

DIE OPVOEDINGSMILIEU VAN SWART LEERLINGE, HULLE AKADEMIESE PRESTASIES EN DIE VERANDERLIKES WAT DAARMEE VERBAND HOU

4.1 INLEIDING

Die hoofdoel met hierdie studie is, soos uiteengesit in hoofstuk een, om duidelikheid oor die wyses waarop en veranderlikes waarmee die akademiese prestasies van swart leerlinge voorspel word, te kry. Om hierdie doel te bereik, is dit vervolgens ook nodig om swart leerlinge as studiepopulasie te beskryf (paragrafe 4.2 tot 4.4), en om kennis te neem van die veranderlikes wat met die akademiese prestasie van leerlinge in die algemeen en van swart leerlinge in die besonder verband hou (paragraaf 4.5).

4.2 ALGEMENE TIPERING VAN DIE OPVOEDINGSMILIEU VAN SWART LEERLINGE

4.2.1 INLEIDING EN BEGRIPOMSKRYWING

Dit is vir die uiteindelijke doel van hierdie studie noodsaaklik dat kennis van die kultuur- en opvoedingsmilieu van swart mense in die algemeen en die swart gesin in die besonder, geneem word. Kennis hiervan bied 'n verwysingsraamwerk wat nodig is om insig te kry in die resultate van navorsing oor die voorspelling van swart leerlinge se akademiese prestasies.

Die begrip milieu word, vir die doel van hierdie studie, vertolk as die geheel van die konteks of leefwêreld waarbinne 'n kind opgevoed word. Die milieu (of konteks) van opvoeding word in hierdie studie in die wydste sin verstaan en omvat die totaliteit van omstandighede en gebeure (vergelyk ook Van der Westhuizen, 1980:49). Die milieu en in die besonder die opvoedingsmilieu,

verwys met ander woorde na die totale "wêreld" waarbinne opvoeding plaasvind.

Hierdie siening van die milieu is in lyn met dié van skrywers soos Myburgh (1978:16), Kok (1970:4) en ander. Kok (1970:4,5 en 11) gee 'n uiteensetting van die betekenis van die milieu as totale "wêreld" waarin die kind hom bevind. Dit omvat die betrokke geografies-fisiese wêreld gedra deur 'n kultuur-historiese agtergrond; 'n wêreld waarbinne die kind in bepaalde verhoudinge staan. Kennis van hierdie milieu en die kind se belewenis daarvan, is 'n voorwaarde vir enigeen wat hom met die kind se volwassewording wil bemoei. Dit word aanvaar dat daar 'n noue band tussen opvoedeling en opvoedingsmilieu bestaan. Dit blyk uit die feit dat die milieu 'n besliste invloed op die ontwikkeling en opvoeding van die kind uitoefen (vergelyk Biesheuvel en Liddicoat, 1959:13). Dit spreek dan vanself dat wanneer 'n tipering van die kind (of besondere groep kinders soos dit die geval in hierdie studie is) gegee moet word, dit in terme van die milieu gedoen kan word.

Die besondere milieu wat met die oog op 'n tipering van swart leerlinge beskryf gaan word, is op die makrovlak die kultuurmilieu en in 'n kleiner verband, die gesinsmilieu. Die kultuurmilieu word beskou as daardie unieke milieu van 'n groep mense wat eie gebruike, gewoontes en houdings handhaaf. Die gesinsmilieu verwys hierby na die besondere leefwêreld soos aangetref in die gesin.

In die volgende paragrawe volg 'n algemene tipering van swart leerlinge as teikengroep. Daar word eers in breëre terme na die algemene kultuur- en opvoedingsmilieu gekyk, waarna 'n besondere tipering van die gesinsmilieu gegee word. In die uiteensetting wat volg, word aangetoon dat die milieu waarbinne die swart kind groot word, varieer op die kontinuum van 'n tradisionele tot 'n veranderende milieu. In die geval van eersgenoemde word tradisionele waardes en gebruike gehandhaaf, en in die geval van laasgenoemde word minder tradisionele opvoedingsbeskouings en -praktyke gehandhaaf (vergelyk Boateng, 1983:321; Dreyer, 1980:12 en Mahlangu, 1982:51 e.v.).

4.2.2 DIE TRADISIONELE KULTUURMILIEU

Dreyer (1980:15) gee 'n aanvaarde beskrywing van die tradisionele swart kultuur wanneer hy daarna verwys as daardie gemeenskap waar sodanige sosiale organisasie en opvoedingspraktyke aan die orde is soos wat dit bestaan het voor die kontak met die Westerse kultuur.

Dreyer (1980:16 e.v.) lig sy beskouing toe met 'n beskrywing van die tradisionele Zoeloegemeenskap wat basies en in hooftrekke ooreenstem met beskrywings van skrywers soos Groenewald (1976:15), Van den Berg (1978:5 e.v.), Nel (1978:7 e.v.), Ngobeni (1984:36) en ander van ander swart gemeenskappe in Suid-Afrika. Die volgende is in hooftrekke tiperend van die tradisionele swart gemeenskappe:

- (a) 'n Gemeenskapsgeoriënteerdheid:
Sosiale en ekonomiese verpligtinge word deur die hele gemeenskap tot voordeel van die gemeenskap nagekom.
- (b) Die opvoeding van elke kind is die gemeenskap se verantwoordelikheid:
Die opvoeding van kinders is die verantwoordelikheid van al die volwassenes in die gemeenskap. Laasgenoemdes hou dan ook die vordering van elke kind dop en dien self as identifikasiemodelle. Die doel van opvoeding word gesien as opvoeding tot 'n ideale lid van die gemeenskap.
- (c) Kultuurverwerwing deur konformiteit:
Kinders verwerf kultuur binne 'n homogene groepverband deur waarneming, nabootsing en spel. Die enkele stel waardes word verwerf in 'n gees van lojaliteit wat geen ruimte laat vir 'n kritiese bevraagtekenende houding nie; daar is ook min sprake van 'n verklarende kommunikasie tussen volwassene en kind.
- (d) Duidelike geslagsrolverskille:
Seuns is tradisioneel anders as dogters opgevoed tot

die ideaal van krag en manlikheid. Klem is gelê op 'n geharde lewe en op die voorbereiding van toekomstige gesinshoofde.

Duminy (1973:42) beklemtoon voorts die feit dat swart kinders in die tradisionele milieu 'n groot mate van sekuriteit ervaar het. Die kind is vroeg reeds gedurig omring deur sorggewende familie en bure. Daar was ook baie duidelike identifikasiefigure en die ideale persoonlikheid wat voorgehou is, is ook duidelik beskryf (Read, 1959, aangehaal deur Duminy, 1973:42; vergelyk ook Groenewald, 1976:15 e.v.).

Samevattend kan opvoeding in die tradisionele kultuurmilieu as relatief stabiel en staties beskryf word. Die klem val grootliks op kultuuroordrag en daarmee gepaardgaande die onkritiese aanvaarding van waardes, gebruike en tradisionele lewenswyses. Individualiteit en persoonlike verpligtings geniet nie erkenning nie, aangesien dit in konflik met kulturele stabiliteit en groepsolidariteit is (vergeelyk Dreyer, 1980:12 en Van den Berg, 1980:103 e.v.).

4.2.3 DIE VERANDERENDE KULTUURMILIEU

Dit word algemeen aanvaar dat daar in Suid-Afrika in 'n toenemende mate sprake van 'n veranderende milieu is waarbinne die opvoeding van swart leerlinge plaasvind. Die milieu word as veranderend getipeer, omdat dit in vergelyking met die beskreefde tradisionele milieu as gevolg van bepaalde invloede oor tyd heen, ander kenmerke vertoon. Vervolgens word eers gepoog om die veranderende milieu as sodanig te tipeer waarna die belangrikste invloede beskryf word.

Om 'n beeld te kry van wat met 'n veranderende kultuur bedoel word, kan verwys word na die onderskeidings wat deur Dreyer (1980:12 en 13) aangehaal word. Die genoemde skrywer gaan so ver om te sê dat daar nie meer tipies tradisionele gemeenskappe soos histories gedefinieer, bestaan nie. Daar kan wel met verwysing na Zoeloesprekendes as voorbeeld, onderskei word tussen drie

kategorieë (Thembela, 1975, aangehaal deur Dreyer, 1980:13). Eerstens is daar die tradisionele groep wat aan min invloede van die Westerse, Christelike, industriële en stedelike leefwyses blootgestel word; tweedens die verstedelike groep wat heeltemal ontstam het, en derdens, tussen die genoemde twee uiterstes, groepe in verskillende stadia van oorgang.

In 'n soortgelyke poging om die veranderende kultuurmilieu van swart mense in Suid-Afrika te tipeer, het Grant (1969:1) tussen stedelike en plattelandse milieus onderskei. Hierdie skrywer het 'n "Urban-Rural scale" ontwikkel waarmee die mate van verstedeliking van swart mense gemeet kan word. 'n Aantal items wat 'n prominente rol in die skaal speel (items met hoë faktorbeladings), meet "tipies Westerse" eienskappe. Die items peil onder andere die premie wat geplaas word op individuele lewensideale, lidmaatskap van sosiale klubs, die voorkoms van meer Europese gebruike en materiële besittings. Hierby is daar 'n aantal items wat 'n duidelike aanduiding gee van 'n afkeer aan die tradisionele soos gereflekteer in 'n negatiewe houding teenoor stamhoofde, -gewoontes en -gebruike.

Met hierdie skaal het Grant (1969:33) die mate van verstedeliking by swart mense op 'n objektiewe wyse kon peil. Daarmee het die navorser ook daarin geslaag om aan te toon dat verstedeliking 'n veranderende kultuurmilieu en leefwêreld meebring wat tegelyk 'n mate van "detribalization" veroorsaak (vergelyk ook Kendall, et al., 1987:23).

Die onderskeidings waarna Dreyer (1980) en Grant (1969) verwys, stem ooreen met dié van navorsers soos Biesheuvel (1958:2), Boateng (1983:321), Ngobeni (1984:35) en ander. Basies word aanvaar dat die kultuurmilieu van swart leerlinge onder bepaalde invloede staan (vergelyk paragraaf 4.2.4), en dat dit in 'n mindere of meerdere mate Westers-georiënteerd raak. Laasgenoemde oriëntering bring volgens Schmidt (1976:16), 'n sekere dualisme mee. Dit kom veral by stedelike swart mense voor en beteken dat daar mense is wat wel die Westerse status aanvaar, maar tog nie wil wegbreek van die tradisionele status wat die stamlewe bied nie. Hierdie dualisme bestaan naas die tradisionele en die

Westerse lewenspatroon (Schmidt, 1976:17, vergelyk ook paragraaf 4.2.4).

Die laasgenoemde Westerse lewenspatroon wat veral in stedelike gebiede aangetref word, is 'n patroon wat die mate van akkulturasie(1) weerspieël, en waar sosiale status 'n verworwe status gegrond op onderwyspeil, beroepstatus en ander aanduiders van die vlak van verwestersing, verstedeliking en ekonomiese welvaart is (Schmidt, 1976:17 en Mahlangu, 1982:140 e.v.). Hiermee saam is daar 'n aantal kenmerke wat die kind se opvoeding direk raak: toenemende mobiliteit, werkende moeders, verswakte vadergesag en gesinsbande, asook groter klem op die vroeë selfstandigheid van die kind (Biesheuvel, 1958:2).

4.2.4 INVLOEDE TER SPRAKE IN DIE VERANDERENDE KULTUURMILIEU

In die voorafgaande paragraaf is verskillende redes aangevoer waarom daar gepraat kan word van 'n veranderende kultuur- en opvoedingsmilieu by swart mense. In hoofsaak gaan dit om die invloed van die kontak met die Westers-tegnologiese kultuur en gepaardgaande invloede soos industrialisasie en verstedeliking (Biesheuvel, 1957:309; Irvine, 1969:20 en Dreyer, 1980:13).

Navorsers elders in Afrika beklemtoon die feit dat kontak tussen die tradisionele Afrikakulture en die Westerse kulture deurgaans akkulturasie tot gevolg het (Fougeyrollas, 1963:206). Hierdie is 'n normale verskynsel waar kulture in kontak met mekaar kom. In die geval van Afrikakulture word die grootste invloed deur die Westerse op die tradisionele kulture uitgeoefen - 'n invloed wat

1 Akkulturasie kan beskryf word as 'n proses wat verwys na wat mag gebeur as groepe of individue aan 'n anderse leefwyse blootgestel word (Kupferer en Fitzgerald, 1971:2). Die term impliseer verandering binne en/of tussen twee of meer kulture wat in kontak is sonder om noodwendig die rigting of uitkoms van die verandering aan te dui of te impliseer (vergeelyk ook Doob, 1957:143).

baie duidelik in die taalvoorkeure en -gebruike van swart mense is (Fougeyrollas, 1963:205).

Ten opsigte van die mate van akkulturasie is daar skrywers wat beweer dat die Afrikakontinent in 'n groot mate verwesters geword het; in dié sin dat veral die materiële kultuur van die Weste geassimileer word (Verhaegen en Laroche, 1963:32). Hierdie verwestersing bring belangrike psigologiese aanpassings mee, byvoorbeeld bekendheid met wiskundige denkwyses, ruimtelike vorme, abstrakte simbole en 'n behoefte om fyn motoriese vaardighede te ontwikkel (Verhaegen en Laroche, 1963:32; vergelyk ook Kendall, et al., 1987?:23.)

Ten opsigte van die mate van akkulturasie in Suid-Afrika, kan hier verwys word na die reeds aangehaalde werk van Grant (1969). Hy tref 'n vergelyking tussen die twee groepe swart mense: dié groep waar akkulturasie plaasgevind het en steeds plaasvind en dié groep by wie min of nog geen akkulturasie plaasgevind het nie.² Die groepe verskil onder andere wat betref die hoeveelheid kennis nodig om die volwasse lewe te lei. Vir die geakkultureerde groep wat gewoonlik in die stede woon, is dit onmoontlik om alle kennis en ervaring wat met "stedelike volwassenheid" geassosieer word, te bemeester (Grant, 1969:48, 49). Hierby is die lewenstempo vinniger as op die platteland, en kom die stedelinge ook in kontak met 'n groot diversiteit van idees en sosiale groepe (Grant, 1969:49).

Die invloed van die kontak met die Westers-georiënteerde kulture blyk volgens Dreyer (1980:24, 25) veral ook (onder meer)

2 Die onderskeid tussen dié twee groepe kan, in die lig van die kriteria van akkulturasie (vergeelyk Grant, 1969) vandag reeds in 'n mindere mate as vroeër getref word. Dit dien hier egter die doel om 'n beeld te gee van die kompleksiteit van die situasie en moet in breë terme gesien word: aan die een kant die stedelike-geletterde-ontstamde omgewing teenoor die plattelandse-ongeletterde-verstamde omgewing (vergeelyk Biesheuvel, 1957).

uit die rol van die skool en die godsdien. Die skool het baie duidelik veranderinge by byvoorbeeld die tradisionele Zoeloe teweeg gebring. Van der Vliet (1974, aangehaal deur Dreyer, 1980:24) stel dit dat die skool die Zoeloe jongmens uit sy huisomgewing wegneem en aan hom feite en waardes leer wat dikwels direk in teenstelling met tradisies is. Die skool is beskou as gemeenskap van die toekoms en het leerlinge vervreem van die tradisionele leefwyses, soveel so dat laasgenoemde geassosieer word met 'n agterlike en gebroke wêreld (vergelyk Mahajane, 1986).

Kontak met die skool het gaandeweg daartoe gelei dat kinders hulle eerder onderwerp het aan die gesag van die onderwyser as aan dié van die ouer. Ouers het dit ook besef en dit selfs aan die onderwysers oorgelaat om hulle kinders op te voed. Die skool het dus werklik 'n betekenisvolle invloed op die verhoudings tussen die volwassene en kind en ook tussen die ouer en kind uitgeoefen (Dreyer, 1980:25).

Voorts is die Christendom as Westerse godsdien volgens Dreyer (1980:25), 'n verdere faktor wat verandering van 'n tradisionele swart kultuur meegebring het. Die invloed van die Christendom is daarin geleë dat die klem op persoonlike betrokkenheid en verantwoordelikheid val; waardes wat minder deur die tradisionele kulture aangehang is.

Kontak met die Westers-georiënteerde kulture bring voorts ook veranderinge mee as gevolg van industrialisasie en verstedeliking. Industrialisasie bring byvoorbeeld 'n groter klem op individuele verantwoordelikheid mee wat geleidelik die groepverantwoordelikheid vervang. Betrokkenheid van swart mense by nywerhede en myne het ook meegebring dat die vaderfiguur vir lang tye afwesig is, en dit lei tot die verval van die gesag van die vader (Dreyer, 1980:23).

In stedelike gebiede lei die toenemende kontak met die Westerse leefwyse tot losser gesinstrukture, aanvaarding van Westerse gewoontes, klere en gebruike, en 'n algemene verontagsaming van familieskap en die stamgewoontes. In die geheel gesien bring

verstedeliking en industrialisasie 'n onsekerheid en verlies aan geborgenheid mee wat tiperend van die relatief onafhanklike gesinslewe is (Dreyer, 1980:23).

Ten opsigte van die onderskeid wat die genoemde navorsers en ander soos Vaughan (1977:27) allerweë tref tussen die tradisionele kultuurmilieu aan die een kant en die sogenaamde geakkultureerde milieu aan die ander kant, moet dadelik bygevoeg word dat dit 'n vereenvoudigde siening is. Die twee kontekste is in 'n sekere sin uiterstes. Navorsingsresultate van onder andere Garbers (1971:100) toon dat die geakkultureerde kultuur in die werklik Westerse sin van die woord nie algemeen bestaan nie. Aspekte van die tradisionele asook etniespesifieke kenmerke word steeds in die akkulturasie-milieu aangetref. Die navorsing van Terblanche (1983:10 e.v.) bevestig hierdie stelling. Hierdie navorser het byvoorbeeld vasgestel dat soveel as 74,5% van huwelike elemente van Westerse gebruike bevat. Hierdie, en ook ander aanduidings van die invloed van Westerse kultuur, impliseer nie 'n totale vervanging van tradisionele gebruike nie (vergelyk Terblanche, 1983:39 en Van den Berg, 1980:55).

Met bostaande kort oorsig van die invloede ter sprake in die veranderende kultuurmilieu van swart mense, word vir die doel van hierdie studie volstaan. Die oorsig is in hooftrekke aangebied en dien die doel om 'n beeld te bied van die oorsake van die veranderende kultuurmilieu. Dit dien ten slotte beklemtoon te word dat die beskrewe veranderinge nie totale verwestersing tot gevolg het nie (vergelyk Mahlangu, 1982:145). Die waarskynlike uiteinde volgens Verhaeghen en Laroche (1963:32), is dat nuwe veranderende Afrikakulture geleidelik sal ontstaan, bestaande uit sekere onontbeerlike Westerse tegnieke en spesifieke Afrika-linguistiese en -artistieke elemente. Fougeyrollas (1963:206) stel dieselfde gedagte so: "...diegene by wie akkulturasie reeds in 'n groot mate plaasgevind het, behoort emosioneel en moreel aan Afrika, en intellektueel aan die Weste".

4.2.5 TIPERING VAN DIE GESINSMILIEU

4.2.5.1 Tradisionele en veranderende gesinsverbande

Die onderskeid in paragrawe 4.2.2 en 4.2.3 tussen die tradisionele en veranderende kultuurmilieu word om vanselfsprekende redes ook gereflekteer in die gesinsmilieu. Die gesin is immers die primêre opvoedingsituasie waar die tendense in kultuurverandering manifesteer.

In aansluiting by paragraaf 4.2.2 kan die tradisionele gesin op grond van die beskrywing van Duminy (1973:12 e.v.), soos volg getipeer word: Die vader is die onbetwisbare hoof en het finale outoriteit oor alle sake; die moeder is respekvol, word beskou as opvoeder van kinders; kinders behoort as't ware aan almal in 'n bepaalde woonarea en kan deur enige volwassene reggehelp word. Daar is ook 'n duidelike onderskeid tussen die geslagsrolle. Hierdie eienskappe verseker doeltreffende kommunikasie tussen generasies, asook die behoud van waardes en tradisies (Boateng, 1983:322; vergelyk ook Mahlangu, 1982:140 e.v.).

Teen die agtergrond van die tipering van die algemene kultuurmilieu in paragrawe 4.2.3 tot 4.2.4, kan aanvaar word dat ook die tradisionele gesin in 'n mindere of meerdere mate, veral in stedelike gebiede, verandering ondergaan (Biesheuvel, 1958:2; Grant, 1969:1; Terblanche, 1983:39 en Mahajane, 1986). Dieselfde invloed wat in paragraaf 4.2.4 bespreek is, is hier ter sprake.

Navorsers soos Dreyer (1980:12), Vaughan (1977:37, 54), Busia (1964:17) en ander wys daarop dat daar, as gevolg van genoemde invloede huidige groot ooreenkomste tussen swart gesinne en tipiese Westerse gesinne is. 'n Hoë premie word toenemend op die individu, sy potensiaal, uniekheid en akademiese prestasies geplaas. Dreyer (1980:41 e.v.) wys hierby daarop dat, met verwysing na Zoeloegesinne, die verwantskappe tussen ouers en kinders verander het, dat veral kinders 'n duidelike behoefte aan

aanvaarding en onafhanklikheid ervaar en dat daar 'n kritiese ingesteldheid teenoor die ouer en kerk bestaan.

Uit die werk van verskeie navorsers wil dit voorkom asof die veranderende kultuur- en opvoedingsmilieu wel 'n positiewe uitwerking op die opvoeding van swart leerlinge het. Ter illustrasie hiervan dien die werk van navorsers soos dié van Vaughan (1977). Vaughan (1977:55 e.v.) het die werkhouding van twee groepe Noord-Sotholeerlinge vergelyk om vas te stel watter invloed die mate van akkulturasie op skoolprestasies het. Die een groep kinders het hulle voorskoolse opvoeding in 'n "Westers-tegnologiese" kultuurmilieu ontvang en die ander groep in 'n tradisionele Noord-Sotho-opvoedingsmilieu. Die navorsers het drie hipoteses gestel en met sy navorsing aanvaar:

- (a) Die skolastiese werkhouding van skoolbeginners ontwikkel beter hoe sterker en langer die kontak met die Westers-tegnologiese samelewing is.
- (b) Swart leerlinge wat in die tradisionele gesin opgevoed word, het 'n agterstand ten opsigte van werkhouding in vergelyking met leerlinge wat in sterker Westers-tegnologiese leefwyse opgevoed word.
- (c) 'n Agterstand in die skolastiese werkhouding benadeel die suksesvolheid van leerervarings.

Vaughan (1977:55, 56) poneer voorts dat die opvoedingspraktyk van die meer tradisionele swart gesin (by name dié van die Noord-Sothosprekendes), 'n tipiese "volgsaamheidswerkhouding" kweek. Eie aan hierdie werkhouding is die klem op gehoorsaamheid en konformering, die bevordering van 'n groepsbewussyn en -identiteit, 'n spontane en toevallige beïnvloeding van kognitiewe ontwikkeling binne die raamwerk van geldende tradisies, en die stimulering van 'n reprodusktiewe denksstyl (vergelyk ook paragraaf 4.2.2).

Die beskrewe volgsaamheidswerkhouding staan volgens Vaughan (1977:56) reglynig teenoor 'n meer skolastiese werkhouding wat

aktiewe eksplorاسie van die omgewing aanmoedig. Die klem lê hier op individualisering en ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld en persoonlike identiteit, doelbewuste stimulerings van kognitiewe vermoëns, en 'n doelmatige strukturerings van leergeleenthede wat groot ooreenkoms met dié van die skool vertoon.

Die invloed van die gesin manifesteer voorts ook, soos blyk uit die werk van Mahlangu (1982:157 e.v.) oor leerlinge se leesvaardighede en -vermoëns. Die navorser toon aan dat daar duidelike verskille by die tradisionele en meer Westers-georiënteerde Tsongakind ten opsigte van leesvaardighede en -vermoëns bestaan. Die meer Westers-georiënteerde kind toon byvoorbeeld 'n beter begrip van tyd, ruimte en afstand en is meer objektief. Daarby is hy ook meer krities en evaluerend ingestel ten opsigte van gedeeltes wat gelees word.

4.2.5.2 Die verhouding tussen gesin en skool

Omdat dit in hierdie studie om die akademiese prestasies van swart leerlinge op skool gaan, is dit teen die agtergrond van die beeld wat in die voorafgaande paragraaf van die gesinsmilieu geskep is, nodig om ook die verhouding tussen die gesin en die skool te ondersoek.

Daar is verskeie navorsers wat die standpunt huldig dat daar 'n gebrekkige verhouding tussen die gesin en die skool by swart mense bestaan (Biesheuvel, 1957:313; Luthuli, 1976:23). Hierdie stelling word vervolgens ondersoek en in paragraaf 4.4.3 weer aan die orde gestel aangesien daar onduidelikheid bestaan rondom die vraag of daar by swart leerlinge sprake van milieugestremdheid is of nie.

Die stelling dat daar 'n gebrekkige verhouding tussen gesin en skool bestaan, word gemaak na aanleiding van navorsers se bevindinge dat die huismilieu waarin swart kinders opgevoed word, grootliks nie-stimulerend is in terme van die eise wat die skool stel. Luthuli (1976:23) beskryf in baie konkrete terme die

tipiese nie-stimulerende huismilieu waar agt tot twaalf mense in viervertrekhuise in armoede woon, met swak salarisse moet klaarkom en waar wanvoeding dikwels heers. Hierdie algemene toestand bied swak stimulering en voorbereiding vir die eise van die skool en uiteindelik ook 'n onvoldoende studiemilieu wat veroorsaak dat kinders "nooit ten volle ontwikkel kan word nie". Luthuli (1976:23) en Mncwabe (1985:191) toon in hierdie verband aan dat die armoedetoestande van gesinne een van die belangrikste faktore is wat bydra tot die vroeë skoolverlating van swart leerlinge.

Die tipiese gesinsmilieu soos wat dit waarskynlik in die meeste gesinne aangetref word, word voorts ook as nie-stimulerend beskou, omdat die vaderfiguur dikwels afwesig is en die onderwyspeil van die ouer baie laag is (Terblanche, 1983:37). Op die platteland is die situasie in 'n groter mate beperkend (Grant, 1969:43 en Grebe, 1986:15).

Garbers (1971:100) wys daarop dat die skool soos dit huidiglik in Suid-Afrika bestaan, 'n uitvloeisel en skepping van die Westers-technologiese samelewing is. Die invloed van die skool as sodanig op die opvoeding van byvoorbeeld die Pedi-leerling, is essensieel vreemd, veral vir die tradisionele Pedi. Daar is as gevolg hiervan sprake van "spontane akkulturasie" (soos Garbers (1971:100) dit noem), en dit lei tot 'n vervreemding tussen huis en skool. Hiermee gaan dan ook gepaard die ernstig beperkte ondersteuning van die ouerhuis van die kind se leerpogings op skool (vergelyk ook Grebe, 1986:4).

Die gebrekkige verhouding tussen gesin en skool kan ook volgens navorsers soos Van den Berg (1980:97), Mahlangu (1982:161) en Van der Walt (1986a:8) toegeskryf word aan die feit dat die swart gesin veral op die platteland minder Westers-georiënteerd is, terwyl die skool as Westerse instelling meer Westers-georiënteerd is. Dit bring mee dat die swart kind in twee ervaringswêrelde staan wat verskil ten opsigte van die eise wat gestel en waardes wat voorgehou word; so veel so dat die skool van sy relevansie kan verloor (Van der Walt, 1986a:8).

Vir die uiteindelijke voorspelling van swart leerlinge se akademiese prestasie is die bostaande beskrywing van die diskontinuiteit tussen huis en skool relevant. Hierdie kwessie kom weer in pragraaf 4.4.3 ter sprake.

4.2.6 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

Die voorafgaande vyf paragrawe lei tot een duidelike gevolgtrekking, en dit is dat die milieu waarin swart leerlinge opgevoed word, varieer en onder bepaalde invloede staan.

In vereenvoudigde terme gestel, is die variasie in swart leerlinge se opvoedingsmilieu geleë in die spektrum waar daar aan die een kant die tradisionele gebruike en gewoontes gehandhaaf word, en aan die ander kant die veranderende opvoedingsmilieu wat aangetref word. Laasgenoemde is veral die resultaat van sekere invloede wat met die Westers-tegnologiese leefwêreld geassosieer word. Hierdie kontak veroorsaak dat die variasie in die opvoedingsmilieu van swart leerlinge groot is. Irvine (1969:20) wys ook in hierdie verband op die aansienlike verskille in kultuurkontak tussen leerlinge op die afgeleë platteland en in die stede.

Die beskrewe veranderende opvoedingsmilieu is waarskynlik dié waarin 'n toenemende proporsie van swart leerlinge opgevoed word. Die argumente rondom die mate van akkulturasie en die invloede op verandering, impliseer nie dat daar by swart mense totale verwestersing plaasvind nie. Verskeie skrywers stel dit dat 'n "nuwe kultuur" gaandeweg ontwikkel - 'n kultuur wat nie enkele kenmerke van die tradisionele bevat nie, maar eerder neerkom op 'n heel nuwe oriëntering en gebruikmaking van tradisionele Afrika-waardes (Makulu, 1971:34; Boateng, 1983:323; Verhaegen en Laroche, 1963:32).

Voorts blyk dit ook dat aanvaar kan word dat veral swart gesinne in die stede neig om meer Westers-georiënteerd te wees en dus in terme van die eise wat op skool gestel word, teoreties meer stimulerend en ondersteunend behoort te wees as die meer

tradisionele gesinne. Dit wil egter voorkom asof dit nie die geval is nie, aangesien navorsers dit grootliks eens is dat swart leerlinge in oorwegend nie-stimulerende gesinsmilieus opgroei (vergelyk paragraaf 4.2.5.2).

In die uiteensetting tot hier is gepoog om die opvoedingsmilieu van swart leerlinge te beskryf.³ Hierby is dit vir die doel van hierdie studie ook nodig om 'n studie te maak van die akademiese prestasie op skool. Daardeur word gepoog om 'n begrip te vorm van die faktore wat in die akademiese prestasie medebepalend is.

4.3 DIE AKADEMIESE PRESTASIES VAN SWART LEERLINGE OP SKOOL

4.3.1 ONTLEDING VAN MATRIEKPRESTASIES

'n Bestudering van 'n aantal jare se standaard 10-uitslae en van resente navorsing oor die prestasieverskille tussen groepe swart leerlinge, bring sekere tendense aan die lig.

Eerstens is dit so dat daar 'n betreklik gemiddelde tot lae persentasie swart standaard 10-leerlinge per jaar slaag. In die tydperk van 1980 tot 1984 het die aantal kandidate van 26 600 tot 57 111 gestyg en die persentasie slaagsyfer volgens die jaarverslag van die Departement Onderwys en Ontwikkelingshulp (1985:218) gevarieer van 48,9 persent in 1984 tot 56,7 persent in 1980 met 'n gemiddeld van 52,8 persent oor die vyf jaar.⁴

3 Die beskrywing is in betreklik algemene terme gedoen, en daar is gepoog om op grond van die beskouings en studies van ander navorsers 'n geheelbeeld te kry van die milieu waarbinne swart leerlinge opgevoed word.

4 Hierdie syfers is bereken vir die skole in die Departement Onderwys en Ontwikkelingshulp, asook die skole in onderwysdepartemente van die selfregerende streke.

Die slaagsyfer per vak word in tabel 4.1 saamgevat. Daaruit blyk dat die persentasie kandidate wat slaag, varieer van vak tot vak, en dat 'n groter persentasie die taalvakke as ander vakke slaag.

TABEL 4.1

PERSENTASIE KANDIDATE WAT IN 1984 SE STANDERD 10-EKSAMEN IN VER-SKILLENDEN VAKKE GESLAAG HET

VAK	PERSENTASIE KANDIDATE WAT GESLAAG HET
Afrikaans HG	42,7
Engels HG	39,8
Wiskunde HG	13,4
Wiskunde SG	16,3
Natuur- en skeikunde HG	13,0
Natuur- en skeikunde SG	27,8

Opmerking:

Die syfers wat aangehaal word, is vir skole van die Departement Onderwys en Ontwikkelingshulp.

'n Tweede tendens in die akademiese prestasies van swart leerlinge op skool, hou verband met die geslagsverskille. Enkele navorsers het geselekteerde (in die meeste gevalle nie-vertegenwoordigende) groepe seuns en dogters se akademiese prestasies vergelyk. Bevindings van navorsers soos Swanepoel (1975), Van Staden (1975), Von Mollendorf (1978) en ander dui op verskille in prestasies van seuns en dogters. Hierdie verskille is uitgewys in data wat hoofsaaklik met die oog op die standaardisering en bepaling van die voorspellingsgeldigheid van meetinstrumente, ingesamel is.

In sy navorsing het Von Mollendorf (1978:69) byvoorbeeld vasgestel dat seuns betekenisvol beter as dogters in Biologie, Natuur- en Skeikunde, Wiskunde, Aardrykskunde en Geskiedenis presteer. Ten opsigte van die taalvakke bevind Van Mollendorf (1978:69) nie betekenisvolle verskille nie. Hy haal in dié verband egter 'n aantal skrywers aan wat aangetoon het dat die neiging bestaan dat dogters in 'n mindere of meerdere mate beter as seuns in taalvakke presteer.

Dit blyk voorts uit navorsing elders in Afrika, dat geslagsverskille in akademiese prestasie wel aangetref word (vergelyk Fourie, 1980:123 e.v. en Irvine, 1969:20). Die aanduidings is daar dat seuns in die meeste gevalle beter as dogters presteer. 'n Vraagteken word egter geplaas agter die veralgemeenbaarheid van so 'n bevinding aangesien navorsers in gebreke bly om te kontroleer vir die moontlike invloed van nie-kognitiewe veranderlikes soos belangstelling en persoonlikheid, of vir die invloed van milieuveranderlikes soos die sosio-ekonomiese status.

'n Derde kenmerk van die akademiese prestasie van swart leerlinge is dat die verskillende taalgroepe verskillend presteer (vergelyk Avenant, 1986). Fourie (1980:75 e.v.), wat die standaard 6-prestasies van die verskillende taalgroepe swart leerlinge vergelyk het, het die invloed van woongebied (stad, dorp, plaas, tuisland) konstant gehou. Hy het 'n baie duidelike verskil gevind tussen die verskillende taalgroepe se prestasies in al die skoolvakke. Uit 'n vergelyking van die gemiddelde prestasies, is gevind dat die taalgroepe in veral die stedelike gebiede verskillend presteer (Fourie, 1980:98).

Chamberlain (1977:3) groepeer die taalgroepe swart leerlinge volgens akademiese prestasie in die volgende orde:

- | | | |
|-----------------|---|---------------------------|
| Boonste groep | : | Suid-Sotho, Tswana |
| Middelste groep | : | Xhosa, Noord-Sotho, Venda |
| Onderste groep | : | Zoeloe, Tsonga |

Hierdie bevinding van Chamberlain is egter nie deur ander navorsers bevestig nie en daar kan hoogstens volstaan word met die gevolgtrekking dat die verskillende taalgroepe verskillend presteer. Meer doelgerigte navorsing wat faktore soos studiefasiliteite, sosio-ekonomiese status en ander in ag neem, kan duideliker tendense uitwys.

'n Vierde tendens wat aangetref word, is dat swart leerlinge se akademiese prestasies varieer volgens woonarea. Fourie (1980) en Garbers (1971) het onder andere bevindings in hierdie verband gemaak.

Fourie (1980:70 e.v.) het in sy navorsing onder meer die populasie van swart standaard 6-leerlinge volgens woonarea verdeel en groepe se prestasies in skoolvakke vergelyk. Die leerlinge is gegroepeer volgens stad, dorp, plaas en tuisland en daar is gevind dat die eersgenoemde twee groepe leerlinge (dit is diegene in stede en dorpe) in die meeste gevalle beduidend beter as die ander groepe presteer.

Navorsing van Garbers (1971:75, 76) onder Pedi-adolessente, het voorts getoon dat daar verskille tussen stedelike en plattelandse adolessente voorkom. Pedi-adolessente in die stede groei op in 'n meer intellektueel-stimulerende milieu waar daar 'n groter appèl op individualiteit gemaak word, waar tradisies min of geen invloed op gedrag het, en waar persoonlike verantwoordelikheid hoog aangeslaan word (Garbers, 1971:76). Hierdie verskille vind ook neerslag in verskille in akademiese prestasie (vergelyk ook Kendall, et al., 1987:22).

Die verskille in leerlinge se matriekprestasies blyk ook uit 'n vergelyking van die slaagsyfer volgens streek soos aangedui in die jaarverslag van die Departement Onderwys en Ontwikkelingshulp (1985:335).

TABEL 4.2

PERSENTASIE KANDIDATE PER STREEK WAT DIE STANDERD 10-EKSAMEN IN 1985 GESLAAG HET

STREEK	PERSENTASIE GESLAAG IN 1985
Noord-Transvaal	60,6
Hoëveld	47,2
Johannesburg	45,9
Oranje-Vaal	70,5
Oranje Vrystaat	62,3
Natal	41,4
Kaapland	33,9
Qwaqwa	50,1
Lebowa	56,0
Gazankulu	57,8
KaNgwane	47,4
KwaNdebele	47,4
KwaZulu	43,1

Bostaande syfers toon die variasie in slaagsyfers in die verskillende streke. Hierdie syfers is tot 'n beperkte mate vergelykbaar, aangesien die streke nie volgens die stad/platteland onderskeid verdeel is nie. Dit dui wel op verskille van meer as 30 persent (Oranje-Vaal in vergelyking met Kaapland).

Dat akademiese prestasies verskil volgens streek, is ook bevestig deur die navorsing van Fourie (1980:108). Hy het in sy studie aangetoon dat woonarea wel 'n invloed op akademiese prestasie het, al word die etniese verband van leerlinge konstant gehou. Ook in die studie van Avenant (1986:164) is bevind dat daar duidelike streekverskille in die akademiese prestasies van swart leerlinge is.

Die beeld wat uit die uiteensetting tot hiertoe na vore tree, is dat daar 'n aantal tendense in die akademiese prestasie van swart

leerlinge aanwesig is. Hierdie tendense is uitgewys en voorbehoude by die algemene aanvaarding daarvan, is gestel. Die tendens dat prestasies in die algemeen betreklik laag is met die gepaardgaande lae slaagsyfer, bring mee dat daar verder besin moet word oor die oorsake van die relatief swak prestasies van swart leerlinge in standerd tien.

4.3.2 OORSAKE VAN SWAK PRESTASIES

Die relatief swak akademiese prestasies van swart leerlinge op skool word deur opvoedkundiges gewyt aan een of meer of 'n kombinasie van faktore, soos kwalifikasies van onderwysers, gebrekkige fisiese fasiliteite, die aard en struktuur van en beheer oor skole, en die armoedesituasie waarin swart gesinne verkeer (vergelyk Van der Walt, 1986a:6 e.v. en Mncwabe, 1985:98 e.v.). In hierdie paragraaf word kennis geneem van die vernaamste faktore wat met swak akademiese prestasie geassosieer word.

Dit kan aanvaar word dat van die oorsake van die swak akademiese prestasies van swart leerlinge in die skool self geleë is. Dit is algemeen bekend dat die grootste persentasie swart onderwysers slegs oor 'n standerd 8-kwalifikasie beskik, naamlik 64,1% (bereken op grond van die syfers in die jaarverslag van die Departement van Onderwys en Ontwikkelingshulp, 1985:235). Ndaba (1975:267, 268) wys in sy ondersoek na toestande in Kwa Zulu daarop dat soveel as 60% van die onderwysers ongekwalifiseerd is om skool te hou.

Verder blyk dit dat die onderwyser-leerlingverhouding hoog is (soveel as 1:59) en dat skole min of geen laboratorium- of biblioteekfasiliteite het nie (Ndaba, 1975:267). Hierdie situasie lyk in primêre skole nog swakker. Dit blyk uit die ondersoek van Odendaal (1986:17 e.v.) wat bevind het dat skole oor gebrekkige fasiliteite beskik (byvoorbeeld ontoereikende swartborde, geen hulpmiddels, te min skoolbanke), dat die onderwyser-leerlingverhouding 1:51,5 is, dat onderwysers gemiddeld jonk en onervare is, en dat 87,2 persent van die

onderwysers in die onderzoekgroep oor standaard agt en laer kwalifikasies beskik.

Voorts kan aanvaar word dat leerlinge op skool akademies swak presteer vanweë gebrekkige ondersteuning vanuit die gesin en gemeenskap. Uit 'n sosio-ekonomiese opname van drie swartdorpe (Seshego, Ma-Kwarela en Giyani) maak Du Plessis (1974) onder meer die volgende bevindinge naamlik, dat die meeste gesinne uit ses en meer lede bestaan (ouers ingesluit), in viervertrekhuise woon en dat oorbewoning dikwels voorkom. Verder ontvang ouers 'n betreklik lae maandelikse inkomste en het self min skoolopleiding gehad. Hierby toon Odendaal (1986:8) aan dat 79,8% van die onderwysers in haar ondersoek meen dat ouers nie 'n ondersteunende bydrae tot hulle kinders se vordering op skool lewer nie.

Die armoedesituasie van swart gesinne en gebrekkige opvoedkundige stimulering word ook in die navorsing van Mncwabe (1985:147 e.v.) beskryf as 'n belangrike oorsaak van swak prestasie en veral van die feit dat so 'n groot persentasie swart leerlinge uitval en nie hulle skoolloopbaan voltooi nie.

Die belangrike invloed van die huismilieu op kinders se skoolprestasie word duidelik onderstreep deur Garbers (1971:76) se verwysing na die groot korpus navorsing in die VSA, Israel en Europa wat die belangrikheid van die eerste vyf of ses lewensjare uitwys. Alle aanduidings is daar dat hierdie eerste opvoedingsjare nog voordat 'n kind skool toe gaan, kan bepaal of hy met sukses of mislukking sy skoolloopbaan gaan deurloop (Garbers, 1971:99 en Ausubel, et al., 1978). Dit illustreer Garbers (1971:99) met sy stelling dat 'n groot aantal Pedileerlinge op skool aansukkel met min hoop op sukses. Daar is skolasties min hoop op sukses vanweë die kummulatiewe tekorte wat ontwikkel as gevolg van die min ondersteuning wat die huismilieu bied; ondersteuning wat betref die ervarings wat nodig is vir skoolsukses (vergelyk ook Kendall, et al., 1987:25).

4.3.3 GEVOLGTREKKING

Die doel met die voorafgaande uiteensetting was om 'n nadere tipering van die teikengroep swart leerlinge te maak. Die klem het hoofsaaklik op die akademiese prestasies en enkele faktore wat die relatief swak prestasies beïnvloed, geval. Samevattend kan dit gestel word dat swart leerlinge betreklik swak in die standaard 10-eindeksamens presteer en dat prestasies varieer volgens veranderlikes soos geslag, taalgroep en woonarea of streek.

Die belangrikste oorsake van die relatief swak akademiese prestasies van swart leerlinge is waarskynlik in faktore soos kwalifikasies van onderwysers, fisiese fasiliteite en onderwyser-leerlingverhouding geleë. Hierby is die feit dat daar 'n "kloof" tussen huis en skool bestaan, ook problematies. Dit word algemeen aanvaar dat die opvoedingsmilieu waarin die meeste swart kinders opgroei, nie stimulerend vir vordering en hoë akademiese prestasie op skool is nie. Dit laat 'n aantal vrae ontstaan oor die mate waarin daar by swart leerlinge sprake van milieugestremdheid is. Aangesien daar ook heelwat ander skrywers (soos Van den Berg, 1978:5; Monteith, 1979:197 en Groenewald, 1976:19) is wat beweer het dat swart leerlinge inderdaad as milieugestremd beskou moet word, word probeer om duidelikheid oor hierdie kwessie in die volgende paragrawe te verkry.

4.4 DIE MATE WAARIN SWART LEERLINGE AS MILIEUGESTREMD BESKOU KAN WORD

4.4.1 INLEIDING EN DEFINIËRING

4.4.1.1 Milieugestremdheid

Die poging in die voorafgaande paragrawe om 'n tipering te maak van die opvoedingsmilieu waarin swart leerlinge opgroei, het die noodsaaklikheid beklemtoon dat duidelikheid ook verkry moet word oor die mate waarin swart leerlinge as milieugestremd beskou kan word.

Alvorens daar oor bogenoemde vraagstuk uitsluitel gegee kan word, is dit eerstens nodig om aan te toon wat onder milieugestremdheid verstaan word. Die term verwys volgens 'n algemeen-aanvaarde definisie na daardie (heterogene) groep kinders wat in hulle opvoeding en ontwikkeling deur hulle milieu en agtergrond belemmer word; sodanig dat die opvoeding tuis dit nie vir die kind moontlik maak om aan die (veral) kultuurverwagtings van die skool te voldoen nie (Garbers, 1968:81).

Hierdie definisie van Garbers word deur verskeie navorsers onderskryf (vergelyk Myburgh, 1978:15; Monteith, 1979 en ander). Dit is egter so dat navorsers 'n verskeidenheid terme gebruik om na die verskynsel milieugestremdheid te verwys. Die volgende is voorbeelde van terme wat algemeen in die literatuur aangetref word: "socio-economically deprived", "poverty stricken", "culturally deprived", "culturally disadvantaged", "socially handicapped", "environmentally handicapped", en ander (vergelyk ook Botes, 1980:16 en Kok, 1970:3).

In tabel 4.3 word 'n opsomming gebied van hierdie verskeidenheid terme en verwante begrippe wat navorsers gebruik om na die verskynsel milieugestremdheid te verwys. Die groepering is enigsins arbitrêr en kan verskil van soortgelyke pogings van ander navorsers.

TABEL 4.3

GROEPERING VAN DIE TERME WAT NAVORSERS GEBRUIK OM NA DIE VERSKYNSEL MILIEUGESTREMDHEID TE VERWYS

DIMENSIES VAN DIE MILIEU	AARD EN TIPERING VAN DIE MILIEU
Opvoedkundig	Gedepriveerd
Sosiaal	Ontoereikend
Kultureel	Tekortskietend
Sosio-ekonomies	Minderwaardig
	Belemmerd
	Gestremd
	Minder-bevoorreg

Oor tabel 4.3 kan die volgende opmerkings gemaak word:

- (a) Die verskillende woorde in kolom een verwys almal na 'n dimensie van die milieu waarin 'n kind opgroei. Dit is waarskynlik die perspektief en belangstelling van die woordgebruiker wat die voorkeur van byvoorbeeld kultureel bo sosiaal sal bepaal.⁵ Milieu bly egter die oorkoepelende begrip en die ander dimensies van die milieu.

5 Vaughan (1977:18) stel byvoorbeeld kultuur- (verstokenheid) teenoor sosiaal-ekonomiese (verstokenheid) en koppel aan kultuur dit wat vreemd is aan die kultuur wat (in sy studie)

- (b) Die woorde in kolom twee sê basies dieselfde. Dit beskryf die milieu ter sprake en het dit in gemeen dat elk (in 'n mindere of meerdere mate) dui op die ontoereikendheid van die milieu. Hierdie ontoereikendheid of gedepriveerdheid word in terme van 'n bepaalde (eksterne) standaard geëvalueer. Wanneer 'n mens byvoorbeeld praat van 'n opvoedkundig-depriverende milieu in die gesin, word verwys na 'n milieu wat beperkend is en individue swakker of minder geleenthede bied as 'n meer stimulerende milieu.
- (c) Navorsers gebruik die woorde in kolomme een en twee in verskillende kombinasies afhangende van die oogmerke van navorsing en die besondere saak waarna verwys wil word (vergelyk die verwysing na Vaughan se werk in voetnota vyf). In die beredenering verder word na enkele voorbeelde van kombinasies van terme verwys.

Uit bostaande uiteensetting kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die term milieugestremdheid as oorkoepelende term kan dien. Afhangende van die navorser/woordgebruiker se oogmerke en fokuspunt van sy navorsing, word woorde soos opvoedkundig, sosiaal of kultureel gebruik om na dimensies van die milieu te verwys. Hiermee saam word woorde soos depriverend, ontoereikend of minderwaardig gebruik om na die mate van gestremdheid te verwys.

Die stelling is gemaak dat die voorkeur wat 'n navorser vir 'n besondere term het, afhang van die oogmerke van sy navorsing. Ter illustrasie hiervan, word volstaan met enkele voorbeelde:

- * Riessman (1962:3) gebruik in sy navorsing die term opvoedingsgedepriveerdheid om te verwys na die beperkte mate waarin lae sosio-ekonomiese statusgroepe se kinders toegang tot opvoeding gehad het. Stanley (1971:640)

'n skolastiese werkhouding by kinders doelbewus stimuleer (vergelyk paragraaf 4.2.5.1).

gebruik dieselfde term om te verwys na leerders wat akademies ondergekwalfiseerd vir 'n bepaalde kursus is.

- * Stanley (1971:640) het aangetoon dat die terme **kultuur-geedepriveerdheid** en **sosiaal-minderbevoorreg** gebruik word om te verwys na daardie groep mense van 'n bepaalde etnisiteit of streek gemeet aan kulturele of sosiale norme.
- * In die VSA word die woorde "disadvantaged youth" gewoonlik gebruik om na etniese minderheidsgroepe te verwys, naamlik die Negers, Meksikaanse Amerikaners, en die Amerikaanse Indiane (Frost en Hawkes, 1970:1). Hierdie gebruik gee aan die term 'n ekstra konnotasie wat nie oral in die wêreld geld nie.
- * Vaughan (1977:18) gebruik die term **kultuurverstokenheid**, en verwys daarmee na daardie groep kinders wat "versteek" is van die spontane en geïnstitusionele vorme van kultuuroordrag. Laasgenoemde is afgestem op 'n algemeen-Westerse en skoolgerigte kinder-ontwikkelingspatroon en opvoedingsdoel (Garbers, 1972 aangehaal deur Vaughan, 1977:18). Omdat daar steeds kontak tussen kulture (deur middel van byvoorbeeld die media) is, bestaan so iets soos absolute kultuurverstokenheid nie en verkies Vaughan (1977:18) om van relatiewe kultuurverstokenheid te praat.

Met bostaande enkele verwysings na die verskillende terme wat navorsers gebruik om na die verskynsel milieugestremdheid (of dimensies daarvan) te verwys, word volstaan. Die doel was om te illustreer dat daar 'n verskeidenheid terme is wat navorsers gebruik, en dat die keuse daarvan ooreenstem met die oogmerke van navorsing.

Ten laaste kan, om 'n aanduiding te kry van die term wat die meeste gebruik word, verwys word na 'n frekwensietelling van trefwoorde wat in die ERIC-databasis gedoen is. Die resultate van hierdie telling, wat op 6 November 1985 met behulp van 'n rekenaar onderneem is, gee 'n aanduiding van die aantal kere wat

kombinasies van terme in titels voorkom; titels van alle Opvoedkundige tydskrifartikels en -verslae vanaf 1966 tot 1985. Die trefwoord "cultural disadvantage" het 187 keer in titels voorgekom; "cultural depriv" 143 keer; "educational disadvantage" 106 keer; "educational depriv" 52 keer; "social disadvantage" 47 keer, en "social depriv" 25 keer.

Uit die frekwensietelling is dit duidelik dat "cultural disadvantage" die trefwoord ⁶ is wat die meeste in titels van artikels en verslae voorkom. As dit aanvaar word dat die woorde "disadvantage" en "deprive" sinonieme is (vergelyk Houston, 1980:63), dan kan die gevolgtrekking gemaak word dat die trefwoorde "cultural disadvantage/depriv" meer as "educational disadvantage/depriv" gebruik word om na die verskynsel milieugestremdheid te verwys.

Teen die agtergrond van die resultate van hierdie frekwensietelling is dit noodsaaklik om ook binne die Suid-Afrikaanse konteks nader ondersoek in te stel na die onderskeid tussen die begrippe kultuurgestremdheid en milieugestremdheid. Dit is nodig ten einde die keuse van terminologie te kan motiveer. Daarby moet ook kennis geneem word van die debatte in die VSA rondom die konsep kultuur-gestremdheid, aangesien dit ook lig op die keuse van terme werp.

4.4.1.2 DIE ONDERSKEID MILIEUGESTREMDHEID EN KULTUURGESTREMDHEID

In paragraaf 4.2.1 is die terme milieu en kultuurmilieu omskryf. Die term milieu is gedefinieer as 'n omvattender begrip wat verwys na die totale opvoedingskonteks waarvan die besondere

6 Die trefwoorde is hier neergeskryf presies soos wat dit in die rekenaarsoektoeg gebruik is. In die meeste gevalle is die basisvorm van die woorde ingevoer om voorsiening te maak vir variasies in gebruiksvorme: "depriv" maak byvoorbeeld voorsiening vir moontlikhede soos "deprived, deprivation, deprivedness".

kultuurmilieu 'n unieke dimensie is. Dit impliseer dat die onderskeid tussen milieugestremdheid en kultuurgestremdheid geleë is in die eerste deel van elk van die twee samestellings, naamlik die woorde milieu en kultuur. Milieu verwys na die totale lewensomstandighede, behuising, ontspanningsfasiliteite, en so meer. Kultuur daarenteen, verwys na die meer besondere leefwêreld en sluit die tradisies, waardes en houdings van mense in (vergelyk paragraaf 4.2.1). Tipiese kulturele sake van byvoorbeeld minder-bevoorregtes waarmee die opvoeder te doen kry, is sienings van straf, outoriteit, speletjies, samewerking en kompetisie (Riessman, 1962:6).

Beide die begrippe milieugestremdheid en kultuurgestremdheid impliseer 'n opvoedingskonteks wat in terme van die eise van byvoorbeeld die skool, aan bepaalde tekorte mank gaan. Milieugestremdheid verwys, soos omskryf in paragraaf 4.4.1.1, na al die fasette van die opvoedingsmilieu waarin 'n kind groot word en wat beperkend inwerk sodat hy/sy nie aan die verwagtings van die skool kan voldoen nie. Kultuurgestremdheid daarenteen, kan as 'n enger begrip beskou word wat na die beperkende rol van nêr die kulturele eienskappe van 'n groep mense verwys.

In die VSA is vir 'n geruime tyd debat gevoer oor die begrip kultuurgestremdheid en die spesifieke konnotasies wat daaraan geheg word. In die debat word vele besware geopper teen die gebruik van die woord, en verskeie navorsers is van mening dat dit beter is om te praat van kulturele andersheid as van kultuurgestremdheid (Smith, 1973b:3; Cummings, 1977:335; Kupferer en Fitzgerald, 1971:47; Puglisi en Hoffman, 1978:495 en Turner, 1972:497). Epstein (1972:211) gaan so ver om te beweer dat skrywers wat die term kultuurgestremdheid gebruik en daarmee verwys na mense met 'n mindere of meerdere kultuur, 'n misleidende en selfs etnosentriese ⁷ beskouing huldig (vergelyk ook Puglisi en Hoffman, 1978:497).

7 Met etnosentries word bedoel 'n beskouing waar die klem op etnisiteit en ras val.

Die afkeer wat die genoemde skrywers aan die term kultuurgestremdheid het, word ook deur ander skrywers in die VSA en Europa gehuldig. Volgens die uiteensettings van skrywers soos Puglisi en Hoffman (1978:495 e.v.), Marjoribanks (1979c:16 e.v.) Dittmar (1976:4 e.v.) en Young (1983:3 e.v.) wentel die debat rondom die "different/deficit"-hipotese. In die VSA gaan dit om die posisie van minderheids-kultuurgroepe wat "anders" as die Amerikaanse hoofstroom-kultuur is en daarom minder-bevoorreg is, vandaar die slagspreuk "different is disadvantaged". Lede van hierdie groepe, veral diegene op die lae sosio-ekonomiese statusvlak, ervaar bepaalde kognitiewe, linguistiese en waarde-tekorte. Hierdie tekorte is duidelik wanneer die genoemde kenmerke geëvalueer word volgens kultuurbepaalde kriteria wat (in die VSA) deur die Anglo-, middelklas- en hoër sosio-ekonomiese norme verteenwoordig word.

Volgens Puglisi en Hoffman (1978:495 tot 497) is daar twee gedagtestrome wat die nosie van kultuurgestremdheid steun, naamlik die genetiese patologie- en die sosiale patologie-strominge. Eersgenoemde is gebaseer op die gedagte dat verskille tussen rasse en kulturele groepe toe te skryf is aan genetiese verskille. Die sosiale patologie-stroming poneer dat dit as gevolg van lae sosio-ekonomiese omstandighede is dat minderheidsgroepe (respektiewelik minderbevoorregtes) bepaalde agterstande het en op skool swak presteer.

In reaksie op bogenoemde "kultuurgestremdheid"-gedagte, is die, volgens Puglisi en Hoffman (1978:497) positiewer "kulturele andersheid"-gedagte geformuleer (vergelyk ook Smith, 1973b:2). Hiervolgens het elke kultuur binne 'n multikulturele gemeenskap 'n raison d'être. Kulturele variasie moet aanvaar word as 'n verrykende verskynsel wat kan bydra tot die kwaliteite van 'n gemeenskap. Die gedagte berus volgens die genoemde skrywers, op die volgende aannames: Die behoud van 'n positiewe kulturele identiteit dra by tot 'n positiewe selfbegrip; onderrigstrategieë en -materiaal wat in harmonie met 'n groep se waardes moet wees, en ervaring van sukses op skool bied die moontlikheid van sukseservaring in die gemeenskap.

In hulle beredenering van die verskille/andersheid-debat kom Marjoribanks (1979c:16 e.v.) en Young (1983:3 e.v.) tot 'n aantal gevolgtrekkings wat die stand van die debat goed opsom. Beide is dit eens dat die kwessie ter sprake nie 'n eenvoudige oplossing het nie, en dat die debat steeds aangaan. Dit het egter belangrike vrae rondom die doel van skoolopvoeding en die relatiewe invloed van die huis in vergelyking met die skool, laat ontstaan (Marjoribanks, 1979a:16). Dit het ook vrae laat ontstaan oor die rol van die skool en tot die insig gelei dat die skool nie as gegewe kriterium waarmee die huis se invloed vergelyk moet word, aanvaar kan word nie. Die skool moet ook as veranderlike, wat die kind se opvoeding beïnvloed, beskou word. So byvoorbeeld kan die hipotese ondersoek word dat dit die kommunikasie tussen onderwyser en kind is wat leemtes het en dat dit kinders uit stimulerende huisomgewings (dus minder "kultuurgestremd") is wat die kommunikasietekorte makliker oorkom (Young, 1983:3; vergelyk ook Dittmar, 1976:4).

Met bostaande gevolgtrekkings is gepoog om die stand van die debat oor kultuurgestremdheid opgesom. Die uiteensetting daarvan het besondere implikasies vir hierdie studie. Kennis moet geneem word van die sentrale gedagte dat gestremdheid in 'n sin ook andersheid kan impliseer en dat die kultuur van 'n groep, in vergelyking met dié van die skool, nie noodwendig "beter" is nie.

Dit blyk voorts ook dat 'n onderskeid getref kan word tussen milieugestremdheid en kultuurgestremdheid. Eersgenoemde is die oorkoepelende waarvan die kulturele, sosiale en sosio-ekonomiese, soos navorsers dit definieer, sekere dimensies uitmaak.

4.4.1.3 GEVOLGTREKKING

Die belangrikste gevolgtrekking wat uit die voorafgaande paragrawe gemaak kan word, is dat verskillende terme gebruik word om na die verskynsel milieugestremdheid te verwys, en dat die definiëerings verskil ooreenkomstig die oogmerke van navorsers.

Vir die doel van hierdie studie word milieugestremdheid beskou as daardie verskynsel waar kinders groot word in 'n nie-stimulerende opvoedingsmilieu. Hierdie milieu omvat die totale konteks van opvoeding en werk as sodanig beperkend in op die kind wat as gevolg daarvan nie aan veral die kultuurverwagtings van die skool kan voldoen nie.

Kennis word hier geneem van die feit dat die term kultuurgestremdheid die grootste gebruiksfrekwensie in Amerikaanse opvoedkundeliteratuur het. Vir die doel van hierdie studie word egter gehou by die term milieugestremdheid. Die rede hiervoor is dat milieu as die meer oorkoepelende begrip beskou word wat tegelyk verwys na die invloed van kultuur, sosio-ekonomiese status en ander dimensies van die milieu.

4.4.2 MILIEUGESTREMDE KINDERS: ALGEMENE TIPERING EN KRITERIA

Daar is in 'n baie groot mate eenstemmigheid tussen navorsers oor daardie eienskappe wat milieugestremde kinders in gemeen het. Die volgende tipering word in kernagtige terme gestel met die oog daarop om as kriterium vir die tipering al dan nie, van swart leerlinge as milieugestremd te dien.

Volgens Frost en Hawkes (1970:1 e.v.), Gordon (1970:11) en Garbers (1971:99) geld die volgende as eienskappe van milieugestremde kinders:

- * 'n Nie-stimulerende gesinsmilieu;
- * kummulatiewe agterstand met betrekking tot formele taal;
- * 'n aantal skoolmislukkings;
- * lae lewenstandaard;
- * gebrekkige fasiliteite om huiswerk te doen;
- * gebrekkige deelname aan buite-kurrikulêre aktiwiteite;
- * gebrek aan onderwys van vader en moeder, en 'n
- * onrealistiese selfbeeld.

'n Besondere eienskap wat verskeie navorsers soos Kok (1970:18), Clarke en Waters (1972:203 e.v.), Myburgh (1978:28) en Riessman

(1962:4, 5) en baie ander beklemtoon, is dat milieugestremde kinders gewoonlik op skool swak presteer, en wel as gevolg van onder meer die volgende redes:

- * Min boeke en gebrekkige leerervarings in die huis;
- * onvoldoende ontwikkeling van taal- en leervaardighede;
- * swak selfbeeld en motivering om op 'n lang termyn onderwys te deurloop;
- * antagonisme teenoor die skool en onderwyser;
- * swak gesondheid, dieet en "noisy tv-ridden homes", en
- * 'n afwesige vader.

Riessman (1962:3) verwys na milieugestremde kinders as daardie lae sosio-ekonomiese statusgroep met 'n kultuur wat van die voordele van die middelklaskultuur (soos opvoeding, boeke, formele taal) verstoke is. Die genoemde lae SES-kindere het 'n kultuur van hul eie met ook positiewe kenmerke wat ontwikkel het as gevolg van die eise van die moeilike omgewing (Riessman, 1962:3).

Uit bostaande kort uiteensetting is dit duidelik dat milieugestremde kinders uit besondere gesinsmilieus afkomstig is; milieus wat in 'n mindere of meerdere mate homogeen ten opsigte van sosio-ekonomiese status en ander besondere kenmerke van die gesin is, en ook ten opsigte van ervaring en vordering op skool.

Dit dien hier baie duidelik weer beklemtoon te word dat milieugestremde kinders juis dit in gemeen het dat die gesinsopvoeding tekort skiet en wel ten aansien van die eise wat in die skool gestel word. Hier is dus sprake van 'n diskontinuiteit tussen huis en skool wat bepaal word deur die mate waarin gesinsopvoeding 'n beperkende en (in terme van die eise van die skool), 'n nie-stimulerende invloed op die kind het.

4.4.3 MILIEUGESTREMDHEID BY SWART LEERLINGE

Die vraag na die mate waarin daar by swart leerlinge van milieugestremdheid gepraat kan word, kom vervolgens aan die orde.

Hierdie vraag kan beantwoord word teen die agtergrond van paragrawe 4.2 en 4.3 waarin swart leerlinge as teikengroep getipeer is, en paragrawe 4.4.1 en 4.4.2 waar 'n beeld gevorm is van wat algemeen aanvaar word as die tipiese milieugestremde kind.

In antwoord op die genoemde vraag word die gevolgtrekkings van verskeie skrywers dat groepe swart leerlinge grootliks as milieugestremd beskou kan word, ook hier met 'n bepaalde kwalifisering daarby, beaam. Hierdie beaming blyk vanselfsprekend te wees wanneer die kenmerke van die tipiese milieugestremde kind vergelyk word met dié wat in paragrawe 4.2 en 4.3 van swart leerlinge en hul opvoedingsmilieu gestel is.

Van die belangrikste kenmerke op grond waarvan swart leerlinge as milieugestremd getipeer word, hou verband met die diskrepans tussen huis en skool en die akademiese prestasies van swart leerlinge op skool.

In paragraaf 4.2 is die werk van Dreyer (1980), Biesheuvel (1958), Groenewald (1976), Odendaal (1986) en ander aangehaal wat verwys na die besondere invloed van die tradisionele kultuurmilieu op die opvoeding van die swart kind. Daar is ook gewys op die invloede wat 'n veranderende kultuurmilieu tot gevolg het; invloede wat geassosieer word met industrialisasie, verstedeliking en kontak met die Westers-tegnologiese wêreld. Hierdie invloede vind noodwendig neerslag in die gesinsopvoeding en manifesteer, soos aangetoon deur Luthuli (1976), Ngobeni (1984), Van den Berg (1980) en ander, in tipiese nie-stimulerende gesinsmilieus wat medebepalend vir swak akademiese prestasies op skool is (vergelyk ook Nel, 1978:66; Odendaal, 1986:8 en Malefo, 1986:6).

In paragraaf 4.3 is laasgenoemde stelling verder ontleed en klem is gelê op sekere sosio-ekonomiese, asook kulturele faktore wat 'n rol in die akademiese prestasies van swart leerlinge op skool speel. Hierdie uiteensetting bied voldoende gronde vir die gevolgtrekking dat, in die geheel gesien, swart leerlinge grootliks as milieugestremd beskou kan word.

Die genoemde gevolgtrekking moet egter met 'n duidelike kwalifikasie gestel word. Uit die literatuurstudie het dit onomwonde geblyk dat daar ten opsigte van die opvoeding van die swart kind tot 'n groot mate sprake van 'n variasie in opvoedingsmilieus is. Die variasie blyk uit die verskille tussen die tradisionele en veranderende milieus, en tussen stad en platteland. Hieruit moet afgelei word dat nie alle swart leerlinge as milieugestremd beskou kan word nie en dat die mate van milieugestremdheid saamhang met die mate van verandering in gesins- en kultuurmilieu.

Met laasgenoemde stelling word geïmpliseer dat daar, soos aangetoon in paragraaf 4.2.5.2, waarskynlik in veral stedelike gebiede in 'n relatief mindere mate sprake van milieugestremdheid onder swart leerlinge in veral die hoër sosio-ekonomiese statusgroepe is. 'n Vergelyking van die opvoedingsmilieu in stedelike en plattelandse swart gesinne in die Ciskei, bring Terblanche (1983:37) byvoorbeeld tot die volgende gevolgtrekkings. In die geheel gesien en vanuit opvoedkundige oogpunt, is kinders in stedelike gesinne beter af as ander. Navorsingsresultate dui daarop dat huise in die stedelike gebiede groter is, dat ouers meer gereeld saans in die huis teenwoordig is, en dat laasgenoemdes se onderwyskwalifikasies beter as dié van die plattelandse ouer is.

Dit wil dus voorkom asof die stelling dat swart leerlinge as milieugestremd beskou kan word, nie algemeen-geldend is nie. Dit wil ook voorkom asof veranderde gesinsmilieu veral in stedelike gebiede waar ook swart gesinne van 'n hoër sosio-ekonomiese status woonagtig is, aangetref word. Dit kan aanvaar word dat daar in sodanige gesinne in 'n mindere mate sprake van milieugestremdheid is.

Laastens moet ook, soos duidelik deur die verskille/andersheid-debat uitgewys is (vergelyk paragraaf 4.4.1.2), aanvaar word dat milieu- of kultuurgestremdheid nie noodwendig beteken dat leerlinge uit 'n swakker kultuur afkomstig is nie. Dit beteken bloot dat ander waardes en norme aangehang word as waarop in die skool 'n hoër premie geplaas word.

4.5 DIE VERANDERLIKES WAT MET DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN SWART LEERLINGE VERBAND HOU

4.5.1 INLEIDING EN GROEPERING VAN VERANDERLIKES

Die voorafgaande deel van hierdie hoofstuk is gewy aan 'n tipering van die teikengroep swart leerlinge. Daarmee word die agtergrond gebied wat as noodsaaklike verwysingsraamwerk dien vir die beskrywing van die veranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou. Die doel is dan vervolgens om 'n beeld te kry van spesifiek die veranderlikes wat die akademiese prestasie van swart leerlinge beïnvloed.

Om hierdie doel te bereik, moet kennis geneem word van die veranderlikes wat met akademiese prestasie in die algemeen verband hou. Hiervoor word daar in paragrawe 4.5.2 en 4.5.4 'n kort maar volledig moontlike oorsig van onderskeidelik die leerling- en milieuveranderlikes gegee, waarna ook gelet word op die veranderlikes wat spesifiek met die akademiese prestasie van swart leerlinge verband hou.

Opvoedkundiges is dit eens dat daar 'n groot verskeidenheid veranderlikes is wat akademiese prestasie beïnvloed. Omdat akademiese prestasie soos in hoofstuk twee gemotiveer, 'n komplekse verskynsel is, is dit ook moeilik om 'n volledige beeld te vorm van die invloed van alle moontlike veranderlikes.

Verskeie navorsers het daarin geslaag om groepe veranderlikes te identifiseer en dan 'n studie te maak van die verband daarvan met akademiese prestasie. So byvoorbeeld onderskei Bloom (1976:11) tussen kognitiewe, affektiewe en onderrigveranderlikes. Venter (1983:6-11) onderskei weer tussen struktuur-, houdings- en handelingsveranderlikes, en Monteith (1983:3) tussen leerling- en milieuveranderlikes.

Benewens die genoemde groeperings, is daar nog 'n verskeidenheid ander (vergelyk Lavin, 1965; Van der Watt, 1982:69 e.v.; Lätti, 1972, en Neely, 1977:966). Die indelings wat gemaak word, strook

telkens met die besondere oogmerke wat die navorsers met hulle navorsing stel, en poog elk om die verskille in leerlinge se akademiese prestasies te verklaar.

Vir die doel van hierdie studie word die groepering wat Monteith (1983) beskryf, verkies. Daarvolgens word onderskei tussen leerlingveranderlikes (kognitief en nie-kognitief), en eksterne of milieuveranderlikes waarby alle ander nie-leerlingveranderlikes ingedeel kan word. Daar is hoofsaaklik twee oorwegings vir hierdie keuse. Eerstens bied dit 'n sinvolle raamwerk vir die hoofdoel met hierdie studie, naamlik om die akademiese prestasie van swart leerlinge te voorspel. Die uiteindelijke oogmerk is om op besondere kognitiewe en nie-kognitiewe leerlingveranderlikes te konsentreer (vergelyk hoofstuk ses). Die tweede oorweging is geleë in die feit dat die verdeling wye aanvaarding geniet en ook (soms met variasie) deur navorsers soos Schoeman (1976) en ander gemaak is.

4.5.2 LEERLINGVERANDERLIKES WAT MET AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE ALGEMEEN VERBAND HOU

4.5.2.1 KOGNITIEWE VERANDERLIKES

Die kognitiewe veranderlikes wat met akademiese prestasies verband hou, sluit in aanleg, intelligensie, vorige prestasies, bekwaamheid, leesbegrip en ander sogenaamde intellektuele veranderlikes wat aanduidings van die vermoëns en kognitiewe vaardighede van die leerder is.

Bloom (1976) het die term "kognitiewe intreegedrag" geskep om te verwys na hierdie spektrum van veranderlikes. Hy onderskei, binne sy besondere "invoer-uitsetmodel" van veranderlikes wat leerlinge se prestasies voorspel (vergelyk De Wet, et al., 1981a:78), tussen algemene en spesifieke kognitiewe intreegedrag. Eergenoemde verwys onder meer na algemene vooraf-benodigde kennis en intellektuele vaardighede, intelligensie en konsentrasievermoë. Laasgenoemde verwys na spesifieke voorkennis

vir die bemeestering van leertake, byvoorbeeld woordeskatkennis wat leesprestasie beïnvloed (vergelyk Bloom, 1976:30 e.v.).

Die navorsing wat Bloom (1976) beskryf ter ondersteuning van sy model, onderstreep baie duidelik die verband tussen kognitiewe veranderlikes en akademiese prestasie. Uit Bloom (1976) se navorsing, wat in ooreenstemming met ander navorsers se bevindings is, blyk dit duidelik dat kognitiewe veranderlikes die enkele groep veranderlikes is wat, in vergelyking met alle ander veranderlikes, die grootste verband met akademiese prestasie toon. Sodanige veranderlikes verklaar ongeveer 50 persent van die variansie in akademiese prestasie (Bloom, 1976:48).

Die veranderlikes wat in die meeste studies as kognitiewe veranderlikes gereken word, is intelligensie, aanleg en vorige prestasies. Navorsers soos Butcher (1968); Rubin en Balow (1979); Laubscher (1976); Lacante (1983); Sewell, et al. (1982), en ander toon byvoorbeeld aan dat daar 'n beduidende verband tussen intelligensie en akademiese prestasies bestaan.

Aanleg wat volgens Van der Watt (1982:80) betrekking het op meer spesifieke differensiële verstandelike vermoëns, word in die meer resente navorsingsliteratuur eerder as intelligensie gebruik as voorspeller van akademiese prestasie.⁸ Bevindings varieer en die volgende navorsers het onder andere gemiddelde tot hoë korrelasie tussen aanleg en akademiese prestasies gevind: Mauger en Kolmodin (1975), Jencks, et al. (1983), Jencks en Crouse (1982), Hills (1964), Khan (1969), Lavin (1965) en Bloom en Peters (1961).

Vorige prestasie is 'n kognitiewe veranderlike wat 'n nog groter verband as intelligensie en aanleg met akademiese prestasie vertoon. Studies wat bevind het dat vorige prestasie 'n beter voorspeller is van akademiese prestasie as intelligensie en aanleg, is dié van Jencks, et al. (1983), Hills (1964), Lavin

8 In hoofstuk vyf word die begrippe aanleg en intelligensie in meer besonderhede gedefinieer en vergelyk.

(1965), Bloom (1976:46), Lätti (1972), Weitzman (1982), Monteith (1983), Van der Westhuizen (1984), Bloom en Peters (1961) Lambert (1972) en ander.

Soos aangetoon, is navorsers betreklik eensgesind oor die feit dat vorige prestasie 'n beter voorspeller van latere akademiese prestasies as psigometriese toetse van intelligensie en aanleg is. Ten opsigte van die situasie in ontwikkelende lande is die saak egter na Drenth (1975:9 e.v.) se mening minder duidelik. Daar is volgens hierdie skrywer 'n aantal teoretiese en metodologiese vrae oor die gebruik van psigometriese toetse in navorsing oor die verband tussen leerlingveranderlikes en akademiese prestasie in ontwikkelende lande. Van die probleme is die lae geldigheidswaardes van toetse (veral van akademiese prestasietoetse) en die probleme rondom die kwaliteit van onderrig op skool (swak kwalifikasies van onderwysers en medium van onderrig-probleme), asook die vergelykbaarheid van toetsresultate (Drenth, 1975:9-15). Kendall, et al. (1987:30) sluit hierby aan deur te wys op die tipiese swak kriteriumgeldigheid van psigometriese toetse soos blyk uit navorsing in suidelike Afrika. Die faktore wat Kendall, et al. as nie-toetsfaktore beskryf, is almal faktore wat die vergelykbaarheid van resultate beperk en meebring dat die verbande tussen leerlingveranderlikes en prestasie verskil van dié in ontwikkelde lande.

In die oorsig tot hier het die klem hoofsaaklik op die kognitiewe leerlingveranderlikes waarvan metings op skool geredelik beskikbaar is, geval. Die gevolgtrekking wat uit die oorsig gemaak word, is dat besondere kognitiewe veranderlikes soos vorige prestasies en aanleg 'n groter verband met akademiese prestasie toon as algemene kognitiewe veranderlikes soos intelligensie.

4.5.2.2 Nie-kognitiewe veranderlikes

Volgens Khan (1969:216), Beasley en Sease (1974:201) en ander, poog navorsers lank reeds om akademiese prestasies op skool en

universiteit met behulp van veral kognitiewe veranderlikes soos in die vorige paragraaf beskryf, te voorspel.

In 1947 reeds het Eysenk geskat dat 'n duisend voorspellingstudies onderneem is en dat dit nodig is dat navorsers ook op nie-kognitiewe voorspellers moet konsentreer (Burnham en Hewitt, 1972:21). Hierdie pogings kon hoogstens korrelasies in die orde van 0,5 tot 0,75 uitwys wat die helfte van die variansie in akademiese prestasies onverklaar laat. Die gevolg was dat navorsers hulle tot nie-intellektuele en veral affektiewe veranderlikes gewend het (Burnham en Hewitt, 1972:21).

Nie-kognitiewe veranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou, sluit fasette in van persoonlikheid, houding, belangstelling, gemotiveerdheid, selfbegrip asook biografiese veranderlikes. Hierby word dus leerling veranderlikes buite die kategorie kognitiewe veranderlikes ingereken.

Verskeie navorsers het al aangetoon dat daar 'n verband tussen die nie-intellektuele persoonlikheidsienskappe en akademiese prestasie is. In hierdie verband het Cattell, et al. (1972), Verhage (1977), Scott (1984), Möller (1965), Merrifield en Hummel-Rossy (1977), Stander (1971), Finlayson (1970), Cattell en Butcher (1968), Barton, et al. (1972), Savage (1966) en talle ander 'n gemiddelde tot lae verband tussen akademiese prestasies en persoonlikheid gevind. Die genoemde navorsers het op verskeie fasette van persoonlikheid gekonsentreer en van verskillende persoonlikheidsmetings gebruik gemaak. Dit sluit in metings van spesifieke persoonlikheidstrekke soos angstigtheid, tot in breër terme die selfbegrip en prestasiegemotiveerdheid van leerlinge.

Navorsers het voorts ook korrelasies tussen akademiese prestasie en ander nie-kognitiewe veranderlikes soos houding (Aiken en Dreger, 1961:22), studiegewoontes (Lavin, 1965) en belangstelling (Engelbrecht, 1972) gevind.

Daar word verder algemeen aanvaar dat daar ook 'n verband tussen geslag en akademiese prestasie bestaan (Venter, 1983:76). Hierdie verband word egter beïnvloed deur faktore soos die

ouderdom van leerlinge en die tipe skoolvak. Ngobeni (1984:43 e.v.) haal byvoorbeeld in hierdie verband 'n aantal skrywers aan wat aangetoon het dat geslagsverskille in Wiskundeprestasies duideliker word namate kinders ouer word. Daarby blyk dit dat dogters beter as seuns in veral verbale toetse presteer; 'n feit waarvan in Afrikalande die teenoorgestelde waar is, volgens Kendall, et al. (1987:30).

Uit hierdie oorsig blyk dit dat daar wel 'n verband tussen verskillende nie-kognitiewe veranderlikes en akademiese prestasie bestaan. Hierdie verband is egter deurgaans betreklik laag en in elk geval nie sō hoog as die verband tussen kognitiewe veranderlikes en akademiese prestasie nie.

4.5.3 LEERLINGVERANDERLIKES WAT MET DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN SWART LEERLINGE VERBAND HOU

Die oorsig in paragraaf 4.5.2 het enkele algemene tendense uitgewys in die verbande tussen leerlingveranderlikes en akademiese prestasie. Die vraag ontstaan in watter mate hierdie tendense ook ten opsigte van swart leerlinge in Suid-Afrika geld.

In die geheel gesien wil dit voorkom asof dieselfde tendense wat in die reeds genoemde resultate van navorsing met ander teikengroepe geïdentifiseer is, in die geval van swart leerlinge geld. Hierdie stelling word verder aan gemotiveer wanneer aangetoon word dat dieselfde veranderlikes in 'n mindere of meerdere mate vergelykbare verbande met die akademiese prestasie van swart leerlinge toon as wat die geval by ander studiepopulasies is. Klem word verder aan ook gelê op die feit dat enkele verskille in resultate voorkom en dat dit veral populasiekenmerke is wat vir die verskille verantwoordelik is.

Von Mollendorf (1978:193) het in 'n omvattende studie aangetoon dat daar 'n duidelike verband tussen intellektuele of kognitiewe veranderlikes en die akademiese prestasie van swart leerlinge bestaan. Die navorser het bevind dat daar 'n hoër korrelasie tussen standaard 8- en 10-prestasies as tussen aanlegtoetstellings

en standaard 10-prestasies bestaan. Hierdie resultate stem ooreen met dié van Swanepoel (1975) en Van Staden (1975).

Ngobeni (1984:119) het vasgestel dat daar verbande bestaan tussen die kognitiewe veranderlikes vorige prestasie en aanleg en die Wiskundeprestasies van Tsongaleerlinge in standaard aat. Soortgelyke resultate word deur Malan (1981:118) gerapporteer. Hy het naamlik aangetoon dat prestasie in 'n gestandaardiseerde Wiskundetoets 'n goeie voorspeller van wiskundeprestasies op skool is.

Ten opsigte van die nie-intellektuele en biografiese veranderlikes en die akademiese prestasie van swart leerlinge, het navorsers soos Von Mollendorf (1978), Ngobeni (1984), Chamberlain (1977) en Orpen (1976) in Suid-Afrika wel studies onderneem waarvan die resultate in 'n mindere of meerdere mate ooreenstem met dié van navorsing wat elders gedoen is:

- * Orpen (1976:221) het in sy navorsing met onder andere Xhosaleerlinge, vasgestel dat daar 'n verband tussen persoonlikheidseienskappe soos introversie/ekstroversie en akademiese prestasie op skool en universiteit is.
- * Chamberlain (1977:2) het aangetoon dat biografiese veranderlikes (waaronder ouderdom, geslag en huistaal) wel beïndrukkend (maar laag) korreleer met swart studente se akademiese prestasies.
- * Ngobeni (1984:100) en Von Mollendorf (1978:98) het vasgestel dat daar in bepaalde gevalle 'n verband tussen geslag en akademiese prestasie is en dat seuns soms beter as dogters presteer.
- * Von Mollendorf (1978) se ondersoek lewer betekenisvolle meervoudige korrelasies tussen akademiese prestasie en nie-intellektuele toetsinligting. Laasgenoemde wat in die vorm van hoofkomponente gegroepeer is, sluit metings van persoonlikheid, beroepsbelangstelling, prestasieмотivering, studiegewoontes en interpersoonlike

verhoudings in (Von Mollendorf, 1978:277 e.v.). (Vergelyk ook hoofstuk vyf waar resultate van die genoemde ondersoek in meer besonderhede gerapporteer word.)

Die voorafgaande oorsig oor die verband tussen leerlingveranderlikes en die akademiese prestasie van swart leerlinge, lei tot 'n aantal gevolgtrekkings. Eerstens blyk dit dat daar 'n beperkte hoeveelheid navorsingsresultate beskikbaar is, en dat die geskiktheid van meetinstrumente problematies is (vergelyk Swanepoel, 1980:2 e.v.; Von Mollendorf, 1978:278).

Tweedens blyk dit uit die voltooide studies dat dieselfde tendense in resultate by swart leerlinge as wat die geval by ander studiepopulasies is, aangetref word. Hierdie stelling word gemaak met 'n sekere mate van voorbehoud, naamlik dat slegs tendense in resultate vergelyk word aangesien daar verskeie faktore is wat die direkte vergelykbaarheid beïnvloed (vergelyk paragrawe 5.2.3.1 en 5.6.4.3).

Hoewel daar nie beskikbare resultate oor die verband tussen akademiese prestasie en die leerlingveranderlikes saam is nie, bestaan die vermoede derdens dat sodanige verbande kleiner is as wat navorsers soos Bloom (1976) dit byvoorbeeld bevind het. Hierdie vermoede is gebaseer op die relatiewe invloed van milieuveranderlikes (soos veral beskryf in paragraaf 4.2.5) op akademiese prestasie. Dit impliseer dat die verbande in die geval van swart leerlinge tussen leerlingveranderlikes en akademiese prestasie gemiddeld kleiner is as gevolg van die effek van milieuveranderlikes (vergelyk paragraaf 4.5.5).

4.5.4 DIE VERBAND TUSSEN MILIEUVERANDERLIKES EN AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE ALGEMEEN

4.5.4.1 Inleiding

Benewens die leerlingspesifieke veranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou, is daar 'n aantal eksterne of milieuveranderlikes wat ook 'n invloed op leerlinge se akademiese prestasies uitoefen. Hieronder word die klaskamer-, skool- en huismilieu ingesluit, asook veranderlikes soos sosiale status, ekonomiese welgesteldheid, etnisiteit en kultuur (vergelyk ook Miller, 1970:261).

Die verskillende milieuveranderlikes kan breedweg in twee groeperings verdeel word, te wete die veranderlikes in die gesinsmilieu en dié in die skoolmilieu.

4.5.4.2 Die verband tussen gesinsveranderlikes en akademiese prestasie

Die spektrum van gesinsveranderlikes wat met leerlinge se akademiese prestasie verband hou, is in 'n mindere of meerdere mate 'n aanduiding van die aard en kwaliteit van gesinsopvoeding en van die mate waarin laasgenoemde ondersteunend is ten aansien van die eise wat die skool stel. Hierdie stelling blyk duidelik uit die verskillende gesinsveranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou.

Fotheringham en Creal (1980:311) verdeel die gesinsveranderlikes wat akademiese prestasie beïnvloed in twee, naamlik die statusveranderlikes, en die prosesveranderlikes. Onder eersgenoemde tel tipies dié veranderlikes wat sosio-ekonomiese status meet (soos beroep van ouer, onderwyspeil); onder laasgenoemde tel taalmodelle tuis, prestasiedruk deur ouers,

akademiese (intellektuele) ondersteuning en sosiale deelname van die gesin. Fotheringham en Creal (1980:311) haal studies aan wat bewys dat die prosesveranderlikes se invloed duideliker en meer direk is, terwyl dit nie duidelik is hoe die statusveranderlikes se invloed op die kind oorgedra word nie (vergelyk Kellaghan, 1977, asook Hess en Shipman, 1965).

Navorsing oor die verband tussen gesinsveranderlikes en akademiese prestasie kan volgens Iverson en Walberg (1982) in vier kategorieë verdeel word; Eerstens is daar dié studies met 'n meer sosiologiese benadering, wat die klem op metings van sosio-ekonomiese status soos die beroep en inkomste van ouers laat val. Die tweede benadering lê klem op die samestelling van die gesin in terme van byvoorbeeld geboorte-orde en aantal kinders.

Benewens bogenoemde twee benaderings wat lae tot gemiddelde korrelasies tussen die metings van gesinsveranderlikes en prestasie uitgewys het, verwys Iverson en Walberg (1982:145) ook na die benaderings van die Chicago en Britse navorsingskole oor gesinsveranderlikes. Die genoemde twee skole wat in 1979 deur Marjoribanks onderskei is, ondersoek veral die ouers se psigologiese houdings en handeling. Die Chicago-skool konsentreer op die sosiaal-psigologiese prosesse in die gesin wat bevorderlik vir leer op skool is. Metings van die prosesveranderlikes word gedoen in terme van onder meer werkgewoontes, intellektuele ondersteuning, stimulering en taalmodelle. Die sogenaamde Britse skool beklemtoon hierteenoor die ouer se ervarings en aspirasies vir hul kinders en ook die materiële en ander statusveranderlikes (vergelyk Iverson en Walberg, 1982:144, 145).

'n Empiriese vergelyking van die bogenoemde vier benaderings tot die bestudering van die verband tussen gesinsveranderlikes en leersukses op skool, bring Iverson en Walberg (1982:150) tot 'n belangrike gevolgtrekking wat in lyn is met dié van Fotheringham en Creal wat hoër op aangehaal is. Dit is naamlik dat skoolprestasies 'n groter verband het met die sosio-psigologiese omgewing en stimulering in die huis as met aanduiders van sosio-ekonomiese status soos beroep of vlak van onderwys. Dit is

hierby ook uit die skrywers se navorsing duidelik dat meervoudige aanduiders van gesinsomgewingveranderlikes in ag geneem moet word wanneer navorsing van hierdie aard gedoen word (Iverson en Walberg, 1982:151).

In die uiteensetting tot hier, is aandag gegee aan moontlike groeperings van die verskillende gesinsveranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou. Om 'n duidelike beeld te kry van die belangrikheid van veranderlikes vir voorspelling, is dit ook nodig om te verwys na besondere studies wat op die veranderlikes indiwidueel gekonsentreer het.

Sosio-ekonomiese status is waarskynlik dié gesinsveranderlike wat die meeste deur navorsers in ondersoekte oor die verband tussen gesinsveranderlikes en akademiese prestasie bestudeer is (Marjoribanks, 1979a:119). Die mees algemeen gebruikte indeks van sosio-ekonomiese status is waarskynlik die beroep, inkomste en onderwyspeil van die vader (vergelyk Scheffer, 1972:68). Verskeie navorsers bevestig dat daar 'n duidelike verband tussen sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie bestaan (Auer, et al., 1978:8; Thorndike, 1973:179; Greenberg en Davidson, 1972:805; Miller, 1970:260 en Scheffer, 1972:68). Miller (1970:260) stel dit dat met die genoemde indekse die korrelasies tussen sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie varieer van 0,3 tot 0,35.

Ander metings van sosio-ekonomiese status het nie so 'n duidelike verband met prestasie nie. Banks en Finlayson (1973:117) het byvoorbeeld vasgestel dat veranderlikes soos beroep van moeder, gesinsgrootte, gesinsinkomste, gesinsaktiwiteite en belangstelling 'n klein of geen verwantskap met prestasie toon.

Dit dien hier gemeld te word dat daar besware bestaan teen die aanwending van beroep en onderwyspeil as indeks van sosio-ekonomiese status. Benewens die feit dat die genoemde veranderlikes nie veel sê van die prosesse ter sprake in die gesin nie (Kellaghan, 1977:754), kom 'n kategorisering van gesinne volgens een of twee kriteria neer op 'n vereenvoudiging

van 'n komplekse saak (Swift, 1967:10, vergelyk ook Walberg en Marjoribanks, 1976:527).

Benewens sosio-ekonomiese status, het navorsers ook 'n verband tussen ander gesinsveranderlikes en akademiese prestasie gevind. So is daar byvoorbeeld 'n verband gevind tussen geboorte-orde en prestasie (Musgrove, 1972) en tussen gesinsgrootte en prestasie (Blomquist, 1957; Dale en Griffith, 1970 en Engelbrecht, 1972).

Met bostaande oorsig word volstaan. Die doel was om 'n aanduiding van die spektrum gesinsveranderlikes wat met akademiese prestasie verband hou, te gee. Die kernvraag wat ook in hierdie verband en vir die doel van hierdie studie gevra moet word, is in watter mate die genoemde bevindinge oor gesinsveranderlikes vir swart leerlinge as teikengroep geld. Hierdie vraag word vervolgens met verwysing na beskikbare navorsingsresultate beredeneer.

Niles (1981:419, 420) verwys in hierdie verband na 'n aantal studies aan die hand waarvan Westerse en Derdewêreldlande met mekaar vergelyk kan word wanneer die invloed van sosio-ekonomiese status en sosiale klas op akademiese prestasie bepaal wil word. Waar die invloed baie duidelik in die Westerse lande is, is daar nie werklike sosiale klasverskille in die meeste ontwikkelende lande nie en is die invloed op akademiese prestasie nie so merkbaar nie. Dit is veral die gevolgtrekking waartoe Heyneman (1980, aangehaal deur Niles, 1981:420) kom. In teenstelling met hierdie gevolgtrekking, het Niles (1981:426) met sy navorsing in Sri Lanka bevind dat daar 'n substansiële verband tussen sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie is. Niles (1981:427) verklaar sy bevinding deur te argumenteer dat in gevalle waar die opvoedkundig-ondersteunende omgewing merkbaar tussen gesinne van verskillende vlakke van sosio-ekonomiese status verskil, dit direk bydra tot verskille in prestasie. Dit is ook moontlik volgens die skrywer dat die skool se invloed (vanweë ooreenkomste met die opvoedingsmilieu in die gesin), in werklikheid 'n verlenging van die huis se invloed is, aangesien kinders van 'n hoër sosio-ekonomiese status skole besoek wat oor beter onderrig en fisiese fasiliteite beskik.

Oor die vraag waarom daar in sommige Derdewêreldlande nie 'n verband tussen gesinsveranderlikes soos sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie gevind kon word nie, verskaf Niles (1981:427-429) vier moontlike oplossings.

- (a) Die feit dat skole veral in Afrikalande op die Westerse lees geskoei is, het meegebring dat die tradisionele sosiale patrone versteur en omvergewerp is en dat nuwe statushiërargieë gedefinieer is. In die proses is die invloed van gesinsagtergrond op skoolprestasies verminder. Dit kan egter ook wees dat skoolonderwys soos in Indië (soos blyk uit die navorsing van Niles), die bestaande statushiërargieë versterk.
- (b) Dit is verder ook moontlik dat sosio-ekonomiese statusfaktore nie 'n direkte invloed op prestasies het nie, omdat die diskontinuiteit tussen huis en skool die belangrike invloed van gesinsstatus en -agtergrond op akademiese prestasie verminder. Dit is dan, wanneer die skool kompenseer vir die sosiale ongelykheid wat bestaan deur gelyke fasiliteite te verskaf, dat sosio-ekonomiese status nie 'n direkte invloed op prestasie het nie. Die verband tussen huisomgewing en prestasie word as't ware verbreek deur die kompensasiepogings van die skool. Die verskil tussen huis- en skoolomgewing blyk egter in die meeste Derdewêreldlande nie so duidelik te wees nie. Wat eerder gebeur, is dat die nadelige invloed van die huisomgewing oorgedra word na die skool en dit versterk eerder die verwantskap tussen sosiale klas en akademiese prestasie.
- (c) 'n Derde verklaring is dat dit veral in stedelike gebiede is dat sosio-ekonomiese statusinvloede geassosieer word met prestasies. Omdat die verskille in sosio-ekonomiese status en skoolfasiliteite op die platteland in die algemeen klein is, kan verwag word dat die verband tussen SES en prestasie kleiner sal wees.
- (d) Dit is voorts ook duidelik dat die kompleksiteit van

sosiale stratifikasie met die mate van industrialisasie verband hou. Dit impliseer dat sosiale klas op meer as ekonomiese differensiasie gebaseer word en dat sosio-kulturele faktore ook 'n rol speel wanneer die verband tussen SES en prestasie bestudeer word.

Die voorafgaande beskrywing van die redes wat Niles aanvoer vir die swak verband tussen gesinsveranderlikes soos sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie, kan waarskynlik ook geld ter motivering waarom veranderlikes uit die gesinsmilieu van swart leerlinge in Suid-Afrika 'n lae verband met akademiese prestasie toon. Ook in Suid-Afrika, het die veranderende leefwêreld, soos beredeneer in paragraaf 4.2.5, die tradisionele leefpatrone versteur (vergelyk (a)), bestaan daar 'n diskontinuiteit tussen huis en skool ((b) hierbo), en is die verskille in sosio-ekonomiese status klein (vergelyk (c)). Dit bevestig ook die standpunt van Alexander en Simmons (1975) waarvolgens die bydrae van sosio-ekonomiese status tot die voorspelling van akademiese prestasie laer in ontwikkelende lande as in ontwikkelde lande is.

Die gevolgtrekking wat hier ten slotte gemaak kan word, is dat gesinsveranderlikes van 'n lae tot gemiddelde mate met akademiese prestasie verband hou. Hierdie gevolgtrekking geld waarskynlik nie sonder meer in ontwikkelende lande nie, aangesien die verskille tussen gesinne in die geheel gesien nie so groot as in ontwikkelde lande is nie.

4.5.4.3 Die verband tussen skoolveranderlikes en akademiese prestasie

Die baie omvattende navorsing van Venter (1983), asook dié van navorsers soos Coleman, et al. (1966 en 1982), bied 'n duidelike beeld van die verband tussen skoolveranderlikes en akademiese prestasie. Venter (1983:215) het byvoorbeeld aangetoon dat daar 'n verband tussen sitplekposisie, klasgrootte en akademiese prestasie is. Daarby het dieselfde navorser ook 'n verband tussen skoolgrootte en ligging van skool en akademiese prestasie,

(wanneer intelligensie en sosio-ekonomiese status in aanmerking geneem word), gevind (Venter, 1983:37).

Uit die werk van Coleman, et al. (1966:21 e.v.) blyk dit dat veranderlikes soos skoolfasiliteite, onderwyserleerlingratio en per kapita finansiële besteding 'n baie klein deel van die variansie in leerlinge se prestasies verklaar. Die belangrikste van die invloede bly dié van die portuur (vergelyk ook Bowles en Lewin, 1968).

Ten opsigte van onderrigveranderlikes dui die navorsing van Bloom (1976:129) op 'n verband van 0,5 tussen kwaliteit van onderrig en akademiese prestasie. In hierdie verband het Venter (1983:69 e.v.) navorsing gedoen oor die wat hy noem, mikrovlakveranderlikes in die skool. Hy kom onder meer tot die gevolgtrekking dat onderwyserkenmerke (soos geslag, ouderdom en kwalifikasies) en klasgrootte 'n beduidende maar klein verband met akademiese prestasie toon.

Ten opsigte van die verband tussen skoolveranderlikes waarna verwys is en die akademiese prestasie van leerlinge op skool, het verskeie navorsers verskille tussen lande uitgewys. Die bevindings van Coleman, et al. (1966), Niles (1981:421), Jencks, et al. (1983) en Bloom (1976) dui daarop dat die veranderlikes soos fisiese fasiliteite en eienskappe van die onderwyser vir 'n klein tot matige proporsie van die variansie in akademiese prestasie verantwoordelik is. Hierdie bevinding geld vir die meer industriële en Westerse lande. In die geval van die minder industriële en Derdewêreldlande, speel skoolveranderlikes 'n belangriker rol. Heyneman (1976:210) het met sy navorsing in Uganda bevind dat daar groter verskille is tussen skole wat betref fisiese fasiliteite en dat, in die geheel gesien, skole in vergelyking met dié in meer industriële lande 'n sterker invloed op akademiese prestasie het. Niles (1981:422) se bevinding dat verskille ten opsigte van skoolveranderlikes tot soveel as dertig persent van die variansie in prestasie verklaar, bevestig die genoemde bevinding van Heyneman.

Ook in 'n ondersoek van Heyneman en Loxley (1982) is bogenoemde bevinding bevestig. Die navorsers het naamlik gepoog om 'n aantal vrae oor die invloed van die skool in die sogenaamde "lae-inkomste lande" (Chili, Iran, Indië en Thailand) op akademiese prestasies te probeer beantwoord. Dié navorsers het gevind dat, anders as wat die geval in die "hoë-inkomste lande" is, skool en onderwyserkenmerke twee tot drie keer die prestasievariansie van leerlinge verklaar. Dit beteken dat hoe armer die land in ekonomiese terme is, hoe groter is die impak van skoolkwaliteit en onderwysers op die akademiese prestasies van leerlinge.

In 'n verdere studie van die veranderlikes wat die akademiese prestasies van leerlinge in Uganda bepaal, het Heyneman en Jamison (1980:214) onder andere bevind dat die skoolveranderlikes 'n besliste positiewe invloed op prestasies het, hoewel nie altyd statisties betekenisvol nie. Die skrywers baseer hierdie uitspraak op grond van eksperimentering met drie veranderlikes: die onderwyser se Engelse taalgebruik, handboeke en fisiese fasiliteite. Heyneman en Jamison (1980:220) kom tot die gevolgtrekking dat die verskille tussen skole baie duidelike bepalers van leerlinge se skoolprestasies is. Die invloed van skoolveranderlikes is 'n funksie van die verskille wat bestaan. Waar daar beperkte verskille tussen skole bestaan (in terme van byvoorbeeld vakpakette en fisiese fasiliteite), is die invloed van skoolveranderlikes op akademiese prestasie kleiner. Die besliste positiewe invloed van skoolveranderlikes op akademiese prestasie in die studie van Heyneman en Jamison (1980:212), reflekteer daarvan die skoolverskille wat in 'n ontwikkelende land soos Uganda bestaan.

Die voorafgaande oorsig lei tot die gevolgtrekking dat skoolveranderlikes wel 'n invloed op akademiese prestasie uitoefen. Hierdie invloed is relatief klein (vergelyk ook De Wet, 1983:38 se gevolgtrekking in hierdie verband). Dit blyk voorts ook dat die verband tussen skoolveranderlikes en leerlinge se akademiese prestasies groter in ontwikkelende lande as in ontwikkelde lande is.

4.5.5 DIE VERBAND TUSSEN MILIEUVERANDERLIKES EN DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN SWART LEERLINGE

In die voorafgaande paragrafe is aangetoon dat daar 'n verskeidenheid milieuveranderlikes is wat akademiese prestasie beïnvloed. Daar is ook aangetoon dat die verbande wat bestaan, verskil van populasie tot populasie, en dat die verband tussen byvoorbeeld skoolveranderlikes en akademiese prestasie nie dieselfde in ontwikkelde as in ontwikkelende lande nie is nie.

In paragrafe 4.2 en 4.3 is met verwysing na die opvoedingsmilieu van swart leerlinge en die faktore wat aanleiding gee tot die betreklik lae droeppingsyfer, reeds kennis geneem van milieuveranderlikes wat met die akademiese prestasie van swart leerlinge geassosieer word. Daaruit blyk dat die gesinsveranderlikes wat waarskynlik verband hou met die akademiese prestasie van swart leerlinge, saamhang met die mate van verwestersing, industrialisasie en sosio-ekonomiese status (vergelyk die aangehaalde werk van Luthuli, 1976:23 en Garbers, 1971:99). Daarby word ingesluit woonarea (stad/platteland), en veranderlikes wat geassosieer word met die armoede-situasie waarin swart gesinne akademiese prestasie moet bevorder (vergelyk paragrafe 4.2 en 4.3).

Ten aansien van die milieuveranderlikes van swart gesinne, is 'n aantal verdere verwysings en opmerkings van pas. Dit blyk eerstens dat daar beperkte navorsingsresultate is wat die korrelasies tussen gesinsveranderlikes en die akademiese prestasie van swart leerlinge bereken. Daarom bestaan daar onduidelikheid oor die verband tussen sosio-ekonomiese status en die akademiese prestasie van swart leerlinge. Dieselfde probleme/tendense en argumente wat Niles (1981) en Heyneman (1976) in dié verband voer (vergelyk paragraaf 4.5.4.2), is waarskynlik ook hier geldig.

Verder blyk dit dat daar duidelike verskille tussen stedelike en plattelandse leerlinge met betrekking tot prestasies is. Hierdie verskille is in lyn met navorsingsresultate in ontwikkelde lande (Kendall, et al., 1987:21). Kendall, et al. (1987:23 e.v.)

verwys in hierdie verband na die navorsing van Kendall (1983) wat aangetoon het dat verstedeliking as veranderlike 'n onafhanklike bydrae tot die prestasie van leerlinge in byvoorbeeld psigometriese toetse lewer. Die skrywers kon aantoon dat die tipiese stedelike en industriële ervaring juis vaardighede om in toetse te presteer, ondersteun en ontwikkel (Kendall, et al., 1987:25).

Die invloed van die gesinsmilieu op die akademiese prestasie van swart leerlinge, blyk voorts ook duidelik uit die studie van Gordon (1983) waarin ondersoek ingestel is na die faktore wat swak prestasie en druipling veroorsaak. Hierdie studie is in Soweto onderneem en die navorser het bevind dat daar 'n duidelike verband bestaan tussen akademiese prestasie (soos gereflekteer in die druipling) en faktore soos die ouderdom van ouers, inkomste van die huisgesin, die vader se opvoedkundige en beroepstatus en die aantal kere wat 'n kind verwyder is van sy primêre versorger.

Ten opsigte van die skoolveranderlikes is daar in paragraaf 4.5.4.3 reeds op 'n hele aantal faktore gewys wat akademiese prestasie beïnvloed. Daaronder tel die swak fisiese fasiliteite, die swak kwalifikasies van onderwysers, en die onderwyser-leerlingverhouding. Dit blyk duidelik uit die navorsing van Odendaal (1986), Ndaba (1975) en ander (vergelyk paragraaf 4.3.2).

Verder word aanvaar dat die skoolveranderlikes saam 'n groter invloed uitoefen as die gesinsveranderlikes op die akademiese prestasies van swart leerlinge. Hoewel hieroor nog nie navorsing gedoen is nie, is daar genoegsame aanduidings uit die werk van veral Niles (1981) en Heyneman (1976), dat die situasie by swart leerlinge in Suid-Afrika grootliks ooreenstem met die situasie van leerlinge in ander ontwikkelende lande.

4.5.6 GEVOLGTREKKING TEN OPSIGTE VAN DIE VERANDERLIKES WAT MET DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN SWART LEERLINGE VERBAND HOU

Die doel met paragraaf 4.5 was om 'n oorsig van die veranderlikes wat met die akademiese prestasie van leerlinge in die algemeen en van swart leerlinge in die besonder verband hou, te gee. Om hierdie doel te bereik, is 'n verwysingsraamwerk daargestel in die vorm van 'n oorsig oor die leerlingveranderlikes en milieuveranderlikes wat met die akademiese prestasie van leerlinge in die algemeen verband hou. Daarna is besondere studies in Suid-Afrika met swart leerlinge as teikengroep, onder die loop geneem.

Samevattend blyk dit dat daar beide kognitiewe en nie-kognitiewe leerlingveranderlikes is wat die akademiese prestasie van swart leerlinge beïnvloed. Dit blyk ook dat die verband tussen die kognitiewe veranderlike en akademiese prestasie groter is. Voorts is dit ook so dat sekere gesins- en skoolveranderlikes die akademiese prestasie van swart leerlinge beïnvloed.

In die geheel gesien wil dit voorkom asof dieselfde veranderlikes by swart leerlinge as by ander studiepopulasies met akademiese prestasie verband hou. Wat egter hierby duidelik is, is dat daar ook verskille bestaan: (a) Die grootte van die verbande van vergelykbare veranderlikes met prestasie varieer tot 'n groot mate, en (b) die relatiewe invloede van dieselfde veranderlikes verskil vir verskillende teikengroepe.⁹

⁹ Hierdie twee gevolgtrekkings word gemaak op grond van 'n vergelyking van beskikbare navorsingsresultate. Die belangrikste faktore wat die vergelykings bemoeilik het, was die verskille in studiepopulasies en meetinstrumente (vergelyk verder paragraaf 4.6) asook soos reeds gestel, die beperkte hoeveelheid navorsingsresultate wat beskikbaar is.

Gevolgtrekking (a) word gemaak op grond van die feit dat dieselfde veranderlikes, soos byvoorbeeld vorige prestasie, aanleg en ander leerlingveranderlikes, nie so 'n groot deel van die variansie in akademiese prestasie van swart leerlinge verklaar as wat die geval by ander populasies is nie. Die redes hiervoor is waarskynlik geleë in die invloed van nie-toetsveranderlikes soos opvoedingsmilieu, taalgroep, woonarea, geslag en ouderdom op akademiese prestasies in psigometriese toetse (vergelyk Kendall, et al., 1987:13 e.v.). Daarby volstaan navorsers in die gevalle waar veranderlikes 'n kleiner verband met akademiese prestasie toon, met groot proporsies onverklaarde variansie ten opsigte waarvan verder navorsing nodig is.

Gevolgtrekking (b) word gemaak op grond van byvoorbeeld die feit dat die relatiewe invloed van skoolveranderlikes in ontwikkelende lande klaarblyklik groter as die gesinsveranderlikes is - anders as wat die bevinding in ontwikkelde lande is.

4.6 GEVOLGTREKKING EN IMPLIKASIES VIR HIERDIE STUDIE

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig gebied van die opvoedingsmilieu waarin swart leerlinge akademies presteer, en daar is ook kennis geneem van die veranderlikes wat met die akademiese prestasies van swart leerlinge verband hou.

Die belangrikste gevolgtrekking waartoe hierdie literatuuroorsig lei, is dat die opvoedingsmilieu van swart leerlinge 'n komplekse geheel met 'n variasie van besondere milieus vorm. Daarmee word bedoel dat daar sprake is van tradisionele milieus, asook veranderende opvoedingsmilieus. Laasgenoemde hang saam met die mate van verstedeliking en verwestersing. Voorts blyk dit dat veral ook die stedelike milieu verskille in sosio-ekonomiese status oplewer, maar dat daar veral sprake is van 'n armoede-kultuur waarbinne swart leerlinge in gesins- en gemeenskapsverband opgroei.

Ten opsigte van die akademiese prestasies van swart leerlinge op skool, word die gevolgtrekking gemaak dat verskeie faktore veroorsaak dat leerlinge swak presteer, dat daar 'n hoë druipeyfer is en dat leerlinge vroeër skoolverlaat. Hierdie faktore hou verband met die gesins- en skoolmilieu. In hierdie verband word die gevolgtrekking ook gemaak dat daar in 'n hoë mate sprake van milieugestremdheid by swart leerlinge is, maar dat dit nie by alle swart leerlinge noodwendig die geval is nie.

Met die literatuuroorsig is voorts ook aangetoon in watter mate leerlingveranderlikes die akademiese prestasies van swart leerlinge beïnvloed. Die gevolgtrekking word gemaak dat leerlingveranderlikes in die geheel gesien in dieselfde mate verband hou met die akademiese prestasies van swart leerlinge as met die prestasies van ander leerlinge. Hierdie gevolgtrekking word met omsigtigheid gemaak aangesien daar beperkte navorsingsresultate beskikbaar is, en dit wel wil voorkom asof daar by swart leerlinge in 'n groter mate sprake van invloede is wat nog nie omskryf en gemeet is as wat die geval by ander teikengroepe is nie.

Die oorsig in hierdie hoofstuk oor die opvoedingsmilieu van swart leerlinge en die veranderlikes wat hul akademiese prestasie beïnvloed, het duidelike implikasies vir hierdie studie.

Eerstens blyk dit dat daar beperkte navorsingsresultate ten opsigte van swart leerlinge as teikengroep, beskikbaar is. Daar bestaan byvoorbeeld 'n leemte ten opsigte van kennis van die verband tussen veranderlikes saam (asook relatief tot en in vergelyking met mekaar). Sodanige navorsing waarby alle (of soveel moontlik) veranderlikes wat met prestasie verband hou, ontbreek.

Tweedens bied die hoofstuk die noodsaaklike verwysingsraamwerk vir die kernprobleem van die studie, naamlik om die beskikbare veranderlikes waarmee die akademiese prestasie van swart leerlinge voorspel kan word te identifiseer. Rekening moet gehou word met die tendense in resultate dat leerlingveranderlikes die

beste voorspellers van prestasie is, en dat milieuveranderlikes
waarskynlik ook 'n bydrae tot voorspelling lewer.