

HOOFSTUK 3

AKADEMIESE ONTWIKKELING AAN TERSIËRE INRIGTINGS

3.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Die ontstaan en ontwikkeling van die technikonwese in Suid-Afrika soos aan die orde gestel in hoofstuk 2 van hierdie studie toon duidelik dat die rol, taak en funksie van die technikonwese in Suid-Afrika sedert die promulgering van onderskeidelik Wette 39, 40 en 41 van 1967 noemenswaardig uitgebrei het. Dit plaas die technikonwese in 'n gunstige posisie om 'n daadwerklike bydrae te kan maak tot die ekonomiese ontwikkeling van Suid-Afrika deur onder meer:

- 'n stelselmatige verhoging in studentedeelname aan die sisteem te bewerkstellig ten einde te kan voldoen aan die konstant veranderende behoeftes en eise van die arbeidsmark;
- 'n verhoogde vlak van samewerking en gepaardgaande vennootskappe tussen hoër onderwysinrigtings en sosiale deelnemers te bewerkstellig;
- 'n groter en meer sensitiewe reaksie op die sosiale en ekonomiese behoeftes van Suid-Afrika te toon.

Die politieke veranderinge in Suid-Afrika sedert 1994 het onder meer daartoe gelei dat die subsidieformules van inrigtings vir hoër onderwys verander en/of gewysig is. Derhalwe het die slaagsyfer van studente dienooreenkomstig 'n al hoe belangriker rol in die finansiering van sodanige inrigtings vertolk.

Die voortbestaan van alle inrigtings vir hoër onderwys in Suid-Afrika is dus direk en/of indirek gekoppel aan die slaagsyfer wat deur die studente van 'n bepaalde inrigting gehandhaaf word. Die slaagsyfer is onder meer afhanklik van die akademiese ontwikkeling wat die personeel en studente van die betrokke inrigting ondergaan (Van der Merwe, 1997).

In hierdie hoofstuk word die volgende aspekte rakende akademiese ontwikkeling kortliks bespreek, naamlik:

- die verheldering van begrippe en terme wat in ooreenstemming met akademiese ontwikkeling gebruik word;
- akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika;
- akademiese ontwikkeling as 'n totaliteitsbeginsel en/of -benadering;
- faktore wat die prestasie van studente aan hoër onderwysinrigtings beïnvloed.

3.2 BEGRIPSVERHELDING

Die uiteenlopende en sinonieme gebruik van die terme en/of begrippe akademiese ontwikkeling, akademiese steungewing, akademiese ondersteuningsprogramme, oorbruggingsprogramme, voorbereidende programme en verrykingsprogramme skep verwarring. Vir die doel met hierdie studie is dit noodsaaklik dat elk van die vermelde terme/begrippe vervolgens kortliks omskryf word.

3.2.1 Akademiese ontwikkeling

Die term “ontwikkel” word deur Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit en Booysen (1985:776) verklaar as:

*... tot volle groei bring; geleidelik groei; deur studie vorm;
kennis bybring; meer kennis opdoen; meer insig opdoen.*

Die term “ontwikkeling” word deur Odendal *et al* (1985:776) verklaar as:

... handeling, proses van te ontwikkel; groei, geestelike ontwikkeling.

Die term “akademie” word deur Odendal *et al*, (1985:38) verklaar as:

... vereniging van geleerdes om taal, lettere, kuns en wetenskap te bevorder.

Akademie ontwikkeling behoort volgens Agar (1989:30), Fourie (1990:143), Oliphant (1989:34) en Strydom (1990:168) holisties aangepak te word en moet nie beperk wees tot eerstejaarstudente nie. Met ander woorde, alle akademiese en nie-akademiese faktore wat ‘n negatiewe impak uitoefen op die akademiese prestasie van ‘n student aan ‘n tersiêre inrigting moet gediagnostiseer en geremedieer word.

Die term “tersiêre inrigting” verwys vir die doel van hierdie studie ook na teknikons in Suid-Afrika deurdat die Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys (Wet 84 van 1983) bepaal dat teknikons outonome status moet verkry, wat gelykwaardig aan die status van universiteite moet wees.

Die term “akademiese ontwikkeling” word volgens De Boer (1992:21) as ‘n totaliteitsbenadering tot die totale leerproses omskryf, met ander woorde alle dosente en studente moet in totaliteit akademies ontwikkel word. Dit impliseer dat intervensies ten opsigte van akademiese ontwikkeling:

- gefokus moet wees op die fundamentele probleme wat negatief inwerk op die akademiese prestasie van studente;
- daarop gemik moet wees dat beide die dosent en student sodanig sal ontwikkel dat sy/haar volle potensiaal bereik sal word.

Die term “akademiese ontwikkeling” word deur Moyo, Donn en Hounsell (1997:6) as ‘n sambreelterm gedefinieer wat die volgende vier sleutelvorme omsluit, naamlik:

- a) **Studenteontwikkeling**, met ander woorde die ontwikkeling van individuele studente of groepe van studente, met betrekking tot effektiewe leer sodat hulle opgewasse sal wees vir die eise wat tersiêre studies aan hulle stel ten einde akademies te presteer volgens aanleg en vermoë.

- b) **Personeelontwikkeling**, met ander woorde die ontwikkeling van individuele personeellede, hetsy akademies of akademies-verwante personeel, ter verwerwing en verbreding van hul kennis, vaardighede en tegnieke met betrekking tot die skep van effektiewe leergeleenthede vir studente.
- c) **Kurrikulumontwikkeling**, met ander woorde die verskaffing van spesialissondersteuning aan personeel betrokke by die ontwerp en opdatering van leerprogramme van spesifieke onderrigaanbiedinge met die uitsluitlike doel om die kurrikulum sodanig te struktureer dat dit tot suksesvolle leer sal lei.
- d) **Organisatoriese ontwikkeling**, met ander woorde die ondersteuning van die departemente en fakulteite van die tersiêre inrigting in die implementering van strategiese inisiatiewe, doelstellings en doelwitte.

Vir die doel met hierdie studie word die term “akademiese ontwikkeling” as ‘n totaliteitsbenadering tot die totale leerproses aanvaar. Dit impliseer die ontwikkeling as totaliteitswese van al die personeel en studente verbonde aan ‘n bepaalde tersiêre inrigting met die uitsluitlike doel om die akademiese prestasie van die student positief te beïnvloed.

Hierdie holistiese benadering tot die term “akademiese ontwikkeling” veronderstel dat akademiese ontwikkelingsprogramme:

- aan alle studente beskikbaar gestel moet word en nie net aan die eerstejaarstudente nie;
- aan alle personeel beskikbaar gestel moet word en nie net aan die dosente nie;
- akademies en/of nie-akademies van aard kan wees;
- moet lei tot die optimale bereiking van die potensiaal van onderskeidelik alle personeel en studente;
- gefokus moet wees op die fundamentele probleme hetsy akademies en/of nie-akademies wat die prestasie van die student negatief beïnvloed;

- die kurrikulumopstellers en -ontwikkelaars maksimaal sal ondersteun;
- die implementering van strategiese inisiatiewe by alle departemente en/of fakulteite sal ondersteun.

3.2.2 Akademiese steungewing

Vanuit die literatuur is dit duidelik dat daar uiteenlopende uitsprake en sienings met betrekking tot die betekenis van die term akademiese steungewing bestaan.

Venter (1982:14) definieer akademiese steungewing as daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan die dosent met betrekking tot die uitvoering van sy/haar onderrigtaak, verskaf word terwyl Hunter (1990:24) dit definieer as daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan 'n student verskaf word nadat die student tot 'n tersiêre inrigting toegelaat is.

Volgens Hunter (1990:24) is akademiese steungewing dus daarop gerig om studente wat oor die nodige potensiaal vir tersiêre studies beskik, maar nog nie die noodsaaklike vaardighede verwerf het nie, te ontwikkel, ten einde hulle in staat te stel om effektief en suksesvol te studeer.

Conradie (1990:107) verskil egter met Hunter (1990:24) deurdat hy akademiese steungewing as 'n omvattende begrip, wat op alle studente van toepassing is, definieer. Die totale voorbereiding en deurlopende ondersteuning van alle studente om te kan aanpas en te presteer ten einde suksesvol te kan wees in hulle tersiêre studies word dus omsluit. Verder stel Conradie (1990:110) dit dat aangeleenthede soos nuwe en/of alternatiewe onderrigmetodes, veranderende eise met betrekking tot studiemetodes en - tegnieke, hoër eise aan selfstudie, verskeie ander akademiese, asook sosiale aangeleenthede ingesluit is.

De Boer (1992:18) definieer akademiese steungewing as:

... die diagnose en remediëring van algemene of spesifieke leer- en studieprobleme, sowel as die ontwikkeling en

*instandhouding van vaardighede met die oog op die
fasilitering van akademiese prestasie van studente tot 'n
optimale vlak.*

Vir die doel met hierdie studie impliseer die term “akademiese steungewing” daardie steun wat uitsluitlik en spesifiek net aan ‘n eerstejaarstudent verskaf word, nadat die student toelating tot ‘n inrigting vir tersiêre onderwys verkry en voordat die akademiese jaar ‘n aanvang neem, wat omsluit die ondersteuning, ontwikkeling en instandhouding van noodsaaklike:

- akademiese vaardighede wat die student benodig om suksesvol te kan wees in sy/haar studies, met ander woorde die diagnostisering en gepaardgaande remediëring van algemene en spesifieke vaardighede met betrekking tot leer- en studieprobleme wat die student mag ervaar;
- nie-akademiese vaardighede wat die student benodig om optimaal te kan presteer in sy/haar studies, met ander woorde die diagnostisering en gepaardgaande remediëring van algemene en spesifieke probleme wat die student met betrekking tot sosiale aangeleenthede, byvoorbeeld gedrag en optrede mag ervaar.

3.2.3 Akademiese ondersteuningsprogram

Volgens Odendal *et al* (1985:761) is die terme “ondersteun” en “steun” sinoniem deurdat beide dui op die steungewing aan ‘n ander en/of die ondersteuning van ‘n ander.

Volgens Mostert (1985:41) dui die term “program” daarop dat dit ‘n plan van aksie is wat op die beplanning volg, wat nie staties is nie. Met ander woorde, die program beskik oor ‘n bepaalde beginpunt, ‘n bepaalde verloop en ‘n bepaalde eindpunt.

De Boer (1992:21) definieer die term “akademiese ondersteuningsprogram” as:

... ‘n reeks formele onderrigprogramme wat daargestel word om die student wat ontoereikend toegerus is vir spesifieke tersiêre onderrigprogramme, te ondersteun ten

einde sy tekortkominge te identifiseer en met kundige hulp te oorbrug.

Volgens Fourie (1990:141-142) verwys die term “akademiese ondersteuningsprogramme” na ‘n verskeidenheid van spesiaal ontwerpte akademies georiënteerde ondersteuningsprogramme, byvoorbeeld:

- a) **Taalvaardigheidsprogramme**, wat daarop gemik is om voorsiening te maak vir daardie groep/e studente wat nie aan die sosio-linguistiese eise van tersiêre onderwys voldoen nie en ten doel het die bemeestering van terminologie of ‘n register van ‘n bepaalde tegnologiese taal.
- b) **Lees- en studievaardigheidsprogramme**, wat gebaseer is op die eie en unieke aard van die behoeftes wat die studente verbonde aan ‘n bepaalde tersiêre inrigting openbaar en ten doel het om die student se vaardighede deur middel van inoefening sodanig te ontwikkel dat die student effektief kan studeer.
- c) **Aanvullende akademiese programme**, wat gerig is op daardie studente wat nie aan die vakvoorwaardes vir ‘n bepaalde onderrigaanbieding voldoen nie en ten doel het om die tekorte wat sekere studente met betrekking tot ‘n bepaalde onderrigaanbieding openbaar, stelselmatig aan te vul.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “akademiese ondersteuningsprogram” na alle formele programme wat:

- aan alle studente gebied word;
- net met betrekking tot spesifieke onderrigprogramme aangebied word;
- daartoe sal lei dat studente suksesvol sal wees in hul studies deurdat hulle noodsaaklike algemene en spesifieke vaardighede, waaroor hulle nie beskik nie, sal bemeester;
- sal bydra tot die ontwikkeling van die student as totaliteitswese deurdat daardie akademiese en nie-akademiese aangeleenthede wat die student se akademiese prestasie negatief beïnvloed gediagnostiseer en geremidieer sal word.

3.2.4 Oorbruggingsprogram

Volgens Fourie (1990:141) verwys die term “oorbruggingsprogram” na die fasilitering van ‘n student se leer vanaf sekondêre na tersiêre onderwys deur spesifieke leemtes wat by ‘n student mag bestaan te oorbrug. Verder stel Fourie (1990:141) dit dat ‘n oorbruggingsprogram deurloop moet word voordat die student toelating tot ‘n bepaalde kursus aan ‘n tersiêre inrigting verkry en dat so ‘n oorbruggingsprogram nie tuishoort by tersiêre inrigtings nie maar eerder by byvoorbeeld tegniese kolleges.

Die gedagte dat ‘n oorbruggingsprogram deurloop moet word alvorens ‘n student toelating tot ‘n spesifieke kursus aan ‘n tersiêre inrigting kan verkry, word deur Hunter (1990:25) ondersteun deurdat hy ‘n oorbruggingsprogram beskryf as:

... structured teaching arrangement which takes the form of a year of study and/or practical training which is completed before entry to a tertiary curriculum. This tuition may take place at the tertiary institution, or as a post-matric activity in a secondary institution, or an intermediate institution established specifically to provide this bridging function.

Die gedagte dat oorbruggingsprogramme nie aan ‘n tersiêre inrigting tuishoort nie, word deur onder meer Carter (1991:36), Gray (1990:2), asook Hofmeyr en Spence (1989:56) ondersteun deurdat hulle oorbruggingsprogramme die verantwoordelikheid van die sogenaamde **pre-tertiary colleges** maak.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “oorbruggingsprogram” na alle onderrigaanbiedinge wat daarop gemik is om die leemtes wat bestaan tussen sekondêre en tersiêre onderwys aan te vul en te oorbrug. Die uitbreiding of verbreding van die student se kennis, vaardighede en tegnieke moet sodanig wees dat die student met die suksesvolle voltooiing van die oorbruggingsprogram outomaties toelating tot ‘n formele

kursus aan 'n spesifieke tersiêre inrigting sal verkry. Die akkreditering van sodanige oorbruggingskursus deur die spesifieke tersiêre inrigting is dus van primêre belang.

3.2.5 Voorbereidende program

De Boer (1992:20) beskryf 'n voorbereidende program as:

... 'n program wat spesifiek daargestel is om die voornemende student ten opsigte van tersiêre opleiding aan die spesifieke inrigting te oriënteer. Hierdie program het niks met die akademiese vordering van 'n student te maak nie en is slegs 'n voorbereidende program.

Die afleiding word dus gemaak dat 'n voorbereidende program 'n oriënteringsprogram vir 'n student is wat reeds tot die inrigting toegelaat is en dat die student georiënteer word met betrekking tot onder meer die fisiese fasiliteite van die inrigting. Onder andere kan dit vervat wees in 'n oriëntering ten opsigte van die ligging van lesinglokale, dosentkantore en biblioteek asook die ligging van en dienste gelewer deur die onderskeie ondersteuningsdepartemente.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “voorbereidende program” na 'n oriënteringsprogram wat vir geregistreeerde nuwelingsstudente aangebied word. So 'n program behoort hulle te oriënteer ten opsigte van die spesifieke inrigting sowel as die dienste wat beskikbaar is en wat nie direk met akademiese vordering te maak het nie.

3.2.6 Verrykingsprogram

Fourie (1990:142) beskryf die term “verrykingsprogram” as 'n tipe ondersteuningsprogram wat vir daardie student, wat sy/haar akademiese prestasie wil verbeter, aangebied word. Daar kan op verskeie wyses ekstensiewe inligting met betrekking tot 'n bepaalde onderrig-aanbieding aan die student beskikbaar gestel word, byvoorbeeld deur middel van geïntegreerde media- of rekenaarsentrums wat onder meer video's, rekenaarpakkette of -programme en Internet insluit.

Vir die doel met hierdie studie verwys die term “verrykingsprogram” na alle formele aksies wat die dosent loods om addisionele inligting rakende ‘n spesifieke onderrigaanbieding aan die student beskikbaar te stel waarvan die formaat van beskikbaarstelling inklusief van aard sal wees. Dit sou beteken dat die addisionele inligting op meer as een wyse toeganklik gemaak behoort te word deurdat alle studente nie oor dieselfde tegnologiese hulpmiddele beskik nie.

Vanuit die navorsingsliteratuur is dit duidelik dat verskeie navorsers, byvoorbeeld Agar, D.; Ayaya, O.O.; Bundy, C.; Conradie, J.J.; De Boer, A.; Dison, L. & Pinto, D.; Gouws, H.; Howarden, J.; Hunter, A.P.; Imenda, S.N.; Jarwitz, J.; Kilfoil, W.R.; Klopper, E.; Kotecha, P.; Meyer, J.H.F.; Moyo, C. & Donn, G. & Hounsell, D.; Pavlich, G & Orkin, M.; Sanders, M.R.; Scholtz, P.E.; Walker, M. & Badsha, N., oor die afgelope dekades (1960–1998) verskeie redes en/of oorsake vir die druiping en uitsakking van studente geïdentifiseer het (vergelyk paragraaf 3.4).

Navorsing oor die redes en/of oorsake vir die lae slaag- en deursetsyfer wat deur die navorsers (soos voorheen vermeld) geïdentifiseer is, het ook daartoe gelei dat tersiêre inrigtings baie meer aandag geskenk het aan akademiese ontwikkeling, steungewing, ondersteuningsprogramme, oorbruggingsprogramme, voorbereidende programme en verrykingsprogramme.

Die vestiging van ‘n bepaalde afdeling of departement by tersiêre inrigtings wat as hoofsaak die ondersteuning van die dosent en student as totaliteitswese het ten einde die lae slaagsyfer teë te werk, kan beskou word as die geboorte van akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings.

Verskeie navorsers (soos voorheen vermeld) stel dit egter duidelik dat ‘n akademiese ontwikkelingsprogram onder meer:

- nie ‘n waarborg tot die akademiese sukses van die studente sal of kan verseker nie;
- slegs ‘n poging van ‘n tersiêre inrigting verteenwoordig om die lae slaagsyfer en lae deursetsyfer teë te werk;

- in ooreenstemming met die visie, missie, doelstellings en hoofsaak van die betrokke inrigting moet geskied.

Die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling aan tersiêre inrigtings word vervolgens kortliks beskryf.

3.3 DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE ONTWIKKELING AAN TERSIÊRE INSTANSIES

3.3.1 'n Internasionale perspektief

Akademiese ontwikkeling is volgens Moyo *et al* (1997:13) nie net 'n gevestigde beginsel in tersiêre onderwys in Suid-Afrika nie maar is ook gelykstaande en parallel aan inisiatiewe in ander lande waar soortgelyke programme aangewend word om die retensie van studente te verbeter en die slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer te verhoog.

Sanders (1985:84) stel dit dat die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika gedurende die sestigerjare soortgelyke probleme rakende hoë risiko-studente ervaar het. Volgens Sanders (1985:84) en Scholtz (1987:85) kan die probleem in die Verenigde State van Amerika toegeskryf word aan die feit dat die toelatingsvereistes, wat voor 1960 gegeld het, as gevolg van die toenemende sosiale en ekonomiese druk wat op die onderskeie inrigtings uitgeoefen is, in onbruik geraak het. Die filosofie dat verdere onderwys nie 'n voorreg maar die reg van enige individu is, het gelei tot die sogenaamde oopdeur-beleid van inrigtings. Die VSA het egter deur middel van uitgebreide navorsing die voortou met betrekking tot akademiese ontwikkeling geneem deurdat verskeie vorme van akademiese ondersteuningsprogramme geïmplementeer is. Die uitsluitlike doel met hierdie akademiese ontwikkelingsprogramme was om die slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer van die studente te verbeter deur die geïdentifiseerde probleme wat ondervind was aan te spreek.

Moyo *et al* (1997:13) reken dat die term “akademiese ontwikkeling”, wat gereedelik en algemeen in Suid-Afrika gebruik word, sinoniem is aan die term “**educational development**” wat in Australië en Die Verenigde Koninkryk gebruik word, deurdat

beide terme dieselfde funksies en take omsluit. Hierdie funksies en take omsluit onder meer:

- die koördinerings- en ondersteuningsdienste tot die betrokke inrigting se onderwysbeleid en -prosedures;
- die opleiding en ontwikkeling van akademiese personeel;
- die versekering van kwaliteit;
- adviserende dienste met betrekking tot leerstrategieë;
- adviserende dienste met betrekking tot studiemetodes en -tegnieke;
- die ondersteuning en aanmoediging van personeel en studente tot sinvolle deelname met betrekking tot nuwe kurrikula, gewysigde didaktiese praktyke, sowel as nuwe assesseringspraktyke.

Dat daar definitiewe ooreenkomste bestaan met betrekking tot die wêreldwye betekenis en gebruik van die term “akademiese ontwikkeling” is duidelik sigbaar vanuit die voorafgaande twee paragrawe. Andresen (1996:38) maan egter teen die veralgemenig en veronderstelling dat die term “akademiese ontwikkeling” reg oor die wêreld dieselfde betekenis het, en stel dit soos volg:

Yet there is, it must be said, no firm agreement or hard-and-fast consensus on the precise meaning and scope of Academic Development: it is a ‘landscape of vague contours’ which steadfastly resists easy definition.

Andresen (1996:40) reken verder dat die term “akademiese ontwikkeling” as ‘n gemaklike sambreelterm in Die Verenigde Koninkryk gebruik word deurdat die professionele verantwoordelikhede en aktiwiteite van ‘n verskeidenheid van personeel omsluit word. Hy stel dit soos volg:

I would want to include at least the following groups who work in universities: academic staff developers, teaching/learning consultants, instructional designers, educational technologists, educational evaluators, academic

management/leadership developers and consultants, student learning researchers, and student support personnel (learning skills advisors, literacy and numeracy tutors, equity tutors and the like).

In aansluiting by Andresen spreek Baume (1996:4) sy bekommernis met betrekking tot die status van die term “akademiese ontwikkeling” uit, en wel soos volg:

Units with titles including words and phrases such as ‘academic development’, ‘educational development’, ‘educational methods’, ‘curriculum development’, ‘faculty development’, ‘instructional development’, have been and are established. They are variously located and funded. Some may be responsible for policy development, others for practice, others for both. Some have an exclusively academic basis and focus, others are based within the personnel function of the university and embrace all staff of the university. Some are large and well-resourced, other survive precariously on narrow ledges, grabbing crumbs and doing good where they may, susceptible to death by attack, starvation or apathy.

Na afloop van ‘n literatuurstudie rakende akademiese ondersteuningsprogramme in die Verenigde State van Amerika kom Sanders (1985:84) tot die gevolgtrekking dat daar gedurende die sewentigerjare ‘n stigma rondom die begrip akademiese ondersteuningsprogramme ontwikkel het. Die rede hiervoor is die feit dat die akademiese ondersteuningsprogramme in die Verenigde State van Amerika gekonsentreer het op die remediëring van daardie algemene en/of spesifieke kennis, vaardighede en tegnieke wat by die student ontbreek het.

Scott (1989:9) maak ook die voorstel dat die term “akademiese ondersteuningsprogramme” binne Suid-Afrikaanse konteks plek moet maak vir die term “akademiese ontwikkelingsprogramme” ten einde te verhoed dat akademiese

ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika skipbreuk sal ly weens die stigma wat reeds wêreldwyd daaraan kleef.

Die term “akademiese ontwikkeling” en gepaardgaande diversiteit van aktiwiteite wat daaruit voortvloei is volgens Kotecha (1995:36) ook waarneembaar in die akademiese ontwikkeling wat aan inrigtings vir hoër onderwys in Suid-Afrika gebied word. Hy stel dit soos volg:

The focus of AD programmes varies dramatically to include direct teaching instruction to underprepared students in bridging or adjunct language programmes, curriculum development, supplementary instruction, staff development programmes, computer-aided instruction, language development, educational technology, cross-cultural communication, life skills and tutor training programmes.

Soos vroeër vermeld, het akademiese ontwikkeling gedurende die sestigerjare in die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika as ‘n daadwerklike behoefte op die voorgrond getree. As gevolg van ooreenkomste en verskille in die onderwysvoorsieningstelsel van beide die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika het akademiese ontwikkelingsprogramme egter eiesoortig en afsonderlik ontwikkel. Enkele van die ooreenkomste en verskille in die onderwysvoorsieningstelsels van die vermeldde lande is onder meer die volgende:

- Die Verenigde State van Amerika het ‘n oopdeur-beleid met betrekking tot die toelating van studente tot tersiêre studies en inrigtings gehandhaaf terwyl daar in Suid-Afrika nie sprake van ‘n oopdeur-beleid met betrekking tot die toelating van studente tot tersiêre studies en inrigtings bestaan het nie (Sanders, 1985:84-109).
- In beide lande is daardie studente wat as hoë risiko-studente geïdentifiseer is en gevolglik aan akademiese ontwikkelingsprogramme onderwerp is as hulp-behoewend geklassifiseer (Scholtz, 1987:86).
- Voornemende studente in die Verenigde State van Amerika was as gevolg van die oopdeur-beleid sonder enige seleksie tot ‘n tersiêre inrigting toegelaat (Greyling,

1989:6). Voornemende studente in Suid-Afrika is daarteenoor aan keuringstoetse onderwerp, met ander woorde dit was net geselekteerde studente wat toelating tot 'n tersiêre inrigting verkry het (Greyling, 1989:6).

- Die Verenigde State van Amerika is 'n Eerstewêreldland en beskik oor 'n minderheidsgroep wat milieugestremd of -gedepriveerd is terwyl Suid-Afrika se bevolkingsamestelling daarteenoor oor 'n klein Eerste- sowel as 'n groot Derdewêreldkomponent beskik, met ander woorde 'n meerderheidsgroep wat milieugestremd of -gedepriveerd is (Greyling, 1989:6). Roberts (1994:24) stel dit dat:

... die meerderheid Swart jeugdiges weens armoede en/of weens hul kulturele andersoortigheid deur milieugestremdheid gekenmerk word en dat Swart eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings ook hierdie probleem ervaar.

Vervolgens word die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika aan die orde gestel.

3.3.2 'n Historiese perspektief rakende akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika

Die politieke veranderinge wat sedert 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, dit wil sê die verandering vanaf 'n apartheidstaat waar 'n minderheidsgroep die land regeer het na 'n demokratiese staat, het onder meer vele probleme tot gevolg gehad.

Een van hierdie probleme wat tans deur die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika ervaar en beleef word, is die druk wat deur voorheen benadeelde groeperinge op die sisteem uitgeoefen word ten einde toelating te verkry tot tersiêre inrigtings en dus tersiêre studies. Hierdie aksie is vergelykbaar met dit wat gedurende die sestigerjare in die Verenigde State van Amerika plaasgevind het, met ander woorde die beginsel dat tersiêre onderwys nie 'n voorreg nie maar 'n reg is (vergelyk paragraaf 3.3.1).

Ten einde die omvang van die bovermelde krisis ten volle te verstaan, is dit noodsaaklik dat die navorser kortliks na enkele kerngedagtes rakende die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) verwys.

a) Die impak van die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) op die skoolsisteem (primêre en sekondêre onderwys) van Suid-Afrika

‘n Kommissie na Bantoeonderwys, onder die voorsitterskap van WM Eiselen, wie se verslag gedurende 1951 ter tafel gelê is, het die basis gevorm vir die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) (Behr & Macmillan (1971:6 & 396)).

Soos aangehaal in Bundy (1993:8) en in die woorde van die eertydse Minister van Bantoesake, HF Verwoerd, was hierdie wet gebaseer op die veronderstelling dat:

Native education should be controlled in such a way that it should be in accord with the policy of the state... If the native in South Africa today... is being taught to expect that he (sic) will live his adult life under a policy of equal rights, he is making a big mistake... There is no place for him in the European community above the level of certain forms of labour.

Die Wet op Bantoeonderwys van 1953 het egter verreikende gevolge en implikasies vir die ontwikkeling van die onderwysvoorsieningstelsel van Suid-Afrika ingehou. Weens die feit dat die bespreking van die vermelde wetgewing nie ‘n primêre doel van hierdie studie is nie, sal die navorser slegs na enkele van die gevolge en implikasies verwys.

Die implementering van die vermelde Wet op Bantoeonderwys het onder meer daartoe gelei dat:

- alle beleid en praktyke met betrekking tot onderwys in Suid-Afrika deur die apartheidsbeleid gedomineer was;

- onderwysdepartemente en -inrigtings sowel as hul administratiewe strukture gesegregeer of van mekaar afgesonder is;
- 'n sentrale departement van onderwys vir elk van die nie-blanke groeperinge in Suid-Afrika tot stand gekom het, naamlik 'n departement vir nie-blanke onderwys gedurende 1953 (Wet 47 van 1953), 'n departement vir kleurlingonderwys gedurende 1963 (Wet 47 van 1963) en 'n departement vir Indiëronderwys gedurende 1965 (Wet 41 van 1965);
- onderwyspraktyke bygedra het tot die segregasie en/of afsondering van die verskillende rassegroeperinge wat in Suid-Afrika woonagtig was;
- 'n oneweredige verdeling van hulpbronne plaasgevind het, wat tot grootskaalse ongelykheid tussen die blanke en swart onderwysdepartemente gelei het;
- die per kapita-uitgawe op blanke en nie-blanke leerlinge drasties verskil het (as voorbeeld word vermeld dat die per kapita-uitgawe aan 'n blanke primêre skoolleerling gedurende 1971/2 R 366,00 beloop het, terwyl die per kapita-uitgawe op 'n nie-blanke leerling slegs R20,64 beloop het);
- die onderwyser-leerlingverhouding ook ongebalanseerd was deurdat die verhouding vir blanke skole baie laer was as die verhouding by die nie-blanke skole (as voorbeeld word vermeld dat die verhouding gedurende 1989 vir blanke skole 1:17 was, terwyl die verhouding vir nie-blanke skole 1:38 was);
- die persentasie ongekwalifiseerde onderwysers met betrekking tot blanke en nie-blanke skole drasties verskil het (as voorbeeld word vermeld dat die persentasie ongekwalifiseerde onderwysers gedurende 1989 aan blanke skole 0% was, terwyl die persentasie ongekwalifiseerde onderwysers aan nie-blanke skole 52% was);
- ruimte geskep is vir die toepassing van die ideologie van Christelik Nasionale Onderwys. Nie net het hierdie ideologie 'n daadwerklike impak op die kurrikula gehad nie, maar is die kultuur dat die blanke die meerdere is en dus superieur tot die nie-blanke gevestig, verdedig en/of geregverdig (Behr & Macmillan, 1971; Bundy, 1993; Christie, 1985; Enslin, 1990; Hofmeyr & Buckland, 1992; Pavlich & Orkin, 1993; South African Institute of Race Relations, 1974).

Die toepassing van die Wet op Bantoeonderwys het daartoe gelei dat 'n persepsie ontstaan het dat blanke en nie-blanke leerlinge nie op 'n eenvormige basis leer nie.

Hierdie perpepsie was spesifiek met betrekking tot nie-blanke leerlinge wat aan die destydse Departement van Onderwys en Opleiding gestudeer het.

Volgens Mcwabe, soos aangehaal in Pavlich en Orkin (1993:1-3), het die dekades van apartheidsonderwys talle krisisse nagelaat. Hy identifiseer drie fasette met betrekking tot die krisis wat voortspruit vanuit die tipe onderwys wat aan nie-blanke leerlinge verskaf is aan skole wat geresorteer het onder die gewese Departement van Onderwys en Opleiding, en wel soos volg:

- die geloofwaardigheid van hierdie onderwys word bevraagteken, met ander woorde die agting waarmee dit behandel is, die aansien wat dit verwerf het en die erkenning daarvan het geensins gekorroleer met die onderwys wat aan blanke leerlinge verskaf is nie deurdat dit met agterdog bejeën is;
- die relevantheid van die kurrikula is bevraagteken;
- die wyse waarop onderwys aan nie-blanke leerlinge voorsien is, sowel as die ontwikkeling daarvan, is bevraagteken.

Pavlich en Orkin (1993:1-3) stel dit dat die nie-blanke leerlinge nie ingenome was met die tipe onderwys wat aan hulle verskaf is nie deurdat dit gesien is as:

- die bevordering van onderdanigheid;
- nie relevant te wees tot hul ervaringe en kontekstuele realiteite nie.

Maurice, soos aangehaal in Pavlich en Orkin (1993:1-3), reken dat die nie-blanke leerlinge hul ontevredenheid met betrekking tot die onderwyssisteem in Suid-Afrika en gepaardgaande tipe onderwys wat hulle ontvang het uitgespreek het en wel deur middel van demonstrasies en boikotte. Hiervan was die 1976-opstand in Soweto die opspraakwekkendste.

Pavlich en Orkin (1993:1-3) reken dat die epidemiese krisis wat sedert 1953 in die primêre en sekondêre skoolsisteem van Suid-Afrika geheers het, 'n fundamentele en diverse impak openbaar en uitoeven op die bestaande tersiêre onderwyssisteem van Suid-

Afrika. Daar bestaan, onder andere, verskillende graderings van onderwyskundige agterstande en/of benadeeldes, wat aanspraak maak op toelating tot 'n tersiêre inrigting.

(b) Die impak van die Wet op Bantoeonderwys (Wet 47 van 1953) op die tersiêre onderwyssisteem van Suid-Afrika

Pavlich en Orkin (1993:1-3) reken dat die tersiêre onderwyssisteem in Suid-Afrika net soos die skoolsisteem deur apartheidswetgewing en -praktyke gereguleer is.

Die segregering en afsondering van die onderskeie bevolkingsgroepe van Suid-Afrika is gedurende April 1957 tot op tersiêre onderwysvlak deurgevoer. Behr en Macmillan (1971:238) verwys hierna en haal die eertydse Minister van Bantoesake, HF Verwoerd, aan:

'The necessity of maintaining ethnic ties in university institutions flows from the conviction that the future leader during his training, including his university training, must remain in close touch with the habits, ways of life and views of members of his population group. What we envisage is to make provision for a separate university college for the Xhosa population group at the existing university college of Fort Hare, as well as a separate university college for the Zulu group in Zululand, one for the Sotho group in Northern Transvaal, one for Coloureds at Athlone in the Cape Peninsula and one for the Indians near Durban in Natal.'

Volgens Behr en Macmillan (1971:238) is dit verder duidelik gestel dat:

- geen blanke studente tot enige van die voorafgaande universitetskolleges toegelaat sou word nie;
- geen nie-blanke studente tot enige van die blanke universiteite toegelaat sou word nie;

- die blanke universiteite onder die gesag en struktuur van die Minister van Onderwys sou resorteer;
- die nie-blanke universiteitskolleges onder die gesag en struktuur van die Minister van Bantoesake sou resorteer.

Dit moet egter vermeld word dat nie-blanke studente sedert die ontstaan van die Universiteite van Kaapstad en Witwatersrand toegelaat is om te registreer as voltydse en deeltydse studente. Beide hierdie universiteite was dus voorstanders van die integrasie van verskillende rassegroeperinge, maar die integrasie kon slegs met betrekking tot akademiese aangeleenthede toegepas word weens die beperkinge wat vele ander landswette op die integrasie van byvoorbeeld akkommodasie, sport en sosiale aangeleenthede geplaas het. As gevolg van hierdie “liberalistiese” denkrigting is beide die universiteite van Kaapstad en Witwatersrand as sogenaamde “oop” universiteite geklassifiseer en is die universiteite van Rhodes en Natal op ‘n latere stadium tot die betrokke lys bygevoeg (Behr & Macmillan, 1971:236; Pavlich & Orkin, 1993:1-5).

Volgens Pavlich en Orkin (1993:1-4) is die bestaande Wet op Universiteite gedurende 1959 uitgebrei en is voorsiening gemaak vir die sogenaamde “permitstelsel” waarvolgens ‘n student by die Minister van Onderwys kon aansoek doen om aan ‘n ander universiteit, dit wil sê by ‘n universiteit van ‘n ander bevolkingsgroep, te mag studeer.

Hierdie sogenaamde “permitstelsel” het ‘n geweldige negatiewe impak op die vooraf vermelde vier “oop” universiteite, naamlik Kaapstad, Witwatersrand, Rhodes en Natal, gehad deurdat die toelating van nie-blanke studente geweldig ingeperk was (Pavlich & Orkin, 1993:1-5).

Die beperkinge wat die “permitstelsel” op die toelating van swart studente tot die sogenaamde “oop” universiteite gehad het, is duidelik waarneembaar uit die volgende statistiek met betrekking tot die Universiteit van Kaapstad:

- gedurende 1970 het die studentepopulasie uit 7 575 studente bestaan waarvan net 1 ‘n swart student was;

- gedurende 1980 het die studentepopulasie uit 10 383 studente bestaan waarvan net 71 swart studente was (File, soos aangehaal in Pavlich & Orkin, 1993:1-5).

Die “permitstelsel” is volgens Pavlich en Orkin (1993:1-9) gedurende 1983 hersien en vervang met ‘n “kwotastelsel” wat weens die druk van universiteite nooit geïmplementeer is nie. Verskeie universiteite het geredeneer dat die voorgestelde “kwotastelsel” nie geïmplementeer is as ‘n poging om impak van segregasie en apartheid te verminder nie, maar eerder ‘n manier was waarop die regering die verantwoordelikheid vir die instandhouding en bevordering van die apartheidsbeginsel aan hulle opgedra het.

Die afskaling en/of wegbeweeg vanaf apartheidsonderwys het onder meer daartoe gelei dat leerlinge in ‘n toenemende mate aansoek om toelating tot enige tersiêre inrigting in Suid-Afrika van hul keuse kon doen, sonder dat ras, kleur, geloof of geslag ‘n beperkende faktor was.

Volgens Pavlich en Orkin (1993:1-9) het veral histories blanke universiteite hul kommer uitgespreek oor die impak wat ‘n veranderende studentepopulasie op onder meer die akademiese standaard sou hê, deur na die volgende te verwys:

Standards for the universities cover several aspects, including the research-teaching mix, the post- and undergraduate proportions and student success rates.

Histories blanke teknikons is egter deur dieselfde vraagstuk gekonfronteer deurdat die slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer net soos by universiteite ‘n groot rol vertolk het in die bepaling van befondsing wat vanaf die staat ontvang word.

Faktore wat veral hiermee verband hou, lê in die feit dat universiteite en teknikons in Suid-Afrika sedert die laat tagtigerjare:

- ongekende druk ervaar om voorheen benadeelde groeperinge toelating tot tersiêre studies te verleen;

- blootgestel is aan die fundamentele en diverse impak van apartheidsonderwys;
- gekonfronteer word met verskillende graderings van onderwyskundige agterstande;
- in 'n toenemende mate probleme ondervind om kwaliteit met betrekking tot die handhawing van akademiese standaarde te verseker en/of te waarborg;
- blootgestel is aan 'n konstant veranderende subsidieformule waarin, onder meer, die slaagsyfer en gepaardgaande deursyfer 'n al hoe belangriker rol vertolk.

Vanuit die voorafgaande is dit duidelik dat die beginsel van akademiese ontwikkeling 'n al hoe belangriker rol vertolk in die oorlewingstrategie van enige universiteit of technikon in Suid-Afrika. Dit word vervolgens afsonderlik aan die orde gestel en wel vir die periode 1970 tot 1995.

3.3.3 Akademiese steungewing aan universiteite (1970-1995)

Talle onderrigontwikkelingsprogramme is aan dosente by al die universiteite in Suidelike Afrika aangebied maar dit val egter nie binne die raamwerk van hierdie studie nie. Derhalwe word slegs kortliks daarna verwys.

Gedurende die sewentigerjare het die Raad op Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) en die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) uitgebreide ondersoek en navorsingsprojekte uitgevoer ten einde te bepaal wat die redes en/of oorsake en/of probleme is wat deur studente ervaar word, wat hul akademiese prestasie negatief beïnvloed.

In die Van Wyk-De Vriesverslag (Van Wyk-De Vries 1974:500), word verskeie aanbevelings gemaak waarvan een handel oor studentevoorligtingsdienste. Volgens Gouws (1990:42) het die besondere premie wat die verslag op effektiewe studentevoorligtingsdienste plaas daartoe gelei dat:

- 'n verskeidenheid van akademiese studente-adviesburo's gedurende die laat sewentigerjare aan universiteite gestig is;
- universiteitsowerhede meer aandag geskenk het aan die ontwikkeling van personeel met besondere verwysing na die ontwikkeling van akademiese personeel.

Volgens Du Plessis (1985:18) is akademiese studenteburo's of ook genoem studentevoorligtingsdienste gevestig met die primêre doel om hulp en ondersteuning aan studente te bied ten opsigte van enige emosionele en/of sosiale en/of akademiese probleme wat hulle mag ervaar.

Volgens Gouws (1990:43) het 'n nasionale kongres met die tema "Die oorgang van skool na universiteit" gedurende 1978 plaasgevind waartydens die volgende twee vraagstukke in detail bespreek is, naamlik:

- die probleme wat studente ervaar met betrekking tot die oorgang van skoolonderwys na universiteitsonderwys;
- onderrig aan eerstejaarstudente.

Die deelnemers aan dié kongres het volgens Gouws (1990:43) tot die gevolgtrekking gekom dat daar nie voldoende aandag, dit wil sê voor 1978, geskenk is aan daardie nie-intellektuele faktore wat die akademiese prestasie van die student negatief beïnvloed nie. Die belangrikste nie-intellektuele faktore wat volgens die deelnemers 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie van die student uitoefen, en as redes aangevoer kan word vir die swak/lae slaagsyfer en gepaardgaande deursetsyfer aan universiteite is die volgende:

- verkeerde studiemetodes en -tegnieke;
- verkeerde seleksie van onderrigaanbiedinge (vakke);
- aanpassingsprobleme;
- interpersoonlike probleme.

Die resultaat van die vermelde kongres is in die praktyk sigbaar deurdat universiteite akademiese ontwikkelingsprogramme daargestel het wat ten doel het om die taalvaardighede en studiemetodes en -tegnieke van studente te ontwikkel en dus te verbeter.

Die politieke veranderinge in Suid-Afrika in die vroeë tagtigerjare lei tot onder meer die opheffing van sekere beperkende maatreëls met betrekking tot die toelating van nie-blanke studente tot sogenaamde “blanke” universiteite.

Hierdie “oop” universiteite wat hoofsaaklik Engelstalige universiteite is, het die navorsing wat gedurende die sewentigerjare uitgevoer is gebruik deur verskillende vorme van akademiese ontwikkelingsprogramme te implementeer. Dit het ten doel gehad om daardie studente wat oor die potensiaal vir tersiële studies beskik maar nie oor die nodige kennis, vaardighede en tegnieke beskik het om suksesvol in hul studies te wees nie, te ondersteun en te ontwikkel.

Volgens Scott (1989:9) het die akademiese ontwikkelingsprogramme wat aan die “oop” en/of tradisionele Engelstalige universiteite aangebied is verskil. Vanuit die literatuur is dit duidelik dat verskeie faktore daartoe bygedra het, wat gelys kan word as onder meer die:

- eie, unieke aard van die spesifieke inrigting se missie, visie en waardestelsel;
- eiesoortige samestelling van die betrokke inrigting se studentepopulasie;
- eiesoortige en uiteenlopende aard van die probleme wat deur die onderskeie studentepopulasies ervaar en geopenbaar is.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die “oop” en/of Engelstalige universiteite in Suid-Afrika die baanbrekers ten opsigte van akademiese ondersteuningsprogramme in Suid-Afrika was en dat die Afrikaanstalige universiteite later gevolg het.

Verskeie vorme van akademiese ondersteuningsprogramme is aangebied. ‘n Aantal voorbeelde hiervan word vervolgens kortliks beskryf.

a) Oorbruggingskursusse

Oorbruggingskursusse is as verrykingsprogramme aangebied met die uitsluitlike doel om daardie studente wat oor die nodige potensiaal maar nie noodwendig oor die nodige kennis beskik nie, te ondersteun en te ontwikkel.

b) Verlaagde kurrikulumlading

Die minimum studietydperk van 'n betrokke graadkursus is met een akademiese jaar verleng, met ander woorde die doel met hierdie tipe ondersteuning kan volgens Agar (1990:199) gelys word as om:

- intensiewer onderrig in sekere vakke (onderrigaanbiedinge) te bewerkstellig;
- die akademiese lading in die aanvangsjare te verminder;
- optimale benutting van akademiese ondersteuningsprogramme te bewerkstellig.

c) Voorbereidende kursusse

Volgens Peckham (1990:81) het hierdie voorbereidende kursusse (ook genoem **preliminary course** of **pre-tertiary course**) ten doel om:

- voorsiening te maak vir onderrig aan daardie studente wie se agtergrond en basiese kennis van spesifiek chemie, fisika en wiskunde nie as genoegsaam beskou word om suksesvol in hul tersiêre studies te wees nie;
- onderrig met betrekking tot spesifiek chemie, fisika en wiskunde aan studente te verskaf wat nie die geleentheid op sekondêre skool gebied is om die betrokke vakke (onderrigaanbiedinge) te bestudeer nie.

d) Voor-universiteitskole

Volgens Pavlich en Orkin (1993:2-8) was hierdie tipe akademiese ondersteuningsprogram daarop afgespits om voornemende studente te onderrig rakende:

- leesvaardighede en -tegnieke;
- skryfvaardighede en -tegnieke;
- individuele taalkursusse ten einde die student se vermoë ten opsigte van die gebruik van Engels te verbeter;

- departementele programme ten opsigte van die vakinhoud.

e) Oorbruggingsprogramme

Volgens Pavlich en Orkin (1993:3-26) was die uitsluitlike doel van hierdie tipe akademiese ondersteuningsprogram om eerstens swak voorbereide studente vir hul studies in byvoorbeeld ingenieurswese voor te berei en tweedens die aantal swart studente in bepaalde studierigtings te verhoog. Hierdie kursusse is in verskeie studierigtings, byvoorbeeld chemie, fisika, wiskunde, meganika, tegniese tekene, praktiese ingenieurswese en kommunikasievaardighede en -tegnieke aangebied.

Indien akademiese ondersteuning by “oop” en/of Engelstalige universiteite wou oorleef ten einde ‘n daadwerklike bydrae tot die welvaart van die betrokke inrigting en studente te maak, moes hulle volgens De Boer (1992:28) ‘n klemverskuiwing vanaf ‘n statiese (reaktiewe) posisie na ‘n aktiewe (pro-aktiewe) posisie bewerkstellig.

Die totale integrering van akademiese ondersteuningsdienste as deel van die verantwoordelikhede, take en pligte van ‘n departement/fakulteit het volgens Hunter (1990:40) en Agar (1990:214) juis tot gevolg gehad dat die onderskeie departemente/fakulteite pro-aktief kon optree in die verbetering/verhoging in die slaagsyfer en gepaardgaande deursyfer. Mehl (1988:20) stel dit onomwonde dat:

... ownership of AS-type activities will be placed within the university's departmental fabric - where, of course, it belongs.

Die belangrikste impak van hierdie klemverskuiwing is daarin geleë dat personeel wat vakspesialiste is in staat gestel is om nie net studente nie, maar ook dosente te ondersteun. Met ander woorde, vir die eerste keer het dit duidelik geword dat nie net studente akademiese ondersteuning benodig nie maar ook dosente.

Die laat tagtigerjare word dus gekenmerk as ‘n tydperk waarin akademiese ondersteuningsdienste aan voornemende studente, geregistreerde studente en dosente

verskaf is. Terselfdetyd is dit op 'n gedesentraliseerde wyse aangepak aangesien dit in die hande van die onderskeie departemente/fakulteite geplaas is.

Die eerste nasionale kongres rakende akademiese ondersteuning het gedurende 1984 plaasgevind. Sedertdien is dit 'n jaarlikse instelling wat onder die vaandel van die **South African Association for Academic Development (SAAAD)** plaasvind.

Die tradisionele siening dat die bestaansreg van akademiese ondersteuningsprogramme daarin geleë is dat dit remediërend van aard is, het algaande verander. Akademiese ondersteuningsprogramme is indertyd beskou as deurlopende ondersteuning aan die student terwyl hy/sy besig is om te studeer. Derhalwe het verskeie vorme van akademiese ondersteuningsprogramme, soos oorbruggingsprogramme in onbruik geraak.

Hierdie veranderinge het egter tot vele veranderinge in persepsies rakende akademiese ondersteuning gelei, byvoorbeeld:

- akademiese ondersteuning is nie net aan voorgraadse studente nie, maar ook aan nagraadse studente verskaf;
- dit is in 'n toenemende mate as 'n funksie, taak of opdrag van 'n betrokke departement/fakulteit aangebied, met ander woorde vakspesifiek;
- die verpligte bywoning as negatiewe komponent van oorbruggingskursusse het weggeval en/of grootliks verdwyn (Agar, 1989:19; Hunter, 1990:32).

Die klem van die tagtigerjare het nou verskuif vanaf 'n studentgesenteerde benadering na 'n geïntegreerde student-dosent-ontwikkelingsbenadering, of soos Starfield, Magadla, Mashishi en Parshotam (1991:90) dit stel:

... improving student learning also means improving teaching.

3.3.4 Akademiese steungewing aan teknikons (1970-1995)

Die Technikon Witwatersrand wat vanuit die Witwatersrandse Kollege vir Tegniese Onderwys ontstaan het (vergelyk paragraaf 2.1) het, wat die technikonwese in Suid-Afrika betref, die voortou met betrekking tot akademiese ondersteuning aan studente geneem deur 'n pretegnikuskursus aan te bied. Hierdie pretegnikuskursus is aangebied aan voornemende studente wat wou registreer vir die Nasionale Diploma in Ingenieurswese. Daarmee is die volgende twee doelwitte nagestreef, naamlik:

- dat hierdie kursus as 'n oorbruggingskursus moes dien vir daardie studente wat nie oor die nodige matriekvlakvakke, soos Wiskunde en Wetenskap beskik het nie;
- dat hierdie kursus as 'n verrykingsprogram moes dien vir daardie groep studente wat oor die regte matriekvlakvakke, byvoorbeeld Wiskunde en Wetenskap beskik het, maar waarvan die simbole so laag was dat dit nie aanvaarbaar was vir toelating nie.

Volgens Van Ede (1990:186) lê die sukses van hierdie pretegnikuskursus daarin dat baie studente tot studies in die ingenieurswese toegelaat is wat onder normale omstandighede weens onder meer hul swak simbole vir die mannekragbehoefte van Suid-Afrika verlore sou wees.

Net soos wat die Witwatersrandse Technikon die Universiteit van die Witwatersrand gevolg het met betrekking tot akademiese ondersteuning, het die Technikon Port Elizabeth die voetspore van die Universiteit van Port Elizabeth gevolg deur gedurende 1989 'n pretegnikuskursus daar te stel. Volgens Sharwood (1990:179) het die sukses wat met die oorbruggingskursus behaal is, daartoe gelei dat 'n oorbruggingskursus in Wiskunde ingestel is. Weens die feit dat die student 'n krediet vir die oorbruggingskursus in Wiskunde kon behaal, het dit daartoe gelei dat die student met registrasie vir die Nasionale Diploma in Ingenieurswese vir een vak minder kon registreer. Dit het weer daartoe gelei dat 'n student meer tyd aan die ander vakke kon spandeer.

Volgens Fourie (1990:143) het Technikon Pretoria 'n langtermyndoelstelling met betrekking tot akademiese ondersteuning deurdat hy daartoe verbind is en 'n strewe openbaar om elke student wat aan Technikon Pretoria registreer te ondersteun en te ontwikkel tot 'n afgeronde, dinamiese jongmens ten einde 'n bepaalde beroep suksesvol te kan beoefen. Kenmerke van die program, wat die Program vir Individuele ontwikkeling (PIO) genoem is, word volgens Fourie (1990:143) gekenmerk deur die volgende:

- voorbereidende en gekoördineerde programme is gekombineer;
- vakspesialiste is as mentors gebruik;
- senior studente is as mentors gebruik.

Die Technikon Noord-Gauteng (vroeër Technikon Noord-Transvaal) het soortgelyk aan die Port Elizabeth Technikon 'n **Potential Development Programme** daargestel as 'n oorbruggingskursus vir die Nasionale Diploma in Ingenieurswese. Dit het hoofsaaklik twee groepe voornemende studente as teikengroep gehad, naamlik:

- daardie studente wat nie oor Wiskunde en Wetenskap as matriekvakke beskik nie;
- daardie studente wat wel oor Wiskunde en Wetenskap as matriekvakke beskik, maar waarvan die simbole so swak is dat toelating tot enige technikon nie moontlik is nie.

Die Technikon ML Sultan word as een van die voorlopers in die toepassing van die beginsel van ontwikkeling van alle ingeskrewe studentepotensiaal deur middel van die integrering van akademiese ontwikkeling binne spesifieke onderrigaanbiedinge (vakke) beskou. Een so 'n voorbeeld is die **Language/Learning Skills Content Base Course** wat ten doel het om die taal- en studievaardighede van studente deur middel van vakspesifieke inhoud te verbeter. Dit was dus die eerste vorm van akademiese ondersteuning aan teknikons in Suid-Afrika wat op die holistiese benadering berus het.

3.4 DIE ONTWIKKELING VAN AKADEMIESE STEUNGEWING SEDERT 1996

Tot en met 1996 is verskeie studies ten opsigte van akademiese ondersteuning in Suid-Afrika uitgevoer. Onder andere het SAAAD gedurende 1996 'n studie getiteld “**Academic Development and Strategic Change in Higher Education**” uitgevoer. Dit het 'n oudit en behoeftebepaling rakende die strategiese beplanning en inisiatiewe met betrekking akademiese ondersteuningsprogramme in Suid-Afrika behels. Hierdie studie het volgens Moyo *et al* (1997:7) van die vorige studies verskil deurdat dit:

- by alle teknikons en universiteite in Suid-Afrika en nie net 'n paar uitgevoer is nie;
- alle fasette van akademiese ondersteuning, met ander woorde studente, personeel, kurrikula en organisatoriese inisiatiewe ingesluit het.

Die betrokke projek is gedoen vanuit 'n holistiese benadering tot akademiese ondersteuning en het te midde van ernstige politieke veranderinge in Suid-Afrika plaasgevind, met ander woorde tydens die transformering van die hoër onderwysvoorsieningstelsel in Suid-Afrika. Moyo *et al* (1997:2) verwys soos volg hierna:

...the Higher Education system is being transformed from one which was designed to further segregation and apartheid, with its immense structural and ideological appendages, to one which will meet the educational aspirations and needs of all people of South Africa, as well as addressing the country's economic and developmental requirements.

Die doelwitte van die studie kan volgens Moyo *et al* (1997:7) opgesom word as:

- die bepaling van die huidige stand van akademiese ondersteuning in die internasionale arena;
- die daarstelling van 'n nasionale oorsig met betrekking tot die verskeidenheid en aard van akademiese ondersteuning aan teknikons en universiteite in Suid-Afrika;
- die verskaffing van 'n duidelike en verstaanbare beeld rakende die karakter en wese van akademiese ondersteuning aan die institusionele beleidmakers;
- die verskaffing van informasie rakende gepaste, doeltreffende en effektiewe modelle van akademiese ondersteuning in Suid-Afrika;
- die bepaling van bestaande en toekomstige behoeftes van deelnemers aan 'n akademiese ondersteuningsprogram/me;
- die vaslegging van bestaande akademiese ondersteuningsmodelle ten einde as basis te kan dien vir die ontwikkeling van toekomstige modelle;
- die bepaling van die hulpmiddele wat nodig word ten einde die transformasie van Hoër Onderwys in Suid-Afrika te ondersteun;
- die bevrediging van die konstant veranderende behoeftes van alle deelnemers aan 'n akademiese ondersteuningsprogram.

Vervolgens word kortliks na die aanbevelings van die verslag verwys.

3.4.1 'n Holistiese benadering tot akademiese steungewing

Hoër onderwysinrigtings behoort 'n gesentraliseerde eenheid vir akademiese steungewing daar te stel, wat eerstens deur 'n kern van multidissiplinêre ontwikkelingspesialiste beman behoort te word. Tweedens behoort hulle die verantwoordelikheid vir die koördinerende van al vier komponente van akademiese ontwikkeling te aanvaar, naamlik die student, personeel, kurrikulum en organisatoriese ontwikkelingsprogramme (Moyo *et al*, 1997:117).

3.4.2 Befondsing en kwaliteitversekering

Akademie se ontwikkelingsdepartemente moet geïntegreer word met die beheer-, bestuur- en befondsingstrukture van hoër onderwysinrigtings. Dit behoort as deel van die sentrale begroting gehanteer te word. Dit sal verseker dat die afhanklikheid van donateurs met betrekking tot akademiese ontwikkeling sal verminder (Moyo *et al*, 1997:118).

3.4.3 Studente-ontwikkeling

‘n Sentrale akademiese ontwikkelingseenheid behoort getaak te word om, onder meer:

- toepaslike mede-eienaargedrewe meganismes vir die hoofstroming van studente-ontwikkelingsprogramme daar te stel;
- gekoördineerde strukture vir die gesentraliseerde en departementele ontwikkelingsprogramme daar te stel;
- navorsing uit te voer met betrekking tot die wyses waarop ontwikkelingsprogramme en die kurrikulum geïntegreer kan word;
- ‘n kollegiale forum bestaande uit akademiese ontwikkelingspersoneel en akademici daar te stel (Moyo *et al*, 1997:119).

3.4.4 Personeelontwikkeling

Die ontwikkeling van die personeel van ‘n hoër onderwysinrigting behoort in die strategiese plan gereflekteer te word. Daar moet toegesien word dat alle programme relevant en gesertifiseer moet wees ten einde waarde toe te voeg (Moyo *et al*, 1997:121).

3.4.5 Ontwikkeling van akademiese ondersteuningspersoneel

In die lig van die belangrikheid van ‘n holistiese benadering tot akademiese ontwikkelingsprogramme, is dit nodig dat akademiese ondersteuningspersoneel, as deel

van die multidisiplinêre span, ontwikkel word. Hoër onderwysinrigtings word aangeraai om:

- graadkoursusse in akademiese ontwikkeling daar te stel ten einde navorsing op dié gebied aan te moedig;
- personeel wat betrokke is by akademiese ontwikkeling tot meer senior posisies te bevorder ten einde verhoogde deelname tot die neem van besluite te bewerkstellig (Moyo *et al*, 1997:122).

3.4.6 Organisasoriese ontwikkeling

Die verslag beveel verder aan dat senior bestuur die stigting van 'n interinstitusionele forum met betrekking tot akademiese ondersteuning sal ondersteun ten einde gesprekvoering, seminare en werkwinkels met betrekking tot organisatoriese ontwikkeling daar te stel (Moyo *et al*, 1997:123).

3.4.7 Netwerkskepping en samewerking

Moyo *et al* (1997:125) versoek ook dat die huidige nasionale netwerk vir akademiese ontwikkelingspersoneel ondersteun moet word ten einde, onder meer, navorsing op die gebied van akademiese ontwikkeling te koördineer.

3.5 SAMEVATTING

In die verloop van hoofstuk 3 is:

- verskeie begrippe wat in ooreenstemming met akademiese steungewing gebruik word, naamlik akademiese ontwikkeling, akademiese steungewing, akademiese ondersteuningsprogram, oorbruggingsprogram, voorbereidende program en verrykingsprogram kortliks bespreek;
- 'n internasionale perspektief rakende die ontstaan en ontwikkeling van akademiese ontwikkeling kortliks bespreek en aan die orde gestel;

- 'n historiese perspektief, vir die periode 1970-1995, met betrekking tot akademiese ontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na universiteite en teknikons verskaf;
- die ontwikkeling van akademiese steunewing aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika sedert 1996 kortliks bespreek en aan die orde gestel.

In die verloop van die hieropvolgende hoofstuk 4 word:

- 'n hoë risiko-student kortliks beskryf;
- die faktore wat die akademiese prestasie van studente aan tersiêre inrigtings beïnvloed kortliks bespreek en aan die orde gestel;
- daardie akademiese, aanpassings- en omgewingsfaktore, wat vir die doel van hierdie studie op die akademiese prestasie van 'n student impakkeer, geïdentifiseer, getabuleer en kortliks bespreek.