Swart onderwysstudente se belewing van hulle opleiding in vroeë kinderonderwysopleiding aan 'n voormalige wit universiteit: 'n gevallestudie

M. G. Steyn

M. G. Steyn, Vroeë Kinderontwikkeling, Universiteit Pretoria

Opsomming

Alhoewel die swart studentebevolking aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika tans op 68% staan, bestaan dieselfde tendens nie by inskrywings vir Vroeë Kinderonderwys- (VKO-) programme aan Suid-Afrika se verskeie tersiêre instansies nie. 'n Opname oor die onderwysersvoorsiening in die grondslagfase aan een van die grootste voormalige wit universiteite in Suid-Afrika wat deur Green (2010) onderneem is, het bevind dat slegs 1,5% (2 uit 135) swart studente na verwagting hulle finale (vierde) jaar sal voltooi. Navorsing dui aan dat die lae registrasiesyfer moontlik toegeskryf kan word aan kultuur- en taalverskille tussen die studente se tuisomgewing en die universiteitsopset. Die gevolg is dat studente dikwels botsende belange tussen persoonlike opvoedkundige doelwitte en gesinsverantwoordelikhede ervaar. Nog 'n struikelblok is die akademiese eise van 'n instelling wat nie met studente se huistaal en kultuur bekend is nie. Deur die kragveldmodel vir professionele ontwikkeling (*force field model of professional development*) as teoretiese lens te gebruik, word daar met die studie waarop hierdie artikel baseer is, beoog om die ervarings van swart studente aan 'n voormalige wit universiteit binne die VKO-program te verken en te bepaal in welke mate hierdie ervarings tot lae registrasiesyfers bydra. Fokusgroeponderhoude is met al die swart grondslagfasestudente in die VKO-program gevoer. Bevindings dui daarop dat finansiële beperkings, bepaalde onderrigpraktyke en taalgrense onder die faktore tel wat swart studente as struikelblokke in hulle studies ervaar, en wat as redes vir die lae inskrywings vir VKO aangegee kan word.

Trefwoorde: akademiese geletterdheid; kragvelde; studentediversiteit; swart studente; voormalige wit universiteit; Vroeë Kinderonderwysopleiding; VKO

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Abstract

Experiences of black teaching students regarding their training in Early Childhood Education at a former white university: a case study

South Africa, like many other countries in the world, is experiencing a short supply of teachers in the quest to provide quality education to all. Early childhood education (ECE) is affected more severely by this; and it is generally recognised that there is a serious shortage of well-trained, qualified teachers at this level, especially black teachers. A survey of the provision of teachers in the foundation phase has indicated that the training of these teachers by higher education institutions does not come anywhere near meeting provincial and national needs. This can in part be ascribed to how training of black teachers took place during the apartheid era, where they needed only standard 8 (current grade 10) and then a further two-year course to obtain a Lower Primary Certificate to enter the education system. The training of African language-speaking foundation phase teachers is consequently particularly problematic, especially when mother-tongue instruction in the context of early childhood education is considered.

In the light of South Africa's multicultural population, and the limited number of teachers for the increasing number of learners in pre-schools and early childhood education, the factors which withhold students from becoming foundation phase teachers, or which compel them to leave the foundation phase programme, is a pressing matter which needs investigation. In this study the following questions require answers: Which experiences are typical of black South African students in the foundation phase at a former white university? How do black students experience these associated challenges? These questions imply attention to professional development. For the purpose of this study the force field professional development model of Samuel and Van Wyk (2008) has been used to describe how the professional identity of teaching students is being pushed and pulled in various directions. This model forms the foundation for empirical research concerning their personal experiences of the foundation phase programme at a former white university.

After 1994 South Africa underwent political as well as educational reform, the latter to guarantee a system which was to ensure human dignity, equality and social justice. The primary aim of reform was to broaden participation in higher education, with the result that former white universities, known for their high standards and academic excellence, experienced an influx of black students who were previously excluded from these institutions. The reality is that the new democracy, now 20 years old, is still experiencing a low throughput rate of black students, despite changes at these institutions. The question therefore arises whether black students are academically prepared for tertiary demands.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Following the history of the South African education system where political segregation also manifested educationally, provision of education was characterised by inferiority and questionable quality, unequal funding, unqualified teachers and schools with limited resources. This backlog has not been overcome and many black students still battle to adapt and to perform at former white universities. Researchers highlight barriers with which these students are confronted, viz. their impoverished socio-economic backgrounds; the perception that tertiary costs are beyond their reach; having to confront their communities' prejudice about education (especially foundation phase education); needing to study culturally irrelevant curricula; battling financially; struggling to find affordable accommodation; and experiencing linguistic and cultural alienation. These factors all contribute to the impairment of their abilities to achieve academic success.

The force field model of professional development (Samuel and Van Wyk 2008) provided the framework to examine the internal forces (e.g. preparedness for tertiary studies, emotional attachment to family and culture) and external forces (e.g. financial costs, language of instruction and institutional demands) which influence the student teacher's identity. The force field model uses the analogy of an electron in a charged forced field where it is being pulled and pushed by various forces. With reference to the study, this model sets out to explain different forces that may determine the experiences of black students in the ECE programme and which subsequently may attract or deter the decision to enter ECE as a potential career. This framework also gave a voice to the black students within ECE at a former white university as a way to explore their experiences in the programme and to determine the institutional strengths as well as the obstacles they face that marginalised them and impeded their progress.

The aim of this study was to investigate the experiences of black students in foundation phase at a former white university in order to establish possible push and pull factors. As the research focused on the perceptions of black students, a qualitative approach was selected and an interpretive paradigm was followed as the conceptual domain. All undergraduate black foundation phase students were invited to participate in small focus group interviews. Twelve students participated: three first-year students, five second-year students and four third-year students, all studying with bursaries; some from rural schools, others from township or inner-city schools.

Semi-structured interviews were conducted according to the various year groups. Questions focused on the reasons for selecting the particular university and the foundation phase programme, the support from their families and communities, and whether the university concerned provided sufficient support for them as students in general and particularly as Foundation Phase students. The ethics committee of the university approved the study, and general ethical principles of confidentiality and protection of participants were adhered to.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

The interviews were transcribed, coded and then compared with the force field model. These were subsequently refined in order to identify push and pull factors. Five broad themes emerged: (a) differences in educational experiences; (b) differences in language; (c) experiences in the ECE programme; (d) costs; and (e) conflicting concepts of teaching/learning. These themes constitute forces that are both internal and external to the individuals themselves and were a perfect fit for the categories identified in the Force Field Model.

The force field model provided four different categories which influenced the experiences of black students in the ECE programme. The "biographical force" was the only category which represented an internal force, as it originated from the black students' cultural background. The rest of the categories could be classified as external forces, as these exerted an influence from outside the individual. Considering the biographical forces, their schooling experiences (lived experiences) determined how black students perceived the programme. Depending on their backgrounds, some participants perceived these forces as a push effect, while another participant experienced them as a pull effect. Language was also perceived as a push effect by all participants, as all of them struggled with English. "Programmatic forces", which refer to how black students perceived the programme, had a pull effect, and hence could be regarded as positive. A definite push effect was detected in the financial aspect of the ECE programme. Even though all the students had received bursaries, they repeatedly reported that the funds available to them were inadequate to cover all their expenses. The "institutional force" has a strong pull effect, as quality education is held in high regard. Being able to study at an institution with a good reputation and international ranking holds a definite appeal for black students.

The narratives of students reflect the adjustments and subsequent pressures they experience when being confronted in the ECE classes and practice teaching with the ideal setup of small classes and an abundance of learning resources material and teaching technology which were not available in their own schools. Lecturers should be aware of the implications of active recruitment of more black students: they will need more support, as many of them are not acquainted with an advanced educational milieu and academic language of instruction (usually English). This implies that assignments should be evaluated by taking into account students' backgrounds and their financial capabilities. It will mean that assignments should be discretionally assessed and that lecturers should view black students as a group in their own right who possess other, but equal, educational experiences, therefore holding a wealth of knowledge and experience, indispensable for a teaching institution which values diversity.

Keywords: academic literacy; black students; early childhood education; force fields; former white university

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

1. Inleiding

Soos in baie ander wêreldlande is die tekort aan onderwysers in verhouding tot die aantal potensiële leerders in Suid-Afrika ’n struikelblok in die voorsiening van onderwys, en in besonder die verwesenliking van die Suid-Afrikaanse ideaal, nl. gehalte-onderwys vir almal(Departement van Onderwys 2001a:5). Vroeë Kinderonderwys (VKO) word in die besonder deur hierdie tekort aan onderwysers geraak. Dit geld veral vir swart onderwysstudente. Ek verwys ook na “swart leerders/studente”, aangesien al die Afrikataalsprekende studente wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, hulleself as “swart Suid-Afrikaners” geïdentifiseer het. Verder verwys VKO na die onderwys van jong kinders vanaf geboorte tot nege jaar. In Suid-Afrika maak VKO deel uit van vroeë kinderontwikkeling van kinders van 0 tot 5 binne gesinne en vroeë kinderinstansies, en van kinders van 5 tot 9 wat in die grondslagfase (graad R–3) geakkommodeer word.

’n Opname oor die onderwysersvoorsiening in die grondvlakfase aan een van die grootste voormalige wit universiteite in Suid-Afrika wat deur Green (2010) onderneem is, het bevind dat slegs 1,5% (2 uit 135) swart studente na verwagting hulle finale (vierde) jaar sal voltooi. Die opname toon verder dat swart studente wat in 2009 as grondslagfaseonderwysers opgelei is, slegs 13% van die graduandi (168 uit 1 275) beloop het terwyl die onderwysstelsel daardie jaar (2009) ’n geraamde 3 275 swart grondslagfaseonderwysers aan natuurlike personeelerosie sou verloor en vir wie plaasvervangers gevind sou moes word (Green 2010:116). Die opleiding van grondslagfaseonderwysers deur hoëronderwysinstansies voorsien nie naastenby in nasionale en provinsiale behoeftes nie. Dit kan deels toegeskryf word aan hoe swart onderwysers vir hierdie fase in die apartheidsjare opgelei is. Sayed (2004:247) noem dat onderwysersopleiding rasgebaseerd plaasgevind het, wat tot gevolg gehad het dat wit onderwysers oor ’n matrieksertifikaat moes beskik om toegang tot onderwysopleiding te kry, terwyl swart onderwysers ’n juniorsertifikaat kon behaal na die voltooiing van standerd 8 (huidige graad 10) (Steyn, Steyn en De Waal 1997), waarna hulle ’n tweejaarkursus kon bywoon om ’n Laer Primêre Sertifikaat te behaal om die onderwysstelsel te betree. Die opleiding van Afrikataalsprekende grondslagfaseonderwysers (swart onderwysers) is gevolglik besonder problematies, veral as die noodsaaklikheid van moedertaalonderwys in die konteks van VKO in ag geneem word (Bruwer 2014). Daar is geen vooruitsigte op ’n moontlike verbetering in die nabye toekoms nie en die baie lae registrasiekoers van swart studente vir grondslagfase-onderwysprogramme aan universiteite is ’n bron van groot kommer (Hannaway 2012; Steyn, Harris en Hartell 2012; Biersteker 2008; Kruss 2008).

Die lae inskrywingstal en beperkte deurvloei van VKO-opvoeders en die gevolge daarvan is die dryfkrag agter hierdie artikel. Die studie waarop dit baseer is, vorm deel van ’n projek wat deur die Europese Unie befonds word en waarvan die hoofnavorsingsvraag is: “How do Higher Education

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Institutions (HEIs) address mother tongue instruction as the language of instruction, construct student teachers' identity and recruit and retain a diverse foundation phase student population?" In hierdie studie word hierdie vraag hanteer deur na die stemme van toekomstige swart VKO-onderwysers aan 'n voormalige wit universiteit te luister ten einde te verstaan hoe hulle die program ervaar en wat hulle as redes vir die lae inskrywingsyfers vir VKO beskou. Die universiteit waarin die opname gedoen is, is daartoe verbind om, met behoud van akademiese standaarde, onderwysers op te lei vir diens in die groot verskeidenheid van kulturele en etniese omgewings in Suid-Afrika. Tog is daar aanduidings dat kulturele verskeidenheid juis 'n sleutelfaktor in die lae inskrywingsyfer, klein deurvloei en beperkte indienshouding van VKO-onderwysers is. In die lig van Suid-Afrika se multikulturele samelewing en die beperkte aantal onderwysers vir die groot aantal leerders in voorskoolse instansies en die grondslagfase van elementêre onderwys, moet die faktore wat studente daarvan weerhou om VKO-onderwysers te word of hulle noop om VKO-programme te verlaat, dringend ondersoek word.

Sekere van die huidige pogings om potensiële onderwysers uit verskillende agtergronde te werf en in diens te hou, toon belowende resultate (Villegas en Davis 2007). Daar is egter slegs enkele studies (Toni en Olivier 2004; Van Wyk 2010; Feagin 1996) wat op die studente self fokus ten einde te bepaal waarom hulle die onderwysberoep vermy, of waarom hulle besluit om aan te bly, ondanks die vele multidimensionele struikelblokke wat hulle in onderwysopleidingsprogramme teëkom.

In hierdie ondersoek het ek dit my ten doel gestel om die volgende vrae te beantwoord: Watter ervarings is kenmerkend van swart Suid-Afrikaanse studente in VKO aan 'n voormalige wit universiteit? Hoe beleef die swart studente die uitdagings wat hulle ervaar? Hierdie vrae impliseer aandag aan professionele ontwikkeling. Daar is kennis geneem van ander professionele-ontwikkelingsmodelle soos die Learning Cycle for Inquiry Concept (LCIS) (Ali en Sencer 2007:541), wat fokus op die verbetering van die navorsingskonsepte en verwante vaardighede deur aksienavorsing en as 'n beskrywende leersiklus geïdentifiseer word. Die Cognitively Guided Instruction-model (CGI) (Whitcomb, Borko en Liston 2009:207) fokus op studente se manier van dink en leer. Vir die doel van hierdie ondersoek is Samuel en Van Wyk (2008) se professionele-ontwikkelingsmodel gebruik, waar beskryf word dat die professionele identiteit van onderwysstudente in verskillende rigtings weggestoot of aangetrek word (die sogenaamde "push and pull"-faktore). In hierdie artikel word voortaan na hierdie faktore as "(af)stoot- en aan)trekfaktore" verwys weens die verskeidenheid kragte wat hulle professionele groei raak. Die leefervarings, teoretiese opvattings oor die onderrigprogram en die beleide wat onderwyseridentiteit beïnvloed, word in hierdie model in berekening gebring – aspekte wat besonder relevant vir hierdie ondersoek is.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Die literatuuroorsig wat die tweede afdeling van die artikel vorm, ondersteun die teoretiese basis as vertrekpunt vir die navorsing oor die persoonlike ervarings van swart studente wat vir die VKO-program aan ’n voormalige wit universiteit geregistreer is.

2. Agtergrond

Na die demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994 was daar ’n behoefte aan stelselvernuwing (*system innovation*) (De Bruijn, Van der Voort, Dicke, De Jong en Veeneman 2005). ’n Nuwe regering sou nie genoeg wees om die verandering te waarborg wat deur ’n bewindsoorname veronderstel word nie. Die totale stelsel sou ’n reuse-opknapping moes ondergaan. Teen hierdie agtergrond is onderwyshervorming aangepak om ’n onderwysstelsel daar te stel wat demokrasie, menswaardigheid, gelykheid en maatskaplike geregtigheid sou vestig (Departement van Onderwys 2001b).

Die hoofdoel van die hervormings was ’n groter deelname aan onderwys ten einde die hoogs gestratifiseerde ras- en klasstruktuur van die land teë te werk (Fraser en Killen 2005). Die gevolg was dat hoëronderwysinstansies in Suid-Afrika tallose veranderinge in die struktuur, befondsing en studentegetalle ondergaan het (Gbadamosi en De Jager 2009:871).

Een van die veranderinge in voormalige wit universiteite, bekend vir hulle hoë standaarde en akademiese uitmuntendheid (in vergelyking met histories minderbevoorregte universiteite), was ’n toevloei van swart studente wat voorheen nie toegang tot hierdie instansies gehad het nie. Toegang vir alle bevolkingsgroepe het tot ’n toename in swart inskrywings gelei, wat volgens onlangse navorsing meer as 68% van die studentebevolking aan hoëronderwysinstansies beloop (Smit 2011). Hierdie persentasie neig toenemend na ’n weerspieëling van die bevolkingstatistiek in Suid-Afrika: die swart bevolking vorm 79,5% van die totale bevolking en die wit bevolking 9,0% (Statistiek SA 2011:3). Alhoewel daar ’n noemenswaardige toename in die swart studentebevolking is, word dieselfde tendens oor die algemeen nie in onderwysopleiding, en meer spesifiek in VKO, waargeneem nie (Green 2010; Green e.a. 2011; Robinson, Paccione en Rodriquez 2003).

Suid-Afrika is nie die enigste land waar daar ’n tekort aan swart studente vir primêre onderwys bestaan nie; die tendens is ook in ander lande waarneembaar (Santoro 2007). Dit word vry algemeen aanvaar dat globalisering, ’n toenemende verbruikersgerigte samelewing en die behoefte aan lewensmiddele om ’n verbruikersleefstyl te handhaaf, mense ontmoedig om ’n loopbaan in die onderwys te kies. Bloch (2008:131) stel dit onomwonde so: “New opportunities for young black graduates mean the brightest and best are reluctant to join the ranks of low-paid educators in uninspiring situations with unsure prospects.” Volgens Basit, Mcnamara, Roberts, Carrington, Maguire en Woodrow (2007:280) bied die onderverteenwoordiging van

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

sommige etniese groepe in die onderwysberoep 'n voortdurende uitdaging vir sowel beleidvormers as skole. In elk geval dui die onderverteenwoordiging van swart studente in die Grondslagfase op die lae aansien van die beroep, en uiteindelik is dit die kinders wat die gevolge van hierdie tekort aan onderwysers dra.

Die nuwe demokrasie is nou 20 jaar oud en dit is steeds 'n realiteit dat universiteite 'n baie lae deurvloeikoers van swart studente het, ondanks die veranderinge by die instansies. De Bruijn e.a. (2005:4) waarsku dat die stelselvernuwing wat op die onderwysterrein plaasgevind het, nie kan slaag as die proses nie reg bestuur word nie: "Managing social processes is often a fuzzy, chaotic and incremental course of action, whose outcome rarely meets the expectations." Verskeie faktore, soos 'n gebrek aan kennis, 'n gebrek aan konsensus en teenstrydige openbare en persoonlike waardes, kan stelselvernuwing in die wiele ry (De Bruijn e.a. 2005).

By stelselvernuwing in universiteite lei hierdie faktore tot die ontstaan van 'n aantal vrae:

- Het die demokratiese onderwysstelsel die student op akademiese vlak vir tersiêre eise voorberei? (Gebrek aan agtergrondkennis by universiteite.)
- Het al die rolspelers dieselfde doelwitte; met ander woorde, is voormalige wit universiteite bereid om aanpassings te maak ten einde swart studente met 'n ander akademiese agtergrond te akkommodeer? (Gebrek aan konsensus tussen universiteitsbestuur, die regering en opvoedkundiges.)
- Heg die universiteite en hulle studente dieselfde waarde aan die uitbetaling en aanwending van finansiële hulpmiddels soos beurse? (Teenstrydige openbare en persoonlike waardes oor die aanwending van hierdie hulpmiddels.)

Hierdie vrae is tekenend van die struikelblokke waarmee swart studente by voormalige wit universiteite gekonfronteer word.

As gevolg van die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis, waarin politieke segregasie ook in die onderwys gemanifesteer het, was onderwysvoorsiening aan die groot meerderheid van swart kinders gekenmerk deur 'n minderwaardige opvoeding van twyfelagtige gehalte, ongelyke staatsbefondsing, ongekwalifiseerde onderwysers en skole met 'n tekort aan toerusting en hulpmiddels (Stevens, in Lemon en Battersby-Lennard 2009; Kamper en Badenhorst 2010; Hannaway 2012). Hierdie agterstand is steeds nie ingehaal nie, en baie swart studente sukkel steeds om suksesvol aan te pas en te presteer aan 'n voormalige wit universiteit. Ondanks die groot deursettingsvermoë en "veerkragtigheid" wat studente toon, moet hulle op verskeie vlakke aanpassings maak sonder dat hulle voldoende ondersteuning van hulle gemeenskappe of die instansies self ontvang (Fraser en Killen 2005).

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Schlossberg het vier hooffaktore geïdentifiseer wat oorgange affekteer: situasie, self, ondersteuning en strategieë (in Mims, Mims en Newland 2009). Wanneer die swart student 'n voormalige wit universiteit betree, manifesteer hierdie vier faktore as die universiteit self (situasie), die student met sy/haar spesifieke leefervarings (self), beskikbare ondersteuningstrukture vir studente (ondersteuning), en laastens die student se inherente vaardighede vir die hantering van die veranderinge waarmee hy/sy gekonfronteer word (strategieë). Die krag van Schlossberg se aanpassingsmodel, soos toegepas op hierdie ondersoek, bestaan daarin dat dit studente aanmoedig om hulle situasies, eienskappe, opsies en vorige ervarings te ondersoek (Mims e.a. 2009:594) om sodoende die uitdagings en moontlike struikelblokke in hul (voorgenome) universiteitstudie te bepaal.

In aansluiting by die Scholssbergfaktore hou die ander hindernisse wat swart studente tipies ervaar, verband met hulle verarmde sosio-ekonomiese agtergrond asook die persepsie dat tersiêre koste ver buite hulle gesinne se bereik is. Gevolglik verken hulle meer bereikbare, realistiese opsies (Smith 2008:150). Verder kom die meeste swart studente wat by universiteite registreer, te staan voor multidimensionele struikelblokke: hulle is ekonomies benadeel (Oloyede 2009); hulle moet baie gemeenskapsvooroordele oor onderwys, veral VKO, hanteer (Kruss 2008); hulle moet voldoende finansiële bystand (Smith 2008) en akkommodasie (Walker 2005) bekom; hulle word met institusionele struikelblokke soos kultureel irrelevante leerplanne gekonfronteer (Gay 2010); hulle moet verhoudings met ander Suid-Afrikaners aanknoop (Leonard 2011); en hulle ervaar taal- en kulturele vervreemding wat hulle vermoë om akademiese sukses te behaal, verder benadeel (Fraser en Killen 2005).

3. Teoretiese raamwerk: professionele ontwikkeling volgens die kragveldmodel

Die kragveldmodel vir professionele ontwikkeling (*force field model of professional development*) (Samuel en Van Wyk 2008) is as 'n geskikte teoretiese vertrekpunt vir hierdie studie beskou op grond van die model se verkenning van die interne kragte (bv. gereedheid vir tersiêre studies, emosionele gebondenheid aan gesin en kultuur) en eksterne kragte (bv. finansiële koste, onderrigtaal en institusionele eise) wat die onderwysstudent se identiteit beïnvloed. Die kragveldmodel gebruik die metafoor van 'n elektron binne 'n gelaaide kragveld wat deur verskeie kragte getrek en afgestoot word. Hierdie model is uitnemend geskik om die leef- en studiewêreld van swart studente aan 'n voormalige wit universiteit te ondersoek. Daar is verskeie (af)stootfaktore wat studente oënskynlik ontmoedig en hulle van akademiese sukses weerhou ('n onbekende akademiese kultuur, oorwegend wit dosente, gebrek aan finansies, 'n onbekende omgewing ver van familie), terwyl die trekfaktore oënskynlik baie beperk is (die geleentheid om aan 'n vooraanstaande universiteit bekend om sy

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

akademiese uitmuntendheid te studeer en eie horisonne te verbreed). Samuel en Van Wyk (2008:140) merk tereg op: "The journey to becoming professional teachers is [thus] characterised by many pushes and pulls in different directions." Die raamwerk van (aan)trek- en (af)stootfaktore is spesifiek gekies om te fokus op die ervarings van swart studente in VKO-programme aan 'n voormalige wit universiteit en om toepaslike sterk en swak punte in die universiteitsomgewing te bepaal. Wesenlik gaan dit om die identifisering van struikelblokke wat verwyder moet word in die werwing en behoud van meer swart studente vir VKO.

Vir die doel van hierdie ondersoek word die model eerstens gebruik om uit die literatuur vas te stel watter kragte swart onderwysstudente se ervarings beïnvloed. Tweedens word die empiriese data gebruik om te bepaal hoe hierdie kragte binne die VKO-opleidingsprogram werk en watter lig dit kan werp op die redes vir die lae registrasiesyfer in hierdie program.

Samuel en Van Wyk (2008) noem die volgende kategorieë waarin hierdie kragte manifesteer: biografies, institusioneel, programmaties en kontekstueel. "These forces are both internal and external to the individuals themselves and constitute forces from their lived experiences, theoretical conceptions exposed in their training programmes, the macro-contextual forces of policy influencing teacher identity, and the specific world of practices in unique schooling sites" (Samuel en Van Wyk 2008:140). Hierdie kragte bepaal ook die impak van aanpassings wat die swart onderwysstudent moet maak.

3.1 Biografiese kragte

Samuel en Van Wyk (2008:140, 141) verduidelik biografiese kragte as onder andere die verskillende individue se kulturele, etniese, godsdienstige en rasse-identiteite waarvolgens hulle op seker wyses met leerders, skoolowerhede en skoolvakke omgaan. In hierdie artikel verwys dit na swart studente se vorige leerervarings in skole wat daartoe lei dat hulle nie vir die akademiese eise van tersiêre opleiding toegerus is nie. Hier gaan dit om 'n interne krag wat as (af)stootfaktor dien.

Suid-Afrikaanse universiteite is ideologies en epistemologies van Westerse herkoms. Die swart student is moontlik nie hiermee bekend nie, en dit mag akademiese eise stel waarvoor die student nie toegerus is nie. Wanneer swart leerders besluit om hulle studie aan voormalige wit instansies voort te sit, betree hulle 'n verwesterste akademiese kultuur (en in verskeie opsigte steeds 'n nalatenskap van die apartheidsera) wat bots met die leeromgewing waaraan hulle in die sekondêre skool gewoond was. Kamper en Steyn (2010) beweer dat baie van hierdie studente in plattelandse en townshipskole was wat oor die algemeen gekenmerk word deur 'n gebrek aan prestasie, waar die voorvereistes vir gehalte-onderwys eenvoudig nie bestaan nie (Msila 2005:175), waar 'n niebestaande onderrig- en leerkultuur heers (Masitsa 2004) en waar daar 'n "erosion of competence" is (Kamper 1998:84).

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Om afstand te doen van fisiese, kulturele, epistemologiese en emosionele omgewings wat in die meeste gevalle ’n nie-Westerse, kollektiewe wêreldbeskouing verteenwoordig (Lebakeng, Phalane en Dalendjebo 2006:71), om individuele studie aan ’n Westerse instansie voort te sit, is ’n intense oorgangsproses (Santiago 2004). Sedlacek (1999) verduidelik dat taal- en kultuurverskille tussen tuisgemeenskappe en universiteitsopsette oorweldigend kan wees. Studente ervaar dikwels botsende belange tussen persoonlike onderwysdoelwitte en verantwoordelikhede en dié van die familie: eersgenoemde vereis dat nuwe denkwyses aangeneem word en laasgenoemde het te make met voortgesette betrokkenheid by die omstandighede en behoeftes van die familie, waarheen sommige studente hulle beursgeld stuur om finansiële druk te verlig (Steyn, Harris en Hartell 2012).

3.2 Programmatiese kragte

In hierdie studie verwys *programmatiese kragte* na sienings, persepsies en houdings betreffende VKO, en die onderwysberoep in die breë. Dit is ’n betreurenswaardige feit dat VKO in die swart kultuur as minderwaardig in vergelyking met ander fases beskou word, en dus nie ’n gewilde loopbaankeuse is nie (Hannayway 2012). In swart gemeenskappe is die onderrig van jong kinders gewoonlik eerder die werk van oumas en jong meisies as ’n beroep waarvoor tersiêre opleiding nodig is, en as loopbaan ontvang dit min respek van studente en hulle gesinne (Steyn, Harris en Hartell 2012). Verder blyk dit dat die lae salarisse, gesinne en tuisgemeenskappe se lae dunk van die beroep, en die aanloklikheid van beroepe met meer status potensiële studente ontmoedig om in ’n onderwysrigting te studeer (Harris en Steyn 2014). Samuel (2008:9) merk tereg op dat die wye spektrum van loopbaanmoontlikhede vir matrikulante die aantreklikheid van onderwys as loopbaan verlaag het.

Harris en Steyn (2014) het ook bevind dat swart studente die spot verduur van hulle medestudente wat onderwys as ’n nuttelose loopbaan beskou. Volgens studente het baie van hulle eie onderwysers hulle verder afgeraai om ’n loopbaan te volg waarin hulle oorwerk, onderbetaal en in die media gekritiseer word. Swart gemeenskappe beskou onderwys dus as ’n beroep met ’n lae status en raai hulle leerders aan om hulle eerder vir meer invloedryke en goedbetaalde beroepe in ander loopbaansektore te bekwaam. Hierdie kragte kan dus as ekstern beskou word, aangesien hulle binne die kultuur van die swart gemeenskap gewortel is, en kan as ’n (af)stootfaktor gereken word.

3.3 Institusionele kragte

Samuel en Van Wyk (2008:9) omskryf die institusionele kategorie as die onderwysopleidinginstansies se verwagtings, waardes en doelwitte wat spesifieke opvattings by ’n professionele onderwyser genereer. Die institusionele en inligtingskragte waaraan studente blootgestel word wanneer hulle by die universiteit registreer, behels dat hulle aan die akademiese eise

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

van ’n instelling wat nie altyd of genoegsaam met die studente se huistale en kulture bekend is nie, moet voldoen (Meacham 2000; Sedlacek 1999; Sennet, Finchilescu, Gibson en Strauss 2003). Hannaway (2012:7) voer aan dat wanneer twee verskillende kulture in ’n akademiese omgewing betrokke is, dit tot gevolg kan hê dat die universiteit en studente dikwels nie dieselfde dink oor hoe onderrig moet plaasvind en wie hoofsaaklik vir hulle onderrig verantwoordelik is nie. In dieselfde trant voer Leonard (2011:990) aan dat swart studente aan voormalige wit universiteite verplig is om by die heersende kultuur van die hoëronderwysinstansie aan te pas om te voorkom dat akademiese sukses daaronder ly.

Die lae deurvloeikoers laat onder andere vermoed dat baie swart studente nie by Westerse vorme van kennis aangepas het nie (Van Wyk 2010:250). Na aanleiding van haar navorsing in ’n Amerikaanse onderwysomgewing het Getz (2000:457) die volgende te sê: “White educators view the world through their own experiences which constantly shape their perceptions, which in turn shape their reality.” Sy doen ’n beroep op dosente wat die dominante kultuur van ’n instansie verteenwoordig, om nie aan te neem dat ander se ervarings altyd dieselfde is, en die persepsies van ander (soos swart studente in ’n Suid-Afrikaanse konteks) gevolglik afmaak nie.

Benewens die geldelike en logistieke uitdagings moet swart studente verhoudings met oorwegend wit dosente en medestudente aanknoop wat soms openlik of onopsetlik rassevooroordele toon (Davis, Dias-Bowie, Greenberg, Klukken, Pollio, Thomas en Thomas 2004; Kornfield 1999). Hobson-Horton en Owens (2004) bevestig dat sommige swart studente hulle studies laat vaar omdat hulle nie met die opvoedkundige instansie kan identifiseer nie. Dit moet weer gekonstateer word: die oorgang na hoër onderwys behels oorweldigende aanpassings, nie net akademies nie, maar ook sosiaal. Studente word met diversiteit gekonfronteer en aan (dikwels ongunstige) vergelykings met hulle wit medestudente onderwerp (Kamper en Steyn 2011). Hulle word ook dikwels deur dosente onderrig wat nie hulle kulturele en linguistieke agtergronde verteenwoordig nie. Sedlacek (1999) beklemtoon die nie-akademiese sy van institusionele kragte, en stel dit dat die swart student oor die algemeen ook die kulturele vooroordele moet hanteer en moet leer om sy of haar swart kultuur en die heersende kultuur by die voormalige wit universiteit te oorbrug (Sedlacek 1999:539). Institusionele kragte kan dus as ’n eksterne krag met ’n definitiewe (af)stoot-effek geklassifiseer word.

3.4 Kontekstuele kragte

Hierdie kragte word as die makro-omgewing van opvoedkundige transformasie omskryf en kan meer skoolspesifiek wees (Samuel en Van Wyk 2008: 141). In die konteks van hierdie ondersoek verwys kragte binne die kontekstuele kategorie na die finansiële impak van tersiêre studie. Ondanks beursskemas beskou swart studente finansiële probleme as hulle primêre struikelblok, aangesien die koste verbonde aan tersiêre onderwys baie hoog is.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Aangesien studente uit armoedige agtergronde selde akademiese sukses behaal, het Dass-Brailsford (2005:575) akademiese prestasie as ’n aanwyser van deursettingsvermoë onder swart studente gekies, want, beweer hulle, “[It] is easily measurable and increasingly sought by poor families in South Africa.” Terwyl ander samelewings akademiese sukses as ’n gewone ontwikkelingstaak beskou, is akademiese sukses in ’n land soos Suid-Afrika, waar die meerderheid studente uit minderbevoorregte agtergronde kom wat hulpmiddels en gehalte-onderwys betref, nie maklik haalbaar nie. Die oorsaaklike verhouding tussen finansies en akademiese sukses kan dus nie onderskat word nie.

Die organisasie Student Pathways Study, wat uitsakkings in die hoëronderwysstelsel in Suid-Afrika in 2005 ondersoek het, het getoon dat gemiddeld 70% van die studente wat hoëronderwysinstansies vroeg verlaat, tot die kategorie “lae ekonomiese status” behoort. “Black families were particularly poor, with parents and guardians earning as little as R1 600 or less a month in some cases, and the majority of Black parents fell into the categories ‘no formal qualification’ or ‘some secondary education’” (Letseka en Breier 2005:90). In sy navorsing verwys Smith (2008:150) na die verband tussen ras en maatskaplike status, en voer aan dat alhoewel jongmense uit behoeftige agtergronde oor die potensiaal beskik om hulle tersiêre studie suksesvol te voltooi, hulle dikwels deur die finansiële implikasies van hulle keuse belemmer word. Alhoewel beurse geredelik beskikbaar is, dra gesinne dikwels steeds ’n finansiële las, aangesien daar bykomende eise soos handboeke, sakgeld en materiaal vir opdragte is. In die studie van Hobson-Horten en Owens (2004:95) is daar eweneens bevind dat swart studente met finansiële uitdagings gekonfronteer word, aangesien hulle moes werk terwyl hulle studeer of buitensporige bedrae aan klasprojekte en praktiese opdragte moes bestee, weg van die universiteit moes reis om praktiese werk te voltooi en die gepaardgaande vervoerkoste moes dra. Die kontekstuele kragte is ook ekstern en word as die kategorie met die sterkste (af)stoot-effek beskou.

4. Databespreking

Die doel van hierdie ondersoek was om die ervaring van swart studente in die VKO-program aan ’n voormalige wit universiteit te bepaal in terme van moontlike (af)stoot- en (aan)trekfaktore. Aangesien hierdie navorsing op diep insig in die ervaring van swart studente in die VKO-program gemik was, is op die kwalitatiewe navorsingsbenadering besluit. Daar is binne die interpretatiewe paradigma (Terre Blanche, Durrheim en Painter 2006:275–6) gewerk, aangesien dit die ideale konseptuele domein vir ’n grondige ondersoek van deelnemers se ervaring van hierdie (af)stoot- en (aan)trekfaktore bied. Alle voorgraadse swart VKO-studente is genooi om aan klein fokusgroeponderhoude deel te neem, met die veronderstelling dat hulle meer openhartig in groepsverband sou praat.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Voor die aanvang van die ondersoek is daar met swart studente uit al die verskillende fases, VKO tot Verdere Onderwysopleiding (VOO), gesels om hulle perspektief te verkry op hul keuse van onderwys as studierigting. Vervolgens het die navorser verskeie VKO-klasse besoek en ’n aantal studente informeel ontmoet waar hulle tussen klasse of gedurende spreekure met hulle dosente gesels het. Die doel met hierdie informele gesprekke was om in ’n ontspanne, natuurlike situasie die studente se menings te verkry. Die studente is oor die doel van die navorsing ingelig, met die fokus op hulle ervarings as VKO-studente.

Daar is aangeneem dat die klein aantal swart studente wat VKO as hulle onderwysvoorbereiding kies, toegeskryf kan word aan institusionele faktore soos die program se hoë koste en ’n kultureel verwyderde en irrelevante kurrikulum, gevestigde kulturele oortuigings rakende die waarde van vroeë kinderonderwys, ’n gebrek aan institusionele agtergrondkennis van studente en die moontlike nagevolge uit die apartheidsera. Die navorser wou by die studente hoor hoe hulle die instansie en die VKO-program ervaar deur die kragveldmodel as vertrekpunt te gebruik, met die oortuiging dat houdings en praktyke wat steurend op die werwing en behoud van swart VKO-studente inwerk, spesifiek geïdentifiseer sou kon word (Giles en Hughes 2009:689).

Ek het narratiewe data-insameling gebruik, aangesien dit deelnemers in staat stel om onbevange en vertellend te antwoord op vrae wat gestel is (Gomez 1997). Deur my aanporvrae het ek gepoog om ’n gesprek te fasiliteer waarin die studente die inisiatief kon neem.

4.1 Deelnemers

Ten tye van die onderhoude was daar slegs 21 swart studente in die vierjaarprogram wat VKO studeer het, almal vroulik. Twaalf studente het aan die onderhoude deelgeneem: drie eerstejaarstudente, vyf tweedejaarstudente en vier derdejaarstudente. Al hierdie studente het vrywillig aan hierdie ondersoek deelgeneem. Die res van die studente was weens omstandighede nie op die dag van die fokusgroeponderhoude beskikbaar nie. Die studente het uit sowel plattelandse as stedelike gebiede gekom. Sommige van die studente was in plaaslike skole in hulle tuisgemeenskappe, terwyl ander studente in veelrassige skole was. Alhoewel die sosio-ekonomiese status onder die studente wat aan die onderhoude deelgeneem het, gewissel het, het al die studente met beurse studeer.

4.2 Data-insameling

Nadat die VKO-klasse besoek is om oor hierdie navorsingsprojek te praat, is die studente persoonlik geskakel om hulle uit te nooi om deel te neem en is ’n tyd gereël wat hulle sou pas. Al die onderhoude het op kampus plaasgevind in die gebou waar die studente klasloop op tye wat die studente gepas het volgens hulle roosters. Aan die begin van elke onderhoudsessie is studente

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

weer op die doel van die onderhoud gewys en is hulle toestemming gevra om die onderhoud op band op te neem.

Semigestruktureerde onderhoude van 60 tot 90 minute elk is in Engels deur albei navorsers met die studente gevoer. Ons het met die drie eerstejaarstudente as eerste groep, die vyf tweedejaarstudente as tweede groep en die vier derdejaarstudente as derde groep gepraat. Ons vrae was gerig op die redes vir studente se keuse van die betrokke universiteit en die VKO-program, die ondersteuning wat hulle van hulle gesinne en tuisgemeenskappe ontvang, en of die universiteit genoeg ondersteuning vir hulle as studente oor die algemeen, en as VKO-studente in die besonder, bied. Al die onderhoude is opgeneem en volledig getranskribeer vir ontleding.

Die etiekkomitee van die universiteit het hierdie studie goedgekeur. Die bekende etiese beginsels van vertroulikheid en deelnemerwelsyn is in ons gesprekke met studente gehandhaaf en hulle is tegemoet gekom deur genooi te word om in klein fokusgroepe volgens hulle eie keuse op plekke op kampus wat vir hulle gerieflik was, te gesels.

4.3 Data-ontleding en bespreking

Die onderhoude is getranskribeer en daarna reël vir reël gelees en gekodeer. Die kodes is met die kragveldmodel (Samuel en Van Wyk 2008) vergelyk, en daarna verfyn om (af)stoot- en (aan)trekfaktore te identifiseer. Vyf breë kragte het aan die lig gekom: (i) verskille in onderwyservarings; (ii) verskille in taal; (iii) ervarings in die VKO-program; (iv) koste; en (v) teenstrydige konsepte van onderrig/leer. Hierdie temas het getoon dat daar kragte is wat sowel intern as ekstern tot die individue self is, en dit strook met die kategorieë (biografies, programmaties, institusioneel en kontekstueel) wat in die kragveldmodel geïdentifiseer is.

Die volgende tabel is ’n voorstelling van die verhouding tussen kragte wat volgens gemelde elektronemetafoor in verskillende rigtings afstoot en trek, asook die kategorieë soos deur Samuel en Van Wyk (2008) geïdentifiseer. Die data sal volgens hierdie kategorieë bespreek word.

Tabel 1. (Aan)trek- en (af)stootkragte op studente

Kategorieë van kragte		**Tipes kragte**
Biografiese kragte	⟷	Verskille in onderwyservarings Verskille in taal
Programmatiese kragte	⟷	Ervarings van kurrikulum in VKO
Kontekstuele kragte	⟷	Koste Kultuur
Institusionele kragte	⟷	Teenstrydige konsepte van onderrig/leer

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

4.3.1 Biografiese kragte

Hierdie kragte verwys na inligting met betrekking tot ’n persoon se lewe, soos geslag, kultuur en ras. Dit kan as ’n interne krag beskryf word wat die student motiveer om op grond van haar kultuurerfenis (wat leerervarings insluit) op ’n spesifieke manier op haar ervaring te reageer.

(i) Verskille in onderwyservarings

Die interne krag wat in hierdie ondersoek as verskille in sekondêre-onderwyservarings geld, behels die emosionele lading van herinneringe aan voorskoolse en laerskoolonderwys in swart studente se tuisgemeenskappe. Die studente het hierdie vroeë ervarings na die universiteitklaskamers saamgebring. Wanneer dosente in die VKO-program vroeë kinderomgewings, aktiwiteite en materiaal vanuit ’n Westerse oogpunt beskryf, ondervind swart studente moeite om te verstaan wat die dosente probeer verduidelik. Een student het dit soos volg gestel (soos vertaal uit Engels, en dit geld ook die daaropvolgende deelnemersaanhalings):

> Soms is dit moeilik as gevolg van die agtergrond wat ons as swart mense het. Die kleuterskole waarnatoe ons gegaan het en waarnatoe hulle, die wit mense, gegaan het, was heeltemal verskillend. Soos met die eerste klas, dit was baie deurmekaar, soos ’n wetenskaphoekie, waterspel – ons het dit gedoen, maar op ’n ander manier. Dit maak dit anders en dis waarom party van die swart studente in die Grondslagfase opgeskop het, want hulle kon nie aan die terme gewoond raak of verstaan nie …
>
> [Sometimes it’s difficult because of the background that we have as blacks. Like, the preschools we went to and they went to, the whites, it’s totally different. Like the first class, it was very confusing, like a science corner, water play, we did it in a way, but in a different way. You know, that thing made it different and that’s why some of the black students quit from Foundation Phase because they couldn’t get acquainted or used to the terms used or understand …]

(ii) Verskille in taal

Nie net die ervarings en voorbeelde wat in die lesings gebruik is, het verskil van dié wat die swart studente voorheen gehad het nie; die onderrigtaal was ook nie hulle eerste taal nie en was vergeleke met die skoolonderrigmedium en gemeenskapstale minder verstaanbaar. Die akademiese eise van die taal was besonder hoog met betrekking tot die hoeveelheid leeswerk wat by die modules ingesluit is en wat vir hulle studie vereis is.

> Ek wil nog ’n voorstel maak. Toe ons hier aangekom het en hulle vir ons gesê het watter modules ons moes doen, is ons gedwing om Engels

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

> te doen, want ons het nie ander modules gehad om te doen nie. Ek dink dit sal baie beter wees as hulle ook Afrikatale kan aanbied. Want Engels is so moeilik. Laasjaar het ek alles gedruip. Hierdie jaar herhaal ek hulle almal, vier van hulle. Ek dink dit sal baie makliker wees as hulle Afrikatale kan byvoeg.
>
> [Another thing I would like to suggest, like when we first came here and they were telling us which modules we have to do, we were forced, actually yeah, we were forced to do English because we had no other modules to do, so I think maybe it would be much better if they can offer, also add, African languages. Because, like English, it's so hard. Last year I failed all of them. I'm repeating all of them this year, four of them. So I think it will be much easier if they can add African languages in.]

4.2.3 Programmatiese kragte

Hierdie kragte het betrekking op die VKO-program en word omskryf as die uitwerking wat die amptelike kurrikulum of program, asook die verborge kurrikulum, op studente se ervarings het (Samuel en Van Wyk 2008:141). Programmatiese kragte is in 'n sin ekstern tot die student, aangesien die kurrikulum deur dosente beplan en geïmplementeer word volgens spesifieke akademiese, professionele en institusionele kriteria. Studente stem nie noodwendig saam met die veronderstellings van die kurrikulum nie. Die Westerse aard van die program en die gepaardgaande onderwysideale vir die VKO en die onderwysers self, bring mee dat die studente aan 'n komplekse stel (af)stoot- en (aan)trekkragte blootgestel word.

(i) Ervarings in die VKO-program

Binne die klasse self wou dit voorkom of die studente hulleself afskei en by medestudente van dieselfde ras in die lesinglokale gaan sit, en gedurende klaskameraktiwiteite binne eenderse rassegroepe werk. Alhoewel hulle interaksie die indruk gewek het dat die groepe min impak op mekaar gehad het, het een student opgemerk:

> Vandat ek hiernatoe begin kom het, het al my negatiewe gedagtes oor onderwys net weggegaan. Ek sien net hoe wit mense so entoesiasties oor onderwysers is, jy weet. Hoe kan 'n mens soveel passie hê?
>
> [You know, as I started coming here, all the negative attitude that has been in my mind about teaching has just gone away. I'm just seeing how white people are so enthusiastic about teachers, you know, just how can someone have so much passion?]

Studente was oor die algemeen baie positief oor hulle ervarings binne die program. Hulle het vertel dat VKO-dosente kreatiwiteit en vindingrykheid

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

aanmoedig en interessante idees voorstel en op maniere fokus om jong leerders te motiveer.

> Wat my betref, dit het definitief aan my verwagtings voldoen, want ons leer so baie. Op die oomblik leer ons van tegnologie; ons doen wiskunde. Ons doen geletterdheid. 'n Mens voel of jy die kind holisties ontwikkel. Ook vir my eie persoonlike ontwikkeling; my leesspoed het verbeter, want ons moet lees. Ek voel ek kry waarde vir my geld met hierdie graad waarmee ek besig is. Ek dink die vierde jaar moet 'n honneurs wees – 'n mens doen portefeuljes en praktiese onderwys. Ons dosente is regtig toegewyd aan die program. Hulle stel hulleself beskikbaar. Hulle leer ons tot op die laaste dag van die kwartaal.
>
> [With me I think it had definitely lived up to my expectations because we learn so much. Now we're learning about technology, we're doing maths. We're doing literacy. You feel like you're going to develop the child holistically. For my own personal development as well, my reading speed has become faster because we have to read. I feel I'm really getting my money's worth, this degree that I'm getting. If anything, I think the fourth year should be an honours – you do portfolios, practice teaching. I really feel our lecturers are really dedicated to the programme. They make themselves available. They teach us until the last day of the term.]

Maar studente was besorg oor hoe hulle dit wat hulle in 'n konteks met volop hulpmiddels geleer het, in hulle toekomstige klaskamers gaan toepas.

> En dis nogal moeilik, want dit wat ons hier kry, is taamlik goed. Eintlik is dit wonderlik. Maar dan wonder jy, as jy teruggaan, hoe gaan jy dit regkry om al hierdie dinge te implementeer, die hulpmiddels … Dis 'n staatskool om mee te begin en hulle gaan dink jy wil spesiaal wees. Jy soek 'n oorhoofse projektor in jou klas, en hulle het dit nie. Jy moet al daardie dinge nou self koop.
>
> [And it's quite challenging, because now, what we're getting here, it's quite good. It's really excellent. But then you wonder, if you're going back, how are you going to implement these, the resources, it's a government school to start with and they going to think you want to be special. You want an overhead projector in your class, they don't have it. You know you have to buy things on your own now.]

4.2.4 Kontekstuele kragte

Konteks verwys na die omgewing waarbinne die VKO-student funksioneer en kan die breër stelsels (in terme van die gemeenskap) of die mikrostelsel (in terme van persoonlike omstandighede) verteenwoordig. Samuel en Van Wyk (2008:141) verduidelik dit as "die makro-omgewing van

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

onderwystransformasie" en dit "kan meer terreinspesifiek wees" (my vertaling). In hierdie ondersoek verwys *kontekstuele krag* na die finansiële impak wat die program op die swart studente het. Volgens 'n studie deur Breier (2010:669) oor die herkonseptualisering van die rol van finansies in hoër onderwys, worstel persone in die laer inkomstegroepe meer intens met die keuse van instansie en studieprogram, asook met die voortydige beëindiging van studie, hetsy as gevolg van onverwagse finansiële eise, of omdat die student die totale koste van hoër onderwys onderskat het.

(i) Koste

Daar was besliste koste aan die program verbonde – op sowel finansiële as persoonlike vlak. Die beperkte finansiële hulpmiddels van die swart studente het beteken dat hulle moes leer om die fondse wat hulle van die huis af ontvang en beurse (vir klasse, boeke, verblyf en kos) te balanseer. VKO-programkoste rakende benodigdhede vir die maak van onderrighulpmiddels en laminering, en vervoer na praktiese werk het dikwels die laaste sente uit studente se beperkte begrotings gewurg. Alhoewel studente probeer besnoei het deur etes oor te slaan, boeke te deel of te stap, was hulle daarvan bewus dat hulle wit medestudente groter toegang tot hierdie dinge het en "voorregte" in terme van hoër punte geniet of verfris by praktiese werk opdaag, gereed om met die skooldag te begin. Een student het haar beperkte begroting soos volg probeer verduidelik:

> Hulle [die regering] gee vir ons geld. In die eerste jaar het ons nooit iets oorgehad nie. In die tweede jaar het hulle vir ons geld vir handboeke gegee. Dis nie genoeg vir al die boeke nie, maar ten minste kan ons van die boeke koop. Ons maak fotostate van die hoofstukke wat hulle wil hê, want ek kan nie die boeke bekostig nie, en dan maak ek fotostate vir hoofstukke wat ek gaan gebruik.
>
> [They [the government] are giving us money. And then in the first year we never had any change. And then the second year, they gave us money for textbooks. It's not enough for all the books, but at least we can buy some of the books. We made copies with the chapters that they want because I can't afford the books and then I make copies for chapters that I'm going to use.]

'n Ander student wys op die prys wat sy in terme van haar selfbeeld moes betaal wanneer sy beskryf wat ander studente kon doen omdat hulle meer finansiële hulpmiddels het.

> Ek het nie geld om die cookie monster [handpop] en die vingerpoppe te koop nie. Hulle is duur. Toe ons laasjaar musiek gedoen het … hulle het dieselfde ding gesê, dat jy jou eie goed moet maak, en ons het herwin [recycle]. En die wit en Indiërstudente, hulle het met mooi goed gekom wat hulle gekoop het en dit in die biblioteek uitgestal, en ons

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

> voel dan hoekom het hulle dit gemaak, want hulle het gesê ons moet dit self doen, en dan voel jy klein. Hulle sê dat ons dit self moet doen en nie goed moet koop nie, want ons kan dit nie bekostig nie. Dis nie omdat ons dit nie wil koop nie, maar as ons geld gehad het, sou ons. Maar omdat ons dit nie het nie, kan ons nie. Ek dink nie dis regverdig teenoor ons nie. Dis nie regverdig nie.
>
> [I can't have money to buy the cookie monster [puppet] and then the finger puppets. They're expensive. And so is last year, when we're doing music … they also said the same thing, that you should make your own stuff and we were like recycling, the thing was recycle. And then like the whites and the Indians, they came with their nice stuff which they bought and then they display them in the library and we feel like why did they make this thing because they said that we should do it ourselves so you feel small. They say that we should do it ourselves not buy things because we can't afford them actually. It's not because maybe we don't want to buy them, but if we had money we would also. But because we do not have it we can't. So I think it's not fair on us. It's not fair.]

Benewens die probleem rakende die aankoop van benodigdhede vir hulle klasaanbiedings, was studente ook onseker oor waar om materiaal te koop, terwyl die wit studente dit oor die algemeen beskou het as deel van die voorraad wat skryfbehoeftewinkels geredelik aanhou. Nietemin het die studente besef dat dit belangrik is om duursame leerhulpmiddels vir hulle lesse en vir die toekoms te maak.

> Dit is eintlik duurder as ander kursusse, want ons het baie opdragte, baie praktiese werk en baie hulpmiddels. Hulle verwag van ons om hulpmiddels te hê wanneer ons ons prakties doen. Vanaf ons eerste jaar tot nou behoort ons genoeg hulpmiddels te hê, maar ons moet nog steeds ander hulpmiddels maak, terwyl die studente in die ander fases net by 'n klas instap en 'n les aanbied.
>
> Dit is 'n reusebelegging, veral omdat ons na plattelandse skole met beperkte hulpmiddels toe gaan. Die hulpmiddels wat ons nou het, sal ons in die toekoms ook kan gebruik, so dis nie asof ons ons tyd of ons geld mors nie.
>
> [It's actually more expensive than other courses because we have a lot of assignments to do, practical stuff to do, a lot of resources to do because during our teaching prac they expect us to have resources, resources, resources. So throughout first year until now we should have enough resources and we still have to make other resources, whereas the other phases, they just go into the classes and teach.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

> It is a huge investment, especially since we're going to rural schools with limited resources. The resources that we have now, we'll be able to use in the future so it's not like we're wasting our time or our money.]

Nog 'n onkoste was die vervoer van die kampus na die praktiese onderwys. Die gemeenskapsprojekte wat by kursusse geïnkorporeer is, het ook spesifieke eise aan die studente gestel. Aangesien nie een van hulle motors gehad het nie, moes die studente óf betaal vir vervoer óf loop. Studente met motors het oor die algemeen nie aangebied om uit te help nie en die studente het nie laat blyk dat hulle vir saamrygeleenthede gevra het nie. Die studente het beswaar gemaak en voorgestel dat die universiteit vervoer voorsien:

> [...] want jy kan nie elke dag Sunnyside toe gaan nie. En dis nie veilig nie. En wanneer jy skool toe gaan, is jy moeg en sweterig as jy daar aankom. As jy terugkom, is dit dieselfde. Dalk sal dit beter wees as die dosente leerders verskaf en dat hulle hiernatoe kom sodat ons hulle hier kan leer. Ek dink dit sal regverdig wees, want ons het nie karre nie en ons kan hulle in elk geval nie bekostig as ons wil koop nie. So ek dink nie dis regverdig teenoor ons nie.

> [...] because you can't go to Sunnyside every day. And it's not safe. And you go to school, you arrive there, tired, sweating. You come back, it's the same thing. Maybe I think it would be better if the lecturers provided learners for us and they came here and we teach them. I think it would be fair like that because we don't have cars and we can't afford them anyway if we wanted to buy. So I don't think it's fair on us.]

4.2.4 Institusionele kragte

Volgens Samuel en Van Wyk (2008:141) verwys hierdie kategorie na "the specific characteristics of teacher education institution's expectations, their values and goals [which] generate particular conceptions of a professional teacher". Institusionele kragte vind gewoonlik uitdrukking in beleide, akademiese verwagtings en die kurrikulum wat die instansie se waarderaamwerk weerspieël.

(i) Teenstrydige konsepte van onderrig/leer

Toe studente gevra is om hulle ervarings as leerders tuis en die gehalte van onderwys in hulle tuisskole met hulle ervarings in die VKO-program te vergelyk, het hulle op hulle gebrekkige onderwysagtergrond en die gepaardgaande lae leerderverwagtings gewys. Maar meer nog: hulle nuwe leerervarings het hulle in staat gestel om omstandighede by hulle plaaslike skole tuis in perspektief te sien:

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

> Met ons, hulle het goed vir ons geleer wat nie eens die kind se intellektuele vermoë help nie. Dit breek ons harte en ek vra vir myself die vraag: Wat het van grondslagfase-onderwysers geword? Is hulle daar? Maar snaaks genoeg, ek het so pas besef dat hulle nie behoorlik opgelei is nie. Die onderwyseres wat die graad 1-kinders leer, ek ken haar. Ek weet sy was nie op universiteit nie. Sy was ’n kleuterskooljuffrou en hulle het gevoel hulle wil met ’n graad R begin, toe vra hulle: kom, ons het onderwysers nodig. Daar is nog nie behoorlike opleiding nie. Maar ek voel ons is hier, maar ek wonder nog steeds, as hierdie spesifieke universiteit so ’n klein persentasie swart studente in VKO het, hoe groot persentasie is daar, want daar is min wit mense wat in swart skole sal wil skoolhou. Daar is nie ’n balans nie, want ja, wit onderwys, net soos wit leerders, wat kan ek sê, veelrassige skole het beter onderwys as swart regeringskole, so dis nie gebalanseerd nie. Ek weet nie.
>
> [With us, they used to teach us, you know, something that doesn’t even benefit the child’s intellectual capacity. That really breaks our heart and I’m like, asking myself a question. What happened to foundation phase teachers? Are they there? But funny enough, I just realised that they haven’t got their proper training. The teacher that is teaching those grade one children, I know her. I know she didn’t go to varsity. She was just teaching a preschool and they felt they wanted to start a grade R so they said, come teachers we need you. There is no proper training yet. But I feel if we are here, but I’m still wondering, if this particular university is having so much less percentage black students in ECE, how much percentage, really, because only few white people will want to go and teach in black schools? So it’s not balancing in a way because yes, white education, like white learners, what can I say, multiracial schools have better education than government black schools, so it’s not balancing in a way. I don’t know.]

5. Bespreking van bevindings

Die kragveldmodel is as teoretiese raamwerk gekies omdat dit vier verskillende kategorieë bevat waarbinne die ervarings van swart studente in die VKO-program bespreek kon word. Die biografiese krag is die enigste kategorie wat ’n interne krag verteenwoordig, aangesien dit uit die swart student se kulturele agtergrond ontstaan. Die res van die kategorieë kan as eksterne kragte geklassifiseer word, aangesien hulle van buite ’n invloed op die individu uitoefen. Samuel en Van Wyk (2008) onderskei verder tussen (aan)trek- en (af)stoot-effekte wat die student in ’n sekere rigting laat beweeg (soos, in die konteks van hierdie studie, inskrywing vir die VKO-program, of weerstand daarteen).

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Wat die biografiese kragte betref, word swart studente se persepsie van die VKO-program deur hulle skoolervarings (leefervarings) bepaal. Afhangende van hulle agtergronde het sommige deelnemers hierdie kragte as ’n (af)stoot-effek beskou (“Soms maak ons ervarings as swart mense dit moeilik. Byvoorbeeld die skole waarin ons en die wit studente was, was heeltemal verskillend”), terwyl ’n ander deelnemer dit as ’n (aan)trek-effek ervaar het: “Die dagsorgsentrum waar ek was, was regtig goed. Dit is deur ’n wit persoon befonds, en was baie soos die goed wat ons hier doen … Dit was ’n baie goeie kleuterskool vir my.” Verder het al die deelnemers taal as ’n (af)stoot-effek beskou, omdat hulle met Engels gesukkel het. Die terminologie wat veral in die VKO-program gebruik word, is dikwels onbekend aan studente, en die feit dat daar nie soortgelyke terme in Afrikatale is nie, dra by tot die persepsie dat Engels moeilik is.

Programmatiese kragte, naamlik die swart studente se persepsie van die program, het ’n (aan)trek-effek gehad en was dus positief. Studente het waardering vir die leerinhoud, die geesdrif van hulle wit medestudente en toewyding van die dosente gehad en het die waarde van praktiese onderwys in ’n positiewe lig beskou. ’n (Af)stoot-effek wat deur die navorser bespeur is, was die sosiale groepering wat in VKO-klasse opgemerk is. Die feit dat swart en wit studente steeds apart sit en groepwerk en opdragte binne hulle eie bevolkingsgroep doen, dra by tot die persepsie van marginaliteit. As in ag geneem word dat tersiêre onderwys op die holistiese ontwikkeling van die student gemik is en dat universiteite veronderstel is om as agente vir versoening op te tree, behoort dosente die uitdaging te aanvaar om in die program die saakmakende betrokkenheid (*mattering*) van studente (om hulle welkom en deel van die groter groep te laat voel) te fasiliteer (Santiago 2004).

’n Besliste (af)stoot-effek is die finansiële aspek van die VKO-program. Die hoë koste van materiaal, duur opdragte en ongunstige geldelike posisie in vergelyking met dié van wit studente, het swart studente daarvan weerhou om vir hierdie program in te skryf. ’n Gevoel van minderwaardigheid en swak punte as gevolg van die goedkoop hulpmiddels wat vir projekte gebruik moes word, het die studente negatief gemaak. Alhoewel studente aangemoedig is om herwonne materiaal in hulle opdragte te gebruik, was daar ’n algemene persepsie dat wit en Indiërstudente op grond van die voorkoms van hulle werkopdragte beter punte gekry het. Finansiële ondersteuning by wyse van beurse was daarop gemik om die verskille tussen swart en wit studente uit die weg te ruim, en alhoewel dit gehelp het, was dit beperk ten opsigte van die mate waarin hierdie beurse die koste van die VKO-program gedek het. Al het die studente beurse vir onderrig, boeke, verblyf en etes ontvang, het hulle herhaaldelik genoem dat die beskikbare fondse nie genoeg was om al hulle uitgawes te dek nie, en dat fondse van familielede beperk was. Om in hierdie behoeftes te voorsien het studente vindingryk te werk gegaan deur boeke te deel, tweedehandse materiaal te koop en selfs etes oor te slaan ten einde die koste rondom hulle opdragte te kon dek.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Die geleentheid om aan ’n instansie met ’n goeie reputasie en internasionale gradering te studeer het ’n definitiewe aantrekkingskrag vir swart studente (Bitzer 2010). Die institusionele krag het ’n sterk (aan)trek-effek, aangesien gehalte-onderrig hoog aangeslaan word. Deelnemers het genoem dat daar spreekwoordelik ’n nuwe wêreld vir hulle oopgegaan het wat ver verwyderd was van dit waaraan hulle gewoond was. Die skrille kontras tussen dit wat hulle by die universiteit geleer het en die werklikheid van hulle huislike omstandighede, het hulle hartseer gemaak, maar ook laat besef hoe belangrik ’n formele kwalifikasie in VKO is.

Uit hierdie ondersoek blyk dit duidelik dat daar ’n behoefte bestaan om die huidige onderrig- en ondersteuningspraktyke aan universiteite aan te pas sodat daar in die spesifieke behoeftes van swart studente (veral dié behoeftes wat as (aan)trekfaktore manifesteer) voorsien kan word. Studente stel voor dat hulp die beskikbaarstelling van hulpmiddels vir die verskillende modules kan insluit, asook groter toegang tot beskikbare handboeke en materiaal vir opdragte. Maar dosente moet dit ook as hulle plig beskou om hulle eie aanbieding en modules in oënskou te neem ten einde swart studente se leefwêrelde en ervarings te akkommodeer. Dit kan gedoen word deur waardering te toon vir studente wat eerstehands verstaan wat dit beteken om in ’n plattelandse, stedelike of township-omgewing te woon en te leer. Die verlangde toename in die aantal swart studente in VKO bring ook mee dat studente regoor die land aktief gewerf behoort te word, dat genoegsame finansiële ondersteuning voorsien word, dat daar rigied tred gehou word met studente wat by die program aansluit of dit verlaat, en dat swart studente se insette gebruik word wanneer kultureel relevante onderwysmetodiek aangewend word. Dit beteken ook dat alle studente, ongeag hulle jaargroep, ras of kultuur, die kennis, vaardighede en ingesteldheid moet ontwikkel om mekaar as unieke individue met diverse leerwyses en wêreldbeskouings te aanvaar en respekteer.

6. Gevolgtrekking

Die deelnemers se verhale weerspieël die aanpassings en gevolglike spanning wat hulle ervaar wanneer hulle in hulle VKO-klasse en praktiese onderwys te staan kom voor ’n ideale onderwysopset met klein klasse, volop hulpmiddels en leermateriaal, en onderrigtegnologie wat nie in hulle eie skole beskikbaar was nie. In haar aanpassingsteorie noem Schlossberg (Santiago 2004) twee konsepte wat dosente in hulle omgang met swart studente in ag moet neem: marginaliteit en “mattering” – die gevoel dat ’n mens tot ’n groep behoort en saak maak. Die ervaring van hierdie twee konsepte kan studente se betrokkenheid by ’n program ontmoedig of aanmoedig. Santiago (2004:10) verwys na Schossberg (1989) se navorsing wanneer sy aanvoer dat: “Mattering represents a compelling social obligation and a powerful source of social integration: we are bonded to society not only by virtue of our dependence on others but on their dependence on us.”

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

In ’n tasbare sin het die studente in hierdie ondersoek beperkings beleef betreffende die besit van basiese skoolbenodigdhede soos papier, gom, neonpenne, verf en materiaal wat vir die ander studente algemeen is. Soos een van die swart studente die kulturele en ekonomiese kloof tussen hulle en die wit studente beskryf: “Ons is nie gewoond daaraan om hierdie goed te hê nie. Ons weet nie eens waar om dit in die hande te kry nie.” Materiaal wat uit asblikke gesnuffel is en leë karton- en plastiekhouers wat vir klasopdragte gebruik word, het die koopkragverskille tussen die twee groepe studente beklemtoon.

Dosente moet let op die implikasies wat die aktiewe werwing van meer swart studente vir die VKO-program inhou: hierdie studente sal ondersteuning nodig hê, aangesien baie van hulle nie met gevorderde onderwysmilieus en die akademiese onderrigtaal (gewoonlik Engels) bekend is nie. Dit impliseer dat opdragte met inagneming van studente se agtergrond en inagneming van hulle finansiële vermoëns geëvalueer moet word. Dit sal beteken dat opdragte diskresionêr beoordeel moet word en dat dosente swart studente wat ander, dog gelykwaardige, onderwyservarings, en dus ’n rykdom van kennis en ervaring het, onmisbaar is vir ’n onderwysopleidinginstansie wat op diversiteit fokus.

Deur na die sienings van swart studente in die VKO-program te luister, het ons onder die besef gekom van die ervaringswaarde wat hulle tot die program kan toevoeg. Dit het ook beklemtoon hoe belangrik dit is om die verhoudings met alle studente uit te bou, hulle voortdurend aan te moedig en hulle perspektiewe te verreken in die ontwikkeling en aanbieding van die onderskeie modules. Deur hierdie erkenning kan die betrokke universiteit, en soortgelykes, doeltreffende strategieë ontwikkel om die werwing van swart studente te verbeter, en om ondersteuningsmeganismes daar te stel om hierdie studente te behou en die deurvloeikoers te verhoog. Die werwing van studente uit alle bevolkingsgroepe sal ook die opvoedkundige beginsel bevorder dat jong kinders beter presteer as hulle deur ’n onderwyser vanuit hul eie kultuurgroep onderrig word (McNulty en Brown 2009), en dit word voorsien dat dit ook op die lange duur ’n positiewe impak op die swak matriekuitslae sal hê.

Bibliografie

Ali, C.M. en M. Sencer. 2012. Scientific Inquiry Based Professional Development Models in teacher education. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 12(1):514–32.

Arends, F. en M. Phurutse. 2009. *Beginner teachers in South Africa: School readiness, knowledge and skills.* Kaapstad: HSRC Press.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Basit, T.N., O. McNamara, L. Roberts, B. Carrington, M. Maguire en D. Woodrow. 2007. "The bar is slightly higher": The perception of racism in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 37(2):279–98.

Biersteker, L. en J. Streak, 2008. *Scaling early childhood development (ECD) (0–4 years)*. Pretoria: HSRC Press.

Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it.* Kaapstad: Tafelberg.

Breier, M. 2010. From "financial considerations" to "poverty": Towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out. *Higher Education*, 60:657–70.

Bruwer, M. 2014. The impact of insufficient school readiness on learning in Grade 1: Teachers' experiences and concerns. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Chisholm, L. (red.). 2004. *Changing class: Education and social change in post-apartheid South Africa*. Kaapstad: HSRC Press.

Dass-Brailsford, P. 2005. Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35(3):574–91.

Davis, M., Y. Dias-Bowie, K. Greenberg, G. Klukken, H.R. Pollio, S.P. Thomas en C.L. Thompson. 2004. "A fly in the buttermilk": Descriptions of university life by successful black undergraduate students at a predominantly white south-eastern university. *Journal of Higher Education*, 75(4):420–45.

De Bruijn, H., H. van der Voort, W. Dicke, M. de Jong en W. Veeneman. 2004. *Creating system innovation: How large scale transitions emerge*. Leiden: A.A. Balkema Uitgewers.

Departement van Onderwys. 2001a. *Education White Paper 5 on Early Childhood Education: Meeting the challenge of early childhood development in South Africa*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys. 2001b. Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System. Pretoria: Staatsdrukkery.

Feagin J.R. 1996. *The agony of education: Black students at white colleges and universities*. New York: Routledge.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Fraser, W. en R. Killen. 2005. The perceptions of students and lecturers of some factors influencing academic performance at two South African universities. *Perspectives in Education*, 23(1):25–40.

Gay, G. 2010. *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gbadamosi, G. en J. de Jager. 2009. "What you see is what you get": Service quality, students' perceptions and satisfaction and South African universities. *South African Journal of Higher Education*, 23(5):877–93.

Getz, C. 2000. Observing the spirit of resilience: The relationship between life experiences and success in higher education for African American students. In Gregory (red.) 2000.

Giles, M.S. en R.L. Hughes. 2009. CRiT walking race, place and space in the academy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(6):687–96.

Gomez, M.L. 1997. Narrative inquiry. In Grant en Ladson-Billings (reds.) 1997.

Grant, C.A. en G. Ladson-Billings (reds.). 1997. *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.

Green, W. 2010. Department of Education workshop held on 6 February 2010. Pretoria.

Gregory, S.T. (red.). 2000. *The academic achievement of minority students: Perspectives, practices and prescriptions*. Oxford: University Press of America.

Güss, C.D. en B. Wiley. 2007. Culture, problem solving, and metacognition. *Journal of Cognition and Culture*, 7:1–25.

Hannaway, D. 2012. The influence of ecosystemic factors of black student teachers' perceptions and experiences of Early Childhood Education. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Hobson-Horton, L.D. en L. Owens. 2004. From freshman to graduate: Recruiting and retaining minority students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(1):86–107.

Kamper, G.D. en M.G. Steyn. 2011. Black students' perspectives on learning assets at a historically white university. *Journal of Asian and African Studies*, 46(3):278–92.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Kruss, G. 2008. *Teacher education and institutional change in South Africa*. Kaapstad: HSRC Press.

Lemon, A. en J. Battersby-Lennard. 2009. Overcoming the apartheid legacy in Cape Town schools. *The Geographical Review*, 99(4):517–38.

Leonard, J. 2011. Using Bronfenbrenner's Ecological Theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5):987–1010.

Letseka, M. en M. Breier. 2008. Student poverty in higher education: the impact of higher education dropout on poverty. In Maile (red.) 2008.

Maile, S. (red.). 2008. *Education and poverty reduction strategies: issues of policy coherence.* Pretoria: HSRC Press.

Masitsa, G.M. 2004. Tracing the development of poor student motivation and performance in township secondary schools. *Africa Education Review*, 5(1):84–108.

Meacham, S.J. 2000. Black self-love, language, and the teacher education dilemma: The cultural denial and cultural limbo of African American pre-service teachers. *Urban Education*, 34(5):571–96.

Milner, H.R. 2008. Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices. *Journal of Teacher Education*, 59(4):332–46.

Mims, M.J., G.A. Mims en L.A. Newland. 2009. Career counselling an African immigrant student in a USA school setting: Merging transition theory with a narrative approach. *South African Journal for Higher Education*, 23(3):590–607.

Msila, V. 2005. The education exodus: The flight from township schools. *African Education Review*, 2(2):173–88.

Oloyede, O. 2009. Critical reflection on the report of the Ministerial Committee on Transformation, Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Education. *Perspectives in Education*, 27(4):426–34.

Samuel, M. 2008. Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2):3–16.

Samuel, M. en M. van Wyk 2008. Narratives of professional development: Forces in the field. *Education as Change*, 2(12):137–53.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Santiago, C. 2004. An overview of Nancy K. Schlossberg's Transition Theory. http://www.cecilasantiago.com/Papers/Transition Theory Research Paper.pdf (6 Maart 2013 geraadpleeg).

Santoro, N. 2007. "Outsiders" and "others": "Different" teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 13(1):81–97.

Sayed, Y. 2004. The case of teacher education in post-apartheid South Africa: Politics and priorities. In Chisholm (red.) 2004.

Sedlacek, W.E. 1999. Black students on white campuses. 20 years of research. *Journal of College Student Development*, 40(5):538–50.

Sennet, J., G. Finchilescu, K. Gibson en R. Strauss. 2003. Adjustment of black students at a historically white South African university. *Educational Psychology*, 23(1):107–16.

Smith, J.M. 2008. College choice process of first generation black female students. *Negro Educational Review*, 59(3/4):147–61.

Smit, P. 2011. Demografie – die toekoms wat reeds gebeur het: Wêreldtendense met spesiale verwysing na Suid-Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):86–100.

Statistics South Africa. 2011. *www.statssa.gov.za.* http://www.statssa.gov.za/publications/sastatistics/sastatistics2012.pdf (10 Oktober 2013 geraadpleeg).

Steyn, H.J., S.C. Steyn en E.A.S. de Waal. 1997. *Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 1998: Kernkenmerke*. Noordbrug: Keurkopie.

Steyn, M.G., T.T. Harris en C.G. Hartell. 2012. Where are the foundation phase teachers for our children? Black students' perceptions. *South African Journal for Higher Education*, 25(3):128–36.

Terre Blanche, M., K. Durrheim en D. Painter. 2006. *Research in practice.* Kaapstad: University of Cape Town Press.

Toni, M.N. en M.A.J. Olivier. 2004. Academic identities of black female first-year students. *South African Journal of Education*, 24(3):194–9.

Van Wyk, B. 2010. Learner diversity and learning: A perspective from South Africa. *Social and Behavioral Sciences,* 7:247–53.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za

Villegas, A.M. en D.E. Davis. 2007. Approaches to diversifying the teaching force: Attending to issues of recruitment, preparation, and retention. *Teacher Education Quarterly*, Herfs, ble. 137–47.

Walker, M. 2005. Rainbow nation or new racism? Theorizing race and identity formation in South African higher education. *Race Ethnicity and Education*, 8(2):129–46.

Whitcomb, J., H. Borko en D. Liston. 2009. Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3):207–22.

ISSN 1995-5928 | Tel: 021 886 5169 | E-pos: akademies@litnet.co.za