Die rol van nie-akademiese mentorskap om studente uit gemarginaliseerde groepe by ’n universiteit te laat inskakel – ’n gevallestudie

Jerome Joorst

Jerome Joorst, Sosiologie van Opvoedkunde, Opvoedingsbeleidstudies, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die protesoptrede van universiteitstudente wêreldwyd en veral in Suid-Afrika het die afgelope tyd die soeklig op toegang tot die hoër onderwys gewerp. Die gewysigde kriteria vir program-akkreditasie van die Hoëronderwysgehaltekomitee moedig universiteite egter nou aan om hulle toelatingsbeleide met die Nasionale Plan vir Hoër Onderwys te versoen en toegang tot hoër onderwys te verbreed deur vir “buigsame toegangsroetes” voorsiening te maak (RHO 2004:9). Een so ’n buigsame toegangsroete aan die Universiteit Stellenbosch (US) is SciMathUS, ’n jaar lange oorbruggingsprogram vir wetenskap en wiskunde, wat benadeelde studente ’n tweede geleentheid bied om hulle prestasie in dié vakke te verbeter om universiteitstoelating te bekom. As gevolg van historiese maatskaplike en onderwysongelykhede betree baie swart SciMathUS-studente dikwels die universiteit met “gebrekkige” vakkennis en leervaardighede – kennis en vaardighede wat strydig is met dít waaraan die universiteit waarde heg. Dit dra dikwels by tot ’n hoër uitsaksyfer onder swart studente (Van der Berg en Gustafsson 2019). Daarteenoor verkry die meeste SciMathUS-studente nie net universiteitstoelating nie – hulle hou ook koers en gradueer. Hierdie studente ontvang ’n jaar se gratis verblyf in universiteitshuisvesting, waar hulle ook nie-akademiese mentorskap ontvang. In teenstelling met vorige navorsing oor die SciMathUS-program, wat hoofsaaklik om die akademiesesteunkomponent sentreer (Malan 2008; Lourens 2013), ondersoek ek in hierdie artikel die impak van nie-akademiese mentorskap op die SciMathUS-student se inskakeling by die universiteit. Na aanleiding van ’n studie van beleid vir en literatuur oor studentementorskap, sowel as onderhoude met mentors, is die gevolgtrekking dat nie-akademiese mentorskap produktiewe interaksies met die kapitaalvorme van studente uit gemarginaliseerde omstandighede fasiliteer, ook dat dit die suksesvolle navigasie van sodanige studente in hoëronderwysinstellings ondersteun.

Trefwoorde: hoër onderwys; inskakeling; navigasie; ontkenning van inheemse kennis; oorbruggingsprogram; mentorstrategieë; studentementorskap; studente uit benadeelde omstandighede

Abstract

The role of non-academic mentorship in involving students from marginalised groups at a university – a case study

The recent protest action of university students worldwide, and especially in South Africa, has shed light on access to higher education. The amended criteria for the Higher Education Quality Committee's programme accreditation now encourage universities to reconcile their admission policies with the National Plan for Higher Education and broaden access to higher education by providing "flexible access routes" (RHO 2004:9). One such flexible access route to Stellenbosch University (US) is SciMathUS, a year-long bridging programme in science and mathematics, which offers disadvantaged students a second opportunity to improve their performance in these subjects to gain university admission. Many black SciMathUS students, due to historical social and educational inequalities, often enter the university with subject knowledge and learning skills that conflict with what the university values, which are then deemed deficient. This often contributes to a higher dropout rate among black students (Van der Berg and Gustafsson 2019). However, most SciMathUS students do not only gain university admission, they also stay on course and graduate. While previous research on the application of learning strategies in SciMathUS lecture halls (Malan 2008) and the SciMathUS student's academic struggle (Lourens 2013) are dealt with in this study, it enters the hitherto unexplored non-academic field of the SciMathUS programme. The aim is to understand how informal mentoring in this "second-chance programme" helps students from marginalised circumstances to access the university in a way that promotes successful holistic integration into, and navigation through, university life.

Following a study of policy and literature on student mentorship, as well as interviews with mentors, it is concluded that non-academic mentorship facilitates a productive engagement with the capital students from marginalised circumstances bring to the university, which supports such students' successful navigation in institutions of higher education.

Access to higher education has been a controversial topic for some time. In the South African context, the demand for broader access to tertiary education for all students, regardless of their social, economic and educational status, is in the news frequently. The issue of decolonisation (a demand for multiplicity and inclusivity) goes hand in hand with the issue of greater access to higher education. The call for decolonisation calls for the cessation of forms of knowledge that centred around European forms of knowledge, views and existence and the inclusion of indigenous or African forms of knowledge, views and existence in the curriculum and life of the university. Despite Africa's long-term post-colonial governments, the normalising effect of colonialism and the marginalisation of African knowledge continued and reproduced in various ways on the continent (Fataar and Subreenduth 2016). At universities, the call for decolonisation is aimed at creating a balance between traditionally propagated Western knowledge and the inclusion of indigenous or African knowledge in the curriculum, view and way of life of the university. Fataar and Subreenduth (2016:108–9) use the term *cognitive*

in/justice [own translation] to describe how the closed, Western-driven and dominant knowledge discourses in South African universities do not recognise indigenous forms of knowledge where people use their socio-cultural knowledge to make sense of their lives. It is this narrowness, they argue, that prevents South African universities from becoming places of knowledge multiplicity and inclusion. For this university – as for many other universities in the country – the challenge lies in transcending symbolic changes to tangible changes in terms of curriculum content, the way of teaching and learning and socialisation in all spheres of the university. In doing so, recognition is given, and the forms of knowledge that students like those in this research bring to the university, can be dealt with productively.

Many students (mostly black) still show up at universities underprepared (Sartorius and Sartorius 2013), for various reasons. These underprepared students often come from poorly equipped schools in previously disadvantaged communities where well-qualified educators and career guidance are often lacking (Mdepa and Tshiwula 2012; Pym and Kapp 2013, in Barac 2015). Other authors in Barac (2015:85) add that these students often face various challenges, for example poor finances, limited family knowledge of how higher education institutions work (Vandiar 2010; Weil and Wegner 1997), poor secondary education, insufficient information and career information at school (Sadler and Erasmus 2005; Wiese 2006) and the lack of mentorship (Rawana 1996). Once students have accessed university, they might encounter foundation courses for underprepared university students, extended degree programmes and financial, social and psychological support, all designed to mitigate the effects of unequal schooling and socio-economic disadvantage (Walton, Bowman and Osman 2015:269). What further complicates matters for black students, though, is the fact that universities' ideas of inclusion and diversity often degenerate into a mere assimilation of minorities into the normative order (Belluigi and Thondhlana 2020:3). As a result, such symbolic approaches fail to deal successfully with the affective challenges associated with the success of students who are considered diverse (mostly historically disadvantaged, first-generation, black students). When black students from working-class schools enter the university, they must often adapt to dominant white public and private school cultures instead of the university productively engaging with the epistemic capital they bring to the university, thereby challenging the idea of plurality.

Despite the university management's claims that SciMathUS students are fully-fledged students and uphold the university's name in terms of bridging, greater access and transformation, the SciMathUS residence students are never incorporated into the university's residence network and therefore remain on the periphery.

A qualitative interpretive approach was used to try to understand mentors' mentorship practices and experiences, and their influence on students' university engagement and navigation, from within the inner circle (De Vos, Strydom, Fouché and Delport 2005:308). Mentors' practices in the SciMathUS residence were analysed using the university's 2015 mentoring guide for formal mentorship in university residences to elicit meaning, gain understanding and develop empirical knowledge (Corbin and Strauss 2008). A questionnaire was used in which mentors did self-reflection on their practices. This was followed by semi-structured interviews for description and more detailed explanations concerning mentoring practices. The counteraction of coercion in the recruitment of participants was part of the protocol for obtaining institutional consent and ethical clearance from the university before conducting the study.

The study found that the assumption that black students are fully included in the university since they have material access to the university (via the SciMathUS programme), is problematic. There is not yet a shared understanding in the university about who the members of a university society are, what they should look like and what attributes are acceptable to such a community. As Barry (2001:196) argues, a common understanding of the value of education often reflects the views of the elite and their aspirations for maintaining such an interpretation. Equality (in the context of South Africa) is complex because, according to Walzer (1983, in Broekman and Pendlebury 2002), it requires a deeper understanding of the differences in people's forms of capital. This implies that everyone not only has equal access to well-being, power and education, but also equal processes and equal outcomes. Thus, if one group in the university has a dominance or monopoly over power, well-being and education, we can hardly speak of equal access.

The integration and successful navigation of students therefore requires more than a one-size-fits-all approach. Instead of merely assimilating and treating them as a homogenous group who benefits from the university's changed access policy, deeper engagement with the kinds of capital non-traditional students bring with them to a university space is needed. The study shows that while good management and teaching can play a role, non-academic mentorship not only helps to bridge access, but also to build survival capital through recognition and productive engagement.

It cannot be generalised that non-academic mentorship contributes directly to the improved academic progress of students, as there are so many other contributing factors that are not considered in this study. This study was aimed at simply understanding mentorship experiences from the perspective of non-academic mentors. The direct impact of non-academic mentorship on the academic achievements of SciMathUS students, as well as the possibilities that this type of mentorship offers for epistemic inclusion in the university, are therefore areas for follow-up research.

Keywords: bridging programme; denial of indigenous knowledge; engagement; higher education; mentoring strategies; navigation; student mentorship; students from disadvantaged backgrounds

1. Inleiding

Toegang tot die hoër onderwys is reeds vir 'n geruime tyd 'n omstrede onderwerp. In Suid-Afrika is die aandrang op breër toegang tot tersiêre studie vir alle studente, ongeag hulle maatskaplike, ekonomiese en onderwysstatus, gereeld in die nuus. Studente het, volgens Shay (2016, in Heleta 2016:1), begin aandring op die beëindiging van

> domination by "white, male, Western, capitalist, heterosexual, European worldviews" in higher education and incorporation of other South African, African and global "perspectives, experiences [and] epistemologies" as the central tenets of the curriculum, teaching, learning and research in the country.

Derhalwe moedig die Hoëronderwysgehaltekomitee universiteite aan om hulle toelatingsbeleide met die Nasionale Plan vir Hoër Onderwys te versoen en toegang tot die hoër onderwys te

verbreed deur “buigsame toegangsroetes” te voorsien (RHO 2004:8). Behalwe die verlengde graadprogramme wat by universiteite aangebied word, bestaan daar, soos SciMathUS, ook ander universiteitsvoorbereidings- en oorbruggingsprogramme, soos Road to Success (De Klerk, Spark, Jones en Maleswena 2017), University Access Program (Universiteit van die Vrystaat)[1], INTEC College, Oxbridge Academy, Taal-Net Training Institute en Damelin Correspondence College – elk met sy unieke fokus en teikengroep.

Die kwessie van dekolonisering (’n vraag na meervoudigheid en inklusiwiteit) loop hand aan hand met die kwessie van groter toegang tot hoër onderwys. Die oproep vir dekolonisering vra vir die beëindiging van kennisvorme wat dominant sentreer rondom Europese kennisvorme, siens- en bestaanswyses en ’n insluiting van inheemse, oftewel Afrika-gesentreerde, kennisvorme en siens- en bestaanswyses in die kurrikulum en lewe van die universiteit. Ten spyte van Afrika se langtermyn nakoloniale regerings het die normaliseringseffek van kolonialisme en die marginalisering van Afrika-kennis voortgeduur en op verskeie wyses herproduseer op die vasteland (Fataar en Subreenduth 2016). Op universiteite is die oproep om dekolonisering gemik op die skepping van ’n balans tussen tradisioneel gepropageerde Westerse kennis en die insluiting van inheemse of Afrika-kennis in die kurrikulum en siens- en bestaanswyses van die universiteit. Fataar en Subreenduth (2016:108–9) gebruik die term *cognitive in/justic*e (kognitiewe onregverdigheid) [eie vertaling] om te beskryf hoe die noue, Westers-gedrewe en dominante kennisdiskoerse in Suid-Afrikaanse universiteite nie erkenning gee aan inheemse kennisvorme waar mense hul sosiokulturele kennis gebruik om sin te maak van hul lewens nie. Dit is hierdie engheid, voer hulle aan, wat Suid-Afrikaanse universiteite dan verhoed om plekke van kennismeervoudigheid en insluiting te word. Vir hierdie universiteit – soos vir baie ander universiteite in die land – lê die uitdaging daarin om nie net simboliese veranderinge te maak nie, maar tasbare veranderinge met betrekking tot kurrikuluminhoud, die manier van onderrig en leer, en sosialisering in al die sfere van die universiteit sodat daar erkenning gegee word aan en produktief omgegaan kan word met die kennisvorme wat studente soos diegene in hierdie navorsing na die universiteit bring.

Een manier waarop die Universiteit Stellenbosch (US) toegang probeer verbreed, is deur SciMathUS, ’n jaar lange oorbruggingsprogram in wetenskap en wiskunde, wat benadeelde studente ’n tweede geleentheid bied om hulle skoolprestasie in dié vakke te verbeter om universiteitstoelating te bekom.

Benewens sterk akademiese steun, ontvang hierdie studente ook ’n jaar se gratis verblyf in universiteitshuisvesting, waar hulle nie-akademiese mentorskap ontvang. Hierdie nie-akademiese mentorskap, hoe dit studente uit gemarginaliseerde omgewings moontlik by die universiteit kan help inskakel en hoe dit moontlik die kennis rondom mentorskap en transformasie in die universiteit kan verbreed, is die kern van hierdie bydrae. Hierdie mentorskap word as informeel beskryf omdat die SciMathUS-mentors nie deel uitmaak van die US se formele mentorskaps-program nie, maar naas die formele strukture funksioneer. Die universiteit gee erkenning aan die studente se suksesvolle inlywing tot die dominante kultuur, maar nie aan die moontlike kennisbydrae wat gemaak word tot alternatiewe mentorskapsmetodes nie. Wanneer uitgeslote kennisvorme gelyk behandel word, meen Odora Hoppers (2009:604–6), sal dit in ’n posisie wees om ’n rol te speel in die skepping van ’n meer demokratiese en dialogiese wetenskap wat gekoppel bly aan die bestaanswyses van alle kulture. Santos (2014) voer verder aan dat sosiale geregtigheid nie bevorder kan word tensy kognitiewe (on)regverdigheid ook onder die loep geneem word nie.

As ’n voormalige koshuishoof in die SciMathUS-program het ek eerstehandse ervaring van die onderwerp. My persoonlike skakeling, waarnemings en onderhoude met die mentors in dié program het my aangespoor om ondersoek in te stel na die kompleksiteite van toegang tot hoër onderwys, en die rol van nie-akademiese mentorskap om benadeelde studente se oorgang van skool na universiteit te vergemaklik.

Die gevallestudie vind plaas binne, en bou voort op, die teoretiese raamwerk van mentorskap (DeBolt 1992; Reglin 1998; Bond 1999; Brown, Davis en McClendon 1999; Schwiebert 2000; Clarke 2004; Van Louw en Waghid 2008; Colvin en Ashman 2010) en veral ook vorige navorsing oor hoëronderwystoegang deur die SciMathUS-program (Malan, Ndlovu en Engelbrecht 2014). Terwyl vorige navorsing oor die toepassing van leerstrategieë in SciMathUS-lesingsale (Malan 2008) en die SciMathUS-student se akademiese stryd (Lourens 2013) handel, betree hierdie studie die tot nog toe onverkende nie-akademiese terrein van die SciMathUS-program. Die doel is om te verstaan hoe informele mentorskap in dié “tweedekansprogram” studente uit gemarginaliseerde omstandighede toegang tot die universiteit help kry op ’n manier wat suksesvolle holistiese inskakeling by en navigasie deur die universiteitslewe in die hand werk. Dít geskied teen die agtergrond van ’n betreklik hoë uitsaksyfer onder dié groep studente, sowel as voortdurende klagtes dat hulle nie die universiteit as verwelkomend ervaar nie. Sosiaal-maatskaplike invloede in die samelewing buite die universiteit speel ook ’n rol in die akademiese vordering van studente uit gemarginaliseerde groepe.

Hierdie navorsing het raakpunte met globale tendense waarin sosiale, maatskaplike en politieke invloede in die breër samelewing studente uit gemarginaliseerde groepe ongunstig in die universiteit posisioneer (Beresford 2012; Bodkin-Andrews en Carlson 2013). Mense uit inheemse groepe in Australië (O’Shea, Priestly, Mcmahon, Bodkin-Andrews en Harwood 2016:2), net soos studente uit gemarginaliseerde groepe in Suid-Afrika, bly die mees opvoedkundig-benadeeldes vanweë ongelyke toegang tot en deelname in opvoeding. My navorsing bou voort op navorsing soos habitusvorming onder eerstegeslagstudente op universiteit (Norodien-Fataar 2018); die ongewone wandelpaaie wat Suid-Afrikaanse jeugdiges – veral uit werkersklasse (my byvoeging) – moet volg om digitale burgers te word (Takavarasha, Cilliers en Chinyamurindi 2018); en die veerkragtigheid van eerstegeslag-swart studente in hoëronderwysinstansies in Suid-Afrika (Motsabi, Diale en Van Zyl 2020).

2. Wat is mentorskap, en waarom is dit nodig in hoëronderwysverband?

Volgens die literatuur (DeBolt 1992; Reglin 1998; Bond 1999; Schwiebert 2000) kan die begrip *mentor* tot die Griekse mitologie omstreeks 800 v.C. teruggevoer word. In Fénelon (1699) se *Les Aventures de Télémaque* word Telemagos (’n karakter in Homeros se bekende *Odyssey*) deur die godin Minerva gementor (Spirit Mentor 2012). Minerva vervul verskillende rolle, waaronder opvoeder, rolmodel, raadgewer, fasiliteerder, beskermer en gids (Brown, Davis en McClendon 1999).

Die verskynsel kan selfs verder terug nagespoor word. Sedert die oertye (nog voor die Griekse en Romeinse besettings) bestaan daar immers ’n Afrikafilosofie dat dit ’n dorp verg om ’n kind groot te maak, baie soortgelyk aan die gedagte in die Bybel dat die uitgebreide gesin kinders help grootmaak omdat ’n nageslag ’n seën vir die ganse gemeenskap is. In die nywerheidsera

kom meer spesifieke vertolkings van mentorskap na vore, soos die verhouding tussen ’n meester en vakleerling (Clarke 2004). Met die aanvang van die inligtingsera word die term *mentorskap* boonop in sielkundige en loopbaanverband toegepas (Clarke 2004). Nóg later volg betekenisse soos gids (Bey en Holmes 1992), raadgewer, rolmodel en afrigter (Crow en Matthews 1998).

Die literatuur bied nie ’n enkele, vaste omskrywing van mentorskap nie. Hoe dit vertolk word, hang van die konteks af. Volgens Page, Loots en Du Toit (2005:6) is mentorskap ’n proses wat, “whether in a supporting relationship, a teaching–learning relationship, or a career development process, mak[es] individuals reflect on academic support and programme efficiency”. Vir Darwin (2000:2) is mentorskap weer die oordrag van kennis vanaf ’n ouer, dikwels meer ervare persoon aan ’n jonger, onervare gementorde in ’n hiërargiese gesagsverband. Op my beurt streef ek in hierdie studie na ’n meer humanistiese, informele beskouing van mentorskap-gementorde-verhouding (Van Louw en Waghid 2008:207) wat mentor en gementorde sáám laat leer.

In opvoedkundige verband is die voordele van mentorskap goed gedokumenteer (Colvin en Ashman 2010). Veral in die hoër onderwys neem ewekniementorskap as intervensie se gewildheid toe (Jacobi 1991; Topping 1996; Eby, Rhodes en Allen 2007), veral om kwesbare studente se sukses te help verseker. In Suid-Afrika, in die besonder by voormalige wit universiteite, is mentorskap ’n belangrike intervensie vir nietradisionele studente wie se opvoedkundige en sosio-ekonomiese benadeling as gevolg van die ongelykhede van apartheid hulle kwesbaar maak vir mislukking. Barac (2015) voer aan dat, ten spyte van die einde van apartheid, die onderwysstelsel steeds transformasie ondergaan. Talle studente (meestal swart) daag egter steeds om verskeie redes onvoorbereid op by universiteite (Sartorius en Sartorius 2013, in Barac 2015). Hierdie onvoorbereide studente kom dikwels uit swak toegeruste skole in voorheen benadeelde gemeenskappe waar goed gekwalifiseerde opvoeders en loopbaan-voorligting dikwels ontbreek (Mdepa en Tshiwula 2012; Pym en Kapp 2013, in Barac 2015).

Ander navorsers voeg verder by dat hierdie studente dikwels met verskillende uitdagings te kampe het, byvoorbeeld gebrekkige finansies, beperkte familiekennis oor hoe hoëronderwys-instellings werk (Vandiar 2010; Weil en Wegner 1997), swak sekondêre onderwys, onvoldoende informasie en loopbaaninligting op skool (Sadler en Erasmus 2005; Wiese 2006) en ’n tekort aan mentorskap (Rawana 1996). Hierdie studente moet dus dikwels sekere hanteringsmeganismes aanleer om in die universiteitsruimte sukses te behaal. Hierdie uitdagings wissel van kontekstueel, maatskaplik, persoonlik en emosioneel, tot universiteite se institusionele kultuur. Algemene uitdagings sluit in lae opvoedingsvlakke onder die ouers van swart studente, aanpassingsprobleme ten opsigte van kommunikasie in ’n tweede taal, sowel as probleme met studie-organisering en tydsbestuur (Sennett, Finchilescu, Gibson en Strauss 2010:108). Swart studente se voortdurende spanning en trauma as gevolg van voortgesette blootstelling aan geweld, armoede en ontwrigte gesins- en interpersoonlike verhoudings is verdere faktore wat hulle inskakeling en vooruitgang by voormalige wit universiteite beïnvloed (Hamber 2000; Sennett e.a. 2010:108). Ondanks staatspogings om dit reg te stel, is die Suid-Afrikaanse skoolstelsel ook steeds ongelyk, met ’n funksionele privaat stelsel vir die rykes en ’n gebrekkige openbare stelsel vir arm leerders (Van der Berg en Gustafsson 2019), wat studente met reuseverskille in vaardighede die samelewing instuur. Die meeste van die land se leerders is steeds in hulpbronarm skole wat nie behoorlik funksioneer nie, en waar leerders se geletterdheid en gesyferdheid veel te wense oorlaat.

Dít het ernstige gevolge vir hierdie leerders wanneer hulle tersiêre instellings probeer betree. Swart studente se algemene deurvloeikoers by Suid-Afrikaanse universiteite is swak (Maringe en Osman 2016). Van alle studente wat in die genoemde navorsers se studie toegang tot universiteit verkry en vir 'n driejaarprogram ingeskryf het, het slegs die helfte geslaag, en was meer as 60% van diegene wat gegradueer het wit en Indiër (Maringe en Osman 2016), vandaar die behoefte aan spesiale ondersteuning wat deesdae verskeie vorme aanneem. Soos Walton, Bowman en Osman (2015:2) dit stel:

> Once students have accessed university, they might encounter foundation courses for underprepared university students, extended degree programmes and financial, social and psychological support, all designed to mitigate the effects of unequal schooling and socio-economic disadvantage.

Wat dinge vir swart studente verder bemoeilik, is die feit dat universiteite se idees van insluiting, diversiteit en die gevoel van inklusiwiteit dikwels ontaard in 'n blote assimilasie van minderhede in die normatiewe bestel (Belluigi en Thondhlana 2020:3). Sulke simboliese benaderings faal gevolglik om suksesvol met die affektiewe uitdagings verwant aan die sukses van studente wat as divers beskou word (meestal histories benadeelde, eerstegeslag- swart studente) om te gaan. Wanneer swart studente uit werkersklasskole die universiteit betree, moet hulle dikwels aanpas by dominante wit openbare- en privaatskoolkulture, wat die idee van tuiswees uitdaag. *Tuiswees* word deur Yuval-Davis (2006:199) gedefinieer as

> an act of self-identification or identification by others, in a stable, contested or transient way where elements of inclusion and exclusion delineate the invisible borders of that collective. Individuals adapt to and uphold the characteristics of the groups they belong to or identify with for the capital it lends them by association, or out of fear of being marginalised outside of its bounds.

Lidmaatskap of die verlies daaraan, asook posisies van (rasse)groepe, beïnvloed interpersoonlike verhoudings tussen individue (Ahmed en Stacey 2001) wat studente se gevoel van tuiswees negatief beïnvloed. Soos in Norodien-Fataar (2018:521) se navorsing, veroorsaak die disjunksie wat tussen studente (uit gemarginaliseerde gemeenskappe [my byvoeging]) se habitus en die universiteitsveld bestaan wanneer hulle die universiteit betree, in hierdie navorsing ook 'n sin van diskonneksie. Ten einde hierdie diskonneksie te mitigeer, beroep swart studente hulle dikwels op gemeenskaplike kultuurnetwerke (later bespreek) vir sosiale en opvoedkundige ondersteuning.

Verskuilde rassisme – 'n vorm van onbewustelike en onopsigtelike rassistiese diskriminasie wat deur wit mense (Kamanga 2019) gepleeg word teenoor mense van kleur vanweë hul stand as minderwaardige mense – belemmer dikwels swart studente se gevoel van samehorigheid op universiteit. Hierdie verskynsel, sê Kamanga, is veral prominent in interrassistiese ruimtes waar witheid genormaliseer word en mense van kleur oënskynlik die minderheid is, soos by oorwegend wit Afrikaanse universiteite. Verskuilde rassisme is dikwels 'n uitdaging vir diegene wat nie dominante wit norme ondersteun of daarby inpas nie. Kamanga (2019:2) verwys na internasionale navorsing (Allen 1992; Solórzano 1998; Solórzano, Ceja, en Yosso 2000; Solórzano en Yosso 2002; Sue, Capodilupo en Holder 2008; Sue, Bucceri, Lin, Nadal en Torino 2009; Yosso, Smith, Ceja en Solórzano 2009; Watkins 2012; Caplan en Ford 2014) wat toon dat studente van kleur wat histories wit instansies bygewoon het, in vergelyking met diegene wat oorwegend swart universiteite bygewoon het, dikwels hierdie ruimtes as ongasvry

beleef het weens die blootstelling aan ervarings van geweld, marginalisering, rassediskriminasie, teistering en onverdraagsaamheid.

Ten spyte van die Universiteit Stellenbosch se pogings om uitsluiting en rassisme aan te pak, was daar nog ten tyde van hierdie navorsing baie tekens van ’n dominante wit Afrikaanse kultuur by hierdie universiteit. Voorbeelde hiervan is die algemene gebruik van Afrikaans as formele onderrig- en sosiale taal; kampus-aktiwiteite soos huisdanse wat eintlik ander identiteite as wit en Afrikaans uitsluit; en gebouename wat nog apartheidsfigure soos Verwoerd verheerlik. In die dokumentêr *Luister* (2015) kan daar gesien word hoe rassisme by die universiteit voortduur op koverte en subtiele wyses. Die Open Stellenbosch Collective-kampanje (2015) het appèl aangeteken by die universiteit se bestuur om die kulturele en linguistiese etos van die universiteit te transformeer. SciMathUS-koshuisstudente was self dikwels gekonfronteer met rassistiese voorvalle. Ten spyte van die universiteitsbestuur se toesprake dat SciMathUS-studente volwaardige studente is en die universiteit se naam hoog hou in terme van oorbrugging, groter toegang en transformasie, was die SciMathUS-koshuisstudente nooit ingelyf by die koshuisnetwerk van die universiteit nie en het hulle derhalwe maar op die periferie gefunksioneer. Ofskoon baie dinge in terme van transformasie sedertdien verander het, blyk dit dat informele akademiese mentorskap steeds deurslaggewend is om gementordes in die universiteitskoshuisstruktuur en breër kampuslewe te help koers hou.

3. Die US se SciMathUS-program en die rol van nie-akademiese mentors

Die US se SciMathUS-oorbruggingsprogram word beskryf as ’n “intensiewe, jaar lange grondslagprogram wat studente en sosio-ekonomies benadeelde studente werf en ’n tweede kans gee op toegang tot universiteite, hoofsaaklik in die natuur-, gesondheids-, of ekonomiese en bestuurswetenskappe” (Malan, Ndlovu en Engelbrecht 2014:1).

Gedagtig daaraan dat maatskaplike, ekonomiese en opvoedkundige uitdagings tot swak graad 12-prestasie bydra (Departement van Basiese Onderwys 2010), bied dié program leerders die geleentheid om hulle Nasionale Senior Sertifikaat- (NSS-) eksamen in Wiskunde en Fisiese Wetenskappe te herhaal om hulle punte dermate te verbeter dat hulle aan die toelatingsvereistes vir bepaalde tersiêre kursusse kan voldoen. Om vir SciMathUS oorweeg te word, moes ’n student (i) graad 12 hoogstens twee jaar vantevore geslaag het, (ii) minstens vier vakke geslaag het uit die groep vakke wat vir universiteitstoelating vereis word, (iii) ’n graad 12-gemiddeld van minstens 60% behaal het (Lewensoriëntering uitgesluit), en (iv) minstens 50% in Afrikaans of Engels verwerf het (huistaal of eerste addisionele taal). Voorts moes ’n leerder vir die wiskunde-en-wetenskapstroom minstens 45% in sowel Wiskunde as Fisiese Wetenskappe behaal het, en 45% in Wiskunde vir die rekeningkundestroom.

Tydens die oorbruggingskursus ondergaan SciMathUS-studente in wese ’n jaar lange oriënteringsprogram as “universiteitstudente” terwyl hulle die NSS-eksamen herhaal – hulle voltooi as’t ware hulle hoërskoolopleiding aan ’n universiteit. Sodoende probeer die US die gaping tussen studente se bevoegdheidsvlakke en die minimum toelatingsvereistes van die universiteit oorbrug. Vir dié doel is akademiese en nie-akademiese mentorskap ewe belangrik: Die akademici werk hard daaraan om die studente skolasties voor te berei, terwyl nie-akademiese mentors die studente op maatskaplike, sielkundige en emosionele gebied ondersteun. Ek noem

laasgenoemde mentorskap informeel omdat dit nie deel uitmaak van die universiteit se formele akademiese mentorskapstelsel nie.

SciMathUS-studente gaan tuis in ’n koshuis met ander tradisies en strukture as ander US-koshuise. Die SciMathUS-koshuis het byvoorbeeld geen huisdanse, MAD2-feeste of ’n tipiese huiskomitee- en raadgewerstruktuur nie. Die Sentrum vir Pedagogie (SUNSEP), waaronder SciMathUS val, stel self die koshuisreëls vir mentors en gementordes op binne die raamwerk van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en die US. Die SUNSEP-bestuur werf en hou toesig oor die inwonende hoof en onderhoof, sowel as die koshuismentors. Die mentors bestaan gewoonlik uit senior studente wat self uit die SciMathUS-program kom en oor bewese leierskapsvaardighede en ’n goeie akademiese prestasiegeskiedenis beskik. Die beweegrede vir die keuse van oud-SciMathUS-studente as mentors is dat hulle vertroud is met die program, uit dieselfde soort omstandighede as die nuwelinge kom, en die strukture van die universiteit verstaan. Die mentors word gekontrakteer om saam met die inwonende hoof oor die studente toesig te hou, na hulle maatskaplike welstand om te sien, vak- en universiteitskennis aan studente oor te dra, en aktiwiteite te onderneem om die studente gemotiveerd te hou. Daar is een mentor vir elke 20 studente.

Hoewel die program onder die beskerming van die universiteit funksioneer, is SciMathUS vir sy eie finansiering en personeel- en studentebestuur en -beheer verantwoordelik. Koste is dan ook een van die grootste uitdagings. Vir elk van die 100 studente wat die program jaarliks inneem, beloop onderrig, kos en huisvesting nagenoeg R110 000. Juis om hierdie koste te regverdig, is dit van die allergrootste belang dat nie net die akademiese komponent nie, maar ook die nie-akademiese steunaanbod universiteitstudie in al sy fasette vir studente ontsluit.

4. Die teoretiese raamwerk waarbinne SciMathUS-mentors werk

Om die onderliggende teorie te verstaan oor waarom studente uit gemarginaliseerde omstandighede dit moeiliker as hulle meer bevoorregte portuur vind om by die hoër onderwys in te skakel, verlaat ek my op die konsepte van Pierre Bourdieu (1984). Mense se sosiale stand kan volgens Bourdieu deur die wisselwerking tussen ’n individu se kapitaal en habitus in ’n bepaalde veld verklaar word (Bourdieu en Wacquant 1992:97).

4.1 Kapitaal, habitus en veld

In Bourdieu se taal is *kapitaal* die energie wat ’n individu in verskillende velde openbaar, en is dit waarneembaar in die persoon se optrede. Alle mense beskik oor verskillende vorme en vlakke van kapitaal. Dit kan insluit ekonomiese kapitaal (geld), maatskaplike kapitaal (status in die samelewing), materiële kapitaal (besittings), geïnstitusionaliseerde kapitaal (kwalifikasies) en kulturele en linguistiese kapitaal. Laasgenoemde beskryf Bourdieu (1990:138) as die versameling kennis, vaardighede en kundigheid wat individue uiteindelik bevoordeel en status in die samelewing bied. Ook studente uit gemarginaliseerde omstandighede bring bepaalde vorme van kapitaal na die universiteit.

Habitus is volgens Bourdieu (1977a:78) daardie optrede en denke wat tweede natuur is vir ’n individu – die persoon se natuurlike geneigdhede wat hom/haar in staat stel om sy/haar kapitaal

in ’n bepaalde veld te benut. Ook studente uit gemarginaliseerde omstandighede het habitus, oftewel die geneigdheid om op bepaalde wyses te dink en op te tree.

Laastens is die *veld* die maatskaplike ruimte of struktuur waarin die habitus funksioneer (Bourdieu 1993:40). ’n Mens se lewe bestaan uit verskeie velde, waaronder die liefde, vriende, godsdiens, sport en onderwys. Hierdie velde oorvleuel, en het elk sy eie reëls en logika. Die veld van belang vir hierdie studie is die universiteit en die SciMathUS-koshuis.

Duidelik is die drie begrippe van kapitaal, habitus en veld onlosmaaklik verbind. Kapitaal ondersteun ’n individu se ingeboude denke en optrede (habitus), wat weer die individu se beweeglikheid en vooruitgang in ’n sekere veld bepaal.

Omdat alle mense se lewens sosiaal gekonstrueer is en elkeen in ’n bepaalde konteks en werklikheid grootword, beskik elk oor verskillende kapitaalvorme en habitus. Een individu het nie soseer méér of béter kapitaal as die ander nie. Nogtans beïnvloed die soort kapitaal wat in ’n bepaalde veld as waardevol beskou word ’n individu se sukses in daardie veld. Dit geld ook vir die veld van die universiteit. Die aard van die universiteitsveld – die vorme van kapitaal wat in hierdie veld as waardevol geag word – bepaal die werklikhede vir diegene daarin (Ozbilgin 2005). Individue wie se kapitaal en habitus goed strook met die universiteit s’n is geneig om beter te vaar op universiteit omdat die oorgang van hulle ouerhuis en skool na universiteit skynbaar naatloos is. Hulle voel soos die spreekwoordelike “vis in die water” (Bourdieu en Wacquant 1992) – in hulle element in die nuwe veld. Daarteenoor voel diegene wie se kapitaal en habitus nié juis met die universiteit s’n ooreenstem nie, minder tuis. Of die kapitaal en habitus wat studente uit gemarginaliseerde omgewings met hulle saambring deur die universiteit erken word, kan dus die sukses (of mislukking) van hulle volle inskakeling by en navigasie deur die universiteit bepaal. In dié verband kan mentors (en veral mentors wat soortgelyke ervarings as hulle gementordes gehad het) ’n brug help bou tussen gementordes se kapitaal en habitus enersyds en die verwagtinge in die universiteitsveld andersyds (Reay 2004:435).

4.2 Primêre en sekondêre habitus en strukturele reproduksie

Die disposisies – herhaalde patrone van dink en doen – wat deur primêre sosialisering in die ouerhuis en gemeenskap in ’n individu se wese ingeëts word, staan bekend as die individu se primêre habitus (Bourdieu 1977b). Hierdie patrone word onder meer deur die gesin se status in die ekonomie en ander strukturele magsverhoudings, sowel as histories gekodeerde merkers soos klas, geslag, ras, etnisiteit en streek beïnvloed (Zipin en Brennan 2006:335). Die primêre habitus word later ’n instrument waarmee individue in ander institusionele kontekste (soos skole en universiteite) rondbeweeg en hulle hetsy met daardie kontekste vereenselwig of daarvan distansieer. Hoe individue dus die uitdagings van ’n universiteit hanteer, word eerstens deur hulle primêre habitus bepaal.

Tog behoort primêre sosialisering en die gevolglike habitusvorming nie as die alfa en omega beskou te word nie. Individue se habitusse kan immers uitgebrei word deur sekondêre habitusvorming, wat Bourdieu (1984) “kultureel gekonstrueerde tweede natuur” (eie vertaling) noem. Namate kinders van hulle ouerhuis na massa-instansies soos skole en universiteite migreer, begin hulle deur assimilasie ’n sekondêre habitus vorm (Bourdieu 1977a). Dit gebeur al so vroeg as in die pre-primêre- en laerskoolfase dat kinders die disposisies in hulle primêre habitus met die nuwe verwagtinge in die skool probeer versoen.

Die sukses van hierdie assimilasie hang egter af van die mate waarin kinders se primêre habitusse met die kodes van opvoedkundige interaksie en ander institusionele aspekte van die skool ooreenstem (of verskil) (Zipin en Brennan 2006:335). Indien dit te vreemd is, ervaar die kind die strukturele verwagtinge van die skool as 'n bedreiging vir sy/haar habitus en besluit sonder meer: "Dié plek is nie vir my nie" (Bourdieu en Passeron 1977). Ongelukkig is die goudstandaard van prestasie op skool en universiteit met die kultureel arbitrêre mag van die maatskaplike elite gekodeer (Zipin en Brennan 2006:335). Daarom weet kinders uit hierdie uitgelese klasse hoe om hulle disposisies tot hulle voordeel in die skool aan te wend. Daarom is dit nie soseer vanweë natuurlike begaafdheid dat kinders uit die elite goed inskakel by en presteer op universiteit nie, maar eerder danksy hulle stewige grondslag in elite magskodes (Zipin en Brennan 2006:336). Daarteenoor word menige keuringstelsel subtiel gerig deur kulturele faktore, waaronder kleredrag, hare, optrede teenoor volwassenes, gewoontes, liggaamshouding, ensovoorts, om diegene uit laer maatskaplike stande na laer vakstrome te kanaliseer.

Die wisselwerking tussen habitus en hoofstroomskool- en universiteitstandaarde is dus geneig om magsverskille tussen leerders uit verskillende sosiale klasse te reproduseer (hoewel nie in alle gevalle nie). Die onbillikheid van hierdie soort strukturele reproduksie word verdoesel deur ideologieë waarvolgens studente se akademiese sukses of mislukking deur 'n meritokratiese kombinasie van oorerflike gene en harde werk bepaal word. Derhalwe lê die fout by die slagoffer eerder as by die ongelyke maatskaplike strukture en institusionele stelsels – 'n verskynsel waarna Bourdieu en Wacquant (1992) as *simboliese geweld* verwys.

'n Kerndimensie van die verwantskap tussen habitus en veld is die begrip van *histerese* (skakelverskil), wat deur Bourdieu (1984:161) beskryf word as

> a disharmony between the conditions of acquisition and those of using the rules of the field, for example, attributing to devalued titles values to which they are no longer eligible, as in the case of noble titles.

'n Skakelverskil is 'n verduideliking van 'n gaping tussen die toestande in 'n veld en die individu se disposisies om die veld te verstaan en daarin te navigeer (Hardy 2014:30). 'n Individu (soos 'n swart student) kan dus histerese ervaar wanneer daar 'n disjunksie is tussen die toestande van die (universiteits)veld en die disposisies van die individu. So 'n individu kan dit gevolglik moeilik vind om binne so 'n veld te navigeer. Ons moet egter daarop let dat toegang tot die universiteit (via SciMathUS) nie noodwendig insluiting beteken nie. SciMathUS-studente – soos baie ander studente – bring hul eie vorms van kulturele en sosiale kapitaal saam na die universiteit, maar as daardie vorme van kapitaal teenstrydig is met die dominante vorme van kapitaal in die universiteitsveld, sal die student uitdagings ervaar. Die kwessie hier is nie dat individue verkeerde vorme van kapitaal het nie, maar dat universiteite, vanweë hul dominante Westerse ingesteldhede, dikwels nie die kapitaalvorme wat ander na die tafel bring as ewe waardevol ag nie. Terwyl Bourdieu dit beskou as simboliese geweld, sien Fraser (2007:20) dit as miskenning – 'n vorm van geïnstansionaliseerde ongeregtigheid wat berus op sosiale ordes wat nie almal toelaat om deel te neem as volwaardige eweknieë in 'n sosiale veld nie. Fraser se verduideliking help ons om te verstaan dat mense se kapitaalvorme misken kan word vanweë institusionele kulturele hiërargieë wat die status as volwaardige eweknieë van sommige kan ontneem.

Cross en Carpentier (2009:7) se skeptisisme oor die demokratisering van universiteite is steeds relevant wanneer hulle die volgende aanvoer:

> The democratisation of access to education does not operate in a homogenous manner within all areas of study. The so-called non-traditional students generally tend to secure access into the less prestigious fields of study; those specially adapted to their profiles. The result of this is that the democratisation has been accompanied by both diversification and hierarchisation of the fields of study.

Ten spyte van die geleenthede wat die SciMathUS-program vir talle swart studente skep, kan ’n mens, in die lig van ’n voortdurende persepsie van ’n parallelle kultuur by die universiteit, nie help om te voel dat die SciMathUS-program ’n aanhangsel eerder as ’n sentrale deel van die universiteit se transformasie-agenda is nie. Meer as dit, is ’n transformasie van die skoolstelsel in Suid-Afrika in geheel nodig om Dubet (1994:171, in Cross en Carpentier 2009) se opvatting oor die reproduksie van ongelykhede, naamlik dat die skool self deur veelvuldige interaksies ongelykhede versnel en versterk, te verander. Dit kan die persepsie dat swart studente wat materiële toegang het tot die universiteit het, nie eintlik epistemiese toegang het nie, aanpak.

Om te aanvaar dat swart studente en wit studente gelyk is, vanweë die feit dat eersgenoemde (deur die SciMathUS-program) materiële toegang het tot die Universiteit, is problematies. Daar bestaan nog nie ’n gedeelde begrip in die universiteit oor wie die lede van ’n universiteits-samelewing is, hoe hulle moet lyk en watter eienskappe aanvaarbaar is vir so ’n gemeenskap nie. Soos Barry (2001:196) aanvoer, reflekteer ’n gemeenskaplike begrip van die waarde van opvoeding dikwels die sienings van die elite en hul strewe na die behoud van sulke interpretasies. Gelykheid (in die konteks van Suid-Afrika) is kompleks, want dit vereis, volgens Walzer (1983, in Broekman en Pendlebury 2002), ’n dieper verstaan van die verskille tussen mense se kapitaalvorme. Dit impliseer dat almal nie net gelyke toegang het tot welstand, mag en opvoeding het nie, maar ook gelyke prosesse en gelyke uitkomste. As een groep in die (universiteit-)samelewing dus ’n dominansie of monopolie het oor mag, welstand en opvoeding, kan ons beswaarlik praat van gelyke toegang.

4.3 Tog is alles nie verlore nie ...

’n Eng vertolking van Bourdieu se konsepte kan egter verkeerdelik ’n fatalistiese indruk wek dat studente met vorme van kapitaal wat nié op universiteit erken word nie, outomaties nie die mas op universiteit sal opkom nie. ’n Bekrompe lees van Bourdieu se teorie kan ook die indruk wek dat die verskillende vorme van kapitaal uit sosialisering in gesinsverband en/of formele skoolopleiding alleenlik verkry kan word. Boonop kan dit die indruk wek dat kulturele kapitaal (kennis, waardes en vaardighede) in slegs dominante groepe voorkom en van een geslag tot ’n volgende oorgeërf word, wat tot gevolg het dat die groep altyd meer mag en maatskaplike beweeglikheid as ander in sekere velde sal hê.

Ons moet dus waak teen die fatalistiese opvatting dat kinders wat in armoede gebore word, waarskynlik na ’n werkersklasskool sal gaan, ’n werkersklaswerk sal kry en oor vorme van kapitaal sal beskik wat nie in die groter samelewing erken word nie.

Die habitus kán wel uitgebou word deur sekondêre habitusvorming, verkieslik onder leiding van persone met ’n primêre habitus wat ten nouste met sodanige kinders s’n ooreenstem. Dit is hier waar nie-akademiese mentorskap ’n kritieke rol kan speel om die gaping tussen die universiteit se moontlike miskenning van of die gebrek aan sinvolle omgaan met die kulturele en kennisvorme wat nie-tradisionele studente na die universiteit bring, te oorbrug. Strategieë

om die gaping te oorbrug sluit in om te put uit die kulturele rykdom van die gemeenskap, en selfbesinning. Dít is dan ook van die strategieë wat die SciMathUS-mentors gebruik om hulle gementordes se inskakeling by en navigasie deur die universiteit te bewerkstellig.

Volgens Yosso (2005:75) kan minderheidsgroepe uit "die kulturele rykdom van die gemeenskap" (eie vertaling) put om negatiewe opvattings van hulle leervermoëns teen te werk. Hierdie "rykdom" bestaan uit vorme van kapitaal wat in gemeenskappe en gesinne gekweek en gekoester word. Dit sluit in aspirasie-, navigasie-, sosiale, taal-, familie- en weerbaarheids-kapitaal (Yosso 2005:77–81), waarmee mense uit gemarginaliseerde groepe hulle weg deur vreemde of antagonistiese velde kan vind (sien Delgado Bernal 1998, 2001; Auerbach 2001; Stanton-Salazar 2001; Faulstich Orellana 2003). Myns insiens maak die mentors in die SciMathUS-koshuis van hierdie "tuisgekweekte" kapitaalvorme gebruik om hulle gementordes by die universiteit te laat inskakel.

Boonop sê Archer (2003:342) dat selfbesinning vir ons 'n blik op ons maatskaplike konteks bied, en op onsself in verhouding tot daardie konteks. In my onderhoude met die mentors het dit geblyk dat hulle in hulle mentorskap dikwels besin oor hulle eie destydse ervarings as gementordes in die SciMathUS-program, die mentorskap wat hulle self ontvang het, en die strategieë wat hulle self toegepas het om suksesvol in te skakel by en hulle weg te vind deur die universiteit.

5. Navorsingsmetodologie

Vir hierdie gevallestudie het ek op 'n kwalitatiewe vertolkende benadering besluit om mentors se mentorskapspraktyke en -ervarings, en die invloed daarvan op studente se universiteits-inskakeling en navigasie, vanuit die binnekring te probeer verstaan (De Vos, Strydom, Fouché en Delport 2005:308). Ten einde moontlike dwang tussen navorser en die nagevorsde teen te werk, is 'n derde party gevra om die deelnemers uit te nooi om op 'n vrywillige basis aan die studie deel te neem. Die teenwerking van dwang in die werwing van die deelnemers was deel van die protokol vir die verkryging van institusionele toestemming en etiese klaring by die universiteit.

Eerstens het ek die mentors se praktyke in die SciMathUS-koshuis aan die hand van die universiteit se mentorhandleiding van 2015 ontleed om betekenis te ontlok, begrip te verkry en empiriese kennis te ontwikkel (Corbin en Strauss 2008). Die handleiding dien as 'n riglyn vir formele mentorskap in universiteitskoshuise. Daarna het ses semigestruktureerde onderhoude van 'n halfuur elk gevolg waarin ses mentors in die SciMathUS-koshuis genooi is om hulle mentorskapspraktyke so volledig moontlik aan my te beskryf en te verduidelik. Die ses gesprekke het plaasgevind aan die hand van 'n vraelys oor mentors se selfbesinning oor hulle praktyke. Ten einde kritieke afstand tussen my en die deelnemers se data te handhaaf, is die getranskribeerde onderhoude teruggegee aan die deelnemers om te lees ten einde te verseker dat ek hul woorde en menings korrek opgeteken het.

Sowel dokumentontleding as die onderhoude het my 'n begrip help vorm van hoe mentors met hulle gementordes omgaan om die nuwelinge se inskakeling by en navigasie deur die universiteit te fasiliteer. Daarbenewens het die mentors se selfbesinning oor hulle praktyke in verhouding tot hulle gementordes se kapitaal en habitus my 'n interessante blik gebied op die

mentors se eie sekondêre habitusvorming. Die twee hooftemas uit die data wat sodoende ingesamel is, word vervolgens bespreek. Die navorsing het begin nadat etiese klaring en institusionele toestemming vir die navorsing van die universiteit verkry is (projeknommer: 8214).

6. Mentorskapspraktyke in die SciMathUS-koshuis

6.1 Emosionele steun en aanmoediging

Die data toon dat emosionele ondersteuning deurslaggewend vir die inskakeling en navigasie van studente uit gemarginaliseerde omstandighede kan wees. Weens ’n gebrek aan finansies en ander basiese behoeftes gaan daar dikwels lang tye verby wat die studente in die SciMathUS-koshuis nie kan huis toe gaan nie. Verlange na die bekende, sowel as die gewigtigheid van die besef dat die SciMathUS-geleentheid in wese tussen hulle en ’n lewe van armoede staan, het baie gementordes dikwels neerslagtig gelaat.

Mentor Keshia[2] onthou dat haar eie mentor haar destyds gehelp het toe sy gedink het universiteit is “bo [haar] vuurmaakplek”, en toe sy “eintlik maar verlore” was. Sy het dikwels “alleen gevoel in die universiteit, al was [sy] tussen mense”. Haar mentor se optrede het haar “uit [haar] dop laat kruip”. “Die emosionele ondersteuning was al wat ek nodig gehad het,” sê sy. Omdat Keshia persoonlike ondervinding gehad het van die belang van emosionele belegging in ’n gementorde wat uitgesluit voel in ’n universiteit, nooi sy nou as mentor gereeld sprekers wat eens soortgelyke vrese gehad het om met haar gementordes daaroor te kom gesels en “te wys dat daar ander mense soos hulle is en deur alternatiewe strategieë uitsluiting in die universiteit teen te kan werk”.

Sy is ook voortdurend op soek na skakelingsgeleenthede met geestelike, kultuur- en sport-instellings om haar gementordes by moontlike “vreemde terreine van die universiteit” te help inskakel. So het sy byvoorbeeld haar gementordes na die gimnasium geneem – iets wat baie van hulle nog nooit ervaar het in die omgewings waar hulle vandaan kom nie. Sy kon sien dit vul hulle met “vreugde”, “toenemende selfvertroue” en “’n gevoel van waardigheid” om dit in ruimtes te waag wat nie vantevore vir hulle toeganklik was nie. Dit het Keshia trots laat voel dat sy studente se spanning en angs oor uitsluiting kon help verlig deur hulle te wys “dat daar instellings is wat ondersteuning bied”. ’n Ander inskakeling-en-navigasiestrategie is om pieknieks te reël waar sy haar gementordes verdere insig bied in “hoe die universiteit werk, wie en wat om te vermy in die universiteit en wat om te verken”.

Mentor Tristan maak op sy beurt sterk staat op positiewe en inspirerende woorde om sy gementordes aan te moedig wanneer hulle gevoelens van uitsluiting of minderwaardigheid ervaar. Hy voer dié praktyk terug tot sy eie ervaring as gementorde “en die verskil wat positiewe woorde aan [sy] denke gemaak het”. Hy onthou hoe bang hy was toe hy die program die eerste keer as gementorde betree het, hoe uit voeling hy gevoel het met die dominante kultuur in die universiteit en “hoe die inspirerende woorde van [sy] mentor [sy] angsvlakke en minderwaardigheidsgevoelens verlaag het”. Om ook vir sý gementordes “’n katalisator van inspirasie te wees” was daarom Tristan se beweegrede om hom as mentor by die SciMathUS-program aan te sluit. “Woorde is my kerninstrument,” sê hy, “want inspirerende woorde is ’n manier van geestelike ingryping in situasies wat oorweldigend voel.” So byvoorbeeld sal hy ’n

gementorde aanmoedig: “Lees dié stuk en vertel my wat jy dink” of “Hoekom probeer jy nie hierdie aktiwiteit nie? Ek dink dit pas perfek by jou.” Dit is vir hom belangrik om sy gementordes gemaklik en selfversekerd te laat voel sodat hulle “volgende jaar op hulle eie kan staan [...] hulle het dan miskien nie vir my of vir mekaar nie, maar hulle het genoeg selfvertroue om op hulle eie te kan staan in ’n universiteitsruimte wat dikwels uitsluitlik kan voel”. Hy meet dan ook sy inskakeling- en navigasiestrategieë aan die hand van hoe sy gementordes met verloop van tyd ontwikkel en selfvertroue opbou om hulself te laat geld in ’n vreemde omgewing.

Mentor Sharon, wat uit haglike gesins- en skoolomstandighede kom en uiteindelik ’n BCom-graad behaal het, het haar gementordes van haar eie “reis van nêrens na êrens” vertel. Sy is passievol daaroor om “’n voorbeeld te stel dat niks onmoontlik is nie”. Vir haar is dit noodsaaklik om haar gementordes “in moontlikhede te laat glo” en hulle voortdurend daaraan te herinner om “hard te werk en konsekwent vorentoe te beur ten spyte van moeilike omstandighede en omgewings wat nie baie ondersteunend voel nie”. Soos sy dit stel: “As mentor moet jy seker maak dat niemand deur die krake gly in die universiteitsomgewing nie.” Op die vraag oor hoe sy weet dat haar strategieë vir inskakeling en suksesvolle navigasie werk, antwoord sy: “Ek kan die verandering in my gementordes sien vandat ons die eerste keer ontmoet het tot waar hulle nou is.” Vir haar is dit belangrik om haar gementordes te laat verstaan dat sy in hulle glo en dat hulle hulle drome kan verwesenlik ten spyte van teenspoed, kritici of selfs omgewings van hostiliteit, “want hierdie kinders kom van plekke waar hulle selfvertroue verpletter is en bevind hulle nou in ’n universiteitsruimte wat hulle verder marginaliseer [...] glo my, ek was daar”. Sharon gaan voort:

> Sodra hulle besef dat dit moontlik is om hulself te laat geld, herinner ek hulle aan waar hulle begin het en waar hulle nou is en waarom hulle moet aanhou hard werk. ’n Mens moet dit voortdurend doen om die gementordes binne die uitdagings van ons universiteit te help.

Om te konsentreer op verskonings soos ongasvryheid, rassisme, kultuur-eksklusiwiteit of taal as redes waarom hulle nié kan suksesvol wees nie, is nie ’n opsie vir Sharon se gementordes nie. “Hulle kan nie laat slap lê nie want hulle moet hoop skep vir ander soos hulle wie na die universiteit gaan kom.”

Vanweë die aparte realiteite waarin wit en swart mense in Suid-Afrika steeds leef, benodig swart studente dikwels baie informele ondersteuning ten einde in dominante wit Afrikaanse ruimtes te kan navigeer. Die informele ondersteuning van mentors met soortgelyke primêre habitusse help dikwels gementordes met hierdie soort navigasie. Die mentors volg elk hulle eie metodes om gementordes emosioneel te ondersteun en te motiveer, en sodoende die nuwelinge se navigasie deur die universiteit te vergemaklik.

6.2 Netwerke, verwantskappe en “eksplisietmaking”

Vir mentor Celia is “die skep van ’n gees van susterskap in familielose omgewings” deurslaggewend vir haar gementordes se aanpassing by die universiteit. Susterskap, sê sy, “bevorder ’n samehorigheidsgevoel in eensame ruimtes” wat die verlange na familie help teenwerk, en is veral belangrik in ’n universiteitsomgewing “wat gementordes soos buitestanders laat voel”. Sy beklemtoon gereeld: “Hoewel ons almal kinders van verskillende ma’s is, gee armoede en swaarkry as gevolg van ’n skewe stelsel ons ’n gemeenskaplike

faktor.” Om samehorigheid aan te help, sien sy onder meer toe dat haar gementordes by “gemeenskaplike aktiwiteite” betrokke raak. Sy moedig hulle ook aan om sogenaamde “vieringsplakkate” by te hou. Die doel van dié plakkate is nie net “om belangrike oomblikke in gementordes se lewens, soos verjaardae en prestasies, te vier nie”, maar ook om “gereeld bemoedigende en inspirerende boodskappe oor te dra”. Celia maak heelwat gebruik van liedjies, gedigte, dans, grimeersessies en “Power Women-sessies”, waarmee ál haar gementordes hulle kan vereenselwig. Sy sê haar gementordes was aanvanklik sku, maar “het later die vieringsborde hulle eie gemaak, ander begin aanmoedig en al hoe meer in selfvertroue gegroei om te groei in die universiteitsomgewing”.

Mentor Virgil onthou goed “sy angstigheid en onsekerheid oor die groot plek [die US]” toe hy destyds as nuweling tot die SciMathUS-program toegelaat is, en hoe “klein [hy] in ’n groot en onbekende kultuurwêreld gevoel het”. Sy mentor het egter hierdie vrese besweer “deur [hom] gereeld na plekke en geboue op kampus te neem, en te verduidelik wat die verwagte kultuur daar is”. “Nie net geboue en plekke nie”, voeg Virgil by, “maar ook wie die mense binne die geboue en plekke is.” Sodoende het hy geleer dat “die eksplisietmaking van implisiete kampusstrukture” gementordes met belangrike kennis kan toerus om hulle te help inskakel en navigeer. Deur nou ook sý gementordes te “wys hoe strukture werk en hoe hulle hulself op kampus kan laat geld” maak Virgil die kampusgebruike en -werkswyses wat meestal ongesê bly en bloot geïmpliseer word, meer eksplisiet. Vir hom gaan sy mentorskap dus “nie net daaroor om te praat nie, maar ook om studente te wys”.

Boonop glo Virgil dat gementordes moet leer hoe om wat hulle op skool geleer het – ongeag hoe teenstellend dit met die universiteit is – ook op kampus tot hulle voordeel te gebruik. Hy was byvoorbeeld self ’n prefek op skool en het aan die US sy “leiersvaardighede” verder vir hom laat werk om kritiek, hostiliteit en uitsluiting teen te werk. “Deur in jou bewese leierseienskappe te glo en jou in daardie wete vir netwerke met ander oop te stel, kan jou by die universiteit help inskakel en floreer,” sê hy. As ’n lid van die US se Studenteraad gebruik Virgil dus nou ál sy kontakte om sy gementordes “in kampusaktiwiteite en -strukture verweef te kry en hulle te wys hoe hulle kan oorleef”. “Om hulle te gaan wys hoe dinge werk, aan mense in netwerke voor te stel en met hulle netwerkvorming by te staan, maak ek die onbekende vir hulle bekend en skep selfvertroue.”

Die gementordes se selfvertroue word versterk deur die wete dat hul aangeleerde leierskappe wel waardevol is en suksesvol aangewend kan word om deur die vreemde universiteitsruimtes te kan navigeer. Dit is dus hoe die mentors produktief omgaan tussen die aangeleerde gesindhede en vaardighede waarmee hul gementordes na die universiteit kom en die eksplisietmaking van dinge wat op steeds kampus implisiet is wat hul gementordes help om nie net in te pas nie, maar ook op koers te bly by die universiteit.

Besinning oor sy eie ervaring as gementorde help vir Virgil baie in sy eie mentorskapspraktyke. Sy herinneringe aan hoe hy “van ’n buitestander na die binnekring verskuif het” bepaal in ’n groot mate hoe hy met sy gementordes omgaan. Hy put onder meer uit sy eie ervarings as gementorde én nou as lid van die Studenteraad om studentestrukture in die SciMathUS-koshuis op die been te bring. “Ofskoon ons naas die formele kampusstrukture funksioneer, kry my gementordes sodoende steeds blootstelling daaraan,” verduidelik hy. Eie ervaring het hom ook geleer om eerstens sinvol om te gaan met hul natuurlike eienskappe in verhouding tot wat hy vir sy gementordes wys. Hy vertel sy gementordes gereeld dat ’n mens se natuurlike kwaliteite en ’n gewilligheid om binne netwerke te werk “nie net jou help om jou geldjies aan te vul nie”,

maar ook “om jou sigbaar te maak op kampus”. Virgil put groot plesier daaruit om dop te hou hoe ’n student wat aan die begin baie onseker was “stelselmatig hul eie kwaliteite na die situasie bring, produktief omgaan met die universiteitstrukture en, met mentorskap wat amper eie is aan hulle, tot in ’n leier en rolmodel in die koshuis ontwikkel.”

7. Terug na die teorie: ’n vertolking van die SciMathUS-mentors se strategieë

Soos vroeër aangevoer is, bevestig die mentors se antwoorde dat die suksesvolle universiteits-inskakeling en navigasiestrategieë van studente uit gemarginaliseerde omstandighede gebaseer is op die produktiewe medewerking tussen die kapitaalvorme wat hulle saambring na die universiteit en die sekondêre habitusvormingsaktiwiteite waaraan hul mentors hulle blootstel.

Die gevallestudie toon dat ’n noue omgang met studente se emosionele sy – hulle vrese en angs, maar ook hulle verwagtinge en drome – hulle suksesvolle inskakeling en navigasie van die universiteit se implisiete kulturele ruimtes help bevorder. Volgens Yosso se gemeenskaps-rykdom-model (2005:77–8) is om hoop te bevorder en drome lewend te hou ’n voorbeeld van aspirasiekapitaal waaruit mentors put om hulle gementordes in onbekende velde oor die weg te help kom. Aspirasiekapitaal stel studente in staat om in hulle toekomsstrewes te volhard, selfs te midde van werklike en veronderstelde hindernisse. Diegene wat hulleself toelaat om te droom oor moontlikhede ver verwyderd van hulle huidige omstandighede en, objektief beskou, dikwels sonder die middele om daardie moontlikhede te verwesenlik, bou ’n soort veerkragtigheid om dit juis te bereik. As gevolg van die mentors se emosionele belegging in hulle gementordes, bou die nuwelinge ’n stel innerlike hulpbronne, sosiale vaardighede en kulturele strategieë op wat hulle nie net hulle voete in ’n vreemde veld help vind nie, maar hulle selfs daarin laat floreer (Stanton-Salazar en Spina 2000:229). Die belegging in gementordes se emosionele motivering blyk ’n moontlikheidskultuur by hulle te skep. Skielik begin daar ’n brug vorm tussen hulle primêre habitus en kapitaal enersyds en die verwagte kulturele kapitaal van die universiteit andersyds. Hoe mentors hul gementordes se aspirasiekapitaal maksimaliseer kan dus die universiteit se begrip van mentorskap aan nie-tradisionele studente verbreed.

Mentors put blykbaar ook uit wat Yosso (2005:79) familiekapitaal noem. Deur van hulle eie én gementordes se kulturele kennis in hulle gemeenskappe, herinneringe aan die huis en kulturele aanvoeling gebruik te maak (sien Delgado Bernal 1998, 2001), brei die mentors die begrip van familie tot ’n groter begrip van verwantskap en samehorigheid uit. Die mentors is self studente met ’n gemarginaliseerde agtergrond wat danksy hulle eie positiewe ervarings as gementordes in nuwelinge in die SciMathUS-program wil herbelê. Omdat die meeste gementordes in die koshuis ver van hulle gesinne is en dikwels nie oor die middele beskik om gereeld by die huis te gaan kuier nie, word die mentors en mede-gementordes hulle uitgebreide gesin. Hierdie netwerk van deernis en omgee rig uiteindelik gementordes se emosionele, morele, opvoedkundige en beroepsontwikkeling (Reese 1992; Auerbach 2001, 2004; Elenes, Gonzalez, Delgado Bernal en Villenes 2001; Lopez 2003). In hierdie gesin weg van die huis besef gementordes dat hulle nie hulle probleme alleen hoef te hanteer nie (Delgado-Gaitan 2001:54). Die verstaan van die rol wat familiekapitaal in nietradisionele studente se navigasiepraktyke speel, kan bydra tot ons epistemiese kennis oor mentorskap in diverse kontekste.

Die implisiete wat eksplisiet gemaak word, is ’n voorbeeld van Yosso se navigasiekapitaal (2005:80). Hoewel die universiteit oop is vir studente van alle rassegroepe, is die oorheersende universiteitskultuur steeds dié van ’n homogene groep. Sekere eienskappe, kennisvorme en tradisies van hierdie kultuur is dikwels vir nietradisionele studente verborge. Onsekerheid oor watter gedrag of disposisies van ’n mens verwag word, skep vrees vir uitsluiting en ’n gevoel van ontuisheid. Deur gementordes te wys hoe dinge op kampus werk en hulle bekend te stel aan, en te ondersteun in, universiteitstrukture en -netwerke, bou mentors die nuwelinge se navigasiekapitaal.

Dat die meeste van die gementordes in die mentorskapsprogram aanbly, ondanks al die spanning en die risiko van mislukking (Alva 1991:19; Allen en Solórzano 2001), is vir die mentors ’n bewys dat hierdie studente wél bykomende kapitaal opbou wat hulle in die universiteitsveld oor die weg help kom.

Laastens berus die mentors se mentorskapspraktyke in ’n groot mate op hulle eie ervarings as gementordes in die program, en die oorlewingstrategieë wat hulle self mettertyd aangeleer het. Dít sluit aan by Archer se gedagte van selfbesinning (2003:342). Deur uit hulle eie ondervinding te put, kan mentors aktief betrokke wees by hulle gementordes se ontwikkeling en aanpassing terwyl hulle in die SciMathUS-koshuis tuisgaan, juis omdat hulle weet voor watter inskakelings- en navigasie-uitdagings die nuwelinge te staan kom.

8. Gevolgtrekking

Terwyl navorsing met ’n pessimistiese lens die gebrek aan kulturele kapitaal in gemarginaliseerde groepe beklemtoon en daarom die blaam vir swak prestasie voor die individu se deur plaas, daag hierdie navorsingsbenadering sulke sienings uit. In die SciMathUS-koshuis op ’n mikrovlak en in die breër ruimtes van die universiteit, ervaar hierdie studente praktyke en kulture van eksklusiwiteit in verskillende vorme en mates. Hul reaksie is dikwels, soos Jerome Morris (2004:104) verduidelik, dat (swart) mense hul kulturele eienskappe met mekaar deel en hul eiesoortige sosiale kapitaal ontwikkel vir oorlewing en sukses in ’n gesegregeerde wêreld wat gebind word deur die alomteenwoordige magte van rassisme en diskriminasie. Hierdie vorm van gemeenskapskulturele welstand dien as voorbeeld van agentskap in die karakter van gemarginaliseerde groepe en sou ’n belangrike byvoeging wees tot die bestaande kennis oor mentorskap in diverse kontekste. Soos Yosso (2005:82) aanvoer, kan navorsing oor gemeenskapskulturele rykdom lei tot die ontwikkeling van (universiteits)ruimtes wat ’n groter gemeenskap kan dien in terme van sosiale en rassegeregtigheid.

Hoewel die uitsaksyfer onder eerstejaars op universiteit landwyd hoog is, spog die US se SciMathUS-oorbruggingsprogram met ’n konsekwent goeie deurvloeisyfer. Hierdie gevalle-studie toon dat dit nie alleen aan goeie bestuur en onderrig te danke is nie, maar dat nie-akademiese mentorskap ook indirek daartoe kan bydra. Nie-akademiese mentors werk met die miskende kapitaalvorme van hul gementordes om nie net hul toegang tot die universiteit te bemiddel nie, maar ook om hul navigasie deur die universiteit aan die hand van hul eie kapitaalvorme moontlik te maak.

Die werk van informele, nie-akademiese mentors in die program blyk die deurslag te gee om studente uit gemarginaliseerde agtergronde by die universiteit te help inskakel. Die sukses van

hulle mentorskapspraktyke is waarskynlik daaraan toe te skryf dat hulle primêre habitus ten nouste met hulle gementordes s'n ooreenstem, wat hulle dus in staat stel om die nuwelinge in hulle sekondêre habitusvorming by te staan. Sodoende help hierdie informele mentorskaps-praktyke om meer produktief om te gaan met gementordes se primêre habitus en kapitaalvorme en dan sekondêre habitusse te bou, soos veerkragtigheid, vasberadenheid en 'n wil om op sowel akademiese as nie-akademiese gebied in die vreemde veld van die universiteit te floreer. Anzaldúa (1990:574, in Yosso 2005:82) moedig ons aan om teorie te genereer wat gebaseer is op diegene wie se kennis tradisioneel uitgesluit word of stilgemaak word deur akademiese navorsing. Meer as dit, voer sy aan, moet ons praktiese implementering vir daardie teorieë vind. Verandering, sê sy, verg meer as net woorde op papier – dit verg deursettingsvermoë, kreatiwiteit en liefdevolle aksies.

Kulturele vervreemding in universiteite, sistemiese rassisme, armoede en wanhopige indiens-nemingsvooruitsigte na graduering is alledaagse ervarings van nie-wit Suid-Afrikaners (Albertus 2019). Ek stem dus saam met Chweu en Schultz (2010:684) dat hoëronderwysinstellings veel gevoeliger daarvoor behoort te wees dat ongelykhede in die land se skoolstelsel daartoe lei dat die meeste studente uit gemarginaliseerde omstandighede die hoëronderwyssektor met 'n habitus en vorme van kapitaal betree wat hulle universiteitsinskakeling en navigasie bemoeilik.

Die inskakeling en suksesvolle navigasie van studente verg dus méér as 'n een-pas-almal-benadering. In plaas van blote assimilasie, moet daar dieper met hierdie nietradisionele studente se habitus en kapitaal omgegaan word. Dit sal twee voordele meebring: Eerstens sal dit hierdie studente se aanpassing by en sukses op universiteit in die hand werk. Tweedens – en dalk selfs belangriker met die oog op die algemene aandrang op breër toegang tot die hoër onderwys – sal dit die universiteit 'n meer verwelkomende, ontvanklike en diverse kultuur help bou. Terwyl nie-akademiese mentorskap geringe skuiwe in die habitus van gementordes kan help fasiliteer, blyk die kennis wat hierdeur gegenereer word steeds nie genoegsaam te wees om die bestaande orde in universiteitskoshuise te skuif na 'n meervoudige of gedekoloniseerde verstaan van mentorskap nie. In die afwesigheid van epistemiese meervoudigheid bly die sosiale geregtigheid wat Santos (2014) bepleit ontwykend. Ofskoon die deelnemers in die veld van die universiteit verander, bly die dominante strukture van die universiteit onveranderd en het dit uiteindelik ook 'n strukturerende invloed op die deelnemers (aldus Bourdieu). Wanneer die gementordes deur die SciMathUS-jaar kom, word hulle dikwels in die dominante universiteitskultuur geassimileer. Hulle word dus 'n numeriese meerderheid, maar bly 'n kulturele en epistemiese minderheid. Die leemtes in hierdie studie is dat daar nie veralgemeen kan word dat nie-akademiese mentorskap direk bydra tot verbeterde akademiese vordering nie, want daar is soveel ander bydraende faktore wat nie hier in berekening gebring word nie. Die direkte impak van nie-akademiese mentorskap op die akademiese prestasies van SciMathUS-studente, asook die moontlikhede wat hierdie soort mentorskap vir die epistemiese insluiting van meervoudigheidsienings in die universiteit bied, is dus areas vir opvolgnavorsing.

Bibliografie

Ahmed, S. en J. Stacey. 2001. *Thinking through the skin*. Londen: Routledge.

Albertus, R. 2019. Decolonisation of institutional structures in South African universities: A critical perspective. *Cogent Social Science,* 5(1):1–14.

Allen, T.D. en L.T. Eby (reds.). 2007. *Blackwell handbook of mentoring: A multidisciplinary approach*. Oxford, VK: Blackwell.

Allen, W.R. en D. Solórzano. 2001. Affirmative action, educational equity and campus racial climate: A case study of the University of Michigan Law School. *Berkeley La Raza Law Journal,* 12(2):237–363.

Alva, S. 1991. Academic invulnerability among Mexican American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1):18–34.

Archer, M.S. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auerbach, S. 2001. *Under co-construction: Parent roles in promoting college access for students of color*. Los Angeles: Universiteit van Kalifornië.

—. 2004. From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent involvement through the experience of Latino families. Referaat by 'n jaarvergadering van die Amerikaanse Onderwysnavorsingsvereniging. San Diego, Kalifornië.

Barac, K. 2015. Helping disadvantaged students: Finding from the Thuthuka Programme. *Accounting Education: An International Journal*, 24(2):75–101.

Barry, B. 2001. *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge: Polity.

Belluigi, D. en G. Thondhlana. 2020. 'Your skin has to be elastic': the politics of belonging as a selected black academic at a 'transforming' South African university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–22. DOI: 10.1080/09518398.2020.1783469.

Beresford, Q. 2012. Separate and unequal: An outline of Aboriginal education 1900–1990s. In Beresford en Partington (reds.) 2012.

Beresford, Q. & G. Partington (reds.) 2012. *Reform and resistance in Aboriginal education: The Australian experience.* Perth: University of Western Australia Press.

Bey, T. en C. Holmes. 1992. *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Bodkin-Andrews, G. en B. Carlson. 2013. Higher education and Aboriginal identity: Reviewing the burdens from personal to epistemological racism. In Craven en Mooney (reds.) 2013.

Bond, A. 1999. *Student mentoring, promoting high achievement and low attrition in education and training*. Kensington: NCVER.

Bourdieu, P. 1977a. Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel en Halsey (reds.) 1977.

—. 1977b. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. New York: Routledge.

—. 1990. *In other words*. Cambridge: Polity.

—. 1993. *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. en J.C. Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Londen: Sage.

Bourdieu, P. en L. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Broekmann, I. en S. Pendlebury. 2002. Background, diversity and the quest for home. *South African Journal of Higher Education*, 16(1):29–35.

Brown, M.C., G.L. Davis en S.A. McClendon. 1999. Mentoring graduate students of colour: Myths, models and modes. *Peabody Journal of Education*, 74(2):105–18.

Chweu, G. en C. Schultz. 2010. Mentoring life skills at a higher education institution: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 24(5):683–715.

Clarke, M. 2004. Reconceptualising mentoring: Reflections by an early career researcher. *Issues in Educational Research*, 14(2):121–43.

Colvin, J.W. en M. Ashman. 2010. Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2):121–34.

Corbin, J. en A. Strauss. 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Craven, R.G. en J. Mooney (reds.) 2013. *Diversity in higher education, Volume 14: Seeding success in indigenous Australian higher education*. Bingley, VK: Emerald Publishing.

Cross, M. en C. Carpentier. 2009. "New students" in South African higher education: Institutional culture, student performance and the challenge of democratisation. *Perspectives in Education*, 27(1):6–17.

Crow, G.M. en L.J. Matthews. 1998. *Finding one's way: How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Darwin, A. 2000. Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3):197–211.

DeBolt, G.P. 1992. *Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs*. Albany: SUNY Press.

De Klerk, D., L. Spark, A. Jones en T. Maleswena. 2017. Paving the road to success: Reflecting critically on year one of an undergraduate student support program at a large South African university. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(1):1–13.

Delgado Bernal, D. 1998. Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68(4):555–82.

—. 2001. Living and learning pedagogies of the home: The mestiza consciousness of Chicana students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5):623–39.

Delgado-Gaitan, C. 2001. *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield Publishers.

Departement van Basiese Onderwys. 2010. *Verslag oor jaarlikse skolesteekproef*. Pretoria: Staatsdrukker.

De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché en C.S.L. Delport. 2005. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik.

Eby, L.T., J. Rhodes en T.D. Allen. 2007. Definition and evolution of mentoring. In Allen en Eby (reds.) 2007.

Elenes, C.A., F. Gonzalez, D. Delgado Bernal en S. Villenes. 2001. Introduction: Chicana/ Mexicana feminist pedagogies: *Consejos, respeto, y educación* in everyday life. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5):595–602.

Fataar, A. (red.). 2018. *The educational pathways and practices of South African students across power-marginalised spaces*. Stellenbosch University: Sun Media.

Fataar, A. en S. Subreenduth. 2016. The search for ecologies of knowledge in the encounter with African epistemicide in South African education. *South African Journal of Higher Education*, 29(2):106–21.

Faulstich Orellana, M. 2003. *In other words: En otras palabras: Learning from bilingual kids' translating/interpreting experiences*. Evanston, Illinois: Northwestern University School of Education and Social Policy.

Foley, D.E. 1997. Culture: The anthropological protest: The evolution of deficit thinking. *Educational thought and practice*, 19:113.

Fraser, N. 2007. Re-framing justice in a globalizing world. In Lovell (red.) 2007.

Gonzalez, N., L.C. Moll, M.F. Tenery, A. Rivera, P. Rendon, R. Gonzales en C. Amanti. 1995. Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4): 443–70.

Grenfell, M. (red.). 2014. *Pierre Bourdieu key concepts*. 2de uitgawe. London en New York: Routledge.

Hamber, B. 2000. “Have no doubt it is fear in the land”. An exploration of the continuing cycles of violence in South Africa. *South African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12(1):5–18.

Hardy, C. 2014. Hysteresis. In Grenfell (red.) 2014.

Heleta, S. 2016. Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1):1–8.

Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4):505–32.

Kamanga, E. 2019. Lived experiences of hidden racism of students of colour at an historically white university. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Kamler, B. en P. Thomson. 2006. Doctoral writing: Pedagogies for work with literatures. https://www.researchgate.net/publication/253923167 (8 September 2020 geraadpleeg).

Karabel, J. en A. H. Halsey (reds.). 1977. *Ideology and power in education*. New York: Oxford University Press.

Lopez, G. 2003. Parental involvement as racialized performance. In Lopez en Parker (reds.) 2003.

Lopez, G. en L. Parker (reds.). 2003. *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing.

Lourens, E. 2013. Understanding the experiences of educationally disadvantaged students at Stellenbosch University. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Lovell, T. (red.). 2007. *(Mis)recognition, social inequality and social justice: Nancy Fraser and Pierre Bourdieu*. Abingdon: Routledge.

Malan, S.B. 2008. The development of an integrated problem-based learning (PBL) approach in a post-matriculation programme at the University of Stellenbosch. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Malan, S.B., M. Ndlovu en P. Engelbrecht. 2014. Introducing problem-based learning (PBL) into a foundation programme to develop self-directed learning skills. *South African Journal of Education*, 34(1):1–16.

Maringe, F. en R. Osman. 2016. Transforming the post-school sector in South Africa: Limits of a skills-driven agenda. *South African Journal of Higher Education*, 30(5):120–40.

Moll, L.C., C. Amanti, D. Neff en N. Gonzalez. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2):132–41.

Morris, J. 1999. A pillar of strength: An African American school's communal bonds with families and community since Brown. *Urban Education*, 33(5):584–605.

Motsabi, S., B.M. Diale en A. Van Zyl. 2020. The role of social support in the persistence of first-year first-generation African students in a higher education institution in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 34(4):189–210.

Norodien-Fataar, N. 2018. First generation disadvantaged students' mediation practices in the uneven "field" of a South African university. In Fataar (red.) 2018.

Odora Hoppers, C. 2009. Education, culture and society in a globalizing world: Implications for comparative and international education. *Compare*, 39(5):601–14.

O'Shea, S., S. McMahon, A. Priestly, G. Bodkin-Andrews en V. Harwood. 2016. 'We are history in the making and we are walking together to change things for the better': Exploring the flows and ripples of learning in a mentoring programme for indigenous young people. *Education as Change*, 20(1):59–84.

Olmedo, I.M. 1997. Voices of our past: Using oral history to explore funds of knowledge within a Puerto Rican family. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(4):550–73.

Ozbilgin, M.F. 2005. Book review essay: Understanding Bourdieu's contribution to organization and management studies. *The Academy of Management Review*, 30(4):855–77.

Page, B.J., A. Loots en D.F. du Toit. 2005. Perspectives on a South African tutor/mentor program: The Stellenbosch University experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(1):5–21.

RHO (Raad op Hoër Onderwys). 2004. *HEQC criteria for programme accreditation*. Pretoria: RHO.

Reay, D. 2004. Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2):57–74.

Reese, L.J. 1992. Ecocultural factors influencing the academic success of young Latino students. PhD-proefskrif, Universiteit van Kalifornië.

Reglin, G. 1998. *Mentoring students at risk. An underutilized alternative education strategy for K-12 teachers*. Springfield: Charles C. Thomas.

Rueda, R., L.D. Monzo en I. Higareda. 2004. Appropriating the sociocultural resources of Latino paraeducators for effective instruction with Latino students: promises and problems. *Urban Education*, 29(1):52–90.

Santos, B. 2014. *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. New York: Routledge.

Schwiebert, V.L. 2000. *Mentoring: Creating connected, empowered relationships*. Alexandria: American Counseling Association.

Sennett, J., G. Finchilescu en R. Strauss. 2010. Adjustment of black students at a historically white South African university. *Educational Psychology*, 23(1):107–16.

Spaull, N. en J. Jansen (reds.). 2019. *South African schooling: The enigma of inequality*. Switzerland: Springer Nature.

Spirit Mentor. 2012. The true origin of the term mentor. https://spiritmentor.wordpress.com/2012/07/16/the-true-origin-of-the-term-mentor (19 September 2020 geraadpleeg).

Stanton-Salazar, R. 2001. *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of US-Mexican youth*. New York: Teachers College Press.

Stanton-Salazar, R. en S.U. Spina. 2000. Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society*, 36(4):379–417.

Takavarasha, S., L. Cilliers en W. Chinyamurindi. 2018. Navigating the unbeaten track from digital literacy to digital citizenship: A case of university students in South Africa's Eastern Cape province. *Reading & Writing*, 9(1):1–15.

Topping, K.J. 1996. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of literature. *Higher Education*, 32(3):321–45.

Valencia, R. (red.). 1997. *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice.* Londen: The Falmer Press.

Van der Berg, S. en M. Gustafsson. 2019. Educational outcomes in post-apartheid South Africa: Signs of progress despite great inequality. In Spaull en Jansen (reds.) 2019.

Van Louw, T. en Y. Waghid. 2008. A deliberative democratic view of mentorship. *South African Journal of Higher Education*, 22(1):207–21.

Vélez-Ibáñez, C. en J.B. Greenberg. 1992. Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4):313–35.

Walton, E., B. Bowman en R. Osman. 2015. Promoting access to higher education in an unequal society. *South African Journal of Higher Education*, 29(1):269–75.

Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the political of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3):197–214.

Yosso, T.J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1):69–91.

Zipin, L. en M. Brennan. 2006. Meeting literacy needs of pre-service cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3):333–51.

Eindnota

[1] https://www.ufs.ac.za/southcampus/access/university-access-programme

[2] Skuilname is gebruik om die deelnemers se identiteite te beskerm.