

*Eli Bitzer & Zandra Bezuidenhout*

---

# Hoër onderwys en diversiteit: 'n oop gesprek

## Opsomming

Suid-Afrika staan nie alleen ten opsigte van die uitdagings wat die diversiteits-verskynsel in 'n tyd van transformasie aan die hoër onderwys stel nie. Die groeiende omvang en verskeidenheid van vakliteratuur in hierdie studieveld dui op die wêreldwye verdwyning van die homogene studentebevolking wat opvoedkundiges voor nuwe eise en geleenthede te staan bring. Hierdie artikel betoog dat Suid-Afrikaanse onderwyskundiges en leerfasiliteerders met groot vrug kan gebruik maak van navorsingsresultate en vaardighede wat plaaslik en in die buiteland beskikbaar gestel word. Sekere intervensies is noodsaaklik om te verseker dat die onderwyskundige implikasies van diversiteit onverwyld aangespreek word, veral ten opsigte van die verwerwing van multikulturele vaardighede.

## Higher education and diversity: an open discussion

South African higher education does not stand alone in facing the challenges posed by diversity in a time of transformation. The growth and variety of subject literature in this field indicates that student populations are no longer homogenous bodies world-wide. Thus educationists face new demands and have unique opportunities. This article argues that South African educators and learner facilitators can profit from the research results and expertise which are becoming available locally and abroad, by applying these as essential interventions in order to ensure that no time is lost in addressing the educational implications of diversity, especially with regard to the acquisition of multicultural competence.

Dis is algemeen bekend dat die leerderprofiel aan tradisioneel bevoordeelde Suid-Afrikaanse hoër onderwysinstellings reeds ingrypend verander het en in die toekoms waarskynlik nog meer sal verander. Danksy die invoer van die beginsel van inklusiwiteit in onderwys het kampusbevolkings 'n veeldimensionele Afrika-karakter begin aanneem, iets wat algaande besig is om hoorbaar en sigbaar te ontplooi. Die statistiek van instellings oor die afgelope paar jaar reflekteer hierdie veranderinge as 'n dramatiese toename in diversiteit ten opsigte van etnisiteit, kultuur, huistaal, geloof, sosio-ekonomiese agtergrond, ouderdom, ervaring en dergelike sake (Minnaar 1998). Daarmee saam kom die leerders uit verskillende etniese groeperinge met verskille in vaardighede, verwagtinge, verwysingsraamwerke en skolastiese bekwaamhede wat nie altyd streng meetbaar is nie. Rhoads (1998) vind dat etnisiteit een van vele belangrike oorsake van die diversiteitsproblematiek kan wees. Nie alleen blyk sekere studente oormatig ingestel te wees op "houdings, gesigsuitdrukkings en stembuigings" van dosente, ander personeel en medestudente uit bepaalde groepe nie, maar toon gevallestudies dat *identity politics* in die negentigerjare opnuut aanleiding gegee het tot studente-onrus op Amerikaanse kampusse — iets wat nóg studente nóg onderwysinstellings kan bekostig. Soos wat die leerderprofiel 'n meer verteenwoordigende beeld aanneem van "die vasteland waarop ons boer", vra dit ook om die ontwikkeling en toepassing van uitnemende verhoudings- en leerfasiliteringstrategieë.

## 1. Die beduidendheid en kontroleerbaarheid van veranderinge in studenteprofiele

Uit die omvattende statistiek oor studentesamestelling wat jaarliks deur hoëronderwysinstellings beskikbaar gestel word (die sogenaamde Sanso inligting), blyk dit dat daar nie meer sprake is van 'n "tipiese" student nie. Ruimte ontbreek om hier op die volle spektrum van veranderlikes in te gaan, maar daar is feitlik nie 'n enkele faset van die studenteprofiel wat onaangemas gebly het nie: van herkoms tot taalvaardigheid, van geslag tot ouderdom, van huisvestingstipe tot finansiële vermoëns — alles staan in die teken

van verskeidenheid, met al die onderwyskundige en ander implikasies daaraan verbonde.

Die doel van hierdie artikel is nie om die omvang van die diversiteitsverskynsel in die Suid-Afrikaanse hoër onderwys te probeer aantoon nie. Ter verheldering word daar kortliks verwys na syfers uit die amptelike publikasies van enkele hoëronderwys-instellings. As die 1997-syfers rakende etnisiteit byvoorbeeld as een van die aanwysers van diversiteit geneem word, blyk dit dat swart studente aan hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika in daardie jaar 69% van die totale persentasie uitgemaak het, en dat dit na verwagting in 2001 sal groei tot 73%. Die sterkste toename van swart studente word trouens waargeneem aan die histories bevoorreeelde universiteite en teknikons. Terselfdertyd is die getalle van wit studente aan dieselfde instellings aan die daal, en wel van 229,000 in 1993 na 187,000 in 1997, terwyl dit na verwagting in 2001 met 'n verdere 10,000 sal afneem (DOE 1999). Die heersende persepsie by sommige studente omtrent 'n moontlike verlaging van standarde is volgens dieselfde bron waarskynlik daarvoor medeverantwoordelik dat hulle tans óf voorkeur gee aan private hoëronderwysinstellings, óf die land verlaat om elders te werk of te studeer.

Syfers kan op verskillende maniere vergelyk word om aan te toon dat die student van vandag en môre nie meer behoort tot daardie relatief homogene groep wat tot onlangs aan histories bevoorreeelde instellings 'n vanselfsprekendheid was nie. Drie voorbeelde illustreer dié argument: Aan die Kaapse Technikon, byvoorbeeld, het die inname van swart studente by die Skool van Meganiese en Prosesingenieurswese in 1996 gestaan op 37%, teenoor 56% in 1998. En in die geval van opvoedkundestudente was slegs 22% van 1998 se nuweling aan die genoemde instelling wit. Dieselfde tendens geld vir die oorkoepelende getalle aan hierdie technikon, waar swartes in 1987 nog maar 6% van die totale studentetal gevorm het, teenoor die ongeveer 48% in 1998 (Bruwer & Koch 1997/98). "Swartes" sluit natuurlik al die gekleurde groepe van verskillende gelowe en kultuuragtergronde in, wat die studenteprofiel juis meer divers maak.

By hoëronderwysinstellings van 'n ander aard en in ander geografiese gebiede is daar eweneens 'n tendens in die rigting van

groeïende diversiteit. Aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, byvoorbeeld, is swart eerstejaarstudente sedert 1997 reeds in die meerderheid. Swart nagraadse studente aan dieselfde instelling het tussen 1997 en 1998 byna verdubbel, wat die wit-swart getalleverhouding op nagraadse vlak op ongeveer 50-50 te staan bring (UOVS 1998). Ook die syfers van die Universiteit van Stellenbosch toon 'n besliste groei in die rigting van 'n meer heterogene studenteprofiel. Studente is byvoorbeeld toenemend nie-wit, nie-Afrikaanssprekend en van verskillende herkoms, agtergrond en opvoedkundige voorbereiding. Hierbenewens het swart nagraadse studente in die periode 1996 tot 1998 met 30% gestyg, terwyl wit studente in dieselfde periode met minder as 2% gestyg het (US 1998).

## 2. Die problematisering van toenemende diversiteit van leerders

Eerstens blyk dit noodsaaklik te wees dat alle rolspelers hul van die presiese omvang van die verandering in die leerderprofiel aan hul eie instellings sal vergewis. Dit geld uiteraard nie slegs verskuiwings wat etnisiteit betref nie, maar sluit ook 'n veelheid van ander diversiteitsoorsake in. Hierdie veranderinge kan trouens as 'n geleentheid vir ongekende ontwikkeling in die hoër onderwys verwelkom word. Dit lei op sigself na 'n tweede rede vir die doelbewuste fokus op diversiteit, naamlik die diepliggende onderwyskundige implikasies wat daarmee saamgaan. Gesonde onderrigpraktyk, met die huidige klem op leerdergesentreerdheid, vereis dat die behoeftes, verwagtinge, belangstellings en bekwaamhede van alle leerders aandag sal kry. Dit word verder genoodsaak deur die politieke eis van gelyke beregtiging, sodat dit onmoontlik, kortsigtig en daarby oneties sou wees om leerders as 'n homogene groep te hanteer (Bensimon & Soto 1997; Voler & Ang 1998). Higgs (1998: 115) beklemtoon dat die postmodernistiese werklikheid een is van pluraliteit, waarin die realiteit gekenmerk word deur 'n veelheid van "voices" — 'n beginsel wat volgens hom nie betyds deurgedring het tot die denkveld van die onderwys nie. Tans word rolspelers nietemin in 'n toenemende mate gekonfronteer met 'n veelvuldigheid van perspektiewe, insluitende die verskillende

maniere om vrae te beantwoord en probleme op te los. Mense wat kultureel verskillend gevorm is (en waar die verskille oor 'n lang periode institusioneel in stand gehou is), praat, dink, reageer en kommunikeer eenvoudig nie almal op dieselfde wyse nie, wat beteken dat hulle ook verskillend leer. Gevolglik kan dosente en leerfasiliteerders nie anders as om gefokus te bly op die verskynsel en implikasies van diversiteit nie. Sonder aandag en respek vir hierdie gewese, en vir mekaar, kan die intersubjektiewe onderhandeling van kennis vir die beswil van almal nie voltrek word nie, volgens Higgs (1989: 115-6).

### 3. Die optimale verloop van die onderrig-leergebeure in 'n diverse hoëronderwysomgewing

Wêreldwyd word daar aandag gegee aan die hantering van diversiteit in die hoër onderwys, juis vanweë die omvattende invloed daarvan op leer, prestasie en bemagtiging (Coulby & Jones 1996; Rooney *et al* 1998; Chang 1996). Die tipiese probleme en bepaalde navorsingsresultate is in die plaaslike en internasionale vakliteratuur beskikbaar, en word op kongresse en simposiums bespreek. Etlieke hoër-onderriginstellings hanteer ook navorsingsprogramme wat spesifiek hierop toegespits is. Daar wag egter 'n groot taak om al die ondersoekmoontlikhede in hierdie rigting te ontgin, veral gesien in die lig van die breë spektrum en die dringendheid van die problematiek, en die bewustheid van die oorsprong daarvan. Adams & Marchesani (1999: 4) se ervaring van die situasie aan die Universiteit van Massachusetts kon net sowel op die plaaslike omstandighede betrekking hê:

The training that many college faculty members received in graduate school has ill prepared them for the social and cultural diversity of today's students. College classrooms today are populated by more women, students of color, older, part-time, international students, as well as students with various disabilities and a range of sexual orientations. The understandable difficulty for faculty socialized within another historical and cultural situation, is to know how best to facilitate diverse student learning within an increasingly multicultural context.

#### 4. Die soeke na 'n waarborg dat die kennis en vaardighede vir die hantering van diversiteit by leerfasiliteerders en ander rolspelers bestaan

Goodman (1996), Frederick (1995), Margerison (1995) en Aminoff (1995) rapporteer verandering by dosente as 'n besondere teer saak in die hantering van diversiteit. Dosente voel dikwels dat hulle "intuïtief" die nodige aanpassings kan maak wat betref aanbieding, ontwerp van die leersituasie, programinhoud, interpersoonlike verhoudinge, evaluering, en al die ander aspekte wat deel uitmaak van die veranderende leer-onderrigsituasie.

Aannames oor hierdie vaardighede berus egter in die meeste gevalle op groot misrasings en dosente (leerfasiliteerders) het meesal 'n oorskatte en onrealistiese beeld van hul vermoëns om diversiteit suksesvol te hanteer in terme van die optimalisering van die leer-onderrigsituasie vir alle leerders. Koger (1995) reflekteer byvoorbeeld oor hoe sy eers ná 'n reeks ontmoedigende ervarings met leerders bewus geraak het van haar vermetelheid om te kon dink dat sy outomaties tot die denke, verwysingsraamwerke, leerstyle en kommunikasiepatrone van al haar leerders sou deurdring. Haar studente was meestal afkomstig uit etniese en sosio-ekonomiese groepe wat verskil het van haar eie, maar sy was onder die indruk dat haar ekstensiewe leeswerk en belangstelling in multikulturele kwessies, sowel as haar positiewe instelling en kontak met enkele kennisse en kollegas, haar toegerus het om leerders uit diverse groepe suksesvol te kan hanteer.

Hoewel Koger as dosent nie werklik "probleme" met haar studente ondervind het nie en alle kontakssessies op die oog af rustig verloop het, was daar deurgaans by haar 'n vae vermoede dat nie alles pluis is nie. Haar swaar werklading en ander akademiese eise het haar egter genoop om eenvoudig voort te gaan en haar dagtaak na die beste van haar vermoë uit te voer. Dit was eers met die evaluering van haar onderrig dat die rede vir die studente se skynbare apatie opgeklaar is. Uir hulle besware, wat nooit voorheen deur enige student geopper is nie, het onder meer die volgende geblyk:

- Die leerders was ongemaklik weens die dosent se gekunstelde hantering van studente uit ander groepe as haar eie. Haar

onbewustelik oordrewe pogings om hulle te bereik, is as 'n belediging en verleentheid ervaar, en het hulle van die leerstof vervreem. Hoewel sy later erken dat sy beangs was, het sy gedink dat sy dit goed wegsteek. Die spontane interaksie wat sou moes plaasvind, is hierdeur by voorbaat gekelder, en daarmee saam die voltrekking van die leergebeure.

- Sekere leerders het totaal ander verwagtinge gehad van 'n kursus (in hierdie geval die Afro-Amerikaanse teater) waarin daar iets van hul eie kultuur aan bod sou kom. Daarby het hulle aanvaar dat 'n persoon van hul eie etniese groepering die programme sou aanbied, en dat dit 'n man sou wees; iemand wat hulle "ten minste ernstig kon opneem". Een van die studente se kommentaar was: "Oh Lord! A white woman trying to teach black students!"

Toe die dosent daarna teenoor die leerders gebieg het oor haar vrese om hulle te affronteer deur moontlik die verkeerde ding te sê, te verswyg of te doen, en hulle vertel het van haar voorbereiding om te verseker dat sy die kursus goed sou aanbied, asook van die uitdaging wat dit vir haar was om dramadosente uit hulle geledere op te lei, en die noodsaaklikheid van hulle eie bydraes waardeur hulle hul ervaringe en kultuurpatrone na die leerervaring kon bring, was die ys vir die eerste maal gebreek. Die leerders het haar begin uitvra oor haar eie agtergrond, meer omtrent hulle self vertel, en haar begin bekend stel aan hulle eie vooroordele, vrese, probleme en verwagtinge rondom die kursus en die aanbieding daarvan. Intussen was die dosent besig om met haar gewaande "bekwaamheid" en goeie bedoelinge 'n muur tussen haar en haar leerders op te rig.

Ook McSpadden (1996) berig oor hierdie diskrepansies in verwagtinge wat nie altyd deur dosente of leerfasiliteerders herken word nie. Sy vra onder meer hoe mense wat in uiteenlopende wêreldes van bevoorregting en marginalisering gevorm is, mekaar se onuitgesproke behoeftes, gedrag en konvensies kan begryp. Sy vra ook hoe daar verwag kan word dat diegene wat nog nooit rot die elitistiese gebruike en diskoers toegang gehad het nie, skielik in staat moet wees om deel te neem aan 'n bepaalde tipe kommunikasiepatroon en leerproses wat deur kultuurspesifieke tradisies en magstrukture in stand gehou word? (McSpadden 1996: 91).

Baie leerders wat teësinning is om van die ondersteuningsprogramme gebruik te maak, erken dat daar te veel klem geplaas word op hul "andersheid", die mate waarin hul "afwyk" van die geïnstusionaliseerde praktyk, en dat hulle angs ondervind gedurende daardie sessies of gedurende persoonlike ontmoetings met die dosent. Hulle is onseker van hoe hulle moet optree — hulle beskik dikwels oor geen konteks vir daardie soort situasie nie. "Do you knock at the door, or just wait? If you get in the office, do you sit down or do you stand up?" McSpadden (1996: 91) gaan voort:

Compound the agony of acute self-consciousness with a complete unfamiliarity with institutional expectations and an absolute power differential, and you have students who, understandably, are paralyzed with anxiety.

As die leerfasiliteerder ernstig is in die verwagting dat al die lede in 'n groep hom/haar moet begryp, die opdragte suksesvol sal uitvoer, en gemotiveer en geïnspireer sal word, sal hy/sy eers moet bestek opneem van die konvensies van dink, praat, skryf en doen waarbinne hy/sy optree, en wat as vanselfsprekend van die studente verwag word. Vindingryke maniere om die saak aan te spreek word deur skrywers en navorsers in die vakliteratuur voorgestel, en dit hang van elke instelling af of daar vir leerfasiliteerders en administrateurs geleenthede geskep sal word om hierdie vaardighede in te oefen en verder te ontwikkel.

Feit bly dat die onderrig-leersituasie, as primêre gebeurte binne die raamwerk van 'n hoëronderriginstelling, nie in 'n tyd van ingrypende verandering kan verloop soos vroeër, toe leerders as 'n relatief eenvormige bevoorregte of benadeelde groep aangemeld het, en óf die vertroude Eurosentriese verwagtings- en gedragspatroon gehandhaaf het, óf juis nie. Binne die etos van diversiteit en die akkommodering daarvan, sal sekere vanselfsprekendhede, selfs dié wat oor eeue gevestig is, uiteraard bevraagteken of versteur word. Waar die samestelling van groepe verander, tree ander kragte in werking wat die groepsdinamika en al die valensies daarvan sal beïnvloed. Makgoba (1998) en Vilakazi (1999) pleit byvoorbeeld vir die definiëring, bevordering en oordrag van 'n Afrika-georiënteerde denkwys, filosofie en identiteit aan Suid-Afrikaanse hoëronderriginstellings. Valikazi (1999: 200-1) stel voor dat die integrering by

ander kulture sal geskied via die visie en interpretasie van die Afrikamens. Sodoende sal daar na sy mening 'n dinamiek en evolusie ontwikkel wat die mens wat in Afrika gewortel is, in staat sal stel om in die *global village* te oorleef.

## 5. Intervensies om diversiteit in hoër onderwys te erken en te hanteer

Afgesien van die ooglopende strewe van inklusiwiteit in kurrikula, betree hoër onderwys 'n uitgebreide veld van moontlikhede waarop huidige en toekomstige leerfasiliteerders vir die nuwe uitdagings bemagtig kan word. Voorbeelde kan nie hier in volle detail uitgespel word nie, maar dit kom daarop neer dat daar 'n massale poging tot doelbewuste reoriëntasie geloods sal moet word, waarvan verskillende vorme van multikulturele sensitiseringsprogramme 'n belangrike deel uitmaak (Boyce 1996; Starfield 1996; White 1997). Hierdie ontwikkelingsprogramme sal op beide leerfasiliteerders, leerders en administratiewe personeel toegespits moet wees. Dit gaan in die eerste plek om die bemagtiging van die leerder, wat in die geleentheid gestel moet word om die sewe sleutelfunksies te ontwikkel wat 'n hoëronderwyskwalifikasie waardig sal wees. Die "equal opportunity of access and success" (Grobelaar 1997: 8) moet ten opsigte van die leerder gerealiseer word, maar uiteindelik gaan dit ook om die gemeenskaplike voordeel van die land en al sy inwoners.

Voorbeelde van sulke intervensies in die onderrig-leersituasie self, is die invoer van 'n meet soepel styl ten opsigte van die beplanning, die aanbieding of fasilitering en die evaluering van leerprogramme en leerinhoude om 'n toenemende verskeidenheid van leerders te akkommodeer. Hierdie afsien van die tradisionele rigiditeit beteken nie dat standaard outomaties bedreig word nie, mits die alternatiewe inisiatiewe akademies gefundeer is, asook deurlopend getoets en ooreenkomstig aangepas word soos wat dit daarin slaag (of nie) om die potensiaal van uiteenlopende leerders te realiseer.

Verskillende soorte intervensies om "cultural awareness" te bevorder word vir hierdie doel ontwerp. DeGenova (1995: 21) beklemtoon dat beide ervaring en gerigte navorsing reeds getoon het

dat die toevallige onderlinge kontak tussen studente en dosente of die die daarstel van inklusiewe leerprogramme op sigself nie genoeg is om vooroordele en stereotipering, en derhalwe die nadelige invloed daarvan op die leergebeure, te verhoed nie. Rothenberg & Casant (1996) wys op die veelvuldige lae van kennis en begrip wat leerfasiliteerders benodig om te voldoen aan die minimale vereistes vir die suksesvolle begeleiding en voltrekking van die onderrig-leergebeure. Volgens DeGenova (1995: 22) toon impakevaluering dat doelbewuste leergeleenthede soos multikulturaliteitsprogramme wel die gewenste effek het. Toetsgroepe behaal beduidend hoër resultate as die kontrolegroepe ten opsigte van hulle ingesteldheid teenoor leerders wat afkomstig is uit diverse groeperinge, met 'n 30% toename in positiewe en 'n 26% afname in negatiewe houdings, soos in die geval van Milhouse en Henderson se navorsing van 1993 wat deur DeGenova (1995: 22) aangehaal word. Eersgenoemde navorsers kom tot die gevolgtrekking dat:

multicultural education programs appear to have great potential to develop appreciation of cultural diversity and to improve perceptions about diverse ethnic groups.

Die idee van sensitisering is natuurlik nie bloot humanitêr van aard nie, maar gemik op begrip tussen leerders en fasiliteerders, asook binne groepe onderling, met die doel om alle moontlike hindernisse, spanninge of wantroue uit die weg te ruim wat die leergebeure sou kon strem.

Dit is egter algemeen bekend dat dit nie veel waarde het om ten opsigte van bogenoemde alleenlik lesings aan te bied of kennis oor te dra nie. Geleenthede vir selfondersoek en selfontdekking moet beplan en geskep word. Voor daar nie interaksie is nie, sal niemand die wêreld, en dus ook die leerproblematiek, van ander kultuur-, geslags-, geloofs- en etniese groepe as iets wesensliks ervaar nie. Daarby moet kontak- en gespreksgeleenthede daarvoor voorsiening maak dat ook die gemeenskaplikhede tussen verskillende groepe ontdek en bevestig word, sodat diversiteit uiteindelik sal uitkristalliseer as verrykingsgeleentheid, eerder as probleemarea. DeGenova (1995: 23) wys ook op die navorsing van Agee en Smith wat toon hoe vooroordele tussen groepe met 'n verskillende dialek of uitspraak, na 'n intensiewe sensitiseringsprogram van vier weke

beduidend verminder het, sodat die deelwees van een taalerfenis nie versplinter hoof te word deur die feit dat groepe dit verskillend praat nie.

Koskinen (1995) sluit hierby aan met haar standpunt dat lede van sekere groepe soms vermoed dat hul spesifieke kultuurgebonde ervaringe nie na waarde geskat word nie. Gevolglik neem hulle nie deel aan klasbesprekings nie, opper ook geen vrae of kritiek nie, en kom nie na vore met kreatiewe denke en eiesoortige (selfs superieure) bydraes nie. Die skryfster beweer dat hierdie tendens ten sterkste teengewerk moet word, soos onder meer deur die National Reading Research Center aan die Universiteit van Maryland. Leesklubs is op die kampus onder dosente en studente gestig, waar lede van uiteenlopende groepe voor elke byeenkoms dieselfde boek, artikel of ander teks moes bestudeer. Die leesmateriaal word natuurlik so gekies dat die kwessie van diversiteit daaruit ter sprake sal kom. Dit bevat doelbewus materiaal met die potensiaal om lesers te laat identifiseer met die probleme, ideale, aspirasies en teleurstellings van 'n spesifieke groep. Deur die besprekings word die kwessies dan tot die persoonlike situasie van die deelnemers, ook in studie- en werksverband, herlei. Die uitvloeisel daarvan is dat die dosente mekaar, sowel as hul studente beter begryp, en dat hulle hul onderrigpraktyk en keuse van leerstof dienoreenkomstig aanpas. Hulle dra selfs hierdie manier van kennisverwerwing na ander vakgebiede oor. Deelnemers beweer dat hulle hul eie rol as dosent, en dié van rolspelers in ander posisies, begin herdefinieer het, andere meer tyd en geleentheid gegun het vir die uitspreek van menings, en dit trouens aangemoedig het. Dit het ook aanleiding gegee tot groter buigsaamheid ten opsigte van die aanvaarding van alternatiewe wyses van presentasie en formulering van idees. Hierdie persoonlike insigte en verandering moes egter eers deur 'n doelbewuste bemoeienis bewerkstellig word.

## 6. Verdere vereistes om die potensiaal van diversiteit te ontplooi

Met "potensiaal" word hier verwys na die optimalisering van geleenthede waardeur elke leerder in die beste moontlike posisie

gestel word om, met eie insette en harde werk, uiteindelik te beantwoord aan gestelde leeruitkomstes. Opsommend beteken dit dat iemand wat sy/haar studie suksesvol aan 'n hoëronderwysinstelling in Suid-Afrika voltooi het, ideaal gesproke:

- doeltreffend funksioneer op grond van verworwe kennis, vaardighede en ingesteldhede van voldoende diepte in die professionele of beroepsituasie
- verbind is tot lewenslange leer, ter bevordering van persoonlike ontwikkeling sowel as professionele uitnemendheid
- probleme doeltreffend kan oplos deur logiese, kritiese en kreatiewe denke
- eties kan optree en 'n sosiale verantwoordelikheid kan toon as professionele persoon en landsburger
- onafhanklik, sowel as in groepsverband optimaal kan funksioneer
- suksesvol kan kommunikeer in die beroeps- en gemeenskapslewe
- bewys kan lewer van 'n internasionale perspektief, professioneel sowel as in 'n persoonlike hoedanigheid (vgl ook Gevers *et al* 1999).

Bogenoemde toon dat die beoogde uitkomst van 'n hoëronderwyservaring veel breër is as die beheersing van 'n bepaalde kennisveld, en dat daar ook waardes en vaardighede ontwikkel word oor kennisvelde heen vir toepassing in professionele, sosiale en internasionale kontekste. Die intervensies verwys dus na enige doelbewuste poging om te verseker dat alle leerders, ten spyte van hulle uiteenlopende aard en omstandighede, uiteindelik aan die doelwitte van hoër onderwys sal beantwoord. Hierdie intervensies is eintlik niks anders nie as hernude insette tot uitnemende vakonderrig, waar leerderverskeidenheid en -behoefte prioriteit geniet en ten nouste gekoppel word aan die verskaffing van akademiese steun en ontwikkeling.

In aansluiting by bogenoemde beklemtoon Feast *et al* (1999) die noodsaaklikheid van 'n sekere vlak van "geletterdheid" wat binne 'n betrokke vakgebied ontwikkel moet word, veral by diegene wat nie voorheen aan die tipies akademiese diskoers blootgestel was nie. Leerders is eers geletterd in 'n bepaalde vak wanneer hulle aan die diskoers kan deelneem. Hulle moet gelei word om die konseptuele raamwerk van die vak te verstaan asook om te begryp hoe

kommunikasie binne die bepaalde vakgebied of leerarea bewerkstellig word, wat professionele mense binne 'n sekere vak vir mekaar wil en moet sê, en hoe dit gedoen word. Dit is van die uiterste belang dat die vlak, formulering en aard van inligting wat ter sprake kom, nooit as vanselfsprekend aanvaar sal word nie. Diversiteit beteken juis dat nie alle leerders toegang gehad het tot 'n ervaringswêreld waardeur hulle sekere "basiese" kennis kon verwerf nie. Binne en buite die onderrig-leersituasie moet hierdie mense bemagtig en gemotiveer word om binne sy/haar vakgebied intelligente vrae te stel, uitsprake krities te evalueer, en inligting konstruktief aan te wend nadat dit deur andere beskikbaar gestel is.

Wanneer hierdie peil van "vakgeletterdheid" by alle leerders toegelaat word om te ontwikkel, en hulle in die geleentheid gestel word om die diskoers van die vakgebied te internaliseer, sal hulle toegerus wees en die vrymoedigheid besit om aan besprekings deel te neem, hul eie leefwêreld na die situasie te bring, en met alternatiewe en kreatiewe oplossings vorendag te kom. Feast *et al* (1999: 2-3) som vakgeletterdheid op as:

- 'n begrip van die rol en waarde van die vak in die samelewing
- vaardigheid in die omgang met die inligting wat in die vak gebruik word
- kennis oor die versameling van relevante inligting binne die dissipline
- 'n vermoë om onderliggende aannames, teorieë en konsepte te analiseer
- vaardighede vir die selfstandige produksie van tekste in 'n bepaalde veld, en die benutting van tekste
- die vermoë om waardering en oordele te motiveer, en dit doeltreffend oor te dra
- die vermoë en bereidheid tot samewerking, oorlegpleging en konsensus.

Aangesien nie alle leerders uit die staanspoor dieselfde verbande lê, skakels insien, afleidings maak, of die implikasies van stellings en teorieë eenders opsom nie, is intervensie vanselfsprekend nodig. Die verskille in leerders se konseptuele raamwerke is dikwels so groot, dat verskillende grade van begeleiding nodig is, selfs ten opsigte van die vaslegging van beginsels wat deur sommige as elementêr beskou

mag word, soos dat dinge nie altyd op sigwaarde en hoorsê beoordeel kan word, of dat sekere gesigspunte kan lei tot optrede wat nie noodwendig in belang van die samelewing is nie. Gerigte leer- en denkkaktiwiteite, hetsy deur middel van tradisionele lesings vir die bekendstelling, eksplisering en veral kontekstualisering van sleutelbegrippe, beginsels, doelwitte, ens moet aangevul word deur koöperatiewe en kollaboratiewe leergeleenthede, soms met en soms sonder tutor. Die rol van die tutor moet in elk geval onderbeklemtoon word, sodat ervaringsleer tydens groepwerk by wyse van 'n verskeidenheid van prosesse op gang kan kom. Daarby kan die rekenaar op groot skaal vir hulpprogramme en/of verdere oefening aangewend word, terwyl *help desks* of ondersteuningsgroepe geleenthede kan skep vir advies en motivering deur dosente en/of ander studente en assistente.

Hoe leerfasiliteerders die intervensies beplan, sal afhang van die betrokke omstandighede en behoeftes, maar dit is onvermydelik dat nuwe inisiatiewe gedurig gesoek en ontwikkel sal word om seker te maak dat die ideaal van 'n sewepunt-uitkomstepan vir die gekwalifiseerde student wel haalbaar is. Die strewe is naamlik dat gekwalifiseerde persone, hoe uiteenlopend ook al, die hoëronderwysinstelling sal verlaat as volledig ontwikkelde mense, wat oor die kennis en vaardighede beskik wat deur hul vakrigting vereis word, maar ook onderlê is in die gebruike, etiek en kommunikasiepraktyk binne hul betrokke veld, en dit voldoende beheers. So word afgestudeerdes bemaagtig om vir hulself 'n posisie binne die professionele lewe te beding, dit verder te ontwikkel en te behou. Om alle leerders egter op hierdie peil te bring, beteken dat die verskynsel van diversiteit doelgerig en met groot kundigheid aangespreek moet word.

## 7. Relatief onbekende onderwyspraktyke wat binne die raamwerk van diversiteit toepassing verkry

Een van die opvallende uitvloeisels van die hantering van diversiteit wat betref leeragtergrond is die praktyk van die "evaluering en erkenning van vorige leer" (EEVL). Diegene wie se kennis en vaardighede vantevore verontagsaam is, of nie erken is vir by

toelating tot hoër onderwys nie, word deur hierdie praktyk in die geleentheid gestel om te demonstreeer waartoe hulle in staat is. Die diversiteit van leerders bied prikkelende uitdagings, soos om leerinhoude, opdragte en eksamenvrae so te herstruktureer dat mense wat aan ander kennisvelde en ervaringe blootgestel was as dié wat tradisioneel erkenning geniet het, en dienooreenkomstig geëvalueer is, nou die geleentheid kry om hul bekwaamhede te demonstreeer en daarvoor krediet te kry (Gawe 1999; Michelson 1999). Die betrokke leerders word sodoende bewus gemaak van hul eiewaarde, en gemotiveer om kreatief, krities en reflekerend om te gaan met daardie waardes, gebruike, kennis en vaardighede wat hulle moontlik op informele wyse in die werkplek verwerf, of as lid van bv. 'n landelike gemeenskap beleef het.

Tog moet EEVL, ten spyte van die voordele daaraan verbonde, nie toegelaat word om te stol in slegs die akkreditering van inruïtiewe en informele kennis nie. Hierdie kennis moet verder ontwikkel word na 'n meta-kognitiewe vlak, sodat draers daarvan ook deur kritiese denke 'n bydrae sal maak tot beplanning en vooruitskouing, eerder as om vas te steek in blote taakverrigting. Dit is veral hieraan wat die arbeidsmark 'n behoefte het. So kan die nuwe diversiteit in die studentebevolking onder andere 'n waardevolle geleentheid wees vir die herbesinning oor alle aspekte van kennisverwerwing, sowel as die status en die toepassing daarvan.

## 8. Leerderverantwoordelikheid en gelyke geleenthede

Daar sal 'n weg gevind moet word om te verseker dat die uiteenlopende mense materiaal, met inbegrip van die groot verskille ten opsigte van kultuur, tradisies, ontwikkelingsvlak en houdings, om maar enkeles te noem, deur 'n sentrifugale krag saamgesnoer word tot 'n gees van toewyding aan 'n missie van sukses. Hierdie begrip sal nie deur elke groepering op sy eie, hoogs individuele wyse ingeklee kan word nie. Intendeel: verskillende outeurs is dit eens dat, te midde van die verskeidenheid, daar 'n gees van bondgenootskap en 'n gemeenskaplike etos gekweek sal word waarbinne die doelwitte van uitnemendheid vir almal dieselfde betekenisinhoud sal hê. Op

een of ander wyse sal instelling en leerder mekaar moet vind om alle betrokke rolspelers daarvan bewus te maak dat geen groep op bevoorregting kan aanspraak maak nie, maar deelgenote moet word van 'n kultuur waarin opoffering, selfdissipline en inisiatief as ononderhandelbares aanvaar word. Hieronder sal dit vir hoëronderwysinstellings ondenkbaar wees om in pas te bly met die eise van globalisering, soos wat dit op didaktiese vlak gekonstitueer word in bv brongebaseerde leer, kritiese denke, die kreatiewe aanpak van opdragte en die opstel van eie leerportefeuljes. In hierdie verband is die bevordering van die sogenaamde "leergemeenskap" (Bitzer & Venter 1996; Ramsden 1998) 'n besondere voorbeeld.

Die vraag is of alle rolspelers op die bevordering van leer binne die hoëronderwysomgewing ingestel is, en indien nie, wie die motivering gaan bewerkstellig. Hoëronderwysinstellings sal wys wees om te belê in voldoende personeel uit die mens- en gedragswetenskappe en die tale om alle rolspelers in die onderrig-leersituasie gerig te hou op 'n strewe na en verwesenliking van uitnemendheid. *Quality in equity* sou die leuse kon wees, maar dan moet daar nog konsensus bereik word oor al die fasette van gehalte, op 'n kontinent waar Afrika besig is om die Weste en selfs die Ooste op verskillende terreine te ontmoet. Wanneer konseptuele inhoude onderling aan mekaar uitgespel word, en almal dieselfde waarde en konnotasies heg aan elementêre sake soos sorgvuldigheid, motivering, striptelikeid, redelikeid, tydsverdeling, konsentrasie, betrokkenheid, gesprekvoering en die volle spektrum van vaardighede om van studie 'n sukses te maak, kan hoër onderwys mikrogemeenskappe word waar die wortels van die Afrikamens en dié van ander kontinente hulle op mekaar inent. As dit toegelaat word om met die hart en die verstand te gebeur, sal hoëronderwysinstellings werklik besig wees om die volledige mens vir die toekoms voor te berei.

## 9. Praktiese riglyne vir die onderwyskundige hantering van diversiteit

Davis (1993: 143-92) se riglyne vir die onderwyskundige hantering van diversiteit blyk van besondere waarde te wees vanuit 'n praktykvoeringsoospunt. Haar benadering verteenwoordig 'n stel eenvoudige

dige beginsels wat onwetend deur akademici verontagsaam word. Enigiemand wat die uitdagings van diversiteit met nugterheid en 'n positiewe gesindheid aanvaar, behoort egter die rasionaal agter Davis se voorstelle te herken. Haar algemene strategieë om die diversiteitsverskynsel te hanteer spreek van 'n uitgebreide kennis, begrip en 'n "no-nonsense" ingesteldheid. Van die "onskuldige" vrae wat elke leerfasiliteerder aan hom- of haarself kan stel, mag moontlik die begin wees van 'n baie nuttige selfreflektiewe proses. Vrae soos die volgende:

- Ken ek my eie vooroordele en is ek bewus van my stereotiperings van andere?
- Is ek bedagsaam en sensitief, sonder om dalk sensitiewe areas te vererger?
- Behandel en respekteer ek leerders as individue, deur hulle nie bloot te sien as een van 'n sekere groep nie, terwyl ek terselfdertyd in gedagte hou dat sommiges juis deur hul bepaalde groepsidentiteit bemagtig voel?
- Gebruik ek aanvaarbare terminologie? Dit verander gedurig soos wat groepe voortgaan om hul verhouding met dominante kulture te herdefinieer.
- Beskik ek oor betroubare terugvoer oor die studente se belewing van die kulturele klimaat in die leerlokaal? Voel hulle dat hulle almal eenders behandel word en is dit vir hulle maklik om deel te neem? Wat hinder? Beïnvloed faktore soos ras, geslag of iets anders dalk die interaksie met die leerfasiliteerder?
- Word die kwessie van diversiteit ooit by departementele, leer-groep- of leerprogramvergaderings geopper? Bespreek ons sake soos klasatmosfeer, programinhoud, slaagsyfers, skakeling met taalverwerwings- en ander steunprogramme aan die universiteit?
- Kweek ek doelbewustelik 'n kulturele kompetensie aan, dws 'n bewustheid van wat onvanpas is vir ander kultuurgroepe as my eie, en toon ek kennisname/belangstelling/deelname in die leefwêreld en verwysingsveld van daardie groepe?
- Toon my houding (liggaamstaal, oogkontak, gesigsuitdrukking, stemtoon, gespreksinhoud en frekwensie van kontak) dieselfde respek vir en vertroue in die vermoëns van alle studente, of word ek beïnvloed deur die voorkoms, geslag, ouderdom, etnisiteit, en

taalgebruik of aksent van 'n student? Hou ek in gedagte dat studente presteer in ooreenstemming met wat van hulle verwag word, en stel ek dieselfde uitdagings aan almal?

- Maak ek my leerprogram inklusief, en reflekteer dit 'n plurale samelewing, of word een groep as norm voorgehou? Verteenwoordig gassprekers al hierdie groepe?
- Skep ek ruimte vir die interpretasies van ander, en hou ek voortdurend in gedagte dat nie alle studente noodwendig die verwysings na literêre, kulturele en historiese bronne of voorbeelde sal begryp nie?

'n Ruim verskeidenheid van hierdie kwessies, asook meer gedetailleerde en praktiese aanbevelings word in die genoemde publikasie aangespreek. Dit bied onder andere uitstekende stof vir selfstudie en bewusmaking, werkswinkelsituasies, opnames, vraelyste, ens.

## 10. Slotperspektief

Op praktiese sowel as teoretiese vlak is dit nodig dat alle rolspelers in hoër onderwys bereid sal wees om betrokke te raak by die oplossing van kontroversiële kwessies rondom diversiteit. Wanneer leerfasiliteerders werklik by die realiteit van diversiteit betrokke te raak, toon hulle 'n bereidheid om hulself bloot te stel aan die kontroversiële en soms ongemaklike kwessies, maar ook om 'n nuwe wêreld te verken. Deur 'n verdieping van die betrokke rolspelers se kulturele bewussyn, word nie alleen hul kritiese denke opgeskerp nie, maar verwerf hulle die vermoë om die self in verhouding tot ander en meer globale kontekste te ervaar. Hierdeur word die grondslag gelê vir potensieel kragtige insigte in die professionele en persoonlike wêreld, en 'n vertrekpunt geskep om die implikasies, uitdagings en geleenthede van diversiteit op 'n vindingryke wyse in die hoër onderwys waar te maak.

Die doeltreffende toepassing van algemeengeldende eietydse denke stel egter ook die rolspelers voor die uitdaging van balans. Applebaum (1996) waarsku dat oorgeesdriftige pogings om die volle spektrum van mense en perspektiewe op gelyke basis in ag te neem, tot morele en professionele "verlamming" kan lei. Leerfasiliteerders

sal moet waak teen 'n hiperbewussyn van verskille, wat van die inagneming van diversiteit 'n karikatuur kan maak, sodat alle inisiatiewe later bevraagteken word — en uiteindelik die fasiliteerders totaal immobiliseer. Aan die ander kant sal 'n oordrewe en ongegronde vrees vir die intelligente hantering van diversiteit veroorsaak dat die etos van dominasie voortgesit word — 'n situasie waardeur die optimalisering van die onderrig-leersituasie vir alle partye reeds by voorbaat gedoem is. Dit sal gemarginaliseerdes verplig om steeds uitsluitlik in terme van die dominante groep se kodes, sienings, aannames, verwagtinge, belonings, sowel as deur hul spreek- en skryfpatrone te funksioneer.

Die vind van die balans tussen ekstreme in die hantering van diversiteit sal by herhaling 'n kragtoer vereis. Juis daarom kan dit nie geïgnoreer word nie; vra dit fokus, toewyding en oop gesprek. Tydsberekening, samewerking en die regte sprong op die regte moment — met ten minste hierdie drie middele kan daar reeds ver gevorder word om vir elke situasie die suksesvolle balanseerpunt te vind, en selfs daarin nie te verstar nie.

## Bibliografie

ADAMS M & L S MARCHESANI

1999. A multidimensional approach to faculty development: understanding the teaching-learning process. *Diversity digest* 16 August 1999. <<http://www.inform.umd.edu/diversityweb/Digest/W99/multidimensional.html>>

AMINOFF S

1995. The family history exercise: Developing positive awareness in culturally diverse college classrooms. *Teaching Sociology* 25 (Spring): 155-8.

APPLEBAUM B

1996. Moral paralysis and the ethnocentric fallacy. *Journal of Moral Education* 25(2): 185-99.

BITZER E M & J A VENTER

1996. Cultural diversity on campus: A community of learners' perspective. Bitzer (red) 1996: 14-24.

BITZER (red)

1996. *Perspektiewe op multikulturaliteit/Perspectives on multiculturalism/Tjadimo tse fapafapaneng mabapi le setho sa meraberabe*. Geleentheidspublikasie. Bloemfontein: Universteit van die Oranje-Vrystaat.

BENSIMON E M & M SOTO

1997. Can we rebuild civic life without a multicultural university? *Change* 29(1): 42-4.

BOYCE A B

1996. Dealing with student diversity through the case study approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 67(5): 46-50.

BRUWER J DE W & N KOK

1997/98. *Feiteboek*, 7. Kaapstad: Kaapse Technikon.

CHANGE E C

1996. Cultural differences in optimism, pessimism and coping: predictors of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students. *Journal of Counselling Psychology* 43(1): 113-23.

COULBY D & C JONES

1996. Post-modernity, education and European identities. *Comparative Education* 32(2): 171-84.

DAVIS B G

1993. *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

DEGENOVA M K

1995. Changing racist behaviour through multicultural education. *Multicultural Teaching* 13(2): 21-3.

DEPARTMENT OF EDUCATION (DOE)

1999. *Higher Education Institutional plans: an overview of the first planning phase — 1999-2001*. Information document. Pretoria: Dept of Education.

FEAST V *et al*

1999. Accounting for student

- diversity. Cornerstones: what do we value in higher education? Unpubl paper. HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australia, Victorian Branch) Annual International Conference. Melbourne, 12-15 July.
- FREDERICK P**  
1995. Walking on eggs. Mastering the dreaded diversity discussion. *College Teaching* 43(3): 83-92.
- GAWE N**  
1999. Arming ourselves for recognition of prior learning. Unpubl paper. Annual Conference of the South African Association for Research and Development in Higher Education. Peninsula Technikon, Belville, 29 June - 1 July.
- GEVERS W, K LUCKETT & N OGUDE**  
1999. Facilitatory handbook on the interim registration of whole university qualifications by June 2000. South African Universities' Vice-Chancellors' Association, SAQA action group. Unpubl manual.
- GODUKA I N**  
1996. Reconstructing education to affirm unity and diversity. *South African Journal of Higher Education* 10(2): 67-74.
- GOODMAN D J**  
1996. Difficult dialogues. Enhancing discussions about diversity. *College Teaching* 43(2): 47-52.
- GROBBELAAR J W**  
1997. Notes on the Green Paper for higher education transformation. *South African Journal of Higher Education* 11(1): 5-10.
- HIGGS P**  
1998. A pluralistic problem-centred approach to the philosophy of education. *Acta Academica* 30(1): 110-34.
- KOGER A K**  
1995. Dismantling the wall. A white professor and African American students. *College Teaching* 43(2): 43-6.
- KOSKINEN P**  
1995. What happens when teachers get together to talk about books? Gaining a multicultural perspective from literature. *The Reading Teacher* 48(8): 720-3.
- MAKGOBA M W**  
1998. South African universities in transformation: an opportunity to Africanise education. Seepe (ed) 1998: 42-62.
- MAKGOBA M W (ed)**  
1999. *African Renaissance*. Cape Town: Mafube/Tafelberg.
- MARGERISON P S**  
1995. Changing hearts, changing minds: encouraging student teachers to use multicultural literature. *English Education* 27(4): 258-67.
- MCSPADDEN H**  
1996. Which fork? Cultural mystifications and classroom expectations. *Teaching English in the Two-year College* 23(2): 88-94.

MICHELSON E

1999. Social transformation and the recognition of prior learning. Unpubl paper. Annual conference of the South African Association for Research and Development in Higher Education. Peninsula Technikon, Belville, 29 June - 1 July.

MILHOUSE V A & G HENDERSON

1999. Infusing a multicultural perspective into the basic communication course: an investigation. O'Hair & Odell (eds) 1999: 87-9.

MINNAAR P

1998. Statistical profiles and structural indicators of the University of Stellenbosch in regional, peer group and national context. Unpubl confidential report. Pretoria: Eksal Quality Systems.

O'HAIR M & S ODELL (eds)

1993. *Diversity and teaching*. New York: Harcourt.

RAMSDEN P

1998. *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.

RHODS R A

1998. Student protest and multicultural reform: making sense of campus unrest in the 1990s. *The Journal of Higher Education* 69(6): 621-46.

ROONEY S C, L Y FLORES & C A MERCIER

1998. Making multicultural education effective for everyone. *The Counselling Psychologist* 26(1): 22-32.

ROTHENBERG J J & S CASANT

1996. Watching and learning in multicultural classrooms. *The Educational Forum* 61(1): 77-83.

SEEPPE S (ed)

1998. *Black Perspective(s) on tertiary institutional transformation*. Florida Hills: Vivlia & The University of Venda.

STARFIELD S

1996. The challenge of diversity: staff, student and curriculum development. *South African Journal of Higher Education* 10(1): 155-63.

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT (UOVS)

1998. Studenteprofiel. Afdeling Bestuursinligting.

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH (US)

1998. Studentestatistiek. Junie. Afdeling Bestuursinligting.

VILAKAZI H W

1999. The problem of African universities. Makgoba W (ed) 1999: 200-9.

VOLET S E & G ANG

1998. Culturally mixed groups on international campuses: an opportunity for intercultural learning. *Higher Education Research and Development* 17(1): 5-23.

WHITE R

1997. Back channelling, repair, pausing and private speech. *Applied Linguistics* 18(3): 314-34.