

'n Reddingsboei-omgewing vir suksesvolle leer by matriekleerlinge in toestand van veelvuldige ontneming

Hettie van der Merwe

Hettie van der Merwe, Departement van Skoolleierskap en Skoolbestuur, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Hierdie artikel bespreek die onderrig-en-leerreëlins vir matriekleerlinge by 'n townshipoërskool. Die hoërskool kon daarin slaag om sy matriekleerlinge wat aan huis- en omgewingsomstandighede van ontneming blootgestel is, suksesvol vir die matriekeindeksamen voor te berei. Met Bronfenbrenner se ekologiesestelselteorie en Bandura se selfdoeltreffendheidsteorie as teoretiese lense is 'n kwalitatiewe gevallestudieondersoek gedoen wat gebaseer is op individuele onderhoude met die skoolbestuurspan, matriekonderwysers en matriekleerlinge van die betrokke skool. Bevindinge lig die belemmerende huislike en omgewingstoestande van leerlinge uit en dit verduidelik ook die skoolbestuurspan en onderwysers se onderrig-en-leeraksies om matriekleerlinge vir die eindeksamen voor te berei. 'n Reddingsboei-omgewing is 'n omgewing waarin leerlinge die geleentheid het om te leer. Hierdie omgewing bied holistiese ondersteuning by wyse van 'n program van ekstra klasse en 'n studiekamp voor die aanvang van die matriekeindeksamen. Die bevindinge dra by tot die diskoers oor leersukses en hoe dit in 'n omgewing van veelvuldige ontneming behaal word.

Trefwoorde: armoede; holistiese ondersteuning; leersukses; matriekleerlinge; onderrig-en-leeraksies; selfdoeltreffendheid; sosiale mobiliteit; townshipomgewing; veelvuldige ontneming

Abstract

A life buoy environment for successful learning of matric learners in conditions of multiple deprivation

This article discusses the teaching and learning arrangements for matric learners at a township school. The school succeeded in preparing its matric learners adequately for the final matric examination, despite these learners' exposure to conditions of multiple deprivation. The ecological systems theory by Bronfenbrenner and the self-efficacy theory of Bandura served as theoretical lenses for the qualitative study, as part of which individual interviews were conducted with the school management team, teachers teaching grade 12 learners, and grade 12 learners themselves. Research findings elicited details of learners' debilitating home and environmental conditions and of the teaching and learning actions by the school management team and teachers to prepare matric learners adequately for the final examination. The opportunity to learn functions as a life buoy environment for learners. This environment provides holistic support to matric learners by means of extra classes and a study camp event two weeks before the final examination commences. The findings contribute to the discourse on successful learning and how this success is achieved in an environment of multiple deprivation.

Accountability for classroom achievement is mainly defined by academic outcomes in standardised tests. School leaders account for these outcomes by focusing on mission formulation, instructional programme management and school-learning culture promotion (Hallinger 2011:127). Teachers serve as co-managers in obtaining these outcomes by pursuing successful learning through effective teaching. The specific context determines the construction and implementation of specific teaching and learning actions, with cognisance of learners' own input for success. Multiple deprivation represents a specific context characterised by poverty which inhibits opportunities and attainments in education and society. This results in sustained marginalisation, fuelled by school failure. One way of countering these circumstances is arranging contextually tailor-made opportunities for successful learning. These opportunities are based on teachers' perseverance in ensuring that learning happens and on learners' self-initiated responses to teacher input, regardless of family and environmental conditions that might threaten to hamper them.

Ecological systems theory explains learner development as reciprocal interaction between the individual learner and other human beings, objects and symbols in the immediate and distant environment (Bronfenbrenner 1979). This development is contingent on learners' self-efficacy levels, which serve as a primary factor fuelling their own development. The four sources of information by which learners assess their self-efficacy capacity, namely performance accomplishment, vicarious experience, verbal persuasion and emotional arousal, are dominated by performance accomplishment, as previous mastery encourages future accomplishment (Bandura 1997). Due to the interactive functioning of ecological systems, interaction between self-efficacy factors in learners' maturing biology, their immediate family and community environment, and the societal landscape in which they are placed fuels and steers learners' development.

Learner development in a multiple-deprived environment is inhibited by poverty, which is understood by means of five categories of deprivation with indicators for each category (Barnes, Noble, Wright and Dawes 2009:185). The category of material and income deprivation includes children living in households with no refrigerator for the safe storage of

food, and no radio or television to access information. The category of deprivation due to unemployment includes children of households where no adults aged 18 or over are in employment. Education deprivation occurs in households where children in the age group 7 to 15 are not in school or are in the wrong school grade for their age. A lack of running water and electricity and crowded households where children share sleeping space with several persons of a different age or gender represents living environment deprivation. The category of adequate care deprivation includes children growing up in households where both the mother and the father are deceased, or where the mother and the father are not living with their children in the same household. These categories of deprivation negatively influence children's development and increases the reliance on schools to expose children to consistency and regularity to acquire social skills and work attitudes for possible social mobility.

The three factors determining learners' educational achievement are the quality of parenting, the quality of schooling, and the quality of the community culture within which children grow up (Barnes and Horsfall 2010:18). Although some children growing up in a context of deprivation achieve well at school due to sound family networks, many children are acutely exposed to deficient parenting, combined with debilitating community conditions. These children are dependent on effective schools where realistic mission formulation, constructive instructional programme management, and consistent learning culture promotion result in successful learning. Many deprived learners are exposed to constant noise within their homes and the external environment and this inhibits focused studying. To ensure a successful learning environment for these learners, the school management team and grade 12 teachers of the selected school established an away-from-township environment on the school premises. With this environment – consisting of extra classes on Saturday mornings during the first three school terms and on the mornings of one week in the April school holiday and two weeks in the July school holiday – learners receive holistic support on a regular basis. This holistic support entails emotional assistance with personal problems, the provision of a nutritious meal and the facilitation of core subject matter, the latter based on a timetable that prioritises challenging subjects. The extra classes conclude with a study camp event a fortnight before the final matric examination commences.

Holistic teaching in a supportive learning environment guides learners to interactive engagement with subject content, encouraging the positive functioning of the four sources of self-efficacy development. In this regard, supportive learning – through critical teaching prompting realistic expectations – ensures that learners from multiple-deprived environments achieve positive outcomes in the final matric examination. However, a score of 30% for some subjects (including languages) and an extended matric year for learners, many of whom have been promoted to subsequent grades despite failing, portray inferior attainment. Lowered efficacy expectations because of the protracted time taken to obtain a substandard pass mark impede diligent attainment of essential knowledge and skills. Even so, the opportunity to learn by means of a life buoy environment consisting of extra classes and a study camp provides receptive township learners with the possibility of social mobility, all based on examination success that is related to convincingly attaining essential knowledge and skills for potential employability. Questions remain about the extent to which this life buoy environment equips multiple-deprived learners with deep learning that can generate competence for further study and that may, ultimately, result in first-generation families with higher education qualifications. Answers are also needed about the extent to which this life buoy environment ensures the kind of deep learning that prepares deprived learners for further studies in challenging courses with training in scarce skills for high-status employment possibilities. Only when deep learning of

such an extent is achieved will the perpetual marginalisation of learners from multiple-deprived environments be ended, despite the lack of both quality parenting and a community culture conducive to learning.

Keywords: holistic support; learning success; matric learners; multiple deprivation; poverty; self-efficacy; social mobility; teaching and learning actions; township environment

1. Inleiding

Onderrigleierskap vervat al die onderrig-en-leeraksies wat by skole uitgevoer word om te verseker dat leer plaasvind. Hierdie leersukses word deur akademiese uitkomst in gestandaardiseerde toetsing, soos byvoorbeeld die Trends in International Mathematics and Science Study- (TIMSS)-toetsing, omskryf. Skoolleiers bewerkstellig hierdie onderrig-en-leersukses deur op missieformulering, die bestuur van die onderrigprogram en die bevordering van 'n leerkultuur te fokus (Hallinger 2011:127). Onderwysers dien as medebestuurders om hierdie uitkomst te behaal deur suksesvolle leer aan die hand van doeltreffende onderrig na te streef. Leersukses hang af van die mate waartoe die omgewing onderrig en leer bevorder en die mate waartoe leerlinge aanspreeklikheid vir hul eie leer neem (Barnes en Horsfall 2010:19). Veelvuldige ontneming het betrekking op 'n spesifieke omgewing met faktore wat leersukses belemmer.

My artikel handel oor die onderrig-en-leeraksies by 'n gemeenskapskool wat ten doel het om leerders in staat te stel om 'n positiewe uitkomst in die matriekeindeksamen te behaal. My navorsing is deur die volgende navorsingsvraag gerig: Wat dra tot die leersukses van matriekleerlinge in omstandighede van veelvuldige ontneming by ten einde aanvaarbare akademiese uitkomst in die matriekeindeksamen te behaal?

Omdat gemeenskapskole algemeen as townshipskole bekend staan, met ander woorde skole in stedelike en buitestedelike gebiede wat meestal deur swart mense bewoon word, word die term *townshipskool* in hierdie artikel gebruik. Teen die agtergrond van die talle disfunksionele skole in ons samelewing, is hierdie townshipskool se onderrig-en-leeraksies 'n reddingsboei-omgewing van uitnemendheid en 'n voorbeeld van wat moontlik is. Hallinger (2011:138) beklemtoon dat nie net inligting oor wat “werk” nie, maar ook inligting oor wat “in verskillende omgewings werk”, verkry moet word. Die onderrig en leer by die bepaalde townshipskool wat verseker dat leerlinge die matriekeindeksamen slaag, dien as voorbeeld van wat in 'n Suid-Afrikaanse omgewing van veelvuldige ontneming “werk”. My argument is dat begrip van suksesvolle onderrig en leer in 'n omgewing van veelvuldige ontneming bydra tot die diskoers oor die reël van leersukses in die algemeen.

In my bespreking van onderrig en leer by die townshipskool gebruik ek Bronfenbrenner (1979) se ekologiesestelselteorie en Bandura (1977) se selfdoeltreffendheidsteorie as teoretiese lense. Ek bespreek ook onderrig en leer in townshipskoolomgewings. Hierdie teoretiese onderbou rig die empiriese ondersoek waarby lede van die skoolbestuur, matriekonderwysers en matriekleerlinge van die betrokke townshipskool betrek is. Ek sluit my artikel af met 'n bespreking van die navorsingsbevindings wat verband hou met onderrig-en-leeraksies ter wille van positiewe uitkomstes in die matriekeindeksamen danksy geleentheid vir suksesvolle leer.

2. Onderwys in townshipomgewings

Ten spyte van die demokratisering van onderwys in postapartheid Suid-Afrika is 60% van openbare skole disfunksioneel (Bloch 2009:59; Msila 2017:91). Ondanks die verbreding van toegang tot onderwys vir voorheen gemarginaliseerde gemeenskappe, die herverdeling van hulpbronne aan voorheen benadeelde skole, die verhoging van staatsubsidies aan leerlinge by wyse van 'n geenskoolgeld-beleid, en voedingskemas by skole in benadeelde gemeenskappe, bly 'n tweevlakstelsel vir openbare skole voortbestaan (Smith 2011:80; Maringe en Moletsane 2015:348). Hierdie tweevlakstelsel word gekenmerk deur 25% funksionele teenoor 75% disfunksionele openbare skole (Spaull, 2012:1). Disfunksionele enkelrasskole in townships gaan mank aan gebrekkige onderrig met beperkte leermonterlikhede (Msila 2017:94). Hierdie tweevlakstelsel bestaan steeds, ondanks die staat se voorneme om die rasseseiding uit te wis wat voor 1994 geheers het toe swart en wit Suid-Afrikaners in afsonderlike gebiede gewoon en in afsonderlike skole skoolgegaan het (Evans en Cleghorn 2014:2). Hoewel die reg om 'n skool te kies 'n uittog na voormalige wit, bruin en Indiërskole tot gevolg gehad het, bly voormalige swart skole swart (Spaull 2015:34). 'n Skoolkeuse het baie swart leerlinge in staat gestel om gehalteonderwys in skole wat voorheen uitsluitlik vir wit, bruin of Indiërleerlinge voorsiening gemaak het, te ontvang (Msila 2005:180). Doeltreffende skole beskik egter nie oor onbeperkte ruimte nie, en baie ouers van leerlinge in townshipskole het nie die finansiële vermoë om te verhuis ten einde gehalteonderwys vir hul kinders te reël nie (Lumby 2015:402). Bruin, Indiër- en al hoe meer wit gesinne is ook aan ontneming onderhewig omrede gehalteonderwys nie meer op ras berus nie, maar op sosio-ekonomiese status.

Erge armoede, oorbevolking en lae vlakke van opvoeding het die stedelike en buitestedelike gebiede wat as townships bekend geword het, voor en gedurende apartheid gekenmerk (Wills en Hofmeyr 2018:4). Hierdie toestande heers steeds en meer informele nedersettings verrys in hierdie gebiede. Baie kinders wat uit hierdie toestande kom, is nie skoolgereed en ontvanklik vir onderrig en leer nie (Bloch 2009:58; Spaull 2015:35). Hierdie gebrek aan skoolgereedheid hou in 'n groot mate verband met die toestande wat in huishoudings met 'n lae sosio-ekonomiese status heers. Toestande soos fisieke verwaarlosing, sielkundige letsels, 'n leef-vir-die-oomblik-ingesteldheid, tienerswangerskappe, gesinsverbrokkeling en bendes belemmer normale leer en strem hierdie kinders se ontwikkeling (Burnett 2010:31; Hick 2016:285). Hulle ontbeer ook dikwels goeie primêre versorging wat gekenmerk word deur onvoorwaardelike liefde en steun, harmonieuse wedersydse interaksie, en verryking deur toenemend ingewikkelde aktiwiteite (Jones en Schipper 2015:10). Jensen (2009:136) en Bick en Nelson (2017:2) beklemtoon dat sodanige emosionele verwaarlosing die produksie van nuwe breinselle verhinder en sosiale en kognitiewe disfunksie in die benadeelde kind kan veroorsaak.

Armoede in 'n gemeenskap van ontneming gaan met beperkte geleentehede vir goeie onderwys en swak skoolprestasie gepaard (Wills en Hofmeyr 2018:6). Dit kortwiek mense se sosiale mobiliteit en handhaaf hulle sosio-ekonomiese uitsluiting en randfiguurstatus (Swift 2003:61; Maringe en Moletsane 2015:348). Een manier om dit die hoof te bied, is om voorsiening te maak vir suksesvolle leer. Meelewende onderwysers wat leersukses nastreef om positiewe akademiese uitkomst te verseker, is belangrik (Smith 2011:99; Smit 2014:120). Ewe belangrik is dat leerlinge, ongeag belemmerende gesins- en omgewingsomstandighede, die verantwoordelikheid vir hul eie leer op hulself neem (Barnes en Horsfall 2010:19). In my artikel verteenwoordig *onderwyserbetrokkenheid* 'n rolmodelverpligting om 'n naskoolse studieomgewing te skep waar leer suksesvol kan plaasvind. *Suksesvolle leer* verwys na die verwerwing van kennis en vaardighede om 'n matriekkwalifikasie oortuigend te verwerf.

3. Die teorieë van ekologiese stelsels en selfdoeltreffendheid as 'n grondslag vir onderrig en leer

Volgens die ekologiesestelselteorie vind menslike ontwikkeling plaas deurdat sosiaal georganiseerde substelsels interaktief funksioneer om optimale groei te steun of te belemmer (Bronfenbrenner 1979). Hiervolgens is leerlingontwikkeling 'n proses van interaksie tussen die individuele leerling en ander mense, voorwerpe en simbole in die onmiddellike en wyer omgewing oor 'n lang tydperk wat óf tot bekwaamheid óf tot disfunksie lei. Binne hierdie netwerk van invloede wat op mekaar inwerk, reageer leerlinge op omgewingstimuli deur kennis te verwerk en vaardighede te verwerf as bydrae tot hul eie ontwikkeling en lewensomstandighede (Bandura 1977). Hierdie bydrae word bepaal deur leerlinge se selfdoeltreffendheidsvlakke, wat dien as 'n primêre faktor om hulle te motiveer om take te verrig.

Selfdoeltreffendheid, wat gegrond is op 'n uitkomsverwagting, is onderliggend aan individue se vertroue in hul vermoë om bepaalde gedrag suksesvol uit te voer (Bandura 1997). 'n Uitkomsverwagting het betrekking op leerlingdeelname aan onderrig en leer, met die verwagting dat insette tot 'n bepaalde uitslag sal lei, soos die verbetering van kennis en vaardighede met gepaardgaande positiewe akademiese uitkomst. Die wilskrag om 'n taak uit te voer word bepaal deur die moeilikheidsgraad van die taak, die leerling se oortuiging van sy of haar persoonlike vermoë, en die mate waartoe die leerling oor die algemeen sukses met die uitvoer van take behaal (Bandura 1997). Dit beteken dat prestasie en motivering deur individue se persepsie van hul eie vermoë bepaal word. Met ander woorde, as leerlinge glo hulle kan 'n taak suksesvol uitvoer, sal hulle die vermoë verwerf om dit uit te voer, ongeag of hulle aanvanklik die vermoë gehad het.

Die vier wyses waarop leerlinge se selfdoeltreffendheidsvermoë ontwikkel, is werksverrigting-prestasie, eweknievoorbeelde, mondelinge oorreding en emosionele stimuli (Bandura 1997). Werksverrigtingprestasie (bemeesteringservaring) oorheers die ander drie in die sin dat vorige bemeestering toekomstige bemeestering veronderstel. Leerlingsukses steun swaar op selfdoeltreffendheid, terwyl 'n gebrek aan sukses selfdoeltreffendheid ondermyn, veral wanneer 'n gebrek aan sukses beleef word voordat 'n gevoel van selfdoeltreffendheid stewig gevestig is. Leerlinge ontwikkel hoë of lae selfdoeltreffendheidsvlakke deur die eweknievoorbeelde van portuurgroepdele of ander mense se prestasies (Bandura 1997). Om te aanskou hoe ander mense uitdagende aktiwiteite sonder nadelige gevolge uitvoer, skep dit die verwagting van eie sukses deur volharding met verhoogde insette (Bandura 1977). Wanneer leerlinge sien hoe ander leerlinge sukses behaal, verhoog hulle eie selfdoeltreffendheidsvlakke, terwyl hulle portuurgroep se gebrek aan sukses hul eie selfdoeltreffendheidsvlakke negatief beïnvloed.

Die verhoging van selfdoeltreffendheid deur mondelinge oorreding hang af van die geloofwaardigheidsvlak van die oorreding en die oorrederbron (Schwarzer en Hallum 2008:159). Leerlinge vind nie by leë lofprysinge baat nie, maar floreer op die opregte erkenning van eerlike onderwysers. Hoewel die wêreld van selfdoeltreffendheidsverwagtinge deur mondelinge oorreding algemeen is, is hierdie verwagtinge minder doeltreffend as persoonlike prestasie (Bandura 1977). Mondelinge oorreding het egter trefkrag as dit ontmoedigend is en selfdoeltreffendheidsvlakke verlaag (Schwarzer en Hallum 2008:160). Veeleisende situasies wat deur 'n emosionele appèl gekenmerk word, het 'n invloed op persoonlike bekwaamheid in die sin dat hoë vlakke van emosionele appèl prestasie verswak (Bandura 1977). Die persepsie van onbekwaamheid kan tot hoë vlakke van angs lei wat die angs wat normaal is vir die werklike bedreigingsituasie (soos eksamen skryf) ver oorskry.

Vanweë die interaktiewe funksionering van ekologiese stelsels word leerlinge se ontwikkeling gerig deur die interaksie tussen selfdoeltreffendheidsfaktore in hul biologiese ontwikkeling, hul gesins- en gemeenskapsomgewing en die sosiale landskap waarin hulle hul bevind (Bandura 1977; Bronfenbrenner 1979; Jensen 2009; Jones en Schipper 2015). Hierdie interaksie geld ook vir leerlinge in omgewings van veelvuldige ontneming. Die gevolg is dat leerlinge in omgewings van veelvuldige ontneming ook die onderrig wat hulle ontvang hul eie moet maak en dienooreenkomstig verantwoordelikheid vir hul eie leer en uiteindelik hul eie welsyn moet aanvaar (Barnes en Horsfall 2010; Smith 2011). Die interaktiewe funksionering van ekologiese stelsels beklemtoon dan die waarde van gehalteonderrig aan leerlinge in omgewings van veelvuldige ontneming met die oog op leersukses wat tot moontlike sosiale mobiliteit kan lei.

4. 'n Begrip van veelvuldige ontneming

Gesien vanuit 'n onderrig-en-leerperspektief, het veelvuldige ontneming betrekking op faktore wat suksesvolle leer verhinder. Hierdie faktore is nou verweef met sosio-ekonomiese benadeling en sluit erge armoede, die gebrek aan 'n opvoedkundig stimulerende omgewing en dissonansie tussen sosiale en kulturele betekenisbeleving in (Maringe en Moletsane 2015:348). Hoewel armoede nie noodwendig 'n aanduider van ontneming is nie, lei dit tot ontneming as dit individue se menswaardigheid aantast of hulle die geleentheid ontnem om hul persoonlike omstandighede te verbeter (Barnes e.a. 2009:183; Spaul 2015:36). Ontneming is dan die gevolg van armoedeverwante faktore wat fisiese ontwikkeling verhinder, soos om op 'n lewensbeperkende inkomste te moet oorleef, swak of geen behuising, onvoldoende voeding, en om aan 'n gesondheidsbedreigende omgewing blootgestel te wees. Ongeletterdheid, 'n gebrek aan moraliteit en beperkte kennis en insig as epistemologiese eienaarskap belemmer psigokognitiewe ontwikkeling (Whelan, Layte en Maître 2002:98; Noble, Wright, Magasela en Ratcliffe 2007:122). Armoede is relatief, want immorele dwelmhandelaars kan aansienlike materiële rykdom besit. Wanneer armoede veelvuldig van aard is en van die een generasie na die ander oorgedra word, is dit omvattend (Noble e.a. 2007:123; Wills en Hofmeyr 2018:6).

In Suid-Afrika is die armoede van kinders vanweë ontneming omvattend. Barnes e.a. (2009:185) ontleed hierdie ontneming aan die hand van vyf kategorieë van ontneming met aanduiders vir elke kategorie. Die kategorie van ontneming vanweë inkomste en materiële besit verwys na kinders wat in huishoudings grootword met geen yskas vir die bewaring van bederfbare voedsel nie, en geen radio of televisie om toegang tot inligting te verkry nie. Werkloosheid is die tweede kategorie van ontneming en sluit kinders van huishoudings in waar geen volwassenes van 18 of ouer werk het nie. Onderwysontneming as die derde kategorie van ontneming het betrekking op huishoudings waar kinders in die ouderdomsgroep 7 tot 15 nie skoolgaan nie of in die verkeerde skoolgraad vir hul ouderdom is. 'n Gebrek aan lopende water en elektrisiteit en oorvol huishoudings waar kinders hul slaapruiimte met persone van verskillende ouderdomme of geslagte deel, verteenwoordig ongunstige lewensomstandighede as die vierde kategorie van ontneming. 'n Gebrek aan voldoende versorging as die vyfde kategorie van ontneming sluit kinders van huishoudings in waar die vader en moeder oorlede is of waar die vader en moeder nie albei in dieselfde huis as hul kinders woon nie (Barnes e.a. 2009:187). Die kombinasie van hierdie vyf kategorieë van ontneming het tot gevolg dat kinders skool toe gaan sonder die basiese sosiale kapitaal om ontvanklik vir volgehoue vordering te wees. Die orde en etiek van doeltreffende skole waar konsekwentheid en toegewydheid in die

aanleer van sosiale vaardighede en konstruktiewe werksbenaderings gevestig word, kan hierdie leerlinge op moontlike sosiale mobiliteit voorberei (Bloch 2009:146; Spaul 2012:1).

5. Onderwys in toestande van veelvuldige ontneming

Leerlinge se skoolprestasie word deur drie faktore bepaal, naamlik die gehalte van ouerskap, die gehalte van onderwys en die gehalte van die gemeenskapskultuur waarin hulle grootword (Barnes en Horsfall 2010:18). Hoewel sommige kinders wat in 'n omgewing van ontneming grootword, goed op skool presteer danksy gesonde gesinsnetwerke, ly baie kinders onder gebrekkige ouerskap en ongunstige gemeenskapstoestande (Hick 2016:285). Met betrekking tot die disfunksionele skole in Suid-Afrika, word hierdie gebreke vererger deur swak onderwys as gevolg van onprofessionele onderwysergedrag (Msila 2017:91). Daar is egter skole wat sukses behaal ten spyte van belemmerende omgewingsomstandighede (Lumby 2015:408). Die sukses van hierdie skole is te danke aan realistiese missieformulering, die konstruktiewe bestuur van die onderrigprogram en die konsekwente bevordering van 'n leerkultuur (Hallinger 2011:127).

'n Haalbare skoolmissie word verweselik deur realistiese maar hoë verwagtinge aan leerling te stel en optimale tydsbenutting te beklemtoon (Bush 2013:6). Die konstruktiewe bestuur van die onderrigprogram verwys na kritiese maar ondersteunende toesig oor onderrig en die voortdurende kontroliering van leerlingvordering (Spillane 2006:71). Bevordering van 'n leerkultuur waarvolgens leergerigtheid gekweek word, omsluit die professionele ontwikkeling van onderwysers en die handhawing van volgehoue hoë sigbaarheid (Bisschoff en Watts 2013:24).

Om goeie onderrig en leer in 'n omgewing van veelvuldige ontneming in werking te stel vereis deernis met leerlinge wat aan ontneming blootgestel is, en 'n passie vir hul opheffing (Maringe en Moletsane 2015:349). Deernis behels dat leerlinge met empatie aangemoedig word om bereikbare uitkomstes te behaal (Kamper 2008:5). Respek vir leerlinge se menswaardigheid behels die inagneming van hul stryd om oorlewing (Lumby 2015:409). 'n Passie vir leerlinge se opheffing vind gestalte in 'n onderrigprogram waarvolgens onderwysers holistiese skoling aan leerlinge bied en hul vordering nougeset kontroleer (Smit 2014:119). Om 'n leerkultuur in omgewings van veelvuldige ontneming te verseker, vereis van skoolleiers bekwaamheid om vennootskappe aan te gaan en netwerke te vorm ten einde genoeg hulpbronne vir suksesvolle onderrig en leer te verseker (Barnes en Horsfall 2010:23). Die personeel van skole wat in omgewings van veelvuldige ontneming suksesvol is, los onderrig-en-leeruitdagings op deur onwrikbaar te glo in die potensiaal van leerlinge om ten spyte van ongunstige omstandighede persoonlik en akademies te vorder.

6. Navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek

Die doel van hierdie navorsing was om die onderrig-en-leeraksies waarvolgens matriekleerlinge in omstandighede van ontneming suksesvolle leergeleenthede gebied word, te verstaan. Ek herhaal die navorsingsvraag: Wat dra tot die leersukses van matriekleerlinge in omstandighede van veelvuldige ontneming by ten einde aanvaarbare akademiese uitkomstes in die matriek-

indeksamen te behaal? Om antwoorde op hierdie vraagstelling te kry was my empiriese ondersoek op 'n interpretivistiese paradigma met 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp geskoei. Daarvolgens is data aan die hand van semigestruktureerde individuele onderhoude ingesamel.

Met inagneming van gerief en toeganklikheid (Cohen, Manion en Morrison 2011:109) en die doelgerigte keuse van 'n navorsingsomgewing (Toma 2011:264), is 'n hoërskool gekies waarvan die matriekslaagsyfer van 29% in 2011 tot 52% in 2016 verbeter het. Die hoërskool is in 'n townshipomgewing geleë waar armoede heers. Leerlinge woon in informele nedersettings waar hulle ouers 'n bestaan uit informele handel en deelydse werk maak. Verbeterde matriekuitslae by hierdie skool is te danke aan daadwerklike onderrig-en-leeraksies om matriekleerlinge tot leersukses aan te spoor

Semigestruktureerde, individuele onderhoude is met die skoolbestuurspan, wat die skoolhoof, adjunkhoof en twee departementshoofde ingesluit het, gevoer. Aangesien die skoolbestuurspan verantwoordelik was vir die reël van en toesig oor onderrig-en-leergeleenthede vir matriekleerlinge, is die bydrae wat hulle tot die insamel van inligtingryke data kon maak, as waardevol beskou. Semigestruktureerde individuele onderhoude is ook met ses onderwysers en agt matriekleerlinge gevoer. Onderwyserdeelnemers moes minstens vyf jaar ervaring in die onderrig van matriekleerlinge by die spesifieke skool hê. Dit is as genoegsaam geag om gesaghebbende mededelings oor matriekonderrig binne die bepaalde omgewing te kon maak. Leerlingdeelnemers het goeie, gemiddelde en swak presteerders ingesluit om voorsiening te maak vir 'n geheelbeeld van leersukses in 'n omgewing van veelvuldige ontneming.

Met inagneming van die aanbevelings van Toma (2011:267) oor deeglikheid met die insameling van data, is triangulasie bewerkstellig deur die antwoorde van die deelnemers op dieselfde vraagstelling naas mekaar te oorweeg. Deur verdere vraagstelling ter wille van groter helderheid, wat deur intensiewe betrokkenheid bewerkstellig is (onderhoude het minstens 'n halfuur geduur), kon tussen vae en spesifieke stellings onderskei word. In dié verband het kwalitatiewe inhoudsontleding behels dat ek die elektroniese opnames van die onderhoude self getranskribeer het as 'n onmiddellike betrokkenheid by die data en 'n eerste kennisname van moontlike reëlmatighede en opvallende patrone.

Ek het die onderhoude herhaaldelik gelees om alle elemente te identifiseer wat die navorsingsvraag kon beantwoord (Henning, Van Rensburg en Smit 2004:104). Daarna is die gedekodeerde data vertolk deur verbandhoudende elemente en patrone as afsonderlike temas saam te groepeer. Daarvolgens het die geanaliseerde data van die 18 individuele onderhoude reëlmatighede en herhalende patrone uitgewys. Hierdie reëlmatighede, wat met literatuurbevindings in verband gebring is, het 'n perspektief verteenwoordig van wat onderrig-en-leersukses binne 'n omgewing van veelvuldige ontneming behels.

Akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir almal wat by die navorsing betrokke was is met etiese klaring gereël. Ingeligte toestemming is vooraf van onderwysowerhede en deelnemers verkry nadat almal volledig oor die navorsing en die rede vir hulle deelname ingelig is. Toestemming is van onderwysowerhede verkry om leerlinge as deelnemers te betrek. Die leerlingdeelnemers, almal in matriek, was 18 jaar oud of ouer. Alle deelnemers, insluitende leerlingdeelnemers, is sorgvuldig oor die navorsing en die waarde van hul deelname daaraan ingelig. Die instemming van leerlingdeelnemers en hul ouers se toestemming het gepaard gegaan met die versekering dat hulle enige tyd van deelname kon onttrek. Die individuele onderhoude met leerlinge is tydens pouses, wanneer dit die betrokke leerling gepas het, gevoer.

Onderhoude is met die ander deelnemers gevoer wanneer dit hulle gepas het op voorwaarde dat die onderrigprogram nie daardeur geaffekteer sou word nie. Toestemming om 'n elektroniese opname van die onderhoud te maak, is vooraf van elke deelnemer verkry. Elke getranskribeerde onderhoud is aan die betrokke deelnemer voorgehou om die akkuraatheid van die data te bevestig. Deelnemers se anonimiteit en die vertroulikheid van hul bydraes is deurgaans verseker.

7. Navorsingsbevindings

Twee hoofemas het uit die data-ontleding na vore gekom. Hierdie twee temas hou verband met die belemmerende omgewingstoestande waaraan leerlinge in die townshipomgewing blootgestel is, en die wyses waarop onderrig-en-leeraksies vir matriekleerlinge gereël is. Vervolgens word hierdie twee temas bespreek. My bespreking van die temas word met woordelike aanhalings uit die onderhoude toegelig. Ek dui die skoolhoof aan as S, die adjunkhoof as A, die twee departementshoofde as D1 en D2, die onderwysers as O1 tot O6, en die leerlinge as L1 tot L8.

7.1 Huis- en omgewingstoestande wat matriekleerlingsukses beïnvloed

'n Faktor in townshipomgewings wat leerlinge se selfdoeltreffendheidsverwagtinge verlaag, is die gebrek aan rolmodelle wat leerlinge motiveer om in hul skoolwerk te volhard. Die gebrek aan behoorlike polisiëring het tot gevolg dat bendelede in duur klere en blink motors die strate beheer ("Tsotsis and gangsters drive fancy cars; they wear expensive labels", L2). Hierdie misdadigers skep die indruk by townshipleerlinge dat misdaad die enigste middel tot 'n beter en makliker lewe is. Vermoënde inwoners wat townshipomgewings verlaat wanneer hulle finansiële daartoe in staat is, veroorsaak dat kinders in townshipomgewings sonder identifikasiefigure grootword ("Learners in townships grow up without role models", O5). Aangesien baie leerlinge die hele dag sonder kos bly, is dit 'n uitdaging om hulle van die waarde van skoolopleiding te oortuig en hulle te oortuig om in hulle skoolwerk te volhard ("Many learners spend the whole day on empty stomachs", O4).

Die geraasvlakke waaraan townshipleerlinge tuis en in hulle onmiddellike omgewing blootgestel word, verhinder hulle om suksesvol te studeer. Baie gesinne van tien of meer woon in enkelkamerstrukture wat as kombuis, sitkamer en slaapkamer dien. Leerlinge ondervind probleme om tuis te studeer vanweë die geraas van familietwiste en 'n televisie wat deurgaans aan is ("I cannot study at home because of family quarrels and the television that is on non-stop", L4). Die besit van 'n televisiestel ten spyte van volslae armoede word toegeskryf aan 'n leef-vir-die-oomblik-ingesteldheid en die pogings van weldoeners om die lewensgehalte van arm mense te verbeter ("Benefactors want to improve the quality of life of poor people", O1). Daar is deurentyd 'n botsing van belange tussen leerlinge wat wil studeer en gesinslede wat televisie wil kyk. Gesinslede wat hul tyd met kompulsiewe televisiekyk verwyf, heg min waarde aan goeie skoolopleiding. Die gevolg is dat leerlinge nie op die ondersteuning van hul families kan staatmaak vir stilte in die huis sodat hulle op hul skoolwerk kan fokus nie ("Consideration for me studying is a fallacy", L1).

Die geraas van fuifpartye wat gedurig in die townshipomgewing gehou word, is nie bevorderlik vir studie nie. Hierdie partytjies word gekenmerk aan harde, polsende musiek en 'n skril

geskree wat gepaardgaan met drank, dwelms en seksuele misbruik (“The parties are characterised by loud beating music and shrill screaming”, D2; “The parties include liquor, drugs and sexual abuse”, O5). Dit spreek van ’n toksiese omgewing wat konstruktiewe studieroetines in so ’n mate kortwiek dat ’n leerling aangedui het dat hy wens hy kon iewers weg van die townshipomgewing studeer (“You wish that you could go somewhere, away from township, where you could study”, L3).

Die wens van hierdie leerling, wat dié van baie ander townshipleerlinge verwoord, het die bepaalde skool laat besluit om vir matriekleerlinge ’n studiegeleentheid weg van die township te reël. Dit strek oor ’n aansienlike tydperk waarin leerlinge kans kry om die vakinhoud deeglik te bemeester. Hulle ontvang holistiese maar kritiese onderrig in ’n ondersteunende omgewing. Daar word hoë verwagtinge aan hulle gestel. Die ekstra klasse op die skoolterrein gaan met emosionele steun en voedsame kos gepaard. Klasse vind elke Saterdagoggend in die eerste drie skoolkwartale, en elke oggend vir een week in die Aprilskoolvakansie en vir twee weke in die Julieskoolvakansie plaas. Hierdie studieomgewinginisiatief sluit twee weke voor die matriek-eindeksamen met ’n studiekamp af.

7.2 Onderrig-en-leeraksies vir matriekleerlinge

Die onderrig-en-leeraksies ten bate van matriekleerlinge verteenwoordig twee inisiatiewe, naamlik die inisiatief van Saterdagoggend- en skoolvakansieoggendklasse en die inisiatief van ’n studiekamp net voor die eindeksamen begin.

7.2.1 Saterdagoggend- en skoolvakansieoggendklasse

’n Departementshoof en twee senior onderwysers is verantwoordelik vir die opstel van ’n rooster vir die Saterdagoggend- en skoolvakansieoggendklasse. Elke skoolvak se marktersaaklikheid en die moeilikheidsgraad van die inhoud word in ag geneem met die opstel van die rooster. Die fokus is op Wiskunde, Natuurwetenskappe, Rekeningkunde en Engels (“The challenging subjects are addressed: [...] Mathematics, Physical sciences, Accounting, English”, D1). Vakonderwysers kontroleer die bywoning van klasse met ’n bywoningsregister. Die skoolbestuurspan volg gereelde afwesighede op deur afwesiges se versorgers te kontak.

Emosionele steun kom spontaan in die ekstra klasse voor deurdat die ontspanne maar gefokuste omgewing leerlinge van hul onderwysers se besorgdheid oor hul skolastiese en algemene welsyn verseker. Onderwysers se oogmerk is dat hul leerlinge die matriekeindeksamen oortuigend sal slaag en terselfdertyd kennis sal verwerf wat hulle konstruktief in die samelewing kan toepas (“I want to instil knowledge in them, for them to impart that knowledge further”, O1). Dit is vir die onderwysers ook belangrik om ’n oopkopbenadering by hul leerlinge te kweek en hulle te laat beseft dat sukses wel moontlik is met toegewyde werk (“We have the desire for the African learner to be broader-minded”, D2; “We want to make them understand that success is possible through hard and consistent work”, O1).

’n Beduidende aantal uur (kwantitatief) van interaksie met die vakinhoud het tot gevolg dat ’n ondersteunende leeromgewing met gehaltebetrokkenheid (kwalitatief) geskep word. Dit stel leerlinge in staat om die moeilike vakinhoud te bemeester wat hulle motiveer om in hulle skoolwerk te volhard. Die betrokkenheid van besorgde onderwysers wat die hersiening van belangrike vakinhoud fasiliteer, motiveer leerlinge om selfdoeltreffend te wees en om ook hul persoonlike probleme te hanteer. Leerlinge met persoonlike probleme het dikwels nie die

vrymoedigheid om by die skool met 'n onderwyser daaroor te praat of by die skoolhoof om hulp aan te kloep nie. Die gemoedelike atmosfeer wat by die ekstra klasse heers, maak dit egter vir leerlinge moontlik om openlik met hul vakonderwysers oor hul probleme te praat (“Learners have problems and cannot open up in class or come to the office, but can talk to you openly at the extra classes”, O2).

Motiveringsprekers spreek leerlinge een keer per maand tydens 'n Saterdagoggendklas en een keer per week tydens die vakansieklasse toe. Hierdie sprekers is dikwels vertrouwd met die omgewing waarin die leerlinge woon omdat hulle self in soortgelyke omstandighede grootgeword het. Die sprekers vervul 'n rolmodel funksie wat leerlinge se selfdoeltreffendheidsvlakke by wyse van ewekniebeïnvloeding verhoog. Hierdie motiveringspraatjies wek by leerlinge die hoop op 'n beter lewe deur 'n goeie skoolopleiding en volharding.

Erge armoede het tot gevolg dat baie leerlinge die ekstra klasse op 'n leë maag bywoon. Daarom is daar ontbyt om tienuur elke Saterdagoggend- en skoolvakansieoggend sessie. Privaat ondernemings borg die etes wat deur lede van die gemeenskap wat by spyseniering betrokke is voorberei word. KFC bederf leerlinge af en toe met hoenderstukke en aartappelskyfies (“On occasion, KFC will bring packs of Streetwise 2 with chips as an extra treat”, O4). Wat hierdie voedselskenkings betref, het die skoolhoof die belangrikheid van 'n behoorlik funksionerende skool as 'n oorredingsmaatreël beklemtoon. Besighede word tot borgskappe oorreed wanneer hulle potensiaal raaksien (“You cannot go to businesses and say: ‘Look, I want sponsorship’ and when they visit the school, they can’t see any product there”, S).

7.2.2 Die studiekamp

Vir die studiekamp twee weke voor die matriekeindeksamen word die skoolsaal in 'n koshuis omskep (“The school hall is turned into a hostel”, D2). Leerlinge bring hul eie beddegoed. Die privaat sektor borg alle maaltye. Die studiekamp is verpligtend vir alle matriekleerlinge en daar is geen koste aan bywoning verbonde nie.

Hersieningslesse word volgens 'n rooster aangebied. Die lesse begin om 08:00 en eindig om 17:30, waarna selfstudie van 19:00 tot 22:00 volg. Die skoolbestuurspan hou toesig oor onderrig en leer by die studiekamp om te verseker dat leerlinge suksesvol leer (“We monitor that learners find the direction that is needed”, D1). Die hersieningsrooster sluit alle matriekvakke in. Meer lesse word in die moeilike vakke soos Wiskunde en Natuurwetenskappe aangebied. Onderwysers ontvang betaling uit die skoolfonds vir elke les wat hulle gedurende die studiekamp aanbied.

Groepsonderrig vind tydens die studiekamp plaas deurdat onderwysers vakonderwerpe aan die hele leerlinggroep onderrig. Terselfdertyd word die kerninhoud by leerlinge ingeskerp deurdat verskeie vakonderwysers dieselfde onderwerp aan die hele leerlinggroep onderrig (“Learners are organised into subject groups, and each group is taught the same content by different educators”, D2). Hierdie onderrigstrategie word gevolg omdat leerlinge uit verskillende invalshoeke met die kerninhoud kennis maak en dit beter begryp (“This teaching strategy extends learners’ horizons of understanding”, S). Aangesien ewekniebeïnvloeding so doeltreffend is, word leerlinge wat die vakinhoud bemeester het, gevra om dit aan hul medeleerlinge te verduidelik (“We can help each other so that we all pass”, L7).

Individuele onderrig word saans tydens die selfstudiegeleentheid gegee wanneer onderwysers leerlinge individueel bystaan. Al hierdie onderrig-en-leeraksies help leerlinge in 'n township-omgewing om die matriekeindeksamen oortuigend te slaag (“The study camp helps learners in township schools to connect what they learn in the classroom with what they learn and revise with camping, to perform well in the examination”, O2).

Leerlinge verstaan hulle eie verantwoordelikheid om te slaag. Een leerling het leerlinge se aanspreeklikheid vir kennisverwerwing met die plant en natgooi van 'n saadjie vergelyk. Onderwysers fasiliteer die vakinhoud en leerlinge maak die gefasiliteerde vakinhoud met toegewyde studie hul eie (“You have to work on your own [...] teachers plant the seed, but you have to water it”, L3). Sommige leerlinge vind egter dat onderwysers te veel druk op hulle plaas en hulle met onrealistiese verwagtinge oorweldig (“It’s like this one teacher working towards obtaining a 100% pass for her subject, and the same thing happens with other teachers”, L6). Onderwysers is weer bekommerd oor die gebrek aan toegewydheid by baie leerlinge in die townshipomgewing (“There is a lack of seriousness in learners from townships”, O4).

Leerlinge se selfdoeltreffendheidsvlakke is laag omdat aansporing volgens die vier wyses waarop selfdoeltreffendheid gevorm word, erg gebrekkig is. Swak leerlingprestasie is egter ook te wyte aan regeringsmaatreëls wat leerlinge toelaat om hul matriekjaar oor twee jaar te versprei. Baie leerlinge wat van die tweejaarsopsie gebruik maak, is in die eerste plek na 'n volgende skoolgraad bevorder, al het hulle gedruip. Die doel hiervan is om te voorkom dat leerlinge 'n graad verskeie kere herhaal en naderhand te oud vir 'n skoolgraad is (“These are the stipulations by government to avoid multiple repetitions and being over-aged in the grade”, D2).

'n Verlengde matriekjaar en talle leerlinge wat tot hul matriekjaar bevorder is sonder dat hulle die basiese leeruitkomstes in vorige grade behaal het, benadeel leerlinge se werkywer. Daarbenewens stel die bevorderingsvereiste van slegs 30% vir sommige finalejaarskoolvakke (talle ingesluit) lae standarde en doeltreffendheidsverwagtinge. Dit lei tot 'n situasie waar baie leerlinge van townshipomgewings nie aan die basiese indiensnemingsvereistes voldoen nie (“Many township learners fail to meet basic employment requirements in the labour market”, O2). Ten spyte hiervan slaag die skool se onderrig-en-leerprogram wel daarin om toegewyde matriekleerlinge suksesvol vir die eindeksamen voor te berei (“The extra classes and study camp confirm success to do what you can with what you have where you are”, S).

8. Bespreking van bevindings

Veelvuldige ontneming – in die sin van erge armoede – verhoed dat leerlinge uit township-omgewings leergeleenthede en leerprestasie met hul skoolopleiding ervaar. Die ekologiese, onderling samehangende funksionering van leerlinge se huislike omstandighede en hul eksterne omgewing (Bronfenbrenner 1979) lei daartoe dat ongunstige toestande vir leerlinge heers. Kognitiewe, emosionele, fisieke en sosiale probleme in townshipleerlinge se huislike omstandighede word vererger deur die eksterne omgewing waar misdaad en 'n onverskilligheid teenoor die belang van skoolopleiding heers. Om 'n positiewe verandering in leerlinge se lewensgeleenthede deur skoolopleiding gegrond op onderwyserinsette en leerlingontvanklikheid teweeg te bring, moet daar in die gemeenskapskultuur gunstige toestande heers wat studie bevorder (Barnes en Horsfall 2010). Die skep van 'n reddingsboei-studieomgewing weg van

die township gegrond op hoë verwagtinge, kritiese onderrig en ondersteunende leer, bevat al die eienskappe van 'n gunstige gemeenskapskultuur om leerlinge se selfdoeltreffendheidsvlakke positief volgens die vier wyses van selfdoeltreffendheidsaanmoediging te beïnvloed (Bandura 1977; Hallinger 2011).

Die konsekwente en gestruktureerde fasilitering van vakinhoud gee aan leerlinge die geleentheid vir bemeestering. Dit word aangemoedig deur die opregte mondelinge oordeeding van onderwysers. Die kognitiewe betrokkenheid by die vakinhoud word met fisiese en emosionele ondersteuning deur middel van voedsame maaltye en empatiese bystand met persoonlike probleme aangevul. Dit help om die verlamme uitwerking van die veeleisende situasies wat leerlinge tuis ervaar, teen te werk. Motiveringstoesprake deur persone met wie townshipleerlinge hulle kan identifiseer, verhoog hierdie leerlinge se verwagtinge oor selfdoeltreffendheid. Al hierdie maatreëls voorsien leerlinge uit omgewings van veelvuldige ontneming met die bes moontlike geleenthede om die matriekeindeksamen oortuigend te slaag.

Die keuse van 'n verlengde matriekjaar en 'n slaagpunt van slegs 30% vir sommige vakke maak inbreuk op die toegewyde verwerwing van kennis en vaardighede wat noodsaaklik is vir moontlike sosiale mobiliteit. Die rede hiervoor is dat 'n slaagpunt van 30% 'n wanvoorstelling van sukses is en die onvoldoende bemeestering van kennis en minderwaardige bekwaamheid versinnebeeld. Daarteenoor funksioneer die studieomgewing weg van die township vir toegewyde townshipleerlinge as 'n reddingsboei-geleentheid met die oog op sosiale mobiliteit. Hierdie mobiliteit hou verband met die slaag van matriek op grond van die verwerwing van kennis en vaardighede op 'n oortuigende manier wat die kanse op indiensneming verbeter. Met verwysing na die vier wyses van selfdoeltreffendheidsontwikkeling (Bandura 1977), stel die onderrig-en-leeraksies van die studieomgewing ontvanklike leerlinge bloot aan werksverrigtingprestasie. Dit word aangespoor deur eweknievoorbeelde en mondelinge oordeeding wat leerlinge in staat stel om die emosionele appèl van huislike omstandighede beter te verwerk.

Op grond van leerlingontwikkeling as die interaktiewe funksionering van ekologiese sisteme en selfdoeltreffendheid (Bandura 1977; Bronfenbrenner 1979) behaal leerlinge leersukses ten spyte van veelvuldige ontneming. Hierdie leersukses is te danke aan onderrig-en-leeraksies in 'n reddingsboei-studieomgewing waar ontnemende leerlinge aan hoë verwagtinge voldoen danksy kritiese onderrig en ondersteunende leer (Hallinger 2011).

9. Afsluiting

Die hoofdoel van die onderrig-en-leeraksies in die bepaalde reddingsboei-studieomgewing is om randfiguurleerlinge met die nodige kennis en vaardighede toe te rus om 'n matriekkwifikasie oortuigend te verwerf. Vir baie van hierdie leerlinge is matriek 'n uiteindelijke prestasie en 'n potensieel positiewe faktor wat as rigtinggewer kan dien om die armoedesiklus te verbreek. Verdere navorsing is nodig om te bepaal hoe hoë verwagtinge vir die toegewyde verwerwing van voldoende kennis en vaardighede aan leerlinge oorgedra word ten spyte van die maatreël van 'n verlengde matriekjaar en 'n ondergemiddelde slaagpunt. Antwoorde moet ook gevind word oor die mate van diepgaande leer wat ontnemende leerlinge voorberei vir verdere studie ten einde as eerstepenerasiestudente hoër onderwyskwifikasies te verwerf.

Met inagneming van die potensiaal van onderwyserinsette en leerlingontvanklikheid, en van die Gini-koëffisiënt¹ van Suid-Afrika, is antwoorde laastens nodig oor die mate waartoe diepgaande leer met behulp van die onderrig-en-leeraksies daartoe bydra om ontnemende leerlinge vir verdere studie in uitdagende kursusse voor te berei. Uitdagende kursusse veronderstel kursusse wat opleiding in skaars vaardighede verteenwoordig, met gepaardgaande hoëstatus-indiensnemingsmoontlikhede. Sukses met diepgaande leer van hierdie omvang kan die uitsluiting van leerlinge uit omgewings van veelvuldige ontneming beëindig. Leersukses is dan wel moontlik ondanks gebrekkige ouerskap en 'n gemeenskapsomgewing wat nie bevorderlik vir suksesvolle leer is nie.

Bibliografie

- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2):191–215.
- . 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnes, H., M. Noble, G. Wright en A. Dawes. 2009. A geographical profile of child deprivation in South Africa. *Child Indicators Research*, 2(2):181–99.
- Barnes, J. en P. Horsfall. 2010. It's your life: Developing a community of learners to combat social deprivation. *Education Review*, 22(2):17–26.
- Bick, J. en C. Nelson. 2017. Early experience and brain development. *WIREs Cognitive Science*, 8:1387. doi: 10.1002/wcs.1387.
- Bisschoff, T. en P. Watts. 2013. Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations. *Education as Change*, 17(S1):21–31.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnett, C. 2010. Sport-for-development approaches in the South African context: A case study analysis. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 32(1):29–42.
- Bush, T. 2013. Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17(S1):5–20.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2011. *Research methods in education*. 7de uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- Conrad, C.F. en R.C. Serlin (reds.). 2011. *The SAGE handbook for research in education*. 2de uitgawe. Thousand Oaks, CA: SAGE.
-

- Evans, R. en A. Cleghorn. 2014. Parental perceptions: A case study of school choice amidst language waves. *South African Journal of Education*, 34(2):1–19.
- Hallinger, P. 2011. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2):125–42.
- Henning, E., W. van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hick, R. 2016. Material poverty and multiple deprivation in Britain: The distinctiveness of multidimensional assessment. *Journal of Public Policy*, 36(2):277–308.
- Jensen, E. 2009. *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jones, S. en Y. Schipper. 2015. Does family background matter for learning in East Africa? *Africa Education Review*, 12(1):7–27.
- Kamper, G. 2008. A profile of effective leadership in some South African high-poverty schools. *South African Journal of Education*, 28(1):1–18.
- Lumby, J. 2015. Leading schools in communities of multiple deprivation: Women principals in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3):400–17.
- Maringe, F. en R. Moletsane. 2015. Leading schools in circumstances of multiple deprivation in South Africa: Mapping some conceptual, contextual and research dimensions. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3):347–62.
- Msila, V. 2005. The education exodus: The flight from township schools. *Africa Education Review*, 2(2):173–88.
- . 2017. Leaving a sinking ship? School principals in flight, lessons and possible solutions. *Africa Education Review*, 14(1):87–104.
- Noble, M.W.J., G.C. Wright, W.K. Magasela en A. Ratcliffe. 2007. Developing a democratic definition of poverty in South Africa. *Journal of Poverty*, 11(4):117–41.
- Schwarzer, R. en S. Hallum. 2008. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57(s1):152–71.
- Smit, B. 2014. An ethnographic narrative of relational leadership. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5(2):117–23.
- Smith, M.C. 2011. Which in- and out-of-school factors explain variations in learning across different socio-economic groups? Findings from South Africa. *Comparative Education*, 47(1):79–102.
-

Spaull, N. 2012. Education in SA: A tale of two systems. Politicsweb, News & Analysis. <https://www.politicsweb.co.za/news-and-analysis/education-in-sa-a-tale-of-two-systems> (5 Februarie 2020 geraadpleeg).

—. 2015. Schooling in South Africa: How low quality education becomes a poverty trap. South African Child Gauge, Part 2 – Youth and the intergenerational transmission of poverty. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. http://www.ci.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/367/Child_Gauge/South_African_Child_Gauge_2015/Child_Gauge_2015-Schooling.pdf (8 Februarie 2020 geraadpleeg).

Spillane, J.P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Swift, A. 2003. *How not to be a hypocrite: School choice for the morally perplexed parent*. Londen: Routledge.

Toma, J.D. 2011. Approaching rigour in applied qualitative research. In Conrad en Serlin (reds.) 2011.

Whelan, C.T., R. Layte en B. Maître. 2002. Multiple deprivation and persistent poverty in the European Union. *Journal of European Social Policy*, 12(2):91–105.

Wills, G. en H. Hofmeyr. 2018. Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. Stellenbosch economic working papers: WP18/2018. Ekonomie Departement, Universiteit Stellenbosch.

Eindnota

¹ Die Gini-koëffisiënt is in 1912 deur Corrado Gini ontwikkel om die mate van ongelykheid in 'n samelewing wat betref materiële rykdom statisties met 'n getal van 0 (volslae gelykheid) tot 100 (volslae ongelykheid) te bepaal. Van al die samelewings wat wel oor sodanige statistiek beskik, is Suid-Afrika se telling van 63 een van die hoogste Gini-koëffisiënte ter wêreld.