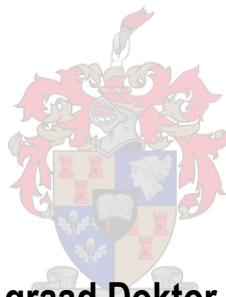


**DIE OORGANG VAN SKOOL NA UNIVERSITEIT:
'N TEORETIESE RAAMWERK VIR 'N PRE-UNIVERSITÊRE
INTERVENSIE**

Celeste Nel



**Proefskrif ingelewer vir die graad Doktor in die Opvoedkunde aan die
Universiteit Stellenbosch**

Dr. Christel Troskie-de Bruin (promotor)

Prof. Eli Bitzer (medepromotor)

Maart 2008

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

Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel lewer toenemend studente wat nie die mas in hoër onderwys opkom nie en universiteite is bekommerd oor die kwaliteit van die studente wat as eerstejaars aan hoëronderwysinstellings registreer. Uit die bevindinge van verskeie studies het dit geblyk dat studente toenemend nie voldoende voorbereid en gereed is vir hoër onderwys nie. In die Suid-Afrikaanse konteks word die gaping tussen skool en universiteit vergroot deur ongelykhede in die sekondêre skoolstelsel as gevolg van die land se apartheidsgeskiedenis. In die konteks van leerders se toenemende onvoorbereidheid vir universiteitstudie, die moeilike oorgang van skool na universiteit en die gejaagdgaande hoë uitvalsyfers in hoër onderwys, het hierdie studie ondersoek ingestel na die mate waarin universiteite - met die Universiteit Stellenbosch as spesifieke geval - reeds op skoolvlak 'n rol kan speel om voornemende studente beter vir universiteitstudie voor te berei en sodoende die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik.

Met dié navorsingsvraag in ag genome, het die navorser die mate waarin spesifieke veranderlikes 'n rol speel in die pre-universitêre fase asook die fase ná toetreding tot universiteit, ondersoek. In samehang hiermee, het die studie ook gefokus op die invloed van skoolagtergrond (voorheen benadeelde of bevoorregte skole) op die voorbereidheid van studente en die mate waarin akademiese maatstawwe op skool (onder meer eindeksamenresultate) verband hou met sukses in die eerste universiteitsjaar. Die navorsingsontwerp was 'n gevallestudie van swart nuwelingeerstejaarstudente wat in hulle graad 12-jaar aan 'n beursprojek (die Verdienstelikebeursprojek) van die Universiteit Stellenbosch deelgeneem het. Die data-generering het uit twee fases bestaan, naamlik 'n kwantitatiewe benadering in die pre-universitêre fase en 'n kwalitatiewe benadering na toetreding in die oorgangsfase.

Die ondersoek het gevind dat die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel die oorgang van skool na universiteit beïnvloed. Skoolklassifikasie (voorheen benadeelde of bevoorregte skole) speel 'n bepalende rol in die voorbereidheid van studente en ook in die wyse waarop studente die oorgang hanteer. Daar is 'n verskeidenheid akademiese, sosiale, emosionele, kulturele en finansiële faktore wat 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit. Die faktore is egter interafhanklik van aard – geen een kan uitgesonderd word as belangriker as die ander nie. Universiteite moet die oorgang van nuwelingstudente holisties benader. Hierdie ondersoek kom verder tot die slotsom dat dit ook die verantwoordelikheid van universiteite is om te sorg dat die krimpende poel potensiële studente vir hoër onderwys vergroot en beter voorbereide studente toegelaat word om sodoende die oorgangproses te vergemaklik en deurvloeiende te verhoog. In die lig hiervan stel die studie 'n teoretiese raamwerk vir 'n pre-universitêre intervensie voor.

SUMMARY

The South African school system is increasingly producing students who do not make the grade in higher education. Universities are concerned about the quality of the students who register as first-years at higher education institutions. The findings of various studies have clearly shown that more and more students are inadequately prepared and therefore not ready for higher education. In South Africa the problems resulting from the gap between school and university have been exacerbated by the inequalities that exist in the secondary school system, and which are still part of the legacy of apartheid. Within the context of learners' increasing unpreparedness for university studies, their difficult transition from school to university and the concomitant high drop-out figures in higher education, this study investigated the extent to which universities – with Stellenbosch University as a case in point – can contribute towards preparing students for university studies from as early as school level, and thus facilitate their transition from school to university.

Taking this research question into account, the researcher investigated the extent to which specific variables played a part both in the pre-university phase and after admission. In addition, the study also focused on the extent to which students' school background (previously disadvantaged privileged school) influences students' preparedness, and to what extent academic standards (amongst others final examination results) are related to success in the first year at university. The research design was a case study of black newcomer first-year students who participated in a Stellenbosch University bursary project (the Merit Bursary project) in their Grade 12 year. The data generation consisted of two phases, namely a quantitative approach in the pre-university phase and a qualitative approach, after admission, in the transitional phase.

The research findings have revealed that the inequalities in the South African schooling system influence the transition from school to university. The classification of schools (previously disadvantaged or privileged school) plays a crucial role in students' preparedness and how they handle the transition from school to university. There are various academic, social, emotional, cultural and financial factors that impact on this transition. However, the factors are interdependent – no one factor can be regarded as being more important than another. Universities must adopt a holistic approach to the transition that newcomer students are required to make. It was concluded in the study that universities have a responsibility to ensure that the diminishing pool of potential students in higher education be expanded. Universities should also contribute towards preparing prospective students more effectively so that the transition process will be less challenging. It is believed that this will also improve the throughput rate. In this regard the study proposes a theoretical framework for a pre university intervention.

dankie Louis vir elke dag
my kollegas by die Sentrum vir Voornemende Studente vir die instaan en saamstaan
al my vriende en familie by wie ek lanklaas goed gekuier het
my moeder vir Loeriesfontein se bloubloed
my studieleier vir die geduldige ontknoping van my eksistensiële krisis en my mede-studieleier vir die
nodige oomblikke van insig en wysheid

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1: ORIËTERING TOT DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	DIE KRIMPENDE POEL POTENSIËLE STUDENTE VIR HOËR ONDERWYS	2
1.3	VERANDERENDE PROFIEL VAN STUDENTE AAN VOOR '94 TRADISIONELE SUID-AFRIKAANSE UNIVERSITEITE	2
1.3.1	Verdienselikeheidsbeursprojek	4
1.4	PROBLEEMSTELLING	5
1.4.1	Leerders is nie voorbereid vir universiteitstudie nie	5
1.4.2	Die moeilike oorgang van skool na universiteit beïnvloed deurvloeikoerse negatief	6
1.4.3	Hoë uitvalsifers stel uitdagings aan hoër onderwys	7
1.4.4	Navorsingsvraag	8
1.5	DOEL, BETEKENIS EN VERTREK PUNT VAN DIE STUDIE	9
1.5.1	Navorsingsdoelstelling	9
1.5.2	Navorsingsdoelwitte	9
1.5.3	Vertrekpunt en benadering	10
1.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE	11
1.6.1	Navorsingsbenadering en –ontwerp	11
1.6.2	Ondersoekgroepe en data-generering	12
1.7	BEGRIPSVERKLARINGS	12

1.8	VERLOOP VAN STUDIE	16
-----	--------------------	----

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG: DIE VOORNEMENDE STUDENT IN DIE SENIOR SEKONDÊRE SKOOLFASE

2.1	INLEIDING	18
2.2	DIE SUID-AFRIKAANSE SEKONDÊRE ONDERWYSSTELSEL GEKENMERK DEUR ONGELYKHEDE	19
2.3	MATRIEKUITSLAE	21
2.3.1	Tekortkominge in die matriekeindeksamen	23
2.3.2	Prestasie van swart leerders en skole	26
2.3.3	Simbole-inflasie	28
2.3.4	Nuwe kurrikulum en die Nasionale Senior Sertifikaat	29
2.4	UITDAGINGS IN DIE ONDERWYS	31
2.4.1	Beskikbaarheid van hulpbronne	31
	2.4.1.1 Gebrek aan fisiese bronne	32
	2.4.1.2 Gebrek aan handboeke	33
	2.4.1.3 Oorvol klaskamers	33
2.4.2	Gebrek aan gemotiveerdheid en 'n leerkultuur	34
2.4.3	Beskikbaarheid van opgeleide onderwysers	35
2.4.4	Leemtes in wiskunde- en natuurwetenskaponderrig	36
	2.4.4.1 Krimpemde poel leerders wat wiskunde en natuurwetenskap op die hoërgraad aanbied	37
	2.4.4.2 Krimpemde poel swart leerders in wiskunde en natuurwetenskap	39
2.4.5	Gebrekkige taalvaardighede	41
2.4.6	Gebrekkige ouerbetrokkenheid en swak sosio-ekonomies omstandighede	42
2.5	VERANDERLIKES WAT 'N ROL IN TOETREDE TOT HOËR ONDERWYS SPEEL	43
2.5.1	Krimpemde poel kandidate vir hoër onderwys	45

2.5.2	Die rol van ouers en familie (eerstegenerasie-studente)	45
2.5.3	Sosio-ekonomiese omstandighede en finansiële ondersteuning	47
2.5.4	Die rol van die skool en skolastiese prestasie	48
2.5.5	Bevolkingsgroep	49
2.5.6	Belangstelling en werksgeleenthede	51
2.6	KEUSE VAN STUDIERIGTING EN OPLEIDINGSINSTELLING	52
2.6.1	Inligtingsbronne	52
2.6.2	Keuse van studierigting	54
2.6.2.1	Akademiese prestasie	56
2.6.2.2	Bevolkingsgroep	56
2.6.2.3	Invloed van ouers, portuurgroep en skool	57
2.6.2.4	Intrinsieke belangstelling	57
2.6.2.5	Finansiële en sosiale status	58
2.6.3	Keuse van opleidingsinstelling	58
2.6.3.1	Bemaking	60
2.6.3.2	Bevolkingsgroep	61
2.7	SAMEVATTING	62

HOOFSTUK 3: LITERATUURSTUDIE: DIE OORGANG VAN SKOOL NA UNIVERSITEIT

3.1	INLEIDING	64
3.2	UITVAL- EN DEURVLOEIKOERSE AAN HOËR ONDERWYSINSTELLINGS	65
3.2.1	Teorieë vir retensie, uitval en deurvloei	67
3.3	DIE OORGANGSPROSES IN DIE KONTEKS VAN AKADEMIESE DEURVOER EN UITVAL	72
3.4	VERANDERLIKES WAT 'N ROL IN DIE OORGANGSPROSES SPEEL	72

3.4.1	Gaping tussen skool en universiteit	72
3.4.1.1	Die skoolstelsel berei leerders nie voldoende voor vir universiteitstudie nie	73
3.4.1.2	Ongelykhede in die skoolstelsel	74
3.4.1.3	Swak voorbereiding in kernvakke	75
	(i) Wiskunde en natuurwetenskap	75
	(ii) Rekenaarvaardighede	77
3.4.1.4	Onvoldoende beroepsleiding op skool	77
3.4.1.5	Beter skakeling tussen skool en universiteit nodig	78
3.4.2	Persepsies en verwagtinge	80
3.4.2.1	Persepsie oor akademiese prestasie	71
3.4.2.2	Verwagting oor 'n spesifieke program	83
3.4.2.3	Verwagtinge oor die verhouding met dosente	84
3.4.2.4	Eksamining- en assesseringsverwagtinge	84
3.4.2.5	Eerstegenerasie-studente en skoolklassifikasie	85
3.4.3	Akademiese aanpassing	86
3.4.3.1	Skolastiese prestasie	87
	(i) Studente vanuit opvoedkundig-benadeelde omstandighede	89
	(ii) Nuwe skoolkurrikulum en die Nasionale Senior Sertifikaat	90
3.4.3.2	Dosente-verhouding en die leer- en onderrigsituasie	91
3.4.3.3	Denkvaardighede	93
3.4.3.4	Toename in werkslading en volgehoue harde werk	94
3.4.3.5	Gemotiveerdheid, selfvertroue en 'n positiewe ingesteldheid	95
3.4.3.6	Verantwoordelikheid, selfdisipline en onafhanklike werk	96
3.4.3.7	Studievaardighede en tydsbestuur	97
3.4.3.8	Doelwitstelling	99
3.4.3.9	Taalvaardigheid	90
3.4.3.10	Klasbywoning	101
3.4.3.11	Studie- of programkeuse	101
3.4.3.12	Akademiese steunprogramme	103
	(i) Bewusmaking van personeel	105
	(ii) Bewusmaking van eerstejaars	106
	(iii) Stigmatisering	107
	(iv) Verwelkomingsprogram	107

	(v) Eerstejaarsakademie aan die Universiteit Stellenbosch	108
3.4.4	Sosiale en emosionele aanpassing	109
	3.4.4.1 Geestesgesteldheid	110
	3.4.4.2 Sosiale en akademiese integrasie	111
	3.4.4.3 Ondersteuningsnetwerk	113
	(i) Ouers en familie	113
	(ii) Vriende en portuurgroep	115
	3.4.4.4 Verblyf	116
	3.4.4.5 Persoonlike omstandighede	117
3.4.5	Kulturele aanpassing	118
3.4.6	Finansiële omstandighede	119
3.5	SAMEVATTING	121

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1	INLEIDING	123
4.2	DOEL VAN STUDIE	123
4.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE	124
4.3.1	Navorsingsbenadering	124
4.3.2	Navorsingontwerp	126
	4.3.2.1 Geldigheid en betroubaarheid van die gevallestudie as ontwerptipe	127
4.3.3	Metodes van datagenerering	128
4.4	EERSTE FASE: KWANTITATIEWE DATA	129
4.4.1	Ondersoekgroep	129
	4.4.1.1 Die Verdienstelikeheidsbeursprojek	130
4.4.2	Omskrywing van die ondersoekgroep	132
	4.4.2.1 Bevolkingsgroep, geslag en taal	133
	4.4.2.2 Akademiese profiel	133
	4.4.2.3 Skoolklassifikasie	134

4.4.3	Meetinstrument	135
	4.4.3.1 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument	137
4.4.4	Datagenerering	138
4.4.5	Data-analise	138
4.5	TWEEDE FASE: KWALITATIEWE DATA	139
4.5.1	Betroubaarheid (<i>trustworthiness</i>) en geldigheid (<i>relativism</i>) van kwalitatiewe navorsing	140
4.5.2	Seleksie van onderhoudsgroep	142
4.5.3	Datagenerering	142
	4.5.3.1 Betroubaarheid en geldigheid tydens onderhoude	144
4.5.4	Data-analise	144
4.6	SAMEVATTING	146

HOOFSTUK 5: KWANTITATIEWE ONDERSOEKRESULTATE

5.1	INLEIDING	147
5.2	SOSIO-EKONOMIESE OMSTANDIGHED	148
5.2.1	Gesinstruktuur	148
5.2.2	Ouers se opvoedkundige peil	149
	5.2.2.1 Ouers se opvoedkundige peil en skoolklassifikasie	150
5.2.3	Ouers se beroepsklassifikasie	150
5.2.4	Finansiële ondersteuning vir hoërondewysstudie	152
	5.2.4.1 Finansiële ondersteuning en skoolklassifikasie	152
5.2.5	Sosio-ekonomiese status	153
	5.2.5.1 Sosio-ekonomiese omstandighede en skoolklassifikasie	155
5.3	ONDERSTEUNINGSNETWERKE	155
5.3.1	Ondersteuningsnetwerke en ouers se opvoedkundige kwalifikasie	156
5.3.2	Eerstegenerasie-studente	157

5.4	BEROEPSKEUSE	157
5.4.1	Studiekeuse	158
5.4.2	Keuse van opleidingsinstelling	159
	5.4.2.1 Keuse van opleidingsinstelling en skoolklassifikasie	160
5.5	VOORBEREIDHEID EN GEREEDHEID VIR UNIVERSITEITSTUDIE	161
5.5.1	Vorbereidheid, gereedheid en skoolklassifikasie	161
5.5.2	Ontwikkeling van vaardighede	162
5.6	BEROEPSVOORLIGTING	162
5.6.1	Studie- en beursinligting	163
	5.6.1.1 Beroepsvoorligting en voldoende studie- en beursinligting	163
5.6.2	Inligtingsbronne	163
	5.6.2.1 Voorligteronderwyser en beroepsvoorligting	164
5.6.3	Psigometriese toetse	165
5.6.4	Beroepsekerheid	165
5.6.5	Beroepsvoorligting en voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie	165
5.6.6	Beroepsvoorligting en skoolklassifikasie	167
	5.6.6.1 Studie- en beursinligting en skoolklassifikasie	168
	5.6.6.2 Inligtingsbronne en skoolklassifikasie	168
5.7	GENERIESE VAARDIGHEDE	171
5.7.1	Rekenaar- en internetvaardighede	171
5.7.2	Onafhanklike werk, notas afneem en studie-ure	171
5.7.3	Biblioteekgebruik en leesgewoontes	172
5.7.4	Generiese vaardighede en voorbereidheid en gereedheid vir universiteit	173
5.7.5	Generiese vaardighede en skoolklassifikasie	175
5.8	VERWAGTINGE TEN OPSIGTE VAN UNIVERSITEITSTUDIE	176
5.9	AANSOEK VIR HOËR ONDERWYS	177
5.9.1	Aansoek en skoolklassifikasie	177
5.10	AKADEMIESE RESULTATE OP SKOOL	178

5.10.1	Akademiese resultate en skoolklassifikasie	179
5.11	BEURSAANBOD	179
5.11.1	Beursaanbod en skoolklassifikasie	180
5.12	PRESTASIE IN WISKUNDE EN NATUUR- EN SKEIKUNDE	180
5.12.1	Prestasie in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde en skoolklassifikasie, graad 12 eindeksamen- en beurstoetsresultate	182
5.13	RESPONDENTE WAT IN 2005 AAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH GEREgistREER HET	183
5.13.1	Geregistreeerde eerstegerasie-studente	185
5.13.2	Geregistreeerde respondente en hul akademiese resultate	185
5.13.3	Geregistreeerde respondente en hul skoolklassifikasie	186
5.13.4	Geregistreeerde respondente en taalvoorkeur	187
5.14	EERSTEJAARSPRESTASIE	188
5.14.1	Verband tussen eerstejaarprestasie, skoolklassifikasie en ander akademiese prestasies	189
5.14.2	Verband tussen eerstejaarprestasie en studiekeuse	189
5.15	SAMEVATTING VAN BEVINDINGS	190
5.15.1	Sosio-ekonomiese status en opvoedkundige klassifikasie	190
5.15.2	Vorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie	191
5.15.3	Beroepsvoorligting en keuse van studierigting	192
5.15.4	Keuse van studierigting en hoër onderwysinstelling	193
5.15.5	Generiese vaardighede	194
5.15.6	Verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie	195
5.15.7	Akademiese uitslae op skool	196
5.15.8	Geregistreeerde eerstejaars aan die US	197
5.15.9	Eerstejaarprestasie	197
5.15.10	Skoolklassifikasie	201
5.16	TEN SLOTTE	202

HOOFSUK 6: KWALITATIEWE ONDERSOEKRESULTATE

6.1	INLEIDING	202
6.2	GAPING TUSSEN SKOOL EN UNIVERSITEIT	204
6.2.1	Vorbereidheid vir universiteitstudie	204
6.2.2	Skoolagtergrond	205
6.2.3	Vorbereiding in kernvakke	208
	6.2.3.1 Wiskunde en Natuur- en Skeikunde	208
	6.2.3.2 Rekenaarstudie of -wetenskap	209
6.2.4	Beroepsvoorligting	211
6.3	VERWAGTINGE	214
6.3.1	Akademie se verwagtinge	215
	6.3.1.1 Verwagtinge ten opsigte van akademiese prestasie	216
	6.3.1.2 Program- en vakverwagtinge	218
6.3.2	Sosiale verwagtinge	219
6.3.3	Kulturele verwagtinge	220
6.4	AKADEMIESE AANPASSING	221
6.4.1	Toename in werklading	222
6.4.2	Studie- en tydsbestuursvaardighede	223
6.4.3	Klasbywoning	225
6.4.4	Selfdisipline en selfverantwoordelikheid	228
6.4.5	Gemotiveerdheid en 'n positiewe ingesteldheid	229
6.4.6	Doelwitstelling	231
6.4.7	Program- en beroepskeuse	232
6.4.8	Realiteitsbesef	234
6.4.9	Onderrigbenadering	236
6.4.10	Generiese vaardighede	238
6.4.11	Taal	240
6.4.12	Akademie se steun	242

6.5	SOSIALE EN EMOSIONELE AANPASSING	245
6.5.1	Geestesgesteldheid	246
6.5.2	Ondersteuningsnetwerke	248
	6.5.2.1 Ouers as ondersteuningsnetwerk	249
	6.5.2.2 Vriende as ondersteuningsnetwerk	250
6.5.3	Eerstegenerasie-status	252
6.5.4	Sosiale integrasie	254
6.5.5	Sosiale balans	256
6.5.6	Verblyf	259
	6.5.6.1 Koshuisverblyf	259
	6.5.6.2 Privaatverblyf	263
6.6	KULTURELE AANPASSING	266
6.6.1	Skoolagtergrond	269
6.7	FINANSIËLE OMSTANDIGHEDE	272
6.8	SAMEVATTING VAN BEVINDINGS	275
6.8.1	Gaping tussen skool en universiteit	276
6.8.2	Verwagtinge	277
6.8.3	Akademiese aanpassing	278
6.8.4	Sosiale en emosionele aanpassing	280
6.8.5	Kulturele aanpassing	281
6.8.6	Finansiële omstandighede	283
6.9	TEN SLOTTE	283

HOOFSTUK 7: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	284
7.2	GEVOLGTREKKINGS	285

7.2.1	Toetrede tot universiteit	285
7.2.2	Gaping tussen skool en universiteit	287
7.2.3	Onrealistiese verwagtinge	290
7.2.4	Akademiese oorgang	291
7.2.5	Sosiale en emosionele oorgang	293
7.2.6	Kulturele oorgang	296
7.2.7	Sosio-ekonomiese en finansiële omstandighede	296
7.3	IMPLIKASIE VIR DIE UNIVERSITEIT	297
7.3.1	Pre-universitêre fase	297
7.3.2	Oorgangsfase	298
7.4	'N TEORETIESE RAAMWERK VIR 'N PRE-UNIVERSITÊRE INTERVENSIE	299
7.4.1	Akademies	302
7.4.2	Sosiaal	304
7.4.3	Finansieel	305
7.4.4	Verwagtinge	306
7.4.5	Kultureel	307
7.5	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	308
7.6	VOORSTELLE VIR VEDERE NAVORSING	308
7.7	TEN SLOTTE	309
	BRONNELYS	310
	ADDENDUM A	326
	ADDENDUM B	329

LYS VAN TABELLE

		Bladsy
Tabel 2.1:	Nasionale matriekeindeksamenuitslae vanaf 1980 tot 2003	23
Tabel 2.2:	Nasionale matriekeindeksamenuitslae vanaf 2003 tot 2006	25
Tabel 2.3:	Matriekeindeksamenuitslae volgens bevolkingsgroep en skoolkategorie, 2003	27
Tabel 2.4:	Matriekeindeksamenuitslae volgens bevolkingsgroep, 2006	28
Tabel 2.5:	Die verskil tussen die gemiddelde graad 12-eindeksamen- en die eerstejaarprestasie aan die Universiteit Stellenbosch, 2001-2006	29
Tabel 2.6:	Slaagsyfers vir Wiskunde en Natuur- en Skeikunde hoërgraad in die matriekeindeksamen, 1997 tot 2002	38
Tabel 2.7:	Graad 12-eindeksamenkandidate wat Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad geslaag het, 2003 tot 2006	39
Tabel 2.8:	Matriekeindeksamenuitslae in Wiskunde op die hoërgraad volgens bevolkingsgroep, 2006	40
Tabel 2.9:	Keuse van die top 5 hoëronderwysinstellings volgens bevolkingsgroep, 2001	61
Tabel 4.1:	Omskrywing van ondersoekgroep ten opsigte van bevolkingsgroep, geslag en taal	133
Tabel 4.2:	Seleksie van studente vir onderhoudvoering op grond van studierigting, geslag en skoolklassifikasie	142
Tabel 4.3:	Die stappe van kwalitatiewe data-analise wat in hierdie ondersoek gevolg is	145
Tabel 5.1:	Verband tussen ouers se opvoedkundige peil en skoolklassifikasie	150
Tabel 5.2:	Verband tussen ouers as ondersteuningsnetwerk op skool en universiteit en hul opvoedkundige peil	157
Tabel 5.3:	Verband tussen beroepsvoorligting en onderskeidelik studie- en beursinligting	163
Tabel 5.4:	Verband tussen voorligteronderwyser as inligtingsbron en beroepsvoorligting	164
Tabel 5.5:	Verband tussen beroepsekerheid en onderskeidelik beroepsvoorligting en psigometriese toetse	165
Tabel 5.6:	Verband tussen beroepsvoorligting en studie- en beursinligting en	166

	onderskeidelik voorbereidheid en gereedheid vir universiteit	
Tabel 5.7:	Verband tussen voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie en rekenaar- en internetvaardighede	174
Tabel 5.8:	Verband tussen gereedheid vir universiteitstudie en tydsbesteding aan studie	175
Tabel 5.9:	Verband tussen akademiese uitslae, skoolklassifikasie en onderskeidelik onafhanklike werk, notas afneem en studie-ure	176
Tabel 5.10:	Verband tussen graad 11-, 12 en beurstoetsuitslae	179
Tabel 5.11:	Verband tussen graad 11-, 12- en VBT-gemiddeldes en skoolklassifikasie	179
Tabel 5.12:	Beursintervalle en aanbiedinge	180
Tabel 5.13:	Verband tussen die beursaanbod en skoolklassifikasie	180
Tabel 5.14:	Verband tussen Wiskunde- en Natuur- en Skeikunde-prestasie en skoolklassifikasie, graad 12-eindeksamen- en beurstoetsresultate	182
Tabel 5.15:	Verband tussen geregistreerde respondente en hul taalvoorkeur	187
Tabel 5.16:	Verband tussen eerstejaarprestasie en graad 11-, 12-eindeksamen- en beurstoetsprestasie	189

LYS VAN FIGURE

		Bladsy
Figuur 2.1:	Ratio-toetreders direk vanuit hoërskool tot hoër onderwys volgens bevolkingsgroep, 2002	49
Figuur 2.2:	Persentasie-verspreiding van studente in hoër onderwys volgens bevolkingsgroep, 2005	50
Figuur 2.3:	Toetreders tot hoër onderwys soos bereken per bevolkingsgroep en taal, 2001	51
Figuur 2.4:	Bronne wat nuwelingeerstejaar-studente gebruik het om inligting omtrent die Universiteit Stellenbosch te bekom	53
Figuur 2.5:	Totale populasie hoëronderwysstudente per studiegroep, 2003 – 2005	55
Figuur 2.6:	Faktore wat 'n rol gespeel het in eerstejaarstudente se keuse om aan die Universiteit Stellenbosch te studeer, 2007	59
Figuur 3.1:	'n Vereenvoudigde weergawe van Tinto se model vir institusionele onttrekking	69
Figuur 3.2:	Ozga & Sukhnandan (1998) se model vir voorgraadse onttrekking ("non- completion")	70
Figuur 4.1:	Persentasie leerders en hul graad 11-eindeksamengemiddeld	134
Figuur 5.1:	Respondente se gesinstruktuur	149
Figuur 5.2:	Ouers se hoogste opvoedkundige kwalifikasie	150
Figuur 5.3:	Ouers se beroepsklassifikasie	151
Figuur 5.4:	Persentasie leerders en die befondsing van hul hoëronderwysstudie	152
Figuur 5.5:	Verband tussen skoolklassifikasie en ouers se finansiële ondersteuning	153
Figuur 5.6:	Persentasie leerders en hul sosio-ekonomiese status	154
Figuur 5.7:	Verband tussen sosio-ekonomiese status en skoolklassifikasie	155
Figuur 5.8:	Die ondersteuningsnetwerke op skool en die verwagte ondersteuningsnetwerke op universiteit	156
Figuur 5.9:	Persentasie leerders en fakulteit van eerste studiekeuse	158
Figuur 5.10:	Programkeuse en graad 11-eindeksamengemiddeld	159
Figuur 5.11:	Aantal leerders en veranderlikes wat 'n rol speel in die keuse van opleidingsinstelling	160
Figuur 5.12:	Huisvestiging as rede vir keuse van opleidingsinstelling en skoolklassifikasie	160

Figuur 5.13:	Verband tussen voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie en skoolklassifikasie	161
Figuur 5.14:	Persentasie leerders en hul inligtingsbronne	164
Figuur 5.15:	Verband tussen beroepsvoorligting en skoolklassifikasie	167
Figuur 5.16:	Die verband tussen onderskeidelik studie- en beursinligting en skoolklassifikasie	168
Figuur 5.17:	Die verband tussen onderskeidelik voorligter-onderwyser, onderwysers en ouers as inligtingsbronne en skoolklassifikasie	169
Figuur 5.18:	Die verband tussen onderskeidelik die biblioteek en die internet as inligtingsbronne en skoolklassifikasie	170
Figuur 5.19:	Persentasie leerders en die frekwensie van onafhanklike werk, notas afneem en ure bestee aan studie	172
Figuur 5.20:	Persentasie respondente en hul lees- en biblioteekgebruikgewoontes	172
Figuur 5.21:	Verband tussen onderskeidelik rekenaar- en internetvaardigheid en skoolklassifikasie	175
Figuur 5.22:	Verband tussen aansoek en skoolklassifikasie	177
Figuur 5.23:	Persentasie respondente en gemiddelde graad 11-, 12- en VBT-persentasie	178
Figuur 5.24:	Aantal leerders en vlak (HG of SG) van Wiskunde en/of Natuur- en Skeikunde in hul matriekeindeksamen	181
Figuur 5.25:	Verband tussen graadvlak (HG of SG) in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde en skoolklassifikasie	181
Figuur 5.26:	Persentasie respondente, registrasie aan die Universiteit Stellenbosch en ander keuses	184
Figuur 5.27:	Verband tussen die registrasie aan die Universiteit Stellenbosch en akademiese resultate	186
Figuur 5.28:	Verband tussen respondente wat aan die US geregistreer het en hul skoolklassifikasie	187
Figuur 5.29:	Persentasie respondente en die verspreiding van hul gemiddelde prestasie in die eerste studiejaar	188
Figuur 5.30:	Verband tussen gemiddelde prestasie in eerstejaar en fakulteit waarin studeer	190
Figuur 6.1:	Veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit	203
Figuur 6.2:	Faktore wat 'n rol speel in die gaping tussen skool en universiteit	204

Figuur 6.3:	Faktore wat 'n rol speel in die respondente se verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie	215
Figuur 6.4:	Faktore wat 'n rol speel in die akademiese aanpassing van eerstejaars aan 'n universiteit	221
Figuur 6.5:	Faktore wat 'n rol in die emosionele en sosiale aanpassing van eerstejaars aan 'n universiteit speel	246
Figuur 7.1	'n Teoretiese raamwerk vir 'n pre-universitêre intervensie	301

AFKORTINGS

ABVR	Alpha Basisvraelys
AOO	Algemene Onderwys en Opleiding gerig op grade 8 en 9
DOO	Departement van Onderwys en Opleiding (Die voormalige DOO-was vir swart (<i>African</i>) onderwys verantwoordelik).
DvO	Departement van Onderwys
HESA	Higher Education South Africa
HG	Hoërgraad
HSRC	<i>Human Sciences Research Council</i>
IEB	Independent Examination Board
NSFAS	<i>National Student Financial Aid Scheme</i>
NSS	Nasionale Senior Sertifikaat (implementering vanaf 2008)
RAU	Randse Afrikaanse Universiteit (nou die Universiteit van Johannesburg)
SciMathUS	Science and Mathematics Post-Matric Programme at Stellenbosch University
SAIRR	Instituut vir Rasseverhoudinge
SAUVCA	<i>South African Universities Vice-Chancellors Association</i> (sedert 2004 bekend as HESA)
SG	Standaardgraad
SSE	Senior Sertifikaat Eksamen (ook bekend as senior-sertifikaat)
SVS	Sentrum vir Voornemende Studente
TIMMS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TGT	Toegangstoetse (US)
UGO	Uitkomstgebaseerde onderwys
UJ	Universiteit van Johannesburg (voorheen Randse Afrikaanse Universiteit)
UK	Universiteit van Kaapstad
Umalusi	<i>Council for Quality Assurance and General and Further Education and Training</i>
UNISA	Universiteit van Suid-Afrika
UP	Universiteit Pretoria
US	Universiteit Stellenbosch
UWK	Universiteit van Wes-Kaapland
VBT	Verdienselikeheidsbeurstoetse
VGP	Verlengdegraad-program
VK	Verenigde Koninkryke

VOO	Verdere Onderwys en Opleiding gerig op grade 10 tot 12 (ook bekend as <i>FET: Further Education and Training</i>)
VSA	Verenigde State van Amerika
Wits	Universiteit Witwatersrand

HOOFSTUK 1

ORIËTERING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Die skoolstelsel lewer toenemend studente wat nie die mas in hoër onderwys opkom nie en universiteite is bekommerd oor die kwaliteit van die studente wat as eerstejaars aan instellings registreer. Uit die bevindinge van verskeie Suid-Afrikaanse studies het dit geblyk dat studente toenemend nie voldoende voorbereid en gereed is vir hoër onderwys nie. Hulle beskik nie oor die vereiste akademiese, kognitiewe en persoonlike vaardighede om sukses in hoër onderwys te behaal nie (Ferreira, 1992:288-290; Mushishi, 1997:91; Maxakato, 1999:31,82; Troskie-de Bruin, 1999:303; Nair, 2002:94; Bonthuys, 2004a:1; Hay & Marais, 2004:59; Foxcroft & Stumpf, 2005:14,16; Kivilu, 2006:36). Ten spyte van die skerp styging in aantal leerders wat A- of B-gemiddeldes verwerf het, sukkel eerstejaars toenemend om suksesvol aan universiteite te studeer (Yeld & Hendry, 2002:4). Volgens Yeld (Bonthuys, 2004b:1), hoof van die Universiteit Kaapstad (UK) se Sentrum vir Hoëronderwysontwikkeling, het 40% van die UK se eerstejaars in 1997 matriek met A- of B-gemiddeldes geslaag, teenoor 60% A-en B-gemiddeldes in 2003. Hierdie puntestying in matriekuitslae korreleer egter nie met universiteitprestasie nie, aangesien daar 'n toename is in die aantal studente aan die UK wat hulle universiteitsvakke net-net slaag met minimum gemiddeldes van tussen 50% en 55%. Al meer universiteite is bekommerd oor hierdie tendens van té hoë matriekpunte wat bekend staan as “simbole-inflasie” (Yeld & Hendry, 2002:4; US, 2007d).

Die inflasie van skoolpunte vergroot die gaping tussen skool en universiteit. So, byvoorbeeld, oorskat nuweling eerstejaars grootliks hulle eie akademiese vermoëns en is hulle nie werklik voorbereid vir die uitdagings wat universiteitstudie stel nie (US, 2003b:8). Volgens Yeld (Bonthuys, 2004b:1) ontlok dit vrae oor die gehalte van onderrig in skole. Kenners in onderwyskringe is dit eens dat die skoolstelsel universiteite toenemend onder druk plaas. Volgens 'n ondersoek aan die Universiteit Stellenbosch (US, 2003b:1) is daar die afgelope paar jaar wêreldwyd ondersoek gedoen om te bepaal waarom soveel studente sukkel om die gaping tussen skool na universiteit te oorbrug en talle akademici is oortuig dat die skoolstelsel die oorsaak is dat slegs 22% studente jaarliks gradueer. Ongeveer 50% val uit en dit kos die staat miljarde (Nair 2002:94; Bonthuys, 2004a:1; SA *student dropout shock*, 2005; Mkhabela, 2005:2; Pandor, 2005b:9).

1.2 DIE KRIMPENDE POEL POTENSIËLE STUDENTE VIR HOËR ONDERWYS

Die poel potensiële voornemende studente vir universiteitstudie krimp jaarliks (SAUVCA; 2003; Bonthuys, 2004a:1). Volgens Jansen, voormalige dekaan van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria, is dit tyd dat die onderwysdepartement verduidelik hoe die matriekslaagsyfer jaarliks bereken word. Hy het die verbetering in die 2003 nasionale slaagsyfer as “belaglik” beskryf. Die nasionale slaagsyfer het met 4,4% verbeter van 68,9% in 2002 na 73,3% in 2003 (Bonthuys, 2004a:1). Die belangrikste rede vir die verbetering in slaagsyfers was as gevolg van die toename in leerders wat hulle vakke op laer grade neem wat uiteindelik ’n negatiewe invloed op hulle kwalifikasie vir universiteitstoelating het (Jansen soos aangehaal in Rautenbach 2003; Umalusi 2004b:46; Reddy, 2006:xiii; Lolwana, 2006:23; Myburg, 2007). Sedert 2003 het die slaagpersentasie gedaal van 73% na 67% in 2006. Ook die aantal matriekslasievystellingskandidate wat kan kwalifiseer vir universiteitstoelating het van 19% na 16% gedaal (*Senior Certificate Report 2006; Education Statistics in South Africa at a glance, 2003-2005*). (Vergelyk ook in hierdie verband 2.3.1).

’n Verdere bekommernis is die hoë uitvalsifers van leerders tussen graad 9 en graad 12. Joubert (2004:1) berig dat die nasionale slaagsyfer vir graad 10 in 2003 met meer as 8% gedaal het. Dit wil voorkom asof slegs 30% van leerders in graad 9 uiteindelik hulle seniorertifikaateksamen suksesvol voltooi met net 7% wat voldoen aan die matriekslasievystellingsvereistes (SAUVCA, 2003). Na ’n skoolloopbaan van 12 jaar waarop die regering miljoene rande bestee, slaag die meerderheid leerders hulle seniorertifikaateksamen sonder matriekslasievystelling en vind daarna baie min geleenthede vir verdere studie of om die arbeidsmark te betree (Nair, 2002:94). (Vergelyk ook in hierdie verband 2.5.1).

1.3 VERANDERENDE PROFIEL VAN STUDENTE AAN VOOR 1994 TRADISIONELE SUID-AFRIKAANSE UNIVERSITEITE

In die lig van die apartheidgeeskiedenis van Suid-Afrika, was universiteitstudie hoofsaaklik gereserveer vir wit studente. Voor 1959 kon swart¹ studente wel aan Engelse universiteite studeer, maar vanaf 1959 het die sentrale regering die reg voorbehou om te bepaal watter studente universiteite mag toelaat. Dit het behels dat swart studente aansoek moes doen om spesiale toestemming by die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap te kry om aan ’n sogenaamde wit universiteit te studeer. Die minister sou so ’n versoek kon

¹ In hierdie studie verwys “swart”, tensy gespesifiseer, generies na swart (*African*), bruin en Indiër leerders of studente.

toestaan indien daar voldoende bewys was dat die spesifieke program nie by die aangewese swart tuisland-universiteite aangebied is nie (Dreijmanis, 1988:18). Hierdie wet het in 1983 verander en universiteite kon toe enige student toelaat, met voorbehoud dat die minister van onderwys spesifieke voorwaardes vir die toelating van studente van ander bevolkingsgroepe kon stel. Wit universiteite het enkele swart studente begin toelaat (Dreijmanis, 1988:18,19).

Historiese swart universiteite is in Suid-Afrika deur die apartheidsregering gestig om swart studente te bedien wat nie toegelaat is om universiteite vir wit studente by te woon nie. Hierdie universiteite is finansiële swak ondersteun in vergelyking met die historiese wit universiteite. Dit het 'n negatiewe invloed op hulle uitsette, veral in terme van navorsing en nagraadse studie gehad. Na die afskaffing van apartheid, het hierdie historiese swart universiteite steeds die effek van hulle apartheidserfenis ervaar. Hierdie universiteite trek steeds oorwegend finansiële benadeelde studente van die platteland wat beswaarlik handboeke kan bekostig en swak voorberei is vir universiteitstudie (Ilorah, 2006:441).

Die toevloei van nie-tradisionele, eerste-generasie studente na hoër onderwys word reeds etlike jare lank wêreldwyd waargeneem en ondersoek (McKenzie & Schweitzer, 2001:21; Billson & Terry, 1982:59). In die Suid-Afrikaanse konteks is een van die mees opvallende verskynsels die afgelope dekade, die feit dat inskrywings van swart studente aan historiese wit universiteite dramaties toegeneem het, veral aan historiese Afrikaanse universiteite. Volgens syfers wat deur die Departement van Onderwys in 1999 bekend gemaak is, het swart inskrywings aan die Universiteit van die Oranje Vrystaat (nou die Universiteit van die Vrystaat) vermeerder van 5% in 1993 tot 42% in 1999. By die Randse Afrikaanse Universiteit (nou die Universiteit van Johannesburg) het dit vermeerder vanaf 16% tot 41% in dieselfde tydperk (Huysamen, 2000:146). Haldenwang (1994:21) se navorsingsbevindinge dui daarop dat 'n daling in die aantal wit universiteitstudente in 1994 voorgekom het, waarop 'n projeksie gemaak is wat aantoon dat die aantal swart studente in die opeenvolgende jare die aantal wit studente in hoër onderwys sal verbystek. Alhoewel daar nog steeds per kohort ouderdomsgroep minder swart- (*African*) en bruinleerders as wit- en Indiërleerders tot hoër onderwys toetree (Van der Berg, 2004:1; US, 2005c) (vergelyk ook Figuur 2.3) is die persentasie verspreiding in hoër onderwys (universiteite en universiteite van tegnologiese²) heelwat hoër vir swart (*African*) studente as vir wit studente. Vir die jare 2003 tot 2005 was die verhouding van die gemiddelde persentasie student in hoër onderwys ten opsigte van bevolkingsgroep soos volg: swart (*African*) (61%); wit (25%); bruin (6%) en Indiër (7%) (*Education Statistics in South Africa at a glance in 2003-2005*). (Vergelyk ook Figuur 2.2).

² Teknikons is sedert 2004 universiteite van tegnologiese (Education Statistics in South Africa at a glance in 2003, 2004, 2005).

Vir die Universiteit Stellenbosch (US) was die groei heelwat stadiger. Die US het in hierdie verband 'n unieke geskiedenis as 'n sentrale rolspeler in die apartheidsgeskiedenis. In 'n opname in 1969 is bevind dat die meeste wit elite besigheidslui en politici van Suid-Afrika hulle opleiding aan die US voltooi het (Ashley, 1971, soos aangehaal in Dreijmanis, 1988:170). Vanaf 1990 het die getal swart studente aan die US van 5.4% na 27.8% in 2000 gestyg (Claassen, 2005; US, 2005a). Sedertdien was daar 'n stagnasie en het die aantal swart studente van 29.2% van die totale inskrywings in 2004 tot 28.4% van die totale inskrywings in 2006 gedaal. Op nagraadse vlak is die onderskeie bevolkingsgroepe se aandeel in die 2006-inskrywings soos volg: wit – 58.2%; swart – 24.8%; bruin – 14.0% en Indiër –3.0% (US, 2007a).

Die US het in 'n beleidsdokument, 'n *Strategiese raamwerk vir die eeuwisseling en daarna* (US, 2000), 'n omvattende transformasieproses voorgestel. In 'n konsep-diversiteitsplan van die Universiteit is onder andere die volgende doelwitte gestel (US, 2003a:16-21)

- Om 'n beduidende toename in veral Afrikaansmagtige studente uit die aangewese groepe (verwys na bruin-, swart- en Indiërstudente wat uit voorheen-benadeelde gemeenskappe afkomstig is) op voorgraadse vlak te hê,
- Om die beskikbare beurse vir histories-benadeelde studente omvattend uit te brei,
- Om meer insig te kry in die hindernisse in die weg van suksesvolle studies van studente uit die aangewese groepe ten einde dit uit die weg te ruim,
- Om op akademiese verantwoorde wyse die huidige voorgraadse sukseskoers van studente uit die aangewese groepe te verbeter, en
- Om akademiese ontwikkelingsagterstande van veral nuwelingstudente vroegtydig te identifiseer en toepaslike hulp in die verband te verleen.

1.3.1 Verdienstelikebeurstoetsprojek

Ten einde diversiteit aan die US te bevorder, koördineer die Sentrum vir Voornemende Studente (SVS) jaarliks 'n werwingsprojek wat bruin-, swart- en Indiërstudente met akademiese meriete identifiseer ten einde hulle finansiële te ondersteun om aan die US te studeer. Alle skole in die Wes-Kaap asook geteikende skole in die Noord-Kaap, Oos-Kaap en Vrystaat, word genooi om leerders te nomineer om aan die Verdienstelikebeurstoetsprojek (VBT-projek) deel te neem, 'n projek wat deur Akademiese Steun (AS) in samewerking met akademiese van die US ontwikkel is. Die leerders wat deur die skole genomineer is, moet dan die Verdienstelikebeurstoets aflê wat deur die adviseurs van die SVS aan die US afgeneem word.

Op grond van die leerders se prestasie in die toets word hulle oorweeg vir 'n beursaanbod, bestaande uit 'n werwingsbeurs en 'n beurslening. Naas hierdie beurse, kan leerders ook in aanmerking kom vir NSFAS (*National Student Financial Aid Scheme*) op grond van hulle finansiële behoefte.

1.4 PROBLEEMSTELLING

1.4.1 Leerders is nie voorbereid vir universiteitstudie nie

Die meerderheid skoolverlaters is onvoorbereid vir hoëronderrysopleiding (Ferreira, 1992:91; Mushishi, 1997:91; Nair, 2002:94; US, 2003b:8). Die konstante afname in skoolverlaters wat kwalifiseer vir toelating tot die hoofstroomprogramme aan teknikons (nou bekend as universiteite van tegnologie) en universiteite en die gelyklopende toename in onvoorbereide leerders, dui op 'n aftakeling van en op ernstige tekortkominge in die skoolstelsel (Nair, 2002:95). In 'n studie deur Ferreira (1992:288-290) was 59% van die eerstejaars in haar steekproef van mening dat skoolopleiding hulle geensins of min voorberei het vir universiteitstudie. Ook in Mushishi (1997:51-53) se studie aan die UK het 55% van die swart respondente aangedui dat hulle skool hulle nie voorberei het vir universiteitstudie nie. Die ondersoekgroep was swart (*African*) studente van oorwegend histories-benadeelde skole. Dié leerders (25%) wat wel van mening was dat hulle voldoende voorberei is, het meestal privaatskole bygewoon.

Die gaping tussen skool en universiteit word nie net vergroot deur die onvoorbereidheid van leerders in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel nie, maar ook deur die onvoorbereidheid van universiteite om leerders - veral uit benadeelde omstandighede - te akkommodeer (Maxakato, 1999:31). Rendón (1992:55) beskryf dié veranderende rol van hoër onderrys soos volg:

“People of color are often changed by higher education, but now institutions themselves must change in order to accommodate culturally diverse student populations.”

Daar is teenstrydige opinies in die literatuur oor wie die verantwoordelikheid vir voorbereiding vir universiteitstudie behoort te dra. Sommige navorsers is van mening dat hulpprogramme aan universiteite net die simptome van swak voorbereiding hanteer en nie die probleem kan oplos nie (De Boer, 1992:135). Die voorbereiding vir universiteitstudie behoort reeds so vroeg as moontlik op skoolvlak te begin (Ozga & Sukhanadan 1998:331; Troskie-de Bruin, 1999:23; Thomas & Quinn, 2007:120). Goeie akademiese voorbereiding op hoërskool hou direk verband met sukses aan 'n universiteit (Frick, 2007b; Nel, 2006:155).

Volgens Ferreira (1992:299) is dit die taak van sekondêre onderwys om aansluiting by hoër onderwys te vind. Alhoewel sekondêre onderwys hoofsaaklik verantwoordelik is vir algemene vorming, moet daar ook vaardighede soos selfstudie, probleemoplossing en kritiese denke in hierdie fase ontwikkel word.

Sommige kenners wys egter daarop dat dit nie die primêre doel van sekondêre onderwys is om leerders net vir universiteitstudie voor te berei nie, maar ook vir ander hoërondewysinstellings en vir die arbeidsmark (Van Wijk, 1987:24). Sekondêre onderwys is ook nie spesifiek gerig op die ontwikkeling van hoër kognitiewe denke nie (Rautenbach, 1988:92). Hoër onderwys kan dus nie net op skole staatmaak om leerders voldoende ten opsigte van taal- en ander akademiese vaardighede voor te berei nie (Viljoen, 2005:42). Vanuit hierdie perspektief lê die verantwoordelikheid om leerders beter voor te berei by die universiteite. Dit is die plig van universiteite om die oorgang tussen skool en universiteit so maklik moontlik te maak (Behr, 1981:25; Bubb, 1991:18). Op internasionale vlak is daar reeds 'n verskeidenheid intervensies in skole ten einde nie net toegang te verbreed nie maar ook om potensiële studente beter voor te berei vir die oorgangfase van skool na universiteit. Hoërondewysinstellings raak ook al hoe vroeër betrokke by skole (Thomas & Quinn, 2007:120-122). Foxcroft en Stumpf (2005:18) stel die problematiek ten opsigte van die verantwoordelikheid van goed voorbereide studente vir hoër onderwys soos volg:

“Who is responsible for seeing to it that the purpose of matric is achieved? The answer will not be ‘the school sector’. Instead it will be ‘all of us – the school sector, higher education, and the community’.”

Tog beklemtoon die Direkteur: Gemeenskapsinteraksie aan die US³ dat universiteite nie die werk van die skool kan doen nie – veral nie ten opsigte van die akademiese voorbereiding in sekere kernvakke nie.

1.4.2 Die moeilike oorgang van skool na universiteit beïnvloed deurvloeiakoerse negatief

In Maxakato (1999:82) se studie oor die uitvalsyfer aan die Universiteit van Wes-Kaapland is dosente en studente dit eens dat een van die grootste oorsake van die hoë druipeyfer onder eerstejaarstudente die oorgang van skool na universiteit is. Leerders is eerstens nie bewus van die eise wat 'n universiteit stel nie (Maxakato, 1999:37) en tweedens dat die oorgangstydperk van kritiese belang vir eerstejaarstudente se akademiese prestasie is (Bubb, 1991:18; Prins, 1991:178). Die oorgang van skool na universiteit vereis 'n vinnige aanpassing op sosiale en akademiese vlak. Die klasse is skielik baie groter, daar is nie sprake van

³ Gesprekgeleentheid met die US se vennootskapskole uit voorheen-benadeelde gemeenskappe in 2006.

individuele aandag nie, studente moet selfdissipline toepas, effektiewe tydsbeplanning raak onontbeerlik en die blote aanleer van kennis word vervang met die toepassing daarvan en die ontwikkeling van onafhanklike denke (Dreijmanis, 1988:27; Bubb, 1991:3; Roberts, 1994:1; Maxakato, 1999:31,93). Die proses van oorgang is vir elke student uniek en word beïnvloed deur interpersoonlike, familie, institusionele en akademiese faktore (Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg & Jalomo, 1994:61).

1.4.3 Hoë uitvalsyfers stel uitdagings aan hoër onderwys

Die probleem van swak prestasie en hoë uitvalsyfers van veral nuweling eerstejaarstudente is universeel en is al deur 'n verskeidenheid navorsers ondersoek (Bubb, 1991:1; Ferreira, 1992:103-115; Maxakato, 1999:1; Troskie-de Bruin, 1999:28-42; Nair, 2002:98; US, 2003b:1). Die hoogste persentasie druiping vind in die eerste studiejaar plaas (Tinto, 1993:58; Maxakato, 1999:4; Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg & Jalomo, 1996b:43,44; Tait, Van Eeden & Tait, 2002:177; Nakasa, 2003:2; Thomas & Quinn, 2007:83). Volgens prof. Kader Asmal (2003), voormalige minister van onderwys, gradueer 85% van studente wat by hoërondewysinstellings registreer, nooit nie. Pretorius (2000:15) bevestig dat ongeveer 'n 100 000 studente jaarliks aan Suid-Afrikaanse hoërondewysinstellings uitval en dat slegs 15% en minder gradueer. Deurvloeikoerse beïnvloed befondsing, fasiliteite, beplanning en die programaanbod (Ferreira, 1992:1; Eiselen & Geysler, 2003:118). Die regering verloor jaarliks biljoene rande aan studente wat nie suksesvol in hoër onderwys slaag nie (Nair, 2002:94). In 2002 is 'n derde van die regering se jaarlikse R3 biljoen-befondsing van universiteit en teknikons aan studente wat drup bestee (Nair, 2002:95).

Die redes vir die hoë uitvalsyfers aan universiteite is uiteenlopend. Verkeerde keuse van 'n studierigting (US, 2003b:3; Asmal, 2003), swak studiemetodes (Mushishi, 1997:92) en finansiële probleme (Ferreira, 1992:114; Asmal, 2003) hou direk verband met die hoë uitvalsyfers. Swak akademiese resultate op skool is ook een van die eerste indikatore van akademiese risiko (Chase & Jacobs, 1989:403; McGrath & Braunstein, 1997; Johnes, 1990; Yorke, 1999:26; 2002:35; Foxcroft & Stumpf, 2005:12). In Eiselen en Geysler (2003:128) se ondersoek het risikostudente laer M-tellings gebaseer op hulle skoolpunte gehad, minder vakke in die eerste semester geslaag en het laer op ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) presteer. Tog vind Eiselen en Geysler (2003:128) in hulle studie dat beide risikostudente en uitstygters dieselfde leerpotensiaal het. Intelligensie is slegs een dimensie van persoonlikheid en alleen is dit nie voldoende om akademiese sukses te waarborg nie (Ferreira, 1992:109). Die soeke na identiteit, 'n gebrek aan selfvertroue en motivering, onvermoë om angs en stres te hanteer, depressie, passiewe aggressie, spanning, vrees vir mislukking, eensaamheid en skuldgevoelens kan negatief op studiesukses inwerk

(Ferreira, 1992:106). Probleme by die huis en swak sosiale integrasie speel ook 'n bepalende rol in die onsuksesvolle studie aan 'n universiteit (Tinto, 1993:50; Yorke, 1999:103; Eiselen & Geysers, 2003:126,128). Alhoewel die aanpassing aan 'n hoërondewysinstelling 'n unieke ervaring vir elke student is, is die bywoning van 'n universiteit ná skool 'n natuurlike volgende stap vir die tradisionele student wie se ouers of familieledede self studente was. Dit is egter nie dieselfde vir nie-tradisionele, eerste generasie-studente vir wie die oorgang van skool na hoër onderwys nie deel vorm van hulle familietradisie of verwagtinge nie (Terenzini et. al., 1994:63). Naas akademiese en sosiale aanpassing moet eerste generasie-studente ook die kulturele aanpassing hanteer (Pascarella & Terenzini, 1991:382). Risikostudente aan "tradisionele" universiteite is dikwels eerste generasie-studente. In die Suid-Afrikaanse konteks is nie-tradisionele, eerste generasie-studente meestal swart studente en daar heers groot kommer in hoër onderwys oor die uitval van hierdie studente (Van Heerden, 1992:1; Tait et.al., 2002:177; Nair, 2002:98; US, 2003b:3).

1.4.4 Navorsingsvraag

In die lig van die probleemstelling soos hierbo bespreek, word die volgende navorsingsvraag gestel:

Tot watter mate kan 'n universiteit as instelling - met die Universiteit Stellenbosch as spesifieke geval - **reeds op skoolvlak** 'n rol speel in die voorbereiding van studente uit veral onderwysbenadeelde gemeenskappe om sodoende die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik?

Die aannames waarop die navorsingsvraag berus is dat:

- Indien 'n universiteit reeds op skoolvlak 'n rol in die voorbereiding van voornemende studente vir universiteitstudie kan speel, dit die oorgangsproses kan vergemaklik.
- Indien die oorgangsproses vergemaklik kan word, kan studente reeds vroeg in die eerste akademiese jaar hulle aandag aan hulle studies wy en dus hulle akademiese prestasie aan die einde van die studiejaar verbeter.
- Indien 'n universiteit 'n rol kan speel om die oorgangsproses te vergemaklik, sal dit die instelling tot voordeel strek en 'n waardevolle bydrae kan lewer tot die verbetering van deurvloei koers aan die einde van die eerste akademiese jaar.

1.5 DOEL, BETEKENIS EN VERTREK PUNT VAN DIE STUDIE

Teen die agtergrond van die hoë nasionale uitvalsyfer aan hoërondewysinstellings, die groterwordende gaping tussen skool en universiteit, die onvoorbereidheid van matrikulante om die eise van hoër onderwys te hanteer, die krimpende poel potensiële studente vir hoër onderwys, die onduidelike rolle wat skole en hoërondewysinstellings onderskeidelik behoort te speel in die voorbereiding van leerders vir hoër onderwys en die verdere onderrig- en opleidingsbaan vir die matrieks in 2008, is dit nodig om die veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgang tussen skool en universiteit te ondersoek.

Met die toenemende toevloei van studente uit histories-benadeelde gemeenskappe na tradisionele wituniversiteite, wil hierdie studie die konteks van swart studente aan die Universiteit Stellenbosch vóór toetrede peil en bepaal watter veranderlikes 'n rol in hulle oorgang van skool na universiteit speel. Uiteindelik wil die studie vasstel hoe die gaping tussen universiteit en skool oorbrug kan word deur reeds op skoolvlak in te tree. Hierdie ondersoek is nie net van waarde vir die Universiteit Stellenbosch nie, maar ook vir ander hoërondewysinstellings wat fokus op transformasie en deurvloeikoerse. Alhoewel die gevallestudie in hierdie ondersoek nie sonder meer na ander hoërondewysinstelling veralgemeen kan word nie, sou hoërondewysinstellings tog die bevindings in hierdie studie kon gebruik om die oorgangsfase van hulle studente, veral uit voorheen-benadeelde gemeenskappe, beter te verstaan en moontlik te vergemaklik ten einde eerstejaarstudente se akademiese sukses te verseker.

1.5.1 Navorsingsdoelstelling

Hierdie studie stel ten doel om die veranderlikes wat 'n rol in die oorgangproses van skool na universiteit speel te identifiseer ten einde die universiteit - met die US as spesifieke geval - se rol in die voorbereiding van studente voor toetrede te bepaal.

1.5.2 Navorsingsdoelwitte

In die lig van die doelstelling, word die volgende navorsingsdoelwitte gestel:

- Om te bepaal tot watter mate die respondente se persepsie of ervaring van die volgende veranderlikes in die pre-universitêre fase 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel:
 - Sosio-ekonomiese omstandighede
 - Ondersteuningsnetwerke (eerste generasie)

- Beroepskeuses (studierigting en instelling)
 - Persepsie van voorbereidheid en gereedheid vir universiteit
 - Studie- en beroepsvoorligting op skool
 - Generiese vaardighede, byvoorbeeld rekenaarvaardighede, notas afneem, ens.
 - Voornemende studente se verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie
- Om vas te stel tot watter mate bogenoemde sowel as ander veranderlikes ná toetreding 'n rol in die oorgangsproses speel.
 - Om vas te stel watter invloed die tipe skool (voorheen-benadeelde skole teenoor voormalige Model C-skole) op die mate van voorbereidheid van studente het.
 - Om te bepaal tot watter mate die akademiese maatstawwe op grond waarvan studente tot die Universiteit Stellenbosch toegelaat word (graad 11- en graad 12-resultate) en beurse ('n beursoets) aan voorheen-benadeelde studente toegeken word, verband hou met eerstejaarstudente se akademiese sukses.

1.5.3 Vertrekpunt en benadering

In die lig van die navorsingsdoelstelling en -doelwitte in hierdie studie, word die ongelykhede en leemtes in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel, die toetreding van veral studente vanuit voorheen benadeelde en lae sosio-ekonomiese omstandighede, asook die impak op deurvloeiakoerse onder meer ondersoek. Eerstegenerasie-studente of studente vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede word dikwels beoordeel en hanteer volgens die instansie se verwagtinge, norms en standaarde. Harry en Klinger (2007:20) verwys in hierdie verband na die *deficit model* wat gebaseer word op die normatiewe ontwikkeling van leerders uit ouerhuise of gemeenskappe waar voorbereiding reeds lank voor toetreding tot skool (in die geval van hierdie studie, toetreding tot hoër onderwys) plaasvind. Hulle wys daarop dat leerders wat toetree sonder die nodige voorbereiding en ondersteuning van ouers en familie, veral ten opsigte van doelstelling en verwagtinge, dikwels in die skoolopset geklassifiseer word as “gestremd”.

Dieselfde geld in hoër onderwys waar studente vanuit benadeelde omstandighede wat tot die oorwegend bevoorregte milieu van hoër onderwys toetree, as gepredisponer tot akademiese mislukking beskou word. Volgens die *deficit model* word 'n risiko-student beskou as 'n student met kognitiewe, gedrags-, sosio-ekonomiese en etnies-linguistiese gebreke of tekortkominge wat bepaal dat 'n student gepredisponer is tot

akademiese mislukking (Will, 1997:3). Volgens Green (2006:21) moet opvoedkundige leiers hierdie paradigma herdefinieer ten einde eerstegenerasie-studente en studente vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede te help om toetreding tot hoër onderwys te bekom en suksesvol te studeer.

“This focus on deficits emphasizes students’ inabilities rather than their abilities, and encourages policies and programs that view underserved students as less than their peers who have traditionally populated colleges and universities” (Green, 2006:24).

In hierdie ondersoek word daar ook verwys na risiko-studente en die onvoorbereidheid van studente vir hoër onderwys. Daar word egter nie hiermee geïmpliseer dat hierdie studente beskou word as studente met tekortkominge en gebreke wat hulle/haar predisponeer tot akademiese mislukking nie. Die bedoeling is eerder om die omstandighede wat lei tot moontlik akademiese mislukking (spesifiek tydens die oorgangsproses) te ondersoek. Die navorsingsvraag in hierdie studie verskuif ook die fokus na die verantwoordelikheid van die universiteit – spesifiek in die pre-universiële fase. Hierdeur word geïmpliseer dat die universiteit reeds op skool ’n rol te speel het om leerders, veral sogenaamde voorheen benadeelde (risiko-) studente, se potensiaal om suksesvol te studeer erken en reeds in hierdie fase ’n rol te speel in hulle voorbereiding vir hoër onderwys.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

In hierdie ondersoek word die oorgangsproses van ’n groep swart studente wat aan die Verdienstelikebeursstoetsprojek van die US (vergelyk 1.3.1) deelgeneem het, aan die hand van ’n gevallestudie vanaf hulle matriekjaar tot aan die einde van hulle eerste jaar aan ’n tradisionele universiteit, die Universiteit Stellenbosch, bestudeer. Die bedoeling was nie om die oorgangsproses vanuit ’n opvoedkundige perspektief te benader nie, maar eerder om eksploratief spesifieke veranderlikes wat ’n rol in die oorgang van skool na universiteit speel, te ondersoek. Die ondersoek fokus op die algemene omstandighede van die groep beurskandidate, met inagneming van die diversiteit binne die groep.

1.6.1 Navorsingsbenadering en -ontwerp

Die ondersoek na veranderlikes wat ’n rol in die oorgangsproses speel, word in hierdie studie vanuit ’n interpretatiewe invalshoek benader. ’n Interpretatiewe benadering plaas die klem op die proses - in hierdie geval die oorgangsproses. Die doel is nie om die absolute waarheid te bepaal nie, maar eerder om die

subjektiewe wêreld van die menslike ervaring te ondersoek en te interpreteer (Muijs, 2004:3,4; Gibbons & Sanderson, 2002:9).

In die lig van die interpretatiewe benadering in hierdie ondersoek, is 'n gevallestudie as navorsingsontwerp gekies. Die gevallestudie fokus op die "hoe" en "waarom" van spesifieke gebeure of verskynsels. 'n Gevallestudie fokus ook op die prosesse en bied die geleentheid om 'n spesifieke verskynsel in diepte ten opsigte van die gebeure, onderlinge verhoudings, ervarings en prosesse te bestudeer (Denscombe, 2003:31,32; Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:3).

1.6.2 Onderzoeksgroepe en datagenerering

Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data is gegenereer en 'n omvattende literatuurstudie is onderneem. Die ondersoek het uit twee fases bestaan. In die eerste fase is kwantitatiewe data oor geïdentifiseerde veranderlikes wat 'n rol in die oorgangproses in die ondersoekgroep se matriekjaar speel, aan die hand van 'n vraelys bekom. Die verband tussen die graad 11-, graad 12-, beurstoets- en eerstejaarprestasie is ook kwantitatief ondersoek. In die tweede fase is die geïdentifiseerde faktore wat 'n bepalende rol in die oorgangproses speel, gedurende die deelnemers se eerste jaar aan die US kwalitatief deur middel van onderhoude opgevolg.

In die eerste ondersoekfase is 'n doelgerigte- ("purposive") en geleentheidsteekproef ("convenience sampling") gebruik ten einde die mees relevante inligting tot die spesifieke onderwerp te bekom. Die steekproef het leerders met realistiese vooruitsigte om aan die Universiteit Stellenbosch te studeer, geteiken. Die doel hiermee was om 'n poel respondente vir die opvolgondersoek in hulle eerstejaar aan die Universiteit Stellenbosch te verseker. Die ondersoekgroep het bestaan uit 213 graad 12-leerders van 70 skole in die Wes-Kaap wat 'n gemiddeld van 70% en meer aan die einde van graad 11 behaal het en in 2004 aan die Verdienstelikebeursprojek (VBT-projek) van die Universiteit Stellenbosch deelneem het. Die 212 (33%) geteikende leerders is 'n verteenwoordigende groep van die 645 leerders in die Wes-Kaap wat in 2004 aan die VBT-projek deelgeneem het.

In die tweede ondersoekfase is 'n verteenwoordigende groep US-eerstejaarstudente wat deelgeneem het aan die beursprojek en in 2005 aan die Universiteit as eerstejaar geregistreer het, met onderhoude opgevolg. Die onderhoudsituasie het aan studente die geleentheid gegee om hulle opinies en gevoelens te verwoord en hulle ervarings te deel. Die onderhoud was semi-gestruktureerd om sodoende te verseker dat spesifieke inligting oor die oorgangproses verkry kan word, maar ook om ruimte te laat vir die ontwikkeling

van eie opinies en voorstelle. Die doel van die onderhoude was om die inligting omtrent die faktore wat 'n rol speel in die oorgangsproses, soos verkry uit die vraelyste, verder te ondersoek. Uiteindelik wou die studie bepaal in watter mate hierdie veranderlikes nog 'n bepalende invloed op die oorgangsproses het.

1.7 BEGRIPSVERKLARINGS

In hierdie ondersoek word sekere terminologie of begrippe gebruik wat vir die doel van hierdie studie soos volg beskryf kan word:

Swart studente In hierdie studie verwys “swart” generies na swart- (*African*), bruin- en Indiërstudente. Daar word ook na swart studente verwys as “studente vanuit aangewese groepe.”

Histories- of voorheen-benadeelde gemeenskappe, skole of onderwys In die vorige bedeling is Suid-Afrikaanse skole volgens bevolkingsgroep geklassifiseer. Die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding (DOO)-skole was vir swart (*African*) onderwys verantwoordelik. Hierdie skole het die minste ondersteuningsbronne ontvang. Die Huis van die Volksraad het proporsioneel die meeste hulpbrondersteuning ontvang en witonderwys behartig. Skole wat onder die voormalige Huis van Verteenwoordigers geval het, was vir bruinonderwys en die voormalige Huis van Afgevaardigdes vir Indiëronderwys verantwoordelik (Bekker, Mongwe, Muller, & Myburgh, 2003:2).

Historiese- of voorheen-benadeelde gemeenskappe, skole of onderwys, verwys spesifiek na bruin-, swart- en Indiërskole of gemeenskappe wat in die Suid-Afrikaanse apartheidsera nie die geleentheid gehad het tot kwaliteit onderwysopleiding nie en dus histories- of voorheenbenadeeld is. Alhoewel dit na 1994 verander het, is daar nog steeds gemeenskappe wat as gevolg van sosio-ekonomiese agterstande nie die geleentheid wat daar nou beskikbaar is, kan benut of bekostig nie.

In aansluiting hierby, verwys **townshipskole** na skole in swartwoonbuurte (lokasies) wat in die huidige konteks as erg benadeelde skole beskou word en meestal leerders vanuit lae sosio-ekonomies omstandighede onderrig. Voormalige **Model-C skole** verwys na staatskole wat in die vorige bedeling as bevoorregte witskole geklassifiseer is (vergelyk ook 2.2).

**Verdienstelikheds-
beurstoetsprojek**

Hierdie projek verwys na die beursprojek soos dit deur die US se Sentrum vir Voornemende Studente gekoördineer word om diversiteit aan die Universiteit te bevorder (vergelyk 1.3.1 en 4.4.1.1).

**Deurvloei-, retensie- en
uitvalkoerse**

Verskillende terminologie word in die literatuur gebruik met dieselfde geïmpliceerde betekenis, naamlik retensiekoerse, graderingskoerse, sukseskoers en “persistence” (Thomas & Quinn, 2007: 21). De Klerk Schoeman, Van Deventer en Van Schalkwyk (2006) gebruik byvoorbeeld “deurvloei” as ’n versamelnaam vir retensie-, uitval- en graderingskoerse. Volgens Johnes (1990) is daar “no general consensus on the term used to describe student wastage. Other terms for this phenomenon include non-retention, non-completion, non-graduation, non-persistence, attrition, failure/dropping out and failure/withdrawal.”

Vir die doel van hierdie studie word aanvaar dat die verskillende terminologieë na die onderskeie maatstawwe vir akademiese sukses (al dan nie) verwys en die terminologie word gebruik soos die onderskeie navorsers dit in ’n spesifieke konteks gebruik het.

**Eerstegenerasie-, nie-
tradisionele studente**

In hierdie studie verwys “eerstegenerasie-studente” na studente wie se ouers nie aan ’n universiteit (of hoërondewysinstelling) studeer het nie en vir wie universiteitstudie nie ’n logiese volgende stap na skool is nie (Terenzini et. al 1994: 63). “We have defined the first generation entrants as those for whom the responsible older generation (not necessarily birth parents) have not had the opportunity at any time in their lives to experience university education” (Thomas & Quinn,

2007:65). In die Suid-Afrikaanse konteks is swart studente vanuit laer sosio-ekonomiese omstandighede meestal eerstegenerasie-studente.

Nie-tradisionele studente verwys ook na studente vir wie dit nie deel van hulle familietradisie is om verder in hoër onderwys te studeer nie. Nie-tradisionele studente is dus meestal ook eerstegenerasie-studente. Volgens Jones en Watson (1990) is nie-tradisionele studente daardie studente wat hoër onderwys in Amerika gedurende die laat 1960's en 1970's as 'n resultaat van demografiese en sosio-ekonomiese veranderinge betree het, en dus 'n na die veranderende studenteprofiel teweeg gebring het. Nie-tradisionele studente sluit dus ouer volwassenes, minderheidsgroepe, individue van lae sosio-ekonomiese status in.

Tradisionele studente verwys dus na daardie studente vir wie universiteitstudie 'n natuurlike volgende stap na skool is. Hierdie studente het ouers en familieledes wat ook studeer het en daar word van hulle verwag om ook verder te studeer. Dit is deel van hulle familietradisie (Terenzini et.al. 1994:62). In die Suid-Afrikaanse konteks verwys tradisionele studente meestal na wit studente vanuit hoër sosio-ekonomiese status wat aan tradisionele universiteite studeer.

Risikostudent

Die profiel van risikostudente dui daarop dat daar op grond van hulle vorige ervaring 'n moontlikheid kan wees dat hulle nie suksesvol sal studeer nie. Volgens Jones en Watson (1990) is hoër risiko-studente meestal minderheidsgroepe, opvoedkundige benadeeld of studente van lae sosio-ekonomiese omstandighede.

Heraansoekers

In hierdie studie verwys heransoekers na eerstejaarstudente wat nie hulle eerste akademiese jaar geslaag het nie en heransoek moes doen vir toelating tot die universiteit.

Hoëronderwysinstellings

Hoëronderwysinstellings in die Suid-Afrikaanse konteks sluit beide universiteit en universiteite van tegnologie (voormalige teknikons) in.

Wat die internasionale sisteem betref, word kolleges en universiteite ook by hierdie term ingesluit. Indien daar na 'n spesifieke universiteit, kollege of universiteit van tegnologie verwys word, word dit in die teks gespesifiseer.

**Matrikulasievystelling
(universiteitsvystelling)**

Matrikulasievystelling tot en met 2007, verwys na 'n kombinasie van ses skoolvakke uit sekere groepe en op sekere vlakke (hoër- of standaardgraad) wat as toelatingsvereiste gestel word om aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit te studeer. In 2008 verval matrikulasievystelling en die onderskeid tussen hoër- en standaardgraad tussen vakke (vergelyk 2.3.4).

1.8 VERLOOP VAN STUDIE

Die ondersoek bestaan in totaal uit sewe hoofstukke wat soos volg opgesom kan word:

Hoofstuk 2

Hoofstuk twee is 'n literatuurstudie wat fokus op leerders in die sekondêre skoolfase. Daar word spesifiek gekyk na matriekuitslae, die uitdagings in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en na faktore wat 'n rol in toetrede tot hoër onderwys speel.

Hoofstuk 3

Die oorgang van skool na universiteit word in Hoofstuk 3 ondersoek. Daar word hoofsaaklik gefokus op die veranderlikes wat, in die konteks van akademiese sukses en risiko in die eerste akademiese jaar, 'n rol in die oorgangsproses speel.

Hoofstuk 4

In Hoofstuk 4 word 'n beskrywing van die navorsingmetodologie gegee. Beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe prosesse vir datagenerering en -analise in hierdie studie word bespreek en gefundeer.

Hoofstuk 5

In Hoofstuk vyf word die kwantitatiewe gedeelte van die ondersoek met betrekking tot die vraelys vir matrieks bespreek en veranderlikes wat reeds voor toetredende 'n rol in die oorgang van skool en universiteit speel, ondersoek. Die verband tussen onderskeidelik die akademiese prestasie op skool (graad 11-, graad 12-, en beursoetspunte) en die akademiese prestasie in die eerste studiejaar, word ook ondersoek.

Hoofstuk 6

In Hoofstuk ses word die resultate van die kwalitatiewe navorsing aan die hand van onderhoude met eerstejaars bespreek. Daar word gefokus op die gaping tussen skool en universiteit, die ondersoekgroep se verwagtinge van hoër onderwys asook akademiese, kulturele, sosiale, emosionele en finansiële veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses speel.

Hoofstuk 7

In Hoofstuk sewe word gevolgtrekkings gemaak en die implikasies van die ondersoek bespreek, waarna aanbevelings gemaak word oor hoe universiteite, met die Universiteit Stellenbosch as spesifieke geval, reeds op skoolvlak 'n rol kan speel om leerders voor te berei vir die oorgang van skool na universiteit.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG: DIE VOORNEMENDE STUDENT IN DIE SENIOR SEKONDÊRE SKOOLFASE

2.1 INLEIDING

In die Suid-Afrikaanse konteks word die gaping tussen skool en universiteit vergroot deur ongelykhede in die sekondêre skoolstelsel as gevolg van die land se apartheidsgeskiedenis (Hay & Marais, 2004:59; Van der Berg, 2005:1,7). Die opvoedkundige verliese in hoër onderwys wat die regering miljarde rande kos, kan direk gekoppel word aan die tekortkoming in die skoolstelsel, tekortkominge wat uiteindelik die opvoedkundige bemagtiging van leerders in 'n demokratiese Suid-Afrika bedreig (Nair, 2002:94). Dit kan waargeneem word in onder meer die onvoldoende opleiding van onderwysers, die gebrek aan laboratoria en ander basiese fasiliteite in veral histories-benadeelde skole en minder onderwysers wat groter getalle leerders in hulle klaskamers moet hanteer (Legotlo, Maaga, Sebego, Van der Westhuizen, Mosoge, Nieuwoudt en Steyn, 2002:115; Mumba, Rollnick en White, 2002:154; Nair, 2002:97). 'n Verder uitdaging wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in die gesig staar is MIV/Vigs. Die kritiese vrae in die onderwys fokus hoofsaaklik op die matriekuitslae en hoe die onderwysstelsel agterstande wat deur die apartheidsregime daargestel is gaan regstel. Baie min, indien enige, aandag is tot dusver aan die invloed van MIV/Vigs op die onderwysstelsel gegee (Moletsane, 2006:202).

Die doel van hierdie hoofstuk is nie om 'n indiepte analise van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te doen nie, maar om die algemene omstandighede in sekondêre onderwys te bespreek. Spesifieke aandag word gegee aan die Suid-Afrikaanse konteks van ongelykhede in die skoolstelsel, matriekuitslae en algemene uitdagings. Daar word ook gekyk na faktore wat 'n rol speel in die toetrede tot hoër onderwys en die keuse van studierigting en hoëronderwysinstelling.

2.2 DIE SUID-AFRIKAANSE SEKONDÊRE ONDERWYSSTELSEL GEKENMERK DEUR ONGELYKHEDE

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word gekenmerk deur ongelykhede van die apartheidsera in die sekondêre skoolstelsel (Maxakato, 1999:21.95; Troskie-de Bruin, 1999:303; Hay & Marais, 2004:59; Van der Berg, 2005:1,7; Reddy, Van der Berg, Lebani, & Berkowitz, 2006:157). Dit is bekend dat skoolonderwys in hierdie tyd vir swart mense ontoereikend was (Van Heerden, 1992:355; Troskie-de Bruin, 1999:303). In die vorige bedeling is Suid-Afrikaanse skole volgens bevolkingsgroepe geklassifiseer. Die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding-skole was vir swart (*African*) leerders gereserveer en het die minste ondersteuningsbronne ontvang. Die Huis van die Volksraad het proporsioneel die meeste hulpbronnesteuning ontvang en witonderwys behartig. Skole wat onder die voormalige Huis van Verteenwoordigers geval het, was vir bruinonderwys en die voormalige Huis van Afgevaardigdes vir Indiëronderwys verantwoordelik (Bekker et.al., 2003:2). In die tydperk 1988 tot 1889 is R656,00 bestee op 'n swart kind se skoolopleiding teenoor die R2 882,00 per wit kind. Daar was ook 'n groot verskil in onderwyserssalarisse wat op grond van akademiese kwalifikasies bepaal is. In die gegewe tydperk, het 32% van die swart onderwysers nie 'n matriekkwalifikasie gehad nie en slegs 5% was gegraduateer. Die wit onderwysers, daarenteen, het almal gematrikuleer en 32% was gegraduateer (Christie, 1991:108,130).

Demografiese veranderinge het ook die gaping tussen swart en wit skole vergroot. So, byvoorbeeld, was daar in 1989 'n afname in die aantal wit leerders wat daartoe gelei het dat 307 597 (26%) van die beskikbare 1 179 349 onderriggeleenthede nie opgeneem is nie. Ongeveer 203 wit skole het as gevolg hiervan in die voorafgaande jare gesluit. In teenstelling hiermee was daar 'n tekort aan plek vir 159 849 swart leerders in die DET-skole. In samehang hiermee, was onderwyser:leerder verhoudings bykans dubbeld in voormalige swart Departement van Onderwys en Opleiding (DOO)-skole in teenstelling met wit skole (Bot, 1991:24,31). Sekondêre onderwys was dus duidelik minder toeganklik vir swart leerders. In 1991 het ongeveer 18% van swart leerders aan sekondêre skole ingeskryf, teenoor 41% van die wit skoolpopulasie. Die matriekslaagsyfer in daardie jaar was 44% vir swart leerders teenoor 90% vir wit leerders (Haldenwang, 1994:26,48,49). Wanneer swart studente swak presteer het in hoër onderwys, behoort hul swak skoolonderwys daarvoor geblameer te word (Van Heerden, 1992:355; Troskie-de Bruin, 1999:303). In Van Heerden (1992:356) se gevallestudie oor swart studente wat aan die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) studeer het, kom dit na vore dat hierdie studente nooit die geleentheid gehad het om kritiese denke te ontwikkel nie. Dit kan toegeskryf word aan onopgeleide onderwysers, 'n tekort aan handboeke, die klem op blote memorisering en reproduksie en die onderdrukking van 'n ondersoekende ingesteldheid.

Hierdie situasie het nie veel verander na demokratisering nie. Daar is nog steeds opvoedkundige ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem (Van den Berg, 2004:1,2). Alhoewel die departemente van onderwys van verskillende demografiese groepe in 1995 saamgevoeg is, is die negatiewe effek van die voormalige DOO in histories swart sekondêre skole sigbaar (Huysamen, 2000:146; Hofmeyr, 2006:8; Orkin, 2006:xi). Die voormalige bevoorregte Model C-skole lewer nog steeds die beste akademiese uitsette - selfs al het daar bevolkingsgroepterskuiwings in hierdie skole plaasgevind. Ten spyte van 'n omvattende verskuiwing van hulpbronne na voorheen benadeelde swart skole het matriekuitslae in die post-apartheidsera verswak. Die skoolstelsel dra baie min, indien enige, waarde tot die mobilisering van arm kinders in die arbeidsmark by – hoofsaaklik as gevolg van die swak prestasie van swart skole (Van der Berg 2002:1; 2005:2; Reddy et.al., 2006,157; *The 2006 matric results by race*, 2007). In 'n onlangse analise van gelykberegting en effektiwiteit in skole, som Nick Taylor (soos aangehaal in Hofmeyr, 2006:8) die situasie soos volg op:

“Instead of ameliorating the inequalities in South African society by providing poor children with the knowledge and skills needed to escape poverty and contribute to national development, the majority of schools, at best, have no equalising effect; at worst they may even be further disadvantaging their pupils.”

Die voormalige bevoorregte Model C-skole het toenemend meer geïntegreerd geraak ten opsigte van bevolkingsgroep, terwyl die voormalige DET-skole oorwegend swart (*African*) gebly het (Orkin, 2006:xi). Die groeiende ongelykhede het hoofsaaklik aan die hand van sosio-ekonomiese tendense plaasgevind. Meer welvarende swart ouers het hulle kinders na beter (voormalige wit, bruin en Indiër) skole verplaas (Van der Berg, 2005:14; Reddy et.al., 2006,157). Alhoewel bevolkingsgroepterskuiwings oor die afgelope dekade verminder het, is daar nog steeds groot uitdagings in die kwaliteit van onderwys in 'n groot gedeelte van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem (Van der Berg, 2002:23). Kallaway (2006:177,178) se ondersoek na matriekprestasie in die Wes-Kaap het aangetoon dat niks werklik verander het na demokratisering nie. Die leerders wat voormalige “whites-only” Model C-skole bywoon, of hulle swart (*African*), bruin of wit is, se kans om sukses in die matriekeindeksamen te behaal en toegang tot hoër onderwys te bekom, is baie hoër. Leerders wat egter in townshipskole of in die platteland skoolgaan, het 'n veel kleiner kans om matriekulasievystelling te behaal (vergeelyk ook in hierdie verband 2.3.2).

Die groot verskille in gehalte van onderrig in hoërskole in verskillende gemeenskappe lei daartoe dat alle nuwelingstudente nie in dieselfde mate voorbereid is vir die uitdagings wat universiteitstudie stel nie (Chikte & Brand, 1996:645; US, 2003b:1). Die effek van minderwaardige skoolopleiding van leerders in histories

benadeelde skole is nêrens so duidelik soos in hul onvoorbereidheid vir die eise wat universiteitstudie stel nie. Die bekendstelling van akademiese ondersteuning- en oorbruggingsprogramme aan universiteite lewer getuienis van histories benadeelde studente se agterstande (Huysamen, 2000:146). In Hoofstuk 3 word die negatiewe implikasie van 'n ongelyke skoolstelsel op die oorgangsproses van skool na universiteit en uiteindelijke akademiese sukses, bespreek (vergelyk veral 3.4.1.2).

2.3 MATRIEKUITS�AE

In 'n opname van *Higher Education South Africa* (HESA), die verteenwoordigende liggaam van vise-kanseliers in hoër onderwys, het Griesel (2001, soos aangehaal in Foxcroft, 2006:59) gevind dat die volgende algemene toelatingspraktyke wat skoolprestasie betref aan hoëronderwysinstellings bestaan:

- Engels of taalprestasie word gebruik as 'n aanduider van moontlike akademiese sukses;
- Afhangende van die spesifieke program, is Wiskunde ook 'n aanduider van moontlike akademiese sukses in hoër onderwys;
- 'n Punte-sisteem word algemeen gebruik waar afsnytpunte outomaties toelating (of nie) bepaal; en
- Matrikulasievrystelling word gebruik as 'n basis of eerste stap om potensiële kandidate te sorteer.

Alhoewel daar 'n verskeidenheid assesseringstelsels vir gehalte in die verskillende graadvlakke in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsels gebruik word, word matriekuitslae steeds deur die publiek, politici, beleidsmakers en navorsers as die maatstaf van die sukses van die onderwysstelsel beskou (Umalusi, 2004a:2; Ndaba, 2005:31; Reddy, 2006:xii). Die belangrikheid van taalvaardigheid asook vakke soos Wiskunde en Natuur en Skeikunde, word ook beklemtoon (Griesel, 2001, soos aangehaal in Foxcroft, 2006:59).

In 1996 is die eerste nie-etniese provinsiegebaseerde Senior Sertifikaat Eksamen (SSE) geskryf (Reddy 2006:xii; Myburgh, 2007). Nie net was dit 'n uitdaging om 18 verskillende departemente wat volgens bevolkingsgroep geklassifiseer was in nege provinsies te herorganiseer nie (Umalusi, 2004a:2), maar in hierdie tyd het 15 541 ervare onderwysers ook uittreppakkette geneem en die onderwys verlaat (Myburgh, 2007). In 1999 is die laagste slaagsyfer in die SSE in die nuwe sisteem behaal, naamlik 49%. Slegs 12.5% (63 725) het met universiteitsvrystelling geslaag (Reddy, 2006:xii; Myburgh, 2007). In die lig hiervan is 'n

verskeidenheid intervensies in skole geloods om die matriekresultate te verbeter. Die voormalige Minister van Onderwys, Kader Asmal, het in sy termyn die doelwit gehad om 'n 5% toename in die matriekresultate in 2000 en daarna te behaal. In 2003 is die hoogste slaagsyfer in die SSE, naamlik 73% behaal (Reddy, 2006:xii, xiii; Myburgh, 2007). Die nasionale slaagsyfer het met 4,4% verbeter van 68,9% in 2002 na 73,3% in 2003 (Bonthuys, 2004a:1). Dit was 'n verbetering van 26% oor 'n ses jaar periode (Umalusi, 2004a:2). Die aantal leerders wat matriek geslaag het, het van 221 407 in 1991 vermeerder na 322 492 in 2003. Heelwat meer leerders het dus nou toegang tot 'n matriekeindeksamensertifikaat gehad as in die verlede (Umalusi 2004a:5). Ook die aantal matriekulasievrystellingskandidate het in 2003 met 1,7% gestyg na 18,6% (Bonthuys, 2004a:1; Myburgh, 2007). Die aantal swart leerders wat in 2003 met matriekulasievrystelling geslaag het, het ook met 33% vanaf 2002 gestyg. So ook het die aantal skole wat onderpresteer het (met ander woord onder die 20% slaagsyfer behaal het) van 1034 skole in 1999 na 242 in 2002 verminder. Die aantal skole wat slaagsyfers van 100% behaal het, het van 6,7% in 2001 na 9,2% in 2002 gegroei (Rautenbach, 2003). Die stabiele wyse waarop die eksaminering hanteer is, het volgens *South African Universities Vice-Chancellors Association* (SAUVCA, sedert 2004 bekend is as HESA) die vertroue van die publiek in die seniorsertifikaateksamens herstel (SAUVCA, 2003).

Tabel 2.1 dui die matriekuitslae en die persentasie matriekulasievrystellingskandidate vanaf 1980 tot 2003 aan (DvO en SAIRR in Myburgh, 2007):

Tabel 2.1: Nasionale matriekeindeksamenuitslae vanaf 1980 tot 2003

Jaar	Aantal kandidate wat die matriekeksamen afgelê het	Aantal kandidate wat ses vakke slaag	Persentasie geslaag	Aantal kandidate wat met matriekulasie-vrystelling slaag	Persentasie wat met matriekulasie-vrystelling slaag
1980	109 807	82 597	75.2%	34 011	31.0%
1981	125 291	88 639	70.7%	34 742	27.7%
1982	139 488	95 916	68.8%	35 289	25.3%
1983	154 245	10 4183	67.5%	37 666	24.4%
1984	167 842	11 3852	67.8%	49 787	29.7%
1985	164 967	11 0810	67.2%	41 164	25.0%
1986	245 509	13 3373	54.3%	48 025	19.6%
1987	291 349	17 0856	58.6%	60 195	20.7%
1988	316 842	19 9742	63.0%	68 700	21.7%
1989	360 452	18 5092	51.3%	61 223	17.0%
1990	408 468	19 1249	46.8%	60 281	14.8%
1991	448 491	22 1407	49.4%	73 054	16.3%
1992	472 458	25 0527	53.0%	75 601	16.0%
1993	472 458	24 2310	51.3%	68 820	14.6%
1994	495 408	28 7343	58.0%	88 497	17.9%
1995	531 453	28 3742	53.4%	78 821	14.8%
1996	518 225	27 9487	53.9%	80 015	15.4%
1997	559 233	26 4705	47.3%	70 127	12.5%
1998	561 029	27 9356	49.8%	71 773	12.8%
1999	511 159	24 9831	48.9%	63 725	12.5%
2000	489 941	28 3294	57.8%	67 707	13.8%
2001	449 371	27 7206	61.7%	68 626	15.3%
2002	443 821	30 5774	68.9%	75 048	16.9%
2003	440 821	32 2492	73.2%	82 010	18.6%

2.3.1 Tekortkominge in die matriekeindeksamen

Tog het menige onderwyskenners die uitstekende 2003-matriekresultate met skeptisisme begroet en aangevoer dat die land se werklike onderwystekortkominge hierdeur verbloem word (Bonthuys, 2004b:1; Ndaba, 2005:34; Kivilu, 2006:33). Volgens Jansen (soos aangehaal in Rautenbach, 2003), voormalige dekaan van Opvoedkunde aan die Universiteit Pretoria, was die goeie nuus oëverblindery. Hy het die voormalige minister van onderwys beskuldig dat hy politieke gewin op korttermyn nagejaag het. Een van die redes waarom daar 'n verbetering in slaagsyfers was, was omdat meer leerders as voorheen aanbeveel of gedwing is om vakke op laer grade te neem (Jansen, soos aangehaal in Rautenbach, 2003; Reddy, 2006:xiii; Lolwana, 2006:23; Myburg, 2007). Umalusi (*Council for Quality Assurance and General and*

Further Education and Training), die raad wat verantwoordelik is vir die kwaliteitsversekering van die matriekeksamen, het na aanleiding van die 2003-matriekuitslae 'n verslag uitgereik waarin bevestig is dat leerders toenemend hul vakke op standaardgraad⁴ aflê en dat dit bygedra het tot 'n hoër slaagsyfer (Umalusi, 2004a:6,8; De Vries, 2004a:3; Reddy, 2006:xv). Reddy (2006:xiii) het ook gewys op die invloed van swakker leerders wat in graad 11 teruggehou word om 'n hoër matriekslaagsyfer te behaal. Die opwaartse aanpassing van punte wat nie altyd volgens die evalueerders statisties geregverdig kan word nie en die insluiting van 'n jaarpunt (deurlopende assesseringspunt, CASS) kon ook aanleiding gee tot die hoë slaagpersentasie (Umalusi, 2004b:46). In die ontleding van die 2003-matriekpunte blyk dit dat heelwat leerders "grensgevalle" was wat met aangepaste "pasella"-punte gehelp is om te slaag. Daar is onder meer gevind dat in Engels Tweede Taal HG 35 000 leerders (10%) se werklike prestasie aangepas is sodat hulle die vak op die hoërgraad kan slaag; in Wiskunde HG is 1 800 leerders (5%) se punte aangepas om die vak op hoërgraad te slaag en 'n 1 000 leerders (3%) het deurgekom op standaardgraad; en in Natuur- en Skeikunde is 3 400 leerders (6,6%) se punte aangepas om op die hoërgraad te slaag (Rademeyer, 2004a:4).

Die toenemende aantal leerders wat hulle vakke op laer grade neem, het 'n invloed op hul toegang tot hoër onderwys en spesifiek universiteite. Daar is wye konsensus dat vakke wat op standaardgraad geneem word, nie die dissiplinêre ontwikkeling van die vak wat oor die afgelope dekades plaasgevind het, weerspieël nie. In samehang hiermee, word dit algemeen aanvaar dat standaardgraadvakke nie gerig is op die ontwikkeling van noodsaaklike hoërorde kognitiewe vaardighede nie en dus nie die basis lê vir hoër vlakstudie nie. Standaardgraadvakke lê klem op eenvoudige herroeping en nie op analisering nie. Hoërorde kognitiewe denke ontwikkel stadig en vereis meer tyd as wat die skoolrooster per vak toelaat. Dit is daarom belangrik dat leerders meer as een vak op hoërgraad neem sodat die ontwikkeling van hierdie vaardighede versterk en gekonsolideer kan word (Yeld & Hendry, 2002:2).

'n Nasionale strategie is nodig om leerders aan te moedig om meer vakke op die hoërgraad te neem om deelnamekoerse in hoër onderwys te verhoog (Umalusi, 2004a:9; Lolwana, 2006:26). In teenstelling met die aantal leerders wat jaarliks matrikuleer, is die stadige groei in die aantal universiteitvrystellingskandidate kommerwekkend. Die 16 000 vrystellingskandidate in 1970 het met 6.7% per jaar gegroei na 60 000 in 1990. Maar daarna met 'n 2.4% groeikoers na 82 000 in 2003 (Van der Berg, 2004:1; 2005:9). Volgens Reddy (2006:xv) bevestigte die toenemende aantal leerders wat hulle vakke op laer grade neem die vlak van vaardighede van die leerders wat die senior-sertifikaat aflê en die standaard van die SSE. So,

⁴ Ten tye van hierdie ondersoek was die onderskeid tussen hoër- en standaardgraadvakke wel nog die praktyk. In die nuwe skoolkurrikulum word daar egter nie meer 'n onderskeid tussen vakke op hoër- of standaardgraad getref nie (vergelyk 2.3.4).

byvoorbeeld, het die aantal kandidate wat Wiskunde neem vermeerder van 135 659 in 1991 na 231 312 in 1997 en na 258 323 in 2003. Hierdie toename is baie positief, maar indien die gegewens verder ontleed word, was daar 53 631 kandidate wat Wiskunde in 1991 op die hoërgraad geneem het (40% van al die kandidate wat Wiskunde neem en 13% van die totale populasie seniorsertifikaatkandidate), in 1997 was daar 67 744 Wiskunde HG-kandidate (30% van al die kandidate wat Wiskunde neem en 12% van die totale populasie senior-sertifikaatkandidate) en in 2003 het hierdie getal gedaal tot 35 959 kandidate (14% van al die kandidate wat Wiskunde neem en 8% van die totale populasie seniorcertifikaatkandidate). Volgens Reddy (2006:xii,xiv) bevestig hierdie data die vals refleksie van die kwaliteit van die seniorcertifikaat. Alhoewel die aantal Wiskundekandidate toegeneem het, het die aantal kandidate wat die poel vorm vir toegang tot kernprofessies wat deur hoërondewysinstellings aangebied word, baie beperk geraak (Reddy 2006:xii,xiv). (Vergelyk in hierdie verband die leemtes in wiskunde- en natuurwetenskapsonderrig, 2.4.4). Daar kan geredeneer word dat Wiskunde 'n uitsonderlike geval is en dat dit gekwalifiseerde en bevoegde onderwysers vereis en dat die vak nie op so 'n gevorderde vlak vir alle leerders geskik is nie. Maar, die skuif van hoërgraad na standaardgraad strek ook na ander vakke. In 1997 het 53% vir Geskiedenis op HG geregistreer en in 2001 slegs 31%. Net so het 73% van die matriekandidate in 1997 Biologie op HG geneem. In 2001, het net 34% Biologie op HG geneem en 66% op SG (Yeld & Hendry, 2002:1,2).

Sedert 2003 was daar 'n afname in die slaagpersentasie asook die persentasie kandidate wat slaag met matrikulasiestelling en dus kwalifiseer vir universiteitstoelating. Die Instituut vir Rasseverhoudinge (SAIRR) het bevind dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel hopeloos te min matrikulante met universiteitsvrystelling oplewer om die vaardigheidstekorte in die land te verlig (Steenkamp, 2007b:4). Indien daar nie 'n drastiese verbetering in skoolprestasie plaasvind nie, sal die meerderheid Suid-Afrikaanse studente nie hul volle potensiaal kan bereik nie en 'n minderwaardige rol in die arbeidsmark speel (van der Berg, 2004:10).

Die afname word soos volg saamgevat in die Tabel 2.1 (*Senior Certificate Report 2006; Education Statistics in South Africa at a glance, 2003-2005*):

Tabel 2.2: Nasionale matriekeindeksamenuitslae vanaf 2003 tot 2006

Jaar	Aantal kandidate wat die matriekeksamen afgelê het	Aantal kandidate wat 6 vakke slaag	Persentasie geslaag	Aantal kandidate wat met matrikulasiestelling slaag	Persentasie wat met matrikulasiestelling slaag
2003	440 267	322 492	73%	82 010	19%
2004	467 985	330 717	71%	85 117	18%
2005	508 363	347 184	68%	86 513	17%
2006	528 525	351 503	67%	85 830	16%

Myburgh (2007) is egter van mening dat alhoewel die matrikulasievrystellingskoers nog steeds baie laag is, daar 'n toename in absolute getal kandidate is. 'n Verdere positiewe tendens is die toename in die aantal leerders wat die onafhanklike eksamenraad-eksamen (IEB) aflê. Die aantal het vermeerder van 1305 in 1994 tot 7035 in 2006. Die IEB-kandidate maak 1.9% uit van die kandidate wat slaag, 6.1% van dié wat met vrystelling slaag en 10.3% van die wat Wiskunde op die hoërgraad slaag.

Kanjee (2006:80,83) se standpunt is verder dat matriekuitslae nie sonder meer van jaar tot jaar direk met mekaar vergelyk kan word nie. Daar is 'n aantal verskuiwings in die onderwysstelsel wat 'n invloed op die uitslae gehad het. So, byvoorbeeld, het alle vraestelle in die onderskeie vakke en in die verskillende provinsies voor 2001 van mekaar verskil. In ooreenstemming hiermee, is die byvoeging van 'n jaarpunt by die finale resultate in 2001 geïmplementeer. Verder kan die eksamen vraestelle en die kwaliteit van leerders van jaar tot jaar verskil, die nasien-prosedures kan verander, die poel nasieners kan minder ervare wees as die vorige jaar of daar kan verskille in die afsny punte van jaar tot jaar voorkom.

2.3.2 Prestasie van swart leerders en skole

Soos reeds in 2.2 bespreek, reflekteer die matriekuitslae die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel (Van der Berg 2002:1,23; Kivulu, 2006:34; Reddy et.al., 2006,157). Alhoewel die grense tussen bevolkingsgroeponderseid in skole vervaag het met meer swart (*African*) leerders wat nou voormalige wit skole bywoon, is daar nog steeds 'n groot onderskeid in die kwaliteit tussen swart (*African*) skole wat in die algemeen swakker vaar as wit skole. Die slaagsyfers vir township skole is selfs swakker as in die apartheidsjare. Ooreenstemmend hiermee, was daar ook 'n verswakking van die bruin- onderwysstelsel. Die kwaliteit van swart (*African*) en bruinonderwys in Suid-Afrika is nie naasteby op die standaard wat dit behoort te wees nie (*The 2006 matric results by race*, 2007).

Van den Berg (2004, soos aangehaal in Kivulu, 2006:33,34) se ondersoek na diskrepansies tussen bevoorregte en benadeelde skole ten opsigte van slaagpersentasie⁵, het gevind dat die gemiddelde slaagsyfer vir oorwegend swart (*African*) skole 43% en vir wit skole 97% was. Die data wat die *Transformation Audit* vir 1999/2000-matriekuitslae ingesamel is, bevestig dat daar min verbetering in matriekresultate tussen 1994 en 1999/2000 ten opsigte van bevolkingsgroepe was nie, ten spyte van desentralisasie en die heraanwending van hulpbronne. Verder dui die oudit ook aan dat swart (*African*) leerders wat hul opleiding aan meer bevoorregte skole ontvang het, 'n baie beter kans gehad het om te

⁵ Van den Berg se berekeninge is gedoen op grond van matriekresultate in 1997, 1999 en 2000.

slaag en matrikulasievystelling te verwerf (Van den Berg, 2004:3). (Vergelyk ook in hierdie verband na 2.2). In 2003 het die matriekuitslae ten opsigte van bevolkingsgroep, soos volg gelyk (Van den Berg, 2004:3):

Tabel 2.3: Matriekeindeksamenuitslae volgens bevolkingsgroep en skoolkategorie, 2003

	Swart (African) leerders in voormalige DOO- skole	Swart (African) leerders in ander skole	Bruin	Indiër	Wit	Onbekend	Totaal
Druip	108 314 34,1%	2 614 11,2%	3 855 12,1%	1 195 7,1%	520 1,1%	267 6,8%	116 765 26,5%
Slaag	173 025 54,5%	14 536 62,4%	22 465 70,5%	6 685 39,6%	21 883 47,2%	2 198 56,2%	240 792 54,7%
Matrikulasie- vystelling	36 178 11,4%	6 132 26,3%	5 523 17,3%	8 988 53,3%	24 000 51,7%	1 444 36,9%	82 265 18,7%
Totaal	317 517	23 282	31 843	16 868	46 403	3909	439 822

Tabel 2.3 toon aan dat slegs 11% swart (*African*) leerders in voormalige DOO-skole matrikulasievystelling verwerf het, teenoor die 17,3% bruin-, 53,3% Indiër- en 51,7% wit leerders. Swart (*African*) leerders in ander skole as voormalige DOO-skole het egter heelwat beter gevaar en 26,3% het met matrikulasievystelling in 2003 geslaag (Van den Berg, 2004:3,4).

Ten spyte van die toename in die slaagprestasie in die 2003-matriekeindeksamen, het slegs 33% van die spesifieke ouderdomsgroepkohort swart matrikulante geslaag en net 4,4% het wiskunde op 'n hoërgraad geslaag. Ongeveer 95% van die leerders wat nie hulle matriek in 2003 geslaag het nie, was swart (*African*) leerders (Van der Berg, 2004:1). In ooreenstemming hiermee, verwys die minister van onderwys, Naledi Pandor, ook na Van der Berg (2004) se verwerking van resultate wat bevind het dat slegs 5% van die kohort 18-jarige swart (*African*) leerders (820 000 in 2003) en 7% in die bruinkohort (76 400) matrikulasievystelling in 2003 verwerf het. Dit staan in kontras met 36% wit en 41% Indiër studente in hierdie ouderdomskohort wat matrikulasievystelling verwerf het (Pandor, 2005a:4). Ook wat die gemiddelde prestasie in matriekuitslae betref, was daar 'n groot verskil in uitslae met betrekking tot bevolkingsgroep. Ongeveer 97% van die leerders wat in 2003 gemiddeldes van 90%+ behaal het, was wit leerders, terwyl 88% van die 30% tot 39%-gemiddeldes deur swart (*African*) leerders behaal is (Van den Berg, 2004:6). Bykans een uit elke 10 leerders uit die witkohort behaal 'n A-gemiddelde, terwyl een uit elke 1 000 leerders in die swartkohort leerders dieselfde behaal. Hierdie swart presteerders is egter afkomstig van voormalige wit skole (Van der Berg, 2005:13).

Die aantal swart (*African*) leerders wat die matriekeindeksamen aflê, het toegeneem van 304 315 kandidate in 1991 na 442 800 in 2006. Die slaagpersentasie het ook toegeneem van 41% in 1991 na 62% in 2006. Die persentasie universiteitsvystellingkandidate het egter dieselfde gebly, naamlik 11%. Vir wit kandidate het die aantal kandidate wat die eindeksamen in 1991 afgelê het verminder met 23 450 leerders, maar die slaagpersentasie het van 95% in 1991 na 97% in 2006 gestyg. Die persentasie matriekulasievystellingskandidate het ook in hierdie tydperk van 42% na 52% gestyg. Die aantal bruin studente wat matriek skryf het, het van 22 405 in 1991 na 34 417 kandidate in 2006 vermeerder, maar die matriekulasievystellingspersentasie het van 22% na 17% gedaal. In ooreenstemming met die wit kandidate het minder Indiërleerders in 2006 (14 248) die matriekeindeksamen as in 1992 (14 248) afgelê, maar daar was ook 'n toename in die persentasie matriekulasievystellingskandidate van 49% na 55% (*The 2006 matric results by race*, 2007). Data omtrent die 2006 matriekuitslae volgens bevolkingsgroep⁶ soos op *Moneyweb* se *The 2006 matric results by race* verkry (data soos ontvang van die DvO en IEB), word soos volg in Tabel 2.4 uiteengesit:

Tabel 2.4: Matriekeindeksamenuitslae volgens bevolkingsgroep, 2006

	Swart (<i>African</i>)	Bruin	Wit	Indiër
Aantal kandidate wat die matriekeindeksamen afgelê het	442 800	34 417	42 483	10 165
Aantal geslaag	272 890	28 181	41 268	9 387
Persentasie geslaag	61.6%	81.9%	97.1%	92.3%
Aantal geslaag met matriekulasievystelling	51 180	5 902	22 018	5 641
Persentasie geslaag met matriekulasievystelling	11.6%	17.1%	51.8%	55.5%

2.3.3 Simbole-inflasie

Die afgelope paar jaar is 'n simbole-inflasie in die seniorcertifikaatresultate opgemerk. Die verandering in 1996 na 'n eenvoudige seniorcertifikaatsisteem, het ongetwyfeld aanleiding gegee tot 'n simboleinflasie in die Universiteit van Kaapstad (UK) se tradisionele voederskole en ook in bevoorregte skole op nasionale vlak (Yeld & Hendry, 2002:1). Yeld, hoof van die Universiteit Kaapstad (UK) se Sentrum vir Hoëronderwysontwikkeling, het die tendens van simbole-inflasie wat 'n 31% toename in die gemiddelde A- en B-intervalle vir nuwelingeerstejaars oor die periode 1997 tot 2003 aan die UK getoon het, gerapporteer.

⁶ Vir die doel van hierdie studie word die data van bruin, swart (*African*), Indiër en wit kandidate gegee. Asiër, IEB-kandidate en die wat onbekend is, is nie in berekening gebring nie. Die totale aantal matriekandidate wat volgens hierdie datastelsel bekom is, verskil egter van dié in Tabel 2.2.

Terselfdertyd was daar 'n toename in studente aan die UK wat net die minimum slaagpersentasie (50-55%) in hul eerstejaar behaal het (Bonthuys, 2004b:1; SAUVCA, 2003).

'n Verskuiwing van skoolpunte is ook oor die afgelope 5 jaar (2001 tot 2006) aan die Universiteit Stellenbosch gevind. Wanneer die gemiddelde persentasies van die jaargroepe vergelyk word, is gevind dat die gemiddelde skoolprestasie vir die tydperk 2001 tot 2006 geleidelik toegeneem het, terwyl die Universiteit s'n afgeneem het (vergelyk Tabel 2.5). Dit beteken dat die gaping tussen skoolprestasie en universiteitsprestasie groter geraak het. In 2006 was daar weer 'n geringe afname in die tendens. Verdere data is nodig om hierdie afname te interpreteer (US, 2007d).

Tabel 2.5: Die verskil tussen die gemiddelde graad 12-eindeksamen- en die eerstejaarprestasie aan die Universiteit Stellenbosch, 2001-2006

	2001	2003	2004	2005	2006
Verskil tussen matriek- en eerstejaarprestasie	25.7	26.5	28.5	29.2	27.5

Volgens Yeld & Hendry (2002:4) lyk dit asof die simbole-inflasie die gevolg is van die druk op die SSE om beter slaagsyfers te lewer in plaas van beter kwaliteit studente - en dus ook beter gehalte onderrig - wat goed voorbereid is vir hoër onderwys (Yeld & Hendry, 2002:4). Dit sluit aan by die migrasie van groot getalle leerders wat hulle vakke op standaardgraad neem om die slaagpersentasie te vergroot (Yeld & Hendry, 2002:1). Foxcroft (2006:65) bevestig ook dat die simbole-inflasie ("the upward creep") moontlik die oorsaak is van die toename van hoë risikostudente in hoër onderwys. Die simbole-inflasie kan ook verklaar word aan die hand van kurrikulumstagnasie of kurrikulumveranderings, 'n gebrek aan assersingservaring en die manipulering van die memorandum waarnaarvolgens die matriekvraestelle gemerk word (Yeld, 2005:50.51).

2.3.4 Nuwe kurrikulum en die Nasionale Senior Sertifikaat

Wêreldwyd het ontwikkelde en ontwikkelende lande die afgelope jare hul skool en hoëronderrigkurrikulum herevalueer en aangepas om in lyn te wees met die kennis- en vaardigheidspeel van die globaliserende wêreld van die een-en-twintigste eeu. Dienooreenkomstig word die Suid-Afrikaanse SSE met die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) in 2008 vervang. Die nuwe kurrikulum, bekend as die Nasionale Kurrikulum Verklaring, is reeds in 2006 in graad 10 geïmplementeer. Hierdie nuwe onderwysbeleid met bane vir Algemene Onderwys en Opleiding (AOO) gerig op graad 8 en graad 9, en Verdere Onderwys en Opleiding (VOO) gerig op graad 10 tot graad 12, poog om die tekortkominge in die onderwysstelsel op te los (Nair, 2002:95). Die huidige matriek is universiteitsgerig, maar uiteindelik gaan studeer net 10% van matriekandidate aan universiteite. Die nuwe stelsel rus egter op drie bene: akademies, tegnies en

beroepsgerig. Met die nuwe AOO en VOO kan leerders hulleself reeds vroeg vir 'n sekere ambag of beroep bekwaam, maar hulle het nog steeds die keusemoontlikheid om tot hoër onderwys toe te tree (Rautenbach, 2003).

In die verlede kon leerders hulle vakke op drie verskillende vlakke in graad 12 slaag: hoër-, standaard- of laergraad. Die nuwe kurrikulum bied 29 vakke op een vlak aan en daar sal dus nie meer onderskeid tussen vakke op hoër- of standaardgraad wees nie. Die vakke word nou op 'n hoër vlak aangebied wat beteken dat meer leerders as in die verlede 'n kognitief uitdagender kurrikulum moet bemeester. Die vereistes vir die NSS is dat graad 10-, 11- en 12-leerders vier verpligte vakke neem, naamlik twee Suid-Afrikaanse tale, Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid en Lewensoriëntering. Addisioneel tot hierdie vakke moet hulle ook drie ander vakke uit die goedgekeurde lys van 29 vakke aanbied (Vinjevold, 2005:56).

Daar is egter nog onsekerhede oor die VOO vir graad 10 tot graad 12. Een van die onsekerhede is die bepaling van die standaard vir vraestelle in 2008 in die lig van die afskaffing van graadvlakke. Daar is onsekerheid oor of die vraestelle op 'n hoër of laer standaard as die vorige jare gaan wees en of dit makliker of moeiliker as die huidige hoërgraadvraestelle sal wees (Rademeyer 2004b:7). Volgens Schreuder, adjunk-generaal vir die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD), is die vrese vir die wegval van hoër- en standaardgraad ongegrond. Leerders sal nou op 'n gelyke vlak kan meeding en universiteite sal 'n klinkklare keuse uit die beste kandidate kan maak (De Vries, 2004a:3). Lolwana, hoof van Umalusi, beaam dat die eenvormige matriekeksamen wel die vermoë van die leerder toets. 'n Reeks vrae wat in moeilikheidsgraad wissel, is 'n manier om onderskeid in te bou (De Vries, 2004b:17).

Die voorgenome verandering in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem gaan beslis 'n invloed hê op die inskrywingbeplanning van hoëronderwysinstellings (Lourens & Smit, 2003:173). In die lig van die hoë uitvalsyfers aan hoëronderwysinstellings, stel Nair (2002:95) voor dat die hoëronderwyssektor 'n belangrike rol behoort te speel in die ontwikkeling van die VOO-stroom. Die VOO moet in lyn te wees met toegangsprogramme in hoër onderwys (Nair, 2002:100). Die ontwikkelaars en navorsers moet ook seker maak dat die VOO-kurrikulum leerders beter voorberei vir universiteitstudie (Maxakato, 1999:96).

In 'n opname deur die Universiteit Stellenbosch se onderwysstudente tydens hul kwartaallange proeftyd in hoërskole na die gereedheid van skole vir die implementering van die nuwe kurrikulum, was hierdie studente dit eens dat die interpretasie en die implementering van die nuwe kurrikulum afhang van die skool en/of die onderwyser (Frick, 2007a). Hulle was veral positief oor die volgende aspekte van die kurrikulum:

- die wye verskeidendheid vakke

- die fokus op die regte vakkeuses
- die lewensoriëntering wat nie-akademies vaardighede beklemtoon
- die praktykgerigte aard van die kurrikulum
- die hoë vlak van vaardigheidsontwikkeling
- groter leerderbetrokkenheid in klasse
- die fokus op vaardighede om informasie te bekom
- groepwerk, onafhanklike, reflektiewe en kritiese denke wat aangemoedig word
- die deurlopende evaluering

Die studente was egter daarvoor bekommerd dat die implementering hoofsaaklik van die onderwyser afhang. Die sisteem bly dus onderwysergesentreerd en dit is steeds sigbaar in die “spoon feeding”-benadering. Leerders neem nog steeds te min verantwoordelikheid vir hul eie werk. Studente is verder van mening dat daar gebrekkig leiding is vir leerders ten opsigte van hul vakkeuses vir hoëronderwysstudie. Daar is ook nog steeds 'n tekort aan taal-, skryf-, lees- en studievaardighede.

'n Verdere gevaar van die nuwe kurrikulum is die sterk fokus op vaardigheidsontwikkeling wat kan lei tot 'n gebrek aan fokus op die inhoudelike. Feitelike kennis word dikwels met baie beperkte insig oorgedra. Die differensiasie tussen die inhoud en standaard tussen die verskillende grade is ook onduidelik. Wat assessering betref, is daar te veel klem op aanbieding in plaas van die inhoudelike. Die studente was ook van mening dat die NNS-standaarde te laag is. Daar is ook heelwat verwarring oor die verpligte aard van die vak Wiskunde teenoor Wiskundige Geletterdheid (Frick, 2007a).

2.4 UITDAGINGS IN DIE ONDERWYS

Die oorsake van swak leerderprestasie is wydlopend en kompleks (Legotlo et.al., 2002:113). In hierdie afdeling word sommige veranderlikes wat 'n rol speel in die uitdagings in Suid-Afrikaanse onderwyskonteks kortliks bespreek.

2.4.1 Besikbaarheid van hulpbronne

Talle onderwyskenners en -navorsers bevestig dat die gebrek aan hulpbronne 'n belangrike rol in swak leerderprestasie speel (Ramashala, 1999:47; Phurutse, 2006:223; Reddy et.al., 2006:141). In onderhoude met skoolhoofde, opvoeders, leerders, bestuursrade, ouers en ander rolspelers in 48 skole in die Noordwes

Provinsie, word onvoldoende hulpbronne as die belangrikste rede vir swak prestasie in graad 12 geïdentifiseer (Legotlo et.al., 2002:115). Ook in Nair (2002:97) se studie na die redes vir swak prestasie in matriek, het die steekproef van 300 tweede-geleentheid graad 12's aan 'n oorbruggingskool in Venda, asook 100 matriekonderwysers aangedui dat 'n gebrek aan bronne en fasiliteite 'n negatiewe impak op leerderprestasie het.

2.4.1.1 Gebrek aan fisiese bronne

'n Tekort aan fisiese bronne skep omvattende probleme. Baie min van die 48 skole in Legotlo et.al. (2002:115) se studie was toegerus met elektrisiteit, biblioteke, laboratoriums, water en toilette. In sommige skole het leerders geen stoele, swartborde, deure of vensters gehad nie. Leerder- en onderrighulpmiddels soos plakkaat, kaarte, bandopnemers/kassetspelers, rekenaars en e-pos fasiliteite was nie in die meeste skole beskikbaar nie. Naas die invloed wat 'n gebrek aan bronne op swak leerderprestasie het, lei dit ook tot 'n lae moreel in skole.

In Nair (2002:97) se ondersoek het slegs 25% van die 300 respondente in hul matriekjaar toegang gehad tot 'n funksionerende natuurwetenskaplaboratoria. Die gebrek aan noodsaaklike fasiliteite en bronne soos biblioteke en verwysingsmateriaal was ook 'n algemene klagte. Ongeveer 20% van die onderwysers was ongelukkig in hulle werk as gevolg van gebrek aan fasiliteite en 95% het aangevoer dat 'n gebrek aan bronne die oorsaak van veral swak prestasie in natuurwetenskap is.

Mumba et.al. (2002:154) het in hulle studie bevind dat onderwysers in Model C-skole die luukse het om verskillende hulpmiddels in 'n onderrigsituasie te gebruik, terwyl townshipskole baie beperkte of geen hulpmiddels tot hul beskikking het nie. 'n Gebrek aan bronne lei daartoe dat onderwysers in townshipskole veral in natuurwetenskap moet staatmaak op 'n teoretiese medium van onderrig. Die swart (*African*) studente in Mushishi (1997:91) se ondersoek het ook aangedui dat 'n gebrek aan voldoende fasiliteite soos laboratoriums, biblioteke en moderne tegnologie bygedra tot hul swak voorbereiding vir hoër onderwys.

Van der Berg (2002:1; 2005:2) toon egter aan dat ten spyte van 'n omvattende verskuiwing van hulpbronne na voorheen benadeelde swart skole, matriekuitslae nog steeds swakker in hierdie skole is (vergelyk ook 2.2). Phurutse (2006:223) beklemtoon dat hulpbronne van geen waarde is indien onderwysers nie bemaagtig is om dit te gebruik nie. In ooreenstemming hiermee, kom van den Berg (2002:23) tot die slotsom dat meer hulpbronne nie noodwendig die oplossing is vir swak leerderprestasie nie. Daar is baie van skole wat

swak presteer het wat wel oor voldoende hulpbronne en fasiliteite beskik en goed ingerig is. Daar is ook sommige skole wat ten spyte van min hulpbronne baie goed presteer.

2.4.1.2 Gebrek aan handboeke

In Nair (2002:97) se studie na die redes vir swak prestasie in matriek, het 20% van die ondersoekgroep van 300 graad 12's wat tweede-geleentheidleerders was, beweer dat hulle nooit handboeke in hul matriekjaar ontvang het nie. Slegs 59% het handboeke aan die begin van die akademiese jaar ontvang. Legotlo et.al. (2002:115) het ook in hulle ondersoek bevind dat daar in sommige klasse van 40 leerders, net 5 kopieë van 'n handboek beskikbaar was en wat onderling gedeel moes word. Baie van die handboeke bereik die skole ook te laat in die jaar (Ramashala, 1999:46; Legotlo et.al., 2002:115). In die sommige gevalle is leerders afhanklik van die geskrewe notas van die onderwyser (Legotlo et.al., 2002:115). Dikwels moet die leerders staatmaak op net dit wat die onderwyser sê (Mumba et.al., 2002:154). Die verspreiding van handboeke in Suid-Afrikaanse skole moet verbeter word. Selfs die geselekteerde Dinaledi-skole aan wie die DvO ekstra bronne voorsien om leerderprestasie te verbeter, het teen tot net voor die matriekeindeksamen van 2006 nog nie handboeke gehad nie (Paton, 2007:67).

Die gebruik van 'n handboek op universiteit is 'n noodsaaklike komponent van studie. Alhoewel leerders in die voormalige Model C-skole in Mumba et.al. (2002:154) se studie handboeke gebruik het, was dit nie die geval in townshipskole nie. Leerders in townshipskole het nie op skool geleer om 'n handboek vir studies te gebruik nie en gevolglik sukkel die eerstejaars van townshipskole dus meer om handboeke te gebruik as leerders van Model C-skole.

2.4.1.3 Oorvol klaskamers

Oorvol klaskamers is 'n struikelblok vir onderrig en leer en uiteindelijke akademiese prestasie (Wessels, 1998:214; Ramashala, 1999:50). Oorvol klasse is nie net die te wyte aan 'n tekort aan klaskamers nie, maar ook aan 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers. In sommige klasse in Legotlo et.al. (2002:115) se ondersoek was daar meer as 60 leerders in 'n klas. Hierdie omstandighede lei tot vandalisme, diefstal en ander sosiaal-onaanvaarbare gedrag. In Nair (2002:97) se studie na die redes vir swak prestasie in matriek, het 42% aangedui dat daar in hulle skool 'n tekort aan klaskamers was en slegs 18-25% het klasse gehad in die voorgestelde klasgroottes van 30-40 per klas. Ongeveer 22% van die 300 respondente het aangedui dat hulle klas onder bome gehad het. Van die 100 onderwysers wat deel was van Nair (2002:97) se studie, het 75% aangedui dat hulle klasse met meer as 60 leerders oorvol was.

2.4.2 Gebrek aan gemotiveerdheid en 'n leerkultuur

Dit lyk ook asof personeel en leerders al minder tyd by die skool en in die klaskamer bestee (Legotlo et.al., 2002:116; SA *student dropout shock*, 2005). Soms is leerders vir dae aaneen sonder 'n opvoeder vir 'n spesifieke vak. Dit het 'n direkte negatiewe invloed op leerder-prestasie. Baie leerders voel dat onderwysers meer betrokke is by politieke aktiwiteite en te min in die klas is. Leerders voel gedemotiveerd omdat hulle dikwels sonder 'n onderwyser is en ook nie handboeke het nie (Legotlo et.al., 2002:116). Nair (2002:97) het in sy studie na die redes vir swak prestasie in matriek gevind dat ongeveer 62% van die studente by 'n oorbruggingskool in Venda glo dat die sillabus nooit met hulle voltooi is nie, slegs 25% het gereeld toetse geskryf en huiswerk ontvang en 43% het nooit 'n akademiese vorderingsverslag van enige aard ontvang nie. Onderwysers se lae moreel of gebrek aan gemotiveerdheid kan ook 'n rede wees vir die hoë voorkoms van werkversuiming en afwesigheid van skool wat onderrigtyd beperk. Onderwysers het aangevoer dat swak werksomstandighede, gebrekkige kurrikulummateriaal en onduidelike en verwarrende regeringsbeleid, hulle demotiveer (Legotlo et.al., 2002:116).

Swak leerderdisipline is ook een van die grootste oorsake van swak leerderprestasie (Ramashala, 1999:46; Legotlo et.al., 2002:115). Swak disipline affekteer die verhouding tussen opvoeder en leerder negatief en lei daartoe dat sommige leerders die opvoeder en ander leerders in die klaskamer intimideer. Hierdie leerders ignoreer die opdragte van onderwysers, hulle verlaat die klaskamer tydens die les, kom laat by die skool aan en verdwyn voor die einde van die dag (Legotlo et.al. 2002:115). Opvoedkundige navorsers het gevind dat daar 'n gebrek aan 'n leerkultuur in skole is en dat leerders onwillig of onvoorbereid is vir harde werk. Die meeste leerders is byvoorbeeld nie bereid om op 'n Saterdag in te kom vir ekstra klasse nie. Sommige gee net nie om watter punte hulle gaan behaal nie (Ramashala, 1999:46; Phurutse, 2006:220). Die gebrek aan 'n leerkultuur kom veral in onderwysbenadeelde skole voor (Troskie-de Bruin, 1999:308).

In Masitsa (2006:486, 494) se ondersoek na die vlak van gemotiveerdheid van graad 12-leerders in townshipskole, het hy bevind dat hierdie leerders nie voldoende gemotiveerd is nie. Slegs 19% van die ondersoekgroep was intrinsiek gemotiveerd ten spyte van leerders se potensiaal en die hulpbronne en fasiliteite wat wel beskikbaar is, leerders nie gemotiveerd is om vrywillig te leer en na die beste van hul vermoë te presteer nie. Motivering is onontbeerlik in die leerproses aangesien dit intrinsieke motivering by leerders bevorder en hulle aanmoedig om meer moeite met 'n leeropdrag te doen.

2.4.3 Beskikbaarheid van opgeleide onderwysers

Volgens navorsing wat die ministeriële komitee oor onderwyseropleiding gedoen het, verlaat ongeveer 20 000 onderwysers die stelsel jaarliks en word die gaping wat gelaat word, met slegs 6 000 aangevul (Malan, 2007:1). Ongeveer 20%-30% van Suid-Afrikaanse onderwysers is onvoldoende opgelei vir die vak wat hulle onderrig (Paton, 2007:67). Ondergekwalfiseerde en selfs ongekwalifiseerde onderwysers het 'n direkte invloed op swak leerderprestasie (Ramashala, 1999:47; Troskie-de Bruin, 1999:309; Legotlo et al., 2002:115; Mji, 2002:167; Phurutse, 2006:220-222). Ondergekwalfiseerdheid lei daartoe dat die onderwysers nie die leerders intellektueel kan stimuleer nie, dit versterk pappegaaileer ("rote learning") en onderdruk die ontwikkel van kritiese denke (Troskie-de Bruin, 1999:309). Dit vererger ook die gebrek aan 'n leerkultuur in veral swart (*African*) skole (Vakalisa in *SA student dropout shock*, 2005). Goeie en opgeleide onderwysers is skaars en dit is moeilik om hulle na die platteland of na township-skole waar hulle die meeste benodig word, te lok (Van der Berg, 2004:2).

In Nair (2002:97) se ondersoek na leerderprestasie, het hy gevind dat 43% van die 100 onderwysers vanuit oorwegend histories benadeelde skole in sy ondersoekgroep, slegs diplomakwalifikasies het en net 26% vakkennis tot op 'n derdejaarsvlak. Ongeveer 22% het nog nooit enige indiensopleiding ondergaan nie, terwyl 97% glo dat hulle beter bemagtig sal wees indien hulle gereelde indiensopleiding ontvang het. Ongeveer 12% van die onderwysers was verplig om vakke aan te bied waarin hulle nie gespesialiseer het nie.

Nick Taylor (soos aangehaal in Paton, 2007:67), 'n opvoedkundige konsultant, bevraagteken egter die kwaliteit en waarde van indiensopleidingsprogramme. Die agterstande wat sommige onderwysers as gevolg van hul eie gebrekkige onderwysopleiding het, kan nie oor naweke deur 'n opleidingsprogram reggestel word nie. In hierdie opleidingsprogramme word daar in elk geval hoofsaaklik op onderrigmetodes gefokus en nie vakkennis nie. Indien onderwysers self 12 jaar van swak onderwys in 'n onderwysbenadeelde skool meegemaak het, is daar min wat gedoen kan word om dié agterstand in te haal. Hiermee impliseer Taylor dat 'n volgende generasie die probleem sal moet oplos.

Een van die belangrikste bydraende faktore tot swak prestasie in wiskunde en natuurwetenskap (vergelyk 2.4.4) is die gebrek aan gekwalifiseerde onderwysers (Mji, 2002:167; Legotlo et al., 2002:115; Lolwane, 2006:23; Phurutse, 2006:220-222). Onderwysers is dikwels ook self produkte van 'n swak opvoedkundige sisteem (Legotlo et al., 2002:115; Kahn, 2006:128). Volgens die onderwysers in Phurutse (2006:220-222) se ondersoek na matriekuitslae, het sommige onderwysers aangedui dat onderwysers wat die laer graad

(standaardgraad) onderrig, nie goed opgelei is nie. Die fondament word dus nie reg gelê in 'n vak soos byvoorbeeld Wiskunde nie en dié agterstande kan nie sondermeer in die hoër graad ingehaal word nie.

'n Kommerwekkende uitdaging is die tekort aan 8 000 hoërskoolonderwysers in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde (Nair, 2002:98). Slegs 50% van alle Wiskunde-onderwysers en 42% van Natuur- en Skeikunde-onderwysers het in hierdie vakke 'n hoër onderwyskwalifikasie (1999, *Edusource* in Van den Berg, 2004:5; 2005:11). Volgens Hofmeyr (2006:9) het slegs 15% van die huidige Wiskunde-onderwysers in SA die vereiste kwalifikasie om die vak te onderrig. Die helfte van Suid-Afrikaanse hoërskole bied nie Wiskunde HG aan nie. In die lig van die nuwe kurrikulum waar Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid verpligte vakke is, is die nood nog groter. Die vraag is waar al die onderwysers vandaan moet kom om dié vakke te onderrig?

2.4.4 Leemtes in wiskunde- en natuurwetenskaponderrig

Ondanks verskeie beleidsanalises en intervensie sedert 1994 om vaardighede en prestasie in wiskunde en natuurwetenskap te bevorder, is daar tien jaar na die eerste demokratiese verkiesing nog steeds geen werklike verbetering nie (Reddy et.al., 2006:139). Die swak prestasie in wiskunde en natuurwetenskap bevestig die groot aantal onvoorbereide studente wat tot hoër onderwys toetree en uiteindelik tot hoër uitvalkoerse in hoër onderwys lei (Dreijmanis, 1988:26; Kivilu, 2006:36). SAUVCA (nou bekend as HESA) is van mening dat die skoolsisteem, as gevolg van die krimpende poel leerders met slaagsyfers in kernvakke soos hoërgraad Wiskunde en Natuur- en Skeikunde, hoër onderwys faal (Naidoo, 2004:13).

Die internasionale studie, *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS) in 1999 en 2003, het Suid-Afrika ten opsigte van vaardigheidsvlakke in wiskunde en natuurwetenskap heel laaste geplaas (Naidoo, 2004:13; Rademeyer & Merton, 2004:2; Foxcroft & Stumpf, 2005:14; Kivilu, 2006:36). Suid-Afrika het ook 'n baie lae prestasie in numeriese vaardighede in die *Minority Learner Achievements* (MLA) en die *South African Consortium for Monitoring Educational Quality* (SAQMEQ) behaal (Chinapah et.al., 2000, en DvO, 2002, soos aangehaal in Reddy et.al., 2006:140). En volgens die *Africa Competitiveness Report 2007*, is Suid-Afrika 120^{ste} uit 128 lande wat die gehalte van wiskunde- en natuurwetenskaponderrig betref (Steenkamp, 2007b:4).

Die minister van onderwys is van mening dat daar in ag geneem word dat Suid-Afrika van 'n elite- na 'n massaskoolstelsel omgeskakel het en dat hierdie uitdaging in ag geneem moet word wanneer data en statistiek geïnterpreteer word (Steenkamp, 2007b:4). Die TIMMS-uitslae bevestig die ongelykhede tussen Suid-Afrikaanse skole. Suid-Afrika was een van ses Afrikalande wat deelgeneem het en in al die provinsies

is sowat 9 000 graad 8-leerders in 254 skole betrek. Historiese witskole se gemiddeld was 456 uit 800 vir Wiskunde teenoor 227 in historiese swartskole. Vir Natuurwetenskap het witskole 468 uit 800 behaal en swartskole 200 (Rademeyer & Merton, 2004:2).

Kivilu (2006:37) toon egter aan dat dit nie net in Suid-Afrika is wat daar 'n debat oor die standaard in wiskunde en natuurwetenskap gevoer word nie, maar inderdaad is dit wêreldwyd die tendens en hy verwys spesifiek na Brittanje. Seymour en Hewitt (1997:2) dui ook die dramatiese afname in aantal studente in spesifieke velde soos die natuurwetenskappe in Amerika aan.

2.4.4.1 Krimpende poel leerders wat wiskunde en natuurwetenskap op die hoërgraad aanbied

Daar is 'n bekommernis oor die min leerders wat vakke soos Wiskunde op die hoërgraad (HG) neem (Naidoo, 2004:13) (vergelyk ook 2.3.1). SAUVCA (2003) toon aan dat ten spyte van die toename in die aantal leerders wat die vak neem, die persentasie leerders wat Wiskunde HG slaag baie laag is. Inskrywings vir Wiskunde op standaardgraad (SG) het tussen 1991 en 2003 met 90.4% gestyg, terwyl dit vir Wiskunde HG in dieselfde tydperk met 32,95% gedaal het (*From Laggard to World Class*, 2004). Volgens die *Centre for Development and Enterprise (From Laggard to World Class, 2004)* bied 'n vyfde van alle Suid-Afrikaanse hoërskole nie Wiskunde aan nie. Slegs die helfte van alle skole bied Wiskunde op die hoërgraad aan en 'n derde van skole wat Wiskunde aanbied, behaal slaagkoerse van 0-19%. Die slaagsyfers in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde vanaf 1997 tot 2002, soos bekom deur datastelsels van die DvO en verwerk deur Van der Berg (2004:5; 2005:12) lyk soos volg :

Tabel 2.6: Slaagsyfers vir Wiskunde en Natuur- en Skeikunde hoërgraad in die matriekeindeksamen, 1997 tot 2002

	Hoërgraad			Standaardgraad			Hoër- en standaardgraad
	Aantal wat geskryf het	% kandidate wat geslaag het	% van alle kandidate wat geslaag het	Aantal wat geskryf het	% kandidate wat geslaag het	% van alle kandidate wat geslaag het	% van alle kandidate wat geslaag het
Wiskunde							
1997	68 500	33,3% (22 800)	4,1%	184 200	36,3% (66 900)	12,1%	16,0% (89 700)
1998	69 300	33,7% (20 300)	3,7%	219 400	31,3% (68 600)	12,4%	16,1% (88 900)
1999	50 100	39,7% (19 900)	3,9%	231 200	35,6% (82 200)	16,1%	20,0% (102 100)
2000	38 520	50,2% (19 327)	3,9%	245 497	32,4% (79 631)	16,3%	20,2% (98 958)
2001	34 870	55,9% (20 528)	4,3%	229 075	31,6% (72 301)	16,1%	20,4% (91 805)
2002		(20 528)	4,6%		(101 289)	22,8%	27,4% (121 817)
Natuur- en Skeikunde							
1997	76 100	35,5% (27 000)	4,8%	65 200	54,0% (35 200)	6,3%	11,1% (62 200)
1998	73 300	36,4% (26 700)	4,8%	83 800	51,6% (43 200)	7,8%	12,6% (69 900)
1999	66 500	36,4% (24 200)	4,7%	93 500	47,1% (44 000)	8,6%	13,3% (68 200)
2000	55 699	41,9% (23 344)	4,8%	107 486	51,1% (54 884)	11,2%	16,0% (78 228)
2001	48 996	49,6% (24 280)	5,4%	104 851	43,2% (45 314)	10,1%	15,5% (69 594)
2002		(24 888)	5,6%		(70 763)	15,9%	21,6% (95 651)

Tabel 2.6 toon aan dat die aantal leerders wat Wiskunde HG geskryf het, tussen 1997 en 2001 met die helfte verminder het. Dit kan toegeskryf word aan die druk wat op skole geplaas is om hulle slaagsyfers drasties te verhoog. Dit kan ook gedeeltelik verklaar waarom die slaagpersentasie van ongeveer 33% na 56% verhoog het. Wat kommerwekkend is, is dat slegs 4.6% van alle matrikulante Wiskunde HG in 2002 geslaag het en 'n verdere 22.8% op SG. Net so het 5,6% Natuur- en Skeikunde HG en 15.9% op SG in 2002 geslaag. Oor die algemeen het ongeveer 27% van die totale populasie 2002 matrikulante Wiskunde (HG en SG) geslaag, terwyl 22% Natuur- en Skeikunde geslaag het (Van der Berg, 2004:4; 2005:11).

Tabel 2.7 toon die verspreiding van die persentasie kandidate wat onderskeidelik Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad vanaf 2003 tot 2006 geslaag het aan (*Senior Certificate Report 2006; Education Statistics in South Africa at a glance, 2003-2005; Paton, 2007:66*):

Tabel 2.7: Graad 12-eindeksamenkandidate wat Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad geslaag het, 2003 tot 2006

Jaar	Aantal kandidate wat die matriek-eksamen afgelê het	Aantal kandidate wat Wiskunde HG geslaag het	Persentasie van alle kandidate wat Wiskunde HG geslaag het	Aantal kandidate wat Natuur- en Skeikunde HG geslaag het	Persentasie van alle kandidate wat Natuur- en Skeikunde HG geslaag het
2003	440 267	23 412	5.3%	26 067	5.9%
2004	467 985	24 143	5.2%	26 975	5.7%
2005	508 363	26 383	5.2%	29 965	5.9%
2006	528 525	25 217	4.8%	29 781	5.6%

In ooreenstemming met Tabel 2.6 toon Tabel 2.7 aan dat gemiddeld onderskeidelik 5% en 6% Wiskunde en Natuur- en Skeikunde die afgelope paar jaar op die hoërgraad geslaag het. Volgens die SAIRR het net meer as 2.3% (25 217) van die leerders wat in 2004 in graad 10 was (n=1 057 935) in 2006 met Wiskunde HG gematrikuleer. Van hierdie leerders was 43% wit, 14% Indiër, 5% bruin en 35% swart (Steenkamp 2007b:4). Hierdie resultate is veral teleurstellend in die lig van die regering se Dinaledi-projek wat 400 skole geteiken het en ten doel gestel het om die aantal leerders wat wiskunde en natuurwetenskap slaag, te verdubbel. Alhoewel die Dinaledi reeds in 2003 geloods is, is dit geherstruktureer en aan die begin van 2006 eers amptelik in werking gestel. Hierdie projek sorg dat die 400 (uit die poel van 6 800 skole) geteikende skole goed opgeleide onderwysers het en ook goed toegerus is met boeke en fasiliteite vir graad 11 en graad 12 (Paton, 2007:66,67).

2.4.4.2 Krimpende poel swart leerders in wiskunde en natuurwetenskap

Die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel dra by tot die minderwaardige voorbereiding van wiskunde en natuurwetenskap in onderwysbenadeelde gemeenskappe (Troskie-de Bruin, 1999:303; Kahn, 2006:128; Reddy et.al., 2006,157). (Vergelyk ook 2.2 in hierdie verband). Dit lei uiteindelik tot die uitsluiting van veral swart leerders van studierigtings soos Ingenieurswese of Natuurwetenskappe (Troskie-de Bruin, 1999:303; Cosser & Du Toit, 2002:16; Van der Berg, 2004:5). Die SAIRR-bevindings sluit hierby aan en dui daarop dat die gebrekkige skoolstelsel die probleem is en dat skole jaar na jaar sukkel om voldoende swart matrikulante met wiskunde HG en universiteitstoelating te lewer. Dit is ook onmoontlik om met hierdie klein poel van kandidate aan die regering se vereistes vir gelyke indiensneming en swart bemagtiging te voldoen (Steenkamp, 2007a:4).

Slegs 15,3% (net meer as 3 000 leerders) van alle swart (*African*) kandidate wat Wiskunde HG geskryf het, het in 2000 geslaag (Van den Berg, 2004:5; 2005:11). Volgens Hofmeyr (2006:8) was die slaagsyfer 28% (uit 'n totaal van 16 663) in 2002 vir swart (*African*) kandidate wat Wiskunde HG geskryf het. Slegs 700 van hierdie kandidate het met 'n A, B of C-simbool geslaag. In 2003 was die slaagsyfer 23,42% vir swart (*African*) Wiskunde hoërgraad-leerders (*From Laggard to World Class*, 2004). Kahn (2006:132) het egter 'n toename van swart (*African*) leerders wat Wiskunde op die hoërgraad geslaag het aangetoon, 'n vermeerdering van 4 679 in 2002 na 6 384 in 2003.

Volgens Reddy et.al. (2006:157) se ondersoek het die aantal swart leerders wat Wiskunde in die hoër graad slaag, oor 'n periode van ses jaar (1998-2003) in die Vrystaat en Gauteng verminder. Die aantal Afrika-skole wat Wiskunde slegs in die standaardgraad aanbied het dramaties sedert 1998 vermeerder. In 2003 het omtrent 'n kwart van alle swart skole in Gauteng en meer as die helfte in die Vrystaat net Wiskunde in die standaard graad aangebied.

Statistiek op *Moneyweb* se *2006 matric results by race* soos verkry van die DvO en die Onafhanklike Eksamenraad (IEB) ten opsigte van die bevolkingsgroep⁷, word soos volg in Tabel 2.8 uiteengesit:

Tabel 2.8: Matriekeindeksamenuitslae in Wiskunde op die hoërgraad volgens bevolkingsgroep, 2006

	Swart (<i>African</i>)	Bruin	Wit	Indiër
Aantal wat die matriekeindeksamen afgelê het	442 800	34 417	42 483	10 165
Aantal geslaag	272 890	28 181	41 268	9 387
Wiskunde hoërgraad geskryf	29 657	2 021	11 588	2 844
Aantal wat Wiskunde HG geslaag het	10 256	1 375	10 495	2 384
Persentasie van alle kandidate wat Wiskunde HG geslaag het	2.3%	4.9%	24.7%	23.5%

Volgens Tabel 2.8 het slegs 2.3% van alle swart (*African*) kandidate Wiskunde HG geslaag. Van die bruinkandidate het slegs 4.9% op die hoërgraad geslaag, teenoor 24.7% wit en 23.5% Indiërkandidate.

⁷ Vir die doel van hierdie studie word die data van bruin, swart (*African*), Indiër en witkandidate gegee. Asiër, IEB-kandidate en die wat onbekend is, is nie in berekening gebring nie.

2.4.5 Gebrekkige taalvaardighede

Alhoewel moedertaalonderrig vanuit 'n pedagogiese perspektief sterk aanbeveel word, word die meeste leerders in Suid-Afrika in 'n tweede of derde taalmedium (meestal Engels, maar ook in Afrikaans) onderrig. Dit maak die begrip van veral komplekse konsepte wat abstrakte denke ontwikkel, baie moeilik. Die meeste leerders sukkel om die onderrigtaal te verstaan en dit beïnvloed hulle akademiese prestasie negatief (Squelch, 1993:183; Legotlo et.al., 2002:116). In Cosser en Du Toit (2002:1) se studie na die faktore wat 'n rol in toetreding tot hoër onderwys speel, het slegs 11% van die 12 204 graad 12 leerders wat aan die ondersoek deelgeneem het, aangedui dat hulle meestal Engels tuis praat, maar 82% van die leerders het Engels as onderrigtaal op skool gehad.

'n Onderwystaakspan is in 1998 aangestel om te bepaal tot watter mate leerders wat nie hulle eindeksamen in hulle moedertaal aflê nie, benadeel word. Die taakspan het tot die slotsom gekom dat taal 'n belangrike rol in hierdie leerders se swak prestasie in die SSE gespeel het. Hierdie studente is nog verder benadeel omdat die kurrikulum van die Afrikatale, in teenstelling met dié van Engels en Afrikaans, nie hoër kognitiewe denke ontwikkel nie (Umalusi, 2004a:4). Een van die wyses waarop daar vir die gebrek aan moedertaalonderrig sedert 1999 gekompenseer word, is om 'n 5% by te voeg tot leerders vir wie 'n Afrikataal hulle eerste taal is en hulle dus nie hulle vraestelle (uitgesluit die taalvraestelle) in hulle moedertaal kan beantwoord nie (Umalusi, 2004a:4; Myburgh, 2007). Die veronderstelling was dat die onderrig en leer van Engels tweede en addisionele taal opgegradeer sal word en wanneer hierdie leerders se vaardigheidsvlakke in Engels verbeter, die kompensering afgeskaf kan word (Umalusi, 2004a:4).

Hierdie stelsel word egter nog steeds toegepas. Myburgh (2007) toon aan dat dit die werklike probleem, naamlik swak tweedetaalvaardighede in Engels, verbloem. Umalusi (2004a:8) het gevind dat die bevoegdheidsvlakke van kandidate wat kwalifiseer vir die kompenserende 5% nie oor die voorafgaande sewe jaar verbeter het nie, aangesien hulle laer punte in hulle ander vakke as hulle portuurgroep behaal - ten spyte van die kompensasie. Umalusi het ook gevind dat die Engels Tweede Taal- of Addisionele Taalkurrikulum en die assesseringpraktyke nie leerders voorberei en taalvaardig bemagtig om hulle ander vakke te hanteer nie. Die kognitiewe en vaardigheidsvlakke in hierdie vak is te laag. Volgens Umalusi (2004a:9) is 'n nasionale intervensie nodig om die kwessie omtrent die kurrikulum en onderwysersopleiding en -voorbereiding te probeer oplos. Dit is 'n probleem wat nie met bloot die implementering van 'n nuwe kurrikulum sal verdwyn nie. "It should be stressed that the success in teaching and learning of English as a second language in further education can only happen when supported by adequate mother-tongue

instruction in the early grades. Learners, who are taught to use their mother tongue well, do not find the switch to a second language a problem" (Umalusi, (2004a:9).

2.4.6 Gebrekkige ouerbetrokkenheid en swak sosio-ekonomiese omstandighede

Die onbetrokkenheid van ouers by hulle kinders se opvoeding lei tot onder meer dissiplineprobleme in die klaskamer en uiteindelik swak leerderprestasie (Wessels, 1998:214; Ramashala, 1999:50). In 'n ondersoek met 'n verskeidenheid rolspelers in Legotlo et.al. (2002:114,116) se navorsingstudie, word die gebrek aan ouerbetrokkenheid as een van die redes vir swak prestasie in graad 12 geïdentifiseer. In die ontwikkeling van strategieë om graad 12 leerders te ondersteun om suksesvol te studeer, kan die belangrikheid van ouerbetrokkenheid nie genoeg beklemtoon word nie (Legotlo, et.al. 2002:114).

Jenkins (1990:141,142,148) het in 'n longitudinale studie na lae-inkomste Afro-Amerikaanse moeders en hulle kinders (vanaf ouderdom twee tot 36) tot die slotsom gekom dat moeder-ouer-interaksie 'n belangrike rol in 'n kind se intellektuele vermoë en ontwikkeling speel. Suksesvolle akademiese prestasie blyk dus grotendeels beïnvloed te word deur ouers se positiewe interaksie en betrokkenheid by die opvoedkundige proses. Vir uiteindelik akademiese sukses moet die skool en die ouerhuis ten nouste saamwerk.

In baie gevalle is die familie-ondersteuningstruktuur in tradisionele swart gesinne onvoldoende in terme van opvoedkundige uitdagings wat gestel word aan leerders. Daar word nog byvoorbeeld van die dogters verwag om seker huishoudelike verantwoordelikhede te dra en vir familieleden te sorg. Dit laat min tyd vir studie. Dit lyk asof baie ouers nie bewus is van die tyd wat skoolwerk vereis nie. Tog het Erasmus en Ferreira (2002:30,32) bevind dat ouers meer as bereid is om saam te werk wanneer hulle beter ingelig is. In die lig van leerders se huislike omstandighede moet skole buite die skoolgrense beweeg om leerders te ondersteun. Ouers het ook leiding nodig (Erasmus en Ferreira, 2002:34).

Jenkins (1990:142) beklemtoon ook die negatiewe impak wat sosio-ekonomiese omstandighede op die familiesisteem en ook op die opvoedkundige proses kan hê. Leerders se sosio-ekonomiese omstandighede kan hulle prestasie negatief beïnvloed (Van der Berg 2004:1; Phurutse, 2006:223). In Legotlo et.al. (2002:114) se studie na die oorsake van swak prestasie in matriek in die Noordwes Provinsie, vind hulle dat die meerderheid van die 384 graad 12-leerders in 48 goeie en swak akademiese skole in hulle ondersoekgroep afkomstig was van 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond. Ongeveer 60% van die ouers se hoogste akademiese kwalifikasie was graad 12 en laer. Bykans 13% het geen skoolopleiding gehad nie en minder as 10% het hoër onderwysopleiding gehad. Die families van leerders vanuit hierdie lae sosio-

ekonomiese omstandighede is nie sonder meer in staat om die koste van sekondêre skoolonderrig sonder staatsondersteuning te bekostig nie (Legotlo et.al., 2002:114). Ouers vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede dui ook meestal nie belangstelling in hulle opvoedkundige rol teenoor hulle kinders nie en kan ook nie altyd hulle kinders met veral leerprobleme ondersteun nie (Le Roux & Geldenhuys, 1994:48).

Skole wat geleë is in laer sosio-ekonomiese gemeenskappe loop ook dikwels deur met inbrake en vandalisme. Die armoede in die gemeenskap beteken dat die gemeenskap nie kan bydra om die omstandighede in die skool te verlig nie. Die meeste van die ouers van leerders kan kwalik die skoolgeld bekostig. Dit gebeur selfs dat leerders dae lank van die skool afwesig was omdat hulle moes werk om die finansiële posisie tuis te verbeter. Die meeste leerders in hierdie skole, spesifiek skole in die bruin gemeenskap, is vasgevang in 'n siklus van armoede en het weinig toekomsdeale (Wessels, 1998:215). Van die onderwysers in Phurutse (2006:223) se ondersoek was egter van mening dat alhoewel die publiek leerders in townshipskole se akademiese prestasie as baie swak sien, dit dikwels uitstekend is gegewe die omstandighede waaruit die meeste leerders afkomstig is. Van die leerders in hierdie skole is honger wanneer hulle by die skool is, hulle kan nie elke dag skool bywoon nie en baie word mishandel of is slagoffers van misdaad teen kinders en dwelmverslawing.

2.5 VERANDERLIKES WAT 'N ROL IN TOETREDE TOT HOËR ONDERWYS SPEEL

'n Belangrike deel van universiteitstudie begin reeds op skoolvlak. Vir uiteindelijke toelating tot hoër onderwys, is daar 'n proses wat leerders stapsgewys moet deurwerk. Die proses begin met die voorneme om te wil studeer. Dit word gevolg deur die besluit wat om te studeer en waar om te studeer en die proses om inligting te bekom oor die akademiese en finansiële aanbod van verskillende opleidingsinstellings. Daarna volg die aansoekprosedure, die aflê van toegangs- of toelatingstoetse en die uiteindelijke toelating tot die instelling. Hierdie hele proses vind plaas voordat studente aan 'n instelling registreer en word beïnvloed deur 'n verskeidenheid faktore (Carroll, Berkner & Chavez, 1997:15).

Mji (2002:167) beklemtoon die belangrikheid daarvan om die veranderlikes wat 'n rol in leerders se voorneme of besluit speel om na skool verder te studeer te ondersoek om meer duidelikheid te kry oor die afname in studentegetalle aan hoëronderwysinstellings. In die lig hiervan, het die *Human Sciences Research Council* (HSRC) 'n ondersoek gedoen na die faktore wat die toetrede van graad 12 leerders tot hoër onderwys beïnvloed. Die ondersoek is spesifiek gerig op twee kerndoelwitte in die *National Plan for Higher Education* (2001), naamlik om die inskrywingskoers in hoër onderwys te vergroot en om meer

inskrywings in bestuurswetenskappe, natuurwetenskap, ingenieurswese en tegnologie te verseker (Cosser & Du Toit, 2002:1). 'n Totaal van 12 204 graad 12-leerders in 288 skole landwyd het aan die ondersoek van die HSRC deelgeneem. Van die steekproef was 82% swart-, 7% bruin-, 8% wit- en 3% Indiërleerders. Die faktore wat toetred tot hoër onderwys beïnvloed is in volgorde van belangrikheid soos volg (Cosser & Du Toit, 2002:3):

- Werksgeleenthede
- Belangstelling in 'n spesifieke studieveld
- Moontlikheid van hoër inkomste
- Aanmoediging van familie
- 'n Beursaanbod
- Aanmoedig om familie finansiëel te ondersteun
- Finansiering deur NSFAS (beursleningskema deur die regering)
- 'n Studiebeurs ("scholarship")
- 'n Banklening vir die finansiering van studies
- Aanmoediging van onderwysers
- Klasmaats wat ook verder studeer
- Onsekerheid oor toekoms ("life direction")
- Finansiering van studies deur ouers
- Vriend/vriendin wat verder studeer

Teen Augustus 2001 het 72.4% van die 12 204 graad 12's in Cosser en du Toit (2002:2,58) se ondersoekgroep aangedui dat hulle van plan was om binne drie jaar na die opname verder te studeer. Ongeveer 13.3% het aangedui dat hulle nie verder wil studeer nie en 14.3% was onseker. Ongeveer 60% het aangedui dat hulle in die daaropvolgende jaar, 2002, gaan toetree tot hoër onderwys. Indien alle leerders wat beplan om verdere te studeer tot hoër onderwys in 2002 sou toetree, sou 270 620 leerders geregistreer het as eerstejaars (Cosser & Du Toit, 2002:2,58). Volgens die DvO se HEMIS-databasis het slegs 61 476 (13.7%) leerders van die 449 371 kandidate wat in 2001 die matriekeindeksamen afgelê het, in 2002 tot hoër onderwys toegetree (Cosser, Du Toit & Visser, 2004:69; Cosser, 2006:253). Die meerderheid matrikulante wat in 2001 onderneem het om in 2002 tot hoër onderwys toe te tree, het dus nie (Cosser et.al., 2004:76).

In hierdie afdeling word enkele veranderlikes wat toetred tot hoër onderwys beïnvloed, bespreek.

2.5.1 Krimpende poel kandidate vir hoër onderwys

Daar is 'n kommerwekkende afname in die aantal studente wat aan universiteite inskryf sedert die laat-negentigs. 'n Verskeidenheid redes kan aangevoer word vir die krimpende poel potensiële studente (Mji, 2002:167). Heelwat hoëronderwysinstellings, veral universiteite, is toenemend onder druk as gevolg van swak matriekuitslae (Nair, 2002:95). (Vergelyk ook in hierdie verband 1.2 en 2.3.1).

Arends (2006:90) dui aan dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel deur ernstige uitdagings ten opsigte van deurvloeikoerse van leerders gekenmerk word. Hierdie probleem kan toegeskryf word aan leerders wat uitsak, uitgesluit word, grade herhaal of te veel ouer ("over-aged") leerders in die skoolstelsel. Die voormalig minister van onderwys, Kader Asmal, het vroeg in 2004 bekend gemaak dat die slaagsyfer in graad 9 in agt provinsies gedaal het van 67,1% in 2002 na 58,9% in 2003. Dit wil voorkom asof die grootste daling in histories-benadeelde skole voorgekom het. In die Wes-Kaap is 'n driuipsyfer van tussen 30% en 50% in verskeie skole teen einde 2003 aangeteken (Joubert, 2004:1). Ook SAUVCA (nou HESA) is bekommerd oor die groot uitval leerders vanaf graad 9 tot graad 12. Slegs sowat 'n derde van die leerders wat vir graad 9 inskryf, behaal uiteindelik 'n senior sertifikaat (Bonthuys, 2004a:1). Skoolhoofde voer aan dat die daling in die slaagsyfer te wyte is aan die skoolstelsel wat tans vanaf graad R tot 9 uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) toepas. In graad 10 word daar weer oorgeskakel na die "ou" stelsel waaraan leerders nie gewoon of voorbereid is nie. Verdere redes vir die daling in die slaagsyfer, is dat onderwysers nie ordentlik vir UGO voorbereid is nie en dat klasse te groot is (Joubert, 2004:1).

Van die 1 057 935 graad 10-leerders in 2004, het slegs 50% (528 252) uiteindelik 'n matriekeindeksamen afgelê waarvan slegs 33% (351 726) geslaag het. Van hierdie 2004 graad 10-groep het slegs 8% (84 741) universiteitsvrystelling geslaag, en net 2.3% (25 217) met Wiskunde in die hoër graad (Steenkamp, 2007b:4). Gemiddeld 30 leerders uit elke 100 behaal uiteindelik matriek waarvan net 70 sal slaag. Net een uit elke honderd kinders wat in Suid-Afrika skoolgaan, sal uiteindelik tot hoër onderwys toetree (Malan, 2007:1).

2.5.2 Die rol van ouers en familie (eerstegenerasie-studente)

Aanmoediging van die familie, veral ouers, is die beste voorspeller van leerders se voorneme om verder te studeer (Terenzini et.al., 1994:65; Pearson & Dellman-Jenkins, 1997; Cosser & Du Toit, 2002:13; Thomas & Quinn, 2007:128). Ouers se eie opvoedkundige agtergrond speel egter 'n rol in hulle kinders se toetrede tot hoër onderwys "in terms of whether further learning is valued and expected or discouraged, and the extent

to which getting into debt to fund higher learning is viewed as an acceptable or appropriate thing to do" (Thomas & Quinn 2007:79). Ongeveer 'n derde van die graad 12-leerders in Cosser en Du Toit (2002:4) se ondersoek se pa's en ma's het geen sekondêre skoolopleiding gehad nie. Minder as een uit elke 10 leerders se pa's en slegs 8% van leerders se ma's het hoër onderwysopleiding. Die kans vir leerders wie se pa's in hoër onderwys studeer het, is drie keer hoër om ook tot hoër onderwys toe te tree as leerders wie se pa's primêre skoolopleiding of laer gehad het. Ooreenstemmende resultate word verkry ten opsigte van ma's se opvoedkundige peil. Ook in Carroll (1997:49) se ondersoek is bevind dat aansoeke vir hoër onderwys hoër was vir leerders wie se ouers gegradueerd is (55%) in teenstelling met leerders wie se ouers nie gegradueerd is nie (38%). Ook York-Anderson en Bowman (1991:120) het in hulle studie oor eerstegenerasie-studente bevind dat eerstegenerasie-studente minder ondersteuning in hulle toetreding tot hoër onderwys ondervind as hulle portuurgroep wie se ouers gegradueer het.

Studente uit nie-tradisionele agtergrond het toegang tot meer beperkte inligting van hulle vriende en familie as hulle portuurgroep (Thomas & Quinn, 2007:98). Pearson en Dellman-Jenkins (1997) voer aan dat daar heel moontlik baie potensiële eerstegenerasie-studente nie tot hoër onderwys toetree nie as gevolg van 'n gebrek aan aanmoediging en inligting van hulle ouers. Uit Rendón (1992:57) se eie ervaring as eerstegenerasie-vrou van Latyns-Amerikaanse afkoms ("Hispanic") wat besluit het om aan 'n hoër onderwysinstelling te gaan studeer, was sy bewus van haar moeder se frustrasie. Daar is eintlik van haar verwag om na skool te gaan werk sodat sy haar moeder en susters kon help versorg en haar ma nie verder hoef te werk nie. As 'n eerstegenerasie-student onthou Lara (1992:66) ook die gebrek aan ondersteuning en leiding wat sy van haar ouers en familie ontvang ten opsigte van opvoedkundige aangeleenthede ontvang het.

Vir baie studente, oorwegend wit studente wat pas hoërskool voltooi het, is hoër onderwys net die volgende logiese stap waarvoor hulle reeds vroeg in hulle skoolloopbaan bewus en gereed gemaak is. Die tradisionele wit studente met wie Terenzini et.al. (1994:61,62) onderhoude gevoer het, was verras oor die vraag waarom hulle besluit het om verder te studeer. Daar was nooit enige sprake dat hulle nie in hoër onderwys sou studeer nie. Dit is 'n natuurlike volgende stap. Meeste van hierdie studente se ouers het in hoër onderwys studeer en die studente het aangeneem dat dit die volgende logiese, verwagte stap is om ook verder te gaan studeer. Vir ander, meestal nie-tradisionele eerstegenerasie-studente, is hoër onderwys nie 'n logiese volgende stap vir hulle of hulle familie nie. Dit is nie 'n voortsetting van 'n tradisie nie, maar eintlik 'n verbreking daarvan. Vir hierdie studente is toetreding tot hoër onderwys meer stresvol en beteken dit 'n veelvuldige akademiese, sosiale en kulturele oorgangsproses (Terenzini et.al., 1994:63; Terenzini,

Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg, & Jalomo, 1996a:46,48,52). (Vergelyk ook in hierdie verband 3.4.4.3 (i)).

2.5.3 Sosio-ekonomiese omstandighede en finansiële ondersteuning

Sosio-ekonomiese agtergrond korreleer sterk met leerders se voorneme om verder te studeer. Hoe beter die sosio-ekonomiese omstandighede, hoe groter die kans om toe te tree tot hoër onderwys (Carroll et.al., 1997:7; Cosser & Du Toit, 2002:17,68). In Carroll et.al. (1997:iv,18) se studie insake die toegang van hoërskoolleerders na hoër onderwys in 1992 in Amerika, is bevind dat hoërskoolleerders van lae-inkomste groepe wat kwalifiseer om verder te studeer, minder geneig is om aansoek te doen vir toelating tot universiteite of om die vereiste toegangseksamen af te lê. In ooreenstemming hiermee, het Thomas en Quinn (2007:47) se ondersoek na toetreding van eerstegenerasie-studente tot hoër onderwys in tien lande, ook bevind dat studente van laer sosio-ekonomiese omstandighede 'n laer deelnamekoers in hoër onderwys het as studente van hoër sosio-ekonomiese omstandighede.

In die lig van die belangrike rol wat leerders se sosio-ekonomiese omstandighede in hulle toetreding tot hoër onderwys speel, is die gebrek aan finansiële omstandighede ook deur kenners as een van die belangrikste oorsake vir die afname in getalle studente wat tot hoër onderwys toetree, geïdentifiseer (Kleeman, 1994:146; Carroll et.al., 1997:53; Cosser & Du Toit, 2002:14; Mji, 2002:176; Thomas & Quinn 2007:68). Vir lae-inkomste studente is finansiële ondersteuning 'n noodsaaklike komponent om toegang tot hoër onderwys te verseker (Carroll et.al., 1997:71). 'n Groot aantal studente in Suid-Afrika is afkomstig van families wat dit net nie kan bekostig om hulle kinders in hoër onderwys te laat studeer nie (Mji, 2002:176). Ouers se finansiële omstandighede was die belangrikste rede wat dié graad 12-leerders in Cosser en Du Toit (2002:68) se studie wat aangedui het dat hulle nie van plan is om verder te studeer nie, aangevoer het. Hoë onderrigkoste ontmoedig studente van lae-inkomste families om verder te studeer. Vir dié leerders wat aangevoer het dat hulle wel verder wil studeer, het finansiële oorwegings egter nie so 'n belangrike rol in hulle besluit gespeel as vir dié leerders wat van voorneme was om nie verder te studeer nie (Cosser & Du Toit, 2002:69). (Vergelyk ook 2.5).

Hoe meer inligting hoërskoolleerders egter ontvang omtrent finansiële steun, hoe meer geneig is studente vanuit lae- en middel-inkomste groepe om aansoek te doen om toelating tot hoër onderwys. Alhoewel daar 'n positiewe verband tussen inligting en toetreding tot hoër onderwys is, kan dit nie as 'n oorsaaklike verband beskou word nie. Dit mag wees dat leerders wat besluit het om verder te studeer, meer moeite doen om inligting te kry, of dat dié wat meer inligting ontvang, meer geneig is om die stap te neem (Carroll et.al.,

1997:60). Kleeman (1994:146) beklemtoon die belangrikheid van inligting en dat ouers en leerders - veral eerstegenerasie-leerders - gehelp moet word met die prosedures en vorms wat ingevul moet word om aansoek te doen vir finansiële steun.

In die Suid-Afrikaanse konteks korreleer beide sosio-ekonomiese status en opvoedkundige geleentheid met bevolkingsgroep (Zaaiman et.al., 1998, in Mji, 2002:166). In 'n analise van bevolkingsgroepe in Cosser en Du Toit (2002:3) se studie, blyk dit dat eksterne bronne van finansiële steun vir hoër onderwys vir swart leerders (NSFAS, banklenings, beurse) belangriker is vir toetreding tot hoër onderwys as wat dit is vir bruin-, Indiër- of witlerders.

2.5.4 Die rol van die skool en skolastiese prestasie

Leerders, veral leerders vanuit onderwysbenadeelde skole, ontvang nie voldoende beroepsvoorligting op skool nie (De Boer, 1992:45; Maxakato, 1999:37,38,82; Mji 2002:171). Cosser en Du Toit (2002:14) kom in hulle ondersoek tot die slotsom dat 'n hoër persentasie leerders (79%) wat wel 'n mate van beroepsvoorligting op skool ontvang het, van voorneme is om verder te studeer as die leerders (60%) wat geen beroepsvoorligting ontvang het nie. Hoe meer inligting leerders omtrent studiemoontlikhede en finansiële hulp ontvang, hoe groter is die kans dat hulle sal aansoek doen om toelating tot hoër onderwys (Carroll et.al., 1997:60). Die skool kan dus 'n deurslaggewende rol in die toetreding van leerders tot hoër onderwys speel.

Akademiese sukses op skool speel 'n belangrike rol in toetreding tot hoër onderwys (Cosser et.al. (2004:69; Cosser, 2006:258; Thomas & Quinn, 2007: 73). Daar is ook 'n positiewe korrelasie tussen die voorneme om tot hoër onderwys toe te tree en leerders se gemiddelde graad 11-punte. Die kans dat leerders beplan om verder te studeer met 'n A-gemiddeld in graad 11 is omtrent 8.6 keer hoër as vir leerders met 'n F-G-gemiddelde simbool (Cosser & Du Toit, 2002:2). Die meerderheid respondente in Mji (2002:171) se studie het aangedui dat hoëronderwysstudie 'n natuurlike uitvloeisel is van goeie akademiese prestasie op skool.

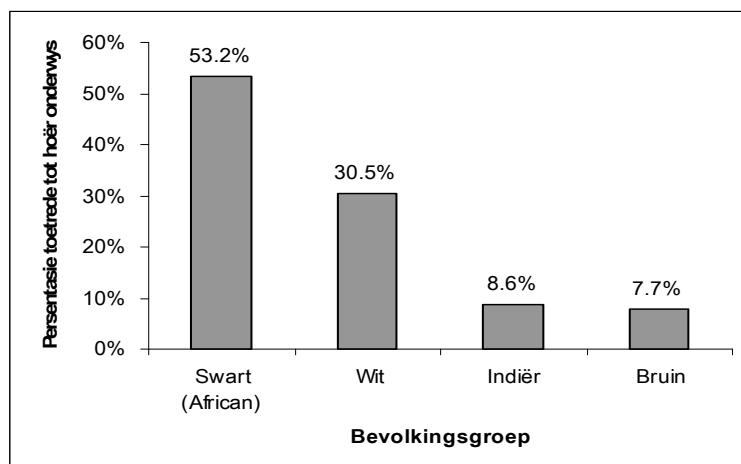
Op die oog af het Cosser et.al. (2004:69) twee faktore identifiseer wat toegang tot hoër onderwys verhinder, naamlik gebrek aan finansies en swak akademiese uitslae in die SSE. In die opname in die voorafgange jaar (2001) het matrikulante egter werksgeleentheid, belangstelling, moontlikheid van 'n hoër inkomste en die motivering van familie as belangriker invloed in hulle besluit om tot hoër onderwys toe te tree, geïdentifiseer. In 'n opvolgondersoek in 2002 het Cosser et.al. (2004:69) egter gevind dat finansiële uitdagings nie die grootste struikelblok vir toetreding tot hoër onderwys was nie, maar wel akademiese onvoorbereidheid soos

gereflekteer in swak matriekeindeksamenuitslae. Indien die toevloeikoers tot hoëronderwysinstellings verhoog wil word, moet maniere gevind word om skoolprestasie te verbeter. Die verbetering van kwaliteit van onderrig en leer moet as 'n nasionale prioriteit beskou word (Cosser & Du Toit, 2002:13).

2.5.5 Bevolkingsgroep

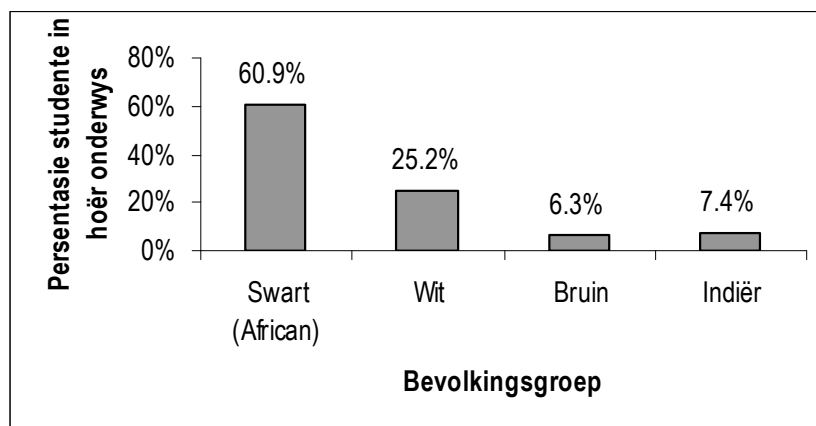
In die Suid-Afrikaanse konteks verskil die persentasie leerders wat beplan om verder te studeer ten opsigte van bevolkingsgroep. Cosser en Du Toit (2002:2) se studie toon aan dat sowat 73.8% swart-, 79.6% Indiër-, 71.6% wit- en 56.5% bruinleerders in hulle steekproef van 12 204 graad 12-leerders beplan om verder te studeer. Die persentasie bruin leerders wat beplan om verder te studeer was opmerklik laer as die ander bevolkingsgroepe. Van die bruin leerders het 23.7% aangedui dat hulle nie verder wil studeer nie en 19.8% was onseker (Cosser en Du Toit, 2002:60). Meer Indiërs en wit leerders was ook van plan om aan 'n universiteit te studeer, terwyl bruin- en swartleerders voorkeur gegee het aan universiteite van tegnologie (technikons). Indien universiteite hulle inskrywingsgetalle van swart- en bruin studente wil vermeerder, sal meer swart- en bruin leerders bemagtig moet word om aan universiteite te studeer. Dit beteken egter ook dat meer swart- en bruinkandidate met matriekulasievrystelling gelewer sal moet word (Cosser & Du Toit, 2002:14). (Vergelyk in hierdie verband 2.3.2).

In 'n analise van toetrededata tot hoër onderwys in 2002 volgens bevolkingsgroep soos verkry van die Departement van Onderwys, word die verdeling soos volg in Figuur 2.1 geïllustreer (Cosser et.al., 2004:xii; Cosser, 2006:254):



Figuur 2.1: Ratio-toetredede koers direk vanuit hoërskool tot hoër onderwys volgens bevolkingsgroep, 2002

Figuur 2.1 toon aan dat swart (*African*) studente (53%) die grootste deel vorm van die eerstejaarstudente wat in 2002 aan hoër onderwysinstellings geregistreer het. Bruin studente (8%) vorm die kleinste groep. Hierdie gegewens stem ooreen met die verspreiding van die totale aantal studente in Suid-Afrikaanse hoër onderwys volgens bevolkingsgroep in 2005, soos in Figuur 2.2 geïllustreer word (kontak- en afstandafstands-onderwys, asook syfers vir universiteit en universiteite van tegnologie word ingesluit) (*Education Statistics in South Africa at a glance 2005*, 2006:33). Ooreenstemmend met die toetreders, is die meerderheid studente in hoër onderwys swart (*African*) (61%) en die kleinste groep is bruin studente (6%).

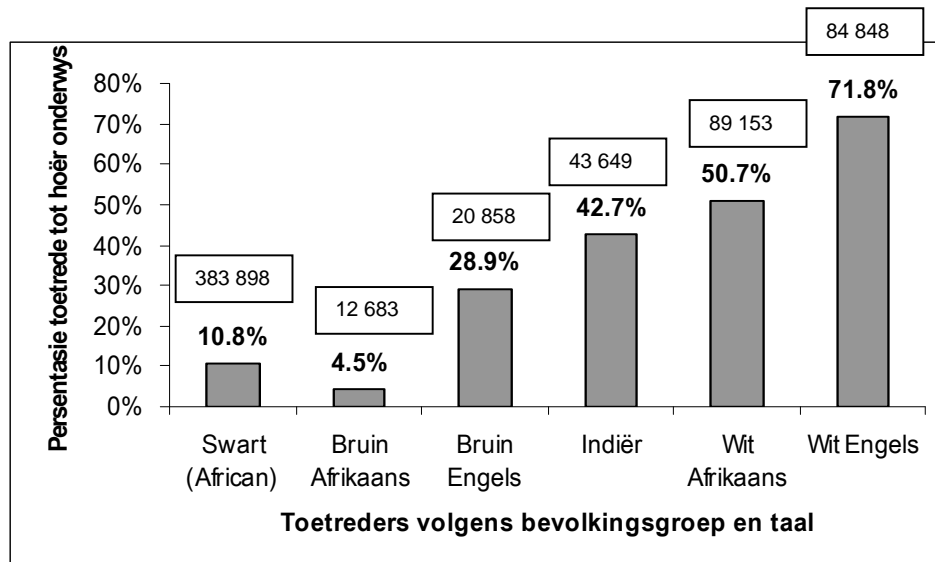


Figuur 2.2: Persentasie-verspreiding van studente in hoër onderwys volgens bevolkingsgroep, 2005 (n=736 105)

Die verspreiding op grond van bevolkingsgroep in Figuur 2.2 stem ook ooreen met die data vir 2003 en 2004 (*Education Statistics in South Africa at a glance in 2003,2004*). Daar is egter 'n onderskeid ten opsigte van studie aan 'n universiteit of 'n universiteit van tegnologie (tegnikon) op grond van bevolkingsgroep. Meer swart (*African*) studente studeer byvoorbeeld aan universiteite van tegnologie as aan universiteite (49% teenoor 76%) (*Education Statistics in South Africa at a glance in 2003*, 2005:30).

Cosser (2006:254) toon egter aan dat wanneer die toetreders vergelyk word met die algemene populasiesamestelling volgens sensus 2003 (swart 79.0%; bruin 8.9%; Indiër 2.5% en wit 9.6%), dat bruin- en swart studente in hoër onderwys onderverteenvoerdig is, terwyl wit- en Indiërstudente oorverteenvoerdig word. Gelykberegting ten opsigte van bevolkingsgroep is dus nog nie in die eerstejaarinname in hoër onderwys bereik nie (Cosser et.al., 2004:xv). In 'n ooreenstemmende ondersoek aan die Universiteit Stellenbosch (2005c) is bevind dat die toetreders van die populasie swart (*African*)

leerders slegs 10.8% is. Daar is ook bevind dat die toetreders vir wit en bruin Engelssprekende leerders heelwat hoër is as vir hulle Afrikaanssprekende portuurgroep:



Figuur 2.3: Toetreders tot hoër onderwys soos bereken per bevolkingsgroep en taal, 2001

2.5.6 Belangstelling en werksgeleenthede

Ongeveer 74% van die eerstejaarstudente in Mji (2002:169) se studie het aangedui dat hulle besluit om aan 'n universiteit te studeer beïnvloed is deur die geleentheid om 'n vak in diepte te studeer en 'n interessante en stimulerende program te volg. In ooreenstemming hiermee, het Cosser en Du Toit (2002:3) in hulle studie bevind dat intrinsieke belangstelling in 'n spesifieke studieveld 'n sterk rol in vier uit elke vyf leerders se besluit gespeel het om tot hoër onderwys toe te tree. Dit het selfs 'n groter invloed gehad as die moontlikheid wat hoër onderwys tot 'n groter inkomste kan bied (Cosser & Du Toit, 2002:3). (Vergelyk ook 2.5).

Ozga en Sukhnanandan (1998:321) het in hulle studie bevind dat redes vir toetreders tot hoër onderwys verband kan hou met akademiese sukses. So, byvoorbeeld, het suksesvolle studente aangevoer dat hulle tot hoër onderwys toegetree het as gevolg van 'n intrinsieke belangstelling, ambisie en loopbaangeleenthede. Studente wat uitgesak het, het meestal aangedui dat hulle redes vir toetreders tot hoër onderwys meestal reaktief was, soos om aan die verwagtinge van ouers, vriende en onderwysers te voldoen of slegs omdat dit 'n natuurlike volgende stap was.

Vir sowat nege uit elke tien graad 12-leerders in Cosser en Du Toit (2002:3) se studie, is hoër onderwys die toegang tot 'n werksgeleentheid. Daar is 'n direkte verband tussen verdere studie en werksgeleentheid. Studente tree tot hoër onderwys toe om 'n goeie werk te kry met 'n goeie salaris om 'n beter lewe te verseker (Lara, 1992:65; Richardson & Skinner, 1992:30; Mji, 2002:168,169; Lowe & Cook, 2003:58).

Tog het Richardson en Skinner (1992:31) ook in hulle studie gevind dat eerste generasie-studente skepties was oor die werksgeleentheid wat 'n hoër onderwys kwalifikasie kan bied. Sommige studente is ontmoedig deur stories in die gemeenskap dat daar heelwat studente is wat grade verwerf maar dan sonder werk terugkeer huis toe. Sommige eerste generasie-studente kom van gemeenskappe waar 'n kwalifikasie nie belangrik was om as 'n volwassene gereken te word nie. Die studente wat in Cosser en Du Toit (2002:68) aangedui het dat hulle nie na skool wil studeer nie, het aangevoer dat hulle weet dat hulle 'n goeie werk kan kry sonder 'n hoër onderwys kwalifikasie.

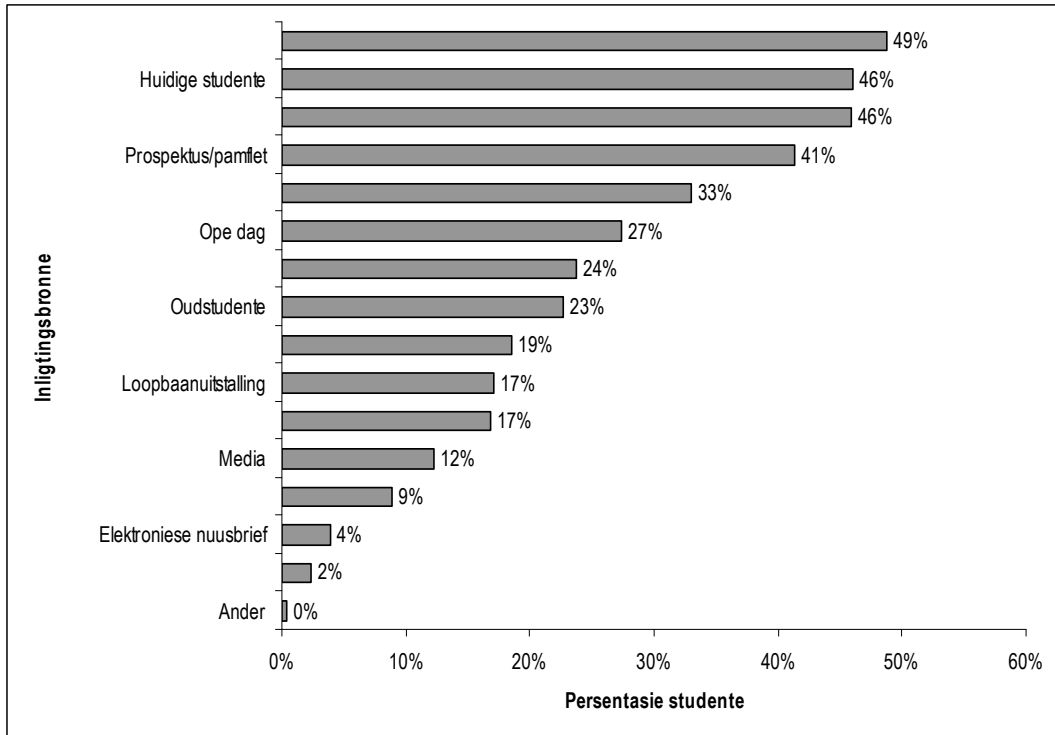
2.6 KEUSE VAN STUDIERIGTING EN OPLEIDINGSINSTELLING

Volgens Cosser et al. (2004:77) speel dieselfde redes wat leerders laat besluit om tot hoër onderwys toe te tree ook 'n rol in hulle keuse van 'n spesifieke studierigting en hoër onderwysinstelling. Ozga en Sujhnanadan (1998:329) het gevind dat hierdie keuses ook 'n belangrike rol in studentesukses in hoër onderwys speel. Studente wat in hulle studie uitgesak het, was nie net onvoorbereid vir hoër onderwys nie, maar het ook aangevoer dat hulle verkeerde keuses ten opsigte van 'n hoër onderwysinstelling en studierigting gemaak het.

2.6.1 Inligtingsbronne

In die bespreking omtrent die veranderlikes wat 'n rol in toetreding tot hoër onderwys speel, was dit duidelik dat die verkryging van inligting omtrent hoër onderwys 'n belangrike rol speel in die toetreding al dan nie (vergelyk veral 2.5.2, 2.5.3 en 2.5.4). In 'n opname aan die Universiteit tydens die registrasie van nuwelingeerstejaars, is hierdie studente gevra om aan die hand van 'n vraelys aan te dui watter bronne hulle gebruik het om inligting omtrent die US te kry (*Sentrum vir Voornemende Studente*, 2006:4). In hierdie ondersoek het dit geblyk dat bykans die helfte van die eerstejaars die internet gebruik het om inligting omtrent die Universiteit te bekom (vergelyk Figuur 2.4). Die meeste eerstejaars het naas die internet inligting van huidige Matiestudente en hulle ouers en/of familie bekom. Ongeveer 41% van die studente het die prospektus en pamflette geïdentifiseer en bykans 'n derde (33%) het die skool en onderwysers as bron

van inligting aangedui. Die belangrike rol wat ouers en die skool speel in inligtingverskaffing en voorligting, word deur hierdie resultate bevestig.



Figuur 2.4: Bronne wat nuwelingeerstejaars studente gebruik het om inligting omtrent die Universiteit Stellenbosch te bekom (n=1 598)

Daar was wel verskille ten opsigte van bevolkingsgroep en die inligtingsbronne wat eerstejaars gebruik het om inligting omtrent die US te bekom. Die meeste wit eerstejaars het inligting oor die US deur die internet (56%), van hulle ouers en familie (52%) of van huidige studente (50%) bekom. Vir die meeste bruin studente was die onderwysers en die skool (58%), asook die Universiteit se pamflet en prospektus (53%) en skoolbesoeke (38%), die belangrikste inligtingsbronne, terwyl die swart (*African*) eerstejaars die Universiteit se pamflet en prospektus (35%), die internet (34%) en ouers of familie (27%) aangedui het as inligtingsbronne.

In volgorde van voorkeur, lyk dit asof meer wit en swart eerstejaars inligting deur die internet bekom het as hulle bruin portuurgroep. Meer wit en swart studente het ook hulle ouers en familie as inligtingsbronne bo onderwysers of die skool verkies, terwyl die meeste bruin studente hulle onderwysers en die skool as inligtingsbron aangetoon het. In ooreenstemming hiermee het meer bruin respondente as die ander bevolkingsgroep skoolbesoeke, 'n verteenwoordiger van die Universiteit en loopbaanuitstallings (wat

meestal by skole of deur skole aangebied word) as inligtingsbronne geïdentifiseer (*Sentrum vir Voornemende Studente*, 2006:4).

2.6.2 Keuse van studierigting

In Eiselen en Geysers (2003:126) se studie word persoonlike belangstelling, 'n gewaarborgde werksvooruitsig en die rol van ouers as die belangrikste invloed op leerders se keuse van 'n studierigting geïdentifiseer. In ooreenstemming hiermee, het die graad 12-leerders in Cosser en Du Toit (2002:12) se studie die volgende faktore wat 'n rol speel in die keuse van 'n studieveld, in volgorde van belangrikheid, aangetoon:

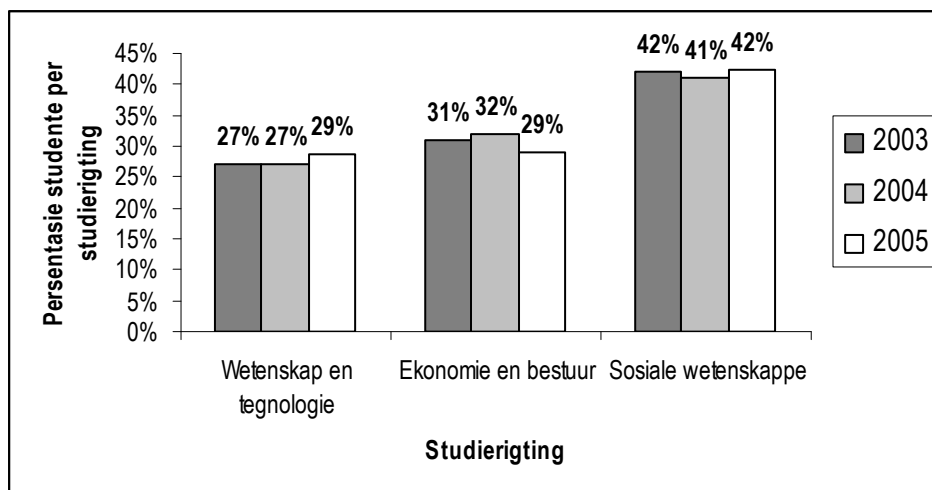
- Belangstelling
- Geleentheid vir werk met kwalifikasie in Suid-Afrika
- Geleentheid om kwalifikasie te gebruik om tot die ontwikkeling van die land by te dra
- Geleentheid om 'n praktiese kursus te volg
- Geleentheid om met kwalifikasie 'n werk oorsee te kry
- Reputasie van skool / departement / fakulteit
- Die hoeveelheid geld wat met hierdie kwalifikasie verdien kan word
- Geleentheid om 'n teoretiese kursus te volg
- Die geleentheid om 'n studielening by 'n bank of ander instellings te bekom
- Die aanbod van 'n studiebeurs in hierdie veld
- Ouers/familie wat leerders oorreed om in hierdie veld te studeer
- Kan nie in veld van eerste keuse studeer nie
- Oorreding deur vriende om in hierdie rigting te studeer
- 'n Ouer of familielid wat in hierdie veld studeer het
- 'n Vriend of vriendin wat besluit om in hierdie veld te studeer.

Volgens die 12 studieveldde van die *National Qualification Framework (NQF)*, blyk die volgorde van voorkeur-studieveldde soos volg (Cosser en Du Toit, 2002:10):

- Besigheid, handel en bestuur (26%)
- Vervaardiging, ingenieurswese en tegnologie (16%)
- Gesondheid en sosiale dienste (14%)
- Fisiese, wiskundige, rekenaar- en lewenswetenskappe (10%)
- Menslike en sosiale studies (6%)

- Dienslewering (5%)
- Regte, militêre wetenskap en sekuriteit asook landbou en natuurbewaring (5% elk)
- Kultuur en kuns (4%)
- Onseker (4%)
- Kommunikasie en tale (2%)
- Opvoeding, opleiding en ontwikkeling (1%)
- Fisiese beplanning en konstruksie (1%)

In Cosser en Du Toit (2002:10,11) het 26% van die leerders aangedui dat hulle graag in besigheid en handel wil studeer, 40% in natuurwetenskap, ingenieurswese en tegnologie en 19% in sosiale wetenskappe. Die verspreiding van studierigtings vir die totale populasie studente in hoër onderwys (universiteite en universiteite van tegnologie), kan soos volg geïllustreer word in Figuur 2.5 (*Education Statistics in South Africa at a glance 2003-2005*):



Figuur 2.5: Totale populasie hoëronderrysstudente per studiegroep, 2003 - 2005

Die oorwegend meerderheid studente studeer in die sosiale wetenskappe (wat opvoedkunde insluit). Tot in 2004 was daar ietwat meer studente wat in ekonomie en bestuur studeer het, maar sedert 2005 is inskrywings vir ekonomie & bestuur en natuurwetenskap & tegnologie dieselfde. Dit wil voorkom asof inskrywingstendens nie korreleer in ooreenstemming met die DvO se riglyne nie. Die doelwit van die DvO was om hierdie verhouding vir hoër onderwys in die geheel te verander na 40% natuurwetenskap en tegnologie : 30% ekonomie en bestuur: 30% sosiale wetenskappe teen 2011 (Cosser et.al., 2004:74).

Vervolgens word sommige veranderlikes wat 'n rol in studiekeuse speel, bespreek.

2.6.2.1 Akademiese prestasie

Dit blyk ook dat leerders se akademiese prestasie verband hou met hulle voorkeur vir 'n spesifieke studieveld (Pearson & Dellman-Jenkins, 1997; Cosser & Du Toit, 2002:10). Hoe beter hulle akademiese prestasie, hoe meer is leerders geneig om 'n studieveld in natuurwetenskap, ingenieurswese en tegnologie te kies (Cosser & Du Toit, 2002:10). In Seymour en Hewitt (1997:69,70) se studie na studente wat studierigtings in die natuurwetenskappe verlaat het, het hulle bevind dat sommige studente die natuurwetenskappe kies omdat hulle goed gevaar het in wiskunde en natuur- en skeikunde op skool. Van hierdie student het egter hulle goeie punte verwar met 'n intrinsieke belangstelling en aanleg in die bepaalde rigting.

2.6.2.2 Bevolkingsgroep

Swart leerders is een en 'n half keer meer geneig as wit leerders om natuurwetenskap, ingenieurswese en tegnologie eerder as geesteswetenskappe as studierigting te kies (Cosser & Du Toit, 2002:11). Die teenstrydig met inskrywingspatrone wat daarop dui dat swart studente meer in die geesteswetenskappe studeer met laer inskrywings in natuurwetenskap, ingenieurswese, tegnologie of handel en besigheid. Cosser en Du Toit (2002:11) kom tot die slotsom dat die belangstelling van swart-, Indiër- en bruinleerders in natuurwetenskap, ingenieurswese, tegnologie as studieveld hoër is as dié van wit leerders. Die meerderheid leerders (79%) in Cosser en Du Toit (2002:11) se ondersoek wat in natuurwetenskap, ingenieurswese, tegnologie as studieveld belangstel, neem egter Wiskunde op standaardgraad. Dit het hou belangrike implikasies op die verwagte toetreders tot hoër onderwysprogramme waar vaardigheid in Wiskunde vereis word, in.

Swart en bruin leerders is meer geïnteresseerd om 'n werk in Suid-Afrika te kry as wit- en Indiërleerders. Swart- en bruinleerders is ook meer beïnvloedbaar deur die geleentheid om by te dra tot ontwikkeling van die land as wit- of Indiërleerders. Studiebeurse of -lenings speel 'n belangriker rol by swartleerders in hulle keuse van 'n studieveld as vir ander bevolkingsgroepe. Vir witleerders is 'n studiebeurs van minder belang. Swart studente is ook meer beïnvloedbaar deur hulle ouers en portuurgroep as ander bevolkingsgroepe (Cosser & Du Toit 2002:112).

2.6.2.3 Invloed van ouers, portuurgroep en skool

In Seymour en Hewitt (1997:56) se studie na die retensiekoerse in natuurwetenskap, het hulle die invloed van ouer as die sterkste invloed op leerders se keuse vir studieprogramme geïdentifiseer. Hulle dui egter ook die gevare van 'n verkeerde programkeuse aan indien daar te veel druk van die ouers se kant is. Sommige studente het byvoorbeeld 'n verkeerde loopbaankeuse in die natuurwetenskappe gemaak op grond van 'n familietradisie, byvoorbeeld hulle ouers is ook dokters of ingenieurs (Seymour & Hewitt, 1997:71).

Seymour en Hewitt (1997:61) beklemtoon egter ook die sterk invloed wat onderwysers kan hê om leerders se belangstelling en vaardigheid in wiskunde en natuurwetenskap te ontwikkel. Hierdie invloed en inspirasie kan daartoe lei dat leerders die natuurwetenskappe as studierigting kies. Dieselfde geld ook vir die invloed van 'n rolmodel, familie of vriende. Leerders bewonder hulle rolmodelle en wil ook graag so suksesvol wees. Die gevaar hieraan verbonde is dat die leerder nie 'n werklike aanleg of belangstelling het vir 'n spesifiek rigting nie, maar dat die besluit gebaseer is op die persepsie (Seymour & Hewitt, 1997:64). (Vergelyk ook in hierdie verband onrealistiese verwagtinge ten opsigte van programkeuse 3.4.2.2).

2.6.2.4 Intrinsieke belangstelling

Studente wat die natuurwetenskappe gekies het in Seymour en Hewitt (1997:66) se ondersoek, het aangedui dat hulle 'n opregte, persoonlike belangstelling in die vakgebied gehad het. Pearson en Dellman-Jenkins (1997) se ondersoek bevestig ook dat belangstelling die grootste rol in die keuse van 'n studierigting speel.

In samehang met 'n opregte belangstelling, kies sommige studente ook 'n studierigting op grond van hulle behoefte om 'n bydrae te maak tot 'n groter sosiale prentjie. Dit was ook een van die belangrikste redes wat die ondersoekgroep in Cosser en Du Toit (2002:12) se studie aangevoer het as rede vir die keuse van 'n spesifieke studierigting. Seymour en Hewitt (1997:68) verwys hierna as "altruïsme." Hierdie studente het rigtings in die natuurwetenskappe gekies omdat hulle byvoorbeeld diens wil lewer aan ander mense, die natuur wil beskerm of wêreldvrede wil bevorder. Altruïstiese redes is meestal deur vrouens en minderheidsgroepe ("students of color") as redes aangevoer wat graag dit wat hulle studeer op die langtermyn in hulle gemeenskap wil terugploeg (Seymour & Hewitt, 1997:69).

2.6.2.5 Finansiële en sosiale status

Sommige studente in Seymour en Hewitt se studie (1997:72) het aangedui dat hulle spesifiek programme in die natuurwetenskappe gekies het op grond van die potensiële werkseleenthede en die gepaardgaande vergoeding en hoë sosiale status van die spesifieke beroepsveld. Seymour en Hewitt (1997:75) het egter bevind dat studente wat hulle keuses gebaseer het op finansiële en sosiale status en wat nie 'n sterk belangstelling in die spesifieke dissipline het nie, nie sukses kan behaal wanneer die druk toeneem nie.

2.6.3 Keuse van opleidingsinstelling

In Cosser en Du Toit (2002:4,75) se studie na faktore wat 'n rol speel in toetreding tot hoër onderwys, het 54.5% van die ondersoekgroep aangedui dat graad 12's verkies om aan 'n teknikon (universiteit van tegnologie) te studeer, 34.6% aan 'n universiteit en 10.6% het nog nie besluit nie. Die rede vir groter toetreding tot teknikons, kan wees as gevolg van die laer toelatingsvereistes waar onder andere matrikulasievrystelling byvoorbeeld nie nodig is nie (Cosser et.al., 2004:71).

Volgens die DvO se HEMIS-dataset het van die 61 476 (n=449 371) kandidate wat in 2001 die matriekeindeksamen afgelê en tot hoër onderwys toegetree het, het 34 181 (55.6%) aan universiteite studeer en 27 295 (44.4%) aan universiteite van tegnologie (Cosser et.al., 2004:xii,70). Die rede vir groter toetreding tot universiteite kan toegeskryf word aan die feit dat daar ten tye van die ondersoek meer universiteite as teknikons was (21 teenoor 15). Universiteite bied ook 'n breër spektrum programme aan as teknikons (Cosser et.al., 2004:71).

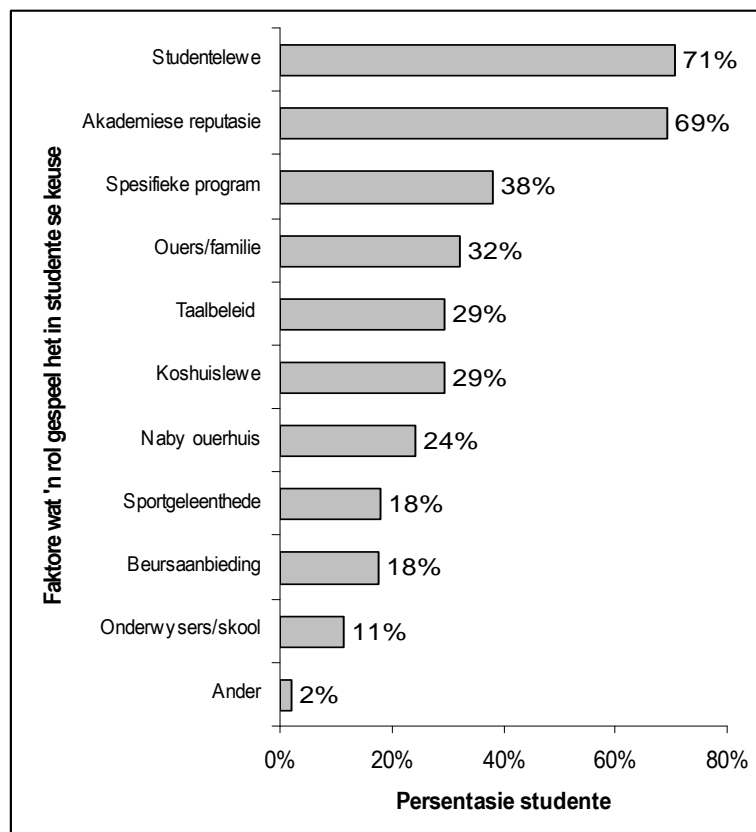
Faktore wat keuse van hoëronderrysinstelling vir graad 12-leerders beïnvloed het in volgorde van belangrikheid, is soos volg (Cosser & Du Toit, 2002:95):

- Reputasie van instelling
- Reputasie van skool / departement / fakulteit
- Afstand van huis, voorsiening van akkommodasie in koshuis
- Beter sport fasiliteite
- Laer klasgelde
- Aanbeveling deur vriende
- Voorsiening vir studeer via korrespondensie
- Naby huis, bly tuis

- Alma mater van familie
- Toekenning van studiebeurs deur instelling

In die tweede fase van die Cosser et.al. (2004,xii,72) se ondersoek van studente wat tot hoër onderwys toegetree het (n=1 610), het hulle ook aangedui dat die reputasie van die universiteit asook die fakulteit of departement waarin hulle studeer nog steeds die belangrikste rol in hulle keuse gespeel het. Die ander faktore, soos hierbo gemeld, het nie op 'n vyf-punt Likert-skaal enige invloed op die keuse van instelling getoon nie. In ooreenstemming hiermee, het Murphy (1981:148) en Lowe en Cook (2003:59) ook in hulle onderskeie studies bevind dat die akademiese reputasie van 'n instelling of 'n spesifieke fakulteit die belangrikste rol in voornemende studente se keuse speel.

In 'n onlangse opname tydens registrasie van eerstejaars aan die Universiteit Stellenbosch, het nuwelingeerstejaarstudente die volgende faktore wat 'n rol in hulle keuse om aan die US te studeer, aangedui (*Sentrum vir Voornemende Studente*, 2006:1,2):



Figuur 2.6: Faktore wat 'n rol gespeel het in eerstejaarstudente se keuse om aan die Universiteit Stellenbosch te studeer, 2007 (n=1602)

In teenstelling met Cosser et.al. (2004,xii) se bevinding, was die US se studentelewe ietwat belangriker as akademiese reputasie (Figuur 2.6). Hierdie bevinding het egter verskil ten opsigte van bevolkingsgroep. Vir swart en bruin studente het die akademiese reputasie 'n belangriker rol gespeel. 'n Spesifieke program wat die Universiteit aanbied (38%) en ouers of familie se invloed (32%) het ook 'n rol gespeel. Vir ongeveer 'n derde van die eerstejaars was die koshuislewe en die onderrigtaal in Afrikaans (29%) 'n bepalende faktor in hulle keuse om aan die Universiteit Stellenbosch te kom studeer. Die skool of onderwysers het slegs op ongeveer 11% van die studenterespondente 'n invloed gehad. Murphy (1981:148) het ook in sy ondersoek bevind dat portuurgroep (vriende) en ouer broers en suster 'n sterk invloed op keuse van instelling het.

Alhoewel die rol van finansiële steun in beide die opname aan die US en Cosser en Du Toit (2002:95) se ondersoek nie 'n groot rol gespeel het nie, het Thomas en Quinn (2007:100) en Carroll et.al. (1997:49) in hulle studie bevind dat dit wel 'n rol gespeel het in die keuse van eerstegenerasie-studente, veral vir eerstegenerasie-studente wat uit lae-inkomstegroepe afkomstig is. Daar was ook 'n duidelike onderskeid in bevolkingsgroep in hierdie opname ten opsigte van die rol wat 'n beursaanbod aan die US speel (vergelyk ook 2.6.3.2).

2.6.3.1 Bemarking

Cosser et.al. (2004:72) toon aan dat die keuse van 'n opleidinginstelling uiteindelik grootliks afhang van die kwaliteit en kwantiteit van die inligting wat leerders van die instelling ontvang. So, byvoorbeeld, het die graad 12-ondersoekgroep aangedui dat die persoonlike ontvangs van inligting direk van die instelling dié sterkste invloed op hulle keuse om aan daardie spesifieke instelling te studeer het (Cosser & Du Toit, 2002:101). Uitreike soos loopbaanuitstallings, skoolbesoeke en opedae speel dus 'n belangrike rol in voornemende studente se keuse.

Die reputasie van 'n instelling word grootliks deur die volgende bepaal (Cosser et.al., 2004:72):

- Effektiewe institusionele bemarking
- Die kwaliteit van die instelling se graduandi (indiensnemingskoers, terugvoer vanuit die arbeidsektor)
- Omvang van hulpbronne
- Persepsies oor die stabiliteit van die instelling
- "League tables" van instellings (beoordelingskaal van instellings in byvoorbeeld die *Bussines Week*)

- Die kumulatiewe effek van generasies wat aan 'n spesifieke instelling studeer (familie en vriende)
- Grootte van instelling

2.6.3.2 Bevolkingsgroep

Wat bevolkingsgroep betref kies die meerderheid swart- en bruinleerders eerder 'n technikon as universiteit, terwyl wit- en Indiërstudente universiteite verkies (Cosser & Du Toit, 2002:6). In 'n opsomming van die keuse van hoërondewysinstelling volgens bevolkingsgroep, kan die top vyf populêre hoërondewysinstelling in volgorde van voorkeur soos volg in Tabel 2.9 opgesom word (Cosser & Du Toit 2002:7):

Tabel 2.9: Keuse van die top 5 hoërondewysinstellings volgens bevolkingsgroep, 2001

Swart	Bruin	Indiër	Wit
1. Technikon Pretoria	1. Kaapse Technikon	1. Universiteit Natal	1. Privaat instellings en instellings oorsee
2. Technikon Witwatersrand	2. UWK	2. Technikon Natal	2. UP
3. Technikon Vaal Driehoek	3. US	3. UK	3. US
4. UP	4. UK	4. UNISA	4. UK
5. Technikon Natal	5. Privaat instellings en instellings oorsee	5. Wits	5. Technikon Pretoria

Swart studente word meer beïnvloed deur beter sportfasiliteite, laer klasgelde en studiebeurse as die ander bevolkingsgroepe. Meer swart- en bruin studente wil weg van die huis studeer as wit- of Indiërleerders. Wit- en Indiërleerders wil nader aan die huis studeer (Cosser & Du Toit, 2002:9). In die opname aan die US (*Sentrum vir Voornemende Studente*, 2006), was daar ook verskille ten opsigte van bevolkingsgroep in die persentasie eerstejaars wat spesifieke veranderlikes geïdentifiseer het as belangrike faktore wat 'n rol in hulle keuse gespeel het:

- Die akademiese prestasie van die US het 'n sterker rol gespeel in die keuse van bruin (82%) en swart (77%) studente as wit studente (65%).
- Die studentelewe was nie vir die swart studente (37%) so 'n belangrike faktor soos vir die bruin- (52%) en wit respondente (78%) nie.

- As deel van die studentelewe het meer wit eerstejaars ook die koshuislewe (34%) as 'n belangrike faktor geïdentifiseer as die ander bevolkingsgroepe (onderskeidelik 19% bruin en 13% swart).
- Vir meer swart- en bruineerstejaars was finansiële ondersteuning (onderskeidelik 55% en 44%) 'n belangriker faktor as vir die wit respondente (6%).
- Heelwat meer bruin studente (26%) het hulle skool en onderwysers as veranderlike geïdentifiseer as swart- en witeerstejaars (beide 8%).
- Bykans 'n derde (onderskeidelik 31% en 33%) van die wit- en bruin studente het die feit dat klasse oorwegend in Afrikaans aangebied word as 'n rede vir die keuse van die US aangevoer, terwyl dit 'n rol by slegs 5% van die swarteerstejaars gespeel het.
- Wat die invloed van ouers en familie betref, lyk dit ook asof wit (35%) en bruin (26%) respondente meer hierdeur beïnvloed word as hulle swart portuurgroep (16%).

2.7 SAMEVATTING

In die lig van die nuwe skoolkurrikulum en die Nasionale Senior Sertifikaat wat deur die eerste kohort matrikulante in 2008 afgelê gaan word, is die konteks van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel 'n belangrike vertrekpunt vir die ondersoek na die oorgang van skool na universiteit. In hierdie hoofstuk is die invloed wat die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel op akademiese uitsette (matriekuitslae) en toetredes tot hoër onderwys het, ondersoek. Daarnaas is die uitdagings in die onderwys, veral ten opsigte van wiskunde- en natuurwetenskaponderrig en onderwysersopleiding bepreek. Dit is duidelik uit hierdie bespreking dat die poel potensiële studente vir hoër onderwys, en veral vir universiteitstudie, toenemend verklein. In die konteks van toetredes tot hoër onderwys is die veranderlikes wat 'n rol speel in toetredes, asook keuse van studierigting en instelling ook ondersoek. Verskille in toetredeskoerse en keuses is veral sigbaar ten opsigte van bevolkingsgroep en sosio-ekonomiese omstandighede.

In die nuwe stelsel waar matrikulasievrystelling en die onderskeid tussen hoër- en standaardgraadvakke wegval, sal na verwagting heelwat meer leerders voldoen aan die minimum vereistes om aan 'n universiteit te studeer. Leerders wat in die nuwe stelsel die verpligte twee tale, Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid en een ander opsionele universiteitserkende vak neem, sal wat vakkombinasie betref, kan toetree tot basiese universteitsprogramme. Alhoewel dit dus lyk asof die poel potensiële studente vir hoër onderwys in die huidige sisteem krimp, gaan daar 'n toename in die getal potensiële studente in die nuwe stelsel wees – maar nie noodwendig beter voorbereide studente nie. Die huidige leemtes in die onderwysstelsel soos die

tekort aan hulpbronne, onopgeleide onderwysers, swak sosio-ekonomiese omstandighede en 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid gaan nie deur 'n nuwe skoolkurrikulum opgelos word nie. In die lig hiervan en in die lig van die onsekerheid van die betekenis van die nuwe Nasionale Senior Sertifikaat, raak dit toenemend belangrik om ondersoek in te stel na faktore wat reeds op skoolvlak 'n rol in die oorgang van skool na universiteit en uiteindelijke akademiese sukses speel.

Die literatuur het die belangrike rol wat die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en akademiese resultate in die pre-universitêre fase speel, bevestig. In die lig hiervan het hierdie veranderlikes as basis vir die navorsingsdoelwitte van hierdie studie gedien (vergelyk 4.2). Die ondersoek stel ten doel om meer inligting te bekom oor die rol wat dié veranderlikes in die ervaringswêreld van 'n groep swart toppresterders, waarmee tred gehou is vanaf hulle matriekjaar tot hulle eerste jaar aan die Universiteit Stellenbosch, speel.

Die literatuurbespreking in hierdie hoofstuk het dus nie net 'n belangrike rol in die doelwitstelling van die ondersoek gespeel nie, maar het ook die konteks daargestel vir die bespreking van oorgang van skool na universiteit. In hoofstuk 3 word die rol wat die skoolstelsel, akademiese resultate, sowel as ander toetredes-faktore in die oorgangsproses speel, verder ondersoek.

HOOFSTUK 3

LITERATUURSTUDIE: DIE OORGANG VAN SKOOL NA UNIVERSITEIT

3.1 INLEIDING

In die lig van belangrike veranderinge wat die meeste Suid-Afrikaanse universiteite ten opsigte van toegangskriteria, programuitkomste en die samestelling van hulle studentepopulasie ondergaan, is dit belangrik vir hoërondewysinstellings om te fokus op die suksesvolle deurvloeiakoerse van hulle studente (Fraser & Killen, 2003:254). *Die Nasionale Plan vir Hoër Onderwys* (2001) beklemtoon die behoefte om deelnamekoerse in hoër onderwys te verhoog en deurvloeiakoerse te verbeter (Koch, Foxcroft, Watson, Seynour & Streicher, 2002:198). Uit die *Student Enrolment Planning in Public Higher Education* (2005) blyk dit egter dat groeipatrone in hoër onderwys nie bekostigbaar of volhoubaar is nie. Die uitvalkoerse is te hoog en gradueringskoerse is laer as wat dit behoort te wees. Om toegang en deurvloei te verseker moet universiteite ondersoek instel na die moontlike voorspelbaarheids faktore en hoe om die hoë uitval van studente te voorkom. Indien risiko-studente vroegtydig geïdentifiseer word, gee dit instellings die geleentheid om op intervensie-strategieë te fokus (Behr, 1981:25; Eiselen & Geysler, 2003:119; Lourens & Smit, 2003:169).

Deurvloei- en retensiekoerse word al baie jare lank wêreldwyd ondersoek (Larose & Roy, 1991:171; Roberts, 1994:141; Brawer, 1996; Lourens & Smit, 2003:169; Gouws & Van der Merwe, 2004:252). Volgens Tinto (1993:25) het min ander uitdagings in hoër onderwys al soveel aandag geniet, en tog is daar nog soveel aspekte van die onderwerp wat onbekend is. Navorsing oor die faktore wat retensie aan Suid-Afrikaanse hoërondewysinstellings beïnvloed, is ook beperk. Volgens die *Nasionale Plan vir Hoër Onderwys* is die redes vir die afname in deurvloeiakoerse in Suid-Afrika nie duidelik nie en moet dit verder ondersoek word (Lourens & Smit, 2003:169). Dit wil voorkom asof die dinamika van retensie of institusioneel- of fakulteit-spesifiek is. Elke instelling behoort dus sy eie ondersoek na redes vir uitval te onderneem (McGrath & Braunstein, 1997; Asmal, 2003; McInnes, 2001:112-113). In die konteks van transformasie in hoër onderwys is deurlopende data-generering en navorsing ten opsigte van die oorgangsfase en retensiekoerse van veral eerste generasie-studente van deurslaggewend belang (Pitkethly & Prosser, 2001:196; Thomas & Quinn, 2007:125).

Die suksesvolle oorgang van skool na universiteit speel 'n bepalende rol in akademiese sukses en deurvloeikoerse (Prins, 1991:178; Roberts, 1994:143; Thomas & Quinn, 2007:84). Die hoogste uitvalkoers vind in die eerste akademiese jaar en meestal in die eerste ses maande van studie – aldus in die **oorgangstydperk** plaas (Tinto, 1993:58; Terenzini et.al., 1996a:43,44; Maxakato, 1999:4; Brawer, 1996; Tait et.al., 2002:177; Nakasa, 2003:2; Thomas & Quinn, 2007:83). In hierdie hoofstuk word die veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na hoër onderwys en uiteindelijke akademiese risiko of sukses speel, ondersoek. Dit word gedoen in die konteks van 'n kort bespreking van uitval- en deurvloeikoerse asook enkele retensie-teorieë.

3.2 UITVAL- EN DEURVLOEIKOERSE AAN HOËRONDERWYSINSTELLINGS

Deurvloeikoerse is 'n internasionale uitdaging en varieer wêreldwyd. So byvoorbeeld, slaag 16% van voltydse eerstejaarstudente in die Verenigde Koninkryk nie daarin om 'n graad te verwerf nie teenoor 'n gemiddeld van 28% in Duitsland. Vir Frankryk is dit 45% en in Italië 66% (US, 2005d:iii). Amerikaanse statistiek dui daarop dat ongeveer 50% van eerstejaars (“freshman”) uitval voordat hulle hulle graad voltooi het (Brawer, 1996). In Finland is die grootste uitdaging studente wat hulle studieperiode onbepaald verleng. Linna (2000, soos aangehaal in Mäkinen, Olkinuora & Lonka, 2004:174) rapporteer dat na sewe en 'n half jaar se studies ongeveer 42% van die studente in Finland nog nie gegradueer het nie en na 13 en half jaar, 27%. In navorsing aan sewe hoërondewysinstellings in Amerika blyk dit dat die hoogste uitval dié van “students of color”⁸ is wat meestal eerstegenerasie-studente of studente vanuit lae-inkomstegroepe is (Seymour & Hewitt, 1997:319-320). Die *Education Trust* voer aan dat 63% van alle studente in die VSA binne ses jaar gradueer. Hierdie syfer daal egter tot 54% vir studente vanuit lae-inkomstegroepe, tot 47% vir studente van Latyns-Amerikaanse afkoms (“Hispanics”) en tot 46% vir swart studente (Jon, 2004).

Op plaaslike bodem het die Gesamentlike Matrikulasie Raad reeds in 1963 bevestig dat die akademiese vordering van studente aan Suid-Afrikaanse universiteite nie na wense is nie. Hulle vind dat die uitvalsyfers vir wit voltydse eerstejaarstudente aan alle residensiële universiteite in die onderskeie jare tussen 1954 en 1957 in Lettere 26%, Wetenskap 29%, Handel 33%, Ingenieurswese 44% en Medies 40% was (Dreijmanis, 1988:26). Meer onlangs is daar tydens die konferensie van die *South African Academic Development Association* bekend gemaak dat die 120 000 studente wat in 2000 vir 3-jarige hoërondewyskwalifikasies

⁸ In die Amerikaanse konteks verwys “students of color” na swart, *Asian-American*, *native American* en *Hispanic* studente (Seymour, 1997:319-320).

geregistreer het, slegs 22% gegradueer het. Ongeveer 50% het uitgeval en 28% is nog steeds na vyf jaar in die sisteem (Mkhabela, 2005:2; Pandor, 2005b:9; *SA student dropout shock*, 2005).

Die huidige Suid-Afrikaanse minister van nasionale onderwys, Me Naledi Pandor, is ook bekommerd oor die hoë druipeyfer van digby die 40% vir eerstejaars – veral van studente uit histories-benadeelde gemeenskappe. Die meeste van hierdie studente studeer met behulp van die Nasionale Studente Finansiële Hulpskema⁹ (NSFAS) en dit kos die belastingbetalers jaarliks R1 miljard indien hierdie studente nie slaag nie (Mkhabela & Malan, 2004:2; Pandor, 2005b:9). Volgens Tait et.al. (2002:177) is die tendens van hoë uitvalsyfers in die eerstejaar veral hoog aan Suid-Afrikaanse historiese swart universiteite. In Nair (2002:98) se gevallestudie na uitvalsyfers van studente van oorwegend voorheen benadeelde skoolomgewings, vind hy dat die uitvalsyfers in die eerste universiteitsjaar aan 'n histories swart Suid-Afrikaanse universiteit in 1995 ongeveer 57% was en in 1996 sowat 53%. Die hoë druipeyfers het veral 'n finansiële implikasie, aangesien die meeste van hierdie studente met die hulp van beurse studeer.

Volgens die nasionale onderwysminister, Me Pandor, lyk die uitvalsyfer by voorheen bevoorregte universiteite soos Wits en UK egter ook nie goed nie. Dit is kommerwekkend om te sien dat veral swart studente nie die mas aan hierdie tradisioneel bevoorregte universiteite opkom nie (Mkhabela & Malan, 2004:2). Vir die jare 2001 en 2002 was onderskeidelik 35% en 33% van die totale populasie eerstejaars aan die Universiteit Stellenbosch onsuksesvol. Vir swart en bruin studente was die persentasie onsuksesvolle studente sowat twee keer so veel as vir wit studente (US, 2003b:3). Dit lyk dus asof swart studente vanuit veral onderwysbenadeelde gemeenskappe 'n groter uitvalkoers as hulle portuurgroep vanuit meer bevoorregte omstandighede het (Van Heerden, 1992:1; Haldenwang, 1994:26).

In die lig van die stygende uitvalsyfers in hoër onderwys, roep regerings reg oor die wêreld hoër onderwys tot verantwoording vir die belastinggeld wat aan hoër onderwys bestee word (Yorke, 1999:1). Hoër onderwys ervaar die ekonomiese terugslag van die verlies aan subsidie en onderriggelde wanneer studente uitval. Miljoene rande word verloor wanneer studente die universiteit verlaat voor graduering (Loots, 2003:5). Die verliese word soos volg in die *National Plan for Higher Education* (2001:21) verwoord:

“These poor graduation and retention rates and high drop-out rates are unacceptable and represent a huge waste of resources, both financial and human. For example, a student drop-out rate of 20 per cent implies that about 1.3 billion in government subsidies is spent each year on students who do not

⁹ NSFAS is 'n beurleningskema wat deur die Suid-Afrikaanse regering bedryf word en behoeftige studente finansiële ondersteun om in hoër onderwys te studeer.
(https://www.nsfas.org.za/web2005/view/general/general_home/generalhome)

complete their study programmes. These funds would go a long way not only in financing the expansion of the higher education system, but also in providing the much-needed funds for addressing the inequities of the past.”

Retensie- en deurvloeikoerse aan hoëronderwysinstellings beïnvloed nie net befondsing, fasiliteite, beplanning en programme nie, maar ook student se lewens en hulle toekoms, die arbeidsmark en die gemeenskap in die geheel (Johnes, 1990; Jones & Watson, 1990; Eiselen & Geysler, 2003:18; Loots, 2003:5). Eiselen en Geysler (2003:118) se ondersoek dui daarop dat die inkomste wat genereer sou kon word indien die 30% studente wat in hulle eerstejaar uitgeval het hulle driejarige programme voltooi het, drie voltydse professorale aanstellings kon finansier.

Yorke (1999:1), Floud (2002:56-57) en Coats en Tait (2002:111) toon egter die spanning tussen die verbreding in toegang (“widening participation”) en deurvloeikoerse aan. In die negentigs het die studente wat tot universiteite in die Verenigde Koninkryk toegetree het van ongeveer 20% tot 32% gegroei. Heelwat studente is toegelaat wat voorheen uitgesluit was. Die toevloei van nie-tradisionele eerstegenerasie-studente het egter druk op die toegang-deurvloei-ratio geplaas. “The corollary of widening participation is that the risk of non-completion is increased, placing one aspect of government policy (access) in tension with another (reducing public spending)” (Yorke, 1999:1). ’n Soortgelyke situasie word ook aan Suid-Afrikaanse universiteit ondervind. Om toegang te verbreed word ’n toenemende mate studente wat nie vir hoër onderwys voorbereid is nie toegelaat, maar hierdie praktyk lei tot ’n toename in uitvalsifers (Mkhabela, 2005:2). In die konteks van retensie en deurvloei is dit belangrik om effektiewe ondersteuningsprogramme in plek te stel om suksesvolle verbreding van toegang te bereik (Grussendorff, Liebenberg & Houston 2004:266; De Beer, 2006:29,31,39-41). Dit is nie in die Suid-Afrikaanse konteks aanvaarbaar om diverse bevolkings- en taalgroepe tot hoër onderwys toe te laat sonder dat daar maksimale ondersteuningsprogramme in plek is om hulle sukses te verseker nie (Alexander, 2004:202).

3.2.1 Teorieë vir retensie, uitval en deurvloei

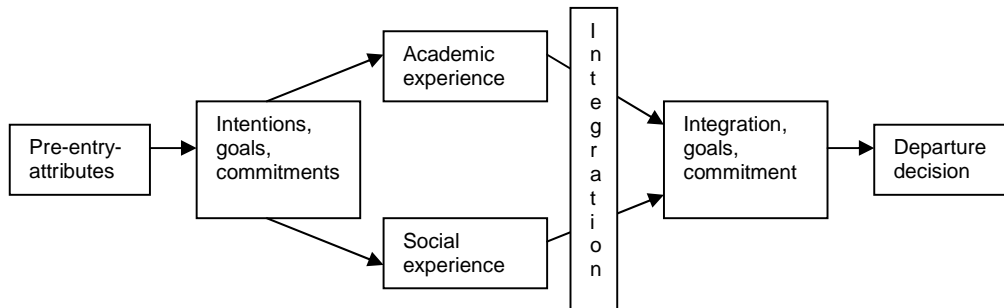
In hierdie studie word die oorgangsproses in die konteks van akademiese deurvloei en uitval ondersoek. In die lig hiervan is dit belangrik om kennis te neem van enkele teorieë of modelle van studente-retensie, -uitval en -deurvloei. Die doel is egter nie om teorieë in diepte te bestudeer nie. Die bespreking van die teorieë word bloot gebruik om die konteks vir die rol wat die oorgangsproses in deurvloei- en uitval kan speel, te skets (vergeelyk 3.3).

Astin (1993:7) wat alreeds sedert die sestigerjare omvattende navorsing doen oor die invloed van hoër onderwys op studente, gebruik die "input-environment-outcome (I-E-O)"-model as 'n konseptuele riglyn om die ontwikkeling van die student in hoër onderwys te bestudeer. "Inputs" verwys na die kenmerke en eienskappe van studente wanneer hulle tot hoër onderwys toetree, terwyl omgewing ("environment") na die programaanbod, beleid, akademië, portuurgroep en opvoedkundige ervaring waaraan die student blootgestel word, verwys. Uitkoms ("outcomes") verwys na die verandering in studente ten opsigte van eienskappe en kenmerke nadat hulle aan die omgewing blootgestel is. Die verandering of groei van studente kan dan bepaal word deur die vergelyking van die uitkoms-karaktereienskappe met dié van die inset-karaktereienskappe. Astin (1993:14-15) se model sluit 146 inset-, 192 omgewings- en 82 uitkomsmetings in.

Volgens Yorke (1999:9) het Tinto se werk die afgelope dekades die grootste invloed op die ondersoek na retensie gehad. Tinto se model vir institusionele uitval ("institutional departure") bied sedert die sewentigerjare 'n vertrekpunt vir retensie-studies. In breë gesien, is die uitvalkoers aan 'n hoëronderwysinstelling 'n longitudinale proses van interaksie tussen individue, met in agneming van hulle eienskappe, geaardheid, aanleg, vaardighede, finansiële bronne en vorige leerervarings, doelstellings, intensies en verbintenis ("goals, intention and commitment"), en die akademiese en sosiale sisteme van die instelling. Die individue se intensies en verbintenis word deurlopend aangepas aan die hand van hulle ervaring van die sisteme wat weer beïnvloed word deur hulle akademiese- en sosiale integrasieprosesse. Positiewe ervarings, met ander woord ervarings wat integrerend van aard is, bevorder deurvoer ("persistence"). Positiewe ervarings verhoog ook die intensie en verbintenis ("commitment") tot die instelling en die doelwit om te gradueer (Tinto, 1993:115). Akademiese en sosiale integrasie vorm dus die kern van Tinto se model. Wanneer die student die instelling negatief ervaar, word die sosiale en akademiese integrasie verminder en kan die student tot die slotsom kom dat die koste (akademies, sosiaal, emosioneel en/of finansiële) swaarder weeg as die voordele om moeite te doen om te volhard ("to persist"). Negatiewe ervaring verswak die intensie en verbintenis ("commitment"), veral teenoor die instelling, en kan aanleiding gee tot uitval (Tinto, 1993:115; Yorke, 1999:9; McKenzie & Schweitzer, 2004:22). Beekhoven, De Jong en Van Hout (2004:277) som Tinto se integrasie-model soos volg op:

"Student departure can be seen as a lack of agreement between the standards and values of the student and the environment and, therefore, as unsuccessful integration. Entering college is seen as a new stage of life. If the gap between life before and after entering college is not bridged and the interactions with the inhabitants of this new world are inadequate, the integration process fails and the student will drop out."

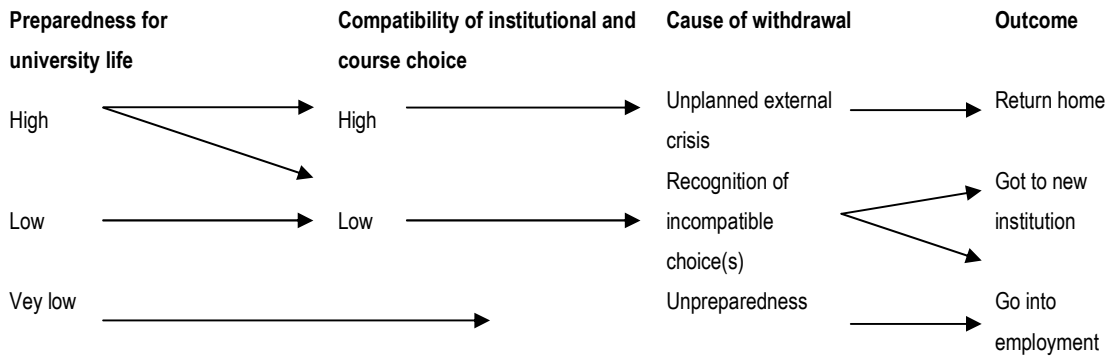
'n Vereenvoudigde weergawe van Tinto se model vir onttrekking, kan soos volg voorgestel word in Figuur 3.1 (Yorke, 1999:9; Tinto, 1993:114):



Figuur 3.1: 'n Vereenvoudigde weergawe van Tinto se model vir institusionele uitval

Yorke (1999:9,10) is egter van mening dat Tinto se model nie voldoende verwys na die invloed van eksterne faktore op studente se persepsies, verbintenis (“commitments”) en reaksies nie. In Bean (1983, soos aangehaal in Yorke, 1999:10,11) se model word erkenning gegee aan studente se oortuigings (“beliefs”) wat beïnvloed word deur hulle interaksie met die instelling en ander studente. Hierdie institusionele veranderlikes het weer 'n invloed op hulle houding en uiteindelik hulle optrede. In die literatuur word Bean en Tinto se modelle dikwels as alternatiewe beskou, maar tog is daar heelwat ooreenstemming: albei erken dat die studente se agtergrond hulle aanpassing by 'n instelling beïnvloed, dat die besluit om te volhard (“to persist”) of om te onttrek afhanklik is van 'n komplekse stel interaksies oor 'n tydperk en dat die individu en die instelling in pas met mekaar moet wees. In aansluiting by Bean en Tinto se modelle wat fokus op institusionele uitval het Pascarella in 1985 gefokus op studente-ontwikkeling (“determinants of change”) en Weideman (1989) op sosialisering.

Yorke (1999:11) toon ook Ozga en Sukhnandan (1998:320) se meer onlangse bydrae tot die teorieë van uitval en deurvloei in die Verenigde Koninkryk aan. Ozga en Sukhnandan beklemtoon die belangrikheid van voorbereidheid vir universiteit, die pasbaarheid (“compatibility”) van die keuses wat die student maak en die proses wat tydens die uitkoms plaasvind. Ozga en Sukhnandan (1998:320; Yorke, 1999:11) se model word soos volg in Figuur 3.2 uitgebeeld:



Figuur 3.2: Ozga en Sukhandan (1998) se model vir voorgraadse onttrekking (“non-completion”)

3.3 DIE OORGANGSPROSES IN DIE KONTEKS VAN AKADEMIESE DEURVLOEI EN UITVAL

Eerstejaargestudente is ’n heterogene populasie met diverse akademiese behoeftes (Frick, 2007b). Dit is duidelik uit die literatuurstudie dat die redes vir akademiese uitval of deurvloei uiteenlopend van aard is en dat daar nie een bepaalde rede vir studente se akademiese mislukking veral in hulle eerste jaar uitgesonder kan word nie (Roberts, 1994:143; McGrath & Braunstein, 1997; Lourens & Smit, 2003:169; Thomas & Quinn 2007:99). Uitval word meestal veroorsaak deur ’n kombinasie van faktore wat die student uiteindelik met gebrek aan alternatiewe opsies laat (Thomas & Quinn, 2007:99). In die lig van die hoë voorkoms van uitval in die eerste akademiese jaar, speel die **oorgangsproses** ’n bepalende rol in eerstejaars se akademiese sukses of mislukking (Tinto, 1993:58; Roberts, 1994:143; Terenzini et.al., 1996a:43,44; Tait et.al., 2002:177; Nakasa, 2003:2; Thomas & Quinn 2007:84). Die suksesvolle oorgang van skool na universiteit is bepalend tot die suksesvolle uitkomst wat universiteite stel (Bubb, 1991:18).

Die oorgang van skool na universiteit is bykans nooit sonder ’n periode of fase van aanpassingsuitdagings nie. Nuwelingeerstejaars moet sosiaal en akademies aanpas by die nuwe, en meestal vreemde, onbekende wêreld van hoër onderwys. Die meeste studente, selfs dié wat die vermoë het en sosiaal volwasse is, ervaar ’n mate van inspanning om hierdie aanpassing suksesvol te hanteer (Tinto, 1993:45,46). London (1992:6) verwys na die oorgangproses as ’n “rite of passage” van adolessensie na volwassenheid. Nuwe rolle, houdings, waardes, oortuigings en gedrag word in hierdie fase ontdek en getoets. Die oorgang is ook ’n kultuurskok waar sosiale en psigologiese herontdekkings in die konteks van nuwe idees, leerkragte, vriende, waardes, oortuigings, vryhede en ook nuwe akademiese, persoonlik en sosiale uitdagings plaasvind (Pascarella & Terenzini, 1991:58-59; Nel, 2006:155). Die skielike afwesigheid van individuele

aandag, die persepsie dat niks werklik verpligtend is nie, groot klasgroepe, toename in werkslading, lang ure en die nuwe studievaardighede wat vereis word, is vir eerstejaars oorweldigend wanneer hulle tot hoër onderwys toetree (Frick, 2007b). Vir baie eerstejaars is dit die heel eerste keer weg van die huis af – vir sommige baie ver van die huis af. Dit is moeilik om nou onafhanklik, sonder die ondersteuning van hulle ouers te moet funksioneer, veral as hulle beskermd grootgeword het. Die oorgang van skool na universiteit vereis nie net 'n akademiese aanpassing nie, maar ook 'n aanpassing by 'n nuwe leefstyl waarin die eerstejaarstudente klas van 08:00 tot 17:00 moet bywoon, 'n werkslading wat dubbeld en meer so groot is as wat hulle op skool moes hanteer en hulle moet tyd maak om by 'n sosiale lewe in te pas. In hierdie nuwe leefstyl is dit moeilik om jouself te motiveer om te werk, om 'n lyn te trek tussen sosiaal en akademie, om die regte keuses te maak, om vryheid verantwoordelik te hanteer en om beskikbare tyd reg te verdeel. Daar is geen ma of detensie nie – dit is 'n dissipline-skok. Baie voel dat hulle nog nie volwasse genoeg of gereed is vir die verantwoordelikheid wat universiteitstudie verg nie (Nel, 2006:150,155). Nair (2002:94) bevestig dat die meerderheid skoolverlaters nie voorbereid is vir die uitdagings wat hoër onderwys stel nie.

Studente tree tot hoër onderwys toe met 'n bagasie van ervarings wat hulle in die voorafgaande jare versamel het. Hierdie ervarings en vooropgestelde idees het 'n belangrike invloed op die manier hoe studente die uitdagings wat hoër onderwys stel, hanteer (Brown, 2002:149). Die oorgang van skool na hoër onderwys is 'n komplekse en interafhanklike proses met 'n “web like series of interpersonal, academic, and organizational pushes and pulls that shape student learning and persistence in studies” (Terenzini et al., 1996a:46). Die aard en dinamika van die oorgangsproses varieer na gelang van die interaksie van veranderlikes soos die student se sosiale, kulturele, familie en opvoedkundige agtergrond, persoonlikheid, opvoedkundige doelwitte, die aard en missie van die opleidingsinstelling, en die portuurgroep, dosente en personeel waarmee hulle te doen het (Tinto, 1993:97,98; Terenzini et al., 1994:61; Yorke, 1999:9; Fraser & Killen, 2003:254). Bubb (1991:8) beskryf die oorgangsproses soos volg:

“A transition tends to change an individual's perception of himself and the roles which he fulfils. What is relevant in a transition is not so much the actual change which occurs but the individual's perception of the change. Some individual's reaction may be to see the change as a non-event, while others see the same change as a major event. Some students will therefore adjust or adapt more easily than others on entering university.”

Studente vanuit benadeelde omstandighede, minderheidsgroepe, eerste generasie-studente, gestremde of ouer studente wat nie noodwendig deur hulle vorige opvoedkundige ervarings voorberei is vir die nuwe uitdagings wat hoër onderwys stel nie, sukkel met dié oorgang tussen skool en universiteit. Die retensiekoerse vir hierdie studente is ook veel laer (Billson & Terry, 1982:58; York-Anderson & Bowman,

1991:120; Richardson & Skinner, 1992:33; Tinto, 1993:97; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella & Nora, 1996b:3; Pascarella, Pierson, Wolniak en Terenzini, 2004:250; Dale & Zych, 1996:354; Troskie-de Bruin, 1999:296). Ten spyte daarvan dat eerstegenerasie-, nie-tradisonele studente goeie akademiese resultate behaal het en hulle vlak van akademiese motivering dieselfde is as hulle portuurgroep, is die risiko groter dat hulle akademies, sosiaal en ekonomiese agtergelaat kan word. Die oorgangsproses vir eerstegenerasie-studente behels substansiële kulturele, sosiale en akademiese aanpassingsprosesse (Pascarella et.al., 2004:250,276). Minderheidsgroepe swart studente aan oorwegend histories bevoorregte wit Suid-Afrikaanse universiteite, ervaar ook meer probleme in die oorgangsfase as hulle wit meerderheidsportuurgroep (Bubb, 1991:32). In 'n ontwikkelende land soos Pakistan, het Hijazi en Naqvi (2006:9) ook in hulle ondersoek na faktore wat akademiese sukses beïnvloed, bevind dat studente met ouers wat self studeer het, veral moeders, positief korreleer met akademiese prestasie.

3.4 VERANDERLIKES WAT 'N ROL IN DIE OORGANGSPROSES SPEEL

Die veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit en uiteindelijke akademiese risiko of sukses in die eerste jaar, word in hierdie afdeling aan die hand van die volgende breë temas bespreek:

- Gaping tussen skool en universiteit
- Persepsies en verwagtinge
- Akademiese aanpassing
- Sosiale en emosionele aanpassing
- Kulturele aanpassing
- Finansiële omstandighede

Alhoewel die veranderlikes vir die doel van hierdie bespreking in breë temas verdeel is, staan geen enkele veranderlike in isolasie nie. Daar is onderlinge verbande en interafhanklikheid tussen die veranderlikes en geen duidelik grense kan afgebaken word nie.

3.4.1 Gaping tussen skool en universiteit

Die gaping tussen skool en hoër onderwys is een van die belangrikste katalisators vir die hoë uitvalsyfers aan universiteite (Mumba et.al., 2002:148; Nair, 2002:95; US, 2006:32). Die onsuksesvolle eerstejaars in Nel (2006:150) se ondersoek aan die US, was van mening dat die sprong tussen skool en universiteit te

groot was en hulle het gesukkel om aan te pas by die nuwe uitdagings en lewenstyl – nie net akademies nie, maar ook sosiaal. Die gaping is egter groter vir die leerders van histories-benadeelde skole waar die probleem vererger word deur 'n ernstige gebrek aan bronne, oorvol klasse, ondergekwalfiseerde onderwysers en soms 'n gevaarlike sosiale omgewing (Van Heerden, 1992:356).

Vervolgens word moontlike redes vir die gaping tussen skool en hoër onderwys bespreek. Daar word ook gekyk na die rol wat beter skakeling tussen skole en hoër onderwys kan speel ten einde die oorgangsproses te vergemaklik en uiteindelijke akademiese sukses te verseker.

3.4.1.1 Die skoolstelsel berei leerders nie voldoende voor vir universiteitstudie nie

Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel berei leerders nie voldoende voor vir onderrig aan hoërondewysinstellings nie en universiteit en universiteite van tegnologie (technikons) sukkel om die eise van die toenemende aantal studente met beperkte vaardighede te hanteer (Ferreira, 1992:288-290; Van Heerden, 1992:355; Tinto, 1993:46; Mushishi, 1997:91; Maxakato, 1999:31,82; Troskie-de Bruin, 1999:303; Mji, 2002:175; Nair, 2002:94; Sedumedi, 2002:167; US, 2003b:8; Lourens & Smit, 2003:169; Hay & Marais, 2004:59; Foxcroft & Stumpf, 2005:16; De Klerk et.al., 2006:21; Kivilu, 2006:36). Onvoorbereidheid vir hoër onderwys word soos volg deur Woollacott en Henning (2004:3) beskryf:

“Under-preparedness is usually understood as the condition where the knowledge and competencies of the learner entering an educational programme compare negatively with the assumed knowledge and competencies on which that programme is based. Under-preparedness carries with it the implication that the student’s innate ability may be masked by deficiencies in knowledge, skills and academic proficiencies, that they are likely to perform below their potential and, in a significant number of cases, will fail when they may have the ability to pass.”

Onvoorbereidheid vir hoër onderwys is een van dié grootste oorsaak van swak akademiese prestasie (Richardson & Skinner, 1992:31; Grussendorff et.al, 2004:266). Onvoorbereidheid hou ook verband met onrealistiese verwagtinge van die universiteitslewe (Ozga & Sukhnandan, 1998:321). (Vergelyk 3.4.2). Ongeveer 40% van die respondente in Seymour en Hewitt (1997:79,87) se studie na studente-onttrekking uit die natuurwetenskappe aan sewe Amerikaanse hoërondewysinstellings, het aangetoon dat onvoldoende skoolvoorbereiding reeds vanaf die eerste akademiese week vir hulle probleme geskep het. Selfs senior studente het by nadenke aangedui dat hulle nog steeds sukkel met aspekte wat verband hou met hulle onvoorbereidheid deur die skool wat hulle bygewoon het. In die meeste gevalle is dit nie

akademiese vermoëns wat eerstegenerasie, nie-tradisionele studente terughou nie, maar onvoldoende voorbereiding op skool (Lara, 1992:65).

Volgens onderwysstudente van die US kan skole hulle leerders beter voorberei vir universiteitstudie deur op die leer- en onderrigsituasie te fokus. Hulle kan begin deur “spoon feeding” te staak, streng spertye vir die afhandeling of inhandiging van take te handhaaf, deurlopende harde werk asook selfstudie en onafhanklike werk aan te moedig, leerders te help om te verstaan hoe leer werk en hulle te help om te kan onderskei tussen belangrike en minder belangrike informasie. Skole moet ook fokus op individuele ontwikkeling van leerders ten opsigte van verantwoordelikheid, onafhanklikheid, kritiese denke en besluitnemingsvaardighede (Frick, 2007a).

3.4.1.2 Ongelykhede in die skoolstelsel

Een van die belangrikste faktore wat onvoorbereidheid of uitval veroorsaak, is die ongelyke voorbereiding deur skole (Jones & Watson, 1990; Troskie-de Bruin, 1999:303). Die gehalte van onderrig in skole verskil binne gemeenskappe en alle nuwelingstudente is nie in dieselfde mate voorberei vir die eise van universiteitstudie nie. Dit word algemeen aanvaar dat die oorwegend wit nuwelingeerstejaars uit voorheen bevoorregte hoërskole (Model C-skole) afkomstig is waar leerders beter voorberei en toerus word vir universiteitstudie as dié hoërskole waarvan swart en bruin leerders afkomstig is (Bubb, 1991:69; *Nasionale Plan vir Hoër Onderwys*, 2001; US, 2003b:1,2; Botha & Du Plessis, 2005:14). (Vergelyk ook 2.2 en 2.4). Volgens die suksesvolle studente vanuit Model C-skole in Nel (2006:155) se ondersoek het hulle skoolagtergrond 'n positiewe rol in hulle akademiese sukses in hulle eerstejaar gespeel. Hulle was van mening dat hulle skole hulle goed voorberei het vir universiteitstudie, veral ten opsigte van sekere akademiese vaardighede. Studente het ook goeie onderwysers uitgesonder wat hulle geïnspireer het en goed in spesifieke vakke soos Natuur- en Skeikunde en Wiskunde voorberei het. Hierdie bevindings staan in kontras met die ongelyke voorbereiding in hierdie vakke in onderwysbenadeelde skole (vergeelyk 2.4.4.2 en 3.4.1.3).

Studente vanuit onderwysbenadeelde skole is egter dikwels onvoorbereid om die hoë vlak van akademie wat aan hoëronderriginstellings gehandhaaf word, te hanteer (Bubb, 1991:3; Troskie-de Bruin, 1999:1; Sedumedi, 2002:167; Botha & Du Plessis, 2005:14). Swart studente wat oorwegend afkomstig is vanaf onderwysbenadeelde gemeenskappe, presteer ook akademies swakker as hulle portuurgroep vanuit bevoorregte skole (Huysamen, 2000:147; US 2003:3). In Mushishi (1997:91) se ondersoek aan die UK het

swart (*African*) aangevoer dat hulle agterstand op skool veroorsaak dat hulle langer neem om “op te vang” omdat hulle soveel nuwe vaardighede in ’n kort tyd tydens die oorgangsfase moes aanleer.

Soortgelyke situasie van onvoorbereidheid as gevolg van ongelykhede kom ook in Amerikaanse skoolstelsel voor. Tinto (1993:49) het bevind dat benadeelde of minderheidsgroepe van laer kwaliteit staatskole afkomstig is. Hierdie studente is, ten spyte van hulle vermoëns, nie voorbereid vir hoër onderwys nie. In aansluiting hiermee, het Terenzini et.al. (1996b:18) in hulle navorsing na eerstegenerasie-studente se oorgang na hoër onderwys, bevind dat eerstegenerasie-studente minder voorbereid is vir hoër onderwys in dié sin dat hulle universiteit betree met laer vaardighede in wiskundige, lees en kritiese denke as tradisionele studente. Pascarella et.al. (2004:250) is van mening dat nie-tradisionele, eerstegenerasie-studente meestal benadeel is ten opsigte van hulle akademiese voorbereidheid op hoërskool. Die invloed van swak voorbereiding was veral sigbaar by “freshmen of color.” Ongeveer 25% van hierdie studente in Seymour en Hewitt (1997:327) se ondersoek het aangetoon dat hulle hulle studierigting in die natuurwetenskappe moes staak, omdat hulle nie voldoende deur hulle skole voorberei is nie. Net 11% van die wit studente het dieselfde rede aangevoer.

3.4.1.3 Swak voorbereiding in kernvakke

Ongeveer 11% van die heraanzoekers wat akademies onsuksesvol was in hulle eerste jaar aan die US het aangedui dat gebrekkige agtergrond in spesifieke skoolvakke ’n rede was vir hulle onsuksesvolle studies in hulle eerste jaar. Hier verwys studente spesifiek na vakke soos Wiskunde, Natuur- en Skeikunde en Biologie. Gebrekkige onderrig in Wiskunde, asook Wiskunde op die standaardgraad, is aangevoer as rede vir swak prestasie in die eerste jaar. Sommige studente was ook van mening dat hulle nie voldoende blootstelling aan Rekenaarstudie op skool ontvang het nie en nie rekenaargeletterd was toe hulle hier aangekom het nie (Nel, 2006:150).

(i) Wiskunde en natuurwetenskap

In ’n assessering van basiese Wiskundige vaardighede aan die UK, het 322 eerstejaarstudente ’n toets afgelê wat op die graad 11-kurrikulum gebaseer is. Ongeveer 30% van die studente het die toets gedruip (minder as 50% behaal). Hierdie ondersoek het gevind dat daar ’n gaping is tussen studente se werklike vaardighede en hulle hoë matriekuitslae wat hulle kry en wat hulle toegang tot universiteit verseker (vergelyk ook in hierdie verband die simbole-inflasie, 2.3.3). In ’n soortgelyke ondersoek wat deur die *Tertiary Education Linkages Project (TELP)* onderneem is, is kommerwekkende resultate van die vlak van

vaardighede van Suid-Afrikaanse hoëronderwysstudente gevind. Verskeie universiteite en universiteite van tegnologie het 'n diagnostiese toets, soortgelyk aan die Amerikaanse Scholastic *Achievement Test* (SAT), gebruik om hulle eerstejaarstudente in Engels, wiskunde en natuurwetenskap te toets. Ongeveer 90% van die studente het in wiskunde gefaal (minder as 50% behaal) (Kivilu, 2006:35). Baie min leerders, veral leerders afkomstig uit histories benadeelde skole, tree tot hoër onderwys met goeie kwaliteit slaagsyfers en vaardighede in wiskunde en natuur-en skeikunde toe (Bohlmann, 2006:391; Kivilu, 2006:35; Reddy et.al., 2006:139). Dit hou verband met die krimpende poel swart leerders in wiskunde en natuurwetenskap (vergelyk 2.4.4.2).

Ook op internasionale vlak word die tekortkominge in skole in terme van wiskunde- en natuurwetenskaponderrig beklemtoon. Seymour en Hewitt (1997:1) het drie belangrike uitdagings in die Amerikaanse onderwysstelsel wat met die uitdagings in Suid-Afrika ooreenstem bepaal:

- Wiskunde- en natuurwetenskaponderrig op skool slaag nie daarin om geletterdheid in natuurwetenskap in die bevolking te bewerkstellig nie,
- te min voorgraadse en gegradueerdes word in die natuurwetenskap gewerf en behou om in die land se behoeftes te voorsien, en
- die natuurwetenskappe word deur wit manlike studente oorheers en daar is nie voldoende geleentede vir vrouens van alle bevolkingsgroepe en vir swart mans nie.

Ondanks pogings van die Suid Afrikaanse onderwysdepartement om prestasie in vakke soos wiskunde en natuur- en skeikunde te verbeter, ervaar dosente in hoër onderwys nie die resultate hiervan nie. Volgens verskeie akademici aan teknikons en universiteite het nuwelingsstudente 'n gebrek aan begrip van die basiese konsepte en kan hulle nie eenvoudige berekeninge doen nie. Sommige kan selfs nie met 'n liniaal meet of verstaan nie die verhoudings soos mili-, sentimeter en kilogram nie (Rademeyer, 2003:5). Dosente in byvoorbeeld Chemie, verwag dat studente oor basiese vaardighede in kommunikasie, taal, wiskunde en manipulerings tegnieke moet beskik. In teenstelling hiermee, verwag die Natuur- en Skeikunde-onderwysers op skool dat leerders die inhoud van die vak moet bemeester. Eerstejaardosente aan Wits was van mening dat die algemene kennisvlak van studente in Chemie baie laag is en dat hulle baie wanopvattinge van skool saambring (Mumba et.al., 2002:153, 154). Seymour en Hewitt (2007:32,79,88) se ondersoek na die onttrekking van studente uit die natuurwetenskappe aan sewe hoëronderwysinstellings in Amerika, het onder meer onvoldoende voorbereiding op skool, soos tekortkominge in die kurrikulum-inhoud, gebrek aan in-diepte kennis en konseptuele begrip, gebrek aan studievaardighede, gewoontes en ingesteldheid geïdentifiseer as een van die redes vir mislukking in programme en natuurwetenskap, wiskunde en

ingenieurswese. Studente het ook onvoldoende blootstelling aan laboratorium-ervaring, 'n gebrek aan rekenaarvaardighede en analitiese denke uitgesonder as leemtes in hulle skoolvoorbereiding. Ollerton (2002:125,126) het ook gevind dat 'n negatiewe ervaring in 'n vak soos wiskunde 'n negatiewe invloed op sukses in hierdie vak in hoër onderwys kan hê. So, byvoorbeeld, het studente wat besig was met hulle onderwyskwalifikasie in die Verenigde Koninkryk, aangevoer dat hulle op skool 'n gevoel van angs en mislukking teenoor die vakgebied Wiskunde ontwikkel het. Hierdie studente se selfvertroue in die vakgebied moes weer opgebou word sodat hulle in skole as suksesvolle Wiskunde-onderwysers geplaas kon word.

Opvoedkundige kenners is ook van mening dat daar nie artikulasie tussen skool- en universiteitskurrikula, veral ten opsigte van wiskunde en natuurwetenskap is nie. Dit vergroot die gaping nog verder (Maxakato, 1999:95; Frick, 2007a).

(ii) Rekenaarvaardighede

Swart (*African*) studente in histories benadeelde skole in Mushishi (1997:92) se ondersoek aan die UK, het ook aangetoon dat hulle in teenstelling met hulle wit portuurgroep van meer bevoorregte skole agterstande gehad het in byvoorbeeld rekenaargebruik en natuurwetenskaplike toerusting wat in laboratoria gebruik word. Hulle het aangevoer dat dit hulle akademiese prestasie op universiteit negatief beïnvloed. Massalinligting word daaglik in die wêreld geproduseer maar baie Suid-Afrikaanse skole het steeds nie elektrisiteit nie en die meerderheid onderwysers en leerders word nie aan tegnologie en die geleentheid wat dit bied, blootgestel nie (Mji, 2002:167). Uit die Alpha Basisvraelys (ABVR) wat nuwelingeerstejaars aan die US by die aanvang van die eerste jaar invul, was daar 'n redelike groot verskil tussen bevolkingsgroepe in terme van die studente se rekenaarvaardighede. Van die respondente wat aangedui het dat hulle geen ervaring in die gebruik van die internet het om inligting te kry nie, was 53% bruin en 25% wit. Die groot aantal bruin studente wat geen ervaring van internet het nie, is moontlik toe te skryf aan sosio-ekonomiese omstandighede by die huis en swak fasiliteite by die skool, eerder as 'n gebrek aan belangstelling of onvermoë. Alle studente behoort bewus gemaak te word van die belangrikheid van die ontwikkeling van vaardighede om elektroniese media te gebruik en gemotiveer word om elke moontlike geleentheid aan te gryp om hierdie vaardighede te ontwikkel (Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:123, 124).

3.4.1.4 Onvoldoende beroepsleiding op skool

Voorligting op skool speel 'n belangrike rol in leerders se opvoedkundige, sosiale en persoonlike voorbereiding vir hoër onderwys (Maxakato, 1999:96). Maxakato (1999:82,96) het in sy ondersoek na die aanpassingsprobleme van eerstejaars aan die Universiteit van die Wes-Kaap (UWK) bevind dat 'n gebrek

aan beroepsvoorligting 'n negatiewe effek op hierdie studente se inskakeling by die universiteit gehad het. 'n Gebrek aan beroepsvoorligting lei veral tot oningeligte en verkeerde studiekeuses (Maxakato, 1999:96; Mji, 2002:175; Sedumedi, 2002:173; Frick, 2007a). Dit sluit aan by die belangrike rol wat inligting in die toetrede tot hoër onderwys speel en die implikasie van verkeerde studiekeuses (vergelyk 2.4 en 3.4.3.11).

In Cosser en Du Toit (2002:10) se studie was bykans die helfte van die graad 12-leerders wat aansoek gedoen het om toelating tot hoër onderwys, onseker oor die naam van die studieprogram wat hulle wil volg en die hoofvakke wat hulle moet of gaan neem. Teen Augustus 2001 het meer as die helfte (54%) van dié graad 12's wat van plan was om in die opeenvolgende jaar in hoër onderwys te studeer, nog nie aansoek gedoen nie. Ongeveer 36% van dié wat nog nie aansoek gedoen het nie, het aangevoer dat hulle nog nie voldoende inligting oor universiteit en teknikons bekom het nie. Hierdie bevindings bevestig die belangrikheid van beroepsvoorligting in skole en die DvO behoort sy ondersteuning aan beroepsvoorligtingsinisiatiewe uit te brei, veral vir die leerders wat nie in die posisie is om hulle toekomsplanne met ouers of voogde te bespreek nie (Cosser & Du Toit, 2002:9,14). 'n Gebrek aan effektiewe beroepsvoorligting op skool dra by tot die onvoorbereidheid van leerders vir hoër onderwys en vergroot die gaping tussen skool en universiteit verder.

3.4.1.5 Beter skakeling tussen skool en universiteit nodig

Dit is ook noodsaaklik dat daar samewerking tussen hoërskole en hoëronderwysinstellings moet wees ten einde die oorgangproses te vergemaklik (Behr, 1981:25; Chaffee, 1992:81; Padron, 1992:76; Kleemann, 1994:145; Terenzini et.al., 1996b:17; Frick, 2007a). Vanuit die literatuur lyk dit egter asof hoëronderwysinstellings nie vroeg genoeg met skole kontak maak nie. Indien hoëronderwysinstellings hulle retensiekoerse wil verhoog, moet hulle op die vroegste moontlike fase, nog voordat hulle hulle hoër onderwyservaring begin, intensiewe intervensies loods om nie net risikostudente vroegtydig te identifiseer nie, maar hulle ook voor te berei vir hoër onderwys (Pascarella & Terenzini 1991:420; Padron, 1992:77; Troskie-de Bruin 1999:23; Eiselen & Geysler, 2003:121; Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:119). Voornemende studente moet reeds op skool weet wat op hulle wag en die nodige vaardighede ontwikkel om die uitdagings wat universiteitstudie gaan stel, te hanteer (Nel, 2006:174). Foxcroft en Stumpf (2005:18) is van mening dat hoër onderwys moet ophou kla oor die swak uitslae van matrikulante en betrokke moet raak in skole:

"The time is right for South African higher education to stop moaning about matric and the poor quality of learners produced by the school system. Instead, the higher education sector needs to send a clear signal about the entry-level competencies it expects of entering students. Thereafter,

higher education should develop partnerships with FET colleges and the school sector as to actively engage with them and the community with a view to developing learners who are prepared for further studies and the world of work.”

In die literatuur word 'n verskeidenheid pre-universitêre programme en vennootskapsprojekte aan hoëronderwysinstellings wat ten doel het om toegang en oorgang tot hoër onderwys te vergemaklik, bespreek (Chaffee, 1992:83-87; Padron, 1992:75-77; Foxcroft & Stumpf, 2005:18; Thomas & Quinn, 2007:120-122; US, 2006:42; Frick, 2007a). Sommige programme fokus uitsluitlik op inligtingverskaffing en die bewusmaking van leerders oor studiegeleenthede in hoër onderwys, terwyl ander programme aktiwiteite insluit wat poog om leerders akademies beter voor te berei en te bemagtig om die oorgang van skool na hoër onderwys te hanteer. Van die belangrikste aktiwiteite is die gebruik van studente-mentors of rolmodelle wat aktiwiteite in skole aanbied, kampusbesoeke en vakansieskole op kampus (Thomas & Quinn, 2007:120). Frick (2007a) wys die belangrikheid van ope dae. Padron (1992:76) beklemtoon ook die sukses van pre-universitêre programme in onder meer studiemetodes, rekenaar-, wiskunde, en taalvaardighede voor die aanvang van die eerste akademiese jaar. Chaffee (1992:82) bespreek die waarde van 'n hoërskool op kampus om veral eerstegenerasie-studente voor te berei vir hoër onderwys. In Thomas en Quinn (2007:120-122) se bespreking van voorbeelde van 'n verskeidenheid pre-universitêre programme in Amerika, die Verenigde Koninkryke en Australië, beklemtoon hulle dat instellings alreeds op 'n vroeë ouderdom, selfs in primêre skole, begin werk met leerders met programme wat reg deur hulle skoolloopbaan strek. Sodoende word die behoefte aan 'n vroeë en volhoubare intervensie aangespreek. Uit Frick (2007a) se navorsing het dit ook na vore gekom dat universiteite moet fokus op onderwyserontwikkeling ten einde die proses van voorbereidheid vir hoër onderwys te bevorder.

Om potensiële voornemende studente, veral vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede, akkuraat te identifiseer en te teiken, is egter 'n uitdaging. Daar is geen sekerheid dat die intervensies wat hoëronderwysinstellings loods die “regte” leerders teiken wat die meeste daarby sal baat nie (Thomas & Quinn, 2007:123). Padron (1992:76) is ook oortuig dat die meeste pre-universitêre programme as gevolg van die intensiewe en persoonlike aard daarvan, slegs sekere hoërskoolleerders bereik. Dit is nie moontlik om 'n groter groep met sulke interaksies te bereik nie. Daarom is dit belangrik dat instellings voederskole besoek en ook op 'n breër skaal inligting oor hoër onderwys versprei. In 'n analise van navorsingsdata van skool-gebaseerde intervensies gee Thomas en Slack (2003, soos aangehaal in Thomas & Quinn, 2007:123) die volgende riglyne vir 'n suksesvolle intervensie:

- Die identifisering en teiken van potensiële studente moet spesifiek wees en deur die intervensie eerder as die skool gedoen word ten einde die uitkomst te bereik wat die intervensie stel.
- Die aktiwiteite moet aansluit by die belangstellingsveld van die jong mense en relevant wees.
- Aktiwiteite moet interaktief wees en leerders betrokke maak.
- Ouers behoort ook betrokke gemaak te word by die intervensies.

3.4.2 Persepsies en verwagtinge

Verwagtinge is die persepsie van die moontlikheid dat die keuse van 'n spesifieke aksie sal lei tot die gewenste uitkoms. Persepsies, op hulle beurt, is die unieke interpretasie van 'n spesifieke situasie, wat nie noodwendig die ware weergawe is nie. Houdings, verwagtings en persepsies het 'n invloed op studiesukses (Tait et.al., 2002:177). Studente se persepsie oor veranderlikes wat sukses kan verseker of kans op mislukking verminder, het waarskynlik 'n sterk invloed op hulle gedrag, ongeag die werklike invloed daarvan. Indien studente, byvoorbeeld, glo dat klasbywoning sal bydra tot suksesvolle studie, sal hulle heel moontlik gereeld klasse bywoon (Fraser & Killen, 2003:255).

Alle studente wat toetree tot universiteit, het sekere verwagtinge in terme van hulle studies en individuele ontwikkeling. Hierdie verwagtinge realiseer dikwels nie en is een van die redes vir hoë uitvalsyfers (Prins, 1991:180; Tinto, 1993:54; Yorke, 1999:26; 2002:35; Tait et.al., 2002:178; Ollerman, 2002:126; Sedumedi, 2002:168; Bojuwoye, 2002:280; Lowe & Cook, 2003:74; Nel 2006:158). Tinto (1993:54) toon aan dat onrealistiese verwagtinge lei tot 'n wanaanpassing ("mismatch") tussen die student en die hoëronderrysinstelling. Alhoewel sommige studente hulle verwagtinge kan aanpas, voel ander weer dat hulle mislei is en dit kan aanleiding gee tot akademiese mislukking. Onrealistiese verwagtinge hou verband met die onvoorbereidheid van studente vir universiteitstudie. Daar is soms 'n gaping tussen die verwagting van prestasie by leerders en die persepsie van wat dit verg om op universiteitsvlak te presteer (Tait et.al. 2002:178; Sedumedi 2002:171).

Demografie speel ook 'n rol by verwagtinge. In Nel (2006:159) se ondersoek aan die US was studente wat afkomstig was van omliggende skole in die Stellenbosch-omgewing van mening dat hulle reeds op skool al redelik goed voorbereid was vir die Universiteit. Baie van hulle het reeds die kampus geken, was al betrokke by uitreike na die Universiteit en het ook reeds heelwat studente geken wat hier studeer. Hulle is ook al blootgestel aan die sosiale lewe op Stellenbosch en het geweet waar die gevare lê. Die studente van ver, byvoorbeeld Gauteng, se verwagtinge was meer idealisties – veral ten opsigte van die "lewe in die Kaap" en die sosiale lewe in die "pragtige, liberale Stellenbosch." Hulle het gou besef dat die sosiale lewe wel 'n groot

deel uitmaak van die kampuskultuur, maar dat mens ook hier, soos by enige ander universiteit, moet studeer. Lowe en Cook (2003:72) het ook in hierdie verband bevind dat studente dikwels ontnugter is deur hulle verwagtinge. Dit kan egter daaraan toegeskryf word dat die opwinding van vryheid en 'n nuwe lewe voor toetrede tot hoër onderwys. Na die eerste twee maande is die nuwigheid egter weg en word studente met die realiteit van hulle die studies gekonfronteer.

Alhoewel die meeste hoërondewysinstellings omvattende inligting verskaf oor die instelling, is dit dikwels misleidend. Hierdie inligting verteenwoordig meestal die perspektief van die instelling en volwassenes in plaas van studente (Tinto 1993:55). Yorke (1999:99), Behr (1981:25) en Tinto (1993:55) toon egter die verantwoordelikheid van hoërondewysinstellings om voornemende studente met eerlike en akkurate inligting te voorsien aan, sodat hulle realistiese verwagtinge kan opbou. "Prospectuses have taken on some of the characteristics of travel brochures and may set up presumptions and expectations that visits are unable to dispel" (Yorke, 1999:100).

3.4.2.1 Persepsie oor akademiese prestasie

Yorke (1999:100) het in sy studie na studente-uitval in die Verenigde Koninkryk bevind dat baie studente verwag het dat hulle in hoër onderwys goed sal presteer omdat hulle op skool goed presteer het. In Seymour en Hewitt (1997:86) se ondersoek aan sewe hoërondewysinstellings in Amerika, het ongeveer 'n kwart van hulle ondersoekgroep aangetoon dat hulle lae punte wat hulle op universiteit behaal in vergelyking met hulle hoë punte op skool, vir hulle 'n groot skok was. Ongeveer 23% van die ondersoekgroep het aangedui dat dit bygedra het tot hulle besluit om nie langer voort te gaan met studies in die natuurwetenskappe nie. Die realiteit is dat eerstejaarstudente se universiteitsprestasie se gemiddeld ongeveer 27% laer is as wat hulle op skool behaal het (Botha, 2007). (Vergelyk ook simbole-inflasie, 2.3.3). Die skuif van toppresterder na 'n gemiddelde presteerder is moeilik om te aanvaar en dit kan 'n studente se akademiese selfvertroue ondergrawe. Dit is duidelik dat eerstejaarstudente hulle akademiese doelwitte moet aanpas om realisties te wees (Nel, 2006:158).

Dit is dikwels nie vir toppresterders nodig om hard op skool te werk nie. Hulle leer dus nie altyd die vaardighede om gedissiplineerd en deurlopend hard te werk aan soos daar van hulle op universiteit verwag word nie. Seymour en Hewitt (1997:85-86) het bevind dat studente wat byvoorbeeld Wiskunde op skool maklik gevind het, met min moeite goeie punte behaal het en deurlopend deur ouers, onderwysers en hulle portuurgroep geprys is vir hulle goeie vermoë en prestasie, 'n potensiële risiko is wanneer hulle hoër onderwys betree. Gewoonlik is die teikens wat op skool gestel is laer as hierdie leerders se vermoë en is

hulle nog nooit werklik uitgedaag nie. Hulle doen min huiswerk, werk op die laaste nippertjie en is dikwels aan hulle eie oorgelaat in die klaskamer wanneer die onderwyser die ander help. Hierdie sogenaamde talentvolle en begaafde leerders het ten spyte van hulle goeie punte eintlik “onder-presteer” en staan ’n groot kans om akademies te misluk op ’n vroeë stadium in hulle hoër onderwysstudies. Die eerste ervaring van groot hoeveelhede werk wat teen ’n vinnige tempo afgehandel moet word en die eerste ervaring om minder as ’n A-simbool te behaal, kan ’n ego-krisis vir hierdie leerders veroorsaak wat dan hulle eie vermoëns begin bevrage. Hierdie slim, maar meestal akademies ongedissiplineerde studente, ontdek gou dat daar ’n gaping is tussen hulle aanvanklike verwagtinge en die realiteite van die inspanningsvlakke en harde werk om te presteer soos van hulle verwag word.

Studente se persepsie van die akademiese taak en hulle eie vermoë asook hulle oortuiging dat hulle ’n spesifieke taak kan bemeester, bepaal hulle inspanningsvlakke. Dit is egter belangrik dat studente die akademiese taak en hulle eie vermoë realisties moet kan assesser (Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:124). Meer D-gemiddelde nuwelingeerstejaarstudente (20%) wat die ABVR aan die US ingevul het, het gereken dat hulle deel is van die akademiese top 10% van persone van hulle portuurgroep as die B-gemiddelde studente (19,4%) en die C-gemiddelde groep (19,6%). Die groep wat die minste aangedui het dat hulle oorweldig word deur die werkslading op skool (3,1%) was ook die D-gemiddelde studente. Meer D-gemiddelde as C-gemiddelde studente het aangedui dat hulle akademies “baie selfversekerd” is (Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:123). Die vergelyking van response tussen A- en D-gemiddelde kandidate toon aan dat D-gemiddelde studente in sommige gevalle ’n gebrek aan insig het oor dit wat van hulle aan ’n universiteit verwag word of dat hulle oorselfversekerd is oor hulle eie vermoë. Bitzer en Troskie-de Bruin (2004:124) kom onder meer tot die slotsom dat dit lyk asof studente met lae skoolprestasie meer selfversekerd is oor hulle sukses as studente met ’n hoër akademiese skoolprestasie. Dit kan wees as gevolg van hulle skoolervaring, byvoorbeeld studente van klein plattelandse skole kon goed presteer het in vergelyking met hulle portuurgroep, met ander woorde hulle het nog nie die geleentheid gehad om hulle vermoë teenoor ’n groter groep eerstejaar te toets nie. Baie studente vanuit oorwegend “minority high schools” in die VSA het ook hulle akademiese vermoë oorskot en gesukkel om aan te pas by die kompeterende kultuur aan die universiteit. Hierdie studente was die top-studente in hulle skole en was ontugter toe hulle agterkom dat hulle hulle akademiese vermoëns nie in pas is met hulle portuurgroep nie. Op skool het hulle geglo dat hulle kennis en vaardighede baie beter is as wat dit in werklikheid was en hulle persepsie van hulle goeie akademiese vermoë is deur hulle onderwysers versterk (Seymour & Hewitt, 1997:328). Dit is nie noodwendig negatief nie, solank hulle net insig bekom in die werklike verwagting van die akademiese taak in die eerstejaar aan ’n universiteit. (Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:124).

3.4.2.2 Verwagting oor 'n spesifieke program

Studente ontdek dikwels wanneer hulle begin studeer dat 'n spesifieke program nie voldoen aan hulle verwagtinge nie. Hulle besef dan hulle die verkeerde studiekeuse gemaak het. Dit kan lei tot akademiese mislukking (Yorke, 1999:44; Nel, 2006:172). (Vergelyk ook 3.4.3.11). Sommige studente in Seymour en Hewitt (1997:70) se ondersoek na die uitval in die natuurwetenskappe, het aangedui dat hulle hierdie studierigting gekies het op grond van hulle kinderdrome om byvoorbeeld 'n ruimtevaarder te word, om lugskepe te ontwerp of om met diere te werk. Terwyl sommige studente dié droom goed nagevors het en ingeligte besluite geneem het, het ander net vasgehou aan die fantasie of lewendroom en eers op universiteit agtergekom dat dit 'n swak basis vir 'n beroepskeuse was.

Die verwagtinge wat studente met toetreding het ten opsigte van die universiteitsvakke wat hulle neem of moet neem, is dikwels problematies. Die meeste vakke aan die universiteit is heeltemal nuut en die studente het geen of min voorkennis daarvan. Suksesvolle eerstejaarstudente in Nel (2006:159) se ondersoek het aangedui dat hulle as eerstejaars geen idee gehad het om ten opsigte van die inhoud of die assessering te verwag nie. So, byvoorbeeld, het 'n student wat BA Beeldende Kuns studeer, geoordeel dat sy goed voorbereid was daarvoor. Sy het uitstekend in kuns op skool gevaar en het geglo dat sy weet waarvoor sy haar inlaat. Maar niks kon haar voorberei vir die program aan die Universiteit nie: "It's not about painting, you have a world to compete against." In aansluiting hiermee het risiko-studente in Eiselen en Geysler (2003:126) se ondersoek aangevoer dat hulle goed gedoen het in 'n spesifieke vak op skool en op grond daarvan op 'n studierigting besluit het. Dit verwagting was dat indien jy goed gevaar het in 'n spesifieke vak op skool, jy ook op universiteit in die vak goed sal doen. Die meerderheid studente wat die ABVR in Bitzer en Troskie-de Bruin (2004:123,124) by die aanvang van die akademiese jaar ingevul het, het die persepsie gehad dat hulle rekenaargeletterdheid was, maar het heelwat later uitgevind dat hulle persepsie oor hulle vermoë nie gereflekteer het in die punt wat hulle vir opdragte ontvang het nie. Dit kan daaraan toegeskryf word dat studente die verkeerde persepsie oor die volle implikasie van 'n vak soos rekenaargeletterdheid het en wat op 'n hoër opvoedkundige vlak van hulle verwag word (Bitzer & Troskie-de Bruin 2004:123,124). Eerstejaarstudente in Nel (2006:172) se ondersoek stel voor dat meer inligting oor vakke vóór die aanvang van studie aan studente beskikbaar gestel moet word. Die inligting in die jaarboeke is onvoldoende.

3.4.2.3 Verwagtinge oor die verhouding met dosente

Sedumedi (2002:168) het in sy ondersoek na die persepsies en verwagtinge van sielkunde-eerstejaars aan die Universiteit van die Limpopo (voorheen die Universiteit van die Noorde) bevind dat die studente se verwagting van die dosente verskil van die werklikheid en dat dit 'n indirekte oorsaak van akademiese mislukking is. Studente het van dosente verwag om beskikbaar te wees, hulle probleme te verstaan en tegemoetkomend te wees. Die meeste studente in die studie was afkomstig van benadeelde omstandighede en hulle het groter begrip van dosente verwag ten opsigte van die moontlike negatiewe invloed hiervan op hulle akademiese vordering. Hulle het verwag dat dosente ondersteunend sal wees indien hulle nie sluitingsdatums haal vir die inhandiging van take of 'n dag later op kampus opdaag na 'n naweek as gevolg van finansiële probleme (Sudumedi 2002:171). In Lowe en Cook (2003:72) se ondersoek in die Verenigde Koninkryk na studente-verwagtinge, het eerstejaarstudente twee maande na hulle toetrede tot hoër onderwys aangedui dat hulle verwagtinge oor die vriendelikheid en hulpvaardigheid van die dosente nie realiseer het nie.

3.4.2.4 Eksaminering- en assesseringsverwagtinge

Assesseringspraktyke speel 'n deurslaggewende rol in studentesukses (Astin, 1996:124,125). Inhoud en assessering behoort in pas met mekaar te wees om te voorkom dat studente ten opsigte van wat en hoe hulle behoort te leer verward is (2003, Case soos aangehaal in US, 2005d). Dit is vir 'n eerstejaar baie moeilik is om te weet wat om te verwag ten opsigte van die assessering van verskillende modules (Eiselen & Geyser, 2003:127; Nel, 2006:168; Frick, 2007b). Sommige modules fokus op werkstukke en ander op klastoetse; vir sommige modules moet studente uit die handboek werk, by ander is die notas belangrik. Dan is daar nog dié met tutoriaalklasse en -toetse en dié wat WebCT (WebStudies, 'n e-onderrig- en leerondersteuningsprogram aan die US) gebruik, of nie. Vir studente in die Lettere en Sosiale wetenskappe was al die skryfopdragte en leeswerk 'n verrassing. Dit is baie moeilik om agter te kom watter module wat vereis. Departemente in dieselfde fakulteit het nie dieselfde wyse van assessering nie en wanneer studente aan twee fakulteite studeer, byvoorbeeld BComm Regte, raak dit nog meer kompleks. Op skool het die studente as leerders geweet hoe 'n vraestel vir 'n spesifieke vak gaan lyk – as eerstejaars het hulle nie 'n idee gehad wat om in die eksamen vir 'n spesifieke module te verwag nie. Na die eerste toets of eksamen raak dit beter, want dan het hulle beter insig gekry. Studente in die Natuurwetenskappe was van mening dat hulle het nie regtig geweet hoe om te leer nie en wat relevant was nie. Aanvanklik het hulle nog teoreties geleer en word dan uitgevang in die eerste toets met toepassingsvrae. Die eerste toets van elke module in

die eerste jaar, is 'n vreesaanjaende ervaring omdat eerstejaars nie geweet het wat om te verwag nie (Nel, 2006:168).

3.4.2.5 Eerstegenerasie-studente en skoolklassifikasie

Daar is wel 'n verskil in verwagtinge ten opsigte van eerstegenerasie-studente en studente van onderwysbenadeelde omgewings en dié studente vanuit meer bevoorregte skole en met ouers wat self in hoër onderwys studeer het. Die suksesvolle eerstejaarstudente vanuit bevoorregte skole in Nel (2006:158) se ondersoek het oorwegend aangedui dat hulle verwagtinge voor die aanvang van die Universiteit redelik realisties was. Die meeste studente voel hulle is vooraf goed “gewaarsku” en “bang gepraat” deur studente en oud-studente. Studente met broers, susters of familieledes wat studeer het, was ook van mening dat hulle goed voorbereid was en het geweet wat om te verwag. Sommige van die studente het ook nie veel vooraf oor die Universiteit gedink nie – universiteitstudie was net die volgende logiese stap en as 'n student op skool hard gewerk het, was die pas by die universiteit nie 'n verrassing nie. (Vergelyk ook in hierdie verband Terenzini et.al. (1994), 2.5.2).

In teenstelling hiermee, is eerstegenerasie-studente onvoorbereid ten opsigte van hulle verwagtinge oor hoëronderwysstudie (Richardson & Skinner, 1992:31; Pascarella et.al., 2004:250). Alhoewel studente al op skool gewaarsku is dat die hoëronderwysomgewing gaan verskil van dit waaraan hulle op skool gewoond is, was die verandering vir die meeste eerstegenerasie-studente nog steeds oorweldigend (Thomas & Quinn, 2007:90). In Thomas en Quinn (2007:87,89) se ondersoek lyk dit asof eerstegenerasie-studente se verwagtinge nie in pas was met die realiteit van hulle studiekeuses nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die min leiding wat hulle as eerstegenerasie-studente van hulle familie ontvang het. Met min of geen ervaring van hoër onderwys in hulle familie of portuurgroep nie, het hulle nie geweet wat om te verwag nie en het hulle dikwels verward, verlore en buite beheer gevoel. In aansluiting hiermee, was die studente in Richardson en Skinner (1992:32) se ondersoek na akademiese sukses dit eens dat studente vanuit tradisionele families waar daar 'n geskiedenis van hoër onderwys is, meer realisties voorberei is vir hoër onderwys. Thomas en Quinn (2007:87) stel dit soos volg:

“These students were disadvantaged by having less access to parental capital to help them inform their choices, and less social capital to gain further information from institutions” (Thomas & Quinn 2007:87).

Seymour en Hewitt (1997:328) voer aan dat die leerders vanuit oorwegend “minority high schools” in hulle studie dikwels nie verwag om as gevolg van hulle agterstande op skool akademies goed te doen nie. Hulle vergelyk hulleself reeds vroeg in die jaar met hulle portuurgroep uit meer bevoorregte skole en voel dan minderwaardig en onbevoegd. Volgens Seymour en Hewitt verlaat menige hoër onderwys nog voordat hulle ’n poging aangewend het om hulle agterstande te oorkom.

3.4.3 Akademiese aanpassing

Uit die literatuuronderzoek blyk dit dat die akademiese oorgang van skool na universiteit nie net skolasties van aard is nie maar ook studente se eienskappe, gewoontes en vaardighede betrek. Die verandering in die benadering tot onderrig en leer is vir die meeste eerstejaarstudente ’n moeilike uitdaging in die oorgangsproses (Thomas & Quinn, 2007:89). Eerstejaarstudente aan die histories swart hoëronderriginstelling, UWK, het gevind dat daar ’n groot verskil is in onderrig- en leerbenadering tussen skool en universiteit - waarop hulle nie voorbereid was nie. Op skool is hulle aangemoedig om passiewe leerders te wees, terwyl universiteitstudie studente dwing om aktief betrokke te raak by verskillende benaderings tot leer. Daar is van hulle verwag om ondersoekend te wees en om onafhanklik te leer. Volgens die studente het skool hulle nie voorberei vir die akademiese eise wat hoër onderwys in hierdie opsig stel nie (Maxakato:1999:83,84). Die ondersoekgroep eerstegerasie-studente in Thomas en Quinn (2007:89) se studie het nie net die verskillende leer- en onderrigstyle nie, maar veral die meer “volwasse” onderrigbenadering en klem op onafhanklike leer aangetoon. Volgens hierdie studente was die klasse groot en was daar min interaktiewe en praktiese werk. Studente het dit ook moeilik gevind om vir hulp te vra. Seymour en Hewitt (1997:93) beskryf die akademiese oorgang soos volg:

“To survive the constant round of assignments, problem sets, tests, lab work and reports required by several courses simultaneously, class work had to take precedence over all other educational interests, personal relationships, athletic commitments, social life, paid employment, leisure and sleep.”

In hierdie afdeling word sommige aspekte van die akademiese oorgangsproses bespreek. Soos reeds beklemtoon, staan hierdie temas nie in isolasie nie, maar is daar deurlopend interafhanklike verbande teenwoordig. Die temas wat bespreek gaan word, is die volgende:

- Skolastiese prestasie
- Dosente-verhouding en die leer- en onderrigsituasie

- Hoërvlak kognitiewe denke
- Toename in werkslading en volgehoue harde werk
- Gemotiveerdheid, selfvertroue en 'n positiewe ingesteldheid
- Verantwoordelikheid, selfdissipline en onafhanklike werk
- Studievaardighede en tydsbestuur
- Doelwitstelling
- Taalvaardigheid
- Klasbywoning
- Studie- of programkeuse
- Akademiese steunprogramme

3.4.3.1 Skolastiese prestasie

Oor jare heen is daar wêreldwyd, maar ook in Suid-Afrika, 'n verskeidenheid ondersoekes gedoen om te bepaal waarom soveel studente sukkel om die gaping tussen skool en universiteit te oorbrug (US, 2003b:1). As deel van hierdie proses probeer navorsers om vas te stel of daar 'n verband tussen die matriekeindeksamen en die eerstejaarprestasie van nuwelingstudente bestaan. In die lig van die inflasie van matriekpunte wat die toenemend die prestasie van voornemende studente verduister (vergelyk 2.3.3), die toename in studente uit opvoedkundig benadeelde gemeenskappe waar die groot verskille in die gehalte van onderrig tussen verskillende skole in ag geneem moet word en die klem op die monitering van onderriggehalte, is dit belangrik om die voorspellingswaarde van matriekresultate te ondersoek (US, 2003b:1).

Volgens opvoedkundige kenners is swak akademiese pre-universitêre prestasie, met ander woorde skolastiese prestasie, een van die belangrikste veranderlikes wat op akademiese risiko kan dui (Chase & Jacobs, 1989:403; McGrath & Braunstein, 1997; Johnes, 1990; Yorke, 1999:26; 2002:35; Foxcroft & Stumpf, 2005:12). Lourens en Smit (2003:173) het in hulle studie oor eerstejaarsukses aan die Technikon Pretoria (tans bekend as die Tswane Universiteit vir Tegnologie) gevind dat die graad 12-gemiddeld wel die beste voorspeller is van moontlike akademiese sukses. Eiselen en Geysers (2003:120) vind ook in hulle studie na risikostudente en presteerders dat daar wel 'n betekenisvolle verskil in M-tellings (toelatingsmeganisme tot die Universiteit van Johannesburg) tussen die twee groepe is. Die risikostudente se gemiddelde telling was 16.2 en die presteerders 29.82. Navorsing gedoen deur Behr (1985:111), Jawitz (1995:103) en Foxcroft en Stumpf (2005:12) bevestig ook dat matriekpunte wel goed met akademiese sukses op hoëronderwysvlak korreleer. Die voorspellingswaarde van eindeksamenuitslae in die konteks van toelating tot hoër onderwys, toon korrelasies van tussen 0.20 en 0.40 wat ooreenstem met nasionale en

internasionale maatstawwe (Foxcroft & Stumpf, 2005:12). Die praktyk om eindeksamenuitslae as enigste of primêre kriterium vir universiteitstoelating te gebruik, is ook algemeen in lande soos Australië en Amerika (Fraser & Killen, 2003:254). In die Australiese konteks het McKenzie en Schweitzer (2001) ook 'n positiewe verband tussen skool en eerstejaaruniversiteitresultate gevind.

Foxcroft en Stumpf (2005:12) toon egter aan dat die korrelasie tussen matriekuitslae en akademiese prestasie op universiteit van fakulteit tot fakulteit verskil. Vir programme met hoër toelatingsvereistes, byvoorbeeld Aptekerswese, is die korrelasies beter as vir byvoorbeeld die sosiale wetenskappe of opvoedkunde wat laer toelatingsvereistes stel. Alhoewel Lourens en Smit (2003:174) ook bevind het dat graad 12-punte die beste voorspeller is van nuwelingsstudente se akademiese prestasie, toon hulle aan dat dit nie so 'n betekenisvolle veranderlike vir die voorspelling van sukses in die tweede en derde akademiese jaar is nie.

Tog meen sommige kenners dat die waarde van skolastiese prestasie as voorspeller van akademiese sukses beperk is (Larose & Roy, 1991:171; Fraser & Killen, 2003:254; US, 2003b:3,4). Seymour en Hewitt (1997:84) dui aan dat studente se resultate in gestandaardiseerde toetse, byvoorbeeld in wiskunde, nie noodwendig 'n voorspeller van akademiese sukses is nie. 'n Student met 'n goeie en natuurlike aanleg vir Wiskunde het en wat goed presteer het in dié toetse, mag dalk nie die mas aan 'n universiteit opkom nie as gevolg van 'n gebrek aan effektiewe studievaardighede, gewoontes of dissipline. In aansluiting hierby voer Huysamen (2001:144) aan dat die voorspellers van moontlike universiteitsprestasie in kognitiewe en nie-kognitiewe veranderlikes verdeel word. Die kognitiewe veranderlikes verwys na komponente soos matriekpunte en aanlegtoetsstellings, terwyl nie-kognitiewe veranderlikes verwys na onder meer persoonlikheidseienskappe en belangstelling. Nie-akademiese faktore soos onderrigstrategieë, studente se benadering tot studie, motivering, interaksie tussen studente en die akademiese en sosiale sisteme van die universiteit, kulturele verwagtinge, psigososiale faktore en nog baie meer, het 'n invloed op studente se studiesukses (Fraser & Killen, 2003:254). Larose en Roy (1991:171) toon aan dat verskeie studies wat nie-akademiese komponente soos studente se opvoedkundige doelwitte, sosiale integrasievaardighede, leierskapspotensiaal en die positiewe selfkonsep as gelyke, indien nie sterker, voorspellers van studente se potensiële sukses beskou. 'n Studie aan die US na 'n groep studente wat die Universiteit in 2001 en 2002 vroeg verlaat het of die wat so swak presteer het dat hulle hulle studies na die eerste semester moes staak, se matriekuitslae het die hele spektrum punte gedek. Daar is selfs in hierdie groep studente met skoolpunte hoër as 100%. Daar is ook heelwat studente wat goeie eerstejaarsresultate behaal het ten spyte van swak matriekuitslae. Dit bevestig die aanname dat goeie akademiese vermoë nie noodwendig 'n voldoende voorspeller vir sukses aan 'n universiteit is nie (US, 2003b:3,4). Larose en Roy (1991:172;174) is van

mening dat dit veral studente met swak skoolstudiese uitslae (risikostudente) is waar nie-akademiese veranderlikes die grootste rol in hulle akademiese sukses kan speel. Vir hoë risikostudente, speel affektiewe, sosiale en kognitiewe vaardighede 'n belangriker rol in akademiese prestasie in die eerste semester van die eerste jaar as akademiese potensiaal (Larose & Roy, 1991:176).

(i) Studente vanuit opvoedkundig-benadeelde omstandighede

Daar moet ook in ag geneem word dat die voorspellingswaarde van die matriekuitslae ten opsigte van opvoedkundige agtergrond verskil (Van Heerden, 1992:39; Foxcroft, 2006:62). Huysamen (2001:148) het in sy studie na die verband tussen matriekprestasie en eerstejaarprestasie vir agt opeenvolgende innames aan die Universiteit van die Vrystaat bevind dat die korrelasie tussen skoolindeksamenpunte en eerstejaarseksamenpunte konsekwent hoër vir wit as vir swart studente was. Ook aan die US is daar in 'n studie oor nuwelingeerstejaarstudente se prestasie aan die Universiteit Stellenbosch, groot verskille van ongeveer 20% by die vier bevolkingsgroepe (wit, swart, bruin en Indiër) tussen die mediaan skool- en eerstejaarsprestasie gevind. (US, 2003b:3). Huysamen (2000:147) voer aan dat dit die gevolg is van die swak skoolopleiding van swart studente in 'n benadeelde sisteem en dui ook op die swak voorspellingswaarde van matriekpunte vir veral swart studente vanuit benadeelde skoolstelsels wat nie hulle volle potensiaal kon ontwikkel het nie. Dit sluit ook aan by die bevinding aan die Nelson Mandela Metropolitan Universiteit dat matriekeindeksamenresultate verskillend voorspel vir kandidate wat hulle matriek in hulle eerste of tweede taal afgelê het. Die korrelasie is sterker vir dié kandidate wat hulle matriek in hulle eerste taal geskryf het (Afrikaans- en Engelssprekende studente) teenoor kandidate wat dit in hulle tweede taal afgelê het (Xhosa-sprekende studente) (Foxcroft & Stumpf, 2005:13).

In Enslin, Button, Chakane, De Groot en Dison (2006:445,446) se ondersoek na alternatiewe toelatingsroetes vir swart (*African*) studente aan Wits wat nie aan die vereistes voldoen nie, het hulle bevind dat hierdie studente se persoonlike karaktereienskappe en predisposisies (aanleg) tot leer, moontlike indikatore van akademiese sukses is. So byvoorbeeld gebruik Wits 'n biografiese vraelys (*the Biographical Questionnaire*) om hierdie eienskappe te identifiseer en leerders wat nie aan die akademiese vereistes voldoen nie, op 'n alternatiewe wyse tot die Fakulteit Geesteswetenskappe toe te laat. Vir die periode 1997 tot 2003 was daar geen betekenisvolle verskil tussen die studente (met dieselfde opvoedkundige agtergrond) wat op die alternatiewe roete toegelaat is teenoor die wat op grond van die normale roete toegelaat is nie. Ongeveer 81% van die swart (*African*) studente wat deur die alternatiewe roete toegelaat is, het hulle eerste jaar geslaag in vergelyking met 80% van die normale roete op grond van skoolpunte. Die

navorsers kom tot die slotsom dat vir die meeste studente, veral vanuit onderwysbenadeelde omstandighede, skoolpunte nie noodwendig die beste voorspeller van sukses is nie.

Van der Merwe en De Beer (2006:547,558) het ook in hulle studie tot dieselfde gevolgtrekking gekom. Voorheen benadeelde studente se vermoëns en vaardighede behoort nie gemeet moet word nie, maar wel hulle potensiële vermoë om in 'n positiewe leeromgewing te presteer. In hierdie verband het hulle betekenisvolle statistiese data ingesamel wat daarop dui dat nuwe dinamiese potensiaal-meting toetse (spesifiek die LPCAT voor- en natoets) 'n beter voorspellingswaarde het vir hierdie studente as konvensionele statistiese metings van kognitiewe vermoë en eindeksamenresultate. In die konteks van die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel (vergelyk 2.2 en 2.3.2), kan skool-eindeksamenresultate nie in isolasie as seleksiekriteria vir hoër onderwys gebruik word nie (Van der Merwe & De Beer, 2006:588).

(ii) Nuwe skoolkurrikulum en die Nasionale Senior Sertifikaat

Matrikulasievystelling word alreeds etlike dekades lank as die enigste werklike vereiste vir universiteitstoelating gestel. In die lig van die nuwe skoolkurrikulum en die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) vir 2008 waar matrikulasievystelling uitfaseer word (vergelyk 2.3.4 vir meer besonderhede), voer Huysamen (2003:45) aan dat dit onwys vir universiteite sal wees om die skool-eindeksamenprestasie as voorspeller van universiteitsprestasie te ignoreer. Volgens Fraser en Killen (2003:254) beteken die kurrikulumveranderinge egter dat navorsing oor die verband tussen matriekpunte en universiteitsprestasie nou as problematies beskou moet word. Dit is nie net die skoolomgewing wat bedag moet wees op universiteitsvereistes nie, maar die universiteitsomgewing moet ook kennis neem van dit wat op skool aan die gebeur is. Dit is baie belangrik dat daar met sorg na die nuwe skoolvakinhoudes gekyk moet word en hoe dit aansluiting sal vind by die Universiteit se eerstejaarsvakke (US, 2006:32).

Orkin (2006:xi) voer aan dat die gebrek in vertroue in die matriekeindeksamen manifesteer in hoëronderwysinstellings wat vanaf 2008 hulle eie toelatingstoetse administreer. So, byvoorbeeld, is die doel van die US se toegangstoetsbattery om aan die Universiteit 'n eie maatstaf te bied om vlakke van gereedheid te meet, 'n korrigerende effek op simbole-inflasie te hê, belangrike aanvullende inligting te bied en die NSS-uitslae in 2008 en daarna te yk. Die kern van die US se nuwe Toegangsmoed is die gebruik van skool- en toegangstoetspunte in 'n 6:4-verhouding waar die graad 12-eindeksamenpunte 60% en die TGT-resultate 40% weeg. In die lig van die onsekerheid oor die betekenis en waarde van die graad 12-punte binne die nuwe skoolkurrikulum, is die verwagting dat die 6:4-verhouding goeie resultate sal lewer en die TGT-punte 'n belangrike aanduiding vir voorbereiding vir universiteitstudie sal word (US, 2007c:3).

Foxcroft en Stumpf (2005:17) is bekommerd oor NSS-dokumentasie waarin herhaaldelik beklemtoon word dat die NSS as enkele meetinstrument vir toegang tot hoër onderwys gebruik moet word en dat daar geen parallelle sisteme aan hoëronderwysinstellings behoort te wees wat van addisionele toetsing gebruik maak nie. Deur slegs op die prestasie in die NSS staat te maak, is egter nie tot voordeel van goeie assesseringspraktyke of verbreding van toegang tot hoër onderwys nie. Navorsingsresultate het aangetoon dat goeie assesseringspraktyke 'n verskeidenheid maatstawwe of meetinstrumente vereis om die geldigheid van assessering in die geheel te verbeter.

In die lig van die onsekerhede ten opsigte van die voorspellingswaarde van die NSS, is dit belangrik om van addisionele toetsbatterye gebruik te maak om die voorspellingswaarde te verbeter. Sodoende kan die regte studente geselekteer word vir universiteitstudie om in pas te wees met die DvO se klem op hoër vlakke van effektiwiteit soos gemeet aan hoër deurvloeikoerse (Foxcroft & Stumpf, 2005:19). In hierdie opsig verwys Yeld (2005:49) daarna dat die toelatingstoetse wat by die UK gebruik is, nie die opwaartse tendens (simbole-inflasie) getoon het soos sigbaar is in die NSE-resultate nie (vergelyk 2.3.3). Hierdie toetse het dus 'n korrigerende effek op die simbole-inflasie. Volgens Kivilu (2006:35) administreer hoëronderwys hulle eie toelatingseksamens ten einde hulleself te beskerm teen swak kwaliteit matrikulante en om die standaard van toetreders te verhoog.

3.4.3.2 Dosente-verhouding en die leer- en onderrigsituasie

Die skielike aanpassing by groot klasse en die gebrek aan individuele aandag is vir eerstejaarstudente 'n groot aanpassing (Eiselen & Geysers, 2003:126; Nel, 2006:171; Frick, 2007b). Eerstejaarstudente is dikwels ontnugter deur die afstand tussen student en dosent (Thomas & Quinn, 2007:89; Sedumedi, 2002:171). Dit sluit aan by hulle dikwels onrealistiese verwagtinge oor hulle verhouding met dosente (vergelyk 3.4.2.3). In Richardson en Skinner (1992:33) se studie na die akademiese vordering van eerstegenerasie-studente, kla studente oor die min interaksie tussen studente en dosente. Hulle toon aan dat akademici dikwels net vyf ure per week vir 'n paar honderd studente beskikbaar is. Studente verwag van dosente om meer intensiewe terugvoer te gee ten opsigte van hulle vordering sodat moontlike probleme geïdentifiseer kan word (Sedumedi, 2002:171; Frick, 2007b). Maar gegewe die dosent-student-ratio in 'n eerstejaarklas is dit bykans onmoontlik om elke student individueel te monitor (Sedumedi, 2002:171). Dit is ook nie altyd vir dosente moontlik om vir studente beskikbaar te wees nie. Dosente is dikwels so besig dat sommiges slegs een uur per week beskikbaar het om studente te spreek. Die vroeëre oopdeurbeleid is ook hiermee iets van die verlede.

Dosente se houding en optrede speel 'n betekenisvolle rol in akademiese sukses of mislukking (Schmelzer, Schmelzer, Figler & Brozo, 1987:265). Killen (1994:207) en Schmelzer et.al. (1987:264) het in hulle studies bevind dat studente onder andere hulle dosente blameer vir swak akademiese prestasie. Volgens studente is die dosente nie in voeling met studente se behoeftes nie, is hulle aanbiedings vervelig, opdragte onduidelik, gebruik hulle onvanpaste assesseringsmetodes, oorlaai hulle die kurrikulum en is hulle verwagtinge te hoog (Killen, 1994:207). Aan die ander kant is dosente van mening dat ongereelde klasbywoning, gebrek aan selfdisipline, te veel steun op leiding van dosente, swak geletterheidsvaardighede, 'n gebrekkig akademies vermoë, te min inspanning en studente se gebrek aan aanpassing by 'n hoër kognitiewe begripvlak, die oorsake is van akademiese mislukking (Killen, 1994:207). Die eerstejaarstudente aan die UWK het rapporteer dat hulle geen interpersoonlike verhouding met hulle dosente het nie. Sommige ervaar hulle dosente as ontoeganklik en dat hulle nie werklik omgee nie. Hulle onderrigstyl was ook vaal en vervelig (Maxakato, 1999:94). Ook aan die US het suksesvolle eerstejaarstudente die ontoeganklikheid van dosente as 'n probleem in die oorgangsfase identifiseer. Die meerderheid studente met wie onderhoude gevoer is, het in hulle eerste jaar sommige van hulle dosente se houding as negatief en ontoeganklik ervaar. Studente wil graag die vrymoedigheid hê om met die dosente kontak te maak en te weet dat hulle ondersteun sal word. Studente voel dosente raak geïrriteerd en wil nie betrokke raak by hulle probleme nie en sommige is net nie hulpvaardig nie. Hulle is ook nie na-uurs beskikbaar nie. Dit is volgens die teikengroep baie keer moeilik om deur die loop van die klasure by dosente uit te kom (Nel, 2006:168,171).

Dosente se entoesiasme, toeganklikheid en interaksie met studente motiveer hulle (Frick, 2007b). Ferreira (1992:293,298) het in haar ondersoek na die oorgangsfase aan die UP bevind dat die onderrigvaardighede van dosente kan bydrae tot die vergemakliking van die oorgang van skool na universiteit. "Stel dosente aan wat weet hoe om klas te gee, wat studente kan motiveer en wat omgee vir die welwees van eerstejaars" (Nel, 2006:169). Volgens eerstejaars in Nel (2006:168,170) se ondersoek na risiko en sukses aan die US moet die universiteit die beste dosente in die eerste jaar aanstel sodat die regte fondament gelê kan word. Goeie dosente en goeie onderrigstrategieë help met akademiese sukses in die eerste akademiese jaar. Volgens hulle het baie dosente egter nie die nodige onderrigstrategieë of entoesiasme om studente se aandag te behou, die inligting effektief oor te dra of die student interaktief by die klas te betrek nie. Swak dosente kan jou demotiveer. Studente was van mening dat dosente aangestel word omdat hulle goeie navorsers is, maar nie goeie dosente nie. Studente stel ook voor dat nuwe dosente se klasgevaardighede eers "gekrit" moet word voordat hulle 'n aanstelling kan kry. Baie klasse is vervelig en die dosente doen nie genoeg om die aandag van die studente te behou nie. Dosente doen nie moeite nie – daarom doen die studente in hulle klas ook nie moeite nie. Sommige dosente lees bloot die handboek voor. Volgens die

studente met wie onderhoude gevoer is, is die dosente ongelooflik slim, maar hulle inspireer 'n mens nie om van hulle studieveld te hou nie. Baie het geen kommunikasievaardighede nie. Studente voel dat dosente passievol oor hulle vakgebied behoort te wees en hulle moet klasgee "as mense" – nie noodwendig as akademici nie. Hulle moet meer mensgerig wees. Dosente moet ook in ag neem dat eerstejaars geen voorkennis het van die meeste vakke nie. Swak onderrigstrategieë het 'n direkte invloed op die swak klasbywoning van studente. Volgens suksesvolle studente sal klasbywoning toeneem wanneer die kwaliteit van onderrig verbeter. Klasbywoning moet, volgens die respondente, waarde toevoeg.

Maxakato (1999:84) is van mening dat groot klasse interaktiewe onderrigmetodes bemoelijk en dosente ook gefrustreerd voel hiermee. Hulle sou graag meer deelnemende klasse wil aanbied. Groot klasse is 'n hindernis vir effektiewe leer en onderrig (Maxakato, 1999:84). Tog beveel Maxakato (1999:97) aan dat dosente se onderrigvaardighede in groot klasse moet verbeter en alternatiewe wyses om interaksie te fasiliteer ondersoek moet word. Alhoewel leer- en onderriggehalte bevoordeel word deur kleiner klasgroepe, is groot klasse 'n realiteit en moet maniere gevind word om sulke groepe optimaal te hanteer deur byvoorbeeld tutoriale of e-leerhulpmiddels (US, 2006:38).

3.4.3.3 Denkvaardighede

Eerstegenerasie-studente in Richardson en Skinner (1992:31) se studie beklemtoon die belangrikheid daarvan dat nuwelingstudente gereed moet wees vir die algemene kognitiewe ontwikkeling wat met hoëronderwysstudie gepaard gaan. Die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede speel 'n belangrike rol in studentesukses (Frick, 2007b). Nakasa (2003:178) het in sy studie na onvoorbereide studente aan Suid-Afrikaanse teknikons gevind dat 'n gebrek aan hoër kognitiewe vaardighede, in samehang met 'n gebrek aan taalvaardighede in Engels (die onderrigtaal aan die instellings in sy studie), 'n belangrike deel uitmaak van die omvang van onvoorbereidheid vir hoër onderwys.

Die lepelvoer- agtergrond wat die meeste eerstejaars op skool gehad het, maak dit vir hulle moeilik om aan te pas by die hoër orde denke wat van hulle aan 'n universiteit verwag word (Mumba et.al., 2002:153,154; Nel 2006:164; Frick, 2007b). Skool fokus meestal op 'n reproduksie van die onderwyser en die handboek se kennis en inhoude, terwyl universiteitstudie die vermoë vereis om krities en wyer te dink, te redeneer en om kennis te internaliseer (Mumba et.al., 2002:153; Nel 2006:164). Op universiteit verander die benadering tot die werk heeltemal. Studente kan nie meer alles in detail leer ("papegaaileer") nie en moet in staat wees om die groter prentjie te sien en die kennis toe te pas. Veral in studierigtings soos Natuurwetenskappe en Ingenieurswese, is die toepassing baie belangrik. In die Regte is dit weer belangrik dat studente hulle eie

menings moet kan vorm en kan staaf of verdedig (Nel, 2006:164). Sommige eerstejaars in Frick (2007b) se ondersoek na akademiese sukses het aangetoon dat dit vir hulle 'n moeilike aanpassing was om hulle eie opinie te lug, want hulle was nie op skool daaraan gewoond nie.

3.4.3.4 Toename in werkslading en volgehoue harde werk

Die vinnige toename in die werkslading is een van die belangrikste faktore wat die akademiese aanpassingsproses in die eerste universiteitsjaar beïnvloed (Van den Heever, 1992:360; Seymour & Hewitt, 1997:3; Maxakato, 1999:84; Yorke, 1999:41; Boyuwoye, 2002:280; Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:124; Frick, 2007b). Studente voel oorweldig deur die hoeveelheid werk en die werktempo wat gehandhaaf moet word (Seymour & Hewitt, 1997:88). Vir die student wat nie akademies goed deur hulle skole voorberei is nie en wie se studievaardighede gebrekkig is, was die werkslading soms onmoontlik om te hanteer (Seymour & Hewitt, 1997:93). Van die onsuksesvolle eerstejaars aan die US het ook aangedui dat hulle die werkslading heeltemal onderskat het. Hulle was nie voorbereid op die groot werkslading nie en het agter begin raak. Hulle het, soos op skool, die werk gelos tot op die nippertjie net voor die eksamen. Volgens sommige was die akademiese sprong tussen skool en universiteit wat werkslading betref, net te groot. Van die studente was ook eerlik genoeg om te erken dat hulle net nie hard genoeg gewerk het nie (Nel, 2006:149). Selfs die suksesvolle eerstejaarstudente in Nel (2006:158) se ondersoek het aangedui dat die werksvolume 'n groot skok was. Niks kon hulle daarop voorberei nie. Hulle het verwag dat dit baie werk gaan wees, maar nie só baie nie. Op skool het hulle geglo dat hulle baie hard werk, maar as hulle nou terugkyk, was dit eintlik net "spoon feeding." Sommige studente het aangedui dat die werk nie soseer moeilik is nie, dit is net so baie (volume). Volgens sommige studente is hulle hele matriekjaar basies in een universiteitshandboek saamgevat. Op skool kon hulle eintlik, in retrospek, wegkom met min werk – nou nie (Nel, 2006:158).

Op universiteitsvlak neem die werkslading en hoeveelheid tyd wat benodig word om die lading te hanteer skerp toe, en studente is dikwels nie in staat om effektief aan te pas nie. Dit kan ook wees dat hulle nie die eise van die werkslading korrek skat nie, of omdat hulle nie weet hoe om hulle tyd effektief te bestuur nie (Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:124). In Bitzer en Troskie-de Bruin (2004:124) se studie na studentepersepsies, het meer studente met 'n B- of C-skoolgemiddelde aangedui dat hulle probleme gehad het om die werkslading op skool te hanteer as D-gemiddeldes. Dit kan daarop dui dat D-gemiddelde kandidate nie die korrekte persepsie gehad het van die hoeveelheid inspanning wat benodig word om die werkslading te hanteer nie. Indien hierdie verkeerde persepsie van die eise van die akademiese taak voortduur, staan hierdie studente 'n groot kans om akademies te misluk. Tinto (1993:42,42) bevestig ook die positiewe korrelasie tussen inspanning ("effort") en akademiese sukses. Tait et.al. (2002:181) bevind in hulle studie na

die persepsies van eerstejaars in die Regte aan 'n histories swart universiteit, dat dit lyk asof die studente 'n persepsie het dat hulle sukses meer afhanklik is van die vertoning van die dosent as van hulle eie pogings. Die studie het gevind dat studente nie hulle eie deelname of inspanning as 'n betekenisvolle invloed op die leerproses sien nie. Dit sluit aan by die belangrike rol wat verantwoordelikheid in akademiese sukses speel (vergelyk 3.4.3.6).

Die enigste manier, volgens suksesvolle eerstejaars in Nel (2006:161) se ondersoek, om die groot volumes werk op universiteit te hanteer, is om die gewoonte aan te leer om konsekwent en deurlopend hard te kan werk. Dit beteken dat studente elke dag die werk wat hulle in die klas gedoen het, moet deurgaen. Dit moet 'n vaste roetine word. Dit is ook belangrik om van die begin af by te bly en niks uit te stel nie, aangesien daar eenvoudig net nie tyd is om in te haal as 'n mens eers agter geraak het nie. Om elke aand gedissiplineerd te werk en die dag se klasnotas deur te gaan, verg baie selfdissipline en goeie beplanning. Dit sluit aan by selfdissipline en effektiewe tydsbestuur (vergelyk 3.4.3.6 en 3.4.3.7). In Eiselen en Geysler (2003:126) se studie na die verskille tussen presteerders en risiko-studente, het risiko-studente aangedui dat hulle eers op universiteit geleer het om hard te werk. Presteerders, daarenteen, het reeds op skool geleer om hard te werk. In Schmelzer (1987:263) se studie na sukses en mislukking word deursettingsvermoë en harde werk as die belangrikste veranderlike in akademiese sukses deur eerstejaar geïdentifiseer.

3.4.3.5 Gemotiveerdheid, selfvertroue en 'n positiewe ingesteldheid

In Fraser en Killen (2003:257) se studie het dosente en senior studente selfmotivering as die belangrikste eienskap geïdentifiseer om sukses te verseker. Ook Maxakato (1999:93) het in haar studie 'n gebrek aan motivering as 'n indikator van akademiese mislukking identifiseer. Volgens sommige heraanzoekers in Nel (2006:160) se studie aan die US het motivering ook 'n rol gespeel in hulle gebrek aan akademiese sukses. Dit wil voorkom asof sommige eerstejaarstudente van die dosente verwag om hulle te motiveer, byvoorbeeld aan die hand van 'n beloning (Maxakato, 1999:93). In die onderhoude het suksesvolle eerstejaarstudente egter aangedui dat 'n student nie moet verwag dat ander hulle gaan motiveer nie – hulle moet dit self kan doen (Nel, 2006:160).

Hoe meer studente glo dat hulle die kognitiewe vermoë en vaardighede het om sukses te behaal, hoe beter vaar hulle akademies (Kleemann, 1994:145; Botha & Du Plessis, 2005:4). Menige studente uit voorheen benadeelde skole wat nie voldoende voorberei is vir universiteitstudie nie, het sterk potensiaal om suksesvol te studeer, maar 'n gebrek in 'n oortuiging aan hulle eie potensiaal, vermoë en 'n gebrek aan selfvertroue, kan negatief inspeel op hulle akademiese prestasie (Botha & Du Plessis, 2005:14). Hoe sterker

studente se akademiese selfkonsep is, hoe meer gemotiveerd sal hulle wees en uiteindelik ook meer gewillig om meer tyd en energie (“effort”) op hulle akademie te bestee (Troskie-de Bruin, 1999:306).

Studente se ingesteldheid moet ook positief wees teenoor hulle studies as akademiese sukses bereik wil word (Maxakato, 1999:93; Nel, 2006:161). 'n Negatiewe ingesteldheid teenoor spesifieke vakke of modules kan 'n struikelblok wees. So, byvoorbeeld, het sommige studente in Nel (2006:161) se ondersoek hulle gebrek aan sukses in 'n spesifieke module toegeskryf aan die feit dat hulle nie van die dosent gehou het nie en hulle gevolglik nie hard en deurlopend aan die module gewerk het nie. Sommige het egter aangedui dat hulle swak gepresteer het in 'n vak omdat dit hulle net nie geprikkel nie. Die vak of module was eenvoudig “boring.” Hierdie negatiewe houding kan ook 'n resultaat wees van ongemotiveerdheid. Uiteindelik kan 'n negatiewe ingesteldheid teenoor die akademie lei tot risiko. Die risiko-studente in Eiselen en Geysler (2003:127) se studie het ook bevestig dat hulle 'n negatiewe houding teenoor studie het.

Ochse (2001) waarsku egter teen oor-optimisme en 'n oorontwikkelde selfbeeld. In haar studie na selfbeeld en studenteprestasie het sy 'n negatiewe korrelasie tussen optimistiese self-persepsie en akademiese prestasie gevind. Dit is teenstrydig met die algemene teorieë in die 20^{ste} eeu wat hoofsaaklik ondersteuningprogramme gerig het op die verbetering van selfpersepsie en -vertroue. Ochse het gevind dat 'n realistiese, selfs pessimistiese, self-assessering meer bevorderlik tot akademiese sukses kan wees.

3.4.3.6 Verantwoordelikheid, selfdissipline en onafhanklike werk

Suksesvolle studente in die fokusgroeponderhoude in Nel (2006:160) se ondersoek na risiko en sukses in die eerste jaar, was dit eens dat balans een van die basiese fundamente vir akademiese sukses is. Studente moet leer om 'n balans tussen akademie, sosialisering en ander nie-akademiese aktiwiteite te kan handhaaf. Dit verg egter baie selfdissipline en medeverantwoordelikheid, want die vryheid wanneer studente in hulle eerstejaar die huis verlaat en aan die Universiteit kom studeer, is oorweldigend. Volgens die dosente en senior studente in Faser en Killen (2003:257) se studie na die persepsie van dit wat sukses verseker, identifiseer hulle ook selfdissipline as een die belangrikste veranderlikes.

Risiko-studente sukkel dikwels om selfverantwoordelikheid te neem en blameer makliker eksterne faktore vir hulle swak akademiese prestasie, byvoorbeeld ouers se inmenging, hulle keuse van 'n studierigting, hulle vakkeuses op skool geneem, negatiewe houding van dosente, die lengte en aard van die klasse, te min take en te veel toetse, 'n strawwe toetsrooster of die vriende wat hulle gekies het (Eiselen & Geysler,

2003:126,128,129). Tait et.al. (2002:177,182) beklemtoon ook dat studente selfverantwoordelikheid moet neem vir hulle eie leerproses en op hulle eie moet kan werk.

Volgens dosente aan die UWK, het studente probleme om onafhanklik te werk en is hulle nie op skool daarvoor voorberei nie (Maxakato, 1999:84). Ferreira (1992:288) bevestig in haar ondersoek na eerstejaars in die oorgangsfase dat daar selde op skool van selfstudie-aktiwiteit gebruik gemaak word. Op skool is leerders dikwels met die lepel gevoer. Op universiteit word daar van 'n student verwag om self sekere dele van die werk voor te berei. Vir eerstejaarstudente is selfstudie 'n vaardigheid wat aangeleer moet word. Die toename van die hoeveelheid take en navorsing wat op eie verantwoordelikheid gedoen moet word, vereis dat studente onafhanklik en selfstandig kan dink en kan werk (Nel, 2006:164).

Die eerstejaarstudente in Mumba et.al. (2002:153,154) en Boyuwoye (2002:280) se studie het ook aangedui dat die eise wat onafhanklike werk aan hulle in die oorgangsfase gestel is, baie stresvol was. Ongeveer twee-derdes van die ondersoekgroep in Lowe en Cook (2003:73) se studie het ook bevestig dat hulle na die eerste twee maande van studie gesukkel het om aan te pas by die onafhanklike studiestyl en om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer. Troskie-de Bruin (1999:301) kom in haar ondersoek na akademiese oorbrugging aan die US tot die slotsom dat eerstejaars sukkel om onafhanklik van hulle dosente te leer. Studente ervaar 'n konflik tussen die behoefte om meer onafhanklik te werk en hulle onvermoë om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leerproses.

3.4.3.7 Studievaardighede en tydsbestuur

Oneffektiewe studiemetodes kan lei tot akademiese risiko (Schmelzer et al., 1987:263; Van Heerden, 1992:358; Maxakato, 1999:90; Fraser & Killen, 2003:258). Volgens Eiselen en Geysers (2003:128) het die meeste risiko-studente in hulle ondersoek verkeerde studiemetodes gehad en kon hulle nie hulle tyd effektief bestuur nie. Dit was ook duidelik uit Maxakato (1999:90) se ondersoek dat eerstejaarstudente onbewus was van die verskillende studiemetodes en watter metodes hulle kan gebruik vir toetse, eksamens of werkstukke.

Suksesvolle eerstejaarstudente in Nel (2006:162) se studie het egter uiteenlopende menings oor die "regte" studievaardighede gehad. Sommiges was van mening dat 'n mens op jou "langtermyngeheue" moet staatmaak. Die student begin dus lank voor die tyd en sorg dat die kennis so vaslê dat hy/sy dit weer eendag sal kan toepas. Die student luister die eerste keer na die onderwerp in die klas, gaan dit weer 'n keer deur wanneer hy/sy by die huis of die koshuis kom, en begin daarna te studeer vir 'n toets of eksamen.

Ander studente het weer geglo dat hulle op hulle “korttermyngeheue” moet staatmaak. Party voel hulle kan net onder druk leer en begin dus ’n aand voor die tyd studeer. Hulle werk doeltreffend en gemotiveerd as dit “op die laaste minuut” is. Hulle voel ook dat dit nie so belangrik is om te onthou wat hulle geleer het nie – solank hulle net na die tyd weet waar om dit in ’n boek op te soek. Hierdie twee menings het redelik bespreking uitgelok in die fokusgroeponderhoude. Met betrekking tot inhoudsvakke (“leervakke”), byvoorbeeld sekere vakke in Lettere en Sosiale Wetenskappe of in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, was die neiging meer dat daar maar staat gemaak kan word op korttermyngeheue. In vakke waar toepassing belangrik is, byvoorbeeld in die Natuurwetenskappe, Ingenieurswese en Rekeningkunde, het studente geoordeel dat dit noodsaaklik is om op hulle langtermyngeheue staat te maak. Dit wat in die eerste jaar gedoen moet word, moet goed gedoen en verstaan word omdat dit die basis van die tweede jaar vorm.

Bitzer en Troskie-de Bruin (2004:123) rapporteer in hulle verwerking van data van die 1 868 eerstejaarstudente wat die ABVR ingevul het, dat 25% van die steekproef minder as ses uur per week aan leer en huiswerk gedurende hulle laaste skooljaar bestee het. Slegs 8.2% van die studente het meer as 20 uur per week daaraan bestee. Die studie-ure wat vereis word vir enige program in die eerste jaar van universiteitstudie, is baie meer as ses uur per week. Studente behoort ten minste 18 uur per week aan studie en tuiswerk te bestee. Onvoldoende studie-ure is dikwels ’n oorsaak vir akademiese mislukking aan ’n universiteit. Die verskil in “time on task” wat studente in hulle matriekjaar bestee het en die “time on task” wat van eerstejaars aan ’n universiteit verwag word, wek kommer. Dit kan een van die belangrikste redes wees waarom studente nie hulle eerste jaar suksesvol voltooi nie (Bitzer & Troskie-de Bruin, 2004:124). Maxakato (1999:91) het ook bevind dat die eerstejaarstudente in haar ondersoek, volgens hulle eie mening, nie voldoende ure aan hulle studies bestee nie. Hijazi en Naqvi (2006:9) het egter in hulle ondersoek aan privaat kolleges in Pakistan bevind dat daar nie noodwendig ’n positiewe korrelasie tussen studie-ure en akademiese prestasie is nie. Studente kan baie ure voor hulle boeke bestee, maar indien die studiemetode nie effektief is nie en die student nie die intellektuele vermoë het om die werk baas te raak nie, beteken die hoeveelheid ure nie veel nie.

Swak tydsbestuur hou direk verband met oneffektiewe studiemetodes en kan lei tot akademiese mislukking (Van den Heever, 1992:359; Eiselen & Geysers, 2003:126; Schmelzer, 1987:263; Frick, 2007b). Leerders het nie op skool geleer hoe om hulle tyd te bestuur nie, en dit reflekteer in hulle studiemetodes wanneer hulle in hoër onderwys studeer (Maxakato, 1999:93). Eiselen en Geysers (2003:127,128) toon aan dat risiko-studente nie altyd besef watter belangrik rol vaardighede soos tyd- en studiebestuur in akademiese sukses speel nie. Die onderskatting van die werkslading hou veral ook verband met swak tydsbeplanning. In Nel (2006:149) se studie na faktore wat ’n invloed het op akademiese sukses en mislukking, het eerstejaar-

heraansoekers aangedui dat hulle nie geweet het hoe om hulle tyd te beplan en 'n balans tussen akademiese en nie-akademiese aktiwiteite te handhaaf nie.

3.4.3.8 Doelwitstelling

Hoe hoër die vlak van studente se opvoedkundige of beroepsdoelwitte, hoe groter is die kans dat hulle hulle studies suksesvol sal voltooi (Tinto, 1993:38; Schmelzer, 1987:263). Volgens die studente wat in die natuurwetenskappe studeer het in Seymour en Hewitt (1997:67) se studie na onttrekking aan sewe Amerikaanse universiteite, is dat dit moeilik is "om te fokus" as die student nie weet waarheen hy/sy op pad is nie. Tinto (1993:40,41) toon egter aan dat dit algemeen voorkom dat nuwelingstudente onseker is oor hulle beroepsdoelwitte. Vir die meeste toetreders is hoër onderwys 'n groeiproses waartydens hulle nuwe sosiale en intellektuele ervaring bydrae tot die vorming van hulle beroepsdoelwitte. Die onsekerheid is dus nie noodwendig 'n oorsaak van uitval nie (Tinto 1993:40-41). Maar, soos menige kenners aangedui het, is die onopgeloste doelwitte ("intentions") oor 'n lang tydperk 'n besliste veranderlike wat 'n rol kan speel in onttrekking van 'n spesifieke instelling en uiteindelik hoër onderwys in die geheel (Abel, 1966; Elton & Rose, 1971; Waterman & Waterman, 1972; Frank & Kirk, 1975; Bean, 1982 en Janasiewicz 1987, soos aangehaal in Tinto, 1993:41). Om 'n spesifieke beroepsdoelwit te bereik, vereis "commitment" en inspanning (Tinto, 1993:43; Beekhoven et.al., 2004:287). Studente wat nie sterk doelwitte het en nie "committed" is nie, sukkel dikwels om die stres in die oorgangsfase te hanteer:

"The unavoidable fact is that some students are not willing to put up with the stress of transition because they are not sufficiently committed either to the goal of higher education or to the institution into which entry is first made" (Tinto, 1993:46).

3.4.3.9 Taalvaardigheid

'n Gebrek aan taalvaardighede en 'n leeskuil bied 'n ernstige uitdaging vir leer- en onderrig in veral die sosiale wetenskappe (Viljoen, 2005:42). Die eerstejaarstudente in Frick (2007b) se ondersoek na faktore wat bydra tot akademiese sukses, het aangedui dat vaardighede soos taal, lees, luister en skryf, 'n deurslaggewende rol in akademiese sukses speel. Gebrekkige vaardighede in mondelinge voordrag, debattering, skryf van essays, spel en grammatika, woordeskat en terminologie werk negatief in op sukses.

Een van die grootste redes vir uitval in hoër onderwys is die taalstruikelblokke in Engels (Boyuwoye, 2002:280; *SA student dropout shock*, 2005). Nakasa (2003:199,200) het in sy studie na akademiese

onvoorbereidheid van studente aan spesifieke Suid-Afrikaanse teknikons bevind dat die meeste onvoorbereide studente afkomstig was van plattelandse of townshipskole waar hulle meestal deur ongekwalifiseerde onderwysers in isiXhosa en isiZulu onderrig is. Wanneer hulle tot hoër onderwys toetree, sukkel hierdie studente om basiese akademiese take wat vaardighede in Engels vereis uit te voer, byvoorbeeld om notas af te neem of om vir dosente vrae te vra. Van Heerden (1992:363) en Maxakato (1999:86) het ook in hulle onderskeie studies na die sukses en prestasie van swart (*African*) studente aan UNISA en UWK gevind dat studente akademiese probleme ondervind omdat hulle nie in hulle eerstetaal, 'n Afrikataal, kan studeer nie. In die meeste gevalle is hulle nie die taal waarin hulle studeer, Engels, ten volle magtig nie. Dit het 'n negatiewe invloed op hierdie studente se hantering van studiemateriaal, die interpretasie van meerkeusevrae, die skriftelike uitdrukking van hulle gedagtes, hulle vaardigheid om 'n dosent se voordrag te verstaan en notas af te neem, asook hulle vrymoedigheid om aan gespreksessies in die klaskamer deel te neem. Van Heerden (1992:363), Chikte en Brand (1996:645) en Maxakato (1999:86) bevestig ook Nakasa se bevinding dat swart (*African*) onderwysers in townshipskole se eie taalvermoë in Engels gebrekkig is en dat dit 'n negatiewe invloed op studente se taalvaardighede in Engels aan hoëronderwysinstellings het. Die onvoorbereide studente waarna Nakasa (2003:199,200) in sy studie verwys, is ook bang om foute te maak – veral in diverse klasse ten opsigte van taal en bevolkingsgroep. Uit die navorser se ervaring is hierdie vrees veral algemeen aan histories bevoorregte instellings of multikulturele kampusse waar die onvoorbereide student in 'n ongelyke situasie meeding met eerstetaalsprekers.

Aan die US wat 'n Afrikaanse taalbeleid op voorgraadse vlak handhaaf, was die uitdagings wat taal vir Afrikaans- én Engelssprekende eerstejaarstudente stel, moeilik. Vir Afrikaanssprekendes was dit 'n aanpassing om gewoond te raak aan die Engelse handboeke. Veral in die Natuurwetenskappe is dit vir sommige studente moeilik om die terminologie te vertaal. Sommige Afrikaanssprekendes het selfs besluit om in Engels te studeer en hulle vraestelle in Engels te beantwoord sodat hulle nie tyd hoef te verspil met vertalings en om nie verward te raak met die terminologie nie. Sommige het aangedui hulle koop nie meer die Engelse handboek nie – hulle maak net staat op klasnotas en WebCT. Aan die ander kant het sommige van die Engelssprekende eerstejaars aangedui dat hulle geen baat gevind het by Afrikaanse klasse nie. Alhoewel hulle dit bygewoon het, het hulle niks verstaan nie. Die dosente praat soms net te vinnig. Alhoewel hulle Afrikaans verstaan en dit op skool geneem het, is dit moeilik om die abstrakte begrippe en konsepte, soos in Afrikaans verduidelik, te verstaan (Nel, 2006:167).

3.4.3.10 Klasbywoning

Klasbywoning is 'n voorwaarde vir akademiese sukses (Eiselen & Geysler, 2003:128; Nel, 2006:162). Klasbywoon alleen is egter nie genoeg nie. Wanneer 'n student by die huis of koshuis kom, moet hy/sy weer die klasnotas of gedeeltes in die handboek deurgaang. 'n Verdere riglyn om die meeste uit 'n klas te kry, is dat studente voorbereid klas toe moet gaan. Sodoende kan soveel meer waarde uit klasbywoning gehaal word (Maxakato, 1999:88; Nel, 2006:162). In Maxakato (1999:88) se ondersoek na redes vir eerstejaarstudente se swak akademiese sukses aan die UWK, het sy gevind dat studente nie bewus is van die belangrikheid van klasbywoning nie. Dit was ook duidelik dat studente nie op skool gewoon daaraan was om voor te berei vir 'n klas nie en dit ook nie as eerstejaars aan 'n universiteit doen nie. Indien klasbywoning bevorder wil word, behoort dosente egter, volgens suksesvolle eerstejaarstudente aan die US, beter klas te gee. Almal wil die goeie dosente se klas bywoon (Nel, 2006:171). (Vergelyk ook 3.4.3.2).

Daar was wel studente in Nel (2006:126) se ondersoekgroep eerstejaars, veral studente wat inhouds- of teoretiese vakke in Lettere en Sosiale Wetenskappe of Ekonomiese en Bestuurswetenskappe volg, wat van mening was dat dit nie so noodsaaklik is om klas by te woon nie. Hulle is van mening dat alles in elk geval op WebCT (e- onderrig en leerondersteuningstelsel, WebStudies) en in hulle handboeke beskikbaar is en klasbywoning nie waarde toevoeg nie – veral nie (volgens hulle) as die dosent net die handboek in die klas voorlees nie. Studente in die Natuurwetenskappe, Ingenieurswese en die wat sekere “berekenningsvakke” soos Finansiële Rekeningkunde neem, het egter heeltemal anders geoordeel. Volgens hierdie studente is dit noodsaaklik om klas by te woon indien jy enigsins iets wil verstaan. In hierdie studierigtings moet die student die konsepte verstaan en kan toepas. Die enigste manier hoe dit bemeester kan word, is om klas by te woon. Alles is ook nie op WebCT beskikbaar nie - WebCT is bloot 'n hulpmiddel (Nel, 2006:162). In 'n ondersoek na die invloed van WebCT op klasbywoning aan die Universiteit, het Bosman (2006:2) gevind dat slegs 9% van die studente in sy steekproef aangedui het dat WebCT klasbywoning negatief beïnvloed. Die meerderheid (73%) het aangedui het dat Web CT nie klasbywoning negatief beïnvloed nie.

3.4.3.11 Studie- of programkeuse

'n Verkeerde studierigting wat nie ooreenstem met 'n student se belangstelling en vermoë nie, is een van die redes vir uitval in hoër onderwys (Pascarella & Terenzini, 1991:426; Astin, 1997:654; Yorke, 1999:26,38,44; 2002:35; Faser & Killen, 2003:257; Eiselen & Geysler, 2003:127; Nel, 2006:149; Thomas & Quinn 2007:86). In Behr (1981:24) se ondersoek na die redes vir nuwelingstudente wat die universiteit binne die eerste vier maande van studie verlaat, het 'n kwart van die studente wat hulle registrasie

gekanselleer het, aangevoer dat hulle die verkeerde studierigting gekies het wat nie in ooreenstemming is met hulle vermoë en belangstelling nie. 'n Verkeerde studierigting is dalk 'n groter oorsaak van uitval as swak akademiese vermoë (US 2003:3).

Uit die totale populasie eerstejaar-heraansoekers aan die US, het 29% studente aangedui dat hulle onsuksesvol was in hulle eerste jaar as gevolg van die verkeerde programkeuse. Die redes vir die verkeerde programkeuse was onder meer dat hulle nie gekeur is vir hulle eerste keuse nie en dus 'n program moes volg wat hulle nie noodwendig sou gekies het nie. Sommige het aangedui dat hulle ouers druk op hulle geplaas het om 'n spesifieke program te volg of daarmee voort te gaan. Ander het aangedui dat hulle in die helfte van die jaar hulle program verander het. Sommige het die jaar probeer klaarmaak, ten spyte van die verkeerde programkeuse. Van die studente het aangedui dat hulle net eenvoudig nie gewees het wat om te studeer nie. Beroepsonsekerheid en gebrek aan beroepsdoelwitte het dus ook 'n rol gespeel (Nel, 2006:149).

'n Opregte intrinsieke belangstelling in 'n spesifieke vakgebied is een van die beste fondasies vir akademiese sukses (Seymour & Hewitt 1997:66,79; Mäkinen et.al., 2004:173). In Seymour en Hewitt (1997:56-60) se ondersoek na retensie-koerse in die natuurwetenskappe by sewe Amerikaanse universiteite, het hulle bevind dat die meeste studente hierdie rigting gekies het as gevolg van die invloed van hulle ouers, portuurgroep, onderwysers en voorligters. Die invloed van familie en portuurgroep was meestal gebaseer op die finansiële en sosiale status van die beroepsveld. Sommige van die studente was van mening dat hulle in die natuurwetenskaplike rigting forseer is, terwyl hulle belangstelling eerder in die tale was. Studente wat voel hulle is in 'n spesifieke rigting deur hulle familie geforseer, het 'n gebrek aan fokus, motivering en selfvertroue ervaar, was gefrustreerd en het begin twyfel aan hulle identiteit. Dit het uiteindelik daartoe gelei dat heelwat studente akademies misluk het. (Vergelyk ook 2.6.1.3 en 2.6.1.4).

Dit is egter nie altyd so maklik vir eerstejaars om 'n keuse in ooreenstemming met hulle belangstelling te maak nie. Seymour en Hewitt (2007:62-63) se bevindinge in hulle studie dui daarop dat sommige student in hulle studie aangedui dat hulle hulle liefde en vaardighede vir die vakke natuurwetenskap en wiskunde ontwikkel het as gevolg van onderwysers wat uitstekend klas gegee het en 'n passie vir hulle vakgebied het. Die gevaar is dat hulle die bewondering vir die onderwysers met hulle werklike belangstelling in die vakgebied kan verwar. Baie onderwysers probeer veral om natuurwetenskap en wiskunde so toeganklik moontlik vir alle leerders te maak en plaas die klem op die "pret" van natuurwetenskap. Leerders verwar dikwels hierdie "pret" van natuurwetenskapkampe, -kompetisies en -expo's met die sterk intrinsieke

belangstelling wat nodig is om hierdie vakke op universiteit te kies (vergelyk ook in hierdie verband die onrealistiese verwagtinge oor spesifieke programme, 3.4.2.2).

In Seymour en Hewitt (1997:324,325) se ondersoek het meer studente vanuit die minderheidsgroepe ("students of color") (35%) as wit studente (6%) aangedui dat hulle hulle studierigting gekies het op grond van onvanpaste of verkeerde redes. Die rede hiervoor is dat heelwat van hierdie studente aktief deur spesifieke dissiplines, byvoorbeeld Ingenieurswese, geworf is met beurse wat ten doel het om meer persone uit die minderheidsgroepe vir die professie te werf. Die studente se vermoë en belangstelling is nie in ag geneem nie.

3.4.3.12 Akademiese steunprogramme

Net so belangrik soos dit is om voornemende studente, spesifiek eerstegenerasie voornemende studente, te bemagtig en te ondersteun om tot hoër onderwys toe te tree, is dit ewe-eens belangrik om hulle te ondersteun om akademiese sukses aan die universiteit te behaal (Thomas & Quinn, 2007:124). Vanuit 'n vroeër perspektief het universiteite hulle onbetrokkenheid by onsuksesvolle studente gerasionaliseer op grond daarvan dat die instelling nie verantwoordelikheid kan neem vir studente se benadeelde agtergrond, gebrek aan akademiese vaardighede en motivering nie (Eiselen & Geyser, 2003:119). Die toevloei van meer studente vanuit benadeelde gemeenskappe (Bubb, 1991:1; De Boer, 1992:4; Maxakato, 1999:3), die verandering van die tradisionele studenteprofiel en die verkleining van die poel van potensiële voornemende studente vir universiteite, het 'n verskuiwing in perspektief genoodsaak (Troskie-de Bruin, 1999:23). Eiselen en Geyser (2003:119) het bevind dat opleidingsinstellings se beleid van onbetrokkenheid met die implementering van ontwikkelingsprogramme verander het. Die onderliggende filosofie dat alle leerders kan leer, ongeag hulle omstandighede, word nou gehandhaaf. Dit is immers die taak van universiteite om die oorgang van skool na universiteit so maklik moontlik vir nuwelingstudente te maak (Behr, 1981:25; Bubb, 1991:18). Terenzini (1996a:45) beklemtoon dat intervensies in die oorgangsperiode, spesifiek die eerste weke of maande na registrasie, moet plaasvind. In die Verenigde Koninkryk vind die meeste ondersteuningswerk in 'n vroeë fase aan die hand van oorgangs- en verwelkomingsprogramme plaas (Thomas & Quinn, 2007:124). (Vergelyk ook in hierdie verband 1.4.1).

In die verlede is daar gepoog om ondersteuningsprogramme te ontwikkel om nuwelingstudente te help aanpas by die institusionele kultuur van die instelling. In sommige gevalle kan dit gepas wees maar vir nie-tradisionele en diverse studente behoort dit andersom te wees: Instellings moet maniere vind om die oorgang- en leerbehoefte van eerstegenerasie- en ander nie-tradisionele studente te akkommodeer

(Rendón, 1992:55; Terenzini et.al., 1994:72). Fakulteite kan ook nie aanneem dat dit bloot hulle werk is om te onderrig en advies te gee en indien studente nie die geleenthede gebruik wat aangebied word nie, dit die student se probleem is nie. Die verantwoordelikheid om gebruik te maak van ondersteuning tydens die oorgangproses, kan nie alleen by die student berus nie (Terenzini et.al., 1994:72).

Alhoewel baie faktore wat 'n rol in akademiese mislukking speel buite die invloedseer van die universiteit val (Prins, 1991:184; Terenzini et.al. 1996a:44,45; De Beer, 2006:30), kan akademiese ondersteuningsprogramme soos verwelkomingsprogramme en mentorprogramme 'n deurslaggewende rol in deurvloei- en gradueringskoerse in hoër onderwys speel (Bubb, 1991:1; Richardson & Skinner, 1992:39; Delvare, 1996:54; Dale & Zych, 1996:360; Brawer, 1996; Pitketly & Prosser, 2001:196; Loots 2003:5; Hay & Marais, 2004:60,75; De Klerk et.al., 2006:vii, 24). Die negatiewe ervaring van studente van die ondersteuningkultuur op 'n kampus kan bydrae tot akademiese mislukking. Sommige studente wat die universiteit vroegetydig verlaat het in Yorke (1999:26,105) se studie aan ses hoëronderwysinstellings in Engeland, was van mening dat daar 'n gebrek aan ondersteuning was. Nasionale en internasionale navorsing toon aan dat daar 'n groot behoefte aan veral studentevoorligting- en ontwikkeling is. Hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika kan nie daarsonder nie. Faktore soos die sosio-ekonomiese omstandighede in die land, die hoë voorkoms van trauma en emosionele probleme, die veranderende onderwysstelsel en die gebrek aan voorbereiding deur baie hoërskole, het 'n ernstige invloed op die welwees van studente en hulle uiteindelik akademiese sukses. Dienste moet beskikbaar wees om nie net te help met hierdie uitdagings nie maar ook met die normale uitdagings soos angs en stres van universiteitslewe (Botha et.al., 2005:84).

Ten spyte van al die navorsing wat gedoen is en die nodige intervensie- en hulpprogramme wat geïmplementeer is, bly deurvloei-koerse aan hoëronderwysinstellings problematies (McGrath & Braunstein, 1997; Maxakato, 1999:39). In Troskie-de Bruin (1999:294,295,311) se ondersoek na hulpprogramme aan die Universiteit Stellenbosch, het sy gevind dat die groepe studente van 1996 tot 1997 wat die brugprogram en/of die verlengde graadprogram gevolg het, wel langer in die sisteem gehou is, maar dat die uitvalsyfer vir hierdie groepe veel hoër was as vir die hoofstroomstudente. De Boer (1992:134,135) voer aan dat akademiese oorbruggingsprogramme *per se* uitgedien is en nie meer daarin slaag om veral studente uit onderwysbenadeelde skole effektief te ondersteun nie. Die fokus moet behoefte-gedrewe wees en fokus op die student in totaliteit in plaas van 'n remediëring. Dit is dus belangrik om 'n holistiese en geïntegreerde benadering tot ondersteuning te volg (De Boer, 1992:135; Brawer, 1996; Botha & Du Plessis, 2005:15; De Klerk et.al., 2006:26). Studente se behoeftes is uiteenlopend. Vir studente vanuit onderwysbenadeelde skole wat nie noodwendig voldoende voorberei is vir hoër onderwys nie, kan daar nie net eksklusief gefokus

word op die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede nie. Dit is belangrik om na hierdie student in sy/haar totaliteit te kyk en alle fasette wat 'n rol in sukses kan speel, aan te raak (Botha & Du Plessis, 2005:15).

Vervolgens word aspekte van ondersteuning in die oorgangsfase kortliks bespreek. Die doel van die bespreking is nie om ondersteuningsprogramme te evalueer nie, maar bloot in die konteks van die uitdagings wat in die oorgangsfase gestel word, belangrike uitgangspunte te beklemtoon.

(i) Bewusmaking van personeel

In Richardson en Skinner (1992:32) se studie na eerstegerasie-studente aan tien instellings in die VSA, het hulle bevind dat die onsimpatieke en kort-af hantering deur sommige administratiewe personeel 'n negatiewe invloed op die aanpassing van eerstejaars by 'n nuwe instelling het. Akademiese en administratiewe personeel moet bewus gemaak word van die diverse karakter van hulle nuwelingstudente en hierdie studente se uiteenlopende ervaring van die oorgangsproses. Dit is veral belangrik dat personeel wie se agtergrond nie ooreenstem met dié van die nie-tradisionele student nie, sensitief moet wees vir die diversiteit in ervaring. Die oorgangsproses van tradisionele studente verskil van dié van hulle portuurgroep vanuit benadeelde sosio-ekonomiese en opvoedkundige agtergronde – akademies, sosiaal en kultureel (Terenzini et al., 1994:69). Die meeste hoërsonderwysinstellings se institusionele praktyke en akademiese regulasies en beleid maak nie voorsiening vir die diversiteit van studente nie. Institusionele navorsers behoort hier 'n spesifieke rol te speel om die diversiteit van studente te bepaal en alle personeel, veral fakulteitsbeamptes, departementshoofde, dekane en administrateurs daarop voor te berei (Terenzini et al., 1994:70).

Soos reeds in hierdie ondersoek bespreek (vergelyk 3.4.2.3 en 3.4.3.2), is die nuwe, meer onpersoonlike verhouding met dosente vir studente 'n moeilike aanpassing in die oorgangsfase. Hierdie nuwe verhouding staan in skerp kontras met die meer persoonlike verhouding met hulle onderwysers op skool. Akademiese personeel moet bewus wees van hierdie aanpassing en die uitdagings wat dit aan nuwelingstudente stel. Die meerderheid eerstegerasie-studente in Thomas en Quinn (2007:91) se studie het aangedui dat hulle geen verhouding met hulle dosente gehad het nie en dat dit 'n negatiewe invloed op hulle oorgangsperiode gehad het. Akademiese personeel is meestal gesien as ontoeganklik en nie geïnteresseerd in die studente wie se name hulle in elk geval nie ken nie. Studente het dit ook moeilik gevind om met hulle dosente na klasruimte kontak te maak – veral as die student nie op kampus bly nie of 'n deeltydse werker is. Alhoewel e-leer en aanlyninformasie-sisteme ten doel het om kontak met die dosent te vergemaklik, het dit heelwat van

die nuwelingeerstejaars vervreemd en meer geïsoleerd laat voel. Nuwelingstudente wil graag 'n meer persoonlike verhouding met hulle dosente hê.

(ii) Bewusmaking van eerstejaars

Van al die faktore wat bydra tot uitval was die pogings om die "regte" hulp te kry, volgens Seymour en Hewitt (1997:134) se studie, die grootste struikelblok en uitdaging. Eerstejaarstudente is nie altyd bewus van die ondersteuning wat beskikbaar is nie en weet nie waar om vir hulp te gaan soek nie (Thomas & Quinn 2007:92; Seymour & Hewitt, 1997:134; Richardson & Skinner, 1992:32; Nel, 2006:173). Daar is dikwels gapings, oorvleueling en verwarring tussen die fakulteite en die sentrale ondersteuningsdienste oor wie verantwoordelik is vir watter aspek van ondersteuning. Studente raak dikwels gefrustreer omdat hulle "probleme" deur verskillende mense hanteer word en hulle nie altyd weet wie die regte persoon vir die spesifieke probleem is nie. Wanneer hierdie nuweling uiteindelik uitvind wie verantwoordelik is vir wat, is dit dikwels te laat (Seymour & Hewitt, 1997:134,135). Die sukses in akademiese steunprogramme is direk gekoppel aan die tyd wat daar aan akademiese steun bestee word en gereelde bywoning van die program. Die probleem is egter dat baie studente baie lank neem om agter te kom dat hulle 'n probleem het en stel dit dikwels uit om na hulp te gaan soek. Dit is dus belangrik dat betyds tot realistiese insigte gekom word – verkieslik na die eerste toets – sodat daadwerklike hulp verleen kan word (Delvare, 1996:49; Sedumedi, 2002:171; Nel, 2006:167; Thomas & Quinn, 2007:92).

Die advertering van ondersteuningsdienste is nie altyd vir eerstejaars toeganklik nie. Dienste word dikwels kampuswyd elektronies geadverteer, maar dit is nie 'n versekering dat eerstejaars rekenaartoegang het nie. Baie eerstejaars weet nog nie in die oorgangsfase hoe om die rekenaar te gebruik nie. Hulle lees ook nie noodwendig die universiteitspublikasies soos die studentekoerant nie – net omdat hulle miskien in daardie stadium nog nie daarvan weet nie (Nel, 2006:173). Die studente in Richardson en Skinner (1992:32) se studie na eerstegenerasie-studente aan tien Amerikaanse hoërondewysinstellings was ook van mening dat die bemarkingsplakkate en die advertensies wat die steundienste gebruik om studente bewus te maak van die beskikbare dienste, nie werklik tot hulle gesprek het nie. Dit het hulle nie aangemoedig om van die beskikbare dienste gebruik te maak nie. Volgens die eerstejaars in Nel (2006:173) se ondersoek is die dosent die beste medium om inligting oor ondersteuningstrukture aan studente oor te dra. Dosente moet volgens hierdie studente by die klas afkondig wat daar beskikbaar is en positief teenoor die diens wees. Navorsingsresultate toon dat die integrasie van akademiese steun in die fakulteite die beste wyse is om die sukses van opvoedkundige steun te verseker (Delvare, 1996:51).

(iii) Stigmatisering

In Mushishi (1997:77-82) se studie het die swart (*African*) studente wat die brugprogram bygewoon het, die persepsie gehad dat hulle “miserably inadequate” is. Die program skep volgens hulle die idee dat swart (*African*) studente nie sonder ondersteuning die mas kan opkom nie en nie regtig op universiteit hoort nie. Dit was vir hulle ’n vernederende ervaring om in die akademiese ondersteuningprogram te wees. Ook in die ondersoek na die verlengdegraad-program (VGP) aan die US was daar van die ondersoekgroep studente wat van mening was dat daar tog ’n mate van stigmatisering is. Nie een van die studente in die spesifieke ondersoekgroep het egter gestigmatiseerd gevoel nie. Daar was wel gevalle genoem waar die verlengdegraad-program baie sterk met “agtergeblewenheid” geassosieer is. Die aanname was dat indien jy die verlengdegraad-program bywoon, jy “akademies agtergeblewe” is (De Klerk et.al., 2006:22). Die dosente betrokke by die VGP was van mening dat VGP-studente nie dieselfde waarde of “status” het as hoofstroomstudente nie en dat stigmatisering wel ’n probleem is (De Klerk et.al., 2006:24). Volgens Thomas en Quinn (2007:92) voel studente, veral eerstegenerasie-studente, dikwels te skaam om van die steun wat beskikbaar is, gebruik te maak omdat hulle bang is vir die stigma dat net “dom” studente gehelp moet word.

(iv) Verwelkomingsprogram

Daar is voldoende navorsing gedoen om die belangrike waarde van oriënteringsprogramme te bevestig – veral ten opsigte van die sosiale integrasie (Pascarella & Terenzini, 1991:419; Terenzini et.al., 1994:71; Brawer, 1996; Yorke, 1999:105; Thomas & Quinn, 2007:79). ’n Oriënteringsprogram gee aan nuwelingeerstejaars ’n voorsmaak van dit wat van hulle in die nuwe omgewing verwag sal word (Yorke, 1999:105; Pascarella & Terenzini, 1991:419; Terenzini et.al., 1994:71).

Fakulteitspersoneel speel ook ’n belangrike rol in die oorgangsproses van nuwelingstudente en dit is belangrik dat nuwelingstudente so vroeg moontlik kontak met die personeel maak. Hierdie kontak is aanduidend daarvan dat die personeel belangstel in studente en dat daar ’n bereidwilligheid is om die nuwelingstudente te help om ’n tuiste in die nuwe akademiese omgewing te vind. Belangrike validering vind dus plaas (Terenzini et.al., 1994:71). Ook die administratiewe ontvangs van eerstejaars is belangrik. Die administratiewe rompslomp, soos die lang rye en baie papierwerk by die afdeling vir finansiële steun en die registrateursafdeling, maak hierdie belangrike diens ontoeganklik vir nuweling (Richardson & Skinner, 1992:32). Studente in Nel (2006:172) se studie was van mening dat daar “ingeligte” persone by registrasie moet wees wat indien nodig bystand kan gee. In ’n fakulteit soos Lettere en Sosiale wetenskappe waar ’n verskeidenheid kombinasies gekies kan word en vakbotsings ook in ag geneem moet word, is dit maklik om verkeerde keuses te maak. Die persepsie onder sommige studente is dat persone by registrasie net data

invoer en nie vir studente kan help met vroeë rondom vakkeuse nie. Eerstejaarstudente aan die UWK was selfs van mening dat die oriënteringstydperk vir eerstejaars oor 'n langer tydperk moet strek waartydens studente meer omvattend ondersteuning kan kry om die regte vakke of programme te kies (Maxakato, 1999:97).

Aan die US was veral koshuisstudente oorwegend positief oor die Verwelkomingsprogram. Daar was 'n gestruktureerde program en voldoende ondersteuning van die senior studente. Die privaatstudente het dit egter anders ervaar. Die Verwelkomingsprogram was volgens hulle nie voldoende nie. In die eerste week val 'n mens rond en wanneer die klasse dan skielik begin, is eerstejaars nog net so gedisoriënteerd as aan die begin. Sommige van die studente het geoordeel dat daar te min leiding was – veral van die fakulteite se kant af. Vir studente wat privaat bly en geen ander studente ken nie, is dit soms moeilik om die eenvoudigste ding uit te vind. Hulle weet nie waar om navraag te doen nie. Privaatstudente beseft dat dit vir die Universiteit moeilik is om almal bymekaar te kry. Hulle stel dus voor dat inligting visueel so wyd moontlik op kampus versprei moet word, byvoorbeeld op plakkate met die klasrooster. 'n Verdere voorstel is dat die studentedagboek meer inligting bevat ter wille van algemene oriëntasie, en nie net die telefoonnommers van koshuise en verenigings nie. Studente soek inligting oor hoe om met WebCT te werk, te registreer vir rekenaargebruik, oor hoe “printing credits” en SANSO-krediete werk, die klas- en eksamenrooster, hoeveel punte 'n student moet hê vir predikaat, hoe hereksamens werk, ensovoorts. Hierdie inligting kan ook in die “how to do what”-pamflet saamgevat word wat by registrasie beskikbaar gestel word (Nel, 2006:171,172).

York-Anderson en Bowman (1991:121) beklemtoon ook die belangrike rol wat ouerbetrokkenheid by die verwelkomings- en oriënteringsprogram speel. Ouers moet hier voorberei word op wyses waarop hulle hulle kinders aktief kan ondersteun - veral eerste generasie-ouers (vergelyk ook die positiewe rol wat 'n ondersteuningsnetwerk in die oorgangsfase kan speel, 3.4.4.3 (i)).

(v) Eerstejaarsakademie aan die Universiteit Stellenbosch

Die Eerstejaarsakademie is 'n universiteitswye poging om met behulp van 'n verskeidenheid navorsingsaksies, programme en projekte die sukseskoers van eerstejaarstudente aan die Universiteit Stellenbosch te verbeter. Dit is in 2007 as deel van die Verwelkomingsprogram van die US bekendgestel en alle eerstejaars vorm hiervan deel. Die Eerstejaarsakademie volg 'n holistiese benadering tot studentesukses en daarom is elke aspek van studentwees belangrik. Binne die eerste vier tot ses weke was daar 'n eerste vroeë assesseringsgeleentheid om hoë-risikostudente te identifiseer. Wanneer studente akademies in die moeilikheid is, is dit belangrik dat hulle dit so gou moontlik beseft. Vroeë

waarskuwingsmeganismes moet gebruik word om hoërisiko-studente betyds te waarsku (US, 2006:46; Nel, 2006:167). (Vergelyk ook in hierdie verband 3.4.3.12 (ii)). In ooreenstemming hiermee, verwys Padron (1992:77) ook na die gebruik van 'n "Academic Alert"-sisteem – soortgelyk aan die Universiteit Stellenbosch se vroeë assesseringsgeleentheid en opvolgende hulpverlening.

Die Eerstejaarsakademie bied deurlopende ondersteuning aan studente in die eerste jaar aan die hand van die volgende:

- Eerstejaarshulplyn via die studenteportaal
- Studievaardighedeprogram op die intranet
- Tutorprogram binne departemente
- Mentorprogramme in die koshuise en die verskillende privaatwyke
- Generiese tutor-mentorprogram

Inisiatiewe soos die Eerstejaarsakademie is ook van deurslaggewende belang as 'n ondersteuningsisteem vir eerstejaarstudente in die oorgangsproses.

3.4.4 Sosiale en emosionele aanpassing

Persoonlike en emosionele uitdagings kom die meeste voor in die eerste twee maande van die eerste akademiese jaar. Die verlange huis toe ("homesickness"), die skielike afwesigheid van ouerondersteuning en die wankelrige selfvertroue dra tot 'n moeilike oorgangstyd by (Lowe & Cook, 2003:66). Die belangrikheid om studente in hulle totaliteit, nie net akademies nie, te ondersteun, is reeds in 3.4.3.12 bespreek. Die belangrike rol wat sosiale en emosionele aanpassing en ondersteuning in die oorgangsfase en in uiteindelijke akademiese sukses speel, kan nie oorbeklemtoon word nie (Larose & Roy, 1991:176; Brown, 2002:139; Sedumedi, 2002:171; Botha et.al., 2005:84).

In hierdie afdeling word veranderlikes wat 'n rol in die sosiale en emosionele aanpassing tydens die oorgangsfase binne die konteks van akademiese sukses of mislukking speel, bespreek. Die doel is nie om hierdie veranderlikes vanuit 'n opvoedkundig-sielkundige perspektief te bespreek nie, maar bloot die moontlike invloed wat dit op die oorgangsproses kan hê, te beklemtoon. Die volgende veranderlikes word bespreek:

- Geestesgesteldheid

- Sosiale en akademiese integrasie
- Ondersteuningsnetwerk
- Verblyf
- Persoonlike omstandighede.

3.4.4.1 Geestesgesteldheid

Eerstejaar-respondente aan vyf Suid-Afrikaanse universiteite in Boyuwoye (2002:280,285) se studie het aangedui dat die sielkundige en sosiale aanpassing by 'n nuwe universiteitsomgewing baie stresvol in die oorgangsfase was. Hierdie oorgang stel eise aan studente se persoonlike ontwikkeling, identiteit en intimiteit en vereis ook nuwe sosialiseringvaardighede (Bubb, 1991:15; Boyuwoye, 2002:280,285). Vir baie studente is dit die eerste keer dat hulle hulle ouerhuis verlaat. Hulle verlang dikwels huis toe, voel eensaam en is "homesick" (Yorke, 1999:41; Boyuwoye, 2002:280, 285).

Die feit dat onderskeidelik 10% en 9% van die heraanzoekers in Nel (2006:161) se ondersoek aangedui het dat depressie en angs onderskeidelik 'n oorsaak was van hulle swak akademiese prestasie, dui op die belangrikheid van geestelike welwees. Akademiese gemotiveerdheid kan positief beïnvloed word deur die geestelike welwees van studente, maar swak akademiese prestasie kan maklik lei tot ongemotiveerdheid en depressie. Eerstejaarstudente moet ook kyk na hulle geestelike welwees ten einde sukses te behaal. Ongeveer 9% van die heraanzoekers het aangedui dat angs en swak streshantering bygedra het tot hulle swak akademiese prestasie (Nel, 2006:163). In Astin (1993:397) se longitudinale studie na studente-ontwikkeling, het hy 'n merkbare afname in studente se geestelike welwees gevind.

Validasie speel ook 'n belangrike rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit (Terenzini et.al., 1994:70). Baie nie-tradisonele studente tree toe tot hoër onderwys met die oortuiging dat hulle nie kan slaag nie, hulle akademiese voorbereiding nie op standaard is nie, hulle nie met die ander studente sal kan kompeteer nie en hulle opinie nie van waarde geskat gaan word nie (Rendón, 1992:61;62; Terenzini et.al., 1994:66,67). In teenstelling hiermee het die oorwegend wit tradisionele studente in Terenzini et. al (1994:68) se studie deurlopende akademiese ondersteuning en sukses op laerskool en hoërskool ervaar. En hulle waarde word verder bevestig deur hulle natuurlike toelating tot hoër onderwys. Nuwelingsstudente het op sowel sosiale as akademiese vlak 'n behoefte aan die versekering en bevestiging dat hulle suksesvol kan wees (Terenzini et.al., 1994:70). Hulle wil weet dat hulle die werk op universiteitsvlak sal kan baasraak, dat hulle idees en bydraes waardevol is en dat hulle die respek van fakulteite, personeel en portuurgroep waardig is (Rendón, 1992:61; Terenzini et.al., 1994:70).

Om as studente gevalideer te word, beteken dat die studente binne en buite die lesinglokaal, in hulle omgang met familie, portuurgroep, akademici en administratiewe personeel, ervaar dat hulle in die nuwe gemeenskap aanvaar word, dat hulle beskik oor die vermoë het om suksesvol te studeer, dat hulle 'n plek by die instelling verdien en dat hulle bydraes in die klas van waarde geag word (Terenzini et.al., 1994:66). Astin (1993:400) beklemtoon ook die belangrike rol van portuurgroep in studente-ontwikkeling ten opsigte van aanvaarding en validering: "A peer group is a collection of individuals with whom the individual identifies and affiliates and from whom the individual seeks acceptance or approval." Validasie en waardering kan positief bydra tot die vestiging van nuwelingstudente se selfpersepsie en geestelike welwees.

3.4.4.2 Sosiale en akademiese integrasie

Sosiale en akademiese integrasie is een van die voorvereiste vir studente om suksesvol in hoër onderwys te wees (Billson & Terry, 1982:74; Pascarella & Terenzini 1991:419; Eiselen & Geyser 2003:126,128; Bitzer & Troskie-de Bruin 2004:124; Beekhoven et.al, 2004:287). Tinto (1993:50) is van mening dat 'n gebrek aan integrasie kan lei tot onttrekking as gevolg van inkongruensie en isolasie. Isolاسie verwys na die gebrek aan sosiale interaksie, terwyl inkongruensie verwys na wanpassing ("mismatch") tussen die behoeftes, belangstelling en voorkeure van die studente en van die instelling ("lack of institutional fit"). 'n Akademiese wanpassing ("mismatch") mag byvoorbeeld die resultaat wees van die student se vermoë, vaardighede en belangstelling wat nie voldoen aan die akademiese eise wat 'n instelling stel nie. Dit kan lei tot akademiese inkongruensie. Inkongruensie kan ook voorkom in die sosiale interaksie van studente veral met hulle portuurgroep. Daar kan 'n wanpassing wees tussen sosiale waardes, voorkeure en gedragstyle (Tinto, 1993:50). Thomas en Quinn (2007:92) beskryf die inkongruensie tussen die instelling en studente se akademiese en sosiale integrasie soos volg:

"Given the difficulties students found adjusting to learning and teaching approaches in higher education, and that the environment often made it difficult for them to approach academic or support staff for further information, clarification and guidance, effective formative assessment would have assisted them. However, this too was lacking. This resulted in a lack of academic 'fit' between students and institutions, which was reinforced or exacerbated by a lack of social fit."

Terenzini et.al. (1994:61,62,64; 1996a:48, 53) het in hulle studie na die oorgang van tradisionele en nie-tradisionele studente aan vier Amerikaanse hoëronderrysinstellings bevind dat nie-tradisionele studente die akademiese oorgang van skool na universiteit die moeilikste gevind het. Vir tradisionele studente was die sosiale inskakeling weer 'n groter uitdaging. Dit is vir hierdie studente belangriker om vriende te maak. In

onderhoude wat Terenzini et.al. (1994:64) met nie-tradisionele studente gevoer het, was hulle bewus van die skerp akademiese kontras tussen skool en universiteit. Terenzini et.al. (1994:64) het bevind dat die meerderheid nie-tradisionele studente nie betrokke raak by nie-akademiese aktiwiteite en die kampuslewe voordat hulle nie die akademiese uitdagings onder die knie het nie. Thomas (2002, soos aangehaal in Thomas & Quinn 2007:92) is oortuig daarvan dat deelname aan kampusaktiwiteite 'n gevoel van geborgenheid ("sense of belonging") by nuwelingstudente bewerkstellig. Om 'n gevoel van geborgenheid vir 'n instelling te ontwikkel, het 'n positiewe invloed op studentsukses. Heisserer en Parette (2002:75) beklemtoon ook die belangrikheid van 'n gevoel van "belongingness" - veral in die hantering van risiko-studente. Literatuurstudies dui ook daarop dat die belangrikste aspekte in studente-advisering van risiko-studente is om hulle te help om te voel dat die instelling vir hulle omgee. Kleemann (1994:147) bevestig in hulle ondersoek na akademiese sukses en diversiteit dat studente wat deel voel van die kampus en betrokke is by kampusaktiwiteite, 'n groter kans staan om akademies suksesvol te wees as dié wat nie sosiaal geïntegreerd voel nie.

Dit is natuurlik dat nuwelingstudente in die oorgangsfase geïsoleerd kan voel. Hoër onderwys kan 'n oorweldigende ervaring wees en dit neem nuwelinge tyd om hulleself in die nuwe sosiale omgewing te vind. Vir sommige studente is die tydperk van isolasie egter nie net deel van die oorgang nie - hulle vind dit moeilik om vriende te maak. Dit kan wees as gevolg van 'n bepaalde persoonlikheidstipe, maar die spesifieke instelling kan ook vir nuwelingstudente sosiaal en kultureel vreemd wees, soos byvoorbeeld vir swart studente aan 'n oorwegend wit opleidingsinstelling (Tinto 1993:58). (Vergelyk ook kulturele aanpassing, 3.4.5) Studente wat nie sosiaal aanpas nie is egter potensiële risiko-studente (Bubb, 1991:10). Van die heraanzoekers in Nel (2006:154) se navorsing was van mening dat hulle nie sosiaal ingeskakel het nie en dat dit die rede vir hulle akademiese mislukking in hulle eerstejaar was. Hulle het alleen en geïsoleerd gevoel en het geen ondersteuningsnetwerk gehad nie.

In teenstelling met Tinto se integrasieteorie, het McKenzie en Schweitzer (2001:29) nie 'n verband tussen institusionele integrasie en akademiese prestasie gevind nie. Dit kan verklaar word aan die hand daarvan dat Tinto op retensiekoerse gefokus het, terwyl McKenzie en Schweitzer op akademiese prestasie fokus. Die een konsep sluit nie noodwendig die ander in nie. McKenzie en Schweitzer voer ook aan dat met die toename in e-pos en internet die sosiale aard van universiteite ook verander het en dat die toppresteerders in hulle studie tog gewoon geraak het aan 'n mate van isolasie.

'n Té sosiale lewe kan ook lei tot akademiese mislukking. Ongeveer 14% van die heraanzoekers in Nel (2006:154) se studie het erken dat hulle té sosiaal in hulle eerste jaar was en nie voldoende aandag aan

hulle akademie gegee het nie. Redes waarom hulle te sosiaal was, was as gevolg van sport, nie-akademiese aktiwiteite in die koshuis, die skielike vryheid, verkeerde vriende en groepsdruk. Die sosiale vryheid was ook vir die eerstejaars in Maxakato (1999:95) se ondersoek aan die UWK van die eerste uitdagings van wat hulle van hoër onderwys ervaar het. Daar was skielik geen reëls en regulasies nie en studente moes vinnig leer om hulle sosiale en akademiese lewe te balanseer en die regte sosiale besluite te neem. Ook in Mushishi (1997:91) se ondersoek aan die UK het eerstejaars aangedui dat dit vir hulle moeilik was om die skielike vryheid te hanteer wat hulle nie op skool gehad het nie.

3.4.4.3 Ondersteuningsnetwerk

Suksesvolle oorgang is meestal 'n proses waar daar 'n samewerking is tussen die student, sy/haar wil om suksesvol te wees en 'n ondersteuningsnetwerk van mense wat bereid is om die sukses vir die student moontlik te maak (Terenzini et.al.,1994:72). Sonder ondersteuning, sukkel baie nuwelinge en onttrek selfs sonder om 'n ernstige poging aan te wend om by hoër onderwys aan te pas (Tinto, 1993:47; Terenzini et.al., 1994:72). Die ondersteuning van ouers en vriende speel 'n deurslaggewende rol in akademiese sukses (Brown, 1987:327; Nel 2006:165).

Vir studente wat van verafgeleë omgewings kom is die opbou van 'n ondersteuningsnetwerk nie altyd maklik nie. Vir studente van so ver as Namibië of Gauteng was die nuwe omgewing vreemd en hulle het geen vriende gehad nie. Die koshuis het hier 'n groot bydrae gelewer. Dit is net soveel makliker om in die koshuis vriende te maak en iemand te kry wat jou kan help en as kamermaats in dieselfde studierigting studeer, kan die studente mekaar ondersteun (Nel, 2006:165). (Vergelyk ook in hierdie verband koshuisverblyf,3.4.4.4). Brown (1987:327) het in haar ondersoek gevind dat studente wat deel was van 'n ondersteuningsgroep akademiese sukses bevorder in teenstelling met dié studente in haar ondersoek wat nie deel van so 'n groep was nie.

(i) Ouers en familie

Die ouers en familie van nuwelingstudente, veral tradisionele nuwelingstudente, speel 'n sentrale ondersteuningsrol in die motivering van studente om in hoër onderwys te studeer, om te volhard en te slaag (Terenzini et.al., 1994:65,71). Dié ouers vorm 'n veiligheidsnet tydens die oorgangsfase en versterk die wete by hulle kinders dat hulle suksesvol sal wees en dat hulle ouers daar is om hulle te ondersteun (Terenzini et.al., 1996a:50). York-Anderson en Bowman (1991:120) kom ook in hulle studie tot die slotsom dat studente wat meer familie-ondersteuning het, meer inligting oor hoër onderwys het in teenstelling met

dié wat minder familie-ondersteuning het. Studente wat minder ondersteuning van hulle familie het, staan 'n groter kans om akademies onsuksesvol te wees (York-Anderson & Bowman, 1991:121).

Net soos tradisionele studente, het nie-tradisionele studente in Terenzini et.al. (1994:68; 1996a:53,55) se ondersoek ook aangedui dat hulle ouers en hulle familie hulle sterkste akademiese ondersteuningsnetwerk vorm. Ouers se eie opvoedkundige agtergrond beïnvloed egter studente se oorgang en integrasie tot hoër onderwys (Thomas & Quinn, 2007:79). Vir tradisionele studente wat uit ouerhuise afkomstig is waar die ouers en familieledede aan hoëronderwysinstellings studeer het, is hoër onderwys net die volgende logiese stap. Vir eerstegenerasie-studente is hoër onderwys 'n verbreking van die tradisie (Terenzini et.al., 1994:63; Terenzini, 1996a:46, 48, 52). (Vergelyk ook 2.5.2). Vir eerstegenerasie-studente is daar dikwels beperkte inligting en ondersteuning beskikbaar om hulle vir die uitdagings wat hoër onderwys kan stel, voor te berei. Hulle families het nie geleentheid gehad om hierdie databank van ervarings op te bou en dit oor te dra nie (Thomas & Quinn, 2007:65.99). Ouerlike steun word die meeste benodig deur eerstegenerasie-studente wie se ouers nie altyd effektief steun kan bied nie omdat hulle nie self studeer het nie. Navorsingsbevindinge dui daarop dat eerstegenerasie-studente benadeeld is ten opsigte van nie net familie-inkomste nie, maar ook ten opsigte van 'n ondersteuningsnetwerk (Pascarella et.al., 2004:250). Ouers wat self in hoër onderwys studeer het, is in 'n baie beter posisie is om inligting oor hulle eie ervaring aan hulle kinders oor te dra, terwyl eerstegenerasie-ouers nie dieselfde ondersteunende inligting het om oor te dra nie. Dit kan daartoe lei dat eerstegenerasie-studente die toetrede tot hoër onderwys baie meer stresvol vind. Dit kan ook die hoër uitvalsfer van eerstegenerasie-studente verklaar (York-Anderson & Bowman, 1991:120). Ouers van eerstegenerasie-studente moet gehelp word om die aard van die akademiese uitdagings waaraan hulle kinders blootgestel word, te verstaan. Hulle moet weet hoe om die stres wat hulle kinders gaan ervaar, te hanteer (Terenzini et.al., 1994:71). Die ondersteuning wat sommige eerstegenerasie-studente van die huislike omgewing kry, indien enige, is nie voldoende om hulle vlakke van gemotiveerdheid te handhaaf en om te volhard nie (Troskie-de Bruin, 1999:306). Volgens Thomas en Quinn (2007:79) is dit belangrik dat die familie van veral eerstegenerasie-studente op 'n vroeë stadium van die opvoedkundige proses betrek moet word. Baie instellings sluit ouers by oriëntering in, maar spesifieke aandag behoort aan ouers van eerstegenerasie-studente gegee te word (Terenzini et.al., 1994:71). (Vergelyk ook Verwelkomingsprogramme 3.4.3.12 (iv)).

Thomas en Quinn (2007:99) het ook bevind dat ouers van eerstegenerasie-studente studente wat in hulle eerstejaar besluit het om studies te staak wel teleurgesteld was, maar hulle kinders se besluit ondersteun het. So, byvoorbeeld, vertel Rendón (1992:59) vanuit haar eie ervaring as eerstegenerasie-student dat die aanpassing by die nuwe akademiese uitdagings vererger is deur die skeiding van haar familie en kultuur.

Wanneer sy haar moeder bel vir ondersteuning, sal haar moeder haar aanmoedig om alles te los en huis toe te kom. In teenstelling hiermee, sal studente wie se ouers self hoër onderwys ervaar het heel moontlik hulle kinders motiveer om te volhard of 'n aksieplan saamstel om die probleem op te los (Thomas & Quinn, 2007:99).

(ii) Vriende en portuurgroep

Portuurgroepondersteuning speel 'n waardevolle rol in die oorgangsproses, en ook uiteindelik in akademiese sukses (Richardson & Skinner, 1992:37).

“The student’s peer group is the single most potent source of influence on growth and development during the undergraduate years” (Astin, 1993:398).

Die meeste eerstejaarstudente in Nel (2006:169) se ondersoek het aangedui dat hulle beste ondersteuning hulle vriende en ander studente in die koshuis is. In Terenzini et.al. (1994:64,65) se ondersoek na die oorgang van skool na universiteit, vind hulle dat hoërskoolvriende 'n sentrale rol speel in suksesvolle oorgang. Wanneer nuwe eerstejaars hoërskoolvriende het wat ook nuwe studente by dieselfde instelling is, vorm hierdie vriendskappe gedurende die eerste weke of maande 'n brug van een akademiese en interpersoonlike omgewing na die volgende. Baie studente in Lowe en Cook (2003:73) se ondersoek het ook aangedui dat hulle bly was dat hulle vriende gehad het toe hulle tot die universiteit toegetree het. Dit bevestig die belangrikheid van portuurgroepondersteuning tydens die oorgangsfase. Hoërskoolvriende vorm egter net vir 'n beperkte tyd die brug, want soos tyd verloop, brei studente 'n sosiale netwerk uit wat wyer strek as hoërskoolvriende en hulle ontwikkel meestal hegte bande met nuwe universiteitsvriende (Terenzini et.al., 1994:64,65).

Dit lyk egter ook asof hoërskoolvriende wat nie ook verder gaan studeer nie en tuis bly, 'n hindernis in die oorgangsproses kan wees - veral vir pendelstudente wat saans terugkeer huis toe en gereelde kontak met hulle het. Hierdie hoërskoolvriende probeer om die studente se lewenstyl van voor-universiteitsjare te behou, hierdie vriende vorm nie 'n ondersteuningnetwerk nie en spot selfs die student wanneer hulle moet studeer en nie kan sosialiseer nie (Terenzini et.al., 1994:65; 1996a:55).

3.4.4.4 Verblyf

'n Spesifieke sosiale omgewing, die plek waar die instelling geleë is en die tipe akkommodasie kan studente se aanpassing by hoër onderwys negatief beïnvloed (Yorke, 1999:41; Beekhoven et.al., 2004:287). Die meeste studente is tieners met baie min vorige ervaring om weg van die huis en op hulle eie te bly (Tinto, 1993:47; Yorke, 1999:53; Nel, 2006:150).

Om in 'n koshuis op kampus te bly, het 'n positiewe effek op retensie (Taute, 1981:97; Astin, 1993:367; 1997:654). Die sosiale integrasie wat deur residensiële instellings gefasiliteer word, het veral 'n positiewe invloed op aanpassing en deurvloei (Pascarella & Terenzini, 1991:419; Nel 2006:166; Thomas & Quinn, 2007:92). Thomas en Quinn (2007:92) beklemtoon die belangrikheid van nuwe vriendskappe wat sosiale integrasie fasiliteer en ondersteuningsnetwerke vorm wat 'n deurslaggewende rol in akademiese sukses speel. Studente wat by hulle ouerhuis bly, vind integrasie dikwels moeilik. Om in 'n koshuis te bly, bied 'n onmiddellike ondersteuningsnetwerk wat nie altyd vir studente wat pendel beskikbaar is nie. Hierdie ondersteuning kan positief bydra tot studentesukses (Nel, 2006:166).

Chansarkar en Michaeloudis (2001:102) se studie het bevestig dat om na kampus te pendel, 'n negatiewe invloed op sukses kan hê. Studente wat nie op kampus bly nie vind dit ook moeilik om aan sosiale aktiwiteite deel te neem en vriende op kampus te maak. Geleenthede tot sosiale integrasie word dus verminder (Bubb, 1991:18; Seymour & Hewitt, 1997:211; Nel, 2006:154; Thomas & Quinn, 2007:99). Hulle het dus baie min buiteklas-kontak met ander studente. Behalwe die isolasie wat hulle ervaar wat kan lei tot uitval, het hulle ook nie 'n positiewe informele buiteklasleeromgewing nie. Beide die sosiale en akademiese intergrasie is dus 'n groter uitdaging vir pendelstudente (Troskie-de Bruin, 1999:304).

Pendeltyd neem ook baie kosbare akademiese tyd in beslag (Seymour & Hewitt, 1997:211; Nel, 2006:154). Dit is veral moeilik vir studente wat van treine afhanklik is en vroeg moet opstaan en eers weer laat terug is by die huis. Vir sommige begin die dag 04:00 en eindig eers 19:30 (Nel, 2006:154). Pendelstudente gaan noodwendig minder op die kampus wees en kan dus nie altyd die beskikbare hulpbronne, soos biblioteek en rekenaarsentra optimaal benut nie (Chansarkar & Michaeloudis, 2001:102; Nel 2006:154). Dit is ook moeilik om saans op kampus toets of eksamen te skryf. Daar is ook veiligheidskwessies ter sprake. Studente het ook nie altyd geld om vir vervoer te betaal nie en kan dikwels nie bekostig om kampus toe te kom nie (Nel, 2006:154). Studente in Thomas en Quinn (2007:93) se ondersoek was van mening dat hulle die werklike studente-ervaring mis as hulle nie op kampus bly nie.

Tog was eerstejaarstudente in Nel (2006:166) se ondersoek van mening dat verblyf nie regtig veel met akademiese sukses te doen het nie. "As jy wil deurkom, kan jy enige plek deurkom." Jy drui nie as gevolg van die koshuis of jou woonstel nie. Daar was egter enkele heraanzoekers wat aangedui het dat hulle nie in die koshuis kon studeer nie en dat dit aanleiding gegee het tot hulle swak akademiese prestasie. Suksesvolle studente voel weer dat daar altyd eksterne faktore sal wees wat jou beïnvloed, maak nie saak waar jy bly nie - of dit nou die geraas in die koshuis of die oggend se spitsverkeer is.

3.4.4.5 Persoonlike omstandighede

Sommige studente ervaar akademiese mislukking as gevolg van eksterne persoonlike faktore soos siekte en persoonlike omstandighede wat buite hulle beheer is (Yorke, 1999:103). Hierdie persoonlike omstandighede kan 'n negatiewe invloed op die oorgangsproses hê en uiteindelik tot akademiese mislukking lei. So, byvoorbeeld, speel huislike omstandighede 'n groot rol in akademiese sukses. Ongeveer 19% van die heraanzoekers in Nel (2006:151) se ondersoek het aangedui dat hulle huislike probleme ervaar en dat dit hulle studies negatief beïnvloed. Hulle ouers se huweliksprobleme, meestal egskeidings, was 'n groot oorsaak van hulle swak prestasie in hulle eerste jaar. Die egskeiding het hulle emosioneel so beïnvloed dat hulle nie kon fokus op hulle akademie nie. Sommige van die studente moes ook as gevolg van huislike omstandighede omsien na gesinslede soos broers en susters of grootouers. Dit het ook hulle akademie negatief beïnvloed. Daar was ook aanduidings van gesinsgeweld en alkoholisme wat studies ontwrig het.

Dood van 'n familielid of hegte vriende het ook 'n invloed gehad op sommige studente se akademiese sukses in die eerste jaar. Die dood van familie of vriende lei ook meestal tot gesondheidsprobleme, byvoorbeeld depressie. In samehang hiermee, het siekte in die familie of vriendekring – veral terminale siektes – 'n negatiewe emosionele effek op sommige van die heraanzoekers gehad. Verhoudingsprobleme het ook 'n negatiewe effek op akademiese prestasie. Verhoudingsprobleme met vriende, veral van die teenoorgestelde geslag, veroorsaak baie emosionele stres. Vriendekringe wat skeur kan ook soveel emosionele spanning veroorsaak dat studente nie op hulle akademie kan konsentreer nie. Verkeerde vriende, vriende wat dwelmafhanglik is of alkohol misbruik, dra ook by tot swak akademiese prestasie (Nel, 2006:151).

3.4.5 Kulturele aanpassing

In Richardson en Skinner (1992:33) se studie na die akademiese vordering van eerstegenerasie-studente aan tien hoëronderrysinstellings in die VSA, het hierdie studente aangedui dat hulle nie gereed was vir die kulturele skok om as minderheidsgroep tot 'n oorwegend wit instelling toe te tree nie. Hulle het gevoelens van isolasie ervaar. Naas akademiese en sosiale aanpassing moet eerstegenerasie-studente ook die kulturele aanpassing hanteer (Pascarella & Terenzini, 1991:382; Troskie de-Bruin, 1999:306). Vir minderheidsgroepe stel die kulturele aanpassing 'n uitdaging aan studente se identiteit (Lara, 1992:69). Studente is skielik in twee wêreldes – dié van die huis en familie en dié van hoër onderrys. Dié twee wêreldes is dikwels onversoenbaar en het die aanpassing baie moeilik gemaak. Studente uit minderheidsgroepe ervaar dikwels dat hulle nie in een van die twee wêreldes behoort nie (Rendón, 1992:58; Troskie de-Bruin, 1999:306). Uit Rendón (1992:58) se eie ervaring as eerstegenerasie-student uit 'n minderheidsgroep, het sy isolasie en vervreemding aan 'n hoëronderrysinstelling ervaar waar daar geen dosente van minderheidsgroepe was nie.

Ook in die Suid-Afrikaanse konteks is dit 'n groot kulturele aanpassing vir swart leerders wat die meerderheidsbevolkingsgroep is, om skielik 'n minderheidsgroep aan 'n historiese wit universiteit, soos die US en RAU te wees (Flemming, 1988:136; Bubb, 1991:3; de Klerk et al., 2006:21). Vir sommige eerstejaars-heraansoekers in Nel (2006:151) se ondersoek aan die US was dit moeilik om oor die kultuurgrense heen vriende te maak. Dit het hulle akademies negatief beïnvloed, want hulle ondersteuningsnetwerk was heelwat kleiner as gewoonlik. Sommige het aangevoer dat hulle afkomstig is van voorheen benadeelde gemeenskappe, baie druk ervaar om te presteer en sukkel om aan te pas in die nuwe rol as student. In Bubb (1991:68,69) se studie na die oorgang van bruin studente na 'n historiese wit universiteit, is gevind dat die bruin studente minder betrokke is by kampusaktiwiteite en by hulle medestudente, maar sou meer betrokke wou raak. Die bruin studente se gevoel van affiliasie met die instelling het ook verskil van dié van hulle wit portuurgroep. Hulle het veel minder met die instelling affilieer as die wit studente. Die studente in hierdie ondersoek het ook nie in die universiteitskoshuise gebly nie, aangesien geen swart student aan die RAU voor 1990 tot koshuise toegelaat is nie.

Kulturele aanpassing is egter nie net gereserveer tot historiese wit universiteite nie. Volgens eerstejaars aan die UWK, 'n historiese swart universiteit, was een van die uitdaginge in die aanpassings by hoër onderrys om te leer om ander kulture te akkommodeer (Maxakato, 1999:95). Die swart (*African*) respondente in Maxakato (1999:94) se ondersoek het ook sterk gevoel oor 'n meer diverse onderrigspan aan die UWK. Hulle het geoordeel dat die dosente wat meestal wit, bruin of Indiër was nie werklik hulle behoeftes verstaan

nie en dat hulle hierdeur in die klaskamer benadeel word. In ooreenstemming hiermee, het swart (*African*) studente in Mushishi (1997:93) se ondersoek aan die UK ook aangedui dat hulle deur die wit dosente aan hierdie oorwegend wit opleidingsinstelling vervreemd is.

Volgens Rendón (1992:60) hoef hoërondewysinstelling om diversiteit aan hulle instellings te bevorder nie noodwendig hulle toegang te verbreed (“widening participation”), beter finansiële pakkette aan te bied, meer rolmodelle te kry of beter voor te lig of te mentor nie. Alhoewel hierdie standaardoplossings belangrik is, fokus dit nie op die groter en belangriker uitdagings nie. Hoër onderwys moet opnuut dink oor wat intellektuele ontwikkeling behels en of die tradisionele benadering waarmee hoër onderwys nuwe studente voorberei geskik is vir minderheidsgroepe (“people of color” in die Amerikaanse konteks) en vir wit studente. Dit is nie net studente wat by ’n nuwe kultuur moet aanpas nie, maar instellings moet ook oop wees vir die veranderende studente-profiel en vir diversiteit op hulle kampus (Rendón, 1992:62). Fakulteite moet bewus word van die diverse klasatmosfeer (Gainen, 1995:11). Padron (1992:78) is van mening dat retensiekoerse verhoog kan word deur ’n atmosfeer te skep wat die erkenning en waardering vir ’n diversiteit van kulture bevestig en uitbou. Hoërondewysinstellings moet daarteen waak om nie etniese en kulturele verskille te ignoreer nie maar dit eerder te vier.

3.4.6 Finansiële omstandighede

Finansiële probleme kan ’n indikator van akademiese risiko wees (Tinto, 1993:65; McGrath & Braunstein, 1997; Seymour & Hewitt, 1997:9,206; Yorke, 1999:26;38; De Beer, 2006:40; US, 2006:40). Eerstejaars aan vyf Suid-Afrikaanse universiteite (waarvan vier histories swart universiteite was), het aangedui dat finansiële stres die belangrikste faktor was wat ’n rol gespeel het in hulle vroeë aanpassing by die universiteit (Bojuwoye, 2002:280,285). In Behr (1981:24) se ondersoek na die redes vir nuwelingstudente wat die universiteit binne die eerste vier maande van studie verlaat, is finansiële redes as die belangrikste rede deur studente aangedui. In Sudumedi (2002:174) se ondersoek na eerstejaar Sielkundestudente, het die meerderheid respondente aangedui dat die probleme wat hulle verwag om te ondervind, finansiële probleme is. Thomas en Quinn (2007:100) toon aan dat studente se finansiële omstandighede hulle hoër onderwyservaring bepaal. Dit bepaal byvoorbeeld waar ’n student bly en of hy/sy deelyds moet werk. Ongeveer 22% van die heraanzoekers in Nel (2006:152,153) se ondersoek aan die US, het aangedui dat hulle finansiële probleme by die huis het. Sommige het aangedui dat hulle selfs nie genoeg geld vir kos het nie. Daar is geen ekstra geld vir sakgeld, handboeke of vervoer nie. Redes hiervoor is dat ouers werkloos, enkelouers of pensioenarisse is. Daar is ook dikwels ander kinders wat studeer of ’n groot uitgebreide gesin wat onderhou moet word. Dit plaas baie druk op die student. Hulle is voortdurend bekommerd oor hoe hulle

hulle studies gaan betaal en sukkel finansiëel om kop bo water te hou. Sommige studente moet werk om ekstra geld te verdien om hulleself, en in baie gevalle ook hulle ouers, finansiëel te help. Sommige studente moet hulleself finansiëel onderhou ten opsigte van verblyf, kos en sakgeld. Alhoewel party van die studente beurse ontvang, dek dit dikwels net klasgelde en moet die student self die res aanvul. Om te werk vir ekstra geld neem ook baie van hulle studietyd in beslag. Yorke (1999:44; 2002:35) en Seymour en Hewitt (1997:210) bevestig ook dat die druk om te werk terwyl jy studeer as gevolg van finansiële behoefte, studente se akademiese vordering negatief beïnvloed. Heelwat van hierdie werkende studente sien die negatiewe invloed op hulle akademiese uitslae. McKenzie en Schweitzer (2001:30) het in hulle studie na die eerstejaarsukses bevind dat voltijdse studente wat nie deeltydse werk nie, akademies beter presteer as voltijdse studente met 'n deeltydse werk. Volgens Pascarella en Terenzini (1991:420) het 'n voltijdse werk ook 'n negatiewe invloed, terwyl deeltydse werk op kampus, byvoorbeeld 'n werk-studie-program, 'n positiewe invloed op retensie en volharding het.

Volgens Pascarella en Terenzini (1991:420) en De Beer (2006:40) is bevind dat beursaanbiedings wel 'n sterk invloed op retensie het. In ooreenstemming hiermee, het Hatt en Hannen (2004:111,124) in hulle ondersoek na die effek van beurstoekennings aan studente van lae-inkomstes aan twee instellings in die VK bevind dat dit wil voorkom asof beurshouers beter in hulle eerste jaar vaar as nie-beurshouers. Dit lyk asof 'n beurs die toegewydheid en determinasie van hierdie studente om sukses te behaal, versterk. Die studente voel ook toegewyd tot die instelling. In die lig hiervan dra beurstoekennings by tot die verbetering en bevordering van retensie en gradueringskoerse.

Navorsing toon in ontwikkelende lande dat die uitval en herhaling meestal voorkom by studente van lae sosio-ekonomiese agtergronde (Legotlo et.al., 2002:113; Terenzini et.al., 1996b:3). In Thomas en Quinn (2007:47) se vergelykende internasionale ondersoek na die toetrede van eerstegenerasie-student in tien lande, het hulle egter gevind dat alhoewel studente van laer sosio-ekonomiese omstandighede 'n laer toetredeskoers tot hoër onderwys het as hulle portuurgroep van hoër sosio-ekonomiese omstandighede, dit nie noodwendig 'n invloed op hulle sukseskoers het nie.

Tinto (1993:66,67) is van mening dat studente wat finansiële redes aanvoer vir hulle onttrekking van hoër onderwys dikwels die ware rede verduister. Volgens hom onttrek studente wat hoër onderwys van waarde vind en sosiaal en akademiese geïntegreer het nie as gevolg van die finansiële uitdagings wat hulle in die gesig staar nie. Hierdie studente is meestal bereid om groot finansiële laste te dra om te gradueer. Wanneer hoër onderwys egter as irrelevant of onbevredigend ervaar word, is studente meer geneig om as gevolg van die geringste finansiële uitdaging, op te gee.

3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word die veranderlikes wat onder meer in hoofstuk 2 geïdentifiseer is, vanuit die perspektief van oorgang en die rol wat dit in studente se aanpassing by die universiteit speel, bespreek.

Op grond van die literatuur, het dit duidelik na vore gekom dat sosio-ekonomiese omstandighede, ondersteuningsnetwerke (veral vir eerstegerasie-studente), leerders se akademiese prestasie asook die sosio-ekonomiese status van die skole (in die Suid-Afrikaanse konteks) nie net 'n deurslaggewende rol in die toetreding tot hoër onderwys speel nie (vergelyk 2.5), maar ook in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit. Leerders en studente se verwagtinge (veral hulle akademiese verwagtinge) asook hulle persepsie van voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudies speel ook 'n belangrike rol in die oorgangsproses. In hierdie opsig lyk dit ook asof die skool 'n belangrike rol in die voorbereiding ten opsigte van studie- en beroepsvoorligting, voorbereiding in spesifieke vaardighede (onafhanklik werk, studie-ure, notas afneem, ens) asook voorbereiding in spesifieke kernvakke soos Wiskunde en Natuur- en Skeikunde speel. Soos reeds in hoofstuk 2 uitgewys (vergelyk 2.6.), speel leerders se keuse ten opsigte van hul studierigting en hoërondewysinstelling ook 'n rol in hul akademiese sukses in hoër onderwys en word die veranderlikes wat bydrae tot die keuse van instelling en studierigting in die pre-universitêre fase, bespreek. In hoofstuk 3 word dit verder in die literatuur bevestig dat die regte programkeuse na toetreding 'n beduidend verband met uiteindelijke studiesukses het.

Op grond van hierdie bevindinge in die literatuur, is die parameters vir die kwantitatiewe datagenerering in hierdie ondersoek bepaal (vergelyk 4.4.3). Die doel was om die veranderlikes wat reeds voor toetreding 'n moontlike rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit kan speel, in die pre-universitêre fase te ondersoek. Uiteindelik wil hierdie studie bepaal in hoe mate die universiteit (en spesifiek die Universiteit Stellenbosch) reeds in die pre-universitêre fase 'n rol in die oorgangsproses kan speel ten einde die proses te vergemaklik.

Die bevindinge in die literatuur bied ook 'n riglyn vir die datagenerering in die kwalitatiewe fase van hierdie ondersoek wat die veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses in die gevallestudie aan die US eksploratief ondersoek. Nie alleen het dit die onderhoudskedule gerig nie (vergelyk 4.5.3), maar ook 'n basis gebied vir die verwerking van die kwalitatiewe data in breë temas, naamlik die gaping tussen skool en universiteit, asook die rol wat akademiese, sosiale, emosionele, kulturele en finansiële veranderlikes in die oorgangsproses van skool na die Universiteit Stellenbosch gespeel het.

Die metode van navorsing word in Hoofstuk 4 uiteengesit. In Hoofstuk 5 en 6 word die kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoekresultate gerapporteer en uiteindelik word die literatuur en die ondersoekresultate in die slothoofstuk, Hoofstuk 7, geïntegreer en 'n teortiese raamwerk vir 'n pre-universitêre intervensie voorgestel.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 INLEIDING

In hierdie studie is spesifiek ondersoek ingestel na sommige veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel om sodoende vas te stel hoe die gaping tussen universiteit en skool deur vroeë intervensie op skoolvlak oorbrug kan word. 'n Gevallestudie van swart nuwelingeerstejaarstudente wat aan 'n beursprojek van die Universiteit Stellenbosch deelgeneem het, is reeds voor die aanvang van hul universiteitstudie geïdentifiseer en vanaf hul matriekjaar tot hul eerste universiteitsjaar ondersoek. Die studie is vanuit 'n interpretatiewe tradisie benader met die gevallestudie as ontwerptipe. Die data-generering het uit twee fases bestaan, naamlik 'n kwantitatiewe data-genereringsfase voor die ondersoekgroep se toetreding tot universiteit en 'n kwalitatiewe benadering na toetreding.

4.2 DOEL VAN STUDIE

Teen die agtergrond van die uitdagings ten opsigte van die hoë uitvalsyfer van eerstejaarstudente aan hoërsonderwysinstellings, die groter wordende gaping tussen skool- en universiteit en die groter inname van eerstepogende studente uit veral histories benadeelde gemeenskappe na tradisioneel wit universiteite, soos die Universiteit Stellenbosch (US), is dit nodig om die veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgang tussen skool en universiteit te ondersoek (vergelyk 1.4.4 en 1.5). Uiteindelik wil hierdie studie ondersoek instel na die mate waarin universiteite - met die US as spesifieke geval - reeds op skoolvlak 'n rol kan speel om voornemende studente beter vir universiteitstudie voor te berei en sodoende die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik.

In die lig van bogenoemde doelstelling, is die volgende navorsingsdoelwitte gestel:

- Om te bepaal tot watter mate die respondente se persepsie of ervaring van die volgende veranderlikes in die pre-universitêre fase 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel:
 - Sosio-ekonomiese omstandighede

- Ondersteuningsnetwerke (eerste generasie)
 - Beroepskeuses (studierigting en instellings)
 - Persepsie van voorbereidheid en gereedheid vir universiteit
 - Studie- en beroepsvoorligting op skool
 - Generiese vaardighede, byvoorbeeld rekenaarvaardighede, notas afneem, ensovoorts
 - Voornemende studente se verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie.
- Om vas te stel tot watter mate bogenoemde sowel as ander veranderlikes ná toetreding 'n rol in die oorgangsproses speel.
 - Om vas te stel watter invloed die tipe skool (voorheen-benadeelde skole teenoor voormalige Model C-skole) op die mate van voorbereidheid van studente het.
 - Om te bepaal tot watter mate die akademiese maatstawwe op grond waarvan studente tot die US toegelaat word (graad 11- en 12-resultate) en beurse ('n beurstoets) wat aan voorheen-benadeelde studente toegeken word, verband hou met eerstejaarstudente se akademiese sukses.

4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.3.1 Navorsingsbenadering

Hogarty, Conley en Kromrey (1999:3), Henning et.al. (2004:16), en Babbie en Mouton (2006:20) identifiseer drie navorsingstradisies in sosiale navorsing, naamlik die positivistiese/post-positivistiese, die interpretatiewe (of fenomenologiese) en die kritiese (of neo-Marxistiese) paradigma waarvan elkeen 'n spesifieke metodologiese raamwerk onderskryf.

Die positivistiese tradisie fokus op die soeke na waarheidselemente aan die hand van empiriese en kwantifiseerbare waarnemings wat tot statistiese analise kan lei. Die uitgangspunt van hierdie tradisie is dat die waarheid "daar buite" is en dat die navorser aan die hand van objektiewe metodes hierdie absolute waarheid moet ontbloot. By implikasie distansieer die navorser hom-/haarself sover moontlik van die navorsing ten einde die objektiviteit te verhoog. Volgens dié positivistiese siening funksioneer die wêreld volgens 'n stel

reëls wat op 'n oorsaak-gevolg-teorie berus (Hogarty et.al.,1999:3; Husén 1999:32; Henning et.al., 2004:17 en Muijs, 2004:3,4). "The investigator often controls the investigated, never letting thoughts or feelings influence the object of the research, that of getting to the truth" (Henning et.al., 2004:17). Die positivistiese tradisie volg meestal 'n kwantitatiewe metodologiese benadering (Hogarty et.al.,1999:3; Henning et.al, 2004:18; Babbie & Mouton, 2006:27).

Teen die middel-twintigerjare van die vorige eeu was daar 'n beweging weg van die positivisme na 'n navorsingstradisie met 'n humanistiese onderbou wat ten doel het om die ondersoekgroep se ervarings beter te verstaan en die betekenis daarvan te interpreteer (Husén, 1999:32 en Henning et.al., 2004:19). 'n Interpretatiewe benadering is 'n interaksie tussen die navorser(s) en die ondersoekgroep om 'n verkynsel of fenomeen vanuit die ondersoekgroep se perspektief te probeer verstaan (Hogarty et.al.,1999:3). Volgens die interpretatiewe paradigma is mense deel van die wêreld om hulle en is dit nie moontlik om die absolute waarheid objektief te meet nie. "The reality is not 'out there' to be objectively and dispassionately observed by us, but is at least in part constructed by us and our observations" (Muijs, 2004:4). Die navorser kan hom/haarself ook nie distansieer van die wêreld wanneer navorsing gedoen word nie (Muijs, 2004:3,4).

Vanuit 'n interpretatiewe benadering fokus die navorser op die proses, eerder as die uitkomst. Die navorsing is idiografies in dié sin dat individuele gevalle (of klein groepe) intensief en in detail bestudeer word (Gibbons & Sanderson, 2002:9). Volgens hierdie benadering fokus sosiale navorsing nie op veralgemening, voorspelling en kontrole nie, maar eerder op interpretasie, betekenis en verduideliking. Die benadering berus op die aanname dat alle menslike gedrag betekenisvol is en daarom geïnterpreteer en verstaan kan word binne die konteks van sosiale praktyke (Usher, 1996:18). Die data wat deur 'n interpretatiewe benadering gegenereer word, is beskrywend, diep en ryk en word tradisioneel gegenereer deur woorde eerder as syfers (Gibbons & Sanderson, 2002:9). Ongestruktureerde observasie, oop onderhoude, idiografiese beskrywings en kwalitatiewe data-analise is maniere om hierdie geïnternaliseerde inligting wat deel is van 'n interpretatiewe metodologie te bekom (Henning et.al., 2004:20).

Die derde navorsingstradisie, die sogenaamde kritiese paradigma, is lynreg in stryd met die positivistiese/post-positivistiese, objektiewe tradisie (Henning et al., 2004:22). Die kritiese paradigma het ten doel om te transformeer en te emansipeer. Dit dekonstrueer die menslike leefwêreld om ons en handhaaf die siening dat sekere verhoudings meer impliseer as ander (Babbie & Mouton 2006:34; Henning et.al., 2004:16, 22). Die kritiese paradigma is gebaseer op die aanname dat alle verskynsels vanuit 'n spesifieke historiese, sosiale, politieke en ekonomiese konteks ondersoek moet word (Hogarty et.al.,1999:3). Die

metodologiese ontwerp wat met kritiese navorsing geassosieer word, is meestal aksienavorsing (Henning et.al., 2004:16).

In hierdie studie word die ondersoek na die oorgangsproses van skool na hoër onderwys vanuit 'n interpretatiewe paradigma benader. Die ondersoek stel ten doel om die subjektiewe wêreld van leerders en studente in die oorgangsfase beter te verstaan, betekenis daaraan te gee en te interpreteer. Die ondersoek is eksploratief en gaan nie van die uitgangspunt af uit om 'n absolute waarheid te bepaal nie, maar ondersoek die breër omvang van veranderlikes wat 'n moontlike rol in die oorgangsproses kan speel. Die rol van die navorser as deel van die ondersoek, word ook erken.

4.3.2 Navorsingontwerp

Ten einde die subjektiewe wêreld van voornemende en eerstejaarstudente in die oorgangsfase vanuit 'n interpretatiewe paradigma te ondersoek, is die gevallestudie as ontwerptipe of genre (vergelyk Henning et.al., 2004:31) gekies. 'n Gevallestudie is 'n gedetailleerde ondersoek na 'n enkele situasie, onderwerp, versameling dokumente of 'n spesifieke gebeurtenis (Bogdan & Biklen, 2007:271). Dit sluit aan by die idiografiese aard van die interpretatiewe benadering (Gibbons & Sanderson, 2002:9). Denscombe (2003:32) vat die aard en omvang van die gevallestudie soos volg saam:

“Case studies focus on one instance (or a few instances) of a particular phenomenon with a view to providing an in-depth account of events, relationships, experiences or processes occurring in that particular instance.”

In die lig van die fokus op onderlinge verbintenisse en interafhanklikheid van verhoudings en prosesse in 'n spesifieke sosiale konteks, val die klem eerder op die detail van die proses as op die uitkomst. Die eindproduk, uitkomst en resultate is wel van belang in die gevallestudie, maar indien die prosesse wat tot die uitkomst gelei het nie ondersoek en benadruk word nie, is die waarde van die gevallestudie verlore (Denscombe, 2003:31). Die beskrywing van hoe, waar en hoekom sekere dinge in 'n spesifieke geval gebeur, vorm die kern van 'n gevallestudie-ondersoek. Die proses is dus deel van die uitkomst (Henning et.al., 2004:41). “The real value of a case study is that it offers the opportunity to explain why certain outcomes happen – more than just find out what those outcomes are” (Denscombe, 2003:31).

Die waarde van die gevallestudie lê ook in die potensiaal van dié ontwerp om die onderliggende subtiliteite en verwickelthede van 'n komplekse sosiale situasie te ondersoek, veral waar die omvang van die

ondersoek tot een of 'n paar gevalle beperk word (Denscombe, 2003:35). Dit sluit aan by Stakes (1988, soos aangehaal in Henning 2004:32) se verwysing na die gevallestudie as 'n afgebakende sisteem ("bounded system"). 'n Gevallestudie word gekenmerk deur te fokus op 'n spesifieke verskynsel binne spesifieke en identifiseerbare grense (Henning et.al., 2004:41).

In hierdie studie fokus die ondersoek op die bestudering van 'n kohort voornemende studente waarvan sommige uiteindelik eerstejaarstudente aan die Universiteit Stellenbosch word, om vas te stel hoe en waarom sekere veranderlikes 'n rol in die oorgangsproses speel. Juis deur te fokus op die enkele groep leerders/studente, word die navorser in staat gestel om die onderlinge verhoudings, verbande en subtiliteite van 'n komplekse sosiale situasie weer te gee. Hierdie benadering lei egter tot vrae ten opsigte van hoe verteenwoordigend 'n spesifieke gevallestudie is en in hoe 'n mate die bevindings veralgemeen kan word (Denscombe, 2003:36).

4.3.2.1 Geldigheid en betroubaarheid van die gevallestudie as ontwerptipe

Babbie en Mouton (2006:119,123) definieer geldigheid en betroubaarheid soos volg:

"Reliability is a matter of whether a particular technique, applied repeatedly to the same object, would yield the same result each time...Validity refers to the extent to which an empirical measure adequately reflects the real meaning of the concept under consideration."

In gevallestudienavorsing is eksterne geldigheid, dit is die mate waarin die bevindings ook op 'n ander groep van toepassing is of die mate van veralgemening, egter problematies. Met so 'n intensiewe ondersoek na die spesifieke is dit nie altyd moontlik om na ander situasies te veralgemeen nie. Sekere grafiese beskrywings mag wel vergelyk of ooreenstem met of herinner aan 'n ander vergelykbare of ooreenstemmende situasie (Pring, 2000:41). Tog meen Denscombe (2003:36) dat gevallestudies ten spyte van die uniekheid van aard, wel ook 'n enkele voorbeeld van 'n breër klas van soortgelyke gevalle kan wees. Die mate waarin die bevindings van die gevallestudie na 'n breër klas veralgemeen kan word, hang af van die mate waarin die gevallestudie ooreenstem met ander in dieselfde klas. In hierdie ondersoek is die bevindings spesifiek tot die geselekteerde ondersoekgroep en binne die bepaalde konteks is die ondersoekgroep (vergelyk 4.4.1) se ervaring van die oorgang van skool na die Universiteit Stellenbosch nie noodwendig in alle opsigte tipies van alle hoërondewysinstellings nie.

Volgens Yin (1994, soos aangehaal in Tellis 1997:7) is die belangrikste metode om betroubaarheid te verseker, die ontwikkeling van 'n gevallestudieprotokol wat reeds voor die aanvang van die studie-ontwerp in plek behoort te wees. 'n Tipiese protokol bevat die volgende afdelings:

- 'n Oorsig oor die gevallestudieprojek (doelwitte, uitkomst, onderwerpe wat ondersoek word)
- Veldwerkprosedures (toegang tot bronne of informasie)
- Gevallestudievrae (spesifieke vrae tydens data-generering)
- Riglyne vir gevallestudierapportering (raamwerk en formaat)

In hierdie ondersoek het 'n gevallestudieprotokol deel uitgemaak van die ontwikkeling van 'n navorsingsvoorstel wat die ondersoek voorafgegaan het. Die uiteensetting van die protokol word in hoofstuk een (vergelyk die navorsingsdoelwit en –doelwitstellings in 1.5) asook in 4.4 en 4.5 gegee. 'n Gedetailleerde beskrywing van die prosesse van datagenerering asook die onderhoudskedule word in 4.5.3 gegee en die raamwerk en formaat vir die rapportering en analise word aan die hand van die riglyne in Tabel 4.3 (Miles en Huberman) hanteer.

4.3.3 Metodes van datagenerering

Alhoewel 'n interpretatiewe tradisie meestal met kwalitatiewe data geassosieer word (Henning et.al., 2004:16; Bogdan & Biklen, 2007:273), leen die gevallestudie as ontwerptipe sigself tot die gebruik van meer as een metode van datagenerering (Denscombe, 2003:38; Babbie & Mouton, 2004:282; Henning et.al., 2004:33). In hierdie ondersoek is beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data aan die hand van onderskeidelik vraelyste en onderhoude ingesamel. 'n Uitgebreide literatuurstudie is ook onderneem (vergelyk Hoofstuk 2 en 3).

Alhoewel dit mag voorkom asof 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe benadering teenstrydige metodes van datagenerering is, volg meeste navorsers 'n pragmatiese benadering en word albei metodes gebruik (Muijs, 2004:11; Gibbons & Sanderson, 2002:2). Die “wetenskaplike” en “humanistiese” benaderings is derhalwe nie onderling uitsluitend nie, maar komplementeer mekaar (Walker & Evers, 1999:45).

“Many researchers take a pragmatic approach to research and use quantitative methods when they are looking for breadth, want to test a hypothesis or want to study something quantitative. If they are looking for depth and meaning, they prefer to use qualitative methods. In many cases, mixed methods approaches will be appropriate” (Muijs, 2004:11).

Denzin en Lincoln (2003:13) beskryf die kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings soos volg:

“Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning. In contrast, quantitative studies emphasize the measurement and analysis of causal relationships between variables, not processes. Proponents of such studies claim their work is done within a value-free framework.”

Miles en Huberman (1994:10) verduidelik die waarde van die gebruik van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data waar kwantitatiewe data die basis vorm wat deur die kwalitatiewe data verryk, geverifieer, verduidelik en herinterpreteer word:

“Qualitative data are useful when one needs to supplement, validate, explain, illuminate, or reinterpret quantitative data gathered from the same subject or site.”

In ooreenstemming met die aard van 'n gevallestudie as ontwerptipe, was die doel van die onderhoude (kwalitatiewe data) met die ondersoekgroep in hul eerste akademiese jaar aan die US om te bepaal hoe en waarom sekere veranderlikes 'n rol in die oorgangsproses van skool na universiteit speel. Die doel van die vraelys was om inligting oor spesifieke veranderlikes te bekom (vergeelyk 4.4.3 en 4.4.4).

Vervolgens word die wyses waarop data in hierdie ondersoek gegenereer is aan die hand van twee fases, naamlik 'n kwantitatiewe en 'n kwalitatiewe fase, bespreek.

4.4 EERSTE FASE: KWANTITATIEWE DATA

4.4.1 Onderzoekgroep

In hierdie studie is beide 'n doelgerigte- (“purposive”) en geleentheidsteekproef (“convenience sampling”) gebruik. Volgens Denscombe (2003:15) en Wellington (2000:60) word 'n doelbewustesteekproef gebruik in gevalle waar die navorsers alreeds iets van die spesifieke persone of gebeurtenisse weet. 'n Geval of gevalle word doelbewus gekies, aangesien die spesifieke ondersoekgroep die mees waardevolle data sal

lewer, wat beteken dat die onderzoekgroep dus met 'n spesifieke doel voor oë gekies word. Vir die doel van hierdie ondersoek waar die veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel, ondersoek word, was dit belangrik dat die onderzoekgroep geselekteerde leerders moes insluit wat 'n goeie en realistiese kans moes hê om uiteindelik ná skool aan die Universiteit Stellenbosch te studeer. Daarom is daar met behulp van 'n werwingsprojek van die Sentrum vir Voornemende Studente (SVS) aan die US 'n doelbewuste ondersoekgroep geselekteer. Die SVS koördineer jaarliks 'n werwingsprojek wat bruin, swart en Indiërstudente met akademiese meriete identifiseer om hulle finansiële ondersteuning te bied om aan die US te studeer. Die leerders word deur hul skole genomineer en moet dan die Verdienstelikeheidsbeurstoets (VBT) (vergelyk 4.4.11) aflê. Op grond van die leerders se prestasie in dié toets word hulle oorweeg vir 'n beursaanbod. Ongeveer 50% van die leerders wat aan die projek deelneem, registreer uiteindelik as eerstejaars aan die US. Hierdie beursprojek-leerders is dus 'n geselekteerde groep met 'n goeie en realistiese kans om uiteindelik aan die US te registreer en as ondersoekgroep te dien om die veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses na hoër onderwys speel, te ondersoek.

Die beursprojek was vir die navorser toeganklik en die ondersoekgroep was dus terselfdertyd ook 'n geleentheidsteekproef. Volgens Wellington (2000:60) is 'n geleentheidsteekproef in baie gevalle die enigste keuse vir 'n projek of individu – veral in die lig van die intensiteit van veldwerk asook die uitdagings wat toegang dikwels kan stel.

4.4.1.1 Die Verdienstelikeheidsbeursprojek

In die lig daarvan dat die doelbewuste seleksie van die ondersoekgroep in hierdie studie aan die hand van die Universiteit Stellenbosch se Verdienstelikeheidsbeursprojek geskied het, is dit noodsaaklik om hierdie projek in perspektief te stel. Die doel van die VBT-projek is om die diversiteit aan die US te bevorder deur toppresterende leerders uit die aangewese groepe¹⁰ te identifiseer en aan die hand van 'n beursaanbod te werf om aan die US te studeer (vergelyk ook 1.3.1). Die VBT is dus nie 'n toegangsmeganisme nie, maar word bloot gebruik as addisionele kriterium vir die toekenning van beurse aan bruin, swart en Indiërstudente aan die US. Vir die omvang van hierdie studie was die doel ook nie om dié toetsbattery te ontleed nie.

Die Verdienstelikeheidsbeurstoetsbattery (VBT-battery) is deur akademici aan die US ontwikkel en die eerste keer in 1999 as kriteria vir beursaanbiedings aan bruin, swart en Indiërleerders gebruik. Alle hoërskole in die Wes-Kaap asook geteikende skole in die Noord-Kaap, Oos-Kaap en Vrystaat, word jaarliks genooi om

¹⁰ "Aangewese groepe" verwys spesifiek na bruin, swart en Indiër persone

leerders te nomineer om aan die VBT-projek deel te neem. Die genomineerde leerders moes aan die volgende vereistes voldoen om aan die VBT-beursprojek te kon deelneem:

- afkomstig wees vanuit histories benadeelde gemeenskappe¹¹;
- belangstel om aan die Universiteit van Stellenbosch te studeer;
- voldoen aan matrikulasievrystellingsvereistes¹² op grond van hulle graad 11-eindeksamenuitslae;
- voldoen aan die minimum toelatingsvereistes vir die spesifieke programme wat hulle wil volg op grond van hulle graad 11- eindeksamenuitslae¹³; en
- 'n gemiddeld van 70% of meer in die graad 11-eindeksamen behaal.

Met die voorbehoud dat:

- Indien daar geen leerders in die skool is wat voldoen aan die gemiddeld van 70% nie, kon die twee toppresterders in die spesifieke skool aanbeveel word (alhoewel die afsnypunt dus 70% gemiddeld was, is daar ook gekyk na leerders wat deur skole aanbeveel is as toppresterders met 'n gemiddeld prestasie hoër as 60%).

Die leerders wat deur die skole genomineer is, moet dan die Verdienstelikebeurstoets aflê. Op grond van die uitslae van die beurstoetsbattery word 'n merietelys saamgestel en beurstoekennings word in ooreenstemming met die posisie op die merietelys gemaak.

Die VBT is 'n kriteriumgebaseerde toetsbattery en meet leerders se gereedheidsvlakke vir universiteitstudie ten opsigte van denk-, taal- (Engels en Afrikaans) en wiskundevaardighede. Die onderskeie afdelings waarin leerders gemeet word, word bepaal deur die program wat die leerder aan die Universiteit wil volg. Indien die leerder byvoorbeeld 'n Ingenieursprogram wil volg, sal 'n Wiskunde- Denkvaardigheds- en Taaltoets (Engels of Afrikaans) afgelê word. Indien die voornemende student 'n vierjarige LLB-program in die Regte wil volg waar geen Wiskunde as toelatingsvereiste gestel word nie, sal denkvaardighede en Engelse en Afrikaanse taalvaardigheid getoets word. Die VBT's word deur adviseurs van die SVS afgeneem en elke adviseur werk in 'n spesifieke streek. Vir die doeleindes van hierdie studie, is die skole in die Wes-Kaap van 'n spesifieke

¹¹ By implikasie is leerders vanuit histories benadeelde gemeenskappe bruin, swart of Indiër in terme van bevolkingsgroep. Die leerders is egter afkomstig van beide voorheen benadeelde asook bevoorregte (ModelC) skole (vergelyk 4.4.2.3).

¹² Verwys na die spesifieke vak- en graadkombinasies waaraan leerders moet voldoen ten einde vir die basiese toelatingsvereiste vir universiteitstudie, naamlik matrikulasievrystelling, te kwalifiseer.

¹³ Aansoekers word aanvanklik voorwaardelik op grond van hul graad 11-eindeksamenuitslae tot die Universiteit Stellenbosch toegelaat.

adviseur geselekteer. Die adviseur het afsprake by sentrale skole in spesifieke areas gemaak en gemiddeld 10 tot 20 leerders per sessie getoets.

Die doel van die VBT is om potensiële toppresterders te identifiseer. Die toetsbattery slaag wel in hierdie doel. In 'n interne verslag aan die US word gerapporteer dat vir die jare 2002 en 2003, die VBT-beurshouers aan die US in die algemeen akademies aansienlik beter presteer het as hul swart medestudente wat nie beurshouers was nie (US, 2005b:4). In 'n opvolgstudie vir innames 2004 tot 2006, is hierdie bevindings bevestig (US, 2007b:8). Die bevindings in hierdie verslae dui daarop dat indien die US diversiteit in sy studentesamestelling wil bevorder en terselfdertyd ook sy deurvloeiwoerse wil verhoog, meer geld aan die projek toegeken behoort te word (US 2005b:4). (Vergelyk ook verbreding van toegang, 3.2). Op hierdie stadium is daar geen verdere literatuur oor die US se VBT-toetsbattery beskikbaar nie.

4.4.2 Omskrywing van die ondersoekgroep

In 2004 het daar in totaal 857 leerders vanuit 225 skole aan die VBT-projek deelgeneem, waarvan 645 graad 12-leerders aan 189 skole in die Wes-Kaap verbonde was. Die geselekteerde graad 12-leerders in die gevallestudie was 'n ondersoekgroep van 213 matrikulante uit 70 skole wat as die toppresterders van hul skole beskou is, 'n realistiese kans gehad het om tot die Universiteit toegelaat te word en ook om vir 'n beurs in aanmerking te kom. Die groep was dus verteenwoordigend van die top bruin, swart en Indiër presteerders in die Wes-Kaap met 'n belangstelling om aan die Universiteit Stellenbosch te studeer. Die ondersoekgroep het 33% van die toppresterende 2004 graad 12-leerders in die Wes-Kaap wat aan die projek deelgeneem het, asook 37% van die deelnemende skole in die Wes-Kaap, verteenwoordig.

Vervolgens word die ondersoekgroep omskryf in terme van veranderlikes soos bevolkingsgroep, geslag, taal, akademiese profiel en skoolklassifikasie.

4.4.2.1 Bevolkingsgroep, geslag en taal

Die profiel van die ondersoekgroep ten opsigte van veranderlikes soos bevolkingsgroep, taal en geslag kan soos volg in Tabel 4.1 illustreer word:

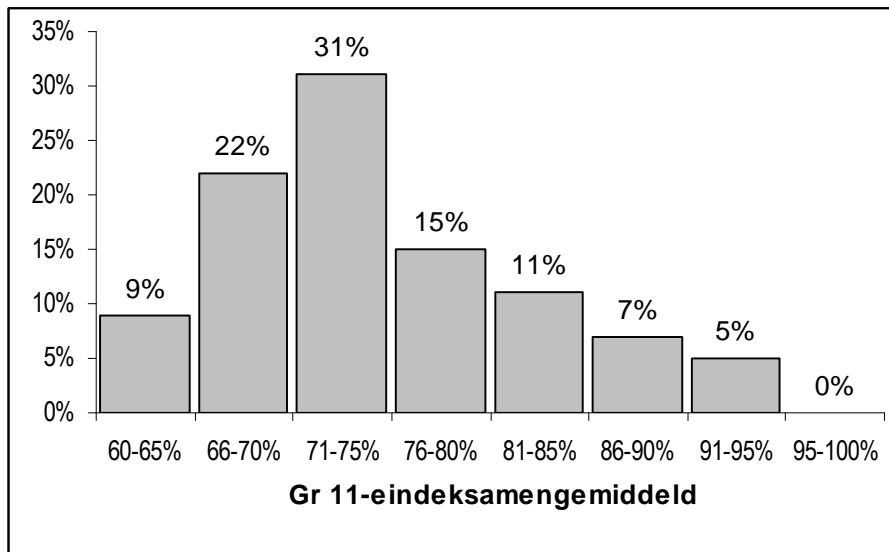
Tabel 4.1: Omskrywing van ondersoekgroep ten opsigte van bevolkingsgroep, geslag en taal (n=213)

Bevolkingsgroep			Geslag			Taal		
	Getal	%		Getal	%		Getal	%
Bruin	194	91	Manlik	133	62	Afrikaans	143	67
Swart	8	5	Vroulik	80	38	Engels	63	30
Indiër	11	4				Afrika-taal	7	3
Totaal	213		Totaal	213		Totaal	213	

Die rede vir die lae persentasie swart (5%) en Indiër (4%) leerders wat in 2005 aan die US ingeskryf het, is te verklaar aan die hand van die US se Taalbeleid wat bepaal dat Afrikaans die “voorgaadse leer- en onderrigtaal van die Universiteit ...by verstek” is (US 2004:3). In teenstelling hiermee is die moedertaal van die meerderheid swart en Indiër leerders in die Wes-Kaap onderskeidelik Xhosa en Engels. In die lig hiervan, sluit die Taalbeleid van die Universiteit meestal leerders vir wie Afrikaans ’n tweede of derde taal is, uit. Die meerderheid respondente in hierdie ondersoekgroep se moedertaal was dus Afrikaans (67%). Die respondente vir wie Engels (30%) of ’n Afrikataal (3%) ’n eerste taal was, het ook aangedui dat hulle Afrikaans magtig is. Hulle het aan die beursprojek van die Universiteit deelgeneem omdat hulle van mening is dat hulle, ten spyte van hulle onderrig op skoolvlak in Engels, wel in Afrikaans op hoëronderwysvlak kan studeer. Van hierdie Engelssprekende leerders ontvang hul skoolonderrig in Engels, maar hulle huistaal is Afrikaans.

4.4.2.2 Akademiese profiel

Die seleksie van die ondersoekgroep is op grond van respondente se graad 11-eindeksamengemiddeld gedoen (vergelyk 4.4.1.1). Die afsnypunt vir leerders om aan die US se beursprojek deel te neem, was ’n 70% gemiddeld in die graad 11-eindeksamen. Hierdie afsnypunt word gemotiveer vanuit ’n ongepubliseerde verslag aan die US (2003:4) oor deurvloeiakoerse waarin bevind is dat studente met ’n matriekprestasie van 70% en minder se kans om deur te vloei beduidend swakker is as dié met matriekprestasievlakke van bo 70%.



Figuur 4.1: Persentasie leerders en hul graad 11-eindeksamengemiddeld (n=213)

Figuur 4.1 illustreer dat die meerderheid respondente in die ondersoekgroep (31%) 'n gemiddeld van tussen 71% en 75% in hul graad 11-eindeksamen behaal het. Die gemiddeld vir die graad 11-eindeksamenpunte van die spesifieke ondersoekgroep was 75%. Bykans 'n derde (31%) van die respondente se gemiddeld in hul graad 11-eindeksamen was minder as die gegewe afsnypunt vir die steekproefseleksie, naamlik 70%. Hierdie leerders is egter beskou as die toppresteerders in hul onderskeie skole en is by die ondersoekgroep ingesluit (vergelyk 4.4.1.1).

4.4.2.3 Skoolklassifikasie

Skole in Suid-Afrika is histories verdeel op grond van bevolkingsgroepe. In hierdie ondersoek verwys voormalige Model C-skole na daardie skole wat in die vorige bedeling oorwegend wit en bevoorreg was, terwyl sogenaamde voorheen benadeelde skole na oorwegend swart of bruin skole verwys wat tot 'n groot mate benadeel was ten opsigte van finansiële en ander ondersteuning (vergelyk 2.2). Na demokratisering in 1994 het die grense toenemend tussen die verdeling van skole op grond van sosio-ekonomiese bevoorregting of benadeling vervaag.

Alhoewel histories benadeelde skole steeds oorwegend benadeeld is in terme van die sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap en leerders, word sekere voormalige Model C-skole, veral in die platteland, ook nou deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) geklassifiseer as sosio-ekonomies benadeeld. Net so word sekere voorheen benadeelde (veral stedelike) skole nou as meer bevoorreg in terme van sosio-ekonomies omstandighede as voormalige Model C-skole geklassifiseer.

Die onderskeid op grond van bevolkingsgroep het ook in die voormalige Model C-skole vervaag. Alhoewel die histories benadeelde skole nog steeds beduidend meer bruin en swart leerders het, is die histories bevoorregte skole meestal geïntegreer wat bevolkingsgroep betref.

Die WKOD het alle skole in die Wes-Kaap op grond van sosio-ekonomiese omstandighede op 'n **skaal van 0 tot 1** gekategoriseer, waar 0 die welvarende skole verteenwoordig en 1 die armste skole. Indien 0.5 die onderskeidende gemiddeld is, is daar volgens die WKOD se verdeling in hierdie ondersoek 37 sosio-ekonomiese bevoorregte skole (waarvan 4 voorheen benadeeld) en 33 sosio-ekonomiese benadeelde skole (waarvan een 'n voormalige Model C-skool is) betrek.

4.4.3 Meetinstrument

Vir hierdie ondersoek is 'n vraelys deur die navorser ontwerp (Addendum A). Die doel van die vraelys was om inligting oor veranderlikes wat reeds voor die aanvang van universiteitstudie 'n rol in die oorgangsproses kan speel, in te samel. Die vraelys het bestaan uit 25 items wat in verskillende kategorieë of temas verdeel kan word. Die temas is gebaseer op die literatuurstudie van hierdie ondersoek, sowel as op die Alpha Basis Vraelys (ABVR) wat deur nuwelingeerstejaars aan die begin van die akademiese jaar ingevul word, asook op die navorsers se eie ervaring. Die literatuur het bevestig dat die geïdentifiseerde temas 'n belangrike rol in die oorgang en uiteindelijke akademiese sukses of risiko van veral eerstejaarstudente speel (vergelyk 3.5). Die seleksie van die spesifieke temas word verder toegelig in die rapportering van die ondersoekresultate (vergelyk Hoofstuk 5). Die doel van die vraelys was om die rol wat hierdie veranderlikes reeds vóór toetrede tot hoër onderwys speel, te ondersoek. Die vraelys het op die volgende sentrale temas en kategorieë gefokus:

- **Sosio-ekonomiese omstandighede**
 - Ouers se opvoedkundige kwalifikasie
 - Finansiële ondersteuning nodig vir hoëronderwysstudies

(Ouers se beroepstatus en gesinstruktuur was reeds bekend aan die navorser)

- **Ondersteuningsnetwerke**
 - Eerstegenerasie-status (ouers en familie)
 - Eerstegenerasiestatus (familie)
 - Ondersteuningsnetwerk (skool)
 - Ondersteuningsnetwerk (universiteit)

- **Beroepskeuses (studierigting en instelling)**

- Verandelikes wat 'n rol speel in keuse van instelling

(Die respondente se programkeuse was reeds bekend aan navorser)

- **Persepsie van voorbereidheid en gereedheid vir universiteit**

- Gereedheid vir universiteit
- Voorbereiding deur skool
- Verdere voorbereiding nodig

- **Studie- en beroepsvoorligting op skool**

- Beroepsvoorligting ontvang
- Voldoende studie-inligting
- Voldoende beursinligting
- Inligtingsbronne
- Psigometriese assessering

- **Generiese vaardighede**

- Rekenaarvaardighede
- Internetvaardighede
- Notas afneem
- Studie-ure
- Onafhanklik werk
- Biblioteekgebruik
- Leesgewoontes

- **Voornemende studente se verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie**

- Akademiese verwagtinge
- Verwagtinge van struikelblokke

Met die sentrale temas as uitgangspunt, is vrae opgestel om inligting oor hierdie aspekte in te win. Die vrae per kategorie het gewissel van onderskeidelik een tot sewe vrae per kategorie. Hoewel enkele oop ("open-ended") vrae gebruik is, is bestaan die vraelys hoofsaaklik uit geslote ("closed-ended") vrae. Oop vrae bied nie net aan respondente die geleentheid om hul eie mening te gee nie, maar bied ook aan die navorser die geleentheid om menings en opinies in te win wat hy/sy nie noodwendig in ag geneem (Muijs, 2004:46) het nie. Muijs (2004:46) wys egter ook daarop dat respondente dikwels oop vrae tydrowend vind en dit soms nie invul nie. Oop vrae boet ook tot 'n mate die moontlikheid om antwoorde te vergelyk in. Die koderingsproses van oop-vrae vereis dat die navorser betekenis moet gee en moet interpreteer wat dikwels kan lei tot misverstande en navorsersvooroordeel (Babbie & Mouton 2006:233). Vanuit die navorser se eie ervaring

vind leerders dit soms ook moeilik om hulle eie opinie skriftelik te formuleer en dit kompliseer die verwerking en interpretasie van die data.

4.4.3.1 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument

Een van die belangrikste aspekte van die ontwerp van 'n meetinstrument, is die geldigheid daarvan. In hierdie konteks verwys geldigheid na die mate waarin die data die waarheid en realiteit reflekteer en of die spesifieke kwessies wat die ondersoek ten doel stel om te meet, wel gemeet word (Denscombe, 2003:301).

“Are we measuring suitable indicators of the concept and are we getting accurate results? The idea of validity hinges around the extent to which research data and the methods for obtaining the data are deemed accurate, honest and on target” (Denscombe, 2003:301).

'n Uitgebreide literatuurondersoek oor die konsepte of veranderlikes wat die navorser wil meet, kan volgens Muijs (2004:66) die inhoudelike geldigheid van 'n meetinstrument verhoog. In hierdie studie is die vraelysitems gebaseer op 'n in-diepte literatuurstudie en die waarneming en ervaring van die navorser. Die US se Alpha Basis Vraelys (ABVR) wat deur nuwelingeerstejaars tydens die aanvang van die akademiese jaar ingevul word, is as addisionele bron gebruik. Muijs (2004:66) beveel ook aan dat 'n paneel van gebruikers of afnemers saamgestel kan word om kommentaar op die meetinstrument te lewer. Alhoewel geen formele loodsprojek in hierdie ondersoek van stapel gestuur nie, is die vraelysitems vir dubbelsinnigheid deur eerstejaarstudente getoets.

Betroubaarheid speel ook 'n belangrike rol in die gebruik van 'n meetinstrument. 'n Goeie vlak van betroubaarheid beteken dat dieselfde meetinstrument dieselfde resultate lewer by elke geleentheid waar dit toegepas word en dat enige variasie wat gevind word, die gevolg is van 'n variasie in die item wat ondersoek word. 'n Spesifieke meetinstrument, soos 'n vraelys, word as betroubaar beskou as dit konsekwent dieselfde resultate gee (Denscombe, 2003:300). In hierdie ondersoek is die vraelys by verskillende sessies afgeneem en die data wat bekom is, was deurlopend konsekwent en geen kontrasterende resultate het by die verskillende sessies na vore gekom nie.

Betroubaarheid het ook 'n spesifieke betekenis wanneer verwys word na statistiese meting. Dit kom daarop neer dat wanneer 'n verskynsel of 'n spesifieke statistiese situasie gemeet word, daar altyd 'n mate van foute is waarna verwys word as die metingsfout. In hierdie konteks verwys betroubaarheid na die mate waartoe die puntetelling (test score) gevrywaar is van metingsfoute. In wetenskaplike meetinstrumente is

metingsfoute redelik beperk, maar metingsfoute kom meer geredelik in opvoedkundige en sosiale meting voor. So, byvoorbeeld, is daar heelwat veranderlikes wat 'n rol kan speel in die afneem van byvoorbeeld 'n prestasietoets. 'n Item kan dalk dubbelsinnig verwoord word of te moeilik wees. Verder kan leerders dalk ook beïnvloed word deur hul gemoedstemming of selfs die temperatuur in die klaskamer. Aan laasgenoemde kan die toetsafnemer of navorser nie veel doen nie (Muijs, 204:71,72). Ten einde die moeilikheidsgraad te bepaal of ondubbelsinnigheid van itemvrae te beperk, het die navorser die vrae aan eerstejaarstudente gestel. Die doel van die vraelys was hoofsaaklik om basiese inligting oor spesifieke veranderlikes te bekom. Die vrae was dus redelik eenvoudig en ondubbelsinnig gestel.

4.4.4 Datagenerering

Die beursoetse is afgeneem by sentrale lokale in verskillende geografiese areas in die Wes-Kaap. Ongeveer 20 leerders per sessie is by sowat 10 sessies betrek. Aangesien die leerders tydens die aflê van die beursoets met die nodige ernstigheid gefokus het op hulle toekomsplanne in terme van moontlike beursaanbiedings, het hulle ook die vraelys dienooreenkomstig hanteer. Die navorser het self al die vraelyste afgeneem en sodoende konsekwentheid verseker.

Die Biografiese besonderhede soos geslag, bevolkingsgroep, ouers se beroepstatus, die gesinstruktuur asook die graad 11- en 12-jaareindresultate en beursoetsuitslae is by die US se Sentrum vir Voornemende Studente verkry. Alle leerders wat aan die beursprojek deelgeneem het, is ook deurlopend telefonies opgevolg om vas te stel wat hulle uiteindelijke keuse van hoëronderwysinstelling was.

Die uitslae van die eerstejaarrespondente wat uiteindelik aan die US kom studeer het, is van die bestuursinligtingstelsel van die US verkry.

4.4.5 Data-analise

Die kwantitatiewe data soos deur die vraelyste verkry, is met die hulp en advies van die US se Sentrum vir Statistiese Konsultasie Diens ontleed om verbande tussen veranderlikes wat 'n rol in hoër onderwystoetredere speel, te bepaal. Om verwantskappe tussen kategoriese (byvoorbeeld ja-nee-response) veranderlikes te bepaal, is gebruik gemaak van kruistabulering en die Chi-kwadrat-toets. Verwantskappe tussen ordinale veranderlikes (byvoorbeeld prestasiepunte) is bepaal deur die Spearman-korrelasies te bereken. Verskillende groepe is ten opsigte van prestasiepunte met mekaar vergelyk deur van ANOVA-tegnieke van analise gebruik te maak.

4.5 TWEEDE FASE: KWALITATIEWE DATA

In die lig van die interpretatiewe benadering en die eksploratiewe aard van hierdie ondersoek, is die kwantitatiewe resultate met 'n kwalitatiewe analise opgevolg. Denzin en Lincoln (2003:4,5) beskryf kwalitatiewe navorsing soos volg:

“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.”

Kwalitatiewe data bied nie net 'n blik op die werklikheid (*real life*) nie, maar die diepte en rykheid van die data gee ook die kompleksiteit van 'n spesifieke situasie weer. “Such data provide ‘thick descriptions’ that are vivid, nested in real context, and have a ring of truth that has a strong impact on the reader” (Miles & Huberman, 1994:10). Bogdan en Biklen (2007:42,43) en Babbie en Mouton (2006:270) sluit hierby aan deur daarop te wys dat kwalitatiewe navorsers die kompleksiteit van menslike gedrag probeer verstaan en dus nie, soos kwantitatiewe navorsers, die “feite” van menslike gedrag probeer insamel ten einde 'n teorie te verifieer of uit te brei nie. Om menslike gedrag en ervaring beter te verstaan, stel die kwalitatiewe navorsersigself ten doel om die prosesse wat mense gebruik om betekenis te konstrueer te ondersoek en die betekenis daarvan te beskryf.

Babbie en Mouton (2006:270) som die kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos volg op:

- Navorsing word in 'n natuurlike sosiale situasie gedoen (*naturalism*)
- Die fokus is op die proses eerder as die uitkomst
- Die deelnemers of respondente se perspektief (*insider perspective*) word beklemtoon
- Die hoofdoel is 'n in-diepte (*thick*) beskrywing van en insig in 'n spesifieke verskynsel, aksie of proses
- Die fokus is om die sosiale verskynsel binne 'n spesifieke konteks te verstaan (idiografiese motief) eerder as om te poog om dit te veralgemeen na 'n teoretiese populasie

- Die navorsingsproses is dikwels induktief wat aanleiding kan gee tot die ontwikkeling van nuwe hipoteses of teorieë
- Die kwalitatiewe navorser word gesien as die kern (*main instrument*) in die navorsingsproses

In die tweede fase van hierdie ondersoek is kwalitatiewe data aan die hand van onderhoude met die ondersoekgroep-eerstejaarstudente (vergelyk 4.5.2) bekom. Onderhoude bied die geleentheid aan die navorser om die sekere areas wat nie bloot geobserveer of kwantitatief gemeet kan word nie, soos die onderhoudsgroep se gedagtes, waardes, vooroordele, persepsies, opinies, gevoelens en perspektiewe te ondersoek (Wellington, 2000:72).

4.5.1 Betroubaarheid (*trustworthiness*) en geldigheid (*relevance*) van kwalitatiewe navorsing

'n Kwantitatiewe benadering fokus op die generering van numeriese data wat "objektief" is in dié sin dat dit onafhanklik van die navorser bestaan en dus nie deur hom/haar beïnvloed word nie. Ideaal gesproke word numeriese data beskou as die produk van navorsingsinstrumente wat getoets is vir betroubaarheid en geldigheid om te verseker dat dit die werklike situasie of gebeure reflekteer en nie die navorser se voorkeure nie. In teenstelling hiermee, plaas kwalitatiewe navorsing 'n groter klem op die rol van die navorser in die generering van data (Denscombe, 2003:234).

"Rather, it is recognized that the researcher is the crucial "measurement device", and that the researcher's self (his or her social background, values, identity and beliefs) will have a significant bearing on the nature of the data collected and the interpretation of that data" (Denscombe, 2003:234).

Kwalitatiewe navorsers is geneig om die betroubaarheid (*trustworthiness*) van hul navorsing te beskou as "a fit between what they record as data and what actually occurs in the setting under study, rather than the literal consistency across different observations" (Bogdan & Biklen, 2007:40). Twee verskillende ondersoeke van dieselfde situasie mag verskillende data genereer en verskillende bevindings lewer. Beide studies kan egter betroubaar wees. Hiervolgens kan betroubaarheid slegs bevraagteken word indien een of beide ondersoeke teenstrydige of uiteenlopende resultate lewer (Bogdan & Biklen, 2007:40). Volgens Denscombe (2003:273, 274) kan die betroubaarheid van die kwalitatiewe ondersoek verhoog word indien 'n duidelike opname van die volgende inligting beskikbaar is:

- Die doel van die navorsing en die basiese uitgangspunte

- Die wyse waarop die navorsing onderneem is
- Die rasional van die belangrikste besluit, byvoorbeeld die samestelling van die onderhoudsgroepe

Dit stem ook ooreen met Yin (1994, soos aangehaal in Tellis 1997:7) se aanbeveling ten opsigte van 'n gevallestudieprotokol (vergelyk 4.3.2.1). In hierdie ondersoek word die intergrale rol van die navorser tydens die kwalitatiewe data-genereringproses erken en die kwessie oor betroubaarheid word aan die hand van Denscombe se riglyne hanteer. Die doel van die navorsing asook die uitgangspunte word duidelik uiteengesit (vergelyk 1.5) en die wyse waarop die navorsing onderneem is en die rasional vir belangrike besluite word in 4.5.2 en 4.5.3 bespreek.

In psigometriese terme verwys geldigheid na die vraag of 'n spesifieke meetinstrument dit meet wat dit veronderstel is om te meet. In kwalitatiewe terme word daar aan die hand van 'n spesifieke meetinstrument dit ondersoek wat onderneem is om te ondersoek (Henning et.al., 2004:147). In hierdie ondersoek word die geldigheid verhoog in ooreenstemming met die riglyne vir kwalitatiewe navorsing soos deur Denscombe (2003:275) gestel:

- “Do the conclusions do justice to the complexity of the phenomena being investigated and avoid ‘oversimplifications’, while also offering internal consistency?”
- Has the researcher’s self been recognized as an influence in the research but not a cause of biased and one-sided reporting?
- Have the instances selected for investigation been chosen on explicit and reasonable grounds as far as the aims of the research are concerned?”

In die lig van bogenoemde, voldoen die kwalitatiewe gedeelte van die ondersoek aan die kriteria vir geldigheid soos deur Denscombe uiteengesit. Die kompleksiteit van veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel, word in die ondersoekresultate (vergelyk Hoofstuk 6) en die gevolgtrekkings (vergelyk Hoofstuk 7) bespreek. Die seleksie van die gevallestudie as ontwerptipe en die onderhoudsgroep (vergelyk 4.5.2) is ook in ooreenstemming met die doelwitte van die ondersoek. Voorts het die ondersoek deurlopend die integrale rol wat die navorser in die navorsing speel erken, maar is hierdie rol beperk deur die stel van duidelike doelwitte en 'n gedetailleerde beskrywing van die proses van navorsing en besluitneming wat 'n mate van 'n eensydige of bevooroordeelde benadering (vergelyk 4.5.3.1) kon wees.

4.5.2 Seleksie van onderhoudsgroep

In totaal het 97 van die 213 leerders wat aan die beursprojek deelgeneem het in 2005 aan die US geregistreer. Onderhoude is individueel met 17 eerstejaars aan die begin van hul tweede akademiese semester gevoer. In die lig van die moontlike rol wat skoolklassifikasie in die oorgangsfase kon speel, is respondente verteenwoordigend hiervolgens geselekteer. Respondente se studierigting kon ook 'n moontlike invloed gehad het op die respondent se aanpassing by hoër onderwysstudie. In totaal was daar 15 bruin en twee swart studente¹⁴. 'n Opsomming van die onderhoudsgroep op grond van studierigting, geslag en skoolklassifikasie, word in Tabel 4.2 gegee.

Tabel 4.2: Seleksie van studente vir onderhoudvoering op grond van studierigting, geslag en skoolklassifikasie (n=17)

Studierigting	Geregistreeerde studente 2005		Onderhouds-groep	Geslag		Skoolklassifikasie	
	Getal	%		Getal	Manlik	Vroulik	Bevoorreg
<u>Wetenskap en tegnologie</u> (Ingenieurswese (4), Natuur-(11) en Gesondheidswetenskappe (25))	40	41%	8	4	4	3	5
<u>Sosiale Wetenskappe</u> (Lettere en Sosiale Wetenskappe (22), Regsgeleerdheid (10) en Opvoedkunde(1))	33	34%	5	2	3	2	3
<u>Ekonomiese en Bestuurs-wetenskappe</u>	24	25%	4	2	2	2	2
TOTAAL	97		17	8	9	7	10

4.5.3 Datagenerering

Onderhoude word gebruik om beskrywende data in die respondent se eie woorde te bekom om die navorser in staat te stel om insig te ontwikkel in hoe die respondente sekere dele van die wêreld interpreteer (Bogdan & Biklen, 2007:103). In die lig hiervan, is 'n geselekteerde ondersoekgroep eerstejaarstudente per e-pos genooi om deel te neem aan 'n individuele onderhoud oor hulle eerste hoër onderwyservaring. Tydens die onderhoudvoering het die respondente reeds hul eerste eksamen afgelê en hul uitslae ontvang. Die onderhoudsituasie het aan studente die geleentheid gegee om te reflekteer oor hul skoolervaring en hul eerste ses maande aan die Universiteit van Stellenbosch. In die lig daarvan dat die navorser die studente

¹⁴ Die twee swart studente was die enigste twee in die steekproef wat geregistreer het.

alreeds voor die aanvang van hul studies ontmoet het, het dit daartoe gelei dat die studente op hul gemak was en gewillig was om aan die onderhoud deel te neem. Die doel van die onderhoude was om die inligting oor die veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses speel en reeds in die kwantitatiewe vraelysondersoek bekom is, in meer diepte te ondersoek.

Soortgelyk aan Terenzini et. al. (1994:60) se verbandhoudende studie is doelgerigte, maar breed gestruktureerde oop vrae aan die student gestel om spesifieke inligting oor die oorgangsproses verkry, maar ook om ruimte te laat vir eie opinies en voorstelle. Dit sluit aan by Denscombe (2003:167) se beskrywing van semi- en ongestruktureerde onderhoude as punte op 'n kontinuum wat natuurlik heen en weer beweeg. Beide onderhoudbenaderings gee aan die onderhoudsgroep geleentheid om hul eie opinie te verwoord en hul eie gedagtes te ontwikkel. Hierdie benadering stel ten doel om te ontdek eerder as om te kontroleer. In hierdie ondersoek is semi-gestruktureerde vrae gebruik.

Die resultate van die kwantitatiewe data - veral ten opsigte van die temas verwagtinge, voorbereidheid en ondersteuningsnetwerke - sowel as die literatuurstudie het as basis vir die vasstel van die semi-gestruktureerde vrae gedien. Die doel van die onderhoude was nie net om die kwantitatiewe data te verifieer nie, maar ook om meer diepte en omvangrykheid aan die inligting te verleen. Die onderhoudskedule (vergelyk Addendum B) van semi-gestruktureerde vrae aan studente kan in die volgende breë temas en kategorieë verdeel word:

- **Veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses speel (eerste 6 maande)**
 - Akademies
 - Sosiaal
 - Emosioneel
 - Kultureel
 - Finansiële (sosio-ekonomiese omstandighede)
- **Verwagtinge**
 - Verwagtinge op skoolvlak
 - Impak op oorgang (realisering)
- **Die mate van voorbereiding op skool**
 - Rol van die skool
 - Spesifieke vaardighede, bv rekenaarvaardighede
 - Beroepsvoorligting
 - Skoolstatus (voorheen benadeeld teenoor bevoorregte skool)

- **Ondersteuningsnetwerke**
 - Die rol wat 'n ondersteuningsnetwerk speel in die oorgangsfase
 - Die rol wat eerstegenerasie-status speel in die oorgangsfase
- **Die Universiteit**
 - Die rol van die universiteit in die oorgangsproses
 - Akademiese steun

Die onderhoude is, met die toestemming van die studente, op band opgeneem. Na afloop van die onderhoudvoering is die 17 onderhoude getranskribeer. Alhoewel hierdie proses uiters tydrowend was, is die data vasgelê en bied dit 'n maklike manier om terug te verwys en data weer op te roep. Volgens Denscombe (2003:183) bring transkripsies die navorser nader aan die data. Alhoewel dit moeilik is om die konteks van die onderhoud weer te gee, kan *verbatim* aanhalings wel gebruik word en kan die natuurlike taalgebruik van die studente sodoende behoue bly. In hierdie opsig kan die transkripsie wel as “objektiewe” data gesien word (Wellington, 2000: 86).

4.5.3.1 Betroubaarheid en geldigheid tydens onderhoude

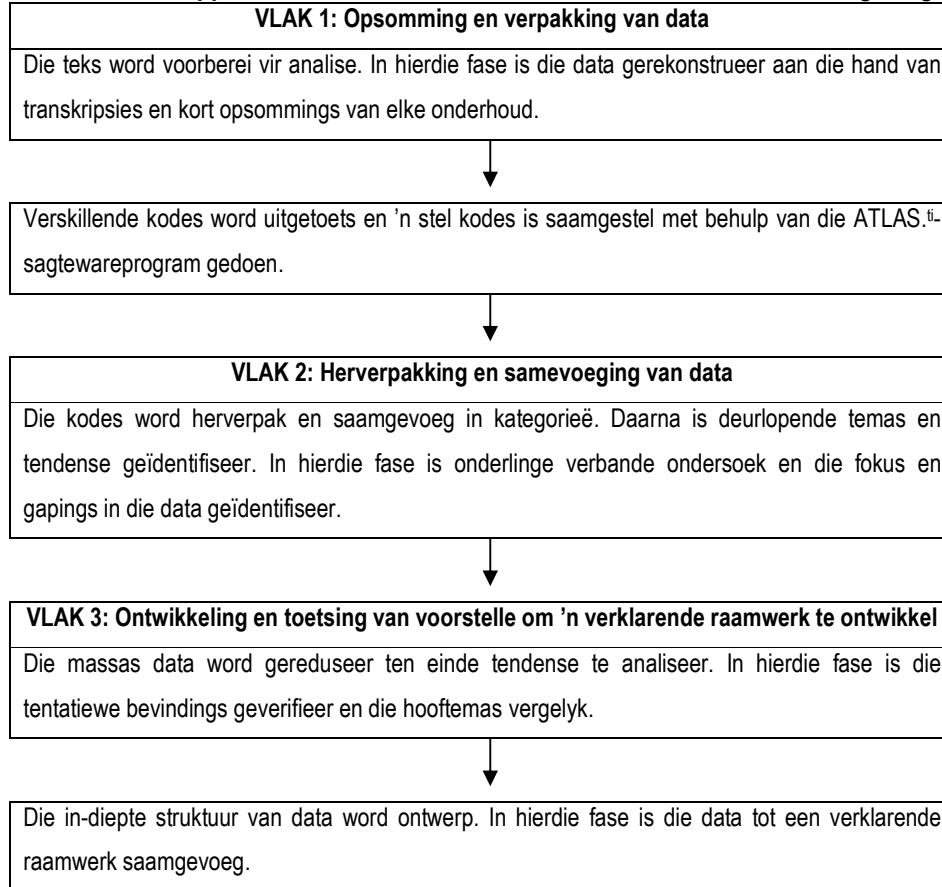
Die invloed van die onderhoudvoerder en die spesifieke konteks op die onderhoudsituasie beteken dat dit moeilik is om konsekwentheid en objektiwiteit te verseker. Die data wat gegenereer word, is tot 'n mate uniek aan die spesifieke konteks en die spesifieke individue betrokke by die onderhoud. Dit het 'n nadelige effek op betroubaarheid (“trustworthiness”). Ten spyte hiervan, word die geldigheid (relevansie) van die data verhoog deur die direkte kontaktsituasie van 'n onderhoud. Die data kan deurlopend deur die navorser vir akkuraatheid en relevansie gekontroleer word soos wat die data tydens die onderhoud gegenereer word (Denscombe, 2003:189,190). Die transkripsies van die onderhoud bied ook geleentheid vir verwysing en verifiëring wat uiteindelik die geldigheid en die betroubaarheid van die data verhoog. Silverman (2004:355) wys daarop dat transkripsies “are a public records, available to the scientific community, in a way field notes are not.” Die bandopnames kan oorgespeel, die transkripsies kan verfyn word en die teks is beskikbaar vir analyses vanuit verskillende perspektiewe.

4.5.4 Data-analise

Wellington (2000:134) beskryf kwalitatiewe navorsing as “taking all the data in, digesting them, taking them apart, then putting them back together again (leaving lots of bits lying around unused at the end) and sometimes returning to collect more.” In hierdie studie is data sistematies ontleed aan die hand van 'n

herhaalde siftingsproses om sentrale temas te identifiseer en te verifieer. In ooreenstemming met Carney (1990, soos aangehaal in Miles & Huberman, 1994:92) se *ladder of analytical abstraction*, kan die protokol vir die kwalitatiewe data-analise van hierdie ondersoek soos volg uiteengesit word (Tabel 4.3):

Tabel 4.3: Die stappe van kwalitatiewe data-analise wat in hierdie ondersoek gevolg is



Ladder of Analytical Abstraction (Carney, 1990, in Miles & Huberman, 1994:92)

In die eerste fase van analise is 'n proses van oop-kodering met behulp van die *ATLAS.ti*-sagtewareprogram gedoen (<http://www.atlasti.com>) en 'n eerste stel breë temas is geïdentifiseer. Henning et.al. (2004:133) wys daarop dat alhoewel die onderliggende logika van die koderingsproses met behulp van *ATLAS.ti* nie veel verskil van handtegnieke soos *cut-and-paste* of kleurkodering nie, is die spoed en die omvattendheid van die kodering met behulp van 'n sagtewareprogram beslis 'n voordeel. Die sagteware kan ook die veelvoudige en oorvleuelende kodes hanteer sonder om die konteks in die proses te verloor. Die oop-kodering wat in hierdie studie gebruik is, was 'n induktiewe proses waar kodes geselekteer is in ooreenstemming met die betekenis wat die navorser aan die teks geheg het. Die benadering was dus baie sterk interpretatief (Henning et.al., 2004:105).

Henning et.al. (2004:137) wys daarop dat rekenaarsagteware kan help om data te analiseer, maar dit kan nie die analise vir die navorser doen nie. Nadat 'n breë induktiewe kodering met behulp van *ATLAS.ti* gedoen is, is teksgedeeltes dus met die hand geselekteer en geherkategoriseer volgens die toegekende kodes en breë kategorieë is geïdentifiseer. In hierdie stadium was die “korrekte” kategorisering nie noodsaaklik nie – 'n proses van herhaaldelike verfyning, verifiëring en verbetering moet volg ten einde die kategorisering van temas te finaliseer (Denscombe, 2003:271).

Die woord analiseer verwys letterlik na die afbreek van komponente – dat die geheel in kompartemente verdeel word. Die analisering van data behels dus die verdeling, selektering, filtrering, klassifisering en kategorisering van data (Wellington, 2000:136). In ooreenstemming hiermee, is die aanvanklike breë kodering in hierdie studie herhaaldelik verfyn om deurlopende temas, patrone, prosesse en onderlinge verhoudings te identifiseer en te verifieer. Hierdie fase het ook spesifiek ondersoek ingestel na die kontraste en teenstrydighede in die data. Uiteindelik is die deurlopende tendense, temas en onderlinge verhoudings in die data in die slothoofstuk van hierdie studie saamgevoeg en geïntegreer.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie studie is die ondersoek na die persepsies van studente voor en na toetreding oor veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na hoër onderwys speel vanuit 'n interpretatiewe benadering aan die hand van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp gedoen. Kwantitatiewe data is met behulp van vraelyste en kwalitatiewe data aan die hand van onderhoude bekom. 'n Omvattende literatuurstudie is ook onderneem. Die ondersoek het uit twee fases bestaan waarin die kwantitatiewe data statisties ontleed is en sentrale tendense en temas in die kwalitatiewe data geïdentifiseer en geverifieer is.

In die hoofstukke wat volg sal die data in hierdie ondersoek aangebied en bespreek word. Uiteindelik sal aanbevelings gemaak word tot die mate waarin hoërondewysinstellings - spesifiek die Universiteit Stellenbosch - 'n rol kan speel om leerders reeds op skoolvlak voor te berei vir die uitdagings wat in die oorgangsfase aan hulle gestel word.

HOOFSTUK 5

KWANTITATIEWE ONDERSOEKRESULTATE

5.1 INLEIDING

In die literatuuroorsig (vergelyk Hoofstuk 2 en 3) word veranderlikes wat reeds in die pre-universitêre fase 'n rol in die oorgangsproses van skool na hoër onderwysstudie speel, bespreek. In aansluiting hierby en in ooreenstemming met die navorsingdoelwitte van hierdie studie, word respondente se persepsie of ervaring van die volgende veranderlikes in hierdie hoofstuk ondersoek:

- Sosio-ekonomiese omstandighede
- Ondersteuningsnetwerke (eerste generasie)
- Beroepskeuses (studie-rigting en instellings)
- Persepsie van voorbereidheid en gereedheid vir universiteit
- Studie- en beroepsvoorligting op skool
- Generiese vaardighede, byvoorbeeld rekenaarvaardighede, notas afneem, ensovoorts
- Voornemende studente se verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie

Swak akademiese skoolprestasie is ook een van die veranderlikes wat kan dui op akademiese risiko (vergelyk 2.3 en 3.4.3.1). In die lig hiervan, word die respondente se beursoets-, matriek- en eerstejaaruitslae ook ondersoek. Daar word ook gekyk na die respondente se matriekuitslae in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde. Hierdie kernvakke is die twee belangrikste vakke vir universiteitstoelating en raak ook al hoe belangriker in die lig van die uitdagings in die Suid-Afrikaanse onderwys (vergelyk 2.4.4). Alhoewel hier sprake is van twee datastelle (vraelys-resultate en akademiese resultate) speel akademiese resultate so 'n belangrike rol in toetreding tot hoër onderwys sowel as in die persepsies wat leerders oor hul akademiese voorbereidheid het, dat dit in hierdie hoofstuk as deel van die vraelys-resultate bespreek word. Sodoende kan 'n geheelbeeld van die pre-universitêre fase gegee word. In die lig van die oënskynlike invloed wat skoolklassifikasie op akademiese resultate het, word hierdie verband ook verder ondersoek (vergelyk 2.2, 2.3.2 en 3.4.1.2).

Die resultate het spesifiek betrekking op die 213 respondente in die gevallestudie in hierdie ondersoek. Die respondente was ten tye van hierdie ondersoekfase matrikulante wat op grond van hul akademiese prestasie gekeur was om aan 'n beursprojek (vergelyk 4.4.1.1) van die Universiteit Stellenbosch deel te neem.

5.2 SOSIO-EKONOMIESE OMSTANDIGHEDE

Die sosio-ekonomiese omstandighede van studente speel nie net 'n deurslaggewende rol in die oorgang van skool na universiteit nie, maar is ook dikwels die enkele bepalende faktor in leerders se uiteindelik toetrede tot hoër onderwys. Sonder die nodige finansiële ondersteuning is dit vir veral leerders afkomstig vanuit laer sosio-ekonomiese omstandighede onmoontlik om in hoër onderwys te studeer. In die lig hiervan, word die sosio-ekonomiese omstandighede van die respondente in hierdie studie ondersoek.

In die literatuur word ouers se beroep, hul opvoedkundige peil, geografiese areas asook inkomste-vlak gebruik om sosio-ekonomiese status te bepaal (Cosser & Du Toit, 2002:2; Legotlo et.al., 2002:114; Thomas & Quinn, 2007:27). Vir die doel van hierdie ondersoek is die volgende inligting oor die sosio-ekonomiese omstandighede van die respondente is geselekteer:

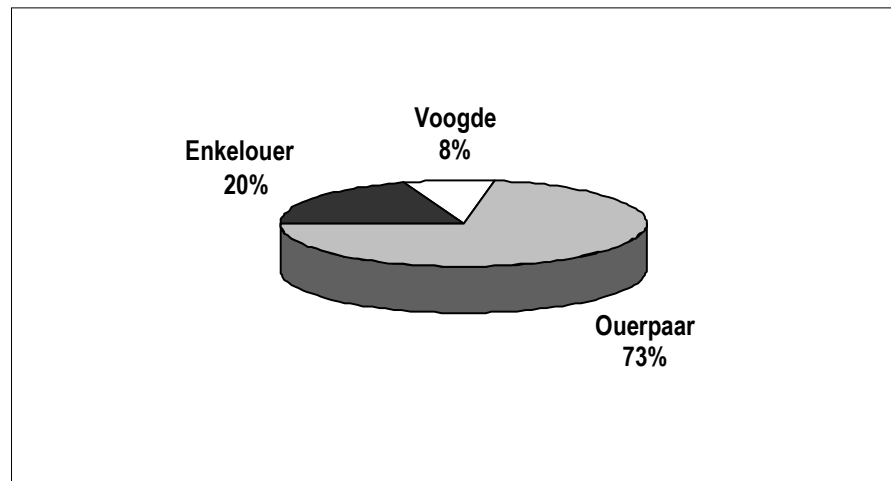
- Die gesinstruktuur, byvoorbeeld enkelouer, voogde of beide ouers
- Ouers se opvoedkundige peil
- Ouers se beroep
- Die finansiële bydrae wat ouers of voogde tot hoër onderwysstudie kan maak
- Die sosio-ekonomiese status van die skool waarheen die leerder gaan (vergelyk in hierdie verband die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die kategorisering van die ondersoekgroep volgens skole. 2.2 en 4.4.2.3)

Vervolgens word die resultate met betrekking tot die bogenoemde veranderlikes bespreek en uiteindelik word 'n klassifikasie van die sosio-ekonomiese status van die respondente gemaak.

5.2.1 Gesinstruktuur

'n Gesinstruktuur kan bepalend wees tot die sosio-ekonomiese status van 'n gesin. 'n Enkelouer is dikwels finansiële swakker daaraan toe as 'n gesin waar albei ouers teenwoordig is. In die biografiese gegewens

van die respondente wat aan die VBT-beursprojek deelgeneem het, moes leerders aandui of hulle uit 'n huisgesin afkomstig is waar albei ouers, 'n enkelouer of voogde hulle versorg. Die resultate is soos volg:



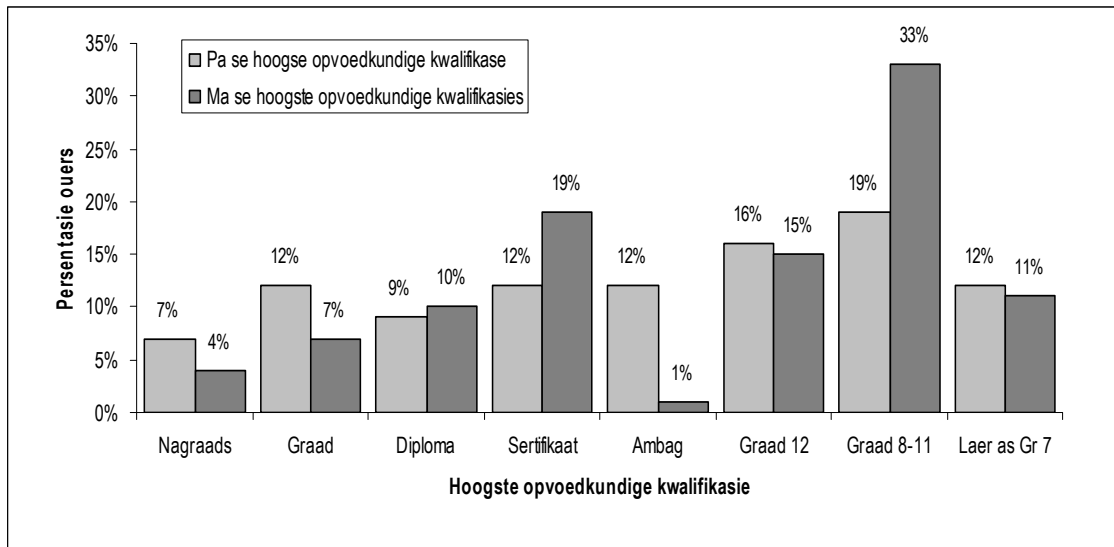
Figuur 5.1: Respondente se gesinstruktuur (n=213)

Figuur 5.1 dui aan dat 73% (155) van die respondente 'n ouerpaar het wat hulle versorg, terwyl 20% (42) uit gesinne met 'n enkelouer afkomstig is en 8% (16) deur voogde versorg word.

5.2.2 Ouers se opvoedkundige peil

Ouers se opvoedkundige peil is ook bepalend tot die sosio-ekonomiese omstandighede van hul gesin. Figuur 5.2 dui aan dat meer as die helfte van die respondente se pa's¹⁵ (52%) een of ander naskoolse opleiding het, terwyl byna 'n derde (31%) nie 'n matrieksertifikaat het nie. In teenstelling met die naskoolse opvoedkundige kwalifikasie van die respondente se pa's, blyk dit dat minder as die helfte van die respondente se ma's (41%) een of ander naskoolse opleiding gehad het, terwyl meer as 'n kwart (44%) nie 'n matrieksertifikaat gehad het nie. Slegs 11% van die respondente se ma's is gegradeerd, terwyl 19% van die pa's gegradeerd was. In totaal is slegs 50 respondente (23%) afkomstig uit huishoudings waar een of albei ouers aan 'n universiteit studeer het.

¹⁵ In gevalle van enkelouers, is slegs dié betrokke ouer se kwalifikasie gevra. Derhalwe is $n < 213$.



Figuur 5.2: Ouers se hoogste opvoedkundige kwalifikasie (n=169 pa's en n=103 ma's)

5.2.2.1 Ouers se opvoedkundige peil en skoolklassifikasie

Die respondente se skoolklassifikasie hou statisties beduidend verband met ouers se opvoedkundige peil (Tabel 5.10, $r=0.47$, $p<0.01$). Hoe laer die ouers se opvoedkundige kwalifikasie, hoe laer is die sosio-ekonomiese status van skole waarheen hul kinders gaan:

Tabel 5.1: Verband tussen ouers se opvoedkundige peil en skoolklassifikasie

Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
Pa se opvoedkundige kwalifikasie en skoolklassifikasie	261	0.46	<0.01
Ma se opvoedkundige kwalifikasie en skoolklassifikasie	203	0.47	<0.01

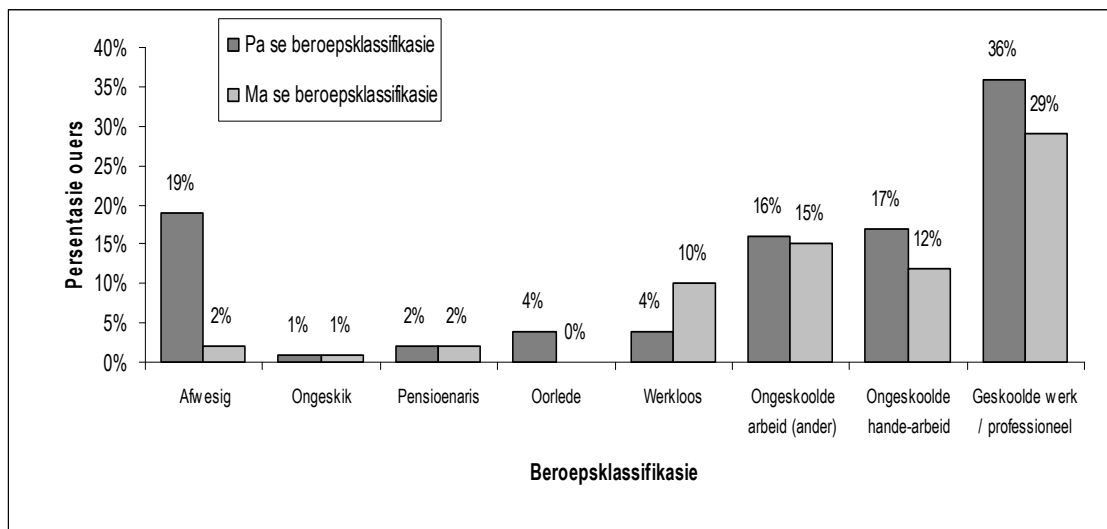
5.2.3 Ouers se beroepsklassifikasie

Die beroep wat ouers beklee hou direk verband met die vermoë van die ouers om hul kinders finansiëel te ondersteun om in hoër onderwys te studeer. Vir die doel van hierdie studie, is 'n breë verdeling tussen ouers wat werk en ouers wat nie werk nie, gedoen. In die breë kategorie vir ouers wat nie werk nie, is sub-

kategorieë geskep vir ouers wat werkloos, huisvrouens, “afwesig”¹⁶, oorlede, pensioenarisse of ongeskik is. Naas die pensioenarisse, genereer hierdie groep ouers geen inkomste nie.

Vir die ouers wat werk, is die verdeling aan die hand van hul opvoedkundige kwalifikasie en die tipe beroep gedoen. Die verdeling van die kategorieë is soos volg (vergelyk ook Legotlo et.al., 2002:114):

- Ongeskoolde hande-arbeid: Hierdie ouers het geen naskoolse opleiding gehad nie en verrig hande-arbeid, byvoorbeeld plaasarbeider, huishulp, rakpakker, kassiere, fabriekwerker of skoonmaker.
- Ongeskoolde arbeid (ander): Hierdie ouers het ook geen naskoolse opleiding gehad nie, maar beklee beroepe wat meer administratief van aard is, byvoorbeeld algemene assistent, ontvangsdame, verkoopsman, vloerbestuurder of sekretaresse.
- Geskoolde en professionele beroepe: Hierdie ouers het wel naskoolse opleiding, byvoorbeeld. ’n ambag, sertifikaat, diploma of graad en beklee beroepe soos onderwyser, rekenmeester, dokter, tegniese beroepe (ambag), ensovoorts.



Figuur 5.3: Ouers se beroepsklassifikasie (n=213)

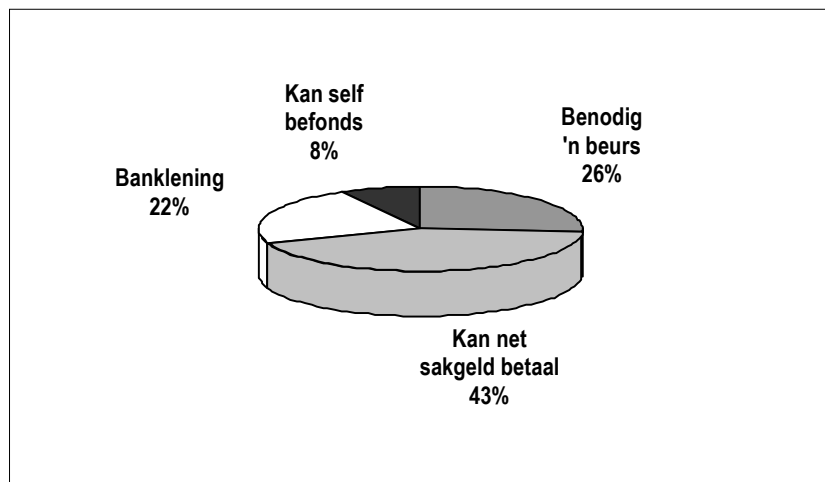
Figuur 5.3 toon dat ongeveer 69% van die pa's en 56% van die ma's werk en 'n inkomste verdien. Bykans meer as 'n derde van die respondente se ouers (31% van die pa's en 44% van die ma's) lewer egter geen

¹⁶ In sommige gevalle het leerders aangedui dat hul ouers “afwesig” is. Dit beteken dat hulle geen kontak het met hierdie spesifieke ouer(s) nie.

finansiële bydrae tot die huishouding nie, aangesien hulle “afwesig”, werkloos, huisvrouens, ongeskik of oorlede is.

5.2.4 Finansiële ondersteuning vir hoëronderwysstudie

Respondente is gevra om aan te dui watter finansiële bydrae hul ouers of voogde tot hul hoëronderwysstudie kan maak. Dit moet in ag geneem word dat die steekproef se respons hul eie persepsie van hul finansiële omstandighede is en dat dit nie noodwendig met hul ouers se opinie ooreenstem nie. Tog gee dit ’n aanduiding van die respondente se finansiële verwagtinge. Die resultate het was soos volg:



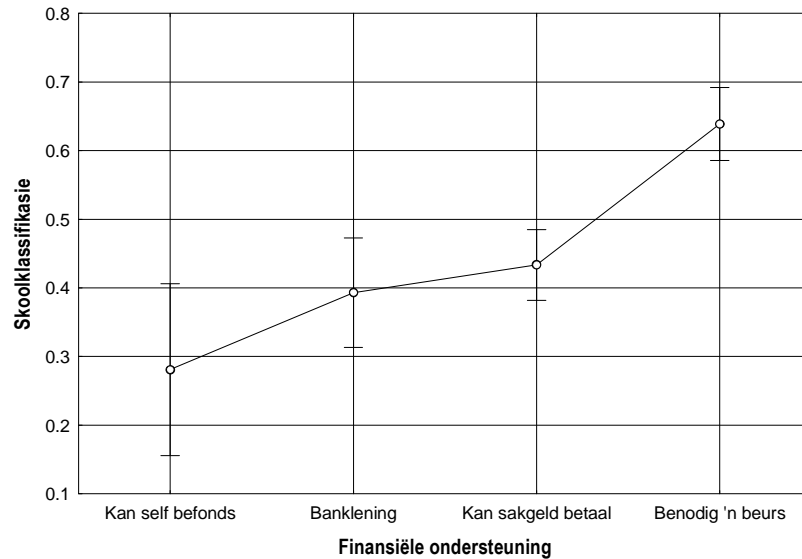
Figuur 5.4: Persentasie leerders en die befondsing van hul hoëronderwysstudie (n=212)

Ongeveer 69% van die respondente is van mening dat hulle ’n beurs nodig het om verder te studeer, terwyl slegs 8% aangedui het dat hul ouers voorsiening gemaak het vir studie en dit self kan befonds (Figuur 5.4).

5.2.4.1 Finansiële ondersteuning en skoolklassifikasie

Soos reeds in Hoofstuk 4 (vergelyk 4.4.2.3) bespreek is, is daar 37 sosio-ekonomies bevoorregte (103 respondente) en 33 benadeelde (110 respondente) skole in hierdie studie. In praktyk verwys die sosio-ekonomiese bevoorregte skole na voormalige “wit” Model C-skole en die laer sosio-ekonomiese skole na voorheen benadeelde “bruin” skole. Die sosio-ekonomiese status van die skool waarheen die respondente gaan, hou beduidend verband ($p < 0.01$) met die respondente se persepsie van hul ouers se vermoë ten opsigte van finansiële ondersteuning vir hul hoëronderwysstudie. Figuur 5.5 dui aan dat ouers van respondente uit voorheen benadeelde skole dit beduidend minder kan bekostig om hul kinders aan ’n

universiteit sonder finansiële hulp te laat studeer as ouers van respondente uit bevoorregte skole. Die gemiddelde skoolklasifikasie word vir elk van die finansiële ondersteuningsgroepe aangedui.



Figuur 5.5: Verband tussen skoolklasifikasie en ouers se finansiële ondersteuning¹⁷

5.2.5 Sosio-ekonomiese status¹⁸

In isolasie gee veranderlikes soos skoolklasifikasie, gesinstruktuur, opvoedkundige kwalifikasie, beroepsklassifikasie en finansiële bydraes tot hoërondwysstudie nie veel inligting oor die respondente se sosio-ekonomiese status nie. So, byvoorbeeld, kan respondente in voormalige Model C-skole waar die skoolgelde hoër is as vir ander skole, dié skole met die steun van 'n beurs bekostig. Die feit dat die respondente 'n enkelouer het, beteken op sigself ook nie dat hulle in 'n laer sosio-ekonomiese klas val nie. Ouers wat nie hul skoolopleiding voltooi het nie, kan ook 'n suksesvolle besigheid bedryf en in 'n hoë-inkomste groep val wat hulle in staat stel om self hul kinders se studie te befonds (vergelyk ook in hierdie verband Legotlo et.al., 2002:114) Die inligting oor die veranderlikes soos verkry deur die vraelyste, kan dus nie onafhanklik geïnterpreteer word nie, maar in samehang kan daar wel 'n breë verdeling in terme van sosio-ekonomiese omstandighede van die respondente gemaak word. Vir die doel van hierdie studie, is sosio-ekonomiese omstandighede soos volg gekategoriseer en beskryf:

¹⁷ Die vertikale balkies dui vir alle soortgelyke grafieke in hierdie studie 'n 95% betroubaarheidsintervalle vir die gemiddeldes aan.

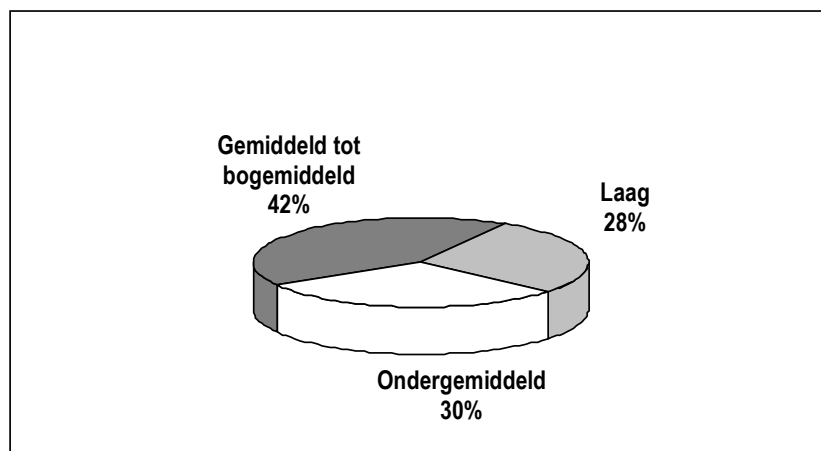
¹⁸ In hierdie studie word slegs 'n breë verdeling van die sosio-ekonomiese status van die respondente gemaak op grond van data tot die navorser se beskikking. Die inkomste van ouers word benodig vir 'n meer akkurate kategorisering.

Lae sosio-ekonomiese omstandighede: Hierdie respondente is meestal afkomstig van 'n lae sosio-ekonomiese skool (skoolklassifikasie >0.5 op die skaal 0 tot 1, kyk 4.5.2.3). Hulle ouers se opvoedkundige kwalifikasie is meestal laer as matriek en hulle ouers verrig ongeskoolde hande-arbeid of hulle is werkloos. Baie respondente uit hierdie groepering het ook 'n enkelouer en hul ouers of voogde kan geen finansiële bydrae tot hoër onderwysopleiding maak nie.

Onder-gemiddelde sosio-ekonomiese omstandighede: Hierdie respondent is ook oorwegend afkomstig van lae sosio-ekonomiese skole. Hulle ouers se vlak van opvoedkundige kwalifikasie is meestal matriek (kan ook laer wees), 'n ambag of sertifikaat. Hulle beroepsklassifikasie kan beide opleiding vereis (geskoold) of nie (ongeskoold). Hierdie respondente is oorwegend afkomstig vanuit ouerhuise met 'n enkelouer-inkomste, m.a.w. net een ouer in die gesin werk en verdien 'n inkomste. Die respondente se ouers kan wel 'n bydrae maak tot hoër onderwysopleiding ten opsigte van sakgeld, geld vir boeke en registrasiegelde, maar kan nie die volle studiegeld dek nie.

Gemiddeld tot bo-gemiddelde sosio-ekonomiese omstandighede: Hierdie respondente is meestal afkomstig van voormalige bevoorregte Model C-skole (skoolklassifikasie <0.5 op die skaal 0 tot 1, vergelyk 4.4.2.3). Ouers (albei of een) het meestal naskoolse opleiding en doen geskoolde werk wat formele opleiding vereis. Die ouers van hierdie respondente werk in die meeste gevalle albei. Sommige van hierdie respondente het aangedui dat hulle ouers net registrasiegelde, sakgeld en boekgeld kan betaal, maar die meeste respondente se persepsie is dat hulle ouers banklenings kan aangaan indien hulle nie 'n beurs ontvang nie of dat hulle ouers wel voorsiening gemaak het vir verdere studie.

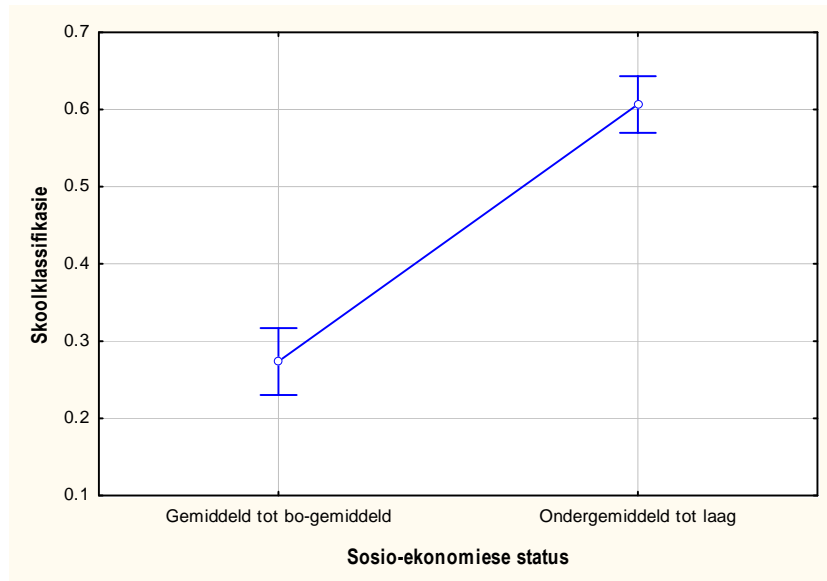
Op grond van die bogenoemde verdeling, val die meerderheid respondente (58%) in 'n ondergemiddelde tot lae sosio-ekonomiese kategorie.



Figuur 5.6: Persentasie leerders en hul sosio-ekonomiese status (n = 213)

5.2.5.1 Sosio-ekonomiese omstandighede en skoolklassifikasie

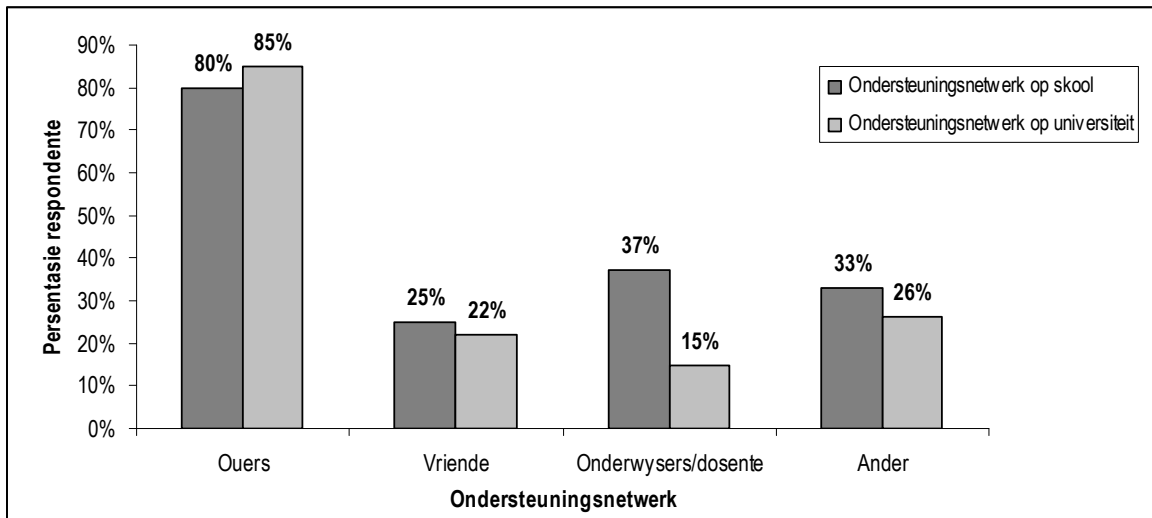
Die gemiddelde skoolklassifikasie word vir elke sosio-ekonomiese kategorie in Figuur 5.7 aangedui. Soos verwag kan word, is daar 'n statisties beduidende verband ($p < 0.01$) tussen skoolklassifikasie (gebaseer op die sosio-ekonomiese status van die skool) en die respondente se sosio-ekonomiese status:



Figuur 5.7: Verband tussen sosio-ekonomiese status en skoolklassifikasie

5.3 ONDERSTEUNINGSNETWERKE

In die lig van die belangrike rol wat die ondersteuningsnetwerk van veral eerstejaarstudente in die suksesvolle oorgang van skool na hoërsonderwysinstelling speel, was dit nodig om inligting hieroor in te win. Vir hierdie doel is leerders se huidige ondersteuningsnetwerk op skool asook hul verwagtinge ten opsigte van ondersteuning op universiteit, ondersoek. Die resultate word in Figuur 5.8 weergegee:



Figuur 5.8: Die ondersteuningsnetwerke op skool en die verwagte ondersteuningsnetwerke op universiteit (n=213¹⁹)

Die meerderheid respondente (80%) het aangedui dat hulle ouers hulle ondersteun met hulle skoolwerk. Onderwysers het deel gevorm van ongeveer 37% van die respondente se ondersteuningsnetwerk. Verdere ondersteuning (33%) is verkry deur hoofsaaklik selfinspirasie en van familie (grootouers, ooms, tantes, broers, suster, niggies en neefs). Enkele respondente het ook aangedui dat hulle meisie of kêrel, hul sportfrigter, God of vriende van die familie hulle ondersteun. Ongeveer 25% het aangedui dat hulle vriende hulle met skoolwerk ondersteun.

Respondente se verwagtinge ten opsigte van ondersteuning op universiteit is ook ondersoek. Daar was nie 'n groot verskil in die ondersteuning op skool en die verwagte ondersteuning op universiteit ten opsigte van ouers, vriende en ander ondersteuning nie. Heelwat minder respondente (15%) het egter aangedui dat hulle ondersteuning van hulle dosente op universiteit verwag as wat hulle ondersteuning van hulle onderwysers op skool ontvang (37%) het.

5.3.1 Ondersteuningsnetwerke en ouers se opvoedkundige kwalifikasie

Figuur 5.2 dui aan dat byna 'n derde (31%) van die respondente se pa's en meer as 'n kwart (44%) van die ma's nie 'n matrieksertifikaat behaal het nie. Slegs 11% van die respondente se ma's en 19% van die pa's is gegradueer. In die lig van die beduidende meerderheid respondente wat aangedui het dat hulle ouers hulle met hul skoolwerk ondersteun (80%) en hulle ondersteuning sal voortsit wanneer hulle aan 'n universiteit

¹⁹ Respondente kon meer as een persoon aandui wat hulle ondersteun

studeer (85%) (Figuur 5.8), is dit belangrik om te kyk of daar 'n statisties aantoonbare verband tussen ouers as ondersteuningsnetwerk en hul opvoedkundige kwalifikasie is:

Tabel 5.2: Verband tussen ouers as ondersteuningsnetwerk op skool en universiteit en hul opvoedkundige peil

Ouers se hoogste opvoedkundige kwalifikasie	Respondente wat aangedui het dat ouers ondersteunings-netwerk is (n=170)	Respondente wat aangedui het dat ouers nie ondersteunings-netwerk is nie (n=43)	p-waarde
Persentasie respondente wie se pa's nie matrikuleer het nie	30%	35%	0.56
Persentasie respondente wie se ma's nie matrikuleer het nie	44%	43%	0.9
Persentasie respondente wie se pa's nie gegradueerd is nie	85%	84%	0.9
Persentasie respondente wie se ma's nie gegradueerd is nie	87%	91%	0.51

Statisties is daar geen aantoonbare verband (vergeelyk p-waardes in Tabel 5.2) tussen ondersteuningsnetwerke en die vlak van ouers se opvoedkundige kwalifikasie nie. Ongeag of respondente se ouers self 'n matriekeksamen afgelê het of self aan 'n hoërondewysinstelling studeer het, word hulle as die sterkste ondersteuningsnetwerk deur hul kinders gesien.

5.3.2 Eerstegenerasiestudente

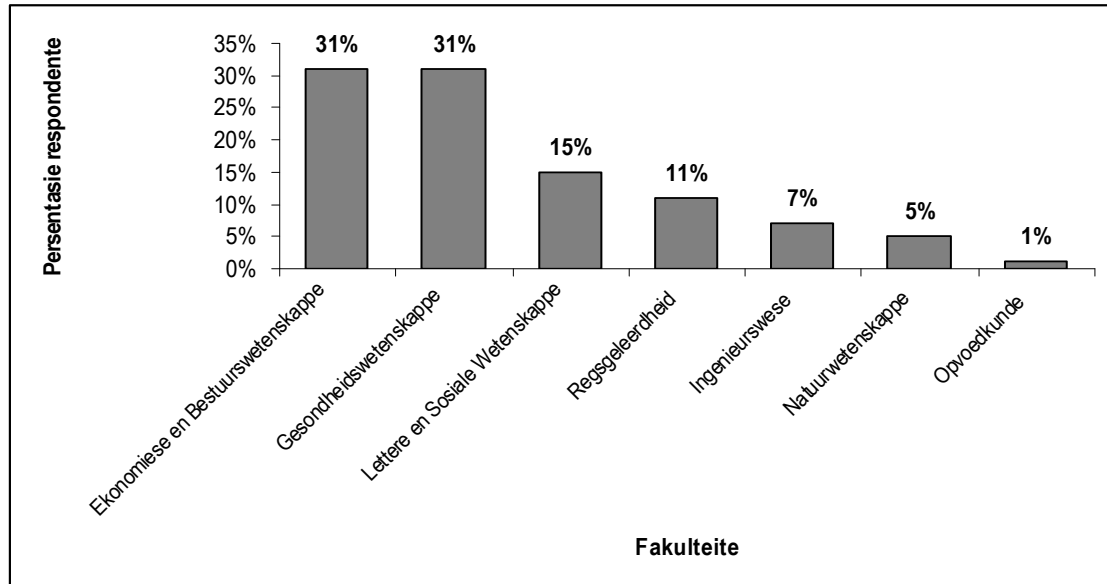
In totaal is slegs 50 respondente (23%) afkomstig uit huishoudings waar een of albei ouers aan 'n universiteit studeer het. Die oorgrote meerderheid graad 12-leerders in hierdie steekproef (77%) is dus eerstegenerasie-universiteitstudente. Wat Stellenbosch Universiteit betref, het slegs 10 studente (5%) aangedui dat een of albei hul ouers hier studeer het. Vir die meerderheid respondente en hul ouers is universiteitstudie, veral aan die Universiteit Stellenbosch, 'n nuwe ervaring.

5.4 BEROEPSKEUSE

'n Beroepskeuse is 'n belangrike besluit wat reeds voor toetrede tot die universiteit geneem moet word. Leerders moet ook besluit aan watter opleidingsinstelling hulle wil studeer. Vervolgens word die respondente se studiekeuses en keuse van opleidingsinstelling ondersoek:

5.4.1 Studiekeuse

Die respondente se eerste studiekeuse aan die Universiteit Stellenbosch het oor sewe fakulteite²⁰ gestrek:

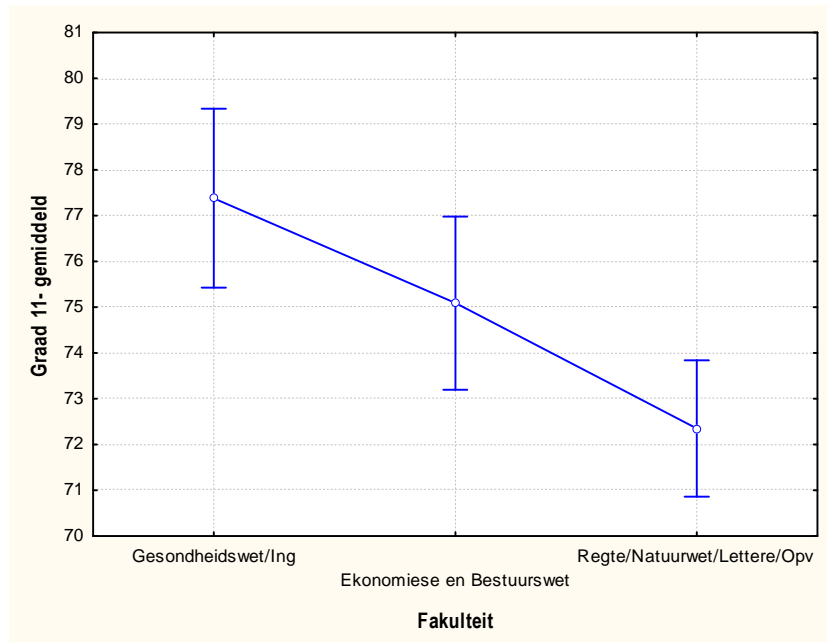


Figuur 5.9: Persentasie leerders en fakulteit van eerste studiekeuse (n=213)

Die meerderheid respondente se eerste keuse van studierigting, was in die Fakulteite Ekonomiese en Bestuurwetenskappe en Gesondheidswetenskappe (31% onderskeidelik), met Lettere en Sosiale Wetenskappe (15%) wat volg (Figuur 5.9).

Die gemiddelde graad 11- eindeksamen persentasie word in Figuur 5.10 per fakulteitsgroepering aangedui. Studente met hoë akademiese resultate doen dikwels aansoek vir programme met hoër of strenger toelatingsvereistes. Die data in hierdie studie dui aan dat respondente met hoër graad 11-gemiddeldes meer geneig was om programme in die Fakulteite Ingenieurswese en Gesondheidswetenskappe as hul eerste keuse te kies (Figuur 5.10). Hierdie twee Fakulteite bied keuringsprogramme aan en stel van die hoogste toelatingsvereistes aan voornemende studente:

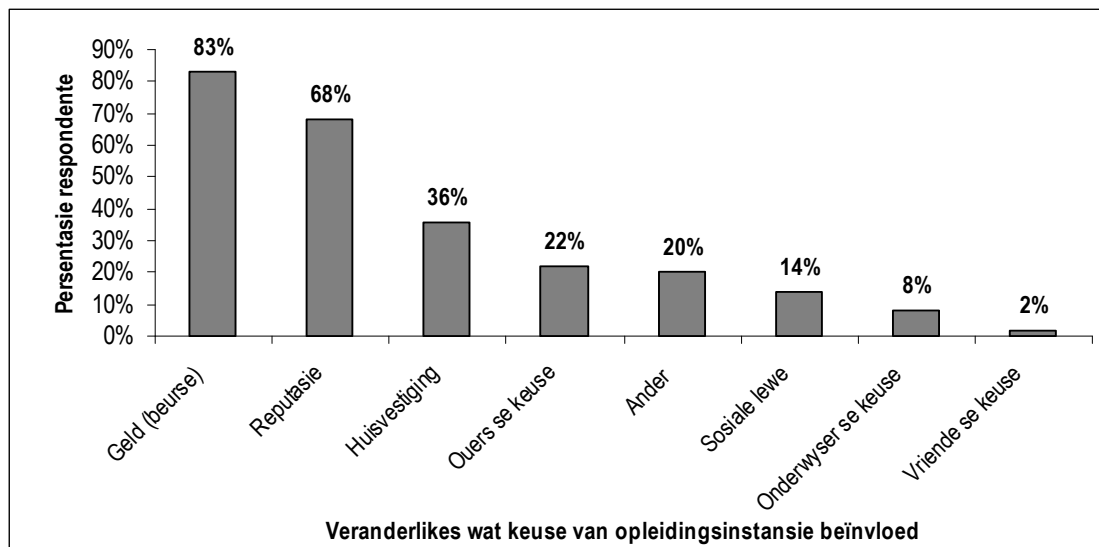
²⁰ Hierdie fakulteite verteenwoordig respondente se eerste keuse en beteken nie noodwendig dat die respondente uiteindelik vir hierdie spesifieke program, veral as dit 'n keuringsprogram is, aanvaar is nie.



Figuur 5.10: Programkeuse en graad 11-eindeksamengemiddeld

5.4.2 Keuse van opleidingsinstelling

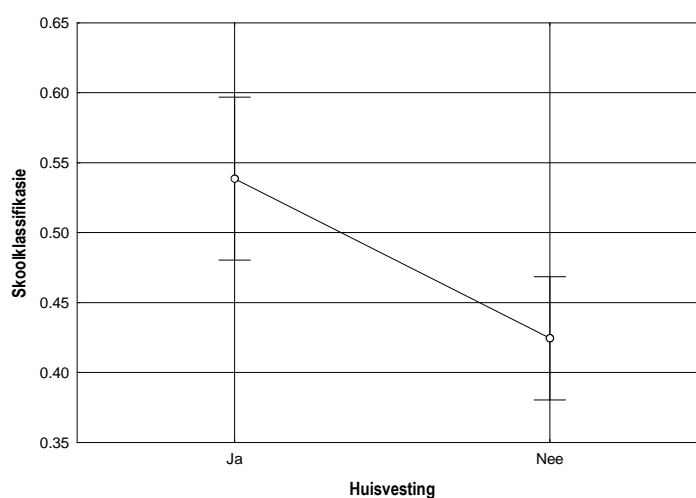
Die keuse van opleidingsinstelling word deur 'n verskeidenheid faktore beïnvloed. Figuur 5.11 toon dat die meeste respondente (83%) aangedui het dat geld (beurse) die keuse van opleidingsinstelling beïnvloed. Respondente het ook die universiteit se reputasie (68%) en huisvesting (36%) as belangrike veranderlikes wat 'n rol in hul keuse speel, geïdentifiseer. Ook ouers se keuse (22%), sosiale lewe (14%), onderwysers se keuse (8%) en vriende se keuse (2%) het 'n rol gespeel. Ander veranderlikes (20%) wat 'n rol gespeel het, was die afstand en vervoer na die hoërondwysinstelling, die programaanbod van die instelling, keuring, sportfasiliteite en -geleenthede, die taalbeleid en eie keuse.



Figuur 5.11: Aantal leerders en veranderlikes wat 'n rol speel in die keuse van opleidingsinstelling (n=213)

5.4.2.1 Keuse van opleidingsinstelling en skoolklassifikasie

Daar was geen beduidende verband tussen die genoemde veranderlikes in Figuur 5.11 wat 'n rol in die keuse van opleidingsinstelling en skoolklassifikasie speel nie, behalwe ten opsigte van huisvesting. In Figuur 5.12 word die gemiddelde skoolklassifikasie vir respondente wat huisvesting as 'n veranderlike wat 'n rol in die keuse van opleidingsinstelling speel al dan nie, aangedui. Respondente vanuit laer sosio-ekonomiese skole het beduidend meer ($p < 0.01$) aangedui dat die beskikbaarheid van huisvesting wel 'n belangrike rol speel in hul keuse van 'n opleidingsinstelling.



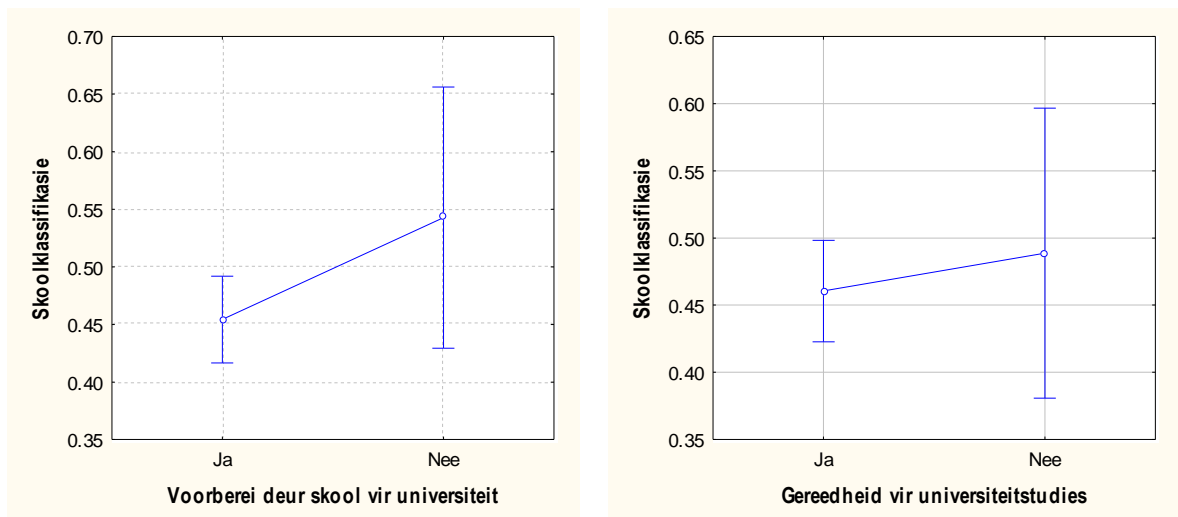
Figuur 5.12: Huisvesting as rede vir keuse van opleidingsinstelling en skoolklassifikasie

5.5 VOORBEREIDHEID EN GEREEDHEID VIR UNIVERSITEITSTUDIE

Hierdie studie fokus sterk op die voorbereiding van voornemende studente vir universiteitstudie en die invloed wat dit op die oorgang van skool na universiteit het. In die lig hiervan word die respondente se voorbereiding en gereedheid vir universiteitstudie, meer spesifiek hul persepsie daarvan, reeds voor toetreding tot die universiteit ondersoek. In totaal was 88% (187) van die respondente van mening dat hulle goed deur hul skole voorberei is vir universiteitstudie en 92% (192) het aangedui dat hulle gereed is om aan 'n universiteit te studeer.

5.5.1 Voorbereiding, gereedheid en skoolklassifikasie

In Figuur 5.3 word die gemiddelde skoolklassifikasie onderskeidelik vir respondente wat voorberei en/of gereed is vir universiteitstudie al dan nie, aangedui. Figuur 5.13 toon dat daar geen sterk ondersteunde verband is tussen respondente se mening dat die skool hulle goed voorberei het (linkerkantse paneel, $p=0.09$) of dat hulle gereed is vir universiteit (regterkantse paneel, $p=0.77$) en die klassifikasieskool waarvandaan die respondente afkomstig is nie. Die meerderheid respondente, ongeag of hulle van voorheen benadeelde of bevoorregte skole afkomstig is, het aangedui dat hulle voorberei en gereed is vir universiteitstudie.



Figuur 5.13: Verband tussen voorbereiding en gereedheid vir universiteitstudie en skoolklassifikasie

5.5.2 Ontwikkeling van vaardighede

Ten spyte daarvan dat die meerderheid respondente²¹ van mening was dat hulle voorbereid (88%) en gereed (91%) was vir universiteitstudie, het 152 (56%) respondente egter aangedui dat hulle wel aan sekere persoonlike en emosionele vaardighede byvoorbeeld onafhanklikheid, selfdisipline, kommunikasie en selfmotivering moet werk om hulleself vir universiteit voor te berei. 'n Verdere 71 (17%) respondente het verwys na die ontwikkeling van sekere akademiese vaardighede, byvoorbeeld harder werk, tydsbestuur, studiemetodes, selfstudie en ander generiese vaardighede. Slegs 11% van die respondente het geoordeel dat daar geen aspekte is wat hulle verder moet ontwikkel om hulleself gereed te kry vir universiteitstudie nie. Ongeveer 10 respondente het aangedui dat hulle nog nie voorbereid is nie en meer inligting oor hoër onderwys nodig het.

5.6 BEROEPSVOORLIGTING

Voldoende beroepsvoorligting speel 'n belangrike rol in die voorbereiding van voornemende studente vir universiteitstudie. Ten spyte daarvan dat die literatuurstudie daarop wys dat daar nie tans voldoende beroepsvoorligting op skool aangebied word nie (Cosser & Du Toit, 2002:13; Mji, 2002:171,175), het 165 (79%, n=210) van die respondente aangedui dat hulle wel beroepsvoorligting in hul skole ontvang het. Die effektiwiteit en waarde van beroepsvoorligting is egter nie deur die ondersoek gemeet nie.

Daar was wel graad 12-respondente in nege skole in die steekproef wat teenstrydige antwoorde ten opsigte van beroepsvoorligting gegee het. Respondente in dieselfde skole het aangedui dat hulle beroepsvoorligting ontvang, terwyl hul klasmaats aangedui het dat hulle nie toegang tot beroepsvoorligting in hul skole het nie.

Vervolgens word veranderlikes wat 'n rol in die beroepsvoorligtingproses speel, soos studie- en beursinligting, psigometriese toetse, beroepsekerheid en inligtingsbronne ondersoek. Daarnaas word die verband tussen die genoemde veranderlikes en skoolklassifikasie asook gereedheid en voorbereidheid vir universiteit bespreek.

²¹ Respondente kon meer as een respons in 'n oop vraag gee. 264 reponse is ontvang.

5.6.1 Studie- en beursinligting

Een van die belangrikste uitkomst van beroepsvoorligting is om voldoende inligting oor studie- en beursmoontlikhede in te samel sodat leerders ingeligte besluite kan neem. In die lig daarvan dat die meerderheid respondente in 'n ondergemiddelde tot lae sosio-ekonomiese klas val (vergelyk Figuur 5.6), speel veral die beskikbaarheid van beursinligting 'n deurslaggewende rol in die toetrede van hierdie leerders tot hoër onderwys. Ongeveer 136 (65%) respondente het aangedui dat hulle voldoende inligting oor verdere studie ontvang het, terwyl slegs 30% (63) aangedui het dat hulle voldoende inligting oor beursmoontlikhede het.

5.6.1.1 Beroepsvoorligting en voldoende studie- en beursinligting

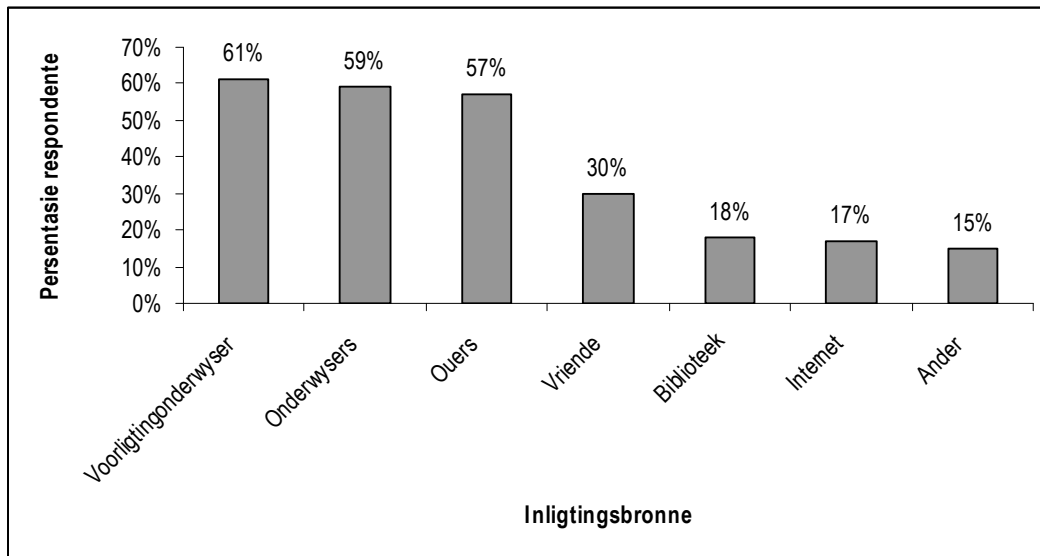
Ten spyte daarvan dat een van die belangrikste uitkomst van beroepsvoorligting die insameling van studie- en beursinligting is, was daar geen aantoonbare verband tussen beroepsvoorligting en studie- of beursinligting nie (vergelyk p-waarde in Tabel 5.3). Die feit dat leerders beroepsvoorligting in skole ontvang het of nie, hou dus nie beduidend verband met of hulle voldoende inligting oor verdere studie of beursmoontlikhede gehad het nie.

Tabel 5.3: Verband tussen beroepsvoorligting en onderskeidelik studie- en beursinligting

Studie- en beursinligting	Respondente wat beroepsvoorligting ontvang het (n=165)	Respondente wat nie beroepsvoorligting ontvang het nie (n=45)	p-waarde
Persentasie respondente wat voldoende studie-inligting ontvang het	67%	56%	0.17
Persentasie respondente wat voldoende beursinligting ontvang het	32%	25%	0.37

5.6.2 Inligtingsbronne

In die lig van die behoefte aan meer studie- en beursinligting, is dit ook noodsaaklik om te kyk hoe respondente se inligtingsbronne lyk. Figuur 5.14 dui aan dat die meerderheid respondente inligting van hul voorligtingonderwysers (61%), onderwysers (59%) en ouers (57%) ontvang:



Figuur 5.14: Persentasie leerders en hul inligtingsbronne (n=213²²)

Ongeveer 'n derde (30%) het aangedui dat hulle vriende 'n bron van inligting is en onderskeidelik 18% en 17% het aangedui dat die biblioteek of die internet 'n inligtingsbron is. Ongeveer 15% van die respondente het aangedui dat hulle ander bronne gebruik om inligting oor verdere studie te bekom, byvoorbeeld familie, 'n verteenwoordiger van die universiteit, die respondent self, opedae, oudstudente, die prospektus van die hoëronderwysinstelling, 'n berader, vriend of vriendin van die teenoorgestelde geslag, vriende van die familie of 'n universiteitsuitreik.

5.6.2.1 Voorligteronderwyser en beroepsvoorligting

Daar was wel 'n statisties bepaalde verband tussen die keuse van die voorligtingonderwyser as inligtingsbron en beroepsvoorligting (Tabel 5.4, $p < 0.01$). Respondente wat aangedui het dat hulle beroepsvoorligting ontvang het, het dienoooreenkomstig hul onderwyservoorligter as inligtingsbron geïdentifiseer.

Tabel 5.4: Verband tussen voorligteronderwyser as inligtingsbron en beroepsvoorligting

Inligtingsbron	Respondente wat beroepsvoorligting ontvang het, (n=165)	Respondente wat nie beroepsvoorligting ontvang het nie (n=45)	p-waarde
Persentasie respondente wat aangedui het dat hul voorligteronderwyser hul inligtingsbron is	72%	22%	<0.01

²² Respondente kon meer as een inligtingsbron afmerk

5.6.3 Psigometriese toetse

Net meer as die helfte van die respondente (52%, n=211) het aangedui dat hulle psigometriese toetse afgelê het om hulle te help met hul studiekeuse. Die relatief hoë persentasie respondente wat psigometriese toetse afgelê het waaraan 'n redelike koste verbonde is, kan verklaar word aan die hand daarvan dat 'n voorligtersielkundige van die Sentrum vir Voornemende Studente leerders in heelwat van die histories benadeelde skole in die steekproef gratis getoets het.

5.6.4 Beroepsekerheid

In die lig van die groot aantal respondente wat aangedui het dat hulle beroepsvoorligting ontvang het en die relatief hoë persentasie leerders wat psigometriese toetse gedoen het, word verwag dat die respondente redelike beroepsekerheid het. Die meerderheid respondente (89%, n=213) het wel aangedui dat hulle beslis geweet wat hulle wil studeer. Daar was egter geen statisties sterk gesteunde verband tussen beroepsekerheid en beroepsvoorligting en/of psigometriese toetse nie (Tabel 5.5):

Tabel 5.5: Verband tussen beroepsekerheid en onderskeidelik beroepsvoorligting en psigometriese toetse

Beroepsvoorligting en psigometriese toetsing	Respondente wat beroepsekerheid het (n=189)	Respondente wat nie beroepsekerheid het nie (n=24)	p-waarde
Persentasie respondente wat beroepsvoorligting ontvang het	90%	84%	0.34
Persentasie respondente wat psigometriese toetse gedoen het	86%	91%	0.28

Die meerderheid respondente het dus sekerheid oor hul studiekeuse gehad, ongeag of hulle beroepsvoorligting in hul skole ontvang het of psigometriese toetse gedoen het. Uit hierdie datastel is daar dus geen bewyse dat beroepsvoorligting respondente beroepsekerheid gee nie. Dieselfde geld vir psigometriese toetse en beroepsekerheid. Verdere ondersoek is egter nodig om die aanname dat psigometriese toetse geen rol in beroepsekerheid speel nie, te bevestig.

5.6.5 Beroepsvoorligting en voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie

In die lig daarvan dat beroepsvoorligting uiteindelik ten doel stel om leerders beter voor te berei vir onder meer hoër onderwysstudie, moet die verband tussen beroepsvoorligting en voorbereidheid en gereedheid

ondersoek word. Hierdie studie het geen aantoonbare verband tussen beroepsvoorligting en onderskeidelik voorbereidheid en gereedheid vir hoër onderwysstudie gevind nie (vergeelyk p-waarde in Tabel 5.6):

Tabel 5.6: Verband tussen beroepsvoorligting en studie- en beursinligting en onderskeidelik voorbereidheid en gereedheid vir universiteit

Beroepsvoorligting en studie- en beursinligting	Respondente wat oordeel dat hul skole hulle voorberei vir universiteit (n=187)	Respondente wat oordeel dat hul skole hulle nie voorberei vir universiteit nie (n=25)	p-waarde
Persentasie respondente wat beroepsvoorligting ontvang het	89%	84%	0.38
Persentasie respondente wat voldoende studie-inligting ontvang het	68%	40%	0.01
Persentasie respondente wat voldoende beursinligting ontvang het	32%	20%	0.22
	Respondente wat aangedui het dat hulle gereed is vir universiteitstudie (n=195)	Respondente wat aangedui het dat hulle nie gereed is vir universiteit-studie nie (n=16)	
Persentasie respondente wat beroepsvoorligting ontvang het	86%	86%	0.91
Persentasie respondente wat voldoende studie-inligting ontvang het	67%	46%	0.07
Persentasie respondente wat voldoende beursinligting ontvang het	42%	0%	0.01

Ongeag of respondente beroepsvoorligting op skool ontvang het al dan nie, was die meerderheid van mening dat hulle wel goed voorberei en/of gereed was vir universiteitstudie. Dit lyk dus asof beroepsvoorligting nie 'n beduidende rol in respondente se oordeel van gereedheid vir universiteit of voorbereiding deur hul skole vir hoër onderwysstudie, speel nie. Die rede hiervoor kan wees dat die groep respondente wat nie beroepsvoorligting ontvang het nie, te klein is. Verdere ondersoek is nodig om hierdie onbeduidende verband te verifieer.

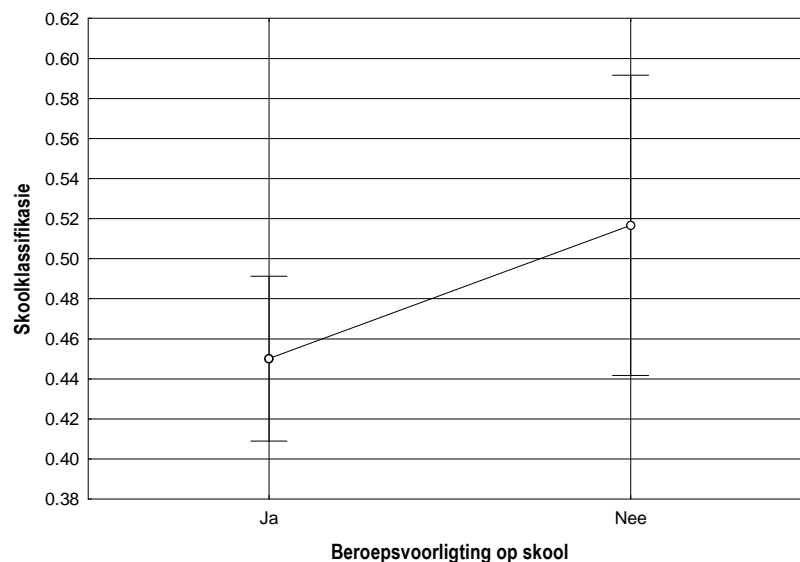
Die mate van studie- en beursinligting wat leerders op skool ontvang, behoort ook 'n rol te speel in hul voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie. Hoe meer inligting studente oor beskik, hoe meer voorbereid behoort hulle vir die universiteit en die program wat hulle wil studeer, te wees. Tabel 5.6 dui aan dat daar wel 'n aantoonbare verband tussen studie-inligting en voorbereiding deur die skool vir universiteitstudie is ($p=0.01$). Die respondente wat van mening was dat hulle voldoende inligting oor verdere studie het, het ook geoordeel dat hul skool hul goed voorberei het vir universiteitstudie. Daar blyk ook 'n betekenisvolle verband te wees tussen voldoende beursinligting en gereedheid vir universiteit ($p=0.01$).

Respondente wat van mening was dat hulle gereed is vir universiteitstudie, het voldoende beursinligting ontvang.

Daar was egter geen aantoonbare verband tussen gereedheid vir universiteitstudie en voldoende studie-inligting nie ($p=0.07$) of tussen leerders se oordeel dat die skool hulle goed voorberei het vir universiteitstudie en voldoende beursinligting nie ($p=0.22$). Die groep respondente wat aangedui het dat hulle onderskeidelik nie deur hul skole voorberei is nie ($n=25$) en dat hulle nie gereed vir verdere studie is nie ($n=16$), is baie klein en verdere ondersoek is ook hier nodig om die onbeduidende verband te verifieer. Alhoewel daar nie 'n aantoonbare verband is nie, bestaan daar wel 'n tendens dat meer respondente wat wel voldoende studie-inligting ontvang het, ook meer gereed vir verdere studie was. Dieselfde geld ook vir voldoende beursinligting en voorbereidheid vir verdere studie.

5.6.6 Beroepsvoorligting en skoolklassifikasie

Die literatuuroorsig (vergelyk 3.4.1) bevestig dat skoolagtergrond 'n belangrike rol in die voorbereiding van leerders vir hoër onderwysstudie kan speel. In die lig hiervan word skoolklassifikasie en die veranderlikes wat 'n rol in die beroepsvoorligtingsproses speel, ondersoek.



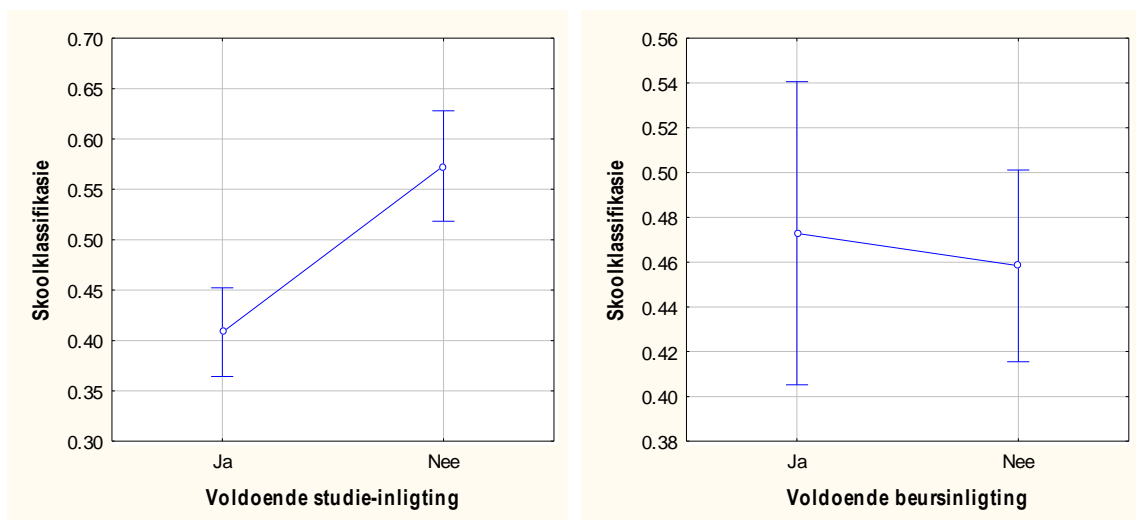
Figuur 5.15: Verband tussen beroepsvoorligting en skoolklassifikasie

Die gemiddelde skoolklassifikasie word in Figuur 5.1.5 vir respondente wat beroepsvoorligting op skool ontvang het al dan nie, aangedui. Daar is geen bepalende verband tussen beroepsvoorligting en

skoolklassifikasie nie ($p=0.10$). Die respondente wat aangedui het dat hulle beroepsvoorligting op skool ontvang het, was dus afkomstig uit alle skoolklassifikasies. Daar is wel 'n tendens dat meer respondente vanuit laer sosio-ekonomiese omgewings ietwat meer aangedui het dat hulle nie beroepsvoorligting op skool ontvang het nie.

5.6.6.1 Studie- en beursinligting en skoolklassifikasie

Figuur 5.16 dui die gemiddelde skoolklassifikasie vir respondente wat onderskeidelik aangedui het dat hul voldoende studie- en beursinligting ontvang het al dan nie, aan:

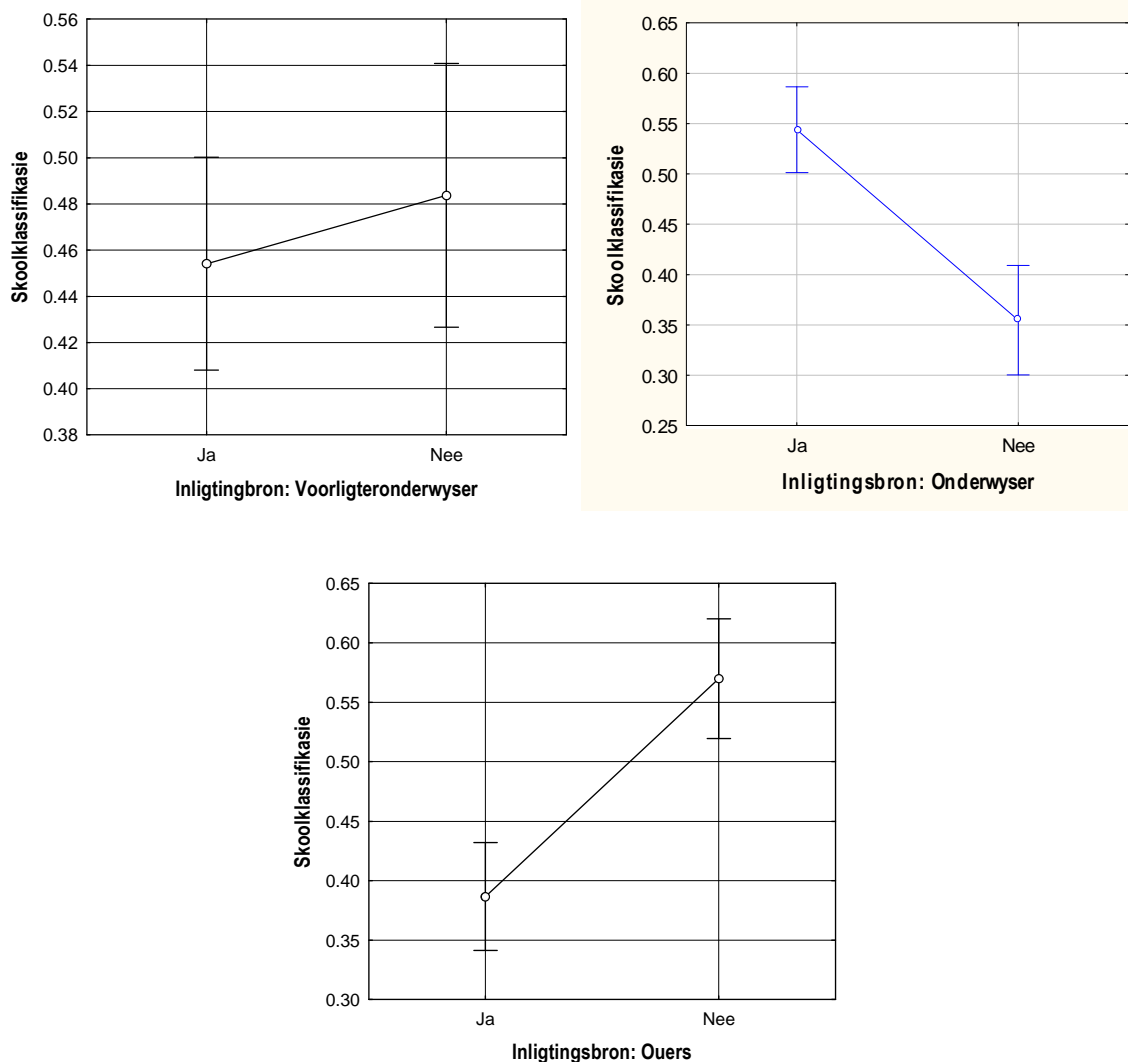


Figuur 5.16: Die verband tussen onderskeidelik studie- en beursinligting en skoolklassifikasie

Figuur 5.16 dui 'n bepalende verband tussen skoolklassifikasie en voldoende studie-inligting aan (linkerpaneel, $p<0.01$). Respondente in laer sosio-ekonomiese skole het beduidend meer aangedui dat hulle nie voldoende inligting oor studiemoontlikhede het nie as hoër sosio-ekonomiese skole. Daar was egter geen aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en voldoende beursinligting nie (regterpaneel, $p=0.67$). Die meerderheid respondente (70%) vanuit alle skole, ongeag die sosio-ekonomiese status van die skool, het aangedui dat hulle nie voldoende beursinligting ontvang het nie.

5.6.6.2 Inligtingsbronne en skoolklassifikasie

Die gemiddelde skoolklassifikasie word in Figuur 5.17 vir onderskeidelik voorligtingonderwyser, onderwyser en ouer as geïdentifiseerde inligtingsbron al dan nie, aangedui.



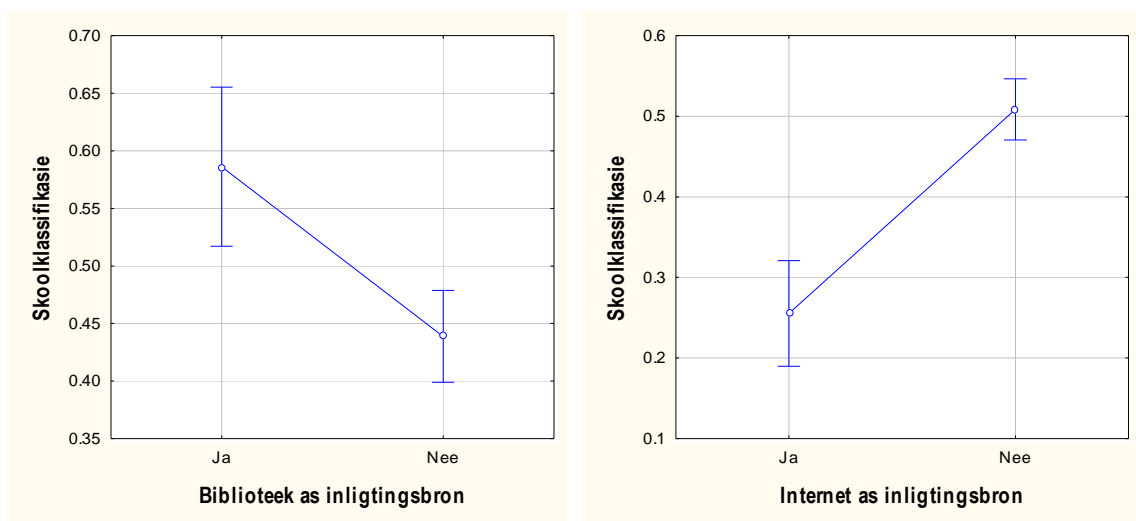
Figuur 5.17: Die verband tussen onderskeidelik voorligter-onderwyser, onderwysers en ouers as inligtingsbronne en skoolklassifikasie

Die inligtingsbronne wat respondente gebruik, het verskil ten opsigte van die sosio-ekonomiese status van die skole waarvandaan hulle afkomstig is. Figuur 5.17 toon dat daar geen aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en die voorligtingonderwyser as inligtingsbron (linkerpaneel, $p=0.56$) is nie. Ongeag van watter klassifikasie skool leerders afkomstig is, word die voorligteronderwyser deur die meeste respondente (61%) geïdentifiseer as die persoon wat hulle help om inligting oor verdere studie te bekom.

In teenstelling hiermee, is daar wel 'n beduidende verband tussen skoolklassifikasie en onderwysers as inligtingsbron van verdere studie (Figuur 5.17, regterpaneel, $p<0.01$). Respondente in laer sosio-ekonomiese skole het beduidend sterker gesteun op onderwysers as inligtingsbronne as respondente in

hoër sosio-ekonomiese skole. Respondente vanuit bevoorregte skole het weer beduidend meer op hul ouers as inligtingsbron gesteun as respondente vanuit voorheen benadeelde skole (Figuur 5.17, middelpaneel, $p < 0.01$). Dit sluit aan by die statisties sterk ondersteunde verband (Tabel 5.1) tussen skoolklassifikasie en ouers se vlak van opvoedkundige kwalifikasie. Hoe hoër die ouers se vlak van opvoedkundige kwalifikasie, hoe beter die sosio-ekonomiese status van die skool.

Daar was ook 'n aantoonbare verskil in skoolklassifikasie tussen die gebruik van onderskeidelik die biblioteek en die internet as inligtingsbronne:



Figuur 5.18: Die verband tussen onderskeidelik die biblioteek en die internet as inligtingsbronne en skoolklassifikasie.

Gemiddelde skoolklassifikasie word vir onderskeidelik die biblioteek en internet as inligtingsbron aangedui

Figuur 5.18 dui op 'n betekenisvolle verband tussen skoolklassifikasie en die gebruik van die biblioteek om inligting te bekom (linkerpaneel, $p < 0.01$). Respondente vanuit laer sosio-ekonomiese skole het die biblioteek as inligtingsbron beduidend meer gebruik as respondente in beter sosio-ekonomiese skole. In teenstelling hiermee, dui die bepalende verband tussen die internet as inligtingsbron en skoolklassifikasie (regterpaneel, $p < 0.01$) aan dat respondente vanuit bevoorregte skole beduidend meer die internet as inligtingsbron gebruik as respondente vanuit voorheen benadeelde skole.

5.7 GENERIESE VAARDIGHEDE

Generiese vaardighede speel ook 'n belangrike rol in die suksesvolle oorgang van skool na hoër onderwys. In die lig hiervan, is die volgende vaardighede ondersoek:

- Rekenaar- en internetvaardighede
- Afneem van klasnotas
- Onafhanklike studie
- Tydbesteding (studie-ure)
- Biblioteekgebruik
- Leesgewoontes

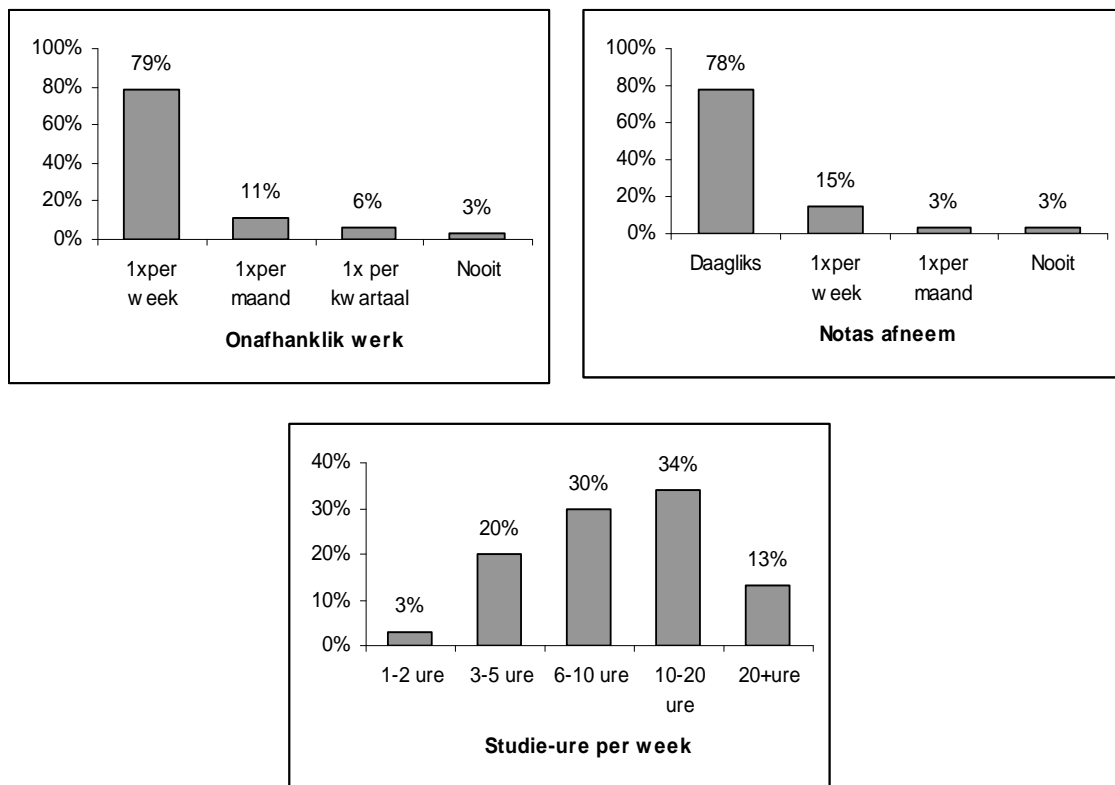
5.7.1 Rekenaar- en internetvaardighede

Rekenaar- en internetvaardighede vorm 'n integrale deel van universiteitstudie en die ontwikkeling van hierdie vaardighede speel 'n belangrike rol in suksesvolle akademiese oorgang van skool na universiteit. Ongeveer 84% van die respondente in hierdie steekproef het aangedui dat hulle 'n rekenaar kon gebruik, terwyl ongeveer 43% nie geweet hoe om die internet te gebruik nie.

5.7.2 Onafhanklike werk, notas afneem en studie-ure

Vaardighede soos om onafhanklik te kan werk, notas af te neem en voldoende ure te bestee aan studie ("time on task"), speel 'n belangrike rol in veral die akademiese aanpassing in hoër onderwys. Figuur 5.19 toon dat die meerderheid respondente (79%) aangedui het dat daar van hulle verwag is om ten minste een maal per week onafhanklik, sonder die leiding van onderwysers, te werk. Ongeveer 21% het aangedui dat daar van hulle een maal per maand of minder verwag is om onafhanklik te werk. Ongeveer 78% van die respondente het aangedui dat hulle daagliks notas in die klaskamer afgeneem het, terwyl 21% aangedui het dat hulle een keer per week en minder notas in die klas moes afneem.

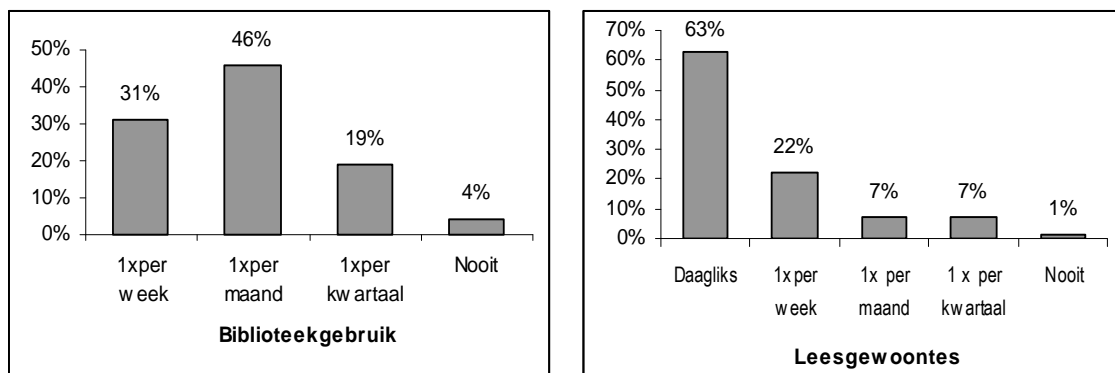
Meer as die helfte van die respondente in hierdie studie (53%) het aangedui dat hulle 10 uur of minder per week aan hul studie bestee. Dit is ook kommerwekkend dat 23% van die toppresterende respondente aangedui het dat hulle 5 en minder ure per week aan hul studie bestee. Slegs 13% het meer as 20 uur per week aan hul studie bestee.



Figuur 5.19: Persentase leeders en die frekwensie van onafhanklike werk (n=212), notas afneem (n=213) en bestee aan studie (n=212)

5.7.3 Biblioteekgebruik en leesgewoontes

In hierdie studie is die graad 12-respondente se biblioteekgebruik en leesgewoontes ook ondersoek.



Figuur 5.20: Persentase respondente en hul lees- en biblioteekgebruikgewoontes (n=213)

Figuur 5.20 dui aan dat ongeveer 'n derde (31%) van die respondente in hierdie steekproef ten minste een maal per week die biblioteek besoek het, terwyl ongeveer 63% aangedui het dat hulle daaglik lees. Die ondersoek het egter nie gespesifiseer of die biblioteekbesoek spesifiek vir skoolwerk of vir sosiale leesgewoontes gebruik is nie, en ook nie watter leesstof respondente lees nie.

5.7.4 Generiese vaardighede en voorbereidheid en gereedheid vir universiteit

Daar was geen betekenisvolle verband tussen die ontwikkeling van vaardighede (vergelyk 5.7.2 en 5.7.3) wat nodig is vir suksesvolle akademiese oorgang en voorbereidheid of gereedheid vir universiteitstudie nie (vergelyk p-waarde, Tabel 5.7). Ongeag of respondente rekenaarvaardig is al dan nie, het die meerderheid respondente geoordeel dat hulle gereed en voorbereid is. Dieselfde geld ook vir die vaardighede om notas af te neem of onafhanklik te werk. Selfs van die respondente wat bykans nooit notas afneem of onafhanklik werk nie, was 'n beduidende meerderheid van mening dat hulle voorbereid en gereed is vir universiteitstudie.

Tabel 5.7: Verband tussen voorbereiding en gereedheid vir universiteitstudie en rekenaar- en internetvaardighede

Vaardighede	Respondente wat oordeel dat hul skole hulle voorberei vir universiteit (n=187)	Respondente wat oordeel dat hul skole hulle nie voorberei vir universiteit nie (n=25)	p-waarde
Persentasie respondente wat aangedui het dat hulle rekenaarvaardig is	88%	91%	0.65
Persentasie respondente wat aangedui het dat hulle internetvaardig is	88%	90%	0.61
Persentasie respondente wat minstens een maal per week onafhanklik werk	88%	91%	0.55
Persentasie respondente wat daaglik notas neem	88%	89%	0.78
	Respondente wat aangedui het dat hulle gereed is vir universiteitstudie (n=195)	Respondente wat aangedui het dat hulle nie gereed is vir universiteitstudie nie (n=16)	
Persentasie respondente wat aangedui het dat hulle rekenaarvaardig is	92%	94%	0.71
Persentasie respondente wat aangedui het dat hulle internetvaardig is	91%	94%	0.35
Persentasie respondente wat minstens een maal per week onafhanklik werk	92%	95%	0.39
Persentasie respondente wat daaglik notas neem	92%	93%	0.75

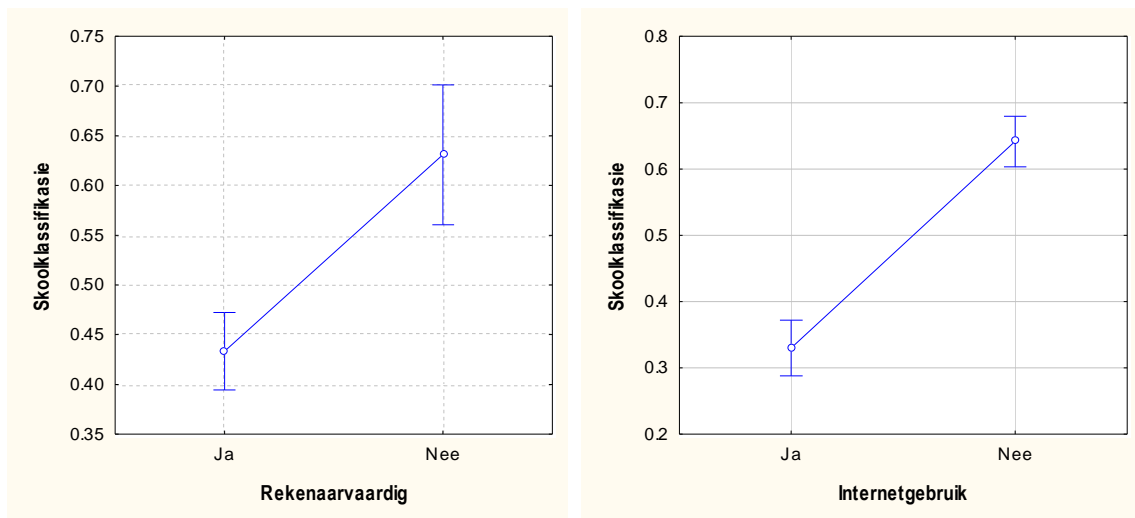
Wat studie-ure betref, is daar gekyk na die verband tussen die ure wat leerders aan hul studie bestee en of hulle oordeel dat hulle skole hulle voorberei vir universiteit en of hulle gereed was vir verdere studie. Tabel 5.8 dui aan dat daar geen betekenisvolle verband tussen die ure wat respondente op skool studeer en onderskeidelik voorbereidheid deur die skool ($p=0.65$) of gereedheid vir universiteit is nie ($p=0.09$). Selfs respondente wat minder as 10 uur per week studeer het, was ook van mening dat hulle gereed is vir universiteitstudie is en dat hul skole hulle voorberei het.

Tabel 5.8: Verband tussen gereedheid vir universiteitstudie en tydsbesteding aan studie

Gereedheid vir universiteitstudie		Respondente wat minder ure per week studeer (n=103)	Respondente wat tussen 10 en 20 ure per week studeer (n=64)	Respondente wat meer as 20 uur per week studeer (n=27)	p-waarde
Respondente wat oordeel dat hul skole hulle voorberei vir universiteit	Ja	52%	34%	13%	0.65
	Nee	56%	44%	14%	
Persentasie respondente wat gereed is vir universiteit	Ja	53%	33%	14%	0.09
	Nee	56%	44%	0%	

5.7.5 Generiese vaardighede en skoolklassifikasie

Vanuit die data is 'n beduidende verband tussen rekenaarvaardigheid en skoolklassifikasie (linkerpaneel, $p < 0.01$) sowel as tussen internetgebruik en skoolklassifikasie (regterpaneel, $p < 0.01$) (Figuur 5.21).



Figuur 5.21: Verband tussen onderskeidelik rekenaar- en internetvaardigheid en skoolklassifikasie. Gemiddelde skoolklassifikasie word vir onderskeidelik rekenaarvaardigheid en internetgebruik al dan nie, aangedui

In laer sosio-ekonomiese skole was respondente aansienlik minder rekenaar- en internetvaardig as in sosio-ekonomies meer bevoorregte skole.

Tabel 5.9 toon dat daar geen aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en onderskeidelik die vaardighede om onafhanklik te werk ($p=0.71$) of notas in die klas af te neem nie ($p=0.43$) is nie. Respondente wat een maal per kwartaal of minder onafhanklik gewerk het of een maal per maand of minder klasnotas afneem, kom dus in alle skoolklassifikasies voor:

Tabel 5.9: Verband tussen akademiese uitslae, skoolklassifikasie en onderskeidelik onafhanklike werk, notas afneem en studie-ure

Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
Onafhanklike werk en skoolklassifikasie	212	-0.03	0.71
Notas afneem en skoolklassifikasie	213	-0.05	0.43
Studie-ure en skoolklassifikasie	212	0.00	0.99
Studie-ure en graad 12-gemiddeld	212	0.22	0.01

Daar blyk ook geen statisties aanduibare verband te wees tussen skoolklassifikasie en die aantal ure wat respondente aan huiswerk bestee het nie (Tabel 5.9, $p=0.99$). Ongeag die skoolklassifikasie, het die meerderheid respondente (53%) 10 of minder ure per week aan hul studie bestee.

Daar is wel 'n beduidende verband tussen die respondente se graad 12-eindeksamenpersentasie en die aantal gemiddelde ure per week wat hulle aan hul studie bestee (Tabel 5.9, $p<0.01$). Hoe meer ure die respondente aangedui het dat hulle aan hul skoolwerk bestee, hoe beter het hulle in hul skool-eindeksamen gevaar.

5.8 VERWAGTINGE TEN OPSIGTE VAN UNIVERSITEITSTUDIE

Voornemende studente se verwagtinge speel 'n belangrike rol in hul hantering van die oorgang tussen skool en hoër onderwys. Hulle is dikwels onvoorbereid op hoër onderwys as gevolg van onrealistiese verwagtinge. So, byvoorbeeld, het ongeveer 97% (204) respondente aangedui dat hulle verwag om hul akademiese prestasie op skool ook op universiteit te handhaaf.

In 'n oop vraag het ongeveer 42% van die respondente het aangedui dat hulle verwag dat die akademiese aanpassing (byvoorbeeld werktempo, studiemetodes, selfstudie, nuwe onderrigsituasie, taal, ensovoorts) die grootste aanpassing aan 'n universiteit sal wees. Ongeveer 20% verwag dat die aanpassing by die nuwe lewenstyl, die kultuur en die diversiteit van mense, die moeilikste gaan wees, terwyl 15% die aanpassing by die verblyfomstandighede (byvoorbeeld ver van die huis, in die koshuis, vervoerreëlings, ensovoorts) 'n

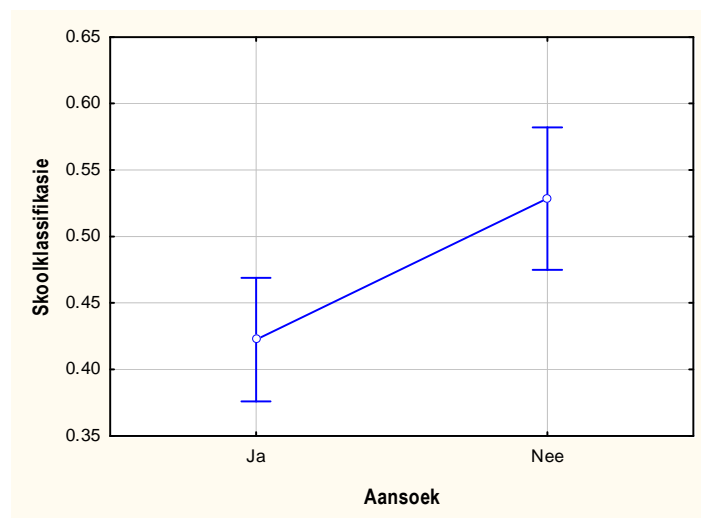
uitdaging kan wees. Onderskeidelike 10% en 9% meen dat persoonlike aanpassing (byvoorbeeld streshantering, onafhanklikheid, selfmotivering, kommunikasie, ensovoorts) en sosiale aanpassing (om nuwe vriende te maak en 'n balanse te handhaaf) uitdagings kan wees. Slegs 3% het aangedui dat finansies 'n uitdaging kan wees. Dit is teenstrydig met die resultate in Figuur 5.4 wat aandui dat slegs 8% van mening was dat hulle ouers die kostes vir hoër onderwys sal kan dra. Dit mag egter wees dat die ondersoekgroep aanvaar dat hulle in aanmerking sal kom vir finansiële steun en dat dit dus nie 'n uitgaging sal wees nie. Hierdie groep is per slot van sake die toppresterders in hulle skole.

5.9 AANSOEK VIR HOËR ONDERWYS

Deel van die voorbereiding en gereedmaking om aan 'n hoërondewysinstelling te studeer, is die aansoekprosedure. Dit is daarom belangrik om aan te toon of hierdie groep respondente wat as die toppresterders in hul skole geïdentifiseer is en deelgeneem het aan 'n beursprojek, betyds aansoek gedoen het om aan die Universiteit Stellenbosch te studeer. Voornemende studente moes voor die finale sluitingsdatum van 30 September aansoek doen. Slegs 59% (126, n=213) van die respondente het betyds aansoek gedoen.

5.9.1 Aansoek en skoolklassifikasie

Figuur 5.22 dui die gemiddelde skoolklassifikasie vir respondente wat aansoek gedoen het om toelating tot die Universiteit Stellenbosch al dan nie, aan en wys dat daar 'n aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en respondente wat aansoek doen voor die finale sluitingsdatum, is ($p < 0.01$):



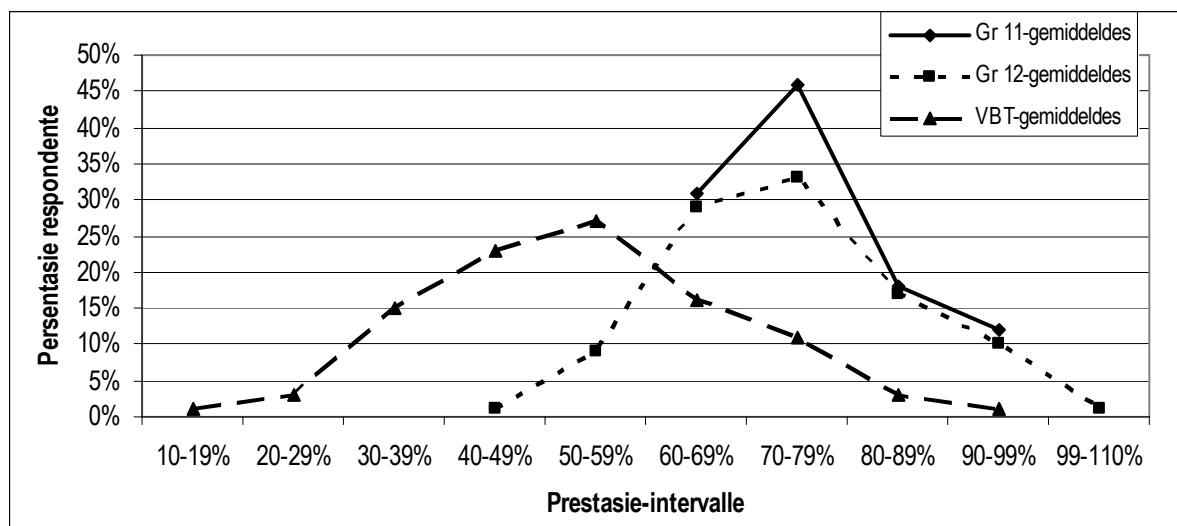
Figuur 5.22: Verband tussen aansoek en skoolklassifikasie

Respondente uit laer sosio-ekonomiese klas skole het beduidend minder aansoek gedoen vir toelating tot die Universiteit as respondente uit meer bevoorregte skole (Figuur 5.22, $p < 0.01$).

5.10 AKADEMIESE RESULTATE OP SKOOL

In die lig daarvan dat respondente se akademiese uitslae (graad 11-, 12- en beursoetsuitslae) onderskeidelik toegang tot hoër onderwys en finansiële ondersteuning bepaal, is dit belangrik om dit verder te ondersoek.

Figuur 5.23 toon dat die respondente wat gekeur is om op grond van hul graad 11-eindeksamenpunte aan 'n beursprojek deel te neem, se graad 11-gemiddelde 75% was. Wat die graad 12-eindeksamenresultate betref, was die gemiddelde prestasie van die respondente 74%. Die meeste respondente (27%) het tussen 50% en 59% gemiddeld behaal in die Verdienstelikebeursoetse (VBT's). Die VBT-gemiddeld vir hierdie steekproef was 53%. Die VBT-uitslae is dus 'n korrektief op die graad 11- en 12-gemiddeldes (Kyk ook in hierdie verband simbole-inflasie en die korrigerende effek van die US se TGT's, 2.3.3 en 3.4.3.1 (ii)).



Figuur 5.23: Persentasie respondente en gemiddelde graad 11-, 12- en VBT-persentasie (n=213)

In die lig daarvan dat respondente se graad 11-uitslae gebruik is vir die identifisering van potensiële beurskandidate en finansiële steun op grond van die beursoetsresultate toegeken word, is dit belangrik dat daar 'n korrelasie moet wees tussen die gegewens beskikbaar. Tabel 5.10 toon verbande tussen die graad

11-, 12- en beurstoetsuitslae. Respondente wat goed presteer het in die Verdienstelikeitsbeurstoets, het ook beduidend goed gevaar in hul graad 11- en 12-eindeksamen.

Tabel 5.10: Verband tussen graad 11-, 12 en beurstoetsuitslae

Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
VBT-gemiddeld en graad 11-eindeksamengemiddeld	213	0.49	<0,01
VBT-gemiddeld en graad 12-eindeksamengemiddeld	213	0.73	<0.01
Graad 11 en 12 eindeksamengemiddeld	213	0.66	<0.01

5.10.1 Akademiese resultate en skoolklassifikasie

Daar is 'n betekenisvolle verband tussen die respondente se akademiese uitslae en hul skoolklassifikasie (vergelyk p-waarde in Tabel 5.11). Hoe hoër die sosio-ekonomiese status van die skool, hoe hoër was respondente se akademiese uitslae. Die negatiewe korrelasie reflekteer die 0 tot 1 skaal wat gebruik is om die skole se sosio-ekonomiese klas te evalueer en waar 0 die welvarende en 1 die arm skole aandui (vergelyk 4.4.2.3). Die kandidate wat akademies die beste vaar, kom in hierdie studie uit die bevoorregte skole.

Tabel 5.11: Verband tussen graad 11-, 12- en VBT-gemiddeldes en skoolklassifikasie

Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
VBT-gemiddeld en skoolklassifikasie	213	-0.55	<0.01
Graad 12-gemiddeld en skoolklassifikasie	213	-0.55	<0.01
Graad 11-gemiddeld en skoolklassifikasie	213	-0.34	<0.01

5.11 BEURSAANBOD

Op grond van die beursgeld wat deur die Universiteit Stellenbosch vir 2005 beskikbaar gestel is, is die volgende kriteria vir die aanbieding van beurse gestel en die toekennings gemaak:

Tabel 5.12: Beursintervalle en aanbiedinge

Kategorie	Intervalle op grond van beurstoetsuitsale	Totale beursaanbod	Aantal respondente wat aanbod ontvang het	
1	80%+	R35 000	9	4%
2	70-79%	R30 000	23	11%
3	60-69%	R25 000	35	16%
4	50-59%	R20 000	57	27%
5	48-49%	R10 000	9	4%
6	<47%	Geen aanbod	80	38%
Totaal			213	

Tabel 5.12 toon dat sowat twee derdes (62%) van die respondente in hierdie steekproef 'n beursaanbod van tussen R15 000 en R35 000 ontvang het, terwyl 38% van die respondente geen beursaanbod ontvang het nie.

5.11.1 Beursaanbod en skoolklassifikasie

In ooreenstemming met die bepalende verband tussen skoolklassifikasie en akademiese resultate (Tabel 5.11), toon Tabel 5.13 dat daar ook 'n bepalende verband tussen die beursaanbod wat studente op grond van hul akademiese prestasie ontvang het en skoolklassifikasie is ($r=0.52$, $p<0.01$):

Tabel 5.13: Verband tussen die beursaanbod en skoolklassifikasie

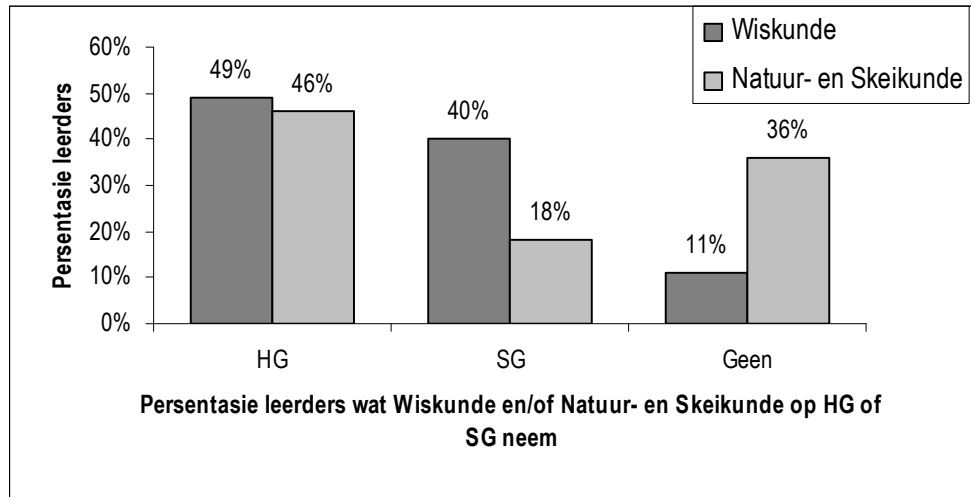
Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
Beursaanbod en skoolklassifikasie	213	0.52	<0.01

Die positiewe korrelasie dui aan dat respondente uit oorwegend bevoorregte skole (dus skoolklassifikasie is kleiner as 0.05, kyk 4.5.2.3) beduidend hoër beursaanbiede as respondente vanuit voorheen benadeelde skole ontvang het.

5.12 PRESTASIE IN WISKUNDE EN NATUUR- EN SKEIKUNDE

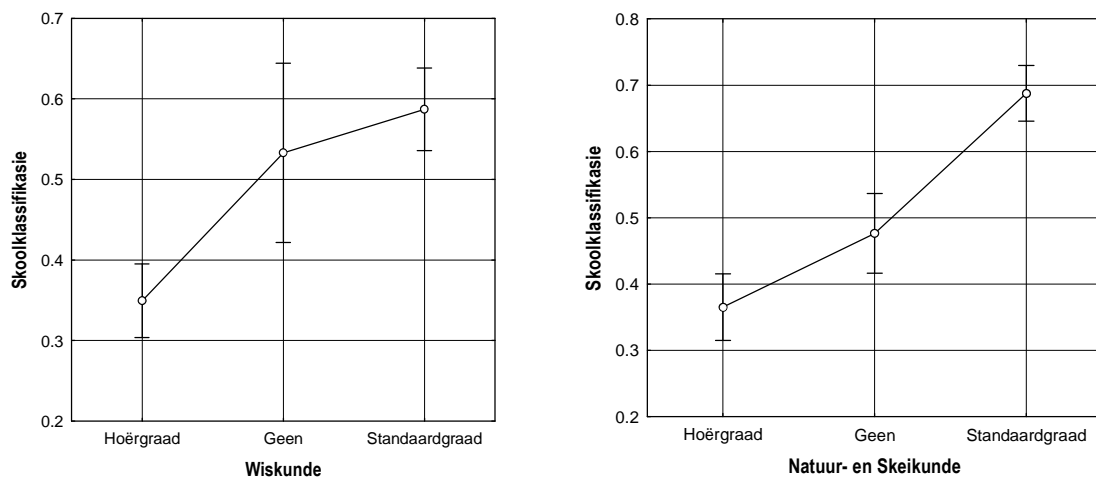
In die lig van die belangrike rol wat Wiskunde en Natuur- en Skeikunde, veral op hoërgraad, in die toelating tot spesifieke programme aan die Universiteit speel, sowel as die tekort aan leerders wat Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad neem (Cosser & du Toit, 2002; Logotle et al, 2002; Mij, 2002; Naidoo, 2004; Rademeyer, 2003 en Yield & Hendry, 2002), is dit belangrik om die prestasie van die

steekproef toppresteerders in hierdie twee kernvakke te ondersoek. Figuur 5.24 dui aan dat slegs 49% van die respondente Wiskunde en 46% Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad geneem het:



Figuur 5.24: Aantal leerders en vlak (HG of SG) van Wiskunde en/of Natuur- en Skeikunde in hul matriekeindeksamen (n=212)

Daar is 'n betekenisvolle verband tussen respondente wat Wiskunde en/of Natuur- en Skeikunde op onderskeidelik die hoërgraad of standaardgraad aanbied sowel as tussen die uitslae in die spesifieke vakke en die skool waarvandaan die respondente afkomstig is. Figuur 5.25 dui die gemiddelde skoolklassifikasie vir onderskeidelik Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die verskillende graadvlakke al dan nie, aan:



Figuur 5.25 Verband tussen graadvlak (HG of SG) in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde en skoolklassifikasie

Respondente wat Wiskunde en of Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad geneem het, is aantoonbaar meer afkomstig van beter geposisioneerde sosio-ekonomiese skole (bevoorregte “wit” skole) as respondente wat dié vakke op standaardgraad geneem het (Figuur 5.25, $p < 0.01$).

5.12.1 Prestasie in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde en skoolklassifikasie, graad 12-eindeksamen- en beursoetsresultate

Die resultate in die genoemde kernvakke op hoërgraad, hou betekenisvolle verband met skoolklassifikasie, graad 12-eindeksamenuitslae en die beursoetsuitslae:

Tabel 5.14: Verband tussen Wiskunde- en Natuur- en Skeikunde-prestasie en skoolklassifikasie, graad 12-eindeksamen- en beursoetsresultate

Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
Wiskunde HG-prestasie en skoolklassifikasie	104	-0.29	<0.01
Wiskunde SG-prestasie en skoolklassifikasie	84	-0.93	0.4
Natuur- en Skeikunde HG-prestasie en skoolklassifikasie	97	-0.52	<0.01
Natuur- en Skeikunde SG-prestasie en skoolklassifikasie	39	0.11	0.5
Wiskunde-resultate (HG en SG) en matriekeindeksamenuitslae	188	0.49	<0.01
Natuur- en Skeikunde-resultate (HG en SG) en matriekeindeksamenuitslae	136	0.69	<0.01
Wiskunde-resultate (HG) en die beursoetsuitslae	104	0.55	<0.01
Wiskunde-resultate (SG) en die beursoetsuitslae	84	0.22	0.04
Natuur- en Skeikunde-resultate (HG) en die beursoetsuitslae	97	0.65	<0.01
Natuur- en Skeikunde-resultate (SG) en die beursoetsuitslae	39	0.07	0.66

Tabel 5.14 dui aan dat respondente uit bevoorregte skole ook aantoonbaar beter ($p < 0.01$) gevaar het in dié kernvakke op hoërgraad as hul portuurgroep in voorheen benadeelde skole. Prestasie in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op standaardgraad hou egter nie verband met skoolklassifikasie nie. Ongeag die sosio-ekonomiese status van die skool waarvandaan die respondente afkomstig, het hulle nie aantoonbaar ($p = 0.4$; $p = 0.5$) swakker of beter in Wiskunde of Natuur- en Skeikunde op standaardgraad gevaar nie.

Soos verwag kan word, is daar ook 'n statisties sterk ondersteunde verband (Tabel 5.14, $p < 0.01$) tussen prestasie in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde en respondente se matriekeindeksamengemiddeld. Hoe

hoër die Wiskunde-en/of Natuur- en Skeikunde prestasie in die graad 12-eindeksamen, hoe beduidend hoër is die matriekgemiddeld.

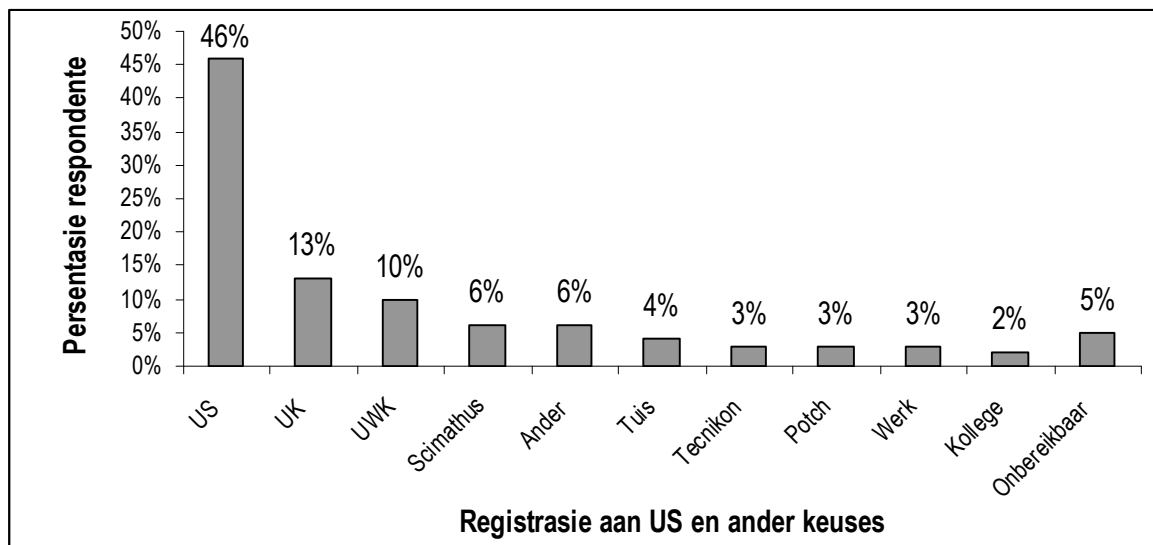
Daar is ook 'n aantoonbare verband tussen Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad en die gemiddelde beursoetsresultate. (Tabel 5.14, $p < 0.01$). Hoe hoër die gemiddelde prestasie in hierdie vakke op die hoërgraad, hoe beduidend beter het die respondente in die beursoets gevaar.

Daar is egter nie 'n aantoonbare verband tussen Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op standaardgraad en die gemiddelde prestasie in die beursoets nie (Tabel 5.14, $p = 0.04$; $p = 0.66$). Daar is wel 'n tendens dat leerders wat goed presteer het in Wiskunde standaardgraad ook goed presteer het in die eerstejaar ($p < 0.05$). Dit lyk egter asof hierdie kernvakke op die hoërgraad 'n sterker verband met akademiese prestasie het as op standaardgraad.

5.13 RESPONDENTE WAT IN 2005 AAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH GEREISTREER HET

In hierdie afdeling word gekyk na die profiel van die respondente wat uiteindelik registreer het as eerstejaarstudent aan die Universiteit Stellenbosch (US) in 2005 ten opsigte van veranderlikes soos graad 11-, 12- en beursoetsuitslae, asook skoolklassifikasie, taalvoorkeur, eerste generasie en sosio-ekonomiese status.

Die persentasie respondente wat aan die US geregistreer het, asook die persentasie respondente wat ander keuses uitgeoefen het, lyk soos volg:



Figuur 5.26: Persentasie respondente, registrasie aan die Universiteit Stellenbosch en ander keuses (n=213)

Figuur 5.26 toon dat sowat die helfte (46%, n=97) van die steekproef uiteindelik aan die Universiteit Stellenbosch geregistreer het as eerstejaarstudente. In totaal het 83% van die toppers in geselekteerde skole in die Wes-Kaap in hoër onderwys gaan studeer. Ongeveer 72% van die respondente het aan universiteite gaan studeer. Ander opleidingsinstellings sluit instellings soos hotel- en sjefskool, instellings wat skoonheidskunde aanbied, lugmag en vloot in. Ongeveer 7% respondente het aangedui dat hulle gaan werk of gaan tuis bly, terwyl 6% besluit het om SciMathUS (Science and Mathematics Post-Matric Programme at Stellenbosch University) te volg ten einde hul punte in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde punte te verbeter. Ongeveer 5% kon nie opgespoor word nie, aangesien hulle nie 'n telefoon by die huis gehad het nie en hulle reeds die skool verlaat het.

In 'n telefoniese opname wat bepaal het watter keuses die respondente na matriek uitgeoefen het, is redes gevra waarom studente besluit het om aan 'n ander instellings te studeer. Die hoofsaaklike redes was taal, finansies en afstand. Respondente wat die Universiteit van Kaapstad gekies het, het dit meestal gedoen op grond van die Engelse taalbeleid aan die UK en ook a.g.v. die afstand na Stellenbosch. Die Universiteite Wes-Kaapland is gekies as gevolg van finansiële oorwegings en ook afstand. Dit is goedkoper om by die huis te bly en vandaar te studeer. Sommige respondente het Potchefstroom verkies op grond van groter beurse wat hierdie universiteit aangebied het.

In totaal het 58% van die respondente (n=115) wat nie aan die Universiteit kom studeer het nie, het ook nie 'n beursaanbod van die Universiteit ontvang nie.

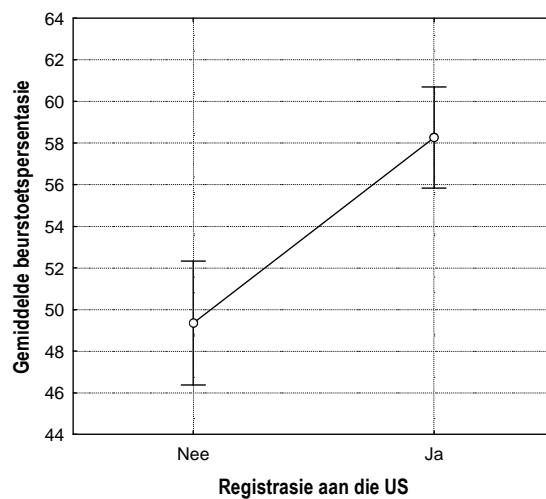
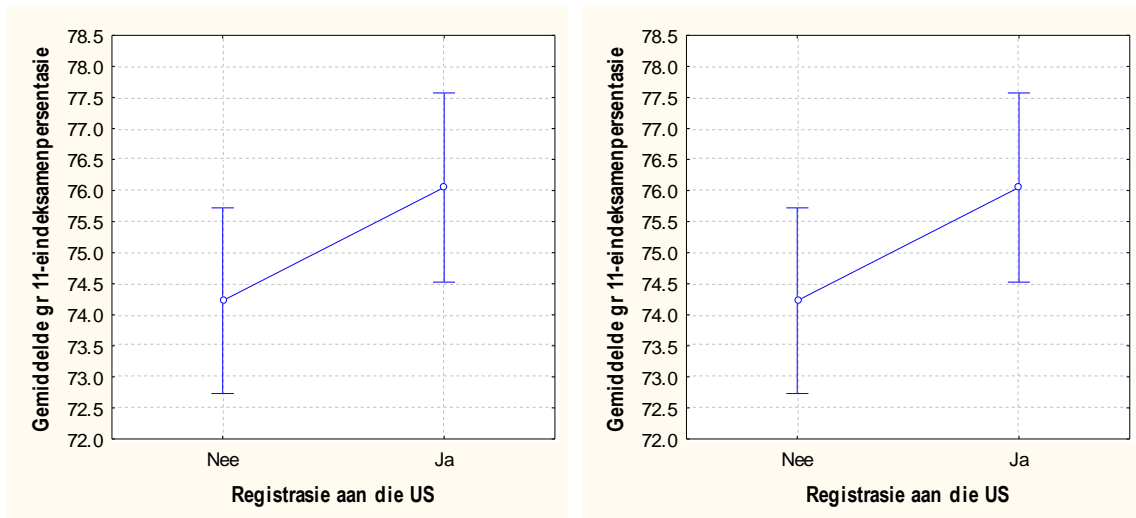
5.13.1 Geregistreeerde eerstegenerasiestudente

In totaal is 27% (n=95) van die geregistreeerde respondente afkomstig van huisgesinne waar hulle pa of ma (of albei) ook aan 'n universiteit studeer het. Ongeveer 73% van die geregistreeerdes is dus eerstegenerasiestudente vir wie dit die eerste generasie in hul gesin is wat aan 'n universiteit gaan studeer.

5.13.2 Geregistreeerde respondente en hul akademiese resultate

Registrasie aan die US word in Figuur 5.27 vir die onderskeie akademiese resultate (graad 11-, 12- en beursoetsresultate) aangedui (n=213). Daar was aantoonbare verbande ($p < 0.01$) tussen registrasie aan die US en respondente se akademiese prestasie in die beursoets en die graad 12-eindeksamen. In die lig van die akademiese kriteria wat vir toelating tot die Universiteit gestel word, is dit te wagte dat studente wat aan die US geregistreeer het, beduidend beter gevaar as dié wat nie geregistreeer het nie. Hierdie tendens hou natuurlik verband met beursoekennings. Hoe hoër die respondente se beursoetsgemiddeld, hoe groter was hulle beursaanbod.

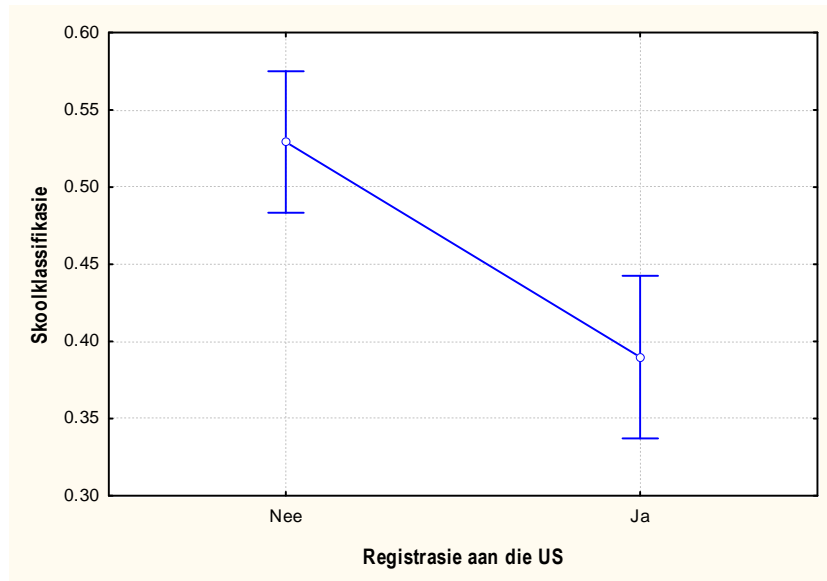
Alhoewel daar nie 'n betekenisvolle verband tussen respondente se graad 11-gemiddeld en hul registrasie as eerstejaars aan die Universiteit Stellenbosch is nie (Figuur 5.27, $p = 0.04$), dui die grafiek wel op 'n tendens dat respondente wat aan die Universiteit geregistreeer het beter gevaar het in hul graad 11-eindeksamen as dié wat nie geregistreeer het nie.



Figuur 5.27 Verband tussen die registrasie aan die Universiteit Stellenbosch en akademiese resultate

5.13.3 Geregistreerde respondente en hul skoolklassifikasie

Die gemiddelde skoolklassifikasie word vir respondente wat geregistreer het al dan nie, in Figuur 5.28 aangedui (n=97). Daar was ook 'n sterk gesteunde verband ($p < 0.01$) tussen respondente wat aan die US in 2005 as eerstejaars registreer het en die sosio-ekonomiese status van hul skole:



Figuur 5.28 : Verband tussen respondente wat aan die US geregistreer het en hul skoolklassifikasie

Beduidend meer respondente vanuit bevoorregte skole het aan die Universiteit geregistreer as hul portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole. Hierdie tendens hou direk verband met die beduidende hoër akademiese prestasie van respondente vanuit bevoorregte skole in vergelyking die prestasie van hul portuurgroep in voorheen benadeelde skole (vergeyk ook Tabel 5.11).

5.13.4 Geregistreerde respondente en taalvoorkeur

In die lig van die Universiteit se taalbeleid wat in 2004 bepaal het dat Afrikaans as onderrigtaal oorwegend op voorgraadse vlak gebruik word, kan respondente se taalvoorkeur 'n belangrike veranderlike wees wat 'n rol speel in hul besluit om aan die Universiteit Stellenbosch te studeer.

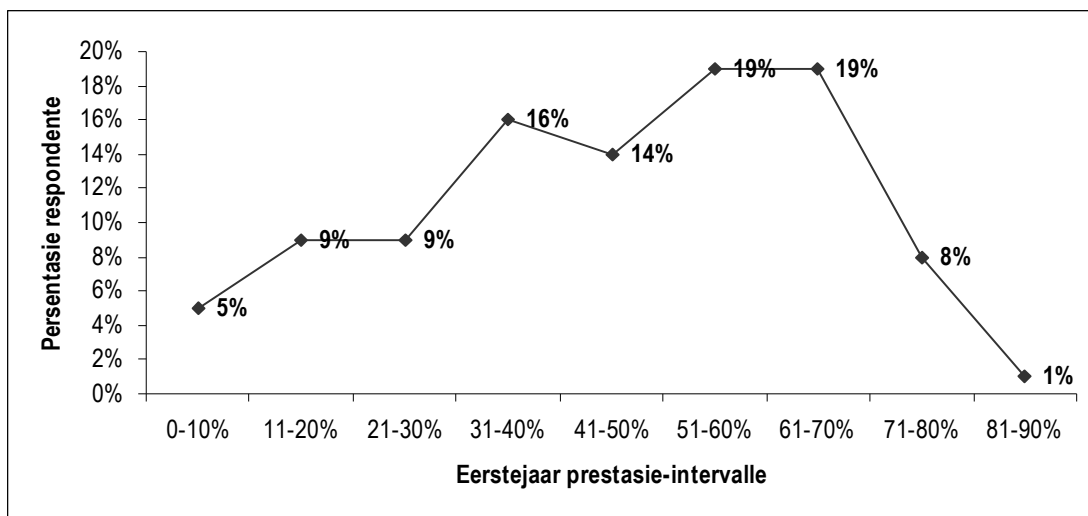
Tabel 5.15: Verband tussen geregistreerde respondente en hul taalvoorkeur

Registrasie aan die US	Respondente wie se taalvoorkeur Afrikaans is (n=143)	Respondente wie se taalvoorkeur Engels is (n=63)	p-waarde
Persentasie respondente wat aan die US registreer het	43%	51%	0.27

Tabel 5.15 toon egter dat daar geen aantoonbare verband tussen registrasie aan die US en taalvoorkeur is nie ($p=0.27$). Respondente het ten spyte daarvan dat Engels hul voorkeurtaal is, nog steeds besluit om aan die US te studeer.

5.14 EERSTEJAARSPRESTASIE

Die respondente se eerstejaarprestasie is waarskynlik 'n goeie aanduiding van hul suksesvolle akademiese oorgang en aanpassing by die Universiteit. Vir die doel van hierdie studie word die gemiddelde eertejaarprestasie in plaas van die eerstejaarkrediete gebruik. Daar is egter 'n beduidende korrelasie tussen die prestasie en krediete. Die eerstejaars se prestasie kan soos volg in Figuur 5.29 geïllustreer word:



Figuur 5.29: Persentasie respondente en die verspreiding van hul gemiddelde prestasie in die eerste studiejaar (n=96)

Die gemiddelde eerstejaarprestasie vir respondente was 55%. In totaal het 22% (21) van die respondente egter nie een-derde van hulle krediete behaal om suksesvol na hul akademiese tweede jaar te vorder nie. In die lig daarvan dat eerstejaarprestasie 'n indikator van suksesvolle akademiese oorgang is, is dit belangrik om spesifieke veranderlikes wat verband hou met eerstejaarprestasie, te ondersoek.

5.14.1 Verband tussen eerstejaarprestasi e, skoolklassifikasie en ander akademiese prestasies

Daar is 'n betekenisvolle verband (Tabel 5.16, $p < 0.01$) tussen die respondente se eerstejaarprestasi e en hul prestasi e op skool in hul graad 11- en 12-eindeksamen asook die beurstoets:

Tabel 5.16: Verband tussen eerstejaarprestasi e en graad 11-, 12-eindeksamen- en beurstoetsprestasi e

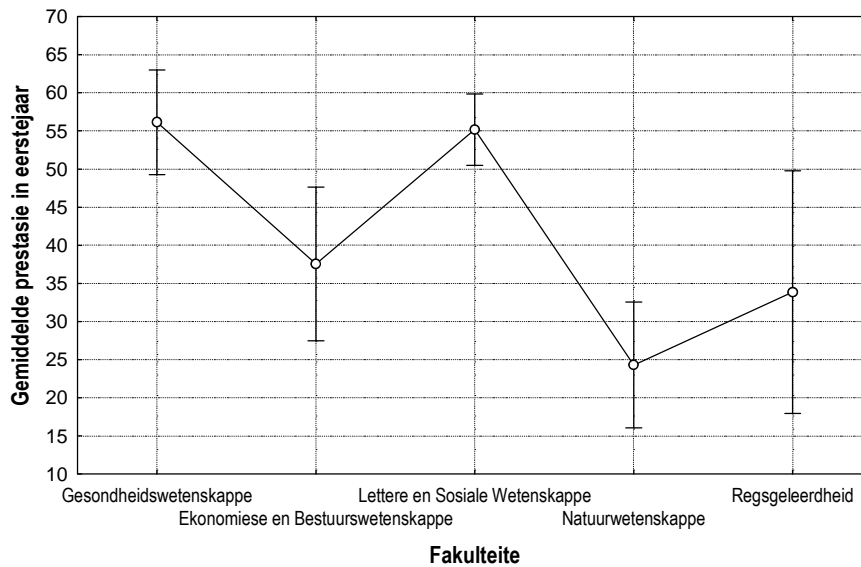
Veranderlikes	Aantal (n)	Spearman-korrelasie	p-waarde
Eerstejaar- en graad 11-eindeksamenprestasi e	96	0.41	<0.01
Eerstejaar- en graad 12-eindeksamenprestasi e	96	0.39	<0.01
Eerstejaar- en beurstoetsprestasi e	96	0.30	<0.01
Eerstejaarprestasi e en skoolklassifikasie	97	-0.22	0.03

In die lig van die sterk gesteunde verband tussen die akademiese resultate in hierdie studie, kan die aanname dus gemaak word dat die akademiese maatstawwe (graad 11-, graad 12 eindeksamengemiddeld, sowel as die beurstoetsuitslae) wat deur die Universiteit Stellenbosch gebruik word 'n effektiewe kriterium is vir die seleksie van akademies suksesvolle studente.

Alhoewel daar nie 'n betekenisvolle verband tussen akademiese prestasi e op universiteit en skoolklassifikasie is nie, is daar wel 'n tendens (Tabel 5.16, $p < 0.05$) dat respondente uit bevoorregte skole in hulle eerstejaar akademies beter vaar as hulle portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole.

5.14.2 Verband tussen eerstejaarprestasi e en studiekeuse

Die gemiddelde eerstejaarprestasi e word vir die onderskeie fakulteite waarin die respondente studeer in Figuur 5.30 aangedui. Daar was 'n aantoonbare verband ($p < 0.01$) tussen die rigting waarin die respondente studeer (aan die hand van die fakulteit waarin hul studeer) en hul eerstejaarprestasi e:



Figuur 5.30: Verband tussen gemiddelde prestasie in eerstejaar en fakulteit waarin studeer

Respondente in die Fakulteite Gesondheidswetenskappe (gemiddelde prestasie: 56%) en Lettere en Sosiale Wetenskappe (55%) het aantoonbaar beter gevaar as respondente in ander fakulteite. Die respondente in die Natuurwetenskappe het die heel swakste gevaar met 'n gemiddelde prestasie van 24%. Slegs vier respondente het Ingenieurswese gevolg (gemiddelde prestasie: 49%) en een respondent Opvoedkunde (51.6%). Laasgenoemde fakulteite is buite rekening gelaat as gevolg van die enkele kandidaat.

5.15 SAMEVATTING VAN BEVINDINGS

Die statistiese bevindings na die ondersoek na veranderlikes wat reeds voor toetredende 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit, kan soos volg saamgevat word:

5.15.1 Sosio-ekonomiese status en opvoedkundige klassifikasie

Vanuit 'n sosio-ekonomiese perspektief was die respondente oorwegend afkomstig van ondergemiddeld tot lae sosio-ekonomiese omstandighede (Figuur 5.6).

- Ongeveer 20% was afkomstig uit enkelouergesinne, terwyl 8% deur voogde versorg is (Figuur 5.1).

- Alhoewel die meerderheid van die respondente se ouers werk en 'n inkomste verdien, lewer bykans meer as 'n derde van die respondente se ouers (31% van die pa's en 44% van die ma's) geen finansiële bydrae tot die huishouding nie, aangesien hulle "afwesig", werkloos, huisvrouens, ongeskik of oorlede is (Figuur 5.3).
- Ongeveer 69% van die respondente was van mening dat hulle 'n beurs nodig het om verder te studeer, terwyl slegs 8% aangedui het dat hulle ouers voorsiening gemaak het vir studie en dit self kan befonds (Figuur 5.4).

Wat opvoedkundige klassifikasie betref, het die minderheid respondente grootgeword in huise waar ouers wat self aan 'n universiteit studeer het, as rolmodel kon optree.

- Bykans 'n derde van die respondente se pa's en 'n kwart van die ma's het nie 'n matrieksertifikaat nie, terwyl slegs 23% afkomstig is vanuit huise waar een of albei ouers aan 'n universiteit studeer het (Figuur 5.2).
- Die oorwegende meerderheid graad 12-leerders in hierdie steekproef (77%), is dus eerste generasie-universiteitstudente.
- Tog het die meerderheid respondente (80%) (Figuur 5.8) aangedui dat hulle ouers hulle ondersteun met hul skoolwerk en dat hulle ook verwag dat hul ouers hulle op universiteit sal ondersteun (85%).
- Statisties was daar egter geen bepaalbare verband (Tabel 5.2) tussen ondersteuningsnetwerke en die vlak van ouers se opvoedkundige kwalifikasie nie. Ongeag of respondente se ouers self 'n matriekexamen afgelê het of self aan 'n universiteit studeer het, word hulle as die sterkste ondersteuningsnetwerk deur hul kinders gesien.
- Onderwysers het deel gevorm van ongeveer 37% van die respondente se ondersteuningsnetwerk op skool, maar net 15% het aanduiding gegee dat hulle verwag dat hul dosente hulle op universiteit sal ondersteun. Ongeveer 25% het aangedui dat hulle vriende hulle met skoolwerk ondersteun, terwyl 22% verwag het dat vriende hulle op universiteit sal ondersteun.

5.15.2 Voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie

In totaal was 88% (187) van die respondente van mening dat hulle goed deur hul skole voorberei is vir universiteitstudie en 92% (192) het geoordeel dat hulle gereed is om aan 'n universiteit te studeer.

- Ten spyte daarvan dat die meerderheid respondente van mening was dat hulle voorbereid en gereed was vir universiteitstudie, het 43% van die respondente aangedui dat hulle wel aan sekere persoonlike en emosionele vaardighede byvoorbeeld onafhanklikheid, selfdisipline en selfmotivering moet werk om hulself vir universiteit voor te berei.
- 'n Verdere 25% het verwys na die ontwikkeling van sekere akademiese vaardighede, byvoorbeeld tydsbestuur, lees, notas afneem en studiemetodes.
- Slegs 10% van die respondente was van mening dat daar geen aspekte was wat hulle verder moet ontwikkel om hulself vir universiteitstudie gereed te maak nie.

Deel van die voorbereiding en gereedmaking om aan 'n universiteit te studeer, is die aansoekprosedure. Slegs 59% (126, n=213) van die respondente het betyds aansoek gedoen vir universiteitstudie.

5.15.3 Beroepsvoorligting en keuse van studierigting

Bykans 80% van die respondente het aangedui dat hulle wel beroepsvoorligting in hulle skole ontvang het.

- Ongeveer 136 (65%) respondente het aangedui dat hulle al voldoende inligting oor verdere studie ontvang het, terwyl slegs 30% (63) aangedui het dat hulle voldoende inligting oor beursmoontlikhede het.
- Ten spyte daarvan dat een van die belangrikste uitkomst van beroepsvoorligting die insameling van studie- en beursinligting is, was daar geen bepalende verband tussen beroepsvoorligting en studie- of beursinligting nie (Tabel 5.3). Die feit dat leerders beroepsvoorligting in skole ontvang het of nie, hou dus nie beduidend verband met of hulle voldoende inligting oor verdere studie of beursmoontlikhede gehad het nie.
- Die meerderheid respondente het aangedui dat hulle hulle beroepsinligting by hulle voorligtingonderwysers (61%), onderwysers (59%) en ouers (57%) ontvang (Figuur 5.14).
- Daar was wel 'n statisties betekenisvolle verband tussen die keuse van die voorligting-onderwyser as inligtingsbron en beroepsvoorligting. Respondente wat aangedui het dat hulle beroepsvoorligting ontvang het, het dienoooreenkomstig hul onderwyservoorligter as inligtingsbron geïdentifiseer (Tabel 5.4).
- In die lig van die groot aantal respondente wat aangedui het dat hulle beroepsvoorligting ontvang het, sou daar verwag word dat die respondente redelike beroepsekerheid het. Dienoooreenkomstig hierdie verwagting, het die meerderheid respondente (89%, n=213) aangedui dat hulle verseker gewees het wat hulle wil studeer.

- Daar was egter geen aantoonbare verband tussen beroepsvoorligting en onderskeidelik voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudie gevind nie (Tabel 5.6). Ongeag of respondente beroepsvoorligting op skool ontvang het al dan nie, het die meerderheid respondente geoordeel dat hulle wel goed voorberei en/of gereed was vir universiteitstudie. Die aantal respondente wat onderskeidelik aangedui het dat hulle nie voorbereid of gereed was nie, is egter baie klein en verdere ondersoek is nodig om die onbeduidende verband te verifieer.
- Daar was wel 'n betekenisvolle verband tussen studie-inligting en voorbereiding deur die skool vir universiteitstudie (Tabel 5.6). Die respondente wat van mening was dat hulle voldoende inligting oor verdere studie het, het ook geoordeel dat hul skool hul goed voorberei het vir universiteitstudie.
- Daar is ook 'n aantoonbare verband tussen voldoende beursinligting en gereedheid vir universiteitstudie (Tabel 5.6). Respondente wat van mening was dat hulle is gereed vir universiteitstudie, het ook voldoende beursinligting ontvang.
- Alhoewel daar nie 'n sterk gesteunde verband tussen gereedheid vir universiteitstudie en voldoende studie-inligting was nie (Tabel 5.6), is daar wel 'n tendens dat meer respondente wat wel voldoende studie-inligting ontvang het, ook geoordeel het dat hulle gereed is vir verdere studie. Dieselfde geld ook vir voldoende beursinligting en voorbereidheid vir verdere studie. Die groep respondente betrokke was egter baie klein en verdere ondersoek is nodig om onbeduidende verbande te verifieer.
- Daar was ook geen aantoonbare verband tussen leerders se oordeel dat die skool hulle goed voorberei het vir universiteitstudie en voldoende beursinligting nie (Tabel 5.6). Alhoewel 70% van die respondente nie voldoende inligting oor beurse gehad het nie, was hulle nog steeds van mening dat hulle skole hulle goed voorberei het vir hoër onderwysstudie.

5.15.4 Keuse van studierigting en hoëronderwysinstelling

Die meerderheid respondente se eerste keuse van studierigting op skool was in die Fakulteite Ekonomiese en Bestuurwetenskappe en Gesondheidswetenskappe (31% onderskeidelik), met die Fakulteit Lettere en Sosialewetenskappe (15%) wat daarop volg (Figuur 5.9).

- Studente se akademiese prestasie het 'n rol gespeel in hul keuse van studieprogram. Respondente met hoër graad 11-gemiddeldes was meer geneig om programme in die Fakulteite Ingenieurswese en Gesondheidswetenskappe as hul eerste keuse te kies (Figuur 5.10). Hierdie twee Fakulteite bied keuringsprogramme aan en stel van die hoogste toelatingsvereistes aan die US aan voornemende studente.

- Die keuse van opleidingsinstelling word deur 'n verskeidenheid faktore beïnvloed. Figuur 5.11 toon dat die meeste respondente (83%) aangedui het dat geld (beurse) die keuse van opleidingsinstelling beïnvloed. Respondente het ook die hoërondewysinstelling se reputasie (68%) en huisvestiging (36%) as belangrike veranderlikes wat 'n rol in hul keuse speel, geïdentifiseer.
- In totaal het 83% van die steekproef toppresterders in geselekteerde skole in die Wes-Kaap verder gaan studeer. Ongeveer 72% van die respondente het aan hoërondewysinstellings gaan studeer. Ander opleidingsinstellings sluit instellings soos hotel- en sjefskool, instellings wat skoonheidskunde aanbied, lugmag en vloot in. Ongeveer 7% respondente het aangedui dat hulle gaan werk of gaan tuis bly, terwyl 6% besluit het om die US se postmatriekprogram, SciMathUS, te volg ten einde hul punte in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde te verbeter.
- Respondente wat uiteindelik besluit het om nie aan die US te studeer nie, maar aan 'n ander hoërondewysinstelling, het aangevoer dat taal, finansies en afstand die oorwegende rol gespeel het. Van die respondente het die Universiteit van Kaapstad (UK) gekies as gevolg van die Engelse taalbeleid aan die UK en die afstand na Stellenbosch. Die Universiteite Wes-Kaapland (UWK) is gekies op grond van finansiële oorwegings en ook afstand. Dit is goedkoper om by die huis te bly en vandaar te studeer.

5.15.5 Generiese vaardighede

- Ongeveer 84% van die respondente in hierdie steekproef het aangedui dat hulle 'n rekenaar kon gebruik, terwyl ongeveer 43% nie geweet hoe om die internet te gebruik nie.
- Figuur 5.19 toon dat die meerderheid respondente (79%) aangedui het dat daar van hulle verwag is om ten minste een maal per week onafhanklik, sonder die leiding van onderwysers, te werk. Ongeveer 21% het aangedui dat daar van hulle een maal per maand of minder verwag is om onafhanklik te werk.
- Ongeveer 78% van die respondente het aangedui dat hulle daaglik notas in die klaskamer afgeneem het, terwyl 21% aangedui het dat hulle een keer per week en minder notas in die klas afgeneem het (Figuur 5.19).
- Meer as die helfte van die respondente in hierdie studie (53%) het aangedui dat hulle 10 uur of minder per week aan hul studie bestee. Dit is ook kommerwekkend dat 23% van die toppresterende respondente aangedui het dat hulle 5 en minder ure per week aan hul studie bestee. Slegs 13% het meer as 20 uur per week aan hul studie bestee.
- Figuur 5.20 dui aan dat ongeveer 'n derde (31%) van die respondente in hierdie steekproef ten minste een maal per week die biblioteek besoek het, terwyl ongeveer 63% aangedui het dat hulle

daaglik lees. Die ondersoek het egter nie gespesifiseer of die biblioteekbesoek spesifiek vir skoolwerk of vir sosiale leesgewoontes gebruik word nie, en nie watter leesstof respondente lees nie.

- Daar was geen betekenisvolle verband tussen die ontwikkeling van vaardighede (vergelyk 5.7.2 en 5.7.3) wat nodig is vir suksesvolle akademiese oorgang en voorbereidheid of gereedheid vir universiteitstudie nie (vergelyk p-waarde, Tabel 5.7). Ongeag of respondente rekenaarvaardig is al dan nie, was die meerderheid respondente van mening dat hulle gereed en voorbereid is. Dieselfde geld ook vir die vaardighede om notas af te neem of onafhanklik te werk. Selfs van die respondente wat bykans nooit notas afneem of onafhanklik werk nie, het die beduidend meerderheid geoordeel hulle is voorbereid en gereed vir universiteitstudie.
- Wat studie-ure betref, is daar gekyk na die verband tussen die ure wat leerders aan hul studie bestee en of hulle van mening was dat hulle gereed is vir universiteitstudie. Tabel 5.8 dui aan dat daar geen betekenisvolle verband tussen die ure wat respondente op skool studeer en onderskeidelik voorbereidheid deur die skool ($p=0.65$) of gereedheid vir hoër onderwys is nie ($p=0.09$). Selfs respondente wat minder as 10 uur per week studeer was van mening dat hulle gereed is vir hoër onderwysstudie en dat hul skole hulle voorberei het.
- Daar is wel 'n betekenisvolle verband tussen die respondente se graad 12-eindeksamenpersentasie en die aantal gemiddelde ure per week wat hulle aan hul studie bestee het (Tabel 5.9). Hoe meer ure die respondente aangedui het dat hulle aan hul skoolwerk bestee, hoe beter het hulle in hul eindeksamen gevaar.

5.15.6 Verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie

Voornemende studente is dikwels onvoorbereid op universiteit as gevolg van onrealistiese verwagtinge. So, byvoorbeeld, het ongeveer 97% (204) respondente aangedui dat hulle verwag om hul akademiese prestasie op skool ook op universiteit te handhaaf.

- Ongeveer 39% van die respondente het aangedui dat hulle verwag dat die akademiese aanpassing (byvoorbeeld toename in werkslading, notas afneem, selfstudie, werksopdragte, ensovoorts) die grootste aanpassing aan 'n universiteit sal wees.
- Ongeveer 19% verwag dat die aanpassing by die nuwe lewenstyl, die kultuur en die diversiteit van mense, die moeilikste gaan wees.
- 10% meen persoonlike en interpersoonlike vaardighede (byvoorbeeld streshantering, onafhanklikheid, selfmotivering, kommunikasie, ensovoorts) 'n uitdaging kan wees.

- Verdere verwagtinge ten opsigte van uitdagings in die oorgangsfase hou verband met sosiale aanpassing, om weg te wees van die huis af (dikwels vir die eerste keer), vervoer (privaatstudente), verblyf, finansies en taal.

5.15.7 Akademiese uitslae op skool

In die lig daarvan dat respondente se akademiese uitslae (graad 11-, 12- en beursoetsuitslae) onderskeidelik toegang tot universiteit en finansiële ondersteuning bepaal, is dit belangrik om dit verder te ondersoek. Die resultate ten opsigte van die respondente se akademiese prestasie kan soos volg saamgevat word:

- Daar is 'n verskil in die gemiddelde prestasie tussen respondente se graad 11- (75%), graad 12- (74%) en die VBT-gemiddelde (53%) (Figuur 5.23). Die VBT-uitslae is 'n korrektyf op die graad 11- en 12-gemiddeldes.
- Daar is aantoonbare verbande tussen die graad 11-, 12- en beursoetsuitslae (Tabel 5.10). Respondente wat goed presteer het in die Verdienstelikebeursoets, het ook beduidend goed gevaar in hul graad 11- en 12-eindeksamen.
- Bykans twee derdes (62%) van die respondente het 'n beursaanbod van tussen R15 000 en R35 000 ontvang (n=213) (Tabel 5.12).
- Slegs 49% van die respondente het Wiskunde en 46% Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad in graad 12 geneem (Figuur 5.24).
- Daar is 'n statistiese betekenisvolle verband tussen vakke soos Wiskunde en Natuur- en Skeikunde en respondente se matriekeindeksamengemiddeld (Tabel 5.14). Hoe hoër die Wiskunde- en/of Natuur- en Skeikunde prestasie in die graad 12-eindeksamen, hoe beduidend hoër was die matriekgemiddeld.
- Daar was ook 'n betekenisvolle verband tussen Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad en die gemiddelde beursoetsresultate (Tabel 5.14). Hierdie vakke wat op hoërgraad aangebied is, korreleer beduidend met die respondente se beter resultate in die beursoets.
- Daar is egter nie 'n sterk ondersteunde verband tussen Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op standaardgraad en die gemiddelde prestasie in die beursoets nie (Tabel 5.14, $p=0.04$; $p=0.66$). Daar is wel 'n tendens dat leerders wat goed presteer het in Wiskunde standaardgraad ook goed presteer het in die eerstejaar ($p<0.05$). Dit lyk egter asof hierdie kernvakke op die hoërgraad 'n groter verband met akademiese prestasie het as op standaardgraad.

5.15.8 Geregistreerde eerstejaars aan die US

Bykans die helfte (46%, n=97) van die steekproef het uiteindelik in 2005 as eerstejaarstudente aan die Universiteit Stellenbosch geregistreer (Figuur 5.26).

- Ongeveer 27% van die geregistreerde respondente was afkomstig van huisgesinne waar hulle pa of ma (of albei) ook aan 'n universiteit studeer het. Ongeveer 73% van die geregistreerdes is dus eerstegenerasiestudente vir wie dit die eerste generasie in hul gesin is wat aan 'n universiteit gaan studeer.
- Studente wat aan die US geregistreer het, het beduidend beter presteer in hul beurstoets of graad 12-eindeksamen as respondente wat uiteindelik nie geregistreer het nie (Figuur 5.27).
- Hierdie tendens hou ook direk verband met beurstoekennings. Hoe hoër die respondente se beurstoetsgemiddeld, hoe groter was hulle beursaanbod.
- Daar was geen sterk gesteunde verband tussen registrasie aan die US en taalvoorkeur nie. Respondente het ten spyte daarvan dat Engels hul voorkeurtaal is, nog steeds besluit om aan die US te studeer (Tabel 5.15).

5.15.9 Eerstejaarprestasie

Die gemiddelde eerstejaarprestasie vir respondente was 55%.

- In totaal het 22% (21) van die respondente nie een-derde van hul krediete behaal om suksesvol na hul akademies tweede jaar te vorder nie.
- Daar is 'n aantoonbare verband (Tabel 5.16, $p < 0.01$) tussen die respondente se eerstejaarprestasie en hul prestasie op skool in hul graad 11- en 12-eindeksamen asook die beurstoets. In die lig van hierdie verband tussen die akademiese resultate in hierdie studie, kan die aanname dus gemaak word dat die akademiese maatstawwe (graad 11-, graad 12 eindeksamengemiddeld en die beurstoetsuitslae) wat deur die Universiteit Stellenbosch gebruik word 'n effektiewe kriterium is vir die seleksie van akademies suksesvolle studente (vergelyk Tabel 5.16).
- Daar was 'n aantoonbare verband (Figuur 5.30) tussen die rigting waarin die respondente studeer (aan die hand van die fakulteit waarin hul studeer) en hul eerstejaarprestasie. Respondent in die Fakulteite Gesondheidswetenskappe (gemiddelde prestasie: 56%) en Lettere en Sosiale Wetenskappe (55%) het beduidend beter gevaar as respondente in ander fakulteite. Die

respondente in die Natuurwetenskappe het die heel swakste gevaar met 'n gemiddelde prestasie van 24%.

5.15.10 Skoolklassifikasie

Die sosio-ekonomiese status van die skool het 'n beduidende rol in die veranderlikes wat voor toetrede reeds die oorgangproses beïnvloed, gespeel.

- Die respondente se skoolklassifikasie hou statistiese beduidend verband met ouers se opvoedkundige peil. Hoe laer die ouers se opvoedkundige kwalifikasie, hoe laer is die sosio-ekonomiese status van skole waarheen hul kinders gaan (Tabel 5.1).
- Skoolklassifikasie hou ook beduidend verband met die respondente se persepsie van hul ouers se vermoë ten opsigte van finansiële ondersteuning vir hul hoërondwysstudie. Ouers van respondente uit voorheen benadeelde skole kan dit beduidend minder bekostig om hul kinders aan 'n hoërondwysinstelling te laat studeer sonder finansiële hulp as ouers van respondente uit bevoorregte skole (Figuur 5.5).
- Respondente vanuit laer sosio-ekonomiese skole het beduidend meer aangedui dat die beskikbaarheid van huisvesting wel 'n belangrike rol speel in hul keuse van 'n opleidinginstelling (Figuur 5.12).
- Daar was egter geen aantoonbare verband tussen respondente se mening dat die skool hulle goed voorberei het of dat hulle gereed is vir universiteit en die klassifikasieskool waarvandaan die respondente afkomstig is nie. Die meerderheid respondente, ongeag of hulle van voorheen benadeelde of bevoorregte skole afkomstig is, het aangedui dat hulle voorbereid en gereed is vir universiteitstudie (Figuur 5.13).
- Figuur 5.15 dui aan dat daar geen bepalende verband tussen beroepsvoorligting en skoolklassifikasie is nie. Die respondente wat aangedui het dat hulle beroepsvoorligting op skool ontvang het, was dus afkomstig vanuit alle skoolklassifikasies.
- Figuur 5.16 dui 'n aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en voldoende studie-inligting aan. Respondente in laer sosio-ekonomiese skole het beduidend meer aangedui dat hulle nie voldoende inligting oor studiemoontlikhede het nie as hoër sosio-ekonomiese skole.
- Daar was egter geen aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en voldoende beursinligting nie. Die meerderheid respondente (70%) vanuit alle skole, ongeag die sosio-ekonomiese status van die skool, het aangedui dat hulle nie voldoende beursinligting ontvang het nie.

- Figuur 5.17 toon dat daar geen aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en die voorligtingonderwyser as inligtingsbron is nie. Ongeag van watter klassifikasieskool leerders afkomstig is, word die voorligteronderwyser deur die meeste respondente (61%) geïdentifiseer as die persoon wat hulle help om inligting oor verdere studie te bekom.
- In teenstelling hiermee, is daar wel 'n betekenisvolle verband tussen skoolklassifikasie en onderwysers as inligtingsbron van verdere studie is (Figuur 5.17). Respondente in laer sosio-ekonomiese skole het beduidend sterker gesteun op onderwysers as inligtingsbronne as respondente in hoër sosio-ekonomiese skole.
- Respondente vanuit bevoorregte skole het weer beduidend meer op hul ouers as inligtingsbron gesteun as respondente vanuit voorheen benadeelde skole (Figuur 5.17). Dit sluit aan by die statisties aantoonbare verband (Tabel 5.1) tussen skoolklassifikasie en ouers se vlak van opvoedkundige kwalifikasie. Hoe hoër die ouers se vlak van opvoedkundige kwalifikasie, hoe beter die sosio-ekonomiese status van die skool.
- Figuur 5.18 dui op 'n betekenisvolle verband tussen skoolklassifikasie en die gebruik van die biblioteek om inligting te bekom. Respondente vanuit laer sosio-ekonomiese skole het die biblioteek as inligtingsbron beduidend meer gebruik as respondente in beter sosio-ekonomiese skole.
- In teenstelling hiermee, dui die betekenisvolle verband tussen die internet as inligtingsbron en skoolklassifikasie aan dat respondente vanuit bevoorregte skole beduidend meer die internet as inligtingsbron gebruik as respondente vanuit voorheen benadeelde skole.
- Daar is 'n betekenisvolle verband tussen rekenaarvaardigheid en skoolklassifikasie asook tussen internetgebruik en skoolklassifikasie (Figuur 5.21). In laer sosio-ekonomiese skole was respondente beduidend minder rekenaar- en internetvaardig as in sosio-ekonomies meer bevoorregte skole.
- Tabel 5.9 toon dat daar geen aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en onderskeidelik die vaardighede om onafhanklik te werk of notas in die klas af te neem is nie. Respondente wat een maal per kwartaal of minder onafhanklik gewerk het of een maal per maand of minder klasnotas afneem, kom dus in alle skoolklassifikasies voor.
- Daar is ook geen statisties aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en die aantal ure wat respondente op huiswerk bestee het nie (Tabel 5.9). Ongeag die skoolklassifikasie, het die meerderheid respondente (53%) 10 of minder ure per week aan hul studie bestee.
- Figuur 5.22 dui op 'n sterk gesteunde verband tussen skoolklassifikasie en respondente wat aansoek doen voor die finale sluitingsdatum. Respondente uit laer sosio-ekonomiese klas skole

het beduidend minder aansoek gedoen vir toelating tot die Universiteit as respondente uit meer bevoorregte skole.

Skoolklassifikasie was ook 'n belangrike veranderlike wat 'n rol in die akademiese prestasie van die respondente gespeel het.

- Daar is 'n sterk gesteunde verband tussen die respondente se akademiese uitslae (graad 11, 12 en VBT) en hul skoolklassifikasie (Tabel 5.11). Hoe hoër die skoolklassifikasie (met ander woorde hoe beter die sosio-ekonomiese status van die skool) hoe hoër was respondente se akademiese uitslae. Die kandidate wat akademies die beste vaar, kom in hierdie studie uit die bevoorregte skole.
- In ooreenstemming met die aantoonbare verband tussen skoolklassifikasie en akademiese resultate, het respondente uit oorwegend bevoorregte skole beduidend hoër beursaanbiedinge as respondente vanuit voorheen benadeelde skole ontvang (Tabel 5.13).
- Respondente wat Wiskunde en of Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad geneem het, is beduidend meer afkomstig van beter sosio-ekonomiese skole (bevoorregte "wit" skole) as respondente wat dié vakke op standaardgraad geneem het (Figuur 5.25).
- Respondente uit bevoorregte skole het ook aantoonbaar beter in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op hoërgraad as hul portuurgroep in voorheen benadeelde skole gevaar (Tabel 5.14).
- Prestasie in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op standaardgraad hou egter nie verband met skoolklassifikasie nie. Ongeag die sosio-ekonomiese status van die skool waarvandaan die respondente afkomstig is, het hulle nie aantoonbaar swakker of beter in Wiskunde of Natuur- en Skeikunde op standaardgraad gevaar nie. (Tabel 5.14).
- Beduidend meer respondente vanuit bevoorregte skole het aan die Universiteit geregistreer as hul portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole (Figuur 5.28). Hierdie tendens hou direk verband met die aantoonbaar hoër akademiese prestasie van respondente vanuit bevoorregte skole in vergelyking die prestasie van hul portuurgroep in voorheen benadeelde skole (vergelyk Tabel 5.11).
- Alhoewel daar nie 'n betekenisvolle verband tussen akademiese prestasie op universiteit en skoolklassifikasie (Tabel 5.11) is nie, is daar wel 'n tendens (Tabel 5.16, $p < 0.05$) dat respondente uit bevoorregte skole in hul eerstejaar akademies beter vaar as hul portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole.

5.16 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk is die kwantitatiewe data ten opsigte van spesifieke veranderlikes wat reeds voor toegang tot hoër onderwys 'n rol speel in die voorbereidheid en gereedheid van die respondente vir universiteitstudies speel, breedvoerig bespreek. In samehang hiermee, is daar ook gekyk na die rol wat akademiese prestasie speel as 'n moontlik indikator van suksesvolle akademiese oorgang en uiteindelijke akademiese sukses in die eerste studiejaar.

Die bevindings in hierdie hoofstuk ten opsigte van veranderlikes wat 'n rol voor toetreding tot hoër onderwys speel, word in die Hoofstuk 6 uitgebrei en gekontekstualiseer. Aan die hand van die kwalitatiewe data wat bekom is, word die aard en omvang van die veranderlikes wat na toetreding tot die US 'n rol in die oorgangsproses speel, ondersoek.

HOOFSTUK 6

KWALITATIEWE ONDERSOEKRESULTATE

6.1 INLEIDING

Die moeilike oorgang van skool na universiteit word telkens in die literatuur beskryf as een van die grootste uitdagings wat aan eerstejaars gestel word. Respondente vanuit die onderhoudsgroep het dit soos volg beskryf:

“...die kampuslewe sluk vir jou heeltemal in, en jy raak verlore...” 8ME2²³

“I felt I was just dropped in the middle of a deep ocean and I had to start swimming, and I didn't know which way to start swimming...(You) come from being the big fish in a small pond to being a nobody...” 2MW1

“...and to me it was, it was hard...At school, everybody cares about you, especially if you have got like, you know, if you're good academically and you're one of the prospectives and you're gonna (sic) do good and stuff...there's always people backing you...you can't expect them (*verwys na die Universiteit*) to...it's a university with 20 000 students so you're not going to get individual attention, as much as you wanted.” 9VS2

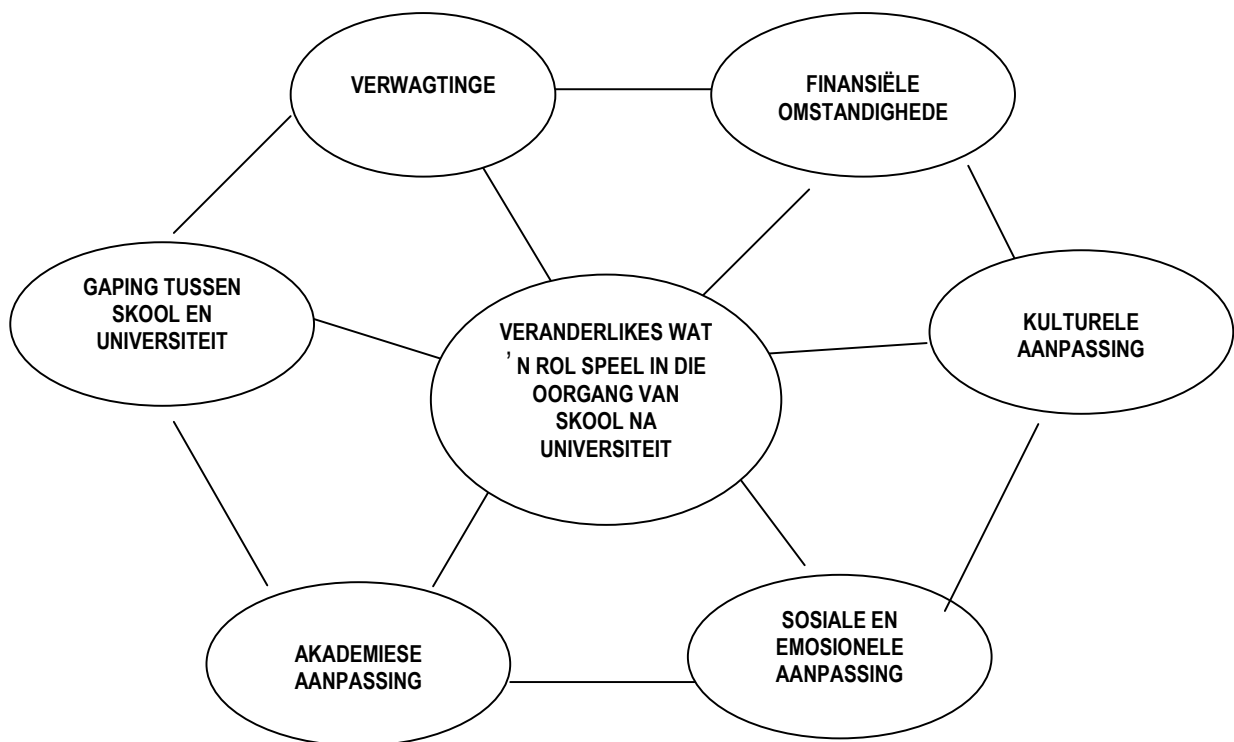
“Die onderwysers het altyd gesê, ja, maar universiteit, jy kan nie nog kies wanneer jy wil toets skryf, kies wanneer dit eksamen is nie. Jy skryf soos in miskien die oggend en weer die aand. Hulle het dit altyd gesê, maar ons het dit nooit eintlik geglo nie. Toe ons nou hier kom toe skrik ons mos nou...” 17VW2

²³ Die inligtings in hakies na die aanhaling verwys in volgorde na die volgende:

- Die onderhoudsnommer (1 tot 17)
- Geslag: manlik (M) of vroulik (V)
- Studierigting: Wetenskap en tegnologie (W), Sosiale Wetenskappe (S) of Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (E)
- Skoolklasifikasie: bevoorregte Model C-skool (1) of onderwysbenadeelde skool (2).

In hierdie kwalitatiewe gedeelte van die ondersoek word analities gekyk na veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgangsproses en hoe respondente hierdie uitdagings hanteer. Uit die analise sal dit na vore kom dat die veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel, ook dié faktore is wat aanleiding kan gee tot akademiese risiko of sukses. Suksesvolle oorgang hou direk verband met akademiese sukses. Alhoewel die veranderlikes in die hoofstukke wat volg in kategorieë en onderafdelings bespreek word, is dit moeilik om absolute grense te stel. Die veranderlikes hou onderling verband met mekaar. So byvoorbeeld, kan studente wat sukkel om aan te pas die toename in werkklading as rede vir die moeilike oorgang aanvoer. Die aanpassing by die werkklading kan egter ook beïnvloed word deur die regte studie-keuse, die vermoë van 'n student om deurlopend hard te werk en wat die student se vlak van gemotiveerdheid is. Ongemotiveerdheid kan weer bydra tot depressie wat weer aanleiding kan gee dat die onvermoë om 'n toename in werkklading te hanteer.

Die interafhanklike aard van die veranderlikes wat in hierdie studie kwalitatief ondersoek is, kan soos volg grafies voorgestel word:



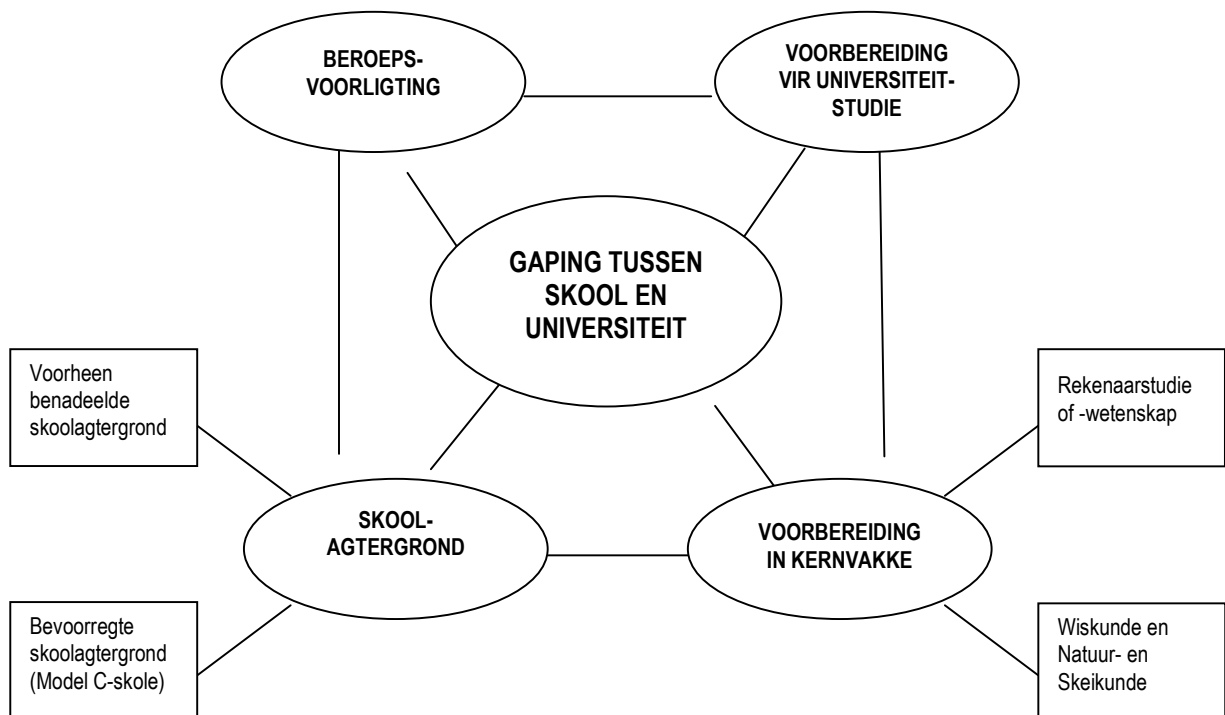
Figuur 6.1: Veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit

In hierdie hoofstuk word daar analities gekyk na faktore wat 'n rol speel in die oorgangsproses wat verband hou met die gaping tussen skool en universiteit, nuweling-eerstejaars se verwagtinge en die akademiese

aanpassing. Daar word ook in hierdie hoofstuk ondersoek ingestel na die rol wat die sosiale, emosionele, kulturele en finansiële veranderlikes in die oorgangsfase speel.

6.2 GAPING TUSSEN SKOOL EN UNIVERSITEIT

Vanuit die literatuurstudie is dit duidelik dat die gaping tussen skool en universiteit die oorgangproses na universiteit grootliks beïnvloed (Mumba et al., 2002). Dit wat leerders op skool ervaar, berei hulle meestal nie vir universiteitstudie voor nie (Ferreira, 1992; Mushishi, 1997; Maxakato, 1999; Nair, 2002; US, 2003; Lourens & Smit, 2003). In die lig hiervan word die veranderlikes wat bydra tot die gaping tussen skool en universiteit verder ondersoek. Figuur 6.2 beeld die tema wat ondersoek word, soos volg uit:



Figuur 6.2: Faktore wat 'n rol speel in die gaping tussen skool en universiteit

6.2.1 Voorbereidheid vir universiteitstudie

Ongeveer 88% van die respondente het as matrikulante in die voorafgaande jaar aangedui dat hulle meen hulle skole het hulle voorberei vir universiteit en 92% het geoordeel dat hulle gereed is vir universiteit (vergelyk 5.5). By nadenke was die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep egter van mening dat

hulle nie deur hulle skole vir universiteit voorberei is nie – veral nie ten opsigte van die toename in die werklading of die verantwoordelikheid van onafhanklike werk nie, waarskynlik as gevolg van onderwysers wat leerders te veel met die lepel gevoer het (“spoon feeding”):

“No, at school, the only thing they do is spoon feed ...” 6VS1

“Nee, skool het my nie voorberei nie... die goed wat hulle ons hier leer - dit lyk so die skool is jare agter...” 10MW2

“Nee...ek was glad nie voorberei hiervoor nie...soos onderwysers het jou laat weet dinge gaan heelwat verskillend wees...As hulle vir jou die ‘pep-talks’ gegee het van ons moet harder werk, en ons dink lewe is maklik en al hierdie tipe dinge...maar dit was nie vir my soos in, nee, dit gaan groot changes wees wat ek moet maak nie. Skool het my nie regtig reg voorberei nie...” 8ME2

“...skool kon beter voorbereiding gedoen het, ja. Hulle kon dit net moeiliker en meer gemaak het, stelselmatig.” 5MW1

6.2.2 Skoolagtergrond

Alhoewel daar geen beduidende verband tussen skoolklassifikasie en voorbereidheid of gereedheid vir universiteit in die respondente se matriekjaar gevind is nie (vergelyk 5.5.1), het die onderhoudsgroep tog verskille in die mate van voorbereidheid en skoolklassifikasie of -agtergrond aangedui. Respondente uit bevoorregte skole was van mening dat hulle ’n voorsprong ten opsigte van akademiese voorbereiding bo hulle portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole gehad het:

“...ek dink ek is meer voorbereid op wat op my wag, want jy werk so hard op skool...dis nie vir jou moeilik om aan te pas om hard te werk nie, want, soos, want so ’n tipe skool (*verwys na ’n voorheen benadeelde skool*), jy werk nie so hard nie, en ewe skielik moet jy al die massa werk doen en dan's dit net te veel vir jou.” 7VW1

“Ek dink daar is ’n voordeel gewees (om na ’n bevoorregte skool te gaan)...ons, ons het baie gewerk op skool...Ek dink dit hang af van watter tipe skool ’n mens nou eintlik (afkomstig) is hoe die onderwysers jou voorberei het.” 5MW1

“ ek dink net dat 'n skool soos Hoërskool X (*verwys na 'n voorheen benadeelde skool*) is in 'n gemeenskap in waar daar baie probleme is, waar by Hoërskool Y (*verwys na 'n bevoorregte skool*) gaan dit oor jou akademie, jy bring nie jou probleme skool toe nie.” 4VE1

“...a school in area X (*verwys na voorheen benadeelde skool in 'n nabygeleë area*) is not a school if, if you compare it to like, normal schools, or like the school I went to (*verwys na 'n bevoorregte skool*). They didn't really have like in the Science lab, even, and Languages, they didn't - English isn't very good, and, and, study methods and results and things like that, it's just not...very good....I think I would feel...maybe inferior if I came from that background, and I saw how other people are, and how advantaged they are, and I think I feel it's a little unfair you know how can they have all of that and other people don't. I respect how they are going to live their lives, what they are going to achieve and what they are not gonna (sic) achieve in life, because they are so disadvantaged...” 6VS1

In teenstelling met respondente uit bevoorregte skole wat van mening was dat hulle skole hulle tot 'n mate voorberei het vir universiteitstudie, het al die respondente vanuit voorheen benadeelde skole aangevoer dat hulle skole hulle geensins voorberei het nie. Hulle het ook geoordeel dat hulle skoolagtergrond bygedra het tot 'n akademiese agterstand en dat dit 'n negatiewe rol in die oorgangsproses gespeel het:

“...en 'n ou kom byvoorbeeld van 'n skool (*verwys na 'n bevoorregte skool*)...waar standarde baie hoog gewees het. Nou kom jy op universiteit en hy hou by daai (sic) standarde, en ek kom van Skool X (*verwys na 'n voorheen benadeelde skool*) af wat nou nie standarde so hoog (het nie), nou kom ons hier. Nou daai ou wat van Skool Y (*verwys na 'n bevoorregte skool*) af kom, hy gaan aan met daai (sic) standarde, meeste van die tyd, hy weet nou al van die hoë standarde wat daar (is), en nou, soos ek sê, nou moet ek my standarde lig, en al die dinge, so in terme van in die klas, daar voel ek nogal partykeer dat ek het so 'n soort van 'n agterstand.” 14MS2

“...ek het met ander vriende gepraat van my, en dit was vir hulle almal 'n agterstand gewees. In die eerste kwartaal wou ons almal opskop, ons wou huis toe gaan...Jy weet, dit was maar 'n groot aanpassing gewees.” 13VW2

“...want ons is like baie skaam partykeers, veral nou ons wat van bruin skole af kom. Partykeers dan voel jy net so, nee ek, ek kan nie daai vra nie, of ek mag nie dit sê nie...” 12VW2

"...as ek nou mooi dink, Skole Y (*verwys na twee bevoorregte skole*) is mos wit skole, selfs soos my vriende wat van Skool Y (*verwys na 'n bevoorregte skool*) af kom soos hulle het, daar's baie goed wat hulle gedoen het wat ons nie gedoen het nie, wat ons nou doen en dan ken hulle al die goed en ons het, ons ken dit net nie." 15VE2

'n Respondente uit 'n voorheen benadeelde skool voer aan dat die sosiale omstandighede in haar skool een van die grootste redes was waarom leerders uit haar skool ongemotiveerd is en nie verder studeer nie. Leerders verloor in sulke omstandighede hoop en geen verwagtinge word aan hulle gestel nie:

"...ons akademie het mos nou baie gedaal en so. En seker omdat swangerskap baie, 'n rol ook speel in skole, verstaan jy? En daggarook en tik en al daai goed word nou op skool, sigarette, dis hoekom hulle...kinders het hoop verloor...Hulle (*verwys na die onderwysers*) verwag nie baie van kinders nie." 11VS2

Alhoewel die respondente uit voorheen benadeelde skole van mening was dat hulle aanvanklik 'n akademiese agterstand gehad het, was dit duidelik dat dit deur die loop van die jaar verander het:

"Jy raak al gewoon daaraan, dis nie meer so 'n groot probleem nie...maar daai tyd was dit vir my 'n groot ding, ja. Jy sou dit nogal 'gelike' het as jy op dieselle (sic) vlak was as hulle aan die begin van die jaar." 8ME2

"Ek, ek voel ek kan, in sommige gevalle voel ek... ek hoef nie iets te bewys nie, as ek iets wil sê in die klas sê ek iets, as ek nie iets wil sê nie dan hoef ek nie iets te sê nie. Ek, ek meen jy het nou in die klas, het jy jou top ouens wat nou vrek slim is, dis nou maar tot daarnatoe, maar ek voel nie ek hoef nie, aan enige-iemand iets te bewys nie." 14MS2

"...you're scared because you're thinking maybe you know, I'm from a disadvantaged school and so they don't think that you're that clever, you have to prove yourself...Ja, I do and the way I try and do it is by speaking in class more often...So I started off very small in tut groups, with tuts, starting speaking, stating my point, and it doesn't matter if I'm wrong, so long as I'm saying something...And I am doing it in the bigger lectures now. And I spoke this morning, and I sat, I'm getting up, ... the first time I did it, it was in Criminal Law, I spoke and I just, afterwards I phoned my mom and it was like, 'I spoke in front of the whole class now, and there's white children in class Mommy, I knew the answer and I thought, that's okay to me.'" 9VS2

Die eerstejaarprestasie van hierdie respondente bevestig dat die akademiese agterstand ten opsigte van skoolagtergrond na die einde van die eerste jaar grotendeels uitgewis is. Hierdie studie het geen beduidende verskil in eerstejaars se resultate en skoolklassifikasie gevind nie (vergelyk 5.14.1).

6.2.3 Voorbereiding in kernvakke

Wat voorbereiding in spesifieke kernvakke betref, lyk dit ook asof respondente uit voorheen benadeelde skole nie so goed voorbereid was in sekere vakke nie. In sommige voorheen benadeelde skole was daar tekortkominge ten opsigte van die aanbieding van vakke op die hoërgraad²⁴:

“...ek glo nie hulle (*verwys na voorheen benadeelde skool*) het vir my reg voorberei nie, want selfs die opvoeding wat hulle vir my gegee het, dit is nie dieselfde as die universiteit nie...ek en 'n ander outjie is die enigstes wat hoërgraad gehad het met van ons vakke.” 11VS2

“...maar daar's mense (*verwys na medestudente*) wat hoërgraad op skool gehad het vanjaar...waar hulle nou 'n voorsprong het, maar ek weet ook nie, want op 'n stadium dan sê hulle op die manier wat hulle dit nou doen, is nie dieselfde wat hulle op skool gedoen het nie, maar minstens het hulle al 'n agtergrond, ons het niks.” 15VE2

6.2.3.1 Wiskunde en Natuur- en Skeikunde

Die onderhoudsgroep het veral die agterstande in vakke soos Wiskunde en Natuur- en Skeikunde uitgewys. Wiskunde en Natuur- en Skeikunde is verpligte vakke vir programme in die Natuur-, Agri-, Gesondheids- en Handelwetenskappe, asook Ingenieurswese aan die Universiteit:

“...van my vriende, wat nou Teoretiese Fisika swot...baie van hulle het Wiskunde Olimpiades, en dit en dat en 'n klomp goed bygewoon... Onse skool (*verwys voorheen benadeelde skool*) het nie ene gehad nie.... Dan lyk dit so, dan praat hulle (*klasmaats vanuit bevoorregte skole*) van die somme wat hulle daar gekry het, en ons was saam op daai Wiskundekampe en sulke kampe in...Ja, hulle het soos in 'connections' en alles, soos ek nou gesê het die Wiskunde Olimpiade, en hulle het soos in rekenaar daarso, en as jy daar land, sou jou ouers nou nog geld gehad het...” 10MW2

²⁴ Die is belangrik vir universiteitstoelating dat leerders vakke op hoërgraad in plaas van op standaardgraad moet neem.

“...volgens my dink ek, my Wiskunde, op skool, my onderrig wat ek gekry het, was beslis nie, daar was nie daai ondersteuningsstruktuur en die manier van aanbieding was.... Dan (indien ek in 'n beter skool was) sou ek, ek voel beslis ek sou dit kon gemaak het, baie beslis, maar weens die aanbieding en ondersteuningstrukture wat nie daar was nie.” 14MS2

“...dis net om in so 'n 'environment', want ons het mos nou nie...soos in Hoërskool Y (*verwys na 'n bevoorregte skool*) doen almal eksperimente, en by ons skool is dit Meneer doen dit, en ons kyk net. Ons kan nie eintlik ervaar nou eintlik wat gebeur het nie... Want by die IWWOUS²⁵ het ons mos nou elkeen sy eie goedjies gekry, en ons kon dit self doen en ons eie waarnemings...” 17VW2

'n Respondent vanuit 'n bevoorregte skool bevestig dat haar sukses in veral Wiskunde te danke was aan goeie skoolonderrig en 'n opgeleide onderwyser met 'n passie vir haar vakgebied:

“... maar ek dink wat my baie voorberei het, is dat ons het op skool by Wiskunde en by Natuur- en Skeikunde, het ons tutoriale gedoen, en ons het op 'n, elke Dinsdagaand van 6 tot 7 'n Wiskunde-tutoriaalklas gehad, en nou doen ek presies dieselfde... Ek dink die standaard is verskriklik hoog... of spesifiek soos dinge soos Wiskunde, want dis nou my hoofvak waar ek nou om draai. My wiskunde-onderwyser was baie goed...en dit help jou om soortvan 'n liefde vir die vak te ontwikkel, en dis ook die passie wat daar oorgedra word, in alle vakke, ek moet sê... Dis baie belangrik, ja, want dit is, as jy 'n passie kan oordra aan die kinders, dan werk kinders outomaties harder, want hulle begin dan ook so half lief wees vir die vak. Ek dink die passie, en ook die kwaliteit is baie, baie belangrik.” 4VE1

6.2.3.2 Rekenaarstudie of –wetenskap

Alhoewel die meerderheid respondente (84%) aangedui het dat hulle rekenaarvaardig is (vergelyk 5.7.1), wil dit lyk asof dit nie die geval was nie. Respondente vanuit beide bevoorregte en benadeelde skole, was van mening dat daar nie voldoende aandag op skool aan rekenaaropleiding gegee word nie:

“...we got computer education and we learnt how to use Word and Microsoft and stuff like that, but not to the degree that I've had to learn how to use it here...” 2MW1

²⁵ Die Instituut vir Wiskunde en Wetenskap aan die Universiteit Stellenbosch (IWWOUS) het werksinkels deur die loop van die matriekjaar gedoen waar leerders uit voorheen benadeelde skole onder andere die geleentheid gehad het om self eksperimente in die vak Natuur- en Skeikunde te doen.

"Actually in South-Africa as a whole there's no computer skills, I mean the international students they come here...they're much more trained in that than we are." 1MS1

"...want alles, alles, wat ons nou (op universiteit) doen, is rekenaars en so aan. Hulle (*verwys na die skool*) kan... rekenaarvaardighede ook as 'n vak hê, of miskien net een keer 'n week... hulle miskien net darem opskep en so aan, vir, vir die universiteit. Dit gaan swaar..." 5MW1

"...And computers mustn't be an extra-mural thing at school. It must be in like in school time, because at school it was after school, and I live in Town X (*verwys na 'n klein plattelandse dorpie*), which is like far from school and transport and stuff, to take me there, and stuff." 6VS1

Dit lyk asof respondente wat werklik rekenaarvaardig was toe hulle aan die universiteit begin studeer het, in huise met rekenaars grootgeword het en ook op skool voldoende blootstelling gehad het:

"...but our school was quite advantaged, we had a computer centre, we had like a, a specific period a week where we used to go to the computers, and...Ja, oh and my father he's like, he's with computers, it's like his hobby, so I was brought up with computers." 3ME1

"Ek het nie rekenaarstudie op skool gehad nie...ek is rekenaarvaardig...Ek gebruik 'n rekenaar by die huis vir take en PowerPoint en sulke goed en my ma is 'n rekenaarstudie-onderwyser...en daar is rekenaars by die skool, by die biblioteek en as jy voel jy het 'n afperiode, wat baie maal gebeur, of pouses, dan gaan sit die kinders voor die rekenaar, hulle gaan kyk hulle mail, of hulle gaan skryf take..." 4VE1

Alhoewel respondente vanuit beide skoolklassifikasies van mening was dat daar meer op skool gedoen kan word om leerders rekenaarvaardig te maak, het onderhoudsgroepe uit voorheen benadeelde skole hulle gebrek aan rekenaarvaardighede as 'n groter leemte ervaar as hulle portuurgroep uit bevoorregte skole. Hierdie verskil word ook deur die kwantitatiewe data bevestig waar 'n beduidende verband tussen rekenaar- en internetvaardighede en skoolklassifikasie gevind is (vergelyk 5.7.5). Respondente vanuit voorheen benadeelde skole het hulle agterstand in rekenaarvaardighede soos volg verwoord:

"Dit was nogal wat vir my 'n bietjie moeilik is, is inligtingstelsels want ons het nie daai goed op skool gedoen nie..." 15VE2

“Dis ’n kwessie van ons het nou nie op skool hierdie tipe van dinge, van rekenaars te doen gekry nie... van my vriende (*verwys na vriende vanuit bevoorregte skole*) het nou op skool rekenaars gehad en hulle het my darem basies gehelp met goed soos ‘videoclips’ wat jy nou moet opsit wat op Excel basies gedoen het... en daai man (*verwys na dosent*) het nou, okay, hy het vir ons verduidelik en dit was moeilik om te verstaan, maar die meeste van die mense het alreeds verstaan wat die man verduidelik, en hulle het net gesê dis orraait, ons verstaan, gaan aan. En ek het agterna maar gegaan en gepraat en die man het weer verduidelik, maar ek het nog steeds nie verstaan nie, en ek wil nou nie soos ’n man lyk wat nou knaend op sy case is nie... toe sê ek maar dis orraait... Wat tegnologie betref is hulle (*verwys na studente van bevoorregte skole*) ‘more advanced’ as wat ons is.” 8ME2

“Ja, die meeste van my vriende, ja, en my vriendinne, hulle almal (het rekenaars). In onse seksie, is daar net, is daar net twee, nee drie, daar’s twee kleurlinge, en een swart man en die res het amper almal...het ’n rekenaar, en nou ja. En hulle weet wat daar aangaan.” 10MW2

6.2.4 Beroepsvoorligting

In ooreenstemming met die meerderheid respondente (79%) in hierdie studie wat in matriek aangedui het dat hulle beroepsvoorligting gehad het (vergelyk 5.6), het die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep ook aangedui dat hulle beroepsvoorligting op skool gehad het. Dit lyk egter asof die invloed van die beroepsvoorligting nie noodwendig so doeltreffend was nie:

“We did, but it was more broad, it was more like there's available this, if you're able to do that, go for it, and the country needs these, so go for that. That was the career guidance, it wasn't like once you get into this stuff, occupation, this is what is expected of you, it would be more like, 'the country needs this, you'd be paid this, and this is the qualifications you need for that', and that would be career guidance.” 2MW1

“Well, ye, I think all schools do that, but it's kind of every man for himself, I mean if you, if I want to become an engineer I should go out and find out what engineering is, and what I can do with that. It's not the school's job, because there's a thousand people, you can't tell everyone of them what their interests are, and, you understand, it is like school, if you wanna (sic) learn, that's why you're here. If you want to know about engineering, you gotta (sic) ask.” 1MS1

"I think there was a career guidance teacher, like ja, she was like a counsellor type of, and then you could go to her, and she could help you choose what you wanna (sic) to do, but I didn't, I didn't think I went to her." 6VS1

Alhoewel daar ook geen beduidende verband tussen skoolklassifikasie en beroepsvoorligting in hierdie studie gevind is nie (vergelyk 5.6.6), blyk dit tog uit die onderhoude asof respondente vanuit voorheen benadeelde skole se beroepsvoorligting meer onvoldoende was as vir respondente vanuit bevoorregte skole. Respondente vanuit benadeelde skole het die volgende gesê oor hulle beroepsvoorligting op skool:

"Ons het 'n voorligtingklas gehad, maar ons het sommer net so, soos baie tye dan kom ons in die klas in dan sê Meneer, 'ag, sit maar' en dan as jy nou self iets wil weet dan sal jy nou maar een-op-een vir Meneer gaan vra..." 12VW2

"Ons het dit gehad, maar die periode was nooit gebruik nie. Uhm, die onderwyser wat dit vir ons moes aanbied, was ons Engelse onderwyser, so in daai (sic) periode het ons Engels opgevang." 13VW2

"Ons het sulke periodes gehad, maar ons het nie rêrig daarvoor gepraat nie. Dit was amper soos afperiodes." 15VE2

Die respondente was van mening dat beroepsvoorligting op skool noodsaaklik is en dat dit leerders beter vir universiteitstudie behoort voor te berei:

"...kyk, om die waarheid te sê, op Dorp X (*verwys na 'n klein plattelandse dorpie*) sê hulle vir jou niks van...hulle praat van loopbaanvoorligting, dis g'n loopbaanvoorligting nie, hulle, hulle maak studente nie bewus van die groot verandering wat daar is nie, so ek sal, as ek moet raadgee, dan sal ek sê studente moet loopbaanvoorligting kry, maar hulle moet ook bewus gemaak word van die, van die groot verandering wat gaan plaasvind, sodat hulle voorberei kan wees as hulle hier kom." 14MS2

"Ja, I think they (*verwys na skool*) should (offer career guidance), en then they should tell you what the subjects are, and what's expected of you and what it's like, so that you know..." 6VS1

"Want baie mense weet nie wat hulle wil gaan doen nie.... Jy weet nie 'unless' jy goed is een iets, 'unless' jy goed is in musiek, en jy weet dis, dis wat ek gaan doen, is daar soveel, daar is soveel

moontlikhede, dat net om iemand te hê wat vir jou kan wys dit is die moontlikhede wat jy wel kan gaan ondersoek. Dit help verskriklik.” 4VE1

“...as jy op skool is, daar is sekere beroepe wat soos uitstaan, soos dokter, prokureur en al daai goed, daar is ander kleiner rigtings wat jy ook kan ingaan, en dis wat ons nie weet nie. Dis as jy hier kom, dan vind jy uit 'o, ek kan dit doen', of so...” 17VW2

“Ek dink dis 'n skool se plig om die studente in te lig oor die verskillende beroepe wat daar beskikbaar is. Kyk, soos baie van die ouens dink nou soos, nê, ek het nou nie Rekeningkunde of Wiskunde nie, of dit nie...Nou's daar ouens wat miskien in ander vakke goed doen, Afrikaans en die, maar dan dink hulle soos, nee, ek kan nie verder swot nie, want jy moet nou gaan dit swot, Wiskunde en dit, maar hulle word nie ingelig oor die ander soort keuses wat daar is waar jy ander vakke nodig het nie. So, hulle dink daar's baie mense wat net dink, óf jy gaan swot onderwys óf jy gaan swot iets wat Wiskunde het. Hulle weet niks van die ander beroepe nie.” 14MS2

Respondente het ook 'n behoefte vir beroepspesifieke inligting uitgespreek, byvoorbeeld gespreksgeleenthede met persone wat reeds in die beroep staan.

“...if they (*verwys na skool*) get different people, could do different careers, coming to the school and say 'I'm a doctor, this is what it entails, this is hard work'. So that you get by the time you go to varsity, so that you get, you at least have some sort of idea...I mean they didn't have like lawyers coming to speak and say 'you should do law, this is why, this is the process'. You have to go out on your own and find out. If they could do the career counselling more, and you know, I mean not just the twenty top rated students, but for all the students, so that everybody not have to go after school and work and stuff.” 9VS2

6.3 VERWAGTINGE

Alle studente wat tot 'n universiteit toetree, het sekere verwagtinge in terme van hulle studies en individuele ontwikkeling. Soos gesien in die voorafgaande, was die respondente meestal nie voorbereid vir dit wat hulle op universiteit gaan ervaar nie en hulle het nie altyd geweet wat om te verwag nie.

“...want jy weet nou nie werklik wat dit is waarvoor jy jou...in gaan laat nie...Dis soos die Matrix, ‘I can’t tell you what the Matrix is, you have to see it for yourself ...’ 8ME2

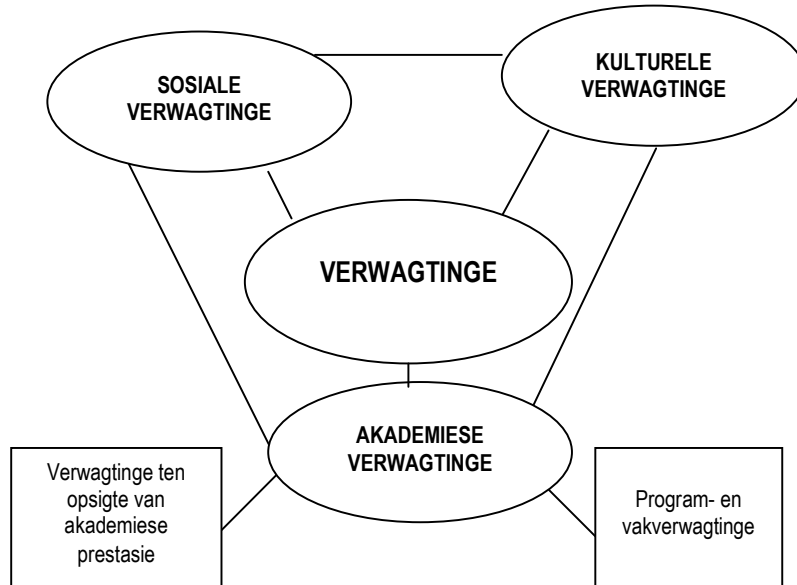
“...you didn’t know what it was you were getting yourself into, because you never did the things before. I don’t think there is anything that you can do about that...” 9VS2

Hierdie onvoorbereidheid lei dikwels tot onrealistiese verwagtinge wat uiteindelik die oorgangsproses van skool na universiteit kan kompliseer.

“...ek was so ‘excited’, want ek gaan verskillende mense ontmoet. Oee! Dit gaan net lekker gewees het, want ek was ‘excited’, want ek hoor van ‘n Neelsie. My broer, twee van my broers was ook mos nou hier, en hulle gee vir ervaring van hoe lekker dit was, ‘party’ en alles...en my hele persepsie was ek gaan hard werk, ‘n sukses maak, nou gaan ek my volle potensiaal mos nou in Stellenbosch uitleef, want ek is mos nou op my eie, ek is mos nou vry, my ma-hulle is nie hier nie, alles...Maar, ek moet sê die eerste paar weke was hard, dit was hard om aan te pas...ek het rêrig (sic) nie verwag dit sal so aan die begin vir my hard wees nie.” 11VS2

“Ek het eenkeer, ‘n paar keer, so stuk soos ‘Dawsons Creek’ gekyk, maar daarso, ek sien die mense sit daarso...hulle leer nie eintlik baie nie, hulle speel kitaar daar, en hulle het lyfies en goed, en hulle ‘party’...Lees ek nou daai boekies (*verwys na die Universiteit se prospektus*) en kyk en dan sit daar mense op die gras...Nou sit ek nou op daai gras, daai boekie, daai gras...Nee, toe kom ek hier ...toe is dit heeltemal anders.” 10MW2

Vervolgens word gekyk na die onderhoudsgroep se akademiese, sosiale en kulturele verwagtinge wat grafies soos volg voorgestel kan word:



Figuur 6.3: Faktore wat 'n rol speel in die respondente se verwagtinge ten opsigte van universiteitstudie

6.3.1 Akademiese verwagtinge

Alhoewel die meeste respondente beseft het dat hulle 'n akademiese aanpassing van skool na universiteit sal moet maak, het hulle dit nie verwag dat so 'n groot aanpassing sal wees nie:

“...kyk, ek het nie beseft dat dit, dat dit só 'n groot verandering gaan wees nie... Ek meen daar's nie, hulle berei jou nie eintlik voor om te sê ja maar die standaard waar jy dan daar, dis heeltemal anders daar... hulle maak nie bewus van die hoë standaard op universiteit en so.” 14MS2

“...ek het geweet daar sou 'n aanpassing gewees het wat ek moes maak, maar nie so groot, en ek het my nie, 'like' in nou gesteur, 'like' aan okay dit gaan regkom nie, moenie 'worry' nie, dinge is orraait en een, twee drie, toe hoop die dinge op.” 8ME2

“...ek het geweet dit gaan moeilik wees, maar jy dink nie dit gaan so moeilik wees.” 7VW1

“...but its not really like the institution is here to offer you a degree, it is not handing you a... you actually have to like work, so many people thought that its gonna (sic) be like school...” 6VS1

Sommige respondente het aan die begin van die jaar gedink hulle sal dit nooit akademies maak nie:

“...ek het eerste verwag ek gaan, ek gaan die eerste semester nie deurmaak nie, ek het regtig nie verwag nie, ek het myself al, ek het myself nie opgesit nie, maar ek het vir mense oor en oor gesê 'maar dis so moeilik, en dis so moeilik', maar toe ek die eerste semester deur is...Toe ek die eerste semester al my vakke deurgekom het, was dit soortvan, okay, jy's fine...” 4VE1

“...first you don't know what to expect, like, thinking how are you going to get through all this work, how are you going to study this, and everybody is keeping you out,...especially like, this, this one girl who was a second year, now at (University Residence)... and she told me about Private Law and how hard Private Law is gonna (sic) be, how you just, everybody has to fail it once, and we were just speaking, and I remember we were freaking out, and thinking how are we going to do this Private Law thing, and now I'm a percent away from 'cumming' it!” 9VS2

Onrealistiese akademiese verwagtinge kan ook daartoe lei dat sommige leeders besluit om nie tot universiteit toe te tree nie:

“...Baie van daai leeders op skool wat so ongemotiveerd is en wat dink...hulle sal nooit op universiteit kom nie, want die werk... is daai hoë werk, hulle sal dit nie kan maak nie. Omdat ek gesien het ek kan dit maak, omdat ek gesien het ek, ek kan nog beter doen, sal ek vir hulle motiveer om tog 'n kans te vat, om universiteit toe te kom, want hulle sal nie spyt wees nie...want baie van my vriende het mos gesê 'jy gaan spyt wees', 'jy gaan dit nie maak nie', dis 'n helse klomp werk', maar is rêrig nie...varsity is nie wat almal sê dit is nie, rêrig, dis iets wonderliks om te beleef.” 11VS2

6.3.1.1 Verwagtinge ten opsigte van akademiese prestasie

Die respondente in die onderhoudsgroep was top akademiese leeders in hulle onderskeie skole. By die universiteit het hulle in aanraking gekom met ander toppresterders. Van die respondente het dit intimiderend gevind. Een respondent wat 'n 103% gemiddeld in haar matriekeindeksamen behaal het, het dit soos volg ervaar:

“Dit het my ongelooflik geïntimideer...en in die klas is dit net, daar's van daai mense wat net so goed doen, dis baie intimiderend, en dit voel so half, hoort ek hierso, want dit is, dis net vir slim

mense?...Dis baie intimiderend en dis heeltyd, dis baie kompetierend, dis verskriklik kompetierend...baie mense maak nie eers hierdie eerste ses maande nie..." 4VE1

Nog 'n akademiese toppresteerder beskryf dit so:

"...when I came here I felt stupid, because I'm in class with people like who're in the top twenty in the country, people came second in the country, people are second and ninth in the country, and they sat right next to me, people with seven or eight distinctions...Ja, everyone knew everyone...Ja, when I got here, people like, wide eyed, 'you know me?' And they would like 'I saw you in the paper' and I knew (how many) distinctions you got, and I know which (subjects) you got them for...I think everyone feels that everyone is a competition." 2MW1

Ten spyte daarvan dat die respondente self akademies sterk studente is, moes hulle 'n realistiese aanpassing ten opsigte van hulle akademiese verwagtinge maak. In hierdie studie het 'n beduidende meerderheid respondente (97%) op skool aangedui dat hulle verwag om hulle akademiese skoolprestasie ook op universiteit te handhaaf (vergelyk 5.8). Die persepsie van prestasie op universiteit verskil egter van prestasie op skool:

"Op skool gaan dit oor goed doen, nou gaan dit net oor jy moet slaag..." 4VE1

"Ek kom hier en jy is op Skool X (*verwys na onderwysbenadeelde skool 'n klein plattelandse skool*) en jy dink, jy dink nog onder omstandighede jy's goed of iets soos dit, jy verstaan? En dan kom jy hier en dan, dan's dit heel anders, dan's daar ouens, dan moet jy so aanpas, jy moet só styg van die 'level' wat jy is, want hier's ewe skielik manne wat, wat daar top van die top 20, top 10 gewees het, en jy moet nou heeltemal akademies moet jy nou heeltemal aanpas." 14MS2

"I was so used to get A's and stuff, so get used to like no, you're not going to get A's and that's probably realistic..." 9VS2

"Ek dink ek het dalk te veel verwag, ek was op skool nommer een, ek het dit hier ook verwag, maar dit het duidelik nie so gewerk nie." 13VW2

6.3.1.2 Program- en vakverwagtinge

Sommige respondente se verwagtinge van hulle program of 'n spesifieke vak het verskil van wat dit in werklikheid behels. So, byvoorbeeld, het 'n respondent wat BRek (Geoktrooieerde Rekenmeester) studeer, verwag dat die program net oor Rekeningkunde handel:

“...ek het geweet ek gaan BRek swot en dit het meer met Rekeningkunde te doen...hoekom moet ek dié vak hê soos Handelsreg? Ek weet daar's sekere wette, maar...toe ek eerste van die wette van die huwelike en egskeiding en sulke goed, toe dink ek wat het dit nou met rekenmeesters te doen? Ek meen ek gaan net iemand se boeke doen en dan vra jy sommer hoe gaan dit nog met die vrou, is julle nog gelukkig getroud...” 15VE2

Ook in die Mediese program het 'n respondent aangedui dat hy verras was met die programsamestelling. Dit het hom ietwat gedemotiveer, want hy wou sommer al dadelik begin het met die prakties:

“We were a bit put off by that, I mean, our Physics textbook was thick and I was thinking why do we need to do Physics again after we've passed it last year, and we did it for five years now, and now we have to do it again. And that was what put me off initially, because I came to study medicine and we end up doing Physics, and Chemistry, and Data-management, and that was nothing, I liked it. I thought, okay, maybe Bio (*verwys na die vak Biologie*) would be good, Bio was nothing about the human body, it was the history of Bio, and not Bio itself, so that was, that was really upsetting, initially. So that also affected how I start study....” 2MW1

Respondente was ook ontnugter oor spesifieke vakke wat hulle op skool geneem het en wat op universiteit heeltemal anders benader word:

“Wiskunde was heeltemal iets anders gewees. Wiskunde was my vak op skool, maar toe ek hier kom, toe's Wiskunde net iets heeltemal anders.” 12VW2

“(Finansiële) Rekeningkunde en my rekeningkunde op skool lyk soos twee heel ander goed...ons het van Standaard 6 af het ons bates gedoen, laste gedoen, en ons het soortvan geweet waaroor gaan dit, maar nou het ons wette van die bates, wanneer is dit 'n bate en definisies daaroor, en sulke allerhande teorie voordat jy die sommetjies doen...” 15VE2

Respondente het dikwels 'n romantiese beeld van 'n spesifieke beroep wat nie ooreenstem met die realiteit van die programinhoud nie:

“Of party mense dink net 'O, dokter! Ek gaan nou mense diagnoseer', want daai, daai eerste dag kan ek onthou, toe ons nog oriëntasie, wat ons in die, ek dink dit was in die museum of iets, was soos in die mense se liggame... en die reuk was nie so lekker nie. Maar, ek dink as ek soos in daar kom, soos wat die kursus nou begin met die kadawers, dan is dit soos in, jy besef eintlik werklik wat jy gaan doen, jy word geconfront met daai, soos in mense oopsny en sulke goed, rêrigwaar.” 17VW2

6.3.2 Sosiale verwagtinge

Respondente het onder meer 'n baie duidelike verwagting van die sosiale lewe op Stellenbosch gehad:

“... want soos wat ek gehoor het hier op Stellenbosch is 'n 'party'-plek...” 11VS2

“...ek het groot geword op Stellenbosch, jy sien net student en jy sien hulle op karnaval dronk lê, maar so ek het geweet wat om te verwag en ek het vir myself gesê jy kan nie, omdat ek Aktuarieel swot spesifiek, kan jy nie doen wat ander mense doen wanneer jy dink jy moet definitief 'n balans hê om vir jouself riglyne te...” 4VE1

Daar was ook sommige wat die aktiewe sosiale lewe van 'n universiteitsdorp heeltemal onderskat het:

“...die sosiale lewe was meer as wat ek verwag het dit gaan wees, en die akademie was eintlik waar die leemte was...” 8ME2

Die sosiale verwagting ten opsigte van aanpassing by die koshuis, was vir heelwat respondente 'n uitdaging:

“...jy weet nie wat om te verwag nie, want jy weet nie hoe, jy weet nie hoe koshuislewe, ek was in die nuwe koshuis gewees ...So, ek het nie geweet wat om van koshuislewe te verwag nie, ek het nie geweet hoe ek gaan swot met iemand in my kamer die heel tyd nie of gaan ek van my kamermaat hou, of dis baie 'worries', want dis 'n groot 'risk' wat jy vat om net te gaan bly in 'n koshuis en jy's op Stellenbosch, waar jy gemaklik by die huis kon bly in jou eie 'comfort zone'. En om uit daai 'comfort zone' uit te beweeg...” 4VE1

“...ek was baie senuweeagtig gewees...want ek het, ek het net verwag dit gaan, veral die inlywing...ek het gedink dit sal baie erger wees as wat, as wat dit aanvanklik was...So, ek kom hier aan baie senuweeagtig en goed, maar toe ek nou by Dagbreek kom, toe, toe het my hele persepsie van die besigheid verander. Want die oomblik toe ek daar aankom, die vriendelike ontvangs wat ek gekry het, en al die behandeling, dit, dit was net fantasties gewees.” 14MS2

Vir een respondent was die ervaring van koshuislewe heeltemal anders as wat sy verwag het. Op skool wou sy graag eendag in 'n universiteitskoshuis tuisgaan, maar die realiteit het verskil van haar verwagtinge en sy het na die eerste kwartaal die koshuis verlaat:

Ja, it's ironic, we want, I wanted so badly last year, and my grandmother said no, my uncle said no, you can't go, oh, it's just not good for you to be on your own, and I said no, but I wanna (sic) do it, let me do it, let me be on my own, and I know secretly now they are laughing at me, 'I told you so!'... I say, you know, I don't regret it, I don't regret coming to (University residence) and having all that drama... I would always have wondered what it's like to live on res and to help all that sorority thing going, but I've experienced it and it didn't work for me...” 9VS2

6.3.3 Kulturele verwagtinge

Van die bruin respondente het ook sekere verwagtinge van die wit studente op kampus gehad wat uiteindelik onrealisties was:

“I don't know why, but for me it was, it was, just scary to, to interact with the white children all the time, you know, except that they are also normal, you think that they're from this model C schools, that they are so intelligent and so cool, and stuff, and you see 'oh my gosh, I can beat them, in schools', and then you like, 'o okay, we're normal'...Afterwards you see that, but first, initially you think, there's no way I'm gonna (sic) be all these things...I don't know what it is, I'm sorry to say, but white children just look clever, you know, they just do its just like, jees...They do, that's my perspective of it...” 9VS2

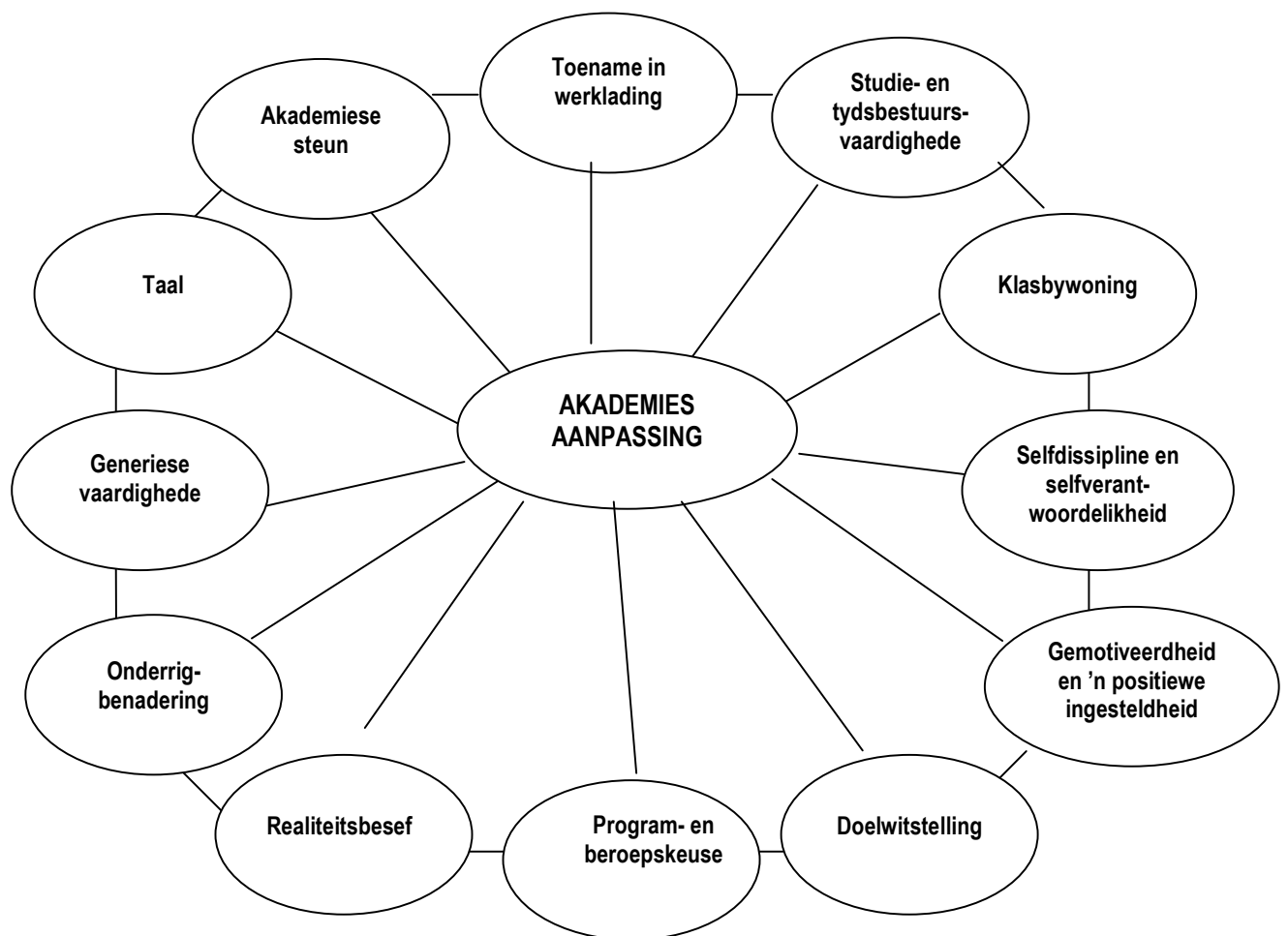
Daar was ook verwagtinge van rassisme:

“En soos ek gesê het mos nou-nou die rassisme-storie, dit was vir my niks, dit was nie so nie, jy moet self hier kom om self te ondervind en ek het klaar gekom daarmee, ek is nou nog fine daarmee.”

15VE2

6.4 AKADEMIESE AANPASSING

In die lig van die akademiese gaping tussen skool en universiteit en die dikwels onrealistiese akademiese verwagtinge wat voornemende studente het, is dit duidelik dat die akademiese aanpassing by 'n universiteit seker dié belangrikste uitdaging aan elke eerstejaar stel. Die werklading vermeerder aansienlik, die metodiek verskil drasties van skool en studente is op hulleself aangewese om hulle tyd te bestuur. Vervolgens word die veranderlikes wat volgens die onderhoudsgroep 'n rol in die akademiese aanpassing in hulle eerste jaar gespeel het, ondersoek:



Figuur 6.4: Faktore wat 'n rol speel in die akademiese aanpassing van eerstejaars aan 'n universiteit

6.4.1 Toename in werklading

Ongeag die skool waarvandaan die respondente kom, hoe hulle akademies in hulle eerste jaar gevaar het of watter program hulle studeer, was die onderhoudsgroep dit eens dat die aanpassing by die toename in werklading seker die grootste akademiese uitdaging van universiteitstudie is:

“...from grade twelve to here is massive...I was telling my friend the other day, that at matric finals we were looking at a stack of what we had to study for this, we thought we would never get through it, we get to the first semester, and the textbooks are bigger than the stack of notes we had to go through then, and now second semester is now even bigger than the work we did before. So it's just like it accumulates all the time...” 2MW1

“...but then the workload also gets you and, and it's just a lot. There's a lot of reading, there's a lot of these thick books. It's big things to handle, and not like school when you had to do like two chapters, here you have to do a book in a week... I think that's what gets to people (who fail), you see like this huge workload, and you think I'm not gonna (sic) get through that, and you're stuck having your nerves break down.” 6VS1

“...ek was 'n bietjie geskok van die manier van die werk hier, want op skool kon ons vir twee weke aan een hoofstuk gewerk het, nou kry ons twee, drie hoofstukke in een periode.” 15VE2

“Ek bedoel, as ek nou saam met mense praat, en terugkyk na hoe dit op skool was, hoe hulle kla oor hulle werk, dan lag ek, want, ek bedoel dit is baie en dit is moeilik (op universiteit). En hulle verstaan dit nie...” 5MW1

“...dis nie soos op skool nie, een boek die hele jaar nie, dis 'n klomp boeke in 'n kort tydjie, dis amper soos jy's op skool maar skool in een semester...” 16MW2

Volgens die onderhoudsgroep is dit noodsaaklik vir studente om van die begin van die jaar af deurlopend te werk en nie agter te raak nie:

“Definitief werk van dag een af, en werk elke dag, jy kan nie 'n dag mis nie...” 7VW1

“Elke dag, as 'n mens tyd kry, swot, dis al wat ek kan sê.” 5MW1

“...maar jy moet elke dag jou bietjie doen, anders gaan jy nie deur die jaar kom nie...” 17VW2

Studente besef dikwels nie betyds die omvang van die werksvolume nie en raak so ver agter dat dit later onmoontlik is om weer in te haal. Twee akademies onsuksesvolle respondente verduidelik dit soos volg:

“En ek dink iets wat ons as eerstejaare (sic) moet besef, is dat ons van dag een af moet hard werk. Ek weet almal belowe hulself in matriek, soos ek het ook gesê in matriek nê, 'nee ek gaan van dag een af hard werk',... maar dan so die eerste paar weke dan voel jy 'ag, ons werk nog nie so hard nie', of anders soos ek wat die eerste week baie hard werk, soos die eerste week was ek soos 'ek moet klas toe gaan' want ek het, so daai eerste week toe besef ek 'au, dit gaan 'n harde jaar wees', want toe lyk die werk dan vir my alles Grieks, ek het baie gestres daarvoor. Maar na 'n tydjie dan beweeg jy net so in 'n 'zone' in, en alles net 'what-ever'...” 12VW2

“...wat vir my moeilik was, was om toe die werk eintlik begin het... ons het so 'n paar dae afgevat en gesê dis orraait, ons gaan later begin met die werk en dit, dit het later begin ophoop en dis, dis wat die moeilike pad aan die begin was.” 8ME2

6.4.2 Studie- en tydsbestuursvaardighede

Deel van die oorgang van skool na universiteit, is die aanpassing van sekere vaardighede soos studie- en tydsbestedingsvaardighede by die eise wat 'n universiteit stel. Dit is nie meer voldoende om soos op skool net die werk een keer deur te lees en dit te ken nie. Dit is ook nie meer moontlik om alles in detail (“papegaai-leer”) te leer nie. Die werksvolume is te groot:

“I've learnt that my study skills are not, it's not equipped for the type of study I am doing now....Previously I would read through once and know it, and now I have to read through it five or six times, and then, and then most of the time there is not enough time to go through it that many times as well, because the volume of work is just that much...” 2MW1

Universiteitstudie vereis ook meer studie-ure (*time on task*) en dit op sigself is vir studente 'n groot aanpassing in hulle eerste jaar. In hierdie studie het slegs 13% van die respondente in hulle matriekjaar aangedui dat hulle meer as 20 ure per week studeer het (vergelyk 5.7.2).

“...ek swot baie meer as wat ek op skool geswot het, soos byvoorbeeld, om die waarheid te sê ek het nie op skool...naweke geswot nie, en hier swot, hier, ek swot elke naweek hier.” 14MS2

“...ek het ses ure aan een bladsy gewerk. Okay, maar dankie daarvoor ook, ek het 'n A gekry in my opstel, daarvoor gekry. Maar nogtans, ses ure aan een opstel, dit was vir my 'tough'...” 11VS2

“...dis nie so lekker soos dit op skool is waar jy 'n dag voor die tyd kan gaan swot nie.” 5MW1

Die toename in werkklading vereis ook dat studente hulle tyd effektief moet bestuur en in die proses 'n balans tussen studie-, sosiale- en buitemuurse-aktiwiteite handhaaf. Van die respondente wat uiteindelik akademies onsuksesvol was, het aangedui dat hulle gesukkel het om hulle tyd reg te bestuur. Hulle het veral gesukkel om deurlopend te studeer en het tot op die nippertjie uitgestel. Sommige respondente het ook aangedui dat hulle moet deurnag omdat hulle nie betyds begin studeer het nie:

“Man, op skool was dit maar nog altyd so, 'n paar dae afgevat en dan weet jy, jy kan eintlik 'n dag voor die tyd waag om te begin, al is dit hoeveel hoofstukke, jy het dit sommer alles onder die knie kon gekry het op skool, nou hier is dit 'n hele 'different' storie.” 8ME2

“...en ek het nog op die kampus geswot en toe't ek sewe,... nee, 'past-seven' toe't ek nog altyd, toe't ek my kop... neergesit op die bank en ag voor ag se kant het ek weer opgestaan laat ek net weer iets kan eet, want toe voel ek byna 'suf'. En toe skryf ek en ek het so gou klaar gekry, omdat ek, want ek het beginne vaak word, daai's die probleem van deurnag, ek het beginne vaak word... ek dink dit is meer oor hoe vinnig ons deur die werk gaan en dis net die toetse is baie, dis opmekaar, maar jy moet mos nou voorsorg tref om voor die tyd klaar te begin leer.” 15VE2

Van die suksesvolle respondente het daarop gewys dat mens opofferings moet maak, byvoorbeeld ten opsigte van sport en 'n sosiale lewe. Veral die respondente wat akademiese uitdagende programme soos Ingenieurswese, Medies of Aktuariële Wetenskappe studeer, was van mening dat studente voor 'n keuse te staan kom en dat die akademie dan eerste kom:

“Ja, dit is 'n bietjie moeilik om balans te handhaaf. Ek het baie respek vir die manne wat nog sport ook beoefen, sport doen ook nog... ek wil graag rugby speel, maar daar's nie tyd nie. Vyfuur het ons oefening en ek maak vyfuur klaar.” 5MW1

"I also have problems managing my times, like last year I was really active in karate, I was in, I didn't get my SA colours last year, this year I'd had to drop it, because I just didn't have the time. That's a problem for me because I don't get any form of exercise except walking up six flights of stairs every single day, ja." 2MW1

"Want, ek wou baie graag vir Maties(-hokkie) gaan speel het, maar ekke was net te, ek was te bang dat ek nie genoeg tyd gaan hê vir my studies nie, en om vereers te maak, alles insit en kyk hoe dit gaan." 4VE1

Suksesvolle respondente was dit eens dat ten einde suksesvolle akademiese oorgang en uiteindelijke akademiese sukses te bereik, mens moet leer om jou tyd reg te bestuur:

"I know that time-management would be a cliché, but it is so true, its, its just very true, just, just plan your things, and don't have too much fun...Do your, do your assignments the day you get them..." 6VS1

"...as ek weet ek het die week niks toetse nie, dan sal ek die week meer kuier met my vriende en die week meer uitgaan, maar as ek weet ek, ek skryf, dan maak ek die opoffering en werk." 4VE1

6.4.3 Klasbywoning

Die respondente in die onderhoudsgroep wat uiteindelik nie hulle eerste jaar geslaag het nie, was ook dié respondente wat aangedui het dat hulle nie klas bygewoon het nie:

"Klasbywoning is van die, van die beste hulp wat jy kan kry. En ek het nie klas bygewoon aan die begin so baie nie...En dis nou waar ek nou basies myself in die voet begin skiet het." 8ME2

Die redes wat akademiese onsuksesvolle respondente aangevoer het waarom hulle nie klas bygewoon het nie, was uiteenlopend. Sommige respondente was nie gemotiveerd in hulle studierigting nie, ander het die werk onderskat en gedink die vak is so maklik dat klasbywoning nie nodig is nie. Vir ander was dit eenvoudig 'n gebrek aan selfdissipline:

"...ek het gaan eet, en na ek klaar geëet het dan het ek 'straight' na Farga (*rekenaarsentrum*) toe gegaan, dan 'watch' ek nou 'movies' en dan kyk ek die heel aand, tot die oggend toe, en dan kom ek

terug, dan's dit vieruur of iets in die oggend, dan kom slaap ek die heeldag, dan gaan ek partykeers nie eers na my klasse toe nie, dan skrik ek elfuur wakker, dan swot ek maar net so 'n uur of ietsie, nie eens al my vakke nie..." 10MW2

"...amper soos, dis 'computers', almal was soos in 'nee, dis maklik, los dit' en ek het so een of twee keer klas toe gegaan, en ek onthou eenkeer toe ek nie klas toe gegaan het, en toe ek daarna weer klas toe gaan, het ek net nooit weer op dieselfde vlak gekom nie, en...ek meen net daai een les en ek dink so ek kan myself nou blameer, baie stupid...soos die eerste keer sal jy nog dink 'okay, ek gaan nie klas bunk nie', maar later dan gaan die klas verby soos asof jy nie eers 'gesuppose' is om klas te het nie, soos ek was like prepared op sulke dinge, maar, maar dis soos ek aan die begin gesê het, soos as jy dit eers self ervaar en dan is dit like okay, en dit is nou wat dit is." 12VW2

"...niemand sê vir jou gaan klas toe nie, dis maar as die ander studente besluit, nee, ons gaan nie vandag nie, so, dan gaan jy nie..." 16MW2

Vervoer na die kampus vir studente wat privaat bly, het ook 'n rol gespeel het in swak klasbywoning:

"Vrydae is, vir my is dit, omdat ek, ek moet 'n hele R8 betaal om in te kom vir een klas." 15VE2

Die meeste respondente was van mening dat klasbywoning onontbeerlik is vir suksesvolle studie, veral in studierigtings soos die Natuurwetenskappe en Ingenieurswese en toepassingsvakke soos Rekeningkunde of Vreemde Tale. Die respondente het aangevoer dat dit noodsaaklik is om klas by te woon ten einde die inhoud te verstaan:

"...soos in ja, veral in my 'course', BSc en Ingenieurswese, prakties is eintlik dis, jy mag nie eers dink daaraan om nie een oefening nie by te woon nie, want as jy net een nie bywoon nie, dan dop jy die hele 'course' van daai een..." 10MW2

"...as jy oplet in die klas, en jy vat daai wat jy het in die klas, die inligting wat jy gekry het in die klas en jy gaan huistoe en jy gaan daai werk weer deur, dan ken jy dit..." 11VS2

"And don't miss classes, especially language classes, because I missed two classes on, on French, I went home for the Wednesday and the Friday, and, and you miss so much, you miss so much....Ja, because now they are doing the future post, and you go like 'what is that?!' And you can't say 'sorry,

can you explain it?', because she did it last week, and you're wasting her time and everyone else's time. So you need to go to your classes..." 6VS1

Die grootste bedreiging vir klasbywoning, is die sosiale lewe:

"Because it's easy to get, you know, especially if you live in the res, it's easy to get caught up in all the social things. So easy to go to clubs on a Thursday night, and have classes the next morning. Discipline to go to class, nobody is forcing you to go to class, well we all went through a stage, I, I went through a stage where I didn't go to class, well ... You know you can go, but you can get the notes as well, so which one's better?" 9VS2

"Ja, en dan kan ek miskien môre-oggend eers na vyf inkom en dan mis jy klas, want die dosent gaan tog nie omgee nie, so sulke klein goedjies, en dan, jou werk gaan agteruit." 15VE2

Daar is wel 'n mening van sommige respondente dat jy nie noodwendig klas hoef by te woon nie, want die notas verskyn in elk geval op WebCT, die webgebaseerde leerondersteuningstuiste:

"...die dosent sit al sy werk, miskien hy doen vandag spesifieke gedeeltes in die klasse, en dit wat hy miskien nie vandag by uitgekom het nie, dan sit hy dit wat hy vandag gedoen het, plus dit wat hy by die huis onthou hy het nie vandag in die klas gedoen nie, hy sit dit net op WebCT. Al sy goeters, sy notas is volledig...maar dis nou 'n nuwe dosent, maar ons neem aan hy's, hy's nog baie jonk in die bedryf, so hy verstaan vir ons, so nou en hy weet nou wat ons soek en dan maak hy dit vir ons makliker." 15VE2

Maar aan die ander kant was daar respondente wat van mening is dat studente nie net staatmaak op die WebCT-notas alleen nie:

"Yes, again some of them, they are on WebCT, but I make my own notes anyway, even though the notes are there, some of them are not particularly clear." 6VS1

6.4.4 Selfdissipline en selfverantwoordelikheid

In die oorgangsproses van skool na universiteit moet studente leer om selfverantwoordelikheid vir hulle studies te aanvaar. Daar is nie meer 'n ouer of onderwyser naby om verantwoordelikheid namens 'n student te neem nie:

“You get here, and they place you down, and you've got you're room and then that's it. You have to look after yourself. And I don't mean that badly, but it's a wake-up-call, actually...now you have to take responsibility for your own life.” 9VS2

Want ek voel nou rêrig soos in daai (sic) 'independent' dat jy nou alles moet self doen, is nie meer jou ma wat jy gaan vra kan ek dit doen of dit daai doen, jy moet self...Ek dink dis nou rêrig 'n stap na volwassenheid.” 17VW2

“Niemand is 'geworried' of jy notas het of nie...Jy weet nie wat om te gaan swot nie, en jy weet nie hoe om te leer nie. Dis soveel massas werk en elkeen se manier van leer is anderster. So, jy moet maar vir jousef dink...” 13VW2

In die lig van die skielike vryheid wat studente van skool na universiteit ervaar, het respondente aangedui dat dit noodsaaklik is om selfdissipline en selfverantwoordelikheid te hê om akademies die mas op te kom. Selfdissipline en selfverantwoordelikheid vorm 'n belangrike onderbou van vaardighede en gewoontes soos tydsbestuur, klasbywoning en deurlopende harde werk wat in samehang met mekaar 'n rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit speel:

“Die ander, die ander geweldige aanpassing wat ek moes maak, was om my... Kyk, jy kom hier nê, en ewe skielik dit was net vir my so snaaks...gewoonlik in die skole wat hulle vir jou gesê het, 'nee, maar jy mag nie dit doen nie, of jy moet klas toe gaan', ensovoorts. Ek kom hier in die eerste week, ek gaan elke week klas toe, ek gaan die tweede week klas toe, en ek sien maar hier's dan manne wat nie klas toe gaan nie.... daar's 'n klomp manne wat daar bly lê en manne drink in die week, en...Ek meen dit was net vir my 'n aanpassing gewees om nou ewe skielik die onverbode vryheid, verstaan?” 14MS2

“...sommige studente was gewoon aan hoe dit op skool was, en nou kom hulle hier, en hulle is meer losgelaat en vry van alles af, en nou, amper soos, die dosent ken my tog nie, so hy sal my nie

mis as ek nie in die klas is nie, sulke klein goedjies. In die klas (*vewys na skool*) het hulle afgemerk is jy vandag hier, op 'n register, en nou's hulle net, hulle gee net nie om nie, en soos deur die week kom jy by die huis, moes jy die heelyd in die huis gewees het, vanaand jou boeke gevat het, naweke kon jy uitgaan. Maar nou, my ma weet nie, die koshuismoeder weet nie of ek in my kamer in is nie, en dan, ag, ek gaan maar gou na daai plekkie toe, na daai plekkie toe...ek kan nie voor die tyd leer nie...al het ek die tyd en ek sit met die boeke, ek kan dit net nie, ek het net nie daai selfdissipline nie, ek kan nie, ek kan 'n dag voor die tyd dan kan ek beginne aan die boeke vat..." 15VE2

"...jy is veronderstel om selfverantwoordelik te wees, dit is, niemand gaan vir jou sê jy moet klas toe gaan, so jy sal moet besluit wanneer jy klas toe gaan, en die gevolge daarvan dra as jy besluit om nie te gaan nie, en dit is jou toekoms, ja" 13VW2

6.4.5 Gemotiveerdheid en 'n positiewe ingesteldheid

Gemotiveerdheid en 'n positiewe ingesteldheid is ook veranderlikes wat 'n rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit speel. Hierdie veranderlikes hou ook onderling verband met selfdissipline, goeie tydsbestuur en deurlopende harde werk. Indien studente ongemotiveerd is, kan dit byvoorbeeld moeilik wees om deurlopend hard en gedissiplineerd te werk. Respondente het veral die waarde van selfgemotiveerdheid beklemtoon:

"...dit hang van jouself af, rêrigwaar (sic), niemand anders kan dit vir jou doen nie, hulle kan jou support jy weet, maar jy moet self daardeur stap...Ek sal sê jy kan enige-iets doen as jy net jou mind set..." 17VW2

"My parents are there, but they are more like...they're not there going 'you have to study now, you have to do this'. They're not doing that all the time, because I've always been in my own motivator and I've always been do this myself, and I would come down hard on myself and they'd be like fine with it." 2MW1

Om gemotiveerd te wees, moet jy ook in jouself glo:

"...ek glo ek kan, ek kan hierdie jaar nog deurmaak. En daar's mense wat soos in, hulle is of net-net daar, of net-net nie daar nie en dan sê hulle, hulle gaan dit nie maak nie, hulle weet sommer, hulle is

te veel deur ander mense gewaarsku, en dan daarvan af val jou 'confidence' en jy gaan net nie meer plan kry om te swot nie." 8ME2

"My eerste ding sal wees om in jousef te glo, glo in jousef, 'do you believe in yourself'? Glo in jousef...in Maatskaplik het julle ook vir ons gesê, as jy nie glo jy kan 'n verskil maak in daai lewe nie, moet liewers nie daarnatoe gaan nie, of as jy nie hoop het nie, moet nie daarnatoe gaan nie, want dan gaan dit nie werk nie. Jy moet glo, jy moet kan hoop, jy moet kan droom. Verstaan jy?" 11VS2

Sommige akademies onsuksesvolle respondente was ooglopend ongemotiveerd:

"...maar ek kon net nie aan die gang, ek kon net nie aan die gang kry met my studies nie, vanmiddag was dit amper soos 'n 'wake-up call'. Ek sit met die goed, ek lees die goed oor en oor, maar dis vir my baie dood. En ek is uitgerus, ek is nie moeg of niks nie, en ek kon net nie begin nie...ek kan daar sit met die goed en dan sal ek die goed lees, oor en oor lees om te verstaan, maar dis...my brein is soortvan dood." 15VE2

Een respondent wat die verlengde graadprogram (VGP²⁶) gevolg het, het aangedui dat hy daardeur gestigmatiseer en gedemotiveerd was. Hy was van mening dat almal op hom neerkyk omdat hy nie die hoofstroom "gemaak" het nie:

"...AOP, dis niks nie, so amper so, dis amper soos, niks nie... Ja, ek bedoel, die ander studente maak of dit niks is, amper so...Hulle sê, 'ag, jy weet dis AOP', (dis) niks nie...(ek) los sommer die leer, los sommer die boeke...laat my soos in nie gemotiveerd, entoesiasme...ek weet nie, die motivering, al daai goed. Ek voel ek mors my tyd. Ja wat, jy hoef glad nie eers te leer, dis net 'n ou mors (van) jou tyd...Jy doen dit oor en oor tot jy slaag. Dis nie eintlik 'n uitdaging..." 16MW2

Dit is ook soms moeilik om gemotiveerd te bly en in jousef te glo. Respondente waarsku dat studente hulself nie deur negatiewe studente en dosente moet laat onderkry nie:

"People are gonna (sic) try, and people don't know you, but people are gonna (sic) try and get you down, and I don't know whether they do it intentionally or if they're doing it because you're first year, people will try and make you scared..." 9VS2

²⁶ Die Verlengde Graadprogram het voor 2003 bekend gestaan as die Akademiese Ondersteuningsprogramme (AOP).

“Die dosent - hy is verskriklik negatief gewees aan die begin van die semester, dit is net so demotiverend gewees, maar in elk geval, toe kyk ek maar net verby dit en daar het só baie mense al uitgeval, voor die toets, ons het nog nie toets geskryf nie, toe besluit mense, 'nee, ek is nie meer lus hiervoor nie'...hy sê vir jou 'hoor hierso, die ou wat langs jou sit, gaan oor twee maande nie meer hier wees nie' en dit is definitief waar, maar jy wil dit nie hoor nie, want jy weet klaar die kursus is moeilik.”
4VE1

“...I studied last term, and I got through everything, and this term I got a bit slacking, because our lecturer is like, his the most depressing person I know, he's, he comes in and he's like 'as julle nie dit weet nie, is julle al klaar twee weke agter' and then he started last week, so we are already two weeks behind, so... So we have to do everything ourselves, he just tells us what we should be focussing on, he's very depressive.” 2MW1

6.4.6 Doelwitstelling

Om jouself te motiveer, moet jy onder meer doelwitte stel en die beste van jouself verwag:

“I mean I was...it's a given, you must finish school, and you must finish school like a aggregate of like a minimum B or whatever, because it's so...I expected it from myself, I mean, my other siblings never even finished school, my brother whose two years older than me, he's doing matric now, you understand, it's quite, quite shocking.” 1MS1

Dit is dikwels moeilik om doelwitte van skool na universiteit suksesvol aan te pas. Om nie duidelik en realistiese doelwitte te hê en te weet waarheen jy op pad is nie, kan baie demotiverend wees.

“I don't see fruits of my labour, I see hard work, and lots of hard work...I don't see what I'm working towards yet, so, if I had a clear vision that would help. I study in order to pass...I know that as soon as I pass this module, as soon as I pass Cardio, I'm going to move on to Neuro-sciences, and that's going to be fascinating, but the problem now is, how is that going to help me, help someone else, and we don't, don't see that yet...” 2MW1

“You see, the thing is at matric level, last year...you had a goal at the end of the year...I mean, you knew whether, what you wanted at the end of the year - if you wanted a B on your matric certificate or if you wanted an A, what your goals were. You knew that this was it... First year, you're thinking,

'okay, if I don't get Private Law this year, I can get it next year'. You don't have specific goals. I could say that I want to cum all my subjects, but if you don't it's also fine, you know, it's not like everything is depending on this... right now, I don't have this big goal at the end of the year, this is what I want, it is not this big A that was hanging over my head last year. So, it's easy to slack off and not be disciplined in your classes, and be more social and active, because you know it is not that important at the end of the year." 9VS2

'n Respondent wat op skool akademies bo-gemiddeld gevaar het, was van mening dat sy gesukkel het om realistiese doelwitte te stel en dat die feit dat sy té hoë eise aan haarself gestel het, tot spanning gelei het:

"Een van my 'issues' is dit, of miskien is dit verkeerd van my, ek dink baie in die toekoms, ek dink, dink baie ver vooruit oor wat ek wil bereik, uhm, wat ek, ja, miskien dink ek te ver vooruit en dis hoekom ek so baie druk op myself sit, en dit is my grootste issue wat ek het, is die druk...maar ek dink, ekself sit die meeste druk op myself, dit is, dis, dit kan nogal 'n probleem raak, ek verwag te veel, of my kursus nou, verwag te veel van my, en dit is, dit is wat die meeste druk op my plaas." 4VE1

Studente sukkel dikwels om veral langtermyn doelwitte te stel. Een respondent wat byna na die eerste kwartaal opgeskop het, verduidelik dit soos volg:

"You see for me, I had to kind of see what my priorities were, and what I wanted to do in the long run. Because its easy to make a decision based on now, for the next few days, like that, or you have to think about all the other things as well and, and your responsibilities, who you kind of owe it to, and stop thinking about yourself, so I was unrealistic at that time, but it was good that I actually did that, so that I could improve my marks, kind of..." 9VS2

6.4.7 Program- en beroepskeuse

Die regte programkeuse dra beslis by tot studente se algemene gemotiveerdheid en uiteindelijke suksesvolle akademiese oorgang van skool na universiteit. 'n Paar akademies suksesvolle respondente verduidelik die verband tussen die regte beroepskeuse, gemotiveerdheid en akademiese sukses soos volg:

"'n Persoon moet hou van wat sy doen en van kinders hou, en jy, jy doen maatskaplik of jy doen onderwys of so...So, jy moet amper regtig geroep is, as jy voel jy is geroep, dan gaan jy goed doen,

jy gaan 'n sukses maak...om ek sê vir jou so...die ding hoekom ek so gehuil het, dit was omdat ek gestres het vir die werk ok (sic). Ek was bang...omdat daar baie mense so baie min van myself, so min van my dink, nie baie in my glo nie, kom dit later en jy glo ook nie baie in jouself, en jy wonder hoe gaan jy maak op universiteit. Volgens almal is dit 'n helse klomp werk en baie mense maak dit nie, maar toe kom ek in...my Opvoedkundeklas...weet jy hulle praat goed waardeur ek gaan, hulle praat goed waardeur ek elke dag sien, hulle praat goed wat algemeen rondom jou aangaan, ek het begin rustig raak in die klas, en deel geword van daai klas en lief geword vir die universiteit.” 11VS2

“I got last weekend at home cleaning up my room, because I had nothing better to do, except study, and...I came across the comprehension, an essay I wrote, in Standard one, about how I'd love to be a doctor, how I'm gonna (sic) change the world, how I'm gone win the Nobel prize...I know, I know deep down, that I'm suppose to be here, this is where I'm meant to be, and this is...it's what I'm destined for, and other people have found in a couple of months that they've been here, that Medicine is not for them, and they dropped out because of that...” 2MW1

Wanneer studente twyfel oor 'n beroepskeuse, kan dit lei tot verwarring en demotivering wat 'n moontlike negatiewe invloed op suksesvolle oorgangsproses kan hê:

“Wat vir my nogal moeilik was, was dat, jy's nie eintlik seker wat jy eintlik wil doen nie... mens vind maar uit so langs die pad waarin jy eintlik goed dis, en so vir my was dit baie moeilik, ek was bang dat dit nie, ek nie die regte keuse van kursus maak nie, en ja dis my grootste vrese, keuse van kursus.” 4VE1

“...ek kyk somtyds dan dink ek oor my kursus en al die klas van goed, oor die feit dat ek nou nie eintlik aanvanklik (Internasionale Studies) wou studeer nie, en nou het ek baie keer bedenkinge oor... want die ding is ek wil nie soos in 'n kursus swot wat as ek klaar is, dan 'n jaar of twee nog by die huis sit sonder werk en al die klas van goed. So het ek baie keer bedenkinge, moet ek nou volgende jaar vir my LLB begin swot en die vierjaarprogram, of moet ek nou eers...drie jaar (BA) en dan die twee jaar (LLB)? Maar dis basies al waaroor ek somtyds nogal bedenkinge het...ek gaan nou met 'n paar mense gesels om net meer duidelikheid te kry.” 14MS2

Studente maak dikwels oor verkeerde redes beroepskeuses, byvoorbeeld 'n keuse omdat dit hulle ouers se keuse is. Dit kan 'n negatiewe invloed op die oorgangsproses en akademiese sukses hê:

“And then we have other people who feel that their parents want them to be doctors, that's why they're here, and they obviously, they don't cut it, ja, Medicine is not like any other subject.” 2MW1

“Maar sy't (*verwys na 'n vriendin*) al van die begin af gesê dat haar hart lê nie eintlik in medies nie...maar ek dink sy het dit nie gemaak verlede semester nie, en toe't hulle gesê sy kan BSc gaan doen...en ons het seker 'n maand gelede gehoor sy het haar studies gelos, maar ek dink nie sy wou eintlik verder studeer het nie...Ek dink nie haar hart het gelê in... haar ma-hulle het haar soortvan gepush soos in jy moet nou medies gaan doen, en soos in daai...” 17VW2

6.4.8 Realiteitsbesef

Eerstejaars het nie altyd 'n realistiese insig in die implikasie van hulle akademiese prestasie nie. Hulle besef ook dikwels nie dat hulle akademies suksel voordat hulle nie eers druipe nie:

“...Jy kom in die eerste jaar en jy besef nog nie regtig die implikasies wat dit beteken dat as jy druipe dan gaan jy...jy gaan weg gedoen word van die koshuis in die eerste plek...Kyk, hulle besef nog nie die erns van die situasie in die eerste semester nie, maar nadat hulle gedruip het in die eerste semester, dán besef hulle. So, ek dink dis meer 'n ding van jy besef nog nie die erns van wat dit is nie.” 14MS2

Volgens die respondente is dit noodsaaklik dat eerstejaars 'n realistiese insig moet hê in hulle akademiese vordering en indien nodig betyds aanpassing moet maak. Suksesvolle respondente verduidelik hoe hulle betyds besef het dat hulle 'n verandering in hulle benadering tot die akademie sal moet maak of hulp nodig het:

“...ek het in die eerste maand besef maar dis baie meer werk as wat dit op skool was, en ek sal nie op dieselfde wyse kan voortgaan as wat ek op skool gegaan het nie, êrens sal ek 'n verandering moet maak en ek was eenkeer hier by...die Loopbanekantoor gewees, en toe sien ek hulle beplan om so 'n ding aan te bied toe skryf ek my naam in daarso.” 14MS2

“...my pa het altyd vir my gesê, voorbereiding, gaan sit met jou boeke, elke dag jou bietjie doen, en, en aan die begin het ek nie daai gedoen nie, en toe voor eksamens, in elke toets, soos in...ek moet nou gaan leer en al daai goed, maar die semester het ek nou besef, maar jy moet elke dag jou bietjie doen, anders gaan jy nie deur die jaar kom nie, veral (die) eerste jaar medies.” 17VW2

Van die onsuksesvolle respondente het te laat besef dat hulle akademies in die moeilikheid is. Alhoewel hulle toe aanpassings gemaak het, was dit te laat om die agterstallige werk in te haal:

“...maar, dit het ek maar net in Augustusmaand begin doen...soos ek gesê het, as ek klaar is met klas vir die dag, dan gaan ek maar terug (koshuis toe) en dan vir elke vak wat ons nog gekry het, gaan ons maar net deur...” 8ME2

“Ja, ek weet nou, ek kan nou weer sien wat is reg en verkeerd, en ek kan nou weer myself beheer, en sê 'nee, ek gaan nie daai doen nie, dis nie jy nie, jy is nie daai soort mens nie', en ja, 'n mens raak so gewoon daaraan, jy vergeet rêrig (sic) waarvandaan af jy kom en alles soos dit, maar ek dink as ek moet besef na 'n 'n tydjie 'nee, ek kan nie meer so aangaan nie, ek moet nou begin werk en ernstig raak...Ja, baie, dit was 'n groot, 'n mens kan nie rêrig die vryheid hanteer het nie, want ja.” 12VW2

Van die akademies onsuksesvolle respondente wat reeds ten tye van die onderhoud akademies baie swak presteer het, het, ten spyte van die tekens, geen insig in die akademiese krisis waarin hulle verkeer, gehad nie. Een respondent het selfs 'n plan beraam hoe sy nog steeds haar graad kan behaal indien sy haar hoofvak, Finansiële Rekeningkunde, nie gaan slaag nie. 'n Ander wat nie een van haar BSc-vakke geslaag het nie, het nog steeds die hoop gekoester dat sy eintlik 'n dokter wil word. Die respondente wat hulle eerste jaar uiteindelik gedruip het, het soos volg reageer oor hulle swak prestasie in die eerste semester:

“...as ek Finansiële Rekeningkunde deur gaan sleep dan gaan daar drie vakke wees wat ek nie volgende jaar kan neem nie. En as ek nou daai gaan doen, dan doen ek eerste... Finansiële Rekeningkunde volgende jaar, en die drie vakke wat ek nie volgende jaar kan doen nie, moet ek in my derde jaar doen, en dit gaan maak dat ek BRek in vier jaar doen.” 15VE2

“...maar ek gaan aan, ek is seker ek sal aangaan.” 8ME2 (*Ten spyte van die swak akademiese prestasie*).

“Ek dink die, die tweede semester se vakke is okay, soos die Chemie wat ons nou doen en die Biologie wat ons nou doen is okay, ek dink daai sal ek miskien kan deurmaak, hopelik, maar is nou net Fisika, is nou my grootste bekommernis...ek is nou op die oomblik baie deurmekaar, ek weet nie meer wat, wat ek wil word, of, ek, ek weet waar my hart is, ek weet wat ek wil word en waar ek graag wil wees, ek wil baie graag 'n dokter wees, maar ek weet nie of ek dit meer kan doen nie. Want,

êrens langs die pad het ek opgehou glo in myself, of iets of moed opgegee. Want gisteraand toe praat ek nou weer met 'n meisie wat laasjaar medies gedoen het, en...toe klink dit nie so erg soos almal dit nou maak of soos ek nou gedink het dit is nie. En nou weet ek nie..." 12VW2

Respondente wat swak presteer het, het ook meestal nie 'n realistiese insig in die oorsaak van hulle swak akademiese prestasie gehad nie. Die respondente het die volgende redes vir hulle swak prestasie aangevoer:

"...daai's die ding ek kan nie in die dag rêrig leer nie...want dis vir my so de laaste geluid dit pla my en ek kan ook nie in die biblioteek, ek weet nie, maar hulle sê die rede daar was elke keer as ek in die biblioteek swot, dan ek raak ek net vaak, dis te stil vir my, dis baie stil en dan ek kan ook nie sit by 'n besige plek nie, want dan hou ek weer die mense dop. Daai's nou weer my probleem." 15VE2

"As ek klas toe gaan, as ek klas toe gaan dan raak ek vaak, dan's dit amper soos ek slaap daar op, ek pay nie 'attention', ja en nog 'n ding, my bril het mos gebreek, so ek kan nie ver sien, baie ver sien..." 10MW2

"Hulle (*verwys na die universiteit*) gee nie soos in toetse en goed en dit en dat, of hulle gee nie soos in 'n lekker afkondiging, of 'n 'warning', of iets nie..." 10MW2

6.4.9 Onderrigbenadering

Die onderrigbenadering en assesseringspraktyke op universiteit verskil heelwat van dit wat studente op skool ervaar. Respondente het hulle ervaring in die lesinglokaal soos volg beskryf:

"In die skool het hulle net goed op die bord geskryf, en dan gee hulle jou 'n halfuur om dit af te skryf. Hierso skryf hulle, werk hulle uit, en dan vee hulle af...Die prakties is baie, want drie ure, daar in 'n klas sit, en sê maar dis Chemie en dan moet jy daar werk, en vir 'n halfuur die ding laat kook, en ingooi en...Ek het altyd gedink hulle maak 'n grap toe hulle sê prakties is drie uur. Wat gaan jy vir drie uur doen? Jy's die heeldag besig, dis net soos die werk, maar dis agt tot vyf." 10MW2

"There's an English lecturer who speaks so fast...and he speaks so higher grade English, it makes you feel like I don't now English, because he was doing the Truman Show with us and then he

doesn't do the WebCT thing, you have to write down all his notes, and then like, I sit there and I had all the words that I don't know and I end up with like two pages..." 6VS1

'n Groot verskil in die onderrigbenadering tussen skool en universiteit is ten opsigte van selfstudie en onafhanklike werk. Alhoewel ongeveer 79% van die respondente op skool aangedui het dat hulle daaraan gewoon is om ten minste een maal per week onafhanklik te werk (vergelyk 5.7.2), was die aanpassing in onderrigbenadering op universiteit vir hulle 'n groot sprong:

"En ek dink ook op skool ook, ons was 'like' meer, op skool word alles basies vir jou gegee, okay by my skool, dan word alles basies vir jou gegee, kan nog 'like' rêrig (sic), jy kry net jou notes en goeters en dan leer jy dit, en hulle sê presies vir jou wat kom aan, of wat ookal. Maar hierso is dit 'like' op jou eie notes en alles self doen en ek dink daai was rêrig (sic) die grootste aanpassing, om nou te besef maar, okay, ek is nou alleen hierso, niemand kom sê vir my kyk jy raak agter, of ek sien iets is nie lekker nie, of wat's fout? Jy's net heeltemal op jou eie...Ek wetie (sic) presies wat hulle (*die skool*) kon gedoen het nie, maar, maar ek weet hulle kon definitief iets gedoen het... maar net bietjie meer ons 'like' geforseer het om op ons eie te werk, want ons het baie gevoel okay die meneer gaan vir my help of, jy weet jy't net daai versekering gehad Meneer gaan vir jou help en as Meneer net partykeers kon gesê het 'nee, daai is maklik genoeg, doen dit op jou eie' of so-iets, net 'n bietjie meer, 'n bietjie meer vir ons gesê het 'ek berei nou vir julle voor', of 'julle moet dit, dis vir julle eie beswil dat julle dit op julle eie moet doen'." 12VW2

"...die skoolwerk en die universiteit se werk, daar is 'n verskil want op skool was ons ek kan sê amper, jy was met 'n lepeltjie gevoer en nou moet jy self uitskep en al daai, self jou ... sulke goeters." 15VE2

"...op skool is jy, hoe kan ek dit stel, als is vir jou gevoer met 'n lepel, en hier moet jy dinge op jou eie doen. So dit was nogal 'n groot aanpassing vir my gewees." 13VW2

Selfstudie en onafhanklike werk hou ook verband met die eise wat universiteitstudie ten opsigte van 'n verandering in studie- en denkwysse stel. Dit is belangrik om 'n holistiese oorsig oor die werk en die klem val op toepassingsvaardighede. Een van die onsuksesvolle respondente sukkel om hierdie vaardigheid te bemeester:

"...al swot jy nou al jou werk, dan kom daar net so bietjie-bietjie, plek-plek so, miskien daarso is 'n ou hoofstuk met tien bladsye dan kom daar nie meer as een bladsy se goed in. En daai's frustrerend want...jy swot jou so moeg, dan kom daar net sulke, of somtyds dan kom daar algemene kennisgoed,

of miskien soos toepassingsvrae oor die goed wat jy rêrig geleer het. Nou staan daar vyf kenmerke, nou leer jy dit soos vir 'n vyfpuntevraag, en dan moet jy meer daai kenmerke toepas daarop, op dit wat hulle vir jou gee in die eksamen..." 15VE2

Dit was ook vir respondente moeilik om aan te pas by die verhouding wat studente met hulle dosente op universiteit het. Dit is heeltemal anders as die meer persoonlike verhouding wat hulle op skool met hulle onderwysers gehad het:

"...ek dink die grootste aanpassing vir my was, uhm, op skool het ek 'n lekker verhouding gehad met my onderwysers, en hier, as ek by die universiteit kom, en dan, die lecturers en goeters, hulle, like, ek sal nie sê hulle 'worry' nie oor jou nie, maar hulle is net jy weet, dit was net, jy weet, jy het nie daai (sic) 'close relationship' met hulle meer nie, en ek dink daai het dit vir my heel weggegooi, ek was heel skaam om my hand op te steek in die klas, ek verstaan nie, en dan sê ek, nee, ek sal dit vanmiddag self gaan 'uitfigure' by die huis." 12VW2

In die kleiner fakulteite, soos die Fakulteit Opvoedkunde, is daar egter 'n nouer verhouding tussen dosent en studente:

"...op universiteit, rêrig (sic), onderwysers is baie behulpsaam, ek het na een juffrou toe gegaan, my opvoedkunde juffrou, Jansen, ek het met haar gaan praat oor die storie van die verblyf, en sy't my net so gehelp." 11VS2

6.4.10 Generiese vaardighede

Generiese vaardighede soos navorsings-, lees- en skryfvaardighede speel ook 'n belangrike rol in die oorgangproses van skool na universiteit. Van die respondente het die waarde van lees- en skryfvaardighede, veral in die sosiale wetenskappe, bevestig:

"I didn't read, my brother didn't read, and reading is good, because my sister read and she, she's so good in like English, she's got like an A in English, which is huge...So we need to read a lot more, because you have articles, you have so many things, you have to read now...so the schools should (teach) skim read, just how to read fast, 'cause you don't have time, because...every subject...wants you to do this and this and you tend to spend more time with other subjects. So skim read and just

like pick out...Oh, a lot of people do not know how to write essays, ja, but I think I'm fine, because I did History, so it comes naturally, a lot of people do not know how to write an essay." 6VS1

"...of hulle (*verwys na die skool*) kon gesê het 'maar onthou, varsity, jy moet baie lees op universiteit en ek sukkel, ek hou nie baie van lees nie, en nou moet (ek) begin baie lees..." 11VS2

In aansluiting by lees- en skryfvaardighede, het 'n respondente aangedui dat haar agterstand in taalvaardighede haar terughou:

"...dit is 'n ding wat 'n probleem is vir my, die agterstand by die taal... By die 'English', ja, by die Engels, want in ons Engelse klas was dit nie soos in jy moet heeltyd, moet jy, jy moet heeltyd in Engels praat nie, dit was nie so nie, jy kon sommer Afrikaans ook gepraat het. Wat ek dink was, wat... die skool miskien gedoen het, en my miskien gehelp het, vir enigeen wat ons gehelp het, wat nou verder swot, was dit reeds by die tale. Jy moet, alles moet jy tog sê as jy in 'n Engelse klas kom 'you must do it in English'. Dji (sic) moet as jy antwoord vir die juffrou moet jy in Engels praat, en as jou vriend langs jou praat, jy moet Engels praat...as hulle jou vang Afrikaans praat, jy gaan nou nie lekker voel en als nie..." 11VS2

Wat biblioteekgebruik betref, het die meeste respondente teen die tyd waarop die onderhoude plaasgevind het, nog nie veel navorsing waar hulle die biblioteek nodig gehad het, gedoen nie. Hulle het veel eerder die rekenaarfasiliteit en die internet vir navorsingdoeleindes gebruik:

"I can use the library, but I don't normally use the library because I get everything from the internet ..." 3ME1

"Sover het ons nie, hoef ons nie rêrig navorsing te doen, al is, al navorsing is op die internet..." 15VE2

Soos reeds breedvoerig bespreek (vergelyk 6.2.3.2), is rekenaarvaardighede 'n baie belangrike vaardigheid waarvoor universiteitstudente moet beskik:

"Ek dink hulle (*verwys na skole*) moet meer rekenaar...want alles, alles, wat ons nou doen is rekenaars en so aan, hulle kan...Rekenaarvaardighede ook as 'n vak hê, of miskien net een keer 'n week, of miskien twee keer 'n week, dat hulle miskien net darem opskerp en so aan, vir, vir die universiteit, en so aan. Dit gaan swaar...Ja, daar is nogal 'n groot agterstand, ek het nou programmering, en, en dit, ek moet inhaal, eintlik, basies inhaal." 5MW1

“...in dinge soos ‘computer skills’ wat ek moes gehad het, is eintlik ’n groot leemte wat ek gehad het, dis een van die ‘main’ dinge, en ek het nie ‘gecheck’ ons gaan ‘computer’ so baie benodig nie...” 8ME2

Ongeveer 78% van die respondente het in matriek aangedui dat hulle daaglik notas in die klaskamer afneem (vergelyk 5.7.2). Daar was egter in die onderhoudsgroep die mening dat respondente nie op skool, ongeag die sosio-ekonomiese status van die skool, voorberei word vir die afneem van notas op universiteit nie:

“Oh no, actually the school, they didn’t prepare us for that. I mean, they always said, ‘next year you are going to be struggling with taking notes’, but I mean I don’t think they prepared us, they’d give us notes...” 3ME1

“No, at school, the only thing they do is spoon feed, we were given notes, ja, no we were given notes.” 6VS1

“En ons het dit nie ‘like’ baie goed op ons eie gedoen nie, ook nie ons eie notas geneem in die klas nie...ons was soos ‘like’ nooit geforseer om notas te neem nie. Jy het net daar gesit, en dan sit jy maar net daar en so...” 12VW2

6.4.11 Taal

Taalvaardighede speel ’n betekenisvolle rol in die suksesvolle akademiese aanpassing van eerstejaarstudente. Die taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch het in 2005 bepaal dat voorgraadse programme oorwegend in Afrikaans aangebied word. Die onderrigtaal in Afrikaans kan dus ’n akademiese uitdaging aan Engelssprekende studente stel:

“Okay, the only, the only difficulty I felt is the language, that’s the only thing that I felt, the others, everything else was setup quite nicely and easily...my Afrikaans isn’t particularly bright, uhm, I’m coping you know, like the first few weeks I was here, was quite hectic, I didn’t know what the lecturers were saying. I actually adapted, and I’m quite used to it now... normally I will ask like by the one sitting next to me, what does she say, or something like that, or like ask the lecturer maybe...” 3ME1

"I've (got) friends from Namibia who find it tough; they find it very tough...because especially like in subjects like Bio last year, most of, some of them didn't make it through Bio. Bio was primarily Afrikaans, we had one lecturer in English and he delivered a two-week lecture. The rest of the six months was totally Afrikaans. So that was a problem." 2MW1

Ja, die taal, rêrigwaar (sic), want dis mos nou vyftig-vyftig...en ek kan onthou daar is een lektor wat soos in 'gerefuse' het om Engels te praat, en dit was 'n bietjie 'bad' want die meerderheid is Engels in ons klas...die taal was nogal 'n 'issue', want daar is party lektore wat nie 'notes' gee in Engels nie, al praat hulle Afrikaans hulle gee ook nie 'notes' in Engels nie, en dis nogal 'bad' vir die Engelse studente...daar is party van hulle (*verwys na Engelssprekende studente*) wat glad nie klas toe kom as die lektor lesings in Afrikaans gee, dan kom hulle glad nie klas toe nie. Dan gaan hulle maar miskien 'n handboek uithaal in die biblioteek of so, self sit en voorberei." 17VW2

Sommige van die Engelssprekende respondente het egter suksesvol by die Afrikaanse onderrigtaal aangepas. Die rede hiervoor is dat hulle meestal ook afkomstig was van skole waar Afrikaans gepraat is of 'n gemeenskap wat Afrikaans is. Een respondente het ook haar sportervaring gesien as 'n bydrae tot haar gemak in Afrikaans. Van die programme wat die respondente studeer, onder meer Lettere en Wysbegeerte en Medies, word ook tweetalig aangebied:

"... if I hadn't played netball and, because netball is predominantly an Afrikaans' peoples sport, and if I played netball, and I hadn't been to School Y (*verwys na 'n bevoorregte oorwegend Afrikaanse skool*) and had been in an Afrikaans community, then I wouldn't have picked it (*verwys na Afrikaans*) up, I just would have learned it in classes, and would've left it there, but it was like all around me, on the netball courts, so I learnt it there, ja... And I am glad that I went to School Y where I actually learned Afrikaans, and uhm it's not such a big thing... The friends (*verwys na haar swart (African) vriende*) now, there are some hiccups...I always like translate stuff for them." 6VS1

"I thought that would be a problem, I really did, initially it was, but it's become like second nature, my roommate's Afrikaans, my best friends here on campus are Afrikaans and I don't generally realise that people are speaking Afrikaans to me most of the time. It's just like English, it just translates immediately, and I find myself speaking Afrikaans to them. You know I hated Afrikaans last year and I got back to school a couple of weeks ago, during the holidays and I went over to my Afrikaans teacher, and we had this long conversation in Afrikaans...She told me that she was impressed and that I really surprised her, and I didn't even realise I was speaking in Afrikaans to her." 2MW1

Van die Afrikaansprekendes was van mening dat hulle tot 'n mate benadeel word deur die mate van Engels wat aan 'n Afrikaanse universiteit gebruik word:

“Rêrig (sic), ek het nie verwag ek sal so nie, en hulle (*verwys na die Universiteit*) kon ook maar die taalstorie, hulle kon ons ook maar ‘gespare’ het...Hulle kon dit gesê het, daar's een ding waar ek weet dis 'n ding waaroor ons almal ‘upset’ was, ons almal was ‘upset’ met die ding...toe die werk begin het, toe stres ek, want toe weet ek, ek gaan nou dop omdat ek kry 'n boek, 'n handboek wat in, in Engels is, en ek is 'n kind wat nie baie goed in Engels is nie. 'n Handboek wat Engels is, ek is Afrikaans, ek is baie kwaad vir die universiteit, want hulle sê, hulle kom UWK is mos Engels, Stellenbosch is die beste en Stellenbosch is Afrikaans. Ek kom hier, ek is spyt dat ek Stellenbosch toe kom, want as ek nou in 'n klas inkom ...okay hulle praat vyftig persent Afrikaans-English, maar die nonsens is die handboeke wat Engels is, ek moes in soos twee keer, drie keer 'n stuk lees om te verstaan...nou by my wat 'n probleem is, is omdat...Afrikaans mos nou my eerstetaal is, moet ek eksamen in Afrikaans gaan skryf, dit beteken om my werk te verstaan, moet ek die Engelse goed gaan vertaal Afrikaans toe, partykeers (sic) kry jy nie dieselle (sic) mening nie, wat vir Afrikaans en vir Engels het, dan moet jy nou gaan soek en ek moet daagliks met 'n woordeboek sit en so...” 11VS2

“...jy weet van die mentorprogram? Jy is in 'n groepie, jy begin in Afrikaans, nê, die mentorklas is Afrikaans, nou kom iemand wat, saam met julle wat nou Engels is, maar hierdie een kan nou nie Afrikaans verstaan nie, maar nou, nou moet almal die mentorklas in Engels doen, wat baie moeilik is, want die terme in Chemie is alles, dis verskillend, nou vat ons langer die Afrikaanssprekende mense om dit te verduidelik, want dit is alles nou in Engels...” 7VW1

6.4.12 Akademiese steun

Die doel van akademiese steunprogramme is onder meer om suksesvolle oorgang te fasiliteer. Van die akademiese suksesvolle respondente het die verlengde graad- en die mentorprogram as positiewe steunmeganismes tydens die akademiese oorgang ervaar:

“Toe ons nou hier kom toe skrik ons mos nou, maar ek dink AOP (*verlengde graadprogram*) het ons soos in baie gehelp, want ek dink die ander een, die hoofstroom-studente het soos in, hulle was baie meer ‘hectic’ en ek voel dat, ek het soos in ‘inge-ease’...Ek dink dis 'n program wat werk, rêrigwaar

(sic)...net daai (sic) aanpassing van hoërskool na tersiêre vlak, is soos in AOP, soos in rêrig (sic) 'support'..." 17VW2

"Dit was baie moeiliker aan die begin. Ons hoofvakke is Fisika en Chemie, en ek het mos nou nie Nat-Skei op skool gehad nie, so toe't ek nou, toe moet ek nou ekstra harder werk, soos mentors gehad vir alles, en toe hierso Meimaand, toe't ek gehoor maar daar is 'n AOP-kursus vir die mense wat juis nie Nat-Skei op skool gehad het nie, en toe't ek nou oorgeskakel na dit toe. Nou's dit baie meer makliker...die klasse is okay, nie so groot nie, dis lekker klein, nie te klein nie, jy, jy kan 'n vraag in die klas vra. Wat vir my lekker was, jy kan na die tyd na die dosente toe gaan, want hulle het altyd tyd vir jou. Ja, dit is dit...want soos nou my Fisika en Chemiepunt op die oomblik nou is baie goed, want dis nou 'n stadiger tempo en ek kan nou opvang, want in hoofstroom jy lees die kernwoorde, jy verstaan nie altyd, want jy kry die simpelste foute..." 7VW1

"Ja, ek het 'n mentor in 'Decisionmaking and Value Studies'... dit het my nogal gehelp, veral Juniemaand het dit." 14MS2

"O, ja, ek was al in 'n paar Mentorprogramme...Ja, dit, dit het my baie gehelp...Ek het Chemie, aan die begin het ek, ek het nie baie kans gekry om te gaan, daai eerste paar weke, dit gaan maar rof by die koshuis, so, toe word ek in die program gesit, en toe begin ek geleidelik beter doen...Dit het baie gehelp, ja, die mentorskapklasse is baie goed, hulle help jou om enige vrae, wat mens vra..." 5MW1

Respondente in die onderhoudsgroep wat akademies swak gevaar het, het nie gebruik gemaak van enige akademiese steun nie. Een van die redes waarom respondente wat akademies sukkel ook nie van die mentorprogramme gebruik gemaak het nie, is omdat hulle nie daarvan geweet het nie. Wanneer hulle uiteindelik beseft dat hulle in 'n krisis verkeer, is dit dikwels te laat om suksesvol gehelp te word:

Ek weet nie, dis net, soos, ek het na haar (*verwys na mentor*) toe gegaan en dit het nie gewerk nie...ek dink ek het te laat begin. Ek dink tyd was net nie 'n faktor die jaar nie, alles het net te lank gevat, ek het, ek het te laat beseft, oe, maar ek sukkel nou. Ek het net gedink by die volgende toets, by die volgende toets, en toe ek my kom kry toe is die eerste semester verby en toe't ek niks tyd om mee op te maak nie...eers later beseft jy van al die hulp wat daar is vir jou net vroeër kan gebruik het, soos in as hulle net daai kan meer, net vir almal kan sê daar is hulp vir jou of dit amper soos 'n verpligting kan maak dat jy hulp moet kry, of iets." 12VW2

“...maar ek het nie geweet van die AOP-program (*verwys na die verlengde program*) nie, ek dink hulle het dit net gestuur as jy 50% of minder gekry het, so ek het nou eers bietjie te laat gehoor van. So, miskien kan hulle (*verwys na die universiteit*) dit vir almal laat weet, want nou voel hulle wil dit doen, want ek het nou nie geweet daarvan nie, toe't ek nou laat besef daar is so-iets soos dit.” 7VW1

“No, no... I think you find out when you actually need them, which might be a little bit too late, I think you need to find out when you start feeling hey, not when you have failed, feeling this is not happening. I think if I know, if I knew at the beginning of the year, done better, and wouldn't have to stay till December and write another exam, which is a 'bummer', but anyway.” 6VS1

“Kyk, ek het ook maar gesien soos in, ek het baie boekies gelees, en die borde dopgehou en al die goed, maar...die ondersteuningsprogramme word nie eintlik baie geadverteer nie, sien, soos daar's baie ouens wat hulle nie eers steur aan die boekie nie, hulle steur hulle nie aan die goed nie...dit moet meer eksplisiet geadverteer word.” 14MS2

Tog was daar ook 'n respondente wat die verlengde graadprogram negatief ervaar het. Hy was van mening dat hy daardeur geëtiketteer word:

“Miskien vir die AOP kan jy nie kies nie miskien hoofstroom vakke. Kan jy nie kies nie, of dat hulle net 'n kans gee of so?” 16MW2

Ook wat die mentorprogram betref, was daar respondente wat van mening was dat dit moeilik is om vir iemand om hulp te vra wat jy nie ken nie:

Well they have a brilliant programme, it's called the mentor programme, but the problem with that was that most of us didn't know our mentor, so even if we had a problem we'd feel less comfortable going to our mentor, than to someone else who we'd feel comfortable with, who probably even didn't know that much...So if we had a chance to meet our mentors first, and then go...to them, that would be much easier...” 2MW1

Ander tipes hulpmeganismes wat respondente geïdentifiseer het as akademiese hulpmeganismes, is WebCT, werksinkels en raadgevers:

"I mean they basically put all the cases out there. WebCT is the best thing ever because it's interaction between the students and your lecturers; you get all your faces on there, and all the information that you need...like that, yes, and I, I think that's cool, you don't have to go to the library and look through all the Law books." 9VS2

"...ek loop werksinkels so voor die eksamen. 'n Werksinkel hier by die Loopbanekantoor. So hulle het ons so 'n bietjie touwys gemaak...Dit het definitief gehelp...Ek het my studiemetodes heeltemal aangepas, en kyk ons het raadgewers in die koshuis, so ek het met hom gaan gesels, en net bietjie raad gevra, kyk hy's noual tweede-, derdejaar en hy weet nou al soos, hy't my net ietsie wysgemaak en al die goed." 14MS2

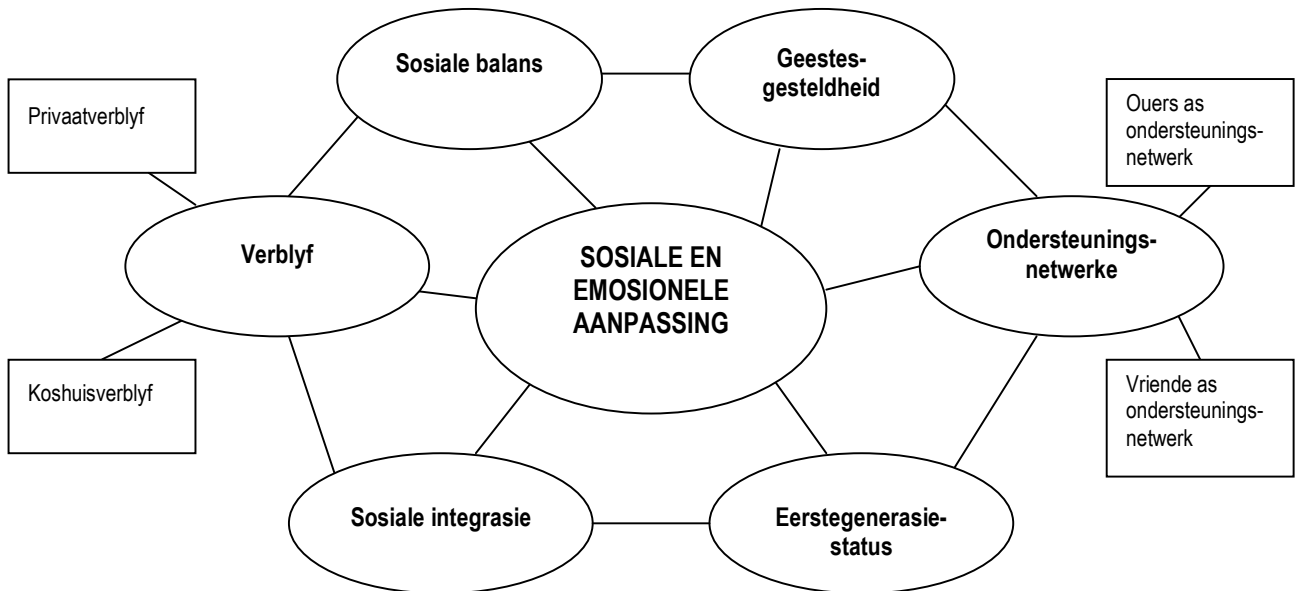
Een van die respondente het ook aanbeveel dat die Universiteit meer pro-aktief moet wees in die gee van leiding en berading ten opsigte van sosiale kwessies soos VIGS en alkoholisbruik.

"There's no counselling at all from the university's side, at the beginning you will get guys who themselves are drunkards, explaining to you what university life is - it's like it's gonna (sic) be fun, ons kuier and whatever. They don't really teach you the dangers of certain things, and they do not, do not broadcast the figures of the university enough, that, that is a huge problem. Because a lot of people, you know, educated people, they come and they think, 'ye Aids is for the black people in KwaZulu Natal' and whatever, 'there's no Aids here in Stellenbosch' and they're not careful, and they pick it up just like that. I would suggest that the University informed people in terms of, you know, the Aids figures, and...have people talk to the first years, warned them about drinking." 1MS1

6.5 SOSIALE EN EMOSIONELE AANPASSING

In hierdie afdeling word daar spesifiek ondersoek ingestel na die onderhoudsgroep se sosiale en emosionele aanpassing. Sosiale integrasie en geborgenheid is volgens die literatuurstudie een van die voorwaardes vir die suksesvolle oorgang van skool na universiteit is (vergelyk 3.4.4). Die rol wat hulle persoonlike omstandighede, ondersteuningsnetwerke en hulle status (aldan nie) as eerstegenerasiestudente in die oorgangsproses speel, word ook bespreek. Daar word ook ondersoek gedoen na respondente se hantering van hulle skielike sosiale vryheid en ook die invloed wat verblyfomstandighede (koshuis of privaat) op hulle suksesvolle aanpassing aan die universiteit het. Die

faktore wat 'n rol in die emosionele en sosiale aanpassing speel, kan grafies soos volg in Figuur 6.5 saamgevat word:



Figuur 6.5: Faktore wat 'n rol in die emosionele en sosiale aanpassing van eerstejaars aan 'n universiteit speel

6.5.1 Geestesgesteldheid

Om emosioneel gesond, gelukkig en gemotiveerd te wees, speel 'n belangrike rol in die suksesvolle aanpassing by 'n universiteit. 'n Akademie se onsuksesvolle respondent beskryf hoe neerslagtig, alleen en gedemotiveerd sy was en watter negatiewe invloed dit op haar algemene geestestoestand en ook op haar akademiese sukses gehad het:

“...ek het dit self baie oorweeg hierdie jaar om net my goed te vat en net huistoe te gaan, dis omdat net, jy voel dit aan jouself nie meer nie, dit is nou net te laat om enigiets te doen, daar is net nie meer 'n uitweg nie, jy druipe al jou vakke, jy het nie meer lus om klas toe te gaan nie, niemand, daar is net niemand... want, daar kom net so 'n tyd jy voel nie meer lus nie, jy staan nie eers op om klas toe te gaan nie, en dink jy net ek vat nou net die hele dag af, want hoekom moet ek nou nog klas toe gaan, kyk hoe lyk my punte klaar en ek weet, ek het in elk geval nie 'n 'clue' wat daai man daar voor praat nie, so wat moet ek nou nog in die klas gaan maak?” 12VW2

Persoonlike omstandighede soos 'n swak verhouding met ouers of dood en siekte in die familie, kan aanleiding gee tot 'n negatiewe emosionele geestestoestand. Dit kan weer lei tot 'n moeilike aanpassing by 'n nuwe lewensfase en uiteindelik ook tot akademiese mislukking. Respondente in die onderhoudsgroep het hulle negatiewe emosionele geestestoestand aan soos volg verduidelik:

“...ek het gehuil, in my agterstekop was: ‘Gaan ek dit maak?’ Want ek het grootgeword in 'n huis waar ek eintlik die mense moes tevrede gestel het, dit was die hele doel...dis hoekom my skooljare was nie vir my lekker nie, want ek was platgedruk, ek was gesê ‘jy’s dom’...by die huis was hulle teleurgestel, want dieselfde het ek gehoor by die huis, en dieselfde het ek gehoor by die skool, ‘jy’s niks soos jou broers’; ‘hoekom kan jy dan nie soos jou broers wees nie?’...ek weet, weet ek was nooit goed genoeg nie van Standaard 6 tot in matriek, ek was nooit goed genoeg.” 11VS2

“And my father still sees me as a brother, instead of his son...Yes, whenever he has problems, I hear about it first and that's also a problem because I hear everything that's going on with the divorce now, the proceeding, and everything...” 2MW1

“...my suster was mos nou op 'n tyd, toe raak sy net verlam, daai het ook vir my baie, daai was ook in die toetsweek in gewees, en daai't toe nogal 'n groot rol gespeel, want, want ek wou na die huis toe gegaan het, ek was hier en ook nie rêrig (sic) nie, ek was altyd op die phone met haar, en, maar hulle het dit baie weggesteek, en toe ek dit uitvind toe was ek baie kwaad gewees...toe ek een naweek huis toe gaan toe sien ek maar hier sit sy dan in 'n rystoel en niemand het vir my gesê, daai gesê nie, en toe voel ek baie seergemaak, want hulle kan nie sulke goed van my, van my af weghou nie...” 12VW2

“Ja, maar die rede hoekom ek Juniemaand so swak presteer het, is persoonlike probleme. Ons het twee sterftes gehad in daai tyd...Dit was my ouma, dit was my ouma en my auntie, en net 'n paar maande voor daai, was dit my oupa, en dis nou almal my ma se ma en pa.... Ja, want kyk, soos wat ons huise nog werk is almal in een huis...een groot huis, elkeen was daar, ouma en oupa is daar, en ouma se kinders bly ok (sic) in die huis met hulle kinders. So was dit gewees...Ja, want dan word daar vir my gebel, en dan ek weet ek kan nie gou huistoe, ek kan nie huistoe gaan nie, want ek het nog toetse om te skryf, en ek swot vir 'n toets, jy studeer ook nie lekker nie, want jou ma bel elke keer vir jou om te vra 'is jy okay?' 'cope jy' en sulke goed...” 15VE2

6.5.2 Ondersteuningsnetwerke

Soos reeds in die literatuurstudie bevestig, speel 'n ondersteuningsnetwerk ook 'n deurslaggewend rol in suksesvolle oorgang van skool na universiteit, veral ten opsigte van die emosionele welwees van studente. Studente het dikwels net iemand nodig wat in hulle glo en hulle kan ondersteun tydens die moeilike aanpassingsperiode. 'n Akademiese suksesvolle respondent wat aan die einde van die eerste kwartaal wou opskop, het by die Sentrum vir Studentevoorigting en -ontwikkeling gaan aanklop vir hulp. Sy verduidelik dit soos volg:

“I did do the psychology thing, I did it for once or twice, and then I...You see, I just needed someone to pick me up for a while, and then I'm up and I can walk again...it did bring a lot of perspective on things...” 9VS2

Vir baie studente is dit die eerste keer wat hulle hulle ouerhuis verlaat. In die oorgangsfase mis hulle dikwels die veiligheid, bekendheid en ondersteuning van die ouerhuis. In die onderhoude het dit duidelik na vore gekom dat respondente 'n ondersteuningsnetwerk nodig het:

“...at the start I was very lonely...okay you are around a lot of people, walking round Vanessa all the time, I've got friends and stuff, but you still feel alone, something inside you is not there, and so...Yah, I missed support, somebody caring about how was your day, or how are you doing at school...” 9VS2

“I get demotivated very easily, and I need somebody to kick me in the rear to keep me going, 'it's time to work now'...” 2MW1

“...that does play a big role...that you have the support, that there is someone standing behind you. If you had like that there's nobody there, you give up anytime and you know no-one will stop you, but if you have someone there behind you...” 3ME1

“...wat ook swaar vir my was op universiteit... ek was 'n huiskind, ek het nooit uitgegaan nie, soos in na ander plekke toe nie, en hier in Stellenbosch moet, hulle sê vir my, hulle gaan een keer 'n maand moet jy huis toe gaan.” 11VS2

Vervolgens word die rol wat ondersteuning van onderskeidelike ouers en vriende speel, bespreek.

6.5.2.1 Ouers as ondersteuningsnetwerk

In hierdie studie het 'n beduidende meerderheid respondente (80%) aangedui dat hulle ouers hulle ondersteun en motiveer met hulle skoolwerk, terwyl 85% verwag het dat hulle ouers hulle ook met hulle universiteitstudie sal ondersteun en motiveer (vergelyk 5.3). Die onderhoudsgroep het aangedui dat hulle veral hulle ouers nodig het om hulle aan te moedig en te motiveer wanneer hulle voor akademiese uitdagings staan of wanneer dit met hulle emosioneel nie goed gaan nie:

“...and whenever things are getting too much for me, I always go to her (*my mother*)...she kind of knows what I can do, so when I bring back home bad marks...like at first, my course marks were 45...I went home and I thought they would be very disappointed, and you know, they were fine, 'we know that you are capable of this, and that you don't get a lot, so I'm in a fortunate position.’ 9VS2

“And so she (*verwys na haar ma*), she's very wise, I think she's my motivation in life. She's so wise. And if I have good marks it makes her happy...Why, she's just done so much for everyone. I mean she's a single parent, we're like four...two dependent...sometimes you see like kids going home over the weekends, 'oh my gosh, I wish I could go...' but it makes it just so much better when you have holidays. I think, ja...just to know that someone's got you back and if you think things are just too hectic, you know that you've got someone to talk to, somebody actually knows what you went through...” 6VS1

“...ek was Sondag baie af, en was baie moeg geleer, en ek sê 'Pappa kom haal my net, asseblief, ek wil net bietjie huistoe kom' en dan gaan ek huis toe en sit voor die TV en dis net om by die huis te wees vir 'n tydjie, en terug gaan...swot weer...Ek meen ek bly op Stellenbosch, maar daar's mense wat ver bly, wat baie meer gereeld met hulle ouers oor die telefoon praat en daai, daai gesprekke maak jou ok (sic) net weer meer rustiger, en ja, motiveer jou, ek bedoel iemand wat weet hulle kind kry swaar op Stellenbosch gaan baie meer motiverend wees.” 4VE1

“...so nou en dan as ek kwaad was het ek gesê 'ek vat sommer my goed en kom huistoe' en dan sal sy (*verwys na haar ma*) vir my sê 'nee, probeer' en...sy't altyd vir my gesê, 'uhm, iets van as God geweet het jy sal dit nie kan maak nie, dan sou Hy jou nooit daar gesit het nie.’ 12VW2

Maar dikwels is studente ook vervreem van hulle ouers. Volgens 'n akademies onsuksesvolle respondent het die leemte wat dit in haar ondersteuningsnetwerk laat 'n negatiewe invloed op haar vlak van gemotiveerdheid, haar emosionele welwees en uiteindelik ook op haar akademie:

"My ma... okay my ma aan die begin, maar toe't ons op 'n tyd nie meer lekker gepraat oor alles nie, want sy't nie vir my begin verstaan nie, soos as ek huis toe gegaan het, soos al die stories het nou in Dorp X (*respondent se tuisdorp*) uitgekom...en dan't sy altyd kwaad geraak en sy't nooit vir my gevra 'okay, is dit so nie?' En net begin skel oor die ding...ek het altyd baie op my ma se ondersteuning staatgemaak, en daar was net 'n tyd toe...sy was net nie meer daar gewees nie, toe voel ek, toe's ek amper soos, okay, my ma gee nou nie om nie, so hoekom moet ek nou worry? En ek en my pa het, ons het baie soos familie-'issues' gehad die jaar, okay wat voel ek nou 'uitgesort' het, maar hulle het nie rêrig (sic) vir my geondersteun nie. Dis net so in 'n 'what-ever zone' in. Toe moet ek nou meer op my vriendinne se bemoediging en goed staatmaak as rêrig my ouers sinne." 12VW2

Aan die ander kant is daar soms nie 'n ouer of 'n ouerfiguur in 'n studente se lewe aanwesig nie. Volgens 'n akademies suksesvolle respondent is dit 'n leemte, maar nie onoorkomelik nie:

"'n Ouerfiguur speel beslis 'n belangrike rol in die ontwikkeling van mense, maar in seker gevalle dan...soos in my geval is, volgens my, ek is al van kleinsaf, soos ek't met 'n enkelouer groot geword, so ek het al van kleinsaf myself verstaan, en volgens my is ek emosioneel baie stabiel, ek sal nie vir die geringste ding ontsteld word of so nie. Volgens my het ek, ek mis nie daai vaderfiguur of ouerfiguur nie, ek is heel stabiel, ek meen..." 14MS2

6.5.2.2 Vriende as ondersteuningsnetwerk

Alhoewel net 25% van die respondente in hulle matriekjaar aangedui het dat hulle vriende hulle met skoolwerk ondersteun en motiveer, en net 22% verwag het dat vriende hulle op universiteit sal ondersteun en motiveer (vergelyk 5.3), blyk dit uit die onderhoude asof respondente heelwat meer steun op die ondersteuning van vriende op universiteit as wat hulle op skool verwag het. Die meerderheid respondente het in die onderhoude aangedui dat hulle baie sterk steun op vriende wat saam met hulle studeer - veral omdat hulle meer begrip het vir dit waardeur hulleself ook moet gaan:

"...soos ek voel as dit nie vir my vriendinne was nie...my een vriendin, sy swot BA Geesteswetenskappe...en dan sal ek by haar gaan sit, en ons huil saam en ons praat nou net oor

alles, maar ek voel rêrig sy help nou baie, soos as dit nie vir haar was nie, dan dink ek nie even nou sou ek nou nog hier gewees het nie...” 12VW2

“Maar, as ek deur 'n moeilike tyd gaan, soos ek gesê het, ek gesels met my kamermaat...O ja, daar's 'n tweedejaar ingenieurstudent, hy's by Sophar-sel²⁷, so ek gaan na hom toe en ons gesels en ek sê vir hom maar so en so, en ons bid oor saak en so...” 14MS2

“...jou ingenieursmaatjies, hulle help jou, want hulle gaan deur dieselfde wat jy deurgaan. So...hulle verstaan mekaar.” 13VW2

“...En is net beter want hulle weet waardeur jy gaan, want ons het al so baie kere gehuil, oooooeee! Dis nie snaaks nie. Veral voor 'n toets, uh-uh...Maar hulle (*verwys na ouers*) sal altyd soos in bel voor 'n toets, die aand of die oggend...maar jou vriende is eintlik die mense wat saam met jou in daai lokaal instap.” 17VW2

“...probeer liewerster meer vriende maak, want vriende kan jou help - veral in daai eerste week as jy nie weet waar's dit nie, dan kan daai een vir jou sê wat gedoen moet word.” 15VE2

Verhoudings met vriende wat reeds op skool gevestig is, verander egter dikwels wanneer studente van skool na universiteit aanbeweeg. Dit kan 'n negatiewe emosionele effek op die aanpassingsproses hê, veral as die persoon 'n ondersteuningsnetwerk gevorm het:

“...and forget about this thing where you al say 'you know we're all such good friends, we're all going to go to the University of Stellenbosch. I mean all my friends are here, from school, we're just gonna (sic) do this whole varsity experience here. You're never gonna (sic) see them. You know there are days that you are not gonna (sic) see one of your current friends, and you'll have to adapt to this and make new friends.” 9VS2

“Ja, we broke up...Saturday...that is a very typical thing that happens, you come to university and your whole life starts changing, and it's difficult to keep old relationships still going. There's too many challenges often...I, I've tried to speak to my friends about this, and, and I was surprised to find that most of them have gone through the same thing.” 2MW1

²⁷ Sophar-sel verwys na 'n kerkgroep.

“Ek mis dit baie. Ek het een (*verwys na 'n ondersteuningsnetwerk*) gehad, dit was my 'boyfriend' en so, maar ons is mos nou al vyf maande is ons opgebreek...Ja hy's ver ja. Dit was hy, want dit is iets wat, wat ek altyd mis, al tye wat ek kan praat, ons wat maatskapwerk, wat Maatskaplike Werk swot, het nodig om met mense te praat. Jy hoor snaakse dinge, jy hoor hoe kinders 'gerape' word, jy hoor hoe kinders gemolesteer word, jy lees sekere goed, en sekere goed is so baie in my studies, dit affekteer my, ek raak baie hartseer, ek wil oor goed praat, en, veral ons wat BPsig ook vat, ons moet praat oor probleme en goed wat ons sien, en ek het altyd met hom gepraat, en ek mis dit...” 11VS2

6.5.3 Eerstegenerasie-status

Hierdie studie het gevind dat daar geen betekenisvolle verband is tussen ouers se vlak van opvoedkundige kwalifikasie en die respondente se ondersteuning en motivering op skool of op universiteit nie. Ongeag of ouers self 'n matriekeindeksamen geskryf het of aan 'n universiteit studeer het, word hulle deur hulle kinders as die grootste ondersteuners en motiveerders op skool en op universiteit beskou (vergelyk 5.3.1). Een respondent het wel die waarde van haar ouers wat self aan 'n universiteit studeer het, besef:

“...Ek dink, dit, die, met die voorbeeld wat ek by die huis gekry het, veral met studies...is baie motiverend. Die feit dat jou pa 'n doktorsgraad het wat...dis 'amazing', om iemand dit te bereik, dit is baie motiverend, ek dink as hy dit nie gehad het nie, sou ek nie eers daaraan gedink het om, nie universiteit toe te kom nie, maar ek, hoe sal ek sê, ja, dink net dat...Ek dink jou ouers se opvoeding speel 'n baie groot rol, want hulle dra dit onmiddellik oor na jou toe. En ek dink ook as my ouers nie op universiteit was nie en hulle het nie, ek het universiteit toe gekom, sou hulle nie geweet het, geweet het waardeur ek gaan nie...” 4VE1

Die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep is egter eerstegenerasiestudente en vir hierdie respondente was dit soms moeilik om die nodige steun en begrip van ouers te kry wat nie self verder studeer het nie:

“...hulle weet mos nou nie rêrig nie, want van hulle het dit nie self ondervind nie, soos, my ma het nie skool klaargemaak nie, my ma het tot in Standaard 7 gegaan, en my pa het darem matriek gehad...en al sê my ma-hulle, okay hulle weet soortvan, maar hulle weet ook nie rêrig nie.” 15VE2

“Ek maak nie soveel staat op my ouers nie...maar my pa praat, lyk soos 'n man wat weet waardeur ek gaan. Maar ek weet nie, jy weet...soos hy praat, kan 'n man sê hierdie man weet waardeur ek gaan, maar ek is nie seker daarvan nie.” 8ME2

“... they're not constantly involved, like they'd be there when the report comes out, and when I'm about to write exams, and that, that would be it. But they don't realise that I have to constantly work, all the time, ja...they don't know my workload, they see the textbooks, and they'd say 'oh, we have to buy those textbooks and they cost' and...that's their involvement. And they didn't know that I have to spend time like every single day just, just to keep up and that's not even staying ahead, that's try to keep up.” 2MW1

“Die ouers? Ek kan nie saam met hulle praat nie, en van die goed wat ek 'n probleem mee het, kan ek nie met hulle saam praat nie...” 10MW2

Sommige eerstegenerasie-respondente brei hulle kring van ondersteuning na familieleden uit:

“I have three pillars, pillars, support - my grandmother who looks after me basically, she's the one who provides the food, then I've got my uncle...he's one of my best friends, because I speak to him about the stuff, and I tell him, 'Uncle, I'm not happy at Stellenbosch', when I'm happy or not, and I speak about my work with him...Ja, my mom, she calls a lot, we send each other e-mails...” 9VS2

“...en ek het nooit vir hulle gevat as rolmodelle nie, hulle was my ouers, ek respekteer hulle, maar my broers was vir my soos my ouers. Want my broers was daar vir my om met hulle te kon gaan praat, want die een is 'n predikant, en die ander een is 'n prokureur. En hulle was daar, ek kon met hulle gepraat het, en hulle was net daar om my te 'support' en so, en dis nou ook.” 11VS2

“My brother actually stayed with me the last weekend, to like help me to study the first day of the semester, so he helped me the whole weekend with my studies.” 3ME1

Studente wat die eerste in hulle gesin is om in hoër onderwys te studeer, ervaar ook soms baie druk om sukses te bereik. Van die respondente verduidelik dit soos volg:

“Ja, daar's nogal hoë verwagtinge van my. Daar's nogal baie druk, ek voel asof ek moet dit doen, jy weet, as ek nie dit doen nie, dan gaan dit weird...Dis soms moeilik...” 13VW2

“Dit is nogal (*baie druk*), want ek voel ek moet nou vir almal trots maak, en dis my laerskoolonderwysers en almal is ‘like’ in vakansietye, ‘hoe’s die studies?’ en almal verwag dit net van my om te slaag en goed te doen en ek voel net so ek mag niemand teleurstel nie. Ek moet nou ophou om aan myself dink, alhoewel iemand vir my gesê het ek moet nou aan myself dink, maar ek dink ek doen dit maar meestal vir my familie om vir hulle trots te maak....Ja, ja, sort of, they are living out their dreams in me. Ja, its not like they specifically, its just that they want me to achieve, because they couldn’t, and I see that I can achieve...but they are supportive and that it means so much to them, just having me here and the fact that I’ve got bursaries, and that I don’t have so much financial worries and so on.” 12VW2

“Dis nogal iets wat al van skool af kom, soos ek, daar is net daai, dit is nie lat hulle fisies druk op my plaas nie, maar daar’s net daai verwagting van om te presteer. My grootste vrees is om my familie teleur te stel. Dis nie laat hulle fisies druk op my plaas nie, maar ek weet net hulle het daai verwagting van my om te presteer, om goed te doen.” 14MS2

6.5.4 Sosiale integrasie

Om sosiaal in te skakel by ’n nuwe omgewing, vriende te maak en betrokke te raak by nie-akademiese aktiwiteite, speel ’n belangrike rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit:

“You don’t always be in your room, ‘cause its depressing and don’t always be surrounded by the same walls, they can drive you crazy, like some people aren’t that social, but do stuff, do sport, go gym, do something cultural, join choir, just do something that keeps you away from your books 24/7, ‘cause if you study all the time as well, people just perceives you as this snob who, whose, too good for other people, or like, like a nerd or whatever, and meanwhile you’re not, you know, you just associate better with your books than people, but don’t do books all the time.” 6VS1

“...maar jy moet ook gebalanseerd wees, jy kan nie heeldag voor jou boeke sit nie, dis ongesond, lateraan jy leer en leer, maar niks kom meer in nie, jy moet ’n ‘break’ vat, jy moet met jou vriende uitgaan, hulle moet probeer om so gou as moontlik in te skakel by die hele studentelewe, en vriende te maak en veral in jou rigting...” 7VW1

Van die respondente het aangedui dat die oriënteringstydperk in die koshuis asook die eerstejaarskampe voor die aanvang van die universiteit, dit vir hulle makliker gemaak het om in te skakel en vriende te maak:

“...because of our orientation period, that had made a big effect, I mean you got to know each other easily.” 3ME1

“...daai eerstejaarskamp wat ons in Saldanha gehad het, daai het baie gehelp, want daar't ons mense, daar't ek vriende ontmoet en hulle het toe almal hiernatoe gekom en ek het toe vir hulle weer ons het weer opgekê's' (sic) en hulle het vriende gehad en ek het vriende gehad en nou's ons al oral so saam.” 15VE2

Maar, aan die ander kant, is dit nie altyd so maklik om nuwe vriende te maak nie en by die nuwe sosiale omgewing aan te pas nie:

“...die aanpassing wat vir my 'n probleem was, want ek sien mos verskillende mense, 'n klomp witmense, bietjie aanpas by al die mense, ek, my probleem was, sal hulle my aanvaar soos ek is? Sal hulle my aanvaar, Ronel Viljoen²⁸, soos in...whatever, sal ek vriende, en so, so dit was 'n probleem... ek kom uit 'n godsdienstige huis, ek ken nie die “buitekinders”, ek ken niks wat hy nou sê nie, ek ken nie kinders wat nie die Here dien nie, en alles. Ek weet (nie) hoe om te 'socialise' met die mense nie, dit was vir my verskriklik hard, ek het smiddags het ek huistoe gegaan, ek het gehuil, en ek het gehuil, gehuil, ek wou opgegee het, ek het gehuil, ek het gehuil, ek het mense gebel, ek het my ouers gebel, ek het my broers gebel, ek het gehuil en gehuil. Dit was net tough vir my.” 11VS2

Vir van die respondente wat weg van kampus af van privaat huisvesting gebruik maak, was dit egter aan die begin van die universiteitsjaar moeiliker om sosiaal in te skakel en vriende te maak:

“Nee, ek het nogals nie vriende in Woonbuurt X (*verwys na die woonbuurt in Stellenbosch waar die student bly*). Woonbuurt X is nogal erg. Dis net ek in die huis, op die kampus is ek meer vry as wat ek daar is waar ek bly.” 15VE2

“O, ons kuier sommige tye in Stellenbosch, maar dis baie min...dis bietjie ver om te ry...Nou, ja, maar die eerste semester het vir my heelyd boeke, boeke, boeke gegaan, nou gaan ek baie uit en vriende kom kuier...” 7VW1

²⁸ Nie die respondent se regte naam nie.

Van die respondente wat privaat bly, was van mening dat daar nie voldoende georganiseerde geleenthede tydens die verwelkomingsweek gereël word om hulle sosiaal te laat inskakel nie.

“Ek dink van die varsity se kant af hulle kon meer, hulle kon meer moeite gemaak het onder ons (*verwys na dié student wat privaat bly*). Hulle sê vir ons, ons is hulle studente, ons is spesiaal vir hulle, maar wys dit uit vir ons, want die eerste paar weke was so *tough*, onthou, ons het gevoel ons is alleen, want ons ken niemand nie...sôre (sic) dat (daar) mense rondom ons is wat ons kan help verder...Okay, al die...eerstejaars (wat privaat bly) kom ook bymekaar, nê...Daai tyd toe't hulle ons in groepe gedeel, die Privaatwyk X en daai mense. Moetie (sic) net dit doen nie...jy (moet) weer terugkom en hou miskien 'n etetjie waar almal miskien 'n broodjie...en 'socialise'...Nee, en 'even' daai dag (*verwys na die eerste dag van die Verwelkomingsprogram*) was nie vir my lekker nie, want ek was soos 'n poppie alleen gesit, niemand praat met my nie, want ook baie kinders, wat ook hard was, baie kinders kom universiteit toe met vriende, ek het met niemand hiernatoe gekom nie, en dit was wat hard vir my was, ek het alleen gesit...en niemand het met my kom praat nie, en so.” 11VS2

6.5.5 Sosiale balans

Respondente was dit eens dat die uitdagings wat die nuutgevonde vryheid en die gepaardgaande sosiale lewe aan eerstejaars stel, een van die grootste redes vir akademiese mislukking is.

“Op skool was ek meer beperk gewees, dit was soos my ma was daar en dan het sy gesê 'nee, jy kom twaalfuur in', ek het geweet jy kan nie nou drink of rook of wat ookal nie, ek moet wil nog huistoe gaan, my ma is by die huis, en...en hier's dit net van 'nee, ma is nie hier nie'. Ek kan inkom hoe laat ek wil, ja...” 12VW2

“...you're free, your parents are not going to tell you come home this time, no one is gonna (sic) check up on you, you can come and go as you please, you know, you don't even have to stay at res, and the people's going crazy, and then, there's people can't handle all the freedom, and there's no parent figure, no-one telling you, you have to study now, and so then you have to tell your own backbone, type of thing.” 6VS1

“Kyk, jy kan sosiaal verkeer maar as dit lateraan so lekker word dat jy jou fokus ... Die ding is jy moet net jou fokus hou. Soos ek gesê het die ongebonde vryheid en die sosiale lewe, dit raak op die ou end 'n probleem ook. Die ding is, daar's ouens wat party en dan doen hulle nog altyd akademies

goed. Nou, dan's daar ouens wat saam met die ouens wil party wat akademies nog altyd goed doen, maar, en die ding is die, dit word later so lekker dat jy, verloor heeltemal fokus. Dit het gebeur dat ná die Juniemaand het daar van my vriende lelik gedruip.” 14MS2

“...because a lot of students drop out of university...Because they are overwhelmed by the freedom and start drinking, and whatever, and they're too deep in that little nest that they just can't come out of it, they just drop ...” 1MS1

“...baie van hulle het elke aand uitgegaan, en as jy Ingenieurswese doen, moet jy nie drink nie, jy weet, hulle het dit vir 'n grap gevat, hulle het nie hard genoeg gewerk nie, so, en hulle was dalk te bang vir die eksamen en toe gaan hulle maar liever voor die tyd huistoe.” 13VW2

Volgens die respondente is dit baie maklik om, veral aan die begin van die jaar, met alkohol te eksperimenteer en uiteindelik sosiaal te verval:

“It's so cheap, there's just, unimaginable, and there's always specials...I think it's a conspiracy, like student specials, hot-R2-cocktails, what is that? Of course its gonna (sic) bring the people 'in horde', so fish balls for like R20, and you get so wasted, it is so like there, and I don't know, I don't think they should make it expensive, that's bad, but I think people should have their own mind set of okay this is, I have to work tonight, I'll go out the weekend, because there's always people out, Monday, Tuesday, Wednesday, Friday, there's no weekend anymore, always going out...I mean Wednesdays, Wednesdays are big, everyone, everyone, always and there's never an excuse this is like, it needn't even be an occasion...Post-test relaxation...” 6VS1

“...daar by Dorp X (verwys na klein plattelandse dorp) is daar nie eintlik, daar's net een 'night club', daar's eintlik twee, maar die een is naaste aan ons, die ander ene is daar anderkant... Hierso is 'night clubs' sommer, jy gaan, jy kom by een, en dan gaan jy na die ander een, drie stappe...(Ek was) baie stil, verskriklik stil, en toe ek hier aankom toe's dit okay, want ek is nou vry om uit te gaan as ek so voel en toe gaan ek eerste keer uit en dit was lekker, en toe gaan ek 'n tweede keer...En ek, presies, ja, en dit het net nie end gekry nie.” 8ME2

Onsuksesvolle respondente verduidelik dat die sosiale lewe jou aan die begin van die jaar so kan intrek dat jy nie eers agterkom dat die akademie begin nie. Wanneer jy wel agterkom, is dit dikwels te laat:

“Aan die begin, van die jaar dan’s dit soos in verniet om in te gaan (by klubs), nê, en hulle het aangehou, en aan die begin van die jaar is daar ook nie so baie akademiese werk nie, veral met die oriënteringtydjie, jy’s vry en jy kan doen wat jy wil, en dan gaan doen jy wat jy wil,... Maar as die akademie begin, weet jy nie dit het begin nie...Jy doen nog steeds wat jy wil...” 10MW2

“...die sosiale lewe was ‘great’, daar kan ek bevestig, maar toe, toe die werk begin het, ons het so ’n paar dae afgevat en gesê dis orraait, ons gaan later begin met die werk en dit, dit het later begin ophoop en dis, dis wat die moeilike pad aan die begin nou was.” 8ME2

“Aan die begin dink ek was dit bietjie erg gewees, meer van ’n sosiale lewe as ’n akademiese lewe, maar later toe’t ek besef en dit was seker te laat, en maar nou die tweede semester gaan ek net, het ek net myself belowe en, en die maklike ding vir my is soos like al my vriendinne, okay die vriendinne met wie ons almal uitgegaan het, hulle almal het so besluit, so is nie soos ek nou gesê het, 'nee, ek gaan nie vanaand uit nie', dis net 'ons gaan nie vanaand uit nie', so...Ja almal het nou net besluit okay ons almal werk nie hard, so ek voel nie like ek, ek offer op of, hulle is nou almal uit en hier sit ek nou nie.” 12VW2

“...people don’t know when to stop, they’re always drinking and then, then they always wake up and realise, oh my gosh, and when its close to exam time, and then they cram everything in and they just have nervous breakdowns, because they see how much work they have to do and they don’t know anything and I think that’s what brings bad marks. Bad marks aren’t, its not a very nice thing to see, and its just negative and its degrading, and maybe they feel like ag I’m just gonna (sic) give up.” 6VS1

Naas alkohol, is daar ook dwelmmisbruik:

“Dwelms...Marijuana Dis amper soos in vryelik (sic) beskikbaar, en dit en dat, soos net... Gaan jy na ’n ‘party’ toe, en dan’s dit ‘hubly’, dan rook hulle in die ‘hubly’, maar jy dink dis gewone ‘hubly’, maar na ’n rukkie, dan voel jy...En jy’t nie eers ’n dop nie, dan voel dis...Ja, dan ‘hubble’ jy, hulle moet pasop vir ‘parties’, want van die ‘parties’ is nie ‘kosher’ nie, daar’s ‘drugs’ en goed, en tik...hier’s tik ook. Hier is tik, ek het al gesien...” 10MW2

6.5.6 Verblyf

Vir nuwelingeerstejaars, wat meestal vir die eerste keer die huis verlaat, kan die aanpassing by 'n nuwe tuiste baie moeilik wees. Die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep het in universiteitskoshuise gebly. Alhoewel daar uiteenlopende opinies was oor watter tipe verblyf, koshuis of privaat²⁹, die ideale verblyf is, lyk dit tog asof respondente wat privaat bly meer uitdagings moes trotseer. Vervolgens word die aanpassing en uitdagings by dié nuwe omgewings bespreek.

6.5.6.1 Koshuisverblyf

Vir sommige respondente was die grootste uitdaging van universiteitstudie die aanpassing by die koshuislewe:

“Ek, ek sou sê die moeilikste was om aan te pas by die koshuislewe, want ek was nog nooit in 'n koshuis gewees nie...ek het nog nooit in 'n koshuis gebly nie, nog nooit 'n kamermaat gehad nie, en so, dit was 'n bietjie moeilik om 'n kamer met iemand te deel wat ek nie ken nie, ja, en 'n badkamer (met) meer as twintig mense, dit is nogals 'n bietjie moeilik...” 13VW2

“Vir my was die grootste (aanpassing) was by die koshuis. Dit was, ek was soos in baie by die huis, nooit ver weggegaan van my ma af nie, so dit was vir my die grootste aanpassing... en die koshuislewe, ek het gedink ek sal nie aanpas nie, want ek is mos nou nie gewoond daaraan nie, maar ek het myself aangepas...” 17VW2

Respondente wat in 'n universiteitskoshuis bly, was egter eenstemmig dat verblyf in die koshuis help om die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik. Die koshuis bied 'n onmiddellike ondersteuningsnetwerk van senior studente wat raad en advies kan gee en 'n groep eerstejaars wat hulself almal in dieselfde bootjie bevind.

“...die koshuisaanpassing maak dit alles baie, baie makliker...toe ons die eerste dag fakulteit toe kom, dan gaan jy saam met 'n groep mense van die koshuis en jy weet presies waarheen om te gaan, waar om te gaan, en die koshuis dis baie ondersteunend. As ek by die huis was sou ek 'n bietjie meer onseker gewees het waarnatoe ek moet gaan, en waar's my klasse en ons raadgewers

²⁹ Studente wat privaat bly, bly in woonstelle of huise wat privaat besit word. Sommige privaatstudente bly ook by hulle ouerhuise.

(het) presies vir ons gewys waarnatoe om te gaan, en uhm ek dink dit, dit het die oorgang vir my nogal meer gemaklik gemaak...die koshuis is deel van die oriënteringsprogram en jy leer om die mense te ken...as een persoon saam met wie jy stap na dieselfde klas toe...net daai bietjie versekering en dit maak dit vir jou makliker om te weet jy het darem net iemand het om mee te gesels in die klas.” 4VE1

“...ek moet sê die ander ouer studente in die koshuis het ons baie gehelp om te sê maar jy moet Admin toe gaan om dit te doen, en soontoe gaan.” 17VW2

“Koshuis, definitief, jy ervaar die studentelewe net beter as jy in 'n koshuis is.” 5MW1

Die akademiese steun wat studente wat dieselfde studeer en in dieselfde koshuis bly aan mekaar kan bied, is ook van onskatbare waarde vir die akademiese aanpassing:

“As jy kan, gaan koshuis toe. Want, dit maak die oorgang vir jou tien keer makliker, jy't mense rondom jou wat jou kan help, tweedejaars wat my gehelp het met Aktuarieel, en onmiddellik, die kos, miskien nie die tradisies so erg nie, maar net om te weet daar's iemand wat jou kan help en daar is almal van julle, die hele huis gaan deur dieselfde probleme, gaan deur dieselfde moeilikheid van toetse, en ons almal neem mekaar in ag, ek dink dit is, wat ek sal sê wat 'n tip sal wees.” 4VE1

“... what helped me most was to speak to second years and third years, they've been through it, so I thought, okay fine, they know what to expect, and what not to expect, so I spoke to them, and they were like all encouraging. I am lucky that I live in Residence X, and I kind of see them all around me, and I get to speak to all of them and get to find out what, what's useless information, or are they trying just to scare me, or a new lecturer, but, but that helps, because then they like telling me 'focus on this portion of the work, because that's what's definitely going to come in' and I studied that, and something that they've all tell me, is 'go through past papers' and I wouldn't have done that if I was a (private student), I wouldn't even have been able to obtain past papers.” 2MW1

“Ja, ek maak elke dag nuwe vriende...hier's baie, baie ouens, ek bedoel ons is baie, ons is twintig ingenieurs daar by die koshuis, so dit help ons baie, ons kan mekaar baie help, as die een vashaak gaan vra jy vir...” 5MW1

Selfs een van die respondente wat privaat bly, het aangedui dat sy spyt is dat sy nie in die koshuis gaan bly het nie:

“Ek wou nie in die koshuis wees nie, en die ergste van alles is, my beurs dek dit...ek het gevoel ek wil by die huis wees, maar nou's ek so spyt...Ek het nou aansoek gedoen vir die koshuis volgende jaar...Want dis baie uitputtend (*verwys na die reis*), en dis net soveel makliker as jy in 'n koshuis met mense wat hier is, veral as jy studeer, jy kan 'n groepie vorm, en soos as ons mentorklas het, dan moet jy na die tyd bly, laat ure, en so.” 7VW1

Daar was egter respondente wat die tradisies en gebruike in die universiteitkoshuis bevraagteken het en dit negatief ervaar het:

“...but you know, Residence X guys have this, they have lots of tradition, it's like for the first couple of months, every Monday we would have our Residence X ties and our baadjies and everything, we would be sitting in class, sweating ourselves into a stupor, but we do that every single week, and we didn't know why we were doing it, but it gave us identity, and that's what were lacking at first...especially when you're new here, we all...tried to latch onto identity, and at first we didn't have that, so I think, think that might have helped, but afterwards, it really, really...” 2MW1

“Okay, toe ek eerste hier aangekom het, toe kom ek in die koshuis in, toe ja, daai aand toe kom ek, toe gaan ek, toe neem hulle my, toe loop ek oor die quad en alles, hulle het my sakke gedra, hulle was so vriendelik en dit en dat, en dink ek ja, hier's jou kamer, en jy kan maak wat jy wil in hom en dit en dat. Ek dink, o okay, my kamermaat en alles...toe chaf hulle my 'ja, dis lekker, jou eie en alles'. En die volgende dag toe kom maak hulle my wakker, sesuur of vyfuur in die oggend, jy moet kom 'shower'...hulle gee ons vyf minute om te 'shower', die HKs, hulle was baie militaristies. Djong (sic), is dit nou die universiteit of het ek op 'n verkeerde plek aangekom? Maar toe sê hulle nou 'ja, ons moet nou opstaan, vyf minute, staan op, ons moet daar buite op die 'quad' gaan staan en dit en dat, en ja'...Ek het my nie eers 'geshower' nie, want daar is te veel mense in 'n seksie gaan ek maar netso in my 'trunkie' in my slaapklere, en sê hulle ja, ons gaan nou jog dit en dat, hier op in die berge, neem my daar op, en ek bly net dink, wat gaan nou aan, wat het nou gebeur, hulle almal noem my 'Eerstejaar', en ek sê vir hulle my naam, en hulle sê vir my 'wat?' hulle 'Eerstejaar!', 'Eerstejaar!', 'Eerstejaar!' en dit was so nors.” 10MW2

Enkele respondente in die onderhoudsgroep het glad nie by die koshuislewe aangepas nie. Een respondente het selfs na die eerste kwartaal terug huis toe getrek. Sy wou na die eerste kwartaal opskop, maar nadat sy teruggetrek het huis toe, het haar punte ook beduidend verbeter:

"I felt so out all the time. I didn't feel part of it, and they tried to make you feel part of it, when they try and do that, you kind of like retaliate, you don't wanna (sic) do it, you know what I mean, like you have to be involved in things. If, if I was to tell anybody about going to a res next year, is you have to get involved, and there are people who can do that, and I'm just like not into going to 'huisdans', or 'sokkies' or playing sport or any of those things...do you know, at, at res everything is different, and Fridays used to be my favourite days, because I used to get, go home, and that was bad, because I used to go home every weekend, and I know what the rule was, she told me 'Felicity³⁰, you must stop wanting to go home all the time, go home every weekend. Stay away a weekend'. I tried that, I was sick out of my mind, I couldn't take it, it was too long staying a weekend away, it was too long, and so I moved back home to get, get some normality back. And now I have my own bed back, this is where I study, so that's where, that's where my marks actually improved...June, I think my marks improved from April to June my marks improved, because I was, you know, I was in a comfort zone that I was able to study, and stuff like that." 9VS2

Vir nog 'n respondente was die koshuiservaring so negatief dat dit ook sy studies negatief beïnvloed het. Die respondent kon eenvoudig nie aanpas by die gebruike en tradisies van die koshuis nie.

"...want elke aand het ek so daar gesit (in die rekenaarsentrum) tot vieruur toe, en ek was in elk geval nooit in die koshuis nie, want ek het net gedink haai, ek wil nie daarnatoe gaan nie, daai army mense, netnou sê hulle weer ek moet hardloop daar, of, ja 'Eerstejaar!', 'Eerstejaar!', 'Eerstejaar! Hei, kom dit en dat' en ek moes hulle gegroet, ek was geforseer om die mense te groet wat ek nie eers wil groet nie, en ja, en so om die 'quad'...Daar's mos die quad, dan moet jy so om die ding loop, ons moes vir 'n hele jaar moes ons so om, ons kon nie in die 'quad' loop nie, ons moes so om die 'quad' geloop het..." 10MW2

Aan die anderkant, was dieselfde tradisies en gebruike vir een van sy vriende heeltemal aanvaarbaar en selfs sinvol:

"Met hierdie oriëntering, ook nou, nou, nou't hulle jou soos in stief handel en jy't nou nie dit 'gelike' nie, en jy gaan maar aan met die hele proses, ek meen hulle doen dit nie net aan ons kleurlinge nie, hulle doen dit aan die ander, ander mense ook, so, toe, toe aanvaar ek dit daarom...ek het gevoel dis

³⁰ Nie die respondent se regte naam nie.

die manier hoe eerstejaars behoort hanteer te word, dat hulle kan respek het vir hulle seniors, dis nou maar net, dis my siening van die begin af...dit was vir my lekker.” 8ME2

'n Verdere uitdaging wat verblyf in 'n universiteitskoshuis stel, is die sosiale en ander nie-akademiese aktiwiteite. Dit is dikwels moeilik om in die koshuis te studeer.

“Een ding van saans wanneer die manne so (kuier) was, was iets wat ek glad nie 'like' nie, want ek is geneig om in my kamer self te studeer, ek hou nie van die SS³¹ of van die bib self nie, maar dit het my in die onlangse tyd my geforseer om soontoe te gaan, maar ek was altyd lief daarvoor om in my kamer te swot, ek sal dit nou nog doen ook, en dan die anderste geraas, is iets wat jy jou baie steur, en dit help regtig nie baie nie.” 8ME2

“Nee, ek dink nie ek gaan daar aanbly nie, want dis, is nog te veel vergaderings, en goed... Ek hou van my 'alone time', ek het geen 'alone time' daar nie, ek dis, elke dag 'surrounded' by a klomp mense, as ek gaan eet is daar 'n klomp mense, klasse is 'n klomp mense, in my kamer, kom daar altyd mense, kom hulle op my kamermaat se rekenaar speel.” 10MW2

Alhoewel die meerderheid respondente in die koshuise goed aangepas het en van mening was dat dit is meer voordelig om in die koshuis te bly as om privaat te bly, was die aanpassing op kulturele vlak, veral vir dié respondente wat van voorheen benadeelde skole afkomstig is en vir wie dit meestal die eerste keer is wat hulle met wit studente op so 'n vlak saamleef, 'n groot aanpassing. Hierdie aanpassing word in paragraaf 6.6 bespreek.

6.5.6.2 Privaatverblyf

Naas die uitdagings ten opsigte van sosiale integrasie wat studente wat privaat bly soms ervaar (vergelyk 6.5.4), was vervoer en afstand na en van die kampus by verre die grootste uitdaging vir hierdie respondente:

“Maar Woonbuurt X is nou nie soos Woonbuurt X wat jy kan stap nie, ek moet nou in- en uitry elke dag, taxi ry en dan, die dorp se taxis ry net tot sewe uur toe, ek kan net tot sewe uur toe met die dorp

³¹ SS verwys na die studiesentrum wat 24 uur oop is en waar studente kan studeer.

se taxis ry en as ek die taxi mis dan moet ek wag vir die eerste 'shuttle'³², nege uur en dis 'n bietjie duur." 15VE2

"Dit is baie ver om af te kom elke oggend, jy moet baie vroeg opstaan, die pad...dit maak my nou net lui om te dink daaraan, maar ver om te loop kampus toe, en die middae, jy kan nie laat in die studentesentrum bly nie, want jy moet nou gaan eet, vyf voor... dan moet jy weer afkom...Dan veral die weer, dit pla jou, dit is ongelooflik op 'n stadium." 16MW2

Die reis na en van die kampus neem ook baie tyd in beslag en maak die dag nog langer vir privaatstudente:

"Die 'shuttle' waarmee ek saans ry, kyk ek bly in Woonbuurt X, maar ek weet die koshuisstudente word ook afgelaai, so as hulle van die SS (*verwys na Studiesentrum*) af kom, die wat miskien by Koshuis X of Koshuis Y bly, dan gaan laai ons vir hulle af. Ek meen ek kom ook saam, en dit gaan nie oor of jy eerste daar gewees het en of jy tweede daar gewees het nie, is nou hulle roetine, ek word elke aand laaste afgelaai. As ek die negeuur shuttle vat dan kom ek voor tien eerste by die huis...Ek mors baie tyd...en as ek nou saans die taxi gemis het, dan moet ek tog nog geld uithaal om vir my kos...Ja, ek kan mos nie sonder kos bly... en nou, as ek by die huis nou wil verder, nou gaan eet ek, en dan, ek lus dan net nie meer om weer verder te gaan met my werk nie." 15VE2

Die uitdagings om van die publieke vervoerstelsel gebruik te maak, kan ook klasbywoning negatief beïnvloed:

"Somtyds is dit moeilik, want ek, omdat ek die taxi ry, soos die agtuurklas, ek moet dan nou vroeër opstaan...die taxi vat lank om hier uit te kom, omdat hy by al die draaie omgaan en sulke goed... As ek twintig oor sewe in die taxi is, dan hopelik kom ek tien voor sewe in die dorp, dan kan ek gou vinnig klas toe stap, maar somtyds...kom ek daar waar, weet jy waar Jet is, daai (sic) gedeelte sal ek mos nou afklim, maar somtyds (is) die taxis vol en dan kan hulle nie nog nie...(en) somtyds vat die taxi net lank om te kom en daai laat ek die agtuurklas..." 15VE2

Wanneer jy ver van die kampus bly, is dit ook moeilik om van die kampusfasiliteite, byvoorbeeld die rekenaarsentrum, gebruik te maak:

³² Hier verwys die student na vervoer wat die Universiteit na-ure vanaf 21:00 reël.

“...ek meen soos, ek weet as ek die geld gehad het vir my eie ‘computer’ dan kon dit makliker vir my gewees het om my werk, soos ek wat nou nie op die kampus bly nie, kon ek dit daar ...maar nou moet ek elke keer spesiaal kampus toe kom om dit te kom doen.” 15VE2

Dis is ook soms moeilik om geskikte privaatverblyf te vind. Een respondent moes dringend ander verblyf kry:

“My eerste verblyf ...Dit was nie eers lekker nie, okay...Nee, toe ek daar aangekom het, by die antie gekom het, het sy my belowe ek sal ’n eie kamer hê. Toe ek daar gekom het, moes ek deel saam met iemand, wat, maar die nonsens was daarvan, daar was nie nog ’n bed in die kamer nie....Ek moes op ’n matras geslaap het, het sy mos die volgende dag ’n bed gekoop, dit moes sy gekoop het, en wat ook nie lekker daar was nie, ek, ek moes my eie kos gemaak het, maar ek, ek het R800 betaal...my kos gemaak het, ek kon haar toilet gebruik het, alles wat daar was kon ek gebruik het van haar, maar wat lelik was van haar was dat, uhm haar persoonlikheid was ook nie lekker nie. Sy is ’n ‘straight forward’, baie uitgelade (sic) ou antietjie, wat ek niks van gehou het nie en ek het vir haar...ons, ons het, ons het ’n uitval gehad, want ek het vir haar gesê uhm, ek hou nie van die manier, haar huis bly vuil, en sy verwag ek as ’n student moet haar huis skoonmaak. En ek is baie ‘straight forward’. En ek sê vir haar, ‘maar ek betaal agt honderd rand ’n maand, wat nog te veel is ok hiervoor, ek weier om haar huis skoon te maak’. Ek sê vir haar ek het ’n asmabors, my asmabors het reeds daar begin, want ek het in ’n kamer gebly waar die mure al klaar oud is, en die mure begin afloop, ek, my, my bors beginne (sic) my te henner (sic), en ek begin so asma te kry, en ek het haar mooi gevra om net my kamer skoon te maak, want die stof, dit pak my, dit pak op my bors en so. Sy het geweier, daar uitgeskel, half my uitgeskel. Okay en toe’t sy my uit die huis uitgesmyt, my broer maar net gebel, en ons het haar maar net gedreig met ’n prokureur.” 11VS2

Die ongerief met die verblyf, het veroorsaak dat die respondent nie predikaat vir een vak behaal het nie:

“Predikaat, okay, dit was die tyd nê, wanner (sic) ek, toe ek van verblyf na verblyf moes getrek het...daar was nie tyd om te swot en so nie, so, en ek was ook baie gestres, want... omdat daai verblyf my so, so baie aangeraak het...” 11VS2

Vir die respondent wat uit die koshuis teruggetrek het na haar ouerhuis toe, hou die huis, in teenstelling met die koshuis, net voordele in:

“O, now at home there is always cooked food, every day, I've got my own bed and I have the TV within my room, which is very important because when I wanna (sic) chill, you know like I wanna watch what I wanna watch, you have to watch what everybody else watches, so that also got irritating. Now in a normal situation you have to adapt and some can adapt, and others are just like me. Guess I've been spoiled at home, you know, I don't wanna adapt. Everybody else, you know, some of us like to watch TV, others like to go out. So, its different...” 9VS2

6.6 KULTURELE AANPASSING

Aan 'n universiteit waar meer as 70% van die voorgraadse studente wit is, is dit dikwels moeilik vir bruin, swart of Indiër studente om die kulturele uitdagings in die oorgangsfase te hanteer. Vir een van die bruin respondente was die grootste aanpassing:

“... om tussen al die blankes te kom. Okay, okay ek het geweet, universiteit is 'n wit persoon en so aan...” 11VS2

Die uitdaging lê daarin om by 'n nuwe omgewing met 'n oorwegend “wit kultuur” aan te pas. So, byvoorbeeld, maak die kuierplekke in die dorp oorwegend vir wit studente en hulle smaak voorsiening:

“Man, as mense night klubs uitgaan, en jy hoor die musiek wat die mense speel, dan begin jy te wonder, hoort ek hier by hierdie musiek? Ja, maar jy raak later gewoon daaraan, dis nice, en hulle speel darem so nou en dan 'n musiekie (sic) wat jy like, en so...” 8ME2

“I went to Tollies³³, oh my word, my word, my word! That was like a new experience. Like come and watch history!...Black people at Tollies: let's take a picture, I printed it out, I laminated it, me and my girl friends, put it on my wall. Ja, a day to remember.” 6VS1

Die kampus verskil ook heelwat van die onveilige en laer sosio-ekonomiese omgewings waarvandaan sommige respondente afkomstig is:

³³Tollies is 'n kuierplek met 'n sterk wit kultuur.

“Ja, dis eintlik, ek voel snaaks, want ek het baie rowwer groot geraak, en dit voel snaaks om na vier nog hier rond te loop. Daar by ons is dit soos in jy gaan geroof word, of iets, en jou selfoon, jy, jy kan nie na donker met jou selfoon rondloop nie...Hierso is dit soos in veilig...” 10MW2

Die respondent vertel egter hoe hy en sy vriend met agterdog deur die sekuriteitspersoneel van die Universiteit bejeën is:

“...die polisie, sê nou maar, soos ek en my vriend, wat nou saam met my in die seksie is, ou Jack³⁴, ons is nou partykeer in die aande, dan stap jy en dan kyk hulle jou so...Maar een aand toe staan hulle stil, toe staar ons hulle so aan, en toe ry hulle aan, maar hulle hou ons dop, maar toe lag ons hulle uit en toe loop ons aan. Nee, dis maar...nee dis baie suspicious...Want van die bruin mense doen dit ook, en dan seker so ja wat, hulle dink daar niks van nie om 'n kar by te kom, venster uit te gooi.” 10MW2

Vir die twee swart³⁵ respondente was Stellenbosch Universiteit nie 'n eerste keuse nie en was hulle huiwerig om hier te kom studeer as gevolg van die bevolkingsamestelling. Beide was van mening dat hulle by 'n ander Suid-Afrikaanse universiteit beter sou inskakel, maar hulle het besluit om aan die US te studeer op grond van sportgeleenthede en beursaanbiedinge:

“All over the world it (race) wouldn't matter, but, in South Africa unfortunately it is a, it is an issue. I mean, I would've gone to UCT³⁶, rather to be honest, but because of my gymnastic based in Stellenbosch, I'd have to go to Stellenbosch University...you also get a lot of people from my own country (*Botswana*) in UCT...over here, I wonder, here might be two...all our people (*verwys na African black*) go to UCT, they don't come to Stellenbosch. I will fit in much more in the UCT environment than the Stellenbosch environment.” 1MS1

“I think I was a bit, uhm hesitant to come, at first...Ja, I was going to go to Tukkies³⁷ and everything, and I think the whole thing like...like little percentage of black people...it also gets to you...But you're often looking for African people, just to have that Cape Town feeling and go home and just chill with our people. Because sometimes you just get tired of speaking English all the time...” 6VS1

³⁴ Nie respondent se regte naam nie.

³⁵ Verwys hier na swart Afrikane.

³⁶ University of Cape Town

³⁷ Universiteit van Pretoria

Ook in die koshuise waar die meerderheid studente wit is, is daar sekere praktyke wat vir swart³⁸ studente moeilik is om by aan te pas. Die doel van die aktiwiteite is om studente op 'n sosiale vlak beter te leer ken en 'n gevoel van kameraderie te bewerkstellig, maar die aktiwiteite is dikwels nie kultuurvriendelik nie en neem ook nie die minderheidsgroepe³⁹ se behoeftes in ag nie:

“...everyone in Residence X believes that Residence X is the best res on campus, and I can see why they think that, but I don't believe it, like...Ja, I don't share the whole ethos...they have these activities...like 'inblynaweek', I never stayed on campus one week, that's the longest I've stayed on campus is one weekend, and 'inblynaweek' where you stay in, the whole weekend and you do everything together with a whole bunch of guys the whole weekend, I can't do that...it's more cultural, I mean, the activities that they would do there, would be like 'tou-trek', really! I, I've never done 'tou-trek', never in my life, down-downs, I wouldn't participate in down-downs, uhm what else did they do?...Okay, all my coloured friends we would, we would refrain from that, or wait for them to do something better...I mean we have, we have 'interseksie'-sport, and one of the biggest sports in South Africa is obviously soccer, we don't have that, I mean. Only rugby? Ja, touch rugby...” 2MW1

“...we don't know anything about 'sokkies', and the only way you're gonna (sic) fit in is if you go to all the social events that they have...Its, you don't know all the cultures, and you know it's a white thing also...I think that, that determines your social status in life...yes it does, because you have to go to the huisdans. I didn't go to the huisdans, I didn't go to the eerstejaarsdans, because...that's money that your family has to give out, and they don't seem to realise that...I mean they tell us at the start of the year there's going to be a huisdans, but I mean...you have to buy ball gowns, and so just to dance, its like matriekafskeid three, four times in the year, and there is no way that I'm gonna (sic) put my family through that, because it's a lot of 'uitgawes', they don't seem to...you see it's just, it's easier for them to do that and those are the things on the social side, so you fail, you can't afford to go, and you don't go, that means that you're not gonna (sic) fit in, and then they, it comes back down to you, not fitting in, and you have to belong on your own.” 9VS2

“Maar die eerstejaarsdans...ek moet, sê die musiek was nie na ons smaak nie. Soos in hulle, soos in hulle het een 'song' gespeel wat ons van hou en ons het aanmekaar gestamp en gesê ons is verveeld en hulle sokkie die hele tyd en ons ken nie sokkie nie, maar 'n paar van my vriendinne het soos in 'n outjie gegryp en dan saam met hom gedans, een van die wit ouens gegryp, saam, soos vir hulle gesê 'ons soek nie wyn nie', heerlijkheid, nee, rêrigwaar (sic)! En daar was soos in net rooiwyn

³⁸ Hier word generies na swart Afrikane, bruin en Indiërstudente verwys.

³⁹ Verwys na die swart studente in die koshuise wat 'n minderheidsgroep vorm.

op die tafel, niks sap of iets water nie, dit was soos in uuhhh, verstik aan die ... Ja, dit was net ek dink hulle kan dalk bietjie sappies... maar dit was, lekker.” 17VW2

6.6.1 Skoolagtergrond

Daar is egter 'n duidelik verskil tussen respondente uit voorheen benadeelde skole en uit meer bevoorregte Model C-skole ten opsigte van die aanpassing by 'n oorwegend wit kampus. Respondente uit Model C-skole het die geleentheid gehad om met klasmaats oor die kultuurgrense heen op akademiese en sosiale vlak te verkeer. Vir hierdie respondente was die aanpassing nie werklik 'n uitdaging nie:

“Wel, ek het van laerskool af, was ek by Laerskool Y, en al my vriende was, meeste van hulle was wit gewees, so...Ek dink, ek dink dis, dit is vir hulle (*verwys na studente van voorheen benadeelde skole*) iets anders, want hulle het nie elke dag met verskillende kulture te doen nie, hulle het met hulle kultuur te doen en dis hoe dinge gedoen word, so ek dink dis definitief 'n aanpassing wat gemaak moet word. En baie mense gaan nie daarvan hou om, om aan te pas nie, want hulle is, jy weet jou idees is klaar gevorm, jou houding is klaar gevorm, uhm so baie mense gaan 'n probleem hê, dink ek daarmee...Ek het nog nooit negatiwiteit ervaar deur enige persoon nie, en ek is al kleurling in my klas ook...ek is vriende met almal, maar my meer spesifieke vriendegroep is daar wit en swart en Engels en bruin mense, almal, hulle is net vriende. Daar is nie 'n probleem nie. Die meisies is Engels en die anders is Afrikaans en ander is wit en ek moet dit sê, dit is vir my 'amazing', want almal kom net oor die weg...” 4VE1

“...Nooo, I'm so used to it, agh, like my whole life was surrounded by white people...And the school of ours⁴⁰, like, but I don't care, in Cape Town it's different, I was at a private school, but there's a whole lot of black kids there, so in high school, whe're used to be like a few, but it's fine, man.” 6VS1

“...ek het geen probleem, ek het geen probleem met velkleur of jou 'religion', niks van dit nie, almal is maar net dieselfde...Ek dink dis seker die manier hoe ek grootgemaak was, en ek was by Hoërskool Y, so en dis ook meerderheid wit kinders, so, dis nie nou vir my soos iets nuut nie. Vir ander mense kan dit nogals wees...Ek dink ek het baie makliker aangepas, die hele studentelewe, vir ander kinders (*verwys na studente van voorheen benadeelde skole*), dis moeilik om te meng met die ander mense en om die dosente te gaan en te vra, dis altyd so eenkant...” 7VW1

⁴⁰ Hierdie swart respondent is afkomstig van 'n Afrikaanse skool in die platteland

"Yes, it was a huge advantage, because I mean the university is mainly Afrikaans, and School Y was an Afrikaans school, and I kind of adapted to Afrikaans people and their way of thinking and whatever, while the School Y (*verwys na voorheen benadeelde*) people had no idea, I mean this huge cultural difference, and I'd been prepared for that cultural difference, quite, I've accepted it...I mean, like, you do get a lot of, uhm, how can I put it, like those who come from those disadvantaged schools, just in their own corner basically, you know, like eating kos in the Neelsie, rather than studying, or what ever, I don't know, just playing around basically, so they have got a different mentality, completely. It's, it is rather unfortunate for them." 1MS1

Respondente afkomstig vanuit voorheen benadeelde skole het meestal op skool geen kontak met hulle wit portuurgroep gehad nie en vir hierdie groep studente was dit 'n groot aanpassing.

"...ek is eerlik, want toe ek op Stellenbosch kom, okay, ek was excited, want ek wil 'n wit tjommie hê, ek het nog nooit, ek is eerlik het nog nooit eers met 'n witmens gepraat nie, ek het, ek bly hoeveel jaar in Dorp X, ek het nog nooit met 'n witmens gepraat nie, die eerste keer wat ek met 'n witmens gepraat het, was toe ons skool moes uitgegaan het na Hoërskool Y (*die plaaslike wit skool in die dorp*) toe was die eerste keer wat ek met 'n witmens gepraat het, en ek kon, want even, ek weet hulle het seker baie snaaks van my gedink, want as hulle met my praat, dan praat ek nie, want ek is so geskok dat hulle met my praat, ek weet nie wat om, hoe moet ek, moet ek hoog woorde gebruik, hoe moet ek nou, ek teenoor hulle, maar rêrig (sic) hulle is 'nice', ek het lief geword, want ek het wit tjommies...ek het lief geword vir hulle...." 11VS2

"Ek ken nie eers baie witmense, nie eers met witmense gepraat toe ek op skool was nie...ja!" 10MW2

"...maybe in the way you interact with other people, you know, because...it's a different atmosphere here...because we (*verwys na bruin studente*) are a selected few...and the white people are the majority, so you, you've never interacted with them, so I guess that will be something...if they let you interact with white schools as well, and I am not talking on the sports fields, but academically speaking, interact with maybe programmes where we all do science subjects, you know, something like that, so that you interact with people of other races, because the Coloured community is very tight, you know and closed up, they, they don't like expanding... exposing yourself to other people, so when you get here and you have to interact with the other people you are like 'no, I don't want to, here's my kind of things, done', and 'I don't wanna have white friends, I'm not used to that, done.'" 9VS2

“...maar die ding is die, jy kom nou soos, jy, jy weet mos ek was op 'n bruin skool gewees, nou's ek ewe skielik weer saam met wit mense...wit studente, so daar moet nou 'n aanpassing, en ek bly saam met 'n wit ou in die kamer.” 14MS2

“...soos my vriende wat in die koshuise is, het die Kleurlinge, die eerstejaars, hulle het wit kamermaats. Maar nou die een hy sê dit sal snaaks wees as 'n derdejaar van die koshuis, en hy's eerstejaar, as 'n derdejaar nog vir hom in die straat kry en nie vir hom ken nie, maar hy is veronderstel (om) sy senior te ken, maar sy eie kamermaat ken hom nie as hy in die strate loop nie. Hulle loop verby mekaar en dan weet hy net nie en daai is nogals vir my snaaks...Maar hulle ken mekaar en hulle praat met mekaar in die kamer, daai storie... Ek verstaan nie, maar sommige witmense sê maar almal lyk dieselfde, is amper iets soos daai.” 15VE2

“...want die eerstejaars was, die meerderheid is mos wit, en ek het my baie verkyk aan hulle...Die manier hoe hulle praat, want as ek, ek voel partykeers (sic) as ek saam met hulle praat, dan praat ek anders as wat ek by my ander vriende praat...” 17VW2

“Ja, baie ('n groot aanpassing), want soos ek nou gesê het ek is baie tussen die seuns en al die meisies, en as dit erg gaan en so, 'oh my word' en sulke goed, ek was soos in okay, sal julle nou ophou, maar 'n mens raak gewoon daaraan, soos ek meen as ek huistoe gaan dan sal my pa-hulle so nou en dan sê vir my 'maar, jy praat noual so'. Dan sê ek 'maar ek is baie tussen hulle en ek hoor nou ook die woordjies wat hulle so gebruik' en dan sal dit so on... nou nie dat ek dit wil gebruik nie, maar nou net so gebruik, dan kyk my suster my so en 'wat gaan aan met jou?' en dan sê ek 'okay, sorry'.” 12VW2

Van die respondente was van mening dat suksesvolle aanpassing vereis dat jy jouself moet kan wees en moet kan uitreik en vriende maak oor die kleurgrens heen:

“Ek moet nou die aanpassing...jy moet nou daai (sic) grens haal, grens oorsteek om vriende saam met dié ouens te maak, nou so dis nou die hele proses...Sien, iets waaraan ek nie gewoon is nie, en nou, so dit was nogal 'n 'challenge'. Aan die begin het dit so hak-hak gegaan, so ek meen so mekaar, voel-voel en so aan...Dis, dis nie eintlik, kyk die ding is soos, aan die begin was dit amper so, ons was so voel-voel, jy weet nie regtig, en hy weet ook nie regtig wat moet hy, wat kan hy sê of wat...sien, hy weet nou nie gaan...as ek dit sê gaan ek offended wees, en as ek dit sê gaan hy 'offended' wees. Jy weet daai tipe haakplekke, so dit... Maar daarvan het dit aangegaan en nou's ons

heeltemal... goeie vriende... Omdat kyk, hy sal, hy, die ou saam met wie ek bly, hy's, hy's 'n baie godsdienstige ou, persoon, ek en hy... dis een ding wat ons in gemeen het, en ek en hy het 'n stadium bereik waar ons lekker met mekaar gesels, en...oop gesels ja. So ons, as daar, as daar iets is wat haak, dan sê ons vir mekaar maar dis so en dis so, ek wil dit so hê en so... ek sien nie meer jou kleur raak of so nie... die kleurkwessie is nou nie meer belangrik nie." 14MS2

"You have to make new friends, seriously, and obviously you'll have to get used to other races. There are white people here, and if you went to UWC there're gonna (sic) be other people there..." 9VS2

"I've made myself culturally at home, I kind of enforced my ways on other people, I've joined societies that I feel hold my views, and I'm participating in lots of other things..." 2MW1

6.7 FINANSIËLE OMSTANDIGHEDE

Voornemende studente is dikwels op skool oningelig oor die kriteria en moontlikhede van finansiële steun aan 'n universiteit:

..."leerders (*verwys na leerders van die voorheen benadeelde skool waarvandaan die respondent afkomstig is*) is onder die indruk geld is 'n probleem en dat jy net in sekere rigtings moet gaan studeer. Ek meen ek sal eerstens vir hulle sê daar is geleenthede, daar is finansiële hulp in die eerste plek, maar jy moet eers presteer, jy moet ten minste presteer." 14MS2

Die uitdagings wat finansies stel, kan baie druk op studente, veral in die oorgangsfase, plaas:

"Finansies speel nogal 'n groot rol. Op die oomblik is ek 'n bietjie gebrek, maar ek sal maar kyk wat daar aangaan, maar finansies speel 'n groot rol in, ek bedoel alles kos geld... Dit, dit is nogal 'n ekstra las, hoe sal ek sê? Ja, las bo al jou.... my ma is bekommerd, my pa, hy't vertrou in my, so ek, hy weet ek sal dit op een of ander manier kan iets aan doen." 5MW1

"Nee, ek stres so baie, ek weet nie, dink net waardeur hulle (*verwys na ouers*) moet gaan en so aan." 17VW2

"...it actually worries me though, I know that course is hectic and stuff, my fees come up to about thirty thousand, bursary comes like...twenty odd thousand...Thereabouts, so there's still a part that needs to be payed. So, I'm thinking what if my parents don't pay, and I worry about this all the time. I, I would spend more time worrying about that, than studying, like, that's also a problem yes." 2MW1

"Wel dis net, daar is 'n bietjie druk, van, jy weet, ek, ek het 'n beurs en moet ten minste my jaar, of my beurs gaan verval as ek nie my jaar deurkom nie." 5MW1

Alhoewel die respondente beurse ontvang het, was die beurse soms nie voldoende om al hulle studie-uitgawes te dek nie.

"I wish it (*verwys na die beurs*) was more, because it sounds like so much, and especially last year, when I've got it, I said 'Ohhh, twenty-five thousand', I mean, there's a lot of extra costs. I mean its not just tuition, and the rest...you have computer stuff, you know, printing credits, a lot of books were expensive..." 4VE1

Dit gaan ook soms swaar met die familie tuis:

"Ja, want ek meen my ma en my eie pa is nie saam nie, en my pa, hoe kan ek nou sê, wat is die Afrikaanse woord, dis soos in 'supportgeld'...Ja, maar dis baie min, want, ek is nou wel die oudste, maar daar is nog ander drie van ons, en nou sy 'pay' word 'gesplit', en ek kry die meeste, en die meeste is R250 My ma werk nie..." 15VE2

Sommige respondente kry bykans geen sakgeld nie:

"...en as jy (sakgeld) kry, dan moet jy dankbaar wees...Maar partykeer is dit soos, dit is, as ek geld kry, dan koop ek nou, mos nou chips en so, nie expensive soos koffie en al daai goed, dis chips en rolls, en dan eet ons maar net so wannier (*sic*), maar in die middag, etenstye is so ver van mekaar af, jy moet in die middel eet, want jy loop op en af, jy raak honger...veral in die aand, sê nou maar jy eet sesuur, en dan moet jy nou leer, hoeveel vakke moet jy nou leer van sê seweur af, tot twaalf uur, en hoe veel jy daai, jy gaan honger raak dink ek, partykeers (*sic*) leer jy tot elfuur toe, want jy raak te honger, maak suikerwater of iets aan, leen by iemand suiker, en dan maak jy suikerwater..." 10MW2

Van die respondente het ook verkies om privaat of tuis te bly, aangesien die koshuis te veel ekstra uitgawes is:

“...especially being in a res, it's much, much more expensive, like I think we save a lot of money me not being in the res... eating at home, and so, not having so much stuff which you have to buy, and you know, 'huistops', and 'huisdans', 'huis dit en ander' ...” 9VS2

“Dit is eintlik 'n bietjie moeiliker as wat ek in die koshuis bly, want dis nou maar net, ek het mos nie 'n beurs nie, 'n beurslening is net genoeg vir my studies, en, en my ouers betaal self nou my losiesgeld en dis hoekom ek so bly.” 15VE2

Dit is belangrik om sosiaal in te skakel, maar dit kan geld kos. Sommige respondente kan dit nie bekostig om deel te neem aan sosiale aktiwiteite, soos huisdansen of om uit te gaan nie en dit plaas hulle soms in 'n ongemaklike posisie:

“En toe't ons nou besluit ons almal gaan nie, en toe kom praat sy (verwys na *huiskomiteelid*) nou met ons, en dit gaan stief lyk as nie een van die kleurlinge nou gaan nie, as niemand ons gaan verteenwoordig nie, en als nie, jy weet. En toe sê sy ons maar ons het nie regtig geld nie, en toe op die end sê sy hulle sal die geld gee en dan sal hulle vir ons betaal en dan sal ons nou gaan. Want hulle 'nag' nou hulle het 'n klomp geld wat hulle nie weet wat om mee te maak nie, en toe's ons nou like, okay, wie sal nou nee sê as ons nou daai die geval is, want die hele ding is ons het nie geld nie, en hier offer sy nou om te betaal, so 'ja, ons sal gaan!'” 12VW2

“...soos in gevalle waar jy nou 'n vriend het wat, wat gereeld uitgaan, en... kyk ek het vriende, hulle gaan nie so baie uit nie, dis meer in die 'hostels', maar somtyds gaan hulle uit, maar in die geval waar ouens vriende het wat baie uitgaan, en uitgaan gaan mos gepaard met gelduitgee, en dan, ek weet dit sal baie keer ouens wat nou nie soveel geld het om uit te gee nie, dit sal hulle nogal sosiaal strem.” 14MS2

Van die respondente was van mening dat die tekort aan finansiële ondersteuning of die druk wat sommige studente finansiëel ervaar, aanleiding kan gee tot akademiese mislukking:

“Geld!...Want hulle sê as jy twee-derdes of wat, ek weet nou nie...maar as jy twee-derdes nie slaag nie, dan kry jy nou nie jou beurs nie. Nou meeste van die mense as hulle nie predikaat maak nie, van hulle

vakke maak nie, dan los hulle nou. Hulle sê hoe kan jy aangaan as jy as jy dit nie maak in drie van die vakke, dan dink jy 'los maar, want ek gaan klaar nie (geld kry nie)...So as jy nou geld gehad het, dan kon jy nou miskien volgende jaar aangaan as jou ouers ryk was...by ons is dit nie die geval nie..."10MW2

"Ja, want as jy, as jy sukkel finansieel, dan kan dit jou so negatief laat voel, en jy voel jy gaan alles los en jy vat so baie geld, en jy sukkel om uit te kom en deur te kom ." 7VW1

Om te werk om 'n ekstra inkomste te verdien, is ook nie altyd so maklik in die eerste jaar nie:

"I was looking for a job, cause like my mom gives, ja, but then...I don't always wanna (sic) ask... wanna (sic) do my own thing and, and like going out, chilling, its expensive...Ja, and we do like chips and pies...ja, so I was looking for a job...You can't really get a job because you're so busy, and you need a flexi hour thing, you need like something where... whenever you can...Ja, it stresses you, ja, ja it does." 6VS1

Een respondēt verduidelik selfs dat sy finansiële omstandighede hom nie pla nie, want hy is gewoon daaraan om swaar te kry:

"Nee, ek, dit, dit het my nog nie gepla nie, kyk ek's gewoon, ek's gewoon om met min klaar te kom, so, en die wat ek het, ek waardeer dit so, 'n ander ou baie het om te spend, dit pla my nie." 14MS2

6.8 SAMEVATTING VAN BEVINDINGS

Dit was duidelik uit die onderhoude dat die oorgang van skool na universiteit een van die grootste uitdagings is wat aan eerstejaars gestel word. Die kwalitatiewe ondersoek na die veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses speel, is soos volg gekategoriseer en in sentrale temas verdeel:

- Gaping tussen skool en universiteit
- Verwagtinge
- Akademiese aanpassing
- Sosiale en emosionele aanpassing
- Kulturele aanpassing
- Finansiële omstandighede.

Bogenoemde veranderlikes kom nie in isolasie voor nie, maar is interafhanklik van mekaar en voortdurend in wisselwerking. Dit wat tydens die oorgangsproses gebeur, hou ook direk verband met akademiese sukses en risiko in die eerste jaar. Die bevindings in hierdie hoofstuk kan soos volg saamgevat word:

6.8.1 Gaping tussen skool en universiteit

- Die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep was van mening dat hulle nie deur hulle skole **voorberei is vir universiteitstudie** nie – veral nie ten opsigte van die werkklading en die mate van selfstandige en onafhanklike werk wat vereis word nie.
- Daar was duidelike verskille in die mate van voorbereidheid vir universiteitstudie tussen respondente vanuit **voorheen benadeelde skole en hulle portuurgroep uit meer bevoorregte skole**. Respondente uit voorheen benadeelde gemeenskappe was van mening dat hulle skoolagtergrond bygedra het tot 'n akademiese agterstand en dat dit 'n negatiewe rol in die oorgangsproses gespeel het. Alhoewel die respondente uit voorheen benadeelde skole geoordeel het dat hulle aanvanklik 'n akademiese agterstand gehad het, was dit duidelik dat dit deur die loop van die jaar verander het.
- Wat voorbereiding in spesifieke kernvakke betref, lyk dit ook asof respondente uit voorheen benadeelde skool nie so goed **voorbereid was in sekere vakke** nie. In sommige voorheen benadeelde skole was daar tekortkominge ten opsigte van die aanbieding van vakke op die hoërgraad⁴¹. Die onderhoudsgroep het veral die agterstande in vakke soos **Wiskunde en Natuur- en Skeikunde** uitgewys. Wiskunde en Natuur- en Skeikunde is die enigste verpligte vakke vir spesifieke programme aan die Universiteit.
- Respondente vanuit beide bevoorregte en benadeelde skole was van mening dat daar nie genoeg aandag op skool aan **rekenaaropleiding** gegee word nie. Dit lyk asof respondente wat werklik rekenaarvaardig was toe hulle aan die universiteit begin studeer het, in huise met rekenaars grootgeword het en ook op skool voldoende blootstelling gekry het. Alhoewel respondente vanuit albei skoolklassifikasie geoordeel het dat daar meer op skool gedoen kan word om leerders rekenaarvaardig te maak, het die onderhoudsgroep uit die voorheen benadeelde skole hulle gebrek aan rekenaarvaardighede as 'n groter leemte ervaar as hulle portuurgroep uit bevoorregte skole.

⁴¹ Dit is belangrik vir universiteitstoelating dat leerders vakke op hoërgraad moet neem in plaas van op standaardgraad.

- Die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep het ook aangedui dat hulle **beroepsvoorligting** op skool gehad het. Dit lyk egter asof die waarde van die beroepsvoorligting nie noodwendig so doeltreffend was nie. Vir baie was dit 'n afperiode waarin hulle huiswerk kon doen. Dit lyk tog uit die onderhoude asof respondente vanuit voorheen benadeelde skole se beroepsvoorligting meer onvoldoende was as vir respondente vanuit bevoorregte skole. Die respondente was wel van mening dat beroepsvoorligting op skool noodsaaklik is en dat dit leerders beter vir universiteitstudie behoort voor te berei.

6.8.2 Verwagtinge

Respondente in die onderhoudsgroep was meestal nie voorbereid vir dit wat hulle op universiteit gaan ervaar nie en het nie altyd geweet wat om te verwag nie. Hierdie onvoorbereidheid lei dikwels tot onrealistiese verwagtinge wat moontlik die oorgangproses van skool na universiteit kan kompliseer.

- Alhoewel die meeste studente besef het dat hulle 'n **akademiese aanpassing** van skool na universiteit sal moet maak, het hulle nie verwag dit gaan so 'n groot aanpassing sal wees nie. Sommige respondente het aan die begin van die jaar gedink hulle sal dit nooit akademies maak nie. Ten spyte daarvan dat die respondente self akademies sterk studente is, moes hulle 'n realisties aanpassing ten opsigte van hulle **akademiese verwagtinge** maak. Die persepsie van prestasie op universiteit verskil van prestasie op skool. Op universiteit stel jy jou doelwitte om te slaag. Op skool was jy die toppresteerder, maar op universiteit moet jy realisties wees.
- Sommige respondente se **verwagtinge van hulle program of 'n spesifieke vak** het verskil van wat dit wat dit in werklikheid behels het. So, byvoorbeeld, het 'n respondent wat BRék (Geoktrooieerde Rekenmeester) studeer, verwag dat die program net oor Rekeningkunde handel. Ook in die Mediese program het 'n respondent aangedui dat hy verras was met die programsamestelling. Respondente was ook ontnugter oor spesifieke vakke wat hulle op skool geneem het en wat universiteit heeltemal anders benader word, bv. Wiskunde en Rekeningkunde (gunstelingvakke op skool). Respondente het dikwels 'n romantiese beeld van 'n spesifieke beroep wat nie tred hou met die realiteit van die programinhoud nie, byvoorbeeld 'n dokter.
- Respondente het 'n baie duidelike verwagting van die **sosiale lewe** op Stellenbosch gehad. Alhoewel bykans almal bewus van die aktiewe sosiale lewe van dié studentedorp, het sommige die sosiale lewe heeltemal onderskat het en dit het hulle studielewe negatief beïnvloed. Die sosiale verwagting ten opsigte van aanpassing by die koshuis was vir heelwat respondente 'n uitdaging – veral om 'n kamermaat te hê en die inskakel by die res van die koshuis.

- Op **kulturele vlak** was daar ook spesifieke persepsies. Van die bruin respondente het bepaalde persepsies oor die wit studente op kampus gehad wat (na interaksie) geblyk het ongeldige persepsies te wees. Sommige was bang vir al die wit studente en het selfs verwag dat daar heelwat rassisme sou wees. Hierdie vrese is egter nie bewaarheid nie.

6.8.3 Akademiese aanpassing

Ongeag die skool waarvandaan die respondente afkomstig is, was die onderhoudsgroep dit eens dat die aanpassing by die toename in werklading seker die grootste akademiese uitdaging van universiteitstudie is.

- Volgens die onderhoudsgroep is dit noodsaaklik vir studente om van die begin van die jaar af **deurlopend te werk** en nie agter te raak nie. Studente beseft dikwels nie betyds die omvang van die werksvolume nie en raak so ver agter dat dit later onmoontlik is om weer in te haal.
- As deel van die oorgang van skool na universiteit, is die aanpassing van sekere vaardighede soos **studie- en tydsbestuursvaardighede** van die eise wat studie aan 'n hoër onderwys instelling stel. Dit is nie meer voldoende om soos op skool net die werk een keer deur te lees en dit te ken nie. Dit is ook nie meer moontlik om alles in detail ("papegaai-leer") te leer nie. Die werksvolume is te groot. Universiteitstudie vereis ook meer studie-ure (time-on-task) en dit opsigself is vir studente 'n groot aanpassing in hulle eerste jaar. Die toename in werklading vereis ook dat studente hulle tyd doeltreffend moet bestuur en in die proses 'n balans tussen studie, sosiaal en buitemuurse aktiwiteite handhaaf.
- Die respondente in die onderhoudsgroep wat uiteindelik nie hulle eerste jaar geslaag het nie, was ook dié studente wat aangedui het dat hulle nie **klas bygewoon** het nie. Die redes wat akademiese onsuksesvolle respondente aangevoer het waarom hulle nie klas bygewoon het nie, was uiteenlopend. Sommige respondente was nie gemotiveerd in hulle studierigting nie, ander het die werk onderskat en gedink die vak is so maklik dat klasbywoning nie nodig is nie. Vir ander was dit eenvoudig 'n gebrek aan selfdisipline. Vervoer na die kampus vir studente wat privaat bly, kan ook 'n rol speel in swak klasbywoning. Die meeste respondente was van mening dat klasbywoning onontbeerlik vir suksesvolle studie is - veral in studierigtings soos die Natuurwetenskappe, Ingenieurswese en toegepaste rigtings soos Rekeningkunde of Vreemde Tale. Die respondente het aangevoer dat dit noodsaaklik is om klas by te woon ten einde die inhoud te verstaan. Een van die grootste bedreigings vir klasbywoning is die sosiale lewe. Daar was ook 'n mening by respondente dat jy nie noodwendig klas moet by te woon nie, want die notas verskyn in elk geval

- op WebCT, die webgebaseerde leerondersteuningstuiste. Maar aan die ander kant was daar respondente wat van mening was dat studente nie net staatmaak op die WebCT-notas alleen nie.
- In die lig van die skielike vryheid wat studente van skool na universiteit ervaar, het respondente aangedui dat dit noodsaaklik is om **selfdissipline en selfverantwoordelikheid** te hê om akademies die mas op te kom. Selfdissipline en selfverantwoordelikheid vorm 'n belangrike onderbou van vaardighede en gewoontes soos tydsbestuur, klasbywoning en deurlopende harde werk wat in samehang met mekaar 'n rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit speel.
 - **Gemotiveerdheid en 'n positiewe ingesteldheid** is ook veranderlikes wat 'n rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit speel. Hierdie veranderlikes hou ook onderling verband met selfdissipline, goeie tydsbestuur en deurlopende harde werk. Indien studente ongemotiveerd is, kan dit byvoorbeeld moeilik wees om deurlopend hard en gedissiplineerd te werk. Respondente het veral die waarde van selfgemotiveerdheid beklemtoon. Om gemotiveerd te wees, moet jy ook in jouself glo. Sommige akademies onsuksesvolle respondente was duidelik nie gemotiveerd nie.
 - Om jouself te motiveer, moet jy onder andere **doelwitte stel** en die beste van jouself verwag. Dit is dikwels moeilik om doelwitte van skool na universiteit suksesvol aan te pas. Om nie duidelike en realistiese doelwitte te hê en te weet waarheen jy op pad is nie, kan baie demotiverend wees.
 - Die regte **programkeuse** dra beslis by tot studente se algemene gemotiveerdheid en uiteindelijke suksesvolle akademiese oorgang van skool na universiteit. Wanneer studente twyfel oor 'n beroepskeuse, kan dit lei tot verwarring en demotivering wat 'n moontlike negatiewe invloed op suksesvolle oorgangsproses kan hê. Dikwels maak studente beroepskeuses gebaseer op verkeerde redes, byvoorbeeld ouers se keuses.
 - Eerstejaars het nie altyd 'n **realistiese insig** in die implikasie van hulle akademiese prestasie nie. Hulle besef ook dikwels te laat dat hulle risiko-studente is en akademies sukkel op die stadium wat hulle reeds gedruip het. Volgens die respondente is dit noodsaaklik dat eerstejaars 'n realistiese insig moet hê in hulle akademiese vordering en betyds aanpassings moet maak indien nodig. Suksesvolle respondente verduidelik hoe hulle betyds besef het dat hulle 'n verandering in hulle benadering tot die akademie sal moet maak of hulp moet kry om hulle te help om suksesvol deur die eerste jaar te kom. Van die onsuksesvolle respondente het te laat besef dat hulle akademies in die moeilikheid was. Alhoewel hulle toe aanpassings gemaak het, was dit te laat om die agterstallige werk in te haal.
 - Die **onderrigbenadering** en assesseringspraktyke op universiteit verskil heelwat van dit wat studente op skool ervaar. 'n Groot verskil in die onderrigbenadering tussen skool en universiteit is veral ten opsigte van selfstudie en onafhanklike werk. Selfstudie en onafhanklike werk hou ook

verband met die eise wat universiteitstudie ten opsigte van 'n verandering in studie- en denkwyse stel. Dit is belangrik om 'n holistiese oorsig oor die werk te bekom en die klem val op toepassingsvaardighede. Dit was ook vir respondente moeilik om aan te pas by die verhouding wat studente met hulle dosente op universiteit het. Dit is heeltemal anders as die meer persoonlike verhouding wat hulle op skool met hulle onderwysers gehad het. In die kleiner fakulteite, soos die Fakulteit Opvoedkunde is daar egter 'n nouer verhouding tussen dosent en student.

- **Generiese vaardighede** soos navorsings-, lees- en skryfvaardighede speel ook 'n belangrike rol in die oorgangsproses van skool na universiteit. Van die respondente het die waarde van lees- en skryfvaardighede, veral in die sosiale wetenskappe, bevestig. Rekenaarvaardighede is as 'n leemte deur bykans al die respondente in die onderhoudsgroep geïdentifiseer. Daar was ook in die onderhoudsgroep die mening dat studente nie op skool, ongeag die sosio-ekonomiese status van die skool, voorberei word vir notas neem op universiteit nie.
- **Taalvaardighede** het 'n bepalende invloed op studente se suksesvolle akademiese aanpassing. Die taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch het in 2005 bepaal dat voorgraadse programme oorwegend in Afrikaans aangebied word. Die onderrigtaal in Afrikaans kan dus 'n akademiese uitdaging aan Engelssprekende studente stel. Sommige van die Engelssprekende studente het egter suksesvol by die Afrikaanse onderrigtaal aangepas. Die rede hiervoor is dat hulle meestal ook afkomstig was van skole waar Afrikaans gepraat is of 'n gemeenskap wat Afrikaans is. Van die Afrikaanssprekende respondente het selfs gevoel dat hulle tot 'n mate benadeel word deur die mate van Engels in die onderrigsituasie wat aan 'n Afrikaanse universiteit gebruik word.
- Die doel van **akademies steunprogramme** is onder meer om suksesvolle oorgang te fasiliteer. Van die akademies suksesvolle respondente het die verlengde graad- en die mentorprogram as positiewe steunmeganismes tydens die akademiese oorgang ervaar. Studente in die onderhoudsgroep wat akademies swak gevaar het, het nie gebruik gemaak van enige akademiese steun nie. Een van die redes hiervoor is dat hulle nie daarvan geweet het nie. Wanneer hulle uiteindelik beseft het dat hulle in 'n krisis verkeer, was dit dikwels te laat om suksesvol gehelp te word.

6.8.4 Sosiale en emosionele aanpassing

- Om **emosioneel gesond, gelukkig en gemotiveerd** te wees, speel 'n belangrike rol in die suksesvolle aanpassing by 'n universiteit. Persoonlike omstandighede soos 'n swak verhouding met ouers of dood en siekte in die familie, kan aanleiding gee tot 'n negatiewe emosionele

geestestoestand. Dit kan weer lei tot 'n moeilike aanpassing by 'n nuwe lewensfase en uiteindelik ook tot akademiese mislukking.

- 'n **Ondersteuningsnetwerk** speel ook 'n deurslaggewend rol in suksesvolle oorgang van skool na universiteit, veral ten opsigte van die emosionele welstand van studente. Studente het dikwels net iemand nodig wat in hulle glo en hulle kan ondersteun tydens die moeilike aanpassingsperiode. Vir baie studente is dit die eerste keer dat hulle hulle ouerhuis verlaat en hulle mis dikwels in die oorgangsfase die veiligheid, bekendheid en ondersteuning van die ouerhuis. Die onderhoudsgroep het aangedui dat hulle veral hulle ouers nodig het om hulle aan te moedig en te motiveer wanneer hulle voor akademiese uitdagings staan of wanneer dit met hulle emosioneel nie goed gaan nie. Maar dikwels is studente ook vervreem van hulle ouers en dit kan soms 'n leemte in 'n student se lewe laat. So-ook het sommige van hulle te kampe met gesinsverbrokkeling of dood wat 'n negatiewe invloed op vlakke van gemotiveerdheid, emosionele welwees en uiteindelik ook die akademie laat.
- Die meerderheid respondente in die onderhoudsgroep is **eerstegenerasiestudente** en vir hierdie respondente was dit soms moeilik om die nodige steun en begrip van **ouers** te kry wat nie self verder studeer het nie. Sommige eerstegenerasiestudente brei hulle kring van ondersteuning uit na familielede. Studente wat die eerste in hulle gesin is om in hoër onderwys te studeer, ervaar ook soms baie druk om sukses te bereik (vergelyk ook 5.3.2 en 7.2.5).
- Volgens die onderhoude blyk dit dat respondente heelwat meer steun op die ondersteuning van **vriende** op universiteit as wat hulle op skool verwag het. Die meerderheid respondente het in die onderhoude aangedui dat hulle baie sterk steun op vriende wat saam met hulle studeer – veral omdat hulle meer begrip het vir dit waardeur hulleself ook moet gaan, wat die waarde van portuurinteraksie beklemtoon.
- Om **sosiaal in te skakel** by 'n nuwe omgewing, vriende te maak en betrokke te raak by nie-akademiese aktiwiteite, speel 'n belangrike rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit. Van die respondente het aangedui dat die oriënteringstydperk in die koshuis asook die eerstejaarskampe voor die aanvang van die akademiese jaar, dit vir hulle makliker gemaak het om in te skakel en vriende te maak. Vir sommige van die respondente wat weg van die kampus af van privaat verblyf gebruik maak, was dit egter aan die begin van die universiteitsjaar moeiliker om sosiaal in te skakel en vriende te maak.
- Respondente was dit eens dat die uitdagings wat die nuutgevonde vryheid en die gepaardgaande **sosiale lewe** aan 'n eerstejaar stel, een van die grootste redes vir akademiese mislukking is. Volgens die respondente is dit baie maklik om - veral aan die begin van die jaar - met alkohol te eksperimenteer en uiteindelik sosiaal te verval. Onsuksesvolle respondente verduidelik dat die

sosiale lewe jou aan die begin van die jaar so kan intrek dat jy nie eers agterkom dat die akademie in alle erns begin het nie. Wanneer hulle dit wel agterkom, is dit dikwels te laat.

- Vir sommige respondente was die grootste uitdaging van universiteitstudie die aanpassing by die **koshuislewe**. Respondente wat in 'n universiteitskoshuis bly, was egter eenstemmig dat verblyf in die koshuis help om die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik. Die koshuis bied 'n onmiddellike ondersteuningsnetwerk van senior studente wat raad en advies kan gee en 'n groep eerstejaars wat hulself almal in dieselfde bootjie vind. Die akademiese steun wat studente wat in dieselfde studierigting studeer en in dieselfde koshuis bly aan mekaar kan bied, is ook van onskatbare waarde vir die akademiese aanpassing. Daar was egter respondente wat die tradisies en gebruike in die universiteitskoshuise bevraagteken het en dit negatief ervaar het. Enkele respondente in die onderhoudsgroep het glad nie by die koshuislewe aangepas nie. 'n Verdere uitdaging wat verblyf in 'n universiteitskoshuis stel, is die sosiale en ander nie-akademiese aktiwiteite. Dit is dikwels moeilik of selfs onmoontlik om in die koshuis te studeer.

Die vervoer en afstand na en van die kampus was by verre die grootste uitdaging vir respondente wat **privaat bly**. Die reis na en van die kampus neem ook baie tyd in beslag en maak die dag nog langer vir privaatstudente. Die uitdagings om van die publieke vervoerstelsel gebruik te maak, kan ook klasbywoning negatief beïnvloed. Wanneer jy ver van die kampus bly, is dit ook moeilik om van die kampusfasiliteite, byvoorbeeld die rekenaarsentrum, gebruik te maak. Dit is ook soms moeilik om die geskikte privaatverblyf te vind.

6.8.5 Kulturele aanpassing

- Aan 'n universiteit waar meer as 70% van die voorgraadse studente wit is, is dit dikwels moeilik vir bruin, swart of Indiër studente om die kulturele uitdagings in die oorgangsfase te hanteer. Hierdie studente moet by 'n nuwe omgewing met 'n **oorwegend "wit kultuur"** aanpas.
- Vir die twee swart⁴² respondente was Stellenbosch Universiteit nie 'n eerste keuse nie en was hulle huiwerig om hier te kom studeer as gevolg van die bevolkingsamestelling. Beide was van mening dat hulle by 'n ander Suid-Afrikaanse universiteit beter sou inskakel, maar hulle het besluit om aan die US te studeer op grond van sportgeleenthede en beursaanbiedinge
- Ook in die **koshuise** waar die meerderheid studente wit is, is daar sekere praktyke wat vir swart⁴³ studente moeilik is om by aan te pas. Die doel van die aktiwiteite is om studente op 'n sosiale vlak beter te leer ken en 'n gevoel van kameraderie te bewerkstellig, maar die aktiwiteite, byvoorbeeld

⁴² Verwys hier na swart Afrikane

⁴³ Hier word generies na swart, bruin en Indiërstudente verwys.

toutrek, huisdansa en sokkies, is dikwels nie kultuurvriendelik nie en neem ook nie die minderheidsgroepe⁴⁴ se behoeftes in ag nie.

- Daar is egter 'n duidelike verskil tussen respondente uit **voorheen benadeelde skole en uit meer bevoorregte Model C-skole** ten opsigte van die aanpassing by 'n oorwegend wit kampus. Respondente uit Model C-skole het die geleentheid gehad om met klasmaats oor die kultuurgrense heen op akademiese en sosiale vlak te verkeer. Vir hierdie respondente was die aanpassing nie werklik 'n uitdaging nie. Respondente afkomstig vanuit voorheen benadeelde skole het meestal op skool geen kontak met hulle wit portuurgroep gehad nie en vir hierdie groep studente was dit 'n groot aanpassing. Vir baie is dit die eerste keer wat hulle met hulle wit portuurgroep omgaan
- Van die respondente was van mening dat suksesvolle aanpassing vereis dat jy jouself moet kan wees en **oor die kleurgrens heen** moet kan uitreik en vriende maak.

6.8.6 Finansiële omstandighede

- Die uitdagings wat finansies stel, kan baie **druk op studente**, veral in die oorgangsfase, plaas. Alhoewel die respondente beurse ontvang het, was die beurse soms nie omvattend genoeg om al hulle studie-uitgawes te dek nie. Dit gaan ook soms swaar met die familie tuis. Sommige respondente kry bykans geen sakgeld nie en is dikwels honger. Die tekort aan finansiële ondersteuning of die druk wat sommige studente finansiëel ervaar, kan aanleiding gee tot akademiese mislukking.
- Van die respondente het verkies om privaat of tuis te bly, aangesien die **koshuis** te duur is.
- Dit is belangrik om **sosiaal** in te skakel, maar dit kan geld kos. Sommige respondente kan dit nie bekostig om deel te neem aan sosiale aktiwiteite soos huisdansa of om uit te gaan nie en dit plaas hulle soms in 'n ongemaklike posisie.
- Om te **werk** om 'n ekstra inkomste te verdien, is ook nie altyd haalbaar in die eerste jaar nie.

6.9 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk het die kwalitatiewe fase van die ondersoek die bevindings in die kwantitatiewe fase (Hoofstuk 5) aangevul en uitgebrei. Met die literatuurondersoek (Hoofstukke 2 en 3) in ag genome, word gevolgtrekkinge en aanbevelings in die volgende hoofstuk, die slothoofstuk, gemaak. In hierdie slothoofstuk sal die navorsingsvraag van hierdie ondersoek ook beantwoord word.

⁴⁴ Verwys na die swart studente in die koshuise wat 'n minderheidsgroep vorm.

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In die konteks van leerders se toenemende onvoorbereidheid vir universiteitstudie, die moeilike oorgang van skool na universiteit en die gepaardgaande hoë uitvalsyfers in hoër onderwys (vergelyk 1.4), het hierdie studie ondersoek ingestel na die mate waarin universiteite - met die US as spesifieke geval - reeds op skoolvlak 'n rol kan speel om voornemende studente beter vir universiteitstudie voor te berei en sodoende die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik. Met dié navorsingsvraag in ag genome, het die navorser die omvang van veranderlikes wat in die pre-universitêre fase asook ná toetreding tot universiteit 'n rol in die oorgangsfase speel, ondersoek. In samehang hiermee, het die studie ook gefokus op die invloed van skoolagtergrond (histories benadeelde en voormalige Model C-skole) op die voorbereidheid van studente en die mate waarin akademiese maatstawwe op skool (eindeksamen- en VBT-resultate) verband hou met sukses in die eerste universiteitsjaar. Die navorsingstrategie was 'n gevallestudie van swart nuwelingeerstejaarstudente wat aan 'n beursprojek (die VBT-projek) van die US deelgeneem het, en in hulle matriekjaar en hulle eerste universiteitsjaar ondersoek is. Die navorsingsontwerp het uit twee fases bestaan, naamlik 'n kwantitatiewe benadering in die pre-universitêre fase en 'n kwalitatiewe benadering na toetreding in die oorgangsfase.

In hierdie hoofstuk word die resultate soos verkry uit die literatuurstudie en die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing geïntegreer om gevolgtrekkings te maak en te bespreek. Die implikasies vir die universiteit word ook uiteengesit. Ten slotte word aanbevelings gemaak ten opsigte van die rol wat 'n universiteit, in hierdie geval die Universiteit Stellenbosch, reeds op skoolvlak kan speel om leerders beter voor te berei vir die uitdagings wat die oorgang van skool na universiteit kan stel. Vir die doel van hierdie bespreking verwys "leerder" en "student", waar van toepassing, na die respondente in die onderzoeksgroep van hierdie studie.

7.2 GEVOLGTREKKINGS

In hierdie afdeling word 'n uiteensetting gegee van die gevolgtrekkings waartoe hierdie ondersoek gelei het.

7.2.1 Toetrede tot universiteit

Soos verwag, is akademiese prestasie, 'n beursaanbieding en die sosio-ekonomiese status van skole (voorheen benadeelde of bevoorregte skool), bepalende veranderlikes wat 'n rol in die toetrede tot universiteit speel. Hoe hoër die graad 12-eindeksamenresultate, die beursaanbod en die sosio-ekonomiese status van skole (hoe meer bevoorreg), hoe groter die kans dat leerders tot universiteit toetree.

In hierdie studie het die ondersoekgroep swart beurskandidate wat tot die US toegetree het, akademies beter presteer in hulle beurstoets en graad 12-eindeksamen as dié wat nie toegetree het nie (vergelyk Figuur 5.27). Dit sluit aan by bevinding in die literatuur dat daar 'n verband is tussen skolastiese prestasie en toetrede tot hoër onderwys (vergelyk 2.5.4).

Hierdie studie het ook gevind dat beduidend meer respondente vanuit bevoorregte skole vir die US aansoek gedoen en uiteindelik geregistreer het as leerders vanuit voorheen benadeelde skole (vergelyk Figure 5.2.2 en 5.28). Leerders vanuit bevoorregte skole presteer akademies beter op skool as hulle portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole (vergelyk Tabel 5.11). Die literatuur dui ook aan dat leerders wat voormalige wit Model C-skole bywoon, ongeag bevolkingsgroep, se kans om sukses in die matriekeindeksamen te behaal en toegang tot hoër onderwys te bekom, veel hoër is as hulle portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole (vergelyk 2.2).

Carroll et.al., Cosser & Du Toit en Thomas & Quinn (vergelyk 2.5.3) het gevind dat leerders se sosio-ekonomiese en finansiële ondersteuning 'n rol in hulle toetrede tot hoër onderwys speel. Hierdie tendens hou verband met die korrelasie tussen skoolklassifikasie en sosio-ekonomiese omstandighede (vergelyk Figuur 5.7). Leerders van laer sosio-ekonomiese omstandighede is minder geneig om tot hoër onderwys toe te tree as hulle portuurgroep vanuit hoër sosio-ekonomiese omstandighede wat oorwegend afkomstig is van Model C-skole. In ooreenstemming hiermee het hierdie ondersoek bevind dat hoe hoër die respondente se beurstoetsgemiddeld was, hoe groter was hulle beursaanbod en hoe meer geneig was hulle om tot die US toe te tree (vergelyk 5.13.3).

Akademie resultate speel 'n belangrike rol in studiekeuses. 'n Lae toetredes-koers van swart studente in die rigtings natuurwetenskappe en ingenieurswese en 'n toename in toetredes-koerse tot sosiale wetenskappe is gevind.

In hierdie ondersoek is 'n lae toetredes-koers van swart studente tot programme in die natuurwetenskappe en ingenieurswese gevind (vergelyk ook in hierdie verband literatuurstudie, 2.4.4.2). Op skool was die meerderheid respondente se eerste keuse van studierigting⁴⁵ in die bestuurs- en gesondheidswetenskappe, gevolg deur die sosiale wetenskappe (regsgeleerdheid en opvoedkunde ingesluit) (vergelyk 5.4.1). Wat uiteindelik toetredes tot die US betref, het die meerderheid respondente vir programme in die sosiale wetenskappe (34%), bestuur (26%) en gesondheidswetenskappe (26%) geregistreer. Slegs 11% van die respondente het vir natuurwetenskappe⁴⁶ geregistreer en 4% vir Ingenieurswese. Die toevloei na die sosiale wetenskappe stem ooreen met die nasionale tendens in hoër onderwys in 2005: wetenskap (29%), handel (29%) en sosiale wetenskap (42%) (vergelyk Figuur 2.5).

'n Verklaring vir die swak toevloei na studierigtings in die wetenskap en tegnologie kan aan die hand van swak akademiese prestasie verklaar word. Die literatuur wys daarop dat swak prestasie in die kernvakke Wiskunde en Natuur- en Skeikunde bydrae tot die krimpende poel leerders in hierdie studierigtings (vergelyk 2.4.4). Dit sluit aan by resultate in die kwantitatiewe ondersoek wat 'n verband tussen akademiese prestasie en keuse van studierigting gevind het. Hoe hoër leerders se skolasiese prestasie, hoe meer is hulle geneig om vir programme in die Fakulteite Ingenieurswese en Gesondheidswetenskappe (keuringsprogramme wat van die hoogste toelatingsvereistes aan die US stel) as hulle eerste keuse aansoek te doen (vergelyk Figuur 5.10). Hierdie tendens word deur Cosser en du Toit bevestig (vergelyk 2.6.2.1).

Finansiële ondersteuning aan die hand van 'n beursaanbod, die universiteit se akademiese reputasie en huisvesting (ouerhuis of universiteitskoshuis) is van die belangrikste faktore wat 'n rol in die keuse van 'n opleidingsinstelling speel.

Die belangrike rol wat die instelling of 'n spesifieke departement of fakulteit se reputasie speel, word in hierdie ondersoek en die literatuur bevestig (vergelyk 5.4.2, 5.13, 2.6.3). Cosser en du Toit (vergelyk 2.6.3) bevestig ook die rol wat akkommodasie in die keuse van 'n hoër onderwysinstelling speel. In

⁴⁵ Hierdie fakulteite verteenwoordig respondente se eerste keuse en beteken nie noodwendig dat die respondente uiteindelik vir hierdie spesifieke program, veral as dit 'n keuringsprogram is, aanvaar is nie.

⁴⁶ Studente wat nie gekeur word vir Gesondheidswetenskappe nie, kies gewoonlik 'n program in die natuurwetenskappe as tweede keuse.

ooreenstemming met die rol wat sosio-ekonomiese omstandighede in die toetreding tot hoër onderwys speel, bevestig die literatuur dat oorwegend eerstegenerasie-studente (meestal swart studente in die Suid-Afrikaanse konteks), finansies as invloedsfaktor identifiseer (vergelyk 2.5.3, 2.6.3 en 2.6.3.2). In 'n ondersoek na die keuse van US as voorkeur-instelling was 'n beursaanbod, naas akademiese reputasie, vir bruin en swart studente die belangrikste invloedsfaktor in hulle keuse van 'n hoërondewysinstelling (vergelyk 2.3.6.2). In hierdie ondersoek was die meerderheid respondente ook van mening dat hulle ouers nie hoër onderwys sou kon bekostig nie (vergelyk 5.2.4).

Die opname aan die US het ook die belangrike rol wat 'n studentelewe, ouers/familie se invloed, taalbeleid en koshuislewe (naas die akademiese reputasie) as invloedsfaktore speel, beklemtoon (vergelyk Figuur 2.6). Heelwat bruin studente het ook hulle skool en onderwysers as 'n invloedsfaktor geïdentifiseer (vergelyk 2.3.6.2).

7.2.2 Gaping tussen skool en universiteit

Skole, veral voorheen benadeelde skole, berei nie hulle leerders voor vir universiteitstudie nie. Leerders se oënskynlike persepsie op skool dat hulle wel gereed en voorbereid is, hou verband met hulle onrealistiese verwagtinge van universiteitstudie en kompliseer die oorgangsproses.

Ten spyte daarvan dat toppresterders die persepsie op skool het dat hulle goed voorberei word en gereed is vir universiteitstudie (vergelyk 5.5), besef hulle in retrospek as studente dat hulle nie voorberei is deur hulle skole nie (vergelyk 6.2.1). Dit lyk ook asof eerstejaars uit veral voorheen benadeelde skole ervaar dat hulle skoolagtergrond veel meer bygedra het tot 'n agterstand in vergelyking met hulle portuurgroep uit bevoorregte skole (vergelyk 6.2.2). Dit stem ooreen met literatuur wat wys dat groot verskille in gehalte van onderrig in Suid-Afrikaanse hoërskole in verskillende gemeenskappe lei daartoe dat alle nuwelingsstudente nie in dieselfde mate voorbereid is vir die uitdagings wat universiteitstudie stel nie (vergelyk 2.2 en 3.4.1.2).

Die respondente se oënskynlike persepsie van gereedheid en voorbereidheid sluit ook aan by die onrealistiese verwagtinge wat voornemende studente oor universiteitstudie kan hê. So, byvoorbeeld, verwag studente dikwels dat hulle hul akademiese prestasie op skool ook op universiteit sal handhaaf (vergelyk 3.4.2.1).

Daar is 'n agterstand in die vlak van vaardighede in kernvakke soos Wiskunde en Natuur- en Skeikunde hoërgraad⁴⁷, asook in rekenaarvaardighede, by veral studente vanuit voorheen benadeelde skole wat tot universiteitstudie toetree.

Dié gebrekkige agterstande in veral Wiskunde en Natuur- en Skeikunde-onderrig soos in die kwalitatiewe navorsing na vore gekom het (vergelyk 6.2.3), is volgens die literatuur een van die grootste uitdagings in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (vergelyk 2.4.4 en 3.4.1.3). Minder as die helfte van die toppresterende swart respondente in hierdie ondersoek het Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad in graad 12 geneem. Respondente wat Wiskunde en of Natuur- en Skeikunde op die hoërgraad geneem het, was afkomstig van beter sosio-ekonomiese skole (bevoorregte “wit” skole). Respondente uit bevoorregte skole het ook beter in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde op hoërgraad as hulle portuurgroep in voorheen benadeelde skole gevaar (vergelyk 5.12). Dit stem ooreen met Troskie-de Bruin, Kahn en Reddy et.al. se bevinding dat die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel bydrae tot die minderwaardige voorbereiding van wiskunde en wetenskap in onderwysbenadeelde gemeenskappe (vergelyk 2.4.4.2).

Alhoewel die meerderheid respondente op skool aangedui het dat hulle rekenaarvaardig is en die internet kan gebruik, het respondente vanuit beide bevoorregte en benadeelde skole in hulle eerste universiteitsjaar geoordeel dat daar nie voldoende aandag op skool aan rekenaaropleiding gegee word nie. Respondente uit voorheen benadeelde skole het egter hulle gebrek aan rekenaarvaardighede as 'n groter leemte in vergelyking met hulle portuurgroep uit bevoorregte skole ervaar (vergelyk 6.2.3.2). Dit word ook statisties bevestig deur 'n betekenisvolle verband tussen rekenaarvaardigheid en skoolklassifikasie asook tussen internetgebruik en skoolklassifikasie (vergelyk Figuur 5.21). Mushishi bevestig die bevinding dat leerders in histories benadeelde skole agterstande het op skool in onder meer rekenaargebruik (vergelyk 3.4.1.3 (ii)).

Alhoewel dit voorkom asof beroepsvoorligting wel in die meeste skole aangebied word, asof die invloed en effektiwiteit daarvan, veral in voorheen benadeelde skole, ontoereikend is.

Vir die meeste studente was voorligting 'n vry periode waarin hulle kon huiswerk doen (vergelyk 6.2.4). Ten spyte hiervan, het die meerderheid respondente aangedui dat hulle op skool seker was van hulle beroepskeuse en voldoende inligting oor verdere studies het. Die kwantitatiewe data het wel bevestig dat leerders in voorheen benadeelde skole minder ingelig is oor studiegeleenthede as hulle portuurgroep in meer bevoorregte skole. Die meerderheid het aangedui dat hulle nie voldoende inligting oor beursmoontlikhede gehad het nie (vergelyk 5.6.1, 5.6.2, 5.6.4 en 5.6.6).

⁴⁷ Dit is belangrik vir universiteitstoelating dat leerders vakke op die hoërgraad moet neem in plaas van die standaardgraad.

Die literatuur wys daarop dat gebrekkige beroepsvoorligting kan lei tot onrealistiese verwagtinge ten opsigte van spesifieke programme en verkeerde programkeuses (vergelyk 3.4.2.2 en 3.4.3.11). Cosser en Du Toit en Carroll et.al. het ook bevind dat beroepsvoorligting 'n belangrike rol in toetreding tot hoër onderwys speel (vergelyk 2.5.4). In ooreenstemming met die literatuur, was die respondente dit eens dat beroepsvoorligting op skool noodsaaklik is en dat dit leerders beter vir universiteitstudie behoort voor te berei (vergelyk 3.4.1.4).

Naas die belangrike rol wat onderwysers, en veral voorligtingonderwysers, speel, speel ouers ook 'n belangrike rol in die voorbereiding van leerders vir hoër onderwys. Dit wil ook voorkom asof ouers van leerders in meer bevoorregte skole 'n belangriker rol speel om hulle kinders te help om inligting oor studiemoontlikhede te bekom, terwyl onderwysers 'n belangriker inligtingsbron vir leerders uit voorheen benadeelde skole is.

Hierdie gevolgtrekking (vergelyk 5.6.2 en 5.6.6.2) berus op die statistiese betekenisvolle verband tussen skoolklassifikasie en ouers se opvoedkundige peil. Ouers met 'n hoër opvoedkundige kwalifikasie se kinders is meestal in meer bevoorregte skole (Tabel 5.1). Ouers van respondente in bevoorregte skole is dus as gevolg van hulle eie akademiese agtergrond moontlik meer bevoeg om hulle kinders te help met inligting oor verdere studies. Dit sluit aan by Terenzini et.al. en Rendón wat se bevinding dat eerste generasie-studente minder ondersteuning ten opsigte van toetreding tot hoër onderwys ontvang as hulle portuurgroep wie se ouers gegradueerd is (vergelyk 2.5.2). In die literatuur is daar ook 'n onderskeid op grond van bevolkingsgroep gevind ten opsigte van inligtingsbronne. Vir die meeste bruin studente was die onderwysers en die skool, asook die Universiteit se pamflet/prospektus en skoolbesoeke, die belangrikste inligtingsbronne, terwyl die meeste wit eerstejaars die internet, hulle ouers/familie en huidige studente aangedui het as inligtingsbronne (vergelyk *Sentrum vir Voornemende Studente*, 2.6.1).

In 'n ondersoek aan die US (vergelyk 2.6.1), het dit geblyk dat bykans die helfte van die eerstejaars die internet gebruik het om inligting oor die Universiteit te bekom. In hierdie ondersoek was daar slegs 17% van die respondente wat aangedui het dat hulle inligting via die internet bekom het (vergelyk Figuur 5.1.4). Dit kan toegeskryf word aan 'n gebrek aan rekenaartoegang of -vaardighede by bruin en swart leerders as gevolg van sosio-ekonomiese omstandighede by die huis en swak fasiliteite by die skool (vergelyk Bitzer & Troskie-de Bruin, 3.4.1.3 (ii)).

7.2.3 Onrealistiese verwagtinge

Studente het dikwels onrealistiese akademiese, sosiale en kulturele verwagtinge wat die oorgang van skool na universiteit bemoeilik.

In ooreenstemming met die literatuur (vergelyk 3.4.2.1), is in hierdie studie ook bevind dat leerders dikwels 'n onrealistiese verwagting het dat hulle hulle akademiese prestasie op skool ook op universiteit kan handhaaf. Bykans alle respondente het in die kwantitatiewe ondersoek aangedui dat hulle verwag om hulle akademiese skoolprestasie op skool ook op universiteit te handhaaf (vergelyk 5.8). In die kwalitatiewe ondersoek het eerstejaars egter aangedui dat hulle nie voorbereid was vir dit wat hulle op universiteit sou ervaar nie en dat hulle meestal onrealistiese akademiese verwagtinge gekoester het (vergelyk 6.3.1.1).

Foutiewe en oningeligte beroepskeuses word dikwels op grond van respondente se onrealistiese verwagtinge van sekere programme en vakinhoud gemaak (vergelyk 6.3.1.2). In ooreenstemming met die literatuur (vergelyk 3.4.2.2) het sommige studente se verwagtinge van hulle program of 'n spesifieke vak verskil van dit wat dit in werklikheid behels. Onrealistiese verwagtinge ten opsigte van spesifieke programme hou ook verband met onvoldoende beroepsvoorligting en gebrekkig inligting (vergelyk 7.2.2.3). Studente is ook dikwels nie heeltemal realisties ten opsigte van hulle verwagting van die sosiale studentelewe nie en onderskat die negatiewe invloed van 'n té sosiale lewe op hulle akademiese sukses (vergelyk 6.3.2 en 7.2.5.2). In hierdie verband bevestig die literatuur die belangrikheid van balans tussen akademie en die sosiale lewe (vergelyk 3.4.3.6).

As minderheidsgroep weet swart studente nie altyd wat om van 'n oorwegend wit kampus aan 'n histories bevoorregte Afrikaanse opleidingsinstellings soos die US te verwag nie. In die kwalitatiewe data het dit ook na vore gekom dat van die swart eerstejaars verwag het dat dit moeilik sal wees om as minderheidsgroep met die oorwegend wit studente op kampus oor die weg te kom (vergelyk 6.3.3). In hierdie verband beklemtoon Pascarella en Terenzini en Rendón ook die moeilike kulturele aanpassing van veral eerstegenerasie-studente (vergelyk 3.4.5).

7.2.4 Akademiese oorgang

Akademiese prestasie op skool speel nie net 'n belangrike rol in die toegang tot universiteit nie, maar hou ook direk verband met akademiese sukses in die eerste jaar.

Die akademiese maatstawwe (graad 11-, graad 12 eindeksamengemiddeld, asook die beursoetsuitslae) wat deur die Universiteit Stellenbosch gebruik word vir toelating en beursaanbiedings, slaag daarin om dié leerders met die beste kans op sukses te identifiseer. Hoe beter respondente akademies op skool presteer het, hoe beter presteer hulle in die eerste akademies jaar. Dit word bevestig deur die statisties beduidende verband tussen akademiese prestasie op skool en eerstejaarprestasie (vergelyk Tabel 5.16). Dit sluit ook aan by die bevinding dat VBT-beurshouers aan die US in die algemeen akademies beter presteer het as hulle bruin en swart medestudente wat nie beurshouers was nie (vergelyk 4.4.1.1). Alhoewel die literatuur ook hierdie verband tussen skolastiese en eerstejaarprestasie bevestig, wys verskeie kenners ook op nie-akademiese faktore wat 'n deurslaggewende rol in akademiese sukses speel wat in ag geneem moet word – veral vir studente vanuit onderwysbenadeelde skole.

Die sosio-ekonomiese status van die skool waarvandaan studente afkomstig is, speel ook 'n bepalende rol in die oorgangsproses en is 'n moontlike indikator van akademiese sukses.

Die kandidate wat akademies die beste gevaar het op skool (graad 11-, 12- en VBT-uitslae), kom in hierdie studie uit die bevoorregte Model C-skole (vergelyk Tabel 5.11). Alhoewel hierdie studie nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen akademiese prestasie op universiteit en skoolklassifikasie gevind het nie (vergelyk Tabel 5.16), was daar wel 'n tendens dat respondente uit bevoorregte skole in hulle eerste jaar akademies beter vaar as hulle portuurgroep vanuit voorheen benadeelde skole. Die gebrek aan 'n beduidende verband tussen skoolprestasie en eerstejaarprestasie, kan verklaar word aan die hand daarvan dat die voorspellingswaarde van die matriekuitslae ten opsigte van opvoedkundige agtergrond verskil. In die literatuur kom Huysamen en Foxcroft en Stumpf tot die slotsom dat vir die meeste studente, veral vanuit onderwysbenadeelde omstandighede, skoolpunte nie noodwendig die beste voorspeller van sukses is nie (vergelyk 3.4.3.1 (i)). Eerstejaars vanuit benadeelde skole in die onderhoudsgroep het ook aangedui dat hulle aanvanklik 'n groter akademiese agterstand as hulle portuurgroep uit bevoorregte skole ervaar het, maar dat hulle tog van mening was dat hulle die agterstand ingehaal het (vergelyk 6.2.2).

Naas akademiese prestasie, verg die suksesvolle oorgang van skool na universiteitstudie ook 'n aanpassing in studente se akademiese vaardighede, gewoontes en eienskappe.

In hierdie ondersoek het die navorser tot die volgende gevolgtrekkings ten opsigte van die rol wat vaardighede, gewoontes en eienskappe in die akademiese oorgangsproses speel, gekom (vergelyk 6.4):

- Die toename in werkslading en die aanpassing by onafhanklike en selfstandige werk, is van die grootste akademiese uitdagings wat studente in die oorgangsfase moet trotseer (vergelyk ook 3.4.3.4 en 3.4.3.6).
- Vaardighede soos deurlopende werk, selfdissipline, selfverantwoordelikheid, gemotiveerdheid, 'n positiewe ingesteldheid en doelwitstelling, speel 'n belangrike rol in die suksesvolle oorgangsproses en uiteindelijke akademiese sukses (vergelyk ook 3.4.3.4, 3.4.3.5 en 3.4.3.8).
- Oneffektiewe studie- en tydsbestedingsvaardighede kan lei tot akademiese mislukking (vergelyk 3.4.3.7). Meer as die helfte van die respondente het op skool aangedui dat hulle 10 of minder ure per week aan hulle studies spandeer. Dit is veral kommerwekkend dat 23% van die toppresterende respondente aangedui het dat hulle vyf en minder ure per week aan hulle studies spandeer. Slegs 13% het meer as 20 uur per week aan hulle studies op skool spandeer (vergelyk 5.7.2). Eerstejaars behoort ten minste 18 uur per week aan studie en huiswerk te spandeer (vergelyk Bitzer & Troskie-de Bruin, 3.4.3.7). Die belangrikheid van studie-ure is in hierdie ondersoek bevestig. Hoe meer ure die respondente aangedui het hulle aan hulle skoolwerk spandeer, hoe beter het hulle in hul eindeksamen gevaar (vergelyk 5.7.5). Hierdie studie het geen betekenisvolle verband tussen die ure wat respondente op skool studeer en gereedheid en voorbereidheid vir universiteit gevind nie. Selfs respondente wat minder as vyf uur per week studeer het, was van mening dat hulle voorbereid en gereed is vir universiteitstudie (vergelyk 5.7.4).
- In die akademiese oorgangsfase waar 'n nuwe onderrig- en assesseringsbenadering gevolg word, moet studente ook hulle studie- en denkwysse kan aanpas, goeie klasbywoningsgewoontes aankweek en aanpas by 'n nuwe student-dosente verhouding (vergelyk ook 3.4.3.2, 3.4.3.3 en 3.4.3.10).
- Die regte programkeuse, 'n realistiese insig in akademiese vordering en die ontwikkeling van generiese vaardighede soos lees-, skryf-, navorsing- en rekenaarvaardighede, speel 'n deurslaggewende rol in suksesvolle oorgang (vergelyk ook 3.4.3.11).

- In die lig van die taalbeleid van die US wat aandui dat die onderrigtaal vir voorgraadse studente oorwegend Afrikaans is, kan taalvaardigheid 'n akademiese uitdaging aan swart (*African*) Engelssprekende⁴⁸ studente stel (vergelyk ook 3.4.3.9).

Akademiese steunprogramme speel 'n belangrike rol in suksesvolle oorgang, maar eerstejaarstudente is nie altyd ingelig oor die beskikbare dienste nie. Dit lyk asof diegene wat sukkel, dikwels te laat uitvind van die beskikbare ondersteuning.

In die kwalitatiewe ondersoek het dit na vore gekom dat studente nie altyd betyds besef dat hulle 'n probleem het nie (vergelyk 6.4.12). Volgens Thomas en Quinn, en Seymour en Hewitt (vergelyk 3.4.3.12 (ii)) is studente dikwels nie bewus van die beskikbare dienste nie, sukkel hulle om die "regte" ondersteuning op te spoor en is hulle soms te laat om te besef dat hulle wel hulp nodig het. Volgens Richardson en Skinner (vergelyk, 3.4.3.12 (ii)) speel die effektiewe advertering of bewusmakingsveldtog van die beskikbare steundienste in hierdie opsig 'n deurslaggewende rol.

7.2.5 Sosiale en emosionele oorgang

'n Ondersteuningsnetwerk speel 'n belangrike rol in suksesvolle oorgang van skool na universiteit, veral ten opsigte van die emosionele welstand van studente. Die ondersteuningsrol wat ouers in die oorgangsfase speel, ongeag die ouers se eie opvoedkundige peil, is van deurslaggewende belang vir studente se suksesvolle aanpassing.

In hierdie ondersoek (vergelyk Figuur 5.8 en 6.5.2.1) en in die literatuur (vergelyk 3.4.4.3 (i)) word die belangrike rol wat die ondersteuning van ouers in die aanpassing by hoër onderwys speel, beklemtoon. Ouers vorm die sentrale ondersteuningsnetwerk vir studente op universiteit - ongeag die ouers se eie opvoedkundige peil. Daar is geen betekenisvolle verband tussen ondersteuningsnetwerke en ouers se opvoedkundige peil nie (vergelyk Tabel 5.2). In ooreenstemming hiermee, het Terenzini (vergelyk 3.4.4.3 (i)) ook gevind dat net soos tradisionele studente, nie-tradisionele studente aangedui het dat hulle ouers en hulle familie hulle sterkste akademiese ondersteuningsnetwerk vorm.

Tog is dit moeilik vir eerstegenerasie-studente om die nodige steun en begrip van ouers te kry wat nie self verder studeer het nie. Vir eerstegenerasie-studente is dit 'n veel groter aanpassing om die eerste in 'n huisgesin te wees om aan 'n universiteit te studeer. Terenzini et.al. (vergelyk 2.5.2 en 3.4.4.3) wys daarop

⁴⁸ Hier word veral verwys na Engels tweedetaalsprekers. Die eerste taal van hierdie sprekers is 'n Afrika-taal.

dat toetred tot hoër onderwys vir hierdie leerders nie 'n voortsetting van 'n familietradisie is nie, maar 'n verbreking daarvan. Dit stem ooreen met die literatuurstudie wat bevestig dat eerstegenerasie-ouers beperkte steun kan bied as gevolg van hulle eie opvoedkundige peil en ervaring (vergelyk 3.4.4.3(i)).

Die rol wat vriende en medestudente as ondersteuningstrukture speel, word toenemend belangrik in die oorgangsfase.

Die meerderheid respondente het in die onderhoude aangedui dat hulle baie sterk steun op vriende wat saam met hulle studeer en saam dieselfde uitdagings moet trotseer (vergelyk 6.5.2.2). Die waarde van vriende in die oorgangsfase word ook deur die literatuur ondersteun (vergelyk 3.4.4.2 (ii)). In hierdie opsig speel verblyf in die koshuis 'n waardevolle rol. Koshuisverblyf bied 'n onmiddellike ondersteuningsnetwerk wat nie altyd vir studente wat pendel beskikbaar is nie (vergelyk 6.5.6 en 3.4.4.4).

Sosiale integrasie speel 'n deurslaggewende rol in die suksesvolle oorgang van skool na universiteit.

Pascarella en Terenzini (vergelyk 3.4.4.2) beklemtoon die belangrikheid van akademiese en sosiale intergrasie in die oorgangsproses. Om sosiaal in te skakel by 'n nuwe omgewing, vriende te maak en betrokke te raak by nie-akademiese aktiwiteite, is nie net belangrik tydens die oorgangsproses nie, maar kan ook 'n bydraende rol speel in uiteindelijke akademiese sukses. Die oriënteringstydperk in die koshuis en die eerstejaarskampe voor die aanvang van die universiteit, het dit veral makliker gemaak om in te skakel en vriende te maak (vergelyk 6.5.4). 'n Gebrek aan sosiale balans het egter 'n negatiewe invloed op die oorgangsproses en kan lei tot akademiese mislukking. Studente is dit eens dat die uitdagings wat die nuutgevonde vryheid en die gepaardgaande sosiale lewe aan eerstejaars stel, een van die grootste redes vir akademiese mislukking is. Dit is baie maklik om, veral aan die begin van die jaar, met alkohol te eksperimenteer en só by die sosiale lewe ingetrek te word dat jy nie eers agterkom dat die akademie begin nie. Wanneer jy wel agterkom, is dit dikwels te laat (vergelyk 6.5.5). Maxakato, Mushishi en Nel (vergelyk 3.4.4.2) wys ook op die oorweldigende invloed wat die skielike sosiale vryheid op die studente se oorgang en akademiese prestasie kan hê.

In hierdie ondersoek (vergelyk 6.5.1) en in die literatuur (vergelyk 3.4.4.1) is bevind dat die emosionele welstand van studente ook 'n belangrike rol in die oorgangsproses speel. Persoonlike omstandighede, soos 'n swak verhouding met ouers of dood en siekte in die familie, kan dikwels aanleiding gee tot 'n negatiewe

emosionele geestestoestand. Dit kan weer lei tot 'n moeilike aanpassing by 'n nuwe lewensfase en uiteindelik tot swak akademiese prestasie (vergelyk 6.5.1 en 3.4.4.5).

Die ondersteuningsnetwerk in die koshuis vergemaklik die oorgangsproses, terwyl privaatverblyf uitdagings bied ten opsigte van vervoer, die gebruik van fasiliteite op kampus en sosiale integrasie wat uiteindelik 'n negatiewe invloed op die oorgangsproses kan hê.

Die kwalitatiewe ondersoek wys daarop dat alhoewel die aanpassing by die koshuislewe vir sommige studente die grootste uitdagings van universiteitstudie is, koshuisstudente dit eens is dat verblyf in die koshuis die oorgang van skool na universiteit vergemaklik (vergelyk 6.5.6). Die koshuis bied 'n onmiddellike ondersteuningsnetwerk van senior studente wat raad en advies kan gee en 'n groep eerstejaars wat almal in dieselfde bootjie is. Die akademiese steun wat studente wat dieselfde studeer en in dieselfde koshuis bly aan mekaar kan bied, is ook van onskatbare waarde vir die akademiese aanpassing. Die waarde van koshuisverlyf word ook in die literatuur bevestig (vergelyk 3.4.4.4) en sluit aan by die waardevolle rol wat vriende in die oorgangsfase kan speel, soos wat reeds bespreek is (vergelyk 3.4.4.3 (ii) en 6.5.2.2).

Die vervoer en afstand na en van die kampus was by verre die grootste uitdaging vir respondente wat privaat bly. Die reis na en van die kampus neem ook baie kosbare akademiese tyd in beslag en maak die dag vir privaatstudente nog langer. Die uitdagings om van die publieke vervoerstelsel gebruik te maak, kan ook klasbywoning negatief beïnvloed. Wanneer studente ver van die kampus bly, is dit ook moeilik om van die kampusfasiliteite, byvoorbeeld die biblioteek en rekenaarsentrum, gebruik te maak. Dit is ook moeilik vir privaatstudente om sosiaal by die kampuslewe in te skakel (vergelyk kwalitatiewe ondersoek 6.5.6.2, en ook literatuurstudie 3.4.4.4).

Ten spyte van die positiewe waarde van koshuisverblyf ten opsigte van sosiale en akademiese integrasie, is daar studente wat die tradisies en gebruike in die universiteitskoshuis aan 'n historiese wit Afrikaanse universiteit bevraagteken en dit negatief ervaar het (vergelyk 6.5.6.1 en 7.2.6). Die sosiale en ander nie-akademiese aktiwiteite wat met koshuislewe gepaardgaan, stel ook 'n uitdaging. Dit is byvoorbeeld dikwels moeilik om in die koshuis te studeer (vergelyk 6.5.6.1).

7.2.6 Kulturele oorgang

Vir minderheidsgroepe⁴⁹, veral uit voorheen benadeelde skole, is dit dikwels 'n moeilike aanpassing om by 'n kampus met 'n sterk "wit" kultuur⁵⁰ in te skakel – veral in die koshuis waar tradisies en gebruike nie altyd kultuurakkommoderend en -vriendelik is nie.

Die doel van byvoorbeeld die koshuisaktiwiteite is om studente op 'n sosiale vlak beter te leer ken en 'n gevoel van kameraderie te bewerkstellig, maar die aktiwiteite, byvoorbeeld toutrek, huisdanse en sokkies, is nie altyd kultuurvriendelik nie en neem nie noodwendig minderheidsgroepe se behoeftes en spesifieke kultuur in ag nie. Die kulturele aanpassing aan 'n historiese wit Afrikaanse universiteit kan veroorsaak dat veral minderheidsgroepe in die oorgangsfase sukkel om akademiese en sosiaal te integreer (vergelyk 6.6). Verskeie kenners bevestig in die literatuur dat die moeilike kulturele aanpassing van minderheidsgroepe hierdie studente dikwels geïsoleerd en vervreemd laat (vergelyk 3.4.5).

In die kwalitatiewe ondersoek (vergelyk 6.6.1) was daar 'n duidelik verskil tussen respondente uit voorheen benadeelde skole en uit meer bevoorregte Model C-skole ten opsigte van die kulturele aanpassing by 'n oorwegend wit kampus. Respondente uit Model C-skole het die geleentheid gehad om met klasmaats oor die kultuurgrense heen op akademiese en sosiale vlak te verkeer. Vir hierdie respondente was die aanpassing nie werklik 'n uitdaging nie. Respondente afkomstig vanuit voorheen benadeelde skole het meestal op skool min kontak met 'n wit portuurgroep gehad en vir hierdie groep studente was dit 'n groot aanpassing. Vir baie is dit die eerste keer dat hulle met 'n wit portuurgroep omgaan. In hierdie verband was respondente van mening dat om suksesvol by die US aan te pas, studente moet uitreik en vriende maak oor die kleurgrens heen.

7.2.7 Sosio-ekonomiese en finansiële omstandighede

Finansiële behoefte plaas druk op studente, beïnvloed huisvestigingskeuses en kan 'n negatiewe invloed op akademiese en sosiale integrasie hê.

Die uitdagings wat finansies stel, kan baie druk in die oorgangsfase op studente plaas. Alhoewel die respondente beurse ontvang het, is die beurse soms nie omvattend genoeg om al hulle studie-uitgawes te dek nie. Sommige respondente kry bykans geen sakgeld nie en is dikwels honger. Die tekort aan finansiële

⁴⁹ Verwys na die swart studente in die koshuise wat 'n minderheidsgroep vorm.

⁵⁰ Ongeveer 70% van voorgraadse studente aan die US is wit (US, 2007a),

ondersteuning of die druk wat sommige studente finansiëel ervaar, kan aanleiding gee tot akademiese mislukking. Dit is ook belangrik om sosiaal in te skakel, maar dit kan geld kos. Sommige respondente kan dit nie bekostig om deel te neem aan sosiale aktiwiteite, soos huisdanse of om uit te gaan nie. Om te werk om 'n ekstra inkomste te verdien, is ook nie altyd prakties haalbaar in veral die eerste jaar nie (vergelyk 6.7). Die literatuurondersoek bevestig ook die negatiewe implikasie van finansiële behoefte op toetredende tot hoër onderwys en uiteindelijke akademiese sukses (vergelyk 2.5.3 en 3.4.6).

Vir respondente vanuit laer sosio-ekonomiese omstandighede het die beskikbaarheid van huisvesting 'n belangrike rol in hulle keuse van 'n opleidingsinstelling gespeel (vergelyk 5.4.2). Tog verkies behoeftige respondente dikwels om privaat of tuis te bly, aangesien die koshuis te duur is (vergelyk 6.7). Soos reeds bespreek, stel privaatverblyf egter spesifieke uitdagings aan studente, veral behoeftige studente, wat die oorgangsproses kan bemoeilik (vergelyk 3.4.4.4 en 6.5.6.2).

7.3 IMPLIKASIE VIR DIE UNIVERSITEIT

Die implikasies van die gevolgtrekkings in hierdie ondersoek vir universiteite, spesifiek die Universiteit Stellenbosch, word vervolgens aan die hand van die pre-universitêre en die oorgangsfase bespreek.

7.3.1 Pre-universitêre fase

Die onvoorbereidheid van voornemende studente vir universiteitstudie, veral vanuit voorheen benadeelde skole, is kommerwekkend. Dit hou nie net wat die aanpassing in hoër onderwys betref implikasies in nie maar beïnvloed ook deurvloeiakoerse. Dit is nie noodwendig moontlik vir universiteite om die agterstande wat so duidelik in die ongelyke Suid-Afrikaanse onderwysstelsel sigbaar is, in die oorgangsfase, of selfs in die eerste akademiese jaar, in te haal nie. Oneffektiewe beroepsleiding en die onrealistiese persepsie van toppresterders dat hulle deur hulle skole voorberei word en gereed is vir universiteitstudie, bemoeilik die oorgangsproses en dra by tot die verdere onvoorbereidheid van leerders vir hoër onderwys. Hulle onvoorbereidheid kan uiteindelik 'n negatiewe invloed op hulle akademiese sukses in veral die eerste akademiese jaar hê. Onvoorbereidheid vir hoër onderwys is veral sigbaar in onderwysbenadeelde skole. Dit was duidelik in hierdie ondersoek dat leerders vanuit voorheen benadeelde skole akademies meer onvoorbereid is as hulle portuurgroep uit meer bevoorregte Model C-skole.

In samehang met die onvoorbereidheid, krimp die poel potensiële studente vir hoër onderwys toenemend. Faktore soos die ongelykhede in die skoolstelsels, swak akademiese resultate in die matriekeindeksamen (spesifiek in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde) en 'n gebrek aan finansiële steun om aan universiteite te studeer, dra by tot die kleinerwordende poel, veral vanuit onderwysbenadeelde gemeenskappe. Leerders van laer sosio-ekonomiese omstandighede is ook minder geneig om tot hoër onderwys toe te tree as hulle portuurgroep vanuit hoër sosio-ekonomiese omstandighede wat oorwegend afkomstig is van Model C-skole. Die agterstande in die vlakke van vaardighede in kernvakke soos wiskunde, natuurwetenskap en rekenaarvaardighede, het 'n negatiewe invloed op die toetreding van studente, veral swart studente, tot natuurwetenskap en tegnologie. Die implikasie hiervan is nie net dat die toetreding van studente na universiteit beperk word nie, maar dat die mate van onvoorbereidheid, veral akademies, toeneem. Universiteite is genoodsaak om maniere te vind om die poel te vergroot om te voorsien aan die behoefte van ongeveer 23 hoëronderrysinstellings in Suid-Afrika (waarvan 16 universiteite is) (*Education Statistics in South Africa at a glance* 2005, 2006:29) wat almal dieselfde poel studente teiken.

Onrealistiese verwagtinge bevestig die onvoorbereidheid van leerders vir hoër onderwys en kan lei tot moeilike aanpassing en uiteindelijke akademiese mislukking. Studente besef nie altyd betyds dat hulle hulle akademiese verwagtinge moet aanpas nie en dit kan uiteindelik tot akademiese mislukking lei. In samehang met gebrekkige beroepsvoorligting kan onrealistiese verwagtinge ten opsigte van sekere programme of vakke die oorgangproses bemoeilik en uiteindelik lei tot akademiese mislukking. So ook onderskat voornemende studente dikwels die negatiewe invloed van die sosiale lewe en die gepaardgaande vryheid op akademiese sukses. Minderheidsgroepe, in hierdie geval swart studente, se verwagtinge van 'n moeilike kulturele aanpassing as minderheidsgroep aan 'n oorwegend wit Afrikaanse universiteit, kan hulle keuse om uiteindelik tot 'n spesifieke instelling toe te tree negatief beïnvloed.

7.3.2 Oorgangsfase

Eerstejaarstudente moet akademiese, emosionele, sosiale, kulturele en finansiële uitdagings in die oorgangsfase trotseer. Hierdie uitdagings vind meestal in die konteks van hulle pre-universitêre skoolervaring plaas. 'n Negatiewe oorgangproses hou weer verband met akademiese mislukking in die eerste jaar. Die implikasie van hierdie uitdagings ten opsigte van deurvloeiakoerse vir die universiteit, is die druk wat dit plaas op die effektiewe implementering van akademiese steunprogramme – nie net in die oorgangsfase en die eerste akademiese jaar nie, maar ook pre-universitêr. Heelwat van die uitdagings in die oorgangsfase kan reeds op skool hanteer word.

Uit hierdie ondersoek was dit duidelik dat studente nie altyd betyds besef dat hulle sukkel nie en wanneer hulle dit wel besef, kom hulle dikwels te laat by die ondersteuning uit. Indien universiteite nie meganismes in plek het om risiko-studente te identifiseer en vroegtydig te waarsku om hulp te soek nie, beteken dit dat hierdie studente vir hoër onderwys verlore is, met gepaardgaande finansiële verlies vir die staat en breë Suid-Afrikaanse gemeenskap. Baie studente weet ook nie watter hulp beskikbaar is of waar om vir hulp aan te klop nie. Dit dui daarop dat universiteite nie altyd effektief met nuweling-eerstejaars kommunikeer nie.

Die waardevolle bydrae wat koshuise kan lewer ten opsigte van sosiale integrasie, kan ook 'n negatiewe kulturele aanpassingservaring vir minderheidsgroepe aan 'n oorwegend wit historiese universiteit wees. Die kulturele aanpassing geld nie net vir die koshuis nie, maar ook vir die instelling as geheel. Minderheidsgroepe voel dikwels geïsoleerd en hulle ondersteuningstrukture is klein. Baie ervaar onhanteerbare druk om te presteer en sukkel om aan te pas in die nuwe rol as student in die nuwe wêreld wat verskil van hulle eie. Dit beteken dat die tradisies wat deur universiteite gehandhaaf word, nie vir alle studente gepas is nie.

7.4 'N TEORETIESE RAAMWERK VIR 'N PRE-UNIVERSITÊRE INTERVENSIË

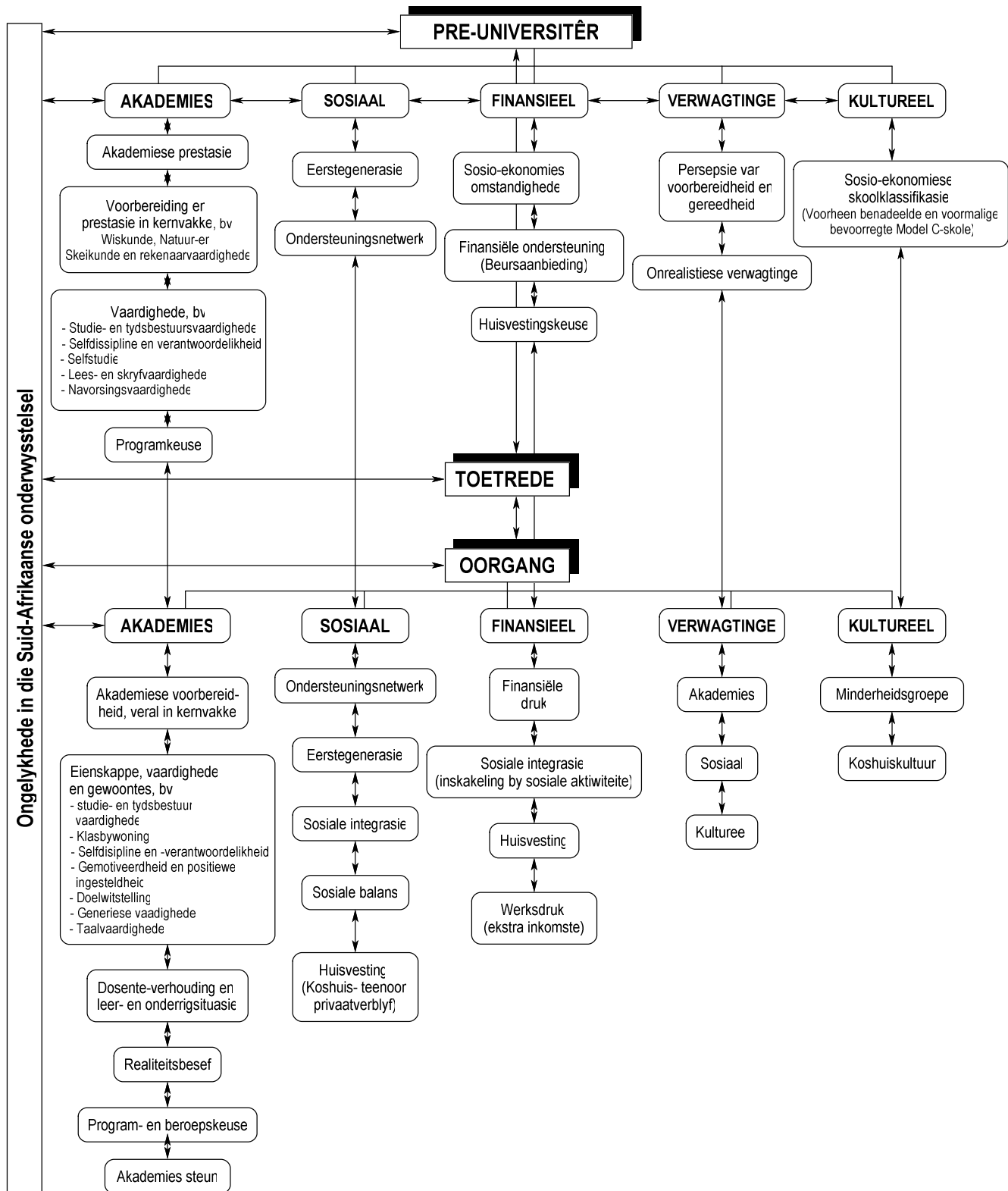
Soos reeds in hierdie ondersoek bespreek (vergelyk 1.4.1 en 3.4.1.5), is daar teenstrydige opinies in die literatuur oor wie die verantwoordelikheid vir voorbereiding vir universiteitstudie behoort te dra. Aan die een kant voel kenners dat voorbereiding vir universiteitstudie reeds op skoolvlak moet begin en dus die verantwoordelikheid van die onderwysstelsel behoort te wees, terwyl ander voel dat dit nie die primêre doel van sekondêre onderwys is om leerders net voor te berei vir hoër onderwys, en veral universiteitstudie, nie. Hiervolgens is dit die plig van die universiteit as instelling om die oorgang tussen skool en universiteit so maklik moontlik te maak. **'n Universiteit kan nie langer terugsit en 'n passiewe ontvanger van sy studente wees nie, maar moet ook aktief in skole betrokke raak.** Alhoewel universiteite nie die onderwysstelsel kan verander en die werk van die skool oorneem nie, behoort daar 'n beter skakeling tussen skole en hoër onderwys te wees. Universiteite behoort vennootskappe met skole in hulle onmiddellike omgewing te sluit en oor 'n tydperk behoort 'n verhouding met die skool, die onderwysers en leerders tot voordeel van beide die skool en die universiteit opgebou te word. In die lig van beperkte kapasiteite en beskikbare hulpbronne, lê die waarde van so 'n vennootskap in die gefokusde intervensie wat moontlik 'n verskil in die voorbereidingsvlakke van leerders van dié skole kan maak. Universiteite raak ook dikwels eers in graad 12 betrokke in skole, maar behoort vroeër kontak te maak. In graad 12 word leerders oorlaai met so 'n verskeidenheid akademiese en nie-akademiese aktiwiteite en uitdagings, dat daar nie veel

tyd is om dan eers te begin om loopbaanmoontlikhede te ondersoek nie. Dit is dikwels dan te laat om nog opsies uit te oefen.

Vervolgens word 'n teoretiese raamwerk (vergelyk Figuur 7.1) vir 'n pre-universitêre intervensie voorgestel waarvolgens 'n universiteit, spesifiek die US, reeds op skoolvlak 'n rol kan speel om voornemende studente beter vir universiteitstudie voor te berei en sodoende die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik..

Aan die hand van 'n holistiese en geïntegreerde benadering, kan intervensies reeds op skoolvlak 'n verskil in leerders se voorbereidheid vir universiteitstudie maak. Vanuit hierdie benadering moet die universiteit waak teen gefragmenteerde intervensies waar elke ondersteuningsdiens of fakulteite in isolasie na skole uitreik. In aansluiting by die pre-universitêr holistiese benadering, behoort ook steunprogramme in hoër onderwys nie net op die akademiese oorgang te fokus nie, maar ook holisties fokus op die sosiale, emosionele, kulturele en finansiële uitdagings. In hierdie opsig word die hele universiteit - akademië, steundienste, administrasie, losies, beurs- en lenings asook studente-organisasies - dus betrek.

Die voorgestelde teoretiese raamwerk dui op die interafhanklikheid van veranderlikes wat reeds op skoolvlak 'n rol in die toetreding tot en die oorgang na hoër onderwys speel. So, byvoorbeeld, speel sekere akademiese, sosiale, finansiële en kulturele veranderlikes asook verwagtinge reeds op skoolvlak 'n rol in die oorgang en ook in uiteindelijke akademiese sukses. Die rol wat die sosio-ekonomiese skoolklassifikasie in die pre-universitêre en oorgangsfase speel, word ook deurlopend in ag geneem. Hierdie raamwerk gaan nie vanuit die veronderstelling dat alle moontlike veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses speel hierin vervat word nie, maar skep 'n basiese vertrekpunt vir vroeë intervensie.



Figuur 7.1 'n Teoretiese raamwerk vir 'n pre-universitêre intervensie

Alhoewel geen van die veranderlikes wat 'n rol in die oorgang van skool na universiteit speel in isolasie staan nie, word 'n bespreking van die raamwerk aangebied aan die hand van die breë temas soos aangedui in figuur 7.1.

7.4.1 Akademies

In die lig van toelatingsvereistes aan hoërondewysinstellings en finansiële ondersteuning wat op akademiese uitslae gebaseer word, speel akademiese prestasie op skool 'n deurslaggewende rol nie net in leerders se toegang en toetreding tot hoër onderwys nie, maar ook in die oorgangspesies en uiteindelijke akademiese sukses. Die sosio-ekonomiese status van die skole waarvandaan studente afkomstig is, het egter ook 'n invloed op die betekenis en interpretasie-waarde van akademiese prestasie. Studente uit onderwysbenadeelde omstandighede se skoolpunte is nie noodwendig die beste voorspeller van sukses nie en hoërondewysinstellings, spesifiek universiteite, behoort alternatiewe meganismes in plek te stel om potensiele suksesvolle universiteitstudente te identifiseer.

Die vlak van akademiese vaardighede wat nodig is om suksesvol by hoër onderwys aan te pas, word reeds op skool ontwikkel. Dit is belangrik dat leerders vaardighede soos studie- en tydsbestuursvaardighede, selfdisipline en lees-, skryf- en navorsingsvaardighede reeds op skool bemeester. Dit is duidelik uit hierdie ondersoek dat leerders byvoorbeeld nie naastenby genoeg ure aan hul studies op skool spandeer in vergelyking met dit wat van hulle op universiteit verwag word nie. Indien leerders hierdie generiese vaardighede verbeter, sal hulle ook beter in staat wees om die drastiese toename in werkslading aan 'n universiteit makliker te hanteer.

Universiteite behoort intervensieprogramme in skole aan te bied wat nie net op die ontwikkeling van generiese akademiese vaardighede, byvoorbeeld studievaardighede, fokus nie, maar ook op die vakspesifieke vaardighede. Vaardighede in vakke soos Wiskunde, Natuur- en Skeikunde (Fisiese Wetenskappe) asook rekenaarvaardighede speel 'n deurslaggewende rol in suksesvolle voorbereiding van leerders in die pre-universitêre fase in spesifieke studierigtings. Een van die belangrikste rede vir die lae toetredingskoers van swart studente (veral vanuit voorheen benadeelde skole) tot programme in wetenskap en tegnologie, is swak akademiese resultate in veral die kernvakke Wiskunde en Natuur- en Skeikunde. Dit is egter 'n realiteit dat intervensieprogramme wat gerig is op die verbetering van vaardighede in byvoorbeeld Wiskunde en Natuur- en Skeikunde (Fisiese wetenskappe) arbeidsintensief is en hoë onkoste impliseer – veral as dit 'n post-matiese program is. Dit is ook nie moontlik om sekere agterstande in spesifieke vakke wat oor jare strek in 'n relatief kort periode in te haal nie. Intervensies moet dus so vroeg moontlik geskied.

Vakansieprogramme, Saterdag-programme en ekstra-klase bied nie net finansiële uitdagings nie, maar is dikwels ook area-gebonde. Dit is nie altyd moontlik vir leeders van die platteland om toegang tot kampus-aktiwiteite te bekom nie. Reis- en verblyfreelings vir deelname aan programme stel aan beide hierdie leeders en hoëronderrysinstellings logistiese en begrotingsuitdagings. Hoër onderwys behoort ook meer indringend te fokus op die opleiding van onderwysers in hierdie vakke om sodoende 'n groter poel leeders te bereik.

Meeste universiteite het wel uitreike wat fokus op die ontwikkeling en uitbreiding van belangstelling in wetenskap en tegnologie. Alhoewel dit opsigself nie vaardighede verbeter nie, kan dit tog 'n rol in die motiveringsvlak van leeders speel sodat hulle hierdie vakke met 'n positiewe gesindheid benader – en uiteindelik sukses behaal. Nie-akademiese vaardighede soos 'n positiewe gesindheid en gemotiverdheid kan ook bewerkstellig word deur die gebruik van rolmodelle waarmee leeders kan identifiseer en wat hulle kan motiveer om ook, soos hulle, sukses in hoër onderwys te behaal.

Die regte programkeuse speel ook 'n belangrike rol in die oorgang van skool na universiteit en uiteindelijke akademiese sukses. Verkeerde beroepskeuse word dikwels as gevolg van 'n gebrek aan effektiewe beroepsvoorligting op skool of onrealistiese verwagtinge of persepsies gemaak. Gepaste vakkeuses wat leeders reeds in graad 9 moet maak, is 'n basiese vertrekpunt in die beplanning en voorbereiding vir hoër onderwys. Indien leeders nie die regte vakkeuses maak nie, sal sekere universiteitsprogramme en beroepsmoontlikhede nie vir hulle toeganklik wees nie. In die lig van die nuwe skoolkurrikulum, die Nasionale Senior Sertifikaat en die gepaardgaande veranderinge in die toelatingsvereistes vir universiteitstoelating, is dit toenemend belangrik dat die universiteit leeders reeds in graad 9 help om die regte vakkeuse te maak.

Dit het duidelik in hierdie studie na vore gekom dat alhoewel respondente beroepsvoorligting in skole ontvang het, dit nie noodwendig effektief is nie – veral in voorheen benadeelde skole. Die universiteit kan hier 'n rol speel deur uit te reik en leeders in te lig oor die studiekeleenthede aan die universiteite. Inligting oor moontlike studierigtings kan versprei word aan die hand van skoolbesoeke, loopbaanuitstallings en ope dae. Vir sommige leeders is die praatjie van verskillende instellings by die skole of die bywoning van 'n loopbaanuitstalling dikwels die enigste vorm van beroepsinligting wat hulle deur die loop van hulle skoolloopbaan ontvang het. Dit is ook noodsaaklik dat universiteite, en spesifiek die US, by beroepsvoorligtingsprojekte in die gemeenskap betrokke raak. So, byvoorbeeld, doen 'n voorligtingsielkundige aan die US gratis beroepsassessering deur die loop van die jaar in voorheen benadeelde skole. Die omvang van 'n beroepsassesseringsprojek is dikwels beperk as gevolg van die

arbeidsintensiwiteit en die kostes verbode aan 'n volledige psigometriese evaluering. Sielkunde-studente sou ook by so 'n projek betrek kon word. Universiteite kan ook betrokkeheid by alternatiewe opsies, soos aanlynassessering, byvoorbeeld die PACE⁵¹-program (<http://www.pacecareers.com/ncgi/index.htm>) ondersoek. Die universiteite behoort ook 'n rol te speel om voorligteronderwysers in skole te bemagtig deur byvoorbeeld inligtingstukke of die aanbied van 'n onderwyserdag om voorligting oor beroepsmoontlikhede aan 'n universiteit aan te bied en ook om leerders in te lig oor die uitdagings wat universiteitstudie aan hulle in veral die eerste jaar kan stel.

'n Holistiese benadering word voorgestel waar universiteite by uitreike betrokke raak wat fokus op beide generiese akademiese vaardighede (byvoorbeeld studie-vaardighede), vakspesifieke vaardighede en nie-akademiese vaardighede (byvoorbeeld gemotiveerdheid). 'n Uitgebreide beroepskeuse-ondersteuningsprogram in die pre-universitêre fase is ook ononderhandelbaar. Leerder kan ook reeds op skool bewus gemaak word van die ondersteuningsprogramme wat by universiteite beskikbaar is. Ten einde te verseker dat die invloed van ondersteuningsprogramme op universiteit effektief is, moet dié studente wat akademiese hulp nodig het vroegtydig geïdentifiseer en geteiken word. Eerstejaarstudente weet dikwels nie watter ondersteuning beskikbaar is of waar om vir hulp aan te klop nie. Leerders moet reeds op skool bemag word om te weet watter hulpbronne hulle op universiteit gebruik van kan maak.

7.4.2 Sosiaal

Die opvoedkundige peil van ouers speel 'n deurslaggewende rol in leerders se toetree tot hoër onderwys en ook in die aard van die ondersteuningnetwerk op skool en op universiteit. Hierdie studie het gevind dat leerders wie se ouers 'n lae opvoedkundige kwalifikasie het en dus eerste generasie-studente is, nie so gereedelik tot hoër onderwys toetree nie as gevolg van 'n gebrek aan ondersteuning, aanmoediging en inligting van hul ouers. Hierdie leerders word in 'n huis groot waar hul ouers ook aan 'n universiteit studeer het en as rolmodel kan optree nie. Sosio-ekonomiese omstandighede speel ook natuurlik 'n rol. In aansluiting hierby, het leerders in lae sosio-ekonomiese skole (by implikasie leerders met eerste generasie-ouers) aangedui dat hulle onderwysers hulle help met inligting oor studies en beurse, terwyl leerders met ouers met 'n hoër opvoedkundige peil en in hoër sosio-ekonomiese skole, hulle ouers identifiseer as die hulpbron. In die lig hiervan moet universiteite ook hul fokus rig op die rol wat onderwysers in veral voorheen-benadeelde skole speel.

⁵¹ PACE is 'n jeugontwikkelingsorganisasie wat spesialiseer in die verskaffing van loopbaanvoorligting en beroepsverwante inligting aan jongmense. Die organisasie se doel is om bekostigbare voorligting rakende loopbane en beroepe aan alle jongmense in Suid-Afrika te voorsien.

Wat ondersteuning betref, identifiseer leerders hul ouers as hul primêre ondersteuningsnetwerk op skool. Hulle verwag ook dat hul ouers hul grootste ondersteuningsnetwerk op universiteit gaan vorm - ongeag die opvoedkundige agtergrond van hul ouers. Eerstegenerasie-studente steun net soveel op hul ouers vir ondersteuning as leerders wie se ouers matrikuleer het of self 'n hoëronderwyskwalifikasie het. Die vraag is egter tot watter mate die aard en omvang van die ondersteuning verskil tussen ouers op grond van hul opvoedkundige peil. Dit lyk asof eerstegenerasie-ouers hul kinders nie so effektief op universiteit kan ondersteun nie. Die eerstegenerasie-onderzoekgroep in hierdie studie het bevestig dat hulle hul ouers as ondersteuningsnetwerk beskou, maar dat hulle ook besef dat hulle ouers hulle nie noodwendig effektief kan ondersteun en motiveer nie. Vriende en mede-studente begin toenemend 'n belangriker rol as ondersteuningsnetwerk speel.

In die lig van ouers se deurslaggewende rol in studente se toetreding tot hoër onderwys en ook die rol wat hulle in die voorbereiding van hul kinders kan speel, behoort universiteite nie net skole en onderwysers te betrek in die proses om voornemende student beter voor te berei en die poel potensiële studente te vergroot nie, maar ook ouers. Universiteite behoort meer betrokke te raak by oueraande wat by skole aangebied word en kan ook, byvoorbeeld, paneelbesprekings in skole inisieer met universiteitstudente en hulle ouers. Ouers behoort ook 'n integrale deel van die US se Verwelkomingsprogram te wees. Daar behoort ook inligting aan ouers beskikbaar gestel te word ten opsigte van finansies, huisvesting, die hantering en beskikbaarstelling van akademiese resultate en akademiese ondersteuning wat beskikbaar is.

7.4.3 Finansiële

Die Sosio-ekonomiese omstandighede van leerders in die pre-universitêre fase, speel 'n deurslaggewende rol in die toetreding tot hoër onderwys. Indien leerders vanuit laer sosio-ekonomiese omstandighede nie finansiële hulp ontvang nie, is dit nie vir hulle moontlik om verder te studeer nie. Finansiële omstandighede speel ook 'n belangrike rol in die oorgangsfase en uiteindelijke akademiese sukses. Ten einde die poel te vergroot en leerders vanuit swakker sosio-ekonomiese omstandighede en onderwysbenadeelde skole te bemagtig om tot hoër onderwys toe te tree, behoort universiteite ook hulle finansiële ondersteuningsmeganismes uit te brei. Voornemende studente, hul ouers en onderwysers behoort ook deeglik ingelig te word oor die moontlike opsies en die prosedures wat aan 'n universiteit gevolg kan word om in aanmerking te kom vir finansiële ondersteuning. Dit gebeur dikwels dat daar omvattende finansiële steun vir veral behoeftige studente beskikbaar is, maar leerders (veral eerstegenerasie) en hul ouers weet nie wat die prosedures is nie en loop die teikendatums mis. Baie leerders en ouers het ook nie

internettoegang om aansoekvorms te bekom nie en is afhanklik van hul skool om dit aan hulle te voorsien. Indien universiteite nie hierdie onderwysers of leerders bemagtig en inlig nie, loop hulle dikwels die geleentheid mis en is hulle te laat om in aanmerking te kom vir finansiële steun.

Sosio-ekonomiese omstandighede speel ook in baie leerders se huisvestigingskeuse. Dit lyk asof veral finansiële behoeftige studente dikwels kies om privaat te bly ten einde onkoste te bespaar, maar kan dan nie die uitdagings wat privaatverblyf stel ten opsigte van vervoer en sosiale integrasie, hanteer nie. Hulle skakel ook nie in by die informele leeromgewing op kampus nie en bestuur nie altyd hulle tyd tussen klasse oordeelkundig nie. In hierdie studie het dit duidelik na vore gekom wat die waarde van koshuisinwoning ten opsigte van akademiese en sosiale integrasie is. Koshuisverblyf, veral in die eerste akademiese jaar, speel in die Stellenbosch-konteks 'n belangrike rol in uiteindelik studie-sukses. Finansiële behoeftige studente behoort in so mate ondersteun te word dat hulle dit kan bekostig om in die koshuis te bly – juis as gevolg van die positiewe waarde wat koshuisverblyf bied ten opsigte van akademiese en sosiale integrasie. Universiteite, in hierdie geval die Universiteit Stellenbosch, behoort verblyf in koshuise sover as moontlik aan alle studente beskikbaar te stel. Daar is natuurlik logistiese en finansiële implikasies om beskikbare verblyf vir almal te bied en in die lig hiervan behoort daar dus ook met erns na sosiale inskakeling van studente wat privaat bly, gekyk te word. Dit geld ook vir die vervoeruitdaging wat pendelstudente ervaar.

Indien histories wit Afrikaanse universiteite, soos die US, hulle diversiteitsprofiel wil uitbrei, is dit noodsaaklik om omvattende finansiële ondersteuning asook bekostigbare huisvesting op die universiteitskampus beskikbaar te stel.

7.4.4 Verwagtinge

Persepsies en verwagtinge speel ook 'n belangrike rol in die oorgang van skool na universiteit. Hierdie persepsies en verwagtinge word reeds op skoolvlak gevestig. So, byvoorbeeld, het hierdie studie gevind dat leerders wat tot hoër onderwys wil toetree, voel hulle is gereed en deur hul skole voorberei vir universiteitstudie. Wanneer hulle uiteindelik toetree tot universiteit, besef hulle dat hulle skole, veral voorheen benadeelde skole, hulle nie voldoende voorberei het nie en dat hulle in werklikheid nie gereed is vir die universiteitstudie nie. Onvoorbereidheid, veral akademiese onvoorbereidheid, hou direk verband met akademiese risiko.

Naas 'n oënskynlike persepsie van voorbereidheid, tree leerders ook dikwels met onrealistiese akademiese, sosiale en kulturele verwagtinge toe. Hulle het onrealistiese verwagtinge ten opsigte van die handhawing van

hulle akademiese skoolprestasie op universiteit, van spesifieke vakke en beroepsrigtings, en die impak wat die skielike sosiale vryheid op hulle gaan hê. In die Stellenbosch-konteks het swart leerders ook onrealistiese verwagtinge (vrese) ten opsigte van oorwegend wit kultuur en die moontlikheid van diskriminasie en rassisme – veral in die koshuise. Hierdie verwagtinge word reeds gevestig in die pre-universitêre fase en kan studente se suksesvolle oorgangsproses negatief beïnvloed.

Hoëronderrysinstellings doen meestal bemarking en skets rooskleurige prentjies van universiteitstudie. Leerders word nie altyd ingelig oor die werklike akademiese, sosiale, emosionele, kulturele en finansiële uitdagings wat moontlik vir hulle voorlê nie. Instellings behoort aan leerders 'n realistiese beeld van die akademiese uitdagings in hoër onderwys te skets. Hulle moet ook bewus gemaak word van die waarde van sosiale integrasie en ook die uitdagings wat die nuutgevonde vryheid kan stel. Koshuisverblyf is 'n nuwe ervaring vir die meeste studente. Die voor- en nadele van koshuis en privaatverblyf behoort aan voornemende studente gekommunikeer te word. In hierdie opsig is dit ook belangrik om leerders aan die kampus bekend te stel sodat hulle 'n eerstehandse ervaring kan hê van die lewe van 'n tipiese universiteitstudent. Die gebruik van rolmodelle met wie leerders kan identifiseer, is hier van deurslaggewende belang. Daar behoort uitgebreide mentorskapprogramme vir voornemende studente met huidige studente bewerkstellig te word sodat leerders wat eerste-generasie is en nie veel vriende en familie het wat studeer nie, ook inligting kan bekom en sodoende meer voorbereid te wees vir universiteitstudie.

7.4.5 Kultureel

Kulturele veranderlikes wat 'n rol in die oorgangsproses speel, is meestal konteksgebonde. In die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is daar nog steeds 'n onderskeid in skoolklassifikasie in terme van bevolkingsgroepe. Alhoewel sogenaamde voorheen bevoorregte Model C-skole meer geïntegreerd geraak het ten opsigte van bevolkingsgroepe, het die voorheen benadeelde skole oorwegend swart gebly. Wanneer leerders van voorheen benadeelde skole dus 'n oorwegend wit, Afrikaanse kampus, soos die Universiteit Stellenbosch, betree, kan dit 'n groot kultuurskok wees – veral ook wat koshuisverblyf betref. Heelwat leerders in hierdie studie het aangedui dat hulle aanvanklik minderwaardige gevoel het as gevolg van hulle “benadeelde” omstandighede, maar later besef het dat hulle ook behoort tot die Universiteit en dat Stellenbosch ook hulle tuiste word. Die kulturele vooroordeel is afkomstig van hulle skoolomstandighede waar hulle geen blootstelling aan enige diverse kultuur gehad het nie.

In hierdie opsig kan universiteit, en spesifiek ook die Universiteit Stellenbosch, effektief gebruik maak van swart rolmodelle in skole om persepsies af te breek en leerders te bemaag om oop te wees vir kulturele

diversiteit. Deur die leerders (en hul ouers) ook in die pre-universitêre fase bekend te stel aan die kampus, kan aan leerders 'n realistiese blik op die diverse samestelling van 'n kampus soos die US-kampus gee.

Die US behoort egter ook opnuut te dink oor hulle tradisionele benadering binne en buite die klaskamer vir ál hulle studente. Dit is nie net studente wat by 'n nuwe kultuur moet aanpas nie, maar instellings moet ook oop wees vir verandering wat diversiteit op hulle kampus teweegbring (vergelyk ook Rendón, 3.5.4).

Uit die bogenoemde bespreking van temas wat aangedui is in Figuur 7.1, is dit duidelik dat die veranderlikes wat 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit reeds voor toetreding 'n invloed het op leerders. In die pre-universitêre fase beïnvloed hierdie veranderlikes nie net leerders se toetreding tot hoër onderwys nie, maar ook die mate van voorbereidheid en gereedheid vir universiteitstudies. Hierdie veranderlikes speel 'n deurlopende rol in die oorgangsfase en het uiteindelik 'n bepalende invloed op studente se aanpassing in die oorgangsfase en hul uiteindelijke akademiese sukses.

7.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die ondersoekgroep was nie verteenwoordigend van alle studente - spesifiek bruin studente - nie en kan nie veralgemeen word na ander groepe aan ander universiteite nie.

7.6 VOORSTELLE VIR VEDERE NAVORSING

Vanuit hierdie studie blyk dit dat 'n meer grondige ondersoek na die volgende aspekte nodig is:

- Wyses waarop universiteite betrokke kan raak by intervensies op skoolvlak om die poel voornemende studente – veral uit die aangewese groepe - vir hoër onderwys te vergroot.
- Die rol wat skoolagtergrond en -klassifikasie in akademiese sukses aan 'n universiteit speel.
- Die werklike impak wat beroepsvoorligting op skool op gereedheid en voorbereidheid vir universiteitstudies het (vergelyk 5.15.3).
- Redes vir swak prestasie in spesifieke programme en fakulteite
- Die invloed van kulturele uitdagings op akademiese sukses in die Suid-Afrikaanse konteks.

7.7 TEN SLOTTE

In hierdie ondersoek is die ongelykhede in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel opnuut bevestig. Dit speel 'n rol in die groterwordende gaping tussen skool en hoër onderwys en die toenemende onvoorbereidheid van leerders vir universiteitstudie. Die onvoorbereidheid reflekteer ook in die krimpende poel potensiële studente vir hoër onderwys. Studente is nie voorbereid om die oorgang van skool na universiteit na behore te hanteer nie en hulle sukkel akademies, sosiaal, emosioneel, kultureel en finansiëel in die eerste paar weke van universiteitstudie – veral studente vanuit onderwysbenadeelde skole. Die struikelblokke tydens die oorgangsfase lei ook dikwels tot akademiese mislukking in die eerste akademiese jaar.

Opsommend kan die hoofbevindinge in hierdie ondersoek soos volg saamgevat word:

- Die ongelykhede in die historiese en huidige Suid-Afrikaanse skoolstelsel beïnvloed die oorgang van skool na universiteit. Dit blyk dat studente vanuit meer bevoorregte skole (Model-C) die oorgang van skool na universiteit makliker hanteer as studente vanuit voorheen benadeelde skole.
- Daar 'n verskeidenheid akademiese, sosiale, emosionele, kulturele en finansiële faktore is wat 'n rol speel in die oorgang van skool na universiteit. Die faktore is interafhanklik van aard – geen een kan uitgesonder word as belangriker as die ander nie. Universiteite moet die oorgang van nuwelingsstudente holisties benader.
- Universiteite het ook 'n verantwoordelikheid om te sorg dat die krimpende poel potensiële studente vir hoër onderwys vergroot en beter voorbereide studente toegelaat moet word om sodoende die oorgangproses te vergemaklik en deurvloeikoerse te verhoog.

Vanuit 'n pre-universitêre perspektief, lewer hierdie ondersoek 'n unieke bydrae tot die reeds goed nagevorsde onderwerp van deurvloei aan hoëronderwysinstellings. Op 'n pragmatiese vlak is hierdie ondersoek van waarde vir Universiteit van Stellenbosch waar daar wel gefragmenteerde pre-universitêre inisiatiewe is, maar nog geen sistematiese en holistiese intervensieprogram bestaan nie. Die studie is egter ook van waarde vir alle hoëronderwysinstellings wat fokus op transformasie en deurvloeikoerse. Dit bied 'n teoretiese raamwerk vir 'n holistiese pre-universitêre intervensieprogram wat ten doel stel om die oorgang van skool na universiteit te vergemaklik.

BRONNELYS

- Alexander, P.M.** 2004. Diversity at a dual-medium university: factors affecting first-year students' attitudes. *South African Journal of Higher Education*, 18(1):202-220.
- Arends, F.** 2006. Methodological issues in measuring learner flow-through in the education system, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 90-103.
- Asmal, K.** 2003. *Tertiary dropout rate at 85%*. Beskikbaar: http://www.iafrica.com/news/sa_news. [2004, 25 Januarie].
- Astin, A.W.** 1993. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W.** 1996. Involvement in learning revisited: lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37(2):123-134.
- Astin, A.W.** 1997. How "good" is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, 36(6):647-658.
- Babbie, E. & Mouton, J.** 2006. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Beekhoven, S., De Jong, U. & Van Hout, H.** 2004. The impact of first-year students' living situation on the integration process and study progress. *Educational Studies*, 30(3):277-290.
- Behr, A.L.** 1981. The problem of early drop out of students. *Bulletin for Academic Staff*, University of Durban-Westville, 2(3):17-27.
- Bekker, S., Mongwe, R., Muller, G. & Myburgh, K.** 2003. *History text books and learning support materials at South African state secondary schools – an analysis*. Internal report to SAHP: Not for circulation. March.
- Billson, J.M. & Terry, B.T.** 1982. In search of the silken purse: factors in attrition among first-generation students. *College and University*, 58(1):57-75.
- Bitzer, E. & Troskie-de Bruin, C.** 2004. The effect of factors related to prior schooling on students persistence in higher education. *South African Journal of Education*, 24(2):119-125.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K.** 2007. *Qualitative Research for Education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bohlmann, C.A.** 2006. An assessment experiment for mathematics at the University of South Africa (UNISA). *South African Journal of Higher Education*, 20(4):391-418.
- Bonthuys, J.** 2004a. Rektore maan oor skole. *Die Burger*, 2 Januarie:1.

- Bonthuys, J.** 2004b. So sukkel matrieks na skool. *Die Burger*, 6 Januarie:1.
- Bosman, J.P.** 2006. WebCT leads to a decline in class attendance – What do students say? *Teaching Matters @ SU*. Centre for Teaching and Learning, Stellenbosch University, e-journal, April:1.
- Bot, M.** 1991. *The blackboard debate: hurdles, options and opportunities in school integration*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- Botha, H.L., Brand, H.J., Cilliers, C.D., Davidow, A., De Jager, A.C. & Smith, D.** 2005. Student counselling and development services in higher education institutions in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 19(1):73-85.
- Botha, L. & Du Plessis, A. 2005. A cohort study of self-appraised cognition versus measured cognition. Paper to the Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology, University of Durham. UK, 10-14 July.
- Botha, L.** 2007. Eerstejaarsakademie. Aanbieding tydens 'n Universiteit Stellenbosch-inligtingsessie vir voornemende studente en hul ouers. George, 30 Mei.
- Boyuwoye, O.** 2002. Stressful experiences of first year students of selected universities in South Africa. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(3):277-290.
- Brawer, F.B.** 1996. *Retention-attrition in the nineties*. Eric Clearinghouse for Community Colleges Los Angeles CA. Beskikbaar: <http://www.ericdigests.org/1996-4/retention.htm>. [2007, 14 Mei].
- Brown, M.L.** 1987. The effects of a support group on student attrition due to academic failure. *Journal of Nursing Education*, 26(8):324-327.
- Brown, S.** 2002. Student counselling and students' failure, in M. Peelo, & T. Wareham (ed.). *Failing students in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 139-150.
- Bubb, E.S.** 1991. The adaptation of coloured first year students at an Afrikaans university. MEd. Rand Afrikaans University: Johannesburg.
- Carroll, C.D., Berkner, L. & Chavez L.** 1997. Access to postsecondary education for the 1992 high school graduates. *National Centre for Education*. US Department of Education. Washington DC.
- Chaffee, J.** 1992. Transforming educational dreams into educational reality, in L.S. Zwerling & H.B. London (eds.). *First-generation students: confronting the cultural issues*. New Directions for Community Colleges, No 80. San Francisco: Jossey-Bass: 81-88.

- Chansarkar, B.A. & Michealoudis, A.** 2001. Student profiles and factors affecting performance. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(1):97-104.
- Chase, C. & Jacobs, L.C.** 1989. Predicting college success: the utility of high school achievement averages based on only "academic" courses. *College and University*, 64:403-408.
- Chikte, U.M.E. & Brand, A.A.** 1996. Diversity in South African dental schools. *Journal of the Dental Association of South Africa*, 51:641-646.
- Christie, P.** 1991. *The right to learn: the struggle for education in South Africa*. Johannesburg: SACHED Trust.
- Claassen, W.** 2005. Perspectives on Stellenbosch University. Information pamphlet. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Coats, M. & Tait, J.** 2002. Open to failure, in M. Peelo, & T. Wareham (ed.). *Failing students in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 98-112.
- Cosser, M. & Du Toit, J.** 2002. *From school to higher education? Factors affecting the choices of grade 12 learners*. The Student Choice Behaviour Project: Phase 1. Pretoria: HSRC Publishers.
- Cosser, M.** 2006. Pathways from matric, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 253-262.
- Cosser, M., Du Toit, J. & Visser, M.** 2004. *Settling for less. Student aspirations and higher education realities*. The Student Choice Behaviour Project: Phase 2. Pretoria: HSRC Publishers.
- Dale, P.M. & Zych, T.** 1996. A successful college retention programme. *College Student Journal*, 30(3):354-361.
- De Beer, K.J.** 2006. Open access, retention and throughput at the Central University of Technology. *South African Journal of Higher Education*, 20(1):29-43.
- De Boer, A.L.** 1992. Akademiese steungewing gebasseer op 'n behoeftebepaling vir die Technikon Noord-Transvaal. PhD-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- De Klerk, E., Schoeman, A., Van Deventer, I. & Van Schalkwyk, S.** 2006. The extended degree programmes at Stellenbosch University (1995-2004): An impact study. Centre for Teaching and Learning. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- De Vries, A.** 2004a. Strandaard van matriek 'moet nader bekyk word'. *Rapport*, 25 September:3.
- De Vries, A.** 2004b. Universiteitstoegang dalk strenger. *Rapport*, 28 Maart:17.

- Delvare, I.** 1996. *Addressing tertiary failure rates in South Africa*. Braamfontein: South African Institute for Race Relations.
- Denscombe, M.** 2003. *The Good Research Guide for small scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S.** 2003. Introduction: the discipline and practice of qualitative research, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publishers.
- Die Nasionale Plan vir Hoër Onderwys.** Suid-Afrika. Maart 2001. Beskikbaar:
http://education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Higher_Education/HE_Plan/national_plan_for_higher_education.htm. [2005, 13 Augustus].
- Dreijmanis, J.** 1988. *The role of South African Government in tertiary education*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- Education statistics in South Africa at a glance 2003.** 2005. Department of Education. South Africa. Beskikbaar: <http://www.education.gov.za/emis/emisweb/statistics.htm>. [2006, 17 Mei].
- Education statistics in South Africa at a glance 2004.** 2005. Department of Education. South Africa. Beskikbaar: <http://www.education.gov.za/emis/emisweb/statistics.htm>. [2007, 2 Julie].
- Education statistics in South Africa at a glance 2005.** 2006. Department of Education. South Africa. Beskikbaar: <http://www.education.gov.za/emis/emisweb/statistics.htm>. [2007, 2 Julie].
- Eiselen, R. & Geysers, H.** 2003. Factors distinguishing between achievers and at risk students: a qualitative and quantitative synthesis. *South African Journal for Higher Education*, (17)2:118-130.
- Enslin, P.A., Button, A., Chakane, A., De Groot, M. & Dison, L.** 2006. Assessing academic potential for university admission: the biographical questionnaire. *South African Journal of Higher Education*, 20(4):433-448.
- Erasmus, P. & Ferreira, G.V.** 2002. Black Grade 9 learners in historically white suburban schools and their experience of integration. *South African Journal of Education*, 22(1):28-35.
- Ferreira, J.G.** 1992. Onderrigstrategieë vir die oorbrugging van skool na universiteit. DEd. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Flemming, J.** 1988. *Blacks in college*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Floud, R.** 2002. Policy implications of student non-completion: government funding councils and universities, in M. Peelo, & T. Wareham (ed.). *Failing students in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 56-69.

- Foxcroft, C.D. & Stumpf, R.** 2005. *What is matric for?* Papers and presentations to the Umalusi and CHET seminar on *Matric: What is to be done?* Pretoria, 23 June, 8-20.
- Foxcroft, C.D.** 2006. Evaluating the school-leaving examination against measurement principles and methods, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 58-71.
- Fraser, W.J. & Killen, R.** 2003. Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently? *South African Journal of Education*, 23(4):254-263.
- Frick, L. 2007a. A new animal in the zoo. Pre-service teachers' perspectives on learner output from the new FET (schools) curriculum. Paper to the 1st Annual Conference on Teaching and Learning. Centre for Teaching and Learning, Stellenbosch University, 22-23 May.
- Frick, L. 2007b. Confident or confused? A report on first-year student experience in selected modules on campus. Poster presentation to the Stellenbosch University Centre for Teaching and Learning 1st Annual Conference on Teaching and Learning. Stellenbosch, 22-23 May.
- From Laggard to World Class – Reforming maths and science education in South Africa.** 2004. The Centre for Development and Enterprise research report no 13, November 2004.
- Gainen, J.** 1995. Barriers to success in quantitative gatekeeper courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 61:5-14.
- Gibbons, T. & Sanderson, G.** 2002. Contemporary themes in the research enterprise. *International Educational Journal*, 3(4):1-22.
- Gouws, S. & Van der Merwe, A.** 2004. Managing student retention through the assessment of cost of quality. *South African Journal of Higher Education*, 18(1):252-264.
- Green, D.** 2006. Historically Underserved Students: What We Know, What We Still Need to Know. *New Directions for Community Colleges*, 135:21-28.
- Grussendorff, S., Liebenberg, M. & Houston, J.** 2004. Selection for the Science Foundation Programme (University of Natal): the development of a selection instrument. *South African Journal of Higher Education*, 18(1):265-272.
- Haldenwang, B.B.** 1994. *South African youth in crisis*. Institute for Future Research. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Harry, B. & Klinger, J.** 2007. Discarding the Deficit Model. *Educational Leadership*, February:16-21

- Hatt, S. & Hannan, A.** 2004. Bursaries and student success: a study of students from low-income groups at two institutions in the South West. *Higher Education Quarterly*, 59(2):111–126.
- Hay, H.R. & Marais, F.** 2004. Bridging programmes: gain, pain or all in vain. *South African Journal of Higher Education*, 18(2):59-75.
- Heisserer D.L. & Parette, P.** 2002. Advising at-risk students in college and university settings. *College Student Journal*, 36(1):69-84.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B.** 2004. *Finding our way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hijazi, S.T. & Naqvi, S.M.M.R.** 2006. Factors affecting students' performance. *Bangladesh e-Journal*, 3(1):1-9. Beskikbaar: <http://www.bangladeshsociology.org/BEJS%203.1%20Naqvi.pdf>. [2007, 19 Junie].
- Hofmeyr, J.** 2006. The maths and science crises. *Independent Education*, Winter: 8-9.
- Hogarty, K.Y., Conley, C. & Kromrey, J.D.** 1999. The development and validation of inquiry beliefs and practices scale. *Florida Journal of Educational Research*, 39(1):46-78.
- Husén, T.** 1999. Research paradigms in education, in J.P. Keeves & G. Lakomski (eds.). *Issues in Educational Research*. Amsterdam: Pegamon. 31-39.
- Huysamen, G.K.** 2000. The differential validity of matriculation and university performance as predictors of post-first-year performance. *South African Journal of Higher Education*, 14(1):146-151.
- Huysamen, G.K.** 2001. Die verband tussen matriekprestasie en universiteitprestasie vir opeenvolgende innames aan dieselfde universiteit. *Suid Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 15(3):142-149.
- Huysamen, G.K.** 2003. Optimalisering van die omskakeling van matrieksimbole vir universiteitstoelating. *South African Journal of Education*, 23(1):45-51.
- Ilorah, R.** 2006. The dilemma of the historically black universities in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 20(3):442-460.
- Jenkins, L.E.** 1990. The black family and academic achievement, in G.L. Berry & J.K. Asamen (eds.). *Black students: psychosocial issues and academic achievement*. Newbury Park: SAGE: 138-152.
- Johnes, J.** 1990. Determinants of student wastage in higher education. *Studies in Higher Education*, 15(1). Beskikbaar: <http://web.ebscohost.com.ez.sun.ac.za>. [2004, 12 Julie].
- Jon, M.** 2004. Poor and minorities head US dropout. *The Times Higher Education Supplement*, 4 June.

- Jones D.J. & Watson, B.C.** 1990. "High Risk" students and higher education: future trends. Washington DC: George Washington University. Available: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Joubert, J-J.** 2004. Asmal laat bekyk erge druipsyfer in gr. 10. *Die Burger*, Februarie:1.
- Kahn, M.** 2006. Matric matters, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 127-138.
- Kallaway, P.** 2006. The matric results of 2002 and 2003: the uncomfortable truths of the Western Cape?, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 161-182.
- Kanjee, A.** 2006. Comparing and standardising performance trends in the matric examinations using a matrix sampling design, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 72-89.
- Killen, R.** 1994. Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university. *Higher Education Research and Development*, 13:199-212.
- Kivilu, M.** 2006. The matriculation examination: how can we find out if the standards are falling?, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 90-103.
- Kleemann, G.L.** 1994. Achieving academic success with ethnically diverse students: implications for student affairs. *NASPA Journal*, 31:137-149.
- Koch, S.E., Foxcroft, C.D., Watson, A.S.R., Seynour, B.B. & Streicher, M.** 2002. The value of a computerised learner information database system to foster development and accountability through information sharing. *South African Journal of Higher Education*, 16(2):198-204.
- Lara, J.** 1992. Reflections: bridging cultures, in L.S. Zwerling & H.B. London (eds.). *First-generation students: Confronting the cultural Issues*. New Directions for Community Colleges, no 80. San Francisco: Jossey-Bass: 65-70.
- Larose, S. & Roy, R.** 1991. The role of prior academic performance and non-academic attributes in the prediction of success of high-risk college students. *Journal of College Student Development*, 32:171-177.
- Le Roux, J. & Geldenhuys, F.P.** 1994. The phenomenon of a 'culture of poverty' in contemporary society, in J. le Roux (ed.). *The black child in crisis: a socio-educational perspective (Volume 2)*. Pretoria: J.L. van Schaik: 25-51.
- Legotlo, M.W., Maaga, M.P., Sebege, M.G., Van der Westhuizen, P.C., Mosoge, M.J. Nieuwoudt, H.D. & Steyn, H.J.** 2002. Perceptions of stakeholders on causes of poor performance in grade 12 in a province in South Africa. *South African Journal of Education*, 22(2):113-118.

- Lolwana, P.** 2006. The history of falling matric standards, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 18-27.
- London, H.B.** 1992. Transformations: Cultural challenges faced by first-generation students, in L.S. Zwerling & H.B. London (eds.). *First-generation students: Confronting the cultural Issues*. San Francisco: Jossey-Bass: 5-11.
- Loots, A.** 2003. Where economy and compassion meet. *New Acres*, (7):5.
- Lourens, A. & Smit, I.P.J.** 2003. Retention: predicting first-year success. *South African Journal of Higher Education*, 17(2):169-176.
- Lowe, H. & Cook, A.** 2003. Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal for Further and Higher Education*, 27(1):53-76.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K.** 2004. Students at risk: students' general study orientation and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48:173-188.
- Malan, M.** 2007. Nét een uit 100 gr.1's haal naskoolse onderwys. *Die Burger*, 4 Februarie:1.
- Masitsa, M.G.** 2006. Student motivation: the study approaches of grade 12 learners in township schools. *South African Journal of Higher Education*, 20(3):486-500.
- Maxakato, P.** 1999. A study of perceived causes of academic failure of first year students at the University of the Western Cape. MEd. Cape Town: University of the Western Cape.
- McGrath, M.M. & Braunstein, V.** 1997. The prediction of freshmen attrition: an examination of the importance of certain demographic. *College Student Journal*, 31(3). Beskikbaar: <http://web.ebscohost.com.ez.sun.ac.za>. [2007, 17 Junie].
- McInnis, C.** 2001. Researching the first year experience: where to from here? *Higher Education Research & Development*, 20(2):105-114.
- McKenzie, K. & Schweitzer, R.** 2001. Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1):21-33.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M.** 1994. *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Mji, A.** 2002. What influences students to university education? Insights from the horse's mouth. *South African Journal of Higher Education*, 16(2):166-176.
- Mkhabela, M. & Malan, M.** 2004. Eerstejaars wat drui, kos belastingbetalers R1 miljard per jaar. *Rapport*, 29 September:2.

- Mkhabela, M.** 2005. *Druip kan end van studie beteken*. Rapport, 8 Mei:2.
- Moletsane, R.** 2006. Many are called, few will remain: HIV/AIDS and the matric in the South African school system, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 201-212.
- Muijs, D.** 2004. *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications.
- Mumba, F.K., Rollnick, M. & White, M.** 2002. How wide is the gap between school and first-year chemistry at the University of the Witwatersrand? *South African Journal of Higher Education*, 16(3):148-156.
- Murphy, P.E.** 1981. Consumer buying roles in college choice: parents' and students' perceptions. *College and University*, 56(2):140-150.
- Mushishi, C.** 1997. A case study of the factors which affect learning for black students in residence at the University of Cape Town. MPhil. Cape Town: University of Cape Town.
- Myburgh, J.** 2007. Has school education improved under the ANC?. Beskikbaar: <http://www.moneyweb.co.za/mw/view/mw/en/page66309?oid=79611&sn=Detail>. [2007, 3 Julie].
- Naidoo, S.** 2004. Universities look at tough entry exams. *Business Today*, 17 February:13.
- Nair, P.A.P.** 2002. A theoretical framework for an access programme encompassing further education training: remedy for educational waste? *South African Journal for Higher Education*, 16(2):94-103.
- Nakasa, D.S.** 2003. Student academic underpreparedness at some technikons in South Africa. PhD-thesis. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Ndaba, S.** 2005. *Halos and horns: reliving constructions of matric performance in the South African education system*. Papers and presentations to the Umalusi and CHET seminar on *Matric: What is to be done?* Pretoria, 23 June, 31-37.
- Nel, C.** 2006. Faktore wat 'n rol speel in akademiese risiko en sukses by eerstejaarstudente aan die Universiteit Stellenbosch (Addendum J). *Eerstejaarsakademie-verslag*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch: 142-176.
- Ochse, C.** 2001. Are positive self-perceptions and optimistic expectations really beneficial in an academic context? *Progressio* 23(2). Beskikbaar: <http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=13279>. [2007, 17 Julie].
- Ollerman, M.** 2002. Redesigning success and failure, in M. Peelo, & T. Wareham (eds.). *Failing students in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 124-136.

- Orkin, F.M.** 2006. Foreword, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. ix-xi.
- Ozga, J. & Sukhanadan, L.** 1998. Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), July:316-333.
- Padron, E.J.** 1992. The challenges of first-generation college students: a Miami-Dade perspective, in L.S. Zwerling & H.B. London (eds.). *First-generation students: confronting the cultural Issues*. New Directions for Community Colleges, No 80. San Francisco: Jossey-Bass: 71-80.
- Pandor, N.** 2005a. *Access to higher education: is it a right or a privilege?* Beyers Naude Memorial Lecture, Pretoria: University of Pretoria, 22 September.
- Pandor, N.** 2005b. Enrolment planning is a response to high drop-out rate. *Sunday Independent*. 18 September:9.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T.** 1991. *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C. & Terenzini, P.T.** 2004. First generation college students. *The Journal of Higher Education*, 75(3), May/June:249-284.
- Paton, C.** 2007. The roots of matric failure. *Financial Mail*, 12 January:66-67.
- Pearson, C. & Dellman-Jenkins, M.** 1997. Parental influence on a student's selection of a college major. *College Student Journal*, 31(3). Beskikbaar: <http://web.ebscohost.com.ez.sun.ac.za>. [2007, 17 Julie].
- Phurutse, M.C.** 2006. Listening to matric teachers: township realities and learner achievement levels, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 213-226.
- Pitkethly, A. & Prosser, M.** 2001. The first year experience project: a model for university wide change. *Higher Education research and Development*, 20(2):185-198.
- Pretorius, C.** 2000. Educate or die. *The Sunday Times*, 23 July:15.
- Pring, R.** 2000. *Philosophy of education research*. London: Continuum.
- Prins, A.** 1991. Akademiese funksionering van eerstejaars gedurende die eerste semester aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat. MA. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Rademeyer, A. & Merton, M.** 2004. Land 'druip toets' vir wiskunde en wetenskap. *Die Burger*, 15 Desember:2.
- Rademeyer, A.** 2003 Eerstejaars weet min. *Beeld*. 13 Februarie:5.

- Rademeyer, A. 2004a.** Duisende met punte deur matriek gehelp. *Die Burger*, 8 Januarie:4.
- Rademeyer, A. 2004b.** Vrae oor matriek as graadvlakke waai. *Die Burger*, 27 Maart:7.
- Ramashala, M.S.** 1999. *Perceptions on poor matric results*. MEd. Johannesburg: Rand Afrikaans University.
- Rautenbach, E.** 2003. Vader Asmal. *Insig*, Maart. Beskikbaar: http://www.insig.com/blad_vorige/mart_203/03_02.html. [2003, 15 Maart].
- Rautenbach, W.L.** 1988. Moontlike aanwending van Feuerstein se teorie en metodes om denkvaardighede in tersiêre onderwys te verbeter, in C.A. Kapp (red.). *The development of learning and thinking skills in students*. Bureau for University and Continuing Education. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Reddy, V.** 2006. Introduction, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. xii-xix.
- Reddy, V., Van der Berg, S., Lebani, L. & Berkowitz, R.** 2006. A trend analysis of matric maths performance, in V. Reddy (ed.). *Marking Matric: Colloquium Proceedings*. Cape Town: HSRC Press. 139-160.
- Rendón, L.I.** 1992. From the barrio to the academy: revelations of a Mexican American scholarship girl, in L.S. Zwerling & H.B London (eds.), *First-generation students: confronting the cultural issues*. New Directions for Community Colleges, No 80. San Francisco: Jossey-Bass: 55-64.
- Richardson, R.C. & Skinner, E.F.** 1992. Helping first-generation minority students achieve degrees, in L.S. Zwerling & H.B. London (eds.). *First-generation students: confronting the cultural issues*. San Francisco: Jossey-Bass: 29-43.
- Roberts, D.** 1994. 'n Verkennend-beskrywende ondersoek na faktore wat die akademiese prestasie van milieu-gestremde eerstejaarstudente belemmer. PhD-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- SA student dropout shock.** 2005. *The Mercury*, 29 November, 1.
- SAUVCA.** 2003. In retrospect, ten years of Public Senior Certificate Examinations. Press Statement, 31 December.
- Schmelzer, R.V., Schmelzer, C.D., Figler, R.A. & Brozo, W.G.** 1987. Using the critical incident technique to determine reasons for success and failure of university students. *Journal of College Student Personnel*, 28:261-266.

- Sedumedi, S.D.** 2002. Students' perceptions and expectations of a first-year psychology course at the University of the North. *South African Journal of Higher Education*, 16(3):167-176.
- Senior Certificate Report 2006.** Statement by Naledi Pandor, MP, Minister of Education, on the release of the 2006 senior certificate examination results, Parliament, 28 December. South Africa.
Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/speeches/2006/06122814451003.htm>. [2007, 3 Julie].
- Sentrum vir Voornemende Studente.** *Impakverslag*. 2006. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Seymour, E. & Hewitt, N.M.** 1997. *Talking about leaving. Why undergraduates leave the sciences*. USA: Westview Press.
- Silverman, D.** 2004. Who cares about "experience"? Missing issues in qualitative research, in David Silverman (ed.). *Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Squelch, J.** 1993. Towards a multicultural approach to education in South Africa, in J. le Roux (ed.). *The black child in crisis: a socio-educational perspective (Volume 1)*. Pretoria: J.L. van Schaik: 171-201.
- Steenkamp, L.** 2007a. Vaardigheid moet tel, nie ras nie. *Die Burger*, 24 Junie:4.
- Steenkamp, L.** 2007b. Klein persentasie matrikuleer met wiskunde in die hoër graad. *Die Burger*, 24 Junie:4.
- Student Enrolment Planning in Public Higher Education.** 2005. Department of Education. South Africa.
Available: <http://www.education.gov.za>. [2006, 31 Augustus].
- Tait, M.S., Van Eeden, S., & Tait, M.** 2002. An exploratory study on the perceptions of previously educationally disadvantaged first year learners of law regarding university education. *South African Journal of Higher Education*, 16(2):177-182.
- Taute, W.** 1981. Die verband tussen koshuisinwoning op hoërskool en die akademiese prestasie van eerstejaarstudente. M.A.- verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Tellis, W.** 1997. Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2):1-12.
- Terenzini, P.T., Rendon, L.I., Upcraft, M.L., Millar, S.B., Allison, K.W., Gregg, P.L. & Jalomo, R.** 1994. The transition to college: diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1):57-74.
- Terenzini, P.T., Rendon, L.I., Upcraft, M.L., Millar, S.B., Allison, K.W., Gregg, P.L. & Jalomo, R.** 1996a. Making the transition to college, in R.J. Menges & M. Weimer (eds.). *Teaching on solid ground*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 43-73.

- Terenzini, P.T., Springer, L., Yaeger, P.M., Pascarella, E.T. & Nora, A.** 1996b. First-generation college students: characteristics, experiences and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1):1-22.
- The 2006 matric results by race.** 2007. Beskikbaar: <http://www.moneyweb.co.za>. [2007, 20 Maart].
- Thomas, L. & Quinn, J.** 2007. *First generation entry into higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Tinto, V.** 1993. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Troskie-de Bruin, Christel.** 1999. Academic development: bridging at a South African university. DEd-thesis. Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Umalusi.** 2004a. Investigation into senior certificate examination. Summary report on the evaluation of the senior certificate examination, August 2004. Pretoria: Umalusi.
- Umalusi.** 2004b. Investigation into the standard of the senior certificate examination. A report on research conducted by Umalusi August 2004. Pretoria: Umalusi.
- Universiteit Stellenbosch.** 2000. Strategiese raamwerk vir die eeuwisseling en daarna. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/university/StratPlan>. [2007, 4 Julie].
- Universiteit Stellenbosch.** 2003a. Diversiteitsraamwerk: Derde Konsep. Ongepubliseerde verslag. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch.** 2003b. 'n Studie van die verband tussen die skool- en eerstejaarsprestasie van nuwelingsstudente aan die US. Bestuursinligting. Ongepubliseerde verslag. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch.** 2004. Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch 2004. Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/taal/docs/taalbeleid2004.pdf>. [2007, 18 Julie].
- Universiteit Stellenbosch.** 2005a. Inskrywings volgens ras. Bestuursinligting. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/university/Statistieke/stats.html>. [2005, 23 November].
- Universiteit Stellenbosch.** 2005b. Ontleding van die eerstejaarsprestasie van studente in die Verdienstelikeheidsbeursprojek. Ongepubliseerde verslag. Sentrum vir Voornemende Studente, Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Universiteit Stellenbosch.** 2005c. Toetreekoerse tot hoër onderwys volgens bevolkingsgroep en taal. Bestuursinligting. Ongepubliseerde data. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch.** 2005d. Verbetering van graderingskoerse met 5% per jaar tot 2012. Sakeplan 5. Ongepubliseerde verslag. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Universiteit Stellenbosch.** 2006. Eerstejaarsakademieverslag. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch.** 2007a. Feiteboek. Afdeling 1, Studente Inskrywings 2006. Besikbaar: http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Administrative_Divisions/Strategiese_Beplanning/Tuisblad/Feiteboek/Tab/FB2006%20Afd1.pdf. [2007, 17 Julie].
- Universiteit Stellenbosch.** 2007b. Ondersoek na eerstejaarsprestasie van VBT-studente 2004-, 2005- en 2006-innames. Ongepubliseerde verslag. Sentrum vir Voornemende Studente, Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Universiteit Stellenbosch.** 2007c. US se nuwe toegangsbattery- en model op dreef vir 2009-inname. *Kampusnuus*, 15(5):3.
- Universiteit Stellenbosch.** 2007d. Verskuiwing van skoolprestasie 2001 tot 2006. Ongepubliseerde verslag. Sentrum vir Voornemende Studente, Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Usher, R.** 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research, in D. Scott & R. Usher (eds.). *Understanding educational research*. London: Routledge: 9-32.
- Van den Berg, S. 2002. Education, poverty and inequality in South Africa. Paper to the conference of the Centre for Study of African Black Economics on Economic growth and poverty in Africa. Oxford, March 2002.
- Van den Berg, S.** 2004. *Economic transformation audit 2004: taking power in the economy*. Institute for Justice and Reconciliation. Besikbaar: <http://transformationaudit.org.za/fullacademicarticles>. [2005, 10 Mei].
- Van der Berg, S. 2005. Apartheids's enduring legacy: inequalities in education. Paper to the Oxford University/University of Stellenbosch conference on The South African economic policy under democracy: a 10 year review. Stellenbosch, 27-28 October.
- Van der Merwe, A. & De Beer, M.** 2006. Challenges of student selection: predicting academic performance. *South African Journal of Higher Education*, 20(4):547-562.
- Van Heerden, M.E.** 1992. Sosio-kulturele faktore in die studie en prestasie van sekere swart studente aan die Universiteit van Suid-Afrika: 'n verkennende kontekstuele ondersoek. DLitt-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Van Wijk, T.** 1987. Voëlvlug oor die opset en ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse universiteit, in *Instituut vir Reformatoriese Studie. Venster op die universiteit*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO. 16-26.
- Vidovich, L.** 2004. Methodological framings for a policy trajectory study, in T. O'Donoghue & K. Punch (eds.). *Qualitative Educational Research in Action*. London: Routledge Falmer.
- Viljoen, H.** 2005. Constraints in the teaching and learning of humanities at South African universities: a Delphi study. *South African Journal of Higher Education*, 19(1):31-43.
- Vinjevold, P.** 2005. *Improving the quality and cognitive demand of the National Senior Certificate: making the case for assessment tail wagging the teaching/learning dog*. Papers and presentations to the Umalusi and CHET seminar on *Matric: What is to be done?* Pretoria, 23 June, 56-61.
- Walker, J.C. & Evers, C.W.** 1999. Research in education: epistemological issues, in J.P. Keeves & G. Lakomski (eds.). *Issues in Educational Research*. Amsterdam: Pergamon: 40-56.
- Wellington, J.J.** 2000. *Educational research. Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Wessels, F.J.** 1998. *Die rol van die vrou in die onderwys met spesiale verwysing na bruinonderwys*. DEd. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Will, A.R.** 1997. "Students at Risk": *The discourse of false generosity*. Paper presented at the 83rd annual meeting of the national Communication Association. Chicago, Illinois, November 1997:1-20.
- Woollacott, L. & Henning, L.** 2004. Dealing with under-preparedness in engineering entrants: a perspective from Wits. *For Engineering Educators*, 8(1):3-8. Beskikbaar: <http://www.cree.uct.ac.za/Mar04.PDF>. [2007, 17 Julie].
- Yeld, N.** 2005. *Senior Certificate syllabus stagnation and attendant woes: some consequences for the National Senior Certificate*. Papers and presentations to the Umalusi and CHET seminar on *Matric: What is to be done?* Pretoria, 23 June, 43-55.
- Yeld, Y. & Hendry, J.** 2002. *Grade Inflation in the Senior Certificate?* Preliminary report 2 May 2002. Cape Town: University of Cape Town.
- York-Anderson, C.C. & Bowman, S.L.** 1991. Assessing the college knowledge of first-generation and second generation students. *Journal of College Student Development*, 32(2):116-122.
- Yorke, M.** 1999. *Leaving Early. Undergraduate non-completing in higher education*. London: Falmer Press.

Yorke, M. 2002. Academic failure: a retrospective view from non-completing students, in M. Peelo & T. Wareham (eds.), *Failing students in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 29-44.

ADDENDUM A

Naam en van: _____

Skool se naam: _____

Geslag:

M	V
---	---

1. Merk asseblief jou ouers/voogde se hoogste akademiese kwalifikasie (Indien enkelouer, merk slegs vir die spesifieke ouer):

<input type="checkbox"/>	Graad 7 (St 5) en laer	Pa	Ma
<input type="checkbox"/>	Graad 8 (St 6) tot Graad 11 (St 9)		
<input type="checkbox"/>	Graad 12 (Matriek)		
<input type="checkbox"/>	Ambag (bv, elektrisiën of motorwerktuigkundige)		
<input type="checkbox"/>	Sertifikaat (Kollege)		
<input type="checkbox"/>	Diploma (Tecnikon)		
<input type="checkbox"/>	Graad (Universiteit)		
<input type="checkbox"/>	Nagraadse kwalifikasie (Honneurs, Meesters- of Doktersgraad)		

2. Watter finansiële bydrae kan jou ouers/voogde tot jou verdere studies maak? (Merk die toepaslike blokkie):

- My ouers/voogde het voorsiening gemaak vir my studies en kan dit self befonds.
- Indien ek nie 'n beurs kry nie, sal my ouers/voogde 'n lening by die bank aangaan.
- Ek moet 'n beurs kry, maar my ouers/voogde sal 'n bydrae kan lewer ten opsigte van sakgeld, registrasiegeld en geld vir boeke.
- Ek moet 'n beurs kry wat alles volledig dek, want my ouers/voogde sal geen bydrae kan lewer nie.

Ander moontlikhede vir befondsing: _____

3. Het enige een van jou ouers of voogde aan die Universiteit van Stellenbosch studeer?

Ja	Nee
----	-----

4. Studeer enige familielid tans aan die Universiteit van Stellenbosch?

Ja	Nee
----	-----

5. Wie ondersteun en motiveer jou die meeste met jou **skoolwerk**?

- | | |
|--|-------------|
| | Ouers |
| | Vriende |
| | Onderwysers |

Ander? _____

6. Wie dink jy gaan jou die meeste ondersteun en motiveer met jou **universiteitstudies**?

<input type="checkbox"/>	Ouers
<input type="checkbox"/>	Vriende
<input type="checkbox"/>	Dosente

Ander? _____

7. Voel jy die **skool** berei jou goed voor vir universiteitstudies? Ja Nee

8. Voel jy **gereed** vir die universiteit? Ja Nee

9. Watter aspekte dink jy moet verder ontwikkel word om jouself vir universiteit gereed te kry?

10. Kry jy **beroepsvoorligting** by die skool? Ja Nee

11. Voel jy jy het al genoeg **inligting** omtrent verdere studies gekry? Ja Nee

12. Het jy al genoeg inligting omtrent **beurse** gekry? Ja Nee

13. Wie help jou om inligting te kry omtrent verdere studies? (Jy kan meer as een blokkie afmerk)

<input type="checkbox"/>	Ouers
<input type="checkbox"/>	Vriende
<input type="checkbox"/>	Onderwysers
<input type="checkbox"/>	Voorligter-onderwysers
<input type="checkbox"/>	Biblioteek
<input type="checkbox"/>	Internet

Ander bronne of persone? _____

14. Het jy al **psigometriese toetse** gedoen wat jou belangstelling en aanleg meet? Ja Nee

15. Weet jy al definitief wat jy wil studeer? Ja Nee

16. Kan jy 'n **rekenaar** gebruik? Ja Nee

17. Weet jy hoe om die **internet** te gebruik? Ja Nee

18. Hoe dikwels word daar van jou verwag om self werk te doen sonder enige leiding van jou onderwysers?

Nooit	1 x in 'n kwartaal	1 x 'n maand	1 x 'n week
-------	--------------------	--------------	-------------

19. Hoe dikwels neem jy self notas in die klas?

Nooit	1 x per maand	1 x per week	Daaglik
-------	---------------	--------------	---------

20. Hoeveel ure spandeer jy per week aan studie (huiswerk)?

Geen	1-2ure	3-5ure	6-10ure	10-20ure	20+
------	--------	--------	---------	----------	-----

21. Hoe gereeld gebruik jy die biblioteek?

Nooit	1 x in 'n kwartaal	1 x 'n maand	1 x 'n week
-------	--------------------	--------------	-------------

22. Hoe gereeld lees jy?

Nooit	1x 'n kwartaal	1 x 'n maand	1 x 'n week	daaglik
-------	----------------	--------------	-------------	---------

23. Noem 3 dinge wat jy dink vir jou die moeilikse gaan wees wanneer jy aan 'n universiteit studeer:

1. _____
2. _____
3. _____

24. Dink jy dat jy jou huidige akademiese prestasie kan handhaaf of verbeter aan die universiteit?

Ja	Nee
----	-----

25. Wat sal die grootste rol speel in jou keuse van 'n universiteit? Jy kan meer as een faktor afmerk:

<input type="checkbox"/>	Geld (beurs)
<input type="checkbox"/>	Ouers se keuse
<input type="checkbox"/>	Reputasie of aansien van die universiteit
<input type="checkbox"/>	Huisvestiging
<input type="checkbox"/>	Sosiale lewe
<input type="checkbox"/>	Vriende se keuse
<input type="checkbox"/>	Onderwysers of skoolvoorligter se keuse

Enigiets anders? _____

ADDENDUM B

Onderhoudskedule: Lys van vrae

Oorgang

- 1) As jy terugdink aan die eerste paar weke aan die Universiteit - was dit maklik? Moelik? Wat was vir jou maklik/moeilik? (probes: akademies, sosiaal, kultureel, emosioneel).
- 2) Dink jy jy was voorbereid vir universiteitstudie? Hoekom dink jy so? (Probe: verwagtinge)

Skool

- 1) Tot watter mate het die skool jou voorberei vir universiteitstudie?
- 2) Watter rol het die skool gespeel ten opsigte van die voorbereiding van sekere vaardighede (byvoorbeeld notas afneem, lees- en skryf of studievaardighede)?
- 3) Het jy beroepsvoorligting op skool gehad? Hoe effektief was die beroepsvoorligting wat jy op skool gehad het? Hoekom sê jy so?
- 4) Wat was die invloed/rol van die tipe skool wat jy bygewoon het (bevoorregte Model C / histories benadeeld) op jou voorbereidheid vir universiteit?

Tuisomgewing

- 1) Wie is jou ondersteuningsnetwerk (support system)? Watter rol speel hulle?
- 2) As jy die eerste in jou gesin is wat verder studeer, hoe het dit jou ondersteuningsnetwerk beïnvloed?
- 3) Watter rol dink jy speel sosio-ekonomiese omstandighede (jou finansiële omstandighede) in jou aanpassing by die Universiteit? Het dit 'n invloed?

Universiteit

- 1) Hoekom dink jy skop eerstejaars op?
- 2) Dink jy die Universiteit kon iets in die eerste 6 maande doen om die oorgang van skool na universiteit makliker te maak? Verduidelik.
- 3) Kon die Universiteit iets op skool gedoen het?
- 4) Het jy al van enige akademiese steun op kampus gebruik gemaak? Indien wel, waarvan?
- 5) Is daar iets waarmee jy op die oomblik sukkel?

Ten slotte

As jy 'n praatjie oor universiteitstudies by jou ou skool moes lewer, wat sou jou boodskap aan die huidige matrikulante wees?