

**Nasionale Sertifikaat (Beroepsgerig)-studente se verwagtinge van akademiese
ondersteuning**

Deur Aletta Francina Marais

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van Magister in
Opvoedkunde in Opvoedkundige Ondersteuning in die Fakulteit Opvoedkunde aan die
Universiteit Stellenbosch*



Studieleier: Professor Estelle Swart

Desember 2015

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: Desember 2015

Kopiereg © 2015 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Abstract

Technical and Vocational Education and Training (TVET)-colleges are guided by policy to provide academic support to all students, including National Certificate Vocational (NCV)-students. Colleges implement academic support events, like extra classes, but these are not usually well attended by students. The purpose of this qualitative study was to explore the perceptions, expectations and needs of NCV-students at a TVET-college of academic support in order to provide stakeholders insights into the needs of students. The study is framed by the social constructivist theory of Vygotsky, providing a theoretical grounding for the inquiry.

This study was conducted at a rural TVET-college. Eighteen NCV-students took part in a focus group activity where they designed a fictitious webpage to explore their expectations of academic support. After the activity, they participated in six groups in focus group discussions where they discussed the webpage design and their expectations of academic support. From the same group, seven students participated in semi-structured individual interviews. All interviews were recorded and transcribed verbatim. The data was analysed and organised into themes using the constant comparative method.

Findings showed that these NCV-students expected academic support to fulfil a social need. Students want to be in control of their own learning and see the role of the lecturer as a motivator and supporter. They expect academic support to develop their language skills, study skills and to provide career guidance. Students need sufficient infrastructure and resources, like a study centre, library and computers to complete their studies and regard this as academic support. They also expressed a need for extra classes, but want a tutor who can answer individual questions, rather than a lecturer lecturing during these classes.

Abstrak

Tegniese en Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding (TBOO)-kolleges word gerig deur beleid om akademiese ondersteuning aan alle studente, insluitende Nasionale Sertifikaat Beroepsgerig (NSB)-studente, te bied. Kolleges implementeer akademiese ondersteunings-geleenthede, soos ekstra klasse, maar dit word gewoonlik nie goed deur studente bygewoon nie. Die doel van hierdie kwalitatiewe studie was om die persepsies, verwagtinge en behoeftes van studente by 'n TBOO-kollege ten opsigte van akademiese ondersteuning te verken sodat aandeelhouers insigte kan verkry in die behoeftes van studente. Die studie word omraam deur die sosiale konstruktivistiese teorie van Vygotsky deur 'n teoretiese grondslag vir die navorsing te lê.

Die studie is uitgevoer by 'n plattelandse TBOO-kollege. Agtien NSB-studente het aan 'n fokusgroepaktiwiteit deelgeneem waar hulle 'n denkbeeldige webblad ontwerp het om sodoende hulle verwagtings van akademiese ondersteuning te verken. Na afloop van die aktiwiteit het hulle deelgeneem in ses groepe aan fokusgroepbesprekings waar die webbladontwerp en hulle verwagtings van akademiese ondersteuning bespreek is. Uit dieselfde groep het sewe studente deelgeneem aan individuele onderhoude. Alle onderhoude is opgeneem en verbatim getranskribeer. Die data is geanaliseer en in temas georganiseer deur die konstante vergelykende metode te gebruik.

Bevindinge wys dat hierdie NSB-studente van akademiese ondersteuning verwag om 'n sosiale behoefte te vervul. Studente wil in beheer wees van hulle eie leer en sien die rol van die lektor as dié van motiveerder en ondersteuner. Hulle verwag van akademiese ondersteuning om hulle taal- en studievervaardighede te ontwikkel en om loopbaanvoorligting te verskaf. Studente het 'n behoefte aan voldoende infrastruktuur en hulpbronne, soos 'n studiesentrum, biblioteek en rekenaars om hulle studies te voltooi en beskou dit as akademiese ondersteuning. Hulle het ook 'n behoefte aan ekstra klasse, maar wil toegang tot 'n tutor hê wat vrae individueel kan beantwoord eerder as 'n lektor wat klasgee tydens ekstra klasse.

Erkenning

Ek wil graag die volgende persone bedank vir hulle hulp en ondersteuning tot hierdie navorsingstesis:

Die **kollegehoof**, **kampusbestuurder**, **skakelpersoon** en **studente** van die kollege waar hierdie studie gedoen is vir hulle bereidwilligheid om my toe te laat en vir hulle positiewe houding en ondersteuning.

My studieleier, **Prof Estelle Swart**, wat op 'n besondere manier aan my leiding gegee het.

'n Spesiale dank aan my **man**, **gesin** en **familie** vir hulle begrip, geduld en emosionele ondersteuning.

Mandi Botha wat op kort kennisgewing wondere kon verrig met die taalversorging van hierdie tesis.

Inhoudsopgawe

VERKLARING.....	ii
Abstract.....	iii
Abstrak.....	iv
Erkenning.....	v
Lys van Figure	6
Lys van Tabele.....	7
Afkortings- of verklaringslys	8
Hoofstuk 1: Inleiding en konteks	1
1.1 Inleiding en agtergrond	1
1.2 Probleemstelling	4
1.2.1 Akademiese ondersteuning	4
1.2.2 Studente aan 'n TBOO-kollege.....	5
1.2.3 Openbare TBOO-kolleges in Suid-Afrika en konteks van die studie.....	5
1.2.4 Leerhindernisse en NSB-studente	8
1.2.5 Fokus van hierdie studie	9
1.3 Doel van die studie	9
1.4 Navorsingsontwerp en -metodologie.....	9
1.5 Etiese aspekte	12
1.6 Kwaliteitsbeheer.....	13
1.7 Raamwerk van die tesis	14
Hoofstuk 2: Literatuurstudie	15
2.1 Inleiding.....	15
2.2 Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding	15
2.2.1 Die geskiedenis van beroepsgerigte kolleges in Suid-Afrika	16
2.2.2 Rasionaal vir TBOO-kolleges	20

2.3	Akademie se ondersteuning.....	22
2.3.1	Sosiale Leer, Konstruktivisme en Bio-ekologiese sisteme.....	23
2.3.2	Inklusiewe onderwys en opleiding	27
2.3.3	Akademie se ondersteuning by TBOO-kolleges	29
2.4	TBOO-kolleges, leerhindernisse en akademiese ondersteuning	31
2.4.1	Studente in die NSB-program.....	32
2.4.2	Leerhindernisse wat studente ondervind	33
2.4.3	Die rol van lektore in akademiese ondersteuning	35
2.5	Tendense in akademiese ondersteuning van kollege studente.....	36
2.5.1	TBOO-kolleges in Suid-Afrika.....	37
2.5.2	Beleide en riglyne	38
2.5.3	Vereistes vir akademiese ondersteuning.....	39
2.6	Die rol van tegnologie	41
2.6.1	Die gereedheid van TBOO-kolleges om tegnologie in akademiese ondersteuning te gebruik.....	43
2.7	Die leemte in suksesvolle akademiese ondersteuning.....	44
2.8	Samevatting	44
Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metodologie.....		46
3.1	Inleiding.....	46
3.2	Paradigma en teoretiese raamwerk	46
3.3	Die rol van die navorser	49
3.4	Navorsingsontwerp	49
3.5	Navorsingsmetodes	50
3.5.1	Konteks van die studie.....	51
3.5.2	Keuse van deelnemers	52
3.5.3	Data-genereringsmetodes	53
3.5.4	Dataverwerking.....	61
3.5.5	Hantering van navorsingstemas	63

3.6	Vertrouenswaardigheid van data	67
3.7	Etiese riglyne	68
3.8	Samevatting	69
Hoofstuk 4: Data-ontleding en navorsingsbevindings		71
4.1	Inleiding.....	71
4.2	Agtergrond van die deelnemers	72
4.3	Temas en subtemas	74
4.3.1	Sosiale aspekte van Leer	74
4.3.2	Ekstra klasse	77
4.3.3	Vaardighede en loopbaanvoorigting	78
4.3.4	Motivering en ondersteuning	81
4.3.5	Toegang tot hulpbronne en praktiese uitdagings	83
4.4	Akademiese ondersteuning.....	86
4.5	Samevatting	88
Hoofstuk 5: Gevolgtrekking en aanbevelings.....		89
5.1	Inleiding.....	89
5.2	Bevindings van die studie	89
5.2.1	Wat word onder akademiese ondersteuning in TBOO-kolleges in Suid-Afrika verstaan?	89
5.2.2	Watter rol verwag studente moet akademiese ondersteuning in suksesvolle akademiese vordering speel?	90
5.2.3	Hoekom maak studente gebruik van akademiese ondersteuning, al dan nie?	91
5.2.4	Wat is die persepsies, verwagtinge en behoeftes van NSB-studente van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege?	91
5.3	Aanbevelings vir TBOO-kolleges	93
5.4	Beperkinge van hierdie studie	94
5.5	Sterkpunte van hierdie studie.....	94

5.6	Aanbevelings vir verdere navorsing	95
5.7	Finale gevolgtrekking	96
	Verwysingslys	98

Lys van Bylaes

Bylae A: Fokusgroep-gids.....	107
Bylae B: Biografiese vraelys	108
Bylae C: Onderhoudsgids	109
Bylae D: Temas en subtemas.....	110
Bylae E: Ingeligte toestemming	111
Bylae F: Goedkeuring van voorlegging	114
Bylae G: Institusionele toestemming.....	115
Bylae H: WKOD toestemming.....	116

Lys van Figure

Figuur 1.1 Akademiese roetes wat leerders en studente in die VOO-band kan volg	6
Figuur 2.1 Sone van Proksimale Ontwikkeling (aangepas uit Cullen, 2011).....	23
Figuur 2.2 Belangrikheid van interaksie en sisteme op die leer van die student.....	26
Figuur 2.3 Onderdomsgroep-demografie van NSB-studente.....	33
Figuur 3.1 Visuele voorstellings van navorsing.....	47
Figuur 3.2 Opstelling van lokaal waar fokusgroepsessies gehou is.....	53
Figuur 3.3 Kaartjies wat vir die ideeberaad gebruik is	55
Figuur 3.4 Studente groepeer kaartjies van die ideeberaad in volgorde van belangrikheid	56
Figuur 3.5 Hierdie student merk die kaartjies in volgorde van belangrikheid	57
Figuur 3.6 Raamwerk wat vir webwerf-ontwerp gebruik is.....	59
Figuur 3.7 Voltooide webblaai wat deur studente ontwerp is	59
Figuur 3.8 Skermskoot uit QDA Miner	62
Figuur 3.9 Skermskoot wat teks vertoon met soekterm “ekstra klasse”	64
Figuur 3.10 Skermskoot wat data-segmente vertoon wat aan tema “Sosiale leer” behoort	64
Figuur 3.11 Drukstukke met temas wat gebruik is om ooreenkomste en verskille te identifiseer	65
Figuur 3.12 Triangulasie van data	68
Figuur 4.1 Temas en subtemas in hierdie studie	71
Figuur 4.2 Agtergrond van die deelnemers.....	73
Figuur 4.3 Afdelings van studente-ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges	Error!

Bookmark not defined.

Lys van Tabelle

Tabel 1.1 Onderwysbande in Suid-Afrika.....	1
Tabel 2.1 Geskiedenis van Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding in Suid-Afrika.....	16
Tabel 2.2 NKR-vlakke van Opleiding NKR 1 - 4	20
Tabel 2.3 Studente ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges	30
Tabel 3.1 Konstruktivisme as teoretiese raamwerk	48
Tabel 3.2 Data-genereringsmetodes	53
Tabel 3.2 Fases in kodering.....	61
Tabel 5.1 Driedelige rol van akademiese ondersteuning	90

Afkortings- of verklaringslys

Afkorting	Woord of Frase	Abbreviation	Word or Phrase
AOO	Algemene Onderwys en Opleiding	<i>GET</i>	<i>General Education and Training</i>
BVO	Basiese Volwasse Onderwys	<i>ABE</i>	<i>Adult Basic Education</i>
CAP	Sagteware vir Aanleg- en Plasingstoetsing	<i>CAP</i>	<i>Competency and Placement Test Software</i>
DBO	Departement van Basiese Onderwys	<i>DBE</i>	<i>Department of Basic Education</i>
DHOO	Departement van Hoër Onderwys en Opleiding	<i>DHET</i>	<i>Department of Higher Education and Training</i>
HO	Hoër Onderwys	<i>HE</i>	<i>Higher Education</i>
IKT	Inligtingstelsels, kommunikasie en tegnologie	<i>ICT</i>	<i>Information systems, communication and technology</i>
JPEG	Formaat waarin beelde elektronies gestoor word	<i>JPEG</i>	<i>Format for saving files electronically</i>
MIV	Menslike immuniteits-gebreksvirus	<i>HIV</i>	<i>Human immuno-deficiency virus</i>
NKR	Nasionale Kwalifikasie Raamwerk	<i>NQF</i>	<i>National Qualification Framework</i>
NSB	Nasionale Sertifikaat (Beroepsgerig)	<i>NCV</i>	<i>National Certificate (Vocational)</i>
NSFAS	Nasionale Studente Finansiële Hulpskema	<i>NSFAS</i>	<i>National Student Financial Aid Scheme</i>

NSS	Nasionale Senior Sertifikaat	<i>NSC</i>	<i>National Senior Certificate</i>
SETA	Sektor-Onderwys en Opleidingsowerhede	<i>SETA</i>	<i>Sector Education and Training Authorities</i>
SOB	Spesiale Onderwysbehoefte	<i>SEN</i>	<i>Special Education Needs</i>
TBOO	Tegniese en Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding	<i>TVET</i>	<i>Technical and Vocational Education and Training</i>
VIGS	Verworwe Immuniteits-gebreksindroom	<i>AIDS</i>	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i>
VKO	Vroeë Kinderontwikkeling	<i>ECD</i>	<i>Early Childhood Development</i>
VOO	Verdere Onderwys en Opleiding	<i>FET</i>	<i>Further Education and Training</i>
Wi-Fi	Die verbinding van rekenaars en selfone aan die Internet sonder die gebruik van kables.		
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement	<i>WCED</i>	<i>Western Cape Education Department</i>

Hoofstuk 1: Inleiding en konteks

1.1 Inleiding en agtergrond

In Suid-Afrika word onderwys en opleiding in drie bande verdeel, naamlik Algemene Onderwys en Opleiding (AOO), Verdere Onderwys en Opleiding (VOO) en Hoër Onderwys (HO) (verwys na Tabel 1.1). Die AOO-band bestaan uit die eerste nege jaar van formele skoolopleiding (graad 1 – 9) en die VOO-band uit drie jaar verdere skoolopleiding (graad 10 – 12 en dus die sekondêre skoolfase). Die *Further Education and Training Colleges Act* 16 van 1998 en 2006 maak voorsiening vir voltooiing van 'n sertifikaat- of diplomakursus aan 'n Tegnieuse en Beroepsgerigte Onderwys- en Opleidingsinstelling (TBOO) in die VOO-band. Die kwalifikasies wat verwerf kan word aan 'n TBOO-kollege is in Januarie 2007 hersien met die instelling van 'n Beroepsgerigte Nasionale Sertifikaat (NSB) met jaarkursusse vir Vlakke 2, 3 en 4. Die vakke vir NSB Vlakke 2 – 4 sluit drie verpligte vakke in: 'n taal, Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid en Lewensoriëntering wat saam met vier beroepsgerigte vakke geneem word om 'n totaal van sewe vakke te gee. Sedert 2009 val TBOO-kolleges onder die jurisdiksie van die nuutgestigte Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO) (*Further Education and Training Colleges Act* 16, 2006 ; Pandor, 2006).

Tabel 1.1 Onderwysbande in Suid-Afrika

	Departement van Basiese Onderwys (DBO)	Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO)
HO-band		Graadkursusse
		Nasionale Diplomas
VOO-band	Graad 10 – 12	NSB Vlak 4
		NSB Vlak 3
		NSB Vlak 2
AOO-band	Graad 7 – 9	
	Graad 4 – 6	
	Graad 1 – 3	

Umalusi, die raad wat kwaliteit verseker in Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding in Suid-Afrika, sertifiseer die volgende kwalifikasies: Nasionale Senior Sertifikaat (NSS), Nasionale Tegniese Sertifikaat (N3), Nasionale Sertifikaat Beroepsgerig (NSB) en die Algemene Onderwys en Opleidingsertifikaat vir Volwassenes (Umalusi, 2015). Die DHOO sertifiseer die ander Nasionale Diplomas (N1 – N2, N4 – N6) (Department of Higher Education and Training, 2015).

TBOO-kolleges het 'n verpligting om studente wat inskryf vir kursusse by te staan om dit suksesvol te voltooi. Om dié sleutelprestasie waaraan kolleges moet voldoen, te bereik, stel kolleges addisionele planne, soos akademiese ondersteuning, in plek. Akademiese ondersteuning word in die literatuur as sinoniem gebruik vir akademiese ontwikkeling, institusionele ontwikkeling (Boughey, 2010), leer- of studieondersteuning (Jacklin & Le Riche, 2009) en word in Suid-Afrikaanse TBOO-kolleges as een van die komponente van studente ondersteuningsdienste gesien (Department of Education, 2009). Hierdie komponente word in Hoofstuk 2 volledig bespreek.

Die doel van akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges is om studente te ondersteun sodat elke student kan presteer. Hierdie ondersteuning is nodig by elke leergeleentheid in 'n mindere of meerdere mate, juis omdat die individuele onderwysbehoefte van elke student verskil.

Elen en Clark (2006) redeneer dat enige suksesvolle leergeleentheid altyd 'n regulerende komponent bevat wat die beheer van die leer moniteer. Hierdie regulerende komponent sluit verskeie prosesse wat studente bemagtig om te begin leer en aanpassings tydens leer te maak in, om sodoende leer suksesvol af te handel. Van hierdie regulerende prosesse sluit in: skenk van aandag aan instruksies; inligtingsprosessering; skakel van nuwe kennis met bestaande kennis; selfvertroue in eie leervermoëns; en skep van 'n produktiewe leeromgewing (Self-regulated Learning, 2009). Indien studente nie hulle eie vordering en prestasie kan reguleer nie, is daar ondersteuning van onder andere die lektor, tutor of portuur nodig om optimale leer te verseker en regulerende prosesse te ontwikkel. Dit is hierdie regulerende komponent wat as akademiese ondersteuning bekendstaan. Die definisie wat myns insiens akademiese ondersteuning die beste definieer, is op die webwerf van die Bethune-Cookman University:

“Academic support is the collection of curricular and co-curricular services that are designed to enhance the academic experiences of all students. These services help students to establish and achieve academic goals and foster academic success through integrated programs that enhance retention and graduation” (Bethune-Cookman University, 2014).

Uit bogenoemde definisie is dit opmerklik dat akademiese ondersteuning dit ten doel stel om suksesvolle akademiese ervarings vir alle studente te bevorder. Akademiese ondersteuning verwys na alle ingrypings of pogings wat doelbewus tydens die leersituasie aangewend word om optimale leer te bewerkstellig (Elen & Clark, 2006).

Die Witskrif op Onderwys en Opleiding (Department of Education, 2001) stipuleer dat onderwysinstellings in Suid-Afrika, insluitende TBOO-kolleges, voorsiening vir leerders of studente met spesiale behoeftes moet maak. As gevolg van die samestelling van diverse groepe studente in die NSB-program, kan daar studente met unieke, spesiale onderwysbehoefte en wat akademiese ondersteun moet word in die klaskamer wees, en moet TBOO-kolleges hulle akademiese ondersteun. Volgens die webwerwe van verskillende kolleges regoor die land, word akademiese ondersteuning aan studente verleen en kan dit een of verskeie van die volgende insluit: plasingstoetse tydens toelating (Department of Higher Education, 2014); voorsiening van ou vraestelle aan studente (Gert Sibande FET College, 2014); portuurgeleide studiegroepe (Orbit College, 2014); toegang tot biblioteke en studiesentrums (Department of Education, 2009); Internettoegang en rekenaarsagteware (Sekhukhune TVET College, 2014); werksessies vir akademiese en persoonlike ontwikkeling (Northlink College, 2014); voorsiening van hulp tydens eksamens, soos lees- of skryf van vraestelle (amanuensis) en addisionele tyd tydens eksamens (College of Cape Town, 2014).

Daar is genoeg beleid en wetgewing, soos *The Student Support Services Framework for Further Education and Training Colleges* (Department of Education, 2009), *National Plan for Further Education and Training Colleges in South Africa* (Department of Education, 2008) en *Guidelines for Inclusive Teaching and Learning* (Directorate Inclusive Education, 2010) om akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges 'n prioriteit te maak. Hierdie beleide wentel af na die kolleges toe en soos hierbo bespreek, het elke kollege-owerheid 'n unieke implementering van akademiese ondersteuning wat aanpas by die eise en

hulpbronne wat die betrokke kollege beskikbaar het (Danita Welgemoed, Persoonlike Kommunikasie, 27 Januarie 2015).

'n Belangrike rolspeler by akademiese ondersteuning in die NSB-program, is die studente wat ingeskryf is vir die betrokke program by die TBOO-kollege. Dit is egter nie duidelik wat die persepsies, verwagtinge en behoeftes van studente in die NSB-program aan TBOO-kolleges ten opsigte van akademiese ondersteuning is nie. Die doel van hierdie studie is om te verken wat die persepsies, verwagtinge en behoeftes ten opsigte van akademiese ondersteuning van studente in die kollege-band van Hoër Onderwys in Suid-Afrika is. Weens die beperkte omvang van die studie word dit afgebaken tot Vlak 2 en 3-NSB-studente aan 'n plattelandse TBOO-kollege.

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Akademiese ondersteuning

Die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO) skryf geïntegreerde ondersteuning van studente by TBOO-kolleges voor en verwag dat hierdie ondersteuning inklusief moet wees om die diverse behoeftes van alle studente te akkommodeer (Department of Education, 2009). Daar word spesiale melding gemaak van loopbaanvoorigting aan studente en hulpverlening en akademiese ondersteuning aan studente met spesiale onderwysbehoefte. Studente-ondersteuningsdienste sluit volgens die voorskrifte van DHOO die volgende in: voorigting om studente in die mees geskikte onderrigprogram te plaas, induksie- en oriënteringsprogramme by toelating, akademiese en persoonlike ondersteuning en plasing van studente in die werksplek na suksesvolle voltooiing van studies. Volgens die raamwerk wat deur DHOO voorgestel word, moet alle lektore aan TBOO-kolleges betrokke wees by 'n akademiese ondersteuningsprogram wat veral fokus op Tale en Wiskunde (Department of Education, 2009).

Soos reeds voorheen bespreek, bied die meeste TBOO-kolleges, buite die gewone, dag-tot-dag klasopset akademiese ondersteuning in een of verskeie formate aan om aan studente akademiese hulp te verleen. Die doel van die akademiese ondersteuning in die NSB-program is om studente wat nie akademies na wense vorder nie of wat behoefte

daaraan het, te ondersteun deur addisionele hulpverlening te bied sodat alle studente die geleentheid kry om akademies te presteer (Directorate Inclusive Education, 2010).

Die DHOO is bewus van uitdagings wat ontstaan het tydens die implementering van die NSB-program by TBOO-kolleges. Van hierdie uitdagings sluit in: swak onderrig-kwaliteit van eerste toetreders as lektore by TBOO-kolleges, ontoepaslike plasing van studente in beroepsrigtings, beurstoekenning aan studente in sekere rigtings, ondergekwalifiseerde lektore en tekort aan infrastruktuur by TBOO-kolleges (Department of Higher Education and Training, 2015).

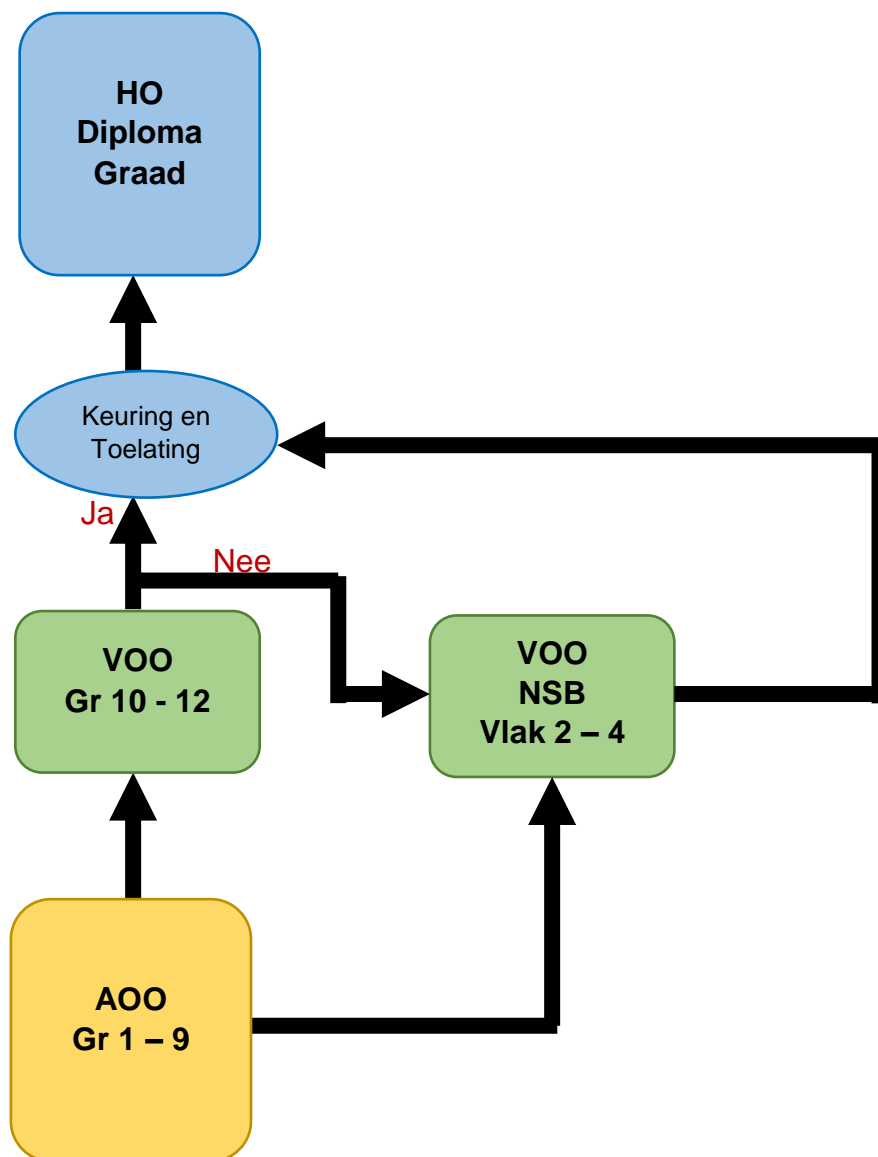
1.2.2 Studente aan 'n TBOO-kollege

Dit is moeilik om 'n profiel van die tipiese NSB-student aan 'n TBOO-kollege saam te stel, aangesien 'n uiteenlopende groep studente inskryf vir 'n NSB-kursus. Voornemende studente strek vanaf studente met spesiale onderwysbehoefte, studente met onvoldoende vlakke van geletterdheid en gesyferdheid, benadeelde en gemarginaliseerde volwassenes wat nie voorheen toegang gehad het tot verdere onderwys- en opleidingsfasiliteite nie, tot studente wat toepaslik of selfs oorgekwalifiseerd is vir toelating tot 'n NSB-kursus (Smit, 2013). Dit word veronderstel dat elke groep studente op die kontinuum 'n ander verwagting en persepsie oor hulle akademiese vordering sal hê. Ten einde te verstaan wat studente verwag van akademiese ondersteuning en hoekom hulle akademiese ondersteuningsgeleentheid soos ekstra klasse bywoon, al dan nie, is dit nodig om die persepsies en behoeftes van 'n verskeidenheid NSB-studente ten opsigte van akademiese ondersteuning te verken.

1.2.3 Openbare TBOO-kolleges in Suid-Afrika en konteks van die studie

Daar is 50 geregistreerde openbare TBOO-kolleges in Suid-Afrika waarvan elkeen gemiddeld ses kampusse het. Hierdie kolleges is versprei oor die stedelike en landelike gebiede in elkeen van die nege provinsies. TBOO-kolleges het tot in 2008 onder die Departement van Onderwys geval, maar het in 2009, na die verdeling van die Departement van Onderwys in twee departemente, geskuif na die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. Die bestuur van die VOO-band (graad 10 – 12) in hoërskole val onder die Departement van Basiese Onderwys. Leerders aan 'n hoërskool verkry 'n Nasionale

Senior Sertifikaat (NSS) met suksesvolle voltooiing van graad 12, terwyl studente aan 'n TBOO-kollege 'n Nasionale Beroepsgerigte Sertifikaat (NSB) verkry by suksesvolle voltooiing van Vlak 4 (Department of Higher Education and Training, 2014). Beide hierdie kwalifikasies word gesertifiseer deur Umalusi. Figuur 1.1 som leerders en studente se akademiese roete op vanaf AOO by 'n skool tot VOO wat by 'n skool of 'n TBOO-kollege kan wees. Volgens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) is 'n Graad 12-NSS (op skoolvlak) en Vlak 4-NSB by 'n TBOO-kollege gelykstaande kwalifikasies (The South African Qualifications Authority, 2012).



Figuur 1.1 Akademiese roetes wat leerders en studente in die VOO-band kan volg

In die Wes-Kaap is daar ses TBOO-kolleges waarvan die kollege wat in hierdie studie ingesluit is, een is. Die kollege bedien 'n groot area, wat plattelandse omgewings insluit.

Die kollege het 'n hoofkantoor en verskeie kampusse in die bedieningsarea. Die kampus wat in hierdie studie betrek is, is 'n plattelandse kampus met meer as een perseel en 'n administratiewe beheerpunt. Studente kan 'n verskeidenheid NSB-programme (Vlak 2 – 4) en Nasionale Diploma-kursusse (Rapport 191-programme) by hierdie kampus volg. Leerders van verskeie skole in die omliggende omgewing skryf by hierdie kampus in vir die NSB-program.

Dikwels skryf studente wat swak presteer het in die AOO- en VOO-band op skool in by 'n TBOO-kollege, omdat hulle dit as 'n makliker opsie as graad 10 – 12 beskou of omdat hulle onsuksesvol was op skool. Kolleges is bewus van hierdie siening en gebruik dit as 'n verkooppunt in hulle bemarkingstrategieë (Smit, 2013). Daar bestaan 'n verdere persepsie dat enige kwalifikasie 'n beter lewenslange inkomste sal verseker en beter byvoordele deel sal maak van die salarispakket. Die persepsie mag wees dat 'n afgestudeerde student 'n beter kans het om bevorder te word tot 'n bestuurspos. Volgens Getzel (2005) heers die persepsie dat 'n persoon met 'n kwalifikasie 'n hoër status in die samelewing het as daarsonder en daarom meer bemerkbaar is. Ek kan daarom met reg redeneer dat studente inskryf by 'n TBOO-kollege, omdat hulle en hulle ouers glo dat dit 'n beter toekoms sal verseker en daarom vasberade is om hulle kwalifikasie te behaal.

Volgens die 2011-sensus van Statistiek Suid-Afrika woon slegs 35% van Suid-Afrikaners na die ouderdom van 16 formele skoolopleiding by. Slegs 32% van Suid-Afrikaners wat op 16 skool verlaat, kan 'n werk kry (CollegeSA, 2014). Dit is te midde van hierdie statistiek wat TBOO-kolleges hulle nering vind om toeganklike, beroepsgerigte naskoolse opleiding aan jongmense te verskaf (Maharasa, 2013). Toelatingsvereistes tot die NSB-program sluit 'n geldige graad 9-skoolsertifikaat in en studente word toegelaat op grond van hulle laaste skoolrapport. Die verslaglewering van graad 9-skoolrapporte in Suid-Afrika is nie gestandaardiseer nie en elke skool stel sy eie assesseringsinstrumente vir graad 9-eksamens op (Smit, 2013). Die gevolg hiervan is dat TBOO-kolleges nie tydens keuring en toelating kan bepaal wat die kwaliteit van 'n aansoeker se graad 9-kwalifikasie is nie. Volgens Smit (2013) gebruik sommige kolleges toelatingsinstrumente om 'n leerder se vlak van taal- en wiskundegeletterheid te bepaal, maar dikwels word toelating en keuring gemanipuleer om politieke en sosiale transformasie te bewerkstellig. Die DHOO stel jaarliks vereistes aan kolleges vir die hoeveelheid studente wat ingeskryf moet word

en kolleges verslap dikwels toelatingsvereistes om genoeg studente te kan inskryf (Smit, 2013).

1.2.4 Leerhindernisse en NSB-studente

Daar is 'n verskil tussen wat vereis word van 'n hoërskoolleerder en van 'n student by 'n TBOO-kollege. By 'n TBOO-kollege word van 'n student verwag om meer verantwoordelikheid vir studies te aanvaar as op hoërskool. Studente is dikwels nie bewus van hierdie eise totdat hulle kollegeklasse bywoon nie (Getzel, 2005). Smit (2013) beweer dat daar ongeveer 80% onderpresterende skole in Suid-Afrika is en dat veral leerders van hierdie skole inskryf by TBOO-kolleges. Studente begin dus soms met 'n skolastiese agterstand by 'n TBOO-kollege. Dit is een van die redes hoekom kolleges 'n sterk premie plaas op akademiese ondersteuning (McGrath, 2008).

Volgens beleid is TBOO-kolleges inklusiewe instellings waar alle studente welkom is (Department of Higher Education and Training, 2014). Dit impliseer dat daar by kolleges voorsiening gemaak moet word vir alle studente, insluitende diegene met leerhindernisse. Leerhindernisse kan sosio-ekonomiese ongelykhede, soos armoede, onderontwikkeling, swangerskappe en MIV/Vigs insluit. 'n Negatiewe ingesteldheid teenoor die samelewing en kollege kan ook studente se akademiese vordering belemmer. Taal en kommunikasie is 'n verdere leerhindernis wat ontstaan deurdat kolleges slegs in Engels onderrig (Department of Education, 2005).

Smit (2013) redeneer dat indien daar nie aan die verwagtinge van studente voldoen word nie, dit 'n bydraende faktor tot TBOO-studente se swak akademiese vordering kan wees. Hoewel Boughey (2010) vereistes vir 'n uitgebreide akademiese ondersteuningsprogram voorstel, argumenteer ek dat studente se verwagtinge, persepsies en behoeftes ten opsigte van akademiese ondersteuning 'n waardevolle bydrae kan lewer tot insig van TBOO-kolleges se ontwikkeling van akademiese ondersteuning in die NSB-program. Cooper en Jacobs (2011) redeneer dat inklusiewe onderwys, en dus ook akademiese ondersteuning, net suksesvol kan wees indien daar aan die komplekse behoeftes van studente voorsien word. In die literatuur word heelwat oor studente se gedrag en prestasies geskryf (Basson, 2007; Bothma, 2012; Mokwena, 2012), maar daar is weinig inligting beskikbaar oor wat studente onder akademiese ondersteuning verstaan. Hierdie

studie wil die leemte aanspreek deur studente as deelnemers te betrek en te verken wat hulle verwagtinge, persepsies en behoeftes van akademiese ondersteuning in die NSB-program by TBOO-kolleges is. Weens die beperkte omvang van die studie, fokus hierdie ondersoek net op een kollege.

1.2.5 Fokus van hierdie studie

Die volgende navorsingsvraag het die studie gerig: Wat is die persepsies, verwagtinge en behoeftes van NSB-studente ten opsigte van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege? Om die studie te verder te verfyn, is die volgende subvrae gestel:

1. Wat word onder akademiese ondersteuning in TBOO-kolleges in Suid-Afrika verstaan?
2. Watter rol speel akademiese ondersteuning in suksesvolle akademiese vordering?
3. Hoekom maak studente gebruik van akademiese ondersteuning, al dan nie?

Akademiese ondersteuning is een van die prioriteite wat DHOO gespesifiseer het in hulle strategiese beplanning (Department of Higher Education and Training, 2012), tog is daar tot op hede weinig navorsing gedoen oor studente se verwagtinge van akademiese ondersteuning. Indien TBOO-kolleges insig het in studente se siening van akademiese ondersteuning, kan die inligting gebruik word om akademiese ondersteuning te optimaliseer om sodoende akademiese prestasie en slaagsyfers te verbeter.

1.3 Doel van die studie

Die doel van die studie is om te verken en te beskryf wat NSB-studente se verwagtinge, persepsies en behoeftes ten opsigte van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege is. Soos reeds voorheen bespreek, is studente dikwels onvoorbereid op die akademiese eise wat by TBOO-kolleges aan hulle gestel word. Studente het 'n bepaalde verwagting van die akademiese ondersteuning wat kolleges aan hulle sal bied tydens hulle studies sodat hulle die studieprogram suksesvol kan voltooi. Hierdie studie wil vasstel wat die prioriteit is wat studente toeken aan akademiese ondersteuning deur hulle persepsies en verwagtinge daarvan te bepaal.

1.4 Navorsingsontwerp en -metodologie

Hierdie studie maak gebruik van kwalitatiewe metodes om te bepaal wat studente van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege verwag. Binne kwalitatiewe navorsing word data ondersoek om onderliggende temas, verbande en strukture te analiseer en te beskryf (Gibson & Brown, 2009). Hierdie navorsingsperspektief word in Hoofstuk 3 bespreek.

Volgens Denzin en Lincoln (2005) benader die navorser die studie vanuit 'n spesifieke agtergrond en teoretiese raamwerk deur vrae te stel oor realiteit, dit te ondersoek en analiseer deur spesifieke metodes te gebruik. Die vrae wat gevra word, spruit voort uit die standarde waarmee die navorser die werklikheid konseptualiseer en evalueer (Denzin & Lincoln, 2005). Hierdie studie is vanuit die konstruktivistiese teoretiese raamwerk benader. Snape en Spencer (2003) beskryf die konstruktivistiese teorie as "displaying multiple constructed realities through the shared investigation (by researchers and participants) of meaning and explanation" (p. 12). Die navorser en die deelnemers aan die studie het 'n wedersydse invloed op mekaar en die perspektiewe en waardes van die navorser het die navorsing beïnvloed (Snape & Spencer, 2003).

Navorsing vanuit die konstruktivistiese paradigma geskied altyd in 'n spesifieke omgewing of situasie (Denzin & Lincoln, 2005). Ten einde ryk data te genereer oor die persepsies en verwagtinge van die studente, het ek vir die doel van hierdie studie doelgerig een kampus van een van die TBOO-kolleges in die Wes-Kaap gekies (sien 1.2.3). Ek sou in teorie enige kampus van enige van die TBOO-kolleges regoor die land kon kies, maar weens die aard van die studie en beperkende oorwegings sou dit meer sin maak om 'n kampus in die Wes-Kaap wat maklik deur my bereik kon word, te selekteer. Praktiese haalbaarheid is 'n belangrike oorweging in enige navorsingsprojek.

Die spesifieke kampus waar hierdie navorsing gedoen word, is 'n duidelik begrensde sisteem en volgens Stake (2005) kan hierdie studie as 'n eksemplariese gevallestudie beskou word. 'n Eksemplariese gevallestudie word gewoonlik as navorsingsontwerp gekies om 'n spesifieke geval te ondersoek om 'n kwessie aan te spreek of 'n veralgemening te vorm (Stake, 2005). My studie gebruik 'n geselekteerde kampus om te verduidelik hoe NSB-studente akademiese ondersteuning tydens hulle studies beskou. Ten einde kwalitatiewe data te genereer wat fokus op betekenis van die data binne 'n spesifieke konteks (Merriam, 1998), het ek in hierdie studie studente op kampus in hulle gewone omgewing besoek, waargeneem en onderhoude gevoer. Die hoofbron van data

was die transkripsies van verskillende tipes onderhoude met deelnemende studente van hierdie kampus en daarom het ek direk met die studente gewerk ten einde hulle houding, persepsies en verwagtinge van akademiese ondersteuning te verken. Studente is deur doelgerigte steekproefneming gekies om aan die studie deel te neem. Doelgerigte steekproefneming veronderstel dat die navorser van 'n spesifieke groep deelnemers wil leer, ontdek en verstaan en daarom 'n groep doelgerig kies om aan sekere eienskappe te voldoen (McMillan & Schumacher, 2010; Merriam, 1998). Om 'n volledige beeld te kry van die verwagtinge van studente teenoor akademiese ondersteuning was die keuringskriteria dat deelnemers eerste- of tweedejaar NSB-studente (Vlak 2 of 3) en ouer as 18 jaar oud moes wees. Studente in hulle derde jaar (Vlak 4) is deurentyd betrokke by werksplasingsaktiwiteite en hulle is om praktiese oorwegings nie vir hierdie studie oorweeg nie. Om 'n beter geheelbeeld te kry, is daar ewe veel studente van elke jaargroep vir die studie geselekteer.

Soos voorheen bespreek, kom NSB-studente by TBOO-kolleges uit 'n wye spektrum van die jeugdige samelewing. Die volgende hindernisse kan navorsing verhoed om sinvolle, ware bydraes van deelnemers te kry:

- Deelnemers in 'n tipiese Suid-Afrikaanse konteks het moontlik nie die taal om te verwoord wat hulle dink nie, aangesien die taal van die navorser nie noodwendig hulle moedertaal is nie (Schooler & Fiore, 1997). In 3.4.3 bespreek ek hoe die taalkwessie hanteer is.
- Deelnemende studente, ook in NSB-Vlak 3, het moontlik nog nie nagedink oor wat hulle verwag van akademiese ondersteuning nie (sien 3.4.3).
- Deelnemers mag sku wees om werklike gedagtes te verbaliseer, omdat hulle nie heeltemal oortuig is daarvan dat hulle bydraes anoniem sal wees nie (Leonard, 2003).

In 'n poging om bogenoemde hindernisse te oorkom, het ek deelnemende studente gevra om hulle verwagtinge, persepsies en behoeftes ten opsigte van akademiese ondersteuning te fokus en te verwoord deur 'n denkbeeldige webblad te beplan. Ek het op die volgende maniere data op die geselekteerde kampus gegenerer:

- Vlakke 2- en 3-studente is in groepe ingedeel vir die fokusgroepsessie. Die doel van die sessie was om te bepaal wat studente as die ideale akademiese ondersteuning sien. Studente is gevra om 'n denkbeeldige webblad op papier te beplan van wat hulle as akademiese ondersteuning sien. Die groepsessie is

afgesluit met fokusgroepbesprekings waar studente die ontwerpte webblad verduidelik en bespreek het. Ek het doelgerigte vrae aan elke groep gevra ten einde data te verifieer. Die gesprekke is elektronies opgeneem en relevante aspekte is getranskribeer.

- Na afloop van die fokusgroepsessies is vrywilligers van elke groepie genooi om individueel aan 'n persoonlike onderhoud deel te neem (sien 3.5.3). Die navorser het met elke deelnemer 'n semi-gestruktureerde onderhoud gevoer oor hulle verwagtinge van akademiese ondersteuning. 'n Voorafopgestelde onderhoudsgids is as riglyn gebruik tydens die gesprekke (sien Bylae A en C). Die in-diepte, semi-gestruktureerde individuele onderhoude is elektronies in MP3-formaat opgeneem en woordeliks getranskribeer. Alle deelnemers se toestemming is gevra en elkeen het hulle getranskribeerde kopie ontvang om deur te lees en veranderinge aan te bring.

Fokusgroepbesprekings en individuele onderhoude is getranskribeer, elektronies gestoor en ontleed deur die konstante vergelykende metode. Volgens hierdie metode word data geanaliseer en volgens temas rangskik deur konstante vergelykings en verbande in die data te soek (Charmaz, 2014; Merriam, 1998) (sien 3.5.4). Die webblaaie wat deur die studente ontwerp is, is vir die doel van die navorsing elektronies in JPEG-formaat gestoor en word net gebruik om vergelykings en verbande in die data te soek. Daar is met sorg verseker dat geen identifiserende gegewens van deelnemers beskikbaar is vir enigiemand anders buiten die navorser nie.

1.5 Etiese aspekte

Oor die algemeen is dit nie uit beskikbare statistiek moontlik om te bepaal wat die presiese ouderdomme van NSB-Vlakke 2- en 3-studente is nie, maar daar kan aanvaar word dat studente ouer as 15, maar jonger as 32 is (Department of Education, 2008). Die toelatingsvereistes vir NSB-Vlak 2 sluit 'n geldige graad 9-kwalifikasie in en kinders in graad 9 op skool is ten minste 15 jaar oud. Daar is moontlik studente in NSB-Vlakke 2 en 3 wat jonger as 18 is (Proudlock, 2014). Hierdie minderjarige studente is nie ingesluit in die studie nie en ek het vooraf met die hekwagter of skakelpersoon (sien 3.4.1) ooreengekom dat slegs studente wat ouer as 18 is, kon deelneem. Die volgende

voorsorgmaatreëls (Gibson & Brown, 2009) is getref ten einde te verseker dat etiese riglyne gevolg is:

- **Ingeligte toestemming.** Alle deelnemers aan die studie is vooraf ingelig dat hulle vrywillig deelneem en enige tyd van die studie kon onttrek. Studente wat deelgeneem het, het vooraf ingeligte toestemming gegee.
- **Vertroulikheid.** Alle data en inligting is as vertroulik en anoniem hanteer en deelnemers is op geen manier geïdentifiseer tydens die verwerking van data wat uit die onderhoude verkry is nie. Alle rou data word vir vyf jaar veilig gestoor en dan vernietig saam met die transkripsies.
- **Berokken geen skade nie.** Deelnemende studente het geweet dat hulle deelname aan hierdie studie op geen manier hulle akademiese vordering, hetsy negatief of positief, sou beïnvloed nie. Aangesien deelnemers hulle vrywillige deelname enige tyd kon beëindig, is studente vooraf ingelig dat beëindiging van deelname anoniem sou wees en dat niemand buiten die navorser kennis daarvan sou dra nie.
- **Integriteit en professionaliteit.** Toestemming is verkry van die nodige owerhede, insluitende van die kampus, kollege en Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD).

1.6 Kwaliteitsbeheer

Ten einde etiese navorsing te verseker, was dit nodig om die kwaliteit van die navorsing te monitor (Flick, 2007). Stiles (1993) beskryf kwaliteit in kwalitatiewe navorsing in terme van twee aspekte, naamlik geldigheid van interpretasie en betroubaarheid van data. Kwalitatiewe navorsing beskryf hoe mense optree in 'n spesifieke konteks of gebeurtenis. Die werklikheid in kwalitatiewe navorsing is die navorser se interpretasie van die interpretasie van die deelnemers aan die studie. Ten einde interne geldigheid van navorsing te verseker, is dit nodig, as navorser, om deurlopend seker te maak dat ek waarneem wat ek dink ek waarneem. Betroubaarheid vereis dat dieselfde bevindinge herhaal kan word binne 'n gegewe konteks (Merriam, 2002).

Tydens hierdie studie is bogenoemde aspekte van kwaliteitsbestuur op die volgende maniere verseker:

- Verskeie data-genereringsmetodes soos fokusgroepbesprekings en individuele onderhoude is tydens hierdie studie gebruik om die geldigheid van die data te verseker (Merriam, 2002) (sien Hoofstuk 3).
- Daar het genoeg deelnemers aan hierdie studie deelgeneem om sodoende te verseker dat data versadig was tot geen nuwe data bygekom het nie.
- Ek het tydens die onderhoude en besprekings vir deelnemers gevra om kommentaar te lewer oor my interpretasie (Merriam, 2002).
- Om die geldigheid van die interpretasie van die denkbeeldige webbladontwerpe te monitor, het ek tydens die fokusgroepbesprekings vir studente gevra om die betekenis van die webbladontwerp te verduidelik.
- Ek het reflektiewe notas gemaak tydens data-generering om tydens bespreking van resultate te beskryf hoe my siening die navorsing beïnvloed het (Stiles, 1993).
- Die unieke konteks van TBOO-kolleges word aan die leser verduidelik (sien Hoofstuk 2).

1.7 Raamwerk van die tesis

Die data wat in hierdie studie gegenereer is, kan aan belanghebbendes 'n duidelike beeld gee van wat studente van akademiese ondersteuning verwag.

Ek bied die inligting wat ek versamel het in tesisformaat met die volgende hoofstukke aan:

Hoofstuk 1: Inleiding en konteks

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie

Hoofstuk 4: Data-analise en navorsingsbevindings

Hoofstuk 5: Gevolgtrekking en aanbevelings

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Inleiding

Onderwys en opleiding in Suid-Afrika se geskiedenis loop parallel met die politieke veranderinge in die land (Giliomee & Mbenga, 2007). Ten einde te verstaan waar TBOO-kolleges in onderwys en opleiding inpas, begin hierdie hoofstuk met 'n kort oorsig oor die geskiedenis van TBOO-kolleges. Aangesien hierdie studie wil verstaan wat die verwagtings en persepsies van studente by TBOO-kolleges van akademiese ondersteuning is, analiseer hierdie hoofstuk bestaande literatuur om akademiese ondersteuning in konteks te plaas en te definieer. Internasionale tendense by beroepsgerigte kolleges word bespreek met die fokus op wat reeds in Suid-Afrika by TBOO-kolleges gedoen word om studente akademies te ondersteun om leerhindernisse te oorkom. Die laaste deel van hierdie hoofstuk fokus op die rol van tegnologie by akademiese ondersteuning en die hoofstuk word afgesluit deur leemtes in die bestaande literatuur uit te wys. Die sentrale argument van hierdie hoofstuk is dat akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges 'n beleidsvereiste is, maar dat daar 'n leemte in die suksesvolle implementering daarvan is, omdat die behoeftes van NSB-studente nie aangespreek word nie.

2.2 Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding

Internasionaal vind daar sedert die 1800's voortdurend veranderings aan beroepsgerigte opleiding plaas om aan te pas by 'n vinnig veranderende wêreld. Hoewel Suid-Afrika haar eiesoortige geskiedenis het, is die veranderinge aan beroepsgerigte onderwys en opleiding nie beperk tot dié land nie. In die 1800's het die klem geval op vakleerlingskappe waar jongmense kennis en vaardighede in die werkplek by 'n ouer persoon geleer het. In die 1900's was hierdie stelsel nie meer voldoende nie, omdat gespesialiseerde werk van vakmanne¹ deur masjiene oorgeneem is. Sedert die industriële rewolusie was dit vir vakmanne nodig om, voordat vakopleiding kon geskied, eers te leer hoe om met die masjiene te werk. Dit is as gevolg van hierdie milieu dat kolleges beroepsgerigte opleiding kombineer met teoretiese agtergrond en georganiseerde werksplekervaring (Bialobrzeska & Allais, 2005).

¹ Hierdie konsep was eie aan die tyd.

2.2.1 Die geskiedenis van beroepsgerigte kolleges in Suid-Afrika

Die geskiedenis van TBOO-kolleges het 'n duidelike verbintenis met die politieke geskiedenis van Suid-Afrika. In Tabel 2.1 word die ontwikkeling van TBOO-kolleges in Suid-Afrika opgesom in 'n tydlyn.

Tabel 2.1 Geskiedenis van Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding in Suid-Afrika

1652	Kolonialisasie. Hollandse setlaars vestig in die Kaap.
1795-1881	Britse oorheersing stel vakmanopleiding bekend.
1910-1947	Segregasie. Vakmanopleiding slegs vir sekere bevolkingsgroepe. Tegniese kolleges word gestig.
1948-1979	Apartheidsera met verskillende opleidingstelsels.
1980	Wêreld-oliekrisis. Opleidingsgeleenthede verminder.
1981	Wet op Mannekragopleiding. Opleidingsgeleenthede vir alle groepe.
1994	Demokrasie.
1998	Witskrif 4. Tegniese kolleges val onder beheer van provinsiale Departement van Onderwys.
2000	SETA's word gevestig.
2001-2003	Tegniese kolleges word VOO-kolleges.
2007	NSB-kursusse word ingestel.
2009	Departement van Onderwys verdeel in Basiese Onderwys en Hoër Onderwys. Beroepsgerigte Onderwys en Opleiding skuif na DHOO.
2014	Witskrif vir Post-skool Onderwys en Opleiding

Vir die doeleindes van hierdie beknopte oorsig oor die geskiedenis van beroepsgerigte onderwys en opleiding in Suid-Afrika, begin die tabel hierbo in 1652 met die vestiging van die Hollandse setlaars uit Europa in die Kaap. In hierdie tyd van slawerny aan die Kaap het slawe-eienaars hulle slawe as vaklui laat kwalifiseer om hoofsaaklik as messelaars, smede en timmermanne te werk. In die 16de en 17de eeu het Brittanje toenemend haar invloed in die Kaap uitgebrei en in 1814 is die Kaap as 'n Britse kolonie verklaar. Teen die middel van die 17de eeu is slawerny afgeskaf ten spyte daarvan dat die boere geglo het

dat die vrystelling van slawe sal lei tot groot verliese as gevolg van tekort aan geskoolde arbeid (Giliomee & Mbenga, 2007).

Brittanje het na die ontdekking van goud en diamante in Suid-Afrika informele vakopleiding bekendgestel sodat werkers geskool kon word om in fabriek en myne te werk (Kunene, 2015). Vanaf 1910 tot 1947 was Suid-Afrika 'n Britse kolonie en in hierdie tyd van segregasie is vakopleiding geïnstusionaliseer en is tegniese kolleges tot stand gebring. Toegang tot vakopleiding aan tegniese kolleges was beperk tot mans van sekere bevolkingsgroepe en het nie opleiding vir alle Suid-Afrikaners toeganklik gemaak nie. In 1948 met die totstandkoming van Nasionalisme in Suid-Afrika het Apartheid tot gevolg gehad dat daar verskillende opleidingstelsels vir elkeen van die bevolkingsgroepe ingestel is. Hiermee saam is die industriële opleidingsrade gevorm wat uit die praktyk voorskrifte aan tegniese kolleges gegee het vir vakopleidingsbehoefte. Aan die begin van die 1980's het die wêreldwye oliekrisis 'n groot invloed gehad op vakopleiding in Suid-Afrika deurdat maatskappye as gevolg van ekonomiese redes minder opgeleide mense aangestel het.

In 1981 is die Mannekrag-opleidingswet (Wet 56 van 1981) geproklameer wat gestipuleer het dat opleidingsgeleenthede vir alle groepe toeganklik moet wees. Die gevolg hiervan was dat daar heelwat tegniese kolleges in die platteland en semi-stedelike areas geopen is. Die gehalte van onderrig aan van die tegniese kolleges was laag en min toegang tot die nodige hulpbronne het gelei tot groot ongelykhede tussen tegniese kolleges in die stede en dié buite die stede. Die tegniese kolleges het verder 'n swak verbintenis met die industrie gehad en kon nie voorsien in die behoeftes wat in die werksplek ontstaan het nie (Maharaswa, 2013).

Suid-Afrika het sedert 1994 met die koms van demokrasie groot veranderinge beleef. Die hoofdoel van *White Paper 4 Transformation of Further Education and Training* wat in 1998 onderteken is, was om die jeug voor te berei vir die 21ste eeu deur onderwys, opleiding en werk deur die instelling van verdere onderwys en opleiding (VOO). VOO-kolleges het vanaf 1998 onder die provinsiale departemente van onderwys geval en leerprogramme moes ontwikkel word wat kon lei tot 'n kwalifikasie hoër as die huidige graad 9-skoolopleiding (Department of Education, 1998). Die industriële opleidingsrade is in dieselfde jaar ontbind en sektor-onderwys en opleidingsowerhede (SETA's) wat onder die gesamentlike verantwoordelikheid van die Departement van Arbeid en Departement van Onderwys geval het, is ingestel.

Deur verdere uitbreiding van wetgewing is alle tegniese kolleges in Suid-Afrika in 2001-2003 omskep tot VOO-kolleges en die 152 tegniese kolleges is saamgegroeper om 50 VOO-kolleges, elk met verskeie kampusse, te vorm. Hierdie VOO-kolleges het hoofsaaklik nasionale diplomakursusse aangebied en die Departement van Onderwys het onderneem, na aanleiding van Witskrif 4, om die kurrikulum aan te pas in reaksie op die behoeftes van die industrie. Dit het in 2007 gelei tot die instelling van 'n nuwe kwalifikasie, naamlik die Nasionale Sertifikaat (Beroepsgerig) (NSB). 'n NSB Vlak 4-kwalifikasie is gelykstaande aan 'n Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) wat deur graad 12's verwerf word. Net soos die NSS-program, volg die NSB-program ook 'n eenvormige nasionale kurrikulum wat dieselfde is by alle VOO-kolleges in Suid-Afrika.

In 2009 verdeel die Departement van Onderwys in die Departement van Basiese Onderwys (DBO) en Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO) en word daar begin met die verskuiwing van die jurisdiksie van VOO-kolleges na die DHOO. In 2014 word die *White Paper for Post School Education and Training* gepubliseer en verander die naam van VOO-kolleges na Tegniese- en Beroepsgerigte Onderwys- en Opleiding (TBOO)-kolleges (Bialobrzeska & Allais, 2005; Department of Higher Education and Training, 2014).

Om te verstaan waar die NSB-kwalifikasie aan 'n TBOO-kollege inpas in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) van Suid-Afrika, is dit nodig om die verskillende bande of sektore van onderwys te bespreek. Tabel 2.2 som die verskillende kwalifikasies in die NKR Vlak 1 – 4 op (sien Tabel 1.1).

Formele skoolopleiding in Suid-Afrika is verpligtend vir kinders vanaf die ouderdom van 7 tot 15 jaar. In hierdie tydperk woon kinders skole by wat deur die Departement van Basiese Onderwys (DBO) beheer word. Die Witskrif op Onderwys moedig vroeë kinderontwikkeling aan en voorskoolse opvoedkundige instellings soos kleuterskole en crèches val onder die jurisdiksie van die DBO. Na suksesvolle voltooiing van graad 9 word kinders aangemoedig om graad 10 – 12 te voltooi sodat hulle 'n Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) kan behaal. Leerders kan met 'n NSS-kwalifikasie toegang tot hoër onderwys kry. Hoër onderwys word nie in Tabel 2.2 bespreek nie, maar dit val in NKR Vlak 5 – 10.

TBOO-kolleges bied die NSB-kwalifikasie aan wat in die NKR Vlak 2 – 4-band val en onder die DHOO sorteer. Studente wat vir die NSB-Vlak 2 wil inskryf, moet bewys lewer dat hulle

Tabel 2.2 NKR-vlakke van Opleiding NKR 1 - 4

NKR-vlak		Opleiding onder DBO	Opleiding onder DHOO	
Intreevlak	Verpligte Onderwys in Suid-Afrika vir kinders 7 – 15 jaar oud	Voorskoolse Onderwys (VKO) Graad R – 3 Basiese Volwasse Onderwys (BVO)		Spesiale Onderwys-behoefte (SOB)
NKR 1		Graad 4 – 9 Basiese Volwasse Onderwys		
NKR 2	Nie-verpligte onderwys	Graad 10	NSB Vlak 2	
NKR 3		Graad 11	NSB Vlak 3	
NKR 4		Graad 12 (gesertifiseer deur Umalusi)	NSB Vlak 4 (gesertifiseer deur Umalusi)	

graad 9 of Basiese Volwasse Onderwys (BVO) op NKR Vlak 1 voltooi het. Die beroepsgerigte kwalifikasie wat studente aan die einde van die NSB-Vlak 4-program verwerf, is volgens die NKR gelykstaande aan 'n NSS-sertifikaat en studente kan hiermee toegang verkry tot hoër onderwys (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008).

'n Band of sektor wat parallel met al die onderwys- en opleidingsbande volgens die NKR loop, is die Spesiale Onderwysbehoefteband (SOB). Volgens Witskrif 6 wat spesifiek onderwys en opleiding aan leerders en studente met spesiale onderwysbehoefte aanspreek, moet alle onderwys instellings in Suid-Afrika, ongeag die vlak waar die kwalifikasie wat aangebied word op die NKR val, voorsiening maak vir leerders met 'n wye verskeidenheid van spesiale behoeftes (Department of Education, 2001). Spesiale onderwysbehoefte en leerhindernisse sal verder in die hoofstuk onder 2.4.2 bespreek word.

2.2.2 Rasionaal vir TBOO-kolleges

'n Beroepsgerigte kollegesisteem stel ten doel om die teoretiese en praktiese komponent van studies en die werksplek te kombineer sodat die student begelei kan word in die

oorgangsproses van opleiding na die werksplek. 'n TBOO-kollege se hoofdoel is dus om die gaping tussen onderwys en opleiding uit te wis sodat die student wat die werksplek vir die eerste keer betree, voorbereid kan wees om teorie in praktyk om te skakel. Wanneer die NKR soos vroeër bespreek, bestudeer word, is dit opmerklik dat 'n beroepsgerigte kwalifikasie ook toegang kan gee tot verdere studies. Die doel van 'n TBOO-kollege is dus tweeledig: in die eerste plek wil dit 'n eerste geleentheid-werker oplei om effektief hul rol in die werksplek te vervul deur teorie en praktyk te kombineer, en in die tweede plek wil dit jongmense voorberei op verdere studies of leergeleenthede (Bialobrzaska & Allais, 2005).

Volgens 'n konsepbeleid wat onlangs deur die DHOO gepubliseer is (Department of Higher Education, 2014), is een van die grondbeginsels van TBOO-kolleges die versterking van 'n nie-diskriminerende Suid-Afrika waar alle mense universele menseregte het en die waardigheid van alle mense gerespekteer moet word deur geen diskriminasie toe te laat nie. Die rol van TBOO-kolleges is om toegang tot gehalte opleiding vir almal te verseker deur elkeen se unieke onderwysbehoefte in ag te neem. Die instelling van die NSB-kursus het tot gevolg gehad dat daar onderskei kan word tussen aanvanklike beroepsgerigte opleiding (NSB Vlak 2 – 4) en voortgesette beroepsgerigte opleiding wat ambagskursusse insluit (Department of Education, 2008). Soos reeds genoem kan studente met 'n graad 9-skoolsertifikaat toegang kry tot die NSB-program aangesien 'n graad 9-kwalifikasie gelykstaande is aan NKR Vlak 1. Alle studente wat inskryf vir 'n NSB-kursus, kom dus uit die formele skoolsisteem en studente word toegelaat op grond van die laaste skoolverslag of rapport vanaf 'n skool wat val onder die Departement van Basiese Onderwys.

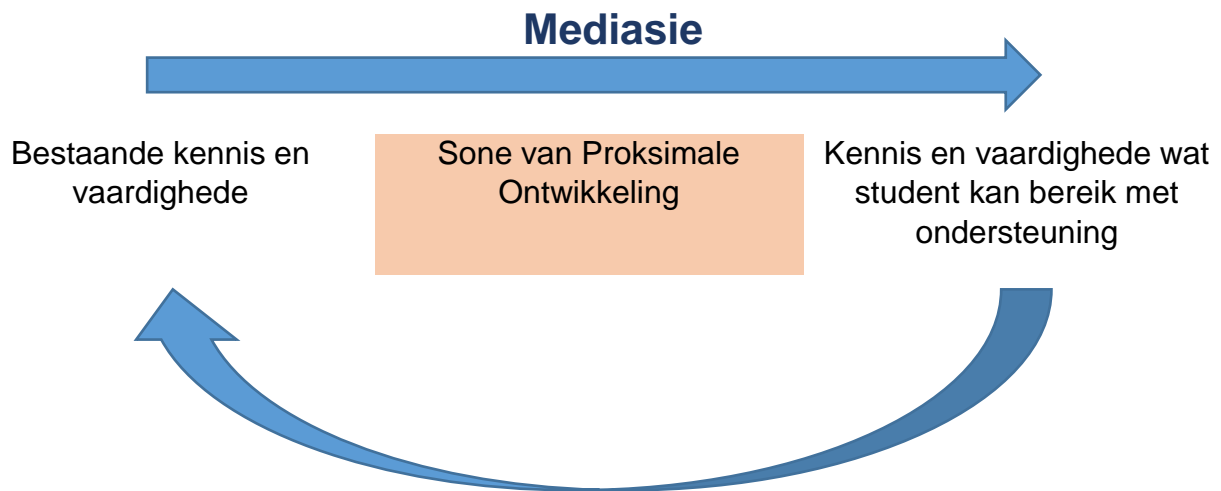
Daar word gereken dat tot 80% van skole in Suid-Afrika geklassifiseer kan word as “disfunksionele skole” aangesien hulle nie voldoende funksioneer of die nodige kwaliteit resultate lewer nie. Die leerders van hierdie skole skryf in by 'n TBOO-kollege vir die NSB-program, omdat die algemene persepsie bestaan dat 'n beroepsgerigte kursus makliker is as 'n akademiese kursus by 'n algemene skool. Volgens die DHOO (Department of Higher Education and Training, 2015) is die aansoekers, selfs dié met 'n matriekkwifikasie, nie op standaard nie. Soos in Hoofstuk 1 bespreek, skryf studente uit 'n baie wye spektrum in by 'n TBOO-kollege vir die NSB-program en dis moeilik om 'n tipiese student te definieer (Smit, 2013).

2.3 Akademiese ondersteuning

TBOO-kolleges maak opleiding toeganklik vir 'n groter groep mense wat nie kwalifiseer of belangstel in onderwys by 'n nie-beroepsgerigte onderwysinstelling nie, omdat TBOO-kolleges 'n buigsame toelatingsbeleid met verslakte toelatingsvereistes het; beurse vir beroepsgerigte opleiding makliker bekombaar is; en 'n groot verskeidenheid beroepsgerigte kursusse aangebied word (Shaw, 2007). Ten spyte van alle aanduidings dat TBOO-kolleges die oplossing vir beroepsgerigte opleiding is, is bevind dat kolleges nie baie effektief is nie en dat daar 'n verskeidenheid redes is hoekom studente nie hulle studies suksesvol voltooi nie. Oor sommige van die redes kan studente beheer hê, soos motivering, dissipline en middelmisbruik, maar daar is ook 'n wye verskeidenheid redes wat buite die student lê en waaroor hulle geen beheer het nie (Papier, 2012). Van hierdie redes kan verduidelik word deur leerteorieë, soos sosiale leer, konstruktivisme en bio-ekologiese sisteme. 'n Leerteorie is 'n manier om te verduidelik hoe leer plaasvind. In die eenvoudigste sin is leer 'n verandering in denkwys, gedrag of kennis.

Volgens die konstruktivistiese leerteorie vind leer plaas wanneer daar 'n wanbalans is tussen dit wat 'n student weet en dit wat hulle nodig het om te weet. Tydens die leerproses is die student besig om nuwe kennis te konstrueer deur aktiewe leertegnieke (Groccia, 2012). Die doel van enige onderwysinstelling, soos 'n TBOO-kollege, is om leer te fasiliteer en kennis te verbreed. Die rol van die lektor is om die omstandighede te skep, of te fasiliteer, sodat die student kennis kan konstrueer deur aktiewe deelname. Vygotsky beskryf die fasilitering van leer deur 'n meer ervare persoon as mediasie (Cullen, 2011). Hierdie meer ervare persoon kan 'n lektor of 'n medestudent wees. Leer vind plaas vanuit bestaande kennis en vaardighede deur die mediasieproses tot waar die student nuwe dinge kan weet of doen. Vygotsky beskryf alle moontlike leer en ontwikkeling wat 'n student met ondersteuning in die regte omstandighede kan bereik, as die Sone van Proksimale Ontwikkeling (sien Figuur 2.1) (Donald, Lazarus & Moolla, 2014).

Die Sone van Proksimale Ontwikkeling (*ZPD – Zone of Proximal Development*) is vir elke student in die klaskamer iets anders, want elke student begin die leerproses uit 'n ander punt van bestaande kennis en vaardighede. Die mediasie wat plaasvind om elke student in die Sone van Proksimale Ontwikkeling te begelei sodat nuwe kennis en vaardighede ontwikkel kan word, kan beskryf word as akademiese ondersteuning.



Figuur 2.1 Sone van Proksimale Ontwikkeling (aangepas uit Cullen, 2011)

In die afdeling wat volg, gaan ek verskillende leerteorieë wat kan verduidelik hoe 'n NSB-student leer, bespreek. Dit word gevolg deur 'n bespreking oor die leerhindernisse wat NSB-studente ondervind en hoe wetgewing van TBOO-kolleges vereis om onderrig en opleiding vir alle studente toeganklik te maak.

2.3.1 Sosiale Leer, Konstruktivisme en Bio-ekologiese sisteme

Bandura se **sosiale leerteorie** verduidelik dat leer plaasvind wanneer gedrag nageboots word deur observasie van 'n persoon waarmee die student identifiseer. Die gedrag word versterk of gestraf deur persone rondom die student wat dan waarneem wat die reaksie op die gedrag is. Die student besluit of die gedrag nageboots moet word in die geval van beloning of vermy moet word in die geval van straf (McLeod, 2011). 'n Groot deel van die NSB-kursusse wat studente by TBOO-kolleges volg, bestaan uit beroepsgerigte vakke (sien 1.1) en het 'n historiese vakmanskap-ontstaan (sien 2.2.1). Die aanvanklike doel met 'n vakmanskap was dat die vakleerling moet kyk wat die ervare vakman doen en dit naboots. Daar was dus sedert die begin van beroepsgerigte opleiding 'n sosiale leerproses betrokke waar die student die meester se gedrag observeer en naboots. Die sosiale leerteorie van Bandura is egter nie die enigste wat die leerproses in beroepsgerigte opleiding verklaar nie.

Soos Bandura fokus op observasie ten einde leer te fasiliteer, beskryf Vygotsky in die **sosiale konstruktivisme** leer as 'n proses wat deur sosiale interaksie plaasvind (Collins,

2012). Binne die konstruktivisme is leer 'n proses wat betekenis gee en word die belangrikheid van fisiese en sosiale interaksies in die leerproses erken. Sosiale konstruktivisme, as vertakking van konstruktivisme, fokus op die effek wat die sosiokulturele konteks op leer het. Leer vind net plaas tydens sosiale interaksie binne betekenisvolle fisiese, sosiale en kulturele kontekste (Kugelmass, 2006). Leer kan slegs plaasvind indien daar 'n aktiewe tweerigting interaksie tussen die individu en die sosiale omgewing is (De Valenzuela, 2006). Die NSB-student is binne hierdie raamwerk nie net 'n passiewe waarnemer wat die gedrag wat hulle wil aanleer "afkyk" en naboots van die ervare lektor nie, maar is 'n aktiewe deelnemer aan die leerproses. Daar is sosiale interaksie nodig in die NSB-klaskamer tussen die student en die lektor, maar ook tussen die student en medestudente. Die kulturele agtergrond wat elke deelnemer aan die leerproses in die klaskamer inbring, sal 'n invloed op die leerproses hê. Hierdie invloed kan verder verduidelik word aan die hand van die bio-ekologiese sisteemteorie.

Die kulturele en sosiale omgewing word deur Bronfenbrenner se **bio-ekologiese sisteemteorie** beskryf waar alles, insluitende alle sosiale verhoudings en proksimale prosesse, ontwikkeling beïnvloed. Elkeen van die sisteme rondom ons kom op een van vyf vlakke voor, naamlik 'n mikro-, meso-, ekso-, makro- of chronosisteem. Om hierdie sisteme te verduidelik, stel ek Aline, 'n denkbeeldige 20-jarige NSB Vlak 3-student aan 'n TBOO-kollege voor. Aline woon 30km vanaf die kampus saam met haar ma, ouer suster en laasgenoemde se kêrel. Aline maak elke dag van openbare vervoer gebruik om by die kollege te kom. Die bio-ekologiese sisteemteorie se mikrovlak verwys na die sisteme naaste aan die persoon met wie hulle direkte kontak het. Die sisteme op die mikrovlak beïnvloed die individu net soos die individu die sisteme beïnvloed. In Aline se geval, is die verhouding met haar huismense op die mikrovlak. Haar huislike omstandighede het 'n direkte invloed op haar studies. Wanneer haar suster se baba gebore word, sal Aline een maal per maand namens haar suster die maatskaplike toelae moet gaan trek. Op daardie dae sal Aline nie kan klas bywoon nie en sy hoop dat die lektor haar klaswerk vir haar individueel sal kan verduidelik. Sy het gelukkig twee beste vriende by die kollege wat haar help met haar leerwerk as sy sukkel. Hierdie verhoudings val ook in die mikrovlak. Sy hoop dat sy alle agterstallige werk se inligting by een van haar vriendinne kan kry. Die lektor het gesê dat 'n student wat nie in die klas is nie, nie notas sal ontvang nie. Aline is bekommerd hieroor, want sy het die notas nodig om voor te berei vir die eksamen. Sy hoop haar vriende sal hulle notas met haar deel.

'n Derde sisteem in die mikrovlak is die verhouding wat Aline met haar registeronderwyser, Mev Nkuzo het. Mev Nkuzo is baie besorg oor die studente in haar klas en maak gereeld tyd om met elkeen, Aline ingesluit, individueel te gesels. Aline waardeer dit baie en dit motiveer haar om akademies te vorder, want sy weet iemand gee om. Aline se ma is ongeletterd en verstaan nie hoekom Aline soms later by die kollege moet bly nie. Gelukkig verstaan Mev Nkuzo en kan sy Aline ondersteun. Mev Nkuzo het by geleentheid Aline se ma gebel en verduidelik hoekom Aline daardie aand so laat tuis sou kom.

Die mesovlak verwys na die interaksie tussen die mikrosisteme en dit kan 'n positiewe of negatiewe invloed op die individue hê. Die verhouding wat Mev Nkuzo met Aline en haar beste vriende in die klas het, het 'n positiewe invloed op Aline. Aline was onlangs 'n dag afwesig en Mev Nkuzo het deur haar vriende vir haar laat weet watter werk in die klas afgehandel is en Aline kon betyds agterstande inhaal. Op die mesovlak lê ook die verhouding tussen Aline se ma en die kollege wat twee mikrosisteme in Aline se lewe is. Die kollege moedig ongelukkig glad nie ouerbetrokkenheid aan nie en Aline se ma het slegs die dag toe Aline ingeskryf het, die vorm onderteken om toestemming te gee dat Aline mag studeer. Aline se ma is ongeletterd en sy kan nie verstaan hoekom Aline nodig het om werkstukke te voltooi in die biblioteek nie. Die gevolg is dat Aline se ma en die kollege teen mekaar werk en dit beïnvloed Aline se akademiese vordering negatief.

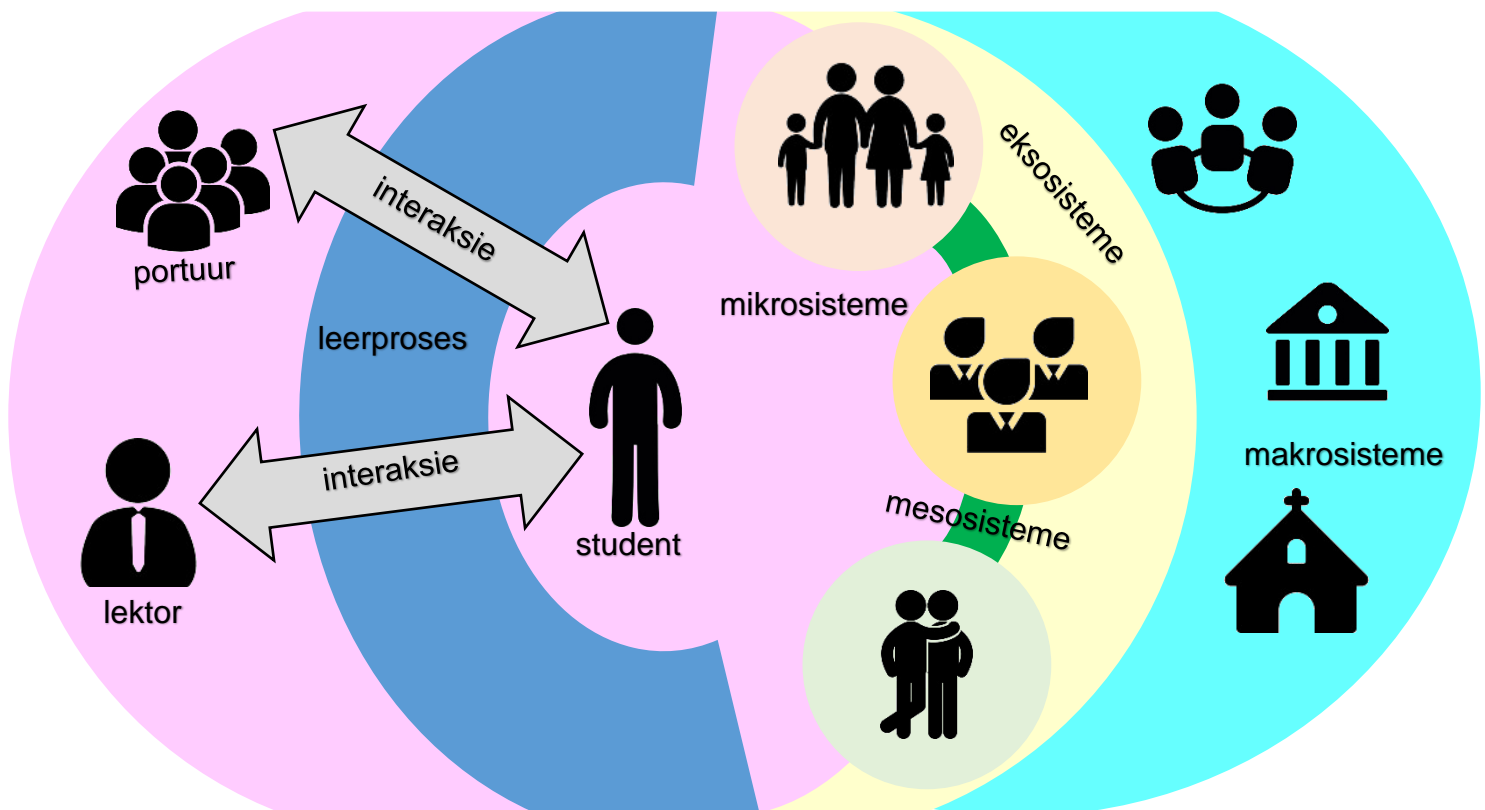
'n Verdere vlak is die eksosisteem wat verwys na sisteme wat die individue nie direk beïnvloed nie, maar steeds 'n effek op die individu het. In Aline se geval is een van haar hoofvakke se lektore swanger en gaan sy met kraamverlof in die akademiese jaar. Die kollege sal 'n aflospersoon aanstel, maar die verandering waaroor Aline geen beheer het nie, kan 'n groot invloed op haar akademiese prestasie hê.

Net so het faktore in die makrosisteem 'n indirekte invloed op die individu se lewe. Aline se ma werk as huishulp en as gevolg van die huidige ekonomiese klimaat kan haar werkgewers haar nie 'n bonus betaal nie. Die gevolg is dat Aline die laaste week van die maand nie genoeg geld het vir die taxi nie en daarom kan sy nie kollege toe kom nie. Aline word indirek geraak deur die kulturele, omgewings-, ekonomiese en politieke toestande in die land en ook wêreldwyd.

Die laaste vlak op die ekologiese sisteemteorie is die chronosisteem wat verwys na die lewensfases en -verloop van 'n individu se lewe. Aline se pa is weg toe sy vyf jaar oud

was en in haar tienerjare het sy nie 'n vaderfiguur gehad nie. Indien dit op 'n ander stadium in Aline se lewe sou gebeur het, is dit moontlik dat die invloed van haar afwesige vader anders op haar lewe kon gewees het nie (Bronfenbrenner, 2005).

Vir die doel van hierdie navorsingstudie, word leer in terme van al drie bogenoemde teorieë beskryf. Soos in Figuur 2.2 gesien kan word, argumenteer ek dat leer plaasvind binne sosiale interaksie met die lektor of die portuurgroep. Vygotsky beskryf die kommunikasie in die leerproses as buitenspraak ("outer speech") wat tydens sosiale interaksie plaasvind en nodig is om konstruksie te vorm wat geïnternaliseer ("inner speech") word om denkpatrone en begrip te ontwikkel. Die leerproses vind plaas wanneer daar aktiewe hulp deur interaksie is; Vygotsky noem dit mediasie. Mediasie vind primêr plaas deur proksimale prosesse of persoonlike, aangesig-tot-aangesig interaksie met ander (Donald et al., 2014). Hierdie studie ontgin beskrywings van hierdie proksimale prosesse. Bronfenbrenner noem hierdie proksimale prosesse die mikrosisteme wat 'n direkte invloed op die student het (Bronfenbrenner, 2005).



Figuur 2.2 Belangrikheid van interaksie en sisteme op die leer van die student (Grafika vanaf FreePik, 2015)

2.3.2 Inklusiewe onderwys en opleiding

Onderwyswitskrif 6 (Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System) definieer inklusiewe onderwys as, “’n leeromgewing wat die volle akademiese en professionele potensiaal van alle leerders, ongeag ras, geslag, klas, gestremdheid, godsdiens, kultuur, seksuele voorkeure, leerstyle en taal, bevorder” (Du Plessis, 2013). Wanneer menseregte en menswaardigheid ter sprake kom, is inklusiewe onderwys met ’n bevorderlike en ewe toeganklike leeromgewing vir alle mense, ’n logiese struktuur in die moderne samelewing. Tog kom aanhalings soos hieronder verskeie plekke op sosiale media voor:

“Disabled people don’t have special needs. We have very reasonable human needs. Our needs include freedom from abuse, violence and mistreatment, the right to autonomy and self-direction, the right to represent ourselves, equal opportunity for education and employment, the right to accommodation, and societal inclusion and acceptance. The need for accommodation isn’t a ‘special need’. It’s a basic human right. It’s a leveling of the playing field that allows us the same opportunities and chances as non-disabled people.” (Down Syndrome South Africa, 2015)

Dit is nodig om die onlangse geskiedenis van gestremdhede en inklusiewe onderwys te bestudeer om te verstaan hoekom organisasies, soos hierbo aangehaal, nodig het om mense bewus te maak van die basiese menseregte van persone met gestremdhede. In die 1970’s en 1980’s is gestremdhede, wat leerprobleme insluit, vanuit ’n mediese perspektief beskou. Volgens dié perspektief of model was daar medies iets verkeerd met die kind en ’n professionele, spesiaal opgeleide persoon moes identifiseer presies wat verkeerd was, sodat die kind in ’n spesiale onderwysomgewing geplaas kon word en onderwys en opleiding die kind kon “regmaak” of “normaal” laat funksioneer (Dreyer, 2009). Danksy ’n paradigmaterskuiwing, word daar vanaf die 1990’s uit ’n sosio-ekologiese perspektief na gestremdhede gekyk en is modelle, soos die bio-ekologiese teorie van Bronfenbrenner, gebruik om die komplekse interaksie tussen die individu en verskillende kontekste te verduidelik.

Die paradigmaterskuiwing vanaf ’n mediese perspektief na meer ’n sosio-ekologiese het stelselmatig ontwikkel in die onderwys en die strukturering het ook verskil van konteks tot

konteks. Om inklusiewe onderwys in TBOO-kolleges te verwesenlik, moet alle studente, ongeag hulle kultuur, agtergrond of enige ander vorm van diversiteit, ingesluit word (Round, Brownless & Rout, 2012). Dit beteken dat inklusiewe onderwys 'n sosiale faset het wat fokus op die belangrikheid van etiese en kulturele diversiteit. Kulturele diversiteit verwys in die konteks van TBOO-kolleges na die samevoeging van verskillende etniese, godsdienstige en kulturele groepe binne die studentegemeenskap. Die individuele groepe wil in die groter studente-gemeenskap inskakel, maar wil ook steeds hulle eie identiteit behou (Marc, 2010). Indien studente nie in die sosiale konteks van die studentegemeenskap ingesluit word nie, kan dit lei tot wat Vygotsky as “sosiale isolasie” beskryf (Kugelmass, 2006) en kan studente hierdie sosiale isolasie as 'n leerhindernis beleef.

Leerhindernisse word beskryf as probleme wat voortspruit uit die onderwyssisteem, leerkonteks of faktore in die lewe van die kind of student wat toegang tot leer en ontwikkeling verhoed (Directorate Inclusive Education, 2010). Volgens 'n gepubliseerde lys van die *Commission on Special Needs in Education and Training* en die *Committee for Education Support Services in South Africa* kom die volgende leerhindernisse in Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding voor:

- Sosio-ekonomiese faktore soos armoede en werkloosheid
- Sosiale faktore soos misdaad, mishandeling en tienerswangerskappe
- Diskriminasie teen iemand wat “anders” is
- 'n Onbuigsame kurrikulum
- Onvoldoende opleiding van onderwysers om die diverse leerbehoefte van almal aan te spreek
- Taal en kommunikasie
- Ontoeganklike en/of 'n onveilige opleidingsomgewing
- Gestremdhede en leerhindernisse wat nie gespesialiseerde ondersteuning kry nie
- Onvoldoende ondersteuningsdienste by die opvoedkundige instansie
- Tekort aan ouerbetrokkenheid en kennis by ouers

(Donald et al., 2014)

TBOO-kolleges is onderwysinstansies binne die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingstelsel, word gerig deur wetgewing en beleid van die twee departemente van onderwys en het soos alle ander onderwysinstellings 'n verpligting teenoor leerders en studente (Department of Education, 2008). Beginsels wat vir TBOO-kolleges geld is dat

alle studente verwelkom moet word in die gewone onderwys- en opleidingsomgewing en studente ondersteun moet word sodat hulle elkeen hulle volle potensiaal kan bereik. Indien taal as onderrigmedium nie die huistaal van die student is nie, moet ondersteuning en addisionele onderrig gegee word of onderrig moet toeganklik gemaak word totdat taal nie meer 'n leerhindernis is nie. Ondersteuning aan studente moet binne en buite die klaskamer geskied en ondersteuningspanne moet lektore, professionele mense en ouers insluit. Trouens, ouerbetrokkenheid staan sentraal in inklusiewe onderwys. Assessering tydens eksamens en toetse benut inklusiewe strategieë sodat alle studente gelyke geleenthede het om hulle potensiaal te bewys. Indien studente as gevolg van gestremdhede nie sekere assesseringstandaarde kan bereik nie, moet daar voorsiening gemaak word vir oorbrugging van vlakke of uitkomst. Verder moet TBOO-kolleges assistiewe hulpmiddels en tegnologie aan studente verskaf sodat hulle leerhindernisse kan oorkom (Directorate Inclusive Education, 2010). Hierdie beginsels en riglyne word in bykans alle beleidsdokumente wat TBOO-kolleges rig, gevind.

2.3.3 Akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges

Daar is nie 'n tekort aan beleid vanaf die nasionale Departement van Onderwys oor akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges nie en dokumente soos die *Student Support Services Framework for Further Education and Training Colleges* (Department of Education, 2009), *National Plan for Further Education and Training Colleges in South Africa* (Department of Education, 2008) en die *Draft Social Inclusion Policy Framework for Public Post-School Education and Training Institutions* (Department of Higher Education, 2014) toon duidelik dat akademiese ondersteuning 'n besliste funksie in studente-ondersteuningsdienste het. Ten einde studente ondersteuningsdienste te verstaan en behoorlik te implementeer, is dit nodig om dit te ontbondel in: intree-ondersteuning; akademiese ondersteuning en nie-akademiese ondersteuning tydens studies; en uittree-ondersteuning (Mokwena, 2012).

Soos in Tabel 2.3 beskryf, bestaan studente-ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges uit vier onderverdeelbare afdelings, naamlik: Beroepsvoorligting, Studente-ondersteuning, Akademiese Ondersteuning en Finansiële Ondersteuning. Die raamwerk vir studente-ondersteuning is 'n prioriteit vir TBOO-kolleges en moet volgens beleid geïntegreer word in elke kollege se leer- en onderrigstelsel (Department of Education, 2009). In terme van

beroepsvoorligting moet kolleges voor en tydens registrasie, tydens studies en na afloop van studies aan studente voorligting verskaf oor verskeie loopbane en studiegeleenthede wat beskikbaar is. TBOO-kolleges het verder 'n finansiële verantwoordelikheid teenoor studente wat hoofsaaklik vervoer-, verblyf-, studie- en boekgelde insluit. Volgens nasionale syfers van 2010 kry 62% van alle TBOO-kollege studente finansiële hulp, waarvan 36% beurse kry van die Nasionale Studente Finansiële Hulpskema (NSFAS) (Cosser, Kraak & Winnaar, 2010). 'n Belangrike deel van studente-ondersteuningsdienste wat tot op hede heelwat klem gekry het, is algemene studente-ondersteuning wat behoorlike oriëntering en induksie voor, tydens en na studies insluit. Verdere dienste wat onder dié afdeling val, sluit omsien na gesondheid en welstand van studente, ondersteuning aan studente met MIV/Vigs, hulpverlening aan studente wat dwelms en alkohol misbruik, persoonlike beradingsdienste, voorsiening van indiensopleiding om beroepsgerigte ervaring op te doen, buitemuurse aktiwiteite soos sport- en kultuurbyeenkomste en plasing van studente in betaalde beroepe na afloop van studies.

Tabel 2.3 Studente-ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges

	Beroepsvoorligting	Finansiële ondersteuning	Studente ondersteuning	Akademie se hulpverlening	Universele waardes
Voor en tydens registrasie vir studies	<ul style="list-style-type: none"> Keuse van programme Oriëntering 	<ul style="list-style-type: none"> Vervoer 	<ul style="list-style-type: none"> Studente met gestremdhede 	<ul style="list-style-type: none"> Studente met gestremdhede Studente met spesiale leerbehoefes 	<ul style="list-style-type: none"> Gelyke toegang
Tydens studies	<ul style="list-style-type: none"> Induksie 	<ul style="list-style-type: none"> Vervoer Studiegelde Verblyf 	<ul style="list-style-type: none"> Werkgerigte ervaring Gesondheid en welstand Buitemuurse aktiwiteite 	<ul style="list-style-type: none"> Verskeie intervensies Spesialiteitspersoneel Tegnologie 	<ul style="list-style-type: none"> Kwaliteit
Na afloop van studies	<ul style="list-style-type: none"> Loopbaanvoorligting 	<ul style="list-style-type: none"> Begeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> Plasing 	<ul style="list-style-type: none"> Monitering Lewenslange leer 	<ul style="list-style-type: none"> Voorsien industrie

Die laaste afdeling van studente-ondersteuningsdienste wat ook die fokus van hierdie studie is, is akademiese ondersteuning. Die *Student Support Services Framework for Further Education and Training Colleges* beklemtoon die belangrikheid van akademiese ondersteuning:

There should be a deliberate bias towards academic support in order to ensure that students' academic achievement is greatly enhanced. Lecturers should be directly involved in academic support; it should form part of a lecturer's job description. A major share of the budget for student support must be allocated to academic support. (Department of Education, 2009)

Soos reeds bespreek, kom studente uit 'n wye spektrum van agtergronde en dis juis hierdie algemene profiel van die NSB-student wat TBOO-kolleges dwing om akademiese ondersteuning te prioritiseer ten einde akademiese sukses te verseker. Daar is ongelukkig tot op hede 'n tekort aan gedokumenteerde navorsing wat effektiewe modelle vir akademiese ondersteuning in beroepsgerigte onderwys en opleiding beskryf. Tesame met 'n tekort aan vereistes en standaarde vir akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges kan die nodige menslike hulpbronne, finansiële bronne en ondersteuningsmateriaal dus nie beskryf word nie (Mokwena, 2012).

2.4 TBOO-kolleges, leerhindernisse en akademiese ondersteuning

Wêreldwyd word die sogenaamde Generasie Y of *millennials* wat tussen 1980 en 2000 gebore is, beskryf as individualiste wat sosiale media en slimtegnologie tot hulle voordeel gebruik om aan te pas by 'n vinniger lewenstyl. Hierdie generasie het 'n kort aandagspan, kan nie fokus nie en is akademies onvoorbereid op die eise van verdere onderwys en opleiding. Hulle begeer 'n sinvolle lewe met kreatiewe uitdagings waar sosiale samewerking aan die orde van die dag is (Green, Coke, & Bullard, 2014). In Suid-Afrika kom NSB-studente wat inskryf by TBOO-kolleges dikwels uit disfunksionele skole en word in groot klasse by kolleges geplaas, wat dit moeilik maak om leerhindernisse te identifiseer. Wanneer studente by TBOO-kolleges inskryf, is hulle onvoorbereid op die akademiese eise wat gaan volg en het hulle dikwels nie die basiese vaardighede om akademies suksesvol te wees nie (Yang, 2011).

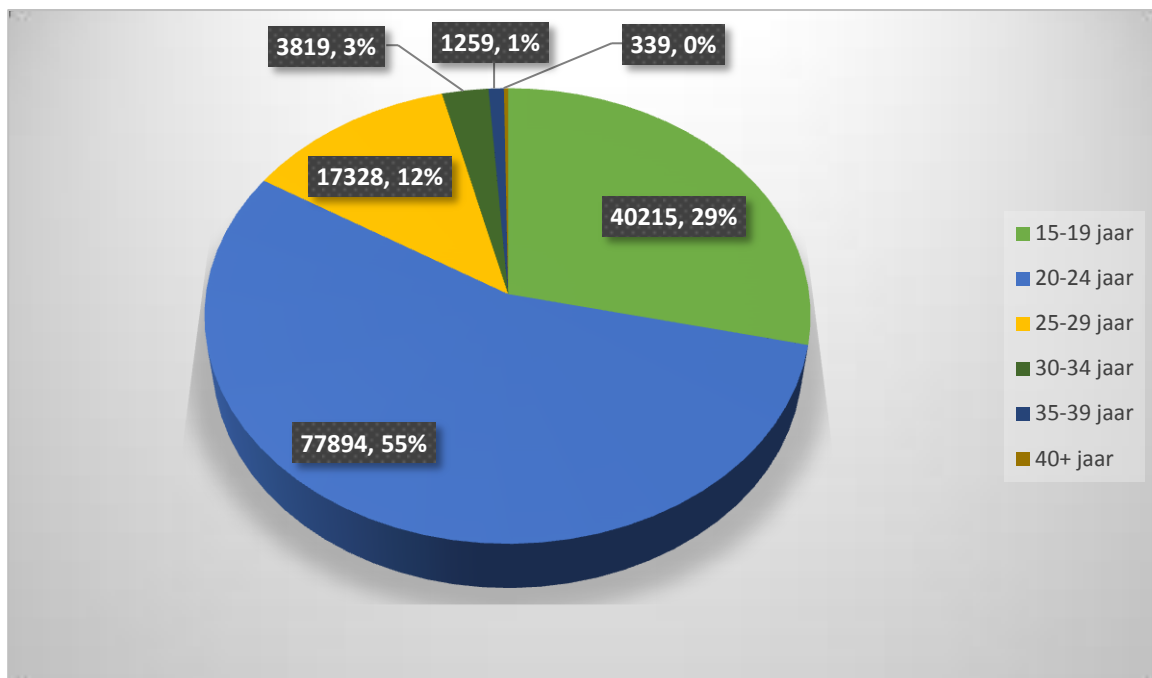
Akademiese ondersteuning by Hoër Onderwysinstellings soos TBOO-kolleges is nie 'n nuwe konsep nie en het, volgens die diskoers van die tydgleuf, al bekendgestaan as tutoriaalklasse, leerondersteuning, akademiese ontwikkeling, institusionele ontwikkeling, en vele meer. Die meeste van hierdie akademiese ondersteuning het min of meer die volgende patroon gevolg: Tydens toelating word studente se potensiaal geassesseer deur diagnostiese toetse en leemtes, soos tekort aan spesifieke vaardighede of kennis,

taalontwikkeling of kritiese denke en lewensvaardighede, word geïdentifiseer om ontwikkel te word. Hierdie studente word eksklusief buite die hoofstroom geplaas in 'n vakansieskool, addisionele klasse of 'n jaarkursus waar ander onderrigmetodes gebruik word om die leemtes aan te spreek. Na afloop van die intervensie word die studente teruggeplaas in die hoofstroom en faal dan telkens akademies as gevolg van 'n tekort aan ondersteuning.

Verskeie probleme ontstaan wanneer akademiese ondersteuning soos hierbo beskryf, geïmplementeer word. Die eerste probleem is bywoning van studente deurdat studente dit glad nie bywoon nie of net sporadies bywoon soos voor 'n toetsreeks of eksamen. Indien daar 'n oorbruggingsjaar of verlengde studiejaar – waar 'n eenjaarkursus oor twee jaar versprei word – aangebied word, wil studente nie hiervoor inskryf nie omdat dit langer neem om 'n kursus te voltooi. 'n Verdere probleem met bogenoemde akademiese ondersteuning is die persepsie dat dit diskriminerend of eksklusief is en net sekere studente uitsonder vir addisionele hulpklasse, en dat sulke individuele ondersteuning nie volhoubaar is vir groot groepe in die hoofstroom nie (Boughey, 2010). Ek bespreek vervolgens NSB-studente, die leerhindernisse wat hulle ondervind en die rol wat TBOO-lectore in akademiese ondersteuning speel.

2.4.1 Studente in die NSB-program

Ek het vantevore geargumenteer dat dit baie moeilik is om 'n tipiese student wat vir die NSB-program inskryf, te beskryf, aangesien hierdie studente uit verskeie sosiale, akademiese en ekonomiese groepe saamgestel is. Volgens die DHOO (2015) het daar in 2013 sowat 155 000 vir die NSB-program by openbare TBOO-kolleges in Suid-Afrika ingeskryf. Van hierdie groep studente was 56% vroulik en 44% manlik. Dieselfde dokument som die ouderdomsgroepe van NSB-studente in 2013 (Figuur 2.3) soos volg op:



Figuur 2.3 Ouderdomsgroep-demografie van NSB-studente

Die grootste hoeveelheid studente (55%) val in die 20-24 jaar-ouderdomsgroep met 29% jonger as 19 jaar oud. 12% van NSB-studente is tussen 25 en 30 jaar oud en slegs 4% is ouer as 30 (Department of Higher Education and Training, 2015).

Internasionale navorsing (Goldrick-Rab, 2010) wat gemeenskapskolleges in die Verenigde State van Amerika (VSA) ondersoek het, het gevind dat 35% van studente ouers is, waarvan 15% enkelouers is. Volgens hierdie navorsing skryf studente by 'n kollege in om 'n kwalifikasie te verwerf, en sien dit as 'n tweede kans om akademiese sukses te behaal nadat hulle – as gevolg van 'n verskeidenheid redes – nie die eerste keer tradisionele skoolsukses kon behaal nie. In Suid-Afrika word TBOO-kolleges dikwels ook as 'n tweede kans gesien, soos wat Prof Kobus Maree onlangs in *Die Beeld* skryf: “Ons sien al hoe meer studente wat nie die basiese akademiese boustene bemeester nie ... leerlinge wat nie akademies sterk is nie, moet eerder in ambagte opgelei word om hulle behoorlik toe te rus vir die arbeidsmark” (Swanepoel, 2015).

2.4.2 Leerhindernisse wat studente ondervind

Volgens Smit (2013) word akademiese prestasie van studente by TBOO-kolleges deur verskeie faktore beïnvloed:

- **Programverwante faktore** sluit in: moeilike kursusse, te veel vakke of taal van onderrig en leer wat verskil van die tale wat die studente magtig is. In haar navorsing verwys Fryer (2014) na kurrikulumverwante faktore en sluit hierby 'n kurrikulum in wat nie in lyn is met studente se vermoëns nie. As gevolg van my betrokkenheid by TBOO-kolleges, weet ek dat studente oorweldig voel met kurrikuluminhoud wat soms vreemde en nuwe kennis insluit wat buite die ervaringswêreld van die gemiddelde NSB-student is.
- **Faktore wat verband hou met die student self**, soos kognitiewe faktore wat kennis, intelligensie, aanleg en leerpotensiaal insluit; nie-kognitiewe faktore soos motivering, belangstelling, vermoë om uitdagings en krisisse te hanteer, kreatiwiteit, waardes en demografiese faktore; voorafopgestelde idees en verwagtinge van studente oor die kollege en die kursus; sosio-ekonomiese faktore; praktiese oorwegings soos vakke wat studente nie deurgekom het nie en in 'n volgende jaar moet herhaal, en vervoer- en verblyfprobleme.
- **Kollege-verwante faktore** soos lae kwaliteit van lektoropleiding met 'n hoë omset van personeel; tekort aan studie-, ontspannings- en rekenaarfasiliteite; ontoepaslike werwing en keuring van studente en, 'n oorlaaide kurrikulum met 'n beperkte tyd vir onderrig (Department of Higher Education and Training, 2015). Fryer (2014) is van mening dat die transformasie van TBOO-kolleges wat in 2003 begin is, een van die belangrike bydraende faktore is. Ek stem saam met haar dat TBOO-kolleges nog hulle nismark in Suid-Afrika moet vind en dat studente- en akademiese ondersteuning nog nie duidelik gedefinieer is nie.

Hierdie faktore het tot gevolg dat studente nie kursusse voltooi nie. Trouens, volgens 2010 se nasionale syfers voltooi slegs 30% van NSB-studente hulle kursusse suksesvol (Cosser, Kraak, & Winnaar, 2010) en beëindig studente hulle studies omdat daar nie aan hulle verwagtinge voldoen word nie, kolleges hulle akademiese eise en behoeftes ignoreer, en hulle gefrustreerd is met die kursus en kollege-opset (Smit, 2013). Fryer (2014) stel dit dat studente onder die wanpersepsie verkeer dat kollege makliker is as skool, juis omdat kolleges dit as 'n makliker opsie bemark. Begrip vir hierdie faktore is belangrik wanneer akademiese ondersteuning beplan word.

2.4.3 Die rol van lektore in akademiese ondersteuning

Soos vroeër bespreek, is daar genoeg wetgewing en beleid om die prioriteit van akademiese ondersteuning te bevestig, maar daar ontbreek praktiese riglyne vir akademiese ondersteuning, 'n definitiewe begroting, genoeg menslike hulpbronne en spesialiste om akademiese ondersteuning te implementeer en kriteria om die sukses van akademiese ondersteuning te meet (Department of Education, 2009). Vae aanbevelings soos implementering van 'n tutoriaalsisteem, leersentrums en biblioteke, oorbruggingsklasse, tegnologie en toeganklike akademiese ondersteuning vir alle studente help lektore nie veel om akademiese ondersteuning te verstaan en te implementeer nie.

Fryer doen in 2014 navorsing oor die persepsies van studente-ondersteuningspersoneel by TBOO-kolleges en bevind dat selfs die ondersteuningspersoneel, soos studente-ondersteuningsbeamptes, verward is oor hulle rol in studente-ondersteuning, ook ten opsigte van akademiese ondersteuning. Die *Guidelines for Inclusive Teaching and Learning* (Directorate Inclusive Education, 2010) spesifiseer dat studente-ondersteuningspersoneel en vaklektore by akademiese ondersteuning betrokke moet wees, maar lektore is dikwels opgelei in hulle vakgebied en het selde die kennis om akademiese agterstande by studente te verstaan en aan te spreek (Fryer, 2014). Ander skrywers stem hiermee saam en Swart en Pettipher (in druk) lys juis professionele ontwikkeling van onderwysers en lektore as een van die faktore wat aangespreek moet word ten einde volle inklusiewe instellings te bewerkstellig. Dit word ook beskryf as een van die DHOO se strategieë (Department of Higher Education and Training, 2015).

Onlangse navorsing deur The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in samewerking met die DHOO beveel aan dat TBOO-kolleges voltooiing van kursusse kan bevorder deur gerigte en spesifieke akademiese ondersteuning vir die vereiste vlakke van geletterdheid en gesyferdheid, sodat studente beroepsgerigte programme, soos die NSB-kursus, suksesvol kan voltooi. Akademiese ondersteuning tesame met loopbaanvoorligting moet by TBOO-kolleges onderwerp word aan 'n behoefte-gebaseerde evaluering om addisionele fondse te voorsien sodat leerders met leerhindernisse en sosio-ekonomiese hindernisse gerigte ondersteuning kan ontvang in basiese vaardighede. Hierdie gerigte ondersteuning sal effektief wees indien dit intensiewe vroeë taalondersteuning en 'n integrasie van basiese vaardighede in taal en

wiskunde in 'n betekenisvolle praktiese konteks in beroepsgerigte opleiding implementeer (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008).

Lektore by beroepsgerigte opleidingsinstansies moet oor 'n verskeidenheid kwaliteite beskik, soos kennis en ervaring in die vaardighede in 'n spesifieke beroep of ambagsrigting, en hulle moet weet hoe om hierdie kennis en vaardighede aan iemand anders oor te dra en boonop moet hulle voorbly met veranderinge in die werkplek (Field, Musset, & Alvarez-Galvan, 2014). As gevolg van politieke druk word lektore se sukses gemeet aan die prestasie van studente en word lektore gepenaliseer indien studente nie klas bywoon nie of hulle studies staak. Lektore wil dus baie graag verseker dat alle studente akademiese presteer, maar beskik nie noodwendig oor kennis en vaardigheid van verskillende leerhindernisse en gestremdhede nie. Dit is gewoonlik nie vir lektore moontlik om die nodige akademiese ondersteuning in basiese vaardighede in die klaskamer te ontwikkel en te bevorder nie, bloot omdat hulle nie opgelei is om leerhindernisse te identifiseer of te ondersteun nie.

2.5 Tendense in akademiese ondersteuning van kollege studente

In die VSA beskik tot tweederdes van beroepsgerigte studente aan gemeenskapskolleges oor swak akademiese vaardighede en om hierdie studente te ondersteun, woon 45% van eerste- en tweedejaar studente "remediërende" kursusse by om agterstande uit te wis. Om hierdie kursusse aan te bied, maak kolleges van skaars hulpbronne soos spesialiteitslektore gebruik om die akademiese ondersteuning te bestuur en die gevolg is dat dié model van akademiese ondersteuning uiters koste-oneffektief is. As 'n aanpassing op hierdie model het kolleges begin om oorbruggingskursusse aan te bied wat die nodige akademiese vaardighede by studente ontwikkel voordat hulle met beroepsgerigte opleiding begin. Die gevolg hiervan was dat studente nog langer geneem het om 'n kwalifikasie te verwerf en beroepsgerig gereed te wees. Daar is sekere kolleges wat parallelle kursusse in basiese vaardighede begin aanbied het om studente vinniger deur die program te kry. Engelse taal- en skryfvaardigheidskursusse wat krediete dra op die kwalifikasie wat studente verwerf, word gelyktydig aangebied, terwyl studente beroepsgerigte opleiding ontvang. Dit blyk asof hierdie parallelle aanbieding van basiese vaardighede suksesvol is.

In Duitsland word alle leerders in hulle sewende jaar van skool gesif om hoë-risiko leerders met leerhindernisse te identifiseer. Hierdie leerders word op twee maniere ondersteun. In die eerste plek word hulle binne die skoolverband ondersteun in basiese vaardighede soos geletterdheid en gesyferdheid terwyl hulle tweedens buite die skoolopset deur 'n mentor in vakopleiding geplaas word (Field, Musset, & Alvarez-Galvan, 2014).

2.5.1 TBOO-kolleges in Suid-Afrika

In Suid-Afrika het elke TBOO-kollege hulle eie manier om akademiese ondersteuning aan studente te bied. Soos in 2.3.3 bespreek, is akademiese ondersteuning een van die funksies van studente-ondersteuning by TBOO-kolleges. Kolleges implementeer uiteenlopende aktiwiteite vir akademiese ondersteuning, soos wat in die voorbeelde hieronder gesien kan word.

By die College of Cape Town bestaan akademiese ondersteuning uit ses modules, naamlik doelwitstelling, tydsbestuur, studievaardighede, streshantering en eksamenang, eksamenvoorbereiding en leerstyle, wat in 'n ontspanne, interaktiewe verrykingsrooster vir NSB-Vlak 2-studente aangebied word terwyl studente met leergestremdhede in hierdie tydgleuf individuele leerondersteuning ontvang. Uitdagings sluit in: te veel studente met individuele behoeftes, administrasie en 'n tekort aan voorgeskrewe akademiese ondersteuningsmateriaal (Koli, 2012).

By die stedelike Elangeni TBOO-kollege in Kwazulu-Natal bestaan akademiese ondersteuning uit drie programme. In die eerste plek is daar "Fill the gap"-programme wat leemtes in wiskunde vir NSB Vlak 2-studente aanspreek deur, wanneer 'n nuwe onderwerp of tema aangepak word, studente wat reeds aan die begin van die jaar geïdentifiseer is, met ekstra akademiese ondersteuning te help om op 'n sekere kennisvlak te kom sodat die onderwerp of tema onderrig kan word. Hulle maak verder gebruik van intervensie-programme wat oor naweke en vakansies aangebied word vir studente wat swak presteer. Die laaste program by hierdie kollege is 'n hersieningsprogram vir studente wat die aanvullende eksamens skryf. Die hersieningsprogram word aangebied in die eerste kwartaal om studente in Februarie en Maart gereed te hê vir die eksamens. Die grootste uitdaging by Elangeni TBOO-kollege se akademiese ondersteuningsprogramme is baie

groot klasse en massa-deelname waar studente in sale geakkommodeer word en oor luidsprekers onderrig ontvang (Ngema, 2012).

Studente-ondersteuningsdienste by die Gert Sibande TBOO-kollege in Mpumalanga fokus op loopbaanvoorligting, soos plasing, induksie, oriëntering en akademiese ondersteuning. Die akademiese ondersteuningsprogram monitor plasingstoetse en bestuur 'n verwysingstelsel om studente wat kan baat by akademiese ondersteuning, vroegtydig te identifiseer. Die akademiese ondersteuning sluit 'n oorbruggingsprogram in wat bestaan uit tutoriale sessies, studiegroepe en ekstra klasse vir spesifieke, vooraf-geïdentifiseerde vakke. Gert Sibande TBOO-kollege gebruik rekenaarsagteware in studente-ondersteuningsentrums om studente buite klasverband in akademiese ondersteuning te betrek (Masemola, 2012).

2.5.2 Beleide en riglyne

Die DHOO stipuleer die volgende riglyne wat in ag geneem moet word in akademiese ondersteuning by 'n TBOO-kollege:

- Die behoeftes van alle studente moet aangespreek word wat impliseer dat elke student se unieke leerbehoefte in ag geneem moet word.
- Akademiese ondersteuning moet fokus op taal- en geswyferheidsontwikkeling en beroepsgerigte ondersteuning.
- Tegnologie wat leer ondersteun, moet toeganklik wees vir alle studente.
- Praktiese oorwegings, soos vervoer en toegang, moet aangespreek word sodat alle studente, ook dié met gestremdhede, akademiese ondersteuningsklasse kan bywoon.
- 'n Omvattende akademiese ondersteuningsprogram moet ontwikkel word en sal rekenaargebaseerde ondersteuning, werkboeke, ekstra tutoriale sessies en e-leer insluit.
- Die Internet en toegang tot die Internet vir alle studente is noodsaaklik vir 'n suksesvolle akademiese ondersteuningsprogram.
- Hulpbronsentrums en biblioteke moet ontwikkel word.
- Studente met spesiale behoeftes moet verwys word na spesialisorganisasies en samewerking tussen die TBOO-kollege en sulke organisasies moet aangemoedig word.

- Kolleges moet aanhou om studente te monitor, selfs al het hulle hul kwalifikasie suksesvol behaal.
- Deur 'n geïntegreerde en multidissiplinêre benadering moet TBOO-kolleges fokus op inklusiewe onderwys en opleiding en leerhindernisse moet verwyder word sodat alle studente suksesvol kan wees (Department of Education, 2009).

In die *Draft Social Inclusion Policy Framework for Public Post-School Education and Training Institutions* stipuleer die DHOO verder:

- TBOO-kolleges moet die waardigheid van alle mense respekteer en geen diskriminasie op grond van ras, klas, taal, geslag, gestremdheid, geografie of ouderdom mag plaasvind nie.
- Toegang tot kwaliteit opleiding moet vir almal beskikbaar wees deur leerhindernisse te verwyder.
- Hulpbronne by TBOO-kolleges moet so aangewend word dat alle studente, insluitende studente met gestremdhede en diverse leer- en onderrigbehoefte geakkommodeer kan word.
- Assesseringsbeleide by TBOO-kolleges moet redelike akkommodasie en aanpassings toelaat sodat studente met gestremdhede en diverse leerbehoefte geakkommodeer kan word.
- TBOO-kolleges moet ondersteunende (“assistive”) tegnologie en ander hulpbronne aan studente voorsien.
- Lektore moet opgelei word in effektiewe inklusiewe klaskamerstrategieë om diverse leerbehoefte van alle studente te akkommodeer (Department of Higher Education, 2014).

2.5.3 Vereistes vir akademiese ondersteuning

Volgens die beginsel van uitkomsgebaseerde onderwys wat die teoretiese onderbou van onderwys en opleiding in Suid-Afrika is, kan studente deur korrekte toelating en plasing in kursusse of vlakke geplaas word waar hulle vermoëns en leerbehoefte geakkommodeer kan word (Boughey, 2010). TBOO-kolleges moet toelatingsvereistes hersien sodat die regte student in die regte kursus geplaas kan word. Deel van die probleem is ontoepaslike bemerking om getalle vol te kry wat veroorsaak dat onrealistiese verwagtinge by studente geskep word (Papier, 2009). Kolleges behoort instrumente in plek stel om te verseker dat studente die nodige basiese kennis het van Engels en wiskunde of wiskundige

geletterdheid om akademiese sukses in die ingeskrewe program te bereik. Tydens keuring en plasing moet kolleges studente se belangstelling en vermoëns in ag neem en mag kolleges nie studente bloot plaas om 'n kursus vol te maak nie (Department of Education, 2009). Die instrumente wat TBOO-kolleges tydens toelating gebruik om studente te keur en te plaas, moet ten doel stel om leemtes in kennis en vaardighede te identifiseer en individuele akademiese ondersteuningsbehoefte te bepaal. Keuring en plasing mag nooit enige studente uitsonder, uitsluit of etiketteer nie (Bothma, 2012).

Wanneer die regte studente in die regte kursusse toegelaat word, rus akademiese ondersteuning tydens die voltooiing van die kursus op verskeie pilare wat insluit: loopbaanvooriging; rekenaargebaseerde akademiese intervensies; goed voorbereide lektore in die klaskamer wat risiko-studente kan identifiseer, hulp kan verleen of verwys en persoonlike ondersteuning (Department of Education, 2009).

'n Akademiese ondersteuningsprogram sal studente betrokke kry by hulle studies sodat hulle verantwoordelikheid aanvaar vir hulle studies en oortuig is dat opleiding vorentoe vir hulle eie beswil is. Sulke studente is kognitief, sosiaal en emosioneel betrokke by hulle opleiding deurdat daar 'n klaskameratmosfeer is wat emosionele welstand bevorder; denkvaardighede ontwikkel wat begrip bevorder, vaardighede kweek wat studente leer hoe om inligting te hanteer, en sosiale vaardighede en 'n positiewe selfbeeld aanmoedig (Cooper & Jacobs, 2011).

Om alle studente in te sluit, is dit nodig dat die grootste deel van akademiese ondersteuning in die hoofstroomklaskamer sal geskied en dat die vaklektore opgelei sal wees om akademiese ondersteuning daaglik te implementeer (Departement van Onderwys, 2009). So 'n akademiese ondersteuningsprogram moet aan die volgende vereistes voldoen om suksesvol te wees:

- Spreek taal as 'n leerhindernis aan sodat nie-moedertaalstudente ondersteun kan word.
- Fokus op akademiese lees- en skryfvaardighede, gesyferdheid, tydsbestuur, studievaardighede en eksamentegnieke.
- Is student-vriendelik en toeganklik vir alle studente.
- Vermoë lang uitgerekte akademiese dae in 'n kreatiewe tydrooster.
- Voorsien voldoende leer- en onderrigmateriaal met toepaslike inhoud.

- Ontwikkel kritiese denke, akademiese vaardighede en maak voorsiening vir refleksie.
- Implementeer 'n wye verskeidenheid onderrigmetodes sodat alle leerders ingesluit kan wees en leerhindernisse verwyder word.
- Monitor gereeld studente se vordering sodat leerhindernisse vroegtydig opgetel kan word.
- Is gewortel in die praktyk en skakel goed met werkgereedheid en industrie.
- Is geakkrediteer by die NKR sodat dit deel vorm van die formele onderrigprogram van NSB-studente.
- Is geïntegreer in die volledige program, dit wil sê word oor die volle NSB Vlak 2- tot Vlak 4-program en nie net in die eerste jaar nie, aangebied.
- Maak gebruik van tegnologie sodat ondersteunende leer vir alle studente toeganklik is.

(Boughey, 2010; Department of Education, 2009; Kubeka, 2012; Papier, 2009; Smit, 2013)

2.6 Die rol van tegnologie

TBOO-kolleges, soos alle ander onderwys- en opleidingsinstansies, bevind hulle in 'n tegnologie veranderende wêreld. Ten einde opleiding sinvol en beroepsgerig te hou, moet TBOO-kolleges studente bekwaam in alledaagse gebruik van inligtingstelsels, kommunikasie en tegnologie (IKT) wat deel vorm van uitkomste wat bereik moet word voordat 'n NSB-kwalifikasie toegeken kan word. Tegnologie speel 'n verdere rol in onderwys en opleiding deurdat dit 'n medium is wat gebruik kan word om kennis oor te dra en vaardighede te ontwikkel.

Die voordele in die gebruik van IKT in TBOO-kolleges is aansienlik en sluit in dat leer nie gebind is aan 'n plek en tyd nie; die tipiese, meer visuele kollegestudent groter aanklank vind daarby; studente met spesifieke persoonlikhede, soos skaam persone, vind baat by die gebruik van 'n ander leermedium; die klaskameropset is meer buigsaam; en boonop ontwikkel studente noodsaaklike IKT-vaardighede. Die gebruik van IKT in akademiese ondersteuning vir risiko-studente het baie voordele, soos dat dit konsentrasie verbeter, lei tot beter akademiese prestasie, hoër vlakke van motivering tot gevolg het en akademiese selfvertroue verbeter. Verdere voordele sluit die diversifisering van leerondersteuning en 'n student-gesentreerde benadering tot akademiese ondersteuning in (Bound, 2011; Dzvapatsva, Mitrovic, & Dietrich, 2014; Kim & Lee, 2011; Marsden & Piggot-Irvine, 2012).

Die nadele, daarteenoor, is min en betrek hoofsaaklik die vreemdheid van nuwe tegnologie, soos dat lektore voel hulle is nie bekwaam om IKT te gebruik nie (Marsden & Piggot-Irvine, 2012). 'n Belangrike feit om in gedagte te hou ten opsigte van IKT in onderwys en opleiding is dat tegnologie nooit tradisionele onderwys sal kan vervang nie (Dzvapatsva et al., 2014) en dat IKT slegs as ondersteuning gebruik kan word.

2.6.1 Die gereedheid van TBOO-kolleges om tegnologie in akademiese ondersteuning te gebruik

Soos hierbo bespreek, is die voordele van die gebruik van IKT in TBOO-kolleges baie meer as die nadele en sal kolleges 'n groot fout maak om nie IKT te implementeer in akademiese ondersteuning nie. Dit is egter noodsaaklik dat kolleges bewus is van die uitdagings rondom die implementering en bestuur van 'n akademiese ondersteuningsprogram wat IKT as medium gebruik. In die eerste plek is dit belangrik om die behoeftes, spesifiek die leerbehoefte, van lektore in ag te neem wanneer IKT geïmplementeer word. Basson (2007) maak met baie goeie rede die aanname dat veranderinge in implementering van beleid in TBOO-kolleges dikwels van bestuurskant afgedwing word en dat dit eerder nodig is om lektore op grondvlak te betrek in besluitneming.

'n Volgende kwessie wat in ag geneem moet word is privaatheid by veral die gebruik van sosiale media en ander aanlyn-dienste. Kwesbare groepe kan uitgebuit word uit onkunde as hulle nie bewus is van die gevolge daarvan om persoonlike inligting aanlyn te deel nie, waar hierdie inligting dikwels vir ewig gestoor word. 'n Verdere uitdaging wat TBOO-kolleges in die gesig staar met veral NSB-studente, is die selfdissipline wat nodig is wanneer daar van sosiale media en Internet-gebaseerde opleiding as onderrigmedium gebruik gemaak word. Studente wat vir die NSB-kursus inskryf, het nie noodwendig al die vaardighede ontwikkel om self-gedissiplineerd te wees nie. Nie net het studente nodig om meer aangename take, soos om foto's op sosiale media te volg, eers te los vir studieverpligtinge nie, maar moet hulle ook oor die selfdissipline beskik om die rekenaar of selfoon af te skakel en met ander take voort te gaan. Dieselfde selfdissipline is nodig in akademiese ondersteuning en dit is nodig dat duidelik riglyne en beleid gestel word waarvolgens studente gemonitor kan word. (Dzvapatsva et al., 2014).

Die laaste uitdaging is die frustrasie met 'n tekort aan breëband Internet, koordlose toegang tot die Internet, kragonderbrekings en tekort aan infrastruktuur, hardeware en toerusting (Marsden & Piggot-Irvine, 2012). Die Minister van Kommunikasie het haar departement se verbintenis om breëband infrastruktuur vir en netwerkkoppeling van alle opvoedkundige instellings, insluitende TBOO-kolleges, te verskaf, beklemtoon tydens 'n openbare toespraak. Sy het voorts IKT-opleiding vir alle TBOO-lektore belowe en het onderneem om tegnologiese ontwikkelings beskikbaar te stel aan mense met

gestremdhede (Pule, 2012). Hierdie onderneming vanuit ander departemente in die regering is vir TBOO-kolleges 'n aanduiding van die erns van die implementering van IKT-dienste aan opvoedkundige instellings.

2.7 Die leemte in suksesvolle akademiese ondersteuning

Daar is oorgenoeg wetgewing, riglyne en beleide in Suid-Afrika wat die TBOO-kollegesisteem onderbou en daar is genoeg duidelikheid dat akademiese ondersteuning vir alle studente in die NSB-program beskikbaar moet wees. Soos voorheen beskryf, is daar beleidsdokumente wat die rol en plek van akademiese ondersteuning in studente-ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges bespreek en hoewel daar praktiese riglyne kort waarvolgens lektore akademiese ondersteuning kan implementeer, is dit duidelik dat akademiese ondersteuning een van die prioriteite van die DHOO is.

Hierdie studie het in die eerste plek verken wat onder akademiese ondersteuning in TBOO-kolleges verstaan word deur te verstaan wat NSB-studente as akademiese ondersteuning sien. Studente wat vir die NSB-program by TBOO-kolleges inskryf, kom uit 'n wye populasie en behoort aan 'n groep studente wat nog nie duidelik hulle plek in die akademiese wêreld gevind het nie. Hierdie nuwe groep studente se houdings, persepsies en verwagtinge van akademiese ondersteuning is nog nie verken nie en die studie het gepoog om te verstaan watter rol studente verwag dat akademiese ondersteuning moet speel in akademiese vordering.

Wanneer kolleges akademiese ondersteuning in plek stel, is die verwagting dat studente hiervan sal gebruik maak. Hierdie studie het in die laaste plek verken hoekom studente van akademiese ondersteuning gebruik maak, al dan nie. Tot op hede het niemand nog vir NSB-studente aan Suid-Afrikaanse TBOO-kolleges gevra wat hulle van akademiese ondersteuning verwag nie. Indien studente hierdie vraag beantwoord, kan dit aan kolleges 'n aanduiding gee hoe akademiese ondersteuning verder ontwikkel kan word. Hoewel die bevindinge nie veralgemeen kan word nie het dit potensiaal in soortgelyke kontekste.

2.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek 'n oorsig van die geskiedenis van beroepsgerigte onderwys en opleiding in Suid-Afrika gegee en die rasionaal en plek van TBOO-kolleges in die onderwys en opleidingsisteem bespreek. Ek het verder die definisie en rol van akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges bespreek en die leerhindernisse wat NSB-studente ondervind, opgesom. In hierdie hoofstuk is die beleid en riglyne wat die DHOO aan TBOO-kolleges voorhou ten opsigte van akademiese ondersteuning, gebruik van tegnologie en opleiding van lektore bespreek. Ek het die hoofstuk afgesluit deur die leemte in akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges uit te wys. Hoofstuk 3 beskryf die ontwerp en metodologie van hierdie studie.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie

3.1 Inleiding

Die teoretiese raamwerk waarbinne 'n navorser 'n studie aanpak verwys na die navorser se benadering tot die data wat uit die navorsing verkry word en dus die bevindinge beredeneer. Teorie en praktyk kan nie van mekaar geskei word nie en beïnvloed mekaar wedersyds (Gibson & Brown, 2009). Ek sal vervolgens in hierdie hoofstuk bespreek hoe ek die navorsing benader het, watter metodologie gebruik is, watter databronne gegenereer is en hoe data geanaliseer is. Ek sluit die hoofstuk af met 'n bespreking van die betroubaarheid van die data en etiese aspekte.

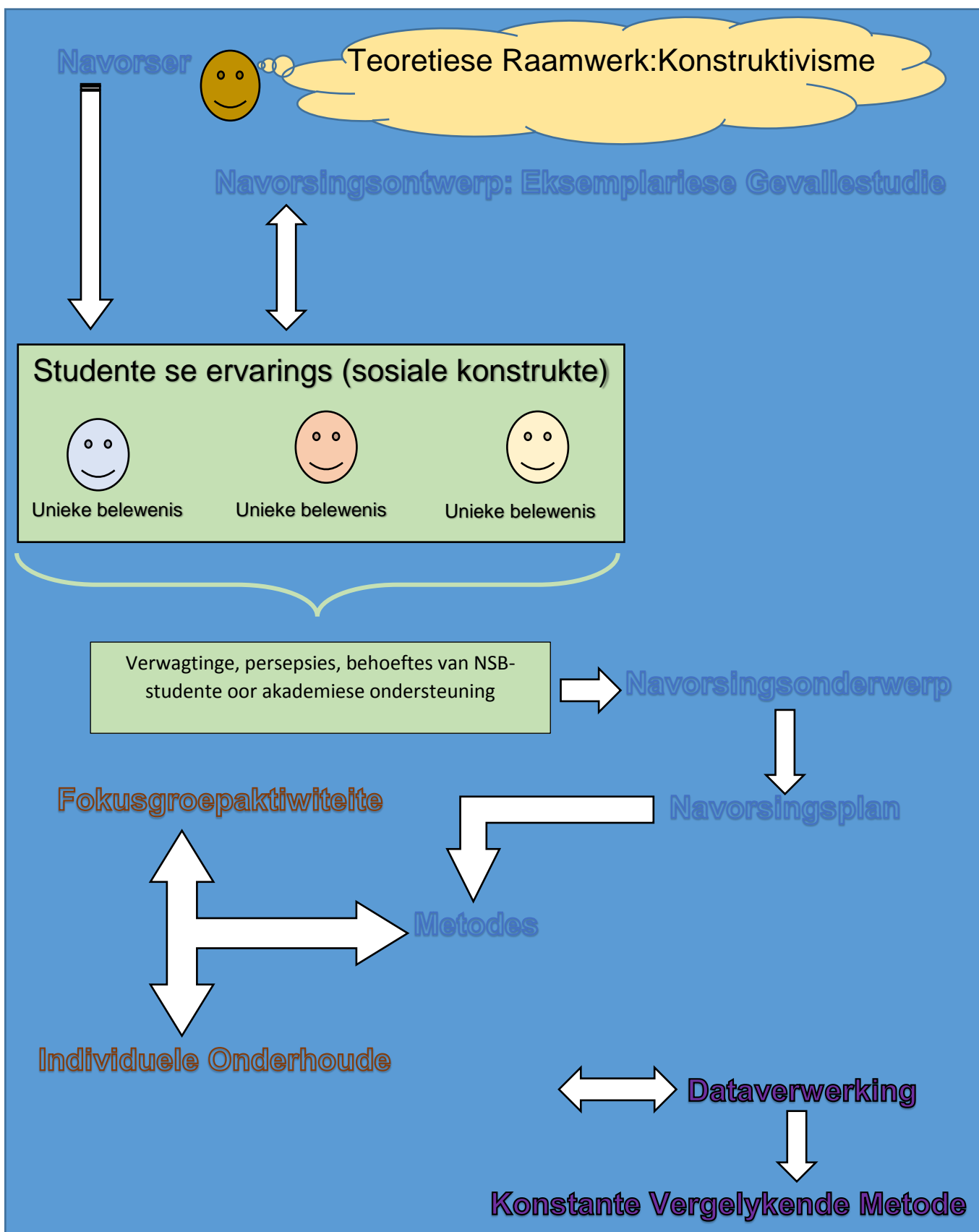
3.2 Paradigma en teoretiese raamwerk

Hierdie kwalitatiewe studie word benader vanuit 'n konstruktivistiese navorsingsparadigma. In kwalitatiewe navorsing val die klem op 'n diep, ryk beskrywing van konteks, mense, optredes en gebruike binne die natuurlike omgewing. Die rol van die navorser is om krities en reflektief betekenis te gee aan data deur verbande en veralgemenings tussen onderliggende temas te beskryf (Gibson & Brown, 2009). Denzin en Lincoln (2005) 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 ... 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 interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (p. 3).”

Kwalitatiewe navorsing gebruik dus 'n wye verskeidenheid metodes en praktyke om insig en begrip aan 'n situasie te gee. Vanuit 'n konstruktivistiese paradigma is die werklikheid 'n sosiale konstruk en die doel van navorsing is om die werklikheid te verstaan. Lincoln, Lynham & Guba (2011) beskryf dit as relativisme wat eiesoortige en spesifieke konstrunkte

van die realiteit insluit. Die betekenis wat in die navorsing gereflekteer word, is binne 'n spesifieke konteks (Willis, 2007).



Figuur 3.1 Visuele voorstelling van navorsing

Die navorser benader die navorsing vanuit 'n spesifieke agtergrond (die teoretiese raamwerk) deur vrae te stel, te ondersoek en te analiseer deur spesifieke metodes en praktyke te gebruik (Denzin & Lincoln, 2005). Hierdie kwalitatiewe studie word vanuit 'n konstruktivistiese raamwerk benader (sien Figuur 3.1). Vanuit konstruktivistiese teorie word kennis as 'n proses van konstruksie (sien Tabel 3.1) gesien en om te leer (kennis te konstrueer), is 'n belewenis of 'n ervaring nodig (sien ook 2.3.1). Konstruktivisme staan teenoor positivisme waar realiteit 'n klaargevormde, stabiele verskynsel is wat wag om ontdek en beskryf te word. Binne 'n konstruktivistiese benadering is realiteit 'n sosiale proses waar deelnemers hulle lewenswerklikheid en betekenis konstrueer (Merriam, 1998). In hierdie studie wil die navorsing nie iets wat reeds bestaan meet nie, maar eerder kennis en begrip skep deur die belewenisse en verwagtinge van studente oor akademiese ondersteuning te ondersoek.

Punt of kwessie	Definisie	Hierdie navorsing
Ontologie: Wat is realiteit?	Relativisme – eiesoortige en spesifieke konstruksie	Elke deelnemende student het hulle eie realiteit en die navorser wil hierdie realiteite verken
Epistemologie: Wat is kennis?	Onderhandelde, subjektiewe bevindinge	Navorsing interpreteer realiteit van studente en kennis oor akademiese ondersteuning is gekonstrueer uit onderhandelinge tussen navorser en studente
Navorsingsdoel	Begrip en rekonstruksie	Begrip van deelnemende studente se verwagtinge van akademiese ondersteuning
Aard van kennis	Individuele of gemeenskap-like rekonstruksies	Studente se verwagtinge van akademiese ondersteuning word sosiaal gekonstrueer
Konstruksie van kennis	Ingeligte en gesofistikeerde rekonstruksies saamgestel uit verskeie ervarings	Elke deelnemende student het hulle eie ervaring en gekonstrueerde kennis
Metodologie	Verklarende gespreksvoering	Fokusgroepaktiwiteite en –besprekings met groepe studente; individuele onderhoude met studente
Rol van die navorser	Ko-konstrueerder van kennis	Begryp en interpreteer die belewenis en verwagtinge van studente

Tabel 3.1 Konstruktivisme as teoretiese raamwerk (aangepas uit Denzin & Lincoln, 2011)

3.3 Die rol van die navorser

Die betekenis wat studente aan akademiese ondersteuning gee, is vasgevang in hierdie studente se ervarings en die navorser wil deur interaksie met die studente die ervarings beskryf en verstaan (sien Tabel 3.1). Vygotsky noem hierdie betekenislike sosiale konstruksie wat gevorm en oorgedra word tussen mense binne 'n sosiale konteks. Individuele hulle eie unieke stel betekenislike wat gevorm word uit kultuur, waardes en praktyke (Donald, et al., 2014). In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre navorsingsinstrument wat data-generering en -verwerking betref. Die navorser skep die optimale geleentheid om data in te samel tydens veldwerk (Merriam, 1998). Die navorser se eie agtergrond, ervarings en teoretiese raamwerk speel ook 'n rol en moet daarom duidelik gestel word.

In hierdie studie wou die navorser deur sosiale interaksie wat aktiwiteite en gesprekke insluit, die ervarings van NSB-studente oor akademiese ondersteuning beskryf. As 'n navorser, weet ek dat elke deelnemende student hulle eie betekenis gee aan hulle verwagting van akademiese ondersteuning. Daarom het ek doelbewus gepoog om die individuele betekenislike van die deelnemende studente te ontsluit.

3.4 Navorsingontwerp

Gibson en Brown (2009) definieer 'n navorsingsontwerp as die spesifieke benadering tot navorsing wat die breë struktuur verskaf waarbinne die navorsing gedoen word. 'n Navorsingsontwerp spesifiseer die navorsingsonderwerp, -vrae en -plan. Die ontwerp van hierdie studie kan beskryf word as 'n eksemplariese gevallestudie. Stake (2005) definieer 'n gevallestudie as 'n duidelik, begrensde sisteem met onderafdelings wat as werkende dele met 'n gemeenskaplike doel funksioneer. 'n Eksemplariese gevallestudie ondersoek 'n spesifieke geval om 'n kwessie aan te spreek of 'n veralgemening te vorm. In die konteks van hierdie studie is die begrensing die verwagtinge, persepsies en behoeftes van NSB-studente ten opsigte van akademiese ondersteuning by 'n TBOO-kollege.

Die sentrale vraag wat in hierdie studie gestel is, is: Wat is die verwagtinge, persepsies en behoeftes van NSB-studente van akademiese ondersteuning by 'n TBOO-kollege? Die newestellende navorsingsvrae sluit die volgende in:

1. Wat word onder akademiese ondersteuning in TBOO-kolleges in Suid-Afrika verstaan?
2. Watter rol speel akademiese ondersteuning in suksesvolle akademiese vordering?
3. Hoekom maak studente gebruik van akademiese ondersteuning, al dan nie?

Die navorsingsplan is die strategie wat gebruik word om data te genereer om 'n spesifieke navorsingsprobleem op te los. Dit bestaan uit 'n beskrywing van die tipe data wat nodig is om die navorsingsvraag te beantwoord en bevat 'n plan om te beskryf hoe data gegenereer gaan word (Gibson & Brown, 2009). Die navorsingsplan sluit 'n beskrywing in van die metodes wat gebruik gaan word om data te genereer.

Soos in Hoofstuk 1 beskryf, is daar 50 TBOO-kolleges in Suid-Afrika en het elke kollege verskeie kampusse. In hierdie studie het ek data gegenereer op een van die kampusse van een van die kolleges. Hierdie kampus is 'n begrensde sisteem met spesifieke kenmerke van wat binne die grense en buite die grense val. Die navorsingsontwerp is dus 'n eksperimentele gevallestudie, omdat dit 'n spesifieke geval ondersoek om 'n kwessie aan te spreek of 'n veralgemening te vorm (Stake, 2005).

Ek het 'n spesifieke TBOO-kampus gekies om die verwagtinge van akademiese ondersteuning van NSB-studente op 'n intensiewe, holistiese manier te beskryf. In die navorsingsproses was dit nodig om op die prosesse, betekenis en begrip (Merriam, 1998) van die NSB-studente te fokus sodat ek 'n ryk beskrywing kan gee van die gekonstrueerde werklikheid om te verstaan wat hierdie studente se persepsie van akademiese ondersteuning is. Hoewel die gevallestudie beperk is tot 'n spesifieke stel interaksies van 'n bepaalde groep studente (in hierdie geval die NSB-studente van een van die kampusse van 'n plattelandse TBOO-kollege), kan 'n studie soos hierdie potensieel ook die besondere patrone wat in die wyer sosiale organisasie (in hierdie geval die NSB-studente van TBOO-kolleges) verteenwoordig word, beskryf (Silverman, 2000). Ek bespreek in 3.5.2 die deelnemers aan hierdie studie.

3.5 Navorsingsmetodes

Vir die doel van hierdie navorsing, het ek hoofsaaklik twee navorsingsmetodes gebruik om data te genereer. In die eerste plek het ek data genereer deur 'n fokusgroepaktiwiteit en

-bespreking. Ek het groepsonderhoude met deelnemers gevoer om data te genereer deur die groepsaktiwiteit in die onderhoud te bespreek. Hierdie data is opgeneem en woord vir woord getranskribeer. My waarnemings tydens hierdie sessies is in reflektiewe veldnotas beskryf. Dit het as sekondêre data gedien. In die tweede plek het ek persoonlike onderhoude met individuele deelnemers gevoer om sodoende ryk, betekenisvolle data te genereer om die navorsingsvraag oor studente se verwagtinge van akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges te beantwoord en ook die fokusgroepdata aan te vul.

Ek het voor die werklike datagenerering eers 'n loodsondersoek by 'n ander kampus gedoen om die praktiese uitvoerbaarheid van die fokusgroepaktiwiteit te toets. 'n Loodsondersoek word gedoen óf as oefenlopie van 'n grootskaalse navorsingstudie óf as 'n toetsing van 'n spesifieke navorsingsinstrument of -prosedure (Persaud, 2010). Ek het spesifiek die fokusgroepaktiwiteit getoets met die loodsondersoek. Ek sal die fokusgroepaktiwiteit vorentoe in paragraaf 3.5.3 bespreek.

Die doel van die loodsondersoek was om die uitvoerbaarheid van en moontlike probleme met die fokusgroepaktiwiteit te identifiseer voordat die werklike studie plaasvind, sodat aanpassings gemaak kon word. Dit is volgens Persaud (2010) belangrik dat die deelnemers aan 'n loodsondersoek sover as moontlik ooreenstem met die deelnemers aan die werklike studie. Die deelnemers aan die loodsondersoek wat ek gedoen het, was NSB Vlak 2- studente by 'n ander plattelandse kampus en hulle profiele stem baie ooreen met die teikengroep van die werklike studie. Tydens die loodsondersoek is daar gefokus op uitklaring van instruksies en vereenvoudiging van die opdragte van die aktiwiteit. Ek het waardevolle insigte tydens die loodsondersoek gekry wat geïmplementeer is in die werklike navorsingstudie. Hierdie insigte sal bespreek word in paragraaf 3.5.3.

3.5.1 Konteks van die studie

As 'n eksemplariese gevallestudie het hierdie navorsing studente van 'n spesifieke plattelandse TBOO-kollegekampus in Suid-Afrika betrek om te verduidelik wat NSB-studente op kampus van akademiese ondersteuning verwag. TBOO-kolleges bied tans drie tipes programme aan. In die eerste plek is daar die NSB-program wat, soos in hoofstuk 1 bespreek is, 'n beroepsgerigte gelykstaande kwalifikasie is vir die NSS wat in graad 12 by skole aangebied word. TBOO-kolleges bied ook nasionale diplomas en

vaardigheidskursusse aan. Vir die doel van hierdie studie word daar gefokus op studente wat vir die NSB-program ingeskryf is. Ter wille van volledigheid, noem ek bloot die ander twee programme: Rapport 911 wat lei tot 'n nasionale diploma en vaardigheidontwikkelingskursusse wat kort onderrigprogramme behels en in samewerking met die SETA's aangebied word.

Die kollege het 'n skakelpersoon aangewys wat my tydens hierdie proses bygestaan het. Die skakelpersoon wie 'n voltydse akademiese persoonlid van die betrokke kollege is, is bekend met die studente en is verantwoordelik vir die administrasie van studente-ondersteuningsdienste. McMillan en Schumacher (2010) verwys na die skakelpersoon as die hekwagter wat toegang tot die navorsingsveld verleen, maar terselfdertyd ook die sisteem en die deelnemers beskerm. Ek het by verskeie geleenthede formeel en informeel met die skakelpersoon gekommunikeer en hierdie persoon het my deurentyd voor en tydens die kontak met die deelnemers ondersteun.

3.5.2 Keuse van deelnemers

Deelnemers aan hierdie studie is doelgerig gekies en moes aan die volgende kriteria voldoen: In die eerste plek moes deelnemers ingeskrewe studente wees by die spesifieke kampus waar die data ingesamel is. Slegs studente wat vir die NSB-program ingeskryf is, is oorweeg vir die studie. Die kollege wat as eksemplariese gevallestudie in hierdie navorsing gebruik is (sien 1.4), bied 'n verskeidenheid kursusse in die NSB-program aan en 'n student wat aan die studie deelneem kon vir enige van die kursusse ingeskryf wees. Die studie fokus op die verwagtinge van studente van akademiese ondersteuning en daarom is studente in Vlak 2 (eerste jaar van studie) en Vlak 3 (tweede jaar van studie) oorweeg vir deelname. Volgens 'n ooreenkoms met die skakelpersoon, is studente ouer as 18 jaar genader en genooi om deel te neem. Die skakelpersoon het aanvanklik 25 studente geïdentifiseer wat potensieel kon deelneem. Almal is uitgenooi. Tydens die eerste kontak met die studente, het een student vrywillig onttrek van die studie en 'n ander student was jonger as 18. Vyf studente was afwesig op die eerste dag van data-generering en het daarom nie aan die studie deelgeneem nie. Daar het dus 'n totaal van 18 studente aan die studie deelgeneem.

3.5.3 Data-genereringsmetodes

Hierdie studie het hoofsaaklik twee datagenereringsmetodes gebruik, naamlik fokusgroepaktiwiteite en -besprekings en individuele onderhoude. Indien data op verskillende maniere ingesamel word, kan dit mekaar aanvul en vergelyk word. Die interne geldigheid van die studie word ook verhoog deur verskillende databronne te bestudeer (Gibson & Brown, 2009). Tabel 3.2 som die verskillende datagenereringsmetodes wat in hierdie studie gebruik is op.

Tabel 3.2 Data-genereringsmetodes

Data-genereringsmetode	Fokusgroepaktiwiteit en -besprekings			Individuele Onderhoude	
	Fokusgroep-aktiwiteit n = 18	Fokusgroep-besprekings	Observasie	Individuele Onderhoude n = 7	Persoonlike Inligting
Data-bronne	Aktiwiteitskaartjies	Transkripsies	Veldnotas	Transkripsies	Biografiese Vraelys
Rol van die navorser	Voorsien kaartjies en verduidelik taak	Fasiliteer semi-gestruktureerde onderhoude	Waarneming en maak van reflektiewe notas	Voer semi-gestruktureerde onderhoude	Bespreek vrae en ondersteun deelnemers in voltooiing

Soos in die tabel gesien kan word, kan die twee navorsingsmetodes verdeel word in submetodes of -aktiwiteite. Ek het in groepsverband met die deelnemende studente ontmoet vir die fokusgroepaktiwiteit en -bespreking (Merriam, 1998). NSB-studente, met die agtergrond waaruit hulle kom, het moontlik nog nooit nagedink oor hulle akademiese



vordering en wat hulle van akademiese ondersteuning verwag nie. Aangesien dit vir hulle moeilik kan wees om prontuit hieroor te praat, het ek die fokusgroepsessie begin in 'n veilige omgewing waar studente tussen hulle portuurgroep idees kon deel oor akademiese vordering. Ek het soos volg te werk gegaan:

Nadat ons tee en koffie geniet het, is die groep van 18 studente in kleiner groepe van drie, of in pare verdeel. Om te verseker dat studente gemaklik voel, kon hulle self besluit saam met wie hulle wou groepeer. Tydens die loodsondersoek het ek studente in groepe van vier elk verdeel en besef dat die fisiese klasopset en samewerking tussen studente nie effektief is in 'n groot groep van vier nie. Ek het toe op drie lede per groep besluit, omdat dit elke student die geleentheid gee om hulle insette te lewer, die fisiese klasopset waar die fokusgroepsessie gehou is nie ideaal was om 'n groepie van meer as drie te hanteer nie, en omdat pare, studente wat vreemd voel met die konsep, verder kan vervreem en bedreig laat voel. Uit 'n praktiese oogpunt moes daar 'n groep wees met net twee lede.

Ek het die lokaal vooraf opgestel met tafels in 'n U-vorm sodat studente gemaklik met mekaar kon gesels, maar ook sodat ek alle studente maklik kon bereik. Soos in Figuur 3.2 gesien kan word, is daar toegang tot al die studente en kan al die studente mekaar sien.

Elke student het 'n pakkie met 10 skoon kaartjies, so groot soos besigheidskartjies, gekry. Om die uitdeel van kaartjies te vergemaklik, het ek dit vooraf met 'n rekkie in pakkies van 10 saamgebind (sien Figuur 3.3). Studente het toegang gehad tot genoeg penne, potlode,



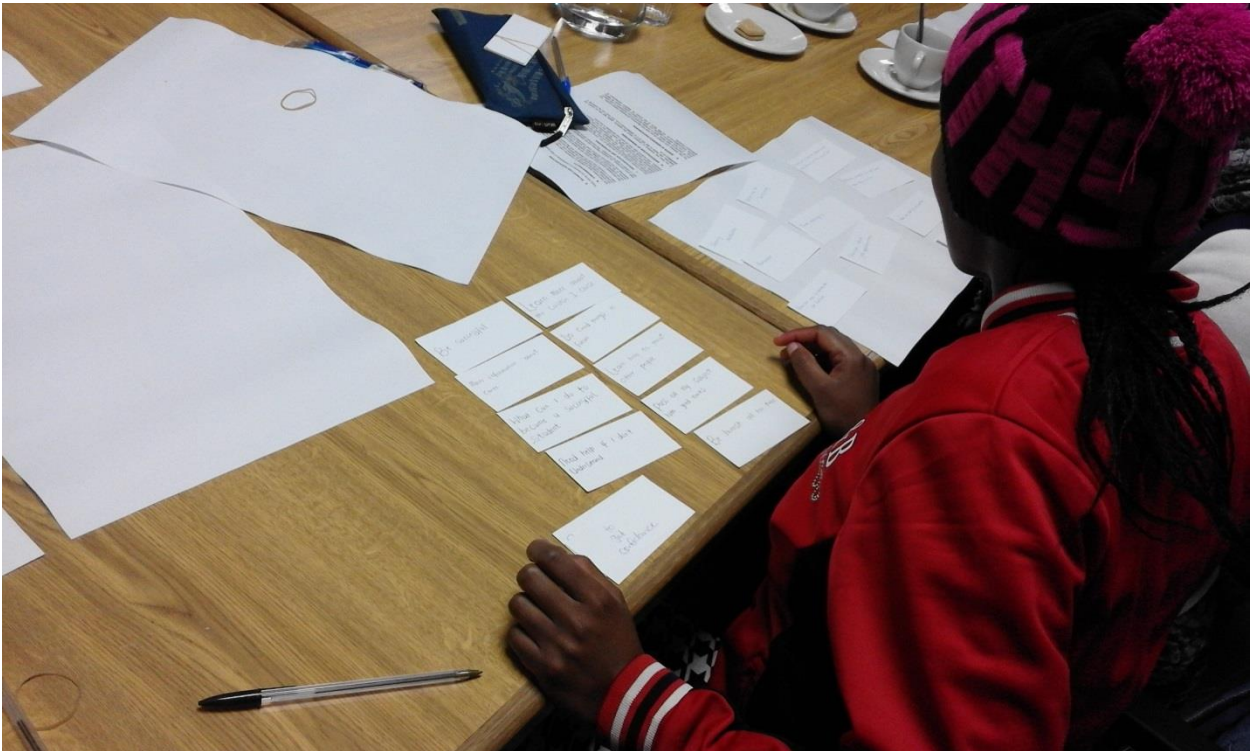
kleurkoki's en merkerpenne.

In die klasgroep het ek aan die studente verduidelik dat ons oor akademiese ondersteuning by die kollege gaan gesels en dat hulle vir my gaan beskryf wat hulle van akademiese ondersteuning wil hê. Ek het aan die studente voorgehou dat ons 'n scenario-aktiwiteit gaan doen waar elke groepie aangestel is deur die kollege om 'n nuwe, verbeterde akademiese ondersteuning te beplan.

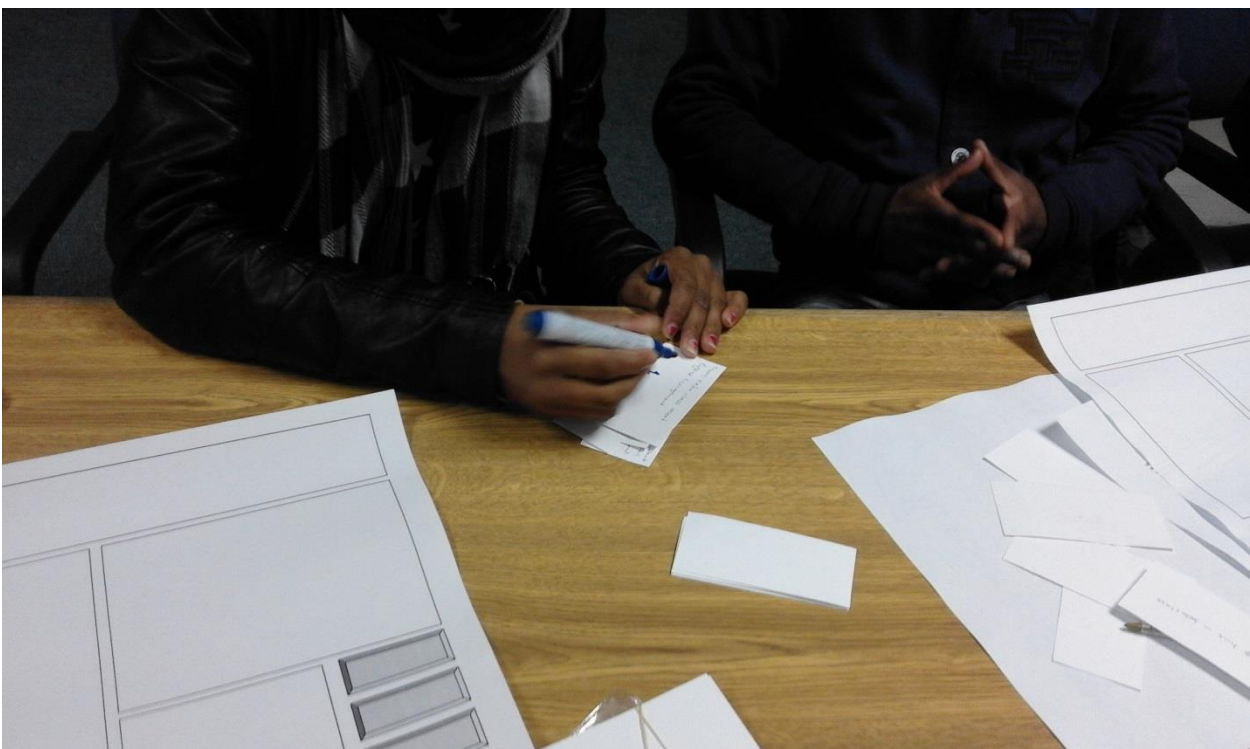
Ek het die fokusgroepsessie begin deur aan studente te verduidelik dat ons nuwe akademiese ondersteuning by die kollege wil begin en dat hulle gekies is om hierdie nuwe akademiese ondersteuning te beplan. Ek het tydens die loodsondersoek ondervind dat ek so min as moontlik gesprek moet voer oor akademiese ondersteuning voor die aktiwiteit begin, aangesien studente in die loodsondersoek gefokus het op wat ons vooraf bespreek het en nie op wat hulle as akademiese ondersteuning sien nie. Ek het dus voortgegaan en aan die deelnemers gevra om ten minste 10 woorde of kort begrippe oor akademiese ondersteuning neer te skryf op die kaartjies. Ek het verduidelik dat dit bloot idees is en uit een of twee woorde moet bestaan en dat dit nie nodig is om op elke idee uit te brei of te verduidelik nie. Dit kon idees oor bestaande akademiese ondersteuning wees, idees oor wat hulle in akademiese ondersteuning wil hê, of wat hulle sal insluit in die nuwe akademiese ondersteuning. Elke deelnemer het 10 minute gekry om hulle idees oor akademiese ondersteuning op die kaartjies neer te skryf. Ek het tydens die aktiwiteit tussen die studente rondbeweeg en vrae beantwoord. Die vrae wat studente gevra het, was hoofsaaklik om versekering te kry dat hulle die opdrag reg verstaan.

Nadat al die studente die opdrag voltooi het, het ek voortgegaan om die volgende stap in die taak te verduidelik: Studente moes in groepe van drie hulle kaartjies met mekaar vergelyk. Kaartjies wat dieselfde woorde of idee gehad het, is saamgegroepeer. Sodoende is herhaling van dieselfde idee uitgeskakel. Die taak is uitgebrei deurdat studente die vyf belangrikste kaartjies in hulle groepie moes kies. Hierdie deel van die taak het langer geneem as wat ek my voorgeneem het, aangesien die studente by tye vurige debat gevoer het in hulle groepies oor wat die belangrikste kaartjies moes wees. Soos in Figuur 3.4 gesien kan word, het studente in hulle groepies die kaartjies voor hulle uitepak en uit al die lede van die groepie se kaartjies die vyf belangrikste idees wat hulle

wil insluit in akademiese ondersteuning, gekies. Ten einde te verseker dat ek die ryk data wat uit die kaartjies gegeneer is, later kan gebruik, het ek die studente versoek om die kaartjies met die vyf belangrikste idees duidelik numeries te merk.



Figuur 3.4 Studente groepeer kaartjies van die ideeberaad in volgorde van belangrikheid



Figuur 3.5 Hierdie student merk die kaartjies in volgorde van belangrikheid

Studente het nou vyf kaartjies in hulle groepie gehad, wat genommer is soos in Figuur 3.5 gesien kan word. Ek het studente gevra om die res van die kaartjies wat nie in die vyf belangrikstes ingesluit was nie, eenkant te sit. Ek het hierdie kaartjies gehou om in die data-analise te gebruik aangesien dit ryk data bevat het.

Die volgende deel van die fokusgroepaktiwiteit is begin met 'n gesprek in die groot groep oor wat 'n webwerf is. Ek het aan die studente verduidelik dat elkeen van hulle in hulle groepies 'n denkbeeldige webblad gaan ontwerp om die nuwe, verbeterde akademiese ondersteuning aan voornemende studente en nuwe eerstejaarstudente in die volgende akademiese jaar bekend te stel. Ek het spesifiek die gebruik van hierdie metode gekies, omdat die visuele voorstelling dit vir studente makliker kan maak om oor hulle persepsie van akademiese ondersteuning na te dink. Die voertaal van die kollege is Engels, hoewel die meeste studente nie Engels as hulle huistaal aandui nie. Uit ervaring van TBOO-studente, weet ek dat studente dit as 'n uitdaging ervaar om in woorde te beskryf wat hulle dink, veral as die taal nie hulle huistaal is nie. Studente, gegewe in die ontwikkelingsfase waarin hulle is, is nog besig om kommunikasie-, verbale en kognitiewe vaardighede te ontwikkel (Merves, Rodgers, Silver, Sclafane & Bauman, 2015) en indien studente aktief kan deelneem aan die aktiwiteit, voorsien dit geleenthede aan die deelnemers om erken te word as sinvolle bydraers (Davies, 2015) tot die navorsing.

Aangesien die studente nie noodwendig verbaal kan kommunikeer wat hulle dink nie, het ek visuele metodes waar studente aktief deelneem, gebruik. Leeuwen (2011) verwys na die verskeidenheid van kommunikasiemetodes wat gebruik word om 'n duidelike boodskap as geheel oor te dra, as die multimodaliteit van taal wat visuele voorstellings as deel van die kommunikasieproses insluit.

Tydens die loodsondersoek het ek aan elke groep studente 'n skoon A3-vel papier gegee waarop hulle 'n denkbeeldige webblad moes ontwerp. Tydens die loodsondersoek het die studente my meegedeel dat 'n skoon vel papier intimiderend is, omdat hulle nie weet waar om te begin skryf nie en ek het toe 'n webblad-raamwerk ontwerp wat vooraf op elke bladsy gedruk is. Die webblad-raamwerk het dit vir die studente makliker gemaak om met die aktiwiteit te begin. Deelnemers wat ongemaklik voel om hulleself in woorde uit te druk, kon in dié groepsaktiwiteit tekeninge of selfs enkele woorde gebruik om uitdrukking te gee (Rouse, 2013) aan wat hulle dink en verwag oor akademiese ondersteuning. Studente

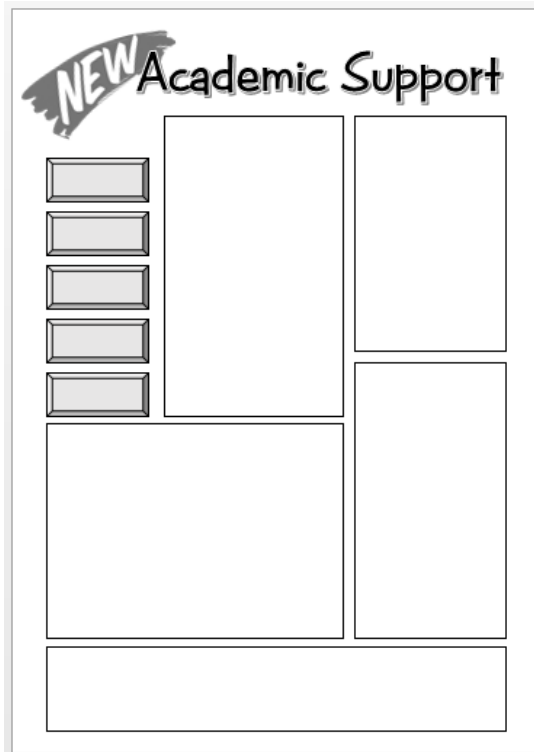
kon onderling in hulle groepe konsepte en betekenis uitklaar in hulle moedertaal wat hoofsaaklik Afrikaans en Xhosa was.

Ek het aan die deelnemende studente verduidelik dat hulle die top vyf idees wat hulle tydens die aktiwiteit met die kaartjies gekies het, moet gebruik om hulle denkbeeldige webblad te ontwerp. In Figuur 3.6 kan gesien word dat die raamwerk voorsiening maak vir vyf kleiner blokkies en vyf groter blokkies. Ek het nie aan die studente voorgeskryf hoe hulle die webblad-raamwerk moet gebruik nie en elke groepie kon hulle eie diskresie in die verband gebruik. Studente het die beskikbare penne en merkerpennet gebruik om die webblad te ontwerp. Elke groepie het 45 minute gekry om 'n webblad te ontwerp vir die nuwe, verbeterde akademiese ondersteuning. Tydens die aktiwiteit het ek tussen die groepe rondbeweeg en notas gemaak oor hoe hulle die taak aangepak en voltooi het. Hierdie webblaaie is na afloop van die fokusgroeppessies elektronies geskandeer (sien Figuur 3.7).

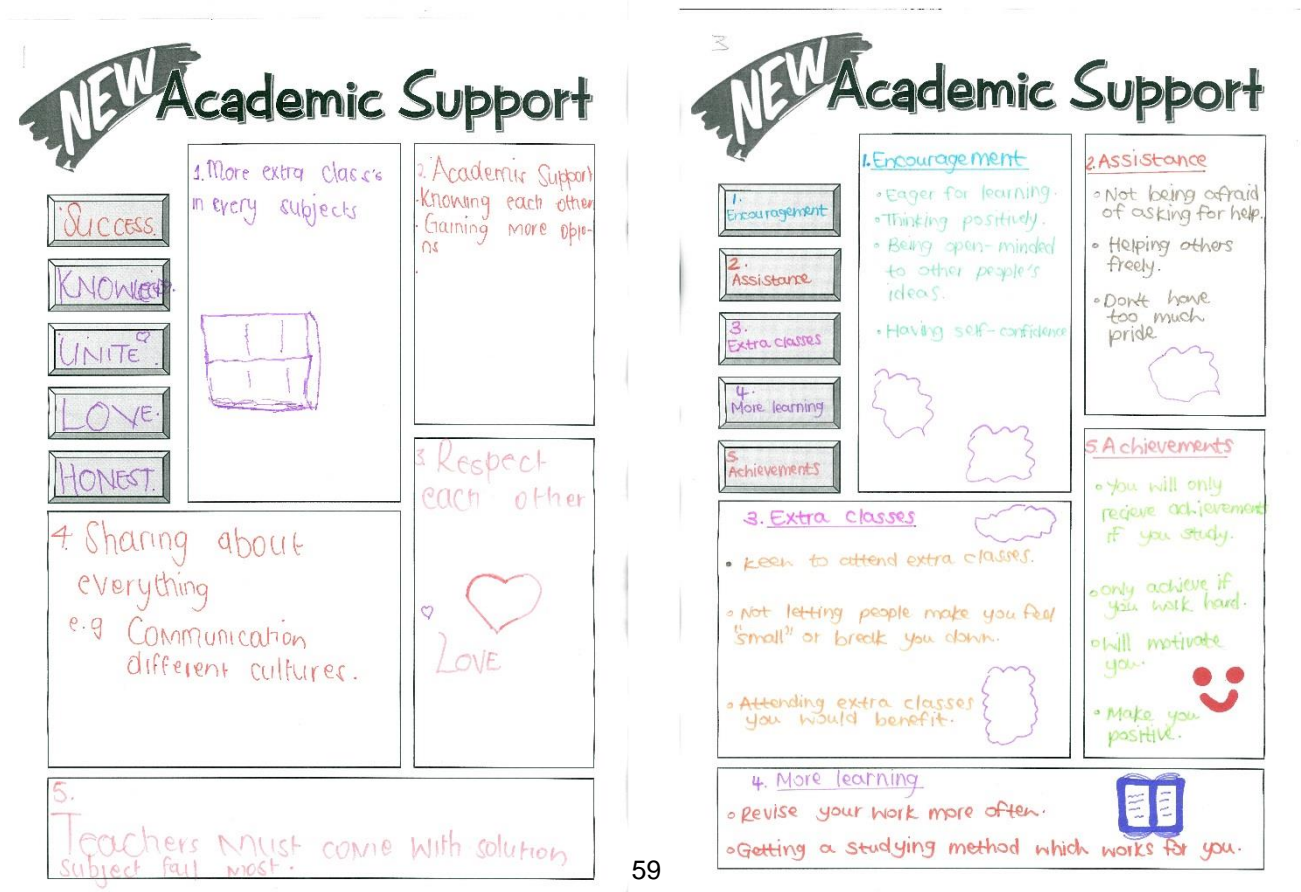
In my navorsingsplan het ek beplan om die groepsaktiwiteit in die groter groep te bespreek deurdat elke groepie terugvoer gee oor hulle ontwerpte webblad. Tydens die datagenerering was daar praktiese aspekte waarvoor ek nie voorsiening kon maak nie, soos dat studente uit verskillende kursusse aan die fokusgroeppaktiwiteite deelgeneem het en dat sekere van hulle akademiese verpligtinge gehad het wat hulle moes nakom. 'n Verdere kwessie was dat sekere van die groepies baie vinniger gewerk het as ander groepies en ek die stadiger werkers nie wou aanjaag deur 'n tydsbeperking nie. Die omstandighede het dus vir my as navorser gedwing om soos Merriam (1998) 'n goeie navorser beskryf, te reageer. Sy skryf dat 'n goeie navorser aanpasbaar is en met riglyne werk, maar ook sensitief is vir die konteks en veranderlikes. Die navorser beseft die navorsingsplan is nie 'n statiese onveranderlike nie, maar kan aanpas by die vereistes om optimale geleenthede te skep om data te versamel.

Ek het die terugvoer toe aangepas deur groepies wat klaarmaak met hulle webblad, te onttrek uit die lokaal en 'n fokusgroeppespreking met elke groepie gehad. Ek het die fokusgroeppesprekingsvraelys (sien Bylae A) gebruik as riglyn en die bespreking is opgeneem op my selfoon deur 'n selfoontoep ("app") wat ontwerp is vir doel van stemopnames. Deur die denkbeeldige webblad-ontwerp as vertrekpunt in die onderhoude te gebruik, is die spanning gebreek en was studente vrymoedig om aan die gesprek deel te neem. Studente kon met groter selfvertroue verbaliseer wat hulle verwagtings,

behoefte en persepsies oor akademiese ondersteuning is, want hulle het dit reeds in hulle groepie bespreek en individuele studente kon "skuil" agter die feit dat die groep die terugvoer gegee



Figuur 3.6 Raamwerk wat vir webwerf-ontwerp gebruik is



Figuur 3.7 Voltooië webblaaie wat deur studente ontwerp is

het. Daar was dus geen vrees by studente dat hulle ontmasker sou word oor hulle menings nie, want die mening is aangeteken as die groep se bydrae (Rouse, 2013).

Na afloop van die fokusgroepbespreking het ek aan die studente die geleentheid gegee om hulle as vrywilligers aan te meld om deel te neem aan 'n individuele onderhoud. Persaud (2010) beskryf 'n onderhoud as 'n doelgerigte gesprek tussen die navorser en die deelnemer om data oor 'n spesifieke kwessie te genereer. Die doel van die individuele onderhoude sou wees om te bepaal wat elke student dink en verwag van akademiese ondersteuning. Ek het met elke student wat vrywillig wou deelneem aan die individuele onderhoude, 'n afspraak gemaak en hulle deur die loop van die daaropvolgende week individueel ontmoet om die onderhoude af te handel. Intussen het ek elke fokusgroeponderhoud woord vir woord getranskribeer. Ek het ook die foto's in 'n afsonderlike lêer gestoor vir latere gebruik.

Tydens die individuele onderhoude het ek die gesprekke opgeneem deur dieselfde selfoontoep te gebruik as tydens die fokusgroepbesprekings. Elke persoonlike onderhoud is begin deurdat ek die biografiese vraelys met elke student bespreek het. In my aanvanklike navorsingsplan het ek beskryf dat studente die biografiese vraelys op hulle eie sou invul. Ek het egter tydens die eerste individuele onderhoud besef dat die vraelys 'n aanknopingspunt kan wees om meer van die student se konteks te wete te kom en om vertroue by deelnemers in te boesem. Ek het dus tydens die individuele onderhoude met die biografiese vraelys begin (sien Bylae B). Nadat ek hierdie vraelys saam met die student voltooi het, het ek die individuele onderhoudsgids (sien Bylae C) gebruik om 'n semi-gestruktureerde onderhoud met elke deelnemer te voer. 'n Onderhoudsgids bevat die onderwerpe wat tydens die onderhoud bespreek gaan word, maar die navorser het die vryheid om die volgorde en bewoording aan te pas tydens die onderhoud (McMillan & Schumacher, 2010).

Die gesprekke wat tydens die fokusgroep- en individuele onderhoude opgeneem is, is getranskribeer deur die selfoontoep, *Transcribe Player* (Holmberg, 2015), te gebruik. Hierdie toep laat die gebruiker toe om in langer of korter stappe deur die oudiolêer te blaai deur eenvoudige vorentoe- of terugspoel-knoppies. Die tydsduur van die langer en korter stappe kan gedefinieer word in die toepassing. Al die onderhoude is elektronies getranskribeer en op 'n rekenaar gestoor met 'n wagwoord wat net deur my gebruik word.

3.5.4 Dataverwerking

Dataverwerking kan beskryf word as die induktiewe proses waar data in segmente verdeel, gekategoriseer, georden en ondersoek word ten einde verbintenisse, ooreenkomste en patrone te vind om data te beskryf en te verduidelik. Kortliks verwys data-verwerkinganalise na al die prosedures wat die navorser bemagtig om data te organiseer en sin daaruit te maak (Simons, 2009). Payne en Payne (2004) beskryf dataverwerking as die proses waar rou, onverwerkte data georganiseer word deur kodering. Volgens hulle sluit kodering organisasie en konseptualisering van data, identifisering van patrone, gebruik van simbole en etikette vir identifiseringsdoeleindes en die interpretasie van elemente in.

Charmaz (2014) beskryf kodering as die proses om etikette aan data te heg om te beskryf waaroor die data handel. Kodering verskaf 'n maatstaf waarmee ander datasegmente vergelyk kan word. Deur kodering kan die navorser begryp wat die data beteken. Kodering geskied in twee fases: aanvanklike kodering en gefokusde kodering (sien Tabel 3.2).

Tabel 3.2 Fases in Kodering (Charmaz, 2014)

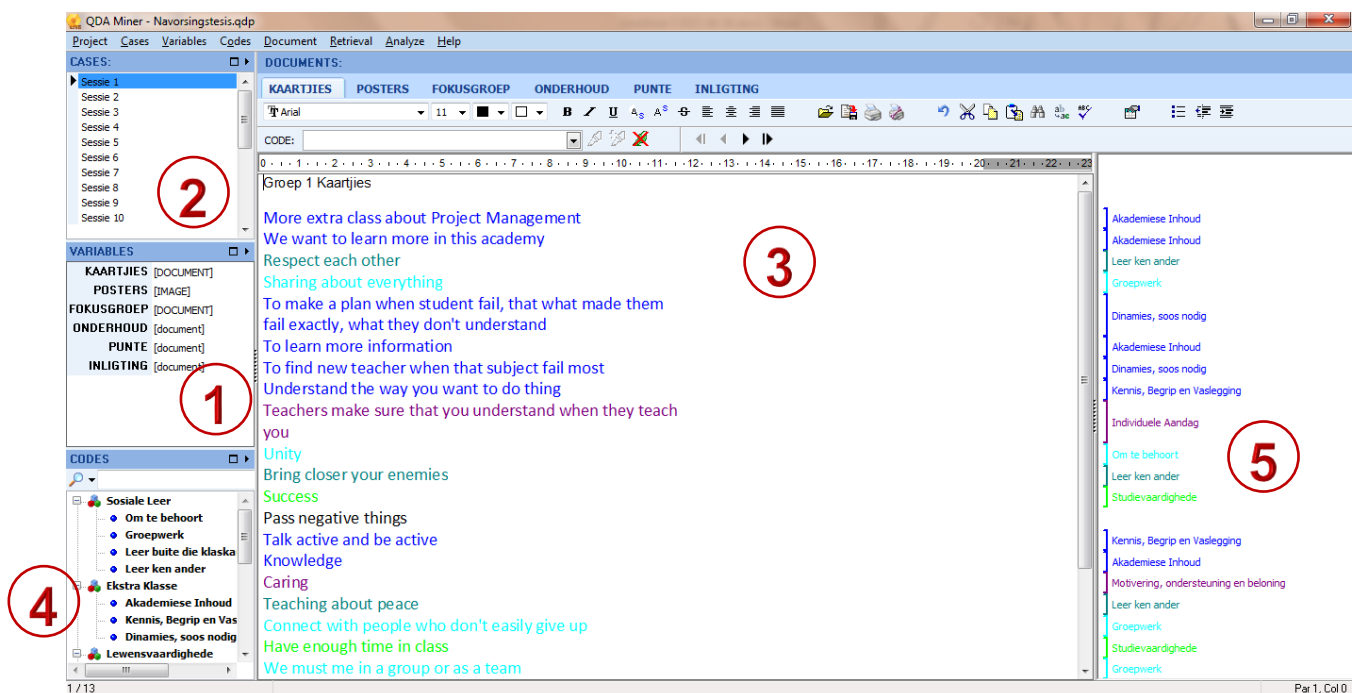
Fase 1	Aanvanklike kodering	Benoem data met kodes
Fase 2	Gefokusde kodering	Gebruik kodes om data te vergelyk

In die eerste fase van aanvanklike kodering is datasegmente, woorde of lyne benoem deur 'n kode daaraan toe te ken. Hierdie kodes is geskep deur te definieer wat ek in die data verstaan. In die tweede fase van gefokusde kodering het ek die mees gebruikte kodes gegroep om data te sorteer, segmenteer, saam te voeg of te analiseer. Deur die konstante vergelykende metode te gebruik, is data vergelyk om ooreenkomste en verskille te identifiseer (Charmaz, 2014).

Ek het data dadelik na die eerste fokusgroep-onderhoud getranskribeer. Dit het my gehelp om die data goed te leer ken. Konstante vergelyking het gehelp om die patrone in die data te konstrueer. Dit het my voorberei om ryker data tydens die individuele onderhoude te genereer.

In hierdie navorsingstudie is die rekenaarsagteware, *QDA Miner Lite v.1.2.2* (Provalis Research, 2013) tydens dataverwerking gebruik. Hierdie gebruikersvriendelike sagteware is spesifiek ontwikkel vir die analise van kwalitatiewe data. Die program kan verskillende soorte data stoor, wat teks, tabelle en foto's insluit. Verder beskik die program oor verskeie funksies wat identifisering van patrone in kodering vergemaklik (Provalis Research, 2011).

Figuur 3.8 is 'n skermskoot uit die rekenaarsagteware, *QDA Miner Lite v.1.2.2*. Ek het die verskillende databronne as "variables" in die program gespesifiseer (sien 1 op Figuur 3.8). Hierna het ek elke fokusgroepbespreking en persoonlike onderhoud as 'n "case" gelys (sien 2 op Figuur 3.8). Ek het ses fokusgroepbesprekings en sewe individuele onderhoude wat die totale gevalle ("cases") op 13 te staan bring. Alle data is gekopieer na die program toe deur dit onder die korrekte databron van 'n spesifieke geval ("case") te plak. In Figuur 3.8 word die aktiwiteitskaartjies ("kaartjies") van die eerste geval ("case") wat die eerste fokusgroep is, vertoon (sien 3 op Figuur 3.8).



Figuur 3.8 Skermskoot uit QDA Miner

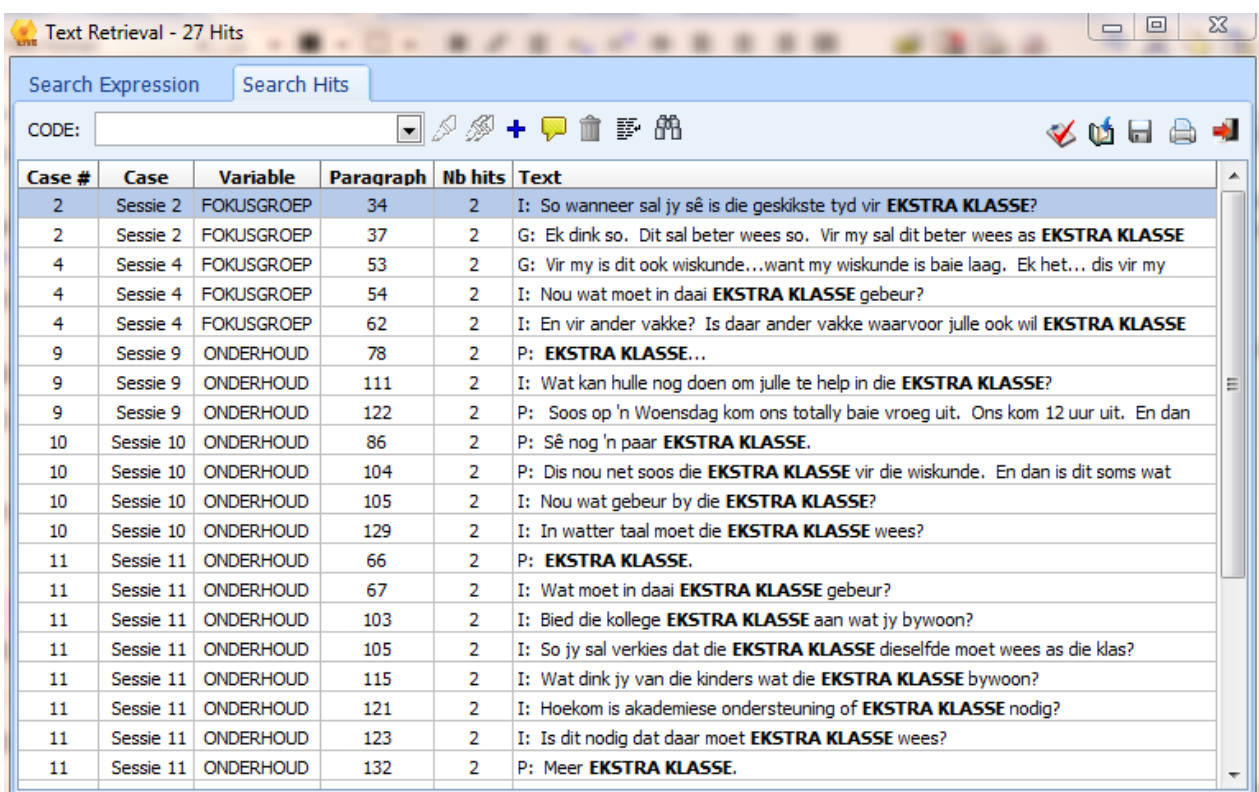
Deur die bestudering van die data is verskillende temas en subtemas geïdentifiseer. Die temas en subtemas is as kodes ("codes") op die sagteware ingetik (sien 4 op Figuur 3.8). Ek het ook elke kode omskryf en die beskrywing telkens verfyn om so die insluitingskriteria

vir elk te bepaal (Merriam, 1998). Hierna is die data stukkie vir stukkie ontleed deur dit te segmenteer en te merk as 'n tema of subtema ("codes"). Die kodes is dus geskep uit die data. QDA Miner Lite v.1.2.2 maak van kleurkodes gebruik en die gebruiker kan verskillende kleure aan verskillende temas toeken. Dit maak die identifisering en opsporing van temas makliker in die beskrywing van die data. Punt 5 op Figuur 3.8 vertoon die paneel waar die temas en subtemas van elke datasegment gekodeer is.

Die temas en subtemas wat in die kodering gebruik is, moet ooreenstem met die doelwitte van die navorsing. In Hoofstuk 5 sal die temas en subtemas, asook hoe dit die navorsingsvraag beantwoord, in detail bespreek word. Die opsomming van die temas, tesame met die subtemas is in Bylae D ingesluit.

3.5.5 Hantering van navorsingstemas

Na afloop van die dataontleding het ek QDA Miner Lite v.1.2.2 se funksies gebruik om die navorsingsresultate uit die data te konstrueer. Die program het 'n funksie waarvolgens teks onttrek kan word uit die data deur sleutelwoorde te spesifiseer (sien Figuur 3.9). Data kan verder ontleed word deur spesifieke temas te selekteer en alle datasegmente wat gemerk is vir 'n tema, te vertoon (sien Figuur 3.10). Deur soek van patrone en ooreenkomste, kon ek navorsingsresultate uit die data konstrueer.



The screenshot shows the 'Text Retrieval - 27 Hits' window in QDA Miner Lite. It displays a table of search results with columns for Case #, Case, Variable, Paragraph, Nb hits, and Text. The text in the 'Text' column consistently includes the phrase 'EKSTRA KLASSE'.

Case #	Case	Variable	Paragraph	Nb hits	Text
2	Sessie 2	FOKUSGROEP	34	2	I: So wanneer sal jy sê is die geskikste tyd vir EKSTRA KLASSE ?
2	Sessie 2	FOKUSGROEP	37	2	G: Ek dink so. Dit sal beter wees so. Vir my sal dit beter wees as EKSTRA KLASSE
4	Sessie 4	FOKUSGROEP	53	2	G: Vir my is dit ook wiskunde...want my wiskunde is baie laag. Ek het... dis vir my
4	Sessie 4	FOKUSGROEP	54	2	I: Nou wat moet in daai EKSTRA KLASSE gebeur?
4	Sessie 4	FOKUSGROEP	62	2	I: En vir ander vakke? Is daar ander vakke waarvoor julle ook wil EKSTRA KLASSE
9	Sessie 9	ONDERHOUD	78	2	P: EKSTRA KLASSE ...
9	Sessie 9	ONDERHOUD	111	2	I: Wat kan hulle nog doen om julle te help in die EKSTRA KLASSE ?
9	Sessie 9	ONDERHOUD	122	2	P: Soos op 'n Woensdag kom ons totally baie vroeg uit. Ons kom 12 uur uit. En dan
10	Sessie 10	ONDERHOUD	86	2	P: Sê nog 'n paar EKSTRA KLASSE .
10	Sessie 10	ONDERHOUD	104	2	P: Dis nou net soos die EKSTRA KLASSE vir die wiskunde. En dan is dit soms wat
10	Sessie 10	ONDERHOUD	105	2	I: Nou wat gebeur by die EKSTRA KLASSE ?
10	Sessie 10	ONDERHOUD	129	2	I: In watter taal moet die EKSTRA KLASSE wees?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	66	2	P: EKSTRA KLASSE .
11	Sessie 11	ONDERHOUD	67	2	I: Wat moet in daai EKSTRA KLASSE gebeur?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	103	2	I: Bied die kollege EKSTRA KLASSE aan wat jy bywoon?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	105	2	I: So jy sal verkies dat die EKSTRA KLASSE dieselfde moet wees as die klas?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	115	2	I: Wat dink jy van die kinders wat die EKSTRA KLASSE bywoon?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	121	2	I: Hoekom is akademiese ondersteuning of EKSTRA KLASSE nodig?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	123	2	I: Is dit nodig dat daar moet EKSTRA KLASSE wees?
11	Sessie 11	ONDERHOUD	132	2	P: Meer EKSTRA KLASSE .

Figuur 3.9 Skermskoot wat teks vertoon met soekterm “ekstra klasse”

Category	Code	Case	Text	Coder	Date	Words	% Words	Comment
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 13	is daar goed in die klas wat jou aandag aftrek? P: Soms die	Admin	2015/07/06	55	3.1%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	unite to different cultures	Admin	2015/06/30	4	0.4%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	come together as a student of the same college and other	Admin	2015/06/30	19	2.1%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	same campus, but we do not know each other	Admin	2015/06/30	9	1.0%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	care about each other	Admin	2015/06/30	4	0.4%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	Sharing about everything	Admin	2015/06/30	3	0.3%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	Communication and respect and care for each other	Admin	2015/06/30	8	0.9%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 11	P: Hulle kyk vir jou aan...so asof jy dom of iets is.	Admin	2015/07/06	13	0.8%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 11	t: Hoekom is jy skaam? P: Want ek...uhm...dink wat die	Admin	2015/07/06	15	1.0%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 2	Por mekaar aan om te praat.	Admin	2015/07/04	6	0.6%	studente het vers
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 4	pport groups for students with learning disabilities	Admin	2015/07/08	7	5.3%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 5	Lecturers have to treat every learner at the same level	Admin	2015/07/08	10	8.1%	Behoeftte om te be
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 5	Supporting friends in their dream carriers	Admin	2015/07/08	6	4.8%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 6	Funday... Alles dit kan soms stresvol wees vir die	Admin	2015/07/04	25	2.5%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 9	Ek dink daai is nogals kwaai... studente verstaan mekaar	Admin	2015/07/05	9	0.4%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 9	hulle sort die probleme met die lecturers	Admin	2015/07/05	7	0.3%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 7	they feel ashamed because if you have to go for extra help,	Admin	2015/07/05	26	1.3%	Belangrikheid van
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 9	maar ons klas se kinders is baie selfsugtig. As ons sê nou	Admin	2015/07/05	49	2.2%	Ek het tussen die
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 9	skaam dink ek...of hulle is bang wat die ander studente van	Admin	2015/07/05	15	0.7%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	To meet new people	Admin	2015/06/30	4	0.4%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	Unity	Admin	2015/07/08	1	0.7%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 7	do not worry what other people say	Admin	2015/07/04	7	0.3%	Invloed van ander
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 8	they feel ashamed	Admin	2015/07/05	3	0.2%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 7	I don't think about what other people say	Admin	2015/07/05	9	0.4%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 1	love each other	Admin	2015/06/30	3	0.3%	
Sosiale Leer	Om te behoort	Sessie 7	funny comment in the classroom and then everyone turns	Admin	2015/07/04	15	0.7%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 13	om nuwe mense te ontmoet.	Admin	2015/07/06	5	0.3%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 9	lecturer moet verduidelik, dan luister hulle nie	Admin	2015/07/05	7	0.3%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 6	dit kan studente 'n bietjie laat relax	Admin	2015/07/04	7	0.7%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 12	dat ons eendag goeie mense kan wees vir ons kinders en	Admin	2015/07/06	13	1.0%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 1	Communication and respect and care	Admin	2015/06/30	5	0.6%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 1	Communication	Admin	2015/06/30	1	0.1%	
Sosiale Leer	Leer ken ander	Sessie 3	beino oopenminded to other people's ideas	Admin	2015/07/04	7	0.7%	

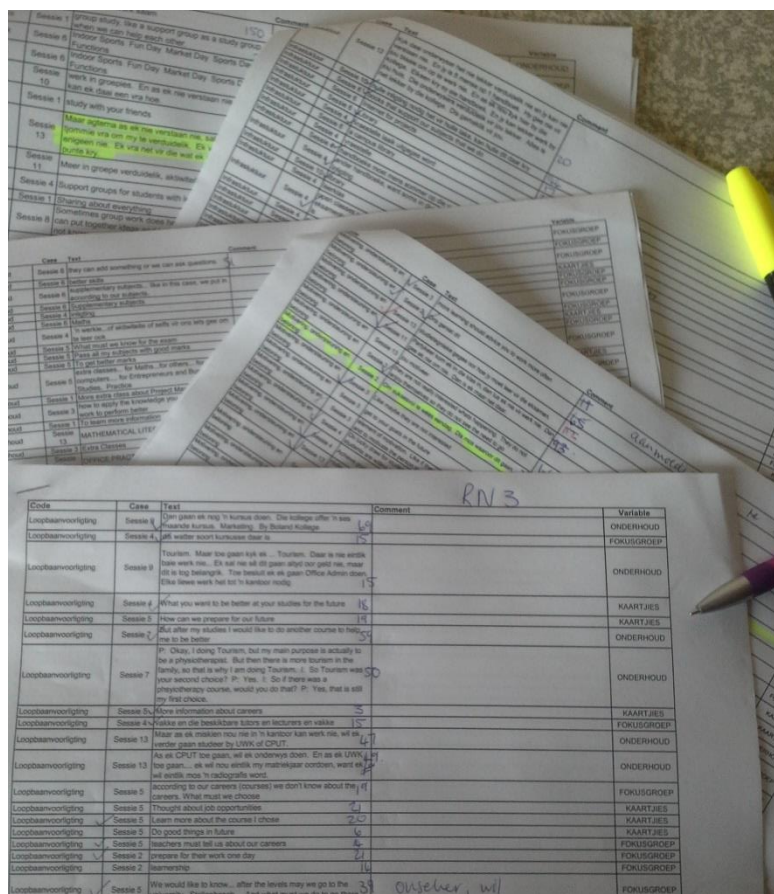
Figuur 3.10 Skermskoot wat data-segmente vertoon wat aan tema “Sosiale leer” behoort

Die doel van my navorsing is om die verwagtinge van NSB-studente oor akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges te beskryf en aan kolleges met soortgelyke kontekste insig te gee oor wat studente van akademiese ondersteuning verwag. Merriam (1998) beskryf die intensie van hierdie tipe navorsing in opvoedkunde as 'n eksemplariese gevallestudie wat ten doel stel “to illustrate, support or challenge theoretical assumptions” (p. 38). Daar is 'n analitiese komponent teenwoordig in hierdie navorsing wat verskil van 'n beskrywende gevallestudie in “complexity, depth and theoretical orientation” (p. 39). Die teoretiese benadering is onder-na-bo (dus vanuit die deelnemers se data) en teorie word ontwikkel deur ontleding van data, en nie deur data te gebruik om 'n voorafgedefinieerde teorie te toets nie (Gibson & Brown, 2009).

Eisenhardt (2002) beskryf data-ontleding in gevallestudies wat gebruik word om teorie te genereer, in die volgende drie stappe:

Stap 1: Analiseer die data binne die gevallestudie deur die verskillende databronne bymekaar te bring. Tabel 3.2 lys die databronne wat in hierdie studie gebruik is as: die aktiwiteitskaartjies wat tydens die fokusgroepaktiwiteit gegenereer is; veldnotas wat die navorser se observasies beskryf; transkripsiedokumente van die fokusgroep- en individuele onderhoude en die biografiese vraelyste wat met deelnemers aan die individuele onderhoude bespreek is. Deur hierdie databronne bymekaar te bring, kan unieke patrone gevind word.

Stap 2: Soek patrone tussen databronne en bydraes van verskillende deelnemers deur kategorieë uit die bestaande literatuur te gebruik wat aangevul word deur kategorieë wat die navorser voorstel. Identifiseer intergroep-ooreenkomste en -verskille. In Figuur 3.11 kan gesien word hoe ek terme genereer en die data van



verskillende bronne met mekaar vergelyk.

Figuur 3.11 Drukstukke wat gebruik is om temas te vergelyk

Stap 3: Vergelyk die ooreenkomste en verskille met bestaande literatuur en vorm 'n teorie wat konsepte, konseptuele raamwerk en die teorie self insluit.

Gibson en Brown (2009) verduidelik dat teorie geskep word uit die data-ontleding deur die verhoudings tussen die kategorieë en die verskillende eienskappe van die kategorieë te beskryf tot 'n versadigingspunt bereik word. Hulle beskryf hierdie versadigingspunt as die punt waar die kategorisering herhaaldelik dieselfde resultaat lewer en geen nuwe kategorieë geïdentifiseer word nie.

Ten einde teorie te skep uit 'n gevallestudie, is dit nodig om induktief te werk en data te reduceer, maar die triangulasie van data is essensieel om die teorie geldig te maak. Triangulasie word beskryf as die verskillende metodes wat gebruik word om dieselfde idee of konsep uit verskillende uitgangspunte te beskryf (Gibson & Brown, 2009). In die navorsingstudie het ek data op verskillende maniere versamel en het studente op verskillende maniere die data gegenereer. Die volgende is 'n opsomming van die verskillende aktiwiteite wat ek gebruik het om data te genereer:

- Ideeberaad waar studente alle idees op kaartjies neerskryf.
- Die samevoeging van die kaartjies in groepies om duplisering uit te skakel. Deur ontleding van die kaartjies kon ek bepaal wat die frekwensie is van 'n bepaalde idee tussen verskillende studente. Uitskieters is egter ook oorweeg.
- Die identifisering van die vyf belangrikste idees en die plaas van hierdie idees in volgorde van belangrikheid.
- Ontwerp van 'n denkbeeldige webblad wat verwagtinge en persepsies van akademiese ondersteuning visueel opsom.
- Fokusgroepbespreking waar die denkbeeldige webblad en persepsies oor akademiese ondersteuning bespreek is.
- Veldnotas oor die observasie wat ek gemaak het tydens die fokusgroepaktiwiteit.
- Biografiese inligting wat insig verleen oor die akademiese behoeftes van deelnemende studente.
- Individuele onderhoude wat die verwagtinge en persepsies van individuele deelnemers van akademiese ondersteuning in diepte bespreek.

Die volgende temas is geïdentifiseer tydens die dataverwerking en sal in 4.3 verder bespreek word:

- Sosiale aspek van leer (om te behoort, in groepe te werk en ander te leer ken)

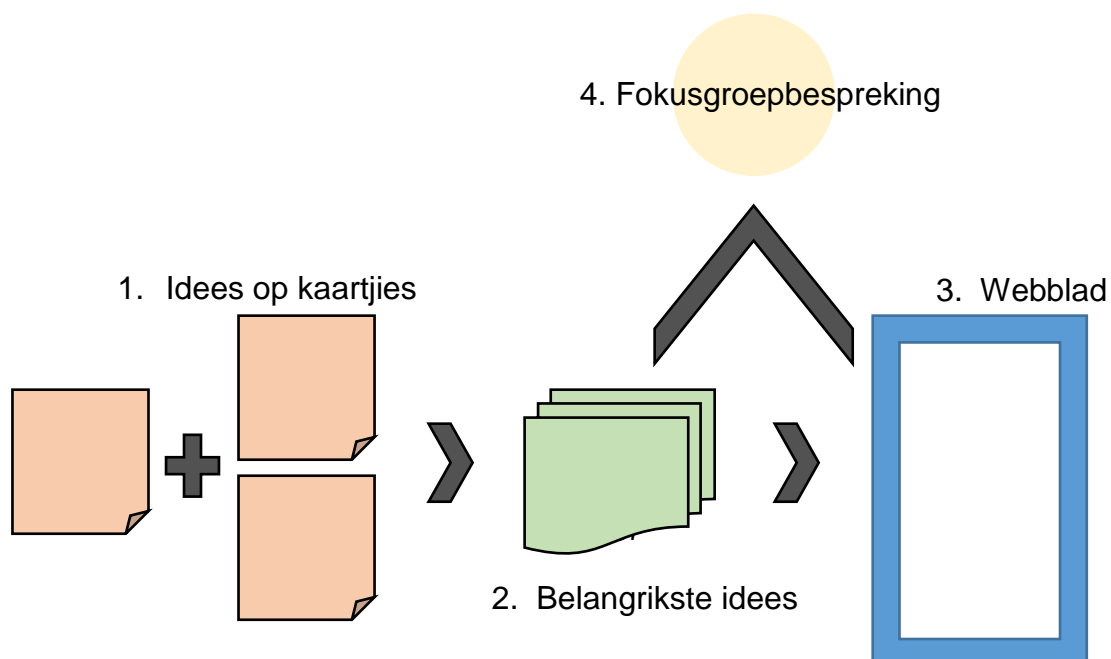
- Ekstra klasse wat fokus op kennis, begrip en vaslegging van akademiese inhoud
- Lewensvaardighede, soos loopbaanvoorligting en studievervaardighede
- Motivering (individuele aandag, ondersteuning en skep van selfvertroue)
- Toegang tot hulpbronne soos 'n biblioteek en tutors

3.6 Vertrouenswaardigheid van data

Merriam (2009) omskryf vertrouenswaardige data as data wat gegenereer word wanneer navorsing op 'n etiese manier benader word en stel die volgende kriteria vir kwaliteit en etiese navorsing. Hierdie kriteria sluit onder andere die volgende in:

- 'n Nougessette, deeglike en sistematiese studie
- Opreghed wat self-refleksie by die navorser en deursigtige metodes insluit
- Geloofwaardigheid wat gekenmerk word deur diep, ryk beskrywings, triangulasie en multi-vokaliteit (Tracy, 2013)

Kwalitatiewe navorsing kan nie die objektiewe werklikheid vasvang nie, maar kan verseker dat navorsingsbevindinge geloofwaardig is deur interne geldigheid wat met triangulasie as 'n strategie verseker word. Triangulasie "kristalliseer" (p. 245) data deur die gebruik van meervoudige metodes, databronne, navorsers en teorieë (Merriam, 2009). Soos in Figuur 3.12 gesien kan word, het ek in hierdie studie van meervoudige databronne gebruik gemaak. Deelnemende studente het eers individueel idees op kaartjies neergeskryf. Hierdie kaartjies is saam met die ander lede van die groepie se kaartjies gesit en duplisering is uitgeskakel. Deur interaksie is die vyf belangrikste idees gekies en gebruik om 'n denkbeeldige webblad te ontwerp. Die webblad is gebruik as basis vir die fokusgroepbespreking en ek het die data geverifieer deur by studente seker te maak wat met elke inskrywing bedoel word.



Figuur 3.12 Triangulasie van data

In 'n verdere stap om vertrouenswaardige data te konstrueer, het ek deurlopend met deelnemers gekontroleer om die geldigheid van die data te verseker. Ek het dit gedoen deur hulle terugvoer te kry en my eie interpretasie van die data te kontroleer deur die maak van reflektiewe notas. Die data-generering is so ontwerp dat daar 'n week verloop het van die fokusgroepsessie tot die individuele onderhoude. In hierdie week was ek genoegsaam met die data besig sodat ek my aannames kon bevraagteken en kristalliseer tydens die individuele onderhoude (Merriam, 2009).

As navorser was ek die primêre instrument met data-generering, analise en interpretasie en was dit my doel om die perspektief van akademiese ondersteuning van deelnemende NSB-studente te verstaan binne die konteks van TBOO-kolleges sodat ek 'n holistiese interpretasie van bevindinge kan aanbied (Merriam, 2009). Hiermee saam is dit nodig dat beskrywings volledig, kategorieë of temas versadig, interpretasie geloofwaardig en bevindinge konsekwente sal wees (Seale, Gobo, Gubrium, & Silverman, 2004).

3.7 Etiese riglyne

As 'n navorser is ek gebind deur 'n etiese kode wat deur die navorsingsgemeenskap aanvaar word. Christians (2005) beskryf die etiese kode aan die hand van die volgende vier beginsels:

- Deelnemers moet **ingeligte toestemming** gee om deel te neem aan die navorsing. Hierdie ingeligte toestemming sluit inligting oor die aard van die studie en moontlike gevolge in. Deelnemers moet vrywillig aan die studie deelneem.
- Navorsingsontwerp moet **deursigtig wees** en onder geen omstandighede misleidend wees nie.
- Die **privaatheid en vertroulikheid** van deelnemers se inligting moet ten alle tye voorrang geniet.
- Navorsing moet **akkuraat en eg** wees (Christians, 2005).

In hierdie navorsingstudie het ek soos volg te werk gegaan om seker te maak dat ek eties optree in my verhouding met ander mense deur respek, menswaardigheid, integriteit en

vertroue (Simons, 2009) te alle tye te handhaaf. Ek het etiese klaring verkry van die departement en universiteit se etiese komitee vir menswetenskappe voordat ek met enige data-generering begin het (sien Bylae F). Die kollege wat in die gevallestudie betrek is, is vooraf om toestemming gevra (sien Bylae G). Die nodige toestemming is ook by die provinsiale departement van onderwys verkry (sien Bylae H).

Voordat die studente aan enige aktiwiteite deelgeneem het, is alle geselekteerde deelnemers in 'n inligtingsessie ingelig van die volgende:

- Doel van die navorsing
- Prosedures tydens die navorsing
- Watter insette tydens datagenerering van deelnemers gevra sal word
- Potensiële risiko's en ongemak
- Potensiële voordele van die navorsing
- Vergoeding vir deelname
- Vertroulikheid is verseker
- Studente is ingelig dat hulle ten enige tyd aan die studie mag onttrek sonder enige benadeling en met volle vertroulikheid

Die studente wat deelgeneem het aan die studie was ouer as 18 jaar en het dus self skriftelik ingestem om deel te neem (sien Bylae E). Ten einde te voldoen aan die vereistes van die kollege waar die data ingesamel is, is ouers en voogde ingelig oor die studente se deelname aan die navorsing en het ouers en voogde skriftelik toestemming gegee dat die student mag deelneem aan die studie.

3.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodologie beskryf. Hierdie kwalitatiewe studie is vanuit 'n interpretivistiese, konstruktivistiese navorsingsparadigma benader waar realiteit gesien word as 'n gekonstrueerde werklikheid waar die navorser ten doel het om die realiteit van elke deelnemer aan die studie se betekenisgewing te verstaan. Om die navorsingsvraag oor die verwagtinge van NSB-studente by TBOO-kolleges van akademiese ondersteuning te beantwoord, is 'n kampus van 'n plattelandse kollege as 'n gevallestudie gekies. Tydens die data-generering en -insameling is verskillende navorsingsmetodes gebruik, wat fokusgroepaktiwiteite, -besprekings en individuele onderhoude ingesluit het.

In die hoofstuk is bespreek hoe data ontleed is deur die gebruik van 'n rekenaarsagtewareprogram, QDA Miner Lite v.1.2.2. Daar is vervolgens bespreek hoe die navorsingsresultate hanteer is om teorie te genereer. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die betroubaarheid van die data en 'n verduideliking van watter etiese riglyne in die navorsing gevolg is. In die volgende hoofstuk gaan die data-ontleding en navorsingsbevindings bespreek word.

Hoofstuk 4: Data-ontleding en navorsingsbevindings

4.1 Inleiding

Hoewel die navorser wat kwalitatiewe navorsing doen, nie vooraf 'n hipotese stel wat die navorsing gaan toets nie, maar eerder na afloop van die data-generering data reduceer en tot gevolgtrekkings kom (Gibson & Brown, 2009), benader die navorser die data vanuit 'n spesifieke agtergrond, ervaringswêreld en teorie (Denzin & Lincoln, 2005). Na aanleiding van die literatuurstudie en my vorige betrokkenheid by TBOO-kolleges het ek sekere aannames gemaak en spesifieke verwagtinge gehad van die navorsing. Tydens die data-generering waar ek met die studente-deelnemers interaksie gehad het met die doel om te verstaan wat hulle van akademiese ondersteuning verwag, het ek tot die besef gekom dat min van die voorafopgestelde aannames wat in die literatuur en TBOO-dokumentasie voorkom, die werklike verwagtings van NSB-studente omskryf. Ek gaan vervolgens die data in hierdie hoofstuk bespreek volgens die temas (Figuur 4.1) wat na vore gekom het tydens die data-ontleding.



Figuur 4.1 Temas en subtemas in hierdie studie

Om kruisverwysings en naslaan van direkte aanhalings van deelnemers te vergemaklik, gebruik ek 'n sisteem wat uit twee letters en 'n getal bestaan, gevolg deur 'n dubbelpunt en nog 'n getal. Die eerste twee letters en getal voor die dubbelpunt wys watter databron gebruik is en die getal na die dubbelpunt verwys na die lynnommer waar die inskrywing gevind kan word. Die volgende afkortings is gebruik vir die databronne wat in Hoofstuk 3 bespreek is:

KA – Kaartjies (Aktiwiteitskaartjies in fokusgroepaktiwiteit)

FO – Transkripsiedokumente van fokusgroepbesprekings

PO – Transkripsiedokumente van individuele onderhoude

RN – Veldnotas wat tydens observasie gemaak is

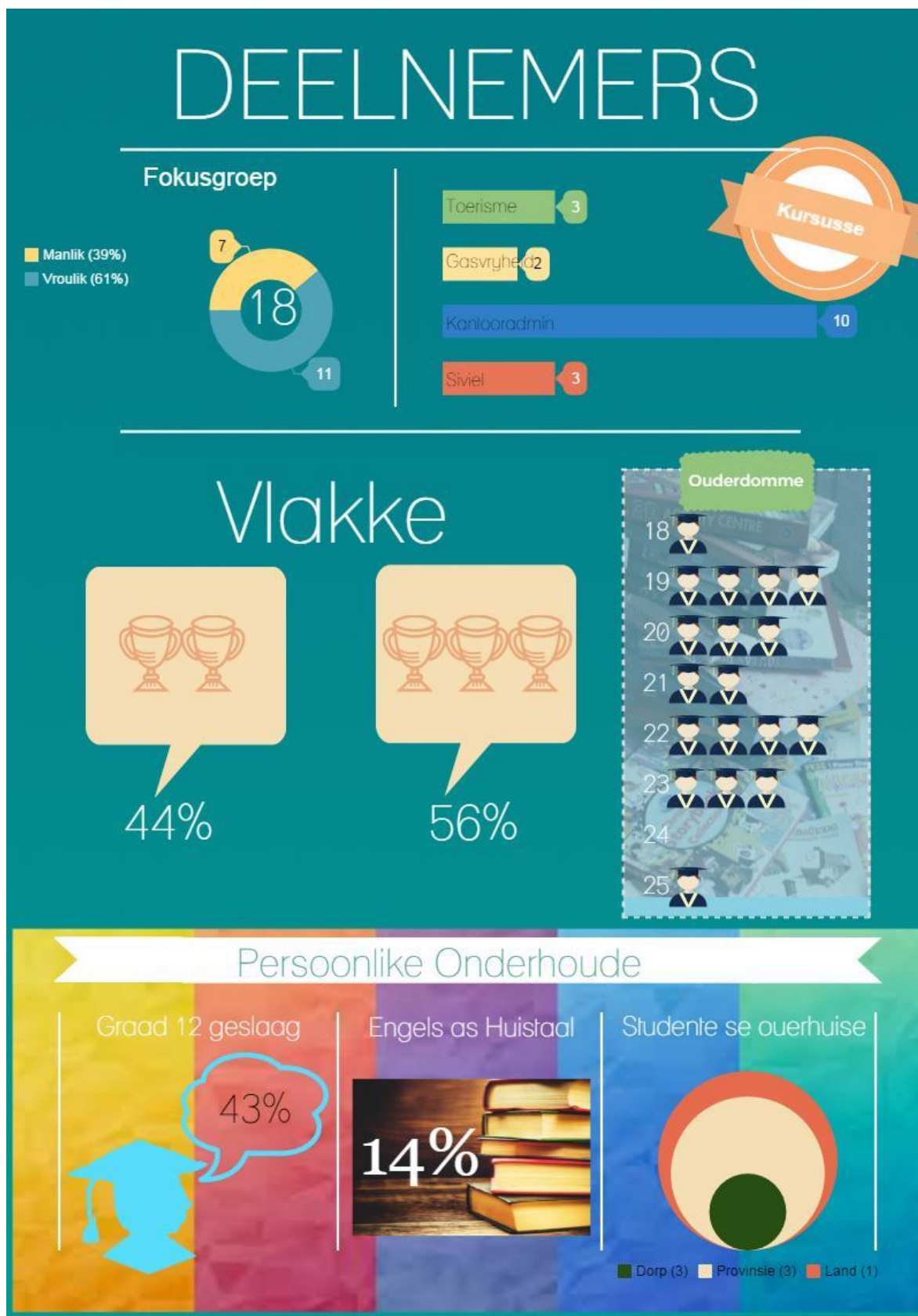
FO4:105 verwys dus na Fokusgroepbespreking 5, lynnommer 105.

4.2 Agtergrond van die deelnemers

Soos in Hoofstuk 2 beskryf, is die studente wat inskryf by 'n TBOO-kollege van 'n diverse groep en is dit moeilik om 'n tipiese student te beskryf. Om te verstaan wie die deelnemers aan hierdie studie is, volg hier 'n opsomming van die profiel van die deelnemers. Die infografika is aanlyn gedoen deur Piktochart Infographics (<http://piktochart.com>) te gebruik (sien Figuur 4.2).

Daar het 'n totaal van 18 studente aan hierdie studie deelgeneem. Al die studente was deel van die fokusgroepaktiwiteit en -besprekings. Sewe van die studente het vrywillig na afloop van die fokusgroepbesprekings aan 'n individuele onderhoud deelgeneem. Soos in die infografika in Figuur 4.2 aangedui, was 11 van die 18 deelnemers vroulik. Deelnemers was vir een van vier kursusse geregistreer, naamlik: Toerisme, Gasvryheidstudies, Kantoorpraktyk of Siviele Ingenieurswese en Boukonstruksie. Meer as die helfte van die deelnemers was vir die Kantoorpraktykkursus ingeskryf (56%). Die studente wat uit Vlak 2 en 3 deelgeneem het, was goed verspreid met agt studente in Vlak 2 en 10 studente in Vlak 3. Die ouderdomme van die deelnemers wissel van 18 tot 25 jaar, met die grootste verspreiding tussen 19 en 23 jaar oud.

Van die sewe studente wat aan die individuele onderhoude deelgeneem het, het drie graad 12, drie graad 11 en een graad 10 geslaag. Slegs een van die studente se huistaal is



Figuur 4.2 Agtergrond van die deelnemers

Engels, wat ook die voertaal van die kollege is. Vyf studente se huistaal is Afrikaans en een is Xhosa. Aangesien die voertaal van die kollege Engels is, het ek die fokusgroepaktiwiteit in Engels aangebied. Die fokusgroeponderhoude is vir vyf groepe in Afrikaans gevoer en vir een groep in Engels. Die individuele onderhoude is vir vyf deelnemers in Afrikaans gevoer en vir twee in Engels. Hierdie plattelandse kollege bedien studente van regoor die provinsie en selfs van ander provinsies, met slegs 43% studente wat in die dorp bly waar die kampus geleë is. 'n Verdere 43% studente reis daagliks van omliggende dorpe in die provinsie of gaan in die koshuis tuis. 14% van die studente gaan by familie tuis of bly in die koshuis waar hulle ouerhuise in ander provinsies is.

4.3 Temas en subtemas

4.3.1 Sosiale aspekte van leer

Vygotsky beskryf dat leer plaasvind binne sosiale interaksie (Collins, 2012), terwyl Erikson in beide die ontwikkelingsfases van adolessensie (12 – 18 jaar) en jong volwassenes (18 – 35 jaar) die belangrikheid van sosiale interaksies beskryf waar adolessente hulle eie identiteit vind deur in te pas by die groep en jong volwassenes isolasie beleef indien hulle nie diep verhoudings met ander het nie (Erikson's Stages of Development, 2015). Dit is dus glad nie 'n verrassing dat studente in hierdie studie die sosiale aspek van akademiese ondersteuning beklemtoon het nie.

Vir die doel van hierdie studie se data-ontleding, sluit ek die volgende in onder die tema van sosiale aspek van leer:

- Die behoefte om te behoort, deel van 'n groep te wees en erken te word.
- Om as deel van 'n groep te leer en groepwerk in die klas te doen.
- Om ingesluit te wees in die groter groep ongeag kulturele- en taalverskille en om meer te leer van ander kulture en tale.
- Behoefte om universele waardes te identifiseer en as 'n groep ooreen te kom om hierdie waardes te onderhou.
- Die erkenning van die diverse groep as bloot “studente van dieselfde kampus” wat buite die klaskamer op sosiale en sportgeleenthede ingesluit word met leer wat verby die formele klaskamer strek.

Die studente wat aan hierdie studie deelgeneem het, is bewus van die groepsdruk en voer dit as 'n rede aan hoekom ekstra klasse nie bygewoon word nie “...they feel ashamed, because you have to go for extra help... it means you do not understand and everyone is going to look at you” (PO7:150). Dit was opmerklik tydens die fokusgroepbesprekings dat studente wat “skaam ... of bang is wat die ander studente van hulle sal dink ...” (PO9:107) aanvanklik stil bly en wanneer ander in die groep hulle aanpor om te praat, hulle vrymoedigheid neem om te praat. Soms wou 'n student iets sê, maar het dan gehuiwer en vir die res van die groep gekyk. Een van die ander studente sou dan praat, en die huiwerende student sou dan aanvul. Dit wou voorkom of die deelname in die groep, individuele studente se selfvertroue bou (RN1).

Studente het 'n behoefte om te behoort, dieselfde hanteer te word as die res van die studentegroep en om sosiaal ingesluit te word. Een fokusgroep beskryf dit soos volg op 'n aktiwiteitskaartjie: “Lecturers have to treat every learner ... the same ...” (KA5:11), terwyl 'n ander groep voel dat hulle op dieselfde kampus is, maar mekaar nie eintlik regtig ken nie (FO1:7). Hierdie groep het 'n behoefte om as 'n studentekorps eenheid te ervaar deur “... (to) come together as students of the same college and ... also ... students not from our college” (FO1:5).

Daar is 'n onderliggende gevoel van segregasie by studente wat 'n negatiewe invloed op hulle akademiese vordering het (PO9:113-115), en studente voel dat samewerking in groepsverband as 'n studentekorps, as 'n waarde tydens akademiese ondersteuning doelbewus onderrig moet word. Hierdie tema kom na vore as “... 'n gevoel van rasseverskille ... ons en hulle ...” (RN1) wat 'n akademiese probleem raak as studente nie na mekaar wil luister en ander se opinies en idees verstaan nie (PO8:165). Studente voel akademiese ondersteuning moet kulturele verskille en waardes aanspreek sodat alle studente kan leer (KA2:15-16) en van mekaar kan leer (FO3:9). Onderrig moet tydens akademiese ondersteuning plaasvind om spesifiek die kwessie van kulture (FO1:4) aan te spreek deur “... communication and respect and care for each other ...” (FO1:25). Hulle is van mening dat wanneer kulturele verskille en waardes aangespreek word, dit leer en kennis makliker toeganklik sal maak vir alle studente (KA2:15-16).

Studente voel dat akademiese ondersteuning nie net 'n rol in akademiese vordering moet speel nie, maar ook 'n geleentheid moet skep vir studente om oor mekaar en van mekaar te leer. Hulle sien kommunikasie as sentraal in die leerproses (FO1:25) en beskou

akademiese ondersteuning as 'n geleentheid om nuwe vriendskappe te smee (PO13:63 en KA5:15). Akademiese ondersteuning hoef nie net in 'n klaskamer te wees nie, maar ook op die sportveld (FO6:5), tydens 'n verskeidenheid ander geleenthede soos markdae en funksies (KA6:12-16), ontspanningsgeleenthede waar leer informeel en prettig is (KA4:13) en opvoedkundige uitstappies (KA2:20-21).

Die belangrikheid van die portuurgroep in die leerproses het by herhaling voorgekom. Sommige studente verkies dat alle vorms van akademiese ondersteuning leer in 'n groep moet insluit, want "... ons is in 'n groep ... dit werk ..." (FO2:75). Akademiese hulpverlening in die gewone klassituasie moet ook in groepsverband wees waar "... (die lektor) eers verduidelik en dan doen ons dit almal saam ..." (FO4:85). Wanneer studente met take en opdragte besig is en hulle sukkel, wil hulle soms die portuurgroep vir ondersteuning vra (PO9:105; PO10:95). Tydens eksamenvoorbereiding verwag sommige studente akademiese ondersteuning in die vorm van studiegroepe (FO1:22-23) waar studente met spesiale onderwysbehoefte (sien 2.4.2) ondersteuning in groepsverband kry (KA4:4). Ander studente wil graag hulle kennis met die groep deel en sodoende iemand anders help (KA3:16). Sommige studente voel groepwerk help, "because people can put together ideas and tell other what they do not know" (PO8:163). Groepwerk bied aan studente wat skaam is (PO10:103) of taal as leerhindernis ervaar (PO10:101), 'n geleentheid om deel te neem (PO10:95).

Studente wil 'n keuse hê of hulle in groepe wil werk of nie ("... somtyds voel ek so ek wil alleen werk, ek wil eenkant sit ... ander kere gaan sit ek by my tjomies en dan doen ons dit saam ..." PO12:75), terwyl sommige studente glad nie groepwerk verkies nie ("... dis vir my beter as ek alleen werk ..." PO11:73). 'n Verdere keuse wat studente wil uitoefen in groepwerk, is saam met wie hulle wil werk (KA1:22). Een van die deelnemers het dit só verwoord: "Ek vra ook nie vir enigeen nie. Ek vra net vir die wat ek weet goeie punte kry." (PO13:94-95).

Die sosiale aspekte van leer is belangrik vir hierdie groep studente, juis omdat hulle in 'n ontwikkelingsfase val waar sosiale interaksie sentraal staan. Hierdie studente wil behoort en verwag van akademiese ondersteuning om hierdie behoefte aan te spreek.

4.3.2 Ekstra klasse

Byna alle deelnemers aan hierdie studie het aangedui dat hulle ekstra klasse in een of ander vorm as 'n belangrike komponent van akademiese ondersteuning beskou. In hierdie studie word ekstra klasse beskou as enige addisionele intervensie bo en behalwe die formele akademiese kollegeprogram. Tydens ekstra klasse word spesifieke vaardighede onderrig, kennis verbreed, begrip gekweek en vind vaslegging van inhoud wat in die formele akademiese program onderrig is, plaas.

Studente skryf by 'n TBOO-kollege in om 'n kwalifikasie te verwerf wat óf 'n tweede kans op 'n kwalifikasie is, óf 'n geleentheid om toegang te kry tot verdere studiegeleenthede (Goldrick-Rab, 2010). Dit is daarom nie 'n verrassing om in hierdie studie van deelnemende studente te verstaan dat hulle soveel as moontlik geleenthede soek om te verseker dat hulle akademies suksesvol is nie (“... pass all my subjects with good marks ...” KA5:9). Op die vraag “Wat dink jy is akademiese ondersteuning?” het al ses fokusgroepe en al sewe studente wat aan die individuele onderhoude deelgeneem het, “ekstra klasse” geantwoord. Sommiges studente wil ekstra klasse vir al hulle vakke hê (KA2:5; PO10:133), terwyl ander net ekstra klasse verlang vir die vakke waarmee hulle sukkel (FO3:26; KA1:3) of vakke waarin hulle beter wil presteer (PO7:183).

Studente het duidelike verwagtinge en vereistes waaraan ekstra klasse vir akademiese ondersteuning moet voldoen. In die eerste plek moet ekstra klasse fokus op verduidelikings (KA2:10) van akademiese inhoud wat reeds in die klas hanteer is (FO3:55), maar op 'n eenvoudige, maklike manier “stap-vir-stap ... van die begin ... soos grondslagfase” (PO10:114; FO4:85) waar studente die geleentheid kry om te vra vir herhaalde verduidelikings (PO10:135; FO1:56) “tot jy verstaan” (PO9:112). In die tweede plek verwag studente ekstra klasse moet lei tot beter begrip (FO3:55; PO12:103; PO8:183) van vakinhoud (FO3:55) deur genoeg tyd (FO2:73; PO9:131; FO1:51) aan ekstra klasse toe te ken. Studente is in die derde plek voorskriftelik oor onderrigmetodes wat in die ekstra klas gebruik moet word:

- Fokus op kleiner eenhede van die werk (PO8:112; PO10:109)
- Gee opsommings (PO7:109)
- Voorsien verskeie voorbeelde (FO2:58; PO11:58)
- Gebruik prente (FO2:58)
- Gebruik video's (PO7:58)

- Praktiese demonstrasies deur die lektor (PO12:69)
- Aktiwiteite vir inoefening (PO9:93)
- Geleenthede om vaardighede buite die klaskamer te oefen (PO12:85)
- Herhaling (PO11:93; FO1:56)
- Aktiewe deelname van studente (KA1:19)

In die laaste plek verwag studente om tydens ekstra klasse in beheer van hulle leer te wees (RN2) waar lektore hulle mening vra deur "... also give the student a chance to explain what they understand or do not understand" (FO1:54). Studente wil geleentheid hê om vrae te vra (FO6:31) oor spesifieke werk wat hulle nie in die klas verstaan het nie (FO4:33; PO8:160), of oor addisionele werk wat nie net vir eksamendoeleindes is nie (FO4:47).

Soos reeds bespreek, het al die deelnemers aan die studie aangedui dat hulle onder akademiese ondersteuning ekstra klasse verwag. Tog het 'n groot deel van hulle bevestig dat hulle nie ekstra klasse bywoon nie. Die redes wat die deelnemers aanvoer, sluit in: "ek mag nie gaan nie" (PO8:142), "dit maak my deurmekaar" (PO11:109), "stel nie belang om te gaan nie" (FO5:37), ongeleë tyd van die dag (FO5:44), dis nie relevant nie (FO1:39) en "as ek honger is" (FO2:39). Studente wil 'n keuse uitoefen oor bywoning (FO4:100) en in beheer wees van hulle eie leer, maar tog nog struktuur en hulp van die lektore hê (RN2). Sommige studente voel almal moet gedwing word om ekstra klasse by te woon (PO8:134; PO12:97), terwyl ander dit sien as 'n ingryping deur lektore wanneer 'n spesifieke student sukkel ("... to make a plan when a student fails ... what made them fail ... what they don't understand ..." KA1:7). Net soos wat studente wil kies of hulle ekstra klasse wil bywoon (RN2), wil hulle ook kies wie dit vir hulle moet aanbied (FO4:27; PO9:120) en wanneer dit aangebied moet word (FO1:13).

Studente aan hierdie studie beskou ekstra klasse as 'n belangrike leergeleentheid wat moet deel vorm van die akademiese program van die kollege. Hoewel studente aandui dat almal die geleentheid moet hê om ekstra klasse by te woon, wil hulle 'n keuse uitoefen om dit by te woon, al dan nie.

4.3.3 Vaardighede en loopbaanvoorligting

Vir die doel van hierdie studie verwys “vaardighede” na lewensvaardighede, studievaardighede en taalvaardighede. Loopbaanvoorligting word ook onder hierdie tema ingesluit. Onder lewensvaardighede verstaan ek waardes en spesifieke vaardighede wat nodig is om suksesvol in jou lewe te wees (Smit, 2013). Taalvaardighede verwys na die vaardighede wat nodig is om studies in die onderrigtaal van die kollege te voltooi. Loopbaanvoorligting verwys na kennis en vaardighede wat studente benodig om ’n ingeligte besluit oor hulle loopbaankeuses te maak (Yang, 2011).

Soos reeds in Hoofstuk 2 bespreek, is die voertaal van TBOO-kolleges in Suid-Afrika Engels. Dit beteken beroepsgerigte vakke word in Engels aangebied. By die kollege waar hierdie studie gedoen is, kan studente Afrikaans as taal neem, in plaas van Engels soos by baie ander kolleges. Al het hierdie studente ’n keuse tussen tale vir taalonderrig, word alle ander vakke in Engels aangebied en moet studente vraestelle in Engels beantwoord.

Volgens die biografiese vraelys het slegs een van die sewe deelnemers aan die persoonlike onderhoud aangedui dat Engels hulle huistaal is en vier deelnemers neem Afrikaans as vak in plaas van Engels. Dit verduidelik hoekom studente verkies dat werk waarmee hulle sukkel, soos wiskundige gelettertheid, “... partykeer in Engels en partykeer in Afrikaans ... verduidelik (word) ...” (PO9:162), omdat “sommige mense nie regtig Engels verstaan nie en dit hulle sal help as dit in Afrikaans is” (PO8:167). Daarteenoor is hulle van mening dat beroepsgerigte vakke in Engels onderrig moet word (PO13:132), sodat studente hulle woordeskat kan uitbrei (KA5:18) en hulle Engelse vaardighede kan verbeter (FO3:48; FO2:27).

Hoewel studente Engelse woordeskat-ontwikkeling as deel van gewone vakonderrig sien (FO3:45), is daar gevalle waar studente verwag akademiese ondersteuning moet Engelse taalvaardigheidsklasse insluit (RN3). Hierdie taalklasse is ’n verwagting van studente wat sukkel met Engels (KA3:8) en wat graag behoorlike Engels wil praat (FO3:43). Studente verwag van akademiese ondersteuning om hulle taalvaardighede te ontwikkel sodat hulle die vaktaal wat in hulle beroepe gebruik gaan word, kan bemeester (PO10:138).

Saam met die ontwikkeling van taal- en leesvaardighede, verwag studente van akademiese ondersteuning om studievaardighede te ontwikkel (FO2:25). Onder die aanleer van studievaardighede, lys studente die volgende:

- Tydsbestuur (FO3:6; KA1:23); tydsbeplanning (KA5:14) en opstel van 'n studieplan (FO4:20)
- Stel van doelwitte (KA1:27)
- Geheuetegnieke “om goed makliker te onthou” (PO10:134), soos geheuebruggies of mnemonies (PO7:116)
- Aandag (PO11:65; PO10:97) en konsentrasie (PO7:97)
- Maak van opsommings (FO5:25)
- Maak van riglyne oor hoe om probleme aan te pak (PO7:170; FO2:51)
- Studiemetodes volgens elke student se leerstylvoorkeur (FO3:21)
- Verskeie studietegnieke (PO13:112; FO6:52) vir verskillende vakke (FO3:53)
- Sleutelbord- en rekenaarvaardighede (FO2:15)
- Sakrekenaarvaardighede (PO11:133)
- Eksamenwenke (KA4:19)
- Denkvaardighede (KA3:11; PO7:187)
- Selfregulerende vaardighede om eie vordering te meet (PO7:99).

Studente voel dat studievaardighede soos hierbo genoem, nie net ontwikkel moet word by studente wat akademies sukkel nie, maar by almal (PO7:187) sodat elkeen optimaal kan presteer. Een deelnemer som hulle verwagting van akademiese ondersteuning soos volg op “... support could not only help you to be a student, but a student of excellent ability ...” (KA3:21).

Deelnemende studente is almal ingeskryf vir 'n beroepsgerigte kwalifikasie (sien Hoofstuk 2) en hoewel beroepsvoorligting een van die afdelings van studente-ondersteuning by TBOO-kolleges is (verwys na paragraaf 0), voel studente wat aan hierdie studie deelgeneem het, dat loopbaanvoorligting geïntegreerd moet wees met akademiese ondersteuning (KA5:20), waar lektore studente in die klas inlig oor vakkeuses, kursusse (FO4:15) en loopbane (FO5:14; KA5:3) sodat hulle voorbereid kan wees vir die werksplek (FO2:21). Sommige studente wil verder studeer (PO7:59) by 'n TBOO-kollege (PO9:69) of 'n universiteit (FO5:39; PO13:49) en voel dat die lektore reeds die akademiese roete gevolg het (FO5:14) en dus goed ingelig behoort te wees om studente te adviseer oor studiemoontlikhede (KA4:18).

Sommige deelnemende studente beleef Engels as taal van onderrig en leer in TBOO-kolleges as 'n leerhindernis en sou verkies om eerder in hulle moedertaal onderrig te word. Tog besef hierdie studente om Engels magtig te wees aan hulle 'n voorsprong in die werkplek sal gee. Saam met taalontwikkeling, verwag studente dat akademiese ondersteuning ook studievaardighede en loopbaanvoorligting sal verskaf.

4.3.4 Motivering en ondersteuning

Die doel van hierdie navorsing is om te verstaan wat studente van akademiese ondersteuning verwag en een van die sterkste temas wat uit hierdie studie na vore gekom het, is die rol van motivering wat studente toeken aan akademiese ondersteuning. Vir die doel van hierdie navorsing, verwys motivering na aanmoediging, ondersteuning en beloning. Onder hierdie tema, is daar subtemas wat individuele aandag van lektore aan studente insluit waar lektore tyd maak om aandag aan studente te gee. 'n Verdere subtema is die ontwikkeling van selfvertroue by studente deur lektore se motivering. Die laaste subtema betrek die rol van die ouers in motivering en ondersteuning.

Die stelling van een van die deelnemers, "... ek dink academic support is daar om jou te motiveer ..." (PO9:173) omarm een van die sterkste temas wat in hierdie studie na vore kom oor verwagtinge van studente oor akademiese ondersteuning. Studente verwag van lektore om hulle "... moed in (te) praat en (te) motiveer" (PO12:98), sodat hulle "... (ge)motiveer(d) (is) om te leer ..." (PO9:170). Hierdie motivering moet deurlopend plaasvind (FO5:14) en "... die persoon wat voor staan moet vir ons moed inpraat, vir ons motiveer om ons drome na te jaag ..." (PO13:125). Studente het spesifieke vereistes waaraan die motivering moet voldoen:

- Prestasies moet genoem en gevier word (FO3:17).
- Motivering moet student aanmoedig en positief beïnvloed (FO3:17).
- Motivering moet 'n element van pret bevat (FO2:65; FO3:64; FO4:6).
- Motivering moet student se aandag trek en belangstelling in studies aanwakker (FO3:19; FO3:67; PO11:93; PO13:79).
- Motivering kan beloning of straf insluit (KA3:16).
- Studente leer deur die voorbeeld wat deur die lektor gestel word (FO2:69; RN4).

Studente wil op 'n praktiese wyse gemotiveer word, en moedig lektore aan om die volgende metodes te gebruik:

- Videovertonings (FO3:72)
- Gelukstrekings (KA4:8)
- Fisiese belonings, soos klein geskenkies (FO4:12)
- Gesonde kompetisie (KA6:3; KA6:17; FO6:5)
- Lewendige aanbieding deur lektor (FO2:67)
- Aktiewe deelname van studente (FO1:15).

Om 'n student te wees aan 'n TBOO-kollege is anders as op hoërskool (sien Hoofstuk 2) en studente het ondersteuning nodig om die oorgang te maak. Aan die een kant sien studente hulleself as kinders (FO3:30) en verwys na hulleself as “tieners” (FO2:95) en “leerders” (FO4:17), maar aan die ander kant besef hulle kollege is nie dieselfde as skool nie (PO7:122) en “... niemand gaan vir jou sê jy moet jou werk doen nie ...” (PO7:123).

Hulle wil 'n groter keuse uitoefen en geleentheidê hê om besluite te neem (KA3:17) sodat hulle verantwoordelikheid kan aanvaar vir hulle eie leer (PO7:122). Studente voel op skool was hulle “traak-my-nie-agtig” (PO9:24), maar het nou 'n groter wilskrag om goeie punte te kry en te vorder (PO10:142). Tog wil studente hê die lektor moet seker maak dat elkeen akademies vorder deur te vra of die studente die werk verstaan (FO1:60) en studente te motiveer om te leer (FO3:19).

Studente het die verwagting dat die lektore die rol van ouers op skool moet vervul: iemand wat na jou omsien, belangstel en motiveer (PO9:165; RN4). Sommige studente het niemand tuis wat hierdie rol kan vervul nie (PO7:167; FO4:48) en hulle behoefte is dat die aanmoediging deur akademiese ondersteuning van die kollege se kant af moet kom (FO3:30). Studente wat in die posisie is om tuis ondersteun te word deur hulle ouers, het nie so 'n groot behoefte aan akademiese ondersteuning nie (PO7:172), maar voel dat hulle ouers deur die kollege betrek moet word by akademiese ondersteuning deur gereelde kontakssessies tussen lektore en ouers (PO9:177).

Volgens die Norme en Standaarde vir Opvoeders (Department of Education, 2011) is een van die sewe rolle van 'n opvoeder, 'n pastorale rol waar die opvoeder “... 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing (skep) ...” (p 53). Hierteenoor beskryf opleidingsdokumente wat gebruik word vir indiensopleiding van lektore van TBOO-kolleges die primêre rolle van die TBOO-lektor as: oordrag van kennis om verdere leer aan te moedig; begeleidend om studente gereed te kry vir die werksplek; en

loopbaanvoorligting en raad vir persoonlike ontwikkeling (Bialobrzaska & Allais, 2005). Na aanleiding van hierdie studie is dit duidelik dat deelnemende studente voel hulle wil weet daar is iemand, soos 'n lektor, na wie hulle kan gaan indien hulle 'n probleem het (FO4:49), iemand wat omgee (KA1:19; PO9:165) en teenoor wie studente vrymoedigheid het om hulp te vra (FO3:12). Hiermee saam verwag studente die lektore moet hulle aanmoedig om te leer (FO3:19), begelei om doelwitte te stel en te bereik (KA4:10); gereeld in gesprek tree en "... met my kan praat sodat dit kan vassit en ek kan besef ..." (PO13:85) "... ek doen kollege om weer te probeer" (PO9:24; RN4), aanpraat as die student nie sy deel doen nie en "... bietjie agter raak ..." (FO4:17) en 'n pastorale rol vervul wanneer "... ek moedeloos voel ..." (PO13:42) en ondersteuning nodig is (PO12:100) om student positief te beïnvloed (FO3:17) wanneer hulle akademies sukkel (PO10:142) en, gedrags- (PO11:142) of persoonlike probleme (PO13:76) het.

Studente wil in 'n verhouding staan met een spesifieke lektor wat vooraf aan elkeen toegeken word "... (the) College must give each student ... their own guardian and when the student struggle(s), the student can ask for help ..." (KA2:21) en hierdie lektor moet as mentor optree wat gereeld navraag doen oor die student se welstand en vordering (FO4:10; RN4) deur individuele aandag en gesprekke (PO13:133). Een student beskryf hierdie verhouding soos volg: "... as hulle gesê het jy moet leer ... dan moet jy al weet ... die volgende dag gaan hy jou vra ... wat het jy (geleer) en wat kan jy nou al by doen ..." (FO4:51). Studente is bewus van die groot klasse (PO9:116) en het 'n sterk behoefte aan individuele aandag (FO4:18; PO10:154; PO8:178; PO9:100).

Studente voel dat 'n individuele, toegekende lektor hulle sal "gemaklik laat voel" (FO4:38) om hulp te vra (PO8:174) en hulle verwag van lektore om as deel van akademiese ondersteuning studente se selfvertroue te bou (KA5:17; FO5:4). Studente wil vrymoedigheid hê om hulp te vra (FO3:12), sonder dat "... (ander studente) omdraai en na jou kyk ..." (PO7:94) of jou verkleineer (FO3:15). Dit blyk dat die beskikbaarheid van akademiese ondersteuning dit vir studente makliker maak, of meer selfvertroue gee om te vra vir hulp (RN4).

4.3.5 Toegang tot hulpbronne en praktiese uitdagings

Onder hierdie tema word alles betreffende hulpbronne wat nodig is vir akademiese ondersteuning, ingesluit. Dit sluit infrastruktuur, tegnologie, boeke en menslike hulpbronne

in. Praktiese uitdagings verwys na administratiewe reëlings en ondersteuning op 'n daaglikse basis wat nie direk verband hou met akademie nie, maar tog 'n invloed op akademiese ondersteuning het.

Die meeste studente wat aan hierdie studie deelgeneem het, pendel daaglik van buite die dorp na die kampus (biografiese inligting) en dit bring mee dat hierdie studente nie akademiese ondersteuningsgeleenthede, soos ekstra klasse, kan bywoon nie (KA2:9; PO12:85) omdat dit op ongeleë tye val (PO8:178; FO2:39; FO5:44). Sommige studente voel dat dit nie nodig is om ekstra klasse by te woon nie, want hulle is tevrede met hulle prestasie (FO1:38), hulle het die werk wat daardie dag in die ekstra klas verduidelik word, reeds onder die knie (FO4:33) of hulle verkies om na klas onduidelikhede met die lektor uit te klaar (PO7:101; FO2:72). Daar is studente wat nie tuis kan studeer nie (PO7:186) en 'n oop klaskamer verkies wat beskikbaar is voor eksamentye en oor naweke (FO4:29), met tafels (PO7:188), "... twee of drie computers ..." (PO10:146) en skryfbehoeftes (PO7:188). Selfs studente wat tuis kan studeer, verkies dat ekstra klasse eerder vervang moet word met "na-klasse" (PO10:110) wat "... oop klaskamers vir studie met hulp van onderwysers..." (KA4:16) is. Volgens die studente moet só 'n fasiliteit die volgende bied:

- Gedrukte handboeke soos wat in die klas gebruik word (FO4:22) en elektroniese handboeke wat aanlyn beskikbaar is (FO4:36)
- Addisionele handboeke wat nie in die klaskamer gebruik word nie (FO4:35)
- 'n Biblioteek (KA6:23; PO10:144) met boeke wat vakinhoud ondersteun (FO6:17)
- Inligting vir take (PO10:144)
- Ou vraestelle (FO4:88; KA4:14)
- Rekenaars (FO6:15; KA3:21; PO10:145) wat uitsluitlik gebruik word vir take (PO13:136)
- Internettoegang op kampus (KA6:20) met Wi-Fi (KA6:8) sodat studente studiehulpbronne en vraestelle (FO4:36) aanlyn op hulle selfone kan bereik (FO6:7)
- Vervoer aan studente wat na-ure van die fasiliteite gebruik maak (KA3:21; PO12:92)
- Verskaffing van kospakkies (FO6:21; FO2:39).

Benewens die fasiliteite wat hierbo beskryf word, verwag studente lektore of tutors wat voltyds beskikbaar is in die "na-klas" of sentrum (FO6:17; FO4:22; FO2:59). So 'n tutor hoef nie klas te gee nie, maar moet beskikbaar wees om spesifieke vrae te beantwoord

(FO4:30). Die persoon moet kennis dra van die vakinhoud (PO13:118) en bewus wees van wat in die klas behandel word (FO4:90).

4.4 Akademiese ondersteuning

Die navorsingsvraag van hierdie studie is: Wat is die verwagtinge van NSB-studente oor akademiese ondersteuning? Ten einde hierdie vraag te beantwoord, is dit nodig om te bepaal wat studente onder akademiese ondersteuning verstaan. Studente se verstaan van akademiese ondersteuning was uiteenlopend en het gewissel van ekstra klasse, eenmalige lesings om onduidelikhede op te klaar, konsultasie met die lektor tot onduidelikheid oor wat dit is.

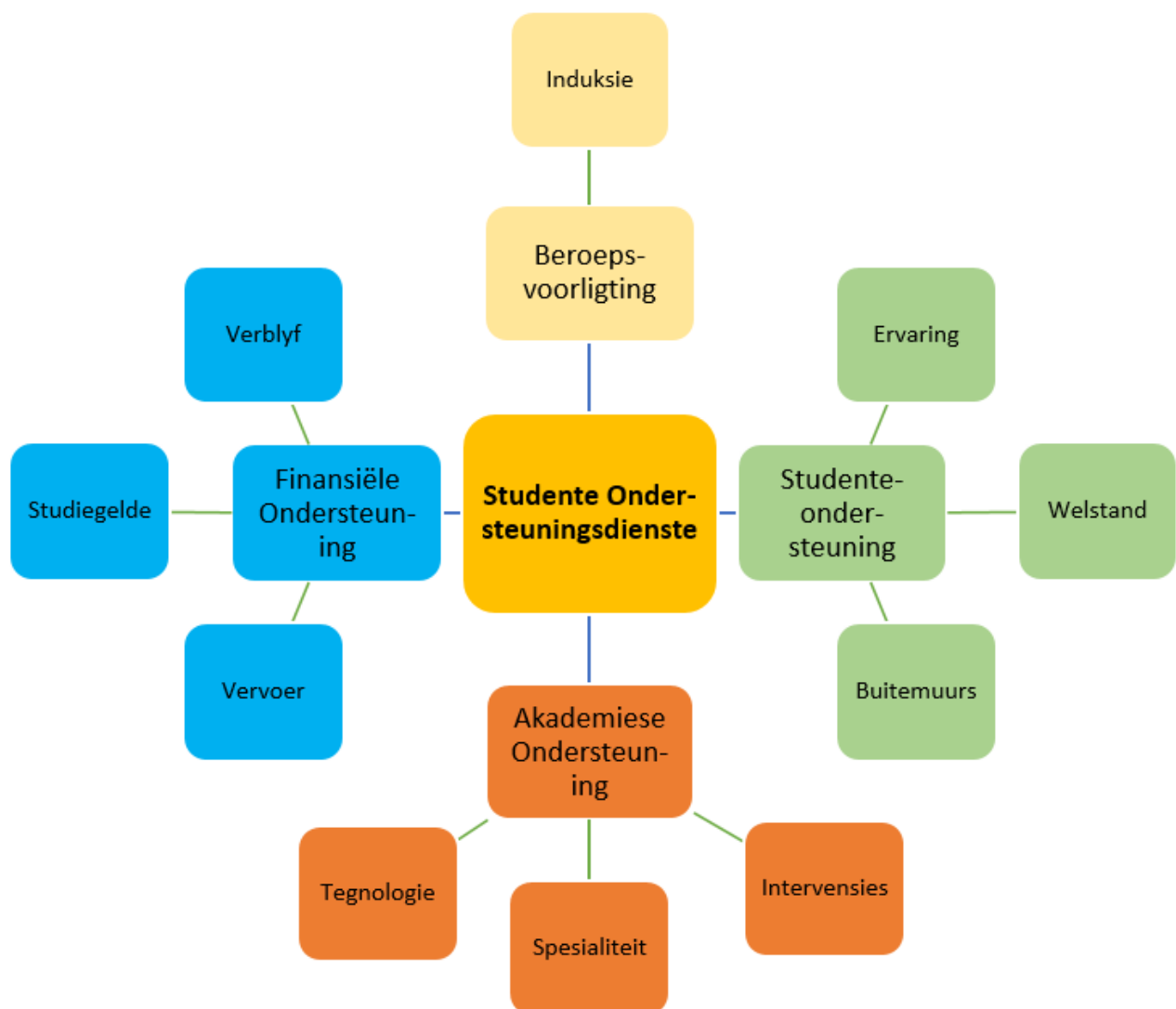
Studente dink in die eerste plek dat bestaande akademiese ondersteuning ekstra klasse is (“Dis ... soos die ekstra klasse vir die wiskunde.” PO9:111). Dit is gewoonlik addisionele klasse wat buite die normale akademiese program aangebied word vir spesifieke vakke, soos wiskunde of wiskundige geletterdheid en net studente wat sukkel, woon die ekstra klasse by (“Dis meer vir die wat onder 50% het.” PO10:123). Sommige studente is onseker of daar wel so ’n ekstra klas is (“but at the moment it is being postponed” PO8:133), terwyl ander eerder verkies om die lektor na klas persoonlik te gaan spreek (“As ons miskien ’n som het wat ons nie verstaan nie, dan gaan ons na die juffrou toe en dan verduidelik sy vir ons.” PO9:127).

’n Ander student dink dat akademiese ondersteuning eenmalige gerigte klasse oor ’n spesifieke onderwerp is (“Juffrou ... het eendag vir ons gesê daar was ’n klas gewees, ek weet nou nie die persoon se naam nie ... en dan het die persoon vir jou studietegniese gegee oor hoe jy moet leer vir die eksamen” PO13:116), terwyl nog ’n student akademiese ondersteuning beskryf as ’n funksie van die Studenteraad (“... SRC, hulle is ook studente en hulle sort die probleme met die lecturers. As ons probleme het, dan gaan ons na hulle toe en hulle gaan na die lecturers toe” PO9:122). Een student was onseker oor wat akademiese ondersteuning is en of hy/sy al ooit van die term gehoor het (PO11:100-105).

Soos reeds bespreek is akademiese ondersteuning een van die vier afdelings van studente-ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges (sien Hoofstuk 2). Akademiese ondersteuning sluit verskeie akademiese intervensies, gebruik van tegnologie en betrek van spesialiteitspersoneel in. Die rede hoekom hierdie opsomming hier geplaas word, is omdat die data wat uit die navorsing gegenerer is daarop dui dat akademiese ondersteuning nie losstaande kan wees van ander funksies van studente-ondersteuning nie. Die verwagtinge wat studente van akademiese ondersteuning het, toon soms

oorvleueling met van die ander afdelings van studente-ondersteuningsdienste. 'n Mens is 'n komplekse wese wat as persoon 'n geheel is wat meer is as die som van sy verskillende fasette. Hierdie fasette kan intellektueel, sosiaal, emosioneel, moreel, polities en biologies wees. Wanneer die student bloot as 'n leerder behandel word wat 'n passiewe ontvanger van kennis is, kan die persoon as geheel nie volkome ontwikkel nie (Best, 2008). J. Robert Hanson, 'n internasionale kenner op die gebied van leer en heelmens-onderwys beskryf die gevaar daarvan om bloot

op leer as 'n fragment te fokus, soos volg: "For much too long we have applied fragmentary theory and techniques to the process of educating students. As a result, we have a fragmented, divided, and partial vision, not only of them but also of ourselves." (p. 20) (Spann & Hanson, 1990).



Figuur 4.3 Afdelings van studente-ondersteuningsdienste by TBOO-kolleges

Hoewel studente onseker is oor wat presies onder akademiese ondersteuning bedoel word, is hulle oortuig dat akademiese ondersteuning sentraal staan tot sukses (RN4) en dat dit nodig is "... om suksesvol te wees eendag ... dit is mos waaroor (akademiese ondersteuning gaan ...)" (FO2:35). Soos wat uit die tema-bespreking hierbo gesien kan word, val alle persepsies, verwagtinge en behoeftes van NSB-studente oor akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege nie streng binne die akademiese ondersteuning-afdeling van TBOO-kolleges nie, maar is daar oorvleueling in ander afdelings van studente ondersteuning (sien Figuur 4.3). In die volgende hoofstuk word die temas geïnterpreteer en aanbevelings gemaak.

4.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die data wat in hierdie studie gegeneer is, ontleed. Die temas wat gegeneer is, sluit ekstra klasse, sosiale leer, motivering, onderrig van lewensvaardighede en toegang tot hulpbronne in. Deelnemende studente verwag uiteenlopende dinge van akademiese ondersteuning en hierdie verwagtinge sluit ekstra klasse, addisionele lesings en konsultsies met die lektor in. In die volgende hoofstuk bespreek ek die bevindings en aanbevelings van hierdie studie.

Hoofstuk 5: Gevolgtrekking en aanbevelings

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie navorsingstudie is om te verken en te beskryf wat NSB-studente se verwagtinge, persepsies en behoeftes van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege is. Volgens beleid en dokumentasie van die Departement van Onderwys (2008; 2009) en Departement van Hoër Onderwys (2014), moet TBOO-kolleges akademiese ondersteuning aan studente bied, maar daar is net vae riglyne beskikbaar en kolleges se pogings om akademiese ondersteuning aan te bied, word nie goed deur studente ondersteun nie. Indien kolleges kan verstaan wat studente van akademiese ondersteuning verwag, kan hierdie funksie van kolleges aangepas word om aan die behoeftes van studente te voorsien. Hierdie studie beantwoord die vraag: Wat is die persepsies, verwagtinge en behoeftes van NSB-studente van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege? Die volgende drie subvrae word ook beantwoord:

1. Wat word onder akademiese ondersteuning in TBOO-kolleges in Suid-Afrika verstaan?
2. Watter rol verwag studente moet akademiese ondersteuning in suksesvolle akademiese vordering speel?
3. Hoekom maak studente gebruik van akademiese ondersteuning, al dan nie?

5.2 Bevindings van die studie

Die bevindinge van hierdie studie is in Hoofstuk 4 bespreek. Ek gaan vervolgens in hierdie afdeling die bevindinge ontleed om die navorsingsvrae te beantwoord.

5.2.1 Wat word onder akademiese ondersteuning in TBOO-kolleges in Suid-Afrika verstaan?

In Hoofstuk 2 word die vereistes en riglyne van die DHOO vir akademiese ondersteuning by TBOO-kolleges bespreek en hoewel die bestaande beleid as vertrekpunt gesien word, is dit nie duidelik hoe die DHOO verwag kolleges moet dit implementeer nie. Daar word wel van kolleges verwag om verantwoordelikheid vir akademiese ondersteuning te neem waar “elke kollege hulle bes probeer onder moeilike omstandighede” (Danita Welgemoed, Persoonlike Kommunikasie, 27 Januarie 2015), en hierdie navorsingstudie bevestig dat

studente 'n definitiewe behoefte het aan akademiese ondersteuning wat aan spesifieke verwagtings moet voldoen.

Studente is nie seker wat akademiese ondersteuning is nie en die meeste van die deelnemers beskou akademiese ondersteuning as sinoniem met ekstra klasse. Studente plaas funksies (soos loopbaanvoorgligting en studievervaardighede) wat onder algemene studente-ondersteuning val, onder akademiese ondersteuning. Hierdie studie bevestig dus dat studente komplekse wesen is wat uit verskillende fasette bestaan en dat ontwikkeling en leer nie net op een fragment van menswees kan fokus nie (Spann & Hanson, 1990). Die vyf temas wat in hierdie studie na vore gekom het, is: sosiale aspek van leer; ekstra klasse; lewensvaardighede; motivering; en toegang tot hulpbronne.

5.2.2 Watter rol verwag studente moet akademiese ondersteuning in suksesvolle akademiese vordering speel?

Akademiese ondersteuning, volgens die deelnemende studente, staan sentraal in akademiese sukses. Dit is nodig sodat studente die selfvertroue kan hê om akademies hulle beste te lewer. Akademiese ondersteuning het 'n belangrike funksie vir studente wat nie al hulle vakke slaag nie, maar ook vir diegene wat beter wil presteer.

Studente voel dat akademiese ondersteuning 'n drieledige rol moet speel in suksesvolle akademiese vordering. Die drieledige rol word hieronder opgesom in Tabel 5.1.

Tabel 5.1 Drieledige rol van akademiese ondersteuning

Slaag van vakke	Beter prestasie in vakke	Motivering
Studente wat sekere vakke nie slaag nie het gerigte akademiese hulp in daardie vakke nodig.	Studente wat vakke slaag, wil akademies beter presteer en het akademiese hulp nodig om optimaal te presteer.	Ongeag die prestasievlak van studente se akademiese vordering, het hulle akademiese ondersteuning nodig om 'n motiverende rol te speel. Die doel van hierdie motivering is om hulle aan te moedig om te studeer en hulle studies suksesvol te voltooi.

Alle studente het akademiese ondersteuning nodig om hulle te motiveer om hulle studies te voltooi. Hierdie ondersteuning bou hulle selfvertroue en motiveer hulle om op die korttermyn hulle take of opdragte te voltooi, en op die langtermyn hulle kwalifikasie te voltooi. Studente wat sekere vakke nie slaag nie, verwag dat akademiese ondersteuning die leemtes in hulle akademiese vordering sal aanspreek sodat hulle al hulle vakke kan slaag. Studente wat wel hulle vakke slaag, verwag dat akademiese ondersteuning 'n rol sal speel om beter te presteer in hierdie vakke.

5.2.3 Hoekom maak studente gebruik van akademiese ondersteuning, al dan nie?

Studente maak nie van akademiese ondersteuning gebruik nie, omdat dit nie relevant vir hulle is nie. Gedwonge of vrywillige ekstra klasse waar 'n lektor 'n lesing gee vir alle studente oor dieselfde onderwerp, dra nie by tot studente se akademiese vordering nie. Die administratiewe reëlings, soos vervoer, kos en huishoudelike verpligtinge, maak dit verder moeilik vir studente om van akademiese ondersteuning gebruik te maak. Studente wil 'n keuse hê oor die formaat van akademiese ondersteuning en verwag dat dit buigbaar moet wees om individuele behoeftes aan te spreek.

5.2.4 Wat is die persepsies, verwagtinge en behoeftes van NSB-studente van akademiese ondersteuning aan 'n TBOO-kollege?

Studente beskryf die ideale akademiese ondersteuning soos volg:

- **Sosiale aspek van leer.** Studente wil sosiaal leer, deel van 'n groep wees en 'n groepsidentiteit bou. Studente wil hierdie groepsidentiteit in die klaskamer beleef, maar ook buite die klaskamer. In die klaskamer wil studente die keuse hê om individueel of in 'n groep te leer. Studente beskou groepswerk as 'n geleentheid om akademies van mekaar te leer, maar ook meer van mekaar se kultuur en taal te leer.
- **Ekstra klasse.** Relevante ekstra klasse wat spesifieke metodes gebruik om studente by die leerproses te betrek, is integraal tot akademiese ondersteuning. Indien die ekstra klasse nie voldoen aan die verwagtinge van studente nie, sal hulle dit nie bywoon nie. Studente verwag van ekstra klasse om te fokus op akademiese inhoud, tot beter begrip te lei en aan spesifieke onderrigmetodes te voldoen. Studente wil in beheer wees van hulle eie leer deur keuses uit te oefen en vrae te vra.

- **Taalvaardighede.** Akademiese ondersteuning moet taalvaardighede by studente ontwikkel. Sommige studente het behoefte aan geleenthede waar taalvaardigheid formeel ontwikkel word, terwyl ander studente verwag dat taalvaardighede toevallig ontwikkel tydens beroepsgerigte opleiding.
- **Studievaardighede.** Die NSB-program by 'n TBOO-kollege wil studente onderrig wat 'n graad 9-skoolsertifikaat voltooi het. Baie van die studente het aan die einde van hulle graad 9-jaar nog nie die nodige studievaardighede ontwikkel nie en het die behoefte dat akademiese ondersteuning hierdie vaardighede moet ontwikkel.
- **Loopbaanvoorligting.** Studente verwag dat lektore ingelig moet wees oor loopbaanmoontlikhede en gereeld die vakinhoud in verband moet bring met die werksplek. Studente sien nie loopbaanvoorligting as 'n aparte funksie van studente ondersteuning nie, maar verwag dat dit as deel van akademiese ondersteuning op 'n meer gereelde basis deur lektore tydens klasonderrig moet geskied.
- **Motivering.** Studente beskou die belangrikste rol van akademiese ondersteuning as motivering waar lektore studente ondersteun en individuele aandag aan elkeen gee. Studente wat as hoërskoolleerders na TBOO-kolleges kom, besef dat die akademiese eise anders is as op skool. Studente het egter ondersteuning nodig om die oorgang te maak sodat hulle suksesvolle studente kan wees. Lektore het 'n pastorale rol om te vervul om studente te motiveer in hulle studies en ander lewensfasette. Studente verwag van lektore om as mentors op te tree en deur ondersteuning studente by te staan in hulle akademiese vordering en ontwikkeling van selfvertroue. 'n Tekort aan motivering en 'n lae selfbeeld is van die oorsake wat bydraende faktore is vir studente wat studies staak (Papier, 2012).
- **Studiesentrum.** Studente het die behoefte om op kampus toegang te hê tot 'n studiesentrum waar hulle kan studeer. Hierdie studiesentrum moet beskikbaar wees tydens die akademiese dag, sodat hulle in oop periodes daar kan werk, maar dit moet ook na-ure beskikbaar wees vir studente wat nie tuis die fasiliteite het om daar te studeer nie. Hierdie studente wat na-ure die fasiliteite gebruik, het soms 'n behoefte aan kospakkies en vervoer wat buite die normale vervoervoorsiening val.
- **Biblioteek.** Studente verwag dat akademiese ondersteuning aan hulle toegang tot 'n toegeruste biblioteek moet bied. Die biblioteek moet fisiese akademiese materiaal bevat, soos handboeke, addisionele boeke en inligting vir take, maar ook aanlyn-fasiliteite waar inligting en vraestelle gekry kan word. Fasiliteite soos studiesentrums en biblioteke word voorgeskryf in die beleid van die DHOO (Department of Education, 2009).

- **Hulpbronne.** Studente het die verwagting dat akademiese ondersteuning hulpbronne beskikbaar stel sodat hulle akademies suksesvol kan wees. Hierdie hulpbronne sluit rekenaars vir die voltooiing van take en Internettoegang in. Studente het die behoefte om aanlynfasiliteite deur Wi-Fi-toegang op hulle selfone te bereik en verwag dat akademiese ondersteuning op kampus sulke toegang moet bied. Die voordeel van gebruik van tegnologie in akademiese ondersteuning, is dat studente dit teen hulle eie pas en in hulle eie tyd kan doen (Marsden & Piggot-Irvine, 2012).
- **Tutors.** Studente verwag dat tutors voltyds beskikbaar sal wees in 'n studiesentrum om akademiese ondersteuning aan studente te bied. Studente wil die vrymoedigheid neem om, terwyl hulle in die studiesentrum studeer, individuele onduidelikhede met die tutor uit te klaar.

5.3 Aanbevelings vir TBOO-kolleges

Volgens beleid (Department of Education, 2009; Department of Education, 2008; Department of Higher Education, 2014) moet TBOO-kolleges akademiese ondersteuning verleen as een van die funksies van studente-ondersteuning, maar daar is 'n tekort aan duidelike riglyne, vereistes en standaarde waaraan akademiese ondersteuning moet voldoen (Mokwena, 2012). Volgens Bougley (2010) woon studente akademiese ondersteuningsgeleenthede, soos ekstra klasse, swak by en hierdie studie bevestig dat studente voel dat bestaande ekstra klasse nie voldoen aan hulle verwagtinge nie.

Vygotsky (in Donald et al., 2010) beskryf die belangrikheid van sosiale interaksie in die ontwikkeling en leer van individue, deur te verwys na proksimale prosesse of verskillende sisteme wat direk betrokke is by die konstruksie van betekenis. Hierdie navorsingstudie wys dat dit NSB-studente se behoefte is om binne sosiale kontekste te leer en dat die portuurgroep 'n belangrike rol het om te speel in die vorming of konstruering van kognitiewe inhoud. Studente voel dat motivering en ondersteuning binne 'n proksimale proses moet plaasvind deurdat lektore deur interaksie met studente die vorming van hierdie konstruksie medieer. Vygotsky (Kugelmass, 2006) beklemtoon die sleutelrol wat taal en kommunikasie tydens sosiale interaksie speel en NSB-studente het die buitespraak ("outer speech") van lektore nodig om gemotiveer te word in terme van loopbaanverwagtinge en akademiese vordering sodat hulle dit kan internaliseer ("inner speech") om doelgerig akademies te vorder.

Beleid van die DHOO dwing TBOO-kolleges om onderrig in Engels te doen (Department of Higher Education, 2014), hoewel baie studente se moedertaal nie Engels is nie. Kolleges sal maniere moet vind om ten spyte van die onderrigtaal steeds studente te ondersteun deur onderrig om sin te maak van wat hulle leer.

Die beleid en filosofie in onderwys en opleiding is gebaseer op demokratiese beginsels van gelykheid van alle mense. Hierdie beleid vereis van TBOO-kolleges om aan alle studente gelyke toegang tot onderwys en opleiding te bied en om die leeromgewing aan te pas sodat deelname en sukses vir alle studente, met elkeen se diverse behoeftes, moontlik is (Swart & Greyling, 2011). Om toeganklikheid, deelname en sukses vir almal te verseker, moet TBOO-kolleges ondersteuningsdienste wat aan die behoeftes van alle studente voldoen, voorsien.

Akademiese ondersteuning is nie 'n funksie wat eers aan die einde van die akademiese proses as laaste uitweg gesien moet word om probleme reg te stel nie, maar is deel van die daaglikse leerproses (Department of Education, 2009). Alle lektore moet opgelei wees in akademiese ondersteuning en moet die waarde daarvan begryp.

5.4 Beperkinge van hierdie studie

Hierdie studie vind binne die konteks van 'n spesifieke kampus van 'n enkele plattelandse TBOO-kollege plaas en hoewel mens kan veralgemeen op grond van 'n spesifieke gevallestudie (Flyvbjerg, 2006), poog hierdie studie nie om bevindinge te veralgemeen nie, maar wil eerder in diepte begrip van die persepsies en verwagtinge van studente binne hierdie spesifieke konteks beskryf. Binne die beperking van 'n mini-tesis, is 'n groter studie in terme van tyd en hulpbronne nie moontlik nie.

Die fokusgroepaktiwiteite en -besprekings wat tydens die data-genereringsfase gedoen is, het ryk en diep data gelewer. Dit kon meer effektief gewees het om addisionele hulp te kry sodat die groepsaktiwiteite en gesprekke tydens die maak van die webblaai, elektronies opgeneem kon word vir verdere analise.

5.5 Sterkpunte van hierdie studie

As gevolg van die agtergrond van NSB-studente en die siening wat hulle van hulself het deur na hulself as “tienaers” of “kinders” te verwys, het hulle nog nie konstruktief voorheen nagedink oor akademiese ondersteuning nie. Die fokusgroepaktiwiteit het aan studente die geleentheid gegee om hulle gedagtes oor akademiese ondersteuning op kaartjies neer te skryf en daarna in groepsverband hulle persepsies te verwoord. Studente was positief oor die aktiwiteit en dit was opmerklik dat hulle dit geniet het. Ek was aanvanklik bang dat studente teësinig gaan deelneem aan die ideeberaad, maar hulle het dadelik idees begin neerskryf. Die fokusgroepaktiwiteit het ’n waardevolle bedrae tot die studie gemaak.

Sommige van die studente wat aan hierdie studie deelgeneem het, was tydens onderhoude senuagtig en skaam om hulle menings te lug. Die fokusgroepbesprekings was effektief deur studente in ’n nie-bedreigende omgewing die geleentheid te gee om hulle menings uit te spreek. Hierdie gedrag van die studente stem ooreen met van die bevindinge van hierdie studie naamlik dat die sosiale aspek van leer en die groepsgevoel vir NSB-studente van kardinale belang is.

Die individuele onderhoude is ’n week later gehou en dit het my geleentheid gegee om data uit die fokusgroepaktiwiteite en -besprekings goed te leer ken. Ek kon toe die individuele onderhoude gebruik om onduidelikhede uit te klaar wat ek opgemerk het in die ontleding van die eerste data. Die speling tussen die fokusgroepbesprekings en individuele onderhoude het aan deelnemende studente die geleentheid gegee om hulle verwagtinge van akademiese ondersteuning rustig te oordink, sodat hulle tydens die individuele onderhoude waardevolle insigte met my kon deel.

5.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Verdere studies kan die verwagtinge van studente van ander kampusse ondersoek. Gegewe die spesifieke omstandighede van studente by ’n plattelandse kollege wat vervoer en ander reëlins betref, kan dit insiggewend wees om ’n vergelyk te tref tussen die verwagtings van plattelandse en stedelike NSB-studente. ’n Opvolgstudie wat die verwagtinge van studente in ander programme, soos Rapport 911 by TBOO-kolleges

verken, kan 'n verdere bydrae lewer tot insigte in die persepsies en verwagtinge van studente oor akademiese ondersteuning.

'n Studie oor onderrig en leer by TBOO-kolleges kan die klaskamerpraktyk ondersoek ten einde te verstaan watter rol akademiese ondersteuning in daaglikse onderrig kan speel. So 'n studie kan die vaardighede van lektore ondersoek om te bepaal of hulle akademiese ondersteuning tydens gewone klaskameronderrig kan bied en inklusiewe onderrigmetodes gebruik.

Hierdie studie het net die verwagtinge van studente verken. Daar is verskeie rolspelers betrokke wat nie net lektore insluit nie, maar ook bestuur van die kollege, beleid van die DHOO, verwagtinge van die werksplek en die ouers van studente. Verdere studies kan die rol van hierdie partye in suksesvolle akademiese ondersteuning verken.

Verdere studies in elkeen van die temas, kan insigte verleen aan hoe TBOO-kolleges studente-ondersteuning kan bied aan NSB-studente. 'n Studie in die rol van loopbaanvoorligting of 'n ondersoek na die studievaardighede van studente kan waardevolle insigte aan kolleges verskaf.

5.7 Finale gevolgtrekking

Na die bestudering van die voorlegging van die DHOO op 12 Augustus 2015 wat leemtes en uitdagings in TBOO-kolleges en die NSB-program uitlig, is dit duidelik dat daar heelwat sistemiese en kapasiteitsprobleme is wat aangespreek moet word om die doel en visie van die NSB-program te bereik. Die vraag wat ek as navorser vra is: Hoeveel van die deelnemende studente se leerbehoefte sal aangespreek word deur goeie onderrig? Volgens die temas wat in my navorsing gegenerer is, wil studente sosiaal leer, gemotiveer en ondersteun word deur lektore, ekstra klasse bywoon, denk- en probleemoplossings-vaardighede aanleer en toegang tot hulpbronne hê. Wanneer daar na die subtemas van hierdie aspekte gekyk word, kan die meeste van hierdie behoeftes reeds in die klaskamer aangespreek word, deur groepwerk, goeie onderrigmetodes en individuele aandag. Dit is duidelik dat akademiese ondersteuning reeds in die klaskamer moet begin ten einde die studente se behoeftes aan te spreek.

Hierdie studie beskryf die persepsies, verwagtinge en behoeftes van NSB-studente ten opsigte van akademiese ondersteuning by 'n TBOO-kollege. Indien akademiese ondersteuning aan die sosiale leerbehoefte van studente voldoen en die rol van die lektor dié van motiveerder en ondersteuner is waar studente toegang het tot hulpbronne wat aan hulle verwagtinge van akademiese ondersteuning voldoen, sal studente akademiese ondersteuning bywoon en “suksesvol wees eendag, want dit is mos waaroor dit gaan” (FO2:35).

Verwysingslys

- Basson, R. (2007). *A comparison of policies and practices in assessment in a Further Education institution*. (Meesterstesis). University of Stellenbosch: Stellenbosch.
- Best, J. (2008). Education, support and the development of the whole person. *British Journal of Guidance and Counselling* 36(4) 343-351.
- Bethune-Cookman University. (2014). *Academic Support*. Onttrek van Bethune-Cookman University: <http://www.cookman.edu>
- Bialobrzeska, M., & Allais, S. M. (2005). *Being a vocational educator. A guide for lecturers in FET colleges*. Braamfontein: South African Institute for Distance Education.
- Bothma, N. (2012). Selection and placement. *Partners in academic support*. Johannesburg: Department of Higher Education.
- Boughey, C. (2010). *Academic development for improved efficiency in the higher education and training system in South Africa*. Johannesburg: Development Bank of South Africa.
- Bound, H. (2011). Vocational educational and training teacher professional development: Tensions and context. *Studies in Continuing Education* 33(2), 108-119.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (ed.), *Making human beings human. Bioecological perspective on human development* (pp 3-15). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. 2nd Edition*. London: SAGE Publications.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research* (pp 139-162). California: SAGE Publications.
- College of Cape Town. (2014). *Academic development*. Onttrek van College of Cape Town: <http://www.cct.edu.za>
- CollegeSA. (2014). *What is further education and training*. Onttrek van CollegeSA. Supporting Learning: www.collegesa.co.za

- Collins, C. (2012). We become ourselves through others: Lev Vygotsky. In C. Collins (ed.), *Big ideas simply explained: The psychology book*. New York: Dorling Kindersley Publishing Inc. Onttrek van http://search.credoreference.com.ez.sun.ac.za/content/entry/dkpsybook/we_become_ourselves_through_others_lev_vygotsky_1896_1934/0
- Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement - Helping students engage with schooling through policy and practice*. London: Wiley-Blackwell.
- Cosser, M., Kraak, A., & Winnaar, L. (2010). *Further education and training (FET) colleges at a glance in 2010*. Pretoria: HSRC.
- Cullen, K. (2011). *Child psychology. A practical guide*. London: Icon Books.
- Davies, E. (2015). Meaning and mess in collaborative participatory research. *Literacy* 49(1), 28-36.
- De Valenzuela, J. S. (2006). Sociocultural views of learning. In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp299-315). London: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research. 3rd Edition* (pp1-32). California: SAGE Publications.
- Department of Education. (1998). *A programme for the transformation of further education and training*. Pretoria: Government Gazette.
- Department of Education. (2001). *Education White Paper 6: Special needs education*. Pretoria: ELSEN Directorate, Department of Education.
- Department of Education. (2005). *Guidelines for inclusive learning programmes*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. (2008). *National plan for further education and training colleges in South Africa*. Pretoria: Government Gazette.
- Department of Education. (2009). *Student support services framework for further education and training colleges*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. (2011). *Government notice. Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications. Norms and standards for education*. Pretoria: Government Gazette.

- Department of Higher Education. (2014). *Draft social inclusion policy framework for public post-school education and training institutions*. Pretoria: Government Gazette.
- Department of Higher Education and Training. (2012). *Revised strategic plan 2010/2011 - 2014/2015*. Pretoria: Department of Higher Education.
- Department of Higher Education and Training. (2014). *White Paper for post-school education and training*. Pretoria: Government Gazette.
- Department of Higher Education and Training. (2015). *Statistics on post-school education and training in South Africa 2013*. Pretoria: Department of Higher Education and Training.
- Department of Higher Education and Training. (2015). *National Certificate Vocational (NCV) & National Accredited Technical Diploma implementation: Department of Higher Education & Training briefing*. Onttrek van: <http://pmg.org.za/files/150812nated.ppt>
- Directorate Inclusive Education. (2010). *Guidelines for inclusive teaching and learning. Education White Paper 6. Special needs education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Basic Education.
- Donald, D., Lazarus, S., Lolwana, P., & Moolla, N. (2014). *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Application in Southern Africa. 5th Edition*. Cape Town: Oxford University Press.
- Down Syndrome South Africa. (2015). *Down Syndrome South Africa*. Onttrek van Facebook: <https://www.facebook.com/pages/Down-Syndrome-South-Africa>
- Dreyer, L. M. (2009). Learning support reconceptualised: A challenge to the traditional role of mainstream teachers. *Southern African Comparative and History of Education Society Conference*. Stellenbosch: SACHES.
- Du Plessis, P. (2013). Legislation and Policies: Progress towards the right to inclusive education 1(76). Onttrek van <http://www.saflii.org/za/journals/DEJURE/2013/6.pdf>
- Dzvpatsva, G., Mitrovic, Z., & Dietrich, A. (2014). Use of social media platforms for improving academic performance at further education and training colleges. *South African Journal of Information Management* , 7 (1) Art 604.
- Elen, J., & Clark, R. E. (2006). *Handling complexity in learning environments: Theory and research*. Bingley: Elsevier Science and Technology.

- Eisenhardt, K.M. (2002). Building theories from case study research. In M.A. Huberman & Miles, M.B. (eds.) *The Qualitative Researcher's Companion*. (pp 4-36). SAGE Publications: California.
- Erikson's Stages of Development*. (2015). Onttrek van Learning Theories: <http://learning-theories.com/eriksons-stages-of-development.html>
- Field, S., Musset, P., & Alvarez-Galvan, J.L. (2014). *OECD reviews of vocational education and training. A skills beyond school review of South Africa*. Onttrek van <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/a-skills-beyond-school-review-of-south-africa.pdf>.
- Flick, U. (2007). How to address research quality. In U. Flick (ed.), *Managing Quality in Qualitative Research* (pp1-11). London: SAGE Publications.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- FreePik. (2015). [Grafiese illustrasies]. *FreePik*. Onttrek van <http://www.freepik.com>
- Fryer, L. (2014). *Student support officers' perceptions of student support provision in technical and vocational education and training (TVET) colleges*. (Meesterstesis). Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Further Education and Training Colleges Act 16*. (2006). Pretoria: Government Gazette.
- Gert Sibande FET College. (2014). *Academic support*. Onttrek van Gert Sibande FET College: <http://www.gscollege.co.za>
- Getzel, E. E. (2005). *Going to college - Expanding opportunities for people with disabilities*. Maryland: Paul H Brookes Publishing Company.
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giliomee, H., & Mbenga, B. (2007). *Nuwe geskiedenis van Suid-Afrika*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and opportunities for improving community college student success. *Review of Educational Research* 80(3), 437-469.
- Green, G., Coke, K. L., & Bullard, M. (2014). The new nontraditional student in higher education. Best practices to sustain the millennial generation. In K. P. King, & C. J.

Boden (eds.), *Developing and sustaining adult learners* (pp83-99). Charlotte: Information Age Publishing.

Groccia, J. E. (2012). A model for understanding university teaching and learning. In J. E. Groccia, M. A. Alsudairi, & W. Buskist (eds.), *Handbook of college and university teaching: A global perspective* (pp2-15). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Holmberg, T. (2015). [Selfoontoep] Transcribe Player. Onttrek van <http://www.transcribeplayer.com>

Jacklin, A., & Le Riche, P. (2009). Reconceptualising student support: from "support" to "supportive". *Studies in Higher Education* 34(7), 735-749.

Kim, J. & Lee, W. (2011). Assistance and possibilities: Analysis of learning-related factors affecting the online satisfaction of underprivileged students. *Computers & Education* (57). 2395-2405.

Koli, S. (2012). Student support services at College of Cape Town. *Partners in Academic Support*. Conference Proceedings. Johannesburg: Department of Higher Education.

Kubeka, W.M. (2012). Integration of academic skills in teaching and learning. *Partners in Academic Support*. Conference Proceedings. Johannesburg: Department of Higher Education.

Kugelmass, J. W. (2006). *Constructivist views of learning: Implications for inclusive education*. London: SAGE Publications.

Kunene, S. (2015). *Apprenticeships revisited*. Onttrek van HR Future: <http://www.hrfuture.net/education-and-training>

LearnScapes. (2015). Learning made simple. *How to succeed at academic support at FET*. Onttrek van http://www.learnscapes.co.za/docs/LearnScapes_TUTOR_Brochure.pdf

Leeuwen, T. (2011). Multimodality and multimodal research. In E. Margolis & L. Pauwels (eds.), *The SAGE handbook visual research methods* (pp549-570). London: SAGE Publications.

Leonard, M. (2003). Interviews. In R. L. Miller, & J. D. Brewer (eds.), *The A-Z of Social Research* (pp167-172). London: SAGE Publications.

- Lincoln, Y.S., Lyhnam, S., Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th Edition.* (pp97-126). California: SAGE Publications.
- Maharaswa, M. (2013). *Rebranding the further education and training sector through leadership and organisational development.* Pretoria: Department of Higher Education.
- Marc, A. (2010). *Delivering services in multicultural societies.* Washington: The World Bank.
- Marsden, N., & Piggot-Irvine, E. (2012). Using blogging and laptop computers to improve skills on a vocational training course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 30-47.
- Masemola, T. (2012). Student support services at Gert Sibande FET college. *Partners in Academic Support.* Conference Proceedings. Johannesburg: Department of Higher Education.
- McGrath, S. (2008). *Shifting understandings of skills in South Africa.* Onttrek van <http://www.hsrcpress.co.za>
- McLeod, S. (2011). *Bandura - Social learning theory.* Simply psychology. Onttrek van <http://www.simplypsychology.org/bandura.html>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education. Evidence-based inquiry. 7th Edition.* New Jersey: Pearson Education Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Merves, L., Rodgers, C., Silver, E.J., Sclafane, J.H., & Bauman, L. (2015). Engaging and sustaining adolescents in community-based participatory research: Structuring a youth-friendly community-based participatory research environment. *Family & Community Health*, 38(1), 22-32.

- Mokwena, L. (2012). Academic support programmes in FET colleges. *Partners in Academic Support*. Conference Proceedings. Johannesburg: Department of Higher Education.
- Ngema, B. (2012). Student support at Elangeni TVET college. *Partners in Academic Support*. Conference Proceedings. Johannesburg: Department of Higher Education.
- Northlink College. (2014). *Student support*. Onttrek van Northlink College:
<http://www.northlink.co.za>
- Orbit College. (2014). *Student support*. Onttrek van Orbit TVET College:
<http://www.orbitcollege.co.za>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Reviews of National Policies for Education. South Africa*. Onttrek van <http://www.education.gov.za>
- Pandor, N. (2006). *FET colleges FAQ*. Pretoria: Department of Education.
- Papier, J. (2009). 'Getting the right learners into the right programmes': *An investigation into factors that contributed to the poor performance of FET college learners in NCV 2 and NCV 3 programmes in 2007 and 2008 - Reasons and recommendations*. Bellville: University of Western Cape, FET Institute.
- Papier, J. (2012). Making public colleges effective. *Mail and Guardian*. Onttrek van <http://mg.co.za/article/2012-12-10-making-public-colleges-effective>
- Payne, G. & Payne, J. (2004). Key concepts in social research. In G. Payne & J. Payne (eds.) *Coding qualitative data* (p36-42). London: SAGE Publications.
- Persaud, N. (2010). Pilot study. In N. Salkind (ed.), *Encyclopedia of research design* (pp1033-1034). California: SAGE Publications.
- Proudlock, P. (2014). *South Africa's progress in realising children's rights: A law review*. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town & Save the Children South Africa.
- Provalis Research. (2011). *QDA Miner 4. User's Guide*. Montreal: Provalis Research.
- Provalis Research. (2013). QDA Miner Lite v1.2.2 [Software]. Montreal, Canada. Onttrek van <http://provalisresearch.com>
- Pule, D. (2012, July 3). Speech delivered at the *African Networking Academy Safari*. Cape Town: Cape Peninsula University of Technology. Onttrek van

<http://www.dtps.gov.za/mediaroom/former-ministers-and-deputy-ministers-speeches/74-at-the-african-networking-academy-safari-cape-peninsula-university-of-technology-03-july-2012.html>

- Round, D., Brownless, C., & Rout, A. (2012). The landscape of vocational progression in higher education: Understanding the retention and progression of vocational learners through a regional perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(1), 5-19.
- Rouse, L. (2013). A change of view: Using visual methods to explore experience in qualitative research. Onttrek van <http://blog.efpsa.org>
- Schooler, J. W., & Fiore, S. M. (1997). Consciousness and the limits of language: You can't always say what you think or think what you say. In J. D. Cohen, & J. V. Schooler (eds.), *Scientific Approaches to Consciousness* (p241). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2004). Quality and credibility. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice* (pp378-379). London: SAGE Publications.
- Sekhukhune TVET College. (2014). *Support services*. Onttrek van Sekhukhune FET College: www.sekfetcol.org
- Self-regulated learning. (2009). In E. Anderman, & L. Anderman (eds.), *Psychology of Classroom Learning 2*, 806-809. Detroit: Macmillan Reference USA.
- Shaw, S. F. (2007). Postsecondary education. In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp391-403). London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE Publications.
- Smit, C. (2013). *Prediction of academic success of first year National Certificate Vocational (Level 2) students at FET colleges*. (Meesterstesis). Potchefstroom: North West University.
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, & J. Lewis (eds.), *Qualitative Research* (pp2-18). London: SAGE Publications.

- Spann, M., & Hanson, J. R. (1990). Whole-person Education: An interview with J R Hanson. *Journal of Developmental Education* 14(2), 20-22.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3rd Edition* 443-466. California: SAGE Publications.
- Stiles, W. M. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review* 13, 593-618.
- Swanepoel, E. (2015,). Gedruip? Ons sit jou sommer deur! *Die Beeld*. 17 Mei.
- Swart, E. & Greyling, E. (2011). Participation in higher education: Experiences of students with disabilities. *Acta Academia*. 43(4), 81-110.
- Swart, E., & Pettipher, R. (in druk). A framework for understanding inclusion. In E. Landsberg, D. Krüger, & E. Swart (eds.), *Addressing barriers to learning. A South African perspective. 5th edition*, (p3-23). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- The South African Qualifications Authority. (2012). Level descriptors for the South African National Qualifications Framework. Waterkloof: Directorate: Registration and Recognition, SAQA.
- Tracy, S.J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Umalusi. (2015). *Certification and Verification*. Onttrek van Umalusi: <http://www.umalusi.org/services.php>
- Willis, J. W. (2007). Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches. In *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. (pp95-147). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Yang, Y.F. (2011). Developing a reciprocal teaching and learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education*, 55(3), 1193-1201.

Bylae A: Fokusgroep-gids

Fokusgroep-gids

Organisasie:

Deel klas in klein groepe van 4 – 6 per groep. Deel vir elke groep 'n A1-plakkaat en klompie tydskrifte uit. Maak seker almal het skêre, gom, koki-penne en addisionele papier.

Inleiding:

Kry groepe gereed vir aktiwiteit, deur die volgende take:

1. Gesels in klasverband oor die Internet en webwerwe. Gesels oor die doel van 'n webwerf, algemene uitleg en watter inligting die besoeker daar kan kry.
2. Maak seker studente weet hoe om in groepe te werk (sluit aan by een van die onderwerpe wat hulle in Lewensvaardighede doen – doen vinnige ideëberaad oor groepsamestelling, -rolle en verantwoordelikhede van groepslede).

Ontwerp van webblad:

1. Verduidelik in klasverband dat elke groep die nuwe “advieskomitee” vir akademiese ondersteuning by die kollege is. Die advieskomitee moet nuwe, verbeterde akademiese ondersteuning beplan.
2. Verduidelik die opdrag: Elke groep gaan 'n webblad vir die kollege se nuwe akademiese ondersteuning ontwerp.
3. Die doel van die webblad is om nuwe studente in te lig waaroor akademiese ondersteuning gaan.
4. Gee vir elke student 'n pakkie skoon kaartjies. Studente kry individueel 10 minute vir ideëberaad om neer te skryf wat hulle in akademiese ondersteuning wil insluit. (Verduidelik vooraf dat dit bloot idees is, nie nodig om uit te brei of te verduidelik nie en dat alle idees aanvaarbaar is.)
5. Studente groepeer kaartjies met idees in groepsverband. Idees word bespreek en duplisering word uitgeskakel.
6. Studente plaas in groepsverband hulle idees in volgorde van belangrikheid.
7. Die groepe kry 45 minute om hulle webblad te ontwerp.

Terugvoer (Fokusgroepbespreking):

1. Elke groep gee terugvoer oor hulle webblad.
2. Navorsers vra volgende vrae aan groepe:
 - Wat dink julle is akademiese ondersteuning?
 - Hoekom dink julle is akademiese ondersteuning nodig of onnodig?
 - Hoekom gaan jy/ gaan jy nie akademiese ondersteuning toe?

Bylae B: Biografiese vraelys

Biografiese Vraelys

(Studente voltooi voor onderhoud)

Voltooi asseblief die volgende. Indien jy nie 'n vraag wil beantwoord nie, mag jy dit uitlos.

1. Geslag: Manlik Vroulik
2. Laaste skool bygewoon: _____ Dorp: _____
3. Hoogste skoolgraad geslaag: _____ Taal van onderrig: _____
4. Kursus nou voor ingeskryf: _____ Jaargroep: _____
5. Laaste punt vir Engels: _____ Laaste punt vir Wiskunde: _____
6. Tipe vervoer na kampus: _____
7. Huistaal: _____ Ander tale magtig: _____
8. Getroud: Ja Nee
9. Het jy kinders? Ja Nee Ouderdomme van kinders: _____

Bylae C: Onderhoudsgids

Onderhoudsgids

A. Persoonlike en Demografiese inligting:

Agtergrond:

1. Vertel my van jouself. (*Ondersoek verder*: omstandighede by die huis, werkloosheid)
2. Oor 5 jaar van nou: wat is jou beplanning en jou drome? (*Ondersoek verder*: ideale werk)
3. Hoekom het jy hierdie kollege gekies?

B. Houding

Houding teenoor studies:

1. Vertel my hoe jy studeer. (*Ondersoek verder*: tyd spandeer aan studies, omstandighede waar studeer, kennis van studiemetodes)
2. Wat het jy nodig om in al jou vakke volgens jou beste te presteer?

Hulpverlening in klasverband:

3. Hoe help die dosent jou in die klas as jy nie verstaan nie?
4. Wat kan die dosent in die klas doen om jou te help? (*Ondersoek verder*: watter leerhindemisse ervaar student)

C. Akademiese ondersteuning

Akademiese ondersteuning in die verlede:

1. Vertel my wat jy omtrent akademiese ondersteuning by die kollege weet.
2. Vertel my van die studente wat gebruik maak van akademiese ondersteuning. (*Ondersoek verder*: houding teenoor studente wat bywoon, gerieflikheid om by te woon, redes vir bywoning)

Verwagtinge van akademiese ondersteuning:

1. Wat dink jy moet tydens akademiese ondersteuning gebeur? (*Ondersoek verder*: tipe hulpverlening, aanbiedingsmetodes, taal, grootte van groepe)
2. Wat sal gebeur as die kollege nie akademiese ondersteuning aanbied nie?
3. Hoekom dink jy akademiese ondersteuning is nodig?

Ander:

4. Is daar enigiets waaroor ons nie gepraat het nie?
5. Is daar enige vrae wat jy dink ek nog moes gevra het?
6. Is daar enigiets wat jy wil byvoeg?
7. Kan ek jou kontak as daar iets is wat ek nog wil weet?

Bylae D: Temas en Subtemas

Sosiale Leer

- Om te behoort
 - Omarm diversiteit*
 - "Ons" en "Hulle"*
 - Skaam vir res van die groep*
- Groepwerk
 - Leer in 'n groep*
 - Deel kennis Iemand anders verduidelik*
- Leer buite die klaskamer
 - Ontwikkeling van groepsidentiteit*
- Leer ken ander
 - Leer oor ander*
 - Kommunikasie*
 - Omarm diversiteit*
 - Fokus op universele waardes*

Ekstra Klasse

- Akademiese Inhoud
 - Akademiese hulp*
 - Begin reeds in klas*
 - Begin by basiese*
- Kennis, Begrip en Vaslegging
 - Meer kennis*
 - Verduidelikings*
 - Herhalings*
 - Verskillende maniere*
- Dinamies, soos nodig
 - "On demand"*
 - Wil aanvra*
 - Lecturers moet aanbied wanneer nodig*
 - studente wil 'n se he*

Lewensvaardighede

- Loopbaanvoorligting
 - Moet weet waar pas studie-inhoud in langtermynplan in*
 - Wil daaglik hoor waarheen oppad*
- Studievaardighede
 - Hoe om te studeer*
 - Studiemetodes*
 - Doelwitstellings*
 - Vakgerig*
- Taalvaardighede

Motivering

- Individuele Aandag
 - Wil aandag van spesifieke lektor he*
 - Individuele tyd saam met vaklektor*
- Motivering, ondersteuning en beloning
- Rol van die ouers
- Selfvertroue

Toegang na hulpbronne

- Infrastruktuur

*Hulpbronne nodig vir akademiese vordering,
bv rekenaars, biblioteek, ens*

- Praktiese hulp
 - Sluit in basiese behoeftes, kos*
 - Vervoer van en na*
- Tutors
 - Beskikbaarheid van tutors en dosente*

Bylae E: Ingeligte toestemming



UNIVERSITEIT·STELLENBOSCH·UNIVERSITY
Jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH (FOCUS GROUP DISCUSSION)

National Certificate (Vocational) students' expectations of academic support

You are asked to participate in a research study conducted by Alet Marais, under the supervision of Prof. Estelle Swart from the Department of Educational Psychology at Stellenbosch University for the partial fulfilment of the degree, Masters in Educational Psychology. You were selected as a possible participant in this study as we are hoping to learn more about your experiences and expectations of academic support at the college.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study is to explore TVET college students' expectations, perceptions and needs of academic support.

2. PROCEDURES

If you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following things:

- Participate in a group activity
 - Participate in a 2 hour group activity, where you will be asked to design a webpage on paper on academic support by using magazine pictures.
 - Participate in a focus group discussion.
 - The group activity will be conducted at a convenient time as arranged with your campus manager.
 - The group activity will be conducted on campus.

3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

There are no risks involved in the participation of this study. Your participation is completely voluntary and you only have to share what you are comfortable with.

4. POTENTIAL BENEFITS TO PARTICIPANTS AND/OR TO SOCIETY

In participating in this study, you will have the opportunity to reflect on what you expect from your studies and academic support. Although there may not be direct benefit, this reflection may help you to understand your expectations from your studies. The information you share may help the college to revisit the current academic support structure as they will understand better what students expect from academic support.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There will be no payment for participating in this study.

6. CONFIDENTIALITY

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Confidentiality will be maintained by not disclosing any personal information. All data will be kept safe on a computer with only the researcher and the supervisor having access.

The information gained from this study will be shared as a Masters thesis. No personal identifiers will be published and all names, places, institutional information will be concealed. At no stage will any college staff member have access to any personal identifiers and only the researcher and the supervisor will know what information you disclosed.

With your permission, the group session will be video recorded. You have the right to review the video. The video will be destroyed after five years.

You will be asked to design a webpage on paper with magazine clippings and words. Any personal identifiers will be concealed.

The video recording and webpage design will be stored in a locked cabinet or on a secure, password protected computer drive for five years where after it will be destroyed.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. No lecturer or college staff member will know of your withdrawal. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. The investigator may withdraw you from this research if circumstances arise which warrant doing so. No information on your participation, attitude or personal conduct during this study will be shared with any of your lecturers or college staff members. Only persons older than 18 years may participate in this study.

8. IDENTIFICATION OF RESEARCHERS

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact the researcher, Alet Marais
i. Prof Swart can be contacted at

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché
at the Division for Research Development at Stellenbosch University.

SIGNATURE OF RESEARCH PARTICIPANT OR LEGAL REPRESENTATIVE

The information above was described to me by Alet Marais in English and Afrikaans and I am in command of this language or it was satisfactorily translated to me. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study. I declare that I am older than 18 years. I have been given a copy of this form.

Name of Participant

Name of Legal Representative (if applicable)

Signature of Participant or Legal Representative

Date

SIGNATURE OF RESEARCHER

I declare that I explained the information given in this document to _____ [*name of the subject/participant*] and/or [his/her] representative _____ [*name of the representative*]. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in [*Afrikaans/*English/*Xhosa/*Other*] and [*no translator was used/this conversation was translated into _____ by _____*].

Signature of Researcher

Date

Bylae F: Goedkeuring van voorlegging



UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY
Job kennisverdiel + your knowledge partner

Approval Notice New Application

20-Jun-2015
Marais, Aletta AF

Proposal #: DESC/Marais/May2015/11

Title: Nasionale Sertifikaat (Beroepsgerig)-studente se verwagtinge van akademiese ondersteuning

Dear Mrs Aletta Marais,

Your New Application received on 07-May-2015, was reviewed
Please note the following information about your approved research proposal:

Proposal Approval Period: 26-May-2015 -25-May-2016

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

Please remember to use your **proposal number** (DESC/Marais/May2015/11) on any documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

Also note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki and the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number REC-050411-032.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 218089183.

Included Documents:
DESC Application forms

Sincerely,

Clarissa Graham
REC Coordinator
Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

Bylae G: Institusionele Toestemming

5 May 2015

Mrs A Marais
Department of Educational Psychology
Private Bag X1
Matieland
7602

Dear Mrs Marais

REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

Your request for permission to conduct research on National Certificate (Vocational) students' expectations of academic support at campus was discussed. Permission was granted on the following conditions:

- a) The research had to be conducted after 15:00 (not during Academic support time slots)
- b) The researcher must obtain letters of permission from the guardian/parent(s) of the identified students
- c) The Principal, Campus Management, educators and learners are under no obligation to assist the researcher in the investigation
- d) The Principal, Campus Management, educators, learners and the college should not be identifiable in any way from the results of the investigation
- e) The researcher must make all the arrangements concerning the investigation
- f) Educators' programmes are not to be interrupted
- g) The Study is to be conducted from 13 April 2015 till 22 May 2015
- h) The researcher's research will be limited to campus

A brief summary of the content, findings and recommendations must be provided to the Principal.

Please contact the Campus Manager at Campus, to discuss your implementation plan.

We wish you success in your research.

Alle identifiserende gegewens is weggelaat om die identiteit van die deelnemers te beskerm.

Bylae H: WKOD Toestemming



Directorate: Research

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za
tel: +27 021 467 9272
Fax: 0865902282
Private Bag x9114, Cape Town, 8000
wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20150319-45248
ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard

Mrs Aletta Marais
PO Box 117
Malmesbury
7300

Dear Mrs Aletta Marais

RESEARCH PROPOSAL: NATIONAL CERTIFICATE (VOCATIONAL) STUDENTS' EXPECTATIONS OF ACADEMIC SUPPORT

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **13 April 2015 till 22 May 2015**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard
Directorate: Research
DATE: 19 March 2015

Lower Parliament Street, Cape Town, 8001
tel: +27 21 467 9272 fax: 0865902282
Safe Schools: 0800 45 46 47

Private Bag X9114, Cape Town, 8000
Employment and salary enquiries: 0861 92 33 22
www.westerncape.gov.za