstellings spesifiek? Hierdie vraag kan moontlik lei tot verskillende kategorieë van redes, wat aanleiding sal gee tot die stel van subvrae, waaruit waarskynlike diepere ondersoeke sal spruit. Hoewel dit moontlik aanvaar word dat daar aan sekere geïdentifiseerde oorsake weinig gedoen kan word, behoort dit ook aanvaar te word dat daar, waar die hoëronderwysinstelling wel 'n verskil kan maak, daadwerklike aandag aan onder meer studente-ondersteuningstrategieë gegee behoort te word.

(Troskie-De Bruin 1999). Die mees onlangse onderwyswet (Wet No. 101 van 1997), asook die Association of Principles of Agricultural Colleges (APAC 1999), stel dit duidelik dat ondersteuningstrategieë 'n noodsaaklikheid is wat nog nie op 'n aanvaarbare vlak gedoen word nie.

Die impak van studente-uitval op die ekonomie en die onderwys van die land, sowel as op die student self, maak dit noodsaaklik dat hierdie verskynsel ernstig opgeneem moet word. Dit sluit aan by die kommer wat in *Rapport (Rapport 15 Augustus 2004, 12)* uitgespreek word dat druipeysfers in die hoër onderwys onaanvaarbaar hoog bly en dat opnuut na die probleem behoort gekyk te word. As die hoë uitvalkoers en ook die lae deurvloeiakoers van studente in hoër onderwys as 'n probleem erken word, is dit uiteraard belangrik om meer te wete te kom oor die moontlike redes verantwoordelik vir hierdie verskynsel. Laasgenoemde geld vir instellings, maar ook vir individuele dosente wat nie altyd weet waar en hoe om hierdie ondersteuning te verleen nie, weens die feit dat hulle nie weet waar die basis van die probleem lê nie (Jordaan 2000). Dit kan noodsaaklik word dat studente vooraf geassesseer word, en moontlik ook t.o.v. die spesifieke program wat hulle wil volg. Dit kan sekere grondliggende probleme uitwys wat dan reeds vroeg in die akademiese program reggestel kan word. Indien korrekte voorafassessering toegepas word, kan die student sekere ondersteuning ontvang wat moontlike tekortkominge kan uitskakel, en wat dus die "gaping" kan vernou of heeltemal kan uitskakel. Dat die hoë uitvalsyfer beduidend verlaag kan word is volgens Russell (2001) moontlik, indien universiteite en kolleges beter ondersteuning bied aan studente, veral vroeg in hul akademiese programme.

### **1.3 DIE DOEL VAN DIE STUDIE**

Soos dit uit die voorgaande probleemstelling blyk, was die hoofdoel van hierdie studie om die waarskynlike redes vas te stel waarom sekere studente wat aan landboukolleges studeer uitval, en nie hul studies voltooi nie. Die studie het gepoog om moontlike verklarings te bied vir die verskynsel, waaruit dan moontlike strategieë ontwikkel kon word om die toedrag van sake te verbeter. Een moontlike benadering tot sodanige studie kon wees om die karakteristiek en ingesteldheid van uitvallers te vergelyk met dié van suksesvolle studente. Hierdie tipe benadering klink logies, maar volgens McGivney (1996) het so 'n benadering egter heelwat tekortkominge, en hierdie studie het derhalwe slegs op studente gefokus wat hulle studie om die een of ander rede werklik gestaak het.

'n Ondergesikte doel van die studie was ook om 'n teoretiese raamwerk te ontwikkel waarmee staking van studies verklaar kon word. Die studie het dus 'n wye front faktore ondersoek wat moontlik kan bydra tot die staking van studies. Alle verwante faktore wat ondersoek is, is egter getipeer as óf studentverwante faktore óf as instellingverwante faktore. Die doel hiervan was om beter insig te verkry oor die redes waarom instellings leemtes vertoon en om te bepaal waar regstellende aksies moontlik geïmplementeer sou kon word om die deurvloei van studente te optimaliseer. Aan die ander kant wys die teoretiese raamwerk juis ook die sterker punte van 'n instelling uit waarop die instelling kan kapitaliseer.

Die doel van die studie was dus onder meer:

- om 'n profiel van uitvallers daar te stel;
- om die redes te bepaal waarom studente studies staak;
- om verskillende faktore uit te wys wat in ag geneem behoort te word tydens die samestelling van 'n retensieprogram.

Dit is gedoen in 'n poging om voorstelle en riglyne te verskaf wat individuele instellings (soos landboukolleges) kan aanwend om groter effektiwiteit en doeltreffendheid in dié verband te verseker.

#### **1.4 EENHEID VAN ONDERSOEK EN AFBAKENING VAN DIE ONDERSOEKVELD**

Individuele studente wat hul studies aan landbou-opleidingsinstellings tydelik of permanent gestaak het, het die eenheid van ondersoek in hierdie studie uitgemaak. Daar is besluit om vanweë die kompleksiteit van die onderwerp individuele gevalle te gebruik. Die uniekheid van elke student se persoonlike agtergrond asook van sy/haar persoonlike ervarings binne en buite die instelling, het 'n in-diepte onderhoud geregverdig. Dít tesame met die sensitiwiteit van die onderwerp het individuele ondersoeke vereis.

Die individuele studente wat by hierdie ondersoek ingesluit is, was studente wat 'n keuringsproses van die betrokke landbou-opleidingsinstelling deurloop het en gekeur was vir die studie. Dit was dus studente wat matriek of gelykwaardige kwalifikasie op só 'n wyse geslaag het dat hulle gekeur was vir verdere studie aan

die hoëronderrysinstelling, en toe die studie onderneem het totdat hulle in 'n sekere stadium van die eerste jaar uitgeval het.

Ten einde 'n aanvanklike spektrum van moontlike redes vir uitval te genereer, is studente van verskillende landbou-opleidingsinstellings in die Wes- en Suid-Kaap wat studies voortydig gestaak het gebruik vir die ondersoek. Hierdie studente kon nie hul kursusse voltooi nie, of moes eers vir 'n sekere tydperk wag om hul studies van vooraf te hervat weens van die aanvanklike onsuksesvolheid.

Die vier landbou-opleidingsinstellings wat in die studie gebruik is se primêre funksie is om loopbaangeoriënteerde programme aan te bied, hoofsaaklik op sertifikaat- en diplomavlak (NKR-vlak 5 en 6). Vier instellings is gebruik om die moontlikheid van onakkurate resultate te minimaliseer. Die vier instellings wat elk sertifikate of diplomas in landbou aanbied, verskil van mekaar betreffende die onderskeie programme soos deur elkeen aangebied en sal volledig in hoofstuk 5 toegelig word. Vanweë die aard van die empiriese ondersoek, naamlik 'n kwalitatiewe benadering met in-diepte-onderhoude, wat die bereikbaarheid van studente dus van kardinale belang maak, is slegs op instellings in die Wes- en Suid-Kaap gefokus.

### **1.5 OMVANG VAN DIE ONDERSOEK**

Soos genoem, het die studie geskied aan landbou-opleidingsinstellings wat hoofsaaklik sertifikate en diplomas aanbied. Vier landbou-opleidingsinstellings in Kaapland is vir die studie uitgesonder te wete: die Landboukollege Elsenburg; die Kaapse Technikon; Port Elizabeth Technikon (Saasveld-kampus); en Boland Kollege (Worcester-Kampus). Die aantal studente wat deur die studie betrek is, is bepaal deur die punt van versadiging waar geen nuwe inligting tot die ondersoek bygedra is nie. Akademiese hoofde van die betrokke studentegroepe, sowel as dosente betrokke by die groepe, is betrek tydens die kwalitatiewe navorsingsperiode van die studie.

### **1.6 NAVORSINGSONTWERP**

Die navorsingsontwerp van die studie word volledig in hoofstuk 6 bespreek. 'n Opsomming van die hooftrekke van die navorsingsontwerp volg egter hieronder.



**1.6.1 Navorsingsdoel** – Die doel van hierdie studie was om die waarskynlike redes te bepaal waarom studente aan landbou-opleidingsinstellings, veral tydens hul eerste jaar van studie, onsuksesvol is (vgl.6.2). Hieruit is strategieë ontwikkel wat moontlik aangewend kan word tydens studentondersteuningsprogramme by instellings (vgl. 8.5.1 en 8.5.2). 'n Teoretiese raamwerk om verklarende redes vir studente-uitval aan landbou-opleidingsinstellings te verskaf is daargestel (vgl. 8.5).

**1.6.2 Navorsingsoriëntasie** - Die navorsing is vanuit 'n interpretatiewe tradisie hoofsaaklik kwalitatief benader (vgl.6.4). 'n Literatuurstudie van die verskynsel is in enkele hoofstukke bestudeer (vgl hoofstukke 2, 3 en 4). 'n Gevallestudie-strategie met in-diepte-onderhoude as metode is aangewend vir data-generering (vgl. 6.4.2). Die gevallestudie-strategie is onder meer gevolg omdat die ondersoek op klein skaal geskied het. Voorts het hierdie ondersoek op een tipe opleiding gefokus, naamlik landbou-opleiding by instellings wat hoofsaaklik kwalifikasies tot en met NKR-vlak 6 aanbied, en waaraan die subjekte wat in die studie gebruik is, gestudeer het. Die doel was dus om die algemene te vermy en spesifieke gevalle by landbou-opleidingsinstellings te ondersoek om daardeur pertinente insigte ten opsigte van uitval aan daardie instellings te verkry. Met die gevallestudie-strategie is dus gepoog om te verklaar waarom sekere uitkomst plaasgevind het by die spesifieke instellings.

**1.6.3 Datagenereringsmetodes en instrumentasie** – Eerstens is van indirekte wyses gebruik gemaak word om data in te samel. 'n Literatuurstudie oor die verskynsel van onsuksesvolheid met studie aan hoërondewysinstellings het as onderbou gedien tydens die navorsing (vgl. hoofstukke 2, 3 en 4).

In-diepte-onderhoude, waar tyd met die onsuksesvolle studente (soos deur eenheid van ondersoek aangedui is) op individuele basis bestee is, is uitgevoer. Data-insameling en data-analise het tegelykertyd, afwisselend plaasvind (vgl. 6.5.4 en 6.5.5). Daardeur is gepoog om genoegsame kwalitatiewe data in te samel ten einde afleidings oor die verskynsel te maak. Sodoende kon nuwe lig gewerp word op die probleem sodat bydraende strategieë daargestel kon word vir die moontlike bekamping van die probleem.

**1.6.4 Data-analise** - Die interpretatiewe metode van data-analise is gevolg tydens die studie (vgl.6.4.1). Met hierdie wyse is die data ondersoek vir sekere patrone en

temas wat gebruik is om die oorsake van die tendens (soos beskryf in die doel van die studie) te beskryf en moontlike verklarings daarvoor te gee (vgl. 7.3).

## **1.7 DEFINISIE VAN TERME**

'n Kort verduidelking van sommige van die terme soos gevind in veral die literatuurstudie word vervolgens verskaf.

**1.7.1 Aktiewe leer** - Enige aktiwiteit binne klasverband wat die student betrek by die doen van aktiwiteite en die nadink oor dit wat in die klas gedoen word. Dit sluit in besprekings, vraagstelling aan die studente, koöperatiewe leer, debatte, rolspel, en ook die bespreking van vrae wat in die eksamen of toetse gevra is (vgl. 3.7.5.7).

**1.7.2 Akademiese integrasie** - Dit reflekteer die mate van ervaring en geaffilieerdheid wat die student het met die akademiese sisteme en akademiese gemeenskappe van die hoëronderrysinstelling (vgl. 4.7).

**1.7.3 Sosiale integrasie** - Die graad van verbintenis van die student met die sosiale aktiwiteite van die instelling en met ander studente (vgl. 4.7).

**1.7.4 Koöperatiewe leer** - 'n Spesifieke formaat van aktiewe leer, waar studente in klein groepe saamwerk met die doel om hul eie leer, sowel as dié van al die ander lede van die groep, te maksimeer.

**1.7.5 Akademiese betrokkenheid** - Die hoeveelheid fisiese en psigologiese energie wat die student gebruik of aanwend gedurende sy/haar akademiese omgang.

**1.7.6 Uitval of uitsak** - In die literatuur word hoofsaaklik twee Engelse terme vir die staking van studies gebruik, nl. "*dropout*" en "*student attrition*". In beide terme impliseer dit dat 'n student sy/haar lidmaatskap as student van daardie spesifieke instelling staak. Verskeie ander terme vir studente-uitval word ook gebruik, maar volgens die literatuur word dit bepaal deur die verskillende wyses waarop uitval gedefinieer word. Dit is dus belangrik om presies te verduidelik wat in 'n bepaalde konteks onder *studente-uitval* verstaan word alvorens die term gebruik kan word. Vir die doeleindes van hierdie studie word uitval beskou as wanneer 'n student wat weens enige akademiese of nie-akademiese redes sy/haar studies op 'n gegewe

stadium vrywillig of verpligtend moes staak by daardie spesifieke instelling, en hy/sy dus nie sy/haar kwalifikasie met daardie registrasie kon behaal nie (vgl.3.2).

### **1.7.7 Studentretensie**

Die term *studentretensie* word vanweë die kompleksiteit verbonde aan die definiëring van studente-uitval aangewend om te verwys na alle maatreëls wat deur 'n instelling getref word om studente by die instelling te behou. Dit kan dus beskou word as die teenoorgestelde van studente-uitval (vgl 2.2.1).

## **1.8 BENADERING TOT DIE LITERAATUURSTUDIE EN DIE VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE**

Die benadering tot die literatuurstudie was as volg: Die doel van die bespreking in hoofstuk 2 is om die relevansie van studente-uitval in die hoër onderwys daar te stel. Die prominensie daarvan op internasionale sowel as nasionale vlak word bespreek, asook die finansiële implikasies wat studente-uitval vir die staat, die instelling en die student het. Die akademiese standarde asook die toelatingsvereistes by instellings word in hierdie hoofstuk verder belig.

Die subjekte in hierdie studie was almal studente wat aan hoërondewysinstellings uitgeval het. In hoofstuk 3 word spesiale aandag aan studente-uitval gegee. Die redes vir studente-uitval, wat enersyds gekoppel kan word aan die student self, en andersyds aan die instelling, word belig. Aspekte soos die stadiums wanneer uitvalle hoofsaaklik voorkom, tesame met die eienskappe en hoedanighede van uitvallers oor die algemeen, word ondersoek. Die rol wat die hoërondewysinstelling speel in die optimalisering van sukses, wat onder meer studente-ondersteuning en personeelontwikkeling wat daarmee verband hou insluit, is die aansluiting by die volgende hoofstuk wat oor akademiese sukses handel.

Die hoofaspek wat in hoofstuk 4 behandel word is die faktore wat bepalend is ten opsigte van akademiese sukses. Alvorens dít bespreek word, word sekere teoretiese modelle van studenteretensie in oënskou geneem. Sekere faktore wat deur die modelle uitgewys word as bepalende faktore, soos byvoorbeeld die agtergrond, doelwitte en motivering van die studente, word bespreek. Aspekte waar die instelling 'n bydrae kan lewer, soos ondersteuning van studente, die wyses waarop onderrig geskied en die bydrae wat dit lewer ten opsigte van die oriëntering van studente, asook studente se benadering tot studies, word uitgesonder. Die

teoretiese modelle lê groot klem op die akademiese sowel as die sosiale integrasie van die studente, en daarom word hierdie aspekte in die hoofstuk behandel.

Hoofstuk 5 het ten doel om 'n agtergrond van landbou-opleiding in Suid-Afrika te verskaf. In die hoofstuk word gepoog om dit aanvanklik vanuit 'n historiese perspektief te benader, en dit daarna deur te voer tot en met die huidige stand van landbou-opleiding in Suid-Afrika. Daar word hoofsaaklik gekonsentreer op die verskillende rolspelers in die verdere onderwys-en-opleidingsektor sowel as dié in die hoërondwyssektor. Daar word in die hoofstuk gepoog om na al die verskillende instellings wat landbou aanbied te verwys, asook na die onderskeie programme wat deur elkeen aangebied word.

Hoofstuk 6 beskryf die empiriese ondersoek, wat uit 'n kwalitatiewe oogpunt benader is. Die rasionaal daarvoor word in besonderhede verskaf. Ander aspekte soos die doel van die ondersoek, die eenheid van ondersoek, die navorsingstrategie en geloofwaardigheid van die studie, word ook bespreek. Die metode van data-analise word slegs kortliks bespreek omrede dié aspek, tesame met die rapportering van resultate, in die hoofstuk 7 in detail behandel word.

In hoofstuk 7 word die data-analise sowel as die resultate van die kwalitatiewe ondersoek in besonderhede gerapporteer, en voorlopige verklarings vir tendense word verskaf. Die studie word saamgevat in hoofstuk 8, waarin gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

In die volgende vier hoofstukke sal die literatuurstudie bespreek word, beginnende met die konseptualisering en literatuurperspektiewe van studente-uitval in die hoër onderwys.

## HOOFSTUK 2

### KONSEPTUALISERING EN LITERATUURPERSPEKTIEWE

#### 2.1 INLEIDING

Die verskynsel dat studente voortydig onttrek ("uitval") uit kursusse en programme wat op alle kwalifikasievlakke van die onderwys aangebied word, word lankal reeds erken as 'n omvangryke probleem. Sommige navorsers soos Garrison en Rekkendal in Kember (1995) is van mening dat geen ander probleem in die onderwys meer aandag geniet het nie, of dat dit die terrein is wat die hoogste prioriteit onder navorsers geniet. Wêreldwyd, en ook in Suid-Afrika, het die belangstelling in studentretensie (of die behoud van studente in studieprogramme) en studente-uitval ook toegeneem. Dié belangstelling is nie beperk tot retensie en uitval op skoolvlak nie, maar strek tot op hoërsonderwysvlak. Daar kan verwag word dat enige land besonderse belangstelling sal toon in die mate waartoe die land se skoolstelsel effektief is ten opsigte van die behoud van leerders tot en met skoolplig. Die behoud van die leerders, en die suksesvolle deurvloei van leerders tot en met hierdie vlak is gewoonlik 'n belangrike aanwyser van die sukses van 'n land se skoolonderwysstelsel, en dus ook die opvoedingspeil van die land se inwoners (Zikalala in *Die Burger*, 29 Desember 2003, 2).

Ook die matriekslaagsyfer in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het veral die afgelope dekade sterk onder die vergrootglas gekom. Groot ontevredenheid het onder regeringslui, onderwysowerhede en ouers geheers oor die lae slaagsyfer in veral sekere provinsies van die land (*Die Burger*, 5 Maart 2001). Die slaagsyfer was in die laat negentigerjare in sommige gevalle slegs 40% terwyl dit in ander provinsies bykans 90% was (Garson 2003a). Daadwerklike pogings, geïnisieer deur die regering en die onderwysowerhede, het gevolg (en word tans steeds toegepas) ten einde die situasie betreffende die matriekslaagsyfer te verbeter. Dit blyk dat die pogings vrugte begin afwerp en dat daar 'n verbetering in die slaagsyfer van matrikulante is. Die nasionale slaagsyfer het sodanig verhoog dat dit 68.9% in 2002 was, en selfs verhoog het tot 73.3% in 2003 (Bonthuys 2004).

Die vraag is: Hoeveel leerders bereik uiteindelik matriekvlak? Die aantal leerders wat tot matriek toetree en die aantal wat uiteindelik slaag, word deur die media belig en word vervolgens deurdringend ondersoek deur belanghebbendes (Botha 2000;

Asmal 2003). Daar is veral kommer oor die groot aantal leerders wat tussen graad 9 en graad 12 uitval (Bonthuys 2001). Dit is duidelik belangrik om die retensie en uitval van leerders tot en met hierdie vlak onder dieselfde vergrootglas te plaas ten einde aanspraak te maak op 'n effektiewe skoolstelsel. Geldige vrae word tans gevra oor Suid-Afrika se krimpende matriekgetalle, asook oor die getalle wat uiteindelik die matriekeksamen aflê.

Aan die ander kant is daar dié leerders wat matriek geslaag het en hul toetrede tot die hoër onderwys maak. In die Suid-Afrikaanse konteks word van diesulkes as studente gepraat, en daar is vanweë 'n verskeidenheid van redes toenemende belangstelling in die retensie van studente aan die verskillende instellings op hoërondwysvlak. Verskeie redes vir die toenemende belangstelling hierin kan aangevoer word, maar wat van belang is, is dat hierdie belangstelling 'n positiewe aspek is. Dis positief omrede die uitval van studente aan hoërondwysinstellings nie net as 'n gegewe gesien word nie, maar dat dit eerder as 'n uitdaging beskou word om studente suksesvol op te lei in dit waarvoor hulle studeer ten einde 'n student aan die samelewing te lewer wat sy/haar werk effektief en doeltreffend kan verrig. Al hierdie vrae en soeke na antwoorde deur onder andere navorsing kan bydra tot die optimalisering van suksesvolle opleiding.

Alhoewel die redes waarom studente of leerders 'n program verlaat, en die strategieë wat toegepas word om hulle in die onderskeie programme te hou, van sektor tot sektor in die onderwys sal verskil, bly die doel van studenteretensie dieselfde, naamlik: om die leerder/student in leerprogramme te behou totdat die doel bereik is waarvoor die hy/sy aanvanklik tot die program toegetree het (Kerka 1995).

Een verskil tussen leerders op skoolvlak en studente wat tot die hoër onderwys toetree, is dat studente hoofsaaklik vrywillig deelneem aan leerprogramme. Die aanname kan dus gemaak word dat studente meer gefokusde redes het waarom hul aan programme deelneem, en dus meer daarop ingestel sal wees om 'n mate van bevrediging uit 'n program te put. Indien die program nie voldoen aan die student se behoeftes nie, of nie bevrediging verskaf nie, sal die student geneig wees om die program te verlaat (Kerka 1995). Moxley, Najor-Durak en Dumbrigue (2001) voer aan dat die huidige studente verander het betreffende hul ingesteldheid om hulle kwalifikasies te behaal. Sommige studente mag chaoties en ongedisiplineerd voorkom tydens die uitvoer van handeling om hul kwalifikasies te bereik, terwyl

ander weer rigtingloos, deurmekaar en ongefokus voorkom. Dié studente kan egter nie geïgnoreer word nie, want hulle is heel moontlik besig om op hul eie te “onderhandel” oor die wyse waarop hulle hul kwalifikasie wil bereik, en steur hulle nie te veel aan die verwagtinge van die kurrikulum nie, asook nie aan die tempo en volgorde soos deur hul dosente dikteer nie.

Daar is ‘n groter aanvaarding van eienaarskap by hoëronderrysinstellings ten opsigte van studenteretensie (Gausted 1991), moontlik weens ‘n verskeidenheid van redes wat kan wissel van ekonomiese, maatskaplike tot opvoedkundige aard. Verskeie teoretiese modelle, soos byvoorbeeld die organisatoriese model van Price-Meuller (1981, in Braxton & Brier 1989), die integrasie-model van Tinto (1975) en die interaktiewe model van Tinto (1993) het al die lig gesien, alles in ‘n poging om die verskynsel van studente wat studies staak beter te verstaan. Daar is ook ‘n behoefte by navorsers om bestaande teorieë te verbeter ten einde studentegedrag ten opsigte van hierdie aspek beter te verstaan (Metzner & Bean 1987). Dit word weerspieël in die groter soeke deur middel van navorsing en verslae uitgebring deur instellings, in ‘n poging om studentretensie in die hoër onderwys beter te verstaan sodat groter suksesse daarmee bereik kan word (Tinto 1993). Dit is egter ook so dat daar by talle hoëronderrysinstellings ‘n gematigde benadering ten opsigte van die uitvalverskynsel is – aanvaarding dat dit “die normale” is. In die literatuur oor die onderwerp word dit selfs gestel dat daar in sommige gevalle geveg moes word teen ‘n tradisie om uitvalle selfs aan te moedig (McGivney 1996). Sommige instellings is ook nie heeltemal bewus van wat regtig met “retensie” van studente bedoel word nie, met ander woorde dit is nie regtig ‘n saak van groot belang nie. By sommige instellings is die uitval van studente dus heeltemal aanvaarbaar as deel van hul “normale slytasiekoers”. By ander instellings is hierdie verskynsel ‘n besondere bron van kommer.

‘n Hoë uitvalsyfer het ook ‘n groot impak op die finansiële sy van sake vanweë die staatsubsidie en studentegeld wat verspil word. In die huidige kompeterende klimaat is daar egter meer op die spel as net finansies. Hoë of lae uitvalsyfers kan beskou word as ‘n maatstaf van die effektiwiteit en sukses van ‘n sekere program aan ‘n instelling. Uitvalsyfers of -tendense het daarom ‘n baie sensitiewe saak geword, en aan sekere hoëronderrysinstellings word dit in geheimhouding omhul (McGivney 1996). McGivney noem verder dat sommige instellings dit as ‘n politieke saak beskou, en daarom is daar ‘n amptelike weerstand teen die bekendmaking of

bespreking van hierdie tipe syfers. In sommige gevalle word personeel feitlik verbied om enige gegewens ten opsigte van die redes vir uitval te verskaf.

'n Verdere probleem rakende uitvalsyfers of retensiesyfers aan opleidingsinstellings, is dat dit statisties van aard is – bedoelende daarmee dat daar verskillende maniere van data-insameling en -verwerking is, wat veroorsaak dat syfers nie op 'n eenvormige wyse met mekaar vergelyk kan word nie. Daar is ook verder variasies in die definiëring van die nie-voltooiing van studies deur die verskillende instellings, wat verder bydra tot verwarring. Al is al die data beskikbaar, is dit volgens Kember (1995) soms van min waarde omdat daar groot variasie is in die wyses waarop studente kursusse kan drui, asook in die alternatiewe definisies wat aan uitval gegee word, sowel as in die verskillende maniere waarop die sukses van die studente gemeet word. McGivney (1996) stel dit dat alhoewel dit as 'n feit aanvaar word dat uitvalsyfers aan hoëronderrysinstellings hoog is, daar verskillende menings is oor die werklike uitvalsyfer.

Die verhoging of verbetering van studentretensie is nie 'n eenvoudige aangeleentheid nie. Dit blyk onder andere uit die probleme van navorsers om die tipiese profiel van die onsuksesvolle student te bepaal en te voorspel. Daar is volgens navorsers nog te min bekend oor die langdurige aard en komplekse inwerking van verskillende kragte wat aanleiding gee tot die uitvalverskynsel (Tinto 1993; Braxton & Brier 1989).

Daar word wyd aanvaar dat verskeie eksterne faktore aanleiding kan gee tot die uitvalverskynsel (Tinto 1993; Moxley et al. 2001). Hierdie eksterne faktore kan afsonderlik voorkom, en dit kan dit gebeur dat slegs een faktor so 'n groot invloed op 'n bepaalde student het dat dit tot uitval lei. In ander gevalle kan dit weer 'n kombinasie van faktore wees wat gesamentlik verantwoordelik is vir uitval. Opvoeders wat met studente werk om die een of ander doel te bereik, werk in 'n omgewing waar 'n hele aantal eksterne faktore teenwoordig is wat in 'n meerdere of mindere mate die proses vergemaklik of bemoeilik. Dit is dus vir die opvoeder of dosent noodsaaklik om bewus te wees van hierdie faktore, en hulle deeglik in ag te neem tydens onderwys en opleiding.



Studente wat voortydig uit kursusse onttrek, loop die gevaar om nie net finansiële verlies nie, maar ook sosiale en persoonlike verliese te ly (McGivney 1996). Uitval kan byvoorbeeld die persoon se selfbeeld en selfvertroue ernstig skaad. Dit kan veral die persoon wat vroeëre negatiewe skool- of studie-ervarings gehad het verder negatief beïnvloed, aangesien dit die vroeëre ervarings van mislukking en onbevoegdheid weer oproep.

## **2.2 RELEVANSIE VAN STUDENTE-UITVAL IN DIE HOËR ONDERWYS**

Studente-uitval aan hoërondewysinstellings kom in alle lande van die wêreld voor, en dit is daarom noodsaaklik om daarvan kennis te neem ter wille van groter duidelikheid oor studente-uitval op nasionale vlak. Studente-uitval het benewens verskeie ander implikasies ook finansiële implikasies vir die staat, onderwysinstellings, en die student. Hierdie aspekte word vervolgens belig.

### **2.2.1 Prominensie aan studente-uitval op internasionale vlak**

Die aanname word gemaak dat kwalifikasies wat aan hoërondewysinstellings soos kolleges, universiteite van tegnologie en universiteite verwerf word die samelewing bevoordeel deurdat dit tot die verbetering van mense se vaardighede bydra. Dit verbeter hierdeur onder meer die ekonomiese bedrywighede, verhoog die staatsinkomste, en dra in die algemeen by tot 'n beter samelewing (Altbach 2002). Dit impliseer dat hoe meer mense hoërondewysinstellings bywoon om daardeur 'n diploma of graad te bekom, hoe beter is dit vir die samelewing. Dit geld veral moderne ekonomieë waar kennis, inligting en vaardighede 'n kardinale rol speel. Studente kan 'n aansienlike voordeel put (sielkundig sowel as inligtinggewys) deur aan 'n hoërondewysinstelling te studeer (Kember 1995). Studenteretensie is 'n onderwerp wat indringend nagevors word binne alle sektore van die onderwys. Buitelandse belegging in sodanige navorsing is moontlik, veral vanweë die sosiale voordele aan studies verbonde. Regerings toon 'n toenemende belangstelling in die prestasies van instellings, deur byvoorbeeld te kyk na syfers van studente wat suksesvol afstudeer het, in 'n poging om instellings meer verantwoordbaar te hou vir die uitkomstes wat hulle lewer (Kember 1995). Henry en Smith (1994) noem dat aanspreeklikheid 'n wagwoord in die hoër onderwys geword het. Hulle is van mening dat die swakker ekonomiese toestande in die meeste lande veroorsaak het dat minder geld vanaf regeringskant in hoër onderwys belê word, en dit het veroorsaak dat hoër onderwys groter openbare aandag kry in terme van aanspreeklikheid. Die publiek wil sien watter verskil hoër onderwys maak aan die

bevordering of verbetering van studente se vaardighede en die algemene welstand van die land.

As gevolg van die bogenoemde redes is daar reeds heelwat navorsing gedoen oor waarom studente nie hulle studies aan hoërondewysinstellings voltooi nie, of oor metodes wat daarop gerig is om studente in hulle onderskeie programme te hou. Volgens Cabrera, Nora en Casteneda (1992) het kwantitatiewe studies in hierdie verband basies twee roetes gevolg wat mekaar nie oorvleuel nie. In die een geval word die navorsing gerig op faktore wat die student en die instelling aan mekaar verbind. Dit sluit organisatoriese of institusionele teorieë sowel as sosiologiese teorieë in en is hoofsaaklik deur Tinto (1975, 1987 en 1993) en Bean (1983) gedoen. Die ander parallelle lyn wat deur middel van kwantitatiewe navorsing gevolg is, was gerig op teorieë wat koste-effektiwiteit en die bereiking van teikens ten opsigte van subsidies ondersoek het. Hierdie studies was daarop gemik om te bepaal of daar 'n korrelasie is tussen die finansiële steun aan instellings, en akademiese prestasie en deurvloei van hul studente. Volgens hierdie skrywers van al die teorieë wat hieruit gevolg het is Tinto se integrasie-model die mees getoetste en aanvaarde model. Volgens dié model is die volharding van studente by die instelling 'n langdurige proses waar interaksie tussen studente, asook die akademiese en die sosiale aspekte van die studente-ervaring, van belang is.

Verskillende programme word in verskeie lande gebruik om die voornemende student gereed te maak vir die uitdagings wat die hoër onderwys stel (Henry & Smith 1994). Skoolleerders wat verder wil studeer se vordering op skool word gemonitor en waar nodig word ondersteuning gebied. Die ondersteuning geskied ten opsigte van 'n wye verskeidenheid van aspekte wat strek van persoonlike ondersteuning tot by aspekte van akademiese belang, soos die ontwikkeling van studievaardighede of die maak van keuses ten opsigte van studierigtings of vakke. Die veronderstelling is dat die onderwysers, voorligters en ouers almal moet saamwerk om die planne van die voornemende student te ondersteun. Daar word duidelik wêreldwyd besef dat hoërondewyskwalifikasies besliste voordele vir 'n land inhou, en daarom is dit belangrik dat voornemende studente gereed sal wees vir hul naskoolse opleiding en hoërondewys.

Volgens Moxley et al. (2001) is een van die belangrikste take van opvoeders aan hoërondewysinstellings om dié studente wat aan die instelling studeer, te behou.

Hulle meld verder dat die verantwoordelikheid van studenteretensie nie net die taak van opvoeders aan hoëronderwysinstellings is nie, maar dat dit ook die verantwoordelikheid van die administrasiepersoneel, personeel verantwoordelik vir personeelontwikkeling, studenteiers en familieledes van die studente is. Hul funksie is om studente se akademiese, sosiale en persoonlike sukses te bevorder, en om duidelike riglyne te gee tydens studente se studies sodat studente ná afloop van hul formele studies as goed opgeleide en goeie burgers hul plek kan volstaan. Ten spyte van hierdie pogings kom 'n hoë mate van uitval nog steeds voor, soos in hoofstuk 1 vermeld. Hoë uitvalsifers is ook "besonder verrassend" volgens Berger en Braxton (1998), gegewe die feit dat voornemende studente en hul ouers gewoonlik deeglike navorsing doen oor watter instelling die beste salvoorsien in die behoeftes van studente (vgl. 2.2.4). Dit is daarom noodsaaklik vir hoëronderwysinstellings om deur akademiese en sosiale ondersteuning waar nodig regstellings te maak tydens die studente se studietydperk. Die Universiteit van Kalifornië het byvoorbeeld die uitvalsifer van 'n sekere groep studente wat tradisioneel groot uitvalle getoon het, drasties verlaag deur intensief akademiese ondersteuning aan die studente te bied, en dit veral in die eerste jaar van studie (Morse & Hammer 1998).

Volgehoue of lewenslange leer (*lifelong learning*) en onderwys word toenemend belangrik vir die ontwikkeling van die loopbaan van die student en ook vir die bereiking van sukses deur die student (Moxley et al. 2001). Verandering in die industriële, ekonomiese en ander sektore geskied teen 'n baie vinnige pas. Hierdie veranderinge skep 'n behoefte aan voortdurende opgradering van vaardighede en die aanleer van nuwe vaardighede. Die tydperk waarin 'n persoon eenmalige basiese opleiding ontvang het om vir die res van sy/haar loopbaan toe te pas, blyk verby te wees. Volwasse en professionele onderwys en opleiding sal in 'n toenemende mate belangrik word. Dit impliseer dat daar ondersteuning vir hierdie "in-diens-studente" moet wees, want uitval in hierdie gevalle kan ernstige implikasies hê vir die industrie van waar die "student" kom. Ondersteuning sal in hierdie gevalle nie daarop gerig wees om die "in-diens-student" te help om 'n diploma te bekom nie, maar eerder daarop gerig wees om die student by te staan in die bemeestering van sekere vaardighede, of om die student te help om sekere leerervaringe op te doen tydens die voltooiing van 'n module. Die hoëronderwysinstelling sal dus toegerus moet wees om waar nodig 'n verskeidenheid van studente te akkommodeer en te ondersteun.

Daar bestaan duidelik geen kitsoplossings om retensiesyfers te verhoog nie en 'n samevoeging van verskillende rolspelers en hulpbronne is nodig om alle studente te help om suksesvol te wees. Studenteretensie is 'n komplekse persoonlike, sosiale en akademiese onderwerp. Dit vereis 'n vennootskap tussen die persoon, die instelling, en die gemeenskap (McGivney 1996). Hierdie vennootskap behoort proaktief daarop ingestel te wees om sisteme daar te stel wat die student sal help wanneer daar faktore teenwoordig is wat moontlik die student sal ontwig tydens sy/haar akademiese loopbaan, of selfs sal veroorsaak dat die student studies uiteindelik moet staak (Moxley et al. 2001).

Nasionaal sowel as internasionaal is hoëronderwysinstellings toenemend ingestel op oorlewing (Fielding, Belfield & Thomas 2000). Hoëronderwysinstellings doen groot moeite met werwing van nuwe studente. Dit sluit aan by die stelling wat Adams en Smith (1987) en Altbach (1999) maak wanneer hulle meld dat die oorlewing van hoëronderwysinstellings hoofsaaklik afhanklik is van die vermoë van die instelling om studente te werf en te behou tot en met die verwerwing van hulle kwalifikasies. Om hierdie werwing te rugsteun, is 'n goeie retensiesyfer belangrik. Alhoewel studente-uitval 'n verskynsel is wat al baie lank deur verskeie navorsers bestudeer word, is daar nog steeds baie wat nie daarvoor bekend is nie. Navorsing lê veral klem daarop om maniere vas te stel om die uitvalsyfer te verbeter. Dit kan ook meer positief benader word deur navorsing vanuit 'n wyer perspektief te doen, en dan spesifiek na die faktore te kyk wat bygedra het tot die suksesvolle vordering van studente in 'n kursus. Dit is daarom wêreldwyd die tendens by baie hoëronderwysinstellings om hul energie in hierdie herontdekte passie (of nood), naamlik studenteretensie, aan te wend (Tinto 1993). As voorbeeld meld Umoh, Eddy en Spaulding (1994) dat navorsingsresultate daarop dui dat 85% van 'n sekere groep gemeenskapskolleges wat in 'n ondersoek gebruik is, programme gehad het waardeur studenteretensie gemonitor is, terwyl die syfer die vorige jaar by dieselfde groep slegs 64% was. Volgens Moxley et al. (2001) sal studenteretensie altyd 'n kwessie vir die samelewing in die algemeen en akademiese instellings in die besonder bly. Studente ervaar eerstehands die voortdurend-veranderende wêreld waarbinne hul leef, en dit het 'n beslissende invloed op hul pogings om hul akademiese doelwitte te bereik. Studente ervaar verskillende belemmerende kwessies en ervaar dit ook op verskillende wyses, wat beteken dat enige retensieprogram nie altyd volgens 'n vaste patroon gevolg kan word nie.

Vergelykings tussen lande, state, provinsies en instellings sal daarom uiteraard moet geskied. Die nuusblad *Phi Delta Kappa* (2000) meld dat opleiding in die VSA ver voor dié van meeste ander ontwikkelende lande is deurdat hulle 'n hoër vlak van onderwys verskaf aan elke leerder/student. Die nuusblad beweer verder dat uitvalsifers vir studente in die ouderdomsgroep 18–24 jaar beduidend verminder het gedurende die afgelope dekade. Amerika word vergelyk met lande soos Duitsland, Japan, Frankryk, die Verenigde Koninkryk (VK), Kanada en Italië. Hierdie tipe vergelyking wys dat daar internasionaal 'n groot belangstelling is in die sukses wat studente aan hoëronderwysinstellings behaal. Nasionaal word ook vergelykings getref, soos Asmal (2003) se uitspraak dat die gemiddelde uitvalsifer by hoëronderwysinstellings in die buiteland heelwat laer is as dié in Suid-Afrika, en dat dit op sigself 'n aanklag teen Suid-Afrika is. Soos reeds gemeld blyk dit ook dat die meeste hoëronderwysinstellings in die VSA sowel as dié in die VK redelik swygzaam en selfs geheimsinnig is oor hul uitvalsifers. Uitvalsifers word gekamoefleer en by sommige instellings is daar 'n beleid daargestel om nie uitvalsifers op rekord te plaas nie (McGivney 1996). Daarteenoor is Duitsland openhartig oor die uitvalsifer in die land, en meld Erhart (2000) dat die syfer dramaties verhoog het – in sommige vakke tot so hoog as 90%. Die gemiddelde uitvalsifer in die VK is volgens McGivney (1996) en die *RTE News Online* (2001) in die omgewing van tussen 12% tot 20% vir voltydse studente, met die grootste uitvalle wat gedurende die eerste jaar voorkom. Bean (1980) verwys na navorsing wat gedoen is oor studente-uitval by hoëronderwysinstellings in die VSA, waar bevind is dat oor 'n tydperk van ongeveer 50 jaar die uitvalmediaan vir studente wat vierjaarkursusse gevolg het aan hierdie instellings 50% was. Umoh, Eddy en Spaulding (1994) meld dat ten spyte van verskeie pogings wat deur die verskillende hoëronderwysinstellings in die VSA aangewend word, slegs vier uit elke 10 studente wat aan kolleges of universiteite registreer hulle kwalifikasies uiteindelik verwerf. Soos dit hier gestel word, is dit duidelik dat hierdie syfers betrekking het op 'n hele land en nie op spesifieke instellings nie. Die rede is waarskynlik dat die instellings nie gretig is om die syfers bekend te maak nie.

Kent (1996) beweer dat hoër onderwys in 'n krisis gedompel is. Hy verkry sy inligting van die Wêreldbank wat van mening is dat hoër onderwys wêreldwyd in 'n krisis is. Redes hiervoor sluit in: lae kwaliteit, omdat meer en meer studente tot die hoër onderwys toegelaat word, maar met beperkte hulpbronne; oneffektiwiteit, omdat

daar nie voldoende aanwending van hulpbronne in die hoër onderwys geskied nie, onaanvaarbare uitvalsyfers en potensiële duplisering van programme. Dat die hoë uitvalsyfer 'n bron van toenemende kommer is op die internasionale vlak, is duidelik uit die uitspraak van Clare in McGivney (1996) wanneer hy noem dat die media besonder baie kommentaar te lewer het op die hoë uitvalsyfer in die hoër onderwys, en dat hul dit verbind met die vinnige uitbreiding van dié sektor. Hulle beskou die aantal studente wat uitval as onstellend hoog. Volgens Yorke (2002) het die nie-voltooiing van studies deur studente in die VK 'n politieke saak geword. Veral die regse vleuel van die politieke spektrum betoog dat sommige van die studente wat hulle tans in die hoëronderwys bevind nie daar hoort nie.

'n Aspek wat by bogenoemde gevoeg kan word is die feit dat hoër onderwys op internasionale vlak tans onderwerp word aan grootskaalse veranderinge (Moxley et al. 2001). Hierdie veranderinge het ook logieserwys 'n effek op enige retensiepogings van instellings. Die hoofrede hiervoor is dat studente aan hoëronderwysinstellings nie meer die "tradisionele" studente is wat direk vanaf die skool kom om verder te studeer nie. Studente wat hulle tans inskryf by hoëronderwysinstellings verskil van tipiese skoolverlaters, onder meer ten opsigte van ouderdom, ervaring, ras en etnisiteit. Hierdie diversiteit impliseer dat elke student se situasie 'n verskillende benadering tot retensiepogings verg.

Verskeie raamwerke is met die verloop van tyd daargestel om die verskynsel van studente-uitval beter te verstaan, waarvan die sogenaamde institusionele model van Price-Mueller (1981), die geïntegreerde organisatoriese en integrasie-model van Braxton en Brier (1989), en die interaktiewe (longitudinale) model van Tinto (1993) die meer prominente is (vgl.4.2). Die institusionele perspektief fokus op die effek wat die verskillende bydraes wat 'n instelling maak tot die staking van studies deur die student, terwyl die interaksionele perspektief weer fokus op die verhouding tussen die individu en die instelling. Die Price-Mueller model (1981, in Braxton & Brier 1989) is 'n goeie voorbeeld van 'n institusionele model waar institusionele aspekte soos die deelname aan besluitneming rakende die organisasie (instelling), regverdigheid in die neerlegging van beleid en reëls van die instelling, en kommunikasie tussen die student en die instelling, saam 'n rol speel in die besluitneming van die student om studies te staak al dan nie (Braxton & Brier 1989). Tinto se intergrasie model (1975) is 'n goeie voorbeeld van 'n geïntegreerde perspektief waar die integrasie van die student in die omgewing waarin die student

hom/haarself bevind, benadruk word. Elke student het volgens Tinto 'n stel eienskappe soos byvoorbeeld sy/haar ras, die prestasies wat hy/sy op hoërskool behaal het, sy/haar akademiese vermoë, en die sosio-ekonomiese en familie-agtergrond van die student. Hierdie faktore dra by tot die student se keuse van die hoëronderrysinstelling waaraan hy/sy verder wil studeer en is ook bepalend ten opsigte van die aanvanklike doel van die verdere studie. Hoe groter die akademiese en sosiale integrasie van die student, hoe groter sal die student se toegewydheid en doelgerigtheid wees om 'n sukses van sy/haar studies te maak (Braxton & Brier 1989). Die interaktiewe model verduidelik die verloop van omstandighede wat lei tot staking van studies deur die student, maar wat van belang is in hierdie model, is dat dit fokus op aspekte wat plaasvind nadat die student by 'n spesifieke instelling geregistreer het. Dit fokus dus op gebeure binne die hoëronderrysinstelling. Aspekte wat onder die vergrootglas kom is aspekte soos aanpassing, moeilikheidsgraad, divergensie, isolasie, finansies, leerstyle, en eksterne verpligtinge en verbintenisse wat die verskillende vorme van studente-uitval beïnvloed (Tinto 1993). Hierdie modelle voorsien egter genoegsame redes om die uitvalverskynsel van studente aan hoëronderrysinstellings beter te verstaan. 'n Meer gedetailleerde bespreking van die verskillende modelle volg in hoofstuk 4.

### **2.2.2 Prominensie aan studente-uitval op nasionale vlak**

Die sukses van 'n hoëronderrysinstelling hou verband met faktore soos studenterentensie en die behoud van kwaliteit. Regerings sien studente-uitval normaalweg as 'n onvermoë van 'n stelsel of van instellings om effektief van hulpbronne gebruik te maak. Hoë uitvalsifers plaas die kwaliteit van onderrig wat aan die instelling verskaf word onder verdenking (Kember 1995). Die ontwikkeling van 'n beter opgevoede samelewing in Suid-Afrika vereis 'n hoëronderrysstelsel wat goed funksioneer. Die vraag kan dus met reg gevra word of die hoëronderrysstelsel in Suid-Afrika daaraan voldoen om so 'n bemagtigde samelewing daar te stel. Die antwoord op hierdie vraag is volgens Macozoma (2002) nie enkelvoudig nie. Die rede daarvoor is dat daar op sekere terreine onderrig verskaf word en navorsing gedoen word wat uitnemend van aard is en met die beste in die wêreld vergelyk kan word. Op ander terreine is die doeltreffendheid en effektiwiteit weer nie op 'n vergelykbare standaard nie. Die toets lê dus nie in slaagsifers nie, maar in die gereedheid van studente om die arbeidsmark direk te betree en sukses daarin te behaal.

In die huidige stryd om oorlewing by talle hoërondewysinstellings is studenteretensie 'n faktor wat hoë prioriteit behoort te geniet. 'n Insiggewende feit is dat gemiddeld slegs 15% van die bevolking in Suid-Afrika in die ouderdomsgroep 20% tot 24% jaar tans opgeneem is in die hoër onderwys. Dit is aansienlik minder as in soortgelyke middel-inkomstegroep-lande waar die syfer 20% is, in hoë-inkomstegroep-lande waar dit 40% en hoër is (Macozoma 2002). Een van die doelwitte van die *Nasionale Plan vir Hoër Onderwys* (RSA 2001) was om die getal toelatings tot die hoër onderwys drasties te verhoog (met ongeveer 100 000 teen die jaar 2020), wat die retensiekwessie verder kon kompliseer.

Die vraag na werkers met hoërondewyskwalifikasies het geweldig toegeneem in Suid-Afrika (Macozoma 2002). Dit kan die implikasie hê dat die aantal toelatings in Suid-Afrika veel vinniger sal groei as wat verwag word, soos inderdaad al reeds gebeur het. Die onbekostigbaarheid en die verminderde subsidies aan hoërondewysinstellings, sal noodwendig daartoe lei dat die finansieringsvlak per student sal af neem indien studentetalle nie beheer word nie (De Vries 2004). Nuwe beleidsriglyne ten opsigte van beperkinge aan hoërondewysinstellings is onlangs daargestel. Dit kom daarop neer dat hoërondewysinstellings hul studentegroei moet beperk en dit word op 'n afsonderlike wyse t.o.v. elke individuele instelling hanteer (De Vries 2004).

Jansen in Kühne (2003) is van mening dat die groter getalle studente wat tot die hoër onderwys toegetree het, die probleem van studente-uitval vergroot. Volgens hom druipe meer studente en laat vaar meer hul studies as in die verlede. Enersyds is dit vir instellings voordelig om soveel moontlik studente suksesvol in die program te behou ten einde meer subsidie en klasgeld te bekom, en andersyds sal meer voornemende studente bereid wees om te kom studeer aan instellings wat bekend is vir 'n lae uitvalsyfer en hoë standaarde. Die vraag uit die perspektief van die dosent sal dan moontlik wees of die motief vir hierdie nuutgevonde passie vir studenteretensie verantwoordbaar is.

Die voorsieners van finansies aan instellings plaas toenemende druk op die instellings om studente-uitval te bekamp, vir vanselfsprekende finansiële redes. Die gevolge wat uitval vir die student as persoon inhou word dan uiteraard nie in ag geneem nie (McGivney 1996). Indien die institusionele doel om groter suksesse op akademiese vlak te behaal slegs finansiëel van aard is, kan dit baie maklik gebeur



dat enige aksies ter bevordering daarvan van die begin af gedoem is. Dosente beskou die sukses van studente in 'n groot mate as die resultaat van die insette wat hulle as dosente gelewer het. Derhalwe behoort alle navorsing en ondersteuningsaksies gefokus te wees op die werklike oorsake van studente-uitval aan hoërondewysinstellings.

Op die webblad *Education around the world* (2002), en spesifiek waar die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se inligting verskyn, word dit baie pertinent gestel dat die hoë uitvalsyfers een van die grootste uitdagings is wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in die gesig staar. Hierdie hoë uitvalsyfers kom vanaf die grondslagfase in die primêre skool tot by die hoërondewysvlak voor. 'n Voormalige minister van onderwys het tydens 'n voordrag aan die parlement gesê dat 'n deurvloeiwyfer van 15% in die hoër onderwys in Suid-Afrika te laag is, en dat die departement van onderwys dit na 20% wil verhoog (Asmal 2003). Om algemeen (nasionaal) voorskriftelik te wees ten opsigte van enige aksieprogram om die uitval van studente aan hoërondewysinstellings te minimaliseer, is egter in Suid-Afrika problematies. Die rede hiervoor is dat die studente op die verskillende kampusse drasties van mekaar verskil ten opsigte van taal, etnisiteit, skoolagtergrond, kultuur en vele ander aspekte. Verskillende aksies op die verskillende kampusse vir verskillende groepe studente is dus meer wenslik. Tinto (1993) is van mening dat aksieplanne vir 'n tipiese hoërondewysinstelling slegs in die algemeen gegee kan word, maar dat dit onmoontlik is om 'n spesifieke aksieprogram daar te stel wat vir alle instellings geld. Dit is daarom een van die doelstellings van hierdie studie om aksieplanne vir landbou-opleiding by universiteite van tegnologie en kolleges te ondersoek.

In 'n poging om inligting te bekom oor die uitvalverskynsel aan 'n spesifieke instelling of groep instellings, kan daar nie slegs gekonsentreer word op die akademiese aspekte nie, maar behoort dit ook die akademiese doelstellings en beleid van die instellings ook in ag geneem te word. Duidelikheid is nodig oor wat die instelling se huidige beleid is tot studenteretensie, sodat die inligting wat deur navorsing bekom word, gebruik kan word as basis vir die ontwikkeling van 'n effektiewe beleid vir die spesifieke instelling. Dat instellings in die hoër onderwys dit as prioriteit behoort te hanteer blyk duidelik uit die Suid-Afrikaanse regering se *New National Plan for Higher Education* (RSA 2001), wat die verantwoordelikheid van

instellings beklemtoon om aan studente effektiewe akademiese ontwikkelingsprogramme te bied.

Die algemene veronderstelling in Suid-Afrika dat studente direk ná skool 'n hoërondewysinstelling betree, vir drie of vier jaar studeer en daarna die arbeidsmark betree, geld nie meer nie. 'n Jong, ongetroude student se behoeftes ten opsigte van studente-ondersteuning kan byvoorbeeld drasties verskil van 'n ouer en heel dikwels getroude student s'n. Studente wat aan hoërondewysinstellings studeer vertoon in 'n toenemende mate 'n gedifferensieerde samestelling, en die hoërondewysinstellings wat erns het met studente-ondersteuning behoort daarom ook voorbereid te wees op die diverse samestelling van hul studente. Indien hierdie vereiste geld vir 'n land met net een amptelike taal, of met net een etniese groep, geld dit in 'n meerdere mate vir 'n land soos Suid-Afrika met 11 amptelike tale en verskeie kultuurgroeperinge. In Suid-Afrika bestaan daar uiteraard steeds groot ongelykhede ten opsigte van opvoedkundige, ekonomiese en sosiale aspekte. Die volgende aspekte kan studente op vele terreine beïnvloed: 'n gebrek aan fondse, 'n gebrekkige skoolagtergrond, 'n drastiese verskil in sosiale omgewing van dié wat by die hoërondewysinstelling bestaan, en in baie gevalle 'n moedertaal wat verskil van die onderrigtaal aan die hoërondewysinstelling (Vorster 2003). Die studente se doelwitte verskil meermale van mekaar en moet voortdurend deur die owerhede aan die instelling in ag geneem word. Dat dit 'n baie ernstige en belangrike kwessie in die hoër onderwys in Suid-Afrika is, blyk uit Macozoma (2002) se stelling dat die privaatsektor in Suid-Afrika by die regering sal moet aansluit en hierdie ongelykhede so spoedig moontlik sal moet aanspreek. Hoërondewysinstellings in Suid-Afrika moet dus voortdurend evalueer of hul studente-ondersteuningsprogramme voorsiening maak vir die verskynsel van diversiteit.

Studente-uitval of lae retensiesyfers is nie uniek aan Suid-Afrika nie en kom soos reeds vermeld wêreldwyd voor, ook in ontwikkelde lande. Dit is derhalwe 'n komplekse probleem met verskeie implikasies. Die finansiële implikasies, akademiese standaarde en toelatingsvereistes vir studente word hieronder kortliks onder die loep geneem.

### **2.2.3 Finansiële implikasies**

Studente-uitval het benewens talle ander implikasies ook duidelike finansiële implikasies. Studente wat uitval aan hoërondewysinstellings het finansieringsimplikasies vir die staat, die onderskeie instellings waaraan die studente studeer, sowel as vir die studente self. Hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

#### **2.2.3.1 Implikasies vir die staat**

Onderwys en opleiding is een van die fundamentele aspekte waarna die staat moet omsien ten einde verseker te wees van 'n produktiewe samelewing. Tans is een van die kerndebatte in die VSA, soos in ander lande van die wêreld, die koste van hoër onderwys en of dit bekostigbaar is vir mense in die laer inkomstegroepe, asook waar die finansieringsverantwoordelikheid vir hoër onderwys setel (Altbach 2002). Die koste van hoër onderwys styg drasties en dus kan baie studente dit nie bekostig om heeltyds te studeer nie. In Suid-Afrika word gratis onderwys vir elke kind tot en met 'n ouderdom van 16 jaar verskaf. In vergelyking met die meeste ander lande in die wêreld, verkry die onderwys in Suid-Afrika 'n baie groot deel van die totale begroting. Volgens Garson (2003b) verteenwoordig onderwys minstens 20% van die totale begroting van Suid-Afrika (in 2003 was dit 24% van die nasionale begroting, oftewel R59.7 biljoen). Dit blyk egter dat nie voldoende is nie.

Die regering van die land het verder ook 'n verantwoordelikheid ten opsigte van die voorsiening van verdere en hoër onderwys ten einde vooruitgang en groei te verseker. Die regering doen dit deur 'n subsidie aan dié instellings te verskaf. Die omvang van die subsidie word hoofsaaklik bepaal deur studentegetalle asook deur die prestasie gelever deur die instelling. Nuwe finansieringstabelle is in 2004 in werking gestel, en verskeie instellings se subsidie het ingrypend verminder (De Vries 2004). Alhoewel die regering se besteding aan hoër onderwys baie hoog is – ongeveer R10 miljard in die 2004-2005 boekjaar – skiet dit by beide verdere en hoërondewysinstellings tekort (Pandor in Rademeyer 2004). Hoërondewysinstellings steun dus swaar op die studente se bydraes, en die onlangse geskiedenis in Suid-Afrika het geleer dat by instellings waar daar nie 'n betaalkultuur bestaan nie, die skuld aan die instellings astronomies hoog geraak het – so hoog dat dié instellings se voortbestaan bedreig is (Bonthuys 2001; Joubert 2001).

Weens die feit dat die regering nie aan die vereistes van die hoërondewysinstellings kan voldoen nie, tree verskeie privaatorganisasies toe om die finansiële druk van die instellings te verlig. Eksterne druk deur die voorsieners (en die staat), dwing die hoërondewysinstellings om die probleem rondom uitval van studente te verreken. Van der Merwe en Gouws (2001) meld dat wanneer geld aan 'n suksesvolle student bestee word, dit beskou kan word as waardetoevoeging, maar wanneer geld bestee word aan 'n onsuksesvolle student wat later uitval, dit as 'n vermorsing van geld beskou word. Dit gaan dus toenemend oor die konsekwensies wat studente-uitval finansiëel vir die staat en die land het eerder as wat dit oor die konsekwensies vir die student gaan (McGivney 1996).

Suid-Afrikaanse hoërondewysinstellings het in 2001 ongeveer R1.3 miljard van die geld wat hulle van die staat ontvang het op die 20% tot 25% ( $\pm$  125 000) van die studente wat nie hulle studies voltooi nie bestee (Pretorius 2001; Rossouw 2001; Rademeyer 2003). Die Nasionale Departement van Onderwys (NDO) gebruik hierdie syfer om aan te dui dat sekere instellings die fondse wat aan hulle verskaf word, verkeerd aanwend. Sekere van die onderwysleiers in die land pleit vir befondsing vanaf regeringskant vir die daarstel van basiese kursusse om studente te help om die gaping wat bestaan tussen skool en die hoër onderwys te oorbrug. Hulle is verder van mening dat deur die hoë uitvalkoers te ignoreer, dit uiteindelik nog duurder sal kos as wat tans die geval is (Rossouw 2001; Smith 2004).

### **2.2.3.2 Implikasies vir die hoërondewysinstelling**

Hoe meer studente 'n hoërondewysinstelling kan inskryf en behou, hoe gesonder is die instelling se finansiële posisie. In die eerste plek ontvang die instelling meer klaggeld van die studente, en in die tweede plek ontvang die instelling 'n subsidie van die staat vir elke student wat 'n program suksesvol voltooi. Dit is dus vir die bestuur van enige hoërondewysinstelling van kardinale belang dat studenteretensie hoog sal wees. Dit kan daarom maklik gebeur dat 'n instelling maksimum getalle studente inneem sonder om werklik daarvoor te besin of die optimale gehalte van onderrig steeds kan geld. Dit sal nietemin weens die toedrag van sake logies wees vir die bestuur van 'n instelling om daadwerklik tyd en aandag aan effektiewe en werkbare pogings te gee ten einde die uitvalsyfer te minimaliseer sonder om die kwaliteit van onderrigprogramme enigsins in te boet. Hierdie situasie sal noodwendig volgens Yeld in Bonthuys (2004) daartoe lei dat die druk op hoërondewysinstellings om genoegsame ondersteuning aan nuwe toetreders te

verskaf, sal toeneem. Volgens Badat (2001) moet hoërondewysinstellings eerlik wees ten opsigte van dit wat hulle aanbied, en moet daar nie blindweg agter getalle geskuil word vir meer geld vanaf die staat nie.

Groot finansiële verliese word veroorsaak as studente uitval. Die finansiële verlies is nie slegs beperk tot die student nie, maar vir die staat is dit ook 'n vermorsing van geld. 'n Hoërondewysinstelling wat eintlik "begroot" het vir die volle tydperk wat die student aan die instelling sou studeer, is ook nou daardie geld in die vorm van staatsubsidie en klasgeld van die student kwyt. Kember (1995) meld in hierdie verband dat sekere instellings aandrang op vooruitbetaling van die student om hierdie verliese te beperk. 'n Verdere voordeel van dié metode is dat die instelling ironies genoeg daarby baat sou kon vind indien die student vooruit betaal het en dan later weens die een of ander rede sy/haar studies staak. Metzner en Bean (1987) stel dit dat navorsing oor studente-uitval nie net gedoen word om die redes vir die verskynsel te verstaan en te verklaar nie, maar ook omdat studente-uitval 'n groot finansiële impak op die instelling sowel as op die student het.

### **2.2.3.3 Implikasies vir die student**

Die persoonlike finansiële verliese vir die student wat uitval kan baie groter wees as wat dikwels vermoed word. Aanvanklike finansiële kostes wat aangegaan word soos aansoekskoste, aanvaardingskoste, vervoerkoste, studiemateriaalkoste, asook kostes aangegaan rondom logistieke sake soos verblyf, etes en vervoer, bring dié wat daarby belang het gou tot die besef dat die staking van studies veel meer verliese tot gevolg het as slegs die kursuskoste. Kember (1995) meld dat by sekere universiteite in Brittanje studente in hul eerste jaar van studie aanvanklik 'n voorlopige registrasiefooi betaal. Hierdie voorlopige registrasiefooi is vir drie maande geldig, waarna die student moet besluit of hy/sy die volle registrasiefooi wil betaal en dus wil voortgaan met die studies. Hierdie metode van betaling het ontstaan as gevolg van studente-uitval vroeg in die eerste jaar van studie, wat kenmerkend is van studente-uitval aan die meeste instellings. Die eerste drie maande van studie aan hierdie instellings kan beskou word as 'n proeftydperk van studie waarin die student die geleentheid gegun word om te bepaal of dit vir hom/haar die regte kursus by die regte instelling is. Op hierdie wyse spaar die student wat sal uitval dus baie geld.

Al het uitval koste-implikasies vir die student, moet dit egter beklemtoon word dat uitval ook positief vir die student kan wees. 'n Student wat byvoorbeeld aanvanklik 'n totaal verkeerde keuse ten opsigte van 'n studierigting gemaak het kry nou heel moontlik weer die geleentheid om 'n keuse te maak. Die nuwe studierigting kan byvoorbeeld lei tot die keuse van 'n ander beroepsrigting waar die student groter geluk en beroepsbevrediging gaan ervaar. In hierdie opsig kan uitval dus in terme van die student se toekoms nie noodwendig as 'n verlies beskou word nie (vgl. 3.5).

Fondse wat daargestel word vir nie-verpligte onderwys sal in die toekoms in 'n groter mate onder druk kom, en sal toenemend gekoppel word aan bewyse van uitkomstes, en die retensie van studente (McGivney 1996). Hoërondewysinstellings en ook ander onderwysinstellings in Suid-Afrika is tans onder druk om sekere minimum getalle te handhaaf ten einde as hoërondewysinstelling of verdere onderwys-en-opleidingsinstelling bedryf te word. Dit plaas druk op instellings ten opsigte van studenteretensie, dus sal daar vanweë die druk ernstige aandag aan die kwessie van studente-uitval gegee moet word (Van der Merwe & Gouws 2001).

Afgesien van die finansiële implikasies vir die staat, hoërondewysinstellings en die student persoonlik, is daar ook die implikasies van studente-uitval vir akademiese standaarde en toelatingsvereistes.

#### **2.2.4 Implikasies vir akademiese standaarde en toelatingsvereistes**

In Suid-Afrika is die vereiste vir toelating tot universiteite, landboukolleges en universiteite van tegnologie (bekend as hoër onderwys), 'n senior sertifikaat, of 'n sertifikaat van die Matrikulasieraad wat ekwivalent is aan 'n senior sertifikaat. Om toegang tot 'n universiteit te kry, moet die student gewoonlik matrikulasievystelling hê, wat daarop neerkom dat die student 'n minimum van drie vakke op die hoër graad (uit verskillende vakgroepe) moet kan aanbied, terwyl by die meeste universiteite van tegnologie en landboukolleges 'n senior sertifikaat voldoende is. Elke instelling het egter ook spesifieke addisionele minimum toelatingsvereistes, vereistes waaraan die voornemende student moet voldoen om toegelaat te word tot die instelling (Garson 2003b). Die bepaling van sodanige vereistes het moontlik verskeie redes, maar twee basiese redes is enersyds om studente van 'n sekere standaard te verseker en andersyds om voornemende studente te beskerm teen onnodige mislukkings indien die student nie aan die minimum vereistes sou voldoen nie. Elke hoërondewysinstelling poog ook om bekend te staan as 'n instelling wat 'n

hoë akademiese standaard handhaaf, en wat studente oplei wat hul posisie in die samelewing sal kan handhaaf. Die mikpunt van die meeste hoëronderwysinstellings is dus om die beste studente moontlik te werf vir verdere studie.

Wanneer die hoë uitval- en lae deurvloeiwyse van Suid-Afrikaanse studente in ag geneem word, is dit duidelik dat studente nie naasteby volgens verwagtings presteer nie. Een van die bydraende faktore tot hoë uitval- en lae deurvloeiwyse blyk die gaping tussen onderwys op skool en onderwys aan hoëronderwysinstellings te wees. Dit blyk ook dat daar leemtes ontstaan het tydens sommige studente se skoolopleiding – en dat daar areas is waar daar 'n ontoereikendheid voorkom in die voorbereiding van die student vir verdere studie (Mankanzana 2004). Die Visekanseliersvereniging van Suid-Afrikaanse Universiteite (Sauvca) is volgens Bonthuys (2004) van mening dat matrieks nie goed genoeg voorberei word vir verdere studie nie. Jansen in Kühne (2003) is van mening dat daar 'n grootskaalse verlaging in die standaard van onderwys in die Suid-Afrikaanse skole is, en hy beskryf dit as “'n tragedie vir die land”. Eloff in Rademeyer (2003) sluit hierby aan wanneer hy dit stel dat die skoolstelsel al hoe meer swak studente oplewer wat nie die akademiese druk kan verwerk nie. Dit impliseer dat die hoëronderwysinstelling daarvoor verantwoordelik is om vas te stel waar hierdie gapings is ten einde ondersteuning ten opsigte daarvan te bied. Die aanvraag na sekere basiese kursusse vir studente om die gaping tussen skool en die hoër onderwys te oorbrug kom van verskeie oorde in Suid-Afrika. Yeld in Rossouw (2001) benadruk dit dat die hoë uitvalswyse soos dit tans in Suid-Afrika ondervind word, nie in isolasie van die probleme wat by skole, veral by die oorwegend swart skole, gesien kan word nie. Sy meld verder dat hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika in die verlede onder druk was om groter getalle studente toe te laat (vgl. 2.2.2), en hulle as gevolg daarvan in baie gevalle studente toegelaat het wat nie gereed was vir die hoër onderwys nie. Drastiese stappe om tussenbeide te tree was dus noodsaaklik. Akademiese ondersteuning en medestudent-ondersteuning geniet daarom tans groter prioriteit as in die verlede (Morse & Hammer 1998).

Een van die redes wat deur Tinto (1993) se teorie oor studente-integrasie voorgestel word as rede vir die staking van studies, is die ondervinding (byvoorbeeld prestasies op hoërskool) wat die student opgedoen het voordat hy/sy by die hoëronderwysinstelling ingeskryf het (Braxton, Milem & Sullivan 2000). Indien die student se punte aan die hoëronderwysinstelling baie laer is as dié wat hy/sy op

skool behaal het, kan die student dit as 'n mislukking ervaar en studies staak. Swak prestasies aan die hoëronderwysinstelling kan ook negatiewe skoolondervindings versterk, wat moontlik kan lei tot die staking van studies.

In 'n huidige kompeterende klimaat kan hoë of lae uitvalsifers as óf effektiewe óf oneffektiewe opleiding deur 'n hoëronderwysinstelling beskou word (McGivney 1996). Die koers waarteen studente uitval word gebruik as 'n indikator om die sukses van die instelling te bepaal (Kember 1995). As studente nie daarin slaag om hul studie suksesvol te voltooi nie, kan sommige dit beskou as institusionele onvermoë om studente effektief te ondersteun. Aan die ander kant is daar volgens Kember (1995) diegene wat van mening is dat 'n redelike hoë uitvalsifer 'n indikator is van die hoë standaard wat by dié instelling gehandhaaf word. 'n Instelling sal dus 'n baie duidelike beleidstandpunt moet inneem ten opsigte van die handhaaf van akademiese standaarde. 'n Verslag deur die *Open University, West Midlands Region* (McGivney 1996), noem dat hierdie onsuksesvolheid van 'n hoëronderwysinstelling 'n negatiewe boodskap kan uitstuur oor die gehalte van onderrig en ondersteuning van die instelling. Dit is daarom verstaanbaar dat hierdie 'n baie sensitiewe kwessie is wat meebring dat daar 'n mate van weerstand is teen die openbaarmaking van statistieke hieroor.

'n Onlangse ondersoek na die gehalte van MBA-graaduitkomstes in Suid-Afrika is uitgevoer deur die Hoëronderwyskwaliteitskomitee in opdrag van die Raad van Hoër Onderwys. Die doel van die ondersoek was onder meer om uniforme kwaliteitstandaarde vir spesifieke MBA-programme daar te stel. Ná afloop van die ondersoek het sekere hoëronderwysinstellings volle akkreditasie vir hul MBA-programme gekry, ander voorlopige akkreditasie, terwyl sekere instellings geen akkreditasie verwerf het nie (*Time magazine*, 5 April 2004). Die ideaal sou wees dat alle programme in die hoër onderwys in Suid-Afrika aan uniforme standaarde van gehalte sal voldoen, en dit is ook ondermeer die doel van die daarstelling van een Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Of dit wel die geval is – selfs binne een instelling – is betwisbaar.

Ouers en voornemende studente bestee gewoonlik 'n enorme hoeveelheid tyd en energie in die soeke na die mees geskikte instelling vir die studies wat die voornemende student wil aanpak. Verskeie aspekte wat wissel van akademiese reputasie en soorte programme tot ligging en die potensiaal van sosiale aktiwiteite,



word noukeurig ondersoek. Een van die aspekte wat gewoonlik aandag kry tydens hierdie ondersoek is gewis die koers van sukses of onsuksesvolheid van die studente aan die instelling. Indien die uitvalkoers by 'n instelling relatief hoog sou wees gemeet teen ander soortgelyke instellings, spreek dit vanself dat voornemende studente vraagtekens sal plaas oor die instelling. Baie energie en tyd word deur die voornemende student bestee om die mees geskikte instelling volgens behoefte te kies vir verdere studie. Weens die feit dat studente vrywillig die besluit neem om verder te studeer, en vrywillig die keuse (ondersteun deur ouers, vriende, onderwysers en ander belanghebbendes) van aan watter onderwysinstelling verder te studeer uitoefen, is die verwagting daar dat suksesvolle studie daaruit sal volg (Berger & Braxton 1998). Ongelukkig blyk dit in baie gevalle nie die geval te wees nie.

Graadinflasie – 'n term wat gebruik word om die skerp styging in hoë simbole tans op skoolvlak in die Suid-Afrikaanse onderwysbestel te beskryf – kan volgens Yeld in Bonthuys (2004) vrae oor die gehalte van onderrig in baie skole laat ontstaan. Die vrees bestaan dat matrikulante afgerig word om eksamensukses te behaal, en dit moontlik ten koste van vaardighede soos lees- en numeriese vaardighede, sowel as kritiese denkvermoë (*Die Burger*, 31 Desember 2003). 'n Ontstellende lae persentasie leerders (15% - 20%) slaag matriek met universiteitsvrystelling, en dit plaas druk op hoëronderwysinstellings van wie verwag word om groter getalle studente toe te laat. 'n Gevolg hiervan is dat toenemende getalle studente sonder matriekvrystelling deur alternatiewe metodes tot hoëronderwysinstellings toegelaat word. Die instellings poog om hierdie druk te hanteer deur onder meer oorbruggingskursusse, verlengde studieprogramme en intensiewe ondersteuningsprogramme aan te bied, maar volgens Eloff in Rademeyer (2003) is dit in baie gevalle onsuksesvol. Hierdie toedrag van sake druis in teen die veronderstelde integriteit van hoëronderwysinstellings, naamlik om slegs studente toe te laat wat die potensiaal het om te slaag.

### **2.2.5 Samevatting**

Uit die voorgaande literatuurperspektiewe blyk dit dat studente-uitval aan instellings in die hoër onderwys nie alleen 'n kommerwekkende saak is nie, maar ook as 'n kontroversiële kwessie is. Dit is veral vanweë die implikasies daarvan op studente self, die instellings waaraan hulle studeer het, sowel as die finansiële implikasies wat uitval inhou. Dit is kommerwekkend omdat die lae deurvloeiwyse, tesame met

die hoë uitvalsyfer, negatiewe implikasies inhou. Die kontroversie is daarin geleë dat studente-uitval in die meeste gevalle 'n negatiewe aspek is wat moontlik kan dui op die effektiwiteit van die instelling, die gereedheid en ingesteldheid van die studente, sowel as die diskrepansie tussen dié standaarde op skoolvlak en dié op hoërondewysvlak.

In die lig van bogenoemde is dit noodsaaklik dat die verskynsel van studente-uitval onder die vergrootglas geplaas word. Die verskillende oorsake en redes daarvoor word vervolgens in hoofstuk 3 bespreek.

## HOOFSTUK 3

### STUDENTE-UITVAL IN HOËR ONDERWYS

#### 3.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die verskynsel van studente-uitval aan hoëronderwysinstellings te ondersoek deur onder meer na die redes vir studente-uitval, die stadiums waarop uitval gewoonlik voorkom, die eienskappe en hoedanighede van uitvallers oor die algemeen, en die gevolge wat uitvalle op studente het, te kyk. In 'n poging om die verskynsel van studente-uitval te minimaliseer, is daar ondersoek ingestel na die rol wat die hoëronderwysinstelling sou kon speel. Hierdie rol word bespreek teen die agtergrond van die nadele wat studente-uitval op die instelling het. Die benadering van die instelling tot die uitvalverskynsel sowel as die moontlikheid om risikostudente vroegtydig te identifiseer word belig. Verskillende aksies met die ondersteuning van studente tydens studente-ondersteuningsprogramme, sowel as die moontlikheid van die daarstel van personeelontwikkelingsprogramme gerig op studente-ondersteuning word ook bespreek.

#### 3.2 DEFINISIE VAN DIE TERM *STUDENTE-UITVAL*

Dit blyk 'n komplekse taak te wees om 'n duidelike en betroubare beeld van studenteretensie en uitvalpatrone te verkry. Dit kan deels toegeskryf word aan die problematiek om die term uitval te definieer (McGivney 1996). Die probleem setel onder meer in die feit dat elke individuele instelling, beheerliggaam, of die verskillende sektore in die onderwys, 'n verskillende wyse het waarop akademiese onsuksesvolheid bereken en gedefinieer word. Astin (1984) noem dat dit moeilik is om dié tendens te bestudeer omdat dit nie altyd duidelik is of presies dieselfde probleem deur navorsers belig word nie. Die term *uitvaller (a dropout)* word deur Tinto (1993) gesien as 'n dikwels misbruikte term. Dit word volgens hom gebruik in alle gevalle om die aksies van alle verlaters van studieprogramme te beskryf, ongeag die redes of faktore wat daartoe gelei het dat die student sy of haar studieprogram gestaak het. In baie van die gevalle dink die verlater nie aan homself as 'n mislukking nie, en baie sien dit selfs as 'n positiewe stap in die bereiking van 'n bepaalde doelwit. Dit sou dus volgens die student verkeerd wees om na hom/haar te verwys as 'n uitvaller.

Dit wil voorkom of die term *uitval (dropout)* meer geredelik aanvaar word as wat die term *druip (fail)* aanvaar word. Hierdie term het uiteraard nie presies dieselfde betekenis nie omdat “druip” direk na akademiese onsuksesvolheid verwys terwyl “uitval” na enige rede kan verwys waarom ‘n student sy/haar studies gestaak het. Die term *druip* het volgens Peelo (2002a) ‘n negatiewe konnotasie en dit word aan sekere universiteite feitlik as ‘n skelterm geklassifiseer. Ander terme wat as sinoniem met uitval in die literatuur aangetref word is: *wastage, exits, attrition, withdrawal, non-persistence, non-continuation* en *non-completion* (McGivney 1996). Hierby kan die term *failure* ook gevoeg word omdat uitval in baie gevalle na onsuksesvolheid ten opsigte van studies verwys.

Dit is belangrik om te bepaal waarop die omskrywing van die term student-uitval (*student dropout*) fokus. So kan die term byvoorbeeld verwys na die persentasie studente wat nie binne die minimum tydperk daarin slaag om ‘n kwalifikasie te behaal nie. Die term kan ook verwys na slegs dié studente wat glad nie die kwalifikasie behaal het nie en geheel en al studie vaarwel toegeroep het, sonder dat die tydperk in ag geneem word. Die studente het dus die sisteem verlaat (*system departure*) (Tinto 1993). Die terme *akademiese onsuksesvolheid* of *akademiese mislukking (academic failure)* is meer spesifiek wanneer dit pertinent verwys na akademiese omgewings of werksaamhede. *Akademiese onsuksesvolheid* kan verwys na die onsuksesvolheid om sekere take of studiestukke te voltooi, of na die onvermoë om na ‘n volgende vlak te vorder. Wanneer hierdie mislukking aan die einde van ‘n termyn of studiejaar voorkom, verwys Rogers (2002) daarna as *terminal failure*. *Akademiese mislukking* kan ook selfs verwys na die onvermoë van die individu om sy eie potensiaal te bereik (Peelo 2002b).

Akademiese onsuksesvolheid of mislukking word ook in die literatuur beskryf in terme van in *formele mislukking* en *informele mislukking*. *Formele mislukking* dui op die onvermoë van die student om aan sekere minimum vereistes te voldoen, terwyl *informele mislukking* daarop dui dat die student self tot die besef kom dat hy/sy nie die vereistes sal behaal nie, en dan self die besluit neem om studies te staak (Peelo & Wareham 2002).

In sekere gevalle mag die term ook verwys na daardie studente wat die betrokke kwalifikasie aan ‘n ander instelling behaal het. Tinto (1993) beskou hierdie tendens as ‘n uitval aan ‘n instelling (*institutional departure*). Die student kan dan as

sukksesvol beskou word. In ander gevalle mag 'n student as suksesvol beskou word indien hy/sy onsuksesvol was in een studieprogram, en dan omskakel na 'n ander studieprogram waarin sukses behaal word. Die student het dus nie die instelling verlaat nie, is nog steeds deel van die stelsel, en word daarom nie as 'n "uitvaller" beskou nie.

McGivney (1996) noem dat die Departement van Onderwys en Arbeid sowel as die Komitee vir Rektore in Onderwys in die VSA die term uitval gebruik in gevalle waar studente studies staak as gevolg van eksamen-onsuksesvolheid, siekte of persoonlike en ander redes. Studente wat van een studieprogram na 'n ander verander sonder dat studies gestaak word, word nie as uitvallers beskou nie.

Studente-uitval en studenteretensie behoort eweneens nie in die dieselfde lig gesien te word nie. Studentretensie dui op die behoud van die student aan daardie opleidingsinstelling, of aan 'n opleidingsinstelling ongeag die tyd wat dit die student neem om die studieprogram te voltooi. Tinto (1993) verwys na "stopouts" as studente wat studies tydelik staak (soms selfs vir jare), om ná 'n tydperk weer terug te keer na die instelling om hul studies verder voort te sit. In terme van studente-uitval dui dit uiteraard ook op die retensie van studente, maar met die verskil dat dit daarom gaan om die student binne die kursus te hou waarmee hy/sy begin het, en dit op so 'n wyse te doen dat dit binne die minimum tydperk geskied.

Hiérdie studie wil die term studente-uitval omskryf soos wat dit gevind word in Tinto (1993): *Studente-uitval verwys na daardie studente wat om die een of ander rede nie daarin slaag om die kwalifikasie (met daardie registrasie) te behaal nie.* 'n Student wat dus byvoorbeeld gedurende die eerste jaar van studie in soveel vakke onsuksesvol was dat hy/sy studies moes staak vir daardie jaar, en die daaropvolgende jaar weer moet registreer om van voor af te begin met die kursus, sal as 'n uitvaller beskou word, al behaal die student uiteindelik die kwalifikasie. Die neiging van instellings om meer buigsaam te wees in dié sin dat byvoorbeeld vakke saam "gesleep" kan word in die proses om die kwalifikasie te behaal, maak dit moeilik om studiejare presies af te baken. 'n Student wat dus argumentsonthalwe in een of twee vakke onsuksesvol was gedurende sy/haar studiejare, maar dit nêrens nodig was om studies as gevolg daarvan te staak nie, maar nou weliswaar langer gaan neem as die minimum tydperk om die kursus te voltooi, kan nie as 'n uitvaller beskou word nie. Vir die doeleindes van die definisie van die term studente-uitval,

val die klem dus op die staak van studies (tydelik of permanent). Om verwarring uit te skakel ten opsigte van wat met uitval bedoel word is dit nodig om die doel van hierdie studie in ag te neem – naamlik die redes waarom studente studies vrywillig of weens akademiese prestasie tydelik of permanent moes staak.

Dit blyk uit bogenoemde dat dit van besondere belang is om presies te omskryf wat onder studente-uitval verstaan word ten einde tendense hiervoor te bepaal. McGivney (1996) noem dat die meeste instellings uitval beskou as die beskrywing van enige vorm van onttrekking of staking van studies voor die verwagte datum van voltooiing van die kursus, of soos beskou deur die befondsingsraad van verdere onderwys in die VSA wat uitvallers as daardie studente beskou wat nie hulle studies voltooi binne die periode waarvoor hulle daarvoor geregistreer het nie. Die nie-voltooiing van die kursus binne die minimum tydperk dui op 'n verlengde studietydperk, wat weer dui op groter finansiële druk op die student, ouers, regering en ander betrokkenes. Dit beteken verder dat dit 'n jaar of gedeelte van 'n jaar, of selfs langer sal neem vir die student om opgeneem te word in die samelewing waar die student sy/haar bydrae sou kon lewer tot die welstand van die student se eie persoonlike lewe, dié van die instelling, gemeenskap en land waarin die student woon. In hierdie studie word die klem egter met studente-uitval geplaas op die beëindiging of onderbreking van studies deur die student, maar indien die student langer neem om die kursus te voltooi sonder dat daar 'n onderbreking plaasgevind het, word dit nie as 'n uitval beskou nie.

Dit moet ook duidelik gestel word dat vir die doeleindes van hierdie studie hoofsaaklik gefokus word op voltydse studente, en word deeltydse studente buite rekening gelaat. Die rede hiervoor is dat deeltydse studente in baie gevalle hul studie aanpas volgens hul werksomstandighede. So kan dit dus maklik gebeur dat 'n deeltydse student sy/haar studies vir 'n sekere tydperk staak om dit dan weer later te hervat as die omstandighede dit toelaat. So 'n student kan nie as 'n uitvaller bestempel word nie. Slegs in gevalle waar 'n student formeel kennis gee dat hy/sy studies staak, kan dit as 'n uitval aangeteken word. 'n Afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat instellings wat hoofsaaklik vir deeltydse studente voorsiening maak, of instellings wie se studentegetalle 'n groot gedeelte deeltydse studente insluit, dit baie moeilik sal vind om akkurate syfers ten opsigte van uitvalle te bepaal – alhoewel dit oor die langer termyn wel sal kan geskied.

### **3.3 REDES VIR STUDENTE-UITVAL**

Daar word sedert die vyftigerjare toenemend navorsing gedoen oor die oorsake van die uitvalverskynsel in hoër onderwys, maar dit blyk dat daar geen eenvoudige of eenduidige antwoord is oor watter faktore aanleiding gee tot akademiese mislukking en/of uitval nie (Braxton & Brier 1989; Crous 1992). Volgens McGivney (1996) mag dit wees dat sommige studente registreer vir 'n studieprogram, maar nooit opdaag vir klasse nie; ander weer begin met die studieprogram, maar ná 'n sekere tydperk formeel aan die program onttrek; ander woon die studieprogram by, maar versuim om sekere essensiële werkstukke in te handig, of slaag nie daarin om die minimum standarde tydens assessering te bereik nie; ander slaan weer oor na ander studieprogramme.

Troskie-De Bruin (1999) meld dat daar veral drie hoofgroepe faktore teenwoordig is wat die volhoubaarheid van studies beïnvloed, naamlik: faktore wat direk betrekking het op die student self (byvoorbeeld persoonlikheid, sosiale en akademiese agtergrond, doelgerigtheid en aspirasies); faktore wat verwys na ander betrokkenes binne sowel as buite die akademiese omgewing waarin die student hom-haarself bevind (byvoorbeeld vriende, klasmaats, familie, dosente, ondersteuningsdienste); en faktore wat te doen het met die instelling as sodanig (byvoorbeeld die akademiese klimaat en kultuur van die instelling, die wyse waarop sekere praktyke by die instelling geskied, die missie van die instelling). Sommige van die redes waarom studente dan studies staak kan direk gekoppel word aan die studente self, terwyl die instelling waaraan die studente studeer ook tot hulle se besluit om studies te staak kan bydra.

#### **3.3.1 Faktore gekoppel aan die student**

Studente verlaat kursusse vir 'n kombinasie van akademiese, kursusverwante, sosiale en persoonlike redes (Gouws 1990). Daar blyk verskeie faktore te wees wat afsonderlik of as vervleg 'n groot invloed het op die volharding van die student (Crouse 1992). Faktore soos satisfaksie, prestasie, voornemens en doelgerigtheid is volgens Thomas (2000) die grootste faktore, terwyl Ochse (2003) op verkeerde studierigtingkeuses, 'n swak skoolstelsel en finansiële probleme wys. Crouse (1992) verwys na vyf stelle faktore of sisteme wat akademiese prestasie moontlik mag beïnvloed, naamlik die persoonlike sisteem, die gesinsisteem, die oriënteringsisteem, die sosiale sisteem, en die onderrig-leer-sisteem. Hierdie redes/oorsake is dikwels interverwant en moeilik om te onderskei.

McGivney (1996) meld hierby dat talle navorsers in die verlede 'n swak respons op vraelysitems gekry het van uitvallers. Die rede hiervoor is dat uitvallers nie net as gevolg van een enkele rede studies gestaak het nie, maar weens 'n kombinasie van redes van oorsaaklike verband. Navorsing deur Li en Killian (1999) het verskeie uiteenlopende redes vir studente-uitval aangetoon waarvan die volgende die belangrikste was: familie- en persoonlike probleme, finansiële probleme, gebrekkige akademiese advies van die instelling, gebrek aan empatie vir die studente van die instelling, 'n swak akademiese program, en dat klasse swak aangebied was. Dit blyk uit hierdie navorsing dat een van die hoofoorsake 'n "misverstaan" tussen die instelling en die student is. Dit kan as insiggewend beskou word dat nie een van die gegewe redes daarop wys dat studente byvoorbeeld nie hard genoeg gewerk het nie. Denicolo, Entwistle en Hounsell (1992) verwys egter na die feit dat sommige studente bloot nie bereid is om te werk nie. Ander faktore wat ook deur hul studies uitgewys word is intellektuele onvermoë, energie-besteding aan aktiwiteite anders as akademiese aktiwiteite, ongemotiveerdheid, inskryf vir kursusse aan hoëronderrysinstellings weens 'n gebrek aan iets anders, en 'n negatiewe houding weens die wyses waarop dosente klasse aan die instelling aanbied. Dit blyk ook verder dat daar 'n toename in die getal studente is wat kursusse verlaat vanweë nie-akademiese redes (McGivney 1996). Tinto (1993) belig hierdie aspek ook wanneer hy dit stel dat minder as 25% van studiestakings te wyte is aan akademiese onsuksesvolheid en dat nie-akademiese redes dus die groter oorsaak is.

In alle nie-verpligte studies, dit wil sê studies wat onder meer aan hoëronderrysinstellings onderneem word, is daar 'n sekere graad van uitval wat onafwendbaar is. McGivney (1996) noem dat daar in elke student 'n "latente uitvalpotensiaal" teenwoordig is. Die groot vraag in hierdie studie is dan juis waarom sekere studente uitval en ander nie.

### **3.3.1.1 *Individuele toegewydheid***

Moontlik een van die belangrikste faktore wat studente-uitval beïnvloed is die individuele toegewydheid van die student. Hierdie toegewydheid kan ook uitgedruk word as die motivering, dryf of moeite van die student, wat weer direk korreleer met die sukses van studies (Thomas 2000). Troskie-De Bruin (1999) meld dat die kwaliteit van toewyding die belangrikste faktor is wat die kwaliteit van leer en ontwikkeling bepaal. Dit kom voor asof dit primêr gaan oor wat die student se



bereidwilligheid is om hard te werk ten einde 'n sekere doel te bereik. In teenstelling daarmee sal swak toegewydheid 'n kritieke rol speel in die staking van studies. McGivney (1996) meld dat een van die hoofredes wat deur stakerstudente gegee word die gebrek aan begrip vir die vereiste graad van toewyding en motivering is om 'n kursus te voltooi. Die studentelewe buiten die akademie kan vir sommige studente meer belangrik wees as wat die studies is. In hierdie verband meld Gouws (1990) dat 'n beduidende hoeveelheid van druipling aan hoërondewysinstellings toegeskryf kan word aan die studentelewe en verskillende manifestasies daarvan.

Die hoeveelheid energie wat die student bereid is om aan studies en klasbywoning te bestee bepaal grootliks die sukses wat hy/sy gaan behaal (Troskie-De Bruin 1999). Indien studente gereeld klasse bywoon is hulle meer betrokke by die leerproses, wat hulle moontlik meer geïnteresseerd maak en hulle meer en meer positief beïnvloed. Die teenoorgestelde kan egter ook waar wees, naamlik dat waar studente nie gereeld klasse bywoon nie en daarom verwyderd raak van die leermateriaal sowel as van betrokkenheid by groeps gesprekke of besprekings, ingesteldhede negatief sal raak. Studente wat deelyds studeer of met behulp van afstandsonderwys studeer, beskou die feit dat hulle nie so gereeld klasse kan bywoon waar hulle direk met die dosent kontak het nie, as 'n leemte (Kember 1995). Die studente meld dat hulle graag direk vrae aan die dosent sou wou vra op 'n meer gereelde basis, en ook graag sou wou luister na vrae van ander studente om op so 'n wyse dieper insig in leerstof te verkry.

### **3.3.1.2 Gebrek aan visie**

Die moontlikheid dat 'n student sy/haar studies suksesvol sal voltooi neem toe namate die vlak van die student se opvoedkundige en beroepsgerigte doel toeneem (Tinto 1993). Soms, of waarskynlik in die meeste gevalle, is die bereiking van die doel om 'n spesifieke kwalifikasie te behaal net 'n stap in die proses om 'n veel groter doel te bereik. Die aanname kan dus gemaak word dat hoe sterker die behoefte is om die groter of hoofdoel te bereik, hoe beter is die kans dat die behaal van die kwalifikasie ter bereiking van die hoofdoel suksesvol sal wees.

Bogenoemde word saamgevat deur die stelling van Tinto (1993) dat daar twee bydraes is wat uitstaan as primêre redes vir die uitvalverskynsel sover dit die individu betref, naamlik intensie en doelgerigtheid. Elk verwys na die belangrike persoonlike ingesteldheid waarmee die individu die hoërondewysinstelling betree.

Elke individu het sy/haar eie, unieke eienskappe wat van enige ander individu s'n verskil. Om die uitvaltendens beter te begryp sou verwys kon word na die redes en ondervindinge van elke student wat op die een of ander wyse nie sy/haar studies voltooi nie.

Nie alle studente begin hul studies met 'n duidelike beeld van wat hulle eendag wil bereik in terme van 'n beroep nie. Dit kan baie moeilik wees vir sekere studente om die regte beroepskeuse te maak (Naudé 2002). Tinto (1993) en Ochse (2003) noem dat die meerderheid van die studente wat hul studies begin baie *onseker* is van hul langtermyn-opvoedkundige en beroepsgerigte doelstellings. Hierdie feit word moontlik deur baie hoërondewysinstellings misgekyk, en word daar verwag dat die student wat met sy/haar studies begin reeds 'n baie duidelik doel behoort te hê van waarheen hy/sy op pad is. Om so wetenskaplik moontlik te werk te gaan tydens die maak van 'n beroepskeuse is daar twee stappe inligting nodig, naamlik selfkennis en beroepskennis (Naudé 2002). Om tot selfkennis te kom is 'n komplekse proses waar die bystand van 'n gekwalifiseerde persoon benodig word. Beroepskennis kan opgedoen word deur soveel moontlik te lees oor die beroep, met dosente in die vakrigting te praat en besoeke in die praktyk af te lê om 'n goeie idee te verkry van wat die beroepsrigting behels. Hoërondewysinstellings kan maklik die feit ignoreer dat jong studente maar nog baie min geleentheid gehad het om die moontlike beroepsrigting te ondersoek. Dit kan moontlik die rede wees waarom baie studente van studierigting verander.

### **3.3.1.3 Studentegemeenskapsintegrasie**

Die inskakeling of die nie-inskakeling van die student by kleiner groepe in sy/haar studentegemeenskap kan moontlik 'n rol speel in die sukses van die student. Om mense te ontmoet en vriende te maak is 'n belangrike deel van die studente se aktiwiteite gedurende hul eerste jaar van studie (Troskie-De Bruin 1999). Thomas (2000) meld dat min navorsing gedoen is om die effek van subgroeplidmaatskap te bepaal in die sukses van die student. Dit blyk egter dat lidmaatskap van 'n kleiner groep kan bydra tot die verbintenis van die student aan die hoërondewysinstelling waaraan hy/sy studeer, wat weer bydraend tot sukses kan wees. Studies in hierdie verband toon dat die kans dat studente wat deelneem of aktief betrokke is by buite-kurrikulêre aktiwiteite studies sal staak, baie minder is as by studente wat dit nie doen nie (Astin 1984). Die mate waarin studente betrokke raak by die verskillende aktiwiteite op die kampus is volgens Troskie-De Bruin (1999) 'n reaksie op die

persepsie wat die student van hom-haarself het van die posisie wat hy/sy in die akademiese omgewing beklee. Die mate waartoe die student dink dat hy/sy akademies of sosiaal inpas sal bepaal tot watter mate die student bereid sal wees om deel te neem aan die verskillende aktiwiteite.

Inkongruensie verwys in die algemeen na die verskil tussen die behoeftes, idees, belange en voorkeure van die student en dié van die instelling. Tydens interaksie met die verskillende lede van die instelling kan die student die idee vorm dat hy/sy nie heeltemal inpas by die sosiale of akademiese lewe van die instelling nie. Cannon (2002) meld dat dit in baie gevalle die tipe persoon is wat sterk kreatiewe of entrepreneursgerigte eienskappe vertoon wat hierdie mening kan vorm. Die student is dan van mening dat dit in sy/haar beste belang sal wees om liefsvan sy/haar studies te staak. Die student kom tot hierdie gevolgtrekking ná 'n wye reeks van ondervindinge tydens interaksies met verskillende persone, wat strek van dosente, ondersteuningspersoneel, vriende tot ander studente, wat informeel of formeel van aard kan wees. Hierdie interaksies lei tot 'n siening van die student oor die betrokke instelling wat tot staking van studies kan lei. Dit kan veral die geval wees waar groot verskille voorkom ten opsigte van byvoorbeeld agtergrond (student wat van die stad afkomstig is en hom-haarself tussen studente bevind wat van plase afkomstig is), welstand (student wat finansieel nie sterk is nie wat hom-haarself tussen studente bevind wat baie geld het), of studente wat vanuit ander kulture, of van die buiteland afkomstig is. Wat belangrik is in hierdie geval, is nie of die siening wat die student het oor die instelling korrek of verkeerd is nie, maar wel dat die student hom-haarself nie as deel van die instelling beskou nie. Bitzer en Venter (1992) meld dat dit belangrik is dat die student en die akademiese omgewing by mekaar moet pas – die student moet “tevrede” voel met die instelling.

Die feit dat die student tot die besef kom dat hy/sy nie inpas by die instelling of studieprogram nie is op sigself nie altyd ongewens nie, en is in baie gevalle selfs voordelig. Die student kom dus tot die besef dat hy/sy 'n verkeerde keuse gemaak het ten opsigte van die kursus, studierigting of instelling, sy/haarstudies staak om hom-haarself as persoon te beskerm. Die besef en besluit van die student kan egter as verkeerd beskou word indien die student té vinnig of té gou die besluit neem dat hy/sy nie inpas nie – nog voordat die student hom-haarself genoeg kans gegun het om hom/haar te vergewis van die feite en omstandighede (Cannon 2002).

#### **3.3.1.4 Studentepersepsie van akademiese vereistes**

Die wanaanpassing van studente kan óf akademies óf sosiaal van aard wees. Volgens Yorke (2002) is ongelukkigheid met die sosiale omgewing een van die belangrikste redes waarom studente onsuksesvol is. Op akademiese vlak weer verwys dit heel moontlik na die wanaanpassing betreffende vermoëns, vaardighede en belangstellings teenoor dit wat van die instelling verlang word (Hu & St. John 2001). Hieruit maak die student dan 'n afleiding dat die vereistes aan hom/haar gestel te hoog of te laag is (gewoonlik te hoog), wat dan kan lei tot voortydige staking van studies. Yorke in Peelo en Wareham (2002) verwys na hierdie staking van studies as informele mislukking. In 'n poging van die instelling om die student vroegtydig teen laksheid te waarsku om hom/haar sodoende aan te spoor om hard te werk, is die resultaat soms die teenoorgestelde, en kan dit daartoe lei dat die student voortydig vrywillig studies staak om akademiese mislukking te vermy.

Probleme kan ook ontstaan waar die akademiese vlak waarop 'n kursus aangebied word vir die student te eenvoudig is. Die student raak verveeld en staak studies om liefs iets anders te doen wat hom/haar sal interesseer (Astin 1984). Verveeldheid manifesteer byvoorbeeld in gevalle waar die student nie tevrede is met die standaard of kwaliteit van onderrig nie.

#### **3.3.1.5 Studentepersepsie van eie vermoë**

Dat akademiese vereistes soms vir sekere studente té laag is en geen uitdaging bied nie, moet nie verwar word met die verskynsel waar studente hulleself oorskakel in terme van hul eie kognitiewe vermoëns nie. 'n Goeie selfbeeld ten opsigte van akademiese vermoëns lewer normaalweg 'n positiewe bydrae tot die suksesse wat leerders en studente op akademiese gebied behaal. Ochse (2003) meld dat die prestasies wat leerders en studente behaal onder meer bepaal word deur die persepsies van hulle vermoëns. Die teenoorgestelde is egter ook waar wanneer sommige studente geneig is om hulle potensiaal te oorskakel. Dit kan lei tot die ignorering van minimum standaarde wat vereis word, onvoldoende voorbereiding vir toetse en eksamens, en 'n algemene ongeërgdheid oor die minimum kennis wat hulle veronderstel is om te hê. Wanneer akademiese uitkomstes dan nie is wat die studente verwag het dit sal wees nie, stem dit die studente negatief en kan dit lei tot uitval (Ochse 2003).

### **3.3.1.6 Die swak of oningelige student**

Wanaanpassing van 'n student aan 'n hoëronderwysinstelling lei noodwendig tot die vraag hoe die student te werk gegaan het, of te werk gaan in die keuse van waar hy/sy verder wil studeer. 'n Moontlike afleiding is dat by gevalle van inkongruensie studente gewoonlik oningelig is of swak ingelig is. Dat hierdie verkeerde keuses 'n groot rol speel in staking van studies is gewis, en volgens Tinto (1993) kan dit vir soveel as tot 20% van die gevalle van studiestaking verantwoordelik wees. Yorke (2001) het ook bevind dat die verkeerde keuse ten opsigte van die studieprogram een van die hooforsake was van studente-uitval. Wanneer 'n student tot die besef gekom het dat hy/sy 'n verkeerde keuse gemaak het, blyk die opsies te wees óf om vrede te maak met die keuse en deur te druk tot die einde, óf om 'n verandering in studierigting te maak, óf om studies te staak. Soos verwag kan word is ouer studente minder geneig om verkeerde keuses te maak ten opsigte van studierigtings. Ouer studente het langer tyd geneem om 'n besluit te neem en het alreeds 'n mate van ondervinding opgedoen wat bydraend is in die maak van keuses (McGivney 1996). Elkeen wat die hoëronderwysinstelling betree, het sekere verwagtings wat akademies en/of sosiaal van aard is. Hoe beter aan hierdie verwagtings voldoen word, hoe beter sal die student aanpas en hoe beter is die kans dat die student akademies sy/haar kwalifikasie sal behaal. Dit is daarom van groot belang dat korrekte en toepaslike voorligting beskikbaar moet wees aan voornemende studente aan 'n instelling.

### **3.3.1.7 Die invloed van skoolagtergrond op die student**

'n Faktor wat moontlik 'n rol kan speel in die retensie van studente aan hoëronderwysinstellings is die invloed wat die *tipe skool* wat die student bygewoon het uitoefen. Met tipe skool word hier verwys na of dit 'n groter tipe skool in 'n stedelike gebied of groter dorp is en of dit 'n kleiner plattelandse skool is. Alhoewel daar blykbaar nog nie veel empiriese bewyse bestaan dat die een tipe skool 'n meer positiewe invloed op studiesukses aan hoëronderwysinstellings het nie, het Edington en Koehler (1987) tog gevind dat sekere studies aantoon dat daar geen noemenswaardige verskille is tussen studente afkomstig van kleiner plattelandse skole en dié van groter skole in groter sentra nie. Downey 1980 en McCleerly 1979 in Edington en Koehler (1987) het wel gevind dat daar in sekere opsigte 'n effense nadeel is by studente van plattelandse gebiede. Nadele wat moontlik hier ter sprake kan wees is waar die student hom/haar in hoër onderwys in groter klasgroepe bevind, die minder persoonlike aandag as waaraan die student in die kleiner skool

gewoond was, en die verlies aan die betrokkenheid van onderwysers, familie en vriende waaraan hy/sy gewoond was. Die kleiner plattelandse skole, asook veral landbouskole wat in die plattelandse gebiede aangetref word, kan egter voordelig wees ten opsigte van landbou-opleiding aan hoëronderrysinstellings. Studente kon al reeds noodsaaklike vaardighede en praktiese kennis opgedoen het wat as 'n voordeel beskou kan word tydens hul studies aan hoëronderrysinstellings.

McGivney (1996) het bevind dat die vakke wat die student tydens skoolopleiding geneem het 'n beduidende rol kan speel. In die Suid-Afrikaanse bestel, en spesifiek ten opsigte van landbou-opleiding, sal vakke soos Biologie, Natuur- en Skeikunde, Wiskunde of Landbouwetenskap byvoorbeeld relevante vakke wees.

### **3.3.1.8 Taalvaardigheid**

Taalbekwaamheid en kognitiewe vermoë is volgens Blunt (1992) en Van Rooyen (2001) nou met mekaar verweef. Kommunikasieprobleme, gebrekkige taalvaardighede en begripsprobleme wat tot probleme met die aanleer van vakinhoud lei spruit hieruit voort. Navorsing volgens Van Rooyen (2001) is gedoen wat daarop dui dat meer as 75% van die studente aangedui het dat hulle swak prestasie onder meer te wyte was aan taalprobleme. Volgens Morse en Hammer (1998) kan taal 'n struikelblok wees om gemaklik sukses in 'n kursus te behaal, en kan dit 'n probleem in Suid-Afrika wees waar daar 'n groot mate van taaldiversiteit is. Die meeste voorgeskrewe werke is in Engels, en dit sou dus as 'n struikelblok beskou kan word vir baie studente in die Suid-Afrikaanse samelewing wat nie Engels goed magtig is nie. Vir byvoorbeeld 'n Xhosaspreekende student wat aan 'n hoofsaaklik Afrikaanstalige hoëronderrysinstelling studeer behoort die taal 'n baie groot struikelblok te wees, aangesien Afrikaans moontlik 'n derde taal vir die student is. Dieselfde geld enige ander student wie se moedertaal nie Engels is nie.

Indien studente volgens Kember (1995) onderrig word in 'n taal wat moeilik verstaanbaar is sal hul minder vertrouwe hê in hul eie vermoëns. Studente wat in 'n ander taal moet studeer, studeer meer oppervlakkig en gebruik ook baie meer tyd vir studies (Van der Walt 2003) wat die gevolg kan hê dat te min tyd gevind word vir voldoende voorbereiding. Dit is daarom noodsaaklik dat hoëronderrysinstellings met groot erns die taalbeleid van die instelling moet formuleer.

### **3.3.1.9 Finansies**

Finansies is onder meer een van die oorsake wat deur studente as rede aangevoer word (hoewel dit nie altyd die ware rede is nie) vir studente-uitval (Yorke 1999; Ochse 2003). Morse en Hammer (1998) beskou finansiële behoefte as die primêre oorsaak van studente-uitval aan hoërondewysinstellings. Yorke (2002) beweer insgelyks dat sake verwant aan finansiële behoeftes een van die vernaamste redes is waarom studente studies aan hoërondewysinstellings staak. Eloff in Rademeyer (2003) verskil van hierdie standpunt wanneer hy meld dat finansiële oorwegings nie die hoofrede vir uitvalle in die RSA is nie aangesien daar genoegsame fondse beskikbaar is vir behoeftige studente in die nasionale studentehulpskema.

### **3.3.1.10 Die oorgang van skool na hoërondewysinstelling**

Die oorgang van skool na die hoërondewysinstelling is vir die meeste studente 'n hoogs komplekse proses (Troskie-De Bruin 1999) en soms te drasties (Mumba, Rollnick & White 2002). Dit kan volgens Ferreira (1995) toegeskryf word aan die verskil in aanslag tussen die twee akademiese instellings – skole konsentreer op die verwerwing van kennis, terwyl hoërondewysinstellings vereis dat kennis toegepas kan word tesame met onafhanklike studie. Crous (1992: 115) stel dit dat "... die verskil dikwels so indringend (is) van dit waaraan die leerling op skool gewoon was, dat dit sy oriëntasie totaal kan ontwig, met ramspoedige akademiese gevolge". Leerders op skool kan maklik 'n metode van studie ontwikkel waardeur hul bevredigend presteer deur eenvoudig studiemateriaal te memoriseer sonder om dit te verstaan (Blunt 1992; Denicolo, Entwistle & Hounsell 1992). Laasgenoemde outeurs is ook van mening dat leerders op skool te veel detail leer en nie leer om te dink nie. Hoërskoolondewysers is volgens Mumba et al. (2002) meer geneig om byvoorbeeld tydens toetse of eksamen vrae te vra wat slegs die primêre vlak van kennis toets, terwyl dosente aan hoërondewysinstellings op al drie Bloom 1956 se laer kognitiewe vlakke, naamlik kennis, begrip en toepassing tydens evaluering toets. (Bloom het volgens Clark [1999] ses vlakke binne die kognitiewe domein geïdentifiseer.) Hierdie verskillende benaderings veroorsaak dat sommige studente akademiese aanpassingsprobleme ervaar omdat hulle bloot memoriseer. Die benadering wat deur die skool gevolg word kon daarom veroorsaak dat studente sekere studiegewoontes of studiemetodes ontwikkel het wat ontoepaslik mag wees aan hoërondewysinstellings.

### 3.3.1.11 *Groepering van oorsake*

Leemtes in die mondering van die student as gevolg van swak studiegewoontes of -metodes is nie altyd alleen die oorsaak van uitval nie. Die meeste studente wat gevaar loop om uit te val is dié wat glo dat hulle nie sukses kan behaal nie, of dat hulle nie die nodige kwaliteite het om suksesvol te wees in hoër onderwys nie (Cannon 2002). Volgens Tinto (1993) is die meeste navorsers van mening dat dit faktore wat teenwoordig is nadat die student tot die hoër onderwys toegetree het wat lei tot studente-uitval, eerder as wat dit faktore is wat vóór toetrede teenwoordig was. Hy voer verder aan dat van die menigte oorsake wat daar moontlik kan wees vir studente-uitval, vier groepeerings uitstaan wat kan lei tot uitval. Dit word ten beste beskryf deur die volgende terme: aanpassing; moeilikheidsgraad; inkongruensie; en isolasie.

Met *aanpassing* word bedoel dat die aanpassing nie net sosiaal van aard is nie, maar ook intellektueel. Aanpassing by die nuwe en “anderse” omgewing en manier van dinge doen van dit waaraan die student gewoond was. Aanpassing verskil van persoon tot persoon en al is dit vir almal moeilik, is dit vir sekere studente slegs van korte duur, terwyl dit so ‘n traumatiese ervaring vir andere is dat hulle dit oorweeg om liefs tou op te gooi. Vir studente wat die ouerhuis moet verlaat, en ook nog bo en behalwe die aanpassing op akademiese gebied ook nog by ‘n koshuislewe moet aanpas, kan dit veral ‘n moeilike ervaring wees. Tinto (1993) meld dat baie van die studente wat studies opskort, dit binne die eerste ses tot agt weke ná registrasie doen. Dit dui grotendeels daarop dat aanpassingsprobleme die hooforsaak is. Hierdie studente het met ander woorde hulself nie eintlik ‘n kans gegee om aan te pas nie, en hier blyk ‘n faset teenwoordig te wees waarop studente-ondersteuningsprogramme sou kon fokus. As daar in gedagte gehou word dat die oorgrote meerderheid van studente nog baie jonk is, en vir wie hierdie nuwe wêreld ‘n uitdaging is om te trotseer, sou studente-ondersteuningsprogramme kon meehelp om die aanpassingsprobleem met groter begrip te hanteer (vgl. 3.7.4). Wat omgewingsfaktore betref is een van die belangrikste faktore wat ‘n rol speel in die sukses van die student, sy/haar blyplek. Om in ‘n kampusomgewing te woon het ‘n positiewe invloed op die retensie van studente (Astin 1984). Studente wat reeds vorige ervarings het van aanpassing (soos byvoorbeeld dié wat in koshuise was gedurende die hoërskooljare) sal makliker aanpas, omdat hulle reeds geleer het hoe om die aanpassingsprobleme te hanteer. Dit is egter nie vanselfsprekend dat



alle studente met vorige ervaring van aanpassing geen aanpassingsprobleme sal hê nie. Dit is veral aan die uniekheid van elke individu toe te skryf.

Om aan 'n hoëronderwysinstelling te studeer veronderstel dat die student aan sekere minimum standaarde moet voldoen om as student aan te bly tot die kwalifikasie behaal word. Ongelukkig is die *moeilikhedsgraad* van die betrokke studieprogram soms te hoog vir die student, en dan lei dit tot uitval. In sommige gevalle staak studente vrywillig die studie omdat hulle bang is vir die stigma wat aan onsuksesvolheid kleef, en in ander gevalle word studente gedwing om studies te staak weens swak akademiese prestasie. In die navorsing deur Yorke (2001) is bevind dat die onvermoë om akademies te vorder die hooforsaak waarom studente studies vroegtydig gestaak het. Eloff, Grové en Jansen in Rademeyer (2003) beskou ook die feit dat studente bloot nie die mas opkom in die hoër onderwys nie as die hooforsaak vir die staking van studies.

*Inkongruensie* verwys na die wanaanpassing of “nie inpas” van die vaardighede en vermoëns van die individu by die vlak wat deur die akademiese instelling vereis word. Daar is dus 'n substansiële wanaanpassing tussen die individu se intellektuele oriëntasie en dié van die instelling (Tinto 1993).

Negatiewe akademiese en sosiale interaksies met die instelling kan daartoe lei dat studente hul vrywillig daaraan onttrek en hulself akademies en/of sosiaal *isoleer*. 'n Afwesigheid van interaksie tussen die studente en die instelling kom dus voor, en is gewoonlik die begin van die proses van totale onttrekking en uitval (Tinto 1993).

### **3.3.1.12 Korrelasie tussen skoolprestasie en hoëronderwysinstelling-prestasie**

Die vraag is nou of onsuksesvolheid wat moontlik kan ontstaan weens die moeilikhedsgraad van die studieprogram, vooraf voorspel kan word (vgl. 3.7.3). Dit sou maklik wees as 'n mens bloot deur na die student se skoolprestasies te kyk 'n antwoord kon kry. Tinto (1993) wys egter op die feit dat daar nie so 'n groot korrelasie tussen skoolprestasies en akademiese prestasies aan hoëronderwysinstellings bestaan nie. Die oorgrote meerderheid van redes vir akademiese prestasies op ná-skoolse vlak is nie altyd bekend nie. Dit bly egter volgens Botha (1971) en Touron (1983) in Louw (1993) 'n feit dat skoolprestasies die enkele grootste faktor is wat prestasie aan hoëronderwysinstellings kan voorspel. Aan die Landboukollege Elsenburg (1997–2002) word 'n duidelike korrelasie

byvoorbeeld gevind tussen 'n lae keuringspunt en vroeë uitval van studente. Moeilikhedsgraad kan ook in 'n sekere sin 'n verwarrende begrip wees wat daarop dui dat die student nie die vermoë het om die betrokke werk op 'n sekere vlak baas te raak nie. Dit verwys dikwels na swak of verkeerde studiemetodes wat aanleiding gee tot swak prestasie, en nie noodwendig na moeilikhedsgraad nie. Indien studente-ondersteuningsprogramme op programme sou fokus wat studiemetodes kan verbeter (vgl. 3.7.4), sou die moeilikhedsgraadfaktor in baie gevalle waarskynlik uitgeskakel kon word as faktor wat tot studente-uitval lei.

### **3.3.1.13 Nie-akademiese oorsaaklike faktore**

Een van die vrae wat met hierdie studie ondersoek word is of studente-uitval aan landbou-opleidingsinstellings in Suid-Afrika, en spesifiek dié in die Wes-Kaap, oorwegend as gevolg van akademiese onsuksesvolheid is, en of ander faktore buiten akademiese werk 'n rol speel in die staking van studies. Soos vroeër gemeld, het Tinto (1993) bevind dat minder as 25% van studiestakings te wyte is aan akademiese onsuksesvolheid. Die meeste van die studente verlaat hoërsonderwysinstellings vrywillig en nie weens akademiese redes nie. In die studies wat hy gedoen het reflekteer die staking van studie iets van die student se sosiale en intellektuele ondervindinge met die instelling, eerder as dat dit iets reflekteer van die akademiese moeilikhedsgraad.

Daar is verskeie *eksterne faktore* wat bydraend kan wees tot die uitvalverskynsel by studente. Soms is hierdie faktore buite die beheer van die studente, en word dit dehalwe makliker aanvaar as verskonings vir uitval (Rendón, Jalomo & Nora 2003). Volgens Kember (1995) wat sy navorsing hoofsaaklik op studente gedoen het wat deelydse studeer, is die belangrikste eksterne faktore 'n gebrek aan tyd, onverwagse gebeurtenisse, en steurnisse wat optimale studie belemmer. Hierdie eksterne faktore is ook teenwoordig by voltydse studente, maar is moontlik meer beheerbaar indien die student die nodige doelgerigtheid openbaar met sy/haar studies. Die deelydse student onderneem studies as 'n "bykomende" aktiwiteit, en ander aspekte soos 'n beroep of gesin geniet dikwels groter prioriteit. Eksterne faktore soos genoem kan dus makliker negatiewe faktore word as wat dit die geval is by voltydse studente wie se hoofsaak dit is om te studeer.

McGivney (1996) verskaf 'n opsomming van die redes waarom studente aan hoërsonderwysinstellings uitval, en kategoriseer dit soos volg:

- *Programverwante faktore:* Die studieprogram is té moeilik, voldoen nie aan die verwagtinge nie, verskil van dit van wat verwag is, is oninteressant, swak aangebied of ontwerp;
- *Instellingverwante faktore:* Daar is onvoldoende fasiliteite, onvoldoende akkommodasie, administratiewe tekortkominge, die student word deur die instelling versoek om die instelling te verlaat;
- *Studie-omgewingsfaktore:* Daar is 'n gebrek aan tyd, energie of geld, 'n gebrek aan ondersteuning van die familie of werkverskaffer, vervoerprobleme;
- *Persoonlike blamering:* Daar is 'n self-persepsie van gedisorganiseerdheid, nie slim genoeg, skiet tekort in studievaardighede, min selfvertroue;
- *Motiveringsfaktore:* Die oorspronklike doel is bereik, of die doel het verander, of daar is die besef dat die doel nie bereik sal word nie, of dat ander doelwitte nou groter prioriteit geniet.

Yorke (2002) groepeer die faktore wat moontlik aanleiding sal gee tot mislukking of staking van studies in drie kategorieë. Die eerste groep faktore verwys na die keuse van studierigting of programme binne 'n studierigting, asook na doelgerigtheid. Die tweede groep verwys na die demografiese agtergrond, terwyl die derde groep na die aspekte van student-wees verwys.

Die faktore wat volgens McGivney (1996) geassosieer word met staking van studies tydens 'n vroeë stadium (gesien in die lig daarvan dat die meeste uitvalle gedurende die eerste jaar van studie plaasvind), sluit die volgende in: 'n ondoelmatige of té vinnige keuse van kursus deur die student [Yorke (2001) verwys hierna as "swak" keuses van die student wat tot vroeë staking van studies lei (vgl. 3.4)]; die studente is nie voorbereid genoeg vir die vlak van studie nie; daar bestaan 'n gebrek aan agtergrondkennis in een of ander vakgebied; die werkklading en tydvereistes is meer as wat verwag is; daar bestaan 'n gebrek aan akademiese vaardighede soos byvoorbeeld die afneem van notas of die skryf van werkstukke; daar is ander frustrerende aspekte wat te make het met die studieprogram of die instelling; die studente ondervind probleme om in te skakel en suksesvol te integreer met die studentelewe van die instelling; daar is 'n gebrek aan ondersteuning van die belangrikste rolspelers soos byvoorbeeld ouers, vriende of doserende personeel; en daar is 'n gebrek aan finansiële ondersteuning.

Faktore wat geassosieer word met staking van studies op 'n latere stadium is volgens McGivney (1996) die volgende: daar is 'n verandering in persoonlike omstandighede; die student kry skielik 'n werk; 'n sekere doel word bereik; finansiële probleme ontstaan; daar is huishoudelike verpligtinge of probleme; die studie neem baie lank om te voltooi; en daar is 'n vrees dat die eksamen te moeilik gaan wees.

Uit bogenoemde blyk dit dus dat studente studieprogramme kan verlaat (uitval) weens 'n verskeidenheid van faktore wat akademies, kursusverwant, sosiaal en /of persoonlik afsonderlik of vervleg teenwoordig kan wees, en wat van individu tot individu mag verskil.

### **3.3.2 Faktore gekoppel aan die instelling**

Die instelling waaraan die student studeer het 'n groot rol te speel in die student se sukses of mislukking, wat tot vroeë staking van studies kan lei. Yorke (2002) het byvoorbeeld bevind dat ontevredenheid met sekere aspekte van die akademiese instelling een van die hooforsake van die staking van studies deur studente is. Onvoldoende fasiliteite, onvoldoende akkommodasie, en administratiewe tekortkominge is voorbeelde van negatiewe faktore wat aan die instelling gekoppel word. Daar moet dus noodwendig gevra word watter rol die instelling speel in studente se besluit om studies te staak en/of die instelling te verlaat. Die antwoorde op hierdie vraag sal dan aandui hoe instellings hul aktiwiteite en beleid kan aanpas en moontlik kan verander ten einde meer studente van sukses in 'n studieprogram te verseker.

#### **3.3.2.1 Akademiese prestasie as werkverrigtingsindikator van 'n instelling**

McGivney (1996) meld dat uitvalstatistieke deur regerings en opvoedkundige instellings beskou word as 'n indikator van die werkverrigting van die instelling. Hoë uitvalsyfers kan deur die regering beskou word as die oneffektiewe aanwending van hulpbronne deur die instelling, en verder kan dit die regering agterdogtig maak oor die gehalte van onderrig en ondersteuning aan dié instelling. Die kwaliteit van die inspanning (*effort*) deur die student is nie net van toepassing op die individu nie, maar reflekteer ook in 'n groot mate die bydrae wat deur die opleidingsinstelling gelewer word (Tinto 1993).

### **3.3.2.2 Klasgrootte**

Dit blyk dat studente nie van groot getalle studente per klas hou nie omdat dit aan hulle 'n gevoel van anonimiteit en "nie-behoort aan" gee (Troskie-De Bruin 1999). McGivney (1996) meld dat daar gevallestudies gedoen is waaruit dit blyk hoe teleurgesteld nuwe studente aan 'n sekere hoërondewysinstelling was oor die groot klasse waarin hulle hulself skielik bevind het, en oor die feit dat lektore en tutors nie die name van die studente probeer leer het nie. Onderrig word toenemend aan groter groepe verskaf (onder meer weens die druk op instellings om onderwyskoste te besnoei), wat onderwys in die hoërondewyssektor meer onpersoonlik maak (Ferreira 1995). Weens die groter studentegetal in klasse, word daar ook meer van deeltydse dosente gebruik gemaak om klasse aan te bied, wat ook moontlik 'n negatiewe invloed kan hê (Yorke 2002). Hierdie feit sou waarskynlik in die Suid-Afrikaanse stelsel dieselfde negatiewe impak kon hê met die groot aantal studente wat afkomstig is van plattelandse skole waar hulle aan kleiner klasse gewoond is, en waar onderwysers leerders baie goed ken. Hierdie studente sal moontlik groter aanpassingsprobleme ervaar en die aanvanklike druk op hulle om in te skakel by die hoërondewysinstelling sal groter wees (Ferreira 1995).

Troskie-De Bruin (1999) meld dat die vriende wat studente op kampus maak in 'n groot mate daardie persone is saam met wie die studente klas het. Dit is veral waar in die geval van dagstudente wat nie in koshuise woon nie. Die onpersoonlike karakter van groot klasse sal dus daartoe kan lei dat studente minder vriende maak, wat weer 'n negatiewe impak sal hê op die vorming van byvoorbeeld informele studiegroepe waar akademies verwante sake bespreek word. Groot klasse het 'n anonieme karakter waarin nie maklik vrae gevra word deur individuele studente nie. Indien studente nie tot 'n vriendegroep behoort nie is die moontlikheid sterk dat baie vrae onbeantwoord sal bly (Troskie-De Bruin 1999).

### **3.3.2.3 Studentetoelating**

'n Faktor wat indirek tot die uitval van 'n student kan lei, is die wyse waarop toelating verleen is, en die standaard wat gegeld het met toelating tot studie aan die hoërondewysinstelling. Die vraag wat dus hier gevra word is of die hoërondewysinstelling seker gemaak het dat die student se vakke van voorafstudie voldoende is, en of die standaard wat daarin bereik moes word wel bereik is. Volgens Jansen in Rademeyer (2003) word hoërondewysinstellings in die RSA toenemend gedwing om swakke studente in te neem ter wille van gelykheid en om

studentediversiteit beter te laat lyk. Indien studente toegelaat word tot verdere studie in 'n bepaalde program, behoort die veronderstelling dus daar te wees dat die student die program suksesvol sal kan voltooi (Louw 1993). Hoëronderwysinstellings moet ook eerlik wees met dit wat hulle aanbied tydens die bemarkings- en inligtingsgeleenthede wat hulle met voornemende studente het. Die voornemende student moet dus vooraf so goed moontlik ingelig word oor al die aspekte van die beoogde studieprogram, sowel as oor die administratiewe en sosiale aangeleenthede. Studente is geneig om makliker 'n studieprogram te staak as hulle tot die besef kom dat die program drasties verskil van dit wat hulle verwag het.

#### **3.3.2.4 Dosent-student-verhouding**

McGivney (1996) meld dat bewyse bestaan van merkwaardige hoër retensiesyfers in programme met 'n gunstige dosent-student-verhouding. Hy wys daarop dat die meeste navorsing oor lae retensiesyfers op die belangrikheid van gesonde dosent-student-verhoudings dui. Die dosent-student-verhouding hier gaan nie net oor getalle nie, maar ook oor die persoonlike verhouding tussen die partye. Hoëronderwyspersoneel speel 'n besondere rol in die welstand van die student (Badat 2001). Dit is dus belangrik om te meld dat dit nie net die studentevoorligter, tutor of mentor is wat na die welstand van die student omsien nie, maar veral ook die dosent of lektor. Gewenste eienskappe van so 'n persoon sluit in vriendelikheid, beskikbaarheid en belangstelling in die student (Thomas 2000). Uiteraard maak die verskynsel van groot klasse en gepaardgaande onpersoonlike onderwysomgewings hierdie ideaal minder bereikbaar.

#### **3.3.2.5 Die onderrigstandaard**

Daar is volgens McGivney (1996) verskillende menings oor van die rol wat swak onderrig aan hoëronderwysinstellings speel ten opsigte van studente-uitval. Hy meld dat sommige navorsers die aspek belig as een van die hoofoorsake van uitval, terwyl ander dit afmaak as bykans irrelevant. Navorsing oor die verskillende denkstyle dui op die gebrek om dit in ag te neem as 'n moontlike bydrae tot die uitvalsyfers aan skole en hoëronderwysinstellings (Cilliers & Sternberg 2001). Wanneer die dosent en student se denkstyle drasties van mekaar verskil kan groter begripsprobleme ontstaan. Die dosent het dan in so 'n geval nie begrip vir die student se vordering nie, en kan hy/sy selfs die student negatief beoordeel. Navorsing deur Yorke (2002) het bevind dat baie van die studente wat aan

hoëronderwysinstellings uitgeval het in die ondersoek ook verwys het na swak organisering van die onderskeie programme by die instellings. Dit word verder vermeld dat die studente ook verwys na verskeie aspekte van swak gehalte van onderrig wat 'n invloed gehad het op die staking van studies.

Die oorsake waarom studente druipe, onttrek, uitval of nie na wense vorder nie word gewoonlik by die student gesoek. Hierteenoor meld Peelo (2002) dat die besluit vir 'n student om voort te gaan met studies, of om studies te staak, beïnvloed word deur die verhouding tussen die student en die instelling; die verhouding tussen die studente, die studieprogram en die betrokke dosente; en tussen die studente onderling en hoe hulle die lewe op kampus ervaar. Daar is egter volgens Peelo (2002) 'n belangriker faktor teenwoordig, naamlik die verhouding tussen al die voorafgenoemde verhoudings en die student se vorige akademiese, emosionele en sosiale ondervindinge. Hierdie stelling onderstreep die feit dat studente-uitval nie 'n eenvoudige antwoord en oplossing het nie, en gewoonlik die uitkomst is van 'n reeks komplekse interverwante faktore (Blunt 1992; Crouse 1992). 'n Vraag wat moontlik onwillekeurig hieruit na vore kom is: Wanneer vind hierdie uitvalle tydens studie plaas? Antwoorde daarop kan moontlik bydra tot die ondersoek na die oorsake en soeke na oplossings daarvoor.

.

### **3.4 STADIUMS WANNEER UITVALLE VOORKOM**

Die meerderheid van alle uitvalle kom voor gedurende die eerste jaar van studie aan hoëronderwysinstellings (Tinto 1993; Ferreira 1995). So byvoorbeeld het 'n universiteit in die VK bevind dat 27% van die 1990-inname by dié universiteit nie daarin kon slaag om 'n kwalifikasie te behaal nie. Belangrik is egter dat 17% van hierdie studente (VK) gedurende en aan die einde van hul eerste jaar studies gestaak het (McGivney 1996). Yorke (2002) meld dat min of meer twee-derdes van alle stakings van studie aan universiteite in die VK gedurende of aan die einde van die eerste jaar van studie plaasvind. Bevindinge in bykans alle ondersoeke in hierdie verband dui daarop dat die eerste jaar van studie, en veral die eerste semester, kritiek is (Ferreira 1995; Moxley et al. 2001; Yorke 2002). Namate die student vorder met die kursus wat hy/sy volg, hoe groter word die kans op suksesvolle studenteteretensie.

Die eerste paar weke by die nuwe omgewing van die instelling waar die student sy/haar studies begin het, kan baie moeilik vir die student wees. Cannon (2002)

noem dat die meeste studente baie verras is oor wat hulle by die hoëronderwysinstelling vind – dat dit gewoonlik baie anders is as wat hulle verwag het. Dit sal in die besonder moeilik wees vir studente wat om die een of ander rede vroeg in die studieprogram mislukking ervaar. Indien die student enige twyfel het oor byvoorbeeld die studieprogram wat hy/sy wil volg, kan dit daartoe lei dat uitvalle maklik gedurende die tydperk kan voorkom. Dit is ook dan om hierdie rede dat Yorke in Peelo en Wareham (2001) meld dat sommige hoëronderwysinstellings weg beweeg daarvan om te veel summatiewe assessering te doen gedurende die eerste jaar van studie ten einde die studente 'n groter geleentheid te bied om vertrouwe op te bou, en meer op hoogte te kom van wat akademiese studie in die hoër onderwys behels.

Die feit dat die meeste uitvalle van studente gedurende die eerste jaar van studie voorkom, kan moontlik dui op ontoereikende skoolopleiding. Morse en Hammer (1998) en ook York (2001) stel dit omonwonde dat sukses in die hoër onderwys onder meer afhang van die doeltreffendheid waarmee die student alreeds op skoolvlak voorberei is vir verdere studie. Indien daar gapings in die opleiding voorkom, impliseer dit eintlik dat dit die taak van die hoëronderwysinstelling is om hierdie gapings te oorbrug. Dit impliseer verder dat die hoëronderwysinstelling met 'n groot mate van sekerheid sal moet kan bepaal waar of wat die gapings in die student se voorbereiding is.

Benewens 'n ontoereikende skoolopleiding, kan dit ook moontlik wees dat studente wat geneig is om studies voortydig te staak sekere eienskappe en hoedanighede vertoon. Dit word vervolgens bespreek.

### **3.5 EIENSKAPPE EN HOEDANIGHEDE VAN UITVALLERS OOR DIE ALGEMEEN**

Dit sou waarskynlik moontlik wees om studente-uitval te minimaliseer indien sekere aspekte van die betrokke studente se omstandighede bekend sou wees. Die volgende aspekte gee moontlik aanleiding tot studente-uitval:

- besondere karakteristieke;
- oorsake vanuit die student se (skool-) agtergrond;
- 'n gebrek aan doelgedrewenheid; en



- onvoldoende akademiese integrasie. 'n Aantal van hierdie eienskappe blyk uit die literatuur oor die onderwerp.

### **3.5.1 Persoonlike karakteristieke**

Daar is volgens Tinto (1993) steeds baie verwarring rondom die karakteristieke van die tipiese student wat geneig is om studies te staak, die verskillende vorme van staking van studies, en die komplekse oorsake wat daartoe lei dat die verskillende individue studies staak aan verskeie hoër onderwysinstellings. Crouse (1992) verwys ook na sekere eienskappe wat persone met spesifieke leerprobleme kan openbaar. Hierdie persone ervaar in sommige gevalle 'n groot mate van frustrasie tydens die leerproses en vertoon dan byvoorbeeld eienskappe soos onder meer die volgende: gebrek aan selfvertroue, swak selfbeeld, gebrek aan selfbegrip en selfaanvaarding, swak beheer oor emosies en humeur, depressie, swak motivering en dagdrome. Hierdie faktore dra by tot ander probleme soos onder meer swak akademiese prestasie, swak geheue, asook problematiese groepinskakeling en die sluit van vriendskappe. Sulke studente is dikwels skaam en vind dit moeilik om gesprek te voer met ander, is afhanklik van ander persone, is swak finansiële bestuurders, en doen nie goeie beplanning nie. Hulle het gewoonlik heelwat persoonlike probleme.

### **3.5.2 Skoolverwante aanleidende oorsake**

Navorsing oor hierdie onderwerp neig tipies om in 'n mate voorskriftelik te wees. Volgens Tinto (1993) is daar 'n neiging om data te genereer wat daarop dui dat 'n sekere tipe student meer geneig is om sy/haar studies te laat vaar, of dat 'n sekere groep studente met min of meer dieselfde ingesteldheid meer daartoe geneig is om studies te staak as dié studente met 'n ander benadering. Wat hierdie studies egter volgens hom nie aantoon nie, is die proses wat aanleiding gegee het tot die staking van studies – dít wat dus aanleiding gegee het tot die beskrywende faktore wat tiperend is van die student wat geneig is om studies te staak. Navorsing oor hierdie aanleidende oorsake is uiteraard van 'n langdurige aard. Elke student se pad, vanaf sy/haar toetrede tot hoër onderwys, tot en met die punt waar staking plaasgevind het, behoort ondersoek te word. Dit is moontlik dat die punt van intrede in hoër onderwys as vertrekpunt vir enige navorsing oor studente-uitval waarskynlik reeds té ver van die moontlike oorsaak van sekere eienskappe wat verband hou met studiestaking. Baie oorsake, soos verkeerde studiemetodes, swak luister- of leesvaardighede, onaanvaarbare sosiale gedrag, en vele ander interaksies van

intellektuele of sosiale aard, word reeds op skoolvlak vasgelê. Crouse (1992) meld dat hindernisse wat kinders wat leerprobleme ondervind nie noodwendig verdwyn wanneer hulle as adolessente aan hoëronderwysinstellings studeer nie. Navorsing is gewoonlik institusioneel gerig en bly dus in gebreke om hierdie tipe data te genereer. Aangesien sodanige navorsing nie maklik geskied nie, is dit moontlik een van die oorsake dat studente-uitval nie presies geïdentifiseer, gekarakteriseer en doeltreffend gehanteer kan word nie.

Suid-Afrika is in een opsig uniek in terme van die identifisering van eienskappe en hoedanighede van uitvallers, gesien teen die agtergrond van die diversiteit van die bevolkingsamestelling van die studentekorps. 'n Toenemende groep studente wat as "voorheen benadeeld" beskou word vanweë gebrekkige hulpbronne in hulle skole, tree tot die hoër onderwys toe. Sonder om te veralgemeen, kan daar gesê word dat baie van diesulkes vanweë 'n verskeidenheid van redes getipeer word as potensiële uitvallers (Fourie & Naudè-De Jager 1992; Parsons 1993).

### **3.5.3 Nie-doelgedrewe studente**

Studente wat studies staak is gewoonlik nie baie doelgedrewe is nie (Moxley et al. 2001). Doelgedrewendheid verwys na 'n persoon se "dryfkrag" om 'n individuele opvoedkundige of beroepsgerigte doel te bereik. Dit spesifiseer die persoon se bereidwilligheid om hard te werk ten einde die doel te bereik. Dit gaan dus oor die student se gemotiveerdheid om sukses te behaal in dit waarmee hy/sy op daardie stadium besig is. Studente is geneig om makliker 'n kursus te staak as hulle tot die besef kom dat die kursus wat hul doen drasties verskil van dit wat hulle verwag het dit gaan wees (Tinto 1993). Die motivering om die aanvanklike doel te bereik het dus afgeneem.

### **3.5.4 Onvoldoende akademiese integrasie**

Dit blyk volgens Thomas (2000) dat akademiese integrasie 'n groot invloed het op die volharding van die student. Dit impliseer dus dat baie van die uitvallers slegs of glad nie op die een of ander wyse akademies geïntegreer het nie. Met akademiese integrasie word in hoofsaak bedoel die inskakeling van die individuele student by kleiner formele of informele studiegroepe, die vrymoedigheid om met die dosent of mede-studente te skakel indien probleme ondervind word, of die effektiewe gebruikmaking van akademiese hulpbronne soos die biblioteek. Verder meld Thomas (2000) dat 'n toegewyde verbintenis tot die instelling 'n effek het op die

volharding van die student. Die afleiding kan dus gemaak word dat die student wat op geen manier (akademies of sosiaal) sterk geïntegreer is nie, maklik die keuse sal maak om studies vrywilliglik te staak wanneer toestande gunstig is daarvoor.

Tinto (1993) het gevind dat uitvallers oor die algemeen meer afsydig, selfgesentreerd, impulsief en selfbewus is (eienskappe wat integrasie bemoeilik) as die studente waar dit nie die geval is nie. Daar kan egter nie volgens Tinto (1993) veralgemeen word nie, omdat daar baie ander studies is wat van hierdie eienskappe ook toedig aan studente wat baie goed presteer. Die slotsom is dat om sekere spesifieke eienskappe aan uitvallers te koppel nie moontlik is nie omdat menslike gedrag so uniek en kompleks is.

In die meeste gevalle is dit 'n traumatiese ervaring vir enige student as hy/sy uitval, al het dit ook selfs later positiewe gevolge. Watter gevolge het studente-uitval vir die student, en wat beteken dit vir hom/haar? Hierdie aspek word vervolgens belig.

### **3.6 DIE BETEKENIS EN GEVOLGE VAN UITVAL VIR DIE STUDENT**

Uit verskeie ondersoeke na die onderwerp (Tinto 1993; McGivney 1996; Cannon 2002; Peelo 2002a & Osche 2003) blyk dit dat om uit te val vir die student 'n negatiewe ervaring is wat normaalweg implikasies het. Dit kan 'n bydraende rol speel in die skending van die selfvertroue van die individuele student, veral ten opsigte van die aangaan van verdere of andere studies.

#### **3.6.1 Onpopulariteit van onderwerp**

Gewoonlik bestaan daar 'n persepsie dat enige student wat sy/haar kursus gestaak het – vrywillig of gedwonge vanweë swak prestasies – misluk het. Staking van studies, mislukking met studies, of die onsuksesvolheid met sekere fasette van studies is 'n alledaagse verskynsel, maar dit word nie maklik bespreek nie. Peelo (2002a) is van mening dat uitval as gevolg van mislukking deel is van opvoeding – net soos dit 'n sosiale, of politieke, of instellingsaangeleentheid is, is dit deel van die menslike leerproses, en lewer dit 'n bydrae tot die ervaringsveld van beide die student en die akademiese personeel.

### **3.6.2 Finansiële verlies**

Ander persepsies is dat studies tot en met die stadium van staking 'n vermorsing van geld en tyd was, en dat die student dus geen baat daarby gevind het nie (vgl. 2.2.3.3). Hierdie persepsies is nie noodwendig altyd korrek nie, en dit is nie altyd die geval dat die onsuksesvolle student of die uitvaller geen baat by 'n onderrig-en-leerprogram gevind het nie. Gedurende hierdie tydperk of proses van probeer, het die student heel moontlik ontdek wat dié dinge in die lewe is waarin hy of sy eintlik belang stel. In hierdie konteks kan die ervaring dus as positief beskou word. Dit is 'n positiewe stap in die bereiking van 'n doel, wat in hierdie geval die proses is in die ontwikkeling van die intellek en sosiale aanpassing van die persoon (Tinto 1993). Cannon (2002) meld dat dit 'n kwessie van persepsie is – 'n persepsie van wat uitval vir die student beteken. Die persepsie wat die student van uitval het kan heeltemal verskil van dié wat ander daarvoor het – dit kan moontlik die weg aandui na die gewenste pad van herstel vir die student.

### **3.6.3 Afbreek van selfvertroue**

In die meeste gevalle word vroeë uitval gesien as onsuksesvolheid, en het dit daarom in die meeste gevalle 'n negatiewe effek op die selfvertroue en selfbeeld van die student (McGivney 1996; Peelo 2002a). Vroegtydige staking van studies het normaalweg negatiewe praktiese implikasies deurdat die student skielik nie meer betrokke is by 'n instelling nie, en noodgedwonge vinnig werk moet soek of iets dergliks moet probeer doen. Vroegtydige staking van studies het gewoonlik 'n emosionele impak op die betrokkenes, en dit kan ook die selfvertroue en/of selfbeeld van die student skaad. Uitval het veral 'n nog groter negatiewe effek op die "nie-tradisionele" student wat heel moontlik al vroeëre mislukkings ervaar het, en dit kan vroeëre negatiewe konnotasies verder versterk.

Sommige studente onderskat hulle akademiese potensiaal, ander is weer baie realisties daarvoor, terwyl daar sommige studente is wat hulle akademiese vermoëns oorskat. Studente wat hulleself onderskat doen hulleself 'n groot onreg aan deurdat hulle mislukking ervaar nog voordat die eintlike aktiwiteit (byvoorbeeld eksamen) plaasvind. Studente wat hulself egter oorskat en waar die akademiese uitkomst nie dit weerspieël wat hulle geantisipeer het nie, ervaar volgens Ochse (2003) groot teleurstellings. Hierdie studente voel gefrustreerd en kwaad en ontwikkel maklik 'n negatiewe houding teenoor studie sowel as teenoor die akademiese instelling.

Dit blyk dat studente-uitval in hoofsaak 'n negatiewe effek het op die student, maar ook op die instelling en almal wat daarby betrokke is. Die hoëronderwysinstelling het daarom 'n verantwoordelikheid om die aspekte wat tot studente-uitval lei, te ondersoek en te minimaliseer.

### **3.7 DIE ROL VAN HOËRONDERWYSINSTELLINGS IN DIE OPTIMALISERING VAN SUKSES**

Hoëronderwysinstellings is onder toenemende druk om te verseker dat daar 'n groter mate van sukses by die instellings sal wees (Pretorius 2001; Macozoma 2002). Die groeiende getal studente wat tot die hoër onderwys toetree (Parsons 1993) noodsaak besinning oor watter maatreëls instellings gaan tref om te verseker dat groter akademiese suksesse sal realiseer. Hoë uitvalsifers het nadelige gevolge vir enige instelling en vereis dat instellings daadwerklik moet optree om hierdie kwessie te hanteer. Dit is belangrik om risikostudente vroegtydig te identifiseer sodat gepaste ondersteuning tydens studente-ondersteuning gegee kan word sodat studente optimaal kan presteer. Dit sal dus in die belang van instellings wees indien alle personeel wat betrokke is by studente deur gereelde personeelontwikkelingsprogramme bemagtig word om studente op die mees effektiewe wyse te ondersteun.

#### **3.7.1 Die nadelige gevolge van studente-uitval vir die opleidingsinstelling**

Strenger begrotings maak dit toenemend moeilik vir hoëronderwysinstellings om studente te huisves wat nie akademies of andersins op standaard is nie (Crous 1992; Du Plessis 1992; Ferreira 1992). Die hoë uitvalsifer wat hoofsaaklik weens swak akademiese prestasie veroorsaak word, is volgens Oberholster (1992) verantwoordelik vir die vermorsing van hulpbronne. Suid-Afrika ondervind 'n tendens van toenemende getalle studente wat aan die hoëronderwysinstellings wil studeer, maar vanweë 'n ontoereikende onderwysstelsel word baie as hoërisikostudente beskou (Parsons 1993). Du Plessis (1992) meld dat hoëronderwysinstellings daarteen moet waak om studente wie se kans op sukses skraal is tot instellings toe te laat. Wanneer 'n student toelating tot 'n instelling verkry, veronderstel hy/sy dat hy/sy suksesvol kan wees (Fourie & Naudé-de Jager 1992; Louw 1993). Die vraag wat belanghebbendes aan die hoëronderwys kan vra is: Waarom is studente wat gekeur word vir studies aan hoëronderwysinstellings in baie gevalle onsuksesvol? Hierdie aspek impliseer dat die hoëronderwysinstelling dus 'n verpligting teenoor die student het om aan hom/haar ondersteuning te verskaf indien dit noodsaak blyk te

wees. Universiteitskwalifikasies is lank nie meer 'n waarborg vir 'n betrekking nie, en indien 'n hoë persentasie uitvalle aan universiteite voorkom, kan dit maklik studente ontmoedig om naskoolse studies te onderneem.

Hoëronderwysinstellings ervaar studente-uitval oor die algemeen as onsuksesvolheid aan die kant van die instelling (Tinto 1993). Waar studente-uitval egter tot voordeel van die student voorkom (byvoorbeeld waar die student tot die besef kom dat hy/sy eerder 'n ander beroepsrigting verkies en daarin meer suksesvol sal wees), kan die uitval nie as onsuksesvolheid aan die kant van die instelling beskou word nie. Hierdie besef van die student kan spontaan kom, maar in baie gevalle kan dit wees dat swak uitslae die student mettertyd laat besef dat hy/sy dalk die verkeerde beroepskeuse gemaak het. Dit behoort nou die verantwoordelikheid van die hoëronderwysinstelling te wees om die student by te staan met beroepskeuses. Indien dit blyk dat die student sy/haar studies moet staak ten einde 'n ander studierigting te oorweeg of te volg, kan dit nie as onsuksesvolheid aan die kant van die instelling gesien word nie. Dus sou 'n instelling eerder trots kon wees om hulp te verleen in die student se proses van persoonlike ontwikkeling ten einde die regte beroepsrigting te vind (McGivney 1996). Tinto (1993) noem dat sekere instellings hierdie onsekerheid oor beroepsrigting as 'n leemte by die student beskou, eerder as om te verwag dat dit deel is van die komplekse proses van ontwikkeling by die student.

### **3.7.2 Die benadering tot die uitvalverskynsel deur die opleidingsinstelling**

Die teenwoordigheid en/of die afwesigheid van sekere faktore behoort 'n invloed te hê op die benadering van die opleidingsinstelling teenoor uitval (Peelo 2002a). Die vraag ontstaan of opleidingsinstellings uitval as ernstig beskou, of dit as gegewe en onafwendbaar beskou. Sommige instellings het definitiewe maatreëls daargestel om voorsiening te maak vir ondersteuning van potensiële uitvallers ten einde uitval te voorkom. Vervolgens word enkele van hierdie aspekte van nader beskou.

#### **3.7.2.1 Die gematigde houding van instellings**

Daar was tot in die tagtigerjare van die vorige eeu in sommige gevalle 'n redelik gematigde houding teenoor die uitvaltendens (Hunter 1991; Crous 1992). Trouens, in sekere opleidingsektore was daar selfs 'n mate van "aanmoediging tot uitval" en moes daar volgens McGivney (1996) geveg word teen hierdie tradisie. Dit wil impliseer dat sommige instellings neutraal staan teenoor studente wat studies staak,

en ook dat die instellings kan redeneer dat die studente wat uitval in elk geval nie daar hoort nie (siftingsproses) en dat instellings beter daaraan toe sal wees sonder hulle (Crous 1992). Dit kan dus as 'n proses van "ontslae raak van dié wat nie inpas nie beskou word". Dat hierdie ingesteldheid steeds by sommige instellings of dosente sal voorkom is moontlik, maar dit blyk dat die groot aantal studente wat jaarliks hul studies voortydig staak 'n saak is wat in die hoër onderwys groot kommer wek. Peelo (2002b) meld in hierdie verband dat dosente tog in 'n wisselende mate verantwoordelik voel indien studente met wie hulle gewerk het misluk in hul studies, of hul studies vroegtydig staak.

### **3.7.2.2 Toenemende getalle studente in die hoër onderwys**

Die aantal studente aan hoëronderwysinstellings wat as onvoorbereid beskou word vir die hoër onderwys neem waarskynlik toe (Hunter 1991; Du Plessis 1992; Eloff in Rademeyer 2003; Jansen in Kühne 2003). Hierdie probleem is egter moontlik vergroot met die visie van die huidige regering van die RSA, soos genoem in 2.2.2, wat ten doel gehad het om teen 2010 'n 15% tot 20% deelname aan hoër onderwys daar te stel (Pretorius 2001; De Vries 2004). Voorstelle ten opsigte van die beperking van studentegetalle aan hoëronderwysinstellings is nietemin gedurende die tweede helfte van 2004 ter tafel gelê (De Vries 2004). Dit is waarskynlik gedoen om die snelle groei in die hoër onderwys wat nie deur prestasies geëwenaar word of bekostigbaar is nie, te beperk.

Baie studente met agterstande word toegelaat tot die hoër onderwys en kan nie die mas opkom nie (*Rapport*, 15 Augustus 2004, 12). In hierdie verband meld Hunter (1991) dat enige poging om op 'n sistematiese wyse te reageer op die probleme wat hoëronderwysinstellings ondervind met onvoorbereide studente vir die hoër onderwys, nie slegs 'n aanpassing van die studente vereis nie, maar ook 'n aanpassing van die kant van die hoëronderwysinstelling. Kember (1995) meld in hierdie verband dat nie alle dosente bereid is om hierdie aanpassing te maak nie. Hy meld dat dit 'n algemene verskynsel is dat dosente hulself slegs in 'n onderrigrol sien (slegs een-dimensioneel – slegs die oordrag van kennis/inligting) en die bestudering van die leermateriaal geheel en al aan die studente oorlaat. Onsuksesvolheid met studies word deur dosente of instellings met hierdie siening toegeskryf aan die ongemotiveerdheid of die onvermoë van die studente. Daar is volgens Kember (1995) verskeie argumente teen hierdie benadering. Van dié argumente is dat diesulkes wat hierdie benadering volg geassosieer word met

kursusse waarin studente ontmoedig word om verder te studeer, en waar die kursus 'n negatiewe invloed het op leer. Suksesvolle dosente, volgens Kember (1995), is eerder dié dosente wat hul rol onder meer sien as dié van motiveerder en fasiliteerder, wat pastorale belangstelling toon in hul studente en dit nie slegs aan die studente-ondersteuningspersoneel oorlaat nie

### **3.7.2.3 Die akademiese sowel as sosiale aspekte van onderwys**

Beide hoëronderwysinstellings en studente sou waarskynlik meer daaruit put indien die basiese beginsel tydens die opleiding van 'n student wel die opvoeding van die student sal wees, met ander woorde die ontwikkeling van die intellektuele sowel as die sosiale aspek (Blunt 1992; Tinto 1993). Instellings behoort ook sensitief wees vir groepe studente wat spesifieke probleme het, soos byvoorbeeld dié wat 'n gebrek het aan voldoende opvoedkundige voorbereiding, veral in gevalle waar die studente uit skole kom waar gebrekkige onderrig verskaf word. Volgens Van Niekerk (2001) is dit ook die plig van die hoëronderwysinstelling om die student sosiaal te ontwikkel, asook om die student morele standaarde – etiek - te leer. Brown (2002) beweer eweneens dat die primêre funksie van enige hoëronderwysinstelling opvoeding behoort te wees – opvoeding van die hele persoon. Walker en Badsha (1993) meld in hierdie verband dat dosente aangestel word om onderrig te verskaf aan al die studente wat geregistreer het, en nie net aan daardie studente wat die nodige agtergrondkennis en vaardighede het nie.

### **3.7.2.4 Die veranderende status van studente**

Elke nuwe student wat by 'n hoëronderwysinstelling inskryf bring met hom/haar 'n hele agtergrond saam wat gevorm is deur familie en persoonlike invloede, asook deur ekonomiese, kulturele en sosiale kragte (Moxley et al. 2001). 'n Verskynsel wat in 'n toenemende mate aan landboukolleges voorkom is dat die studente wat inskryf nie net meer die tipiese tradisionele student is wat die vorige jaar graad 12 voltooi het nie. Ouer studente wat al 'n hele paar jaar werksondervinding van welke aard ookal het, besluit byvoorbeeld om in die landbou te studeer. In baie van dié gevalle het die studente reeds aan ander kolleges of universiteite kwalifikasies behaal, en het soms reeds in 'n gevestigde beroep gestaan. Dikwels is van hierdie studente reeds getroud en het in sommige gevalle reeds gesinsverpligtinge. Van die studente (jonk of ouer) kom uit 'n ekonomies- of sosiaal-benadeelde omgewing wat op sigself 'n andersoortige agtergrond is wat 'n rol mag speel. Bogenoemde is maar enkele van die moontlikhede wat mag voorkom, en indien die hoëronderwysinstelling



enigsins sensitief is vir studentediversiteit kan dit lei tot verskillende strategieë van ondersteuning wat 'n besondere karakter sal verleen aan die instelling se benadering tot studente-ondersteuning.

### **3.7.2.5 Die skep van verbintenisvlakke**

Studente wat onderrig ontvang by dosente wat pogings aanwend om 'n betekenisvolle vertrouensverhouding tussen student en dosent te skep, ervaar 'n groter gevoel van "behoort tot" wat lei tot beter uitkomstes wat studie/akademiese bevrediging, prestasie en volharding betref (Thomas 2000). Daar kan egter gevra word hoe hierdie vlakke van verbintenis tussen student en dosent behoort te wees. Volgens Brown (2002) was daar sedert die middeleeue altyd in Brittanje betreklike noue kontak tussen studente en hul dosente, terwyl dit nie die geval was in ander Europese lande nie. Intendeel, daar was eintlik 'n baie groot afstand tussen dosent en student, en daar was nie eintlik kommunikasie op individuele vlak tussen hierdie partye nie. Selfs in die VSA het studente-ondersteuning eers teen die middel van die twintigste eeu 'n prominente plek in hoërondwysinstellings ingeneem. Sodoende is nouer kontak tussen die instelling (onderrigpersoneel) en die studente teweeg gebring. Namate hoërondwysinstellings meer daarop ingestel geraak het om groter studentegedalle te verkry, en die demokratisering van onderwys toegeneem het, het die verskaffing van ondersteuning aan studente groter aandag gekry.

### **3.7.2.6 Die psigososiale karakter van studenteretensie**

Moxley et al. (2001) voer aan dat studenteretensie 'n psigososiale karakter het. Psigososiaal omdat dit verwys na die identifisering, assessering en ontleding van daardie kwessies wat die student se studieprogram kan ontwig indien daar nie betyds en voldoende aandag aan gegee word nie. Die kwessies ter sprake is persoonlik van aard, maar sluit ook die omgewing in waarbinne die student leef. Die emosionele gesondheid of welsyn van die student speel 'n belangrike rol in die sukses van die student, hoewel dit nie die primêre taak van 'n instelling is om daarop te fokus nie (Brown 2002). Tog is die ondersteuning en die onderrig van die student in die klassituasie nou verweef, aangesien daar 'n element van ondersteuning tydens onderrig teenwoordig is, en daar weer 'n element van onderrig tydens studente-ondersteuning teenwoordig is.

### **3.7.2.7 Die positiewe invloed van vroeë sukses**

'n Ander uitgangspunt wat studies benadruk (Scholtz 1991; Parsons 1993) is dat daar 'n behoefte is om leer op so 'n wyse saam te stel dat dit vroeë sukses sal verseker, wat weer op sy beurt selfvertroue behoort te stimuleer. Kursusinhoud kan ook op so 'n wyse gestruktureer word dat daar 'n geleidelike toename in moeilikheidsgraad is totdat dit op die verlangde standaard is. Tydens hierdie geleidelike infasering en ondersteuningsproses (*scaffolding*) kan ook relevante tegnieke ten opsigte van leer en taal ingeweer word (Hunter 1991). As die student dus vroeg in die kursus met materiaal of toetse van 'n te hoë moeilikheidsgraad "geskok" word, sal sy/haar selfvertroue, en dus uiteindelik sy/haar prestasies negatief beïnvloed word.

Die *Further Education Unit* in die VSA stel ander bykomende maatreëls voor. Hiervolgens is aanbeveel dat instellings die volgende as belangrike *maatreëls* moet oorweeg om studente uitval te minimaliseer: deur akkurate voorafstudieprograminligting aan voornemende studente te verskaf; deur goeie oriënterings- en induksieprogramme te verskaf; deur vroegtydige identifisering van faktore wat studies negatief kan beïnvloed; en deur te verseker dat personeel beskikbaar is om spesialisinformatie te verskaf waar dit benodig sou word (McGivney 1996). In 'n ondersoek deur Ferreira (1995) en wat bevestig word deur Mumba et al. (2002) is bevind dat daar 'n sterk verband bestaan bestaan tussen die beskikbaarstelling van byvoorbeeld gehalte studiehandleidings en akademiese sukses by veral nuwelingstudente.

### **3.7.2.8 Alternatiewe onderrig- en assesseringsmetodes**

Hoëronderwysinstellings beseft in 'n toenemende mate dat die tradisionele manier van onderrigverskaffing 'n groot groep leerders uitsluit. Deur slegs op die tradisionele wyse onderrig te verskaf aan studente by hoëronderwysinstellings sal daar veroorsaak word dat 'n groot groep studente waarskynlik nie hulle volle potensiaal sal kan bereik nie. Instellings sou derhalwe na alternatiewe metodes kon kyk om die potensiaal van studente maksimaal te ontsluit (Parsons 1993; Walker & Badsha 1993; Cilliers & Sternberg 2001). Peelo (2002a) meld dat elke hoëronderwysinstelling die vermoë het om 'n kurrikulum daar te stel wat die potensiaal het om leer by die student tot op 'n hoër vlak te stimuleer. Instellings sou byvoorbeeld dosente kon aanmoedig of oplei in alternatiewe metodes om onderrigmateriaal aan te bied. Leer behoort 'n aktiewe aksie te wees wat ook

kreatiwiteit stimuleer, en nie 'n slegs 'n passiewe en ontvangsgerigte aksie nie (Blunt 1992).

Metodes om alle studente tydens die klassituasie te betrek behoort 'n ernstige oorweging tydens onderrig te wees. Aktiewe leer, wat byvoorbeeld aspekte soos algemene klasbesprekings insluit, die hantering van vrae wat deur die dosent aan die klas gevra word, koöperatiewe leer, debatte, rolspel, en die bespreking van vrae wat in toetse en eksamens gevra is, behoort benut te word (Braxton et al. 2000; Cilliers & Sternberg 2001). Wanneer kleiner groepaktiwiteite tydens lesure of daarna deur die dosent vereis word, het dit gewoonlik die gevolg dat studente meer betrokke raak by die vakinhoudelike, wat weer kritiese denke en leer stimuleer (Benjamin 2002).

Alternatiewe onderrigmetodes impliseer dat daar *verandering* behoort plaas te vind by instellings wat hoër onderwys verskaf. Verandering behoort by die dosent te begin. Volgens Walker en Badsha (1993) geskied hierdie verandering binne drie dimensies, naamlik die gebruik van nuwe en hersiene onderrigmateriaal; nuwe onderrigmetodes; en vernuwende denke oor onderrig en leer. Verandering behoort in al drie hierdie dimensies te geskied ten einde enige voordelige effek te hê.

Kember (1995) meld in hierdie verband dat indien instellings erns het met die verbetering van die kwaliteit van studie van hulle studente, dan behoort onderrig so gestruktureer te word dat dit op die ontwikkeling van intrinsieke motivering sal konsentreer en studente sal aanmoedig om die *in-diepte benadering* in hul studies te volg (vgl. 4.6.3). Dit is nie altyd maklik om studente te motiveer en geïnteresseerd te kry in die vakinhoudelike nie, maar indien onderrig op so 'n wyse gestruktureer word dat dit interessant en relevant is, verwagtinge skep, en satisfaksie verskaf, behoort dit die studente volgens Kember (1995) te motiveer. Soos reeds gemeld kan die wyse waarop assessering toegepas word, studente aanmoedig om 'n oppervlakkige benadering met hul studies te volg. Daarom behoort dosente gedurig te poog om strategieë te ontwikkel om die in-diepte benadering aan te moedig waar studente nie slegs die belangrikste konsepte verstaan nie, maar ook die onderskeie verbande tussen die konsepte kan insien en daarna verwys tydens die beantwoording van vrae.

Gesien in die lig van die feit dat studente-retensie meer belangrik word, is Peelo (2002b) ook verder van mening dat assesseringsmetodes sowel as die benadering tot assessering dieper ondersoek behoort te word en ook meer deursigtig behoort te wees. Daar kan egter verwag word dat sommige dosente teenstand teen hierdie aanbeveling sal bied aangesien hulle sal redeneer dat hulle professionele oordeel bevraagteken word. Assessering van en terugvoering aan 'n student is belangrike wyses waarop die student kan bepaal wat die mate van vordering is wat hy/sy behaal. Daarom word voortdurende of deurlopende assessering oor die algemeen deur studente hoog aangeslaan (Peelo 2002b). Aan die ander kant plaas assessering egter druk op die student om te presteer, en daarom is daar volgens McGivney (1996) bewyse dat studente die volgende aspekte betreffende assessering waardeer: dat spesifieke opdragte van wat verwag word met die skryf van 'n werkstuk gegee word; dat daar duidelike verduidelikings van die graderingstelsels gegee word; dat vinnige en voortdurende terugvoering ná assessering sal geskied, want indien dit te lank neem voordat terugvoering gegee word, is daar al heel moontlik oorbeweeg na 'n volgende onderwerp en baie van die vorige onderwerp reeds vergete; dat oefening in eksamentegnieke sal geskied, en dat modelantwoorde beskikbaar sal wees. Die kwaliteit van opmerkings word as baie belangrik beskou.

### **3.7.2.9 Kommunikasie met skole**

McGivney (1996) vermeld 'n verslag wat verskyn het (HMI-verslag 1991) wat na 'n spesifieke instelling verwys wat die uitvalsyfer aan die instelling drasties verlaag het deur goeie kommunikasie met die instelling se voederskole te bewerkstellig. Sodoende is verseker dat voornemende studente goed ingelig en voorbereid was vir voortgesette studie aan dié instelling. Dit sluit dus nou aan by Moxley et al. (2001) wat voorstel dat die retensie van studente gebaseer moet wees op 'n "instelling-gemeenskap-student" vennootskap. Die bemarkingsaksie moet alreeds die voornemende student voorsien van realistiese insig in die aard van die studieprogram en ook wat moontlik daarop kan volg. Daar behoort dus nou gevra te word wat die vlak van kommunikasie met voederskole tans in Suid-Afrika is. In die nuwe Suid-Afrikaanse skoolbestel word skoolvoorligting nie meer aan leerders verskaf nie. Leerders is dus nou afhanklik van veral hoëronderwysinstellings om die nodige inligting aan hulle te verskaf.

Hoëronderrysinstellings en skole werk goed saam in hierdie verband deurdat daar byvoorbeeld “loopbaanuitstallingdae” op sekere sentrale dorpe en stede gereël word waar al die betrokke instellings teenwoordig is, en waarheen alle skole in die omgewing uitgenooi word. Leerders kan dan basiese inligting en kontakbesonderhede daar verkry. Die meeste instellings hou ook sogenaamde “opedae”, waarheen alle belangstellendes uitgenooi word.

Die instelling kan dus proaktief optree deur goeie vooraf-kontak met potensiële studente te bewerkstellig, goeie en volledige inligting en advies aan dié persone deur te gee, en dit dan op te volg met studente-ondersteuning en bemoediging waar nodig gedurende hierdie tydperk (McGivney 1996). Moxley et al. (2001) is egter van mening dat instellings eerder meer geneig is om reaktief op te tree. Volgens die navorsers is die basiese doel van proaktiewe *optrede* om die studente te help om te leer wat hulle rol is ten einde aan sekere vereistes en verwagtinge te voldoen, deur gebruik te maak van ‘n ondersteunende stelsel wat relevant is tot hulle behoeftes en wat hulle sal help in die bereiking van hulle doel.

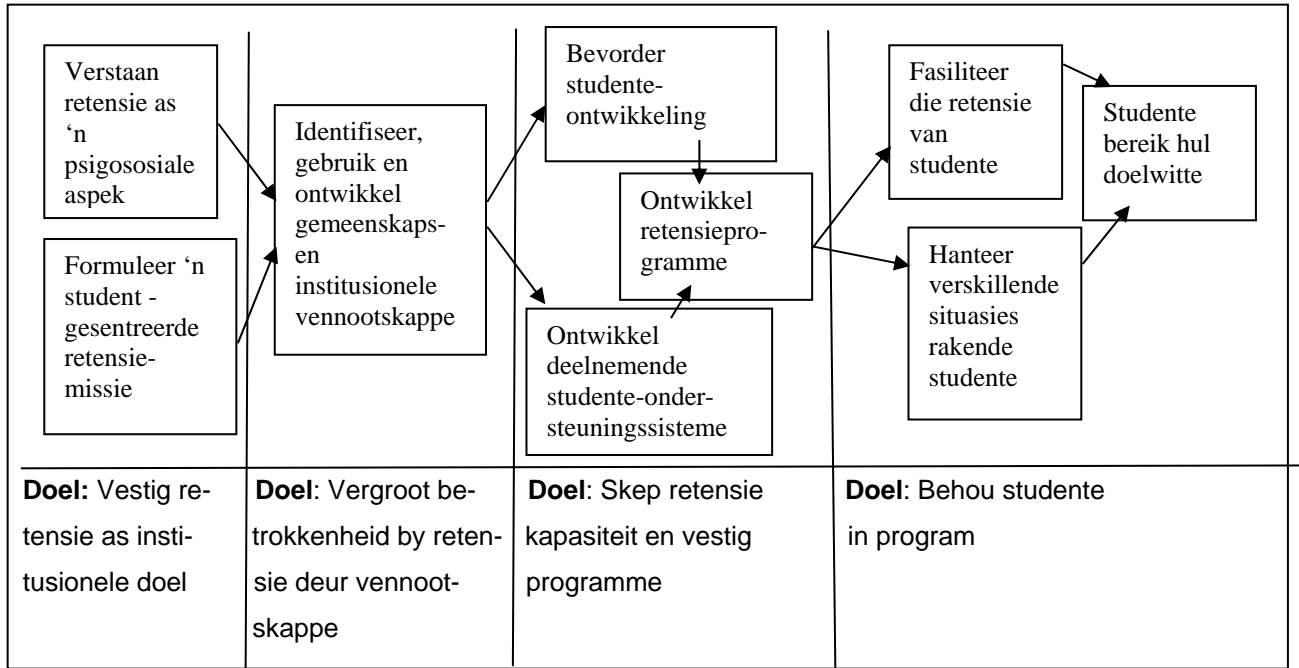
Met betrekking tot relevante inligting wat die student vooraf moet ontvang om homhaarself beter voor te berei, identifiseer McGivney (1996) die volgende aspekte as noodsaaklik: die vakke wat deur die studieprogram gedek word, met ‘n kort beskrywing van elk, en ook die diepte waarop in die vak ingegaan word; ‘n verklaring of verduideliking van die geskiktheid van die program in verhouding tot die voornemende student se agtergrond en doelwitte; die voorvereistes of ondervinding benodig vir die program, asook vir wie die program ontwerp is; ‘n bespreking van die werkklading (onderrigure, praktiese sessies, vereiste studie-ure); die tipe opdragte en die aantal daarvan; ‘n lys van aanbevole vooraf leeswerk; kontakpersone met telefoonnommers vir verdere inligting; semesterdatums; kostes; en voorligting ten opsigte van moontlike loopbane wat ná voltooiing van die kursus gevolg kan word. Blunt (1992) sluit hierby aan deur die volgende inligting as noodsaaklik te beskou vir studente wat aan die begin staan van ‘n studieprogram: die doelwitte van die program; die wyses waarop die program geassesseer sal word; die organisering daarvan in terme van tye en lokaliteite; verwysings. Hierdie aspekte word gewoonlik in jaarboeke, prospektusse, programgidse en modulegidse aan studente deurgegee.

Sommige navorsers meld dat wanneer inligting aan 'n voornemende student gegee word, dit meer voordelig is indien die inligting insake studies aan die betrokke hoërondewysinstelling op 'n persoonlike basis (d.w.s. van aangesig tot aangesig) verkaf kan word. Dit is egter belangrik dat die persoon wat die inligting oordra, bemagtig moet wees om dié inligting so volledig en korrek moontlik oor te dra. By die meeste hoërondewysinstellings in Suid-Afrika word spesifieke persone aangestel (skakelbeamptes) wat hierdie inligting verskaf by loopbaanuitstallings, tydens besoeke aan skole, en ook wanneer voornemende studente die instellings besoek. Dit is egter nie altyd vir sulke beamptes moontlik om vaktoegepaste inligting te verskaf nie aangesien dosente al die nodige inligting het. Omdat dosente dikwels nie beskikbaar is nie, moet hulle egter soms die nodige inligting probeer oordra.

Volgens Moxley et al. (2001) het die weg na suksesvolle retensie die volgende kenmerke:

- Dit stel leerprogramme daar wat begrip het vir die noodsaaklikheid van studenteretensie.
- Dit vestig die belangrikheid van retensie.
- Dit bewerkstellig vennootskappe om die sukses van die studente te ondersteun.
- Dit bied 'n verskeidenheid van leerprogramme aan om die volhoubaarheid van die studente te ondersteun.
- Dit ontwikkel studente op so 'n wyse dat hulle hul doelwitte en aspirasies sal bereik.
- Dit monitor die vordering van elke student op so 'n wyse dat onmiddellik gereageer kan word indien die situasie dit vereis.

Hierdie moontlike roete tot suksesvolle retensie word in Figuur 3.1 voorgestel.



**Figuur 3.1 Die weg na suksesvolle retensie (aangepas uit Moxley et al. 2001:20)**

Die toepassing van hierdie maatreëls soos voorgestel deur Moxley et al. (2001) sal nie noodwendig in alle gevalle sukses met studies tot gevolg hê nie. Dit is onafwendbaar dat daar nog steeds mislukkings sal wees. Dit is egter belangrik dat die instelling daarop ingestel moet wees om die studente wat terugslae en mislukkings ervaar te help om dit te bestuur en daaruit te leer, want mislukking op sigself hou belangrike lesse in (Cannon 2002). Die eerste stap in die proses sal volgens Cannon (2002) wees om te erken dat mislukking nie 'n rariteit is wat slegs met enkelinge gebeur nie, maar wel in sommige gevalle van tyd tot tyd tydens studies voorkom. Indien die student nie gehelp word nie, sal hy/sy nie leer hoe om te herstel en voort te gaan nie.

**3.7.2.10 Die voorkoms en fasiliteite van die instelling**

Die voorkoms, fasiliteite en direkte omgewing van 'n instelling (byvoorbeeld geboue, standbeelde, tuine en parke) speel 'n belangrike rol by die inskakeling van studente (McGivney 1996). In studies waarin die uitvalverskynsel bestudeer is, is gevind dat die standaard van fasiliteite, spesifiek dié van die biblioteek, rekenaarfasiliteite, studie- en sosiale fasiliteite, alles bydra tot die besluit om studies te staak, al dan nie. McGivney (1996) voeg daarby dat alle lede van die personeel van die hoëronderrysinstelling (of diesulkes wat te doen het met die nuwelingstudente), of dit nou direk of indirek van aard is, 'n belangrike rol te speel het in die ontwikkeling en inskakeling van nuwelingstudente aan die instelling. Die optrede van die

personeel wat warmte uitstraal, die personeel se belangstelling in die student, en die gewilligheid om hulp aan te bied waar moontlik, word as belangrike aspekte beskou. Daarteenoor sal 'n koel, afsydige, onbetrokke houding 'n negatiewe effek op die student hê.

### **3.7.2.11 Die teenwoordigheid van studente-ondersteuningsprogramme**

Om aan die ondersteuningsbehoefte (byvoorbeeld leesprogramme, studiemetodes, eksamentegnieke, sielkundige hulp en algemene voorligting) van studente te voldoen en sodoende daardeur uitvalle te minimaliseer, word die daarstelling van 'n deeglik beplande studente-ondersteuningsprogram vereis (vgl. 3.7.4) wat al die bronne sal insluit wat die studente benodig om hul studies suksesvol te voltooi. Instellings sou in hierdie verband sterk kon fokus op die eerste jaar van studie, aangesien die eerste studiejaar in 'n groot mate die deursettingsvermoë wat die student later toon, bepaal. Die student se deursettingsvermoë ontwikkel as gevolg van die ondervindinge wat hy/sy deur die loop van die eerste jaar opdoen (Tinto 1993). Daar behoort egter ook voortdurend in ag geneem te word dat akademiese agterstande nie oornag deur bepaalde ondersteuningsaksies uitgewis word nie, en vorige kennis en ervaring speel 'n deurslaggewende rol in die student se deursettingsvermoë (Du Plessis 1992).

Akademiese mislukking hoef nie deurgaans as negatief deur die instelling hanteer te word nie, en die positiewe behoort daarin gesoek te word. Die sleutel tot die hantering van mislukking in die hoër onderwys lê daarin om akademiese mislukking as normaal en 'n onafwendbare deel van die leerervaring te aanvaar (Rogers 2002). Dit is egter belangrik dat die instelling oor die algemeen positief georiënteerd moet wees ten opsigte van die akademiese steun sowel as die pastorale ondersteuning van studente. Dié oriëntasie behoort 'n aantal beginsels te bevat soos deur beide Tinto (1993) en Peelo (2002b) aanbeveel, en kan as volg saamgevat word: dat die instelling hom in sy beleid verbind tot studente-ontwikkeling; dat die instelling strukture en prosesse in plek sal hê om hierdie beleid te ondersteun; dat die instelling sal verseker dat nuwelingstudente met die nodige vaardighede toegelaat sal word tot die instelling, of die geleentheid gegee sal word om die nodige vaardighede te ontwikkel om akademiese sukses te behaal; dat die instelling programme sal instel waar die klem daarop geplaas word om die studente se ontwikkeling maksimaal te laat geskied; dat die instelling erkenning sal gee aan die feit dat akademiese ontwikkeling gerugsteun moet word deur ook steun te verleen in



terme van die studente se persoonlike ontwikkeling; en dat die instelling studente-  
retensie as 'n integrale deel van die opvoedingsbeleid sal beskou en nie as 'n  
alleenstaande inisiatief nie.

### **3.7.2.12 Oorbruggingsprogramme**

Dit is as gevolg van bogenoemde redes dat sommige hoëronderrysinstellings van  
oorbruggingsprogramme gebruik maak. 'n Oorbruggingsprogram is 'n pre-  
hoëronderrys- akademiese ondersteuningsprogram wat daargestel word om  
bystand aan alle akademies onvoorbereide en hoërisiko-studente te verleen, sodat  
daardeur aan hulle die geleentheid gebied word om toe te tree tot die hoër  
onderrys (Van Rooyen 2001). Jansen in Rademeyer (2003) kritiseer die  
skoolopleiding in die RSA wat volgens hom verantwoordelik is vir die swakke  
studente wat vir studies aanmeld aan hoëronderrysinstellings. Volgens Jansen  
word daar dan op 'n onbillike wyse van dié instellings verwag om regstellings te  
doen tydens oorbruggings- en verlengde graadprogramme. In Suid-Afrika pas  
verskeie hoëronderrysinstellings soos die Universiteit van Stellenbosch, die  
Vrystaatse Universiteit, die Universiteit van Pretoria, die Universiteit van Kwazulu-  
Natal, en die Universiteit van die Witwatersrand hierdie oorbruggingspraktyke toe.  
Oorbruggingspraktyke word tans nie by die meeste landboukolleges of ander  
hoëronderrysinstellings wat landbou-opleiding aanbied (behalwe universiteite)  
toegepas nie. Die Elsenburg Landboukollege het wel in die negentigerjare 'n  
oorbruggingsprogram gehad, maar dit is uitgefaseer in 2000 hoofsaaklik weens 'n  
gebrek aan belangstelling van voornemende studente in so 'n program (Marais  
2000).

Dit kom voor asof daar verskeie faktore teenwoordig is waarvan die instelling  
(doserende personeel, administratiewe personeel en ondersteuningspersoneel)  
kennis behoort te dra ten einde optimale ondersteuning aan veral nuwelingstudente  
te verleen. Nie alle personelede is bewus van sekere van hierdie aspekte wat as  
hindernisse op weg na suksesvolle studies gesien word nie, óf is nie daarop ingestel  
om aan hierdie aspekte aandag te gee nie, óf sien dit bloot net nie as hulle taak om  
ondersteuning aan studente te bied nie (Crous 1992). Walker en Badsha (1993) stel  
dit dat dit nodig is vir die akademiese personeel van 'n instelling om te besin oor  
kritieke vrae soos: Hoe word 'n kritiese en selfstandige benadering tot studie by  
studente ontwikkel? Hoe moet studente onderrig word om krities en met begrip te  
lees? Op watter wyses moet studente geleer word om duidelike en logiese

skryfwerk te doen? Hoe kan effektiewe onderrig gegee word in 'n veeltalige klas? Hoe kan effektiewe ondersteuningstrukture daargestel word om studente te help om akademies te ontwikkel?

Studente se leerprosesse word volgens Bitzer en Venter (1992) beïnvloed deur veranderlikes soos klasgrootte, organisasie en die handhawing van standaarde – almal aspekte wat deur die instelling bestuur kan word. Personeelontwikkelingsprogramme wat byvoorbeeld gerig is op die inskakeling en aanpassing van die studente, of wat die uniekheid van elke student beklemtoon, en ook programme wat die natuur van kennis opdoen belig – deur onder meer na verskillende leerstyle en denkstyle te kyk - kan 'n essensiële rol speel (vgl. 3.7.5).

Alle personeel betrokke by studente-ondersteuning deel gemeenskaplike doelwitte. Hierdie doelwitte is om studente te ondersteun waar ondersteuning benodig word, om hulle te help om die meeste te maak van die geleentheid wat aan hulle gebied word by die hoëronderriginstelling, en om hulle te ondersteun in die maak van keuses in die lewe (Brown 2002). Die groot uitdaging vir persone betrokke by studente-ondersteuningsprogramme lê egter daarin om studente wat potensieel die gevaar staan om in die hoëronderrig te misluk vroegtydig te identifiseer sodat die nodige ondersteuning betyds verskaf kan word.

### **3.7.3 Die vroeë identifisering van potensiële uitvallers**

By enige studie wat oor die nie-voltooiing van studies handel, ontstaan die vraag of dit moontlik is om 'n tipiese student wat daartoe geneig sal wees om studies te staak, vroegtydig te identifiseer. 'n Aantal faktore beïnvloed antwoorde op hierdie belangrike vraag.

#### **3.7.3.1 Voorafassessering**

Sommige studies het bevind dat studente met sekere eienskappe meer geneig daartoe is om studies te staak as ander (McGivney 1996). Volgens hom verskil verskeie navorsers egter oor die feit dat vroeëre navorsing getoon het dat daar geen verklaring vir uitvalle asook geen oplossing vir die uitvalverskynsel is nie. Hy noem verder dat die karakteristieke wat die nuwelingstudente tydens inskrywing toon 'n swak voorspeller van sukses is, en word gesinspeel daarop dat vooraf-assessering van min waarde is. Daarvolgens sal dit meer sinvol wees om te fokus op gebeure nadat die student ingeskryf het by die instelling, eerder as om te fokus op dit wat die

student vooraf weet (Parsons 1993). Scholtz (1991) is weer van mening dat studente wat die risiko loop om uit te val binne die eerste twee weke ná registrasie deur middel van psigometriese toetsing suksesvol geïdentifiseer kan word. Hierdie toetsing bestaan uit 'n aanlegtoets, 'n belangstellingsvraelys, 'n persoonlikheidsaanpassingsvraelys, 'n sosiale en formele verhoudingsvraelys, en 'n biografiese vraelys.

### **3.7.3.2 Vroeë identifisering**

Studentekeuring aan hoërondewysinstellings (indien korrek toegepas) het by implikasie ten doel om risikostudente uit te skakel. Die identifisering van risikostudente ná registrasie is by verdere implikasie 'n spesiale vorm van keuring (Fourie & Naudé-De Jager 1992). Die feit dat die meeste stakings van studie in die vroeë stadiums van studie geskied, maak dit noodsaaklik vir die instelling om tydens hierdie stadiums tussenbeide te tree. Die uitgangspunt met vroeë identifisering van risikogevalle is om op te tree voordat die student trauma ervaar (Scholtz 1991; Fourie & Naudé-De Jager 1992). Die meeste instellings slaag egter nie daarin om potensiële uitvallers vroegtydig te identifiseer nie. Dus word daar aanbeveel dat instellings pogings moet aanwend om die vlak van die aansoeker se agtergrondkennis te bepaal, en ook om daardeur die voornemende student se geskiktheid vir die kursus te bepaal (McGivney 1996). Li en Killian (1999) beveel eweneens aan dat die een of ander vroeë waarskuwings- of tredhousisteam by die instelling gevestig moet word, waardeur potensiële uitvallers vroegtydig genoeg geïdentifiseer kan word. Scholtz (1991) meld in hierdie opsig dat die meeste hoërondewysinstellings in die RSA die een of ander vorm van ondersteuningsprogramme aanbied, maar dat weinig van die instellings enige poging aanwend om akademiese risikostudente vooraf op 'n wetenskaplike wyse te identifiseer.

### **3.7.3.3 Omgewingsvreemdheid**

Vreemde toestande by die hoërondewysinstelling wat drasties verskil van dit waaraan studente gewoond was kan moontlik daartoe lei dat studente makliker studies sal staak. Studente met 'n heel verskillende kultuuragtergrond as die dominante kultuur by die hoërondewysinstelling sal dit moeilik vind om betrokke te raak by die verskillende akademiese en sosiale aktiwiteite. Net so kan studente wat van klein skole afkomstig is dit moeilik vind om aan te pas by groot instellings (Astin 1984). Volgens Tinto (1993) blyk dit dat daar geen maklike of eenvoudige manier is

om die potensiële onsuksesvolle student te beskryf/identifiseer nie, of om 'n moontlike patroon aan 'n instelling te bepaal nie.

#### **3.7.3.4 Skolastiese leemtes**

Een moontlike indikator is deur na moontlike gapings in die student se skoolopleiding te kyk. Met die term "gapings" in hierdie verband word nie swak prestasie bedoel nie, maar vakke wat die student op skool geneem het wat as ontoereikend beskou kan word vir die spesifieke kursus wat die student volg. 'n Student wat byvoorbeeld saam met die twee tale Wiskunde, Rekenaarwetenskap, Rekeningkunde en Houtwerk as vakke op skool geneem het, sal potensieel geïdentifiseer kan word as 'n moontlike uitvaller by 'n landbouopleidingsinstelling. Dit is nie noodwendig so dat die student probleme sal ondervind of sal uitval niemaar die moontlikheid bestaan dat die student moontlike leemtes ten opsigte van sekere verklarende kennis (vgl.4.3) kan besit.

#### **3.7.3.5 Individuele betrokkenheid**

Een indikator wat moontlik potensiële uitval kan aantoon, is die mate van betrokkenheid van die student by akademiese en sosiale aktiwiteite. 'n Student wat baie energie aan studies bestee, baie tyd op kampus deurbring, aktief deelneem aan studente-organisasies van welke aard ookal, en gereeld skakel met dosente en mede-studente, se kans om vrywillig studies te staak is uiters skraal (Astin 1984). Studente wat minder betrokkenheid toon is moontlike uitvallers. Dit is egter noodsaaklik dat 'n duidelike onderskeid hier getref moet word tussen studente wat onbetrokke is en studente wat slegs teruggetrokke is. 'n Teruggetrokke student mag moontlik nie aktief deelneem aan aktiwiteite van sosiale aard nie, maar kan absoluut betrokke wees by sy/haar studies. Dit is egter moeilik om studente wat totaal en al onbetrokke is te identifiseer, maar waar moontlik (soos veral by kleiner afdelings van hoëronderrysinstellings, soos landboukolleges) kan sulke tendense makliker waargeneem word.

Volgens Yorke (2002) kan die risikofaktore in drie hoofgroepe verdeel word: eerstens faktore wat verwys na die keuse van studierigting en die doelgerigtheid van die student om sukses daarin te behaal, tweedens die agtergrond van die student ('n kombinasie van sosiale klas en volwassenheid met toetreding tot die hoëronderrys is 'n baie sterk voorspeller van vroeë uitval), en derdens aspekte betreffende die student op sigself. Die instelling het oor sommige van hierdie

aspekte beheer, maar oor ander het dit geen beheer nie. Studente wat gevaar loop om vroegtydig hul kursus te staak is volgens McGivney (1996) daardie studente wat probleme ondervind met eksamenskryftechnieke en die skryf van werkstukke, wat traagheid toon in die organisering van studiemateriaal en 'n swak geheue het.

### **3.7.3.6 Teenwoordigheid van onderskeidende patrone**

Aspekte betreffende die student op sigself, maar waaroor die instelling waaraan die student studeer feitlik geen beheer het nie, volg volgens Cannon (2002) duidelike onderskeidende patrone wat moontlik kan dui op vroeë staking van studies. Voorbeelde van hierdie patrone is onder meer kognitief-perfeksionistiese persone wat gedurig besig is om hom-haarself te beoordeel as nie "slim genoeg nie" of "nie op standaard nie". Indien dit tydens studie voortduur, bestaan daar 'n redelike groot moontlikheid dat hierdie studente later studies sal staak om verdere verleentheid teenoor hul ouers of doserende personeel gespaar te bly. 'n Ander patroon is die ontnugterde nuweling wat hulleself daarvoor kritiseer dat hulle nie die vreemdheid en andersheid van die hoëronderrysinstelling kon voorsien nie. Hierdie studente bly gespanne en onseker of hulle by die instelling tuishoort. Indien hierdie studente vir 'n té lang tydperk verlore voel, sal hulle mettertyd meer selfvertroue verloor en kan moontlike uitvalle voorkom. 'n Ander patroon is die sogenaamde nie-inpas (*misfit*) - patroon. Hierdie studente voel dat hulle nie inpas in die hoëronderrysstelsel nie, of nie inpas in 'n sekere studierigting nie. Indien personeel van die instelling wat betrokke is by studente-ondersteuning bewus is van hierdie patrone, kan ondersteuning meer effektief geskied omdat elkeen van bogenoemde patrone verskillende wyses van hulp, bystand en ondersteuning verg.

Scholtz (1991) meld dat daar voortgegaan moet word met die identifisering van studente wat die risiko loop om uit te val aan dié instellings waar die identifiseringspraktyk tans toegepas word, en dat daarmee begin moet word waar identifisering nie 'n bestaande praktyk is nie. Hierdie geïdentifiseerde studente behoort dan akademies (of sosiaal) op die mees effektiewe wyse ondersteun te word ten einde uitvalle te verhoed.

### **3.7.4 Studente-ondersteuningsprogramme**

Studente-ondersteuningsprogramme wat hoofsaaklik akademies van aard is, het in die VK en VSA tot stand gekom vanweë die feit dat daar 'n akademiese behoefte ontstaan het wat nie deur die tradisionele akademiese strukture hanteer kon word

nie (Hunter 1989). Volgens Moxley et al. (2001) kom dit voor asof goeie studente-ondersteuning dringend deur die meeste hoëronderwysinstellings benodig word, veral in gevalle waar die retensiesyfers baie laag is. Die meeste hoëronderwysinstellings erken dan ook die nodigheid van 'n studente-ondersteuningsprogram om veral die probleem van hoë uitvalsyfers te probeer bekamp (Fereira 1995). Russel (2001) meld in hierdie verband dat hoëronderwysinstellings nie genoeg doen – veral aan die begin van 'n studieprogram - om studente op 'n sekere standaard te bring vanwaar verder gewerk kan word nie.

#### **3.7.4.1 Die noodsaaklikheid van studente-ondersteuningsprogramme**

Dat studente-ondersteuningsprogramme 'n noodsaaklikheid is, word deur die vraag van Yorke (2002:37) onderstreep wanneer hy vra: "*When things are going wrong, to whom do students turn?*" Hierdie vraag behoort die pligsbesef om na studente om te sien by enige instelling aan te wakker. Dit is ook nie nodig om studente-ondersteuning in alle gevalle as bykomende akademiese aktiwiteite te beskou nie. In baie gevalle kan akademiese ondersteuning met die inhoud van 'n leerprogram geïntegreer word. Dit is egter wel belangrik dat die instelling wat studente-ondersteuning verskaf, voortdurend moet evalueer om te bepaal watter bydrae hulle studente-ondersteuningsprogram lewer tot die opvoedingskwaliteit van die studente, sowel as van die instelling in die geheel (Peelo 2002b).

#### **3.7.4.2 Professionaliteit ten opsigte van studente-ondersteuning**

Studente-ondersteuning behels nie slegs die ondersteuning van studente op akademiese gebied nie. Dat akademiese ondersteuning egter wel die grootste gedeelte van studente-ondersteuning aan akademiese instellings uitmaak is gewis. 'n Akademiese ondersteuningsprogram kan volgens Scholtz (1991) omskryf word as daardie gesistematiseerde wyse waarop akademiese ondersteuning aan 'n spesifieke student of teikengroep gebied word. Li en Killian (1999) beveel na aanleiding van hulle navorsing aan dat instellings 'n sterk professionele adviserende afdeling behoort te hê wat studente kan bystaan. Hierdie professionele afdeling sal die ander professionele aktiwiteite van die hoëronderwysinstelling soos byvoorbeeld die onderrig van studente, die ontwerp van studieprogramme en die betrokkenheid by navorsing verder versterk (Peelo 2002b). Van hierdie aktiwiteite kan raadgevend of adviserend van aard wees, studie-ondersteuning behels (byvoorbeeld studievaardighede, skryfvaardighede ten opsigte van die skryf van verslae en ander

werkstukke), en aktiwiteite rakende die administrasie en beleid van die instelling insluit.

#### **3.7.4.3 *Dosentebetrokkenheid by studente-ondersteuning***

Afgesien van die vereiste dat die instelling 'n professionele adviserende afdeling behoort te hê, is dit 'n realiteit dat die dosent wat gemoeid is met onderrig ook die eerste persoon is wat spesifieke probleme by studente sou kon identifiseer. Dosente wat hierdie probleme identifiseer behoort daarom ook hulpverlening te verskaf waar moontlik en dan juis in die konteks van die vakgebied. Crouse (1992) meld verder dat die dosent moet probeer bepaal of die student op 'n effektiewe wyse studeer, en indien dit nie moontlik of voor die handliggend is nie behoort hy/sy riglyne te voorsien vir die mees effektiewe wyse waarop die vak- of studieterrrein bestudeer kan word. Waar nodig moet die studente na spesifieke persone of die professionele afdeling verantwoordelik vir studente-ondersteuning verwys word.

#### **3.7.4.4 *Die daarstel van studente-ondersteuningsprogramme***

Groot getalle studente, spesifiek daardie studente wat dit moeilik gevind het om op skool te studeer, sowel as studente wat om die een of ander rede 'n onderbreking in hul studies gehad het, het 'n behoefte aan ondersteuning (Cannon 2002). Dit word gewoonlik as die plig van die hoëronderriginstelling beskou om 'n program daar te stel waar die nuwelingstudent maksimum ondersteuning en aanmoediging sal ontvang. McGivney (1996) waarsku egter dat nie alle studente altyd studente-ondersteuning verwelkom nie, deurdat baie dit as tydverkwisting beskou. Daar word voorgestel dat die instelling die volgende in ag neem voordat ondersteuningstrategieë beplan word: die vorige vlak van akademiese opleiding van die student, die student se bereidwilligheid tot harde werk, moontlike persoonlike probleme by die student wat daartoe kan lei dat studies onderbreek of belemmer kan word, die student se vermoë om te studeer en reg te studeer, die student se persepsie van vordering, en die student se klaskamerondervinding, wat insluit die pas van leer, die manier waarop lesings aangebied word, en sy/haar verhouding met die dosent. Die ondersteuningsprogram behoort dus aan te pas by die eiesoortige behoeftes van die student of 'n bepaalde teikengroep (Scholtz 1991).

Een wyse van ondersteuning aan nuwelingstudente mag wees om 'n oriënteringsprogram van die een of ander aard te volg met die doel om die

akademiese sowel as sosiale inskakeling van die student by die instelling te vergemaklik en onnodige hindernisse uit die weg te ruim (Moxley et al. 2001).

#### **3.7.4.5 Oriënteringsprogramme vir nuwelingstudente**

Die meeste hoërondewysinstellings het die een of ander oriënteringsprogram wat aan die begin van elke jaar met nuwelingstudente gevolg word (Ferreira 1995). Die doel van sulke programme is hoofsaaklik om die inskakeling van nuwe studente so maklik en effektief moontlik te maak. Die meerderheid van studente wat vir die eerste maal aan hoërondewysinstellings inskryf het die jaar wat die studie voorafgaan skoolopleiding ondergaan. Die eerste jaar van studie is veral 'n baie belangrike jaar vir die volhoubaarheid van studie. Al die ondervindinge wat gedurende dié jaar opgedoen word speel 'n rol in die vorming van die mate van deursettingsvermoë wat die student later toon (Tinto 1993). Daarom word daar onder meer deur oriënteringsprogramme gepoog om hierdie oorskakeling van skool na kollege of universiteit so ongekompliseerd moontlik te maak, alhoewel die tradisionele twee weke oriënteringsprogram soos deur die meeste hoërondewysinstellings toegepas word, deur Ferreira (1995) as onvoldoende beskou word.

Die student se aanvanklike kennismaking met die instelling beïnvloed die vlak van aanvanklike gewilligheid om deel te wees van die instelling. Hierdie gewilligheid hang in 'n groot mate af van hoe positief die inskakeling by die sosiale gemeenskap van die instelling verloop (Braxton et al. 2000) Dit wil dus voorkom of 'n oriënteringsprogram (indien reg toegepas) 'n bydrae kan lewer in hierdie aanvanklike verbintenis tot die instelling. Braxton et al. (2000) beweer verder dat hoe groter hierdie vlak van aanvanklike bereidwilligheid tot verbintenis aan die instelling is, hoe groter is die kans dat die student met studies sal volhou. Cannon (2002) meld dat instellings aktief daaraan moet werk om by nuwelingstudente so spoedig moontlik die gevoel van "ek behoort tot" te bewerkstellig.

Verskillende oriënteringsprogramme word deur hoërondewysinstellings aangebied, waarvan een voorbeeld 'n tipe proeftydperk van drie maande is, waarna die student kan besluit of hy/sy die volle registrasiegeld wil betaal en voortgaan met die studies, of liefstudies wil staak. Sommige universiteite het weer 'n verwelkomingsnaweek of -week aan die begin van die jaar waarheen die nuwe studente, hul ouers en vriende uitgenooi word, en waartydens die kampuslewe asook al die fasiliteite aan



hul bekend gestel word. Tinto (1993) sowel as McGivney (1996) is van mening dat dit noodsaaklik is dat sosiale sowel as akademiese integrasie so spoedig moontlik moet plaasvind. Hulle wys op die belangrikheid van 'n student-student-interaksie, asook 'n personeel-student interaksie wat teenwoordig moet wees. Volgens Thomas (2000) het akademiese integrasie 'n direkte impak op sosiale integrasie sowel as op die volharding van die student (vgl. 3.3.1.3).

Dit is 'n feit dat die meeste nuwelingstudente die omstandighede by die instelling waar hulle begin studeer as baie vreemd ervaar vergeleke met dit waaraan die meeste (skoliere) gewoond was (Ferreira 1995). Dit is egter nie slegs die jong student wat die vorige jaar op skool was wat dit as vreemd ervaar nie, maar veral ook die meer volwasse student wat vir twee of meer jaar in 'n andersoortige omgewing opgeneem was. Studente verkwalik hulself dikwels vir hul onvermoë om vinnig aan te pas en in te skakel by hierdie nuwe en vreemde omstandighede, en dit kan later lei tot oorsaaklike probleme wat tot die staking van studies kan meebring (vgl. 3.7.3). Instellings behoort volgens Cannon (2002) daarop bedag te wees om hierdie studente wat 'n sterk behoefte daaraan het om die struktuur van die instelling so spoedig as moontlik te verstaan, te akkommodeer. Duidelike riglyne, roosters, verwagtinge, en ander nodige inligting moet so spoedig en duidelik moontlik aan hulle oorgedra word.

Resente leerteorieë dui daarop dat leer in 'n sosiale konteks plaasvind (Peelo 2002a). Hierby is gewoonlik 'n netwerk van vriende, tutors, dosente, families, en andere betrokke. Hierdie groepe of individue het in 'n meerdere of mindere mate 'n invloed op die student. Vervolgens word kortliks na enkele van dié genoemde rolle verwys in terme van die aard van ondersteuning wat aan studente gebied kan word.

#### **3.7.4.6 Mentorprogram**

'n Mentor is 'n raadgewer met ondervinding van studentwees by 'n hoërondewysinstelling (Benjamin 2002). Dit sluit verskeie aspekte van raad rakende studie, kursusse, sosiale aangeleenthede, lewensvaardighede en nog vele meer in. 'n Mentor kan dus 'n mede-student, senior student, dosent, of ouers wees.

Die rol wat die ouer speel is van kardinale belang in die sukses van 'n student, en dit is daarom nodig dat ouers betrokke sal wees by die student se vordering tydens sy/haar studie aan die instelling. Die bespreking wat ouers met hul kinders het oor

die keuse van 'n beoogde studieprogram is van besondere belang. Hier kan die ouers (veral ouers wat ondervinding het van studie aan 'n hoërondewysinstelling) 'n rol speel in die uitwys van opsies, geleenthede, slaggate en ander sake rakende die studierigting waarvan die student nie altyd bewus is nie (Morse & Hammer 1998). Onderwysers, voorligters en die familie van die voornemende student kan almal saamwerk om die planne van die student te ondersteun. In Suid-Afrika is 'n groot groep van die huidige studente egter eerste-generasie studente, d.w.s hul ouers het min kennis en ervaring van hoër onderwys en kan dus nie advies gee nie (Ferreira 1995). Dit verhoog die noodsaaklikheid van mentorprogramme om hierdie studente van raad en advies te bedien.

Mentorprogramme word by sommige hoërondewysinstellings ingestel om nuwelingstudente te help, veral gedurende die eerste tydperk aan die instelling. McGivney (1996) verwys na sekere instellings wat gebruik maak van tweedejaarstudente om weeklikse sessies met van die eerstejaars te hê. Gedurende die sessies word die eerstejaars aangemoedig en bemoedig. Die verslag meld dat die metode 'n vermindering in die uitvalsyfer en 'n verbetering in die einde van die jaar se uitslae gehad het. Rogers (2002) meld dat dit onder meer die taak van die mentor is om voortdurend die student te wys op die vordering wat hy/sy maak. Deurlopende terugvoer oor die vordering en ontwikkeling van die studente sal 'n positiewe uitwerking hê op die persepsie van sy/haar eie vermoë.

Verl nuwelingstudente het volgens McGivney (1996) 'n behoefte daaraan om na geluister te word. Hulle wil hê dat hul sienings gerespekteer en hulle ondervindinge erken moet word. Daarom behoort effektiewe ondersteuning deur mentors die volgende in te sluit: dat mentors bereikbaar en behulpsaam behoort te wees; dat mentors die studente as volwassenes sal hanteer; en dat mentors 'n opregte belangstelling sal toon in die studente.

#### **3.7.4.7 Die mede-studente-ondersteuningsprogram**

Medestudente-ondersteuning kan van baie groot waarde wees, omdat dit ook in 'n groot mate as sosiale integrasie deur die student ervaar kan word (Milem & Berger 1997). Daar is met ander woorde 'n bereidwilligheid by die medestudente om ondersteuning te verskaf aan dié wat dit benodig, en wat deur die student wat die ondersteuning ontvang ervaar kan word as sosiale aanvaarding. Hoe hoër hierdie vlak van sosiale integrasie, hoe meer sal die student waarskynlik bereid wees om

hom/haar tot die instelling te verbind (Troskie-De Bruin 1999; Thomas 2000) en hoe hoër die vlak van verbintenis tot die instelling, hoe groter is die kans op sukses vir die student. Thomas (2000) is van mening dat medestudente of medestudentemaats die enkele grootste bron van invloed is op die lewens van die student. Dit blyk dat die rol wat medestudente speel in die klassituasie, sowel as buite die klassituasie, maar waar oor werk gekommunikeer word, belangriker is as wat navorsers tot dusver besef het (Braxton et al. 2000). Een van die riglyne vir effektiewe onderrig is koöperatiewe leer waar studente gewoonlik voordeel daaruit trek om in groepe of in pare saam te werk, of om mekaar te help om sekere vaardighede te bemeester (Bitzer 2001).

Die positiewe effek wat die saamwerk van groepe op akademiese gebied het word bevestig deur Hartman (1989) en Scholtz (1991). Hierdie groepe kan bekend staan as mede-studente-ondersteuningsgroepe, omdat dit presies benoem wat die groepe behoort te doen. Dit is veral van waarde vir die student wat gedurende die eerste tydperk by die hoëronderrig aanpassingsprobleme ondervind. Mede-studente-ondersteuningsgroepe is ook veral baie effektief in die sogenaamde "hoërisiko"-vakke (vakke wat 'n groter mate van kennisagtergrond en begrip vereis, soos Wiskunde, Fisika en Chemie). Daar is nie normaalweg gedurende klasse tyd beskikbaar om lang verduidelikings te verskaf ten einde sekere begrippe duidelik te maak aan dié wat dit nie ten volle verstaan nie, en hierin kan mede-studentegroepe 'n rol speel (Benjamin 2002). Deur groepe "af te dwing" blyk egter nie die gewenste uitwerking hê nie, aangesien studente dit maklik as negatief kan ervaar. Indien die mede-studentegroepe egter spontaan ontstaan, behoort dit die meeste waarde te hê. Dit is waarskynlik belangrik om die leerervaring 'n aangename en sosiale ervaring te maak waartydens 'n groepskohesie tussen die studente in die groep ontstaan. Studente wat deel voel van so 'n mede-studente-ondersteuningsgroep blyk minder geneig te wees om studies te staak as ander wat nie deel is van so 'n groep nie (Kember 1995; McGivney 1996).

#### **3.7.4.8 Die voorligtingsprogram**

Die noodsaaklikheid van 'n studentevoorligter, of die daarstel van voorligtingsprogramme, blyk eweneens noodsaaklik te wees. Die eerste faset van enige hulpverleningsproses tydens studente-ondersteuning begin gewoonlik met 'n onderhoud met die studentevoorligter (Scholtz 1991). McGivney (1996) het bevind dat daar 'n behoefte by studente aan hoëronderriginstellings is vir nouer en meer

gereelde kontak met personeel, en dat daar groter duidelikheid moet wees oor wie om te nader, en wanneer om die persoon te nader wanneer die behoefte daar is. Die nuwelingstudent het 'n behoefte aan voorligting omdat die student 'n nuwe fase van studie betree. Die voorligter, en ook almal wat te doen het met die nuwelingstudent, sou behulpsaam kon wees in die verskaffing van voorligting. Insgelyks sou bemarkingsaksies alreeds die voornemende student kon voorsien van realistiese insig in die aard van 'n studieprogram (McGivney 1996).

McGivney (1996) beskou dit as veral noodsaaklik dat die nuwelingstudent gedurende die oriënteringsperiode deeglike voorligting sal ontvang oor die volgende aspekte: dit wat van die student buite die lesinglokaal betreffende studie verwag word (die hoeveelheid tyd wat hy/sy aan studie behoort te bestee); al die fasiliteite tot hul beskikking (sosiale areas, biblioteek, studente voorligtingskantoor); al die personeel betrokke by die kursus; en die ontwikkeling van studie- en denkvaardighede.

Uit die bogenoemde blyk dit dus dat die hoërondewysinstelling 'n duidelike en doelgerigte program behoort te volg, asook personeel beskikbaar behoort te stel vir voorligting- en ondersteuningsaksies. Dit is ook verder belangrik dat hierdie aksies 'n kontinue proses behoort te wees wat later opgevolg behoort te word, en nie slegs 'n eenmalige aksie nie.

Die verantwoordelikheid van hoërondewysinstellings om jong studente ten opsigte van beroepskeuses by te staan blyk duidelik uit die literatuur (Naudé 2002). Dit kan nie van alle studente verwag word om onmiddellik by aanvang van studie die regte beroepsrigting te kies nie, alhoewel dit in terme van tydsbesparing, finansiële besparing, en vele ander voordele die beste sal wees indien dit die geval sou kon wees. Die hoërondewysinstelling sou derhalwe bereid moet wees om vrae te beantwoord oor beroepskeuses en ander verwante probleme ten opsigte van die beroepsrigting. Baie hoërondewysinstellings sien die onsekerheid van studente nie in hierdie lig nie, maar beskou dit eerder as onsuksesvolheid, of as 'n leemte in die student se mondering (Naudé 2002). Tinto (1993) is van mening dat sommige instellings die onsekerheid as 'n swakheid in die student se ontwikkeling beskou in plaas daarvan om dit te verwag tydens hierdie komplekse proses van persoonlike ontwikkeling tot volwassenheid.

Sukses met ondersteuningsaksies aan studente word gewoonlik nie in 'n kort periode behaal nie, en is dit gewoonlik 'n langdurige aksie wat nou aansluit by die student se vorige kennis en ervaring (Du Plessis 1992). Studente-ondersteuning het sy vertrekpunt by die individuele student. Daar moet volgens Crous (1992) daarna gestreef word om die behoeftige student ten opsigte van ondersteuning as 'n geïntegreerde eenheid te begryp ten einde op die mees effektiewe wyse ondersteuning aan die student te bied. Dit is volgens Peelo (2002b) noodsaaklik dat alle ondersteuningsaksies voortdurend hersien moet word, asook dat nuwe kennis en inligting voortdurend toegevoeg moet word tot die bestaande aksies. Dit kan gedoen word deur bestaande praktyke voortdurend te bevraagteken deur refleksie en selfmonitering, deur bestudering van relevante navorsing, en deur te besin hoe studente-ondersteuning inpas by die groter institusionele en nasionale sisteem van hoër onderwys.

#### **3.7.4.9 Vaardigheidsprogramme**

Die instelling waaraan die nuwelingstudent begin studeer kan proaktief optree deur van vooraf-assessering gebruik te maak ten einde vas te stel watter studente in watter vakke of leerprogramme waarskynlik probleme sou kon ervaar (Bitzer 2001). Nadat dié studente geïdentifiseer is, kan 'n oorbruggingsprogram aangebied word om te poog om die agterstande uit te wis.

'n *Studiemetodevoorligtingskursus* word essensieel geag as komponent van 'n akademiese ondersteuningsprogram (Scholtz 1991). Leerondersteuning of studie-ondersteuning behels volgens Peelo (2002a) meer as net die aanleer van studievaardighede. Dit strek verder as die remediërende funksie met ondersteuning en sluit ander aspekte soos taalonderrig, die hantering van disleksie en berading in. In die meeste gevalle is die ondersteuning reaktief van aard, maar kan dit ook proaktief aangewend word waar voorafassessering dit uitwys, of waar algemene ondersteuning veral aan die begin van die studietydperk vir nuwelingstudente gedoen word. Oberholster (1992) benadruk dit ook dat studente geleer moet word om hulleself te help, met ander woorde om onafhanklike leerdere te word. Leerondersteuning konsentreer oor die algemeen op sake wat te doen het met akademiese aspekte soos die skryf van seminare en verslae, die instudeer van die studiemateriaal en die skryf van eksamens.

Volgens Peelo (2002b) is die *bestuur van tyd* een van die aspekte waarmee studente die meeste probleme ervaar. Sy is van mening dat deur op die student se tydsbestuur te let daar redelik duidelik gesien kan word of die student uiteindelik sy/haar kursus sal voltooi. Dit word baie pertinent deur Peelo gestel dat 'n suksesvolle student hoogs georganiseerd moet wees, en die vermoë moet besit om op 'n gereelde grondslag aan sy/haar studies te werk. Die meerderheid studente wat swak vaar aan hoëronderwysinstellings is studente wat probleme ondervind om opdragte op datum in te gee, óf te laat begin studeer vir 'n toets of eksamen en dan nie genoeg tyd vir studie kan inruim nie. Sekere studente werk stadiger as ander, en indien diesulkes tot die besef kom dat dit die geval is, behoort hulle in alle gevalle vroeër as hulle medestudente te begin werk aan hulle take, seminare of werkopdragte.

*Aktiewe leer* in die klaskamer kan 'n aansienlike bydrae lewer tot die student se sukses, deurdát dit die student by verskeie leeraktiwiteite betrek. Aktiewe leer sluit in besprekings, vrae wat deur die dosent in die klas gevra word, koöperatiewe leeraktiwiteite, debatte, rolspel, en die vrae wat tydens eksamens of toetse gevra word (Braxton et al. 2000). Aktiewe leer kan 'n besondere bydrae lewer in die ontwikkeling van vriendskappe en vriendskapsnetwerke wat tot akademiese ondersteuning kan lei. Aktiewe leer beïnvloed dus sosiale integrasie op 'n positiewe wyse wat weer tot 'n meer positiewe ingesteldheid tot die instelling kan lei. Hartman (1989), Scholtz (1991), Johnson, Johnson, en Smith in Braxton et al. (2000), en Bitzer (2001) meld dat waar die student in klein groepe saamwerk, dit tot die verbetering van die individu se eie leer lei, maar ook dié van die ander lede van die groep. In die kleingroep word dit soms van die individu op 'n formele of informele wyse verwag om aspekte van die leermateriaal aan ander te verduidelik. Om die werk te kan verduidelik beteken dit dat die student die dieperliggende betekenis van die werk moet verstaan, en sluit dit ten nouste aan by die stelling wat Blunt (1992:44) maak wanneer hy beweer: *The best way to learn something is to teach it.*

Hierdie aktiwiteite is moeilik om toe te pas waar klasse baie groot is (soos wat die geval by die meeste hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika is). Ongelukkig is dit ook so dat dit gewoonlik die geval is dat die groter klasgroepe juis by die eerstejaargroepe aangetref word waar uitval die meeste voorkom, en waar aktiewe leer 'n rol kan speel in die sukses van die student. Nietemin is daar verskeie

strategieë wat gevolg kan word om aktiewe leer in groter klasse te integreer (Bonwell 1996; Bonwell & Sutherland 1996).

Dit wil ook voorkom asof studente aan hoëronderwysinstellings behoort te leer van die verskillende *wyses waarop op vrae en opdragte gereageer kan word* – hoe om die vrae te beantwoord en hoe om opdragte uit te voer sodat dit deur die instelling aanvaar sal word (Blunt 1992). Studente is vanweë die ondervinding wat hulle op skool opgedoen het baie vraag-antwoord-georiënteerd. Modelantwoorde word deur leerders voorberei op verwagte vrae. Studente met hierdie oriëntasie raak oppervlakkige leerders of leerders met 'n oppervlak-benadering in terme daarvan om net die studiemateriaal op so 'n wyse baas te raak dat die opdragte of vrae suksesvol voltooi of beantwoord kan word sonder dat hulle ten volle verstaan waaroor dit gaan (Blunt 1992; Crous 1992). In hierdie geval behels studie hoofsaaklik dat die student die studiemateriaal memoriseer. Daarteenoor staan die in-diepte benadering, waar die student studeer met die doel om die dieper betekenis agter die inhoudelike te verstaan. Die leerder poog om die verskille, ooreenkomste en beginsels te interpreteer en te verstaan. In die hoër onderwys gaan dit nie altyd daaroor om die regte antwoord te hê nie, maar oor die wyse of manier waarop die antwoord verskaf word. Dit gaan dus deels daarom om die inhoud te bemeester, maar ook deels daarom dat die student hom-haarself met nuutverworwe kennis sal bemagtig. Daar is volgens Gibbs (1992) verskillende strategieë wat gevolg kan word om die kwaliteit van studie by studente deur die in-diepte benadering te bevorder. Die student moet ook verder die kuns aanleer om dié aan wie hy/sy verslag moet doen te oortuig dat hy/sy ten volle verstaan waaroor die betrokke aspekte handel, en dat hy/sy die verstandelike vermoëns het om dit te kan hanteer (Cannon 2002).

Studie aan 'n hoëronderwysinstelling gaan dus oor meer as die blote memorisering van inhoud en die latere weergee daarvan, alhoewel Blunt (1992) daarop wys dat sommige studente daarin slaag om kursusse te slaag sonder om baie daarvan te verstaan. In ekstreme gevalle kan dit selfs gebeur dat studente die instelling verlaat met slegs 'n kwalifikasie en 'n afkeer aan intellektuele aktiwiteite (Denicolo, Entwistle & Hounsell 1992). Studente wat nie die vermoë het, of glo dat hulle nie die vermoë het om op hierdie wyse studiemateriaal op 'n insigryke wyse te bemeester nie, loop veral die gevaar om uit te val uit 'n studieprogram. Studente-ondersteuning moet dus in hierdie gevalle daarop gemik wees om selfvertroue by die studente te laat ontwikkel om *eksamenvrae met vertroue te beantwoord*, en opdragte met

vertroue te voltooi. Dit beteken dus dat ondersteuningsprogramme dit ten doel sal hê om studente te ondersteun om die in-diepte benadering tydens studie toe te pas.

Oberholster (1992) asook Peelo en Wareham (2002) meld in hierdie geval dat studente op 'n gereelde grondslag uitgenooi moet word om betrokke te wees by werk wat byvoorbeeld ondersoek en navorsing verg. Dit sal die student onder die besef bring dat dit in hoëronderwys oor meer gaan as die weergee van kennis, en dat dit daadwerklik gaan oor leer en ontwikkeling. Dit kan moontlik daartoe lei dat die student se persepsie omtrent vermoëns verander, en wel op 'n positiewe wyse, deurdat die student se vermoëns nou ook op ander wyses as net die vraag-antwoord-metode getoets word.

Om effektief te studeer is nie iets wat van nature geskied nie, en dit kan selfs vir studente maande neem om te leer hoe om hulleself te organiseer sodat hulle hul tyd effektief kan benut om sodoende die meeste uit hul studies te haal. Daarom belig McGivney (1996) die volgende *vaardighede* as belangrik: tydsbestuur en selfdisipline; die afneem van notas; gedurige oefening in probleemoplossingstegnieke; die skryf van verslae en werkstukke; en die gebruik van die biblioteek.

Dit wil ook uit literatuur voorkom (Moxley et al. 2001; Brown 2002; Ochse 2003) dat 'n lae of swak *selfbeeld* een van die hooforsake van van studente-uitval is (kyk 3.2). Dit is daarom nodig vir die instelling om sensitief te wees ten opsigte van studente met 'n lae selfbeeld. Studente behoort volgens Brown (2002) geleer te word om in hulleself te glo. Diesulkes wat met studente werk wat 'n lae selfbeeld het moet die studente help om weer vir hulleself 'n selfbeeld op te bou – wat uiteraard 'n baie lang proses kan wees. Mislukking kweek mislukking, en dit (die mislukkingketting) moet gebreek word deur studente aanvanklik te help om klein veranderinge aan te bring sodat die studente moontlike suksesse wat watter aard ook al kan begin ervaar. Die oorskatting van vermoëns deur studente, of té goeie selfbeeld van studente kan ewe-eens net so problematies as 'n té lae selfbeeld wees. Dit blyk dus dat die ideaal is om die studente op so 'n wyse te ondersteun dat hulle realisties ten opsigte van hulself is. Dit beteken dat die studente-ondersteuner die selfbeeld van die student wat hom/haar onderskat op so 'n wyse moet help opbou dat die student nie onrealistiese verwagtings koester nie, en aan die ander



kant die student wat sy/haar akademiese vermoëns oorskakel, moet begelei na realistiese oordeel sonder om sy/haar selfbeeld af te breek.

Werk wat gedoen word deur die personeel verantwoordelik vir studente-ondersteuning behoort voortdurend aangevul en verryk te word deur navorsingsbevindinge (Peelo 2002a). Dit kan navorsing wees wat deur die studente-ondersteuner self gedoen word of deur ander navorsers. Die studente-ondersteuner behoort sensitief te wees vir wat die studente sê, aangesien dit vir hom/haar 'n aanduiding kan wees van watter ondersteuningspraktyke suksesvol is en watter nie. Daarom word die mening deur Peelo (2002a) uitgespreek dat daar soveel moontlik kontakssessies met 'n individuele student of groep studente gehou moet word om maksimale ondersteuning te bied, maar ook om maksimale terugvoering te kry. 'n Effektiewe ondersteuningsdiens voorsien in personeel wat die geleentheid gebied word vir oordenking, toesighouding, verdere opleiding, die bywoon van konferensies, en interaksie met ondersteuningsdienste by ander instellings. Personeelontwikkeling ten opsigte van studente-ondersteuning sluit nou hierby aan en word as essensieel beskou in 'n effektiewe ondersteuningstruktuur van enige hoërondewysinstelling. Enkele moontlikhede in hierdie verband word vervolgens bespreek.

### **3.7.5 Personeelontwikkeling ten opsigte van studente-ondersteuning**

'n Vraag wat na vore kan kom met die opleiding van studente is: Hou hoërondewysinstellings soos landboukolleges hulle hoofsaaklik besig met opleiding, of val die klem ook op die opvoeding van die student? Tinto (1993) meld in hierdie verband dat instellings en studente baie meer daarby sal baat indien die basiese beginsel waarop onderwys aan die instellings berus, die ontwikkeling van die intellek sowel as sosiale ontwikkeling sal wees. Tinto (1993) is verder van mening dat instellings daarom allereers die spesifieke doelstellings en doelwitte van die instelling ten opsigte van studente-opleiding moet bepaal, alvorens 'n aksieplan daargestel kan word om student-uitval te hanteer. 'n Duidelike besluit ten opsigte van wat die opvoedkundige missie van die instelling is moet dus geneem word. Alle inligting ten opsigte van die uitvalverskynsel moet van meer as net akademiese aard wees. Die inligting moet relevant wees ten opsigte van beleidsake. Die inligting wat deur navorsing geïdentifiseer word moet as basis vir die ontwikkeling van 'n effektiewe institusionele beleid ten opsigte van studentondersteuning kan dien.

### **3.7.5.1 Die uniekheid van studente-ondersteuning**

Studente-ondersteuning is 'n vreemde aktiwiteit vir die meeste onderrigpersoneel. Aangesien studente-ondersteuning nie slegs die taak van die personeel betrokke by studente-ondersteuning is nie (vgl. 3.7.2), maar van feitlik alle personeel wat op die een of ander wyse daarby betrokke is, behoort die instelling die nodige opleiding in hierdie verband aan dosente te voorsien. Personeelontwikkeling spesifiek gerig op studente-ondersteuning behoort in 'n groot mate aan hierdie behoefte te voorsien. Alvorens enige personeelontwikkelingsprogram daargestel word, is dit allereers noodsaaklik om so noukeurig moontlik vas te stel wat die spesifieke behoeftes van die personeel is. Indien 'n behoeftebepaling nie gedoen word nie kan die verskaffer van personeelontwikkeling maklik in die strik trap om personeelontwikkeling daar te stel wat berus op die verskaffer se eie verwysingsraamwerk en algemene gevoel (*gut feeling*) (US 1998). Personeelontwikkeling in hierdie verband het nie ten doel om die dosent in 'n "studente-ondersteuner" te verander nie, maar wel om die dosent meer te leer van studente-ondersteuning sodat daar moontlik 'n gedrags- en houdingsverandering ten opsigte van studente-ondersteuning sal plaasvind waarby die hele instelling sal baat vind.

### **3.7.5.2 Persoonlike kontak tussen dosente en studente**

Daar behoort van dosente verwag te word om altyd vriendelik en hofflik op te tree teenoor studente, want dit sal studente die vrymoedigheid gee om 'n dosent te gaan spreek oor akademiese of sosiale probleme. Navorsing gedoen deur Moore 1995 en Munn, MacDonald en Lowden 1992 in McGivney (1996) dui daarop dat dosente daarvan wegstroom om persoonlike of sosiale probleme met studente te bespreek, terwyl hulle heeltemal bereid is om probleme van akademiese aard te bespreek. Die rede hiervoor mag wees dat die dosente voel dat hulle nie die nodige formele opleiding daarvoor het nie, en dat dit dus buite hul terrein val. Tog is dit onvermydelik dat dosente met sulke probleme te doen gaan kry omdat hulle in 'n noue werksverhouding met die studente is. McGivney (1996) stel daarom voor dat hierdie tipe opleiding (byvoorbeeld stappe om te volg) gedurende personeelontwikkelingsessies moet geskied, met die doel om dosente te help wat dit moeilik vind om sulke probleme te hanteer.

Dosente behoort tydens personeelontwikkelingsessies daarvan bewus gemaak te word, dat alle getuigenis daarop dui dat hoe beter die dosent-student-verhouding is, hoe hoër is die vlak van studenteretensie (McGivney 1996). Hy verwys verder na die

volgende prakties eenvoudige, maar effektiewe maatstawwe wat toegepas kan word vir 'n positiewe of ondersteunende dosent-student verhouding: dat studente aangemoedig behoort te word om vroeg vir klasse op te daag sodat informele gesprekke met die dosente gevoer kan word waartydens probleme bespreek kan word; dat daar ruimte ná klasse gegee behoort te word vir die vra van vrae deur studente oor aspekte van die werk waarvoor daar nog moontlike onduidelikhede is; dat personeel en studente op die een of ander wyse in 'n mate saam sosiaal verkeer; en dat dosente studente behoort aan te moedig om hulle te kontak indien probleme met die werk ondervind word. Hierdie voorstelle sluit aan by een van die riglyne vir effektiewe onderrig wat 'n ondersteunende leerklimaat voorstel, waarin dit veronderstel word dat die studente beter sal leer as hulle hulself in 'n gemeenskap of groep bevind waar omgegee word vir mekaar (Bitzer 2001). Bitzer noem verder dat indien hierdie omgewingsfaktore geskep is, dosente en bestuurders van die instellings aan hulself begin dink as opvoeders.

Een van die hooforsake van studente-uitval is die gebrek aan *selfvertroue* (vgl. 3.3.1.5). Dit behoort daarom volgens Cannon (2002) 'n kritieke vraag in die hoëronderwys te wees waarom studente geneig is om selfvertroue te verloor, ook hoekom sekere studente meer geneig is daartoe as ander, en ook wat die hoëronderwysinstelling daaraan kan doen om die selfvertroue van die studente te verhoog. Personeelontwikkeling gefokus daarop om pogings te ontwikkel en daar te stel wat hierdie kwesbare aspek kan ondersteun, behoort dus voorrang te geniet.

### **3.7.5.3 Opvoeding as basis van onderrig**

Programme van dié aard moet gefokus wees op die hooftema van die alledaagse aktiwiteite, naamlik opvoeding. Goeie opvoedingspraktyke is die basis van enige opleidingsprogram, en alle pogings om hierdie praktyke suksesvol toe te pas sal slegs geslaagd kan wees as die omgewing waarbinne gefunksioneer word, bevorderlik is vir opvoeding (Bitzer 2001). 'n Studie ondersteun deur die American Association for Higher Education, the Education Commission of the States and the Johnson Foundation (Chickering, Gamson & Barsi, 1989, in Bitzer 2001) het vyf omgewingsfaktore uitgesonder (waarvoor goeie bewyse bestaan dat dit wel geskep kan word) as noodsaaklik vir die skep van 'n bevorderlike omgewing vir opvoeding, naamlik: 'n sterk gemeenskaplike institusionele doelgedrewendheid; 'n ferm ondersteuningsbasis van die administrasie en leiers in die strewing na opvoedkundige doelstellings; die beskikbaarheid van voldoende fondse vir die bereiking van

opvoedkundige doelstellings; 'n vaste beleid en meegaande prosedures wat konsekwent toegepas word in ooreenstemming met opvoedkundige doelstellings; en voortdurende evaluering van die suksesvolheid van die pogings om opvoedkundige doelstellings te bereik.

Dit is onder meer die plig van die hoërondewysinstelling om die student te ondersteun tot gesonde sosiale en etiese ontwikkeling (Van Niekerk 2001). Dit is verder die plig van die hoërondewysinstelling om die student aan te moedig om betrokke te raak by verskeie interaksies van akademiese sowel as sosiale aard en hulpbronne in hierdie verband daar te stel – veral tydens die eerste jaar van studie (Thomas 2000).

#### **3.7.5.4 Die ontwikkeling van akademiese vaardighede**

Hunter (1991) verwys na die integrasie wat daar behoort te bestaan tussen akademiese vaardighede en die vakinhoudelike. Akademiese leiers behoort volgens hom die belangrikheid van integrasie te besef, en ook verder te besef dat dit 'n kuns is wat aangeleer kan word. Personeelontwikkelingsprogramme wat gerig is op die aanleer van die relevante vaardighede is 'n vereiste, en dit kan ook verder die nodige insig ten opsigte van tipiese probleme wat onvoorbereide studente wat tans teenwoordig is in die hoërondewys, aan die onderrigpersoneel verskaf. Akademiese ondersteuningsvaardighede kan dus op hierdie wyse deur dosente opgedoen word.

#### **3.7.5.5 Die nie-tradisionele student**

Dit is ook belangrik dat personeelontwikkelingsprogramme aan hoërondewysinstellings deeglik rekening sal hou met die feit dat baie van die hedendaagse studente in 'n ver ontwikkelde volwasse stadium is – 25 jaar en ouer. Dit is met ander woorde studente wat “anders” is as die tradisionele student wat behoeftes, waardes, en ander aspekte betref. Die vraag is egter in watter mate die hoërondewysinstelling alreeds voorsiening gemaak het vir hierdie tipe student met sy/haar unieke behoeftes. Volgens McGivney (1996) is dit noodsaaklik dat personeel aan hoërondewysinstellings bewus moet wees van die “psigiologiese bagasie” wat baie van die ouer studente moet saamdra wanneer hulle weer kom studeer. Die welstand en vordering van die nuweling student hang dikwels in 'n groot mate saam met die hoeveelheid begrip en ondersteuning wat die student aan 'n instelling ontvang. Beide goeie dosent-student-verhouding en die voorsiening van

praktiese en persoonlike ondersteuning aan die student, kan tot verbeterde retensiekoerse aanleiding gee (McGivney 1996). 'n Dosent wat 'n passie vir sy/haar vak uitstraal en die vermoë het om goeie onderrig te verskaf kan 'n belangrike invloed op die student uitoefen (Blunt 1992).

#### **3.7.5.6 Selfontwikkelingstimulering**

Dit blyk dat veral twee aspekte 'n invloed het op die persepsie wat die student van die vakgebied of die studiemateriaal het. Hierdie twee aspekte is die dosent wat die onderrig verskaf en die teks of studiemateriaal wat die student aanwend om die werk te bestudeer (Blunt 1992). Dit blyk daarom noodsaaklik te wees dat dosente sekere tegnieke behoort aan te wend om voortdurende selfontwikkeling te verseker. Tegnieke soos video-opnames van klasse, meta-kognitiewe oefeninge en student-evalueringsvraelyste kan deur die dosente benut word. Die wyse waarop die dosente ook nuwe inligting aan studente oordra speel 'n belangrike rol in die wyse waarop die studente hierdie inligting ontvang, en dit kan in 'n groot mate die persepsie van die studente oor die betrokke vak of inligting beïnvloed (Braxton et al. 2000).

#### **3.7.5.7 Aktiewe leer**

Personeelontwikkeling wat betrekking het op aktiewe leer waar groot klem geplaas word op studentebetrokkenheid tydens onderrig behoort hoë prioriteit by hoëronderwysinstellings te geniet. Metodes en tegnieke vir die bevordering van klasbesprekings, koöperatiewe leer, die aanwend van debatte, rolspel, en ander metodes in dié verband, kan tydens personeelontwikkelingsessies bespreek en inge oefen word. Aktiewe leer verbeter die student se kennis en begrip van die kursusinhoud, en studente wat aktief daaraan deelneem bemark later self dat hulle kennis en begrip van die inhoud van die kursus vermeerder (Braxton et al. 2000). Hulle is verder van mening dat hoe meer die studente betrokke is tydens leer, hoe beter sal ontwikkeling by die studente geskied en hoe beter sal leer dus plaasvind. Om optimale leer en ontwikkeling te laat geskied sodat die nodige uitkomstes met enige kurrikulum bereik kan word, vereis genoegsame inspanning van die student sodat hy/sy ten volle betrek kan word tydens die proses. Dit gaan dus meer oor die volle betrokkenheid van die student in die leerproses as slegs die blootstel van die student aan die leerinhoud.

Braxton et al. (2000) beskryf hierdie aktiewe betrokkenheid van die student by die leerproses as *aktiewe leer*. Aktiewe leer is enige aktiwiteit waar die student binne

klasverband betrek word by die leerproses, hetsy dit gaan oor die doen van take of die dink oor die doen van take. Indien dosente die studente kan voorberei vir leer deur hulle te voorsien van die aanvanklike struktuur en die uitkomstes wat uiteindelik bereik moet word, sal dit voldoen aan 'n belangrike riglyn vir effektiewe onderrig. Studente sal dan besef waarom sekere strategieë en aktiwiteite gevolg moet word tydens onderrig (Bitzer 2001). Dosente verantwoordelik vir die ontwikkeling van aktiwiteite by hoërondewysinstellings wat onderrigverbetering ten doel het, behoort in hierdie verband op spesifieke faktore te fokus. Hierdie faktore sluit volgens Denicolo, Entwistle & Hounsell (1992) die aanbied van werksinkels, seminare en besprekingsgroepe om metodes te ontwikkel wat die nodige vaardighede daar sal stel wat aktiewe leer in die klassituasie sal inkorporeer, in. Wareham in Peelo en Wareham (2002) meld dat die meeste dosente nie die nodige opleiding ontvang het om hierdie aktiwiteite in die klaskamer tydens onderrig toe te pas nie, en word onderrig deur die meeste dosente aangebied soos dié klasse wat hulle gehad het toe hulle studente was. Hy stel dit dat vir 'n lang tyd niemand eintlik in die besonder aandag gegee het aan die feit dat dosente aan hoërondewysinstellings hul metodiek van onderrig op individuele ondervinding baseer nie.

#### **3.7.5.8 Onderrigmetodiek**

Wareham in Peelo en Wareham (2002) meld verder dat dit gewoonlik as vanselfsprekend aangeneem is dat 'n briljante vakkundige ook briljant kan klas gee. Dit was nooit eintlik as nodig geag dat diesulkes ook enige opleiding in die metodiek van onderrig behoort te ontvang nie, en dit was eenvoudig van studente verwag om hierby aan te pas. Die studente wat dit nie kon doen nie het nie in die hoërondewys gehoor nie. Die onus was dus op die student om die vak te bestudeer met meerdere of mindere leiding van die dosent, en nie op die dosent wat verantwoordelik was vir die onderrig van die student nie. In hierdie opsig meld Ferreira (1995) dat dit nie noodwendig so is dat goeie navorsers, of persone met 'n uitgebreide kennis van 'n vak, ook noodwendig in staat is om die kennis op 'n effektiewe wyse aan ander oor te dra nie. Sy meld verder dat alhoewel onderrigontwikkeling op hoërondewysvlak 'n sensitiewe saak is, daar 'n behoefte bestaan om akademiese personeel op te lei om effektief onderrig te gee. Met die toename in getalle by hoërondewysinstellings sedert die negentigerjare (Kent 1996) is dit ook onvermydelik so dat die getal "nie-tradisionele" studente by hoërondewysinstellings toegeneem het, wat 'n groter mate van gehalte-onderrig

vereis as 'n dekade of meer gelede. Dit is ook die geval aan landbou-opleidingsinstellings in Suid-Afrika, en daarom maak dit die aanbod van werksinkels, seminare en besprekingsgroepe soveel te meer noodsaaklik.

Daar is egter 'n nuwe geslag van akademiese personeel wat in 'n toenemende mate bereid is om hulleself op 'n vrywillige basis beter as dosente te kwalifiseer (Wareham in Peelo & Wareham 2002). Diesulkes doen dit volgens hom óf vir die intrinsieke waarde daarvan, óf vir sekondêre doelwitte soos bevordering of loopbaanontwikkelingsdoeleindes, óf weens druk van medekollegas of departementshoofde. In Suid-Afrika, en wel ook by sommige landboukolleges, is dit ewe-eens die geval dat dosente hulle met behulp van staatsdiensbeurse inskryf vir hoëronderwysertifikate of hoëronderwysdiplomas (Venter 2003). Die feit dat die meeste van hierdie onderrigpersoneel nie nuwe toetreders tot die beroep is nie, maar alreeds vir etlike jare daarin staan, is 'n verblydende teken. Instellings kan dit verder oorweeg om alle nuwe toetreders tot die hoër onderwys sterk aan te moedig om hierdie ontwikkelingsprogramme te volg.

Om aktiewe leer in die klassituasie toe te pas vereis van die dosent om *vernuwend* na sy/haar wyse van onderrig te kyk. Dit impliseer 'n verandering in die metode van onderrig, wat moontlik maklik deur die onderrigpersoneel as negatief gesien kan word. Gesien in die lig van die verskillende leerstyle asook denkstyle van studente, sal dit voordelig wees indien studente aan 'n wye verskeidenheid van alternatiewe onderwysmetodes soos byvoorbeeld groepwerk, projekte en rolspel onderwerp word (Blunt 1992; Denicolo, Entwistle & Hounsell 1992). As die dosent egter deur middel van goeie kommunikasie, soos byvoorbeeld toegepas tydens personeelontwikkelingsessies, die waarde van aktiewe leer deeglik besef, sal dit die kans verbeter dat hierdie strategieë tydens onderrig toegepas sal word. Dosente behoort te besef dat die onderrigpraktyke wat by enige hoëronderwysinstelling toegepas word 'n groot rol speel in die sukses van die student (Braxton et al. 2000).

#### **3.7.5.9 Opvoedkunde-teorieë**

Daar is basies drie wyses (teorieë) van opvoedkunde wat bewustelik of onbewustelik gevolg word deur betrokkenes by die onderrig van studente (Krueger, Saul en Lin 2000). Die verskillende wyses kom neer op 'n *vakgerigte* of *inhoudsgerigte* metode van onderrig, 'n *hulpbrongerigte* metode, en 'n *geïndividualiseerde* metode. Met die *vakgerigte* of *inhoudgerigte* metode word

bedoel dat die ontwikkeling en leer van die student gerig is op die korrekte vakinhoudelike. Kursusse word dus volgens die sillabusinhoud geëvalueer. Dit is so dat tydens gehaltebeheer by hoëronderrysinstellings groot klem gelê word op die sillabus van die kursus. Dosente wat hierdie teorie volg glo dan ook dat studente leer deur klasse by te woon, en deur die nodige take aan hulle opgedra, te doen. Dosente met die meeste kennis van die betrokke vak word dan ook die hoogste aangeslaan in die vakrigting, ongeag die manier waarop die dosent byvoorbeeld klasgee, of die studente hanteer. Die student het 'n passiewe rol tydens klassituasies te speel, en dit is slegs die hoogs-gemotiveerde student wat 'n goeie leser en luisteraar is wat baie baat vind by die klasse. Stadige lesers en dié wat miskien nie so geïnteresseerd is in die vakinhoudelike nie, sal nie byval vind by hierdie teorie nie.

Die *hulpbrongerigte* metode het ten doel om 'n wye verskeidenheid van hulpmiddels daar te stel om leer te verbeter, soos fisiese fasiliteite (laboratoriums, biblioteke en oudiovisuele hulpmiddels), menslike hulpbronne (goed opgeleide personeel, voorligters en ondersteuningspersoneel), en finansiële ondersteuning waar nodig. Die dosent-student-verhouding geniet ook hoë prioriteit by die teorie, en aanhangers van die teorie wil glo dat hoe meer gunstig die dosent-student-verhouding is, hoe beter sal leer plaasvind. Die teorie glo ook dat hoe meer onderrigpersoneel hoë aansien in hul onderskeie vakdissiplines het, hoe beter sal leer plaasvind. Verder glo die aanhangers van hierdie teorie ook dat hoe meer studente teenwoordig is wat gewoonlik goed presteer, hoe beter sal die kwaliteit van die leeromgewing vir alle studente wees. Skrander dosente en studente word dus by hierdie teorie as hulpbronne gesien. Dat hierdie teorie, net soos die ander, sekere beperkinge het is gewis. Skrander studente en prestige-fakulteite is byvoorbeeld beperk. Dit kan moontlik van die hedendaagse dosent verwag word om soos in die verlede, al die antwoorde te ken. Feit is dat hulle nie al die antwoorde ken nie, en bloot om die rede dat dit haas onmoontlik is om by te bly met die geweldige toename in inligting (Bitzer 2001). Die hedendaagse dosent is moontlik nie in al die gevalle genoegsaam opgelei om tred te hou met die vinnig veranderende omgewing nie. Personeelontwikkelingsprogramme behoort dus op hierdie behoeftes gefokus te wees. 'n Ander probleem met hierdie aanslag is dat die daarstel van verskeie hulpbronne dalk oorbeklemtoon kan word sonder om seker te maak of die hulpbronne wel optimaal benut word. 'n Groot biblioteek kan daargestel word vir die studente sonder om seker te maak dat die studente dit ten volle benut, of 'n dosent



met hoë aansien in sy/haar vak kan aangestel word by die instelling sonder om seker te maak of die dosent effektief met die studente kan werk.

Die *geïndividualiseerde* metode het ten doel om meer na die behoeftes van die individuele student om te sien. Dit is 'n teorie wat meer buigsaamheid of aanpasbaarheid by spesifieke situasies beklemtoon. Hierdie teorie benadruk die belangrikheid van raadgewing en ondersteuning van die individuele student. Die grondslag van die teorie is ook dan dat die student teen sy/haar eie tempo die werk bemeester. Algemene leeruitkomstes word daargestel, maar hoe en ook hoe vinnig die student daarby uitkom hang van student tot student af. Hierdie teorie is moeilik om in die praktyk toe te pas, en dit is ook relatief duur.

'n Ander teorie, naamlik die teorie van *studentebetrokkenheid*, het sy wortels in die voortdurende bestudering van die redes waarom studente uitval aan hoër onderwysinstellings. Met die studentebetrokkenheidsteorie is die bedoeling om die student maksimaal by die leerproses te betrek, deur 'n verband tussen die genoemde drie teorieë te benut. Deur die leeromgewing só te struktureer dat dit aktiewe deelname deur die student bevorder, kan dit leer maksimaal bevorder. Met hierdie studentebetrokkenheidsteorie behoort die opvoeders minder te fokus op wat hulle self doen en meer te fokus op wat die studente doen – hoe gemotiveerd die studente is, en hoeveel energie en tyd die studente aan die leerproses bestee. Personeelontwikkeling in hierdie verband behoort dan te fokus op die motivering van studente, of dit behoort te fokus op metodes om studentebetrokkenheid te bewerkstellig.

#### **3.7.5.10 Elektroniese studiemateriaal**

Ontwikkelings in die kommunikasietegnologie voorsien in 'n toenemende mate in geleenthede om studiemateriaal elektronies te bestudeer. Hierdie tipe hulpbron speel reeds 'n groot rol in die hoër onderwys, en sal volgens Yorke (2002) in die toekoms 'n toenemend groter rol speel. Die tradisionele metode van kennisoordrag, naamlik klasonderrig [wat volgens Yorke in Peelo & Wareham (2002) nie altyd die effektiefste wyse is nie], sal moontlik in die nabye toekoms slegs as kwaliteittyd van kennisoordrag gesien word. Die fisiese kontaktyd tussen dosent en student sou dus drasties verminder kan word. Hierdie wyse van kennisoordrag kan moontlik die voorkoms van akademiese uitvalle aan hoër onderwysinstellings versag indien dit korrek toegepas word. Die noodsaaklikheid van personeelontwikkeling ten opsigte

van die metodiek in die fasilitering van elektroniese kennisoordrag sal moontlik toenemend belangrik word.

#### **3.7.5.11 Transformasie van die kurrikulum**

Een metode om retensiesyfers aan hoërondewysinstellings te verhoog, is om bestaande kurrikula te transformeer (Badat 2001). Dit is egter nie 'n taak wat sonder groot omsigtigheid hanteer kan word nie, omdat bestaande kurrikula hul beslag oor jare heen gekry het en in die meeste gevalle baie goed funksioneer. Wat egter hier ter sprake is, is dat daar heeltemal nuut gedink behoort te word oor kurrikula, wat dalk heeltemal vir die meeste mense vreemd sal wees. Dit is daarom dat Badat (2001) aanbeveel dat dosente betrokke in die hoër onderwys, kursusse benodig in kreatiewe denke. Edington en Koehler (1987) het bevind dat daar 'n direkte verband is tussen kwaliteit-onderrigprogramme en die vermoë van die personeel om in die rigting van 'n opvoedkundige vennootskap te werk met die gemeenskap waarbinne die hoërondewysinstelling homself bevind. Hulle is ook verder van mening dat die student aan die instelling ook 'n groter gevoel van "behoort tot iets" ervaar, en dat dit hulle dus in staat stel om 'n beter selfbeeld te ontwikkel. Landboukolleges soos hulle tans in Suid-Afrika bedryf word behoort almal aan hierdie vereiste te voldoen, omdat landboukolleges in streke gesentreer is waar dit 'n sekere geografiese landboustreek bedien, ook wat die opleiding van landboustudente betref. Dit behoort dus teoreties heel gemaklik 'n opvoedkundige vennootskap met die gemeenskap op te bou wat dan onder meer ook positief moet bydra tot die ontwikkeling van die student.

Uitvalle en/of akademiese mislukkinge aan hoërondewysinstellings is volgens Yorke (2002) die uitkomst van 'n komplekse interaksie tussen agtergrondveranderlikes en die heersende toestande by die instelling. Uitvalle het verder ook negatiewe konnotasies, maar instellings behoort nie daarvan weg te skram om dit op die naam te noem (kyk 2.2.1), te probeer verstaan, te konfronteer en te bestuur nie (Brown 2002). Personeelontwikkeling ten opsigte van hierdie aspek behoort voorrang te geniet by hoërondewysinstellings, en dan met die doel om wyses te vind waarop hierdie negatiewe konnotasies met die uitvalverskynsel omskep kan word in geleenthede vir positiewe groei – vir die student sowel as die instelling in die geheel.

### **3.8 OPSOMMENDE PERSPEKTIEF**

Die verskeie wyses waarop studente-uitval aan hoërondewysinstellings bereken word maak dit problematies vir navorsers om in presiese besonderhede daarmee om te gaan. Dit is dus allereers noodsaaklik dat presies gedefinieer word wat met die term "studente-uitval" verstaan word alvorens enige navorsing gedoen of ander uitsprake daarvoor gelewer word. In hierdie studie word studente-uitval beskou as daardie verskynsel waar studente hulle studies op enige gegewe tydskop staak weens onsuksesvolheid of uit vrye wil, en dus nie 'n leerprogram verder kan of wil volg nie.

In 'n poging om vas te stel waarom studente aan hoërondewysinstellings uitval, is dit opvallend dat die redes nie altyd aan die student alleen gekoppel kan word nie, maar dat die instelling waaraan die student studeer ook tot uitval kan bydra. Uiteraard word die meeste oorsake voor die deur van die studente gelê. Faktore wat uitval beïnvloed is ondermeer onvoldoende toegewydheid, onsekerheid, onvoldoende akademiese integrasie en té hoë vereistes wat aan die studente gestel word, wat aansluit by 'n moontlike swak leer-agtergrond. Dit blyk dat die gaping tussen skool en die hoër onderwys problematies is deurdat studente die hoër onderwys betree met onvoldoende studiegewoontes, onvoldoende taalvaardighede, 'n gebrek aan werksetiek en onrealistiese skoolprestasies. Oningeligte studente met onduidelike studiedoelwitte dra by tot hierdie toedrag van sake.

Indien studente hulle aan instellings bevind waar onvoldoende fasiliteite teenwoordig is, soos byvoorbeeld waar daar 'n gebrek is aan biblioteekdienste of aan laboratoriums, kan dit bydra tot die vroeë staking van studies. Die ongunstige dosent-student-verhouding wat by baie hoërondewysinstellings voorkom en wat gepaard gaan met groot klasgroepe, is eweneens nie bevorderlik vir suksesvolle leer nie. Indien klasse nie in die moedertaal van die student aangebied word nie, of klasse swak aangebied word, vergroot dit die probleem. Indien studentetoelating daarby nie noukeurig toegepas word nie is studente-uitval in baie gevalle onafwendbaar.

Die stadium wanneer studente-uitval in die meeste gevalle voorkom is hoofsaaklik vroeg tydens die akademiese loopbaan en veral in die eerste studiejaar van studente. Dit is ook verder moeilik om sekere eienskappe met potensiële uitvallers te verbind weens die verwarring wat bestaan oor die verskillende kenmerke wat

uitvallers openbaar. Studente wat nie in die akademiese gemeenskap geïntegreer is nie, of wat duidelike tekens toon van ongemotiveerdheid of nie doelgedrewe is nie, of wat afkomstig is uit histories agtergeblewe gemeenskappe, kan moontlik sterk aanduidend wees.

Studente-uitval is nie 'n gewilde onderwerp vir studente, die instelling, ouers of die owerhede nie. In die meeste gevalle word dit as negatief ervaar. Hoërondewysinstellings is onder toenemende druk om groter getalle studente of groter getalle studente uit aangewese groepe te akkommodeer, wat moontlik die gevolg kan hê dat studente wat as onvoorbereid beskou kan word aan dié instellings toegelaat word. Wanneer studente-uitvalle dan voorkom impliseer dit 'n vermorsing van tyd en geld. Hoërondewysinstellings kan derhalwe nie bekostig om 'n gematigde houding teenoor studente-uitval in te neem nie.

Aanpassing van die hoërondewysinstelling om studente te akkommodeer wat moontlik 'n agterstand het vanweë die skoolsisteem waaruit hulle kom, is noodsaaklik. Sekere maatreëls mag moontlik aan instellings getref word om studente-uitval te minimaliseer. Hierdie maatreëls sluit aspekte soos alternatiewe metodes van onderrig en assessering in, pogings om vroeë sukses met leer te verseker, 'n in-diepte benadering tot leer te bevorder, en om 'n funksionele en effektiewe studente-ondersteuningsprogram daar te stel. Hierdie enkele maatreëls kan gerugsteun word deur verskeie ander pogings soos die skep van vlakke van verbintenis, kommunikasie met studente, proaktiewe optrede van die instelling, asook die voorsiening van die korrekte inligting aan voornemende en huidige studente.

Dit is duidelik dat studente-uitvalle geminimaliseer kan word indien studente wat as potensiële uitvallers beskou word, vroegtydig geïdentifiseer kan word. Verskeie metodes soos onder meer voorafassessering en agtergrondbestudering, asook die gebruik van identifiserende risiko-indikatore, kan aangewend word. Geïdentifiseerde studente kan dus vroegtydig inskakel by studente-ondersteuningsprogramme by die instelling. Die studente-ondersteuning kan strek van persoonlike ondersteuning deur dosente, mede-studente en ander betrokkenes tot by vaardigheidsondersteuning soos byvoorbeeld studievaardighede, leesvaardighede, tydsbestuur en ander relevante vaardighede.

Dosente aan hoërondewysinstellings staar groot uitdagings in die gesig met betrekking tot studente-ondersteuning. Die huidige geslag studente stel andersoortige uitdagings wat neerkom op meer intense ondersteuning van alle betrokkenes, maar veral ook van dosente. Personeelontwikkelingsprogramme aan instellings behoort daarom klem te lê op aspekte betreffende studente-ondersteuning sodat dosente optimaal toegerus sal wees vir dié taak. Dit beklemtoon die feit dat opleiding of onderrig nie los kan staan van opvoeding nie.

In hoofstuk 4 word die verskillende faktore wat as noodsaaklik beskou word vir suksesvolle studies aan hoërondewysinstellings van nader beskou.

## HOOFSTUK 4

### FAKTORE WAT AKADEMIESE SUKSES BEPAAL

#### 4.1 INLEIDING

Om vas te stel watter faktore 'n rol speel in suksesvolle studies van studente aan hoëronderwysinstellings, is dit noodsaaklik om die oorsake en die aard van studente-uitvalle te ondersoek. In hierdie hoofstuk sal eerstens verskeie teoretiese modelle ten opsigte van studente-uitval bespreek word. Daarna sal enkele aspekte (gegenereer uit die modelle) wat as belangrik en grootliks bydraend tot akademiese sukses, duideliker belig word. In die bespreking van die aspekte soos studente se agtergrond, hul doelwitte en motivering ten opsigte van hul studies, hul mate van belangstelling in hul kursusse, hul akademiese en sosiale integrasie in die studentegemeenskap, sowel as die rol wat die instelling speel, word nie veronderstel dat hierdie faktore die enigstes is wat verband hou met akademiese sukses van studente nie. Soos aangetoon sal word, kan verskeie ander aspekte 'n invloed uitoefen op die sukses of mislukking van studente.

#### 4.2 TEORETIESE MODELLE

Verskeie teoretiese modelle is reeds deur navorsers daargestel om volhoubaarheid enersyds en die uitvalverskynsel van studente andersyds, aan hoëronderwysinstellings te verklaar (vgl. 4.2.1; 4.2.2 en 4.2.3). 'n Aantal faktore word eweneens in die literatuur belig ten einde die sukses of die onsuksesvolheid van studente te probeer verklaar. Vroeër is modelle wat berus op faktore wat psigologies van aard is daargestel. Voorbeelde hiervan is dié van Marks (1967) en Waterman en Waterman (1972) waar aspekte soos die intellektuele vermoëns van die student en die rol wat persoonlikheid en motivering speel beklemtoon is (Tinto 1993). Ander voorbeelde sluit in die rol van die tipe instelling (Chapman & Pascarella 1983), die bydrae van die instelling (Berger & Braxton 1998), motivering vir die bywoon van die spesifieke instelling (Stage 1998), finansiële ondersteuning (Cabrera, Nora & Castaneda 1992), voldoening aan institusionele verwagtinge (Braxton, Vesper & Hossler 1995), studentebetrokkenheid (Milem & Berger 1997), die oorheersing van lewenstake (Brower 1992) en die mate van studente-selfwerkzaamheid (Peterson 1993).

Die neiging in vroeëre navorsing was om slegs na sekere karakteristieke by nuwelingstudente te soek wat min of meer universeel sou wees vir studente wat uitval aan hoërondewysinstellings. Hierdie studies het egter slegs bewys dat daar geen enkele verduideliking of oplossing vir ontydige uitvalle is nie (Kember 1995). Intreevlakeienskappe van studente is volgens Kember 'n baie swak aanduiding van duidelike tekens van potensieële uitvalle. Die model van Bean en Metzner (1985) is byvoorbeeld daarop gebaseer dat uitval op vier veranderlikes berus, naamlik agtergrond, akademiese-, omgewings-, en sosiale integrasie. Navorsing deur Tinto (1975), en Bean en Metzner (1985) het gepoog om modelle van die uitvalproses daar te stel wat sterker gefokus het op gebeure wat ná toelating plaasgevind het eerder as op persoonlike eienskappe van studente wat moontlik vroegtydig studies kan staak.

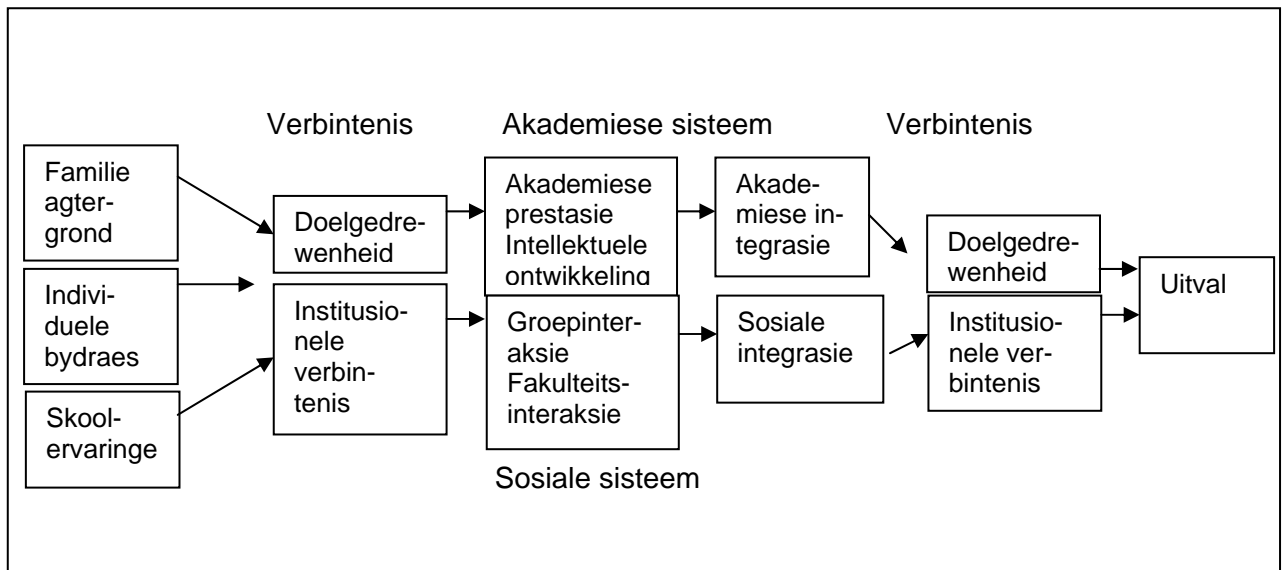
#### **4.2.1 Institusionele faktore**

Die teoretiese modelle of raamwerke is met die verloop van tyd daargestel om die verskynsel van studente-uitval beter te verstaan. Die sogenaamde institusionele en interaksie modelle is die prominentste hiervan (Braxton & Brier 1989). Met die *institusionele model* word die fokus geplaas op die rol van die instelling waaraan die student studeer, in die besluit van die student om studies te staak of om daarmee voort te gaan. Die Price-Mueller-model word voorgehou as voorbeeld van 'n institusionele model. Verskeie institusionele aspekte soos die deelname van studente aan besluitneming rakende die instelling, die betrokkenheid van studente by die neerlegging van die beleid en reëls by die instelling, asook aspekte rakende die algemene kommunikasie tussen die studente en die instelling word in hierdie model uitgelig (Braxton & Brier 1989). Die formele strukture van die instelling, hulpbronne, en patrone van assosiasie het volgens hierdie modelle 'n duidelike impak op studenteretensie. Institusionele besluite wat binne die hoër onderwys geneem word blyk 'n sterk invloed te hê op die sukses van almal wat daarby betrokke is – die personeel sowel as die studente (Tinto 1993).

#### **4.2.2 Faktore wat op integrasie dui**

*Tinto se integrasie model* fokus op die wyse waarop die student inpas in die omgewing waarin die student hom-haarself bevind (Chapman & Pascarella 1983). Elke student het volgens die integrasie model sekere agtergrond-eienskappe soos ras, prestasie behaal op hoërskool, akademiese vermoë en 'n sosio-ekonomiese familie-agtergrond. Hierdie faktore het onder meer bygedra tot die student se keuse

van die hoëronderwysinstelling waar hy/sy verder wil studeer, en is ook bepalend betreffende die aanvanklike doel van verdere studie. Hoe groter die akademiese en sosiale integrasie van die student is, hoe groter sal sy/haar toegewydheid en doelgerigtheid wees om 'n sukses van sy/haar studies te maak. Tinto se student-integrasiemodel as raamwerk maak dit moontlik om 'n metode vir studente-ondersteuning te ontwikkel waarby 'n netwerk sosiale eienskappe ingesluit is (vgl. Figuur 4.1).



**Figuur 4.1 'n Konseptuele skema vir uitval aan hoëronderwysinstellings (Aangepas uit Tinto 1975:95)**

Volgens Brower (1992) is daar egter meer as net die suksesvolle integrasie van die student met die instelling. Brower is van mening dat die "tweede helfte" van die integrasieproses deur die model van Tinto (1975) geïgnoreer word. Hierdie konsep het ten doel om te beskryf hoe die student die omgewing (ná aanvanklike integrasie) vorm deur sy/haar doelwitte, verwagtinge en keuses. Deurdat die student sy/haar opvoedkundige pad bepaal deur byvoorbeeld keuses te maak oor watter hoofvakke om te neem en watter byvakke, is die student besig om ten volle te integreer. Ander voorbeelde wat hierby gevoeg kan word is die wyse waarop die student sy/haar eie leefstylgewoontes ontwikkel binne die parameters van die instelling, of sy/haar eie roetines ontwikkel wat hom/haar in staat sal stel om take en opdragte binne die neergelegde parameters te voltooi. Brower stel dit dat daar 'n dinamiese interaksie bestaan tussen dit wat studente by hoëronderwysinstellings wil doen, en dit wat hulle uiteindelik doen. Om ten volle te integreer beteken dus dat die student



metodes sal ontwikkel wat aan sy/haar gekose doelwitte sal voldoen binne die omgewing van die instelling.

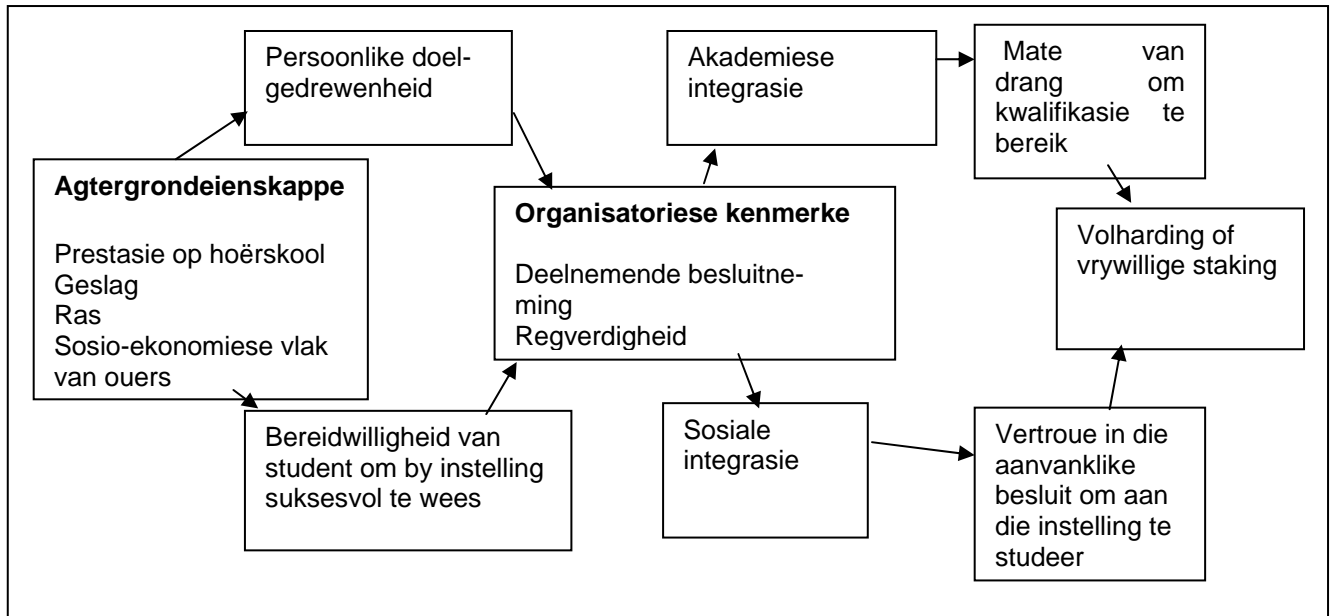
Hierdie kritiek op die integrasie model van Tinto kan as geldig beskou word in die lig daarvan dat die ideaal van volle integrasie geïdealiseer word. Tinto se model lê egter meer klem op die aanvanklike integrasie van die studente aan instellings met die veronderstelling dat indien hierdie integrasie so optimaal moontlik geskied, verdere integrasieprosesse soos deur Brower (1992) voorgestel, daaruit sal voortvloei.

Die Tinto-model spesifiseer 'n longitudinale model van 'n sekere aantal agtergrondveranderlikes (byvoorbeeld ras, prestasie op sekondêre skoolvlak, aanmoediging van die ouers) wat inwerk op die vorming van die student se aanvanklike gewilligheid tot verbintenis tot die hoërondewysinstelling (Pascarella, Smart & Ethington 1987). Hierdie aanvanklike gewilligheid tot verbintenis aan die instelling verander egter mettertyd as gevolg van die student se interaksie met die instelling se gemeenskap. Indien die integrasie met die instelling suksesvol is, word die aanvanklike gewilligheid tot verbintenis versterk en sal dit die student positief beïnvloed, wat die kanse op sukses sal verbeter.

Volgens Braxton et al. (2000) het Tinto 13 primêre voorstelle daargestel wat 'n aanduiding kan wees vir die vroeë staking van studies deur studente – genoem "*Tinto's 1975 foundational theory*". Nie alle studies steun hierdie teorie van Tinto nie. In dié verband meld Braxton et al. (2000) dat daar 'n logiese onderlinge verband tussen vier van hierdie voorstelle is. So is daar byvoorbeeld 'n sterk onderlinge verband tussen die eienskappe van die pas toegelate student, die student se familie-agtergrondeienskappe (sosio-ekonomiese status, vlak van opvoeding van die ouers), die individuele hoedanighede van die student (akademiese vermoë, ras en geslag) en onderwysondervindinge opgedoen voordat die student tot die hoër onderwys toegetree het (byvoorbeeld sy/haar hoërskoolprestasies).

Braxton & Brier (1989) se model poog om beide die organisatoriese en die integrasie Modelle te integreer in een model om studente-uitval beter te begryp. Met hierdie model word ses stalle verskillende veranderlikes aan die orde gestel. Die ses veranderlikes is soos volg: (1) die student se agtergrondeienskappe, (2) sy/haar aanvanklike bereidwilligheid tot verdere studie, (3) institusionele bydraes, (4)

akademiese en sosiale integrasie, (5) doelgedrewendheid, en (6) besluite geneem om met studies te volhard of om studies te staak (vgl. Figuur 4.2).



**Figuur 4.2 Geïntegreerde organisatoriese en integrasiemodel (Aangepas uit Braxton & Brier 1989:50)**

Volgens hierdie model bepaal die student se agtergrondeienskappe die mate waartoe hy/sy bereid is om te volhard en sukses te behaal aan die instelling van sy/haar keuse. Die ondervindinge wat die student as skoolleerder opgedoen het sal óf positief óf negatief bydra tot die doelgerigtheid van die student om sy/haar kwalifikasie te behaal. Die model voorspel dat hierdie aanvanklike bereidwilligheid en doelgerigtheid sal bydra tot die geslaagdheid (die mate waartoe die instelling bygedra het ten opsigte van die positiwiteit van genoemde aspekte) van die instelling waaraan die student studeer. Kenmerke van die instelling wat positief of negatief bydraend kan wees tot die student se wel en wee, is drieledig van aard, naamlik die mate van kommunikasie na die student (byvoorbeeld hoe goed die student ingelig is oor die akademiese en sosiale reëls, kursusse, kwalifikasievereistes); die regverdigheid (die werklike regverdigheid sowel as die studente se persepsie daarvan) van die instelling ten opsigte van die akademiese en sosiale reëls, toekenning van kwalifikasies, en die toelating van studente tot kursusse; die mate van deelname aan die besluitneming oor hoeveel opdragte, soorte opdragte, asook die bepaling van sosiale en akademiese reëls.

Hierdie model voorspel dat elkeen van hierdie institusionele kenmerke van die instelling direk en positief bydra tot albei vorme van integrasie, naamlik akademiese

en sosiaal. Die model voorspel verder dat hoe beter die sosiale integrasie plaasgevind het, hoe groter sal die vertroue en verbintenis aan die instelling wees. Braxton en Brier (1989) het bevind dat daar drie stadiums of fases teenwoordig is waardeur die student moet gaan ten einde sy/haar kwalifikasie suksesvol te voltooi. Hy noem die drie fases verwydering, oorgang en inkorporering. Met verwydering word bedoel die wegbreek van die student vanaf die ouerhuis en die skoolomgewing. Die oorgang sluit in die suksesvolle integrering van die student by die instelling se akademiese en sosiale sisteme. Inkorporering vind plaas waar die student die bestaande norme vir volle lidmaatskap van die instelling se akademiese en sosiale sisteem identifiseer en aanvaar. Verdere navorsing deur Braxton en Brier (1989) het egter ook getoon dat sosiale integrasie geen invloed het op die doelgerigte verbintenis van studente aan instellings nie – 'n aspek wat nie deur Astin (1993), Tinto (1993) en Thomas (2000) ondersteun word nie. Daarteenoor sal akademiese integrasie volgens die model van Braxton en Brier inderdaad bydra tot doelgerigte verbondenheid aan die instelling waaraan studente studeer. Sosiale integrasie, saam met akademiese integrasie, word dus volgens die meeste navorsers se siening wel positief beïnvloed wanneer daar voldoen word aan die verwagtings vir akademiese sowel as loopbaanontwikkeling (Braxton, Vesper & Hossler 1995). Bogenoemde aspekte lewer 'n direkte en positiewe bydrae tot die student se volharding ten einde sy/haar doel te bereik.

#### **4.2.3 Faktore wat op interaksie dui**

Die bogenoemde modelle waarna verwys is was almal óf organisatories van aard óf integrerend van aard. 'n Ander tipe model wat as interaktief beskou word, word vervolgens bespreek. Hierdie model (Tinto 1993) beweer dat die proses van integrasie 'n aktiewe proses is waaraan die betrokke student aktief deelneem om sy/haar gedrag en omgewing so te herskep dat dit aanvaarbaar is vir die student sowel as vir die instelling waaraan die student studeer.

Die interaktiewe model (Tinto 1993) het ten doel om die proses te verduidelik, en te verklaar waarom studente tot die besluit kom om die instelling waaraan hulle studeer te verlaat. Volgens hierdie model is uitval 'n longitudinale proses waar die agtergrond van 'n student 'n invloed het op die wyse waarop die student met die hoërondwysinstellingsomgewing integreer, wat weer 'n invloed het op die opvoedkundige uitkomstes sowel as die ingesteldhede van die student, wat uiteindelik lei tot uitval (Kember 1995).

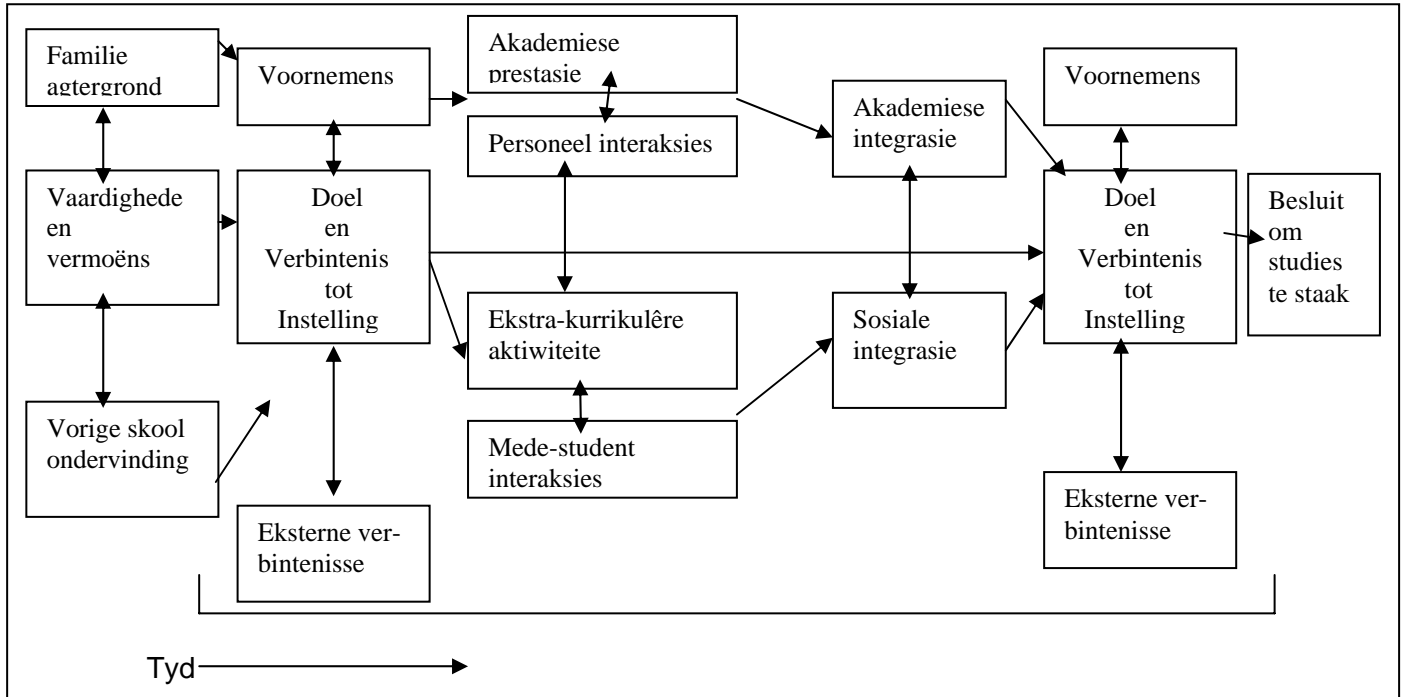
Breedweg beskou wil Tinto met dié model beklemtoon dat individuele uitvalle van studente aan instellings beskou moet word as 'n longitudinale proses waarin verskeie interaksies voorkom. Die interaksies vind plaas tussen die student met 'n sekere stel kenmerke (bv. geslag, ras, fisiese gebreke), vaardighede (intellektuele en sosiale vaardighede), finansiële bronne, vorige leer en sekere neigings of gesindhede (bv. gemotiveerdheid, intellek, sosiale en politieke voorkeure), met ander lede van die akademiese en sosiale sisteem van die instelling.

Alvorens die interaktiewe model van Tinto (1993) belig word, is dit noodsaaklik om op die longitudinale aard van die totale uitvalproses te fokus. In die proses om 'n teorie daar te stel vir studente-uitval aan hoëronderrysinstellings het Tinto vroeë stadia van interaksies bestudeer wat moontlik kon lei tot vroeë staking van studies deur studente. Drie stadiums is geïdentifiseer, naamlik die stadium van verwydering, die stadium van deurgang (tussen-in stadium), en die stadium van inkorporering.

Die verwyderingstadium vereis van nuwelingstudente om hulleself te dissosieer van lidmaatskap van gemeenskappe van die verlede soos die familie, die skool waarin hulle was of die dorp waarin hulle gewoon het. Hierdie gemeenskappe verskil van die instelling nie net in samestelling nie, maar ook in waardes, norme, gedrag en leerstyle (Tinto 1993). Die studente moet dus nie slegs deur 'n tydperk van transformasie gaan nie, maar moet ook soms van hierdie norme van die verlede verwerp. Sekere studente kan alreeds probleme ondervind om hierdie transformasieproses suksesvol te hanteer. Studente wat egter in dieselfde dorp of gemeenskap hulle studies onderneem as dié waarin hulle grootgeword het, ervaar oënskynlik nie die transformasieproses in dieselfde mate nie. Die tweede stadium, naamlik die deurgang of tussen-in stadium, verwys na die stadium tussen die verwydering van die oue (verlede) en die stadium van die volle aanvaarding van die nuwe norme en patrone. Tydens dié fase is die student nie meer so vas aan die verlede nie, maar ook nog nie ten volle verbind tot dit wat voorlê nie. Indien 'n student afkomstig is van families of gemeenskappe wat grootliks verskil van dit wat by die instelling aangetref word, kan probleme ervaar word. Dit kan dus moontlik wees dat die verlede (waarin die studente suksesvol deelgeneem het) nie die studente genoegsaam toegerus het om dit te hanteer wat hulle by die instelling aantref nie. Tydens die derde stadium word die studente gekonfronteer met die uitdaging om geïntegreer te raak of geïnkorporeer te word.

Tinto (1993) baseer sy model deels op die selfmoordteorie van Durkheim. Hiervolgens is daar vier tipes selfmoord. Die egotistiese selfmoord is onder meer een van die vier, en verwys na wanneer mense selfmoord pleeg vanweë die onvermoë om lidmaatskap van die gemeenskap te bekom, of anders gestel, om in die gemeenskap te integreer. Durkheim verwys na twee vorme van integrasie, naamlik sosiale integrasie en intellektuele integrasie. Dit sluit aan by die proses van integrasie van die student by die instelling. Die proses van integrasie in die hoërondewysinstelling is interaktief van aard, waar die individu aktief moet deelneem. Tydens die integrasieproses is die individu besig om sy/haar omgewing te hervorm en om vir hom/haar 'n plek te vind binne die gemeenskap van die instelling waarin hy/sy gemaklik voel. Daar kom verskeie vorme van sosiale en intellektuele integrasie voor, en dit is ook heel moontlik dat die student byvoorbeeld baie goed akademies of intellektueel integreer maar nie daarin slaag om sosiaal te integreer nie, of andersom.

Tinto (1993) wys ook daarop dat die rol wat eksterne faktore speel in die besluit van studente om studies te staak, nie uit die oog verloor moet word nie. Van tyd tot tyd kan sekere situasies in die eksterne omgewing van individuele studente ontstaan wat daartoe kan lei dat studies gestaak word. Wanneer die studente byvoorbeeld nie baie duidelike studiedoelwitte het waarna gestreef word nie, en stresvolle eksterne situasies ontstaan, kan die studente baie maklik besluit om studies te staak (vgl. Figuur 4.3).



**Figuur 4.3 'n Longitudinale (interaktiewe) model van die staking van studies (Aangepas uit Tinto 1993:114).**

Tinto se interaktiewe model het sekere kenmerkende eienskappe. Eerstens het dit ten doel om die proses van studente-uitval in een hoërsonderwysinstelling te verklaar. Dit fokus op gebeure wat plaasvind vanaf toetreding tot die instelling, en in sommige gevalle op gebeure wat net voor toetreding plaasgevind het. Die onmiddellike fokus van die model is om te verduidelik of te verklaar waarom sekere studente die hoërsonderwysinstelling verlaat voordat hulle studies voltooi is. Hierdie fokus verwys na die vrywillige staking van studies deur studente (akademiese onsuksesvolheid word wel nie heeltemal geïgnoreer nie). Die model is verder eerder 'n verklarende of verduidelikende model (poog om oorsaaklike redes te verskaf) eerder as 'n beskrywende model (waar slegs die proses wat tot uitval gelei het beskryf word).

Tinto se interaktiewe model het ook die kenmerk dat dit primêr 'n sosiologiese karakter het – waar dit die sosiale en akademiese konteks van die instelling belig sowel as die formele en informele interaktiewe omgewing van die instelling. Ondervindinge wat die student by die instelling opdoen kan formeel of informeel, akademies of sosiaal van aard wees. Wanneer daar 'n inkongruensie ontstaan tussen die vaardighede en vermoëns van die student en dit wat vereis word deur die akademiese sisteem van die instelling, kan vrywillige staking van studies voorkom.

Ondervindinge in die formele of informele sosiale sisteme van die instelling kan ook tot vrywillige staking van studies lei. Om die aanloop, verloop en afloop van die staking van studies ten volle te verstaan, wys die model daarop dat dit belangrik is om alle ondervindinge van die student – met ander woorde die volle spektrum van ondervindinge wat die student opgedoen het tydens alle formele en informele, sowel as sosiale en akademiese interaksies by die instelling – in ag te neem.

Die model is ook relevant in die neerlegging van beleid deur die bestuur van die instelling deurdat dit as 'n gids deur die bestuur van die instelling beskou kan word in die poging om meer studente te behou tot en met die voltooiing van hul kwalifikasies. Laastens erken die model die bestaan van die instelling binne 'n eksterne omgewing met eksterne gemeenskappe wat elk sy eie stel waardes en gedragskodes besit.

#### **4.2.4 Teoriesintese**

Indien daar na gemeenskaplikhede in die verskillende modelle gesoek word, blyk dit dat, alhoewel daar verskillende uitgangspunte is, daar deurgaans sekere ooreenkomste teenwoordig is. Die klem by die institusionele model val op die instelling. By die integrasie-model val dit op die wyse waarop die student inpas in die omgewing, terwyl die interaktiewe model poog om beide hierdie uitgangspunte te integreer. Beklemtoneing van die gemeenskaplikhede by die onderskeie modelle is verskillend. Die interaktiewe model belig óók die gemeenskaplikhede, maar die uitgangspunt is verklarend van aard, en die klem is op die aktiewe deelname van die student aan die integrasieproses.

Uit die onderskeie modelle blyk dit dat die spesifieke agtergrondeienskappe van elke student 'n beduidende rol speel in die wyse waarop die student met die studentegemeenskap integreer – veral tydens aanvanklike fases van integrasie. Hierdie integrasie, wat akademies sowel as sosiaal behoort te geskied, word beïnvloed deur die instelling waaraan die student studeer. Uitval is 'n longitudinale proses wat reeds voordat die student aan die instelling begin studeer, 'n invloed het, en die akademiese en sosiale integreringsproses negatief beïnvloed totdat uitval plaasvind. Drie kritieke fases tydens hierdie longitudinale proses blyk teenwoordig te wees, te wete

- die verwyderingsfase uit die bekende
- die oorgang na die nuwe en die eksplorering en ervaring daarvan

- die werklike inkorporering by bestaande akademiese en sosiale aktiwiteite.

Die aktiewe betrokkenheid van die student tydens hierdie hele proses is van kritieke belang.

In die lig van die probleem van studente-uitval aan hoërondewysinstellings word gemeenskaplikhede soos dit blyk uit die onderskeie modelle, vervolgens belig.

### **4.3 STUDENTE SE AGTERGROND**

Studente wat toetree tot die hoër onderwys verteenwoordig 'n breë spektrum van agtergronde. Hulle verskil ten opsigte van herkoms, gemeenskappe, skole en omgewing (platteland of stedelik). Die verskillende gemeenskappe verskil nie net van dié van die instelling in samestelling nie, maar ook in terme van norme, waardes, gedrag en intellektuele style in die alledaagse lewe (Tinto 1993). Hoërondewysinstellings het ook met die uitdaging te kampe om groter getalle nie-tradisionele studente as in die verlede te akkommodeer. (Cottrell 2001).

Die selfbeeld of selfpersepsie van die student speel 'n belangrike rol in die aanvanklike integrasie of sukses van die student. Dit geld veral tydens die eerste periode van studie aan 'n instelling (Henry & Smith 1994; Ochse 2003). Akademies gesproke blyk dit volgens Cabrera et al. (1992) dat die akademiese prestasies wat studente op skool of by ander instellings behaal het 'n direkte effek het op die akademiese integrasie van die student. Tinto (1993) meld dat vorige akademiese prestasie 'n goeie aanduiding is van die mate waartoe die nuwelingstudent akademies sal integreer. Die vorige prestasies van studente beïnvloed dus die selfpersepsie van studente oor hul eie vermoëns, wat weer 'n impak het op hul aanvanklike motivering en prestasies (Pauley, Cunningham & Toth 1999; Ochse 2003; Cottrell 2001). Ochse meld verder dat die akademiese sukses of mislukking van studente nie alleen bepaal word deur die studente se vermoëns of gebrek daaraan nie, maar ook deur die persepsie wat die studente het van hul vermoëns (of dit korrek is of nie) asook hulle verwagtinge van hul prestasies. Studente wat aanvanklik nie na wense presteer nie mag hulleself benadeel deurdat hulle glo dat hulle nie die vermoë het om goed te presteer nie en daarom ook nie hoë verwagtings koester nie. Cottrell (2001:26) stel dit as volg: ... *the more students believe they are capable of success, the more positive their attitude is likely to be, including their general willingness to engage with their own learning.* Volgens



Cottrell onderpresteer studente as gevolg van redes wat min te doen het met hulle potensiaal, maar wat wel te doen het met selfpersepsie, negatiewe ondervindinge, angs en stres. Hierdie faktore maak dit oënskynlik moeilik om te fokus en effektief te studeer. Wanneer hierdie negatiewe siklus dus gebreek word, kan prestasies verbeter.

Die selfpersepsie wat studente het verskil egter van die selfkennis wat hulle besit. Selfkennis is die kennis wat die student het oor sy/haar eie sterkpunte asook beperkinge (Cottrell 2001). Hierdie selfkennis kan positief deur die student aangewend word tydens akademiese aktiwiteite.

Die wye spektrum van studente in die hoër onderwys (diversiteit) het tot gevolg dat nie alle studente ten volle voorbereid is vir dit wat van hulle verwag word aan 'n instelling nie. Die onderrig- en assesseringsmetodes van die skole of ander instellings vanwaar die studente afkomstig is, verskil in baie gevalle drasties van dié van hoërondewysinstelling. Dit het in baie gevalle die gevolg dat studente in die duister is oor hoe om te studeer (Cottrell 2001). Studente weet byvoorbeeld nie hoe om notas af te neem nie, weet nie hoe om inligting in te samel nie, is gewoond aan opsommings of uitgewerkte antwoorde op modelvrae gedoen deur onderwysers, en is gewoond daaraan dat belangriker werk baie herhaal word. Om hierdie redes kan veral nuwelingsstudente die hoër onderwys maklik as koud en onsimpatiek ervaar (McGivney 1996).

Sommige studente het 'n swak, verkeerde en soms negatiewe persepsie van studie (Pascarella, Smart, Ethington & Nettless 1987). Hierdie persepsie het volgens Prosser en Trigwell (2000) ontstaan vanweë ondervindinge deur die student opgedoen as hulle leer en verstaan as die weergee van bestudeerde materiaal beskou. Hulle vorige leerervaringe het dus op die oppervlakkige bestudering van vakke berus. Studente se ervaringsveld omtrent studie verander nie eensklaps wanneer aan hoërondewysinstellings begin studeer word nie. Inteendeel, dit is hierdie ervaringe (soms slegs in vakverband of in sekere dissiplines) wat na vore kom wanneer die studente nuwe studie-ervaringe het in hul huidige situasie by die hoërondewysinstelling. Hierdie is 'n belangrike aspek van die prestasie of aanvanklike ontwikkeling van studente in die hoër onderwys.

Dit is ook nie net die leerervaringe van studente oor die algemeen of binne vakverband wat 'n rol speel nie, maar ook die agtergrondkennis wat die studente oor 'n sekere dissipline het (McGivney 1996). Daarna word verwys as "verklarende kennis" wat die studente reeds besit, en dit is voor die hand liggend dat hoe groter 'n student se kennis is van 'n sekere situasie of onderwerp, hoe beter sal die student toegerus wees om oor die onderwerp te argumenteer, of om die onderwerp of vakdissipline te bestudeer. Sekere programme of dissiplines vereis dat die studente sekere verklarende kennis moet besit alvorens studies aan die instelling begin word. Indien die vakdissipline landbou as voorbeeld geneem word, sal dit belangrik wees vir enige voornemende student om verklarende kennis ten opsigte van sekere natuurwetenskaplike vakke (byvoorbeeld Biologie, Natuur- en Skeikunde, en Landbouwetenskap) te hê. Dit impliseer dat voornemende studente hierdie vakke of vakgroepe op skool moes geneem het en dit in sommige gevalle ook teen 'n sekere minimum standaard geslaag het. Dit beteken dat studente probleme mag ervaar indien instellings hulle tot programme toelaat sonder die nodige verklarende kennis. Die sukses van die student in komplekse kognitiewe aktiwiteite soos byvoorbeeld probleemoplossing, word dus in 'n mate bepaal deur die agtergrondkennis oor die inhoud of feite van die spesifieke vakdissipline.

Daar bestaan 'n moontlikheid dat studente bo en behalwe 'n gebrek aan basiese kennis ook 'n gebrek kan hê aan sekere metakognitiewe vaardighede in sekere vakdissiplines indien dit vreemde of onbekende vakgebiede is. Troskie De-Bruin (1999) noem metakognisie dié aspek wat verwys na die individu se betrokkenheid by die monitering van sy/haar eie denkprosesse terwyl daar gefokus word op 'n spesifieke taak. Metakognisie verwys na die konsepte wat die student verwerf het oor kognitiewe aspekte en metakognitiewe ondervindings wat weer verwys na daardie belewinge wat 'n persoon noop om die strategieë wat gebruik word om kognitiewe take uit te voer, te herevalueer. Die metakognitiewe strategieë, waar dit in hoofsaak handel oor veranderlikes wat mag voorkom by die persoon self, of veranderlikes ten opsigte van die taak, of strategie-veranderlikes, verwys almal na die mate van kennis wat die student alreeds opgedoen het. Binne studieverband of binne vakdissiplineverband kan metakognisie dus verwys na daardie strategieë wat die student alreeds aangeleer het wat die beste vir hom/haar werk om 'n spesifieke taak te verrig. Indien dit dus 'n vreemde vakdissipline is het die student nog nie blootstelling aan verskillende strategieë gehad nie en kan hy/sy in sekere opsigte 'n

gebrek hê aan bepaalde metakognitiewe prosesse wat eers oor 'n sekere tydperk aangeleer kan word.

In die algemeen blyk dit dus, volgens Cottrell (2001), dat die moontlikheid vir suksesvolle studies en volharding die beste potensiaal het wanneer daar voldoende ooreenkomste bestaan tussen die ondervindinge opgedoen deur die student (kennis, vaardighede, gewoontes, praktyke, studievoorkeure, leerstyle), en die inslag van die instelling (kultuur en etos, die vlak en pas waarop die kursus of program aangebied word, die onderrig- en assesseringsmetodes, en die verwagtinge wat die instelling van die studente koester.

Dit mag egter ook wees dat sommige studente dit nog nie duidelik vir hulleself uitgemaak het wat dit beteken om student te wees nie. Met ander woorde, sommige studente glo nie dat hulle gedrag kan verander tydens studie nie. Hierdie betekenisverwarring kan moontlik toegeskryf word aan onduidelike doelwitte wat studente kan hê oor dit wat hulle wil bereik met hul studies. Die doelwitte word vervolgens bespreek.

#### **4.4 DOELWITTE**

Hoe meer doelgerig die student se opvoedkundige doel of beroepsgerigte doel, hoe groter is die kans dat kwalifikasies suksesvol behaal sal word (Moxley et al. 2001). 'n Doelgedrewe student is 'n student wat bereid is om hard te werk ten einde die doel te bereik waarvoor hy/sy verder kom studeer het. Individuele dryfkrag, of dit deur motivering of intense moeite aangevuur word, hou direk verband met die sukses of mislukking van die student.

Tinto (1993) is van mening dat individuele verbintenis (*commitment*) of bereidwilligheid tot harde werk tydens studie tweërlei van aard is, naamlik ten opsigte van eie doelbereiking asook van institusionele verbintenis. Doelverbintenis verwys na die persoon se verbintenis om 'n persoonlike opvoedkundige doel of beroepsgerigte doel te bereik, terwyl institusionele verbintenis weer verwys na die student se verbintenis tot die instelling waaraan hy/sy studeer. Institusionele verbintenis is 'n aanduiding van die mate waartoe die student bereid is om binne die bepaalde hoëronderwysinstelling te werk in die bereiking van sy/haar doel. Institusionele verbintenis het insgelyks 'n invloed op die voornemens van die student om sy/haar doel te bereik (Thomas 2000).

Die mate waartoe die student akademies sowel as sosiaal geïntegreer word, word beïnvloed deur die mate waartoe die student gereed is om sy/haar doelwitte te bereik (vgl. 4.7), asook deur die aard van die leerprogramme, ondersteuning van die instelling en van die sosiale omgewing (McGivney 1996). Baie studente lê groot klem op opvoedkundige deelname aan die instelling. Belonings deur aktiewe deelname aan die akademiese en sosiale studentelewe op kampus weeg vir studente dikwels swaarder as ekonomiese en beroepsgerigte doelwitte en uitkomstes. Hierdie studente mag ook baie sensitief wees vir die vermoë van die instelling waaraan hulle studeer om aan hulle akademiese en sosiale verwagtinge te voldoen (Tinto 1993).

Tinto (1993) meld dat daar ook studente is wat groter ekonomiese en beroepsgerigte doelwitte het. Hierdie studente sal ook baie sensitief wees vir die instelling se impak op die bereiking van hulle doelwitte. Indien die instelling nie voldoen aan hulle sterk en duidelike ekonomiese en beroepsgerigte behoeftes nie, sal hierdie studente eerder hul studies aan ander instellings wat soortgelyke programme aanbied, voltooi. Braxton, Vesper en Hossler (1995) wys daarop dat studente hul toetrede tot hoërondewysinstellings met sekere vooropgestelde verwagtinge maak. Indien dié verwagtinge nie realiseer nie, vervaag onder meer die doelwitte wat die studente met die studies gehad het, hetsy dit institusionele óf beroepsgerigte doelwitte was. Dit kan dus tot die staking van studies lei.

Moxley et al. (2001) wys daarop dat nie alle studente wat tot hoërondewysinstellings toetree duidelike doelwitte het nie. In sommige gevalle word studente na die instellings gestuur weens aspirasies wat ouers of families het en wat in sommige gevalle glad nie ooreenstem met die voorkeure van die student nie. Dit kan waarskynlik maklik die geval wees in die landbou-omgewing waar baie landboustudente se ouers grondbesitters is, en die verwagting daar is dat die student in die landbou moet gaan studeer om dan weer besit van die grond te neem ná studies. Moxley et al. lê daarom klem daarop dat studente ondersteun moet word om duidelike doelwitte vir hulleself uit te klaar. Wanneer hulle duidelikheid daaroor het sal hulle 'n groter besef hê van waarom dit noodsaaklik is om hard te werk ten einde sukses te bereik met hulle studies. Studente behoort dan meer gemotiveerd te wees om ook die vakke wat hulle moontlik as onnodig en tydmors beskou, te bestudeer.

Motivering is dus 'n sekondêre reaksie op die nastreef van duidelike doelwitte. Dit is dus noodsaaklik om motivering as aspek wat tot suksesvolle studie bydra, te belig.

#### **4.5 MOTIVERING**

Om gemotiveer te wees beteken om aangevuur te wees, of om aangemoedig of geaktiveer te wees. Motivering verskaf die “vonk” waarop die mens in enige situasie reageer (Van der Westhuizen 1986). 'n Gemotiveerde student is daarom 'n student wat aangevuur is om hard te werk om 'n sekere doelwit te bereik. So 'n student sal moontlik 'n spontane bereidwilligheid toon om akademies sowel as nie-akademies te integreer ten einde die doel te bereik (vgl. Tinto 1993 en 4.1). Cottrell (2001) stel dit dat indien studente akademies wil presteer hulle bereid moet wees om ten volle betrokke te raak by die leerproses. Dit beteken dat die studente 'n positiewe gesindheid of 'n mate van gewilligheid tot deelname moet openbaar. Dit blyk dus dat motivering en gesindheid hand aan hand gaan en dat dit onmoontlik is om gemotiveer te wees indien 'n student nie 'n positiewe gesindheid het nie.

McGivney (1996), wat navorsing gedoen het op ouer of meer volwasse studente, (bedoelende daarmee studente wat in die meeste gevalle reeds gewerk het vóór formele studies) het bevind dat daar één faktor teenwoordig was wat 'n beduidende verskil gemaak het tussen die meer volwasse student en die student wat die vorige jaar skool verlaat het. Hierdie faktor was motivering. Ouer studente met werksondervinding moes in die meeste gevalle volgens McGivney sekere opofferings maak voordat studies onderneem kon word, en dit is een van die redes waarom hierdie groep studente meer gemotiveer was. Hy wys verder daarop dat hierdie ouer studente ook meer georganiseerd was in terme van tydsbestuur, organisering van akademiese werk en die handhawing van 'n gesonde balans tussen akademiese en sosiale aktiwiteite.

Ongemotiveerdheid by studente kan dikwels die gevolg wees van onnodige bagasie wat studente met hulle saambring na die hoërondewysomgewing. In die meeste gevalle is dit verkeerde gesindhede ten opsigte van leer, of verkeerde gesindhede teenoor hulleself as leerders (Cottrell 2001). Cottrell meld in hierdie verband dat die verkeerde gesindhede die gevolg is van verskeie faktore. In baie gevalle is studente beangs dat hulle nie goed genoeg is nie. Hierdie angstigheid veroorsaak stres en bekommernis wat uiteindelik manifesteer in onderprestasie. Sommige studente

beskou sukses moontlik as blote geluk en nie die gevolg van hulle eie toedoen nie. Sommige studente beskou studeer as harde werk wat met moeite en pyn gepaard gaan, en waarsonder sukses nie behaal kan word nie. Sommige studente beleef soveel angs vir mislukking dat hulle oneffektief studeer. Hierdie studente sal byvoorbeeld baie omvangryke en netjiese opsommings van hulle werk maak, maar in die proses baie tyd daaraan spandeer wat 'n negatiewe effek het op hul prestasie en uiteindelik op hul gesindheid teenoor studies. In ander gevalle sal sommige studente volgens Cottrell doelbewus onderpresteer omdat hulle verkies om onsuksesvol te wees deur nie te werk nie (veral wanneer die kanse vir onsuksesvolheid groot is), eerder as om hard te werk en dan nog steeds onsuksesvol te wees.

Dit blyk dus dat hoe groter die mate is waarin studente glo dat hulle sukses kan behaal, hoe groter sal 'n positiewe gesindheid by die studente teenwoordig wees en hoe meer gemotiveerd sal hulle wees om deel te neem aan aktiwiteite wat tot sukses bydra. Daarom is dit volgens Scholtz (1991), Parsons (1993) en Cottrell (2001) noodsaaklik dat akademiese werkwyses by die hoërondewysinstelling só gestruktureer moet wees dat dit 'n redelike geleentheid vir vroeë sukses moet kan inhou aangesien die moontlikheid van sukses by studente ingeskerp moet word. Studente moet glo hulle het die vermoë om suksesvol te wees.

Sommige studente wat aan hoërondewysinstellings studeer het probleme of leemtes van kognitiewe of affektiewe aard. Hulle mag ook gedragsprobleme, finansiële probleme of groot gapings in kennis hê weens die onderwys wat hulle tot in daardie stadium ontvang het. Dit is daarom ook nie altyd vir die instelling moontlik om in al hierdie opsigte ondersteuning te verskaf nie, maar indien die instelling die student in een of twee van hierdie leemte-areas kan ondersteun, en die student hierdie leemtes kan oorkom, kan dit hom/haar met genoeg energie laat om ander leemtes nie meer as groot hindernisse te ervaar nie (Cottrell 2001).

Bogenoemde aannames impliseer dus dat die instelling en spesifiek die onderrigpersoneel nie koud kan staan teenoor ongemotiveerde studente met negatiewe gesindhede nie. Onderrig kan nooit los staan van opvoeding nie (Tinto 1993) en die motivering van studente (opvoedingstaak) kan dus as deel beskou word van die dosent se taak. Dosente het volgens Cottrell (2001) 'n groot rol te speel in die mate waartoe studente fokus op wat hulle kan bereik eerder as op wat

in die verlede gebeur het. Studente se wanpersepsies omtrent hul eie intelligensie, en die mate waartoe daardie wanpersepsies bydra tot die ondermyning van hulle selfvertroue, kan opgeklaar word met die dosent se hulp.

McGivney (1995) en Kember (1995) beweer dat voorsieners van hoër onderwys daarvan bewus moet wees dat die vlak van motivering gedurende 'n student se studietydperk gedurig sal varieer. Motivering ten opsigte van die kursus, en motivering ook ten opsigte van studie, sal gedurig gedurende die tydperk varieer. Intrinsieke belangstelling in die werk sal van module tot module verskil. In hierdie verband meld Cottrell (2001) dat die vlak van gemotiveerdheid een van twee weë kan volg. In die een geval kan motivering met die verloop van die kursus afneem. Dit kan gebeur vanweë die feit dat die studies meer gekompliseerd raak soos wat die kursus vorder. Dit kan ook wees dat die hoeveelheid inligting wat die studente oor die kursus ontvang, te veel is (groot volumes werk) en dat hulle dan belangstelling verloor. Daarteenoor kan die student weer meer gemotiveerd raak soos wat hy/sy meer en meer 'n kenner raak op die vakgebied, of soos wat die vakgebied meer uitdagend en interessant raak.

Motivering van studente in die hoër onderwys, of die akademiese motivering van studente, het ook 'n intrinsieke en ekstrinsieke aard. Intrinsieke gemotiveerdheid verwys na die vlak van geïnteresseerdheid wat die student in die vakgebied openbaar en die begeerte wat hy/sy het om dit ten volle te verstaan. Ekstrinsieke gemotiveerdheid verwys weer na die behoefte wat die student het om te slaag en dus 'n kwalifikasie te behaal, of na sy/haar vrees vir mislukking (Gibbs 1992; Kember 1995). Hierdie tipes van motivering het weer 'n verdere impak op die benadering tot studies wat die student openbaar. Wanneer die motivering van 'n student in 'n groot mate ekstrinsiek van aard is, sal die student heel waarskynlik 'n oppervlakige benadering (vgl. 4.6.3) met sy/haar studies volg, terwyl intrinsieke gemotiveerdheid sterker korreleer met 'n groter, in-diepte benadering van studies. In hierdie verband meld Cottrell (2001) en Peelo (2002b) dat die wyse van assessering bydra tot die tipe studiebenadering van studente. Die vereistes wat die assessering stel kan die student motiveer om 'n meer in-diepte benadering met studies te volg ten einde die leermateriaal te verstaan (Kember 1995; Gibbs 1999; Richardson 2001). Om die kwaliteit van leer by studente te verhoog is dit nie voldoende om slegs die motivering van studente te bevorder nie, maar is dit volgens Gibbs (1992)

spesifiek noodsaaklik om die intrinsieke motivering te verbeter sonder dat die ekstrinsieke motivering verhoog word.

Beide Astin (1984) en Kember (1995) voer aan dat die mate waarin studente betrokke is 'n sleutelfaktor is in die bereiking van sukses. Studentebetrokkenheid verwys na die hoeveelheid energie wat die student aan akademiese sowel as aan sosiale aktiwiteite bestee. Dit verwys dus na die mate van betrokkenheid wat die student openbaar met sy/haar studies, nie slegs wanneer hy/sy studeer nie, maar ook wanneer die student met ander mense oor die akademie kommunikeer. Hierdie argument van Astin oor die ontwikkeling van studentebetrokkenheid kry waarde as besef word dat 'n groter betrokkenheid van die student op beide akademiese en sosiale vlak bydra tot die motivering van die student. Hierdie verhoogde motivering kan weer 'n positiewe invloed hê op sy/haar gedrag. 'n Uitdaging wat aan opvoeders in die hoër onderwys gestel word is om die student sover moontlik en soveel moontlik betrokke te kry by akademiese prosesse en aktiwiteite, sowel as by sosiale aktiwiteite. Hoe meer gebalanseerd betrokke 'n student is, hoe groter is die moontlikheid dat die student gemotiveerd sal wees om 'n sukses te maak van dit waarmee hy/sy besig is. Betrokkenheid verwys na integrasie, en studente wat goed integreer is waarskynlik intrinsiek gemotiveer en sal moontlik 'n in-diepte benadering tot studies openbaar (Kember 1995).

Uit bogenoemde blyk dit dus dat motivering 'n besondere rol speel in die sukses van studente in die hoër onderwys. Nie alleen bepaal dit in 'n groot mate die sukses van die studente nie, maar het dit ook 'n invloed op die benadering wat die studente teenoor leer openbaar en die leerstyle wat daaruit ontwikkel. Die vraag wat uit hierdie stelling kan ontstaan is watter bydrae die instelling kan lewer om 'n positiewe gesindheid en 'n verkieslik intrinsieke gemotiveerdheid by studente te verseker. Hierdie vraag word vervolgens bespreek.

#### **4.6 DIE INSTELLING SE BYDRAE TOT ONDERRIG EN LEER**

Die uitval van studente aan hoëronderwysinstellings is nie uniek aan dié instellings nie; uitvalle kom in alle omgewings voor. 'n Uitval, onttrekking of mislukking van enige individu in 'n gemeenskap impliseer die afwesigheid van die een of ander sosiale of intellektuele integrasie (Tinto 1993). Tinto is van mening dat die kapasiteit wat 'n instelling openbaar om studente te behou sodat hulle hul studies suksesvol kan voltooi, verband hou met die instelling se vermoë om uit te reik na die studente



en hulle integrasie in die sosiale en intellektuele hoëronderwysomgewing te vergemaklik. Dit sluit aspekte soos die ondersteuning van studente, die wyses waarop onderrig verskaf word, en die beïnvloeding van studente ten opsigte van hul benadering tot studie. Hierdie aspekte verdien om verder toegelig te word.

#### **4.6.1 Die ondersteuning van studente**

Die groter toename van studente aan hoëronderwysinstellings wêreldwyd (vgl. 3.6.1) veroorsaak dat dosente 'n toenemend uitdagende taak het. Professionele ontwikkeling raak al hoe meer belangrik, wat weer die professionele lewe van dosente verryk. Die feit dat daar 'n behoefte by studente bestaan dat dosente hulle moet inspireer, veroorsaak ook dat dosente geïnspireer raak (Cottrell 2001). Dosente behoort dit dus as 'n uitdaging te beskou om met studente te werk wat 'n behoefte het aan ondersteuning op vele terreine, eerder as om net bloot met studente te werk wat maklik leer en alreeds weet wat van hulle verwag word. Cottrell stel dit dat om met studente te werk wat onseker is van hulle potensiaal, hulle te help om hulle prestasies te verbeter en so daardeur te groei tot groter selfvertroue, een van die mees belonende aspekte van onderwys vir 'n dosent is. Uiteraard beskou nie alle dosente die ondersteuning van studente noodwendig as intrinsiek belonend nie.

Ondersteuning van hierdie studente kan in groepverband gedoen word, maar dit vind in die meeste gevalle individueel plaas. Individuele studente-ondersteuning fokus meesal op studente wat spesifieke leerprobleme het (byvoorbeeld konsentrasieprobleme) of studente wat sekere probleme met studies ervaar (byvoorbeeld verkeerde studietegnieke of benaderings). Volgens Cottrell (2001) behoort instellings aandag te gee aan al die studieverwante behoeftes van studente, en behoort dit verkieslik op individuele basis te geskied. By sommige instellings word individuele leerondersteuning wat meer remediërend van aard is deur studentontwikkelingseenhede voorsien. As alternatief geskied leerondersteuning bloot by wyse van individuele afsprake met dosente in hul onderskeie departemente. Wat egter belangrik is, is dat die wyse waarop hierdie ondersteuningsprogramme gestruktureerd is, 'n boodskap aan die studente moet uitstuur oor wat hulle van studente-ondersteuning kan verwag. Studente wat probleme het behoort te weet waar om hulp te gaan soek, en ook dat hulp wel beskikbaar is. Dít sal 'n impak hê op die soort aanvraag wat sal ontstaan (Cottrell 2001).

Alhoewel studentondersteuningsprogramme reeds volledig in 3.6.4 bespreek is, is dit noodsaaklik om dit in hierdie hoofstuk te benadruk dat studentondersteuning 'n belangrike rol te speel het in die sukses van baie studente. Cottrell (2001) wys daarop dat hoërondewysinstellings sensitief behoort te wees vir studente wat die gevaar loop om weens swak prestasie uit te val. Studente-ondersteuning gaan dus hoofsaaklik daaroor om die student te help om suksesvol te wees met sy/haar studies aan die instelling. Die beskikbaarheid van georganiseerde strukture is noodsaaklik en berus volgens Cottrell (2001) op sekere beginsels, soos byvoorbeeld 'n behoeftebepaling van watter behoeftes studente het, en watter tipe ondersteuning verskaf behoort te word. Dit moet verder volgens hom ook spesifieke doelwitte hê, en dit behoort sekere reëls en verantwoordelikhede na te kom, anders kan dit maklik in 'n soort krisisbestuursentrum ontaard waar studente slegs aanklop wanneer sekere opdragte voltooi moet word. Volgens hulle is die doel daarvan nie om 'n langtermyn selfontwikkelingsinstrument te wees nie. Goeie studente-ondersteuningsprogramme maak ook voorsiening vir die vasstelling van prioriteite by studente, die aanbied van studievoorigting en advies, die bepaling van sterkpunte by studente, en die byhou van 'n verslag oor elke student.

#### **4.6.2. Onderrigwyses**

In 'n ondersoek gedoen deur Dall'Alba (1991) na die begrip wat dosente in die hoër onderwys het oor wat hulle onder onderrig verstaan, het die volgende aspekte duidelik na vore gekom: dat onderrig beskou word as die aanbied van inligting; dat onderrig beskou word as die oordra van inligting van dosent na student; dat onderrig beskou word as die illustrasie van hoe die teorie in die praktyk toegepas word; dat onderrig beskou word as die ontwikkeling van konsepte en beginsels; dat onderrig die kapasiteit ontwikkel om tot uitnemendheid te vorder; dat onderrig op 'n ontdekkende wyse verskillende perspektiewe verstaanbaar maak; en dat onderrig beskou word as die bring tot konseptuele verandering by die student.

Boegenoemde sienings van onderrig wys daarop dat onderrig enersyds beskou kan word in terme van die dosent alleen, dit wil sê slegs 'n bewussyn van wat hy/sy doen. Hierteenoor kan onderrig beskou word as die inkorporering van die inhoud waar die fokus weg van die dosent alleen verskuif na die meer volledige verhouding tussen dosent, student en inhoud (Dall'Alba 1991). Dit handel dus oor die wyses waarop te werk gegaan moet word om die verstaan van die inhoud te optimaliseer.

Een van die strategieë wat gevolg kan word om groter suksesse in die hoër onderwys te verseker is om die gehalte van leer by studente te verhoog. Om die gehalte van leer te verhoog vereis volgens Gibbs (1992) onder meer dat programme by hoërondewysinstellings só gestruktureerd sal wees dat dit 'n ondersoekende, analitiese en kreatiewe benadering by die student stimuleer, wat weer 'n onafhanklike oordeel en kritiese selfbewustheid tot gevolg sal hê. Dit is volgens hom duidelik dat dit in die meeste gevalle nie die geval by hoërondewysinstellings is nie, omdat instellings onder meer ooraafhanklik is van net een manier van onderrig, naamlik die formele lesing.

Gibbs (1992) wys daarop dat indien slégs van formele lesings gebruik gemaak word tydens die oordra van inligting, die studente nie die nodige vaardighede ontwikkel om ten volle as volwaardige studente in die hoër onderwys te ontwikkel nie. Hy voeg daarby dat studente ooraafhanklik kan raak van inligting verskaf deur dosente tydens lesings, seminare en praktiese werk as gevolg van die lepelvoer- (*spoon feeding*) metode van onderrig.

Volgens Biggs (1989) is daar vier elemente teenwoordig wat tydens onderrig aangewend kan word ten einde 'n in-diepte benadering met studies te stimuleer en dus kwaliteit van leer te verhoog. Die eerste element handel oor die gemotiveerdheid van die student, bedoelende daarmee dat die onderrig op so 'n wyse behoort te geskied dat dit die student ten volle sal betrek en dat hy/sy die noodsaaklikheid daarvan sal insien om die leerinhoud te bemeester. Tweedens behoort onderrig op so 'n wyse te geskied dat dit die student aktief sal betrek. In-diepte leer word onder meer met die doen van aktiwiteite geassosieer. 'n Derde element betrokke by onderrig om kwaliteit leer te stimuleer is om onderrig só te struktureer dat dit interaksie met die onderrigpersoneel of mede-studente sal stimuleer. Die vierde vereiste is om onderrig op so 'n wyse te struktureer dat dit sal voortvloei vanuit die studente se reeds verworwe kennisbasis. Bestaande kennis wat die studente reeds besit moet bygebring word sodat daar 'n basis is vanwaar nuwe kennis aan die studente oorgedra word. Inligting of leerinhoud is ook meer bruikbaar en verstaanbaar vir studente wanneer die groter prentjie waar die nuwe inligting inpas voortdurend tydens onderrig geïntegreer word (Prosser & Trigwell 2000).

Verskillende strategieë kan gevolg word om hierdie vier elemente te realiseer. Die eerste strategie kan wees om volgens Gibbs (1992) en Prosser en Trigwell (2000) onafhanklike leer by studente te bevorder deur die studente groter outonomie en beheer te gee oor die pas waarteen hulle studeer, leermetodes wat hulle aanwend, leeruitkomstes wat hulle wil bereik, en ander vakverwante faktore wat vir hulle belangrik is. Die persoonlike ontwikkeling van die studente is 'n verdere faktor wat deur dosente in ag geneem moet word. Die strategie om van relevante probleem situasies gebruik te maak behoort studente te stimuleer om toepaslike probleemoplossingstegnieke aan te wend tydens studie. Die geleentheid om te reageer op dit wat bestudeer word is belangrik. Boud, Keogh en Walker (1985) verwys na verskillende wyses waarop studente oor die leerinhoud kan reflekteer soos byvoorbeeld onder meer deur die saamstel van joernale en portefeuljes van werk, asook die bespreking van leerstrategieë, en videomateriaal. Verdere strategieë is die doelbewuste stimulering tot onafhanklike groepwerk, die motivering om te leer deur die fisiese doen van take, die doelbewuste ontwikkeling van studievaardighede, asook die aanwending van projekwerk.

Die verhouding tussen dosente en studente aan hoëronderrysinstellings is van so 'n aard dat dié dosente wat 'n konseptuele verandering/student-gefokusde benadering volg, meer geneig sal wees om studente te onderrig wat 'n in-diepte benadering met hulle studies volg. Dosente wat weer 'n inligting-oordra/dosent-gefokusde benadering volg sal heel moontlik studente onderrig wat 'n oppervlakige benadering tot studie het (Prosser & Trigwell 2000). As gevolg van die verskillende tipes leerstyle by die studente word verskillende tipes onderrigstyle dus vereis om effektief te wees.

#### **4.6.3 Oriëntasies en benaderings ten opsigte van studie**

Een van die doelstellings van hoër onderrys is om hoë gehalte leeruitkomstes te realiseer (Prosser & Trigwell 2000). Om hierdie doel te bereik is dit wenslik dat 'n oppervlakkige benadering tot leer by studente ontmoedig word en 'n meer in-diepte benadering aangemoedig word. Weens verskeie redes soos skoolondervindinge, wyses van assessering en 'n verkeerde ingesteldheid tot studies lyk dit egter meesal asof studente geneig is om die oppervlakkige benadering tot hul studies te volg.

Studente benader hul studies vanuit 'n sekere soort oriëntasie wat bepaal word deur die soort gemotiveerdheid (intrinsiek of ekstrasiek) wat hul teenoor hul studies in die

algemeen of binne 'n vakgebied het. Literatuur (Taylor, Morgan & Gibbs 1983; Richardson 2001) dui daarop dat daar basies vier verskillende oriëntasies by studente teenwoordig is, naamlik 'n beroepsgerigte; akademiese; sosiale; en persoonlike oriëntasie. Taylor et al. (1983) definieer 'n oriëntasie as al daardie gesindhede en doelwitte in kombinasie wat 'n individu se wisselwerking met die kursus en die instelling waaraan hy/sy studeer, uitdruk. Studente het ook nie net een tipe oriëntasie waaruit studies benader word nie, en die verskillende tipes kom gewoonlik in kombinasies voor. Richardson (2001) wys egter daarop dat elke student een tipe oriëntasie het wat groter prioriteit het as die ander. Die vereistes wat afsondelike kursusse aan studente stel, pas in sommige opsigte die studente se oriëntasie, maar dit kan ook veroorsaak dat sekere studente sekere aanpassings moet maak ten opsigte van hul oriëntasies. Sommige studente slaag egter nie daarin om hierdie aanpassings te maak nie, en dit is moontlik dat diesulkes hul studies sal staak (Richardson 2001).

Dit blyk dat navorsers toenemend tot die besef kom dat studente in baie gevalle geneig is om die wyse waarop hulle hul studies benader, só te oriënteer dat dit inpas by die vereistes wat die kursus aan hulle stel (Cottrell 2001). In hoofsaak blyk dit egter dat die benadering tot studie eintlik deur die wyse waarop assessering manifesteer bepaal word (Marton, Hounsell & Entwistle 1997). Studente pas hulle leerstyl aan om te voldoen aan die tipe vereistes wat deur assessering aan hulle gestel word (Kember 1995; Gibbs 1999; Richardson 2001). Indien assessering dus slegs die weergee van data vereis, sal studente geneig wees om 'n oppervlakkige benadering tot hul studies te volg, terwyl assessering wat ontwerp is om dieper begrip te toets, 'n in-diepte benadering ten opsigte van studies by studente sal bevorder (Brown, Bull & Pendlebury 1997).

Alhoewel daar in hoofstuk 3 (vgl. 3.7.2.8) verwys is na die verskillende benaderings wat studente volg tydens studie, is dit noodsaaklik dat hierdie benaderings van nader beskou word. Die tipe benadering wat 'n student volg word deur verskeie faktore beïnvloed (byvoorbeeld onvoldoende kursusontwerp, en onderrigmetodes), maar die tipe gemotiveerdheid (intrinsiek of ekstrinsiek) en die tipe assessering aangewend in die spesifieke kursus bly van die grootste bepalende faktore wat studiesukses betref (Gibbs 1992; Kember 1995; Gibbs 1999; Cottrell 2001; Richardson 2001; Peelo 2002b).

#### **4.6.3.1 Die oppervlakkige benadering**

Studente wat hierdie benadering volg is geneig om die studiemateriaal (dit wat geleer moet word vir die toets of eksamen) te reduseer tot die status van nie-gekoppelde feite wat gememoriseer moet word (Marton, Hounsell & Entwistle 1997). Die hoofdoel van die leertaak volgens Gibbs (1992) en Prosser en Trigwell (2000) is die reproduksie van die leerinhoud (met minimum inspanning) in 'n latere stadium, soos tydens die eksamen. Hierdie tipe benadering is algemeen en kom wêreldwyd aan hoër onderwysinstellings voor (Gibbs 1992). Gibbs argumenteer dat hierdie tipe benadering tot studies rampspoedig is omdat dit duidelik uit navorsing na vore kom dat dit onwaarskynlik is dat studente met hierdie tipe benadering 'n volle begrip het van die belangrikste konsepte in 'n tema of vakgebied. Hierdie studente het ook nie 'n goeie geheelbeeld van die onderwerp nie, is nie in staat om te onderskei tussen beginsels en voorbeelde nie, vind dit moeilik om logies te redeneer oor die onderwerpe en kan nie onderskei tussen die hoofelemente tydens 'n lesing nie.

Daar kan waarskynlik geredeneer word dat dit nie altyd noodsaaklik is om alle werke ten volle te verstaan nie, en dat memorisering in sommige gevalle genoegsaam is om sekere materiaal te ken. Navorsing deur Marton en Wenestam (1978) toon egter dat studente wat die oppervlakkige benadering volg geneig is om selfs hoër punte te behaal in toetse as dié studente wat die in-diepte benadering volg indien toetse geskryf word direk nadat daar gestudeer is. Hierdie geringe voordeel gaan egter gou verlore omdat studente met die oppervlakkige benadering geneig is om die inligting baie gou te vergeet, en indien daar later weer 'n toets oor dieselfde werk geskryf word (byvoorbeeld 'n week later), presteer studente met die in-diepte benadering en die strategiese benadering veel beter.

Prosser en Trigwell (2000) beveel derhalwe aan dat indien hierdie tipe benadering alleen deur studente gevolg word, dit ontmoedig moet word omdat dit heeltemal onvoldoende is en geassosieer word met swak leernutkomstes.

#### **4.6.3.2 Die in-diepte benadering**

Studente met 'n in-diepte benadering tot studie wend ernstige pogings aan om sin te maak uit dit wat geleer moet word. Dit sluit die strewende om idees en konsepte te vorm in. Dit behels dinkwerk en die soeke na integrasie tussen verskillende komponente of konsepte, die in-verband-bring van die werk met hul eie ondervindinge (Marton et al. 1997), die vasstel van patrone en onderliggende beginsels, die formulering van

hipoteses, en die “rondspeel” met idees (Gibbs 1992; Ramsden 1992; Prosser & Trigwell 2000; Richardson 2001). Marton en Saljo (1984) redeneer dat die in-diepte benadering die enigste manier is waarop leer materiaal verstaan kan word. Studente wat hierdie benadering volg integreer makliker nuwe inligting met vorige verworwe kennis en is ook in staat om kennis makliker in verband te bring met ander bestudeerde komponente (Marton et al. 1997). Studie is vir hierdie studente samehangend, kontekstueel en betekenisvol (Cottrell 2001) en die studente bereik ‘n hoër kwaliteit leeruitkomst (Prosser & Trigwell 2000).

Die benadering wat studente tot hul studies volg is nie ‘n vaardigheid of karaktereienskap van die student nie, maar word aangewakker deur die verhouding tussen die student en die persepsie wat die student het van die konteks van dit wat bestudeer moet word (Prosser & Trigwell 2000). Dit impliseer dus dat indien die konteks verander die kans redelik is dat die benadering van die student ten opsigte van die studies ook kan verander. Studente se benadering teenoor studies kan dus varieer afhangende van die vereistes gestel deur byvoorbeeld die leerinhoud of tipe assessering. Gibbs (1992) meen egter dat daar ‘n kleiner groep studente is wat bykans altyd slegs die oppervlakkige benadering volg en dit moeilik vind om te verstaan wat die in-diepte benadering beteken. Hierdie studente se konsepsie van leer maak dit vir hulle bykans onmoontlik om op enige ander manier te studeer.

Die in-diepte benadering blyk die gewenste tipe benadering te wees wat deur studente gevolg behoort te word (alhoewel die strategiese benadering ook gewenste resultate ontlok) omdat hierdie tipe benadering onder meer lei tot werklike insig en begrip, en dit studies dus werklik die moeite werd maak. In 4.6.2 is reeds gewys op die verskillende elemente wat deur Biggs (1989) geïdentifiseer is om teenwoordig te wees vir die stimulering van ‘n in-diepte benadering. Een van die elemente is die daarstelling van interaksie van die student met verskillende rolspelers tydens studie.

#### **4.6.3.3 Die strategiese benadering**

Studente wat die strategiese benadering volg het ten doel om die hoogste moontlike punte in die vak of vakgebied te behaal (Marton et al. 1997). Hierdie studente werk voortdurend en konstant hard om hierdie doel te bereik. Hulle poog om genoegsame tyd beskikbaar te maak vir studies, werk effektief, sorg dat hulle die regte studiemateriaal tot hulle beskikking het, en dat hulle in die regte omstandighede

studeer. Die studente poog om aan al die vereistes soos gestel deur die kurrikulum of dosente, te voldoen.

Die ondervindinge wat die student by die instelling opdoen – akademies sowel as sosiale ondervindinge – bepaal grootliks die wyse waarop die student by die hoëronderwysinstelling integreer, en word vervolgens belig.

#### **4.7 AKADEMIESE EN SOSIALE INTEGRASIE**

Vroeëre teoretiese analises van studente-uitval aan hoëronderwysinstellings was gebaseer op die selfmoordteorieë van Durkheim (vgl.4.2.3). Daarvolgens het Durkheim geargumenteer dat persone wat die geneigdheid het tot selfmoord dit wel sal pleeg indien daar 'n gebrek aan integrasie op een van die volgende twee wyses teenwoordig is: 'n gebrek aan waarde of morele integrasie (gebaseer op die handhawing van soortgelyke waardes en oortuigings in die gemeenskap), of 'n gebrek aan kollektiewe of sosiale integrasie (gebaseer op sosiale interaksies en die vorming van persoonlike affiliasies). Hierdie argument is ook volgens Tinto (1975) in 'n aangepaste vorm toepaslik op studente wat uitval aan hoëronderwysinstellings.

Tinto (1975) het met die ontwikkeling van sy integrasiemodel dit noodsaaklik gevind om te onderskei tussen die student se integrasie met die akademiese strukture van die instelling, en die student se integrasie met die sosiale lewe op die kampus. Een van die grootste “krisisse” wat veral die nuwelingstudente aan hoëronderwysinstellings ervaar is die taak om geïntegreerd te raak – of anders gestel: om geïnkorporeer te word (Tinto 1993; Milem & Berger 1997). Die proses van integrasie is volgens Tinto 'n interaktiewe proses, waaraan 'n student aktief moet deelneem. Die optrede, gedrag, persoonlikheid, voorkeure en afkeure van die student, is enkele voorbeelde van faktore wat 'n rol speel in 'n student se mate van akademiese en/of sosiale integrasie.

Brower (1992), Tinto (1993) en Thomas (2000) wys ook daarop dat dit noodsaaklik is vir studente is om akademies sowel as sosiaal te integreer. Slegs akademiese of slegs sosiale integrasie sal onvoldoende wees en sal nie bevorderlik wees vir effektiewe inskakeling by die akademiese milieu nie. Kember (1995:99) sluit sosiale integrasie by akademiese integrasie in wanneer hy akademiese integrasie as volg verduidelik: *Academic integration is interpreted as encompassing all facets of a course and all elements of contact between an institution and the students whether*



*these are of an academic, administrative or social nature.* Astin (1993) beweer dat medestudente (studentemaats) die enkele grootste faktor is wat 'n invloed het op die lewe van die 'n student en derhalwe behoort sosiale integrasie meer belig te word deur akademiese instellings. Dit is egter ook so dat 'n student byvoorbeeld heel gemaklik in die sosiale sisteem van die hoërondewysinstelling integreer, maar dan nog steeds sy/haar studies ontydig staak weens die onvermoë om sekere minimum vereistes in sekere akademiese modules te behaal. Laasgenoemde dui op 'n onvermoë om akademies te integreer. Daarteenoor kan 'n student weer byvoorbeeld akademies goed presteer wat dui op gesonde akademiese integrasie, maar studies ontydig staak en die kampus verlaat weens onvoldoende integrasie in die sosiale lewe van die instelling. In hierdie verband meld Bean (1983) sowel as Tinto (1993) dat hoe hoër of groter die vlak van sosiale integrasie is, hoe hoër of groter sal die vlak van verbintenis (*commitment*) tot die hoërondewysinstelling wees.

Integrasie lei tot groter motivering onder studente (Jarvis, Holford & Griffon 1998), maar veroorsaak ook dat dit makliker is vir studente om betekenis te gee aan sekere idees en standpunte wanneer daar met ander daarvoor gekommunikeer word (Gibbs 1992). Akademiese interaksie dui nie slegs op die konvensionele klassituasie, tutoriale of seminaarbesprekings nie, maar ook op outonome studentegroepe wat spontaan ontstaan of waar medestudente mekaar ondersteun tydens studie of enige ander werk van akademiese aard. Gibbs wys daarop dat die student wat die tutorwerk doen, gewoonlik dié een is wat die meeste baat vind by die tutorproses. Dit bevestig die aanname dat die beste manier van leer is om dit wat geleer moet word aan ander te verduidelik.

Ten einde veral akademiese interaksie aan te moedig vereis sommige dosente groepwerk van die studente of is die kursus so gestruktureer dat groepwerk verpligtend is. Indien hierdie groepwerk korrek toegepas word is dit gewoonlik baie bevredigend vir beide student en dosent. Cottrell (2001) wys egter daarop dat dit noodsaaklik is dat aan studente eers die nodige leiding en ondersteuning in die funksionering van groepwerk gebied moet word om effektiewe groepwerk te verseker. Sy is van mening dat indien dit nie korrek bestuur word nie studente baie maklik bedreig en/of onnodig blootgestel kan voel. Dit kan tot onsekerheid by die student lei. Dit lyk dus asof groepwerk (indien dit nie korrek bestuur of benut word nie) daartoe kan lei dat studente ongelukkig is en dit as 'n onbevredigende akademiese ervaring beleef. Van die faktore wat Cottrell (2001) uitlig as faktore wat

moontlik oneffektiewe groepwerk by 'n student kan veroorsaak, is dat sommige studente 'n vrees het om saam met "vreemdelinge" of nie-bekende studente te werk (veral aan die begin van 'n kursus). Sommige studente mag ook vrees dat hulle nie in ag geneem sal word nie of dat hulle "uitgelaat" sal word tydens groepwerk, terwyl ander weer kan voel dat hulle geen bydrae het om te lewer tot die groep nie. Soms kan studente bekommerd wees oor die uitkomstes van die assessering - veral waar sommige studente meen dat die groep tot hulle nadeel gaan presteer. Laasgenoemde verskynsel kom veral voor by studente wat gewoonlik akademies baie goed presteer. Dosente het dus 'n groot rol te speel in die bestuur van effektiewe groepwerk deur onder meer groepwerkvaardighede by die studente te ontwikkel, en te poog om 'n ondersteunende atmosfeer onder die studente te skep.

Studente tree tot hoëronderwysinstellings toe met sekere verwagtinge. Indien daar aan hierdie verwagtinge voldoen word sal die studente makliker akademies en sosiaal integreer in die studentegemeenskap (Braxton et al. 1995; Milem en Berger 1997). Peterson (1993) meld in hierdie verband dat variasie bestaan ten opsigte van die verskillende wyses waarop studente integreer. Hierdie variasie word bepaal deur die aanvanklike doelwitte (loopbaangedrewe doelwitte) wat die studente het wanneer studies onderneem word. 'n Onderliggende interpretasie ontstaan dus by die student of hy/sy bereid is om vanweë sy/haar verwagtinge 'n akademiese en/of sosiale lidmaatskap by die instelling te vestig (Tinto 1993).

Dit blyk dus volgens Berger en Braxton (1998) dat akademiese instellings 'n hoë premie behoort te plaas op aan die integrasie van veral nuwelingstudente. Dit is verder belangrik dat daar nie slegs op akademiese integrasie gefokus word nie maar dat sosiale integrasie ewe-eens deur instellings as belangrik beskou word.

#### **4.8 OPSOMMENDE PERSPEKTIEF**

In 'n poging om die verskillende bydraende faktore te ondersoek wat sukses met studies in die hoër onderwys sou kon optimaliseer, is enkele teoretiese modelle wat suksesse met akademiese studies vooropstel ondersoek. Verskeie teoretiese modelle is bespreek, en Tinto (1993) se latere interaktiewe model is voorgehou as dié model wat meer gefokus het op die totale proses wat strek vanaf die agtergrond van die student, die integrasie en ingesteldheid van die student, tot en met die uitval van die student, en wat aanleiding daartoe kan gee dat studente studies voortydig staak.

Studente wat van 'n skoolsisteem afkomstig is waar hulle voorberei is op verdere studie aan hoërondewysinstellings, het 'n groter potensiaal om suksesvol te wees met hulle studies as dié studente wat nie ten volle daarvoor voorberei is nie. Aspekte soos 'n goeie selfbeeld en 'n korrekte persepsie van studie blyk noodsaaklik te wees vir optimale inskakeling by die akademiese milieu. Indien blootstelling aan spesifieke vakke of vakgebiede wat as noodsaaklik beskou word vir die aanbied van spesifieke vakke aan die hoërondewysinstelling, plaasgevind het, het dit 'n vergroting in die verklarende kennis van die vakgebied by die student tot gevolg. Dié studente het alreeds tot 'n groot mate sekere kognitiewe vaardighede ontwikkel en besit derhalwe die vermoë om sekere vaardighede tydens studies aan te wend om spesifieke take suksesvol te voltooi.

Studente met duidelike doelwitte vir hulle studies, is meer bereid om hulle te verbind tot die instelling en die kursus wat hulle volg, en vertoon derhalwe 'n groter doelgedrewenheid as ander wat nie duidelike doelwitte het nie. Hoe groter (duideliker) die doelwit(te) van die student is, hoe groter is die kans op sukses.

Die vlak van gemotiveerdheid van 'n student bepaal grootliks die mate waartoe die student bereid is om akademies sowel as sosiaal te integreer by die instelling en om hard te werk ten einde suksesvol te wees met die studies. Indien studente met 'n swak gesindheid ten opsigte van studie in hoër onderwys begin studeer, lei dit gewoonlik daartoe dat hierdie studente ongemotiveerd raak. Die instelling waaraan studente studeer kan nie afsydig staan teenoor die gemotiveerdheid van die studente nie en moet die nodige ondersteuning in dié verband gee. Om studente te motiveer is deel van die dosente se taak – veral omdat studente se vlak van gemotiveerdheid geneig is om van tyd tot tyd te varieer.

'n Toenemende behoefte aan ondersteuning ontstaan by studente. Dit wissel van persoonlike ondersteuning tot akademiese ondersteuning van 'n wyduiteenlopende aard. Dit is daarom noodsaaklik vir instellings om goed georganiseerde strukture daar te stel vir studente-ondersteuning. Onderrigwyses en wyses van assessering blyk uiters belangrike aspekte te wees wat 'n bepalende rol speel in die benadering wat studente sal volg met hulle studies. Alhoewel die oppervlakkige benadering die benadering is wat studente meer geneig is om te volg, is dit duidelik nie die

gewenste benadering nie en die stimulering van die in-diepte benadering by studente blyk verkieslik te wees.

Dit is noodsaaklik dat studente nie slegs akademies nie maar ook sosiaal behoort te integreer by die akademiese instelling ten einde die moontlikheid op sukses te optimaliseer. Dit kan veral vir nuwelingstudente in 'n krisis ontaard om op beide die gebiede te integreer en die instelling behoort daadwerklike pogings aan te wend om studente in hierdie opsig te ondersteun.

Die faktore wat 'n rol speel in die sukses van studente aan hoërondewysinstellings, soos bespreek in hierdie hoofstuk, is uiteraard nie die enigste nie, aangesien daar sekerlik ander geïsoleerde faktore ook teenwoordig kan wees wat 'n invloed kan hê. Die faktore wat bespreek is kan egter 'n essensiële of bydraende rol speel in die studiesukses van studente.

Studenteretensie aan landbou-opleidinginstellings in Suid-Afrika is ewe-eens belangrik, en is aan dieselfde faktore gekoppel soos in die hoofstuk bespreek. Dit is dus noodsaaklik om 'n agtergrondperspektief van landbou-opleiding in Suid-Afrika te verkry. Hierdie perspektief word in die volgende hoofstuk hanteer.

## HOOFSTUK 5

### 'N OORSIG VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA

#### 5.1 INLEIDING

In 'n poging om te verklaar waarom studente aan landbou-opleidingsinstellings in sommige gevalle nie hulle studie voltooi nie, is dit noodsaaklik om eers 'n oorsig van landbou-opleiding in Suid-Afrika te verkry. Dit word vanuit 'n historiese perspektief gedoen om die huidige stand daarvan beter te verduidelik. 'n Ondersoek na die historiese doelwitte met landbou-opleiding behoort tot 'n breër perspektief te lei oor die ontwikkeling daarvan in Suid-Afrika. Die verskillende rolspelers in die landbou bepaal die tipe opleiding wat deur die verskaffers van opleiding aangebied word. In hierdie hoofstuk word die huidige doel met landbou-opleiding in Suid-Afrika ondersoek en word daar oorsigtelik gekyk na die verskillende verskaffers van landbou-opleiding. Die onderskeie programme wat deur elk aangebied word, word bondig saamgevat.

#### 5.2 DIE ONTSTAAN VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA

Gedurende die negentiende eeu was 'n groot persentasie van die bevolking in Suid-Afrika betrokke by landbou en landbou-verwante aktiwiteite. Groot getalle mense was egter nie daarby betrokke nie, want die bevolking in daardie tyd was klein. Volgens die *Joernaal van die Departement van Landbou* (1921) was dit die rede waarom daar relatief gesproke in 'n baie laat stadium begin is met landbou-opleiding in Suid-Afrika.

Landbou-opleiding het aanvanklik in skole begin (1889) met slegs drie skole – op Stellenbosch, Somerset-Oos en Grahamstad – wat landbou aangebied het (*Joernaal van die Departement van Landbou* 1921). Twee van hierdie skole het egter gesluit en slegs die skool op Stellenbosch, wat tans as die Elsenburg Landboukollege bekend staan, het bly voortbestaan. Verskeie landboukolleges het in die volgende twee dekades ontstaan. Eers was dit die Elsenburg Landboukollege in 1898, die Cedara Landboukollege naby Pietermaritzburg in 1906, daarna die Grootfontein Landboukollege by Middelburg (Kaap) in 1911, en enkele jare later (1919) die Glen Landboukollege naby Bloemfontein (Serfontein 1986; De Klerk 1991). Intussen is daar hard gewerk deur akademië van die Victoria Kollege (tans

die Universiteit van Stellenbosch) en ander rolspelers in veral die wynbedryf, om 'n departement vir landbou-opleiding by die kollege (universiteit) te stig, en is 'n landboufakulteit by die instelling in 1918 gestig (Neethling & Swart 1968). In daardie stadium was daar slegs twee fakulteite aan Suid-Afrikaanse universiteite wat landbougrade toegeken het, naamlik dié van die Universiteit van Stellenbosch en die Universiteit van Pretoria.

Een van die vereistes vir doeltreffende landbou-opleiding is dat daar praktiese fasiliteite beskikbaar moet wees. Die genoemde landboukolleges was almal onder die beheer van die Departement van Landbou, en die kolleges was almal geleë op staatsgrond (proefplase) wat hulle geskik gemaak het vir hierdie doel. Dit was deels een van die redes waarom dit relatief lank geneem het om byvoorbeeld die landboufakulteit by die Universiteit van Stellenbosch tot stand te bring, omrede geld en grond bekom moes word. Die regering van daardie tyd het egter geld bewillig vir hierdie doel, en die plaas Welgevallen is in 1917 deur die Victoria Kollege (universiteit) gekoop (Neethling & Swart 1968).

### **5.3 HISTORIESE DOELWITTE VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA**

Met die goedkeuring vir die totstandkoming van die eerste landbouskool in Suid-Afrika (tans die Elsenburg Landboukollege) in 1887, word ook die vroegste doelwit met landbou-opleiding in Suid-Afrika gevind, en wel in die Kollegeraad-verslag van Junie 1887 wat dit as volg omskryf: *In order to enable youths intending to become farmers to require a good general and thorough professional education at the same time ...* (Serfontein 1986). Hierdie doelwit was nie spesifiek gerig op landbou-opleiding nie, en die klem was hoofsaaklik op die algemene opvoeding en onderrig van leerders wat moontlik in die toekoms tot die boerdery sou toetree. Dit was moontlik die rede waarom landbou-opleiding in daardie jare redelik ongestruktureerd was. Dit kan afgelei word uit die feit dat die regering in 1921 dringend 'n kommissie saamgestel het om die stand van landbou-opleiding in Suid-Afrika te ondersoek, met die doel om 'n skema (struktuur) vir doeltreffende landbou-opleiding daar te stel (*Joernaal van die Departement van Landbou* 1921).

Die regeringskommissie het 'n omvattende skema daargestel om landbou-opleiding meer gestruktureerd en doeltreffend te maak. Die skema het die volgende drie hoofkomponente bevat: dat daar 'n kursus in landbou-opleiding geïmplementeer

word wat voorsiening maak om alle klasse van leerders (vanaf primêre skool tot op hoëronderwysvlak) in staat te stel om onderrig daarin te ontvang indien dit verlang word; dat die opleiding van onderwysers om die nodige onderwys in landbouwetenskap te verskaf, hoë prioriteit behoort te geniet; dat die verskillende kursusse in landbou-opleiding soos aangebied by skole, kolleges (landboudepartemente) en fakulteite (universiteite), gesinkroniseer word, met die doel om leemtes sowel as oorvleueling van werk uit te skakel.

Die hoofdoelwit van landbou-opleiding by landboukolleges was om potensiële kommersiële boere toe te rus met die nodige vaardighede in die onderskeie boerderypraktyke. Volgens die *Land and Agriculture Policy Centre (LAPC)* se Beleidsdokument van 1996, het historiese blanke landboukolleges in Suid-Afrika voorsiening gemaak vir die seuns van kommersiële blanke boere wat gewoonlik direk ná hul studies terugkeer na die plaas. Die kurrikulum van hierdie kolleges was dan ook só gestruktureer dat die klem geval het op 'n kombinasie van teoretiese en praktiese vaardighede wat moontlik in die behoeftes van die kommersiële boerderysektor sou voorsien. Daarteenoor was die doelwit van landbou-onderrig aan historiese swart landboukolleges om mense op te lei wat deur die spesifieke departement van landbou aangewend is om 'n verskeidenheid van posisies in die departement te vul.

Landbou-opleiding aan universiteite was en is nog steeds vanuit 'n meer wetenskaplike grondslag gekurrikuleer, en groter klem word gelê op vakgebiede soos chemie, wiskunde en fisika. Die vooropgestelde doelwit van die pas beplande fakulteit van landbou in 1918 was duidelik, soos uiteengesit in die verslag van die Kollegeraad (Victoria Kollege) van 22 Maart 1917: *A modern faculty of agriculture should be truly of a university character. Its technical instructions should be based on an accurate knowledge of the fundamental science; its spirit should be a spirit of research; and its constant endeavour should be to advance our knowledge of agricultural processes...* (Neethling & Swart 1968). Klem is dus gelê op die navorsingsaspek van die landbou en ook op die bydrae wat dit tot die kommersiële boerdery kon lewer.

Dit blyk dus dat landbou-opleiding op skoolvlak basiese agtergrondkennis voorsien het ten opsigte van die vakgebied landbou, dat landboukolleges kursusse voorsien het wat uitsluitlik van toepassing was op die kommersiële boer, en dat universiteite

'n groter wetenskaplike en dus ook navorsingsbenadering met landbou-opleiding gehad het. Hierdie sektore het hoofsaaklik voldoen aan die behoefte wat daar was vir landbou-opleiding. Dit is vervolgens nodig om die huidige behoefte van landbou-opleiding te belig.

#### **5.4 DIE BEHOEFTE AAN LANDBOU-OPLEIDING**

Enige diens, van watter aard ookal, behoort behoeftegerig te wees ten einde doeltreffend te wees (Venter 2004). Daarom is dit noodsaaklik dat landbou-opleiding behoeftegerig behoort te wees sodat dit aan die eise van die verskillende belanghebbendes in die landbou kan voldoen. Grootskaalse politieke veranderinge in Suid-Afrika, veral ná 1994, het daartoe gelei dat daar 'n veranderende behoefte ten opsigte van landbou-opleiding in Suid-Afrika ontstaan het.

Naskoolse opleiding, en spesifiek opleiding op die hoërondwysvlak vir die voornemende boer, bestuurder, of vir enige ander beroep in die landbousektor, word as noodsaaklik beskou om die ekonomiese en maatskaplike behoeftes van 'n land oor die langtermyn te bevredig (Ondersoek na landbou-opleiding in RSA 1992). Verskillende rolspelers wat strek vanaf verdere onderwys- en opleidingskolleges (voorheen tegniese kolleges), landboukolleges, universiteite van tegnologie (voorheen teknikons) tot universiteite, verskaf tans opleiding op hoërondwysvlak in Suid-Afrika (vgl. 5.6). Die *South African Board of Education and Training in Agriculture* (SABETA) is in 1994 gestig met die doel om landbou-opleiding in Suid-Afrika op só 'n wyse te koördineer dat volhoubare landbou-opleiding en navorsing van 'n hoë standaard voortdurend sal plaasvind (LAPC Policy Paper 1996).

Verskillende behoeftes vir landbou-opleiding bestaan weens die feit dat daar verskillende rolspelers in die landbousektor is. Enkele van dié rolspelers, benewens die boer, is byvoorbeeld algemene plaaswerkers, werkers op toesighouersvlak, bestuurders, administratiewe personeel, voorligters, landboukundiges, verskaffers van noodsaaklike dienste soos veeartsenydienste en bemarkers. Landbou met sy wetenskaplik gefundeerde basis noodsaak in 'n meerdere of mindere mate opleiding vir al hierdie rolspelers. Tans word landbou-opleiding wat op die verdere onderwys- en opleidingsvlak geleë is deur hoofsaaklik verdere onderwys- en opleidingskolleges (VOO-kolleges) en Landboukolleges (kortkursusse) verskaf. Landboukolleges,



tesame met universiteite van tegnologie en universiteite, is verantwoordelik vir landbou-opleiding op hoëronderwysvlak.

In 'n ondersoek deur De Klerk (1991) na onder meer die redes waarom afgestudeerde studente spesifiek aan landboukolleges hulle studies onderneem het, is hoofsaaklik die volgende bevindinge gemaak: om kennis te bekom om te gaan boer; om kennis te bekom om meer doeltreffend te kan boer; vir groter sekuriteit (naskoolse opleiding); om praktiese opleiding te bekom; om hulle te bekwaam vir 'n goeie betrekking; en om lewenservaring op te doen. Alhoewel dit nie al die redes is wat bevind is nie, blyk dit dat studente wat aan landboukolleges verder studeer, hulle hoofsaaklik wil bemagtig om effektief te kan boer.

Dit was volgens De Klerk (1991) een van die hoofdoelwitte van landboukolleges om tydens landbou-opleiding studente groter blootstelling te gee aan die praktiese aspekte van boerdery. Die infrastruktuur van landboukolleges maak hierdie tipe instellings steeds uiters geskik om praktiese opleiding te verskaf, hoewel praktykopleiding nie meer die hoofdoelwit van landboukolleges is nie. Praktiese opleiding word steeds as uiters noodsaaklik beskou, maar die feit dat afgestudeerdes oor 'n veel wyer spektrum aangewend word en nie slegs in boerderypraktyke nie, noodsaak dat opleiding aan landboukolleges ook oor 'n veel wyer spektrum behoort te strek. In hierdie opsig het die Elsenburg Landboukollege byvoorbeeld in oorleg met die Universiteit van Stellenbosch drastiese programaanpassings gedoen. 'n Nuwe graadprogram is aan die begin van 2004 geïmplementeer en die eerste studente van hierdie program sal aan die einde van 2006 'n driejarige B.Agric-graad ontvang. Met hierdie nuwe kursus word gepoog om die landbou-opleiding vanuit 'n meer wetenskaplike oogpunt te benader sonder om teoretiese en praktiese landbou-opleiding aan voornemende boere, voorligters, landboukundiges, en ander rolspelers in die landbou, in te boet.

Die studenteprofiel van instellings wat landbou-opleiding verskaf is toenemend besig om te verander (LAPC Policy Paper 1996). Waar opleiding 'n dekade of meer gelede hoofsaaklik gemik was op die kommersiële boer (landboukolleges en universiteite) en landbounavorsers (universiteite) met korter kursusse aan werkers (Departement van Landbou), het daar nuwe kliënte togetree. Die getal kommersiële boere verminder, terwyl die getal opkomende boere (kleinboere) aan die toeneem is (De Klerk 1991; LAPC Policy Paper 1996; Marais 2004). Die groter

getal opkomende boere is die gevolg van die regering se grondhervormingsplan. Hierdie opkomende boere het andersoortige opleidingsbehoefte as die tradisionele boere (Rijkenberg 2001; Van Niekerk 2004). Daarmee saam is daar ook 'n groter behoefte aan formele opleiding aan landbouvoorligters wat onder andere hierdie opkomende boere moet bedien, asook formele opleiding vir sekondêre bedrywe in die landbou soos bemarkers van landbouprodukte en gewasbeskermingsprodukte (Van Rooyen 2004). Informele opleiding in die vorm van korter kursusse is ook volgens Marais (2004) 'n groot behoefte by kleiner boere. Die informele opleiding kan die vorm aanneem van dagkursusse, weeklange kursusse, of kursusse wat strek oor 'n tydperk van 'n paar maande, maar waar die kursusganger byvoorbeeld een of twee keer per maand die kursus fisies bywoon. Dit is ook nie altyd volgens Marais (2004) die geval dat die kursus by die opleidingsinstelling aangebied word nie, en dit kan (indien omstandighede dit toelaat), selfs op die terrein (plaas) van die kursusganger (student) aangebied word.

Formele landbou-opleiding behoort steeds in hoofsaak aan die opleidingsbehoefte van voornemende boere en navorsers te voldoen. Dit is egter noodsaaklik dat rolspelers in landbou-opleiding bemagtig behoort te wees om te voorsien in die behoeftes van die verskillende kategorieë van voornemende boere (Ondersoek na landbou-opleiding in die RSA 1992). Voornemende kommersiële boere as 'n kategorie het uiteraard hoë tegnologiese opleiding nodig (Van Rooyen 2004). Daarmee saam het hierdie voornemende boere ook uitgebreide bestuurs-, bemarkings-, menslike hulpbronnebestuurs-, entrepreneurs-, en gemeenskap-ontwikkelingsopleiding nodig. Die opkomende boer (kleinboer) se behoeftes verskil effe van die kommersiële boer s'n, hoofsaaklik omdat die kleinboer grootliks gefokus is op die produksietegnologie van een of meer boerderyvertakkings. Die kleinboer se energie sal hoofsaaklik aangewend word vir die produksie van landbouprodukte, en daar is by hom/haar nie 'n groot behoefte aan byvoorbeeld bestuurs- of bemarkingsopleiding nie. Opleiding vir die opkomende boer sal ook hoofsaaklik 'n informele karakter aanneem, maar moet dit nie uit die oog verloor word nie dat hierdie boere ook volgens Van Rooyen (2004) in 'n kompeterende mark moet meeding.

Daar is ook volgens die verslag oor die ondersoek na landbou-opleiding in die RSA (1992) 'n redelike behoefte aan afstandsonderwys by voornemende studente. Dit

blyk egter uit die verslag dat dit vanweë die praktiese aard van landbou-opleiding moeilik toegepas word, veral waar spesialisasie voorkom.

Dit is egter belangrik dat daar voordurende kommunikasie tussen die belangrikste rolspelers in die landbou en die voorsieners van landbou-opleiding ten opsigte van opleidingsbehoefte behoort te wees. Een van die metodes wat tans deur die instellings aangewend word, is om die rolspelers te betrek by gehaltebeheerprosedures waar onder meer kursusevaluering gedoen word, en waartydens hierdie rolspelers waardevolle insette kan lewer met betrekking tot die behoefte aan landbou-opleiding.

## **5.5 DIE DOEL VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA**

Landbou-opleiding in Suid-Afrika behoort hoë prioriteit te geniet weens die feit dat landbou R15,5 biljoen, oftewel 4,2% bydra tot die Binnelandse Primêre Produk (BPP) van die land (Nowers 2004). Daar is ongeveer 123 miljoen hektaar grond wat vir landbouproduksiedoeleinde aangewend word (Nowers 2004). Die landbou lewer ook 'n groot bydrae tot die sosio-ekonomiese welstand van die land deurdat dit 'n groot werkverskaffer is. Dit verhoog die ekonomiese welstand van die inwoners op die platteland. Hierdie welvaart het weer volgens Vink (2003) oorspoelvoordele vir die plattelandse gemeenskap in sy geheel deurdat besighede en instansies ook daardeur bevoordeel word. 'n Geskatte 17 tot 18 miljoen Suid-Afrikaners bly volgens die LAPC Policy Paper (1996) op die platteland, en volgens Vink (2003) is 7.7% van die ekonomies-aktiewe bevolking van Suid-Afrika by kommersiële plase betrokke. 'n Relatief groot persentasie van die land se bevolking is dus direk of indirek by landbou-aktiwiteite betrokke.

Die LAPC Policy Paper (1996) stel vier algemene doelwitte vir die landbou-opleidingsektor in Suid-Afrika:

- om voorsiening te maak vir 'n hele reeks programme wat in die behoeftes van landbou-opleiding sal voorsien op nasionale, provinsiale en plaaslike vlak;
- om programme op so 'n wyse te ontwikkel dat dit toegang en vordering volgens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk sal fasiliteer sover individuele intellektuele kapasiteit dit toelaat;
- om formele en informele opleidingsprogramme aan mekaar te koppel; en

- om nasionaal erkende kwalifikasies binne die formele stelsel toe te ken, en ook voorsiening te maak vir die nodige uitreevlakke.

Alhoewel die landbou tans nie die grootste bydraer tot die BPP is nie, en ook nie die grootste bron van inkomste vir 'n groot gedeelte van die land se inwoners is nie, word groot prioriteit tans aan die herverdeling van grond verleen en word die getal opkomende boere (kleinboere) groter. Dit maak die landbou-industrie 'n hoëprofiel-industrie. Dit is daarom volgens die LAPC Policy Paper (1996) noodsaaklik dat landbou-opleiding beskikbaar behoort te wees vir alle rolspelers (op alle vlakke) in die landbou, en dat hierdie opleiding toepaslik behoort te wees vir die wye verskeidenheid van behoeftes weens die uiteenlopende aard van die verskillende landbouprodukte wat daar bestaan.

## **5.6 OORSIG OOR DIE VERSKAFFERS VAN LANDBOU-OPLEIDING IN SUID-AFRIKA**

Verskeie instellings in Suid-Afrika, wat strek vanaf skole tot universiteite, is tans verantwoordelik vir landbou-opleiding op al die vlakke van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR). Volgens die Nasionale Departement van Landbou (2001) is formele landbou-opleiding op die agt vlakke van die NKR beskikbaar by primêre skole, sekondêre skole, VOO-kolleges, landboukolleges, universiteite van tegnologie en universiteite. Primêre skole, sekondêre skole en VOO-kolleges word bestuur deur die departemente van onderwys van die verskillende provinsies, terwyl landboukolleges beheer word deur die onderskeie departemente van landbou in die onderskeie provinsies. Universiteite van tegnologie val onder die Nasionale Departement van Onderwys, terwyl akademiese landboudepartemente by universiteite die onderskeie universiteite se verantwoordelikheid is.

Informele opleiding word ook op gereelde grondslag deur byvoorbeeld VOO-kolleges, landboukolleges en universiteite van tegnologie aangebied, maar dit is veral die Landbounavorsingsraad (LNR) wat op gereelde grondslag gespesialiseerde opleidingskursusse en inligtingsdae aanbied wat bygewoon word deur betrokkenes in die landbou. Hierdie opleiding word veral ook op die opkomende boere gemik.

Formele sowel as informele opleiding is hoofsaaklik op algemene landboukunde en die verskillende produksierigtings gerig. Ander opleiding in die landbou sluit in opleiding op die gebied van veeartsenykunde wat deur sekere universiteite en universiteite van tegnologie voorsien word. Opleiding in landbou-ingenieurswese wat behalwe siviele ingenieurswese ook fokus op die verwerking van voedsel, verpakking, vervoer en berging van voedsel word verskaf. Landboubestuur, landbou-ekonomie en landbou-administrasie (slegs die Universiteit van Stellenbosch) is ook komponente wat deur landbou-opleiding gedek word.

### **5.6.1 Sekondêre skole**

Sekere sekondêre skole in Suid-Afrika bied landbouwetenskap as 'n volwaardige vak aan. Daar is 29 landbouskole in Suid-Afrika wat benewens die vak landbouwetenskap, praktiese landbouwetenskap as vak aanbied. Die res van die kurrikulum by landbouskole is soos dié van ander sekondêre skole, en dit is byvoorbeeld moontlik vir leerders om matriekvrystelling by dié skole te bekom. Die leerders aan landbouskole word ook blootgestel aan verskeie praktiese komponente van die boerdery, want landbouskole is op ekonomiese boerderyeenhede geleë.

### **5.6.2 Verdere onderwys- en opleidingskolleges**

Die volgende landboukursusse, soos voorgehou deur die Nasionale Departement van Landbou (2001), wat op die NKR-vlakke een tot drie geleë is, is in die proses om aangebied te word, of word reeds deur sekere VOO-kolleges aangebied. Hierdie kursusse ressorteer onder die Primary Agricultural Education and Training Authority (PAETA) en die Secondary Education and Training Authority Secondary Agriculture (SETASA). Produksie-vakrigtings soos onder meer melkproduksie, diereproduksie, wingerdproduksie en vrugteproduksie, asook landboubestuur en landbou-ingenieurswese is van die rigtings wat deur kursusse by dié kolleges aangebied word. Die kwalifikasies is reeds geregistreer, maar die meeste van die betrokke eenheidstandaarde moet nog ontwikkel word. Die teikendatum vir die proses is 2006 (Jordaan 2004). Van die gemelde kolleges bied egter ook programme op die hoëronderwysvlak aan.

Die **Boland Kollege** (Worcester-kampus) bied 'n Nasionale Diploma in Boerderybestuur aan. Die hoofvakrigtings wat tydens die program aangebied word is bemarkingsbestuur, finansiële bestuur, menslike hulpbronbestuur, databestuur en

algemene landboubestuur. Dit word aangevul met produksie-vakrigtings soos byvoorbeeld melkproduksie, wingerdproduksie, diereproduksie, en vrugteproduksie. Studente wat die program volg woon klasse aan die instelling voltyds by vir twee jaar, waarna 'n verpligte 18 maande praktiese werk op 'n boerdery-eenheid vereis word alvorens die diploma toegeken word. Daar is ook uittreevlakke ná die eerste sowel as die tweede jaar van studie met sertifikate as kwalifikasie.

Die **Taung Kollege** bied benewens ander studierigtings ook 'n Nasionale Diploma in Boerderybestuur aan. Daar is egter ook ander VOO-kolleges soos die **Weskus Kollege** wat reeds van die kursusse implementeer, of in die proses is om van die kursusse te implementeer.

### 5.6.3 Universiteite van tegnologie

Universiteite van tegnologie bied tans driejarige nasionale diploma-kursusse in landbou en landbouverwante dissiplines aan. Dié kursusse word op so 'n wyse saamgestel dat dit twee jaar formele onderrig vereis, wat deur een jaar van ervaringsgerigte opleiding by 'n boerdery-eenheid aangevul word. Hierdie diplomas dien as die primêre kwalifikasies wat deur verdere studie gevolg kan word deur die B.Tech.-, M.Tech.- en D.Tech.-grade by sommige van die universiteite van tegnologie.

Die **Kaapse Technikon** ( vanaf 2005 Die Kaapse Skiereilandse Universiteit van Tegnologie) se departement van landbou is geleë in Wellington. Hier word twee programme in landbou aangebied, naamlik die Nasionale Diploma in Landbou, en die Landboubestuurkursus. Studente wat die Nasionale Diploma in Landbou as kursus neem, moet landbouvoorligting, landbouproduksiebestuur, en drie van die volgende produksierigtings neem: wingerdbou, wynkunde, pomologie, agronomie en groenteproduksie.

Die **Tshwane Universiteit van Tegnologie** (Technikon Pretoria) bied verskillende kursusse in landbou aan, sowel as kursusse in hortologie, natuurbewaring en perde-afrigting (*equine studies*). Hierdie instelling bied ook 'n Nasionale Diploma in Veeartseny-tegnologie aan vir laboratoriumtegnici van die Departement van Landbou, asook van die private sektor. B.Tech.-, M.Tech.- en D.Tech.-grade word ook deur die instelling aangebied.

Die **Port Elizabethse Technikon** (vanaf 2005 die Nelson Mandela Universiteit van Tegnologie) bied 'n driejarige Nasionale Diploma in Landboubestuur aan, sowel as die grade B.Tech: Landboubestuur, M.Tech. en D. Tech. in Landbou, en 'n M.Tech. Besigheidsadministrasie (Landbou).

Studente aan die **Sentrale Universiteit van Tegnologie, Vrystaat** (Vrystaatse Technikon) ontvang multidissiplinêre opleiding in verskeie aspekte van landbou. Die studente het 'n keuse van een uit vyf hoofareas van spesialisasie, naamlik: landboubestuur, besigheidsontwikkeling, landboubesigheid, veeproduksie en wildbestuur, en landbou-onderwys. Studente aan hierdie instelling kan voltyds inskryf vir 'n vierjarige B.Tech.-graad, maar sal ná drie jaar kan uittree met 'n Nasionale Diploma, of 'n Nasionale Sertifikaat ná een jaar van studie.

Die **Mangosuthu Technikon** bied 'n Nasionale Diploma: Landbou – Diereproduksie, en 'n Nasionale Diploma in Landbou aan. Die instelling bied ook 'n Nasionale Diploma in Gemeenskapsontwikkeling aan wat afgestudeerdes in staat stel om betrokke te raak by die verbetering van die lewenstandaard van mense in afgeleë areas.

Die **Universiteit van Suid-Afrika** (Technikon SA) bied twee nasionaal geakkrediteerde programme in landboubestuur aan. Hierdie programme word by wyse van afstandsonderrig aangebied. Die instelling se programme is meer gerig op boere en landbouers vir wie dit onmoontlik is om voltydse studies by hoëronderrysinstellings te onderneem. Die programme maak ook voorsiening vir lewenslange leer (*lifelong learning*) met verskeie toetredings- en uitreevlakke. Dit is dus moontlik vir studente om teen hul eie pas te vorder en te kwalifiseer.

Die Departement van Landbou maak gebruik van dié onderskeie universiteite van tegnologie om hulle tegnici op te lei op verskillende terreine. Ander studente wat afstudeer aan universiteite van tegnologie kan na aanleiding van die spesifieke studieveld voltyds gaan boer, of as eenheidsbestuurders, landbou-kommoditeitsvertegenwoordigers, konsultante, voorligters, werksaam wees by landbou-industrieë, of by vele ander landbouerverwante beroepsrigtings.

#### 5.6.4 Landboukolleges

Daar is tans 11 landboukolleges in Suid-Afrika wat onder die jurisdiksie van óf die provinsiale Departement van Landbou, óf die Nasionale Departement van Landbou ressorteer. Al die landboukolleges bied tans 'n tweejarige Hoër Sertifikaatkursus en 'n driejarige Diplomakursus aan. Alle studente doen dus die tweejarige sertifikaatkursus waarna die student kan uittree, of 'n derde studiejaar kan volg waarin 'n diploma verwerf kan word. By elkeen van die kolleges ondergaan die studente 'n basiese opleiding in landboukunde in die vorm van kursusse soos byvoorbeeld grondkunde, plantkunde, diervoeding, plantbeskerming, rekenaarpraktyk, landboubestuur en landbou-ingenieurswese. Van hierdie kursusse strek slegs oor een semester, terwyl ander oor twee jaar kan strek, en dit word óf voor die aanvang van die produksierigtingkursusse gedoen, óf tesame daarmee.

Die **Elsenburg Landboukollege**, wat buite Stellenbosch in die Wes-Kaap provinsie geleë is, bied behalwe landboubestuur en landbou-ingenieurswese agt verskillende produksierigtings aan wat in sekere voorgeskrewe kombinasies 16 verskillende kombinasies uitmaak waaruit studente 'n keuse kan maak. Vanweë Elsenburg se ligging is die kollege bekend vir die die wingerdopleiding (veral vir wyndruiwe) wat dit aanbied, asook die spesialisering in die opleiding van wynmakers – die sogenaamde keldertegnologiekursus. Elsenburg Landboukollege is ook uniek in die sin dat dit vanaf 2004 'n driejarige B.Agric.-graadkursus aanbied, onder die akkreditasie van die Universiteit van Stellenbosch. Die kollege het ook 'n afdeling wat spesifiek fokus op opleiding wat nie op hoëronderwysvlak is nie, en verskeie korter kursusse oor al die produksierigtings, wat strek vanaf NKR vlak 1 tot vlak 3, word aangebied.

Daar is drie landboukolleges in die Oos-Kaap provinsie: Die **Fort Cox Landboukollege** by King William's Town, die **Tsolo Landboukollege** naby Tsolo, en die **Grootfonteinse Landboukollege** by Middelburg (Kaap). Die Tsolo Landboukollege bied drie verskillende driejarige diplomakursusse aan, en een landbou-onderwysdiploma. Die landbou-onderwysdiploma-kursus duur een jaar, maar kan slegs gevolg word ná die voltooiing van een van die ander drie diplomakursusse. Die Grootfonteinse Landboukollege spesialiseer weer vanweë sy ligging in kleinveeproduksie, met skape en angorabokke as hoofproduksierigtings. Verskeie informele korter kursusse in dié verband word gereeld by die kollege



aangebied. Die Grootfontein Landboukollege ressorteer onder die Nasionale Departement van Landbou.

In die Kwazulu-Natal provinsie is twee landboukolleges. Die **Cedara Landboukollege** is naby Pietermaritzburg geleë en bied diereproduksie (veral grootvee) en gewasproduksie sertifikaat- en diplomakursusse aan. Verskeie korter kursusse, meer gerig op diereproduksie (byvoorbeeld KI-kursusse, grootvee-beoordelingskursusse), word ook aangebied. Die **Owen Sitole Landboukollege** naby Empangeni is in 'n sub-tropiese area geleë, en gewasse en diere wat met dié toestande geassosieer word, kry spesiale aandag in die kursusse by die kollege. Vrugte (bv. piesangs, mango's), verskeie groentes, weidings (natuurlike en aangeplante), sowel as melkbeeste is van die produksierigtings wat groot aandag geniet.

In die Vrystaat provinsie is die **Glen Landboukollege** naby Bloemfontein geleë. Verskeie produksierigtings, wat veral gerig is op veeproduksie asook graanproduksie, word aangebied, met spesialisasie in bestuur van boerderyondernemings gedurende die derde jaar (diplomajaar) van studie.

Die **Potchefstroomse Landboukollege** is geleë by Potchefstroom in die Noord-Wes provinsie. Die kollege se kursus bestaan uit vier hoofafdelings, naamlik diereproduksie, plantproduksie, landboubestuur, en landbou ingenieurswese. Behalwe die sertifikaatkursus en diplomakursus, bied die kollege ook 'n B.Tech.-graad in samewerking met die Tshwane Universiteit van Tegnologie aan. Kortere informele kursusse word ook by die kollege aangebied.

Die **Laeveld Landboukollege** by Nelspruit ressorteer onder die Departement van Landbou van die Mpumalanga provinsie. Die tweejarige hoër sertifikaatkursus of driejarige diplomakursus word slegs in plantproduksie aangebied. Vanweë die aard van boerderypraktyke in die Laeveld, spesialiseer die kollege met hul kursusse in agronomie (tabak, katoen, suikerriet, en droë bone) en hortologie (subtropiese vrugte en sitrus). Die kollege bied ook 'n derde jaar landbouvoorligtingskursus aan waarmee studente 'n diploma kan verwerf. Afgestudeerdes het ook toegang tot die Tshwane Universiteit van Tegnologie waar hulle B.Tech.-, M.Tech.- en D.Tech.-grade kan verwerf.

Twee landboukolleges kom in die Limpopo provinsie voor, naamlik die Tompi Seleka Landboukollege en die Madzivhandila Landboukollege. Die **Tompi Seleka Landboukollege** wat by Marble Hall geleë is, bied drie kursusse aan waarmee studente Nasionale Diplomas kan verwerf, naamlik 'n diploma in plantproduksie, 'n diploma in hulpbronnbenutting, en 'n diploma in diereproduksie. Die kursusse strek oor drie jaar, waarvan die derde jaar 'n ervaringsgerigte jaar is. Die landboukollege het 'n aparte afdeling, genoem die Skool van Voedsel- en Tekstielwetenskappe, wat 'n voltydse driejarige diploma, naamlik die Nasionale Diploma in Landbou: Gemeenskapontwikkeling, aanbied. Al die diplomas word in samewerking met die Tshwane Universiteit van Tegnologie aangebied. Die **Madzivhandila Landboukollege** is by Thohoyandou in die noordelike streek geleë. Die kollege bied twee nasionale landboudiplomas aan, naamlik 'n diploma in diereproduksie, en 'n diploma in plantproduksie. Soos by die meeste ander landboukolleges strek die kursusse oor drie jaar, waarvan die eerste twee jaar voltydse formele onderwys behels, en die derde jaar 'n ervaringsgerigte studiejaar is.

### 5.6.5 Universiteite

Verskeie universiteite in Suid-Afrika het fakulteite of departemente van landbou waarin verskeie landboukursusse met graaduitkomstes aangebied word. Tans is daar nege universiteite wat grade in landbou aanbied.

Die **Universiteit van Fort Hare** bied tans drie Baccalaureus-grade aan, naamlik 'n B.Agric., B.Ped.Agric., en 'n B.Sc.Agric. Die B.Agric.-graad strek oor 'n tydperk van drie jaar, en indien die student 'n vierde jaar by sou doen met onderwysgerigte vakke, kan 'n B.Ped.Agric.-graad behaal word. Die B.Sc.Agric.-graad duur 'n minimum van vier jaar. Nagraadse kwalifikasies tot en met doktoraal kan in al die kursusse behaal word deur studente wat geïntereseerd is in die navorsingsaspek daarvan.

Die **Vrystaat Universiteit** bied benewens 'n B.Agric.- en 'n B.Sc.Agric.-kursus, ook 'n tweejarige diploma aan, sowel as 'n tweejarige meestergraadprogram in Volhoubare Landbou (MSA).

Die fakulteit Landbou- en Bosbouwetenskappe van die **Universiteit van Stellenbosch** bestaan uit 16 departemente wat studente op 'n verskiedenis van

terreine in die landbou oplei. Die B.Agric.Admin.-graad duur drie jaar, terwyl die B.Sc.Agric.- en B.Sc.Voedselwetenskap-graad oor 'n periode van vier jaar strek.

Die **Universiteit van Kwazulu-Natal** het in 1999 hul programme in landbou herstruktureer, en bied nou verskeie programme in landbou aan. Die vierjarige programme is gebaseer op landbou, ekonomiese, bestuurs- en wetenskaplike dissiplines. Die B.Sc.-graadkursus word hoofsaaklik in produksiedissiplines aangebied, waarby 'n Kommersiële en Gemeenskapsgraad in Bosbou bygevoeg is. Die fakulteit van wetenskap en landbou by die universiteit bied ook die volgende driejarige grade aan: B.Agric. in Landelike Hulpbronbestuur, Sportterreinbestuur, B.Sc. Dieetkunde, en 'n B.Sc. Menslike Voeding.

Die **Noord-Wes Universiteit** bied 'n vierjarige B.Sc.-graad aan met hoofrigtings gewaswetenskap, dierewetenskap en dieregesondheid. Die universiteit bied ook driejarige diplomas in dieregesondheid, dierewetenskap en gewaswetenskap aan. Verskeie nagraadse en gevorderde diploma-kursusse in die genoemde rigtings word ook aangebied.

Die **Universiteit van die Noorde** bied voorgraadse en nagraadse kursusse in landbou-ekonomie, diereproduksie en grondkunde aan. Landbouvoorligting word slegs as 'n nagraadse kursus aangebied. Die opvoedkunde fakulteit van die universiteit bied 'n vierjarige B.Agric. in Opvoedkunde aan.

Driejarige en vierjarige B.Sc.Agric.-graadkursusse word by die **Universiteit van Venda** aangebied. Die hoof vakgebiede is landbou-ekonomie, dierkunde, gewaswetenskap, hortologie, en grondkunde. Die fakulteit berus, soos die res van die ander fakulteite by die universiteit, op 'n projek-gebaseerde gemoduleerde kurrikulum.

Die **Universiteit van Zululand** het een vierjarige B.Sc.Landbou-program wat uit drie hoofareas bestaan, naamlik landbouvoorligting/ekonomiese en landelike ontwikkeling, dierkunde, en plantproduksie. Die landboudepartement van die universiteit bied ook diploma- en sertifikaatkursusse in die onderskeie hoofareas aan.

Die **Universiteit van Pretoria** se fakulteit van landbou- en natuurwetenskappe bied B.Sc. (Agric.) en B.Sc.-grade aan. Die B.Sc. Landbou- en B.Sc.-voedselwetenskap grade is vierjarige grade, terwyl die ander grade drie jaar duur.

### **5.7 OPSOMMENDE PERSPEKTIEF**

Landbou-opleiding in Suid-Afrika is eers op 'n betreklike laat stadium ontwikkel vanweë die feit dat bevolkingsgetalle dit nie geregverdig het nie. Die eerste opleiding in landbou is op skoolvlak gelewer, waarna dit deur landboukolleges en later deur universiteite aangebied is.

Die aanvanklike landbou-opleiding in Suid-Afrika was nie spesifiek nie, en ongestruktureerd. 'n Behoefte aan groter doeltreffendheid ten opsigte van landbou-opleiding het die regering genoodsaak om 'n kommissie aan te stel wat groter struktuur aan die opleiding moes daarstel. Groter sinkronisasie het gevolg en skole was in hoofsaak verantwoordelik vir algemene landboukunde (basiese landboubeginsels en -praktyke). Landboukolleges het teoretiese en praktiese opleiding verskaf aan voornemende boere verskaf, terwyl universiteite landbou-opleiding uit 'n meer wetenskaplike oogpunt benader het en groter klem op navorsing gelê het.

Uit die historiese verloop van landbou-opleiding blyk dit dat doeltreffende landbou-opleiding in die eerste plek behoeftegerig behoort te wees. Boere is nie meer die enigste rolspelers in die landboubedryf nie, en daar is tans 'n verskeidenheid van rolspelers wat elk hul eiesoortige behoeftes het ten opsigte van landbou-opleiding. Voornemende boere sal nog steeds in hoofsaak aan landboukolleges studeer (wat dit uiters geskik maak vanweë die praktiese fasiliteite wat hulle tot hul beskikking het), maar landboukolleges kan nie meer slegs voorsiening maak vir voornemende boere nie. Landboukolleges voorsien opleiding volgens die vereistes van die sekondêre landboubedryf. Opleiding word ook aan die landbouvoorligtingsdiens van Suid-Afrika verskaf. Vanweë die grondhervormingsbeleid van die huidige regering van Suid-Afrika, is daar 'n groot aantal opkomende boere in die landbousektor teenwoordig wat andersoortige opleidingsbehoefte het. 'n Groter behoefte bestaan byvoorbeeld aan korter kursusse en informele kursusse by die boere, en opleidingsinstellings behoort hiervan kennis te neem. Een van die sleutelfaktore in

die voorsiening van doeltreffende opleiding aan enige belanghebbende in die landbousektor, is doeltreffende kommunikasie tussen al die verskillende rolspelers.

Vanweë die bydrae wat landbou tot die Bruto Primêre Produk (BPP) van die land lewer, asook die bydrae wat dit tot die sosio-ekonomiese welstand van die land lewer, is landbou-opleiding 'n belangrike aspek in die totale opleiding van die land. Landbou-opleiding behoort dus so gestruktureer te wees dat dit toegang sal verleen op enige vlak vir enige belanghebbende wat opleiding daarin wil ontvang. Die nodige kursusse sou by die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraad (SAKR) geregistreer moet wees volgens die aangeduide NKR-vlakke. Persone wat opleiding op enige van die NKR-vlakke suksesvol voltooi het, behoort erkende kwalifikasies daarvoor te ontvang.

Tans word landbou-opleiding tot op NKR-vlak drie deur sekondêre skole, enkele VOO-kolleges, en sekere landboukolleges voorsien. Sekere VOO-kolleges, en al die landboukolleges, verskaf landbou-opleiding tot en met vlak 5, met die uitsondering van enkele landboukolleges wat opleiding tot en met vlak 6 verskaf. Universiteite van tegnologie, en die universiteite wat landbou aanbied, verskaf opleiding tot en met vlak 8. Hierdie vlakke van opleiding kan diagramaties voorgestel word soos in Figuur 5.1.

<b>NKR vlakke</b>						
Hoër onderwys	8				D. Tech.	Doktorsgrade
	7				M. Tech.	Meestersgrade
	6			B.Agric (Elsenburg) B.Tech. (Potchefstroom) Diploma	B.Tech. Diploma	Baccalaureus-grade
	5		Diploma	Hoër sertifikaat		
Verdere Onderwys en Opleiding	4		N4 & N5			
	3	Graad 12 N3	N3			
	2	Graad 11 N2	N2			
	1	Graad 10 N1	N1			
		<b>Sekondêre skole</b>	<b>VOO – Kolleges</b>	<b>Landbou-kolleges</b>	<b>Universiteite van Tegnologie</b>	<b>Universiteite</b>

**Figuur 5.1: Landbou-opleidingskwalifikasies in Suid-Afrika volgens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.**

Tans is daar 'n nuwe voorgestelde konsep- kwalifikasieraamwerk -*The Higher Education Qualifications Framework: Draft for Discussion* (Government Gazette, Julie 2004) wat deur die minister van onderwys ter tafel gelê is vir bespreking. Die motivering vir hierdie voorstel is dat die aparte en parallelle strukture, soos tans van toepassing by universiteite en universiteite van tegnologie, artikulasie en beweging tussen instellings verhinder. 'n Enkele konsep-kwalifikasieraamwerk is daargestel vir alle hoër onderwyskwalifikasies wat in ooreenstemming is met die NKR. Indien goedgekeur, sal hierdie nuwe kwalifikasieraamwerk, wat hoofsaaklik gebaseer is op die minimum krediete per kwalifikasie en ook meer NKR-vlakke (10) insluit, in 2005 geïmplementeer word. Toegepas op landbou-opleidingsinstellings in Suid-Afrika sal die raamwerk soos volg (Fig. 5.2) daar uitsien:

<b>NKR - VLAK</b>	<b>Minimum krediete per kwalifikasie</b>	<b>Kwalifikasietipe</b>	<b>Landbou-opleidingsinstellings</b>
10	360	Doktorsgraad	Universteite en Universteite van Tegnologie
9	180	Meestersgraad	Universteite en Universteite van Tegnologie
8	120 120	Honneursgraad Nagraadse Diploma	Universteite en Universteite van Tegnologie
7	360 120	Baccalaureusgraad Gevorderde Diploma	Universteite; Universteite van Tegnologie; Landboukolleges
6	360 120	Diploma Gevorderde Sertifikaat	Universteite; Universteite van Tegnologie; Landboukolleges; Verdere Onderwys- en Opleidingskolleges
5	120	Hoër Sertifikaat	Landboukolleges en Verdere Onderwys- en Opleidingskolleges

**Figuur 5.2: Landbou-opleidingskwalifikasies in Suid-Afrika volgens die konsepkwalifikasieraamwerk (Julie 2004).**

Landbou-opleiding neem 'n betreklik belangrike plek in die onderwys en opleiding in Suid-Afrika in. Die feit dat 'n groot aantal verskaffers betrokke is by landbou-opleiding en dat daar voorsien word dat daar nog toetreders sal wees, vereis dat dié opleiding voortdurend gesinkroniseer sal word, en dat daar sover moontlik verseker behoort te word dat dit aan die behoeftes van die mark voldoen. Dít, tesame met die problematiek rondom studente-uitval aan landbou-opleidingsinstellings, behoort op 'n individuele basis in samewerking met ander opleidingsinstellings hanteer te word.

Die empiriese ondersoek betrokke in hierdie studie word vervolgens onder die loep geneem.

## **HOOFSTUK 6**

### **DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

#### **6.1 INLEIDING**

Geesteswetenskaplike navorsing het in vereenvoudigde terme dit ten doel om die mens en sy belewing te begryp en uitsprake daarvolgens te maak (Mouton 1998). Dit gaan dus daarom om die werklikheid van die mens (waarvan navorsing deel is) te begryp. Die empiriese ondersoek van hierdie studie is uit 'n kwalitatiewe navorsingsbasis gedoen juis om op 'n ontdekkende wyse sekere werklikhede by die mens beter te verstaan.

#### **6.2 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK**

Wêreldwyd is omvattende studies gedoen om vas te stel waarom leerders en studente oor die algemeen aan onderwysinstellings uitval en nie hulle studies suksesvol voltooi nie (Braxton & Brier 1989; Tinto 1993). Daar heers tans kommer oor die toenemende studente-uitvalle aan hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika en dit is ook die geval aan landbou-opleidingsinstellings wat kwalifikasies in vlakke 4 en 5 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) aanbied. Die doel van hierdie navorsing was om deur middel van kwalitatiewe navorsing te poog om so noukeurig moontlik vas te stel wat die waarskynlike redes is waarom studente aan landbou-opleidingsinstellings uitval sonder om hul studies te voltooi. Die studiebevindinge sou waarskynlik by bestaande algemene inligting oor studente-uitval gevoeg kan word en moontlik deur hoëronderwysinstellings en spesifiek landbou-opleidingsinstellings aangewend word in die ontwikkeling van strategieë om hierdie verskynsel te bekamp.

#### **6.3 DIE EENHEID VAN ONDERSOEK**

Die eenheid van ondersoek in hierdie studie was individuele stakerstudente aan landbou-opleidingsinstellings in die Wes-Kaap. Die studente (subjekte) was almal studente wat in die een of ander stadium die ondervinding gehad het dat hulle hul studies spesifiek in landbou óf vrywillig moes staak, óf weens omstandighede, óf weens die feit dat hulle nie aan die minimum standaard wat die kursus vereis het, voldoen het nie. Sommige van die studente het wel weer hulle studies later (ná die empiriese ondersoek) aan dieselfde instelling hervat, terwyl ander hul studies aan



ander landbou-opleidingsinstellings hervat het. Enkeles het heeltmal in 'n ander studierigting begin studeer, terwyl die res nie weer tot enige hoëronderwysinstelling toegetree het nie. Tydens die ondersoek was almal egter beskou as uitvallers volgens die definisie van uitval in hierdie studie (vgl.3.1).

Die studente (n = 17) was ten tye van die empiriese ondersoek betrokke by vier landbou-opleidingsinstellings wat kwalifikasies op vlak 4 en vlak 5 van die NKR aanbied. Drie van die instellings, nl. Die Elsenburg Landboukollege, Die Kaapse Technikon en Boland Kollege (Worcester-kampus) is in die Wes-Kaap geleë, terwyl die Port Elizabeth Technikon (Saasveld-kampus) in die Suid-Kaap geleë is, maar onder die Oos-Kaap provinsie ressorteer. Van die studente in die ondersoek het ook vroeër landboukursusse aan 'n universiteit studeer, waar hulle gestaak het om later kursusse by genoemde instellings te loop. Alhoewel die meeste van die instellings ook ander programme as landbou aanbied, was al die studente wat in die ondersoek gebruik is, studente wat in die landbou studeer het.

#### **6.4 NAVORSINGSBENADERING**

Tydens die empiriese ondersoek is 'n kwalitatiewe benadering gevolg. Die navorsingsdoel het 'n eksploratiewe benadering in die ondersoek vereis, en die verskillende tegnieke soos beskryf in 6.5.4 wat in die navorsing aangewend is, is gebruik om kwalitatiewe data te genereer. Kwalitatiewe navorsing het veral belang by die individu se motivering, houding en gedrag, en poog om die persepsies, sienings, beskouinge en houdings van die individu te beskryf (Hakim 1987).

Navorsing in 'n sosiale konteks soos dié van onderwysinstellings, regverdig 'n kwalitatiewe benadering weens die feit dat elke persoon se definisie van 'n sekere situasie verskil van 'n ander se definisie daarvan. Die strategie wat met die navorsing gevolg is het nie ten doel gehad om te eksploreer watter tendense, patrone of redes die meeste voorkom of die grootste teenwoordigheid vertoon nie, maar wel om te beskryf of te verduidelik watter faktore teenwoordig is. Die navorsing het dus nie ten doel gehad om voorspellend te wees nie, maar eerder om beskrywend en verduidelikend met die verskynsel van studente-uitval om te gaan.

##### **6.4.1 Rasionaal vir kwalitatiewe navorsing**

Kwalitatiewe navorsing is volgens Leedy (1997) en Creswell (1998) 'n tipe navorsing waar verskeie metodes aangewend kan word om op die onderwerp van navorsing te fokus, maar waar die klem gelê word op 'n natuurlike en interpretatiewe benadering tydens navorsing. Dié tipe navorsing veronderstel 'n vraagstellende proses wat met behulp van gevallestudies, persoonlike ondervindinge, onderhoude en ander metodes poog om sosiale probleme of tendense te eksploreer. Tydens die proses vorm die navorser volgens Creswell (1998:14) *a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting*. In 'n poging om beskrywend en verduidelikend te wees ten opsigte van die houdings, motiverings, persepsies, en vele ander aspekte van studente wat om die een of ander rede uitgeval het aan hoëronderwysinstellings wat landbou aanbied, is derhalwe 'n kwalitatiewe benadering met hierdie studie gevolg. 'n Gevallestudiestrategie waar van in-diepte onderhoudvoering gebruik gemaak is om data in te samel, is toegepas.

Mouton (1998) wys daarop dat kwalitatiewe navorsing op die verstaan van sosiale optredes eerder fokus as op die verduideliking daarvan. Tydens datagenerering met kwalitatiewe navorsing word daar eerstens gefokus op spesifieke elemente in isolasie, en daarna word dit in verband gebring met ander elemente. Die navorser by kwalitatiewe navorsing werk dus met 'n ryke bron van beskrywende data wat ingesamel is deur byvoorbeeld in-diepte-onderhoude soos toegepas tydens hierdie studie. Dit impliseer dat die navorser eerstens behoort te fokus op individuele gevalle in 'n poging om volledige inligting betreffende die onderwerp van navorsing van die individu te verkry.

Tinto (1993) het in sy aanbeveling oor toekomstige navorsing ten opsigte van die uitvalverskynsel van studente aan hoëronderwysinstellings drie aspekte uitgesonder as essensieel in dié navorsing. Een daarvan is dat die karakter en oorsprong van individue bestudeer moet word eerder as dié van groepe. Individuele studente is die sentrale fokuspunt van hierdie studie, waar daar gepoog is om sekere tendense en patrone teenwoordig by studente wat uitgeval het aan instellings, te beskryf.

De Valero (2001) wys daarop dat kwalitatiewe navorsing ten doel het om die ondervindinge wat mense gehad het, en wat die ondervindinge vir hulle in hulle eie terme beteken het, te ondersoek. Die studie het juis gepoog om die onderskeie sienings, gevoelens, oortuigings, persepsies en benaderings van die individue te

ontdek en te interpreteer om sodoende beter insig daarin te verkry. 'n Kwalitatiewe benadering was dus noodsaaklik aangesien die navorsingstrategie die navorsingsdoel behoort te regverdig (Mouton 1998).

'n Aspek wat veral deur kwalitatiewe navorsing onder die soeklig geneem kan word is die motiveringsaspek by studente. Die ontdekking van abstrakte redes waarom sekere optredes gevolg het, of die interpretering van die rasionaal agter sekere handeling kan deur kwalitatiewe navorsing bepaal word. Hierdie tipe inligting het bygedra tot die poging om tydens navorsing om sekere patrone en neigings by die ondersoekgroep te bepaal.

Gegewe die klem wat op detail en dieperliggende inligting geplaas word met kwalitatiewe navorsing, word normaalweg kleiner getalle respondente by dié navorsing ingesluit (Hakim 1987). Die beperking by hierdie tipe navorsing is dus dat die bevindinge slegs waar is binne die leerkonteks van die opname en nie wyer veralgemeen kan word nie. Ten spyte hiervan is die bevindinge egter steeds waardevol omdat dit nuwe inligting verskaf in 'n bepaalde omgewing wat nie voorheen ondersoek is nie. Soos vermeld was die doel van hierdie studie om die faktore betrokke by studente-uitval spesifiek aan landbou-hoërondewysinstellings te beskryf en te verduidelik. Nadat sekere patrone en tendense vanuit die empiriese gegewens vasgestel is, het dit die navorser in staat gestel om moontlike projeksies te maak ten opsigte van studente wat in die toekoms uitvallers kan wees.

#### **6.4.2 Rationaal vir die gebruik van 'n gevalle benadering**

Die bestudering van gevalle is volgens Dixon (1987) en Miles en Hubermann (1994) 'n studie wat onderneem word om die vraag: *Wat is aan die gang?* te beantwoord. In hierdie studie was die hoofogmerk om die waarskynlike oorsake wat lei tot studente-uitval te ondersoek. Creswell (1998) beskryf 'n gevallestudie as die eksplorering van 'n geval (of gevalle) oor 'n tydperk deur middel van gedetailleerde, in-diepte datagenerering wat verskeie databronne insluit. 'n Gevallestudie kan van een persoon, een groep mense, of byvoorbeeld een bevolking gedoen word (Hakim 1987; Denscombe 1998). In hierdie studie is dit een groep studente (verspreid oor tyd en instellings) wat almal een gemeenskaplike ondervinding deel, naamlik dat hulle uitgeval het aan 'n hoërondewysinstelling wat landbou aanbied.

Gevallestudies kan dus in-diepte studies insluit van subjekte waar gepoog word om op 'n verkennende wyse data te genereer. Dit is volgens Dixon (1987) en Denscombe (1998) nie die oogmerk om 'n hipotese te ondersoek nie en ook nie om een subjek met 'n ander te vergelyk nie. Die doel van 'n gevallestudie is om voldoende data te bekom sodat 'n beskrywing gegee kan word van wat die oorsake is van die studie-onderwerp. Die navorsing in hierdie studie het derhalwe op 'n bepaalde navorsingsvraag gefokus en deur middel van in-diepte-onderhoude met gevalle op 'n verkennende en interpretatiewe wyse data genereer omtrent die waarskynlike redes waarom studente aan hoëronderwysinstellings uitval.

## **6.5 NAVORSINGSPROSES**

Die navorsingsproses het verskeie aspekte ingesluit met die doel om die navorsing so noukeurig moontlik te doen, en ook sodat dit sou voldoen aan die algemene vereistes vir kwalitatiewe navorsing. Hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

### **6.5.1 Tyd van empiriese ondersoek**

Die tydperk waarbinne die empiriese ondersoek plaasgevind het, het gestrek vanaf Augustus 2001 tot en met Junie 2003. Die analisering van die data is hierby ingesluit. Die insameling van die data tydens in-diepte onderhoudvoering het deurlopend geskied gedurende hierdie tydperk. Studente wat deur die loop van 2000, 2001, 2002 en die eerste semester van 2003 studies gestaak het is in die studie gebruik. Hierdie tydperk van drie en 'n half jaar is gekies om verspreiding binne 'n relatiewe kort tydperk te verkry en dus tans as reserch beskou kan word. Indien slegs op een jaar gefokus was kon 'n skewe beeld ten opsigte van sekere inligting verkry word, of indien dit oor 'n langer tydperk geskied het kon sekere inligting nie meer relevant vir huidige omstandighede gewees het nie.

### **6.5.2 Die teikengroep**

'n Groep van 17 studente is betrek by individuele in-diepte-onderhoude. Die vasstelling van die finale getal studente is nie vooraf gedoen nie, maar daar is volgehou met onderhoude tot en met die bereiking van 'n versadigingspunt waar daar nie meer heeltemal andersoortige data verkry is nie. Sommige studente het reeds in 2000 uitgeval, en van die studente met wie die laaste onderhoude gevoer is, het gedurende die eerste semester van 2003 uitgeval.

### **6.5.2.1 Seleksie van die gevalle**

In 'n poging om data so noukeurig en geldig moontlik te genereer, is sekere geldigheids- en betroubaarheidsfaktore (vgl. 6.6.2) in ag geneem by die seleksie van studente vir in-diepte onderhoudvoering tydens die empiriese ondersoek. Eerstens is gepoog om eweredige verspreiding van studente oor die vier instellings te verkry. Dit het egter nie ten volle gerealiseer nie aangesien een van die instellings se struktuur van so 'n aard was dat studente op drie verskillende stadiums van hul studies kon uittree. Dit was dus moontlik vir 'n student om ná die eerste semester studies te staak en wel 'n kwalifikasie te bekom, en derhalwe sou die student nie as 'n uitvaller beskou kan word nie. Dit was daarom prakties moeilik om studente wat werklik uitgeval het aan dié instelling, te bekom. Van die studente in die ondersoek het ook vroeër 'n landboukursus aan 'n universiteit gevolg waar hulle uitgeval het. Perspektiewe van diesulkes is ook in die ondersoek ingesluit.

As gevolg van die feit dat landbou-opleidingsinstellings sedert 1997 'n toename van vrouestudente ondervind (Marais 2000), was dit noodsaaklik om ook vroue in te sluit in die ondersoek. Weens die demografie van die land was dit verder ook toepaslik om studente wat afkomstig was uit voorheen-benadeelde groepe pertinent in te sluit by die ondersoek. Studente wat woonagtig was in koshuise tydens hulle studie, sowel as studente wat privaat loseer het en bekend staan as dagstudente, is ook gebruik in die ondersoek.

Die skoolagtergrond van die studente is in ag geneem in soverre dit groter skole teenoor kleiner skole betref. Beide studente wat aan groot (gewoonlik stedelike skole) skoolgegaan het, en studente wat aan kleiner plattelandse skole hul skoolopleiding gehad het, is geselekteer. Studente wat aan landbouskole skoolgegaan het is ook spesifiek geselekteer om die verspreiding teenoor akademiese skole te verreken.

Daar was egter geen spesifieke seleksie ten opsigte van ouderdom of na-skoolse ondervindinge nie, maar in enkele gevalle was van die subjekte ouer as die gemiddelde ouderdom van studente, en sommige subjekte was direk ná skool betrokke by ander aktiwiteite voordat hulle studies onderneem het.

### **6.5.2.2 Insluitingskriteria**

Die insluitingskriteria vir die studente wat in hierdie studie betrek is, was die volgende: Studente moes in die landboustudierigting aan 'n hoërondewysinstelling studeer het en moes ook studies aan dié betrokke instelling gestaak het en dus nie hulle kwalifikasies behaal het nie. Die kriteria onderskei nie tussen vrywillige of gedwonge staking van studies nie, omdat studente-uitval per definisie in hierdie studie studente insluit wat uitgeval het aan landbou-opleidingsinstellings, ongeag die stadium of rede daarvoor (vgl. 3.2).

### **6.5.3 Aard van die onderhoude**

Drie van die instellings waaraan die studente studeer het wat betrek is tydens die ondersoek, is geografies naby mekaar geleë. Die studente in die ondersoek het egter in die stadium van die ondersoek nie meer aan dié instellings studeer nie, aangesien hulle almal uitvallers was en dus nie meer ingeskrewe studente was nie. Dié feit het 'n bepalende rol gespeel in die vasstelling van watter tipe onderhoud die mees toepaslike sou wees. Drie tipes onderhoude is in oorweging geneem, naamlik die telefoniese onderhoud, fokusgroepe, en een-tot-een onderhoude.

Vanweë die persoonlike kontak wat met in-diepte-onderhoude vereis word, en die sensitiewe aard van die onderwerp van hierdie ondersoek, is teen telefoniese onderhoude en fokusgroepe besluit. Die een-tot-een-wyse van onderhoudvoering is as onderhoudwyse gekies alhoewel dit ook beperkinge het, hoofsaaklik ten opsigte van die reëling van 'n geskikte plek, datum en tyd. As gevolg van die feit dat reëlins met sekere studente soms weke en selfs maande geduur het, het die onderhoudvoeringsproses baie uitgereek, wat 'n nadeel was. Dit was egter nie nêr nadelig nie, aangesien dit meegebring het dat deurlopende deeglike analisering van data tussen die onderhoude kon plaasvind, en dit bygedra het tot die bepaling van wanneer die versadigingspunt ten opsigte van nuwe data bereik is. Dit het ook bygedra tot die formulering van ondersoekende vrae (*probing questions*) met die daaropvolgende onderhoude.

Ses oop vrae is vooraf geformuleer wat ten doel gehad het om gesprekvoering met die respondente te stimuleer (vgl. 7.1.1). Hierdie vrae is geformuleer na aanleiding van inligting wat bekom is tydens die literatuurstudie wat die empiriese studie voorafgegaan het, eie ondervindinge en persepsies oor die onderwerp, asook inligting bekom van dosente aan landbou-opleidingsinstellings (vgl. 7.1). Die twee

hoofkomponente wat 'n invloed het op studenteretensie of dan studente-uitval, of anders gestel, wat bepalend is ten opsigte van die volharding van die student aan 'n onderwysinstelling, is akademiese integrasie en sosiale integrasie (vgl. 4.7). Die oop vrae het die volgende kernaspekte bevat soos in die tabel (Tabel 6.1) hieronder uiteengesit:

<b>AKADEMIESE INTEGRASIE</b>	<b>SOSIALE INTEGRASIE</b>
Motivering	Groepintegrasie
Doelgerigtheid	
Aanpassings	Aanpassings
Verwagtings	Verwagtings
Toegewydheid	
Gevolge van uitval	Gevolge van uitval

**Tabel 6.1 Kernaspekte teenwoordig in vrae gebruik tydens onderhoudvoering**

Soos blyk uit Tabel 6.1 is sekere kernwoorde in beide die hoofmomente ingesluit bloot omrede dit van toepassing is op beide die komponente van akademiese en sosiale integrasie. Die ses oop vrae het dus tien oop gesprekspunte tot gevolg gehad wat met die verloop van die onderhoude gewoonlik uitgebrei het tot velerlei besprekingsaspekte. 'n Bandopnemer is tydens die onderhoud gebruik om die volledige onderhoud op te neem. Kernnotas is ná die onderhoud gemaak in 'n poging om die interpretasie van die kwalitatiewe studie te vergemaklik.

Die wyse waarop die onderhoude beplan, opgestel en gevoer is, word vervolgens bespreek.

#### **6.5.4 Datagenereringsmetodes**

Ses oop vrae is geformuleer wat aangewend is tydens die onderhoude (vgl. 6.5.3). Alvorens die vrae geformuleer is, is 'n enkele oop vraag aan nege dosente wat betrokke is by die opleiding van studente aan die vier gekose instellings vir navorsing vir hierdie studie, gegee. Die samestelling van die dosentegroep was as volg: een dosent elk by twee van die instellings (beide afdelings- of departementshoofde), terwyl die sewe ander dosente by die ander twee instellings werksaam was, en afdelingshoofde, senior lektore, en ander dosente/lektore

ingesluit het. Dit het op 'n informele wyse geskied, en die oop vraag het soos volg gelui: Waarom is u van mening dat veral nuwelingstudente by onder andere landbou-opleidingsinstellings onderpresteer en sommiges as gevolg daarvan uitval, asook waarom ander weer as gevolg van ander redes uitval? Die dosente se antwoorde (vgl. 7.1), tesame met insigte verkry uit die literatuur, en ook eie persepsies wat gevorm is as gevolg van jare se ondervinding van werk met die studente, het aanleiding gegee tot die formulering van die ses vrae wat aan die studente gestel is (vgl. 6.5.3 en 7.1.1).

#### **6.5.4.1 Die reël van afspraak met die studente**

Hierdie aspek van die navorsing was in sekere gevalle maklik en het glad verloop, terwyl dit in die gevalle waar studente verder van die plek van navorsing woonagtig was, moeiliker was om uit te voer. Een voordeel in die hele proses van die reël van afspraak was die feit dat die aantal studente wat aan drie van die instellings landbou studeer het relatief min was, en dit dus makliker was om deur middel van hulle administrasie, of in die meeste gevalle hulle dosente, kontak met hulle te bewerkstellig. In die geval van die Elsenburg Landboukollege was al die studente wat in die navorsing gebruik is, bekend aan my as navorser. Studente kon dus relatief maklik opgespoor en afspraak gereël word.

Om eweredigheid ten opsigte van faktore soos geslag, bevolkingsgroep, plek van studie, en ander faktore soos genoem in 6.5.2.1 te verkry, moes daar soms lank gewag word om beskikbare studente vir die doel van die navorsing te kry. Alhoewel dit ook soms moeilik was om 'n geskikte plek of tyd te vind vir onderhoudvoering, was dit nooit nodig om enige van die onderhoude te kanselleer nie. Sommige studente was aanvanklik skepties oor wat van hulle verwag word, terwyl ander weer hulle volle samewerking gegee het. Soos te wagte, was die hele uitvalproses vir die meeste studente 'n onaangename ervaring en gevolglik was van hulle nie te gretig om deel te neem aan gesprekvoering daaromtrent nie. In die oorgrote meerderheid van die gevalle is hierdie probleem egter uit die weg geruim tydens die eerste fase van die gesprekvoering tydens die onderhoud (vgl. 6.5.4.2). Enkele studente het in 'n mate skepties gestaan teenoor die onderhoud. In een geval het 'n student die onderhoud as 'n persoonlike aanval beskou en haarself tydens die onderhoud in 'n groot mate probeer verdedig.



Studente is óf telefonies óf persoonlik, waar moontlik, vir afsprake om onderhoude genader. Weens die skeptisisme by sommige van die studente is dit as die moeilikste deel van die reël van afsprake ervaar. 'n Kort verduideliking aan die studente, wat kerngedagtes bevat het soos dat die beoogde onderhoud oor navorsing oor studente aan hoëronderwysinstellings gaan, dat dit 'n vertroulike aangeleentheid is en dat dit nie oor die student as persoon gaan nie, is tydens die eerste kontakgeleentheid oorgedra. Bykans al die afsprake was só gereël dat die onderhoude in lokale met genoegsame stilte en privaatheid plaasgevind het. Slegs een onderhoud is weens 'n gebrek aan enige ander beskikbare geriewe in daardie stadium, in 'n restaurant gevoer. Dit het wel sekere probleme meegebring, maar is uiteindelik as 'n goeie onderhoud ervaar.

#### **6.5.4.2 Protokol tydens onderhoude**

'n Protokol is tydens elke onderhoud gevolg. Die doel van die onderhoud wat ook 'n kort verduideliking van die navorsing ingesluit het, is aan die studente voorgehou. Hiermee is gepoog om die agtergrond daar te stel waarteen die onderhoud sou geskied, en toestemming vir die onderhoud is ook eers bekom alvorens die in-diepte gesprek plaasgevind het. Die versekering is aan die subjekte (*interviewees*) gegee dat geen name van persone, instellings of ander aspekte wat as vertroulik geag word, openbaar gemaak sal word nie. Nadat dié versekering telkens aan 'n betrokke ondersoekpersoon gegee is, die prosedure van die onderhoud verduidelik is, en toestemming verkry is dat die gesprek op band opgeneem kon word, was die ondersoekpersoon meer gemaklik en kon die onderhoud begin.

#### **6.5.5 Data-analise-metode**

Tydens die data-analise-proses was die doel om uiteindelik 'n tweede vorm van teks daar te stel nadat die eerste rou data geïn is, naamlik: 'n gevallestudieverslag. As gevolg van die feit dat die ongereduseerde data omvangryk was, data oor die teks verspreid was en dit dus swak georden was, kon dit veroorsaak dat belangrike data geïgnoreer of misgekyk word. Dit maak dit noodsaaklik om data te analiseer volgens 'n sekere formaat (Miles & Huberman 1994). Die data in hierdie studie is op die metode van analitiese abstraksie, soos geformuleer deur Carney (1990 in Miles & Huberman 1994) gebaseer en kan soos volg diagrammaties uiteengesit word (Figuur 6.1).

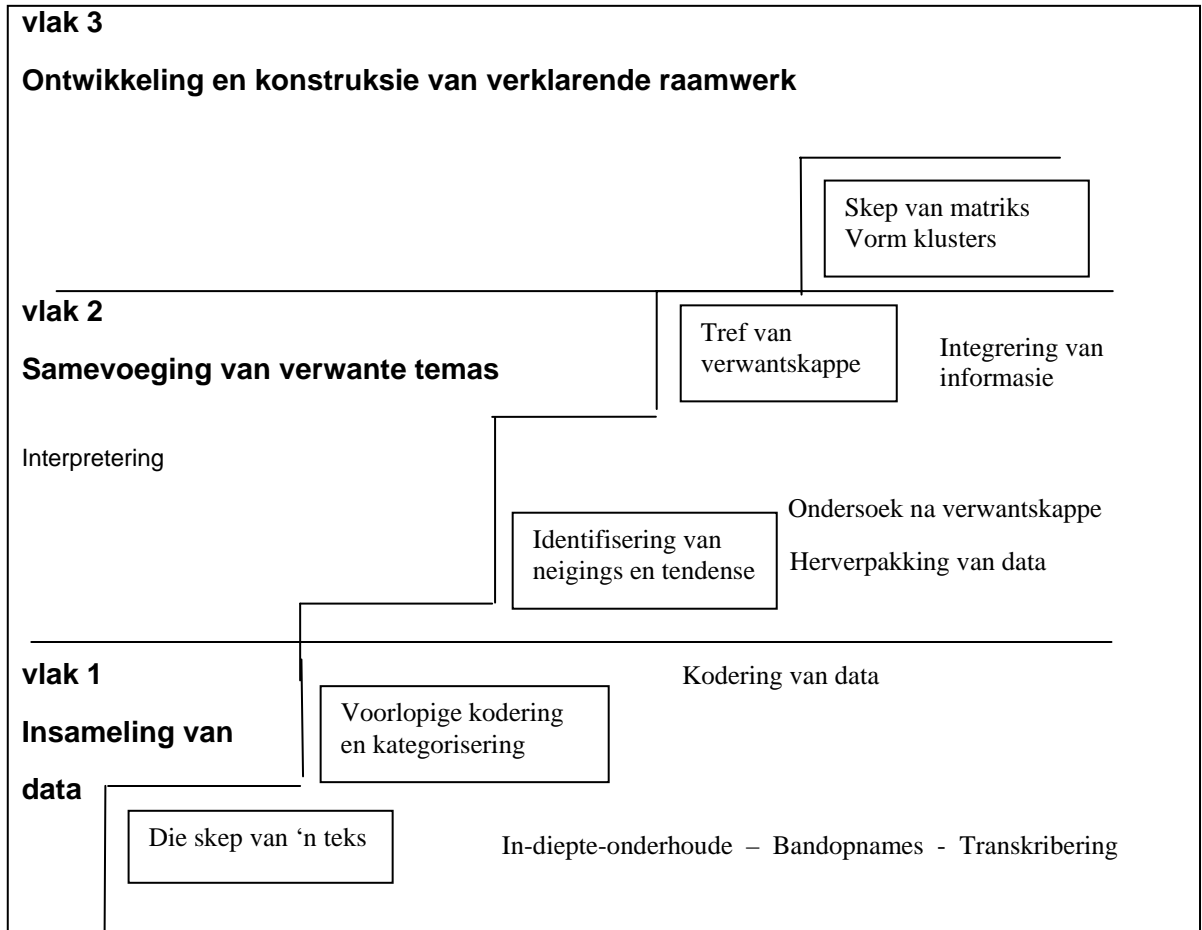


Fig. 6.1 Data-analisemetode (aangepas uit Miles & Huberman 1994:92)

### 6.5.5.1 *Vlak-een-analise*

Sekere oop vrae (vgl. 6.5.3) is geformuleer en aangewend tydens die in-diepte onderhoudvoering met die subjekte met die doel om soveel as moontlike data oor die verskynsel van uitval in te win. Dit het ten doel gehad om 'n teks daar te stel vanwaar verder gewerk kon word. Die bandopnames van die onderhoude moes dus daarna getranskribeer word om 'n geskrewe teks daar te stel. Nadat die eerste onderhoude gevoer is en die transkribering daarvan plaasgevind het, is die eerste voorlopige koderings en kategoriserings gedoen. Koderings is verander en kategoriserings is aangepas soos nuwe data met nuwe onderhoude na vore gekom het, totdat 'n finale stel van 50 kategorieë aan die einde van die vlak-een-analise daargestel is.

### 6.5.5.2 *Vlak-twee-analise*

Tydens die vlak-twee-analise het 'n herverpakking van die data plaasgevind, en is agt verskillende temas geïdentifiseer. Die verskillende temas het elk 'n aantal kategorieë omsluit. Tydens die identifisering van die temas is na verwantskappe in die data gesoek, wat daartoe gelei het dat gevolgtrekkings gemaak kon word oor watter aspekte benadruk word, asook waar gapings voorkom. Dit het gelei tot insiggewende interpretasie van die inligting.

### **6.5.5.3 Vlak-drie-analise**

'n Matriks is tydens hierdie fase van data-analise ontwerp met al die verskillende temas en die onderskeie kategorieë op die een as, terwyl die subjekte van die navorsing op die ander as geplaas is. 'n Matriksanalise van die belangrikste temas het gevolg, en hierdie werkswyse is aangewend as 'n kruiskontrolering om te verseker dat geen data misgekyk word nie. Die neigings soos deur die verskillende temas aangedui is daarna gestruktureer en drie groepe klusters het daaruit ontstaan.

## **6.6 DIE GELOOFWAARDIGHEID VAN DIE STUDIE**

Verskeie strategieë is tydens die verskillende fases van die kwalitatiewe navorsing toegepas om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog. Die verskillende strategieë soos gevind in Miles en Huberman (1994) kom hoofsaaklik in twee groepe voor, naamlik strategieë om die bevindinge te toets en te bevestig, en strategieë om die kwaliteit van die bevindinge te bevestig. 'n Matriks is tydens die vlak-drie-analiseproses (vgl. 6.5.5.3) opgestel, met die doel dat dit onder meer as 'n instrument sou dien in die toepassing van sommige van die strategieë.

### **6.6.1 Strategieë om bevindinge te toets en te bevestig**

Die eerste strategie tydens die toetsing en bevestiging van bevindinge was die kontrolering van verteenwoordiging. Tydens kwantitatiewe navorsing is dit nodig om te let op die aantal kere wat sekere aspekte vermeld word deur die respondente, terwyl dit met kwalitatiewe navorsing nie die doel is om byvoorbeeld met getalle verskillende aspekte met mekaar te vergelyk nie. Verteenwoordiging in hierdie sin handel dus nie direk oor verteenwoordiging van navorsingsbevindinge nie, maar oor verteenwoordiging ten opsigte van respondente. Die navorser loop die gevaar om net onderhoude te voer met dié studente wat wel bereikbaar is, terwyl ander minder bereikbares of onbereikbares dalk meer of beter data kon verskaf het. Dit sal egter

bevraagteken kan word of die “regte” studente by die studie betrek is, en of daar nie ander studente was wat meer of beter data kon verskaf het nie. Hiervoor is sover moontlik gekontroleer met die keuse van uitvallers.

Sekere studente het meer insiggewende en bruikbare data verskaf as ander. Geen onderskeid is egter tydens die navorsing gemaak tussen “goeie” en “minder goeie” onderhoude nie en alle data is op soortgelyke wyse hanteer. ‘n Verdere probleem wat kan voorkom by die keuse van verteenwoordigende subjekte by ‘n kwalitatiewe studie, is dat verkeerde subjekte geselekteer word. Die navorser steun swaar op hierdie subjekte, omdat hulle dikwels die enigste bron(ne) van inligting is. Hierdie probleem is egter met hierdie studie uitgeskakel omdat al die studente wat in die studie gebruik was, wel uitvallers aan hoëronderwysinstellings was, en daar vooraf op insluitingskriteria besluit is en streng daarby gehou is by die seleksie van deelnemers.

Die ses oop vrae wat as gesprekaanknopingspunte tydens die onderhoude gebruik is het verseker dat verteenwoordigende gespreksonderwerpe teenwoordig was tydens elke onderhoud. Dit skakel die gevaar uit dat die navorser met die verloop van die onderhoude later moontlik sy eie ontwikkelde sisteem kon volg as gevolg van dit wat uit vorige onderhoude waargeneem is.

In ‘n poging om subjektiewe afleidings tydens die transkripsie van die onderhoude te voorkom, is daar van twee onafhanklike persone gebruik gemaak om verbatim-transkripsies van die onderhoude te doen.

‘n Volgende strategie was om die effek van die navorser op die onderhoud te kontroleer. Twee moontlikhede kon volgens Miles en Huberman (1994) voorkom, naamlik dat die navorser ‘n effek op die onderhoude kon hê, of dat die onderhoude ‘n effek op die navorser kon hê. Dat ek as navorser wel sekere van die studente geken het, kon moontlik ‘n effek op die onderhoud hê. Daar word aanvaar dat dit eerder ‘n positiewe effek gehad het as die teendeel, aangesien daardie studente heel geredelik ingestem het tot die deelname aan navorsing. In die gevalle waar met “vreemde” studente gewerk is, was daar aanvanklike skeptisisme, maar dit het in die oorgrote meerderheid van die gevalle verdwyn met die verloop van die onderhoude. Geen pertinente sabotering van die onderhoude het in enige van die gevalle

voorgekom nie. Die gebruik van die oop vrae tydens die onderhoude het in 'n mate verseker dat die navorser nie deur die onderhoude beïnvloed is nie, deurdat die vrae wat tydens die onderhoude gebruik is as riglyne gebruik is en dus die raamwerk van elke onderhoud uitgemaak het.

### **6.6.2 Strategieë om die gehalte van die data te toets en te bevestig**

Vyf verskillende soorte toetse kan benut word om die gehalte van data te bepaal, naamlik die objektiwiteit daarvan, die betroubaarheid daarvan, die interne geldigheid daarvan, die eksterne geldigheid daarvan, en die gebruikswaarde daarvan (Miles & Huberman 1994).

In hierdie studie is gepoog om soos volg aan hierdie eise te voldoen:

*Objektiwiteit* is tydens die kwalitatiewe data-insamelingsproses ingebou deurdat die in-diepte-onderhoude op band opgeneem. Dit is direk getranskribeer vir analiseringsdoeleindes. Die analisering van die data was eksploratief en is so objektief moontlik uitgevoer.

Om die *betroubaarheid* van die data te verhoog is die subjekte in die studie nie slegs vanuit verskillende instellings geselekteer nie, maar ook oor verskillende studiejaar waarin studente aan instellings uitgeval het. Deurdat die subjekte almal landbou aan hoëronderwysinstellings studeer het, en dit in 'n tydsbestek van ongeveer drie en 'n half jaar, het meegebring dat daar betekenisvolle parallele tussen die subjekte, tyd en dus die bevindinge teenwoordig was.

Ten einde die *geldigheid* van die studie te bepaal moet daar volgens Miles en Huberman (1994) bepaal word of die bevindinge sin maak – of dit geloofwaardig is met betrekking tot die subjekte van ondersoek – en of dit 'n egte beeld verskaf van dit wat die doel van die ondersoek is. Die beskrywende data soos verkry deur die in-diepte-onderhoude wat gevoer is met subjekte wat spesifiek voldoen het aan die insluitingskriteria, en wat spesifiek gerig was op dit wat deur die navorsing ondersoek wou word, is dra by tot die geldigheid van die ondersoek. Die interpretatiewe aard van die studie wat ten doel het om die doel van dié studie aan die betrokkenes te beskryf of te verklaar, tesame met die teoretiese konsepte wat as onderbou vir die studie gedien het, verhoog uiteraard die geldigheid daarvan.

Die bevindinge van die studie het potensiële *gebruikswaarde* deurdat verskeie strategieë deur hoërondewysinstellings ontwikkel kan word om studente-uitval aan hoërondewysinstellings te beperk. Nuwe benaderings kan byvoorbeeld ten opsigte van die hantering van veral nuwelingstudente aan hoërondewysinstellings ontwikkel word om strategieë in hierdie verband te optimaliseer.

In die volgende hoofstuk (hoofstuk 7) word die resultate van die kwalitatiewe ondersoek op 'n beskrywende wyse aangebied en bespreek.

## HOOFSTUK 7

### ANALISE VAN KWALITATIEWE DATA

#### 7.1 INLEIDING

Die kwalitatiewe gedeelte van die studie is gebaseer op die resultate van in-diepte-onderhoude wat met individuele studente gevoer is (vgl. 6.4.2). Hierdie studente het almal hul studies gestaak aan hoërondewysinstellings waarby die landbou as studierigting aangebied word. Die analise van die data het geskied volgens die drievlak-raamwerk van Miles en Huberman (1994:92). In elke vlak van analise is daar verskillende stappe en take uitgevoer. In die eerste vlak volg 'n bespreking van die samevatting en kategorisering van die rou data, op die tweede vlak word temas en tendense geïdentifiseer, en op die derde vlak word navorsingsvrae ontwikkel om daardeur 'n verduidelikende raamwerk te konstrueer.

#### 7.2 VLAK-EEN-ANALISE

Alvorens onderhoude gevoer is met die studente is 'n reeks vrae geformuleer vir gebruik tydens onderhoudvoering. Hierdie vrae het ontstaan uit ondervinding wat die navorser opgedoen het tydens die werk met studente oor jare, die literatuuroorsig wat onderneem is uit die literatuur, en bloot deur vrae te formuleer wat ten doel het om duidelikheid te kry oor die uitvalverskynsel wat in hierdie studie bestudeer word. Vir verdere insig oor die aard van vrae is die menings van nege dosente aan die vier instellings ingewin oor die moontlike redes waarom veral nuwelingstudente onderpresteer (vgl.6.5.3). Die samestelling van die nege dosente lyk soos volg: een dosent elk by twee van die instellings (beide afdelings- of departementshoofde), en die ander sewe dosente aan die ander twee instellings. Laasgenoemde groep het afdelingshoofde, senior lektore, en dosente/lektore ingesluit. Dié menings word vervolgens bespreek.

Uit die menings van dosente blyk dit dat hulle besonder krities is oor die standaard van werk wat in skole geld. Hierdie kritiek verwys nie na spesifieke skole nie, maar na die skoolstelsel oor die algemeen in Suid-Afrika. Die dosente meld dat studente groot probleme ervaar in die hoërondewyssektor omdat hulle nie op skool blootgestel is aan selfstandige studie nie. Dit wil voorkom asof leerders op skoolvlak nie geleer word om aktief te luister tydens klasgeleenthede nie, nie leermateriaal

self kan analiseer en verwerk nie, en swak beplanning aan die dag lê ten opsigte van studies omdat dit nie van hulle verwag word nie, of dat die hoeveelheid en intensiteit van die werk dit nie van hulle eis nie. Die volgende is van die voorbeelde (woordeliks en onveranderd aangehaal) wat deur die dosente/lektore gegee is:

“Ek is redelik oortuig daarvan dat die skole ‘n groot invloed het op die prestasie van ‘n student by die hoëronderwysinstelling...”

“... studente is gewoond om ‘lysies’ leermateriaal te kry wat hulle net moet memoriseer.”

“Die grondslag van akademiese studies, naamlik lees en skryf, asook basiese rekeningkunde is definitief ‘n massiewe probleem vir ons jong mense.”

“... hulle let nie op in die klas nie – wil alles afskryf of weet waar dit in die boek staan, menende hulle sal dit later leer.”

“Skoolstudiemetodes is nie meer voldoende nie – ons (dosente) verwag nie net meer weergee nie.”

“Eendagsindroom voor toets...” (*Studente leer net die dag voor die toets.*)

“... studente wil nog alles met die lepel ingegee word.”

Die dosente het ook die mening gelug dat die gaping of sprong tussen die skool en hoëronderwysinstellings té groot is. Die verwagting van laasgenoemde instellings is dat die student aan groter uitdagings in terme van hoeveelheid werk, moeilikheidsgraad van werk, en ook toepassingswaarde van werk wat die student bestudeer, blootgestel word. Volgens die dosente/lektore wil dit blyk dat die studente verwag dat hierdie uitdagings slegs in ‘n geringe mate sal voorkom, maar hulle word gewoonlik ontnugter wanneer hulle tot die besef kom dat dit eintlik ‘n groter uitdaging is as wat hulle verwag het, en dit is problematies vir baie studente. Die volgende aanhalings illustreer hierdie siening:

“Die sprong van skool na hoëronderwysinstelling. Ek dink die sprong is groter as wat meeste studente verwag.”

“Skoolopleiding is nie meer voldoende om oor te gaan na naskool nie.”

“...ontnugter/ontmoedig oor die hoë standaard en volume werk.”

“Die aanpasbaarheid van die student is swak.”

“Vanaf skoolvlak na hoëronderwysvlak ontvang hulle ‘n sekere mate van verantwoordelikheid en hulle weet nie lekker hoe om hierdie



verantwoordelikheid in 'n positiewe sin aan te wend tot voordeel van hulle akademie nie.”

In 'n enkele geval het 'n dosent vermeld dat die gaping vergroot het, en dat hoëronderwysinstellings nie daarby aangepas het nie. Die dosent noem dan verder dat die betrokke instelling waar hy doseer te veel verwag van die student. Die fokus word dus in hierdie geval geplaas op die hoëronderwysinstelling en daar word gedebatteer oor die wyses waarop die hoëronderwysinstelling hierdie gaping kan vernou.

In ander gevalle word die sosiale en selfdissipline-aspek van die student deur die dosente/lektore vermeld, en spesifiek waar die onvermoë van die student om 'n balans tussen sosiale en akademiese aktiwiteite te handhaaf bevraagteken word. Dit blyk dat die dosente/lektore van mening is dat studente tydens die skooltydperk onder streng dissipline geplaas word wat studies en sosiaal betref, en dan nie in staat is om selfdissipline ten opsigte van hierdie aspekte te handhaaf wanneer hulle nie meer onder die hand van hul ouers of onderwysers verder studeer aan hoëronderwysinstellings nie. Die volgende aanhalings illustreer hierdie standpunt:

“...’n baie vol dagprogram wat gevolg word deur 'n aand wat hy/sy aan homself/haarself oorgelaat is sonder ouers of onderwysers wat hom/haar aan verpligte studietye onderwerp.”

“Die jongmense is duidelik nie gewoond aan dissipline nie en 'n gebrek aan selfdissipline maak dat hulle maklik oortuig word om 'n voorgenome studie-aand te verander na 'n uitgaanaand.”

“Drankmisbruik tydens aande lei daartoe dat vroegoggend klasbywoning swak is.”

“... 'n onvermoë om 'n gesonde balans tussen werk en speel te handhaaf.”

Van die dosente was ook van oordeel dat baie van die studente ongemotiveerd is om suksesvol hul studies te voltooi. Die gevoel is dat daar soms 'n leerkultuur ontbreek by die studente, en ook dat hulle maklik moed opgee wanneer werk te veel of te moeilik raak. Die volgende is voorbeelde van aanhalings in hierdie verband:

“Deursettingsvermoë van studente is swak ...”

“Hulle (studente) sukkel om inisiatief aan die dag te lê en op hulle eie te werk.”

“...ontbreking van 'n leerkultuur.”

“Ongemotiveerdheid. Studente wat weet hulle gaan terug plaas toe of oorsee ná hulle studies, gee nie regtig om of hulle slaag of nie.”

“Die oomblik as die druk op hulle ‘n bietjie groot word, gee hulle sommer moed op.”

Na aanleiding van die bespreking van verskeie faktore wat ‘n moontlike invloed op die sukses van studies kan hê soos gevind deur Bean (1980), Tinto (1993), Kember (1995), McGivney (1996) Berger en Braxton (1998), Li en Killian (1999), Moxley et al. (2001), asook die terugvoering wat verkry is tydens die onderhoude met mede-kollegas, is daar ses vrae met die oog op onderhoude met uitvallerstudente geïdentifiseer. Die doel tydens onderhoudvoering met die student was egter nie uitsluitlik om slegs die vrae te hanteer nie, maar ook om ‘n natuurlike vloei tydens die gesprekvoering aan te moedig. Die vrae kan dus beskou word as riglyne wat gedien het om te voorkom dat onderhoude met studente fokus verloor, of om gesprekke weer op koers te kry waar dooie punte tydens onderhoude ondervind was. Dit het ook onder meer ten doel gehad om die kanse tot data-ordening te vergroot sodat die verskille, ooreenkomste, patrone en temas makliker geïdentifiseer kon word. Die vrae het aan die volgende gestelde kriteria voldoen:

- duidelik en verstaanbaar (nie dubbelsinnig nie) wees
- kort en bondig, maar moet maksimum respons uitlok
- oop vrae wat nie net kort en bondige antwoorde soos JA en NEE uitlok nie
- moet die denke van die student stimuleer, maar nie domineer nie.

### **7.2.1 Moontlike vrae/besprekingspunte gebruik tydens onderhoudvoering met studente wat studies gestaak het**

7.2.1.1 Wat was jou hoof motivering toe jy die besluit geneem het om aan (*naam van hoër onderwysinstelling*) te studeer? / Met watter doel voor oë het jy na (*naam van hoër onderwysinstelling*) gegaan?

*(Doel met vraag – om meer te wete te kom of die student duidelike doelwitte gehad het oor dit wat hy/sy wil bereik nadat hy/sy afgestudeer het – of die student regtig baie graag verder wou studeer – indien wel, hoekom? – hoe gemotiveerd die student was om ‘n sukses te maak – watter faktore het ‘n rol*

*gespeel in die besluit om spesifiek in dié rigting, en aan dié spesifieke instelling verder te studeer? )*

7.2.1.2 Daar was tog sekere aanpassings wat jy moes maak in die oorgaan van skool (of die plek wat die hoër onderwysinstelling vooraf gegaan het) na (naam van instelling). Watter van die aanpassings was vir jou die moeilikste/vreemdste om te maak?

*(Doel met vraag – om meer te wete kom oor die faktore wat sekere studente ervaar as moeilik of vreemd, veral gedurende die eerste fases op hoëronderrigvlak, en waarvan die instelling dalk heeltemal onbewus is. Waar skole moontlik tekort skiet in die voorbereiding van die student vir verdere studie. Waar instellings moontlik tekort skiet tydens die oriëntering en induksie van die nuwe student.)*

7.2.1.3 Het (naam van instelling) aan jou verwagtings voldoen? Indien NEE, wat het jy verwag en wat was die realiteit? Indien JA, waar het die probleem dan ontstaan wat gelei het tot staking van studies?

*(Doel met vraag – was die inligting wat die student vooraf ontvang het oor die kursus en die instelling self voldoende? Indien onvoldoende, wie het in gebreke gebly om die regte en voldoende inligting te verskaf – die skool, die instelling of ander betrokkenes? Was die teenwoordigheid van die student aan die instelling dalk 'n misplasing - die verkeerde plek vir die behoeftes wat die student gehad het? Om ook meer te wete te kom oor die indruk wat die student het van die moeilikheidsgraad van die kursus.)*

7.2.1.4 Wat was jou ondervinding van die groep waarin jy was tydens jou tydperk van studie ten opsigte van die volgende faktore:

- sosiale aanpassing;
- groepgrootte;
- intellektueel maklik/moeilik ingepas;
- die rol wat die groep gespeel het in jou geluk/ongeluk;
- die rol wat die groep gespeel het in die motivering tot harde werk of nie?

*(Doel met vraag – om meer te wete te kom oor die invloed wat groepsgeelikes het op die individu – in watter mate hierdie invloed positief of negatief van aard is – hoe 'n groot invloed elk van die genoemde aspekte gehad het op die uiteindelijke uitval van die student.)*

#### 7.2.1.5 Hoe bereid was jy om regtig hard te werk?

*(Doel met vraag – om te wete te kom of die student hard gewerk het – die student verstaan wat die begrip ‘harde werk’ werklik beteken – meer te wete te kom oor die toegewydheid of dryfkrag van die student - te bepaal of die regte studiemetodes toegepas is – die invloed van studiegewoontes wat op skoolvlak ontwikkel is, te bepaal – die mate van gebalanseerdheid wat die student gehandhaaf het tussen studie en sosiale aktiwiteite – die rol wat die instelling gespeel het in die motivering van die student tot harde werk.)*

#### 7.2.1.6 Watter gevolge het die uitval/staking van studies vir jou as persoon? Wat het jy geleer uit die ondervinding?

*(Doel van vraag – om meer te wete te kom oor die persoon se gevoel oor die ondervinding wat hy/sy gehad het om studies te staak – voel hy/sy ‘n mislukking, of het dit ‘n doel gedien in die sin dat die student vasgestel het waarin hy/sy eintlik belang stel – nuwe deure het dalk oopgegaan).*

### 7.2.2 Kategorisering van data

Ná afloop van die reeks onderhoude het die transkripsie van die oudiobande waarop die onderhoude vasgelê is, plaasgevind. Hierdie transkripsies is noukeurig deurgewerk en gedagtes/feite is gelys. Verskillende kategorieë is geskep waarin hierdie gedagtes en feite gerangskik is. ‘n Natuurlike groepering van data het tydens die proses plaasgevind. Kodes is aan die kategorieë toegeken, waarna alle data gekodeer is. Nadat hierdie proses afgehandel was, is die vlak-twee-analise onderneem.

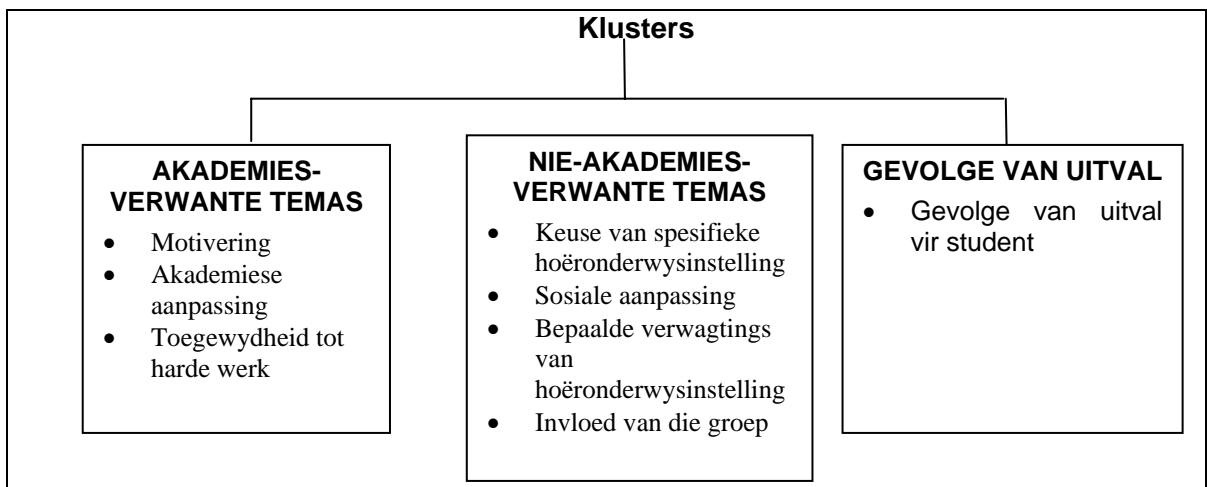
### 7.3 VLAK-TWEE-ANALISE

Die identifisering van die verskillende temas vir analise het natuurlikerwys vanuit die data na vore gekom. Geen vergelykings is in hierdie stadium tussen die verskillende kategorieë gedoen nie, en die kategorieë is bloot onder ‘n sentrale tema gegroepeer. Uit die vyftig kategorieë is agt verskillende temas geïdentifiseer:

- Motivering
- Keuse van spesifieke hoëronderwysinstelling
- Akademiese aanpassing
- Sosiale aanpassing

- Bepaalde verwagtings van hoëronderwysinstelling
- Invloed van die groep
- Toegewydheid tot harde werk
- Gevolge van uitval.

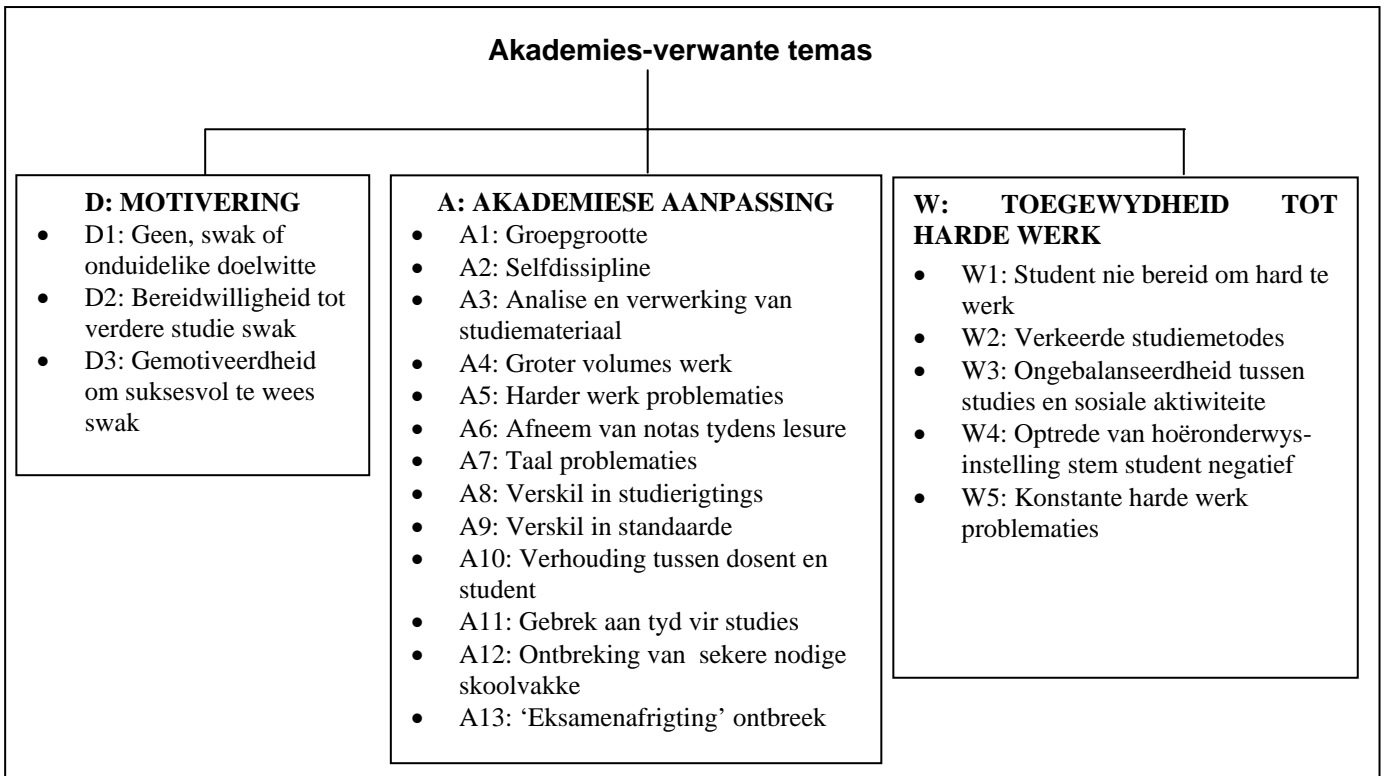
Klassifikasie van die temas soos onderneem tydens vlak-twee-analise word vervolgens bespreek en met voorbeelde geïllustreer. Figuur 7.1 toon hoe die agt temas in drie groepe of klusters op funksionele gronde verdeel is, naamlik (a) akademies-verwante temas, (b) nie-akademies verwante-temas (maar wat wel akademiese vordering kan beïnvloed), en (c) die tema waaronder die gevolge wat uitval vir die student gehad het, hanteer word.



**Figuur 7.1: Klustergegroepeerde temas**

### 7.3.1 Akademies-verwante temas

Drie temas wat akademies verwant is, is geïdentifiseer en saam gegroepeer. Hulle is: Motivering; Akademiese aanpassing; en Toegewydheid tot harde werk. Die verskillende temas met die verskillende kategorieë wat by elk voorkom word in Figuur 7.2 uiteengesit:



**Figuur 7.2: Uiteensetting van akademies-verwante temas**

### **7.3.1.1 Motivering**

Die tema motivering word in hierdie konteks as 'n akademies-verwante tema geplaas (vgl. Fig.7.1), maar dit strek eintlik veel verder as slegs akademiese motivering. Motivering het in die meeste gevalle twee interaksies, bedoelende daarmee dat die oorsprong van gemotiveerdheid (of nie-gemotiveerdheid) aanleiding gee tot verdere gemotiveerdheid (of nie-gemotiveerdheid). 'n Student kan byvoorbeeld erge huislike probleme ervaar wat daartoe lei dat dié student ongemotiveerd is om akademies suksesvol te wees, of aan die ander kant kan goeie sportprestasies weer byvoorbeeld daartoe lei dat 'n student meer gemotiveerd is om ook akademies suksesvol te wees. Die oorsprong van akademiese gemotiveerdheid of ongemotiveerdheid is nie altyd noodwendig akademies nie maar kon ontstaan het vanweë faktore "buite" die akademie. Die data soos vanuit die individuele onderhoude gegenerereer, word vervolgens per kategorie bespreek.

7.3.1.1a Student het geen, swak of onduidelike doelwitte met betrekking tot die rede vir sy/haar studie (D1)

Dit het tydens vlak-een-analise duidelik geblyk dat die meeste van die studente met wie onderhoude gevoer is nie duidelike doelwitte gehad het oor waarom hulle verder wou studeer nie. Sommige het geen doelwitte gehad nie. Motivering word direk gekoppel aan duidelike doelwitte, en onduidelike doelwitte sal die gevolg hê dat daar 'n gebrek is aan veral intrinsieke motivering. Die volgende is voorbeelde van redes vir geen, swak of onduidelike doelwitte soos deur die studente tydens onderhoudvoering verskaf:

“Ek het mos geweet ek gaan eendag plaas toe, en ek wou iets leer en ondervinding opdoen om eendag op die plaas toe te pas.”

Hierdie student dui aan dat hy reeds eintlik verseker is van werk na studies, en dit kon dus 'n invloed gehad het op sy motivering om suksesvol te wees. Hy wou ook 'net iets leer' wat nie na 'n spesifieke dissipline in die landbou verwys nie. Dit impliseer dus 'n vae doelwit. Die enigste doelwit is om ondervinding op te doen en nie noodwendig sy kursus te slaag nie – ondervinding blyk moontlik genoeg te wees.

“Ek dink ek het miskien nie genoeg uitgevind oor die kursus nie...”

Die student het nie duidelike doelwitte gehad oor dit wat hy wou bereik nie en het onverantwoordelik opgetree deur nie vooraf seker te maak van wat die kursus behels nie.

In 'n enkele geval het dit ook geblyk dat 'n student by 'n spesifieke instelling gaan studeer het om ander redes as akademie. Die volgende aanhaling illustreer dit:

“Ek wou by (*naam van hoëronderwysinstelling*) gaan swot om rugby te speel, hulle sou my koshuisgelde betaal... toe sê my pa ek kan nie 'n jaar weggooi net om rugby te speel nie... ek moet swot en klaarkry.”

Die meeste gevalle van swak of onduidelike doelwitte dui op groot onsekerheid wat by studente voorkom. Die studente het nog nie duidelikheid gehad oor wat om regtig te studeer om sekere doelwitte te bereik nie.

“Ek wou eers in die polisie ingaan – maar ek het maar gedink om in die landbou iewers in 'n bemarkingsrigting in te gaan.”

“Goed, ek sal sê... ek weet nie...”

“I thought maybe I should take a gap right after school – to get a bit more mature and make sure what I really want to do.”

“Ek sou nie oorspronklik (*naam van hoëronderwysinstelling*) toe gegaan het nie, maar na (*naam van ander hoëronderwysinstelling*) toe om bemarking te gaan swot – ek het by ‘n hele paar plekke aansoek gedoen om verder te gaan swot – toe ek (*naam van hoëronderwysinstelling*) kry, toe besluit ek maar om liever soontoe te gaan...”

Hierdie voorbeeld dui daarop dat die student moontlik gemotiveerd was om aan die spesifieke hoëronderwysinstelling verder te studeer, maar hy het onsekerheid getoon oor die tipe kursus wat hy wou volg.

“Ek wou baie, baie graag op ‘n plaas wees, of eendag op ‘n plaas gaan werk. Eintlik wil ek baie graag ‘n wynmaker geword het.”

Alhoewel dit moontlik mag blyk dat die student wel duidelike doelwitte gehad het, is dit in der waarheid nie so nie. Om op ‘n plaas werksaam te wees is heeltemal verskillend daarvan om ‘n wynmaker te wees. Moontlik het daar verwarring by die student bestaan oor wat dit behels om ‘n wynmaker te word, en was daar heel moontlik ‘n onsekerheid by die student oor die doelwit wat sy regtig wou bereik.

Dit het ook uit die ondersoek geblyk dat studente somtyds keuses ten opsigte van kursusse en instellings maak nadat eksterne beïnvloeding plaasgevind het. Met eksterne beïnvloeding word bedoel dat dit beïnvloeding was deur meestal oningeligte bronne, of bronne wat op dieselfde vlak as die student was. Dit dui daarop dat die student nie duidelike doelwitte gehad het nie, en daarom gereageer het op aanbevelings van ander persone soos uit die onderstaande aanhalings blyk:

“... ek het gehoor my neef wil (*naam van hoëronderwysinstelling*) toe gaan, en daar was ook ‘n ander ou op (*naam van dorp*) wat op (*naam van hoëronderwysinstelling*) wat vir my gesê het dis ‘n lekker plek... toe het ek maar gegaan...”

Dit is duidelik dat dit vir hierdie student oor die plek gegaan het, en hy is beïnvloed deur ander persone wat positiewe seine oor die plek aan hom deurgegee het.

“Dit was maar ‘n kwessie van dat my pa gevoel het ‘n mens moet maar iets agter jou naam kry want jy weet nie wat die toekoms inhou nie – môre oormôre val die plaas inmekaar, en dan het jy niks agter jou naam nie, en as jy darem ‘n kwalifikasie het dan kan jy darem weer gaan werk soek op ander plekke.”

Indien die student se pa hom nie beïnvloed het om te gaan studeer nie, sou hy dit heel moontlik nie gedoen het nie, want hy het reeds werk gehad. Die feit dat hy



reeds werk gehad het, was dan ook heel waarskynlik die grootste rede waarom hy studies gestaak het.

“Ons was ‘n klomp maats wat saam op skool was en wat ander studente geken het wat by (*naam van hoëronderwysinstelling*) gestudeer het, en ons het toe saam besluit om daarheen te gaan.” Maats geniet in hierdie geval veel hoër prioriteit as die kursus op sigself.

“...en toe het my pa hierdie idee in my kop geplaas om in die landbourigting te gaan...”

Die student was nog heel moontlik nie self seker wat hy/sy wou gaan studeer nie. Dit was dus nie die student se eie selfgedrewe doelwit wat hy/sy wou bereik nie.

#### 7.3.1.1b Bereidwilligheid tot verdere studie swak (D2)

By enkele studente het dit tydens die onderhoud na vore gekom dat hulle eie bereidwilligheid om verder te studeer swak of min was. In hierdie kategorie dien die volgende aanhalings as voorbeelde:

“... maar omdat ek redelik agtergrond gehad het, het ek nou nie ure en ure gesit en swot nie.”

“... maar ek weet nie, ek het dit seker maar nie belangrik genoeg geag om deur te kom nie.”

“... as ek wynmaker kon word sonder om verder te leer sou ek dadelik een geword het.”

“...ek dink ek sou reguit plaas toe gegaan het ná skool – maar ek sou ook seker maar later agtergekom het ek moes seker maar iets gaan leer het.”

“...and it was also... that it wasn't if I really want to go there...”

“When we got there... I think that we would party a bit more than study.”

#### 7.3.1.1c Gemotiveerdheid om suksesvol te wees swak (D3)

Baie van die studente wat deelgeneem het aan hierdie studie was nie baie gemotiveerd om suksesvol te wees nie. Dit was nie by hierdie studente ‘n saak van die uiterste belang om suksesvol te wees nie. Daar was heel dikwels ander sake wat hoër prioriteit geniet het. Die volgende aanhalings illustreer hierdie kategorie:

“... dit sou verder beteken dat ek byvoorbeeld rugby moes los, en ek wou nie dit doen nie, want ek is baie lief vir my sport.”

Die aanname kan hier gemaak word dat indien dit vir die student absoluut prioriteit was om te slaag, sou hy sy sport gelos het indien dit die hindernis was op sy pad na sukses.

“... ek het dit seker nie belangrik genoeg geag om deur te kom nie.”

“... ek dink nie ek was so bereid om hard te werk nie.”

In die onderstaande voorbeeld het daar 'n kringloop ontwikkel wat die student se motivering om suksesvol te wees negatief beïnvloed het. Primêr was die student heel moontlik gemotiveerd om suksesvol te wees, maar die ongemotiveerdheid het waarskynlik ontstaan vanweë die swak uitslae.

“... ek het begin moedeloos raak oor die swak uitslae, wat veroorsaak het dat ek gaandeweg belangstelling verloor het en toe ook al hoe minder geleer het.”

In die volgende voorbeeld was die student ook primêr gemotiveerd, maar die omstandighede by die instelling het die student so negatief beïnvloed dat hy gaandeweg ongemotiveerd geraak het om suksesvol te wees.

“... die omstandighede daar het dit so gemaak dat ek dit nie meer geniet het nie en dus nie meer gemotiveerd was om my doel te bereik nie.”

Die indruk wat soms tydens onderhoudvoering deur respondente gewek is, is dat hierdie ongemotiveerdheid om suksesvol te wees meermale teenwoordig was, maar in die meeste gevalle nie pertinent genoem is nie. Wanneer studente direk daarvoor uitgevra is sou hulle frases soos byvoorbeeld “... ek's bietjie onseker..., ...dit was redelik..., ...nie só graag nie..., ...ek weet nie..., ek het redelik my bes gedoen...” gebruik.

### **7.3.1.2 Akademiese aanpassing**

Relatief baie kategorieë is onder hierdie tema geïdentifiseer. Dit kan moontlik daarop dui dat die akademiese aanpassing by hoërondewysinstellings problematies is. Dertien verskillende kategorieë is vervat in hierdie tema waarvan sommige baie prominent voorkom en bykans deur al die studente gebruik is tydens die studie. Die kategorieë onder hierdie tema word vervolgens bespreek:

#### **7.3.1.2a Groepgrootte (A1)**

Meer as die helfte van die studente met wie onderhoude gevoer is het die mening uitgespreek dat die klasgroepe te groot was, en dat hulle dit problematies gevind het. Groepgroottes – soos afgelei uit die onderhoude – het gewissel van 25 studente per klas tot ongeveer 140 studente per klas. Klasgroottes by baie voederskole is selde groter as 40 leerders per graad in die graad 12 jaar (dit kom wel voor), en wanneer 'n student homself/haarself die daaropvolgende jaar in groepe groter as dit

bevind, word dit as problematies ervaar. Die volgende aanhaling deur een van die studente verduidelik hierdie kategorie goed:

“... die klasse was baie groot ... in sekere klasse het hulle die Engelse studente uitgehaal en ‘n kleiner groepie gemaak, en in daardie vakke het ons gewoonlik beter gedoen. En dan kan jy vrae vra, want dan voel jy half jy ken die dosent ... in ‘n groot klas gaan ek definitief nie daar van agter af skree ek verstaan nie.”

Die student slaan die interaksie met die dosent hoog aan, en dit het die student meer vertrouwe gegee want hy/sy kon byvoorbeeld makliker vrae vra of menings lug. Dit het definitief ‘n positiewe invloed gehad want die studente het dan in daardie vakke beter gevaar. Die implikasie hier is dus dat die interaksie in groot klasse tot ‘n groot mate verlore gaan. Enkele ander voorbeelde van aanhalings om hierdie kategorie te verduidelik is die volgende:

“Die klasse was vir my groot gewees, en ek was nogal skrikkerig om vrae te vra in die klas.”

“ Ek het soms gewens die ouens wil ‘n bietjie stilbly dat ‘n mens kan hoor wat daar voor gesê word.”

“Op skool... jou klasse was kleiner, so as jy ‘n probleem gehad het kon jy makliker daarvoor praat.”

“...’n mens is gewoon aan klein klassies en ewe skielik is daar vier keer soveel mense om jou – veral aan die begin was dit nogal moeilik...”

“... ek het gevoel soos ‘n nommer – die klasse is verskriklik groot...”

“Ek sou byvoorbeeld glad nie opstaan in die klas en ‘n vraag vra nie...”

#### 7.3.1.2b Selfdisipline (A2)

‘n Groot groep van die studente het gemeld dat daar by hulle ‘n gebrek was aan selfdisipline ten opsigte van studies. Hierdie aspek is gekategoriseer as “Selfdisipline ten opsigte van studies ontbreek”. Voorbeelde van hierdie kategorie is:

“Op kollege is jou klasse baie groter, jy’s meer vry, jy hoef nie jou klasse by te woon nie, dit is meer mak, so jy vat maar ‘n kans en vat ‘n bietjie af. Ek dink die groot woord hier is selfdisipline.”

Die student toon hier ‘n gebrek aan selfdisipline om gereeld klasse by te woon en nie pertinent om te studeer nie. Die student het nou skielik die vryheid ervaar om self te besluit indien hy/sy die klasse wil bywoon of nie, en toon uit wat

gesê is 'n gebrek aan selfdisipline wat dit betref. Ander studente het dit nie so direk gestel nie, maar aanhalings soos die volgende dui op 'n gebrek aan selfdisipline:

“Ek het soms dorp toe gegaan wanneer ek nie moes nie en dan het my studies maar agterweë gebly.”

“Nee, ek het nie elke dag gewerk nie...”

“I did battle at first – I didn't work that hard...”

### 7.3.1.2c Analise en verwerking van studiemateriaal (A3)

'n Groot groep studente het tydens onderhoudvoering gemeld dat hulle dit problematies gevind het om die studiemateriaal te analiseer en te verwerk. Van die studente het hier veral verwys na die skool waar daar glad nie verwag is van die leerder om studiemateriaal te verwerk nie. Dit wil voorkom of onderwysers hierdie verwerking vir die leerder op skool gedoen het. Die volgende aanhalings dui daarop:

“Jy moet jou opsommings self doen, op skool het hulle darem nog 'n bietjie vir jou gegee. Dit neem nog ekstra tyd om dit ook te doen.”

Bo en behalwe dat hierdie aanhaling op die problematiek van die analise en verwerking van studiemateriaal dui, dui dit op 'n verdere twee aspekte. Die eerste is dat daar 'n afhanklikheid deur die student vertoon word. Die student kan of wil nog nie op sy eie bene staan nie, en meld pertinent dat hy/sy afhanklik is van die dosente. 'n Onwilligheid om hierdie studiemateriaal te verwerk word ook getoon wanneer die student noem dat hy/sy dit 'self moet doen' en ook dat dit 'nog ekstra tyd' ook neem.

“Die volumes werk is baie, en jy moet self jou probleme oplos.”

“...waar die dosent net die notas gegee het met net die opskrifte en jy moes in die klas luister en self die res van die inhoud invul, dit was moeilik vir my gewees.”

“Jy as student moet maar eintlik die werk self doen.”

“Ek moes self notas afneem in die klas en ek moes self my werk opsom.”

Alhoewel die onderstaande aanhaling deur die student op groter volwassenheid dui, het hy nogtans in gebreke gebly om sy eie probleme op te los. Die student impliseer ook verder hier dat die onderwysers op skool in 'n groot mate seker gemaak het dat die leerders die werk verstaan, terwyl dit op hoëronderwysvlak die verantwoordelikheid van die student is om seker te maak hy/sy begryp die werk.

“Ek dink die student moet meer moeite doen om sy eie probleme opgelos te kry, want daar gaan nie vir jou gevra word of jy die werk verstaan of nie.”

Studente was nie gewoon daaraan om aktiewe luisteraars in die klas te wees en kernnotas te maak om dan later te gebruik tydens die verwerking van die studiemateriaal nie. Studente het probleme gehad sodra die dosent/lektor nie spesifiek na gedeeltes in die inhoud verwys het wat hulle dan later moes leer nie. Die volgende aanhalings verwys daarna:

“As die dosent net meer spesifiek kon wees oor dit wat jy moes weet.”

“...die lektor het net 'n klomp notas gegee en gesê leer dit.”

“They just gave us a couple of notes.”

“ I found the learning difficult – I had problems with the content” (*student verwys hier nie slegs die hoeveelheid werk nie, maar ook na die analisering daarvan*).

#### 7.3.1.2d Groter volumes werk (A4)

In hierdie kategorie het meer as 70% van dié met wie onderhoude gevoer is, aangetoon dat hulle dit moeilik gevind het om by die groter volumes werk soos dié by hoërsonderwysinstellings aan te pas. Groter volumes werk beteken meer ure van studie. Studente was nie gewoon daaraan nie en het dit moeilik gevind. Dit blyk dat die volumes werk op skoolvlak nie so baie studietyd in beslag neem nie, soos dit uit die onderstaande blyk:

“Dis baie meer werk – ek moes baie harder leer as in matriek.”

“Die grootste aanpassing van skool na kollege was die hoeveelheid ure wat jy moes insit om te studeer.”

“... die werk was te veel vir my, want ek is nie 'n vinnige werker nie.”

“Te min tyd vir die groot volume werk...”

Verskeie van die studente het dit die grootste aanpassing (die groter volumes werk) genoem wat hulle ondervind het in die oorgang van skool na hoërsonderwysinstelling:

“Die grootste aanpassing was seker gewees as jy in die klas kom en dan gee die dosent vir jou 'n klomp notas en dan skrik jy vir die klomp werk.”

“Die grootste aanpassing was die volume werk wat deurgewerk en geleer moes word.”

Vir ander was dit bloot net te veel werk in vergelyking met dit waaraan hulle gewoond aan was. Hulle het dit soos volg beskryf:

“Dit is ‘n klomp meer detail, so dit is meer werk.”

“Ek het gesukkel met die hoeveelheid werk wat ons gekry het.”

“Die volumes werk is baie...”

“... you couldn’t look up everything...”

Dat leerders nie op skool blootgestel word aan groter volumes werk nie, en dat dit dan soms as problematies ervaar kan word deur hierdie leerders op hoëronderwysvlak, word uitgespel deur die onderstaande aanhaling:

“Ek sou wou gehad het die skool moes jou meer bewus maak het oor hoe jy moet leer om so ‘n groot volume werk baas te raak.”

#### 7.3.1.2e Harder werk problematies (A5)

Sodra studente die hoëronderwysvlak betree, is die verwagting daar dat die student meer of harder sal werk as wat hy/sy op skool gedoen het. Die hoëronderwyssektor bedien die student met inligting wat op ‘n hoër akademiese vlak is, en wat daarom vereis dat meer tyd aan akademie gewy word. Hierdie tyd impliseer nie slegs meer onderrigtyd nie, maar meer tyd wat die student moet aanwend in die analisering en verwerking van studiemateriaal om tot volle kennis daarvan te kom. Hierdie kategorie is tydens vlak-een-analise geskep omdat dit geblyk het dat van die studente nie bereid was om aan hierdie ekstra vereistes te voldoen nie.

Van die studente met wie in-diepte-onderhoude gevoer is was baie eerlik daaroor dat dit doodeenvoudig vir hulle te veel gevra was om harder te werk. Dit word soos volg deur die volgende aanhalings aangedui:

“... ek was te lui om elke dag deur die lesse te werk.”

“Dit neem nog ekstra tyd om jou eie opsommings te maak...”

Dit kom voor asof die student net die leermateriaal wou bestudeer. Die ekstra tyd wat dit in beslag sou neem om die werk te analiseer en te reduseer, was dus problematies.

“die grootste ding by die kollege is dat jy basies elke dag moet leer – nou nie iets wat ek gedoen het nie, maar dit behoort so te wees.”

Hierdie student het die insig vertoon van dit wat van hom verwag word, maar hy was nie bereid om aan hierdie vereiste (om elke dag te werk) te voldoen nie.

Ander studente het skynbaar bloot net nie besef dat die feit dat hulle nou aan 'n hoëronderwysinstelling studeer van hulle vereis om harder te werk nie:

“ek het nie gedink dit is nodig nie (*om harder te werk nie*), maar net gewoonweg begin leer” (*soos waaraan hy gewoon was op skool*).

“... jy hoor al op skool vanaf graad een dat daar's baie werk en die tyd is min, so dit maak nie meer 'n indruk op 'n mens nie ...”

Die vereistes wat die skool aan die leerder gestel het, het indirek 'n wanpersepsie van harde werk by die student veroorsaak. Bogenoemde aanhalings asook dié wat volg dui daarop dat die studente so gewoon was aan min werk dat hulle nie vinnig of vinnig genoeg kon aanpas nie:

“Ek moes baie harder leer as in matriek...”

“... ek het 'n groot wanpersepsie gehad van wat leer regtig is – die punte wat ek op skool gekry het, het maklik gekom, ek het nie hard geleer om dit te kry nie. Die skool was nie 'n proses wat my geleer het hoe om te leer nie, dit was maar net 'n proses wat ek moes deurgaan.”

“I found the first semester very hard, but the second semester was much better...”

Die student wil hiermee te kenne gee dat hy gedurende die eerste semester die aanpassing gemaak het om harder te werk, en dus het dit wat dit betref beter gegaan gedurende die tweede semester.

#### 7.3.1.2f Afneem van notas tydens lesure (A6)

Uit gesprekke met mede-kollegas en met studente oor die algemeen is die indruk gekry dat studente passief in klasse sit en luister sonder om kernnotas te maak. Ondervinding het geleer dat diesulkes gewoonlik nie honderd persent konsentreer nie, en dit ook ná die lesuur problematies vind om presies te onthou wat die kernbegrippe van die afgehandelde werk is. Dit blyk dus dat die afneem van notas tydens lesure 'n vreemde aspek vir nuwelingsstudente aan hoëronderwysinstellings is. In teenstelling met dié aanname het baie min van die studente in hierdie studie aangetoon dat hulle probleme ervaar het met die afneem van notas tydens lesure. Een van die studente het tydens die onderhoud gemeld dat hy glad nie probleme

daarmee gehad het nie, en notas gaan uithaal het om te wys op watter indrukwekkende wyse hy in die klas notas afgeneem het. Sommige ander nuwelingstudente vind dit egter moeilik om kernaantekeninge te maak tydens lesings. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hulle tydens hulle skoolloopbaan nie daaraan blootgestel is nie. Die volgende student het verbaasde die volgende gesê:

“Ek moes self notas afneem in die klas en ek moes self my werk opsom.”

Ander studente het dit op 'n minder direkte manier gestel, soos die volgende aanhalings aandui:

“... en ek moes in die klas luister wat die res van die inhoud was... en het dit nogal moeilik gevind.”

“... ons moes self die inligting op internet gaan soek...” (*Die dosent gee net die raamwerk tydens lesure en bespreek dit, waarna die student self die inhoud moet invul, en daarvoor moet hy kernaantekeninge tydens die lesuur maak – waarmee hierdie student blykbaar probleme ondervind het*).

#### 7.3.1.2g Taal problematies (A7)

Daar is aangeneem dat taal een van die groot struikelblokke sou wees wanneer 'n student aan 'n anderstalige inrigting studeer, of wanneer die student studiemateriaal wat nie in sy moedertaal geskryf is nie, moet bestudeer. Instellings waarvan die voertaal hoofsaaklik Afrikaans is word in resente tye dikwels gekritiseer dat hulle ontoereikend vir anderstaliges sou wees. Een van die instellings betrokke tydens hierdie studie is oorwegend Afrikaans, en die ander drie instellings bied dubbelmediumklasse aan. By al vier die instellings ontvang studente notas en ander studiemateriaal in beide tale, en vraestelle is ook in altwee tale (Afrikaans en Engels) opgestel, en die student het die keuse om in enige taal werkopdragte in te handig of vraestelle te beantwoord. Desondanks die aanname dat taal dalk 'n probleem kan wees, het dit slegs in enkele gevalle tydens die studie na vore gekom dat taal 'n struikelblok was, soos wat die onderstaande aanhalings aandui:

“Die taal was nogal nie so ernstig nie, net die terminologieë was nogal moeilik. Met die gewone Engels het dit goed gegaan.”

“...en dan was Afrikaans vir my problematies.” (*Student kom uit 'n totaal Engelse omgewing waar sy die vorige jaar in 'n suiwer Engelse skool was*).



“... we were told that it is a very much Afrikaans place, but we were like 50/50 in the class Afrikaans/English – and we made so many friends with the Afrikaans guys and we were very good friends ...” (*dit blyk nie dat taal regtig 'n probleem was nie*).

“ By een van die vakke het ek 'n dosent gehad wat glad nie daarvan gehou het om Engels te praat nie...”

“ My Afrikaans wasn't good enough to go to Potchefstroom, so (*naam van instelling*) was my only choice...” (*dui daarop dat student bang was vir 'n moontlike taalprobleem*).

Uit bogenoemde aanhalings blyk dit nêrens genoem te wees dat Afrikaans of Engels die rede of een van die redes was waarom studie gestaak is nie. Dit wil ook uit die gesprekke voorkom of die aanpassing na die gebruik van 'n ander taal nie so 'n groot struikelblok is nie, en dat studente redelik vinnig daarby aanpas. Logiesergewys kan geredeneer word dat 'n anderstalige student probleme met enige vak sal hê indien die onderrig, materiaal en ander bronne slegs in die taal sal wees wat hy/sy nie magtig is nie. Dit wil voorkom of dit in die huidige geval eerder die uitsondering as die reël is.

#### 7.3.1.2h Verskil in studierigtings (A8)

Die landboustudierigting is in wese 'n natuurwetenskaplike studierigting. Dit is opmerklik dat baie studente wat begin studeer aan die vier instellings wat betrokke is, dié tipe studierigting betree nadat hulle op skool 'n heel ander studierigting gevolg het. Daar moet egter hier beklemtoon word dat dit nie van die student verwag word om byvoorbeeld aan 'n landbouskool te gematrikuleer het nie, of dat landbou as een van die matriekvakke vereis word nie. Daar word geensins van enige voornemende student verwag om 'n sekere studierigting op skool te neem ten einde toelating te kry nie. Uitslae aan die einde van graad 11, of Junie-uitslae in matriek, of matriekeindeksamenpunte dien as die enigste maatstaf om studente te keur. Dit wil egter voorkom of sekere studierigtings minder inhoud bevat as wat byvoorbeeld die geval in die landboustudierigting is, en dat studente dit gevolglik soms moeilik vind om aan te pas by die groter volumes werk as by die vak(ke) op sigself. As ekstreme voorbeeld kan 'n student (nie deelgeneem aan ondersoek) aan een van die inrigtings, se matriekvakke gemeld word om die uiteenlopende aard van

die vakke geneem op skool en dié geneem aan die hoërondewysinstelling, te illustreer: Afrikaans, Engels, Rekenaarstudie, Rekenaartik, Metaalwerk en Kuns.

In sommige gevalle wil dit ook nog steeds voorkom of baie studente landbou as 'n praktiese vak sien eerder as 'n wetenskap, en dan daarom verras word wanneer die kursus betree word. Slegs by een van die vier instellings wat gebruik is tydens die studie, is die praktiese werk 'n groot komponent, maar nie so 'n groot komponent dat dit die teorie oorheers nie. By die ander instellings word die teorie slegs in enkele gevalle deur die prakties aangevul. Studente wat hierdie instellings betree verkeer in baie gevalle onder 'n wanindruk wat die eise van die praktiese komponent van studie betref, en vind dit problematies. Voorbeelde hiervan is die volgende aanhalings:

“Aan die begin het ons mos net teorie en niks prakties nie...”

“Ek het gedink dit gaan baie meer prakties wees.”

“die kursus het meer ingegaan op bestuur, daar was geen prakties gewees nie...”

“... ek het tog gedink dat ons baie meer op die proefplaas sal kom om prakties te doen, ek dink ons was twee keer daar in die hele jaar.”

“I thought it would be like on a farm... at the end we did about four or five practicals in the whole year.”

Studente met wie onderhoude gevoer is het meer verwys na die gebrek aan sekere vakke eerder as na die spesifieke studierigting. Enkeles wat gevoel het hul het 'n wanpersepsie van die landboustudierigting gehad of dat daar 'n leemte t.o.v die studierigting was wat op skool geneem is, of wat van mening was dat hul moontlik 'n ander studierigting op skool moes geneem het, het die volgende gesê:

“... as ek geweet het wat ek nou weet sou ek eerder na 'n landbouskool toe gegaan het.”

Hierdie student was op 'n tegniese skool en het die gebrek aan vakke soos Biologie of Landbouwetenskap as 'n leemte ervaar.

“... die vreemdheid van die vakke het my ook gevang – al die biologiese terme wat jy van geen kant af ken nie.”

“... I thought it would be pretty much easy.”

Die student het 'n verkeerde persepsie gehad van waaroor die landboustudierigting gaan, en het nie verwag dat dit so wetenskaplik benader sou word nie.

“Ek het geweet ek gaan vakke neem wat ek nie op skool gehad het nie, maar dit was baie moeiliker as wat ek gedink het.”

In hierdie geval het die vakrigting wat die student op skool geneem het drasties verskil van dié wat by die hoëronderwysinstelling geneem is.

“... ek het in die Kaap grootgeword en was op (*naam van skool*) op skool, so ek het basies nooit iets met landbou te doen gehad nie – so ek het 'n leemte gehad in die agtergrond tot die vakgebied...”

#### 7.3.1.2i Verskil in standarde (A9)

Hierdie kategorie is tydens vlak-een-analise geskep omdat baie klem deur die studente tydens onderhoudvoering gelê is op die groot verskil in standaard tussen die skool en die hoëronderwysinstelling. Wat in die meeste gevalle genoem is, is dat dit vir die studente baie makliker was op skool as dit wat aan die hoëronderwysinstellings ervaar was. Die volgende aanhalings is voorbeelde daarvan:

“... op skool hoef jy net op te let in die klas.”

Die student wil met hierdie stelling voorgee dat die werk op skool maklik en min genoeg is sodat die leerder nie veel meer hoef te doen as om op te let in die klas nie.

“Ek het gedog die sprong van standerd nege na matriek was groot, maar nou besef ek eers wat 'n groot sprong dit is van matriek na kollege.”

Die sprong wat die student hier bedoel is die moeilikheidsgraad wat tussen die grade en tussen matriek en die hoëronderwysinstelling heers. Hierdie stelling staan in 'n mate in kontras met die volgende stelling deur 'n student, maar wat nog steeds daarop dui dat die standaard op skool as laag beskou word:

“Die skool se standarde is 'n bietjie laag. Graad 11 was moeilik, maar graad 12 was weer maklik – ek dink dit moet net andersom wees.”

“Die skool se standarde is 'n bietjie laag. Die mense redeneer: ja, almal moet deurkom want almal gaan mos nie ná skool verder leer nie - maar ek weet nie, al wat ek weet is dat daar definitief 'n baie groot stap is vanaf skool na 'n naskoolse instansie.”

“I worked last year at (*naam van hoëronderwysinstelling*) much harder than I did at school and still suffer to pass.”

“Ek dink definitief ek het gedink ek kan dit dieselfde hanteer as op skool...”

Dié student was onsuksesvol met sy studies.

“Ek het dit baie rustig gevat (om 60% gemiddeld in matriek te behaal), en ek het baie harder gewerk op (*naam van hoëronderwysinstelling*).”

Die student was ook onsuksesvol met sy studies en het die hoëronderwysinstelling verlaat.

“Nee, skool was nie moeilik nie – teenoor (*naam van hoëronderwysinstelling*) was dit sommer maklik...”

Die studente wat hierbo aangehaal is, het dit dus moeilik gevind om die akademie aan die betrokke hoëronderwysinstellings baas te raak, ten spyte van die feit dat van hulle dit noem dat hulle skool eintlik heel maklik gevind het en daarom ook in die meeste gevalle redelike goeie punte behaal het. Van die studente het gevoel dat die sprong vanaf matriek na die hoëronderwys te groot is en dat hulle ‘n meer geleidelike oorgang verwag het.

“Die sprong is te groot... en hoekom is daar dan jaarliks so baie wat dit nie maak nie?”

Die student bevraagteken die standarde van die skool wat te laag is, óf die standarde van die hoëronderwysinstelling wat te hoog is. Die student sien nie net die feit raak dat hy as individu onsuksesvol was nie, maar redeneer ook oor die rede(s) waarom so baie ander dit ook nie maak veral gedurende die eerste jaar van studie nie.

“Daar is ‘n groot gaping, ‘n baie groot gaping – daardie gaping is so groot ek dink die meeste mense val daarin...”

“Yes, well I thought it was quite a big jump...”

Van die studente het hier weer gewys op die verskil in die hoeveelheid werk sonder om pertinent te verwys na die verskil in die standaard, soos die volgende aanhalings aandui:

“Die werk is baie meer as op skool...”

“Ek het gesukkel met die hoeveelheid werk wat ons gekry het. Ja dit was glad nie dieselfde as in matriek nie...”

Een van die studente het die feite wat in hierdie kategorie genoem is, moontlik die beste opgesom met die volgende stelling:

“Ek wil dit net noem dat ek dink dat hulle (*die skool*) die kinders meer moet gereed maak vir naskoolse studie, want ek dink nie skool maak jou regtig gereed vir wat jy na skool (*by 'n hoërondewysinstelling*) gaan kry nie.”

#### 7.3.1.2j Verhouding tussen dosent en student (A10)

Die meerderheid van die studente met wie onderhoude gevoer is het in 'n meerdere of mindere mate geoordeel dat die verhouding tussen student en dosent nie baie goed is nie. Die verhouding hier ter sprake is 'n persoonlike verhouding binne 'n akademiese omgewing. Die swak verhouding tussen student en dosent blyk meer te dui op die onpersoonlikheid daarvan eerder as op 'n tipe vyandigheid. Dit blyk dat die studente die persoonlike kontak wat daar op skoolvlak tussen onderwyser en leerder bestaan en waaraan hulle gewoond was nou as 'n leemte by die hoërondewysinstelling ervaar. Die volgende aanhalings dui daarop:

“Die verhouding tussen dosent en student is feitlik nul.”

“... die dosent lewer 'n 'speech' en jy moet nou maar luister, daar is geen persoonlike kommunikasie nie.”

“Dit is so onpersoonlik – die dosent gee daar voor klas, en of jy nou luister of nie dit traak hom nie, en as hy klaar is, is hy by die deur uit.”

“... dit is so half of die dosente daar onbereikbaar is – hulle hou 'n afstand tussen jou as student en hulle.”

“The lecturers weren't approachable, there was a gap...”

“There were one or two that had time for you, but the rest...”

Die studente wat bogenoemde stellings gemaak het beleef dat die dosent nie baie vir hom of haar omgee nie. Die dosent of lektor ken in die meeste gevalle nie die naam van die student nie, en wend ook nie regtig 'n poging aan om die student beter te leer ken nie. Een van die studente het gemeld dat die onpersoonlikheid vir hom 'n groot aanpassing was. Hy beskryf die verhouding selfs as gespanne. Hy noem verder dat die klassituasie op skool baie gemakliker was.

Die swak verhouding word ook deur ander gesien as 'n onwilligheid vanaf die dosente/lektore se kant om hierdie verhouding te laat slaag. Dit wil voorkom asof die dosente/lektore dit – volgens die studente – nie nodig ag om betrokke te raak by die verhouding nie, en die studente het probleme daarmee. Volgens die studente neem die dosente/lektore hulle ook in sekere gevalle nie ernstig op nie, en maak daarom soms leë beloftes of gee nie die nodige aandag aan sake wat vir die studente

belangrik is nie. Hierdie sake gee aanleiding daartoe dat studente negatief raak teenoor sommige dosente/lektore, wat dan hierdie verhouding binne die akademiese omgewing verder versleg. Die volgende aanhalings is voorbeelde van hoe die studente dit ervaar het:

“Dit het baie gebeur dat die studente ‘n billike versoek het... maar met weinig sukses omdat die dosente meesal nie bereid was om te help nie.”

“... hulle (lektore) wou eintlik nie help nie.”

“As ons gaan kla het oor ‘n dosent, is die belofte aan ons gegee dat daar met die betrokke dosent gepraat sal word, maar dit het nooit gebeur nie.”

“... sy (lektrise) het gesê dat sy dit reeds met die hoof van die departement bespreek het... (later) ... sy het dit dus nooit met die hom bespreek nie.”

“and when you approach them (lektore) they get cross with you...”

“They said to us that we must remember that we were not at school anymore, and they have not to care.”

In ander gevalle het die swak verhouding voortgespruit uit swak onderrig of swak dissipline tydens onderrig. Dit is onduidelik wat die oorsprong was van die dissiplinêre probleme, maar wat wel van belang is, is dat dit gelei het tot ‘n verhoudingsbreuk tussen dosent/lektor aan die een kant, en die studente as ‘n groep aan die ander kant. Doeltreffende onderrig kon nie plaasvind in hierdie omstandighede nie, en gevolglik het die akademie daaronder gely. Die volgende is voorbeelde van gevalle wat hierdie situasie beskryf:

“Ek het byvoorbeeld die een dosent se klasse nooit bygewoon nie, want dit was die heel tyd net ‘n gespottery. Jy weet nie wat om te leer nie, want sy gee jou niks om te leer nie. Op die ou end rammel sy alles af en jy kan nie eens iets afskryf nie.”

“Die een lektor wat vir ons (*naam van die vak*) gegee het – ek het al van menige studente gehoor wat sommer net weggeloo het van haar klasse af – sy is baie baasspelerig en het regtig ‘n ‘air’ op haar.”

“... dit het ‘n paar maal gebeur dat die een dosent haar vererg en haar goed vat en loop – ek het ver gery vir die klas, en dus is my geld gemors.”

“Dan steek ek my hand in die klas op en vra ‘n vraag, dan sê die dosent die tyd is te kort ek moet ná klas kom – dan gaan ek ná klas, en dan kan die dosent my nie sien nie...”

Hierdie aanhaling op sigself dui nie op swak dissipline in die klas nie, maar eintlik meer op swak onderwyskundige praktyk deurdat die vraag nie in die klas

beantwoord word nie maar wel in 'n latere stadium. Ander studente in klas kon moontlik baat gevind het by die antwoorde op die vraag indien dit in die klassituasie bespreek was. Die feit dat die dosent nie die student ná klas kon spreek nie kon moontlik die gevolg gewees het van onvoorsiene omstandighede, of ander redes wat dit onmoontlik gemaak het om die student te sien. Wat belangrik is, is dat die student dit as negatief ervaar en heel moontlik die saak daar gelaat het en nie weer die dosent genader het nie.

#### 7.3.1.2 k Gebrek aan tyd vir studies (A11)

Slegs in enkele gevalle is daar deur studente genoem dat hulle te min tyd vir studies ondervind het. Dit kan ook moontlik wees dat van die studente wat dit glad nie vermeld het tydens die onderhoudvoering nie, nie na behore studeer het nie en daarom nie regtig die beskikbaarheid van tyd vir studies kon beoordeel nie. Twee van die studente het dit wel genoem dat daar genoeg tyd beskikbaar was vir studies. Die gebrek aan tyd vir studies word beïnvloed deur óf die hoeveelheid werk, óf die sosiale druk, veral op studente wat in koshuise tuisgaan, óf deur die feit dat sommige studente gewoonlik in die aande werk om ekstra geld te verdien. Die volgende aanhalings dien as illustrasie:

“Die vakke is te opmekaar (te veel) en die tydperk daarvoor is hopeloos te kort. Ek kon nie konsentreer op een vak nie, en het net probeer om iets van elke vak te weet.”

“Die werk was te veel vir my want ek is nie 'n vinnige werker nie...”

Die twee genoemde aanhalings dui nie slegs daarop dat die student te min tyd vir studies ondervind nie, maar ook dat hy/sy die volume werk problematies vind. Daar is dus te veel werk vir die hoeveelheid tyd tot die student se beskikking om die werk baas te raak.

“... and we have such a heavy schedule doing projects, writing reports and learning, you couldn't look up everything...”

Die student het nie genoeg tyd gevind om naslaanwerk te doen in vakke waar dit van hulle verwag is nie, met die gevolg dat die inligting wat die student tot sy beskikking gehad het wanneer toetse of eksamens aanbreek onvolledig of te min was.

In bogenoemde voorbeelde was die gebrek aan tyd beskikbaar vir studies hoofsaaklik daaraan te wyte dat die volume van die werk te veel was, of dat die werksdruk te hoog was om alles in te pas. Dit was dus akademies-verwante redes.

In die onderstaande twee voorbeelde van opmerkings wat deur studente gemaak is, is die redes vir te min tyd vir studies aan nie-akademies-verwante faktore gewyt. Die faktore is veroorsaak deur van eksterne druk van die groep waarin die student hom bevind het, of as gevolg van nood waar die student moes werk om genoeg geld te bekom vir studies.

“Die koshuis waarin ek was het geweldig baie druk op my toegepas om deelname aan sport en kulturele aktiwiteite, en dit het geweldig baie van my tyd in beslag geneem...”

“Ek dink ek kon harder ‘swot’, meer tyd ingesit het, maar ek was die meeste van die tyd te moeg as gevolg van die feit dat ek saans so laat gewerk (*restaurantwerk*) het.”

#### 7.3.1.2I Ontbreking van sekere nodige skoolvakke (A12)

Hierdie kategorie sluit baie nou aan by ‘n vorige kategorie wat onder die tema akademiese aanpassing bespreek is en waar die tipe studierigting geneem op skool vergelyk word met dié wat geneem word aan die hoërondewysinstelling. Dit het egter tydens die ondersoek geblyk dat studente menigmaal ten spyte van die studierigting wat hulle geneem het, die gebrek aan ‘n sekere vak of twee wat op skool geneem kon wees, as ‘n leemte ervaar. Landbou as wetenskaprigting vereis tog (alhoewel nie noodsaaklik nie) dat studente ‘n goeie basiese kennis van vakke soos biologie of landbouwetenskap, natuur- en skeikunde en verkieslik ook wiskunde sal hê. Tans is daar geen pertinente voorvereistes vir die verskillende landboustudierigtings wat aangebied word by die instellings wat gebruik is tydens die studie nie, en is dit daarom moontlik vir studente om toelating te kry tot die betrokke hoërondewysinstelling sonder om enige van die genoemde vakke te hê. (Vanaf 2004 geld daar wel sekere toelatingsvereistes by die Elsenburg Landboukollege). Toelating geskied normaalweg op grond van graad 11- of matriekuitslae. Die student wat nie hierdie vak(ke) gehad het nie, moet soveel meer tyd en energie gebruik om die basiese beginsels en noodsaaklike terme van die vak baas te raak, dat dit soms vir die student te veel raak en hy/sy dan langer neem om van die vakke te slaag, of geheel en al die kursus vrywillig staak of bloot net uitval uit die kursus omdat daar nie aan die basiese vereistes voldoen is nie. Die volgende is voorbeelde hiervan genoem in hierdie kategorie:

“Met plantkunde het ek nogal gesukkel...” (*student het nie biologie op skool geneem nie*).



“Almal voel maar min of meer soos ek – die ouens sukkel maar kwaai, veral dié wat nie biologie op skool gehad het nie.”

“Ek voel ‘n mens moes darem sekere vakke op skool gehad het – soos byvoorbeeld natuur- en skeikunde, dit sou baie gehelp het.”

“Die vreemdheid van die vakke het my ook gevang – al die biologiese terme wat jy van geen kant af ken nie...” (*student het ook nie biologie op skool geneem nie*).

“... especially with subjects which got to do with mathematics, I felt a bit lower than my peers...”

“... die tien verskillende tipes biologie en wat daarmee saamgaan – chemie ensovoorts... en die fisika en wiskunde – dit was ‘n nagmerrie vir my.”

“Ek het nie natuur- en skeikunde op skool gehad nie, wat veroorsaak het dat ek van my vakke nie geslaag het nie...”

Studente wat vakke nie slaag nie en dan dieselfde vakke moet herhaal, vaar dan ook heel dikwels goed daarin in die daaropvolgende jaar net omdat hulle reeds blootstelling aan die vak gehad het en die basiese beginsels nie meer so vreemd is nie. Dit dui moontlik daarop dat indien die studente hierdie vakke op skool sou geneem het, hulle waarskynlik die eerste maal suksesvol daarin sou wees. Dit is egter ook so dat sommige studente uitstekend vaar in vakke wat deur die hoëronderrysinstelling aangebied word sonder dat hulle enigsins die basiese vakke op skool geneem het. Aan die ander kant vaar sommige studente baie swak nieteenstaande die feit dat hulle al die nodige vakke op skool geneem het.

#### 7.3.1.2m “Eksamenafrigting” ontbreek (A13)

Een van die kategorieë wat tydens vlak-een-analise bepaal is, is dat studente op skool aan onderrigmetodiek gewoond was wat neerkom op ‘n tipe “eksamenafrigting”. Dit is ‘n metodiek waar die onderwyser leerders pertinent bewus maak van moontlike vrae wat in die toetse of eksamens kan voorkom. In sommige gevalle word die vrae dan ook vir die leerders geformuleer, en die antwoord(e) op die moontlike vrae word dan afgemerk. ‘n Bepunte memorandum vir die antwoord word ook in sommige gevalle uitgewerk, of dit het ook uit die onderhoude geblyk dat die onderwyser antwoorde uitgewerk het wat die leerders dan moes gaan leer. Dit kom inderwaarheid daarop neer dat die onderwyser baie van die analiserende werk vir die leerders gedoen het, en die leerders dit slegs hoef te gaan leer het soos wat onderstaande aanhalings aandui:

“Hulle het ons op skool gewaarsku dat ons ons kant sal moet bring, want by die kollege sal alles nie so met ‘n lepel ingegee word soos op skool nie.”

“Jy moet jou opsommings (*analise en verwerking*) self doen, op skool het hulle (*die onderwysers*) darem nog ‘n bietjie vir jou gegee.”

“... ek self die moeite moes gaan doen... Op skool is daar mos baie meer moeite gedoen vir jou.”

“... ek het gedink ek kan dit dieselfde hanteer soos op skool, maar dit werk definitief nie so nie. Jy as student moet maar eintlik die werk self doen.”

Studente was ook daaraan gewoond om te weet wat die moontlike vrae in toetse en eksamens gaan wees, en het dit baie moeilik gevind indien hulle self moontlike vrae moes identifiseer tydens studie, of antwoorde moes verskaf op vrae waarop hul nie spesifiek voorbereid was nie. Uitsprake in dié verband is soos volg tydens die onderhoude gemaak:

“ Voor eksamens by (*naam van ander instelling*) het jy darem rofweg ‘n idee gehad waaroor die vrae gaan, maar by (*naam van hoëronderwysinstelling*) was dit baie vaag.”

“By (*naam van hoëronderwysinstelling*) word al die vraestelle na toetse en eksamens ingeneem...”

Die student vind dit moeilik om toets- en eksamenvrae te beantwoord omdat hy/sy nie vooraf insae gehad het in moontlike toets- of eksamenvraestelle nie. Dit wil ook voorkom asof die student meer gerus sou voel as hy/sy spesifieke vrae vooraf kon leer ten einde meer voorbereid te kon wees vir die toets of eksamen.

“En dan het jy nie geweet wat gevra gaan word in die eksamens nie.”

“... and also I didn't understand the questions they asked there – I know the work.”

Dit wil uit al die bogenoemde aanhalings blyk dat studente so vraag-antwoord-georiënteerd is, dat hulle probleme ervaar sodra hulle self toepassings of sintese tydens toetse of eksamens moes maak. Dit wil voorkom asof studente tydens hulle skoolopleiding daaraan gewoond was om ‘n baie goeie idee te hê van wat die vrae sou wees, dat dit vir hulle totaal vreemd en amper ongehoord was as dit nie die geval was nie.

Dit blyk dat sommige leerders op skool “afgerig” word om sekere vrae of afdelings baie goed te leer sodat dit in die toets of eksamen korrek beantwoord kan word.

Dieselfde leerders ervaar dan later as studente probleme wanneer hulle self moontlike vrae moet identifiseer en antwoorde daarop moet saamstel. Sekere studente het dit so gestel:

“Baie van die studente wat uit skool uit kom is geleer op skool om soos ‘n papegaai te leer, nou ewe skielik werk dit nie meer so by die hoëronderwysinstelling nie.”

“Dit was glad nie dieselfde as in matriek nie, daar vind herhaling omtrent ‘n duisend keer plaas.”

Met “herhaling” word hier bedoel dat sekere gedeeltes werk so deeglik as moontlik behandel word sodat leerders dit goed sal ken indien hierdie gedeeltes in ‘n eksamen getoets sal word, wat dan inderwaarheid neerkom op afrigting van die leerder.

### **7.3.1.3 Toegewydheid aan harde werk**

Dit het tydens die gesprekke met dosente aan die verskillende hoëronderwysinstellings, asook met die studente met wie die onderhoude gevoer is, geblyk dat die toewyding tot harde werk een van die sleutelfaktore is in die bereiking van sukses. Verskeie faktore gee daartoe aanleiding dat studente hulleself daartoe verbind om hard te werk of nie. Waar sommige studente van die begin af negatief is en nie bereid is om hard te werk nie, begin ander studente hul akademiese loopbaan op ‘n baie positiewe wyse, maar word redelik gou negatief gestem as gevolg van die een of ander rede wat ‘n akademiese of nie-akademiese oorsprong het. Daar is sewe verskillende kategorieë in hierdie tema vervat wat slegs op die akademiese faktore fokus wat aanleiding gegee het tot harde werk al dan nie. Hierdie kategorieë sal vervolgens bespreek word.

#### **7.3.1.3a Student nie bereid om hard te werk (W1)**

Die meerderheid van die studente met wie onderhoude gevoer is, het erken dat hulle doodeenvoudig nie hard genoeg gewerk het terwyl hulle studente was nie. Dit is weliswaar so dat bykans enige student in enige gegewe stadium sou kon voel dat hy/sy harder kon werk, maar tydens die onderhoude het die studente eintlik bevestig dat hulle laks was, en daarom voel dat hulle harder kon gewerk het. Verskeie studente het byvoorbeeld genoem: “...ek het nie so hard geleer soos ek moes nie”, of “...ek het definitief nie hard genoeg geleer nie...”, of “...ek was nie te bereid om hard te werk nie...”, of “... ek sal nie weer so slap kan wees nie...” (student bedoel

hiermee wanneer hy weer studies sal aanpak), of "... ek sal volgende keer (indien hy weer sal studeer) meer voorbereid wees en meer ernstig wees oor my werk."

Van die studente het weer gevoel dat die feit dat hulle nie elke dag gewerk het soos wat hulle veronderstel was om te doen nie, die rede is waarom hulle voel dat hulle nie bereid was om hard te werk nie. Hulle het byvoorbeeld die volgende stellings gemaak:

"... jy moet basies elke dag leer – nou nie iets wat ek gedoen het nie, maar dit behoort so te wees."

"... ek glo ek sal geslaag het as ek my alles gegee het daarvoor... het gemaak dat ek te lui was om elke dag deur die lesse te werk."

Die persepsie by studente van wat dit beteken om hard te werk verskil ook van die een student na die ander (vgl. 7.2.1.3e). Dat daar heel moontlik 'n verkeerde begrip omtrent harde werk kan bestaan, blyk uit die volgende antwoord van 'n student nadat die vraag aan hom gevra is dat hy moet verduidelik hoe lank hy gestudeer het voor 'n toets:

"So vier ure, van 08:00 tot 12:00 die oggend voor ons toets skryf."

Daar behoort in gedagte gehou te word dat die student geen vooraf analiserende werk of verwerking van die studiemateriaal gedoen het nie (student het dit met onderhoudvoerder bevestig), en dat daar dus geen tyd vir herhaling van werk ten einde vaslegging te doen was nie, en dat die student binne die genoemde tydsbestek vir 'n normale toets eintlik net genoeg tyd tot sy beskikking sou hê om die werk miskien een maal deur te lees. Verder kan afgelei word dat die student op die betrokke dag van die toets geen ander klasse bygewoon het nie omdat hy geleer het vir die toets van die middag. Soortgelyke wanbegrippe oor wat studie beteken kan dus by meer studente bestaan as wat algemeen geglo word.

### 7.3.1.3b Verkeerde studiemetodes (W2)

Daar word maklik aanvaar dat studente wat onsuksesvol is met studies moontlik van verkeerde studiemetodes gebruik maak. Die antwoord op die vraag: Wat is die regte studiemetodes? is weliswaar nie maklik om te verskaf nie vanweë die uiteenlopende aard van elke individu se leerstyl. 'n Metode wat vir die een student werk mag heel moontlik glad nie vir die volgende een werk nie. Die aard van die vak/leerstof bepaal ook watter benadering of leerstyl effektief is. Studente behoort min of meer te weet

watter metodes van studie hulle die beste pas wanneer hulle die hoëronderwysvlak bereik. Dit kan egter net gebeur as die student as leerder op skool blootgestel was aan 'n verskeidenheid van leermateriaal wat hy/sy dan deur 'n probeer en fouteer metode tot die regte insigte gebring het. Die regte insigte in watter metode(s) vir die student sal werk sal natuurlik vinniger en meer doeltreffend verkry word indien dit onder die leiding van 'n ouer of onderwyser kan geskied.

Sommige van die studente met wie onderhoude gevoer is het erken dat hulle van verkeerde studiemetodes gebruik gemaak het. In van dié gevalle het dit spontaan uit die gesprekke na vore gekom dat die studente bewus was dat hulle die verkeerde metode(s) gebruik het, terwyl in ander gevalle die onderhoudvoerder die idee gekry het dat dit moontlik die geval was. Wanneer die student daarvoor gepols is, was die antwoord dan gewoonlik dat die geval was. Dit is natuurlik ook moontlik dat van die ander studente wat glad nie hierdie aspek gemeld het nie, ook die verkeerde metode(s) gevolg het, maar onbewus was daarvan. Die volgende is voorbeelde van opmerkings deur studente waarin hulle erken dat hulle bewus was daarvan dat die studiemetodes wat hulle gevolg het, moontlik nie die korrekte metodes was nie:

“... ek het ook nie die regte manier van leer gevolg nie.”

“I didn't know how to learn.”

“In die begin, en veral op skool, dink ek nie ek het die regte metode gehad om te studeer nie.”

Dit is in laasgenoemde geval duidelik dat die student gedurende sy/haar studietydperk tot die besef gekom het dat die metode(s) wat hy/sy volg nie korrek is nie, en toe 'n aanpassing gemaak het. Die student meld dat hy/sy veral hierdie verkeerde metode op skool gevolg het, waaruit die afleiding gemaak kan word dat dit toe vir hom/haar gewerk het maar nie later op hoëronderwysvlak nie. Die volgende voorbeeld van 'n stelling deur een van die studente het dieselfde strekking:

“Ek dink ek het uiteindelik later my studiemetodes opgeknip, maar toe was dit reeds te laat.”

Op 'n vraag aan 'n ander student of hy dink hy het dalk die verkeerde studiemetodes gevolg, was sy antwoord: “Heel moontlik is dit die geval.”

By van die ander studente is verkeerde studiemetodes moontlik die oorsaak van swak uitslae na aanleiding van dit wat hulle genoem het tydens die onderhoude, soos byvoorbeeld die volgende:

“In die begin het ek baie hard gewerk en ek was lus vir leer, maar ná die eerste paar uitslae het ek moedeloos begin raak oor die swak uitslae...”

“... ek moes baie harder leer as in die matriekeindeksamen.”

Beide hierdie twee studente het studies gestaak aan die hoëronderwysinstelling vanweë swak uitslae. Beide het hard gewerk, wat daarop dui dat hulle graag wou slaag, maar moontlik vanweë die verkeerde studiemetodes nie suksesvol kon wees nie. Dit is wel ook moontlik dat ander faktore die rede was vir die onsuksesvolheid, of dit kon ook saam met verkeerde studiemetodes tot die onsuksesvolheid bygedra het.

### 7.3.1.3c Ongebalanseerdheid tussen studies en sosiale aktiwiteite (W3)

In hierdie kategorie het van die studente aangetoon dat daar in 'n meerdere of mindere mate 'n ongebalanseerdheid was tussen studies en die sosiale aktiwiteite waaraan hulle deelgeneem het. Nie in al die gevalle was die ongebalanseerdheid na die sosiale kant soos maklik aangeneem kan word nie. Studente het die volgende opmerkings gemaak:

“... so it was quite hard for me to find the balance right...”

“... ek het dorp toe gegaan wanneer ek nie moes nie en dan het my studies maar agterweë gebly.”

(Die hoëronderwysinstelling waaraan die student studeer het is 'n hele paar kilometer buitekant die dorp op 'n plaas geleë, en die student bedoel met “dorp toe gaan” dat hy die aande gaan sosialiseer het in die dorp.)

“... maar partykeer het die ouens van die ander koshuise daar aangekom en dan hou ons maar op om te leer – so daar was nie regtig 'n leerkultuur in die koshuise nie.”

“Verlede jaar het ek 'n vriend gehad waarheen ek gegaan het... en dan het ek in die proses baie klasse gemis.”

'n Enkele student het gemeld dat hy baie lief is vir sport en dat hy baie tyd en energie daaraan bestee het, en sodoende die akademie afgeskeep het. 'n Ander student het weer groot groepsdruk ervaar in die koshuis waarin hy woonagtig was. Dit het daartoe gelei dat daar 'n wanbalans tussen akademiese en sosiale aktiwiteite

was. Hy noem die volgende: "... daar is baie druk op my geplaas om deelname aan sport en kulturele aktiwiteite... daar is maar altyd die groot groep wat jou aanpor... en dit was my swak punt..." Die "swak punt" wat die student hier meld is die feit dat hy nie die druk kon weier nie en derhalwe deelgeneem het aan sosiale aktiwiteite waaraan hy normaalweg nie sou deelgeneem het nie.

In enkele gevalle is die volgende insiggewende stellings deur studente gemaak:

"Daar was niks om te geniet nie... ons het net rond gesit en 'nonsense' praat."

"... dit was baie vervelig op kampus..."

"... sitting around there, sometimes playing golf."

Hierdie studente het 'n gebrek aan sosiale aktiwiteite op die kampus ervaar. Dit wil voorkom asof die studente verveeld geraak het weens hierdie tekortkoming. Dit blyk ook dat die studente negatief geraak het oor die omstandighede op die kampus, en dat dit moontlik kon gelei het tot 'n ongemotiveerdheid om verder op die kampus te bly en hul studies te voltooi.

Uit een van die onderhoude met 'n student het dit na vore gekom dat die student net eenmaal gedurende die eerste semester van sy eerste studiejaar huis toe gegaan het, en dit wil verder voorkom asof die student verder nie eintlik uitgegaan het uit die koshuis nie. Toe die vraag aan die student gestel is hoe baie hy uitgegaan het, was sy antwoord: "Baie min, en ek het net een maal in die semester huis toe gegaan." Die sosiale aktiwiteite van die student was dus baie beperk, wat moontlik 'n invloed op sy welsyn kon hê en ook dus sy studies negatief kon beïnvloed het.

#### 7.3.1.3d Optrede van hoërondewysinstelling stem studente negatief (W4)

In hierdie kategorie het feite na vore gekom waar die optrede van die instelling waaraan die studente studeer het, die studente negatief gestem het ten opsigte van hul studies. Dit is logies dat daar by elke hoërondewysinstelling aspekte teenwoordig sal wees wat studente as negatief ervaar, maar wat nie noodwendig sal lei tot die staking van studies nie. Dit is egter tog insiggewend om na van die faktore te kyk wat die respondente noem as faktore wat hulle negatief gestem het ten opsigte van hul studies.

Die studente wat deelgeneem het aan die studie was almal studente aan hoëronderrysinstellings waar landbou as studierigting aangebied word en sommige van die studente het 'n probleem met die praktiese komponent daarvan ervaar. Die feit dat die praktiese komponent min, glad nie, of eers in 'n latere stadium in die kursus aangebied is, het studente negatief gestem. Dit wil voorkom asof die studente verwag het dat omdat hulle 'n landbou-studierigting volg, hulle baie blootgestel sou word aan die praktiese sy daarvan. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“... die eerste ses maande is mos baie teorie en niks prakties nie... die teorie het ek reeds so-so op skool gedoen... maar dit het my nou nie vreeslik baie geleer nie.”

“Ek het een van my vriende wat ook nie klaargemaak het nie daarvoor gevra. Hy is plaas toe en sê dat hy in drie maande op die plaas meer geleer het as in ses maande op (*naam van hoëronderrysinstelling*).”

“Ek dink dat die student moet reg van die begin af met sy hoofrigtings begin... en nie eers tyd mors met basiese vakke nie... en as jy nou nog iets prakties van die vak kan byvoeg, gaan jy mos beter verstaan waaroor dit gaan en die werk makliker begryp.”

“... daar is maar net so aan die ‘basics’ geraak – niks praktiese werk is gedoen nie...”

“... the practical side wasn't there.”

“They said that we will do practical work every Friday, but at the end we did about four or five practicals the whole year.”

“... gedurende die tweede semester het daar nie veel aangegaan wat prakties betref nie.”

Dit kom dus voor asof die studente van mening is dat die kursus(se) soos aangebied by die betrokke instellings, nie volgens behoefte saamgestel is nie – met verwysing na die praktiese sy daarvan. Dit kan moontlik die beste opgesom word deur die volgende stelling deur een van die studente:

“...dit is heeltemal té wetenskaplik en baie ver van die praktyk af, en dit het my heeltemal onkant gevang...”

Sommige van die studente het die ongeorganiseerdheid van die instelling as baie negatief ervaar. In van die gevalle is die woord “ongeorganiseerd” op 'n baie ongedefinieerde wyse gebruik, maar dit dui nog steeds op faktore wat die student



negatief gestem het na aanleiding van optrede deur die hoëronderwysinstelling. Die woord “ongeorganiseerd” verwys ook moontlik na die problematiek rakende die kurrikulering en strukturering van die leerprogramme by die instelling. Stellings soos die volgende is gemaak:

“I found them to be very unorganised there – that’s part of the reason why I left there...”

“Die hele landboudepartement by die instelling was so ongeorganiseerd – byvoorbeeld die een dag het ons ‘n prakties gehad waar ons net ‘n skuur moes skoonmaak... en twee weke later stuur ‘n ander dosent ons op presies dieselfde prakties.”

“I thought it would be more organised, I mean they gave us projects to do and they never took it in.”

In ander gevalle het akademiese faktore soos te veel werk, die verpligte neem van nie-toepaslike vakke, die groot klasgroepe, en ook die optrede van dosente die studente negatief gestem teenoor die hoëronderwysinstelling. Die stelling wat van die studente gemaak het dat die werk te veel is, is relatief van aard. Die werk kan as te veel ervaar word indien die student nie die korrekte studiemetodes volg nie, of nie sy/haar tyd effektief aanwend nie, of nie die nodige agtergrond het vir die kursus nie, en vir verskeie ander redes. Die volgende is enkele voorbeelde van studente se aanhalings oor hierdie aspek:

“Ek dink die kollege probeer te veel indruk in die eerste ses maande.”

“... die werk wat ons daar in ses maande gedoen het, doen ‘n ander instelling dieselfde hoeveelheid werk in agtien maande.”

Dit is verder ook die studente se persepsie dat die studente sekere vakke moes neem wat nie-toepaslike vakke was. Die studente met wie die onderhoude gevoer is het nog nie die hele kursus deurloop om wel ‘n oordeel te kon vel of van die vakke nie van toepassing sou wees nie. Dit is wel moontlik dat daar verskeie basiese begrippe en werk wat as grondslag kan dien vir vakke wat op ‘n latere stadium in die kursus gedoen word behandel is wat die studente as onnodig ervaar het. Hierdie stellings van die studente kan ook dus as relatief van aard beskou word:

“ek dink nie volgens my is dit nodig dat indien jy nie in ‘n diererigting ingaan dat jy nou dierevakke moet neem nie...”

“... as ek net die vakke kon neem waarin ek belang gestel het, sou ek baie beter kon doen. Soos byvoorbeeld dierevoeding het niks met wingerdbou te doen nie.”

“Ek het belangstelling verloor in die vakke wat ek nie gaan gebruik nie, en dan is die vak nog moeilik ook vir my.”

“In baie van die vakke het ek glad nie belang gestel nie.”

“... ek dink die student moet nie eers sy tyd mors met basiese vakke wat hy in elk geval nie gaan gebruik nie.”

“Dus die vakke wat ek moes neem was nie wat ek wou doen nie.”

In bogenoemde aanhalings van wat studente gesê het, blyk dit duidelik dat hulle van mening was dat hulle soms vakke moes neem in 'n kursus waarin hulle nie belang gestel het nie. Hulle het die vakke as onnodig beskou. Die studente se belangstelling het in die kursus gelê wat 'n sekere dissipline, byvoorbeeld die planterigting behandel, en indien daar vakke in die kursus voorkom wat daarvan afwyk, is dit as negatief ervaar.

Oor die optrede van sommige van die dosente het die studente die volgende opmerkings gemaak:

“... ek sal sê dat daar eers beter dissipline in daardie inrigting gekry moet word...”

Die student het hier die mening gelug dat die meerderheid van die dosente aan daardie inrigting nie dissipline kon handhaaf nie.

“... tydens toetse... as jy vir hul (dosente) iets vra... sê hulle net vir jou hulle kan jou nie daarmee help nie.”

“... veral die een persoon daar wat aan die hoof gestaan het, het ons baie goed laat verstaan ons is nie deel van die elite by (*naam van instelling*) nie, en dit het ons baie afgesit.”

“Wat ons die meeste gepla het en wat ons nogal opgeval het, is dat wanneer jy jou hand opsteek om 'n vraag te vra en dan die vraag vra, probeer baie van die dosente jou afskiet – so 'n bietjie verneder.”

“Ek dink die studente is onmiddellik onder druk wanneer hulle daar aankom, want jy hoor aanmekaar dat jy gaan uitval, en dit het negatief op my ingewerk. Ek dink dit word te erg gemaak” (deur die dosente).

Daar sal moontlik verklarings wees vir baie van die bogenoemde stellings deur die studente, maar wat van belang is, is dat dit waarskynlik faktore is wat daartoe bygedra het dat die betrokke studente negatief was oor die instelling waar studies onderneem is, en dat dit moontlik tot die redes bygedra het waarom die studente nie hul studies aan die instelling voltooi het nie.

#### 7.3.1.3e Konstante harde werk problematies (W5)

Dit het tydens die ondersoek na vore gekom dat baie studente nie in staat was om regdeur die semester of jaar konstant hard te werk nie. 'n Groep van die studente het aangedui dat hulle aanvanklik traag was om optimaal te werk en eers later tot die besef gekom het dat harde werk 'n vereiste is. 'n Ander groep het weer die teenoorgestelde tendens getoon. Hulle was aanvanklik bereid om skouer aan die wiel te sit, maar met die verloop van die semester of die jaar het die pas verslap. Die verslapping van die pas kan aan 'n wye verskeidenheid van redes gekoppel word wat óf institusioneel, óf persoonlik van aard was. Van die terugvoering wat studente verskaf het is die volgende voorbeelde:

“... ek het in die begin opge... (laks gewees), ek het in die aande uitgegaan en dit het te lekker gegaan. Ek het meer aan die einde gewerk.”

“Ek het 'n bietjie laat slap lê na die einde toe...”

“... ek dink as ek van die begin af, met ander woorde die eerste vier maande ook so hard sou gewerk het sou ek dit gemaak het.”

“... ek het nie vroeg genoeg begin werk nie, en toe ek agterkom ek moet begin wegspring toe is dit reeds te laat.”

“... op die ou einde van die dag besef jy dit was nie die moeite werd nie (om nie hard te werk nie) en dan is dit gewoonlik te laat.”

“Ek was in die begin gemotiveerd om hard te werk...(later ) het my werk agter geraak.”

“... in die begin was ek veral bereid om hard te werk, maar daar was 'n stadium waar ek slap begin raak het...”

“In die begin het ek baie hard gewerk... (swak uitslae) gaandeweg belangstelling verloor, en toe ook al hoe minder geleer het.”

“Sodra jy by 'n nuwe instelling kom sê jy vir jouself wag ek gaan nou hard werk, maar na so 'n tyd dan vat jy die kursus 'n bietjie rustiger – 'n tipe van 'n S-kurwe wat die studies betref.”

“... later was daar net een gedagte by my en dit was om te waai – daar was nie meer daardie dringendheid om deur te kom nie...”

Dit blyk dat omstandighede by die instelling laasgenoemde die student so negatief beïnvloed het dat hy dit nie meer as prioriteit geag het om suksesvol te wees nie, en daarom ook nie meer optimaal gewerk het nie.

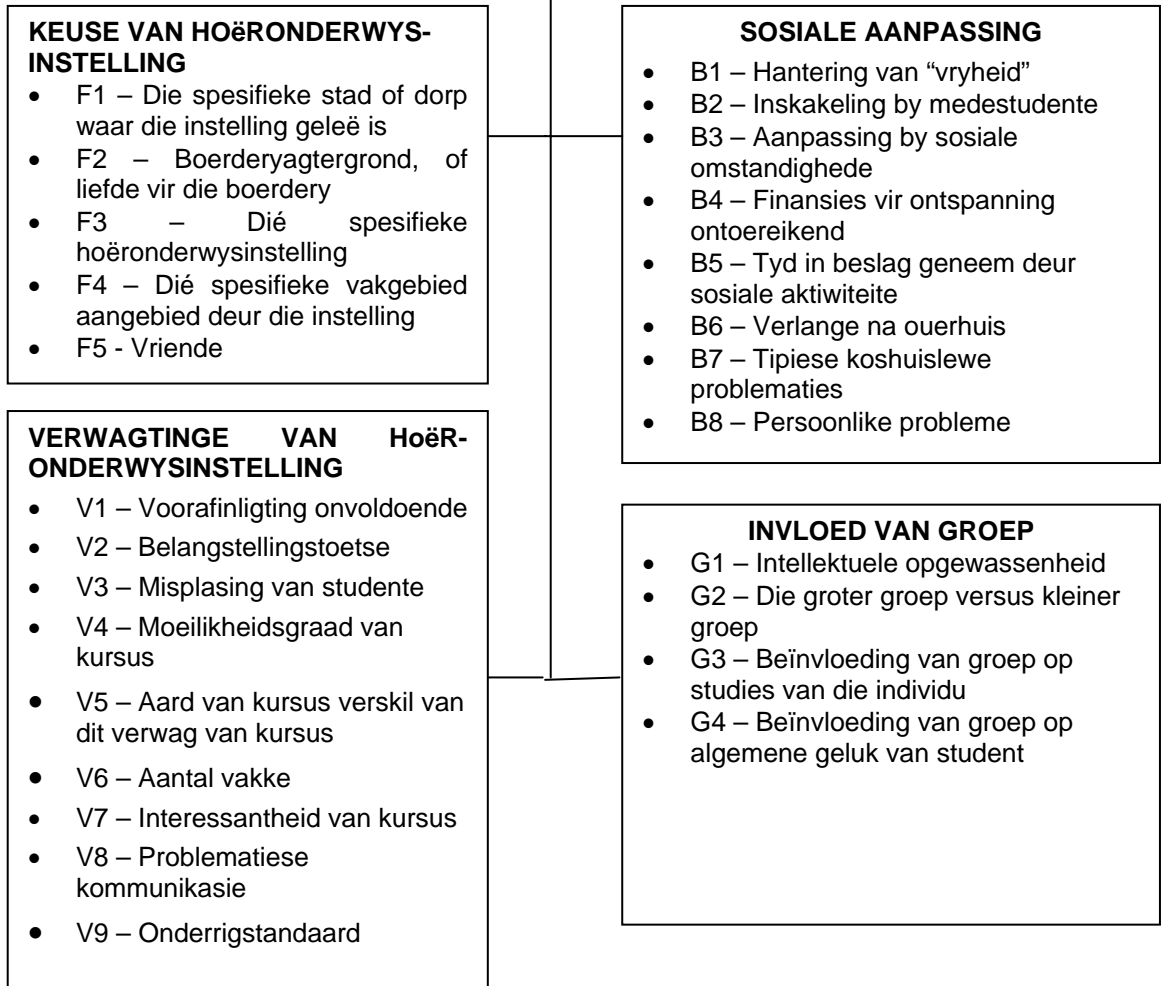
Met konstante harde werk behoort die klem meer op die “konstante” te val as op “harde werk”, want dit kom voor asof die studente dit nie regkry om konstant te werk nie. Die voorkoms van hierdie onvermoë om konstante werk te lewer blyk hoofsaaklik te wye te wees aan ‘n gebrek aan werkywer by die studente, en kan in ‘n groot mate opgesom word deur die volgende stelling deur een van die studente:

“... ek maak nie verskoning nie, ek moes baie meer ‘effort’ ingesit het en baie harder studeer het.”

### **7.3.2 Nie-akademies-verwante temas**

Vier temas wat nie-akademies verwant is, is geïdentifiseer en saam gegroepeer, naamlik Keuse van spesifieke hoëronderwysinstelling; Sosiale aanpassing; Bepaalde verwagtings van die hoëronderwysinstelling; en Invloed van die groep. Die verskillende temas met die verskillende kategorieë wat by elk voorkom word in Figuur 3 uiteengesit.

### Nie-akademies-verwante temas



**Figuur 7.3: Nie-akademies-verwante temas**

#### **7.3.2.1 Keuse van spesifieke hoërondewysinstelling**

Baie tyd en energie word deur studente en soms ook deur hul ouers bestee ten einde die korrekte keuse te maak oor die instelling waaraan die beoogde studies onderneem sal word. Die ligging van die instelling is byvoorbeeld een so 'n faktor. Faktore wat hier in ag geneem kan word is byvoorbeeld die afstand van die instelling vanaf die ouerhuis, die nabyheid van instelling aan groter sentra, asook die klimaatstoestande van daardie omgewing. Nog 'n faktor wat die keuse kan beïnvloed is die geskiedenis van die spesifieke instelling. Sekere instellings het byvoorbeeld 'n tradisieryke geskiedenis wat dit aantreklik maak vir sekere studente, terwyl ander weer 'n trotse naam het vanweë die besondere navorsing wat die instelling op sekere gebiede doen, of die instelling is betrokke by aktiwiteite waarin die voornemende student 'n groot belangstelling het en daarom wil hy/sy juis aan daardie instelling gaan studeer. 'n Ander bepalende faktor is dat sekere instellings

vanweë hul ligging spesialiseer in sekere vakgebiede (byvoorbeeld wingerdproduksie in die Bolandstreek) wat nie deur ander instellings aangebied word nie. In ander gevalle word keuses ten opsigte van instellings gemaak bloot op die aanbeveling van vriende, of omdat vriende aan dié bepaalde instellings gaan studeer. Ander faktore soos toelatingsvereistes, kostes, programsamestelling en tydsduur van programme kan ook bydra tot die keuse van instellings.

Die rede waarom 'n student besluit het om verder te studeer aan 'n spesifieke instelling bring interessante inligting na vore wat lig kan werp op die navorsingsvraag van hierdie studie. Vyf verskillende kategorieë is geïdentifiseer en saam onder die genoemde tema gegroepeer. Elk van die temas word vervolgens hanteer.

#### 7.3.2.1a Die spesifieke stad of dorp waar die instelling geleë is (F1)

Dit kom voor dat sommige studente by 'n sekere instelling gaan studeer net omdat die instelling in 'n spesifieke dorp geleë is wat vir die betrokke student byvoorbeeld baie ideaal is (naby huis, see of stad), of omdat dit 'n baie mooi dorp is, of omdat daar baie aktiwiteite plaasvind in daardie dorp of stad wat die student geval. Die keuse van studente van waar om hulle studies te onderneem word dus hoofsaaklik beïnvloed deur die dorp of stad waarin die instelling geleë is, en nie deur die spesifieke kursus nie. Voorbeelde van aanhalings deur van die studente om dit te kwalifiseer is die volgende:

“Nee ek is mos nie mal oor (*naam van een dorp*) nie. Dit is baie lekkerder op (*naam van ander dorp*), toe het ek maar besluit om na (*naam van hoëronderwysinstelling*) te gaan.”

“Die (*naam van hoëronderwysinstelling*) is mos naby (*naam van dorp*) en ek wil so 'n bietjie weggegaan het van die huis af – so 'n bietjie meer van die wêreld te siene gekry het...”

Hierdie student wou aanvanklik 'n heel ander tipe kursus doen by 'n instelling wat naby sy ouerhuis geleë is. Dit het ook tydens die onderhoud geblyk dat hy meer in die ander kursus belangstel, maar het skynbaar 'n verkeerde keuse gemaak onder andere oor die dorp, soos dit uit die aanhaling blyk.

Tydens onderhoudvoering met een van die studente het dit telkemale na vore gekom dat die student op of naby die spesifieke dorp wou studeer vanweë die sportaktiwiteit wat die student beoefen. Die spesifieke dorp is wêreldwyd bekend vir

hierdie tipe sport, en hierdie student wou graag geassosieer wees met die dorp en sy sport. 'n Moontlike afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat hierdie student se primêre doelstelling vir studies ná skool was om toelating te kry tot die sportklub by hierdie instelling, om sodoende vinniger vordering in die sport te maak as wat miskien moontlik sou wees indien hy dit by 'n ander instelling of klub sou doen. 'n Feit wat hierdie afleiding moontlik kan versterk is dat hierdie student ook reeds met 'n ander kursus wat hy op dieselfde dorp gevolg het onsuksesvol was, en dat hy daarna die landboukursus (wat drasties verskil van die aanvanklike geneem) by 'n ander instelling op dieselfde dorp gevolg het.

Alhoewel dit nie 'n groot faktor blyk te wees nie, speel die spesifieke dorp of stad tóg in sekere gevalle 'n rol in die besluit van die student se keuse van waar hy sy naskoolse studies wil onderneem. Dit blyk eerder dat die spesifieke instelling 'n groter rol speel (vgl. 7.3.2.1c).

#### 7.3.2.1b Boerderyagtergrond of liefde vir die boerdery (F2)

Die meeste van die studente wat aan landbou-opleidingsinstellings studeer kom van 'n boerderyagtergrond, of het al daarmee kennis gemaak. Daar is egter ook 'n groot groep studente wat nog nooit met die boerdery kennis gemaak het nie, maar dit idealiseer as 'n moontlike beroepsterrein. By van die landbou-opleidingsinstellings wat in hierdie studie gebruik is, is daar 'n groeiende tendens dat studente sonder enige boerderyagtergrond hul studies aan die instellings onderneem. Dit is egter geen voorvereiste dat 'n student enige landbou-agtergrond behoort te hê wanneer studies aan landbou-opleidingsinstellings onderneem word nie.

'n Aspek wat 'n groot rol speel in die keuse van 'n instelling, en in hierdie geval landbou-opleidingsinstellings, is die feit dat baie van die studente direk ná voltooiing van studies op die plaas begin werk. Vanweë die feit dat die student se ouers of ander familie 'n plaas besit, het hy/sy reeds 'n werk, soos aangedui deur die volgende stellings deur van die studente met wie onderhoude gevoer is:

“My pa het 'n plaas, en ek gaan plaas toe ... dit is in elk geval al wat ek wil doen en niks anders nie.”

“Ek het mos geweet ek gaan eendag plaas toe...”

“Ek wou daar gaan 'swot' sodat ek op die plaas kan aangaan”.

“Ek wil plaas toe gaan. My pa het gesê ek sal so vyf jaar saam met hom moet boer...”

“I come from a dairy farm... I will definitely go to the farm.”

Die student weet dus reeds waarheen hy/sy op pad is ná die voltooiing van sy/haar studies, en die enigste keuse wat hy/sy moet doen is dié tussen die verskillende instellings wat landbou aanbied. Die keuse van instelling word dus in 'n groot mate deur hierdie feit vergemaklik, maar dit kan moontlik ook teenproduktief inwerk op die student se ingesteldheid om suksesvol te wees. Onsuksesvolheid met die studies sal nie noodwendig die sekerheid van werk op die plaas strem nie, en dit kan in sekere gevalle die student se gemotiveerdheid beïnvloed.

Dit is egter ook so dat baie van die studente wat van plase afkomstig is en weer na voltooiing van studies daarheen sal terugkeer, 'n spesifieke doel of verskeie doelwitte voor oë het waarom hulle juis in die landbou verder wil studeer. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“I wanted to focus more on what we did at home – learn why certain things are being done...”

“... ek wou leer en ondervinding opdoen om eendag op die plaas toe te pas.”

“... dit was om landbou-agtergrondkennis te kry...”

Al het hierdie studente ook reeds werk gehad voordat hulle studies voltooi was, was hulle meer daarop gefokus om sekere kennis op te doen wat hulle beter sou bemagtig in die uitvoering van hul taak wanneer hulle begin boer.

Ander studente wat landbou-opleidingsinstellings kies om aan te studeer, doen dit met die doel om ná die voltooiing van studies op 'n plaas werksaam te wees. Hierdie studente het 'n passie vir die landbou en die omgewing waarin dit geskied. In baie van die gevalle het die studente geen ondervinding van die landbou nie en idealiseer hulle die beroepsrigting, soos deur die volgende aanhalings geïllustreer:

“ Ek wil baie graag eendag op 'n plaas gaan werk”.

“Ek het op landbou besluit omdat dit vir my lekker is om op 'n plaas te werk.”

“... ek hou van die plaas...”

“... ek het al vir omtrent 12 jaar perd gery en ek is baie lief vir groot diere... toe het ek maar besluit om vir iets te gaan waar ek met diere werk, maar nie siek diere nie.”

Hierdie stelling deur die student dui daarop dat sy nie betrokke wil raak by byvoorbeeld veeartsenykunde nie, maar dat sy op 'n plaas werksaam wil wees waar met groot diere geboer word.



### 7.3.2.1c Die spesifieke hoëronderwysinstelling (F3)

Studente besluit in baie gevalle vooraf om aan 'n spesifieke hoëronderwysinstelling te gaan studeer. By hierdie studente is daar nie sprake van 'n keuse tussen verskillende instellings nie, en hulle wil slegs aan daardie één spesifieke instelling hulle studies onderneem. Dit was ook met sommige van die studente met wie onderhoude gevoer is die geval.

Daar is baie redes waarom 'n spesifieke instelling deur 'n student gekies word, en dit is ook nie altyd baie duidelik wat presies die redes was vir uitsprake soos die volgende nie: "... ek is mal oor die plek...", "Ek was baie gretig om aan (*naam van instelling*) te gaan studeer...", "... ek wou eenvoudig na die (*naam van instelling*) gaan". Die aanname kan gemaak word dat die studente deur positiewe kommentaar van huidige of oud-studente van die betrokke instelling beïnvloed is. Toe daar daar byvoorbeeld aan een van die studente tydens onderhoudvoering gevra is of hy weer aan die instelling sou wou kom studeer indien die geleentheid hom weer sou voordoen, was sy antwoord: "Ja, definitief weer aan (*naam van instelling*)... almal is vriende, almal is vriendelik, dit is soos 'n familie..."

Ander en meer insiggewende inligting wat tydens onderhoudvoering na vore gekom het, is dat die spesifieke instelling deur die studente gekies word juis oor die goeie naam wat die instelling in die samelewing, en dan spesifiek in die landboubedryf het. Die instelling verskaf na die betrokkenes se mening goeie opleiding aan die studente, en studente wat aan die instellings afstudeer kry ook feitlik almal werk. Dit wil voorkom of die studente wat by sekere instellings afstudeer het, in aanvraag is. Die volgende aanhalings illustreer hierdie waarneming:

"... en ek het ook altyd gehoor dat (*naam van instelling*) 'n tipe van 'n 'prestige' het, en dat dit spesifiek vir landbou-opleiding daar is."

"daar was ook iemand wat vroeër op (*naam van instelling*) studeer het wat vir my gesê het dat dit 'n lekker plek is en dat hy baie geleer het daar..."

"(*naam van instelling*) het 'n goeie naam, en studente wat daar studeer het kry maklik werk..."

"... en almal ken die instelling, dit het 'n goeie naam, en daarom het ek besluit om daarheen te gaan."

Dit blyk dus dat sommige studente baie beslis is oor hulle keuse van instelling, en dat hulle hierdie keuse waarskynlik gemaak het op grond van wat hulle vooraf

omtrent die instelling gehoor het, of uit getuienis van goeie opleiding en die sterk moontlikheid van werksekerheid nadat studies voltooi is.

#### 7.3.2.1d Die spesifieke vakgebied aangebied deur die instelling (F4)

Die verskillende landbou-opleidingsinstellings wat in hierdie studie betrek is bied almal kursusse in die onderskeie programme aan wat gerig is op die bestuur van boerderyaspekte, asook op die tegnologiese aspekte van die verskillende produksierigtings in die boerdery. Sekere instellings se hoofkospunt is boerderybestuursprogramme wat aangevul word deur tegnologiese vakke in verskillende produksierigtings. Ander weer is meer gefokus op die tegnologiese sy van die boerdery. Spesialisonderrig vind daar in die verskillende produksierigtings plaas, en dit sluit ook 'n groot komponent praktikum in.

Studente wat aan 'n landbou-opleidingsinstelling wil studeer, moet sover moontlik seker maak van die rigting in die landbou waarin hulle wil studeer, en dan seker maak van watter instellingsspesialis kursusse in die verskillende rigtings aangebied. Sekere instellings is uit die aard van die geografiese gebied waarbinne hulle geleë is, beter in staat om sekere vakgebiede (produksierigtings) aan te bied. As voorbeeld sal die Elsenburg Landboukollege vanweë die instelling se ligging beter in staat wees om kursusse in wingerdverbouing aan te bied, terwyl Saasveld (PE Technikon) weer beter geleë is vir die hantering van grootveekunde. Hierdeur word glad nie beweer dat geeneen van die ander instellings in staat is om byvoorbeeld wingerdverbouing of grootveekunde aan te bied nie, en dit vind inderdaad ook plaas. Studente behoort dus goed beredeneerde keuses te maak van waar hulle hul studies wil onderneem na aanleiding van wat deur die onderskeie instellings aangebied word. Dit blyk in sekere gevalle wel die geval te wees, soos die onderstaande aanhalings illustreer:

“... ek wou by 'n instelling studeer waar... ek wil sien wat daar buite gebeur, byvoorbeeld wat met die wingerd gebeur gedurende al die fases waardeur dit gaan.”

Die student wou by 'n instelling studeer waar wingerdverbouing op onder meer 'n praktiese wyse aangebied word.

“They give a good course there in agricultural management.”

“Verder het ek ook gereken 'n mens kan nie net blindelings in so 'n boerderybedryf soos tafeldruiwe instap nie... so ek wou gaan uitvind wat

gaan vir wat – hoe om te snoei, hoe om te suier, hoe om personeel te bestuur, ensovoorts.”

“Toe het ek besluit om na (*naam van instelling*) te gaan om meer van skape en wol te leer.”

“... ek wou by ‘n kelder gaan werk het... en ek dink die kwalifikasies wat ek sou gekry het sou my baie gehelp het in die verkryging van so ‘n werk by ‘n kelder.”

“My hoofmotivering om aan (*naam van instelling*) te studeer was...ek sal sê wingerd – die wynmaakgedeelte het vir my interessant gelyk... ek het toe besluit om (*naam van instelling*) toe te gaan omdat dit ‘n praktiese instelling is...”

Dit blyk dus dat wat aangebied word deur die landbou-hoëronderwysinstelling, en dan spesifiek waarvoor daardie instelling bekend staan, of waarin daardie instelling “spesialiseer”, ‘n groot rol speel in die keuse van waar die student sy/haar studies wil onderneem.

#### 7.3.2.1e Vriende (F5)

Vriende en die gewoonlik gepaardgaande groepsdruk kan ‘n rol speel in sommige voornemende studente se besluitneming ten opsigte van beoogde studies sowel as waar om hierdie studies te onderneem. Ouers en opvoeders koester die verwagting dat voornemende studente goed beredeneerde keuses sal maak op grond van hul belangstellings en die doelstellings wat hulle vir hulself gestel het.

Dit blyk uit die onderhoude wat met die studente gevoer is of die invloed wat vriende op hul keuse van opleidingsinstelling het, nie in baie gevalle voorgekom het nie. Dit is slegs in enkele gevalle dat dit pertinent genoem word, of dat daar ‘n duidelike afleiding gemaak kan word dat vriende hul keuse wel beïnvloed het. Enkele voorbeelde daarvan is die volgende:

“Ons was ‘n klomp maats wat saam op skool was en wat ander studente geken het wat by (*naam van instelling*) gestudeer het, en ons het toe saam besluit om daarheen te gaan. Daar was 16 van ons wat daar gaan studeer het...”

“Ek wou nog altyd ná skool gaan studeer het aan ‘n landbou-instelling, en toe het ek gehoor my neef wil (*naam van instelling*) toe gaan, toe dink ek dan gaan ek ook soontoe...”

'n Ander student het weer gemeld dat hy baie van die tipe mense hou wat aan 'n sekere instelling studeer, en daarom ook daar wou studeer. Die "tipe" mense, soos deur die student gestel, was almal basies van dieselfde agtergrond en het almal min of meer dieselfde belangstellings en waardes gehad. Daar was dus nie direkte beïnvloeding van vriende nie, maar die sosiale gemeenskap wat teenwoordig was op daardie kampus het die student op so 'n wyse beïndruk dat hy sy studies daar wou onderneem.

### **7.3.2.2 Sosiale aanpassing**

Die sosiale aanpassing van veral nuwelingstudente blyk 'n saak van belang te wees tydens die beligting van redes vir studente-uitvalle aan hoërondwysinstellings (vgl. 4.7). Die mens as sosiale wese kan nie los staan van die sosiale omgang met die medemens nie, en veral studente wat in nuwe omstandighede probleme daarmee ondervind, kan dit soms as 'n krisis ervaar. Sosiale aanpassing dui in hierdie geval nie net op die sosiale omgang met ander studente nie, maar dui dit ook op die hantering van sekere nuwe verantwoordelikhede wat die studente het binne die sosiale gemeenskap waarin hulle hulself bevind. Nuwelingstudente, veral dié wat die voorafgaande jaar van studie op die skoolbanke was, ervaar 'n nuwe tipe vryheid aan die begin van die studiejare, wat reg hanteer moet word. Daarmee saam bevind hulle hul tussen 'n groot groep vreemde mense met wie hulle moet saamleef en saamwerk. Die nuwe studentemaats kom uit verskillende agtergronde met verskillende waardes. Dit kan 'n traumatiese invloed op enige nuwelingstudent hê.

Dit is egter nie net die vreemdheid van nuwe medestudente wat 'n rol speel nie, maar ook die nuwe, vreemde omstandighede waarin die nuwelingstudent moet woon en studeer. Die skielike aanpassing wat vereis word kan maklik groot spanning by die studente teweeg bring. Indien die studente daarmee saam 'n gebrek aan fondse ervaar, of blootgestel word aan tydrowende sosiale aktiwiteite, kan dit soms snelle en ramspoedige gevolge hê. In sulke omstandighede kan die verlange na die geborgenheid van die ouerhuis groot word. Die tipiese koshuislewe kan vir diesulkes wat nie daaraan gewoond is nie 'n onaangename ervaring word, en indien die student enige persoonlike probleme ervaar, kan dit bydra tot die akademiese onderprestasie of onsuksesvolheid van die student. Aspekte rakende die sosiale aanpassing van studente word vervolgens bespreek.

### 7.3.2.2a Hantering van “vryheid” (B1)

Wanneer nuwelingstudente die hoëronderwysbaan direk ná skool betree, ervaar hulle in 'n meerdere of mindere mate 'n sekere gevoel van vryheid. Studente voel dikwels dat hulle vryheid op skool erg aan bande gelê is deur streng skoolreëls. As skoliere was hulle nog as onvolwasse beskou, en daarom het hulle geen ander keuse gehad as om die reëls te gehoorsaam nie. Die feit dat hulle nou skielik 'n paar maande later as jong volwassenes beskou en behandel word, veroorsaak by sekere studente 'n mate van verwarring. Die feit dat die skool nie meer 'n houvas het op hulle nie, en dat hulle nou self beheer het oor hulle eie lewe, blyk vir hulle baie belangrik te wees, soos aangedui deur die volgende aanhalings:

“... maar as student kan jy in die week uitgaan as jy wil, waar jy op skool vas was gedurende die week.”

“... op kollege is jy meer vry, jy hoef nie jou klasse by te woon nie, dit is meer mak...”

“Die eerste twee maande op (*naam van instelling*) was vir my lekker want nou het jy net uit die skool gekom en jy kan basies doen wat jy wil, so dit voel vir jou lekker...”

Een van die studente het egter 'n interessante stelling gemaak wat op die teenoorgestelde dui van dit wat genoem is in hierdie verband, naamlik: “Nee dit was nie baie moeilik gewees nie (sosiale aanpassing) – die skool waarin ons was het ons baie toegelaat om op ons eie besluite te neem, selfs op sosiale gebied...”

Ander studente voel weer dat hulle te veel vasgehou was deur hul ouers, en dat hulle as nuwelingstudente nou vry was van die reëls wat deur hul ouers neergelê is. Dit is moontlik dat sekere studente hulle tuis van bepaalde gedrag sou weerhou het uit respek vir hul ouers. Die volgende aanhalings illustreer hierdie moontlikheid:

“By enige hoëronderwysinstelling gaan dit mos maar so – jy mag drink, jy mag gaan waar jy wil, Ma en Pa is mos nie daar om vir jou te sê jy mag nie.”

“... ek dink die groot rede is dat die student nou ewe skielik uit die huis uit is, weg van Ma en Pa, en nou is hy in beheer van homself, en hy hanteer dit nie reg nie.”

“... as jy uit die skool kom weet jy jou ma-hulle is nie by nie en dan foeter jy op en op die ou end sien jy jy trek aan die korste end.”

Een van die studente het ook in hierdie geval gemeld dat die teenoorgestelde by hom die geval was soos dit blyk uit sy stelling: “... my ouers het my baie vryhede op

skool toegelaat... so dit was nie vir my so vreemd om vry te wees van dissipline nie.”

‘n Ander aspek wat deur sommige van die studente uitgelig is, is dat daar by sommiges van hulle die persepsie bestaan het dat hul nuwe vryheid gepaard moes gaan met partytjies – of “kuier” soos hulle dit noem. Dit blyk dat hierdie “gekuier” nie altyd binne perke geskied het nie, en dit kan moontlik een van die struikelblokke in die pad van sukses wees. Die volgende illustreer dit:

“When I got there I thought it would be pretty much easy, I thought that we would party a bit more than study.”

“Dis so ‘n bietjie anders as op skool – meer kuier...”

“... nee ek weet nie hoekom die ouens (studente) so uithaak nie (partytjie hou) – dis asof die studente dit heeltemal oordryf.”

Daar word aanvaar dat studente aan baie meer geleenthede blootgestel word wat verband hou met sosiale jolyt as wat byvoorbeeld ‘n dekade of twee gelede die geval was. Dit wil ook voorkom asof die meerderheid studente meer geld tot hul beskikking het as wat vroeër die geval was, en dat dit daarom ook makliker vir die studente is om deel te neem aan hierdie jolyt. Op sigself is daar niks verkeerd met gesonde ontspanning en vermaak nie, maar dit wil voorkom asof sekere studente nie in staat is om dit op ‘n verantwoordelike wyse te hanteer nie – veral nie sommige nuwelingstudente nie.

#### 7.3.2.2b Inskakeling by medestudente (B2)

Die mate van inskakeling by die groep waarvan die individuele student deel is, byvoorbeeld die klasgroep, praktiese groep, of koshuisgroep, behoort ‘n beduidende rol te speel in die geluk van die student al dan nie. Die mens as sosiale wese vereis samewerking tussen individue om sekere doelwitte te bereik, en indien hierdie samewerking nie op ‘n natuurlike of gemaklike wyse verloop nie, word die doelwitte moeiliker of glad nie bereik nie. Onvoldoende en onwenslike groepfunksionering kan ook bydra tot spanning by persone. Dit belemmer optimale funksionering.

Dit het geblyk dat ongeveer die helfte van die groep studente met wie onderhoude gevoer is, óf aanvanklik moeilik ingeskakel het by medestudente óf glad nie

ingeskakel het by die groep nie, terwyl die ander helfte geen probleme daarmee gehad het nie. Die onvermoë om gemaklik in te skakel by die medestudentegroep is deur sommige studente as byna traumaties ervaar, terwyl ander bloot net nie baie vriende kon of wou maak nie. Sommige van diesulkes wat nie baie vriende gehad het nie, het dit as 'n leemte ervaar in die sin dat hulle "uit" gevoel het en nie gemaklik gedeel het in die daaglikse verloop van sosiale sake nie. Die volgende aanhalings illustreer dit:

"... voor 'n toets sit almal bymekaar en gesels oor iets wat hulle nie verstaan nie, dan bespreek hulle dit, partykeer in die koshuis of waar ookal. En as my klasse klaar is dan ry ek huis toe, en ek is maar op my eie."

"... ek was byvoorbeeld nie deel van watter aktiwiteite daar ookal plaasgevind het nie, ook nie deel van die sport nie, so ek het eintlik baie min van die studente geken."

"Ek het eintlik maar baie min van die mense wat saam met my in die klas was geken."

"... ek het nie regtig ingeslot by die hele koshuis ding nie..."

"... ek het net 'n paar ouens geken – nie so baie nie."

Vir sommiges was dit aanvanklik 'n probleem om in te skakel. Die kwessie van nuwe vriende maak was vir sommiges skynbaar 'n groot probleem:

"Die grootste aanpassing vir my was om nuwe vriende te maak."

"... dit was nie vir my so maklik nie (om in te skakel by die groep nie) – ek is nie 'n persoon wat sommer maklik vriende maak nie – ek is maar 'n bietjie skamerig en dit het vir my nogal lank gevat om in te skakel."

"Dit was erg-erg-erg (inskakeling by groep), ek het regtig swaar gekry..."

"Die moeilikste aanpassing was die vreemdheid – ek het niemand geken nie..."

Vir hierdie student was dit slegs 'n vreemdheid, en hy/sy kon egter moontlik heel gemaklik inskakel by die groep(e) waarby hy/sy betrokke was.

Sommige studente het aangedui dat daar binne die groter groep kleiner groeppvorming teenwoordig was – die sogenaamde "klike", en hulle het daarmee probleme gehad. Hulle ervaring was dat hulle moeilik of glad nie deur hierdie groepe aanvaar is nie. Aanhalings hieroor is soos volg:

“Studente het groepe gevorm (klike) en dit was maar moeilik om deur hulle aanvaar te word.”

“... ons was nie deel van die elite nie... ek het nie lekker ingeskakel by die groep nie...”

Vir een van die studente met wie onderhoud gevoer is, was die hele kwessie van groeppvorming en inskakeling by groepe problematies. Die student blyk baie individualisties te wees, en die feit dat hy verplig gevoel het om aan groepaktiwiteite deel te neem het hom nie aangestaan nie. Dit blyk dus moontlik te wees dat die student se eie welwees daaronder kon gely het en die student daarom nie presteer het soos wat hy wou nie. Die volgende aanhaling is deur die student gemaak:

“... die eerste tyd was vir my ‘n geweldige aanpassing...ek wil nie ‘geforce’ wees in ‘n ding in nie... Ek sal op my eie gaan en mense ontmoet en wil nie gedwing wees nie. Ek het ook nie met almal in my groep maats gemaak nie, want ‘n mens ken jousef ook mos en jy weet met wie jy vriende wil wees en wie nie.”

Die student toon ten spyte van sy onwilligheid om by die groter groep in te skakel ook groot volwassenheid deur aan te dui dat hy vanweë sy selfkennis weet met watter mense hy graag wil vriende wees en met wie nie.

Die ander studente met wie onderhoude gevoer is het aangetoon dat hulle geen probleme ervaar het om in te skakel by hul medestudente nie. Van die aspekte wat hier na vore gekom het is dat hulle die groepe of vriende ervaar het soos waaraan hulle gewoon was op skool. Sekere aktiwiteite, soos byvoorbeeld sport of kulturele aktiwiteite, het daartoe bygedra dat van die studente ook makliker ingeskakel het. Dit blyk ook dat sommige van die studente dit nie as problematies ervaar het om in te skakel nie, want hulle het gevoel dat die oorgrote meerderheid van die studente wat aan landbou-opleidingsinstellings studeer, min of meer dieselfde belangstellings deel en uit dieselfde tipe agtergrond afkomstig is. Al die studente het aangetoon dat hulle baie goeie vriende gemaak het en dus sosiaal gesproke baie gelukkig was. Die studente het onder meer die volgende hieroor gesê:

“Die vriende wat ek daar gemaak het was soos op skool – baie dieselfde”.

“Die feit dat ek rugby gespeel het, het baie daartoe bygedra dat ek baie vriende gehad het...”



“Ek het die groep waarbinne ek was baie goed ervaar – almal my tipe mense – stel in dieselfde goed belang...”

“Ek het goeie vriende geken...”

“We were a good bunch of guys.”

#### 7.3.2.2c Aanpassing by sosiale omstandighede (B3)

Sosiale studente-aktiwiteite wat op kampus of op ander plekke plaasvind, het ten doel dat die studente hierdie aktiwiteite moet geniet of moet ontspan tydens die bywoning daarvan. Alle studente ervaar dit egter nie as ontspannend nie en ervaar dit eerder as sosiale druk as hulle daaraan moet deelneem. Die manier waarop dit geskied word ook nie altyd deur almal aanvaar nie. Sommige studente wil deelneem aan die aktiwiteite, maar weens die een of ander hindernis blyk dit vir hul problematies te wees en daarom veroorsaak dit 'n gevoel van eensaamheid by sodanige studente.

Sommige studente het gemeld dat hulle druk ervaar het om teen hulle wil deel te neem aan sosiale aktiwiteite. Die tipiese groepsdruk-fenomeen veroorsaak dat die studente wel aan hierdie aktiwiteite deelgeneem het, maar dat hulle nie werklik genot daaruit geput het nie omdat dit 'n gedwonge situasie was. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“Die koshuis waarin ek was het baie druk op my geplaas om deelname aan sport en kulturele aktiwiteite...”

“... ek wou nie my maats teleurstel nie...”

“En verder is daar maar altyd die groot groep wat jou aanpor en sê kom ons gaan kuier...”

Die feit dat sommige nie regtig ingeskakel het by groepaktiwiteite nie, het die gevoel van eensaamheid of alleenheid by hulle veroorsaak. Dit kon moontlik wees dat diesulkes by die sosiale aktiwiteite wou inskakel, maar dit weens praktiese redes, sosiale tekortkominge, of enige ander hindernis nie kon of wou doen nie. Die volgende aanhalings gee 'n aanduiding daarvan:

“Ek was nie deel van die karnaval of enige ander aktiwiteite wat daar plaasgevind het nie...”

“Ek het nie maklik sosiaal ingeskakel nie.”

“Die eerste tyd was baie moeilik vir my – ek het maar redelik eensaam gevoel.”

“Ek was nie baie ‘social’ nie – ek het maar min uitgegaan...”

Sekere groepskenmerke by sommige van die kampusse het daartoe gelei dat van die studente die inskakeling by sosiale aktiwiteite as problematies ervaar het, soos deur die volgende aanhalings aangetoon:

“By (*naam van instelling*) het ek ‘n duidelike skeidslyn tussen sekere groepe ervaar” (Die student insinueer dat daar ‘n meerderwaardigheid by die een groep teenoor die ander groep te bespeur was – en hy was nie deel van die meerderwaardige groep nie.)

“It was a beautiful campus, but socially spoken it was actually a boys’ town...” (Die feit dat daar geen dames betrokke was nie, is as ‘n leemte in die student se sosiale omgang ervaar.)

#### 7.3.2.2d Finansies vir ontspanning ontoereikend (B4)

Studies aan hoërsonderwysinstellings in Suid-Afrika is inderdaad duur. Die afleiding kan dus gemaak word dat finansies beskikbaar vir sosiale aktiwiteite nie volop is nie. Ouers wie se kinders aan die instellings gaan studeer moet gewoonlik vroegtydig ekstra finansiële reëlings tref sodat die nodige fondse beskikbaar is teen die tyd dat die kind wil gaan studeer. Waar dit nie die geval is nie moet studente self aansoek doen om lenings wat dan later teen hoë rentekoerse terugbetaal moet word. Ekstra geld vir sosiale aktiwiteite is dus beperk, maar tog het tydens onderhoudvoering geblyk dat dit nie regtig ‘n probleem was nie. Slegs enkele studente het aangetoon dat hulle dit as problematies ervaar, soos deur die volgende aanhalings aangedui:

“... ek moes dinge net mooi uitwerk. Ek kon ook nie elke aand uitgaan nie, net sekere aande.”

“Ek het sport gedoen op skool, en toe ek begin ‘swot’ kon ek glad nie meer sport doen nie, want ek moes werk. Ek het my eie kar betaal, my eie registrasie betaal, en my eie petrol betaal.”

Op ‘n vraag aan een van die studente of hy nie dink dat studente dalk te veel geld tot hulle beskikking het nie, was sy antwoord: “Ja, ek dink dit kan wees, want as jy nie genoeg geld het nie kan die student tog nie uitgaan nie.” Die student het verder gemeld dat daar volgens hom nie ‘n dringendheid by studente bestaan om hulle

kursusse te voltooi nie – solank hulle ouers net daarvoor betaal. Dit wil dus voorkom of finansiële tekortkominge nie regtig probleme skep vir die meeste studente nie, en dit dus nie as rede voorgehou kan word vir te min sosiale aktiwiteite en ontspanning nie.

#### 7.3.2.2e Tyd in beslag geneem deur sosiale aktiwiteite (B5)

Alhoewel sosiale aktiwiteite en inskakeling by sosiale aktiwiteite binne perke aangemoedig word, bestaan die gevaar altyd dat dit te veel van die student se tyd in beslag kan neem ten koste van sy/haar primêre funksie aan die instelling, naamlik studie. Die beginsel dat daar altyd 'n gesonde balans moet wees tussen die akademie en die sosiale lewe word in sommige gevalle blykbaar misken. Dit wil voorkom asof sommige studente nie in staat is om 'n gesonde balans te handhaaf nie, en gewoonlik te veel tyd aan sosialisering afstaan wat sekondêre nadele soos moegheid tot gevolg kan hê. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“Dit (sosiale aktiwiteite) het geweldig baie van my tyd in beslag geneem – nie dat dit verplig word nie...”

“Wat erg was vir my was dat as jy die aand uitgaan en eers vieruur die volgende oggend in die bed kom en jy is nie gewoond daaraan nie, is jy nogal tam die volgende oggend in die klas.”

“maar ek was die meeste van die tyd te moeg as gevolg van die feit dat ek saans so laat ingekom het.”

Een van die studente met wie 'n onderhoud gevoer is, het ruitelik erken dat hy nie bereid was om sy sosiale aktiwiteite ter wille van sy studies in te boet nie. Die stelling wat hy gemaak het was: “... dit het seker beteken dat ek harder as die ander studente moes werk, wat verder beteken het dat ek byvoorbeeld rugby moes los, en ek wou dit nie doen nie.” Die student was dus terdeë daarvan bewus dat hy meer tyd vir studie moes inpas, en dit ten koste van 'n sosiale aktiwiteit moes doen, wat vir hom problematies was.

'n Ander student het weer gemeld dat hy minder tyd vir studies ondervind het soos wat sy vriendekring uitgebrei het tydens sy tydperk van studie aan die instelling. Hy stel dit soos volg: “... soos wat ek meer vriende gemaak het, het my werk agter geraak...” Die “meer vriende” impliseer dat hy meer sosiaal verkeer het en dit dus

meer van sy beskikbare tyd in beslag geneem het, sodat hy nie meer in staat was om sy studies volledig by te bring nie.

#### 7.3.2.2f Verlange na ouerhuis (B6)

Studente wat aan hoëronderwysinstellings begin studeer, en wat die voorafgaande jaar in die ouerhuis was, ondervind in sommige gevalle die enormiteit van en die aanpassing by die instelling moeilik, omrede daar 'n groot verlange is na die ouerhuis se geborgenheid. Studente wat in skoolkoshuise was of eers byvoorbeeld die voorafgaande jaar of meer in die buiteland spandeer het, vind hierdie aspek minder moeilik. Dié aspek is slegs in enkele gevalle deur die subjekte gemeld. Die volgende stellings is deur hulle gemaak:

“Ja, veral in die begin het ek baie terug verlang huis toe...”

“... dit was maar die groot verlange in die begin terug plaas toe...”

“... ek het regtig swaargekry – ek is vreeslik huisvas...”

In een geval was die student eers in 'n ernstige verhouding betrokke wat later skeefgeloop het. Dit het toe gelei tot swak prestasies en onsuksesvolheid, wat weer tot die hunkering na die ouerhuis gelei het. 'n Kettingreaksie het daartoe gelei dat die student studies gestaak het en teruggekeer het na haar ouerhuis.

Verlange na die ouerhuis kan dus nie as 'n pertinente struikelblok in die vordering van die student gesien word nie, en dit blyk slegs in sommige gevalle teenwoordig te wees tydens die aanpassingsfase van die student.

#### 7.3.2.2g Tipiese koshuislewe problematies (B7)

Dit blyk dat die meeste subjekte wat in die koshuise op die verskillende kampusse woonagtig was, dit oorwegend baie aangenaam gevind het. Die meeste was van mening dat hulle baie goeie vriende daar gemaak het, en dat dit bygedra het tot die hulle geluk. Daar moet egter gemeld word dat baie van die studente wat in die studie gebruik is, ook tydens hul skooljare op koshuis was, en dus gewoond was aan die koshuislewe. Ongeveer twee derdes van die subjekte was in die koshuis woonagtig terwyl hulle studeer het, en slegs twee van hierdie studente het dit moeilik gevind om aan te pas in die koshuis. Die volgende stellings deur hul gemaak illustreer dit:

“Die grootste aanpassing was dat ek nie gewoond aan ‘n koshuis was nie, en ek het baie terug verlang plaas toe.”

“... nou kom jy daar by die koshuis en ontmoet iemand wat jy nog nooit voorheen gesien het nie en jy moet met met hom ‘n kamertjie deel...”

“Ek dink ook dat my privaatheid baie ingeperk was, en dit was vir my ‘n baie groot aanpassing, want ek is ‘n baie private ou...”

Dit wil dus voorkom asof die tipiese koshuislewe nie ‘n groot belemmerende faktor vir die meeste studente was nie.

#### 7.3.2.2h Persoonlike probleme (B8)

In feitlik geen van die onderhoude het dit geblyk dat daar ernstige persoonlike probleme teenwoordig was wat onder meer kon bydra tot die staking van studies nie. Slegs in een geval is dit pertinent genoem deur ‘n student dat sy periodieke huislike probleme ervaar het, wat tesame met ander aanpassingsprobleme bygedra het tot onsuksesvolle studies. In ander gevalle is dit nie pertinent genoem nie, maar is die indruk soms geskep dat dit in sommige gevalle wel in ‘n meerdere of mindere mate teenwoordig was. In die meeste gevalle was die normale verhoudingsprobleme teenwoordig, maar dit is nooit (behalwe vir een geval) vermeld as so problematies dat dit as ‘n beduidende faktor beskou kan word nie.

#### **7.3.2.3 Bepaalde verwagtinge van hoërondewysinstelling**

Studente wat hulle studies onderneem aan hoërondewysinstellings doen dit in die eerste plek op ‘n vrywillige basis, en tweedens doen hulle dit met die verwagting om met die verwerwing van ‘n kwalifikasie die een of ander doelwit te bereik. Die student gaan derhalwe met sekere vooropgestelde akademiese en/of sosiale verwagtinge na die hoërondewysinstelling. Daar bestaan dus sekere persepsies by die studente betreffende aspekte van die instelling, sowel as die program waarvoor hulle ingeskryf het. Hierdie persepsies ontstaan gewoonlik uit die studente se ondervinding wat hulle op daardie stadium het, en wat gewoonlik die ondervinding is wat hulle op skool opgedoen het. Ongelukkig is dit dan in baie gevalle so dat dit wat die studente by die hoërondewysinstelling aantref verskillend is van dit wat hulle verwag het.

Die aspekte waar daar verskille voorkom wissel van student tot student afhangende van wat die persepsie by elke individuele student was. Soms is die kursusse waarvoor hulle ingeskryf het moeiliker of makliker as wat hulle verwag het, en soms is die aard van die kursus waarvoor hulle ingeskryf het heeltemal verskillend van dit wat hulle in die vooruitsig gestel het. In ander gevalle vind studente die kommunikasie aspek tussen hulleself en die dosente vreemd, en in ander gevalle verskil die metodiek van onderrig so baie van dit waaraan hulle gewoond was, dat hulle dit problematies vind. Baie van hierdie verkeerde verwagtings of verkeerde persepsies van 'n instelling of program by 'n instelling, kon voorkom gewees het indien die student vooraf so seker as moontlik gemaak het dat hy/sy die nodige belangstelling toon vir die studierigting waarvoor hy/sy ingeskryf het, en ook indien die voorafinligting wat die student oor die kursus ontvang het genoegsaam en/of meer doeltreffend was. Verskeie aspekte is in 'n meerdere of mindere mate deur studente in hierdie tema tydens onderhoudvoering vermeld, en sal vervolgens bespreek word.

#### 7.3.2.3a Voorafinligting onvoldoende (V1)

Die inligting wat 'n student bekom oor 'n spesifieke kursus is verkrygbaarbaar vanaf verskillende bronne. Eerstens berus die onus op die voornemende student om self soveel as moontlik inligting in te win oor die kursus. Die inligting kan verkry word by die hoërondewysinstelling self, of by persone soos byvoorbeeld die skoolvoorligter. Nadat 'n student hom/haarself ingeskryf het vir 'n kursus, ontvang die student gewoonlik meer bykomende inligting aangaande die kursus en ander belangrike aspekte van die hoërondewysinstelling. Alhoewel dit nie met sekerheid vasgestel kon word waar die leemte voorgekom het nie, is daar van die studente wat die mening uitgespreek het dat hulle te swak vooraf ingelig was deur die hoërondewysinstelling omtrent die kursus. Die moontlikheid is daar dat die instelling wel die inligting verskaf het, maar dat die studente dit nie noukeurig genoeg deurgewerk het nie, of dit bloot moeilik gevind het om dit te verstaan. Dit kan verduidelik word deur die stellings deur die volgende studente gemaak:

“... ek het regtig nie geweet watter vakke ek moes neem nie”.

“Ek dink ek het miskien nie genoeg uitgevind oor die kursus nie – maar dit wat die kursus se naam is, verskil drasties van die werk wat in die eerste gedeelte van die kursus behandel word... ek dink hulle (hoërondewysinstelling) lig in elk geval die studente hopeloos te swak in waaroor die kursus gaan.”

“Dit was ‘n groot verskil van dit wat ek verwag het dit gaan wees...”

Studente wat aan landbou-opleidingsinstellings wil studeer verwag gewoonlik dat daar ‘n groot komponent prakties gaan wees. Sommige van die instellings gebruik in hierdie studie se kursusse sluit inderdaad ‘n groot komponent prakties in, maar dit impliseer nie dat die teoretiese gedeelte afgeskeep of ondergeskik daaraan is nie, intendeel word daar baie klem geplaas op die teoretiese onderbou daarvan. Ander instellings gebruik in die studie is byvoorbeeld weer baie bestuur georiënteerd, en sal derhalwe minder op die praktiese komponent ingestel wees. Dit wil egter voorkom of daar soms ‘n leemte ontstaan het by die oordra van die voorafinligting omtrent die aard van die kursus (prakties en teorie) soos uit die volgende aanhalings blyk:

“Ek het gedink dit gaan baie meer prakties wees...”

“... maar daar het die kursus meer ingegaan op die bestuur – daar was geen prakties gewees nie...”

“... glad nie voldoen aan die verwagtings nie... ek het tog gedink dat ons baie meer op die proefplaas sal kom om prakties te doen...”

Van die studente was ook van oordeel dat die skool ‘n groter rol kon speel om hulle van meer inligting te voorsien ten einde beter ingelig te wees en beter keuses te kon maak. Die meeste skoliere is baie afhanklik van inligting wat hulle by die skool ontvang, en die skoolvoorligter speel hier ‘n baie groot rol. Dit blyk dat die rol van die skoolvoorligter in sommige gevalle, en veral by kleiner skole, afgeskaal word as gevolg van ‘n tekort aan personeel. Die onderstaande aanhalings deur studente maak verduidelik iets hiervan:

“... dit was maar moeilik (voorligting) want by die kleiner skool waarin ek was, was daar maar eintlik min kinders wat verder gaan studeer...”

“Ek wou gehad het hulle (die skool) moes my meer bewus maak het van die vakke wat ek moet neem...”

“Ek het nooit regtig geweet daar is soveel rigtings in die landbou nie...” (eers nadat die student begin studeer het aan die instelling het hy tot die besef gekom dat daar ook ander rigtings in die landbou is waarin hy meer belangstel – onvoldoende voorafinligting).

Daar is seker verskeie faktore wat daartoe bydra dat 'n voornemende student nie genoegsame voorafinligting bekom nie, en die blaam daarvoor kan òf deur die student self òf deur die instelling wat deur die skool ondersteun behoort te word, gedra word.

#### 7.3.2.3b Belangstellingstoetse (V2)

Dit is waarskynlik een van die grootste uitdagings vir enige persoon om vas te stel waar sy/haar voorkeur belangstellingsveld lê, en dan verder om in daardie belangstellingsveld 'n beroep te beoefen waaruit hy/sy dan vreugde en vervulling sal put. Indien enige persoon 'n beroep beoefen wat buite sy/haar belangstellingsveld lê, is dit gewoonlik vir hom/haar baie onaangenaam, en is die enigste motivering in sulke gevalle gewoonlik slegs ekstern van aard. Die vraag is dus hoe so 'n belangstellingsveld bepaal word. Die antwoord daarop is seker nie eenvoudig nie, maar indien 'n persoon baie onseker is van dit waarin hy/sy regtig belangstel, kan van belangstellingstoetse gebruik gemaak word. Hierdie toetse kan vermoedens bevestig, of weerlê.

Studente wat akademiese programme verlaat vanweë swak uitslae, of weens die verlies aan belangstelling, kon hulleself moontlik bevind het in 'n studieveld waarin hulle geen natuurlike belangstelling het nie. Onsekerheid in die verband het voorgekom by van die studente met wie onderhoude gevoer is soos deur die onderstaande aanhalings aangetoon word:

“My pa het voorgestel dat ek nou so twee weke (nadat student instelling verlaat het) by die rekenmeester van sy onderneming gaan werk, en dan weer so twee weke by die bemarker, sodat ek moontlik kan uitvind van watter tipe werk ek sal hou”.

“Ek wou eers... maar ek het maar gedink om in die landbou iewers in te gaan”.

“Ek het nie 'n belangstellingstoets afgelê wat ek van kan onthou nie... ek het self die besluit geneem om in die landbouingting te gaan”. (Dit het later geblyk 'n verkeerde besluit te wees).

Op 'n vraag aan een van die studente of hy ooit 'n belangstellingstoets afgelê het, het hy baie vinnig ontkennend soos volg daarop geantwoord:



“Nee, nooit! Ek was bang die toets sê vir my ek is nie ‘n boer nie, want nie ek of een van my familie sal dit kan hanteer nie.

Die interessantheid van die antwoord lê daarin dat die student ‘n erfgenaam van ‘n plaas is, en dat daar van hom verwag word om die plaas oor te neem op ‘n gegewe stadium. Die student word eintlik geforseer om belang te stel in die boerdery as gevolg van die familie-erfenis van die plaas. Dit kan moontlik wees dat die student bewus was daarvan dat hy nie juis in die boerdery belang gestel het nie, maar vanweë die feit dat hy nie sy familie wil teleurstel nie, het hy homself gedwing om dit te ontken. Die rede vir die onsuksesvolheid van sy studies kan moontlik hierin opgesluit lê.

### 7.3.2.3c Misplasing van studente (V3)

Dit het by verskeie geleenthede tydens onderhoudvoering geblyk dat sommige van die studente volgens hulle belangstellingsveld moontlik nie aan die regte instelling gestudeer het nie. Dit kan wees dat die studente ‘n mate van belangstelling in die landbou het, of dalk aanvanklik gedink het dat hulle daarin belangstel, maar dat hul eintlike belangstelling in ‘n ander veld geleë is. In van die gevalle word daar bloot gespekuleer dat ‘n misplasing kon plaasgevind het, terwyl die voorkoms van onsekerheid in ander gevalle duideliker op ‘n moontlike misplasing dui. In ander gevalle weer het die studente dit meer reguit gestel dat hulle liefs in ‘n ander rigting moes studeer het.

Die landboustudierigting is ‘n wetenskap opsigself, maar in die praktyk sluit ander praktyke soos ingenieurswese baie nou daarby aan. Vandaar dat baie voornemende studente van mening is dat die landboustudierigting meer klem lê op die praktiese aspekte wat dan onder andere die ingenieursaspekte insluit. Die moontlikheid bestaan dus dat studente aan landbou-opleidingsinstellings inskryf wat liefs eerder aan ander instellings moes inskryf waar landbou-ingenieurswese aangebied word. Die volgende aanhalings verduidelik hierdie moontlikheid:

“... ek is nogal baie prakties met my hande. My pa is altyd baie bly as ek huis toe kom, want daar is altyd baie stukkende goed wat moet reggemaak word.”

“... ek wou op ‘n plek studeer waar meer prakties aangebied word”.

“dit (belangstellingstoetse) het elke keer gewys in die rigting van die landbou – enige iets wat tegnies van aard is, iets waar jy met jou hande moet werk of buite is”.

By twee ander gevalle het dit redelik duidelik geblyk dat die student moontlik ander belangstellings gehad het, en moontlik beter sou vaar indien hulle daarin sou studeer het. Die volgende aanhalings is voorbeelde daarvan:

“... ek wou (*naam van ander instelling*) toe gaan om bemarking te gaan swot – om iewers in die bemarkingsrigting in te gaan”.

“Nee kyk ek stel belang in fotografie, maar dit bly net ‘n stokperdjie van my” – (later) “Ek was bang daar kom iets anders uit (met aflegging van belangstellingstoets) as wat ek glo” . .

In sommige van dié gevalle waar onsekerheid by die student voorgekom het, kon dit moontlik ook gedui het op ‘n misplasing van die student aan die instelling. Die onderstaande aanhalings dui moontlik op ‘n mate van onsekerheid by van die studente:

“Ek het twee jaar LLB geswot, maar ek het myself nie in daardie beroepsrigting gesien nie. Toe wou ek deel van my pa se besigheid (vrugte uitvoer) word, maar het besef dit gaan nie so lekker wees nie. Toe het ek maar besluit om (*naam van instelling*) toe te gaan...”

“Daar was sekere dae dat ek gedink het ek is nie op die regte plek nie...”

“Ek wou nie goed in my kop gepraat hê wat nie daar hoort nie”. (Student wou nie belangstellingstoets aflê nie uit vrees vir ‘n uitslag wat teenstrydig is met dit wat hy moet gaan doen.)

Van die studente het hul blykbaar aan die instellings ingeskryf met die hoop dat dit die korrekte keuse is. Soms het hulle gereageer op ander se aanbevelings, en soms omdat hulle self wou probeer en kyk of dit werk. Daar was dus nie ‘n sterk motivering teenwoordig waarom hulle spesifiek aan daardie instellings wou studeer nie, en daar kon dus baie maklik ‘n misplasing van die studente plaasgevind het. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“... ek wil nie sê my ouers het my gedwing nie, maar hulle sê vir mens as jy nie ‘n sekere soort kwalifikasie bereik nie dan kom jy nêrens nie, en toe het ek maar besluit om na (*naam van instelling*) te gaan”.

“... ek wil so ‘n bietjie weggegaan het vanaf die huis – so ‘n bietjie meer van die wêreld te siene gekry het”.

In al die gevalle kon daar dus ‘n moontlike misplasing in ‘n meerdere of mindere mate wees wat moontlik kon bydra tot die staking van studies deur die studente.

#### 7.3.2.3d Moeilikhedsgraad van kursus (V4)

Studente wat begin studeer aan ‘n hoëronderwysinstelling verwag gewoonlik dat die moeilikhedsgraad van die kursus hoër sal wees as dit waaraan hulle op daardie stadium gewoond is. Dit blyk dat die moeilikhedsgraad egter dikwels nog hoër is as wat van die studente dit geantisipeer het. Die term “moeilik” kan ook moontlik eerder as vreemd deur die studente geïnterpreteer word, omdat dit dikwels gebeur dat van die vakke wat die studente by die hoëronderwysinstelling moet neem totaal vreemde vakke vir die studente is. Die term “moeilik” kan ook maklik verwar word met die hoeveelheid of die volume werk wat gewoonlik heelwat meer is as dit waaraan die student gewoond is.

Dit is egter duidelik dat studente ander verwagtinge of idees gehad het betreffende die moeilikhedsgraad van die werk waarmee hulle besig was by die hoëronderwysinstelling: Die volgende is voorbeelde van aanhalings deur studente gemaak in die verband:

“... ek het nogal minder werk verwag”.

“Dit het my nogal gevang...” (Die feit dat die student van die begin van die akademiese jaar moes begin werk en studeer.)

“... dit is heeltemal té wetenskaplik en baie ver van die praktyk af.”

“I thought it would be pretty much easy.”

Ander studente het tydens onderhoudvoering dit eintlik voorgestel, of ‘n aanbeveling gemaak, dat die instellings dit moet oorweeg om die moeilikhedsgraad van die kursus te verlaag. Die studente was van mening dat die verskil tussen skool en die hoëronderwysvlak te groot is, en die volgende aanhalings illustreer dit:

“Hulle kon dit ‘n bietjie makliker gemaak het.”

“Ek sou graag wou sien dat hulle die moeilikhedsgraad verander...”

“Hulle moet meer prakties inbring.”

Die meeste studente met wie onderhoude gevoer is het bloot die kursus te moeilik gevind. Sommige van diesulkes het gewoon die kursus nie geslaag nie en moes die instelling verlaat, terwyl ander moedeloos geraak het of belangstelling verloor het, en derhalwe studies gestaak het. Die volgende aanhalings illustreer die menings van sommige van die studente oor die moeilikheidsgraad van die kursus:

“Die akademiese werk was van die begin af vir my ‘n opdraende stryd.”

“Ek het dierevoeding ‘n moeilike vak gevind...” (Student kon na herhaalde pogings nie die vak slaag nie en moes as gevolg daarvan studies staak.)

“Op (*naam van instelling*) was dit sommer moeilik vir my.”

“I found the learning difficult...”

“Dit was ‘n nagmerrie vir my...”

“Dit was baie moeiliker as wat ek gedink het dit gaan wees.”

#### 7.3.2.3e Aard van kursus verskil van dit verwag van kursus (V5)

Baie van die studente wat in die landbou rigting gaan studeer, en veral dié wat aan instellings gaan studeer anders as universiteite soos byvoorbeeld landboukolleges of teknikons, verwag onder andere dat die aard van die kursus baie prakties georiënteerd sal wees (vgl. 7.2.2.3a). Dit is ook inderdaad die doel by hierdie tipe instellings om die praktiese komponent pertinent in die onderskeie kursusse te inkorporeer, maar nie ten koste van die teoretiese onderbou nie. Sommige van die instellings, veral die wat programme aanbied wat meer bestuursgeoriënteerd is, hanteer die praktiese komponent op ‘n baie kleiner skaal as wat dit byvoorbeeld die geval is by landboukolleges. Dit is ook verder so dat studente aan landboukolleges aanvanklik eers ‘n basiese kursus deurloop wat hoofsaaklik teoreties van aard is alvorens die praktiese aspekte in die program groter klem kry. Sommige studente vind hierdie toedrag van sake teenstrydig met dit wat hulle van die kursus verwag het.

Die studente wat by hierdie instellings studeer wil graag die studieprogram waarin hulle studeer assosieer met ‘n plaas, en wil die ervaringe van dit wat op ‘n plaas gebeur tydens die studiejare ervaar sodat dit later toegepas kan word tydens die uitvoering van hulle onderskeie beroepe. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“I thought it would be like on a farm...”

“Daar was niks wat ek in die praktyk kon gebruik nie...”

“Dit was baie anders as wat ek verwag het.”

“Ek het nie vreeslik baie geleer in die eerste ses maande nie.”

“Ek het gedink na die eerste maand sal ons al in die wingerd wees, maar toe is dit glad nie so nie”.

Die feit dat daar volgens die studente minder prakties in die kursus teenwoordig was as wat hulle verwag het, word ook weer hier uitgewys. Die probleem wat die studente met die prakties het is eintlik maar net 'n uitvloeisel van die plaas assosiasie wat hulle het met studie in die landbourigting. Die volgende is voorbeelde van aanhalings in die verband:

“Daar was geen prakties gewees nie, behalwe instandhoudingsbestuur was prakties, maar dit was maar al.”

“... ek het tog gedink ons sal meer prakties doen.”

“... and that wasn't like on a farm there, the practical side wasn't there.”

Daar was ook een van die studente wat gemeld het dat alhoewel sy as wynmakerstudent verwag het dat daar baie chemie, sowel as die verskillende aspekte in die verbouing van wingerde teenwoordig sal wees, sy nooit verwag het dat die aard van die kursus aanvanklik biologies sou wees nie, soos wat sy dit gestel het: “...die 'tien' verskillende tipes biologie en wat daarmee saamgaan... dit was 'n nagmerrie vir my”. Alhoewel die student nie die plaas of praktiese aspekte verwag het nie, het die aard van die kursus ten opsigte van die vaksamestelling baie verskil van dit wat sy verwag het.

#### 7.3.2.3f Hoeveelheid vakke (V6)

Dit wil voorkom asof die tipe vakke sowel as die aantal vakke teenwoordig by die meeste kursusse wat geneem word in enige program by hoëronde wysinstellings in baie gevalle as problematies ervaar word. Studente beskou sommige vakke as nie-toepaslik (vgl. 7.2.1.3d) en ander is weer van mening dat daar te veel vakke teenwoordig is aan die begin van die kursus. Dit het tydens die ondersoek ook geblyk dat dit wel die geval is by landbou-opleidingsinstellings, en welliswaar meer by sommige van die instellings wat gebruik is in die studie as by ander.

Indien 'n student wat begin studeer aan 'n landbou-opleidingsinstelling die een of ander agterstand het ten opsigte van die vakke wat hy/sy moet neem, of byvoorbeeld 'n aanpassingsprobleem het, of daarmee saam enige ander hindernis ondervind, sal die student geneig wees om hierdie “onnodige” of te “veel” vakke as baie negatief te ervaar. Die volgende aanhalings is voorbeelde daarvan:

“Ek het op skool nie gehou van Biologie nie, en toe ek op (*naam van instelling*) kom moes ek 'n klomp vakke doen wat Biologie as basis het...”

“Daar is te veel vakke in die begin van die kursus waarvan ek nie gehou het nie maar verplig was om te doen.”

“Ek dink die (*naam van instelling*) probeer te veel indruk in die begin.”

“... dis soos skool – die hele dag klas.”

By een van die instellings gebruik in die studie word 'n basiese kursus gedurende die eerste semester vir alle studente aangebied. Die kursus bevat vakke wat as basis dien vir verdere studie in bykans enige landbourigting. Die vakke dien ook as voorvereistes vir sommige studierigtings, en afhangend van watter studierigting die student hom/haarself voor inskryf, moet hy/sy sekere van die vakke slaag alvorens na die volgende vlak oorgegaan kan word. Van die studente gebruik in die studie en wat aan daardie instelling uitgeval het, het hierdie kursus negatief ervaar soos deur die onderstaande aanhalings geïllustreer word:

“Die eerste ses maande met die sewe vakke het my gevang...”

“Die vakke is te opmekaar (te veel) en die tydperk daarvoor is hopeloos te kort.”

“Dis mos nou 'n ses maande kursus en ons het sewe vakke gehad. So dis nogal moeilik om in al sewe vakke goed te kan wees...”

Dit blyk dus dat hierdie studente die omvang van die hoeveelheid werk problematies gevind het. Die tyd waarin die werk afgehandel is was ook te kort vir hulle, en hulle het dit moeilik gevind. Indien dit die geval sou wees dat van die studente nie 'n basiese onderbou gehad het vir van die vakke nie (byvoorbeeld nie Biologie as vak op skool geneem nie), kan dit aanvaar word dat dit in sommige gevalle vir die studente moeilik sou wees om suksesvol te wees.

### 7.3.2.3g Interessantheid van kursus (V7)

Dit het tydens die studie geblyk dat sommige studente tydens die duur van die kursus mettertyd belangstelling daarin verloor het. Die redes vir die verlies aan belangstelling is uiteenlopend van aard, en is hoofsaaklik as gevolg van akademiese aspekte maar ook weens onvoldoende sosiale aktiwiteite. Dit het dan verder daartoe gelei dat studente verveeld begin raak het in sommige vakke, kursusse, of by sommige instellings.

In een van die gevalle het die student gemeld dat die samestelling van die kursus by die betrokke instelling die rede was waarom hy belangstelling verloor het in die kursus. Die student was van mening dat die aard van die kursus sodanig was dat dit te lank geneem het (vgl. 7.3.2.3e en 7.3.2.3f) om by die vak of kursus uit te kom waarin hy eintlik sy studies wou onderneem. Die student het dit as volg gestel:

“Die feit dat dit so lank geneem het vir ons om in die wingerd te kom, het my ongemotiveer(d) (gelaat) ...”

Ander gevalle het weer aan die lig gebring dat die wyse van onderrig of die kwaliteit van onderrig veroorsaak dat die studente belangstelling verloor het. Dit kom voor asof die studente die ervaring gehad het dat in sommige gevalle klasse op presies dieselfde wyse aangebied word vir periode na periode, en dat daar feitlik geen afwisseling voorkom nie. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“Die dosent praat van dinge in die klas wat jy moet doen (byvoorbeeld praktiese wenke in die boerdery praktyk), maar jy weet nie eintlik hoe om dit te doen nie – hulle (dosente) het nie eintlik in diepte ingegaan op die aspekte nie.”

“... en dan sal ek ook sê hulle moet die vakke meer interessant maak...”

“Die dosente het net so ‘n roetine van klas aanbied.”

By een van die instellings was die lesure volgens die studente te lank (twee ure per les per vak met ‘n tien minute breek tussenin), en hulle stel dit as volg:

“... ek het verveelig geraak – die lektor het selfs verveelig geraak... en begin om te praat oor vliegtuie, treine, ensovoorts”.

“Two hours a class! – that was so ‘crap’...”

Dit kan ook verder hier vermeld word dat van die instellings in hierdie studie as student-onvriendelike kampusse deur die studente ervaar is. Hierdie instellings se kampusse is volgens die studente te afgesonder, en daar bestaan 'n tipe van 'n eilandsituasie. Dit is in baie gevalle by landbou-opleidingsinstellings die geval dat die kampus etlike kilometers van die naaste dorp geleë is, of dat die instelling in elk geval naby 'n baie klein dorpie geleë is wat moontlik nie so aantreklik kan wees vir jong mense nie. Die volgende aanhalings in die verband word vervolgens vermeld:

“But we were getting bored there, sitting around there...”

“Daar was niks om te geniet nie, niks om te doen gedurende die dag nie”.

“You got nothing to do there...”

Aan die ander kant is dit ook weer so dat daar wel baie van die landboustudente is wat weer hierdie landelike atmosfeer en die stilte van die plaasomgewing baie geniet en dit waardeer.

#### 7.3.2.3h Problematiese kommunikasie (V8)

Baie probleme ontstaan by gebrekkige kommunikasie. Mense verskil omdat hulle mekaar soms net nie kan verstaan nie, of in ander gevalle nie wil verstaan nie. Van die studente met wie onderhoude gevoer is het ook hierdie gebrek aan kommunikasie ervaar wat tot negatiwiteit by van die studente gelei het. Dit het geblyk dat die gebrekkige kommunikasie nie net altyd tussen student en dosent was nie, maar dat van die studente dit gestel het dat hulle dit ervaar het dat daar gebrekkige kommunikasie tussen die doserende personeel ook was.

Die persepsie by van die studente was dat daar soms van die dosente was wat hulle bloot nie wou help nie – 'n tipe onwilligheid wat hulle by van die dosente waargeneem het. Die studente en die dosente kon dus soms nie kommunikeer nie, en dus kon hulle nie tot 'n vergelyk kom nie. Die volgende aanhalings is voorbeelde daarvan:

“Dit het baie gebeur dat die studente gegaan het met 'n billike versoek, maar met weinig sukses, omdat die dosente meesal nie bereid was om te help nie”.

“... there were others, I mean you couldn't speak to them, they would just blow you off”.



Dit het ook geblyk dat van die studente onder die indruk gekom het dat die verskillende dosente betrokke in dieselfde program of kursus nie met mekaar gekommunikeer het nie, en dat daar dan dikwels probleme ontstaan het. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“Dit het vir my gevoel asof elke dosent dink jy het net sy/haar vak op kampus ...” (Dosente was nie bewus van byvoorbeeld toetse of groot opdragte in ander vakke nie.)

“... and further on I didn't think they communicated with each other”.

In een van die gevalle het die student nie 'n probleem gehad met 'n onwillige dosent nie, maar kon sy bloot net nie die dosent verstaan nie. Sy stel dit as volg:

“... die een dosent kon dit oor en oor vir my verduidelik, en ek kon hom net eenvoudig nie verstaan nie”.

Dit kon wees dat die dosent die werk bokant haar begripsvermoë verduidelik het, of dit kon wees dat die werk bokant haar vuurmaakplek was. Gebrekkige kommunikasie of 'n gebrek aan begrip blyk hier teenwoordig te wees.

### 7.3.2.3i Onderrigstandaard (V9)

Die standaard van onderrig wat gegee word aan enige hoëronderwysinstelling behoort nooit onder verdenking te wees nie. Studente wat toegelaat word tot die hoëronderwysvlak verwag onderrig wat van 'n hoë standaard sal getuig. Tog is dit moontlik dat dit nie altyd die geval is nie. Swak onderrig is ook nie maklik definieerbaar nie, omdat dit wat vir die een groep studente as swak onderrig voorkom, dalk weer vir 'n ander groep aanvaarbaar is. Persoonlikheidsstyle, leerstyle en ander faktore soos byvoorbeeld belangstelling in die vak speel ook 'n groot rol.

Dit wil tog voorkom asof daar soms leemtes tydens onderrig voorkom, of dat daar blatante foute gemaak word. In baie gevalle is dit ongetoetste aannames wat deur studente gemaak word, en in ander gevalle word “foute” weens baie goeie redes gemaak. Die feit is dat dit hierdie aspekte is wat deur die studente as onaanvaarbaar beskou word, en dit lei daarom meer dikwels as minder dikwels tot negatiwiteit onder sommige studente. Van die aanhalings wat deur van die studente gemaak is oor die standaard van onderrig aan die instellings is die volgende:

“Dit het ook soms gebeur dat ons lektore vir ons 'n taak gegee het om te doen en dan dit nooit ingeneem het om te bepunt nie”.

“Ek moet ook sê dat baie van die lesings wat ons ontvang het ook nie van ‘n baie hoë standaard was nie”.

“Jy weet nie wat om te leer nie, want die dosent gee jou niks om te leer nie”.

“Hy (dosent) stap in en lewer ‘n ‘speech’ – jy is die gehoor en jy moet nou maar luister”.

“... ek wou deur my eksamenantwoordstelle gaan om te sien waar ek my foute gemaak het, en dit is geweier – en dit is toe waar ek besluit het ek staak daar en dan my studies aan (*naam van die instelling*)”.

“... een van ons lektore het ook drie dae voordat die predikaatpunte in moes wees besluit sy het nie genoeg punte vir ons nie en toe vir ons ‘n taak gegee om te doen – dit het natuurlik ons hele hersieningsbeplanning vir die eksamen in die wiele gery”.

“... ek het meer inligting verwag, maar hulle (dosente) het maar swak klas gegee – die klasse was maar kort gewees – hulle (dosente) het maar min gedoen”.

Hierdie stellings deur die studente gemaak dui op ‘n negatiewe teenoor van die dosente wat uiteindelik ook sal lei tot 'n negatiewe teenoor die instelling. Studente wat beoog om te studeer aan hoëronderrysinstellings het bepaalde verwagtinge van die instelling wat strek vanaf dit wat die kursus en instelling opsigself aanbied, tot die wyse waarop dit aangebied word. Indien daar nie aan hierdie verwagtinge voldoen word nie, kan dit daartoe lei dat die studente nie bereid is om hulle volle samewerking te gee ten opsigte van dit waarvoor hulle daar is nie, en dit lei dus in baie gevalle tot ‘n ongelukkige en/of onsuksesvolle student.

#### **7.3.2.4 Invloed van groep**

Die samelewing is op so ‘n wyse gestruktureer dat die meerderheid funksies wat deur die mens uitvoer word in groepverband is. Studente wat aan hoëronderrysinstellings studeer is dikwels onderhewig aan groeppaktiwiteite, veral as die studente in koshuise inwoon soos in die meeste gevalle die geval is by landbou-opleidingsinstellings. Die word indirek van die studente verwag om in groepe saam te werk en te sosialiseer. Dit word eintlik van die student verwag om in groepe te kan saamwerk. Op kampusse aan hoëronderrysinstellings bestaan daar hoofsaaklik klasgroepe, studiegroepe, sosiale groepe en sportgroepe. Van die groepe word formeel saamgestel soos byvoorbeeld ‘n studiegroep wat ‘n projek

moet doen, of informeel soos byvoorbeeld 'n studiegroep wat saamwerk aan probleme op 'n informele wyse. Studente moet dus inskakel by een of meer van hierdie groepe, en die individuele student moet ook aanvaar word deur die groep ten einde gelukkig en suksesvol te wees.

Die vraag is egter met hierdie studie – hoe beïnvloed die groep (enige groep waarvan die student deel was) die individuele student? Die vraag kan ook aangepas word deur te vra – watter rol het die groep gespeel (of nie gespeel nie) in die feit dat die student studies gestaak het? Van die aspekte rondom die rol van groepe is saam gegroepeer in kategorieë en word vervolgens bespreek.

#### 7.3.2.4a Intellektuele opgewassenheid (G1)

'n Redelike groot mate van selfvertroue is normaalweg nodig om 'n aktiwiteit suksesvol deur te voer (Osche 2000). Dit is ook van toepassing op studies. Die student wat glo in sy eie vermoëns behoort op akademiese vlak makliker aan te pas, in te skakel en suksesvol te wees as ander wat nie daardie geloof in hulle eie vermoëns het nie (v.g.l. 4.3). Die ontwikkeling van selfvertroue in die individu se eie vermoëns begin alreeds vroeg op skoolvlak. Indien die kind reeds vanaf 'n jong stadium gedurig beleef dat hy/sy nie akademies opgewasse is nie, sal die kind met verloop van tyd 'n lae selfbeeld ten opsigte van die akademie ontwikkel wat natuurlik ook kan lei tot 'n lae selfbeeld oor die algemeen. Studente wat aan hoëronderrysinstellings begin studeer met 'n selfkonsep van 'n agterstand wat die akademie betref, se aanpassing en inskakeling by die instelling behoort moeiliker te verloop as normaalweg (Tinto 1994; Cottrell 2001).

Dit blyk dat die meeste studente waarmee onderhoude gevoer tydens die studie nie intellektueel minderwaardig gevoel het nie. Inteendeel, die meeste studente het hulself akademies op gelyke vlak as hulle medestudente beoordeel, en in sommige gevalle selfs hoër as hul medestudente. Die meeste studente het op die vraag of hulle die gevoel gekry het dat hulle akademies nie goed in die groep ingepas het nie, meesal die strekking van die volgende student se antwoord gehad:

“Nee wat, ek het goed ingepas (akademies) en glad nie 'uit' gevoel nie”.

Daar was tog enkele studente wat oor die algemeen nie tuis gevoel het tussen hulle studentemaats wat die akademiese sy betref nie. Die volgende aanhalings is voorbeelde hiervan:

“Ek het mismoedig geraak – depressief kan ‘n mens amper sê, want die ouens gaan uit aand vir aand, kom drie-uur in die oggend in, leer so ‘n bietjie en kry sestig persent. Ek het baie harder geleer in vergelyking met hulle en het nie deurgekom nie, of het dit net-net gemaak – nee, dit het my baie mismoedig gemaak”.

“In die begin het ek nogal gevoel ek is ‘n bietjie agter by hulle...”

“Hulle het my gespot en so...”

“... especially in certain subjects... I felt a bit lower than my peers”.

In een van die gevalle het die student dit glad nie gemeld dat hy enigsins akademies minderwaardig gevoel het nie. Volgens waarneming was dit egter die geval. Die afleiding wat gemaak is, was dat die student weens die agtergrond vanwaar hy kom, en die tipe skool waarin hy was, so minderwaardig gevoel het dat hy dit nie eens wou vermeld nie. Die student het baie minderwaardig gevoel in die groter groep en het baie spanning daarvoor beleef.

#### 7.3.2.4b Die groter groep versus kleiner groep (G2)

Die grootte van die groepe waarin studente hulleself bevind speel ‘n belangrike rol in die geluk of sukses van die student. Dit wil voorkom asof die meeste studente met wie onderhoude gevoer is ‘n definitiewe voorkeur het vir die kleiner groep (vgl. 7.3.1.2a). Die groepe wat hoofsaaklik hier ter sprake is, is die akademiese groepe wat formeel saamgestel is, aangesien nie-formele en sosiale groepe is gewoonlik van nature kleiner is.

Tydens die onderhoude het studente heel dikwels terug verwys na die groepgroottes waaraan hulle op skool gewoond was en het daarom in baie gevalle dit wat hulle by die hoërondwysinstelling aangetref het, daarmee vergelyk. Die groepgroottes soos wat dit op skool aangetref word is volgens die studente meer hanteerbaar en ook meer studentvriendelik soos wat dit deur die volgende stellings uitgewys word:

“Ons was ongeveer 34 kinders in die skool van standerd ses af, en op (*naam van instelling*) was ons ongeveer 130 in die klas – ek ken nou nog nie die meeste van die studente wat saam met my in die klas was nie”.

“In die groot groep is dit nogal moeilik – op skool is daar ongeveer 32 in die klas, en as iemand daar geraas het, het jy sommer maklik vir die persoon gesê om stil te bly. By (*naam van instelling*) kan jy nie sommer opvlieg en vir die ou daar oorkant sê bly stil nie”.

In hierdie geval verwys die student waarskynlik na die dissipline wat in die groter groep moeiliker gehandhaaf word.

Van die studente het gemeld dat hulle meer ontuis gevoel het in die groter groep en dit ook as minder vriendelik ervaar het. Dit wil voorkom asof die studente dit as onaangenaam ervaar het en hulself daarom nie ten volle in die groep kon uitleef nie, omdat hulle tot 'n mate bedreig gevoel het. Die onderstaande aanhalings dui daarop:

“... ek was een van die top studente in my skool, maar by (*naam van instelling*) het ek nie regtig geweet waar ek staan met al daardie mense daar nie...”

“By (*naam van instelling*) was ons in die omgewing van 12 tot 20 studente in die klas en die student:dosent verhouding was baie beter, en dit was baie meer vriendelik...”

Sekere studente het aangetoon dat hulle van mening is dat dit akademies beter is wanneer kleiner klasgroepe teenwoordig is. Dit wil voorkom asof studente meer gereedlik bereid is om deel te neem aan klas aktiwiteite en/of gesprekke in die kleiner groep, en hulle voel ook meer gemaklik om vrae te vra of menings te lug. Die volgende is voorbeelde van aanhalings in die verband:

“... in sekere vakke het hulle (dosente) kleiner groepies gemaak, en in daardie vakke het ons gewoonlik beter gedoen... want jy kan vrae vra...”.

“Op skool doen die onderwysers meer moeite vir die leerders omdat die klasse soveel kleiner is...”

Die student probeer waarskynlik met hierdie stelling om te verduidelik dat dit makliker vir die onderwyser is om meer noukeurig aandag aan die individu in kleiner groepe te gee.

Studente se voorkeur vir kleiner groepe word miskien die beste deur die volgende voorbeelde verduidelik waar die studente spontaan op hul eie kleiner akademiese groepe gevorm het wat saam gewerk het en mekaar gemotiveer het:

“Ons was so vier studente saam wat ‘n kleiner groep gevorm het en mekaar gemotiveer het om te leer ...”

“...ek was baie gelukkig... ons was nie ‘n groot groep nie, so agt ouens wat saam gewerk het”.

Volgens bogenoemde blyk dit dat die groter akademiese groepe soos aangetref by hoëronderrysinstellings nie as positief deur studente ervaar word nie. Dit blyk dat dit die aanpassing en inskakeling van sekere studente by die akademiese instelling bemoeilik, en derhalwe bydraend kan wees tot studente-uitval.

#### 7.3.2.4c Beïnvloeding van groep op studies van individu (G3)

Dit het telkemale tydens die gesprekvoering met die studente na vore gekom dat die groep ‘n beduidende invloed gehad het op die geluk (vgl. 7.3.2.2b en 7.3.2.2d) en gemotiveerdheid (vgl. 7.3.1.1c en 7.3.1.3a) van die student. Die vraag het onwillekeurig na vore gekom: watter invloed het die groep op die studies van die studente gehad? Watter rol het die groep(e) waaraan die student behoort het gespeel in die vroegtydige staking van studies van die studente met wie die onderhoude gevoer is? Geen duidelike tendens dat dit oorwegend negatief of oorwegend positief was kon waargeneem word nie, en dit het verskil van individu tot individu.

In baie van die gevalle het van die studente aangedui dat hulle positief ondersteun is deur die mede-studente in die groepe waarin hulle was, en dit was geensins ‘n bydraende faktor tot enige uitvalle deur die studente nie. Dit het soms voorgekom dat hierdie spesifieke studente meer ondersteuning van hulle mede-studente ontvang het omdat die studente waarskynlik besef het dat die betrokke studente probleme op akademiese gebied ervaar. Die volgende aanhalings illustreer die positiewe beïnvloeding van die groep op die individuele student:

“Ja, die ouens het my baie ondersteun en het my baie gehelp”.

“They motivated me. Sometimes I thought I couldn’t do well when studying for a test, and then they will tell me - no man you can do well...”

“Nee, daar was glad nie probleme nie, as daar geleer moes word, het ons geleer”.

“My vriende het my gemotiveer om hard te werk...”

In ander gevalle weer het van die studente wel aangedui dat hulle negatief deur die groep beïnvloed is wat studies betref. Dit kom voor asof van die studente in die groepe maats soek om nie te werk nie, en daarom daarop uit is om mede-studente te beïnvloed om eerder ander aktiwiteite as akademiese aktiwiteite te beoefen. Die volgende is voorbeelde daarvan:

“Nee, die groep het my nie gemotiveer om hard te werk nie, eerder om nie hard te werk nie”.

“En verder is daar maar altyd die groot groep wat jou aanpor en sê kom ons gaan kuier... jy is mos jou eie baas (kan self besluite neem) – ek moet sê ek het seker redelik baie foute gemaak, maar op die einde van die dag het ek ‘n duur les daaruit geleer”.

“... en dan was daar altyd ‘n paar wat gesê het nee man ons gaan nie vanaand leer nie”.

“Daar was sulke gevalle waar vriende my soms negatief beïnvloed het...”

Die invloed van die groep op die akademiese ingesteldheid van die individu kan saamgevat word deur die onderstaande stelling deur een van die respondente:

“... partkeer sal ons nou vir mekaar gesê het dat vanaand moet ons hard werk, maar daar is mos altyd iets wat voorval... Ek sal sê as jy nie regtig vreeslik baie selfdisipline het nie, word jy maar baie gou meegevoer deur die massa. Die koshuis het my as persoon nogal taamlik beïnvloed – op ‘n negatiewe wyse”.

Die student lig hier die kern van die saak uit naamlik die selfdisiplinerende faktor. Dit blyk dat die student wat ‘n gebrek het aan selfdisipline, maklik op ‘n negatiewe wyse deur die groep beïnvloed sal word, of self een van die studente sal wees wat ander probeer beïnvloed om nie hard te werk nie.

#### 7.3.2.4d Beïnvloeding van die groep op algemene geluk van die student (G4)

Alhoewel dit uit die onderhoud met die respondente geblyk het dat daar sommige is wat op ‘n negatiewe wyse deur hul mede-studente in die groep waarin hulle

beweeg beïnvloed word wat die akademie betref, was die negatiewe beïnvloeding van die groep op die algemene geluk oënskynlik minimaal. Dit het oor die algemeen voorgekom asof die meeste van die studente gelukkig was in die onderskeie groepe waarin hulle beweeg het, en sommige van hulle was inderwaarheid spyt dat hulle nie meer deel van daardie groep(e) is nie weens hulle uitval. Die volgende aanhaling illustreer hierdie waarneming:

“Ja, ek het baie goeie vriende gemaak op (*naam van instelling*), veral so twee-drie ouens vir wie ek altyd sal onthou, of wat altyd my vriende sal bly. Eendag het ek gesien daar is op so 'n plakkaat geskryf 'eenmaal 'n (*student aan die instelling*) altyd 'n (*student aan die instelling*)' – en dit is verder so dat as jy by iemand kom en jy vind uit hy/sy was op (*naam van instelling*) dan is dit asof julle mekaar dadelik ken...”

Die respondente beskryf die positiewe beïnvloeding van die groep op hulle geluk met woorde soos 'geniet'; 'gelukkig'; 'tevrede'; 'goeie vriende' soos deur die volgende aanhalings aangedui word:

“... ek het dit baie geniet daar...”

“Dit was lekker – ek was baie gelukkig”.

“... ek moet sê ek was heel tevrede”.

“Ek het goed ingepas en glad nie uit gevoel nie”.

“Ons (groep studente van dieselfde omgewing) het goeie vriende gemaak met die ander ouens in die groep”.

“We were a lot of good pals ... and we also met a good lot of guys from the area there”.

Dit moet ook vermeld word dat by een van die respondente dit nie die geval was dat hy die invloed van die groep as positief ervaar het nie, en hy het soos volg geantwoord op 'n vraag in hierdie verband:

“Die groep het my op 'n negatiewe wyse beïnvloed”.

Die afleiding is gemaak dat die student hier meer verwys het na die omstandighede in die koshuis waar hy woonagtig was en waarby hy nie regtig kon aanpas nie.

In 'n ander geval weer het die student vermeld dat hy maklik inskakel by ander (groepe), maar dat dit in werklikheid nie die geval was nie. Hy het dit as volg gestel:



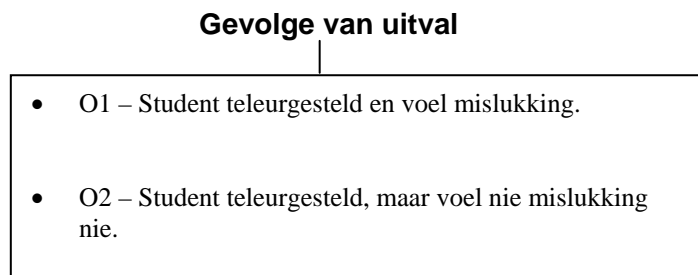
“Ek het ‘n paar ouens geken, maar nie so baie nie – maar ek het nie probleme daarmee nie, ek skakel maklik in”.

Die student was ‘n dagstudent by ‘n instelling waar die meerderheid studente in die koshuise inwoon, en dit het geblyk dat hy nie regtig by die akademiese of sosiale groepe ingeskakel het nie. Volgens hom het dit hom nie gehinder nie, maar hy vermeld ook nie dat hy gelukkig was nie en kom hy eintlik heeltemal neutraal voor wat dit betref.

Dit wil dus uit die onderhoude voorkom asof die meeste studente gelukkig was in die akademiese en sosiale groepe waarin hulle was, en het dit geen rol gespeel in die vroegetydige staking van studies aan die onderskeie instellings nie.

### 7.3.3 Gevolge van uitval

Die derde en laaste kluster handel oor die gevolge wat uitval aan die hoërondewysinstelling op die student gehad het. Slegs twee kategorieë is hier geïdentifiseer naamlik: die student is teleurgesteld en voel ‘n mislukking, en dat die student teleurgesteld is, maar tog voel dat sekere lesse geleer is. Die student voel dus nie ‘n mislukking nie.



**Figuur 7.4: Gevolge van uitval vir die student**

Dié twee kategorieë word vervolgens bespreek:

#### 7.3.3a Student teleurgesteld en voel misukking (O1)

Sommige van die respondente het die feit dat hulle nie hul studies voltooi het nie en dus uitgeval het, as ‘n mislukking ervaar. Dit is uiteraard so dat alle studente wat uitval in ‘n meerdere of mindere mate teleurgesteld sal voel (vgl. 3.6), maar stellings gemaak deur studente wat in hierdie kategorie ingesluit is, het laat blyk dat hulle die uitval as uiters negatief beleef het.

Van die studente het gemeld dat hulle baie graag die kursus wou voltooi, 'n kwalifikasie behaal, en daarna gaan werk in die rigting waarin hulle studeer het. Die feit dat hulle misluk het in hierdie poging het hulle baie teleurgesteld in hulleself gelaat. Die volgende aanhalings is voorbeelde hiervan:

“Ek is teleurgesteld, want ek sou graag wou klaarmaak, maar nou kan ek nie...”

“Ek is nogal baie teleurgesteld... ek het nogal regtig gedink ek gaan dit maak”.

“Ek voel definitief 'n mislukking, want ek hou nie daarvan om iets te begin en dit nie te voltooi nie... ek het eers geweier om handdoek in te gooi, maar ek was so ver agter dat ek dit nie kon maak nie”.

Ander respondente voel weer dat hulle die tyd wat hulle bestee het aan die instelling gemors het, en daarom is hulle teleurgesteld in die feit dat hulle die instelling met leë hande verlaat. Die studente is van mening dat hulle niks uit die hele proses geleer het nie en liefs hul tyd beter kon aangewend het soos wat die onderstaande aanhalings aandui:

“Ek het nie baie daaruit gekry nie...”

“... ek weet nie wat ek as persoon daaruit geleer het nie.”

“'n Mens voel teleurgesteld. Ek het hoë verwagtinge van myself gehad, gedink ek gaan klaar swot en dan werk met iets agter my naam. Ek voel ek het in totaal drie jaar van my lewe gemors. Ek voel ek het baie ingesit en niks teruggekry nie.”

Daar was ook die studente wat gemeld het dat hul naasbestaandes saam met hulle baie teleurgesteld was. In sommige gevalle het hulle 'n mislukking gevoel omdat hulle van mening was dat hulle hul naasbestaendes teleurgestel het, en in een van die gevalle het die ouers van die student haar verwytd omdat sy misluk het in haar studies. Die onderstaande aanhalings dui dit aan:

“Ja ek het 'n mislukking gevoel omdat my ouers dit so direk vir my gesê het – u weet die storie van ek het my lewe nou weggegooi, ek gaan nie nou 'n kwalifikasie behaal nie, ensovoorts”.

“My ma-hulle is teleurgesteld en my meisie ook...”

“Dit was ‘n teleurstelling – baie groot teleurstelling – ek dink my ouers het dit erger gevat as wat ék dit ervaar het...”

Dit kan uit die bostaande afgelei word dat hierdie studente die feit dat hulle uitgeval het as onaangenaam en baie negatief ervaar – ‘n ondervinding waaruit hulle oënskynlik nie baie geleer het nie.

### 7.3.3b Student is teleurgesteld, maar voel nie ‘n mislukking (O2)

‘n Aannee kan gemaak word dat alle studente wat uitval uit studieprogramme dit as ‘n mislukking ervaar. Die student wat verplig word om studies te staak weens die onvermoë om te voldoen aan minimum standaarde, behoort uiteraard meer teleurgesteld te voel as die student wat vrywillig die besluit neem om studies te staak. In laasgenoemde geval is die moontlikheid groter dat die student eerder teleurgesteld sal voel oor die feit dat hy/sy byvoorbeeld ‘n verkeerde besluit geneem het, of omdat hy/sy so ver agter geraak het met studies dat hulle eerder studies staak as om later mislukking te ervaar.

Dit het uit die onderhoude met die studente wat uitgeval het aan landbou hoëronderwysinstellings geblyk dat die uitvalervaring in die meerderheid van die gevalle nie as ‘n mislukking beleef word nie. Sommige studente was aanvanklik teleurgesteld, maar het later tot die insig gekom dat dit eintlik tot voordeel van hulleself is. Die volgende aanhalings verduidelik dit as volg:

“In die begin het ek dit as ‘n mislukking ervaar, maar later het ek dit gesien as net ‘n struikelblok wat ek moet oorkom. Dit is eintlik die eerste groot terugslag wat ek in my lewe oorkom. Later was ek van mening dat dit eintlik ‘n goeie ding is wat met my gebeur het, en dat daar baie positiewe dinge hieruit kan voortkom. Ek weet nou wat om vorentoe te maak. Ek sal nie weer dieselfde fout maak nie”.

“Nee, ek is positief. Ek gaan nie nou stilsit nie, ek sal vorentoe gaan. Ek voel daar is ‘n doel”.

Die meeste van die studente het die mening gehuldig dat hulle beslis geleer het uit die hele proses. Hulle is nog steeds teleurgesteld oor die uitval, maar is van mening dat dit wat hulle tydens die tydperk aan die instelling geleer het, bydraend is tot hulle breë algemene kennis. Die volgende aanhalings illustreer dit:

“Ek moes my studies staak, maar ek voel nie dat dit nie die moeite werd was nie, ek voel steeds dat ek definitief iets geleer het. Daar is nou nie bewyse daarvoor nie, maar ek het definitief my kennis verbreed”.

“Toe ek die uitslae sien was ek ongelukkig, want ek het dit nie verwag nie – maar nou aanvaar ek dit so, ek het dit nie gemaak nie, en ek het geleer daaruit – ek sal definitief harder werk as ek weer die geleentheid kry – dis maar miskien hoe die lewe vir jou ‘n les wil leer”.

“Uit die perspektief gesien dat ek nie my kwalifikasie behaal het nie, is dit ‘n mislukking, maar as ek dit moet beoordeel in terme van my lewe dan sien ek dit as ‘n leerproses”.

“Ek voel nie regtig ‘n mislukking nie – ek voel ek het iets geleer uit die saak...”

“... jy sal ouens kry wat voel hulle het misluk, ouens wat dan sommer keelvol is vir die hele storie en alles los. Ek glo weer dat ‘n mens eers ‘n bietjie harde bene moet kou voordat jy kan kom waar jy wil wees. Ek het baie tydens die proses geleer, en ‘n mens kan net ‘n beter mens aan die ander kant uit kom”.

Uit die bogemelde stellings kom dit na vore dat dit nie net feitekennis is wat bygeleer is nie, maar ook kennis van die lewe oor die algemeen. Van die studente het pertinent die feit dat hulle selfkennis in die proses verbreed is vermeld soos die volgende voorbeelde aandui:

“Ek het nou nie in die wêreld se oë iets bereik nie, maar vir myself weet ek dat ek ook iets bereik het”.

“... ek dink ek het meer selfvertroue in wat ek doen”.

Die normale verwagting na ‘n uitvalervaring is moontlik minder selfvertroue, maar by bogenoemde student is die teendeel naamlik meer selfvertroue die gevolg.

Die laaste groep respondente wat uitval nie as ‘n mislukking ervaar het nie, is studente wat studies aan die instelling gestaak het vanweë hul ontevredenheid met die instelling se optrede. Die studente is teleurgesteld in die instelling(s) waaraan hulle studeer het, en het studies gestaak hoofsaaklik weens hul ontevredenheid met die instelling(s). Die volgende aanhalings deur die studente gemaak op die vraag of hulle ‘n mislukking voel na die staking van studies, was onder andere die volgende:

“No, I just left there because of the institution...”

“Nee ek voel nie ‘n mislukking nie – ek het geloop (studies gestaak) oor die instelling...”

“No I just left there because the place was very unorganised”.

Die term studente-uitval word té maklik gesien as negatief. Daar is wel gevalle waar studente-uitval bydraend is tot verdere suksesse deur ‘n student (kyk 3.6). Waar dit dus in sommige gevalle blyk ‘n negatiewe aspek te wees, is dit duidelik dat dit soms ook wel ‘n positiewe aspek mag wees.

#### **7.4 ALGEMENE AFLEIDINGS**

Sekere algemene afleidings kan uit die kwalitatiewe ondersoek gemaak word. By die meeste van die respondente was daar ‘n oënskynlike gebrek aan duidelike doelwitte teenwoordig ten opsigte van die rede(s) vir studie onderneem. Hierdie gebrek aan doelwitte is moontlik die gevolg van onsekerheid wat by die studente kon voorkom en wat onder andere die gevolg gehad het dat studente nie werklik gemotiveerd was om sukses met hulle studies te behaal nie.

Die meeste respondente het die klasgroepgroottes by die onderskeie instellings té groot en daarom studentonvriendelik gevind. Klasgroepgrootte kan derhalwe beskou word as ‘n faktor om in ag te neem rondom die problematiek van studente-uitval.

Die meeste respondente was duidelik nie instaat om die groter volumes werk soos gevind word by die hoëronderwysinstellings te hanteer nie. Die groter volume werk het veral ‘n impak gehad op die tydsbestuursaspek by die respondente. Respondente het ‘n onselfstandigheid getoon ten opsigte van die analisering van studiemateriaal. Hul studies het baie harder werk vereis as dit waaraan hulle gewoon was op skool en die nodige selfdissipline in die opsig het duidelik ontbreek. Hierdie gebrek aan selfdissipline was in sommige gevalle die hooforsaak waarom studente onsuksesvol was met hul studies. Dit blyk dat respondente oor die algemeen nie bereid was om hard te werk nie. Soms was dit as gevolg van die optrede van die hoëronderwysinstelling, en in ander gevalle weer was die studente van mening dat hul tyd gemors was deur die verpligte neem van “onnodige” vakke in die kursus.

Die standaardverskil tussen die skool en die hoër onderwys was vir die meeste studente te drasties. Die persoonlike verhouding tussen dosent en student is deur die meeste respondente as vreemd of swak ervaar. Hierdie leemte ten opsigte van die verwagtinge wat die studente van die dosente gehad het, het optimale funksionering belemmer. Daarby was die aanvanklike sosiale integrasie vir die meeste respondente moeilik en veeleisend. Dit het ook in die meeste gevalle baie van die studente se tyd in beslag geneem.

Die voorafinligting wat die student self ingewin het, of wat aan hom/haar verskaf was in verband met akademiese sowel as sosiale aspekte, was in baie gevalle onvoldoende. Dit het daartoe gelei dat studente verkeerde kursusse of verkeerde instellings gekies het vir verdere studie. In sommige gevalle was die kursusse bo verwagting moeilik, en dit het ook meegebring dat studente vakke moes neem wat hulle nie beplan het om te neem nie.

Uit die onderhoude met die respondente blyk dit dat die groep(e) waarin die studente beweeg meerendeels 'n positiewe uitwerking op die studente gehad het. In slegs 'n minderheid van die gevalle het groepverbintenis 'n bydraende rol gespeel in die keuse tot beëindiging van studies.

Studente-uitval het oor die algemeen teleurstelling by die student tot gevolg gehad, maar dit blyk dat in die meeste gevalle die studente dit nie as 'n mislukking ervaar nie, en is waardevolle lewenslesse daaruit geput.

## **7.5 OPSOMMING**

In hierdie hoofstuk is die analise en resultate van 'n kwalitatiewe empiriese ondersoek aan vier hoëronderwysinstellings wat landbou-opleiding aanbied, weergegee. Vyftig moontlike faktore (kategorieë) is geïdentifiseer en gegroepeer onder agt verskillende temas wat weer vervat is in drie klusters. Elk van hierdie faktore (kategorieë) is binne tematiese verband in die onderskeie klusters bespreek.

Die kwalitatiewe empiriese ondersoek het ten doel gehad om die faktore wat moontlik kan lei tot- of 'n invloed uitoefen op studente-uitval, te identifiseer. Sommige kombinasies van hierdie faktore sou sekere tendense of patrone kon

aandui wat moontlik algemeen teenwoordig mag wees in gevalle van studente-uitval.

Bevindinge gemaak tydens die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek tesame met 'n interpreterende opsomming van die data gein tydens die kwalitatiewe ondersoek, word saam met die gevolgtrekkings wat daaruit gemaak is en voorstelle vir verdere studies, in hoofstuk 8 bespreek.

## HOOFSTUK 8

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 8.1 INLEIDING

Studente-uitval aan hoërondewysinstellings is vir alle belanghebbendes daarby onaanvaarbaar (vgl. 2.3). Uitvalkoerse, tesame met 'n lae deurvloeyfer, is óók die geval aan landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys (vgl.1.1). Die waarskynlike redes waarom studente uitval, of langer neem om hulle studies te voltooi, is deur hierdie studie ondersoek. In hierdie hoofstuk, word die bevindinge van die studie saamgevat en word gevolgtrekkings gemaak op grond van insigte verkry uit die literatuur sowel as die kwalitatiewe ondersoek wat gedoen is. Die implikasies hiervan vir landbou-opleidingsinstellings word bespreek en enkele verbandhoudende aanbevelings gemaak. Aspekte wat nie deur die studie hanteer is nie, maar wat verdere ondersoek vereis, word ook uitgelig.

#### 8.2 DIE PROBLEEM VAN DIE ONDERSOEK

Studente-uitval is nie 'n nuwe onderwerp wat ondersoek vereis nie, maar word reeds baie jare lank as 'n probleem ervaar (vgl 2.1). Tog wil dit blyk dat hierdie onderwerp óf te onaangenaam is óf te sensitief is om daadwerklik aan te spreek (vgl. 3.6.1). Dit blyk ook dat oplossings nie voor die handliggend is nie, en dat die verskeie strategieë aangewend deur verskillende instellings, nie oral die gewenste uitwerking het nie (vgl. 3.2).

Ongeveer 'n kwart van alle studente wat toegelaat word tot hoërondewysinstellings in Suid-Afrika laat vaar hulle studies, terwyl slegs ongeveer vyftien persent van alle studente dit vermag om hulle studies binne die minimum tydperk te voltooi (vgl. 2.2). Hierdie toedrag van sake het verskeie negatiewe implikasies vir die student, die hoërondewysinstelling (vgl. 3.7.1), sowel as vir die ekonomie van die land (vgl. 2.1). Die meeste uitvalle vind plaas gedurende die eerste jaar van studie (vgl. 3.4) wat moontlik kan dui op groot graadverskille tussen die uittreevlak op skool en die intreevlak by hoërondewysinstellings. Dit dui ook op aanpassingsprobleme van studente (vgl. 3.3.2.5). Wat kommerwekkend is, is dat al die studente wat toetree tot die hoër onderwys, toegelaat is daartoe, wat impliseer dat hierdie studente veronderstel is om hulle kursusse suksesvol te kan voltooi (vgl. 3.7.1).



### **8.3 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK**

Die studie se hoofmerk was om te bepaal wat die waarskynlike rede is waarom 'n sekere groep studente wat aan landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys begin studeer hulle studies voortydig vrywillig of verpligtend staak. Verklarings uit die verskynsel kon daartoe lei dat strategieë daaruit ontwikkel word waardeur studente-uitval geminimaliseer kan word (vgl. 8.6.1 en 8.6.2). 'n Sekondêre doel van die studie was om 'n teoretiese raamwerk daar te stel waarmee die staking van studies verklaar kon word (vgl. 8.6). Die raamwerk sou dan poog om insigte te verskaf waarom studente sowel as instellings soms leemtes vertoon, asook waar tussenbeide getree kan word om die toedrag van sake te verbeter. Die doel was dus om 'n lewensvatbare sintese daar te stel tussen die karakteristieke van stakers, die rede waarom studies gestaak word, en die aard van suksesvolle retensieprogramme by hoëronderwysinstellings.

### **8.4 BEVINDINGE VAN DIE STUDIE**

Die bevindinge van hierdie studie verteenwoordig 'n sintese tussen die insigte verkry uit die literatuurstudie (vgl. hoofstukke 2, 3 en 4) en die ontleding van data vanuit die empiriese ondersoek (vgl. hoofstuk 7). Verskeie aspekte soos gevind in die literatuur kan direk verbind word aan die empiriese gegewens. Ander aspekte kom egter slegs in die literatuur voor en blyk nie as bepalende faktore gesien te word deur die subjekte van hierdie studie nie. Andersyds is daar faktore gemeld deur die studente in die betrokke opleidingsmilieu wat nié deur die literatuur ernstig belig word nie. As gevolg van die klem wat deur navorsers op die akademiese integrasie aan die een kant en sosiale integrasie aan die ander kant geplaas word, word die bevindinge aangebied as akademiese faktore en nie-akademiese faktore.

#### **8.4.1 Akademiese faktore**

Die studie toon dat 'n aantal akademiese faktore as van die hoofkategorie beskou word wat 'n rol speel in die voortydige staking van studies van studente. Hierdie faktore is onduidelike doelwitte en ongemotiveerdheid, wanpersepsies oor harde werk, ontbrekende verklarende kennis, akademiese aanpassing, verkeerde akademiese verwagtinge, taalprobleme, wanaanpassing, moeilikheidsgraad, inkongruensie en isolasie, asook akademiese standaarde en toelatingsvereistes.

#### **8.4.1.1 Onduidelike doelwitte en ongemotiveerdheid**

Die studie toon dat studente onseker is oor hul langtermyn doelstellings (vgl. 3.3.1.2). Die verwagting is dat die meeste van die jong mense 'n groot mate van onsekerheid sal hê waarheen hul oppad is. Die meeste studente betree die hoër onderwys met die hoop dat hul iewers gedurende die studente jare vir hulself 'n betekenisvolle antwoord op die soeke na 'n langtermyn doel sal vind (vgl. 7.3.2.3b). Die *doelwitte* van elke individuele student, asook die die graad van *gemotiveerdheid* wat die student het ten opsigte van sy/haar studies, blyk een van die belangrikste faktore te wees in die bereiking van sukses aldan nie (vgl. 3.5.3; 4.4 en 4.5). Die kwaliteit van die toegewydheid van die individu (vgl. 7.3.1.1c), wat 'n aanduiding is van die bereidwilligheid van die student om sy/haar doelwitte te bereik, is egter van kardinale belang. Studente wat nie duidelike doelwitte het nie, of wat negatiewe bagasie saamdra ten opsigte van leerondervindinge (vgl. 7.3.1.2e), neig om makliker studies te staak (vgl. 7.3.1.1a). Dit blyk dat indien instellings daarin kan slaag om vroeë suksesse by studente te bewerkstellig (vgl. 7.3.1.1c), asook om studente te beweeg om betrokke te raak by relevante akademiese aspekte, dit die motiveringsvlak van studente kan verhoog (vgl. 7.3.1.3c en 7.3.1.3d).

#### **8.4.1.2 Wanpersepsie van harde werk**

Die ondersoek toon ook dat die persepsie van *voldoende studies* by studente in 'n groot mate van mekaar verskil (vgl. 3.3.1.5). Sommige studente het 'n verkeerde persepsie van studeer of *harde werk* (vgl. 7.3.1.2e), wat weens verskeie redes kan ontstaan (vgl. 3.3.1.1 en 7.3.1.2b). Die aanslag ten opsigte van dit wat van die student verwag word verskil van skool tot hoërondewysinstelling (vgl. 7.3.1.3a). Die verskil word soms as drasties beskryf, en kom hoofsaaklik daarop neer dat die skool meer geneig is om klem te lê op memorisering (vgl. 7.3.1.2m), terwyl hoërondewysinstellings veral onafhanklike denke, insig en toepassing vereis. Dit kom voor asof sommige studente dit moeilik vind om die benadering wat hulle aangeleer het op skool ten opsigte van studies te verander of aan te pas (vgl. 7.3.1.2m en 7.3.1.3c). Leerders op skool is meer geneig om 'n oppervlakkige benadering te volg as gevolg van die feit dat die tipe assessering dit daar vereis. Ander benaderings soos die in-diepte- sowel as die strategiese benaderings is belangrik vir suksesvolle studies in die hoër onderwys (vgl. 3.7.2.8 en 3.7.4.9).

#### **8.4.1.3 Ontbrekende verklarende kennis**

'n Duidelike tendens is dat sekere basiese skoolvakke as noodsaaklik beskou word vir bepaalde studierigtings aan hoërondewysinstellings. Indien hierdie vakke egter afwesig is by studente, ervaar die studente gewoonlik probleme (vgl. 7.3.1.2h en 7.3.1.2l). Hierdie studente het gewoonlik nie die nodige *agtergrondkennis* of *verklarende kennis* (vgl. 4.3) van die betrokke studierigting nie, en groter toegewydheid word derhalwe van dié studente vereis (vgl. 3.7.3.4). Nie alle studente is bereid om aan hierdie vereistes te voldoen nie, en kan gevolglik ongemotiveerd raak en/of mislukking ervaar. In ander opsigte word studente weer verplig om sekere vakke, wat hulle as *nie-toepaslike vakke* beskou, met sekere studierigtings te neem en dit stem die studente negatief (vgl. 7.3.1.3d). Dit blyk dus dat hoërondewysinstellings 'n groot verantwoordelikheid het ten opsigte van die toelating van geskikte studente tot studieprogramme (vgl. 3.7.1), sowel as die positiewe oriëntering van studente ten opsigte van die belangrikheid van die volg van sekere vakke met spesifieke studierigtings.

#### **8.4.1.4 Akademiese aanpassing**

*Akademiese aanpassings* van nuwe toetreders tot die hoër onderwys sluit verskeie aspekte in. Die feit dat dit soveel aspekte insluit is 'n aanduiding van die kompleksiteit van hierdie aspek vir sommige studente (vgl. 3.5.4). Hierdie feit blyk duidelik uit die studie. Enkele faktore wat akademiese aanpassing van studente by hoërondewysinstellings beïnvloed kan toegedig word aan die agtergrond van elke individuele student (vgl. 3.3.1.3; 4.2.3 en 4.3). Die tipe skool waaraan die student 'n leerder was kan byvoorbeeld in 'n meerdere of mindere mate die aanvanklike integrering van die student beïnvloed (vgl. 7.3.1.2a en 7.3.1.2h). So sal studente afkomstig van kleiner plattelandse skole die gewoonlik groter klasgroottes by hoërondewysinstellings problematies vind (vgl. 3.3.1.7; 7.3.1.2a en 7.3.2.4b). Groot klasgroepe by hoërondewysinstellings blyk in elk geval vir bykans alle studente 'n probleem te wees. Die onpersoonlikheid van groter klasgroepe wat weer 'n negatiewe invloed het op formele en informele kommunikasie binne klasverband, word as problematies beskou (vgl. 3.3.2.2). Dit het die gevolg dat daar moontlik 'n swak verhouding tussen dosent en student kan ontstaan wat kontraproduktief op die studies van die student kan inwerk (vgl. 3.7.2.5 en 7.3.2.3h). Dit blyk dat studente die persoonlike aandag van die dosent hoog aanslaan (vgl. 4.6.2), en dit sluit aan by sommige navorsers se siening dat, hoe gunstiger die dosent-student verhouding (op

persoonlike vlak sowel as getallegewys), hoe hoër sal die vlak van studenteretensie wees (vgl. 3.7.5.2 en 7.3.1.2j).

Akademiese aanpassingsprobleme soos die hantering van groter volumes werk (vgl. 7.3.1.2d), die afneem van kernnotas (vgl. 7.3.1.2f), die analisering van studiemateriaal (vgl. 7.3.1.2c) en tydsbestuur ten opsigte van studies (vgl. 7.3.1.2k), is enkele ander faktore hier betrokke. Die wyse waarop die studente instaat is om *metodes te ontwikkel* om hierdie aanpassings te hanteer, is bepalend in die wyse waarop die studente akademies sal integreer (vgl. 3.7.5.4). 'n Verdere vraag of daar 'n verband bestaan tussen skoolprestasie en latere prestasie tydens studie aan 'n hoëronderwysinstelling, het verskillende antwoorde. In die meeste gevalle wil dit egter blyk uit die studie dat 'n aspek soos byvoorbeeld verkeerde studiemetodes aangekweek op skoolvlak (vgl. 7.3.1.3b), moeilik verander word soos vereis tydens studies aan 'n hoëronderwysinstelling (vgl. 3.3.1.10). Hierdie onvermoë om aanpassings te maak ten opsigte van studiemetodes kan aanleiding gee daartoe dat die standaard by hoëronderwysinstellings as te hoog beskou word (vgl. 7.3.1.2i). Tog wil dit voorkom asof dit in die meeste gevalle wél so is dat indien swak prestasies op skool voorkom, dit in die meeste gevalle by die hoëronderwysinstelling herhaal word (vgl. 3.3.1.12). Studente ervaar die *standaardverskil* tussen skool en die hoër onderwys weens verskeie redes as aansienlik (vgl. 7.3.1.2i en 7.3.2.3i).

#### **8.4.1.5 Verkeerde akademiese verwagtinge**

Die studie toon voorts dat studente nie altyd ten volle ingelig is ten opsigte van *akademiese verwagtinge* aan die hoëronderwysinstelling nie (vgl. 7.3.2.1b; 7.3.2.3 en 7.3.2.3e). Baie gevalle van die staking van studies kan toegeskryf word aan *verkeerde keuses* ten opsigte van studierigtings (vgl. 7.3.2.3c) sowel as instellings waaraan hierdie studierigtings gevolg word (vgl. 7.3.2.1). Studente betree instellings met 'n wanpersepsie van wat om te verwag en is in baie gevalle teleurgesteld in dit wat later tydens studies ervaar word (vgl. 3.3.1.6 en 7.3.2.3a). Die oningeligheid van studente kan enersyds voor die deur gelê word van die instelling wat nie voldoende en eerlike inligting aan voornemende studente verskaf nie en andersyds voor die deur van die studente self wat nie genoegsame energie daaraan bestee om soveel as moontlik inligting te bekom oor die betrokke studierigting aan 'n spesifieke instelling alvorens hulle vir 'n kursus daar registreer nie (vgl. 7.3.2.3a). Hoëronderwysinstellings moet sensitief wees vir die periode van inskakeling van nuwe studente, omdat daar talle bewyse is dat die meeste uitvalle gedurende die

aanvanklike periode plaasvind (vgl. 3.4). Die instelling kan pro-aktief optree deur goeie vooraf kontak met die student te bewerkstellig, goeie en volledige informasie en advies aan die student deur te gee, en dit dan opvolg met studentondersteuning en bemoediging waar nodig gedurende hierdie tydperk (vgl. 3.7.2.7 en 3.7.2.9).

#### **8.4.1.6 Taalprobleme**

*Taal* bly een van die vernaamste faktore wat 'n invloed het op akademiese prestasies (vgl. 7.3.1.2g). Die studie toon hierdie faktor duidelik aan. Kommunikasieprobleme en begripsprobleme (vgl. 7.3.2.3h) tydens akademiese studies lei daartoe dat studente nie presteer volgens vermoë (vgl. 3.3.1.8). Alhoewel taal nie as een van die vernaamste probleme tydens die empiriese ondersoek van hierdie studie uitgewys is nie (vgl. 7.3.1.2g), kan taal, gesien in die lig van die veeltaligheid in Suid-Afrika, as 'n belemmerende faktor tydens akademiese studies vir sommige studente beskou word. Indien studente hulself in 'n hoofsaaklik taalvreemde milieu bevind, en dié studente besit moontlik swakhede in hul akademiese mondering, soos byvoorbeeld verkeerde studiemetodes, swak leesvaardighede, of 'n verkeerde benadering tot studies, sal die studente 'n groter gevaar loop om studies te staak.

#### **8.4.1.7 Wanaanpassing, moeilikheidsgraad, inkongruensie en isolasie**

Dit blyk dat van al die akademiese oorsake wat daar moontlik kan wees wat verantwoordelik is vir studente-uitval, hierdie oorsake basies neerkom op 'n onvermoë van die student om *aan te pas* by die akademiese vereistes van die hoëronderwysinstelling (vgl. 3.3.1.11 en 7.3.1.2), dat die *moeilikheidsgraad* van die instelling as te hoog beskou kan word (vgl. 7.3.2.3d), en dat *inkongruensie* dus teenwoordig is in die sin dat daar 'n wanaanpassing is tussen die vaardighede en intellektuele vlak van die individu en dié van die instelling (vgl. 3.3.1.3; 4.2.3 en 7.3.1.2i). Dit kan moontlik daartoe lei dat die individu hom/haar vrywillig onttrek van akademiese aktiwiteite en dus *isoleer* (vgl. 2.1 en 7.3.1.3e). Uitval vind gewoonlik in bogenoemde gevalle plaas.

#### **8.4.1.8 Akademiese standaarde en toelatingsvereistes**

Die studie toon voorts dat landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys die verantwoordelikheid het om bepaalde *akademiese standaarde* te handhaaf (vgl. 2.2.4). Uitval- en deurvloeiakoerse word deur belanghebbendes gebruik om die

suksesse van die instelling te meet. Indien hierdie koerse nie goed vertoon nie, soos wat dit tans in die meeste gevalle voorkom, kan negatiewe persepsies omtrent die instelling ontstaan (vgl. 2.2.1 en 2.2.2). Dit blyk dat nuwelingstudente wat tot die hoër onderwys toetree minder gereed is vir dié uitdaging as in die verlede (vgl. 7.1 en 7.3.1.2i). Instellings ervaar ook meer druk om meer studente, en ook meer studente wat op alternatiewe metodes toegelaat word, toe te laat. Indien akademiese standaarde gehandhaaf word, sal dié faktore nog méér druk op die instellings plaas. *Toelatingsvereistes* by instellings is daar om gehalte studente te verseker, asook om studente te beskerm teen onsuksesvolheid, en behoort tesame met die handhawing van akademiese standaarde, groot prioriteit by landbou-opleidingsinstellings te geniet (vgl. 3.7.1; 7.3.2.1c en 7.3.1.2h).

#### **8.4.2 Nie-akademiese faktore**

Ongeveer slegs 'n kwart van die studente wat uitval aan hoërsonderwysinstellings val uit weens akademiese redes (vgl. 3.3.1.13). Nie-akademiese redes is waarskynlik 'n groter oorsaak waarom studente studies voortydig staak. In hierdie studie is die volgende faktore as belangrikes uitgewys: Finansies, akkommodasie en fasiliteite, optrede van instelling, sosiale integrasie, en tydsbestuur.

##### **8.4.2.1 *Finansies, akkommodasie en fasiliteite***

Finansies word deur navorsers voorgehou as een van die redes vir uitvalle (vgl. 3.3.1.9). In die huidige Suid-Afrikaanse bestel blyk dit egter nie een van die hoofoorsake te wees nie, en dit is ook nie bevind by die ondersoekgroep van hiërdie studie nie (vgl. 7.3.2.2d). Dit blyk eerder dat ander nie-akademiese faktore moontlik 'n invloed kan uitoefen op die retensie van studente. Faktore soos onvoldoende-fasiliteite of akkommodasie, vervoerprobleme, en huishoudelike- of familieprobleme kan moontlike oorsaaklike faktore wees (vgl. 7.3.2.2g). Dit wil voorkom asof die nie-akademiese faktore wat 'n rol speel, gewoonlik faktore is wat aan 'n betrokke instelling voorkom, soos byvoorbeeld die genoemde fasiliteits- of akkommodasieprobleme.

##### **8.4.2.2 *Die optrede van die instelling***

Die studie toon ondermeer dat studente in sommige gevalle ontevrede is met die wyse waarop hulle deur die instelling "hanteer" word (vgl. 4.2.1 en 7.3.1.3d). In bepaalde gevalle is studente van mening dat die instelling nie vooraf genoeg

inligting beskikbaar gestel het nie (vgl. 7.3.2.3a), en hulle dus oningelig was oor sekere aspekte (byvoorbeeld vakke, moeilikheidsgraad, en die aard van die studieprogram). In ander gevalle weer ondervind studente probleme met die wyse waarop dosente onderrig verskaf (vgl. 3.3.2.5 en 7.3.2.3i) of met die wyse waarop hulle persoonlik hanteer word (vgl. 3.3.2.4; 4.6 en 7.3.2.3h).

#### **8.4.2.3 Sosiale integrasie**

Dit blyk ook dat die onvermoë van studente om sosiaal te integreer ook een van die hooforsake is waarom studente voortydig studies staak. Sosiale integrasie, soos akademiese integrasie (vgl. 7.3.2.4a), is essensieel vir optimale funksionering in die akademiese milieu (vgl. 3.3.1.3; 4.2.2 en 4.2.3). Die ontwikkeling van sosiale vaardighede reeds op skoolvlak blyk daarom noodsaaklik te wees vir studente. Ongebalanseerde en ongesonde sosiale aktiwiteite kan ook in ander gevalle die oorsaak wees waarom studente nie akademies presteer nie (vgl. 7.2; 7.3.1.3c en 7.3.2.4c). 'n Té hoë premie word waarskynlik geplaas op sosiale aktiwiteite sodat dit ten koste van die akademie geskied (vgl. 7.3.2.1e). In die geval van die ondersoekgroep in hierdie studie blyk hierdie wanbalans tussen sosiale en akademiese aktiwiteite eerder die geval te wees as wat onvoldoende sosiale integrasie 'n probleem is (vgl. 7.3.2.2).

#### **8.4.2.4 Tydsbestuur**

Uit die studie wil dit voorkom asof die tyd en energie wat aan nie-akademiese aangeleenthede bestee word in die meeste gevalle die aanleidende oorsake is waarom studente nie voldoende akademies presteer nie (vgl. 7.3.2.2a). Dit het in sommige gevalle die gevolg dat studente uitval (vgl. 7.3.1.2k). Indien die student se akademiese vaardighede nié na wense is nie, en hy/sy toon 'n ongebalanseerheid ten opsigte van sosiale integrasie, vergroot dit waarskynlik die kans op voortydige staking van studies (vgl. 7.3.2.2e).

## **8.5 GEVOLGTREKKINGS**

Gevolgtrekkings in hierdie studie geskied teen die agtergrond van die feit dat erkenning verleen moet word aan die uniekheid van elke instelling, die uniekheid van elke program wat by die instellings aangebied word asook die uniekheid van landbou-opleiding (vgl. 2.2.2). Die gevolgtrekkings spruit uit die bevindinge vanuit die literatuur en empiriese ondersoek, met aanbevelings wat later geïntegreerd met die bespreking van 'n voorgestelde teoretiese model (vgl. 8.5 en figuur 8.1) verskaf word.

### **8.5.1 Gevolgtrekking een: Onvoldoende voorligting**

*Voortydige stakers is in baie gevalle studente wat tot spesifieke programme by sekere landbou-opleidingsinstellings toegetree het sonder dat hulle essensiële inligting bekom het oor die aard en inhoud van die studieprogram.*

Hierdie studie toon dat sommige studente ontnugter word oor dit wat hulle vind nadat hul studies by 'n instelling begin het (vgl. 7.3.1.2). Die instelling en/of die kursus voldoen nie aan hulle verwagtinge nie, en dit stem die studente negatief en lei uiteindelik tot die staking van studies (vgl. 3.3.1.6; 7.3.1.2h en 7.3.2.3c). Verskeie redes mag moontlik vir hierdie leemte verantwoordelik wees, waarvan een die huidige gebrekkige skoolvoorligtingstelsel mag wees (7.3.2.3a). So byvoorbeeld, is sommige studente wat landbou as studierigting kies, onder die wanindruk dat alle landboukursusse hoofsaaklik prakties georiënteerd is (vgl. 5.4; 7.3.2.3a; 7.3.2.3e en 7.3.2.3g), of dat sommige instellings wat parallelmedium onderrig verskaf, dubbelmedium klasse aanbied (vgl. 7.3.1.2g).

### **8.5.2 Gevolgtrekking twee: Verkeerde beroepskeuse**

*Voortydige stakers van studies is in sommige gevalle studente wat beroepskeuses gemaak het sonder die nodige selfkennis en beroepskennis, of as gevolg van aanbevelings, aspirasies of verwagtinge van ouers/familie en/of vriende.*

Sommige studente betree die hoër onderwys met 'n vae beeld van wat hulle wil bereik (vgl. 7.3.2.3b), of as gevolg van druk van die een of ander kant (vgl. 4.4). In die landbou kan dit maklik die geval wees dat daar verwagtinge geskep word by studente om boerderypraktyke oor te neem vanweë hul familieverbintnisse (vgl.



7.3.1.1a). Vir ander klink die landbou na 'n goeie studierigting en hulle betree dit sonder die nodige voorafkennis (vgl. 7.3.1.1a en 7.3.2.1b).

### **8.5.3 Gevolgtrekking drie: Akademiese agterstande**

*Nuwe toetreders tot die hoër onderwys ondervind groter agterstande ten opsigte van verskeie akademiese aspekte, en sommige studente vind dit onmoontlik om die vereiste aanpassings te maak om die gaping te oorbrug.*

Hierdie gevolgtrekking berus in hoofsaak op die feit dat al die studente wat tot hoëronderwysinstellings toegelaat word, op grond van hul skoolprestasies toegelaat word en dus veronderstel is om suksesvol te wees (vgl. 3.3.2.3). Die persentasie studente wat uitval, asook die lae deurvloeiakoerse, dui op die teenoorgestelde, naamlik dat 'n aansienlike persentasie studente nie instaat is om aan die minimum vereistes wat deur die vlak van die kwalifikasie vereis word, te voldoen nie (vgl. 2.2.4; 3.7.2.2 en 7.3.1.2i).

Dit blyk dat daar 'n groot verskil is tussen die wyse waarop onderwys geskied op skoolvlak en waarop dit geskied op hoër onderwysvlak is (vgl. 3.7.2.8; 4.6.2 en 7.3.1.2i). Hierdie verskil veroorsaak dat daar leemtes by leerders ontstaan het, en sommige vind dit moeilik om as studente hierdie leemtes te oorbrug (vgl. 3.3.1.10 en 7.2). Leerders ontwikkel 'n onproduktiewe leerstyl as gevolg van 'n oppervlakkige studiebenadering (vgl. 4.6.3.1) wat moontlik weer die gevolg is van die tipe assessering waaraan hulle blootgestel word (vgl. 7.3.1.3b). Assessering op skoolvlak vereis in die meeste gevalle slegs die weergee van inligting (vgl. 7.3.1.2m). Wanneer leerders later as studente by hoëronderwysinstellings aan ander tipes assessering blootgestel word wat ook ander kognitiewe vlakke toets, ondervind die studente probleme as gevolg van hulle onproduktiewe leerstyl.

Die genoemde faktore kan moontlik die oorsaak wees waarom die moeilikheidsgraad by hoëronderwysinstellings as veel hoër beskou word as op skoolvlak (vgl. 7.3.1.2e; 7.3.1.2i en 7.3.2.3d). Dit blyk eerder 'n geval te wees van studente se verkeerde studiemetodes op skoolvlak aangeleer, en sommige vind dit moeilik om aanpassings in dié verband te maak ten einde aan die vereistes van die hoër onderwys te voldoen (vgl. 3.7.3.6). Hierdie aspekte hou groot uitdagings in vir die hoër onderwys, en is ook een van die redes waarom die meeste studente wat studies staak, dit doen gedurende die eerste studiejaar.

#### **8.5.4 Gevolgtrekking vier: Aanpassingsprobleme**

*Die oorgrote meerderheid van studente wat studies voortydig staak, staak dit gedurende of aan die einde van hul eerste studiejaar, weens aanpassingsprobleme.*

Die aanpassing van nuwelingstudente aan hoëronderwysinstellings blyk een van die grootste uitdagings te wees in die retensie van studente (vgl. 7.3.2.1f). Sommige studente ondervind probleme om hulle te verwyder van die normes, waardes en leerstyle van die verlede (vgl. 7.3.1.3b), terwyl ander weer probleme ervaar om hulle ten volle te integreer in die nuwe milieu waarin hulle hulself bevind (vgl. 3.4; 3.7.3.3; 4.2.3 en 7.3.2.2b).

#### **8.5.5 Gevolgtrekking vyf: Noodsaaklikheid van voorafassessering**

*Die instel van verpligte toelatingseksamens of die aanwend van voorafassesseringsinstrumente by nuwelingstudente, is noodsaaklik om leemtes, wat vanweë die oënskynlike agterstande opgedoen op skoolvlak, by individuele studente vas te stel.*

Indien instellings hulle kan vergewis van ernstige akademiese leemtes by individuele studente, kan pro-aktief opgetree word om tekortkominge uit die weg te ruim (vgl. 8.6.1 b). Oorbruggingsprogramme (vgl. 2.7.2.12) blyk noodsaaklik te wees om moontlike agterstande uit te wis.

#### **8.5.6 Gevolgtrekking ses: Gebrekkige studente-ondersteuning**

*Studente-ondersteuningsprogramme bestaan by die meeste instellings, maar funksioneer weens sekere redes nie op 'n aanvaarbare en effektiewe wyse nie. Medestudentondersteuningsprogramme bestaan by baie instellings glad nie, of dit vind nie op 'n gestruktureerde wyse plaas nie.*

Studente-ondersteuning *per sé* is 'n relatiewe nuwe en vreemde konsep by veral landbou-opleidingsinstellings (vgl. 3.7.5.1). Alle instellings se strukture en prosesse ten opsigte van studente-ondersteuning is nie voldoende in plek sodat effektiewe ondersteuning aan veral nuwelingstudente gegee kan word nie (vgl. 7.3.2.3h en 7.3.1.3e). Klem word in die meeste opsigte slegs op akademiese ontwikkeling geplaas, en word persoonlike ontwikkeling wat akademiese ontwikkeling behoort te rugsteun, word nie ten volle in ag geneem nie. Gestruktureerde

medestudentondersteuningsprogramme kom weinig voor, en word as 'n besliste leemte uitgewys (vgl. 3.7.4.7; 7.3.2.2b en 8.5.2a).

#### **8.5.7 Gevolgtrekking sewe: Onvoldoende verbintenisse**

*Sommige voortydige stakers van studies is nie bereid om daadwerklike akademiese- en sosiale verbintenisse (commitments) te maak nie.*

Die aanvanklike vlak van bereidwilligheid tot akademiese- sowel as sosiale verbintenis aan aktiwiteite by die instelling, beïnvloed die daaropvolgende vlak van verbintenis(se) by die instelling (vgl. 3.7.3.5 en 4.7). Daar is 'n positiewe bereidwilligheid by die studente betrokke om 'n volgende vlak van verbintenis aan te gaan indien hulle bereid was om aanvanklike verbintenisse te maak. Studente wat meer verbintenisse het binne die studentegemeenskap waarin hulle beweeg, blyk beter te presteer akademies en is meer geneig om te volhard met hul studies (vgl. 3.5.4; 4.2.2 en 4.2.3). 'n Student wat hom/haar self isoleer vind dit baie moeilik om te volhard (vgl. 7.3.2.2b en 7.3.2.2c).

#### **8.5.8 Gevolgtrekking agt: Ongemotiveerdheid**

*Sommige voortydige stakers van studies toon 'n groot mate van ongemotiveerdheid, veral ten opsigte van akademies verwante aspekte by die instelling.*

Verskeie redes kan verskaf word vir die ongemotiveerdheid by hierdie studente, en dit verskil ook van individu tot individu (vgl. 7.3.1.1c). Wat egter van belang is, is dat dit in die meeste gevalle blyk dat daar aanvanklike motivering teenwoordig was, wat met verloop van tyd getaan het tot totale ongemotiveerdheid in sommige gevalle (vgl. 7.3.1.2b; 7.3.1.3e en 7.3.2.3g). Dit blyk veral akademiese aspekte te wees wat lei tot ongemotiveerdheid (vgl. 4.3 en 7.3.1.1c). Aspekte soos byvoorbeeld swak prestasie redelik aan die begin van die kursusse vanweë akademiese agterstande (vgl. 2.2.4; 3.7.6.3 en 8.5.3), of weens die feit dat dosente met opset moeiliker assesserings aan die begin toepas om studente te waarsku, stem studente negatief (vgl. 7.3.1.1c en 7.3.1.3b). Studente raak vinnig ongemotiveerd indien die swak prestasies 'n paar keer voorkom. Die teenoorgestelde blyk ook waar te wees waar akademiese vereistes vir sommige studente te láág is en geen uitdaging bied nie, en dit ook lei tot ongemotiveerdheid (vgl. 3.3.1.4 en 7.3.1.3d).

Sommige studente oorskat ook hul eie akademiese potensiaal (vgl. 3.3.1.5) – moontlik vanweë die goeie prestasies behaal op skool – en word in baie gevalle ontnugter by die hoëronderwysinstelling (vgl. 2.2.4; 4.3 en 7.3.1.2i). Verskeie ander akademiese aspekte kan vermeld word wat bydra tot die ongemotiveerdheid by studente (vgl. 7.2 en 7.3.1.1).

#### **8.5.9 Gevolgtrekking nege: Passiewe leerders**

*Studente word nie genoegsaam betrek by onderrigaktiwiteite nie, en is derhalwe slegs passiewe rolspelers tydens die onderrigproses wat belemmerend is vir optimale leer en ontwikkeling.*

Landbou-opleiding bied uitstekende geleentheid om studente aktief te betrek by onderrigsituasies weens die praktykgerigtheid daarvan (vgl. 7.3.1.2j en 7.3.1.3d). Aktiewe leer as metode blyk 'n sterk moontlikheid te wees om studente meer betrokke te maak by die leerproses, en dus groter suksesse by studente teweeg te bring (vgl. 3.7.2.8; 3.7.4.9 en 3.7.5.7).

#### **8.5.10 Gevolgtrekking tien: Groot klasse nadelig**

*Groot klasgroepe, soos veral aangetref in die eerste jaar van studie, werk belemmerend in op dosente, sowel as op die studente.*

Die belangrikste negatiewe aspek in dié verband is die onpersoonlikheid (juis wanneer die nuwelingstudent nog in 'n aanpassingsfase is) wat aan groot klasgroepe gekoppel word (vgl. 3.3.2.2; 7.2.1.2a en 7.3.1.2j). Studente wat aan landbou-opleidingsinstellings studeer kom van kleiner skole met klein klasgroepe (vgl. 7.3.2.4b). Selfs groter skole se klasgroepe is nie so groot soos die klasgroepe aan sommige instellings nie. Onderrigwyses, soos byvoorbeeld aktiewe leer (vgl. 8.5.9), interaksie tussen dosent en student, kommunikasie oor die algemeen, en ander verwante onderrigaspekte, word negatief beïnvloed deur té groot klasgroepe (vgl. 7.3.1.2a).

Studente wat agterstande het in sekere vakke, of wat leemtes het ten opsigte van agtergrondkennis op sekere gebiede, vind dit moeiliker om die agterstande in te haal of leemtes te oorbrug in groot klasgroepe. As gevolg van die belemmerde interaksie sal dosente heel moontlik te laat bewus raak van die agterstande of

leemtes by studente. Studente het ook oor die algemeen minder vrymoedigheid om vrae te vra in die groter groepe (vgl. 3.3.2.4).

#### **8.4.11 Gevolgtrekking elf: Holistiese benadering**

*Die totale opvoeding van die studente geniet nie die mate van prioriteit wat dit verdien nie as gevolg van die groot klem wat op opleiding per sé geplaas word.*

Instellings betrokke in die hoër onderwys is in die eerste plek opvoedkundige instellings wat ten doel het om studente te ontwikkel deur middel van hul aktiwiteite op 'n intellektuele wyse in bepaalde studieverdele (vgl. 3.7.5.3). Die opvoedkundige doel van die hoëronderwysinstelling strek egter wyer as slegs die tydperk wat die studente betrokke is by die instelling (vgl. 3.7.2.3). Dit impliseer dat byvoorbeeld landbou-opleidingsinstellings 'n verbintenis moet maak tot en verantwoordelikheid moet aanvaar vir hierdie langtermyn opvoedkundige doelstellings, en dit vereis 'n opvoedkundige oriëntasie ten opsigte van enige landbou-opleiding wat by die instelling geskied.

#### **8.4.12 Gevolgtrekking twaalf: Akademiese- en nie-akademiese faktore**

*Studente-uitvalle by landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys vind hoofsaaklik weens akademiese redes plaas, wat primêr deur nie-akademiese redes veroorsaak word.*

Die stelling dat slegs ongeveer 'n kwart van die uitvalle uit die hoër onderwys aan akademiese faktore toegeskryf kan word (vgl. 3.3.1.13), is ook indirek van toepassing op landbou-opleidingsinstellings. Die meeste studente in die ondersoekgroep van hierdie studie het wél uitgeval weens akademiese oorsake, maar in die meerderheid van die gevalle is dit die gevolg van nie-akademiese oorsake (vgl. 7.3.2.2e). Velerlei nie-akademiese aspekte wat hoofsaaklik neerkom op ongebalanseerde sosiale aktiwiteite kan hier vermeld word (vgl. 7.3.2.2a en 7.3.2.2c), maar die essensie is dat dit 'n negatiewe uitwerking het op akademiese prosesse wat dan later as oorsaaklike rede vir uitval voorgehou word (vgl.3.5).

#### **8.4.13 Gevolgtrekking dertien: Gebrek aan formele sosiale geleenthede**

*Landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys voorsien nie genoegsame geleenthede aan studente om verbintnisse op formele sosiale vlak te maak nie, en is sosiale integrasie derhalwe nie op aanvaarbare vlak nie.*

Studenteretensie blyk optimaal te geskied wanneer studente ten volle akademies sowel as sosiaal integreer (vgl. 3.3.1.3 en 7.3.2.2). Vanweë gebrekkige formele sosiale geleenthede kan leemtes ten opsigte van sosiale integrasie ontstaan (vgl. 4.2.3). Die enigste sosiale interaksies wat sommige studente het is informeel van aard en kan dit lei tot onvoldoende en verwronge integrasie (vgl. 7.2; 7.3.1.3c en 7.3.2.1e). Studente wat byvoorbeeld nie aan sport deelneem nie, kan maklik geïsoleer word deur die feit dat hulle minder geleenthede het om sosiaal te integreer.

#### **8.6 'N MOONTLIKE TEORETIESE RAAMWERK VIR STUDENTE-ONDERSTEUNING AAN LANDBOU-OPLEIDINGSINSTELLINGS**

Dit word as noodsaaklik geag om eers daarop klem te lê dat dit 'n teoretiese raamwerk is wat daargestel is en nie 'n model nie. 'n Raamwerk is nie spesifiek nie en dus nie beperkend nie. Uit 'n raamwerk kan verskillende modelle ontstaan. 'n Spesifieke landbou-opleidingsinstelling kan byvoorbeeld uit die onderstaande raamwerk 'n spesifieke model vir daardie instelling ontwikkel wat uitsluitlik van toepassing is op daardie instelling.

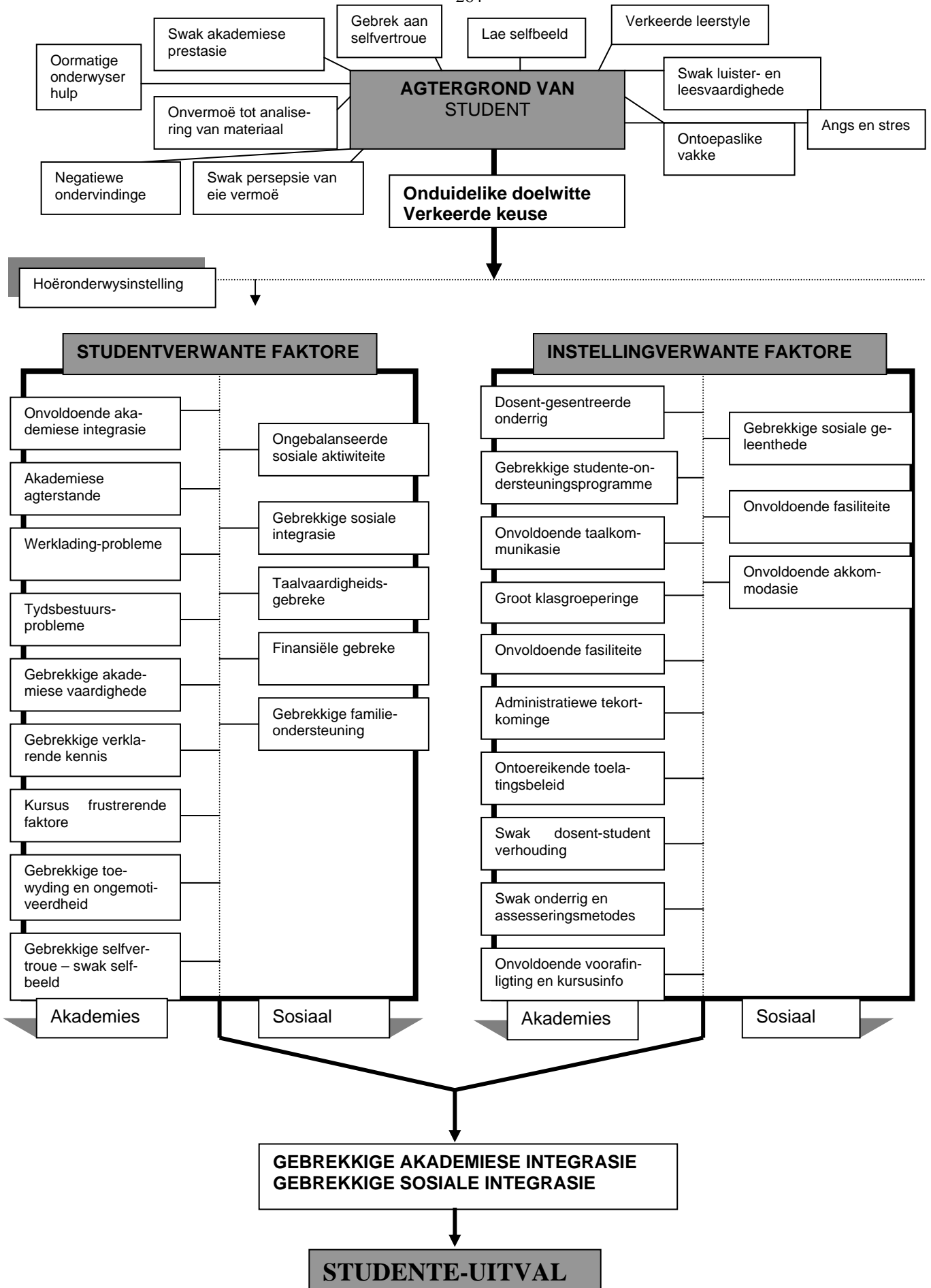
Teen die agtergrond van bogenoemde samevatting asook die gevolgtrekkings wat gemaak is uit die studie, word die volgende teoretiese raamwerk (Figuur 8.1) vir studente-ondersteuning aan landbou-opleidingsinstellings voorgestel. Hierdie raamwerk fokus slegs op die leemtes en negatiewe aspekte wat teenwoordig kan wees. Dit sluit faktore in wat in ag geneem behoort te word tydens studente-ondersteuning. Dit fokus slegs op dáárdie aspekte omdat die tema van hierdie studie handel oor studente-uitval wat in die meerderheid van die gevalle negatiewe oorsake het (vgl. hoofstuk 3). Dit sal dus alternatiewelik moontlik wees om 'n model uit die raamwerk te ontwikkel wat die toepaslike faktore positief hanteer. Die struktuur van die raamwerk is hoofsaaklik gegrond op vier fundamentele faktore wat altyd teenwoordig is in beide suksesvolle en onsuksesvolle studies. Hierdie faktore is agtergrondsfaktore, faktore wat enersyds op die student van toepassing is, en

andersyds op die instelling (akademiese en sosiale aspekte word geïntegreerd by elk daarvan aangebied), en faktore wat dus suksesvolle integrasie teweeg bring.

Die raamwerk het 'n longitudinale aard (vgl. 4.2.3) deurdat dit aspekte in berekening bring wat plaasvind alvorens 'n student tot die instelling toetree. Dit word op dié wyse voorgestel aangesien opvoeding en opleiding 'n deurlopende proses is, en nie slegs aan die hoërondewysinstelling geskied nie (vgl. 3.5.2). Die raamwerk het ten doel om studente-uitval te verklaar vanuit die agtergrond van die student.

Gebreke of leemtes in die agtergrond kan moontlik bydraend wees in onder andere die maak van verkeerde keuses ten opsigte van studierigtings of instellings, wat weer moontlik die gevolg kan wees van onduidelike doelwitte.

Die raamwerk poog verder om te verklaar dat studente-uitval die gevolg kan wees van die teenwoordigheid of afwesigheid van sekere faktore wat óf studentverwant is óf instellingsverwant is. In sommige gevalle kan dit akademies van aard wees, en in ander gevalle sosiaal van aard, of dit kan beide akademies en sosiaal van aard wees. Die raamwerk dui verder daarop dat indien ván hierdie faktore teenwoordig is dit tot gebrekkige akademiese en/of gebrekkige sosiale integrasie lei wat uitval tot gevolg kan hê.



Figuur 8.1: Teoretiese raamwerk vir studente-ondersteuning aan landbou-opleidingsinstellings



Die raamwerk poog om aan te toon dat studente-uitval 'n komplekse proses is met komplekse oorsake. Hoe meer van die genoemde faktore in die raamwerk teenwoordig is, en veral indien daar verskeie studentverwante faktore in kombinasie met sommige instellingverwante faktore voorkom, hoe groter is die moontlikheid van uitval (vgl. 2.1). Die raamwerk fokus dus in hoofsaak op faktore wat betrekking het op nuwelingstudente, alhoewel dit ook van toepassing sou kon wees op senior studente.

### **8.6.1 Aanbevelings ten opsigte van studentverwante faktore**

Leemtes in die mondering van die student wat ontstaan het voordat die student tot die hoërondewysinstelling toegetree het, is aspekte wat regstellende en ontwikkelende hantering vereis. Hoe meer leemtes en gebreke in die agtergrond van die student voorkom, hoe groter is die uitdaging uit die aard van die saak vir die instelling om tussenbeide te tree (vgl. 3.5.1). Die meeste van hierdie aspekte sal moontlik in 'n meerdere of mindere mate in die onderstaande aanbevelings hanteer word.

- (a) Daar word aanbeveel dat landbou-opleidingsinstellings 'n spesifieke studente-ondersteuningsprogram volg met alle nuwelingstudente gedurende die eerste semester van die studiejaar (vgl. 2.2.2 en 3.7.4.8). Gedurende hierdie program behoort aspekte soos die hantering van groter volumes werk (vgl. 7.3.1.2d), die afneem van kernnotas tydens lesure (vgl. 7.3.1.2f), die analisering van studiemateriaal (vgl. 7.2.1.2c), doeltreffende tydsbestuur (vgl. 7.3.1.2k), asook doelwitstelling en die bereiking van doelwitte (vgl. 3.7.2.11) bespreek te word. Daarbenewens behoort ook aspekte van sosiale aard belig te word. Kwessies soos die noodsaaklikheid van sosiale integrasie, maar ook die gevare van 'n ongebalanseerde sosiale lewe, behoort uitgewys te word (vgl. 4.6.1). Tyd hiervoor behoort spesifiek op die tydrooster van die nuwelingstudente ingeruim te word.
- (b) Instellings behoort geskikte assesseringsinstrumente te ontwikkel wat vroeg gedurende die eerste akademiese week (of voor die akademiese jaar 'n aanvang neem) geïmplementeer kan word om die nuwelingstudente te assesser ten opsigte van sekere basiese kennis in die algemeen asook van die landboustudierigting (vgl. 3.7.3.1 en 3.7.4.9). Die doel hiervan is om op 'n

sistematiese wyse vas te stel watter fundamentele leemtes by individuele studente en studentegroepe bestaan ten opsigte van byvoorbeeld taal vaardigheid, basiese wiskundige kennis, of basiese chemiese kennis (vgl. 2.2 en 3.7.3.2). Spesifieke optredes kan deur die instelling geloods word soos die daarstel van oorbruggingskursusse in spesifieke areas wat verpligtende bywoning van geïdentifiseerde studente vereis (vgl. 2.7.2.12). Die hou van werksinkels in sekere vakareas waar basiese konsepte behandel word, kan ook in dié opsig oorweeg word (vgl. 3.7.4.9).

- (c) Daar word ook aanbeveel dat vakdosente daadwerklike pogings aanwend, veral gedurende die eerste semester van die eerste studiejaar, om akademiese integrasie van alle studente te bevorder. Die beginsel van aktiewe leer (vgl. 3.7.4.9 en 3.7.5.7) behoort gevolg te word, en behoort aktiwiteite wat byvoorbeeld gereelde groepwerk vereis, in te sluit (vgl. 3.7.2.8 en 4.7). Die daarstel van formele groepe en die vorming van informele studiegroepe moet aangemoedig word.
- (d) Om akademiese selfvertroue en selfvertroue in vakgebiede (vgl. 3.7.4.9) aan te moedig, word aanbeveel dat studente aan die begin van hul akademiese loopbaan aan assessering blootgestel word wat kleiner volumes werk behels. Indien vroeë suksesse behaal word behoort dit die selfvertroue en algehele selfbeeld van die studente te bevorder (vgl. 2.2.4 en 3.7.2.7). Dit is egter belangrik dat studente nie onder 'n vals indruk van lae vereistes gebring word nie (vgl. 3.3.1.5). Dit is derhalwe 'n vereiste dat studente duidelik onder die besef gebring moet word dat assessering met verloop van tyd ook hoër kognitiewe take gaan insluit, sowel as dat die volume werk vermeerder gaan word. Hierdie oorbeweeg na hoër standaarde en groter volumes werk moet egter geleidelik geskied terwyl die entoesiasme van die studente nie ingeboet word nie.
- (e) Landbou-opleidingsinstellings behoort 'n stelsel te ontwikkel om ongemotiveerde studente, studente met 'n lae selfbeeld, studente met spesifieke gebreke ten opsigte van akademiese vaardighede, en ander belemmerende faktore wat by studente mag voorkom, vroegtydig te identifiseer (vgl. 3.7.2.6). Die dosent verantwoordelik vir studente-ondersteuning moet individuele aandag aan hierdie studente skenk. Die dosent moet oordeel waar die instelling self

tussenbeide kan tree of waar spesialisandaag benodig word, waarna studente na spesifieke persone of instansies verwys behoort te word.

### **8.6.2 Aanbevelings ten opsigte van instellingverwante faktore**

Sekere belemmerende faktore wat instellingsverwant is, is tydens die studie bevind. Die volgende aanbevelings in hierdie verband word vir landbou-opleidingsinstellings gedoen:

- (a) Landbou-opleidingsinstellings behoort voorsiening te maak vir 'n gestruktureerde studente-ondersteuningsprogram wat geïntegreerd by die instelling toegepas word (vgl. 3.7.2.11 en 3.7.4). Daar word verder aanbeveel dat voorsiening gemaak word vir 'n geskikte personeellid om verantwoordelikheid vir hierdie program te aanvaar. Instellings moet egter bedag wees daarop dat studente-ondersteuning nie slegs aan die een personeellid toevertrou word nie, maar die besef moet daar wees dat studente-ondersteuning 'n noodsaaklike en geïntegreerde proses is wat alle dosente sowel as ondersteuningspersoneel insluit (vgl. 2.2.1 en 3.7.2.2). Die bestuur van die studente-ondersteuningsprogram (wat medestudente-ondersteuning insluit) is egter die verantwoordelikheid van die studente-ondersteuningsbeampte, terwyl die doeltreffendheid daarvan die verantwoordelikheid van almal daarby betrokke, is.
- (b) Dit blyk uit hierdie studie dat dosente aan dié landbou-opleidingsinstellings wat ondersoek is in sommige gevalle gebrekkige onderwyskundige opleiding en/of agtergrond het (vgl. 7.3.2.3g; 7.3.2.3h en 7.3.2.3i). Daar word dus aanbeveel dat hierdie landbou-opleidingsinstellings gestruktureerde personeelontwikkelingsprogramme daarstel wat spesifiek onderwyskundige ontwikkelingsgeleenthede bied (vgl. 3.7.5.8). Aspekte deur die studie uitgewys, soos onder meer die behoefte aan die ontwikkeling van die hantering van 'n verskeidenheid metodes van onderrig (vgl. 3.7.2.8), doeltreffende assesseringsmetodes, doeltreffende groepwerkaktiwiteite, kommunikasievaardighede, die ontwikkeling van gesonde dosent-student-verhoudings, en ander instelling-spesifieke onderwyskundige aspekte, behoort hanteer te word (vgl. 4.6.2).

- (c) Die aard van landbou-opleiding maak die aktiewe deelname van studente daaraan uiters geskik, en landbou-opleidingsinstellings behoort hierop te kapitaliseer. Studente sou ook baie beter voorberei kon word vir studie indien hulle voorsien word van genoegsame inligting oor die voorsiene uitkomstes wat bereik moet word, sowel as oor hoe hierdie uitkomstes bereik kan word. Hierdie vooraf-inligting oriënteer die student met betrekking tot 'n studieprogram of spesifieke gedeelte van die studieprogram. Oriëntering dra ook daartoe by dat die studente doelgeoriënteerd en gemotiveerd bly om die daargestelde uitkomstes te bereik (vgl. 7.3.1.3d en 7.3.2.3e). Daar word dus aanbeveel dat opvoeders eerder behoort te fokus op die uitkomstes van hul insette deur studente so betrokke as moontlik te kry by die leerproses. Dosente behoort meer te fokus op wat die studente doen en leer, eerder as om slegs op die onderrig van leermateriaal te fokus.
- (d) Groot klasgroepe (veral tydens die aanvanklike akademiese fase en in vakke waar studente normaalweg probleme ondervind) behoort sover moontlik by landbou-opleidingsinstellings vermy te word (vgl. 7.3.1.2a en 7.3.2.4b). Om spesifieke klasgroottes voor te stel is uiteraard nie moontlik nie, maar die studie toon duidelik dat groot klasgroeperinge as negatief ervaar word (vgl. 7.3.1.2a). Indien getalle dit regverdig, word ook aanbeveel dat klasgroeperinge op grond van taalvoorkeure gedoen word (vgl. 7.3.1.2g). Beide studente en dosente behoort 'n enkele taalmedium meer doeltreffend te ervaar as om byvoorbeeld parallelmediumonderrig aan te bied.
- (e) Landbou-opleidingsinstellings behoort 'n duidelike en deursigtige studente-toelatingsbeleid te hê. Slegs studente met die vereiste minimum akademiese agtergrond en die toepaslike vakke behoort toegelaat te word (vgl. 3.7.1 en 7.3.1.2h). Indien studente om ander redes toegelaat word, word onregverdig en onnodige druk op die studente sowel as op die instelling geplaas. Duidelike en juiste inligting omtrent die toelatingsbeleid sowel as alle ander inligting omtrent die instelling (vgl. 7.3.2.1c) en die programme wat daar aangebied word (vgl. 7.3.2.1d), moet aan voornemende studente beskikbaar wees (vgl. 2.2.4; 3.7.2.7; 3.7.2.9 en 7.3.2.3e). Administratiewe stelsels en personeel betrokke by administrasie moet hierdie beleid ook effektief kan toepas (vgl. 7.3.2.3a).

Een aspek van 'n duidelike toelatingsbeleid vir landbou-opleiding in die Wes-Kaap wat beklemtoon behoort te word is goeie kommunikasie met voederskole (vgl. 2.2.4). Die stadium waarop leerders in skole hierdie inligting behoort te ontvang, is ook belangrik. 'n Eenmalige inligtingsessie aan die einde van graad 11 of in graad 12 is nie voldoende nie, en leerders behoort (veral met die voorgestelde oorskakeling na VOO na graad 9) in graad 9 alreeds van inligting voorsien te word. Landbou-opleidingsinstellings moet waar moontlik voornemende studente behulpsaam wees in die maak van beroepskeuses en/of studierigtingkeuses (vgl. 3.7.4.8).

- (f) Landbou-opleidingsinstellings in die Wes-Kaap behoort toenemend geleenthede te skep vir studente om op 'n formeel-gestruktureerde wyse sosiaal te integreer. Dit wil uit hierdie studie voorkom asof sport hoofsaaklik as sosiale geleentheid beskou word (vgl. 7.3.2.2b en 7.3.2.3g), terwyl daar studente is wat nie aktief aan sport deelneem nie. Om doeltreffende sosiale integrasie aan te moedig sal instellings moet besin op welke wyses gestruktureerde sosiale aktiwiteite by elke instelling kan geskied. Indien doserende personeel hierin betrokke kan raak sal dit voorts bydra tot 'n meer positiewe dosent-studente-verhouding. Dit wil voorkom asof 'n gebrek aan sosiale geleenthede onder meer die oorsaak kan wees van sosiale aktiwiteite wat ongebalanseerdheid beklemtoon en as sodanig deur studente ervaar word (vgl. 7.2.2.2).
- (g) Landbou-opleidingsinstellings in die Wes-Kaap behoort groter klem te plaas op die totale opvoeding van studente (vgl. 3.7.5). Daar behoort daarteen gewaak te word dat opleiding aan landbou-opleidingsinstellings nie slegs die tegniese aspekte van opleiding beklemtoon nie (vgl. 3.7.2.3). Spesifieke bedryfsrigtings in die landbou stel uiteraard vereistes oor spesifieke tegniese aspekte wat tydens opleiding hanteer behoort te word (vgl. 5.4) en hierdie aspekte word as waardevol in opleiding beskou (vgl. 2.2.1). Hierdie beklemtonings behoort egter nie ten koste van die opvoeding van die student te geskied nie. Aan landbou-opleidingsinstellings kan laasgenoemde situasie maklik die geval wees omdat opleiding baie wetenskaplik, tegnies en prakties van aard is. Studenteretensie setel onder meer in die bereidwilligheid van opleidingsinstellings om ook betrokke te raak in die sosiale en intellektuele ontwikkeling van studente (vgl. 2.2.1). Instellings (dosente) behoort daarom liefers op die produsering van

leerresultate (uitkomstes) te fokus in pleks daarvan om slegs kennis oor te dra (vgl. 3.7.5.3).

- (h) Die studie het aangetoon dat onvoldoende akkommodasie of fisiese fasiliteite by instellings voorkom en dat studente dit as problematies ervaar (vgl. 3.7.2.10). As gevolg van die individualiteit daarvan word hierdie aspekte egter as ad hoc-aspekte beskou en geen aanbevelings word in hierdie verband gemaak nie. Dit dien egter vermeld te word dat instellings hulle behoort te beywer vir voldoende akademiese en sosiale fasiliteite sowel as vir geskikte akkommodasiegeriewe vir veral nuwelingstudente.

## **8.7 LEEMTES VAN DIE STUDIE**

By terugskouing blyk die leemtes van hierdie studie drieledig van aard te wees. Eerstens het die empiriese ondersoek nie voorsiening gemaak vir die navorsing van die akademiese geskiedenis van elk van die subjekte nie. Hierdie inligting sou aanduidend kon wees in die bepaling of sekere oorsake aanleidend tot studente-uitval van langdurige aard was, en alreeds hul oorsprong vóór die hoëronderwysfase gehad het. Dit kon ook moontlik op die teendeel gewys het, wat dan daarop sou dui dat die oorsake net van toepassing is op dit wat aan die spesifieke hoëronderwysinstelling plaasgevind het. Hierdeur sou moontlik duideliker aangetoon kon word wat die dissonansie tussen landbou-opleiding op die vlak van hoër onderwys en skoolopleiding mag wees.

Tweedens het die studie nie pertinent gefokus op die ondervindinge en belewinge van dosente nie. Menings van dosente is slegs ingewin met die oog op rigvrae in onderhoude met uitvallerstudente. Meer spesifieke insette van doserende personeel aan die landbou-opleidingsinstellings ten opsigte van verskeie aspekte soos die dosent-student-verhouding, hantering van vrae, klasgroottes, taalkwessies, en ander aspekte bevind deur die studie, sou moontlik verdere insiggewende bydraes tot die studie kon lewer.

'n Verdere moontlike leemte in die studie is dat die toelatingsbeleid van die onderskeie instellings, sowel as die kriteria waarvolgens die subjekte in die studie tot die instellings toegelaat is, nie ondersoek is nie. Dit kon dus moontlik wees dat studente tot hierdie programme toegelaat is sonder die nodige akademiese vereistes in terme van prestasies of vakke, wat bydraend tot uitval kon wees.

## **8.8 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Uit die genoemde leemtes van die studie word die onderstaande aspekte as moontlikhede vir verdere navorsing aangedui ten einde groter volledigheid oor die onderwerp van studente-uitval te verskaf.

Verdere navorsing behoort te fokus op redes waarom leerders op skool in baie gevalle goed tot baie goed presteer en dan nie hierdie prestasies in die hoër onderwys kan volhou nie. Navorsing hieroor behoort te fokus op of die oorsaak die verskil in standaard is, weens leemtes in die skoolstelsel is, of as gevolg van faktore wat direk betrekking het op die student as persoon in 'n sekere ontwikkelingsfase en die invloed daarvan op prestasies.

'n Onderzoek behoort plaas te vind oor die onderwyskundige vaardighede van dosente by landbou-opleidingsinstellings, en die rol wat instellings speel in die identifisering van leemtes by dosente, sowel as die hantering daarvan met personeelontwikkelingsprogramme. Die prioriteit wat instellings aan die onderwyskundige vaardighede van voornemende dosente verleen tydens die seleksieproses met die oog op aanstelling, behoort ook ondersoek te word.

Navorsing behoort gedoen te word oor die toelatingsbeleid van landbou-opleidingsinstellings in die hoër onderwys en die praktiese toepassing daarvan, sowel as die rol wat instellings kan speel in die versekering van korrekte studierigtings en loopbaankeuses van voornemende studente. Indien die navorsing kan bepaal watter effek die toelating van onvoorbereide studente sowel as verkeerde loopbaankeuses en studierigtingkeuses het op die uitval van studente, kan doeltreffende maatreëls daargestel word om uitvalle van studente te minimaliseer.

## **8.9 SAMEVATTENDE OPMERKINGS**

Die hoofdoel van hierdie studie was om te bepaal waarom ongeveer 'n kwart van die studente wat aan die meeste landbou-opleidingsinstellings in Suid-Afrika toegelaat word, iewers gedurende hul studietydperk (in die meeste gevalle gedurende die eerste jaar van studie) gedwing word om hul studies te staak of dit vrywillig doen. Die bepaling van die waarskynlike redes hiervoor sal waarskynlik kan verduidelik

waarom die deurvloeijsyfer slegs 35% tot 40% is – alhoewel dit aansienlik hoër is as die gemiddelde deurvloeijsyfer van studente in die hoër onderwys in Suid-Afrika (ongeveer 15%). Die hoë voorkoms van studente-uitval het 'n negatiewe impak op enersyds die studente en hul ouers en naasbestaandes, maar andersyds ook op die instellings waaraan die studente studeer het, sowel as op die ekonomie van die land. Studente-uitval word dus in die meeste gevalle as negatief beskou vanweë die verskeie negatiewe psigologiese en ekonomiese implikasies wat dit inhou.

'n Verdere doelwit van die studie was om, nadat die waarskynlike redes vir studente-uitval bepaal is, 'n teoretiese raamwerk daar te stel wat poog om studente-uitval aan landbou-opleidingsinstellings verklaar. Die raamwerk het 'n longitudinale aard deurdat dit uitval verklaar vanuit die agtergrond van elke individuele student tesame met verskeie faktore wat student- of instellingsverwant is en tot onvoldoende akademiese en/of sosiale integrasie lei. Uit hierdie raamwerk kan modelle vir spesifieke landbou-opleidingsinstellings ontwikkel word ten opsigte van die uitvalverskynsel.

Die studie het bevind dat uitval in hoofsaak toegedig kan word aan akademiese oorsake en/of sosiale oorsake. Akademiese oorsake of faktore wat 'n rol kan speel in die voortydige staking van studies is onduidelike doelwitte en ongemotiveerdheid by studente, 'n totale wanpersepsie van wat harde werk is, asook 'n gebrek aan sekere noodsaaklike verklarende kennis in die landboustudierigting in sommige gevalle. Die akademiese aanpassing van nuwelingstudente blyk een van mees problematiese faktore te wees, en sommige studente wat die landboustudierigting kies het heeltemal verkeerde akademiese verwagtinge daaromtrent. Dit blyk ook verder dat nuwelingstudente wat tot die hoër onderwys toetree minder gereed is daarvoor as wat hul oor die algemeen was in die verlede.

Nie-akademiese faktore soos finansiële probleme of gebrekkige akkommodasie kan soms oorsaaklike faktore vir studente-uitval wees, maar dit blyk eerder dat die wyse waarop die studente deur die instelling hanteer word asook studente se swak tydsbestuur, groter nie-akademiese faktore is. Ongebalanseerde en ongesonde sosiale aktiwiteite, of onvoldoende sosiale integrasie, is van die vernaamste faktore wat tot studente-uitval kan bydra.



Gesien in die lig van die onaanvaarbare uitvalkoers en lae deurvloei koers wat teenwoordig is in landbou-opleiding in die hoër onderwys, tesame met die negatiewe impak wat dit op studente, instellings en die ekonomie van die land het, blyk dit duidelik dat hierdie probleem dringende aandag van die betrokke rolspelers verdien. Die vertroue word uitgespreek dat hierdie studie 'n bydrae in hierdie verband kan maak.

## BRONNELYS

ADAMS EP & SMITH BS. 1987. Factors in student attrition among students at a historically black university. *National Association of Student Personnel Administrators (NASPA) Journal*, 24(3):33-38.

ALTBACH, PG. 1999. "The university of Buenos Aires Model for the future of higher education: A neglected perspective". *Center for International Higher Education Boston College*. Hyperlink [[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News14/text3.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News14/text3.html)] 25 Maart 2003.

ALTBACH, PG. 2002. "Who is paying for Higher Education – and why?". *Center for International Higher Education Boston College*. Hyperlink [[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/text003.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/text003.htm)] 24 April 2003.

ASSOCIATION OF PRINCIPALS OF AGRICULTURAL COLLEGES (APAC). 1999. Report on the visit by APAC members to Agricultural Colleges in the United Kingdom – 27.11.1999 tot 12.12.1999.

ASMAL, K. 2003. "Tertiary dropout rate at 85%." *lafrica.com*. 18 Februarie. [[lafrica.com/news/sa\\_news\\_tertiary\\_dropout\\_rate\\_at\\_85%-Asmal](http://lafrica.com/news/sa_news_tertiary_dropout_rate_at_85%-Asmal)]. 20 Mei 2003.

ASTIN, AW. 1984. Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25: 297–308.

ASTIN, AW. 1993. *Assessment for excellence*. Phoenix: Oryx Press.

BADAT, S. 2001. Agricultural Education Quo Vadis? Referaat, Association of Principals of Agricultural Colleges (APAC)-kongres, Nasionale Krugerwildtuin, 15–17 Oktober.

BARNARD, JS. 1975. *Sielkunde vir Onderwysstudente*. Pretoria: HAUM.

- BARNETT, R. 1995. *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham England: SRHE & Open University Press.
- BEAN, JP. 1980. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2):155-187.
- BEAN, JP. 1983. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- BEAN, JP & METZNER, BS. 1985. A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55: 485-540.
- BENJAMIN, C. 2002. Students helping one another. *Student counselling and development Journal*, 4(1): 3.
- BERGER, JB & BRAXTON, JM. 1998. Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39 (2): 103-119.
- BIGGS, JB. 1989. Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8: 7-25.
- BITZER, EM. 2000. Werkseminaar oor Onderwys- / Opleidingsvernuwing: Elsenburg Landboukollege.
- BITZER, EM. 2001. What roles do teachers have in supporting the learning of the modern-day student? Referaat, CIEA-Seminaar, Elsenburg, 3-14 Desember.

- BITZER, EM & VENTER, JA. 1992. Studenteleer in 'n tradisionele en 'n nie-tradisionele universiteitsomgewing. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 6(1): 17-25.
- BLUNT, RJS. 1992. Student development in higher education. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 6(3): 41-48.
- BONTHUYS, J. 2001. Hoër onderwys: Wat volg? *Die Burger*, 1 Maart.
- BONTHUYS, J. 2004. Só sukkel matrieks na skool. *Die Burger*, 6 Januarie.
- BOTHA, J. 2000. Telefoniese onderhoud met Prof. Botha, Dekaan Fakulteit Landbou en Voedselwetenskappe, Technikon Pretoria, 10 November.
- BONWELL, CC. 1996. Enhancing the lecture: Revitalizing a traditional format. In TE. Sutherland & CC. Bonwell (reds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. New directions for Teaching and learning No. 67. San Francisco: Jossey-Bass, 1996: 31-44.
- BONWELL, CC. & SUTHERLAND, TE. 1996. The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom. In TE. Sutherland & CC. Bonwell (reds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. New directions for teaching and learning No. 67. San Francisco: Jossey-Bass, 1996: 3-16.
- BOUD, D, KEOGH, R & WALKER, D (reds.). 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londen: Kogan Page.
- BRAXTON, JM & BRIER, EM. 1989. Melding organizational and interactional theories of student attrition: A path analytic study. *The review of Higher Education*, 13(1): 47-61.

- BRAXTON, JM, MILEM, JF & SULLIVAN, AS. 2000. The influence of active Learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71 (5): 569-590.
- BRAXTON, JM, VESPER, N & HOSSLER, D. 1995. Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(4): 595-612.
- BROWER, AM. 1992. The "second half" of student integration. *The Journal of Higher Education*, 63 (4): 441-462.
- BROWN, B, BULL, J & PENDLEBURY, M. 1997. *Assessing student learning in higher education*. New York: Routledge.
- BROWN, S. 2002. Student counselling and students failure. In MT Peelo & T Wareham (reds.), *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2002: 139-150.
- CABRERA, AF, NORA, A & CASTANEDA, MB. 1992. The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5): 571-593.
- CANNON, D. 2002. Learning to fail: Learning to recover. In MT Peelo & T Wareham (reds.), *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2002: 73-84.
- CHAPMAN, DW & PASCARELLA ET. 1983. Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, 19: 295-322.
- CILLIERS, CD & STERNBERG RJ. 2001. Thinking styles: implications for optimising learning and teaching in university education. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 15(1): 13-24.
- CLARK, D. 1999. "Learning domains or Bloom's Taxonomy". *Google*. 21 Mei. Hyperlink [<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.htm>]. 21 Junie 2002.

- COETZEE, D. 2001. Agricultural Education Quo Vadis? Referaat, Association of Principals of Agricultural Colleges (APAC) – kongres, Nasionale Krugerwildtuin, 15-17 Oktober.
- COTTRELL, S. 2001. *Teaching study skills and supporting learning*. New York: Palgrave.
- CRESWELL, JW. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: SAGE.
- CROUS, SFM. 1992. Leerprobleme. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 6(3): 114-118.
- DALL'ALBA, G. 1991. Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 13: 163-173.
- DE KLERK, CH. 1991. Die beeld van landboukolleges by oudstudente en boere. Departement van Landbou-ontwikkeling, Pretoria. (Ongepubliseerd).
- DENICILO, P, ENTWISTLE, N & HOUNSELL, D. 1992. *What is Active Learning?* Sheffield: CVCP Universities.
- DENSCOMBE, M. 1998. *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- DE VALERO, YF. 2001. Departemental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one Land-Grant research institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3): 340-348.
- DE VRIES, A. 2004. Studentetalle word vasgepen. *Rapport*, 15 Augustus, 2.

DIXON, BR. 1987. *Handbook of social science research*. New York: Oxford University Press.

DU PLESSIS, P. 1992. Die universiteit kan nie die skool se werk doen nie. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 6(1): 5-6.

EDINGTON, ED & KOEHLER, L. 1987. Rural student achievement: Elements for consideration. *ERIC Digest*. ERIC/CRESS, New Mexico State University, Department 3AP, Box 30001, Las Cruces, NM 88003-0001.

EDUCATION AROUND THE WORLD. 2002. "Republic of South Africa." *Education around the world*. 26 Desember. Hyperlink [[http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int\\_safrica.html](http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_safrica.html)]. 30 April 2003.

ELSENBURG LANDBOUKOLLEGE. 1999. Onderzoek na gedragskodes en slaagsyfers by Elsenburg Landboukollege. Interne dokument.

ERHART, W. 2000. Werkswinkel aan die Universiteit van Greifswald. Internasionale kongres, 6-7 Julie.

ERICKSON, BL & STROMMER, DW. 1991. *Teaching College Freshmen*. Londen: Jossey-Bass.

FERREIRA, JG. 1992. Onderrigstrategieë vir die oorbrugging van skool na universiteit. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif, UNISA.

FERREIRA, JG. 1995. Transition from school to university. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 9(1): 154-158.

FIELDING, A, BELFIELD, CR & THOMAS, HR. 1998. The consequences of drop-outs on the cost-effectiveness of 16-19 colleges. *Oxford Review of Education*, 24(4):487-511.

FOURIE, CM & NAUDÉ-DE JAGER, SJ. 1992. Die identifisering van risikostudente. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 6(3): 17-20.

GARSON, P. 2003. "Education in South Africa." *South Africa.info*. Hyperlink [\[http://www.safrika.info/ess\\_info/sa\\_glance/educ.../higheredu.ht\]](http://www.safrika.info/ess_info/sa_glance/educ.../higheredu.ht). 3 Junie 2003.

GARSON, P. 2003. "Higher Education FAQ." *SouthAfrica.info*. hyperlink [\[http://www.safrika.info/ess\\_info/sa\\_glance/educ.../higheredu.ht\]](http://www.safrika.info/ess_info/sa_glance/educ.../higheredu.ht). 3 Junie 2003.

GAUSTED, J. 1991. "Identifying Potential Dropouts." *Identifying Potential Dropouts*. *Eric Digest*. 6 April. [\[http://www.ed.gov/databases/ERICCDigests/ed339092.Htm\]](http://www.ed.gov/databases/ERICCDigests/ed339092.Htm) 1991.00.00

GIBBS, G. 1992. *Improving the quality of student learning*. Worcester: Billings Ltd.

GIBBS, G. 1999. Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (reds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches*. Buckingham, Londen: Open University Press.

GLYMORE, C. 2000. "Traditional university lecturing cannot provide the kind of instruction that is needed". *Midweek Perspectives: Colleges can limit dropouts and graduation delays*. 31 Maart. [\[http://www.post.gazette.com/20000223edgly4.asp\]](http://www.post.gazette.com/20000223edgly4.asp). 23 Februarie 2000.

GOUWS, H. 1990. Hantering van Suid-Afrika se studentepotensiaal: 'n kritiese kyk na onlangse ondersoeke en uitsprake. *South African Higher Education (SAJHE)*, Spesiale uitgawe: 41-46.

GOVERNMENT GAZETTE. 2004. The qualifications framework: Draft for discussion. Julie.



- HAKIM, C. 1987. *Research design: strategies and choices in the design of social research*. Winchester: Allen & Unwin, Inc.
- HARTMAN, N. 1989. Syndicate peer group learning: an alternative process. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 3(1): 98 – 106.
- HENRY, CH & SMITH, GP. 1994. Planning student success and persistence: Implementing a state system strategy. *Community College Review*, 22(2):26-36.
- HOËRONDERWYSWET. 1997. Wet No.101 van 1997.
- HU, S & St. JOHN, EP. 2001. Student persistence in a public higher education system. *The Journal of Higher Education*, 72(3): 265-75.
- HUNTER, P. 1989. The transforming of learning: the evolution of an academic support programme. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 3(2): 68-78.
- HUNTER, P. 1991. Academic support or mainstream change? *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 5(2): 5-6.
- JARVIS, P, HOLFORD, J & GRIFFEN, C. 1998. *The theory and practice of learning*. Sterling, USA: Stylus Publishing Inc.
- JOERNAAL VAN DIE DEPARTEMENT VAN LANDBOU. 1921. Landbou-onderwys in die Unie van Suid-Afrika. Deel III: 204-205.
- JORDAAN, JE. 2000. Persoonlike onderhoud. Worcester, 10 November.
- JORDAAN, JE 2004. Persoonlike onderhoud. Stellenbosch, 24 Mei.

- JOUBERT, J. 2001. Nuwe plan Maandag bekend. *Die Burger*, 1 Maart, 2.
- KAAPSE TECHNIKON. 1999. Performance Indicators. Interne dokument.
- KEMBER, D. 1995. *Open learning courses for adults: a model of student progress*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- KENT, R. 1996. "The World Bank and UNESCO on Higher Education". *Center for International Higher Education Boston College*. Hyperlink [[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News04/text2.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News04/text2.html)] 30 April 2003.
- KERKA, S. 1995. Adult learner retention revisited. *ERIC Digest*. EDRS, 7420 Fullerton Road, Suite 100, Springfield, Virginia 22153-2852, USA..
- KÜHNE, I. 2003. Standaard van onderwys "nie beter". *Rapport*, 28 Desember.
- KRUEGER, K, SAUL, J & LIN, P. 2000. "The learning curve". *Oracle Education Foundation*. Hyperlink [[http://library.thinkquest.org/C005704/content\\_teaching.php3](http://library.thinkquest.org/C005704/content_teaching.php3)] 15 Maart 2002.
- LAND AND AGRICULTURE POLICY CENTRE. 1996. Agricultural education and training in South Africa with specific reference to colleges of agriculture. Policy Paper 22.
- LANDBOU-OPLEIDING IN DIE RSA. 1992. Ondersoek na landbou-opleiding in die RSA, met spesifieke verwysing na landboukolleges. Verslag.
- LANG, SS. 2000. "As graduation standards get tougher high school dropouts rate rises, economists find" *Cornell News: high school standards and dropouts*. 3 April. [<http://www.news.cornell.edu/releases/March00/hS.droppouts.reg.ssl.html>] 14 Maart 2000.

- LEEDY, PD. 1997. Practical Research. New Jersey: Prentice Hall.
- LI, G & KILLIAN, T. 1999. *Students who left college: An examination of their characteristics and reasons for leaving*. Paper presented at the annual forum of the association for institutional research (39<sup>th</sup>, Seattle, WA, 30 Mei – 3 Junie, 1999).
- LOUW, AD. 1993. Keuring van voornemende studente. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 7(3): 156-161.
- MACOZOMA, S. 2002. Opinion: A stark, simple choice. *Leadership*, April.
- MANKANZANA, M. 2004. Agricultural education and training in South Africa: success or failure?. Referaat, APAC-kongres, Langebaan, 11-12 Oktober.
- MARAIS, A. 2000. Persoonlike onderhoud. Elsenburg, 10 Desember.
- MARAIS, F. 2004. Persoonlike onderhoud. Stellenbosch, 12 Mei.
- MARTON, F & SALJO, R. 1984. Approaches to learning. In F Marton, DJ Hounsell & NJ Entwistle (reds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F & WENESTAM, CG. 1978. Qualitative differences in the understanding and retention of the main points in some texts based on the principle-example structure. In MM Gruneberg, PE Morris & RN Sykes (reds.), *Practical aspects of the memory*. Londen: Academic Press.
- MARTON, F, HOUNSELL, D & ENTWISTLE, N. 1997. *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MATRIEKS: "GEHALTE STEL TELEUR". 2003. *Die Burger*, 29 Desember, 2.

MATRIEK-VREUGDE? 2003. Die Burger, 31 Desember, 18.

McGIVNEY, V. 1996. *Staying or leaving the course: Non-completion and retention of mature students in further and higher education*. Leicester: NIACE.

MEHAN, H. 1997. "Contextual factors surrounding Hispanic dropouts" *Hispanic Dropout Project*. 6 April. [<http://www.ncbe.gwu/miscpubs/hdp/1/>]  
8 Januarie 1997.

METZNER, BS & BEAN JP. 1987. The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1):15-38.

MILEM, JF & BERGER, JB. 1997. A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4): 387-400.

MILES, MB. & HUBERMAN, AM. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.

MORSE, S & HAMMER, PC. 1998. Migrant students attending college: Facilitating their success. *Eric Digest*. ERIC/CRESS, P.O. Box 1348, Charlestown, WV 25325-1348.

MOUTON, J. 1998. *Understanding social research*. Pretoria: Sigma Press.

MOXLEY, D, NAJOR-DURACK, A & DUMBRIGUE, C. 2001. *Keeping students in Higher Education*. Great Britian: Biddles Ltd, Guildford en King's Lynn.

MUMBA, FK, ROLLNICK, M, & WHITE, M. 2002. How wide is the gap between high school and first-year chemistry at the University of the Witwatersrand? *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 16(3): 148-156.

NATIONAL DEPARTMENT OF AGRICULTURE. 2001. "Agricultural Training"  
*Agricultural Digest*. Hyperlink  
[\[http://www.nda.agric.za/docs/Digest2000/Digest8.htm\]](http://www.nda.agric.za/docs/Digest2000/Digest8.htm). 19 Mei 2004

NATIONAL PLAN FOR HIGHER EDUCATION. 2001. Department of Higher  
 Education. [\[http://education.pwv.gov.za/DoE\]](http://education.pwv.gov.za/DoE). 24 Mei 2004.

NAUDÉ, F. 2002. Career choice. *Student counselling and development journal*, 4(1):  
 7.

NEETHLING, JH, & SWART, JC. 1968. *Die ontstaan en ontwikkeling van landbou-  
 onderwys op Stellenbosch*. Pro Ecclesia-Drukkery Bpk.

NOWERS, R. 2004. Persoonlike onderhoud met mnr. R. Nowers, Assistent-  
 Direkteur: Landbou-ekonomie, Elsenburg Landboukollege. 25 Mei.

OBERHOLSTER, LE. 1992. Probleemgerigte leer as 'n didaktiese strategie in  
 professionele onderrig. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*,  
 6(2): 41-43.

OCHSE, C. 2003. Are positive self-perceptions and expectancies really beneficial in  
 an academic context? *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*,  
 17(1): 67-73.

PARSONS, PG. 1993. The student at risk. *South African Journal of Higher  
 Education (SAJHE)*, 7(1): 24-32.

PASCARELLA, ET, SMART, J, ETHINGTON, C & NETTLESS, M. 1987. The  
 influence of college on self-concept: A consideration of race and gender  
 differences. *American Educational Research Journal*, 24, 49-77.

- PAULEY, R, CUNNINGHAM, M & TOTH, P. 1999. Doctoral student attrition and retention: A student of a non-traditional Ed.D. Program. *Journal of College Student Retention*, 1(3): 225-238.
- PEELO, MT & WAREHAM, T. 2002. *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- PEELO, MT. 2002a. Setting the scene. In MT Peelo & T Wareham (reds.), *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2002: 1-14.
- PEELO, MT. 2002b. Struggling to learn. In MT Peelo & T Wareham (reds.), *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2002: 160-171.
- PETERSON, SL. 1993. Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6): 659 – 685.
- PHI DELTA KAPPA. 2000. "International fast facts about dropout and completion rates". *Phi Delta Kappa*. 15 Mei. Hyperlink [<http://www.pdkintl.org/whatis/ff2dropo.htm>]. 24 April 2003.
- PLAN VIR HOËR ONDERWYS SAL NIE NOU INSTELLINGS LAAT SLUIT. 2001. *Die Burger*, 5 Maart.
- PRETORIUS, C. 2001. Pupils need help with life after matric. *Sunday Times*, 14 October.
- PROSSER, M. & TRIGWELL, K. 2000. *Understanding learning and teaching*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- RADEMEYER, A. 2003. Goeie studente is skaars. *Die Burger*, 22 September, 3.

- RADEMEYER, A. 2004. Al meer mense met grade kry nie werk. *Die Burger*, 1 Oktober, 2.
- RAMSDEN, P. 1992. *Learning to teach in Higher Education*. New York: Kegan Paul.
- RENDÓN, LI, JALOMO, RE & NORA, A. 2003. "Theoretical considerations in the study of minority student retention in Higher Education". Hyperlink [<http://courses.ed.asu.edu/rendon/theoretical.htm>] 22 May 2003.
- RICHARDSON, JTE. 2001. *Researching Student Learning*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- RIJKENBERG, F. 2001. Agricultural Education Quo vadis? Referaat, APAC-kongres, Nasionale Krugerwildtuin, 15-17 Oktober.
- ROGERS, C. 2002. Developing a positive approach to failure. In MT Peelo & T Wareham (reds.), *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2002: 113-123.
- ROSSOUW, H. 2001. "South Africa spends R163-million a year on students who drop out." *The cronicle's Web site*. 17 Mei. Hyperlink [<http://chronicle.com/daily/2001/05/2001051708n.htm>]. 15 Mei 2003.
- RUSSELL, B. 2001. Student dropouts "cost the taxpayer 200 million pounds a year". *The Millenium Enviroment Debate*. 6 April [<http://www.millenium-debate.org/ind12janu2.html>]. 12 Januarie 2001.
- SCHOLTZ, PE.1991. Die implementering van 'n akademiese ondersteuningsprogram op vroeë geïdentifiseerde risikostudente. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 5(1): 30-37.
- SERFONTEIN, J. 1986. *Eisenburg*. Goodwood: Nasou.

- SMITH, J. 2004. Agricultural Education and Training in South Africa: Success or failure?. Referaat, APAC-kongres, Langebaan, 11-12 Oktober.
- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY (SAQA). 1999. Implementing the National Qualifications Framework: Criteria and guidelines for ETQAs (Draft 5). Pretoria: SAQA.
- STAGE, FK. 1989. Motivation, academic and social integration, and early dropout. *American Educational Research Journal*, 26: 385 – 402.
- STUDENTETALLE. 2004. *Rapport*, 15 Augustus, 12.
- TAYLOR, E, MORGAN, A & GIBBS, G. 1983. Student's perceptions of gains from studying. *Institutional Research Review*. 2: 133-147.
- TECHNIKON PRETORIA. 2000a. Qualifications awarded and retention statistics at technikons: 1994 – 1999. Interne dokument.
- TECHNIKON PRETORIA. 2000b Retention and graduation rates at Tecknikon Pretoria Interne dokument.
- THOMAS, S.L. 2000. Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, 71(5): 591 – 614.
- TINTO, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45: 89 – 125.
- TINTO, V. 1993. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Second edition. Chicago en Londen: The University of Chicago Press.



TOWARDS UNIFORM QUALITY STANDARDS. 2004. *Time magazine*, 5 April, Special section.

TROSKIE-DE BRUIN, C. 1999. Academic development: Bridging at a South African University. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

UMOH, UJ, EDDY, J & SPAULDING, DJ. 1994. Factors related to student retention in community college developmental education mathematics. *Community College Review*, 22(2):37-44.

USI SAYS UNIVERSITY DROPOUTS COST TAX PAYER UP TO 100MILLION POUNDS. 2000. *RTE NEWS*, 16 Junie.

VAN DER MERWE, A & GOUWS, S. 2001. "Managing students' retention through the assessment of cost of quality." 3 April. Hyperlink [<http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/s.../A1487.htm>]. 3 Junie 2003.

VAN DER WALT, C. 2003. Engels nie meer vanselfsprekend die medium van onderrig nie. *Matieland*, 2003:02.

VAN DER WESTHUIZEN, PC (red.). 1986. *Onderwysbestuur: Grondslae en riglyne*. Pretoria, RSA: HAUM.

VAN NIEKERK, A. 2001. Agricultural Education Quo Vadis? Referaat, Association of Principals of Agricultural Colleges (APAC) kongres, Nasionale Krugerwildtuin, 15-17 Oktober.

VAN NIEKERK, M. 2004. Agricultural Education and Training in South Africa: Success or failure?. Referaat, APAC-kongres, Langebaan, 11-12 Oktober.

VAN ROOYEN, E. 2001. Die voorspelling van die akademiese prestasie van studente in 'n universiteitsoorbruggingsprogram. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 15(1): 180-189.

- VAN ROOYEN, P. 2004. Agricultural Education and Training in South Africa: Success or Failure. Referaat, APAC-kongres, Langebaan, 11-12 Oktober.
- VENTER, J. 2003. Persoonlike onderhoud met mnr. J. Venter, Kollegehoof: Potchefstroomse Landboukollege. Stellenbosch, 23 September.
- VENTER, J. 2004. Agricultural Education and Training in South Africa: Success or failure?. Referaat, APAC-kongres, Langebaan, 11-12 Oktober.
- VINK, NJ. 2003. "Waarom landbou vir die Wes-Kaap belangrik is." 3 November. Hyperlink [http://www.sun.ac.za]. 24 Mei 2004.
- VORSTER, A. 2003. "Developing the skills to 'guide and support learners' – mentoring at university". *Academic Development Centre*. 3 June. Hyperlink [http://www.ru.ac.za/a.../Certificate\_Mentoring\_at\_university.ht]. 4 Junie 2003.
- WALKER, M & BADSHA, N. 1993. Academic development: the 1990s. *South African Journal of Higher Education (SAJHE)*, 7(1): 59-62.
- WEIMER, M. 1990. *Improving College Teaching*. Londen: Jossey-Bass Publishers.
- YORKE, M. 1999. *Leaving Early: Undergraduate non-completion in Higher Education*. Londen: Falmer Press.
- YORKE, M. 2001. Telling it as it is? Massification, performance indicators and the press, *Tertiary Education and Management*, 7(1): 57-68.
- YORKE, M. 2002. Academic Failure: a Retrospective View from Non-completing Students. In MT Peelo & T Wareham (reds.), *Failing students in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2002: 29-44.