

Bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges

CJ Roodt

12415502

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad Magister Educationis in
Kurrikulumontwikkeling aan die Potchefstroomkampus van die
Noordwes-Universiteit

Studieleier: **Dr C du Toit-Brits**

Septmeber 2016

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

C.J. ROODT (6107260028086)



Handtekening

29 April 2016

Datum

Kopiereg©2016 Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus)

Alle regte voorbehou

BEDANKINGS

ALLE EER EN DANK AAN MY HEMELSE VADER wat my die krag, insig, wysheid, deursettingsvermoë en genade gegee het om hierdie studie te voltooi. U genade is genoeg vir my.

Hiermee my opregte dank aan die volgende persone en instellings, sonder wie se ondersteuning en belangstelling die studie nie moontlik sou wees nie.

- My promotor, dr Charlene Du Toit-Brits, wat my met geduld en passie gelei het.
- Mev Cecilia van der Walt vir die taalversorging.
- Mev Susan van Biljon vir die tegniese versorging.
- Mev Elsa Esterhuizen vir die versorging van die in-teks en bibliografie.
- My eggenoot, Johan, wat my ondersteun het en met groot geduld toegelaat het om hierdie navorsing te voltooi. Jou geloof, motivering en bystand was vir my 'n groot inspirasie.
- My kinders, Isak en Rozelle, vir julle motivering en geloof in my.
- Familie en vriende vir die motivering en geloof in my.
- Personeel en kollegas van Taletso VOO-Kollege.

SAMEVATTENDE OPSOMMING

Kernwoorde vir indeksdoeleindes: Studente, Kolleges, Studenteslytasie, onderrig-leerfaktore, akademiese prestasie.

In Suid-Afrika word Hoër Onderwys deur diverse aspekte beïnvloed en beheer. Die toename in studentegetalle as gevolg van sosiale, politieke, demografiese sowel as ekonomiese veranderinge plaas druk op Hoër Onderwys om 'n beter deurvloeiwyse van studente vol te hou. Die druk is tans op VOO-kolleges om 'n beter deurvloeiwyse te verkry om sodoende 'n groter potensiële werkskorps aan die landse ekonomie bloot te stel. Daar het 'n uitbarsting in VOO-studente-inskrywings oor die afgelope twee dekades plaasgevind en beroepsonderrig het 'n "landskap van keuse" vir laer sosio-ekonomiese groepe geword aangesien dit ook aan hulle 'n geleentheid bied om verder te studeer. Met hierdie toename in studente, kan die vraag gestel word rakende hoeveel van hierdie studente hul studies met sukses voltooi, en wat as moontlike bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie aangedui kan word.

Studenteslytasie en die effek daarvan op akademiese sukses is van essensiële belang in Hoër Onderwys. Geen enkele faktor kan akademiese prestasie en/of deurvloei waarborg nie, aangesien akademiese prestasie afhanklik is van 'n kombinasie van faktore. Daarom is die navorser van mening dat, vir die uitskakeling van studenteslytasie, dit essensieel is om bepaalde bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges te identifiseer. Op grond van die inligting in die bestaande literatuur en die gebrek aan inligting wat direk verband hou met die persepsie van studente rakende moontlike bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges kan die navorser die probleem en doelstelling van die studie soos volg saamvat: Die onderhawige studie het ten doel gehad om ondersoek in te stel na moontlike bydraende onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kon bydra. Die doel met die onderhawige studie was dus om te poog om te verklaar watter onderrigleerfaktore as bydraend tot studenteslytasie van vlak 2 Primêre Landboustudente aan Taletso VOO-Kollege aangevoer kan word.

In 'n poging om bostaande intellektuele raaisel te verstaan, en met die oog op naturalistiese veralgemening (en nie statistiese veralgemening nie), het ek, in die lig van bostaande, besluit om 'n kwalitatiewe gevallestudie te gebruik. Die deelnemers is nie in eksperimentele situasies waargeneem nie, maar semigestruktureerde onderhoude is binne die natuurlike omgewing van die deelnemers gevoer as deel van 'n gevallestudie. Die navorser het ook die

ondersoek vanuit 'n interpretivistiese paradigma aangepak. Daar is van nie-waarskynlike steekproefneming asook doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak omdat die deelnemers doelgerig tot die navorsingsprobleem bygedra het.

Uit die ontleding van die semigestruktureerde individuele onderhoude is die verskillende bevindinge en kodes binne dertien (13) temas saamgevat, te wete akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid; dosent-toeganklikheid; student-dosentinteraksie; student-inhoudinteraksie; positiewe klaskamerklimaat en omgewing; akademiese vaardighede van studente; skep van 'n leerkultuur; akademiese doeltreffendheid van dosent; akademiese ondersteuning en advies deur die dosent; akademiese standaarde van die student; sosio-ekonomiese agtergrond van student; familie- en gemeenskapsondersteuning; karaktereenskappe van die student en laastens die karaktereenskappe van die dosent. Die navorser het 'n geïntegreerde interpretasie van die sleutelbevindinge aangebied en kan tot die gevolgtrekking kom dat onderrig-leerfaktore wat ook moontlik aanleiding kan gee tot studenteslytasie nie deur 'n enkele, geïsoleerde faktor beïnvloed word nie, maar wel deur 'n groep samehangende en logiese verbandhoudende faktore.

Wanneer daar na onderrig-leerfaktore gekyk word wat moontlik studenteslytasie by die Vlak 2 Primêre Landboustudente beïnvloed, behoort die Kollegebestuur, programontwikkelaars en dosente 'n verskeidenheid faktore in ag te neem, te wete:

- die persoonsmatige identiteit van studente;
- die persoonsmatige identiteit van dosente;
- die soort akademiese bystand, binne die klaskamer, wat aan studente beskikbaar gestel sou kon word;
- die soort akademiese bystand, buite die klaskamer, wat aan studente beskikbaar gestel sou kon word;
- die kennis, kundighede en vaardighede van studente rakende selfgerigte leer;
- die kennis, kundighede en vaardighede van dosente rakende die vakinhoudelike;
- die voorsiening van motivering vanuit 'n bepaalde samelewing, gesinsverband, asook van die betrokke dosente, rakende die voltooiing van studies.

ABSTRACT

Key words for index purposes: Students, Colleges, Student dropout, Teaching-learning factors, Academic achievement

Higher Education in South Africa is influenced by a variety of factors. The increase in student numbers as a result of social, political, demographical as well as economic tendencies puts pressure on Higher Education to maintain a better through-flow rate. Currently the demand is for FET Colleges to deliver a bigger potential workforce to the economy. Over the past two decades, enrolment at FET Colleges has exploded, as vocational education has become a “sector of choice” for lower socio-economic (“under-represented” student) groups, since this will afford them an opportunity of furthering their studies. Considering this increase in student numbers, the question may well be asked as to how many of these students complete their studies successfully, and what can be regarded as teaching-learning factors possibly contributing to student dropout.

Student dropout and the effects thereof are crucial in Higher Education. No single factor can guarantee academic success and/or through-flow, since academic achievement depends on a combination of factors. Subsequently it is the opinion of the researcher that, in order to limit student dropout, it is essential to identify specific factors which may contribute to student dropout from FET Colleges. Based on information available in the body of literature, and the lack of information directly related to the perceptions of students pertaining to possible factors contributing to student dropout, the researcher may endeavour to summarise the problem statement and aims of this study as follows: this study aimed at investigating possible factors contributing to student dropout in Taletso FET College.

In an attempt to solve this intellectual riddle, and bearing in mind naturalistic generalisation, the researcher decided to do a qualitative study. Participants were not observed in experimental situations, but semi-structured individual interviews were conducted within the natural environment of the participants as part of a case study. The researcher approached the research from an interpretivistic paradigm, applying non-probability as well as probability sampling, since the participants contributed to the research problem purposefully.

From analysis of the semi-structured interviews, the various findings and codes were categorised into thirteen (13) themes, viz. academic motivation through academic

involvement; lecturer accessibility; student-lecturer interaction; student-content interaction; positive classroom climate and environment; academic skills of students; creating a learning culture; academic efficiency of the lecturer; academic support and advice of the lecturer; academic standards of the student; socio-economic background of the student; family and community support; characteristics of the student, and finally characteristics of the lecturer.

The researcher presented an integrated interpretation of key findings and concluded that factors possibly contributing to student dropout cannot be attributed to a single, isolated aspect, but to a group of connected and logical factors.

Considering teaching-learning factors which may influence student dropout with Level 2 Primary Agriculture students, college management, programme developers and lecturers should bear the following in mind:

- personality identity of students;
- personality identity of lecturers;
- the type of academic support which could be made available to students **within** the classroom;
- the type of academic support which could be made available to students **outside** the classroom;
- knowledge and skills of students pertaining to self-directed learning;
- knowledge and skills of lecturers pertaining to subject content;
- motivation from a specific community, from within the family, and also from lecturers involved, for students to complete their studies.

AFKORTINGS

CHE	Suid Afrikaanse Raad op Hoër Onderwys
DoE	Department of Education
EVL	Erkenning van Vorige Leer
HERANA	Higher Education Research and Advocacy Network in Africa
NCV	National (certificate) vocational
NSSE	National Survey on Student Engagement
SASSE	South African Survey of Student Engagement
SDL	Selfgerigte leer
SES	Sosio-ekonomiese status
VOO	Verdere Onderwys en Opleiding

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING		ii
BEDANKINGS		iii
SAMEVATTENDE OPSOMMING		iv
ABSTRACT		vi
AFKORTINGS		viii
LYS VAN FIGURE		xv
<u>HOOFSTUK 1:</u>	ORIËNTASIE	1
1.	INLEIDING	1
1.1	BEREDENEERDE MOTIVERING.....	1
1.1.1	Teoretiese raamwerk.....	1
1.1.2	Probleemstelling en literatuurstudie	2
2.	DIE DOEL VAN DIE NAVORSING	6
2.1	NAVORSINGSVRAE	7
3.	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	7
3.1	LITERATUURSTUDIE	8
3.2	NAVORSINGSONTWERP	8
3.3	ROL VAN DIE NAVORSER	10
3.4	SELEKSIE VAN SOSIALE NETWERK	11
3.5	DEELNEMERSELEKSIE	11
3.6	DATAINSAMELINGSMETODES	12
3.6.1	Semigestruktureerde individuele onderhoude	12
3.7	DATA-ANALISE.....	13
3.8	GEANTISIPEERDE NAVORSINGSPROBLEME	13

4.	ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING	14
4.1	ETIESE ASPEKTE	14
4.2	GELOOFWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE NAVORSING	14
5.	BYDRAE VAN DIE STUDIE	15
5.1	BYDRAE TOT DIE VAKGEBIED OF WETENSKAPSTERREIN	15
5.2	BYDRAE TOT DIE NAVORSINGSFOKUSAREA	15
6.	HOOFSTUKINDELING	15
<u>HOOFSTUK 2</u>	AARD EN REDES VIR STUDENTESLYTASIE.....	16
2.1	INLEIDING	16
2.2	PERSPEKTIEF OP DIE ONTWIKKELING EN DOEL VAN VOO-KOLLEGES IN SUID-AFRIKA	17
2.2.1	Taletso VOO-Kollege.....	19
2.2.1.1	Uiteensetting van die naam TALETSO	19
2.3	TEORETIESE RAAMWERK TINTO SE <i>STUDENT-INTEGRASIEMODEL</i>	20
2.4	AARD VAN STUDENTESLYTASIE	27
2.5	REDES VIR STUDENTESLYTASIE IN KOLLEGES	29
2.5.1	Inleiding.....	29
2.5.2	Bydraende Onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie	30
2.5.2.1	Akademiese vordering van die student	31
2.5.2.2	Akademiese Prestasies	32
2.5.2.3	Vorige akademiese prestasies.....	32
2.5.2.4	Dosenttoeganklikheid (student-dosentinteraksie).....	33
2.5.2.5	Student-inhoud- (Leerondervindings) interaksie.....	33
2.5.2.6	Student-studentinteraksie binne die klaskamer.....	34
2.5.2.7	Akademiese motivering	35

2.5.2.8	Akademiese selfvertroue	36
2.5.2.9	Akademiese vaardighede van die student	37
2.5.2.10	Die vestiging van 'n Leerkultuur	38
2.5.2.11	Kwalifikasies van dosente.....	38
2.5.2.12	Die doeltreffendheid van dosente	39
2.5.2.13	Die vestiging van 'n veilige klaskamerklimaat en -omgewing met voldoende fasiliteite	40
2.5.2.14	Die stel van akademiese doelwitte.....	41
2.5.2.15	Akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer deur die dosent.....	42
2.5.2.16	Die tot stand bring van 'n gesonde en deelnemende kollege- klimaat/-omgewing.....	43
2.5.2.17	Klaskamerdisipline en -beheer.....	44
2.6	KARAKTEREIEIENSKAPPE VAN STUDENTE GERAAK DEUR STUDENTESLYTASIE	46
2.6.1	Studente toon eienskappe van akademiese mislukking	46
2.6.2	Studente se vorige akademiese prestasies.....	47
2.6.3	Geslag.....	47
2.6.4	Etnisiteit.....	49
2.6.5	Kenmerke van Gesins-/familie-agtergrond, insluitend Opvoedkundige Vlak en Inkomste	49
2.6.6	Huishoudelike en gesinsverantwoordelikhede en -verpligtinge	51
2.6.7	Ouerlike opvoeding van studente	52
2.6.8	Ouderdomme van studente	53
2.6.9	Studente wat emosionele en gedragsprobleme ondervind.....	54
2.6.10	Studente se bereidwilligheid om interaktief met medestudente te verkeer	55
2.6.11	Gebrek aan sielkundige gebondenheid aan die instelling	55
2.6.12	Akademiese gesindhede van student	56

2.6.13	Selfbeeld van studente	57
2.6.14	Aanpasbaarheid van studente	57
2.6.15	Persoonlikhede van Studente	58
2.6.16	Studente se swak studie- en akademiese vaardigheid: noodsaak vir remediëring	59
2.6.17	Die stel en handhawing van persoonlike akademiese doelwitte deur studente	61
2.6.18	Selfdisipline by studente en lokus van beheer.....	61
2.7	SAMEVATTING	62
<u>HOOFSTUK 3</u>	NAVORSINGSBENADERING EN -ONTWERP	64
3.1	INLEIDING	64
3.2	DOEL EN OPERASIONALISERING	64
3.3	NAVORSINGSBENADERING TOT HIERDIE STUDIE	65
3.4	NAVORSINGSONTWERP	69
3.5	KWALITATIEWE ONDERSOEK.....	71
3.5.1	Doel en motivering.....	71
3.5.2	Steekproef	72
3.5.2.1	Doelgerigte Steekproefneming	72
3.5.2.2	Sosialenetwerk-seleksie	73
3.5.3	Meetinstrumente.....	74
3.5.4	Ontwikkeling van die semigestruktureerde individuele onderhoude	75
3.5.5	Die voer van semigestruktureerde individuele onderhoude	77
3.5.6	Transkribering en data-ontleding	78
3.5.7	Betroubaarheid	79
3.6	ETIESE AANGELEENTHEDE	80
3.7	PERSOONLIKE ROL IN DIE NAVORSINGSGEBEURE	80
3.8	SINTETISERENDE SAMEVATTING	80

<u>HOOFSTUK 4</u>	BESPREKING VAN RESULTATE.....	82
4.1	INLEIDING	82
4.2	BESPREKING VAN DATA	82
4.2.1	Metodologiese verantwoording	82
4.2.2	Semigestruktureerde individuele onderhoude: gedokumenteerte menings rakende bydraende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydrae	83
4.2.2.1.	Tema 1: Akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid	84
4.2.2.2	Tema 2: Dosenttoeganklikheid: student-dosentinteraksie	87
4.2.2.3	Tema 3: Student-inhoudinteraksie	90
4.2.2.4	Tema 4: Positiewe klaskameromgewing.	94
4.2.2.5	Tema 5: Akademiese vaardighede van studente	98
4.2.2.6	Tema 6: Skep van 'n leerkultuur	101
4.2.2.7	Tema 7: Akademiese doeltreffendheid van dosent (kwalifikasies van dosent).....	103
4.2.2.8	Tema 8: Akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer	106
4.2.2.9	Tema 9: Akademiese standaarde van studente	110
4.2.2.10	Tema 10: Sosio-Ekonomiese Agtergrond van die student	112
4.2.2.11	Tema 11: Familie- en gemeenskapsondersteuning	116
4.2.2.12	Tema 12: Karaktereienskappe van studente.....	118
4.2.2.13	Tema 13: Karaktereienskappe van dosente.....	123
4.4	SAMEVATTING	128
<u>HOOFSTUK 5</u>	BETEKENISVOLHEID EN IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE.....	131
5.1	INLEIDING	131
5.2	SINOPTIESE OORSIG VAN DIE STUDIE.....	131
5.3	BETEKENISVOLHEID VAN DIE NAVORSING: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	133

5.4	NUWE ONDERSOEKMOONTLIKHEDE.....	142
5.5	EPILOOG	143
BRONNELYS		145
<u>ADDEMDUM A</u>	Etiek-Goedkeuring.....	194
<u>ADDENDUM B:</u>	Toestemming van Kollege Kampus Bestuurder.....	195
<u>ADDENDUM C(1)</u>	Toestemmingsbrief van Ouers	201
<u>ADDENDUM C(2)</u>	Toestemming van studente	207
<u>ADDENDUM D</u>	Onderhoudskedule	212
<u>ADDENDUM E</u>	Verklaring ten opsigte van taalversorging.....	214

LYS VAN FIGURE

<u>HOOFSTUK 1:</u>	ORIËNTASIE	1
	Figuur 1.1: “Padkaart” vir studie.....	6
	Figuur 1.2: Grafiese voorstelling van die navorser se werkswyse	10
	Figuur 1.3: Grafiese voorstelling van die navorsingsprosedure	10
<u>HOOFSTUK 2:</u>	AARD EN REDES VIR STUDENTESLYTASIE	16
	Figuur 2.1: Skematiese uiteensetting van die struktuur van Hoofstuk 2	17
	Figuur 2.2: Plasing van my studie teen die agtergrond van Tinto se <i>Student integration Model</i> as teoretiese raamwerk	21
	Figuur 2.3: Hersiene model van Tinto (McCubbin, 2003)	23
<u>HOOFSTUK 3:</u>	NAVORSINGSBENADERING EN -ONTWERP	64
	Figuur 3.1: Navorsingsontwerp	70
<u>HOOFSTUK 4:</u>	BESPREKING VAN RESULTATE.	82
	Figuur 4.1: Bydraende onderrig-leerfaktore wat studenteslytasie beïnvloed.....	129

HOOFSTUK 1:

ORIËNTASIE

1. INLEIDING

Die onderstaande aspekte word in hoofstuk 1 behandel, te wete teoretiese raamwerk; probleemstelling; literatuurstudie; gapings in bestaande literatuur; navorsingsvrae wat die navorsingsontwerp en -prosesse lei; die doel van die navorsingstudie; die navorsingsmetodologie en -metodes; en bydrae van die studie. Hierdie hoofstuk het ten doel om die leser in te lei in die probleem- en doelstelling van die spesifieke studie en dit stel ook die navorsingsplan in volgende hoofstukke aan die leser bekend.

1.1 BEREDENEERDE MOTIVERING

1.1.1 Teoretiese raamwerk

'n Teoretiese raamwerk help om beter begrip te verkry rakende konsepte wat in onderrig-leer asook in onderwysbeleide gebruik word (Mazmanian & Feldman, 2011). 'n Teoretiese raamwerk verwys na 'n spesifieke lens waardeur die wêreld beskou word (Henning *et al.*, 2004). Hierdie navorsing het gepoog om 'n teoretiese raamwerk te gebruik wat verband hou met studenteslytasie en dan ook spesifiek studenteslytasie wat deur onderrig-leerfaktore beïnvloed word. Na bestudering van verskeie teoretiese modelle waarin hierdie studie geplaas kon word, is daar op Tinto se model besluit.

Die aanwending van Tinto se longitudinaleproses-model wat studenteslytasie uiteensit, is 'n uitgangspunt om die voorkoms van studenteslytasie onder die loep te neem. Tinto se skema is wel in 'n groter mate gemik op tradisionele kontakonderwys, maar kan ook van toepassing gemaak word op Hoër Onderwys. Die model van Tinto beskou studenteslytasie as 'n konseptuele kommoditeit van die student se identiteitseienskappe, vermoëns en doelgeoriënteerdheid, wat met die instellingsomgewing saamwerk. Hierdie tipe samewerking word oor die algemeen uitgebeeld in terme van akademiese en sosiale integrasie/samewerking van die student met die omgewing en sosiale substrukture van die betrokke organisasie. Maar vir doeleindes van hierdie studie is daar slegs op die akademiese samevoeging van die student gekonsentreer. Met ander woorde, daar is talle aspekte wat studenteslytasie kan beïnvloed, maar vir doeleindes van hierdie studie word alleenlik op die

onderrig-leerfaktore binne die klaskamer wat moontlik studenteslytasie kan beïnvloed, gefokus.

1.1.2 Probleemstelling en literatuurstudie

Die navorsingsprobleem het die navorser in staat gestel om die fokus van die navorsingsondersoek op 'n duidelike en direkte manier te omskryf met die doel om 'n rasionaal vir of behoefte van die betrokke studie te verskaf (Creswell, 2007; 2012). Die fase van probleemformulering was noodsaaklik omdat dit die geskiktheid van die beplande navorsingsmetode assesser en die doel of rede vir die uitvoering van navorsing in die hele studie beskryf (Creswell, 2012).

Met studenteslytasie word bedoel (vakinskrywings per akademiese jaar) studente wat toelating vir die module/vak gehad het, maar nie eksamen gaan aflê het nie. Daarmee word bedoel óf studente wat die module/vak nie geslaag het nie óf studente wat die module/vak nie meer wil neem nie en dus die inskrywing vir die vak gestaak het óf studente wat nie in die vak suksesvol was nie en uitgeval het óf studente wat as gevolg van swak akademiese in 'n bepaalde vak nie toelating tot die eksamen vir die skryf van 'n vak gekry het nie. Die fenomeen *studenteslytasie* geniet lank reeds aandag en navorsingswerk kan word as pionierswerk op die gebied van studenteslytasie wat duidelik uitstaan, is die navorsingswerk van Astin (1971), Fourie en Van Zyl (1998), Fraser en Nieman (1995) en Lavin (1965). Dit is veral 'n probleem aangesien minder leerders hul skoolindeksamen met welslae slaag en al minder leerders wat slaag kwalifiseer vir toelating tot universiteite.

Een van die belangrikste kwessies by die meeste onderriginstellings in Suid-Afrika, is die hoë druipe- en uitvalsyfer; met ander woorde, die studenteslytasiesyfer (Powell, 1999). Die vraag wat egter gestel kan word, is wat die hooforsaak van die hoë druipe- en uitvalsyfers by VOO-kolleges en ander hoërondewysinstellings is. Kan dit moontlik wees dat VOO-kolleges nie slegs aan werkende studente verdere leergeleenthede verskaf nie, maar toenemend vir diegene wat deur ander hoërondewysinstellings afgekeur is?

Hoër Onderwys word tans gekenmerk deur voortdurende toename in studentegetalle. Die rede hiervoor kan moontlik toegeskryf word aan die ekonomiese oplewing, met ander woorde die wegbeweeg van tradisionele produksie en boerdery-aktiwiteite af na die produksie van kennis. Tussen 1999 en 2006 het inskrywings aan tersiêre onderwysinstellings wêreldwyd met ongeveer 50% toegeneem, vanaf 94,7 miljoen na 142,1 miljoen (UNESCO, 2009). Suid-Afrika is geen uitsondering wat betref hierdie internasionale tendense nie.

Inskrywingsgetalle by Suid-Afrikaanse tersiêre instellings is trouens hoër as gevolg van Suid-Afrika se historiese agtergrond (apartheid). Inskrywings in VOO-kolleges in Suid-Afrika het van 354 447 inskrywings in 2010 na 639 618 in 2013 toegeneem (Department of Higher Education and Training, 2015).

In Suid-Afrika word Hoër Onderwys deur verskillende aspekte beïnvloed. Die styging van studentegetalle as gevolg van veranderinge op sosiale, politieke, demografiese sowel as ekonomiese terreine plaas geweldige druk op Hoër Onderwys om 'n beter deurvloeiwyse van studente te handhaaf (Ntshoe, Wolhuter, Higgs & Higgs, 2008; 2010). Die druk is tans op VOO-kolleges om 'n beter deurvloeiwyse te behaal om gevolglik 'n groter potensiële werkskorps aan die landse ekonomie beskikbaar te stel. Ntshoe *et al.* (2010) voer ook aan dat daar 'n ontploffing in VOO-studente-inskrywings oor die afgelope twee dekades plaasgevind het. Hulle voer ook verder aan dat beroepsonderwys 'n "gebied van keuse" vir laer sosio-ekonomiese groepe geword het aangesien dit ook aan hulle 'n geleentheid bied om verder te studeer. Die Departement van Hoër Onderwys verplig VOO-kolleges om die deurvloeiwyse van studente te verhoog, en met hierdie toename in studente kan die vraag gestel word: Hoeveel van hierdie ingeskrewe studente voltooi hul studies met sukses, en wat kan as moontlike bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie toegeskryf word?

By die vasstelling van onderrig-leergeslaagdheid kan gekyk word na die rol van studenteslytasie, en dit is opmerklik dat binne die formele onderwyssituasie akademiese sukses beskou word as die mate van bevredigende voltooiing van 'n studieveld of die sukses van die aflê van evalueringsgeleenthede. Hierdie voltooiing- en slaagsyfers lewer 'n kwantitatiewe kriterium om vas te stel of 'n student aan spesifieke standaarde beantwoord. Studente word gevolglik die geleentheid gegun om bewys te lewer daarvan of die studente aan alle verpligte standaarde beantwoord deur neergelegde evaluerings-geleenthede te slaag (Higgs, Van der Walt, Wolhuter, Potgieter, Higgs, & Ntshoe, 2011). Vir hierdie navorsingsdoeleindes verwys die konsep *akademiese prestasie/sukses* derhalwe na die suksesvolle voltooiing van 'n kurrikulum of 'n vak deurdat die student aan die minimum-gestelde sm-standaarde voldoen.

Studenteslytasie en die resultaat daarvan op die akademiese doelbereiking is van noemenswaardige betekenis in Hoër Onderwys. 'n Saak van kommer in Hoër Onderwys is die hoë vlakke van studenteslytasie gedurende die studente se studietydperk (Butler, 2011). Akademiese prestasie kan toegeskryf word aan die samewerking tussen verskeie aspekte, waaronder kundigheid, belesenheid, en motivering val. Geen enkele aspek kan akademiese sukses en/of deurvloei verseker nie, aangesien akademiese sukses onderhewig is aan

samewerking tussen verskillende aspekte/faktore. Daarom is die navorser van mening dat vir die vermindering en/of die uitskakeling van studenteslytasie, dit gebiedend noodsaaklik is om bepaalde onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in VOO-kolleges bydra, te identifiseer.

Fouché (2005) noem dat die probleemstelling noodsaaklik is om die studie te rig en te fokus. Dit is die beginpunt van die studie wat ten doel het om die leser in te lig oor wat die studie insluit en wat uitgesluit word. Op grond van die inligting in die bestaande literatuur en die gebrek aan inligting wat direk verband hou met die persepsie van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie in VOO-kolleges kan bydra, kan die navorser die probleem en doelstelling van die studie soos volg saamvat: die onderhawige studie het ten doel om ondersoek in te stel na moontlike onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydra. Die oogmerk / doel met die onderhawige studie is om slegs te probeer verklaar watter onderrig-leerfaktore as bydraend tot studenteslytasie van vlak 2 Primêre Landboustudente aan Taletso VOO-Kollege aangevoer kan word.

Die navorser sal poog om aan die hand van die ingesamelde data verklaringsgronde vir hierdie intellektuele raaisel te formuleer en om, voortvloeiend uit hierdie verklaringsgronde, moontlike aanbevelings te maak. Die bereiking van die doel van hierdie ondersoek kan daartoe lei om Taletso VOO-Kollege in staat te stel om onder andere:

- studente met probleme vroegtydig te identifiseer;
- die onderrig-leerfaktore wat hul akademiese verrigting beïnvloed, te manipuleer om 'n bydrae te lewer tot hoër akademiese prestasie; en
- sodoende te verseker dat 'n hoër slaagsyfer by Taletso VOO-Kollege behaal word.

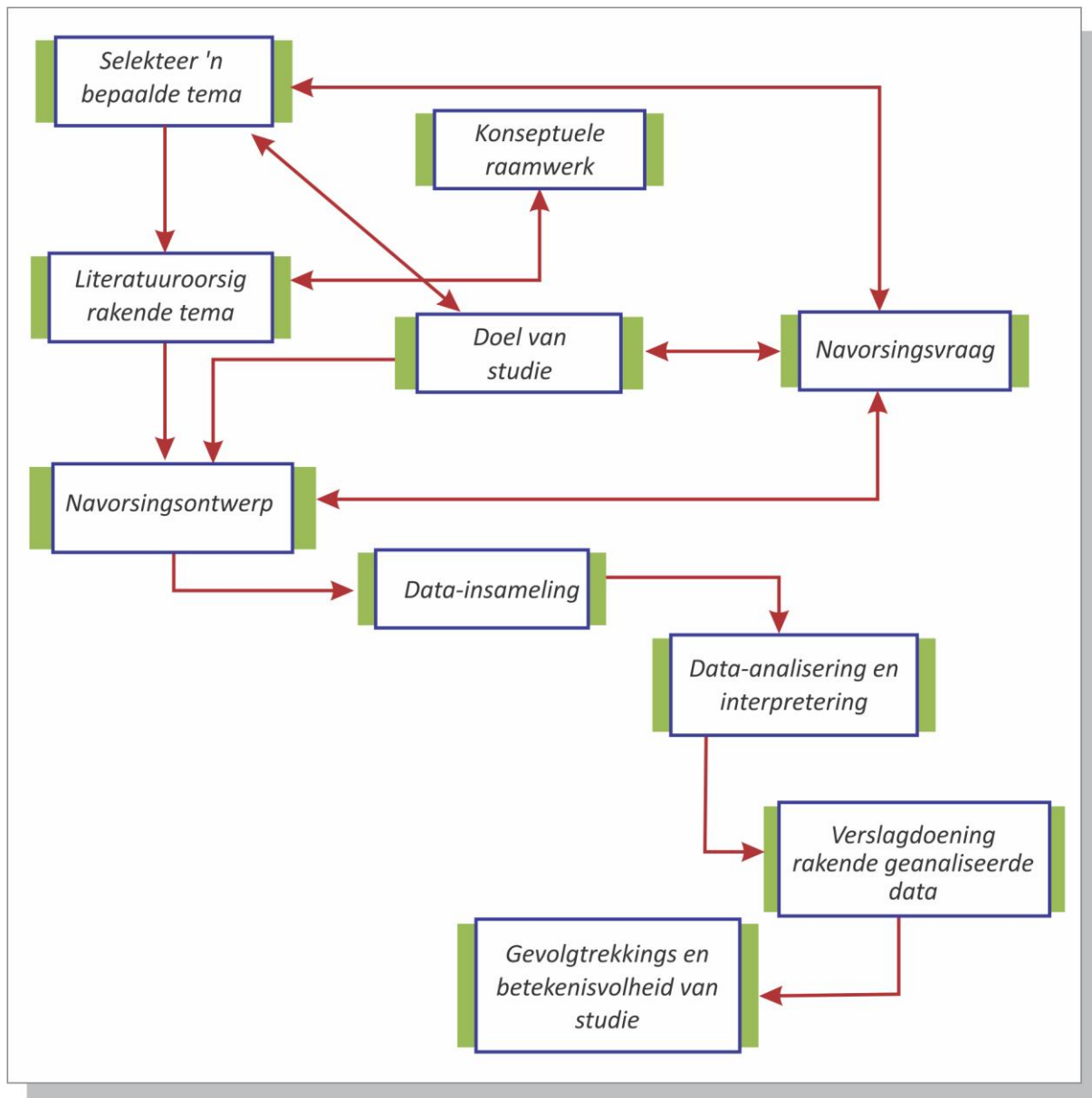
Die afgelope aantal jare is daar afsonderlike internasionale kwantitatiewe en kwalitatiewe studies voltooi (vergelyk Crosling, Heagney & Thomas, 2009; Trowler, 2010; Troxel 2010; Foster, Lawther, Keenan, Bates, Colley & Lefever, 2012) wat op 'n aantal aspekte fokus wat verband hou met studenteslytasie. Hierdie studies is egter grotendeels in Amerika voltooi en is dus nie noodwendig in die Suid-Afrikaanse konteks en samehang ter sake nie. Hierdie studies kan nie bloot na die Suid-Afrikaanse konteks veralgemeen word nie. Verder is die meeste studies ook op skoolvlak gedoen en lewer nie voldoende uitspraak oor die persepsies van studente rakende die onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges teenwoordig nie.

Op grond van die voorlopige literatuurstudie bestaan daar nie voldoende uitspraak oor studente se persepsies oor die onderrig-leerfaktore wat aanleiding tot studenteslytasie in VOO-kolleges gee nie. Dit is tewens ook nie uit die beskikbare literatuur duidelik:

- waarom studente sodanige persepsies sou kon of wou handhaaf nie; of
- in welke mate onderrig-leerfaktore verantwoordelik is vir studenteslytasie nie.

Die twee hoofogmerke met die studie was dus gevolglik (a) om die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende moontlike onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in Taletso VOO-kollege, vas te stel en (b) om aan die hand hiervan aanbevelings daar te stel met die oog daarop om moontlike onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege die hoof te bied en sodoende ook studente effektief by te staan.

Vervolgens dui die navorser 'n "padkaart" aan wat in hierdie onderhawige studie gepoog sal word om te volg. Dit sluit ook in alle belangrike aspekte waaraan aandag geskenk sal word in die verdere gedeelte van hierdie studie.



Figuur 1.1 “Padkaart” vir studie

2. DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Fouché en De Vos (2005) beskryf die doel as die stappe wat gevolg moet word. Die navorsingsdoel rig die navorser se besluite en verseker dat uiteindelik bereik word wat beoog word met die onderhawige studie. Die fokus van hierdie studie is deur die navorsingsdoelwitte bepaal, en die hoofdoel van die onderhawige studie was om verklaringsgronde vir die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike onderrig-leerfaktore wat bydra tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege, te bepaal.

Navorsingsdoelwitte

Die navorsingsdoelwitte wat hierdie studie lei, is soos volg:

- Navorsingsdoelwit 1: om 'n teoretiese agtergrond te verskaf rakende onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie kan bydra.
- Navorsingsdoelwit 2: om deur middel van 'n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies is van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydra.

2.1 NAVORSINGSVRAE

Aangesien die doelwitte van hierdie studie beskrywend en verkennend van aard is, het die navorser kwalitatief te werk gaan. Volgens Fouché en De Vos (2005b) word daar nie in 'n kwalitatiewe studie 'n hipotese geformuleer nie, maar eerder 'n navorsingsvraag gestel. Die hoofnavorsingsvraag van die studie is: Watter verklaringsgronde kan verskaf word vir die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike bydrae wat onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan lewer.

Sub-navorsingsvrae wat hierdie studie gelei het, is soos volg:

- Navorsingsvraag 1: Wat is die teoretiese agtergrond rakende onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie kan bydra?
- Navorsingsvraag 2: Wat is die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende moontlike onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydra?

3. NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Vir doeleindes van die ondersoek word aangesluit by die sienswyse van Punch (2009) rakende die beskrywing van navorsingsontwerp en metodologie. Die navorsingproses sluit grotendeels die volgende ondersoek-elemente in: die navorsingstrategie, die navorsingsraamwerk, die deelnemers gemoeid met die ondersoek en die metode van ondersoek wat van toepassing is op hierdie studie.

3.1 LITERATUURSTUDIE

Ten einde relevante literatuur te bekom het die navorser van verskeie elektroniese databasisse gebruik gemaak. Vir die doel van hierdie studie is daar onder andere van die volgende sleutelwoorde en soekfrases gebruik gemaak, naamlik *NCV retention*, *NCV drop-outs*, *VOO-kolleges*, *FET colleges*, *uitval*, *studenteslytasie*, *beroepsonderrig*, *academic persistence*, *course completion rate* en *student attrition*. Die kernwoorde en frases was ook in Engels toegepas om die verkryging van internasionale en ander publikasies moontlik te maak.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp word uitgebeeld as 'n doelgerigte en sistematiese voorstel van optrede in navorsing, waarvolgens die nodige inligting vir die studie ingesamel, ondersoek en verklaar word (Mouton, 2001: 55; Best *et al.*, 2003). Hierdeur word 'n besondere navorsingsprobleem op 'n gestruktureerde en wetenskaplike manier bestudeer (Henning *et al.*, 2004). Daarbinne kan na 'n navorsingsontwerp verwys word as die funksionele voorstel waarvolgens spesifieke navorsingsmetodes en -werkwyses met mekaar geïntegreer word (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Nieuwenhuis, 2016a; 2016b; 2016c).

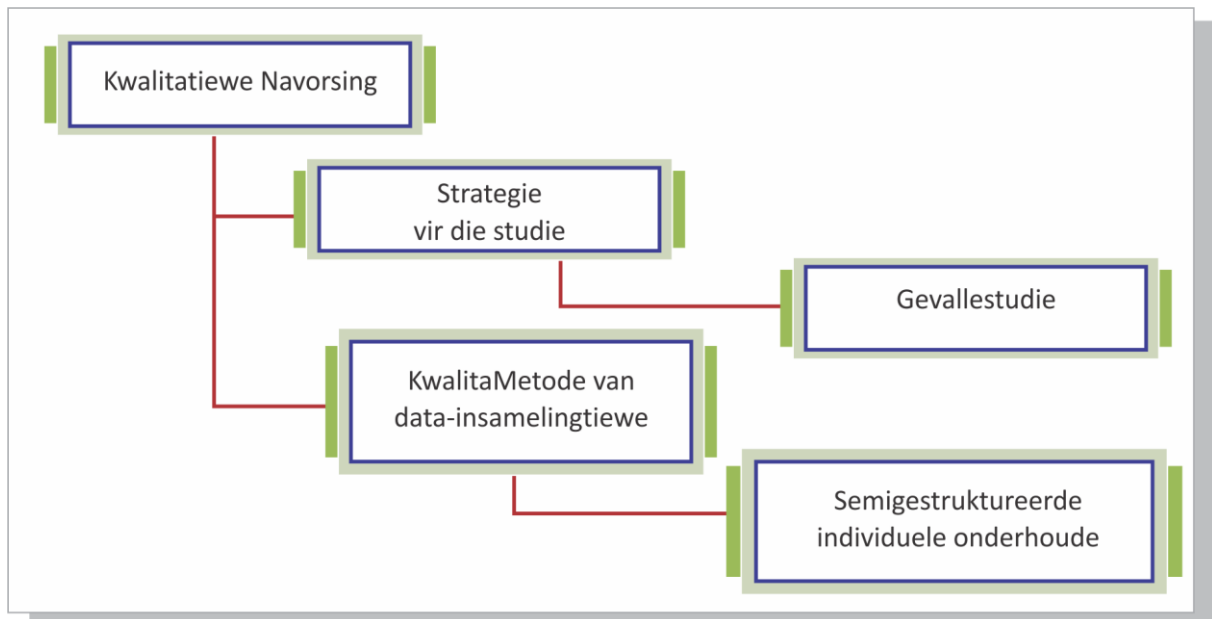
In 'n poging om bovermelde intellektuele raaisel te verstaan, is daar besluit om van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik te maak. In hierdie navorsing het die navorser nie van toetsbare veranderlikes gebruik gemaak nie, maar gepoog om te verstaan wat die vlak 2 Landboustudent se ervaring/persepsies is rakende moontlike faktore wat aanleiding kan gee tot die hoë persentasievlakke van studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege (Creswell, Eversöhn, Eloff, Ferreira, Ivankova, Jansen, Nieuwenhuis, Pietersen, Plano Clark, & Van der Westhuizen, 2010).

Die rede waarom daar op kwalitatiewe navorsing besluit is, is vanweë die feit dat die onderhawige studie die voorneme het om 'n ryk, deurtastende karakteristiek van 'n fenomeen te kan interpreteer. Die fenomeen word ondersoek en beskryf om sodoende die konnotasie wat dit vir die deelnemers het, vas te vang (Marshall & Rossman, 2016). Die doel van kwalitatiewe navorsing is om die konnotasie wat mense aan hul lewe of 'n fenomeen heg, te verstaan. Dit het ook te make met begrip vir en die verkenning van die subjektiewe ervaring van 'n persoon wat self die bepaalde fenomeen meemaak. Die navorser kan dus poog om 'n ryk beskrywing en holistiese voorstelling van die deelnemers se ervarings, persepsies en belewenisse aan die leser oor te dra (Denzin & Lincoln, 2011; Merriam & Tisdell, 2016).

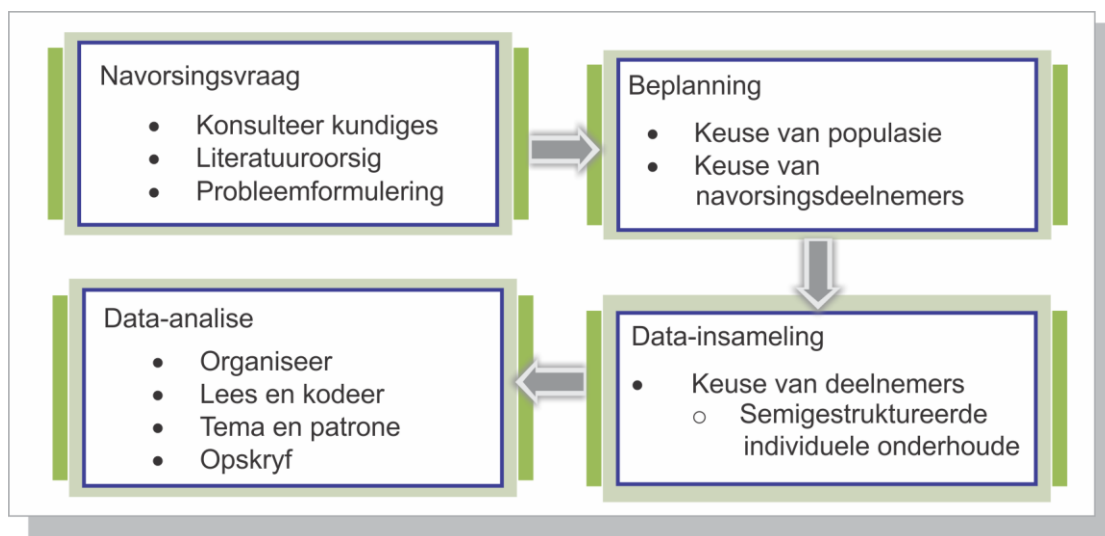
Hierdie navorsing het ook aan die vereistes wat vir die uitvoering van kwalitatiewe navorsing gestel word, voldoen, naamlik dat individue in hul natuurlike milieu ondersoek word en dat die navorser dienoooreenkomstig die verhaal vanuit die deelnemer, die individu, se sienswyse vertel. Die deelnemers is nie onder eksperimentele situasies waargeneem nie; die semigestruktureerde individuele onderhoude is binne die natuurlike omgewing van die deelnemers gevoer, as deel van 'n gevallestudie (Creswell, 2013; Schumacher & McMillan, 1989; Yin, 2014; 2016).

Die keuse van strategie sal vasgestel word aan die hand van die doelwit van die navorsing en die aard van die navorsingsvraag. Die navorser het van 'n gevallestudie gebruik gemaak (De Vos *et al.*, 2005:272; Henning *et al.*, 2005:272). De Vos *et al.* (2005:272) is van mening dat 'n rasionaal vir die seleksie van 'n gevallestudie die aanbod van 'n geleentheid om van te leer is. Mouton (2001:150) is weer op sy beurt van mening dat die verkryging van in-diepte insig in 'n bepaalde saak die rede vir die seleksie van 'n gevallestudie is. Die seleksie van 'n gevallestudie vir hierdie navorsing het nou saamgehang met die unieke situasie van die belewenisse en persepsies wat deur vlak 2 Primêre Landboustudente gehuldig was ten opsigte van onderrig-leerfaktore wat moontlik aanleiding tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege gegee het.

Die ondersoek is ook vanuit 'n interpretivistiese paradigma aangepak weens die feit dat die sosiale en individuele persepsies en belewinge van die deelnemers deel van die fokus van die ondersoek gevorm het (Gray, 2004:20; Marshall & Rossman, 2016). Die interpretivistiese paradigma het te make met 'n poging om die realiteit te probeer verklaar, te verstaan soos dit belewe word in die sosiale werklikheid, en subjektiewe belewenisse en persepsies van mense (Burrell & Morgan, 2005:28). Daarom is die interpretivistiese paradigma as die mees gepaste paradigma vir hierdie ondersoek gekies.



Figuur 1.2: Grafiese voorstelling van die navorser se werkswyse



Figuur 1.3: Grafiese voorstelling van die navorsingsprosedure

3.3 ROL VAN DIE NAVORSER

In kwalitatiewe navorsing staan die navorser in die hoofrol en moet hy/sy verseker dat elke deelnemer die geleentheid gegun word om sy of haar reaksie op die data-insamelingsproses so volledig moontlik te stel. Die navorser het gedurende die data-insameling en -verwerkingsproses neutraal gebly, en het te alle tye die noodsaaklike etiese beleid en beginsels van navorsing gehoorsaam (Wilkinson & Birmingham, 2003). Vir die doel van

hierdie navorsing het die navorser die rol vervul van observeerder en fasiliteerder van dialoog gedurende die semigestruktureerde individuele onderhoudssessies. Die deelnemers is voortydig en volledig ingelig oor wat die rol van die navorser sou wees, wat die navorsingsdoel en -vrae van die studie behels, asook oor die tersaaklike prosedures vir die effektiewe voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude.

3.4 SELEKSIE VAN SOSIALE NETWERK

Die navorsingsplek is in Lichtenburg, Noordwes, geleë. Die ekonomiese staat van die plattelandse dorp is 'n gevestigde boerderygemeenskap met verwante besighede. 'n Diverse gemeenskap word in hierdie plattelandse dorp waargeneem, en die gemeenskap ondervind etlike sosio-ekonomiese probleme. 'n Beduidende aantal leerders is vanweë verskeie redes by Taletso VOO-Kollege ingeskryf. Omdat die navorser haar studie as 'n gevallestudie posisioneer, vind dit slegs by Taletso VOO-Kollege se Lichtenburgkampus plaas. Hierdie spesifieke kampus is die kleinste van drie kampusse waaruit die oorhoofse kollege bestaan. Taletso VOO-Kollege is 'n openbare instelling wat leerders/studente akkommodeer wat grade nege tot twaalf geslaag het. Die Lichtenburgkampus bied die volgende programme vir NKR (Nasionale Beroepsertifikaat) aan, naamlik Primêre Landbou vlakke 2 tot 4, Kantooradministrasie vlakke 2 tot 4, Inligtingstechnologie vlakke 2 tot vlak 4 en Bestuurswese vlak 2 tot vlak 4. Die Taletso VOO-Kollegegemeenskap, en dan spesifiek die Primêre Landbou vlak 2 studente, maak die fokus van hierdie studie uit.

3.5 DEELNEMERSELEKSIE

Volgens Maree en Pietersen (2007) is daar twee hoofmetodes van steekproefneming, naamlik: waarskynlik en nie-waarskynlik. In hierdie studie was daar van die nie-waarskynlike steekproefneming gebruik gemaak. Nie-waarskynlike steekproefneming behels vier soorte: gerieflikheidsteekproefneming, kwotasteekproefneming, sneeubalsteekproefneming en doelgerigte steekproefneming (Maree & Pietersen, 2016). Doelgerigte steekproefneming is vir hierdie studie aangewend, waar deelnemers doelgerig kon bydra tot die navorsingsprobleem (Creswell, 2007). Doelgerigte steekproefneming is 'n metode wat gebruik word in spesiale situasies waar die seleksie op spesifieke deelnemers fokus ten einde die doel van die studie te ondersteun (Maree & Pietersen, 2016).

Die studiepopulasie was al die gegewe beskikbare vlak 2 Primêre Landboustudente wat sedert Januarie 2015 geregistreer is by Taletso VOO-Kollege. Dit het in hierdie besondere geval, spesifiek daardie vlak 2 Primêre Landboustudente wat hulle vrywillig vir genoemde

program ingeskryf het wat in die besonder tot die Lichtenburg-, Bodibe-, Itsoseng-gebied hoort, gegeld. Uit hierdie getal beskikbare studente het die navorser nege semigestruktureerde individuele onderhoude gevoer.

'n Opname is gemaak van al die vlak 2 Primêre Landboustudente wat vrywillig aan hierdie studie wou deelneem. Die navorser het op 'n ewekansige punt begin en nege (9) vlak 2 Primêre Landboustudente geselekteer. Hierdie studente was versoek om ingeligte toestemming te gee (ondertekening van ingeligte toestemmingsbrief). Kontak is met die nege geselekteerde Primêre Landboustudente opgeneem met die oog op die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude en hierdie studente is ook meegedeel dat indien hulle nie wou voortgaan met die deelname aan die studie nie, hulle hul daaraan kon onttrek sonder enige nagevolge, soos gestipuleer in die ingeligte toestemmingsbrief wat deur die deelnemers onderteken was. Toestemmingsbriewe is ook aan die ouers van die drie minderjarige studente gestuur. Hierdie genoemde studente se ouers het dan ook die toestemmingsbriewe ingevul, onderteken en dit aan die navorser terugbesorg.

Die navorser het reeds tydens die uitdeel van die toestemmingsbriewe aan studente bepaalde tye met studente probeer afsprek rakende die semigestruktureerde individuele onderhoude.

3.6 DATAINSAMELINGSMETODES

In hierdie studie is daar van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik gemaak om, onder andere, verdere selfonthulling aan te moedig. 'n Onderhoud word gedefinieer as 'n gespesialiseerde vorm van kommunikasie tussen mense oor 'n ooreengekome onderwerp vir 'n spesifieke doel (Anderson & Arsenault 2000). 'n Elektroniese opname is gedoen tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude waartydens die onderhoudvoerder vrae volgens die semigestruktureerde individuele onderhoudskedules aan die deelnemers gestel het.

3.6.1 Semigestruktureerde individuele onderhoude

Volgens Nieuwenhuis (2007b) word semigestruktureerde individuele onderhoude in navorsingsprojekte gebruik waartydens data deur middel van ander bronne verkry word, en dit behels die beantwoording van vooraf gespesifiseerde vrae. Die navorser het onderhoudsvrae vooraf gespesifiseer vir die insameling van betekenisvolle data. Nege

interpersoonlike semigestruktureerde individuele onderhoude is met vlak 2 Primêre Landboustudente, verbonde aan Taletso VOO-Kollege, gevoer.

Op grond van die literatuurstudie is die temas vir die semigestruktureerde individuele onderhoude geïdentifiseer en vrae is opgestel om die persepsies van studente rakende onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie bydra, te bekom. Die navorser het ook kontekstuele faktore soos gesigsuitdrukings, stemtoon, liggaamshouding en ingesteldheid deur die loop van die semigestruktureerde individuele onderhoude aangeteken, wat as bydraende materiaal tot die navorsing gedien het. Bandopnames is ook gemaak tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude.

3.7 DATA-ANALISE

In kwalitatiewe navorsing word data-analise beskou as 'n deurlopende ontledingsproses van woorde, sinne en paragrawe, waar die navorser se uitleg en sy/haar interaksie met deelnemers betekenis aan die verskillende dele van die studie heg (Henning *et al.*, 2005). Data-analise word deur Merriam (1998) as 'n tydsame proses beskou waartydens data ontleed word (Nieuwenhuis, 2016a; 2016b; 2016c). Die doel met 'n data-analise is om 'n bepaalde fenomeen beter te kan begryp en te kan verklaar. Die navorser het die data wat uit die semigestruktureerde individuele onderhoude verkry is, nougeset gekodeer. Temas is uit die beskikbare data geïdentifiseer en benoem; ooreenkomste en verskille tussen verskillende geïdentifiseerde data-kategorieë is blootgelê, en daar is besin oor die oorsake en gevolge van, voorwaardes vir en interaksies tussen data-kategorieë.

3.8 GEANTISIPEERDE NAVORSINGSPROBLEME

Die navorsing het ingevolge die NWU se etiese beleid geskied. Die moontlikheid van uiteenlopende en sensitiewe perspektiewe en sienings rakende die hoë studenteslytasie-vlakke van vlak 2 Primêre Landboustudente aan die Taletso VOO-Kollege het 'n uitdaging aan die navorser gebied. Die navorser het 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en deelnemers opgebou, en semigestruktureerde individuele onderhoudvoering dien ooreenkomstig gefasiliteer. Daar is deurlopend ag geslaan op die navorsingdoel en onderhoudskedule. Instemming van en afsprake met die onderskeie deelnemers, asook geskikte plekke waar onderhoude gevoer kon word, het nie probleme opgelewer nie. Die navorser het onder leiding van die studieleier vooraf opleiding in die vaardighede verbonde aan die bemeestering van onderhoudvoering ondergaan.

4. ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

4.1 ETIESE ASPEKTE

Eerstens is etiese goedkeuring by die Noordwes-Universiteit se Etiekkomitee (sien addendum A) verkry, waarna formele geskrewe toestemming deur die Kampusbestuurder (sien addendum B) van Taletso VOO-Kollege ontvang is voordat data-insameling plaasgevind het. Nege (9) vrywillige vlak 2 Primêre Landboustudente wat aan die studie wou deelneem, het eerstens 'n ingeligte toestemmingsbrief (sien addendum C) onderteken wat ooreenkomstig die navorsingsvrae en -doel opgestel is. Indien die student minderjarig was, het sy/haar ouers dit onderteken. Tydens die hele navorsingsproses het die navorser en studieleier respek betoon en integriteit openbaar.

Data is konfidentsieel hanteer en aan geen ander partye openbaar gemaak nie. Die data wat uit die semigestruktureerde individuele onderhoude (sien addendum D – onderhoudskedule) verkry is, is op band opgeneem vir die doel van verbatim-transkribering. Deelnemers was ook bewus van die feit dat klankopnames gemaak was vir bogenoemde doel. Anonimiteit en respek vir deelnemers se identiteit is as belangrik geag in hierdie studie, en daar is ook aan die deelnemers gestel dat, indien hulle nie wou voortgaan met die deelname aan die studie nie, hulle hulle daaraan kon onttrek sonder enige nagevolge soos gestipuleer in die ingeligte toestemmingsbrief (sien addendum C) wat onderteken was.

Die navorser was deurlopend eerlik met die deelnemers, en het hulle ingelig dat hulle die reg gehad het om hulle te enige tyd aan die navorsingsgebeure te onttrek. Die navorser het die deelnemers se outonomie, basiese regte en hul waardigheid deurlopend beskerm. Die navorser het ook onderneem om na afloop van die navorsing terugvoer aan deelnemers te gee rakende die navorsingsresultate. Die deelnemers is nooit mislei om aan die projek deel te neem nie; daar is deurlopend openlik met deelnemers gehandel, en hulle privaatheid is ten alle tye gerespekteer.

4.2 GELOOFWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE NAVORSING

In kwalitatiewe navorsing hou geloofwaardigheid en betroubaarheid verband met die mate waarin bevindinge en gevolgtrekkings wat deur die navorser gemaak word, ooreenstem met die realiteite van die uitsprake en belewenisse van die deelnemers (Henning, 2005; McMillan

& Schumacher, 2001). Die geloofwaardigheid van hierdie studie is deur die navorser verhoog deur onder andere (Gray, 2004: 342):

- 'n onderhoudskedule (sien addendum D) vir die semigestruktureerde individuele onderhoude op te stel;
- noukeurige transkripsies en beskrywings van die semigestruktureerde individuele onderhoude te maak;
- opleiding en begeleiding deur die studieleier te ondergaan om sodoende vaardighede te kon bemeester rakende die navorser se suksesvolle onderhoudvoering en data-analise;
- transkripsies van die semigestruktureerde individuele onderhoude in ooreenstemming met die gebeure tydens die onderhoude te maak om te verseker dat dit nie die persepsies van die navorser is nie.

5. BYDRAE VAN DIE STUDIE

5.1 BYDRAE TOT DIE VAKGEBIED OF WETENSKAPSTERREIN

Hierdie studie kan as 'n waardevolle bydrae tot navorsing binne die Onderwys- en Opleidingsveld van die VOO-sektor beskou word, spesifiek met die oog op die voorkoming van en afname in studenteslytasie van vlak 2 Primêre Landboustudente.

5.2 BYDRAE TOT DIE NAVORSINGSFOKUSAREA

Die navorsingstema sluit aan by die navorsingsfokusarea *Onderrig-leerorganisasies* van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe. Die bepaalde studie val ook meer spesifiek in by die Selfgerigte Leer- projek van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe.

6. HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Oriëntering

Hoofstuk 2: Aard en Redes vir Studenteslytasie

Hoofstuk 3: Navorsingsbenadering en -Ontwerp

Hoofstuk 4: Bespreking van Resultate.

Hoofstuk 5: Betekenisvolheid en Implikasies van Studie

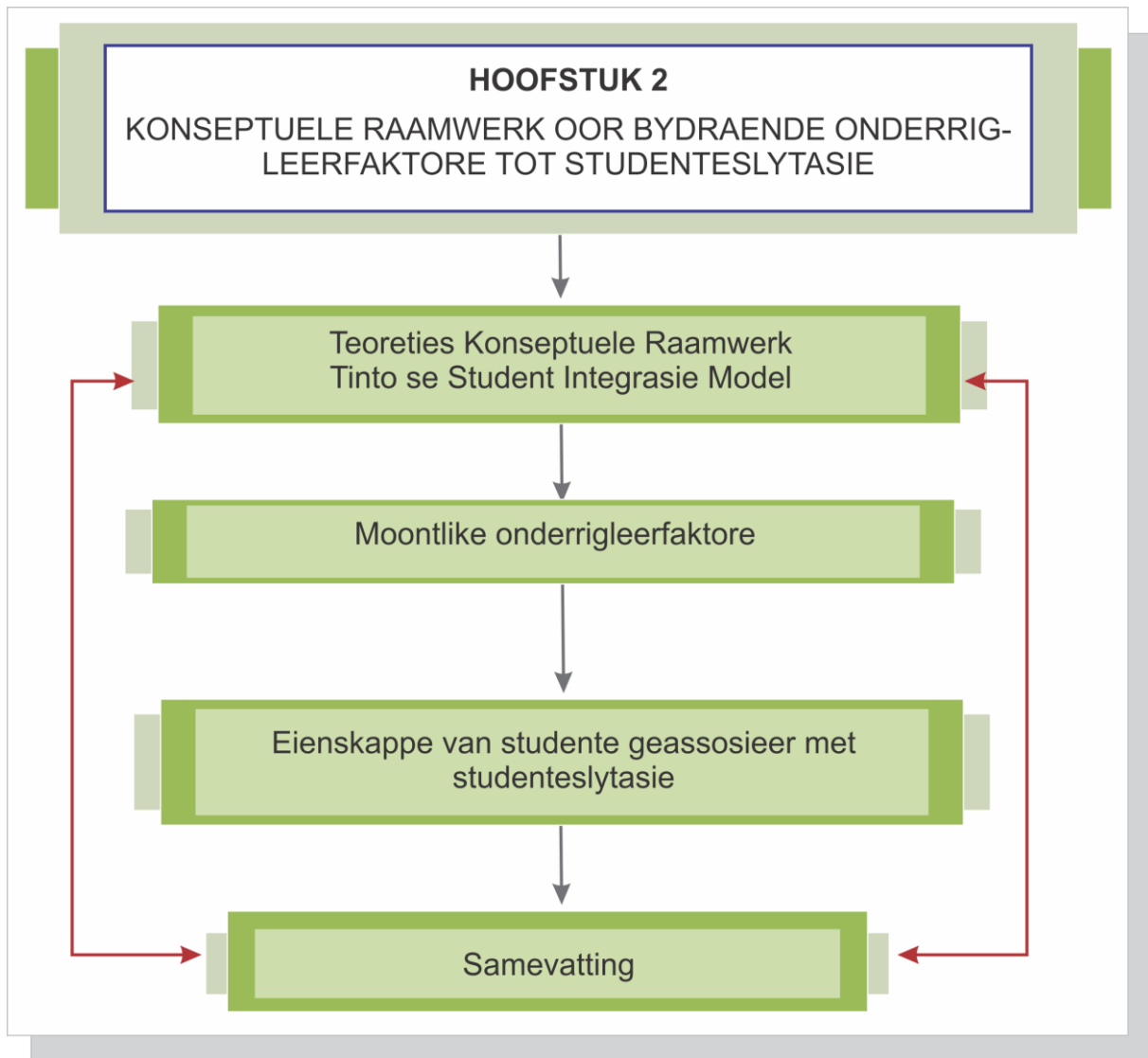
HOOFSTUK 2

AARD EN REDES VIR STUDENTESLYTASIE

2.1 INLEIDING

Die beredeneerde grondrede vir die onderhawige studie is om te probeer vasstel watter moontlike onderrig-leerfaktore aangevoer kan word tot studenteslytasie¹ in Hoër Onderwysinstellings (vgl. §1). Die hooftema van Hoofstuk 2 is gevolglik die beantwoording van Navorsingsdoelwit 1 (vgl. §3), te wete om 'n teoretiese agtergrond te verskaf rakende onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie kan bydra. Eerstens word aandag in hierdie hoofstuk geskenk aan die teoretiese raamwerk waarbinne hierdie studie gelokaliseer is. Tweedens word daar kortliks aandag gegee aan die bestaande navorsing wat in die besonder met kosmologiese (d.w.s. strukturele) elemente soos studenteslytasie in hoëronderriginstellings verband hou. Vervolgens word studenteslytasie se verbandhoudende temas kortliks toegelig, naamlik die moontlike onderrig-leerfaktore, die eienskappe eie aan studente wat deur studenteslytasie geraak word, en laastens die effek/impak van studenteslytasie op suksesvolle onderrig-leer. Die oogmerk met Hoofstuk 2 word hieronder in Figuur 2.1 grafies geïllustreer:

¹ Die navorser het, op aanbeveling van die navorsingskomitee, op die begrip studenteslytasie besluit. Daar sal dus deur die hele studie van studenteslytasie gepraat word. Sien hoofstuk 1 vir 'n definisie rakende wat studenteslytasie behels (§1.1.2).



Figuur 2.1: Skematiese uiteensetting van die struktuur van Hoofstuk 2

2.2 PERSPEKTIEF OP DIE ONTWIKKELING EN DOEL VAN VOO-KOLLEGES IN SUID-AFRIKA

Die behoefte aan goed opgeleide vakmanne het toegeneem namate tegnologie ontwikkel het. Om die teoretiese kennis van vakleerlinge en vakmanne aan te vul is daar van tegniese kolleges gebruik gemaak. Namate politiek in Suid-Afrika verander het, het daar ook veranderinge in die onderwysvoorsiening ingetree. Tegniese kolleges het dan ook verander na verdere Onderwys- en Opleidingskolleges. Met die naamverandering het ook die doel van die instansie verander. Daar word dus nie meer slegs aanvullende teoretiese opleiding by tegniese kolleges gegee nie, maar die klem het verskuif na holistiese opleiding. Die opleiding van vakmanne in die geheel geskied by VOO-kolleges.

Volgens die Groenskrif vir Onderwys en Opleiding (SA 1998c) word onderwys en opleiding in Suid-Afrika in drie bande ingedeel, naamlik 1) die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (AOOB), 2) die Verdere Onderwys- en Opleidingsband (VOOB) en (3) die Hoër Onderwys- en Opleidingsband (HOOB). Die HOOB sluit skoolopleiding in tot en met Graad 9, asook Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding (VBOO). In hierdie band verwerf leerders 'n sertifikaat vir Algemene Onderwys en Opleiding wat gelykstaande is aan vlak een van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR). Die VOOB sluit vlak 2 tot vlak 4 van die NKR (Nasionale Kwalifikasie Raamwerk) in, asook Graad 10 tot Graad 12 van skoolopleiding. Verdere Onderwys- en Opleidingskolleges (VOO-kolleges) val onder hierdie band, en sluit vlakke N1 tot N3 in (SA 1998a).

Die HOOB sluit vlak 5 tot vlak 8 van die NKR in, asook tersiêre kwalifikasies tot doktorsgrade. Die VOO-kolleges strek ook tot in hierdie band met die Nasionale Tegniese Diploma (N4 tot N6) (SA 1998a). Die vorming van die Onderwys- en Opleidingsbande het 'n samesmelting tussen tegniese kolleges, onderwyskolleges, mannekragssentrums, vaardigheidssentrums en sommige gemeenskapskolleges tot gevolg gehad. Hierdie inrigtings staan nou oorkoepelend bekend as VOO-kolleges (SA, 1998a). Riglyne vir programme wat by kolleges aangebied word, word deur die regering voorgeskryf; dus was dit nie nodig om die behoeftes van die omgewing te bepaal of in ag te neem nie (Jaff *et al.*, 2004). VOO-kolleges moes verander om aan te pas by nuwe eise wat aan die opleiding van vakmanne gestel word (Van der Merwe, 2005:35). Roberts (2005) beaam die feit dat toerusting en metodes wat in die nywerhede gebruik word in die laaste dekade aansienlik ontwikkel en verander het.

Volgens Johnson (2005) is daar 'n afname in opgeleide vakmanne tot 'n punt waar die gevaar bestaan dat die land sy vermoë kan verloor om die bestaande infrastruktuur en produksiekapasiteit vol te hou. Vennootskappe met nywerhede tree na vore, en volgens Roberts (2005) kan hierdie vennootskappe tussen kolleges en industrieë vir beide instansies voordele inhou. Die nywerheid kan dus die kollege op hoogte hou van nuwe ontwikkeling wat in die nywerheid plaasvind, en die kollege kan op sy beurt die opleiding aanpas sodat dit van waarde kan wees vir die nywerheid. Viljoen (1992) wys daarop dat opleiding van kolleges hoofsaaklik daarop gemik is om aan die behoeftes van nywerhede te voldoen, en juis om dié rede behoort nywerhede by te dra tot die koste van sodanige opleiding. Hierdie heffing skep dus 'n meganisme om opleiding aan kolleges in die VOO-sektor te befonds (Jaff *et al.*, 2004).

Vaardigheidsontwikkelingsheffing is 'n belasting wat deur alle maatskappye betaal word, en 'n maatskappy kan tot soveel as 50% van die heffing terug eis indien hy sy werkers oplei (Mather 2005). Volgens Pandor (2005a) is jeugwerkloosheid die regering se grootste uitdaging. Die meerderheid werkloos is tussen die ouderdomme 18 en 35 jaar. Roberts (2005) meen dat swak of geen opleiding nie 'n bydraende faktor is tot werkloosheid.

Aangesien die doel van VOO is om lewenslange leer en onderrig in die werksplek aan te moedig is die VOO-sektor die mees komplekse en die grootste van die drie opleidingsbande. Om die probleem van onvoldoende opleiding die hoof te bied het die regering besluit om die verandering in die VOO-sektor aan te bring. Volgens Asmal (2000) moes 'n stelsel in werking gestel word om die arbeidsmag in die land te verander – van onopgeleide na opgeleide werkers. Die herstruktureringproses van tegniese onderrig bestaan uit drie vlakke, naamlik 1) om die getal kolleges in die land deur 'n proses van samesmelting van 152 na 50 kolleges te verminder (Brink, 2003); 2) om prinsipale vir die nuwe kolleges aan te stel; en 3) om 'n strategiese plan vir die kolleges te ontwikkel (Pandor, 2004). Die nuwe mega-instansie sal meer outonoom wees ten opsigte van sy bestuur, en beskik oor groter buigsaamheid ten opsigte van sy programaanbieding soos gelei deur die behoeftes van die plaaslike gemeenskap (Kraak & Young, 2001). Die verantwoordelikheid van VOO berus grootliks by die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente, maar die Departement van Arbeid, ander staatsdepartemente en privaatmaatskappye is ook belangrike rolspelers (SA, 1998a).

2.2.1 Taletso VOO-Kollege



2.2.1.1 Uiteensetting van die naam TALETSO

TA – kom van die Setswana woord 'teamane' wat diamant beteken. Dit het betrekking op diamante wat in die Lichtenburg-omgewing gedelf word. Die diamant word dan ook op die embleem uitgebeeld. LE – kom van die Setswana woord 'lengau' wat luiperd beteken en verteenwoordig tourisme in die Lehurutshe-distrik net buite Zeerust. Die luiperd word ook op die embleem uitgebeeld. TSO – kom van die Setswana woord 'setso' wat gekoppel word aan die kulturele en Landbou-hoofstad van die Noord Wes Provinsie in Mafikeng/Mmabatho. Taletso VOO-Kollege bestaan uit drie kampusse, naamlik Mafikeng, Lehurutshe en Lichtenburg. Lichtenburg is die kleinste kampus (met net meer as twee duisend studente (tans) en bied Kantooradministrasie, Bestuur en Primêre Landbou aan op NCV-vlak asook Bestuursassistent (N4 – N6), Ondernemingsbestuur (N4 – N6), Menslike Hulpbronbestuur (N4 – N5) en Ingenieurstudies (N1 – N3), as aandklasse. Die korporatiewe hoofkantoor van

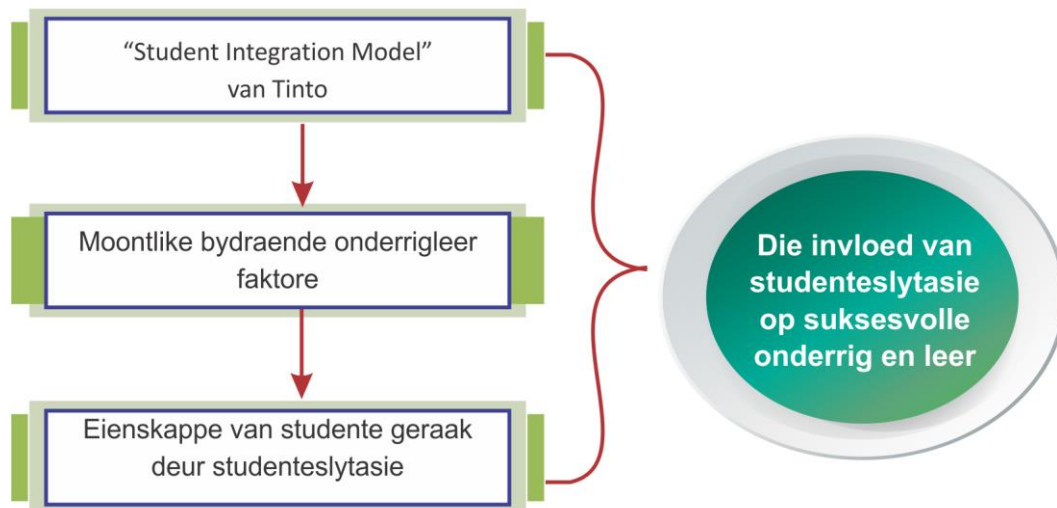
Taletso VOO-Kollege is in Mafikeng. Die Visie van Taletso VOO-Kollege kan ook soos volg uitgebeeld word: “A dynamic institution committed to growing skilled people.” Vanuit hierdie visie is die missie van Taletso VOO-kollege ook saamgestel naamlik “[t]o utilize College resources to deliver with excellence demand-led vocational programmes consistently at standards measurable by ISO tools.”

2.3 TEORETIESE RAAMWERK TINTO SE *STUDENT-INTEGRASIEMODEL*

Aangesien die studie meer as een teorie en/of model oor retensie aanraak (vgl. hieronder), kon daar aanvanklik nie met gemak ’n eenduidige teoretiese raamwerk daarvoor voorgestel word nie. Die navorser het dit byvoorbeeld aanvanklik oorweeg om haar studie binne die teoretiese raamwerk van Bronfenbrenner te posisioneer. Die onderhawige studie fokus egter in die besonder net op bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie.

Na verskeie gesprekke met die navorser se studieleier, is uiteindelik besluit dat die teoretiese raamwerk waarbinne die navorser haar navorsing wil posisioneer, dié van Tinto se “Student Integration Model” is. Die rede vir bogenoemde keuse is dat die model van Tinto studenteslytasie konseptualiseer as ’n produk van die student se karaktereienskappe, vermoëns en doelgeoriënteerdheid, wat interaktief met die instellingsomgewing funksioneer. Hierdie studie fokus op die interaksie met betrekking tot terme van onderrig-leerfaktore binne akademiese en sosiale integrasie van die student. Nog ’n rede waarom die studie binne die gekose teoretiese model geposisioneer is, is dat die model van Tinto ook die meeste aangehaal en empiries getoets is.

In my hantering van die teorie van Tinto poog die navorser gevolglik om, onder andere, die bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie uit te lig. Die navorser is egter bewus van die feit dat daar verskeie retensiemodelle en -teorieë bestaan, soos onder andere in die werk van Spady (1970), Anderson (1997), Wycoff (1998), Swail (2004), Berger en Lyon (2005), Pascarella en Terenzini (2005) en McDonough en Fann (2007). Vir doeleindes van hierdie studie het die navorser egter op Tinto se *Student Integration Model* besluit, soos vroeër vermeld. In die volgende aantal paragrawe lig die navorser die aangeleentheid nader toe, en stel die teoretiese raamwerk soos volg aan die orde.



Figuur 2.2: Plasing van my studie teen die agtergrond van Tinto se *Student Integration Model* as teoretiese raamwerk

Peltier *et al.* (2000) het in hul navorsing gevind dat daar akademiese agtergrondvariante is (soos studiegewoontes, omgewingsvariante soos finansies, en sielkundige variante soos doelwitonderneming) wat 'n direkte resultaat (negatief of positief) het op die realiteit of 'n student sy/haar kursus gaan klaarmaak of nie (Christle, Jolivet, & Nelson, 2007; Flowers, 2006; Jeffreys, 2007; Boston, Díaz, Gibson, & Ice, 2010; Nock, Park, Finn, Deliberto, Dour, & Banaji, 2010; Richardson & Swan, 2014; Strayhorn, 2014). Tinto (1987) voer aan dat onderwysinstellings alle studente wat die instelling verlaat alvorens hulle hul kursus voltooi het, as studenteslytasie beskou. Uitval (ook 'n vorm waarin studenteslytasie gesien kan word) is dus wanneer 'n student die onderwysinstelling verlaat sonder om die kursus klaar te maak. Studenteslytasie word as betekenisvol gesien omrede studenteslytasie 'n effek op die onderwysinstelling se akademiese verpligtinge het, en beïnvloed die uiteindelijke voortbestaan van die onderwysinstelling. Statistiese gegewens betreffende studenteslytasie word aangewend om 'n instellings se sukses te bepaal, wat op sy beurt befondsing van die Hoër Onderwys beïnvloed (Department of Education, 2009). Tinto beskou studente wat die onderwysinstelling verlaat alvorens hulle hul kursus klaar gemaak het as negatief vir die instelling. Dit word as negatief gesien aangesien daar eerstens verskillende redes is vir studente om die onderwysinstelling te verlaat voordat hulle hul kursus klaar gemaak het, en daarom behoort onderwysinstellings verskillende akademiese strategieë in plek hê om studenteslytasie te kan voorkom (DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009; Roman, 2007; Strayhorn, 2012; Tinto 1987).

Tweedens verlaat studente die onderwysinstelling sonder om hul kursus te voltooi, al het hierdie studente bekendstellingsprogramme bygewoon wat die instelling aangebied het om te voorkom dat studente aan studenteslytasie blootgestel word. Derdens argumenteer Tinto (1987) dat die term “uitval” soms ’n persepsie voortbring dat die individu gefaal het om aan akademiese en sosiale vereistes van die onderwysinstelling te beantwoord. Hy voer verder ook aan dat dit nie altyd die geval is dat die persoon noodwendig gefaal het om aan akademiese en sosiale vereistes van die instelling te voldoen nie, en beweer dat die organisasie ten dele verantwoordelik is vir die individu se akademiese mislukking en “nederlaag”. Tinto (1987) beweer verder ook dat die definiering van uitvalle nie so maklik geskied nie, en dat wanneer individue en instellings eensoortige sienswyse het van wat persoonlike mislukking beteken, die term “uitval” die beste opsie is.

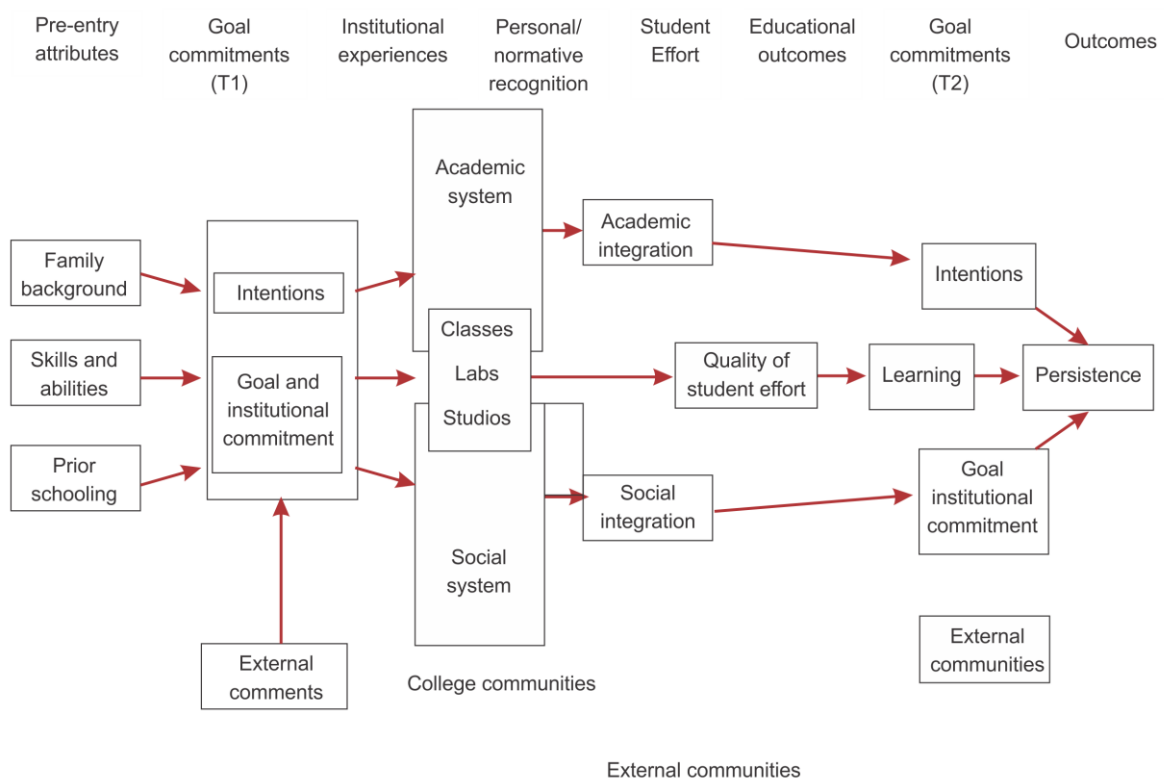
Tinto (1987; 2004; 2007; 2010) lug verder in sy navorsingswerk die mening dat die term “uitval” ’n negatiewe konnotasie het; daarom stel hy voor dat die term “vertrek” eerder aangewend moet word. In teenstelling met Tinto, stem Tierney (1992) nie met die term “uitval” saam nie. Tierney beweer dat die begrippe *vertrek*, *mislukking* en *uitval* nie in tradisionele kulture bestaan nie (1992). Die terme *departure*, *failure* of *dropout* word egter nog deur verskeie ander navorsers gebruik.

In ’n Verskeidenheid nasionale en internasionale literatuur (Tinto, 1975, 1993; Bean, 1982; Astin, 1984; Johnes, 1990; Walsh, 2013), word die terme *volharding* en *retensie* herhaaldelik afwisselend gebruik. Die Nasionale Sentrum vir Onderwysstatistiek erken egter albei die woorde deur na *retensie* te verwys as die onderwysinstelling se kapasiteit om studente te behou om hul kursus te voltooi, en “behoud” word gebruik om die student se eie volhardingsvermoë te meet. Nog ’n term wat gebruik word, is “slytasie”. Slytasie dui op faktore wat lei tot die afname in die getal studente wat hul kursus voltooi. Vir doeleindes van hierdie studie word daar deur middel van die term “studenteslytasie” verwys na die situasie waarin faktore die student negatief beïnvloed en dus uitval tot gevolg het.

Studenteslytasie dui enige faktor aan (soos reeds genoem), wat die student beïnvloed om nie sy/haar studie suksesvol te voltooi nie (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2015; Tinto, 1990; Tinto, Russo, & Stephanie, 1994; Moortgat, 1997; Ozga & Sukhnandan, 1998; Wawrzyniak & Whiteman, 2011). Studenteslytasie is geneig om sistematies ’n kweiling vir baie verskillende tipes hoërsonderwysprogramme soos Verpleging, Onderwys (Deary *et al.*, 2003; Wells, 2007) en verwante gesondheidsprogramme (Dodge, 2009; Gillis, 2007), asook aanlyn-sertifiseringsprogramme te word (Yukselturk & Inan, 2006). Studenteslytasie kan beter verklaar word wanneer dit in ’n bepaalde gebied val. Oor die algemeen word

studenteslytasie geken as die afwyking van of vertraging in die suksesvolle beëindiging van standarde van 'n bepaalde akademiese program. Gebaseer op sy *Student Integration Model*, definieer Tinto slytasie as (a) 'n langdurige proses van interaksie en samewerking tussen die persoon en die akademiese en sosiale stelsels van die hoërondewysinstelling; (b) wat 'n persoon in die stelsel ondervind; en (c) die wysiging van doelwitte en institusionele verbintenisse wat lei tot volharding of tot verskillende vorme van uitval (Tinto, 1975). Die betekenis wat Tinto aan *slytasie* heg, dui daarop dat interafhanklike aspekte studenteslytasie kan beïnvloed en genoemde outeur beweer dat die bestudering van hierdie aspekte 'n ingewikkelde prosedure behels (Tinto, 2004; 2007; 2010).

In die hieropvolgende paragrawe sal die outeur van die onderhawige navorsing kortliks Tinto se *Student Integration Model* bespreek. Onderstaande is dan ook 'n Figuur wat Tinto se Hersiene Model weergee.



Figuur 2.3: Hersiene model van Tinto (McCubbin, 2003)

Een van die populêrste teoretiese perspektiewe aangaande retensie is Tinto se “integration framework” van 1993. Tinto het o.a. Van Gennep (1960) se antropologiese studie en Durkheim (1951) se selfmoordmodel as raamwerk vir sy teorie gebruik. In hierdie teorie van Tinto beweer hy dat studente meer geneig is om by 'n instelling ingeskryf te bly indien hulle 'n

verbintenis het met die sosiale lewe, en bekend is en op hul gemak voel met die onderrig-leeraktiwiteite van die instelling.

Tinto se *Student Integration Model* bestaan uit twee dimensies, naamlik Akademiese en Sosiale Integrasie. Binne die akademiese dimensie word faktore ingesluit soos beskikbare kursusse, positiewe fakulteitinteraksie (beide binne en buite die klaskamer), advisering, algemene vaardigheidsprogramme, kampushulpmiddele (bv. rekenaars, biblioteke en kollege-verenigings), klaskamerklimaat en rolmodelle. Hierdie bepaalde faktore kan moontlik ook aanleiding gee tot studenteslytasie. As daar na die sosiale dimensie gekyk word, word faktore wat tot 'n positiewe interkulturele omgewing meewerk, genoem, soos die ontwikkeling van vriendskappe, kultuur (institusioneel asmede persoonlik), sosiale betrokkenheid by organisasies (bv. Tswana-organisasies), die smee van bande met verskeie fakulteite, identifisering van belangegroepe en meelewing. Sosiale en akademiese integrasie is dus van essensiële belang wanneer daar na studenteslytasie gekyk word. Die model omvat verder ook verskeie ander aspekte soos onderrig-leerondersteuning, vorige akademiese kwalifikasies, persoonlike eienskappe, gesins- en familie-eienskappe, berading, persoonlike en familie- en gesinsgebeure. Vervolgens word die vermelde aspekte van Tinto se Model kortliks omskryf.

i) Onderrig-leerondersteuning

Beskikbare kursusse, fakulteit-interaksie (binne sowel as buite die klaskamer), advisering, algemene vaardigheidsprogramme, onderrig-leerhulpmiddele en akademiese integrasie is moontlike faktore wat studenteslytasie positief en/of negatief kan beïnvloed. Interaksie binne die onderrig-leersituasie (dosent-inhoud-student) is noodsaaklik vir die student om tuis te voel binne 'n bepaalde onderrig-leeromgewing. Tot hede het navorsing oor studenteslytasie nie daarin geslaag om navorsing te doen oor hoe hoërondewysinstellings hulle kan verbeter om studentvolharding en graad-voltooiing te laat toeneem nie (Tinto, 2007) en (Hossler, 2006). Die gebrek aan en/of onvoldoende dosente-ondersteuning rakende onderrig-leer binne die bepaalde klaskamer kan moontlik as 'n belangrike rede aangevoer word waarom studente aan studenteslytasie blootgestel word (Tinto, 1982).

ii) Voorafgaande akademiese geskiedenis

Voorafgaande akademiese geskiedenis behels elemente soos sosiale en akademiese ervarings van studente, o.a. skoolgraadgemiddelde en akademies-sosiale bekwaamhede (Pantages & Creedon, 1978; Astin, 1975; Summerskill, 1962). Tinto beklemtoon dat studenteslytasie die gevolg is van 'n lang proses van interaksie wat studente se eie siening

van hul akademiese geskiedenis en hoe hulle hulle geassesseer het, beklemtoon. Volgens Tinto (2010) beskou die studente hul akademiese geskiedenis en integrasie as 'n kombinasie van twee ander faktore, naamlik hul vorige graadprestasie en hul intellektuele ontwikkeling soos op skool waargeneem. Tinto (1987; 2002; 2004) beweer dat prestasie as 'n soort ekstrasieke beloning dien, terwyl intellektuele ontwikkeling eerder 'n intrinsieke beloning is.

iii) Persoonlike eienskappe/kenmerke

Individuele eienskappe/kenmerke dek veranderlikes soos ras, geslag en akademiese vermoë. Studenteslytasie kan ook deur aspekte soos die individu se persoonlikheid beïnvloed word. Studente wat oor die algemeen meer geneig is om aan studenteslytasie blootgestel te word, kan sekere persoonlikheidseienskappe soos sterker impulsiwiteit, minder emosionele verbintenis tot onderwys, meer akademiese onstabieliteit, en rusteloosheid teenoor die akademie, toon. Tinto (1982) beskryf die bepaalde aspek verder deur die stelling te maak dat die geslag van 'n student ook 'n invloed op studenteslytasie het. Hy stel voorts dat mans meer geneig is om hul kursus op kollege te voltooi, terwyl 'n groter persentasie studenteslytasie onder vrouestudente voorkom. Volgens Tinto (1990; 2000) is die intellektuele ontwikkeling ook belangriker by die bepaling van volharding by vroue as vir mans. Die nie-volharders beskou onderwys eerder as 'n proses van professionele ontwikkeling, terwyl volharders dit beskou as 'n proses van verkryging van kennis en waardering van idees (Tinto, 1982).

iv) Familie-/gesinseienskappe/-kenmerke

Familie-/gesinseienskappe (agtergrond) omsluit volgens Tinto faktore soos sosiale status, waardes en verwagtinge. Hy beweer dat daar 'n verband tussen 'n individu se opvoedkundige verwagtinge en sy/haar blootstelling aan studenteslytasie bestaan. Eersgenoemde sluit in hoe lank die student beoog om by die opvoedkundige instelling te bly, en hoe belangrik die instelling (volgens die individu) is wat hy/sy gekies het om by te woon. Daar is 'n beduidende afwyking in die mate van toegewydheid van individuele studente in spesifieke opvoedkundige instellings soos dié waar verpleging aangebied word. Sommige studente beskou die kollege waar hulle ingeskryf is as 'n belangrike hulpmiddel of kanaal tot die verkryging van toekomstige werkseleenthede, terwyl ander studente nie omgee om by ander kolleges te gaan studeer as die kollege waar hulle tans ingeskryf is nie (Tinto, 1982).

v) Beradings-, mediese, persoonlike en familie-/gesinsgebeure

Hierdie faktore sluit volgehoue ouerondersteuning, finansiële hulpmiddele en familie-/gesinsverantwoordelikhede in. 'n Faktor wat minderheidsgroepe se akademiese besluite beïnvloed, is die beskikbaarheid van finansiële toelae (Tinto, 1982). Wanneer ouers 'n student nie aanhoudend aanmoedig en akademies ondersteun nie, kan dit gebeur dat die student begin om nie klasse by te woon nie. Dit kan tot gevolg hê dat die student uitval. Wanneer 'n student tydens studie in die huwelik tree kan dit ook onder andere tot gevolg hê dat die student dalk moet verhuis en selfs na 'n ander kollege moet gaan. Dit veroorsaak spanning, en dan is berading vir die student nodig om die regte besluit te neem. Studente het ook finansiële standvastigheid nodig om te weet dat, as hulle nie 'n beurs kry nie, hulle self vir hul studies moet betaal (Tinto, 1982).

Bostaande beskrywings is kortliks 'n uiteensetting van wat Tinto se model in die breë behels. Vir die doel van hierdie studie word daar egter slegs op die onderrig-leeraspek binne Tinto se Studente-Integrasie Model van Retensie gekonsentreer.

Daar word op die bovermelde aspekte gekonsentreer aangesien die doel van die onderhawige studie is om verklaringsgronde vir die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege lei, te bepaal. Op grond van hierdie doel, word daar slegs op onderrig-leer gekonsentreer.

In die onderstaande paragrafe word kortliks gekyk na hoe Tinto se teorie ook vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief rakende studente-integrasie, volhardingsvermoë en doelwitbereiking in onderrig beskou kan word. Om die belangrikheid van Tinto se werk oor studentebetrokkenheid te bekragtig is opnames deur die National Survey on Student Engagement (NSSE) en die South African Survey of Student Engagement (SASSE) gedoen, en dit het die waarde van leergemeenskappe, soos in Tinto se werk aangedui, weereens beklemtoon. Tinto beskou leergemeenskappe as interdisiplinêre portuurgroepe oor die sosiale en akademiese lewenskonteks van studente heen – van kurrikulum tot buite-kurrikulêr, selfs in woonplekke (Tinto, 1997, 1998a). Genuanseerde navorsingsareas het na vore getree sover dit betrokkenheidstyle en die uitkomst van verantwoordelikheid betref, asook die lang- en korttermyngevolg van studentebetrokkenheid, gefokus op oppervlak-sowel as diepleer. Die gedagtewisseling van studentevervreemding se samehang met studentebetrokkenheid laat sommige akademici redeneer dat faktore van

studentebetrokkenheid op die een ent van die kontinuum in der waarheid reflekteer as mates van vervreemding op die ander ent (Case, 2007; Trowler, 2010).

Gesprekke oor verskeie teoretiese grondslae van studentebetrokkenheid en die belangrikheid daarvan om aspekte aangaande studentedeurvloei en akademiese doelwitbereiking binne 'n Afrika-konteks duur al sedert 2009. Dit het plaasgevind aangesien die Suid Afrikaanse Raad op Hoër Onderwys (CHE) die ontwikkeling van 'n Suid Afrikaanse weergawe van NSSE, SASSE, van stapel gestuur het (Strydom & Mentz, 2010; Wawrzynski, Heck & Remly, 2012). In onlangse navorsing wat in Suid Afrika en Uganda deur die Higher Education Research and Advocacy Network in Africa (HERANA) uitgevoer is, het die betekenis studentebetrokkenheid ook vooruitsig getoon om die inbeslaglegging van burgerskap-vaardighede in graduandi toe te lig (Luescher-Mamashela, 2014). Tinto se studie bied 'n kyk op redelik baie meer as wat tans as studentebetrokkenheid ondersoek word in baie ontwikkelende lande waar segregasie en apartheid, asook burgeroorloë en politieke en sosio-ekonomiese ondoeltreffendheid, samelewingstrukture gefragmenteer het en maatskaplike isolering hewiger gemaak het. Tinto se idee van samevoeging bied 'n belangrike teoretiese begroning om oor studentevolharding en -sukses in Hoër Onderwys te dink. In ons Suid-Afrikaanse samehang waar studente menigmaal die eerste geslag in 'n familie is wat tot Hoër Onderwys toetree, bied die gedagte van belyning en samevoeging tussen persoonlike, sosiale en akademiese doelwitstellings en die uitwerking van buitengemeenskappe hierop, 'n fokuspunt vir daaropvolgende navorsing.

Laastens het Tinto se seminale gedagte van leerder- en leergemeenskappe ook begin om gesprekke oor studentesake en onderrig en leer in Afrika om te keer om die fokus te verplaas na die inwerking van kontekstuele effek op akademiese vordering en leer (Tinto, 1997, 1998). Tinto se navorsingswerk bly betekenisvol binne 'n samehang waar die konsep *gemeenskappe* telkens wys op eksklusiewe etniese of rasverdeelde groeperings, en waar sy idee van inklusiewe leergemeenskappe eerder 'n strewe is as 'n realiteit.

2.4 AARD VAN STUDENTESLYTASIE

Binne die samehang van hierdie navorsing, hou studenteslytasie verband met studente wat na registrasie van 'n bepaalde leerkursus of vak

- die vak of leerkursus nie voltooi nie;
- nie enige werksopdragte voltooi het nie en/of toelating tot evalueringsgeleenthede verwerf het nie;

- wel vergunning om eksamen te skryf, ontvang het, maar nie die eksamen gaan aflê het nie;
- die bepaalde eksamensgeleentheid nie slaag nie; en/of
- nie die volledige kurrikulum geslaag het nie, maar slegs geselekteerde vakke.

Die voorkoms van studenteslytasie is 'n werklikheid in alle onderwysinstellings. In VOO-Kolleges is dit egter 'n meer prominente fenomeen. Alhoewel onderwys in VOO-Kolleges koste-effektief is, word dit negatief deur die hoë slytasiesyfers wat in onderwys teenwoordig is, beïnvloed (Peters, 1992). Uit die navorsing van Sewart, Keegan en Holmberg (1988) blyk dit dat daar onder sommige studente die intensie is om nie die kursus te voltooi nie (Pagney, 1988). Hierdie tipe studente registreer alleenlik vir bepaalde vakke omdat daar spesifieke komponente is wat hulle wil bestudeer met 'n bepaalde persoonlike doel in gedagte. In so 'n geval kan die student ná die bereiking van sy/haar doel sukses smaak. Hierdie studente word egter deur die instelling as *drop-outs* beskou.

Die voorkoms van studenteslytasie is 'n aangeleentheid wat baie jare lank reeds onder onderwyskringe, en veral hoëronderwyskringe, uitlok. Studenteslytasie kan moontlik ook toeneem omdat die onderriggewer/dosent oor gebrekkige kennis beskik rakende die tipe student wat voor hom/haar in die klaskamer teenwoordig is. Die redes waarom studente nie hul studies suksesvol voltooi nie, kan nie aan 'n enkele faktor alleen toegeskryf word nie. Dit is eerder 'n vermenging van verskillende faktore, soos karaktereienskappe, doelgeoriënteerdheid, akademiese aangeleenthede, sosiale en werksaangeleenthede, wat interafhanklik van mekaar is (Gordon & Steele, 2015; Hagedorn, Maxwell, & Hampton, 2007).

Pogings behoort deur die tersiêre onderwysinstellings aangewend te word om studenteslytasie te ondervang. Met hierdie ondervanging word bedoel dat tersiêre onderwysinstellings moet probeer om studenteslytasie uit te skakel of te laat afneem. Sulke aspekte kan onder andere behels die wyses van onderrigprogramme se strukturering, die onderrigaspek as sodanig en ondersteuning wat aan die student gee word. Vervolgens word die redes vir studenteslytasie in VOO-Kolleges kortliks van nader toegelig.

2.5 REDES VIR STUDENTESLYTASIE IN KOLLEGES

2.5.1 Inleiding

Die redes vir studenteslytasie in VOO-Kolleges is volgens die navorsing van Kember (1989) kompleks, deurdat 'n saamvoeging van faktore wat 'n uitwerking op die student se studieproses het, kan veroorsaak dat 'n student besluit om hom/haar aan die studieproses te onttrek. 'n Teorie wat moontlike aspekte wat met studenteslytasie verband hou, uiteensit, sal soveel konstruksie insluit dat dit onbenutbaar en onbeheerbaar sal wees. Verskillende modelle is in onderwys aanwesig wat die fenomeen *studenteslytasie* verreken. Kember (1989) verdeel die modelle in ses kategorieë, naamlik:

- A-teoreties beskrywende studies waar karaktereienskappe van studente en omstandighede waarin studente hulle bevind, in verband gebring word met studenteslytasie;
- 'n Tweede kategorie is die pre-matrikulasie studies, wat hulle op die statistiese verband tussen veranderlikes (soos matriekuitslae) toespits;
- Persoonlikheids-rolmodelle is 'n derde kategorie en is op die verband tussen individuele karaktereienskappe en die vereistes van die student se rol in 'n betrokke akademiese instelling gefokus (Rootman, 1972; Thompson, 1984);
- Studievoornemens en die uitwerking op akademiese gedrag. Hierdie model staan ook bekend as die Fishbein en Ajzen Model wat in 1975 ontwikkel is. Hierdie model postuleer 'n bepaalde volgorde, met 'n terugvoer van oortuiging oor die gevolge van gedrag; die houding teenoor die gedrag; die voorname om die gedrag uit te voer; die gedrag self; en die invloed op studenteslytasie;
- 'n Vyfde kategorie is die Industriële model, wat gebaseer is op 'n studie van verpleegpersoneel (Price & Mueller, 1981); en
- Laastens, die Longitudinaleproses-modelle. Hier is 'n groep van drie modelle aan wat met mekaar verband hou en daar word gepoog om studenteslytasie aan die hand van die drie longitudinaleproses-modelle te belig. Die modelle van Spady (1970) en Tinto (1975) word as die longitudinaleproses-modelle beskou. Die model van Tinto beskou studenteslytasie as 'n konseptuele produk van die student se karaktereienskappe, vermoëns en doelgeoriënteerdheid, wat met die onderwysinstillingsomgewing saamwerk. Hierdie samewerking word deurgaans

uitgebeeld in terme van akademiese en sosiale ineenskakeling van die student met die agtergrond en sosiale substrukture van die instelling (§2.2).

Dit is belangrik om kennis te neem van bostaande modelle wat studenteslytasie onder die loep neem. Dit is ook die mening van Kember (1989) dat die Longitudinaleproses-modelle as die mees aanvaarbare modelle beskou kan word wat poog om studenteslytasie te ondervang. Die aanwending van hierdie modelle kan dus as vertrekpunt vir hierdie studie dien.

Die toepassing van Tinto se longitudinaleproses-model in hierdie studie wat poog om studenteslytasie te verklaar is 'n beginpunt om die fenomeen van studenteslytasie onder die loep te neem. Hierdie studie se navorsing is egter gefokus op slegs onderrig-leerfakore wat moontlik aanleiding kan gee tot studenteslytasie aan VOO-kolleges. Soos waargeneem in die navorsing van Tinto is sy model op tradisionele kontakonderwys gerig waar die studente pas skool verlaat het. Daarteenoor word onderwys aan die VOO-kolleges gekenmerk deur deelydse, meestal volwasse, studente wat heel waarskynlik ook 'n beroep beoefen en gesinsverpligtinge het.

Dus, vir doeleindes van hierdie studie, word daar slegs na die bydraende onderrig-leerfakore gekyk, en die invloed daarvan op studenteslytasie. Die navorser is bewus daarvan dat daar talle ander faktore/redes is wat volgens Tinto onder meer ook 'n invloed kan hê op studenteslytasie, maar hierdie studie fokus slegs op die onderrig-leerfakore binne die klaskamer.

2.5.2 Bydraende Onderrig-leerfakore tot studenteslytasie

In die afgelope twintig jaar was daar 'n daling in die persentasie studente wat in openbare en privaat-instellings van Hoër Onderwys gegradeer het (Hanley & McClanahan, 2010). Die basiese elemente wat studenteslytasie definieer, in eienskappe van studente wat 'n impak het op volharding en slytasie; programmatiese eienskappe wat verband hou met uitval, en eienskappe wat verband hou met studente-interaksie met die spesifieke program (Tinto, 2010). Verskillende bydraende faktore tot studenteslytasie sluit in sosiale ondersteuning en betrokkenheid, familie-/gesinsondersteuning, gesindhede, houdings, konteksgebonde invloede, algemene selfkonsep, instellingverpligtinge en sosio-ekonomiese status van die student, maar vir die doel van hierdie studie word daar net gekonsentreer op bydraende onderrig-leerfakore binne die klaskamer, onder andere akademiese vordering, personeeltoeganklikheid, leerondervindings, prestasie-motivering, akademiese selfvertroue,

vaardighede wat gepaard gaan met die akademie, leerkultuur, dosente se kwalifikasies en doeltreffendheid, 'n veilige klaskameromgewing, voldoende fasiliteite, die vestiging van 'n kollege-klimaat, en klaskamerdisipline. In die hieropvolgende paragrafe word daar kortliks aan die genoemde onderrig-leerfaktore aandag geskenk.

2.5.2.1 *Akademiese vordering van die student*

Volgens Griffin en Heidorn (1996) toon navorsing dat, al slaag 'n student in die minimum bevoegdheidstoetse/aanlegtoetse, daar 'n toename in die waarskynlikheid van akademiese uitval/studenteslytasie is. Die meerderheid studente wat nie hul kursus voltooi nie, handhaaf 'n lae akademiese prestasie en val gewoonlik in die lae akademiese prestasievlakke (Cameron & Heckman, 1993, soos aangehaal deur Goldschmidt & Wang, 1999). Lae akademiese prestasievlakke het 'n uiteenlopende effek op die status van studente (aansien wat studente het onder dosente en medestudente) wat nie hul kursus voltooi nie (Cameron & Heckman, 1993, soos aangehaal deur Goldschmidt & Wang, 1999). Tinto (1998, 2000) het bevind dat studente voordeel trek uit en dit genotvol vind om deel te wees van die leergemeenskappe wat interaksie tussen studente verplig, en wat dan ook leer binne en buite die klaskamer bevorder. Indien 'n student egter nie deel uitmaak van die leergemeenskap nie, mag akademiese vordering moontlik beperk wees en kan studenteslytasie plaasvind.

Studente in hoër sosio-ekonomiese status-gesinne toon hoër akademiese bereiking (Walker *et al.*, 2005; Peterson, Louw, & Dumont, 2009; Temple, Steyn, Myburgh, & Nel, 2006; Moeketsi *et al.*, 2014). Hierdie gesinne kan finansiële, sosiale, en kulturele bystand bied om hul kinders die geleentheid te gee om verder te studeer (Temple *et al.*, 2006; Chiu, 2013). Gesinne met baie geld is in staat daartoe om meer akademiese boeke, optelmasjiene en akademiese benodigdhede aan te koop en skep so 'n beter leerklimate (Chiu, 2010; Moeketsi *et al.*, 2014). Hierdie studente bring ook meer tyd saam met hul ouers deur omdat daar minder boeties of sussies is wat aandag van hul ouers verg. Gesinne met meer geleerdheid, kennis en vaardighede skep beter leerkulture vir hul kinders, wat dan beter gesindhede teenoor lees en leer kweek; sulke kinders leer dan ook meer vaardighede van die gesin aan (Davalos *et al.*, 2005; Willms, 1999). Hoër sosio-ekonomiesestatus-gesinne het dikwels ook kulturele besittings en ervaring wat die studente kan help om meer inligting te bekom, kennis op te doen, vaardighede aan te leer en waardes aan te pas in hul skoolkulture (Chiu & Chow, 2010). Studente met baie akademiese hulpbronne (boeke, ens.) mag dalk van hul boeke

verkoop, ruil of leen aan medestudente wat finansiëel nie so sterk is nie (Mankiw, 2011), wat studenteslytasie kan bevorder deurdat hulle nie meer die nodige hulpmiddele besit nie.

2.5.2.2 *Akademie se Prestasies*

Binne die formele onderwyskonteks word akademiese prestasie beskou as die mate van bevredigende voltooiing van 'n studiekursus, of die slaag van 'n eksamen of toets. Voltooiing- en slaagsyfers verskaf 'n kwantitatiewe maatstaf om te bepaal of 'n student aan spesifieke vereistes voldoen. Studente word derhalwe die geleentheid gegun om bewys te lewer daarvan dat hulle aan die vereistes voldoen deur neergelegde eksamens te slaag (Entwistle & Ramsden, 2015; Turner, Chandler, & Heffer, 2009). Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die konsep *akademiese prestasie* dus na die suksesvolle voltooiing deur 'n student van 'n kursus of 'n vak deur aan die minimum gestelde vereistes te voldoen.

Akademiese prestasie is te danke aan die interaksie tussen verskillende faktore, waaronder intelligensie, belangstelling en motivering ressorteer. Geen enkele faktor kan akademiese prestasie waarborg nie, aangesien akademiese prestasie afhanklik is van 'n kombinasie van faktore. Faktore wat akademiese prestasie van een persoon medebepaal sal nie noodwendig by 'n ander persoon dieselfde rol vervul nie.

2.5.2.3 *Vorige akademiese prestasies*

Dit blyk uit die literatuur dat vorige akademiese prestasie 'n voorspeller kan wees van toekomstige prestasie. Bloom (1976) se navorsing toon 'n statisties beduidende korrelasie tussen akademiese prestasie in 'n vak in een standaard en dieselfde vak in die daaropvolgende standaard. Voorts dui Bloom (1976) aan dat 'n student se akademiese prestasie in 'n betrokke kursus meer afhang van sy/haar prestasie in 'n vorige kursus as sy/haar leerpogings in die huidige kursus. Monteith (1988) het in sy navorsing bevind dat vorige prestasie 'n groter invloed op akademiese prestasie het as enige ander veranderlike. Vorige akademiese prestasie bly steeds die enkele beste voorspeller van akademiese prestasie, aangesien die meeste faktore wat moontlik 'n rol by akademiese prestasie kan speel, reeds by vorige prestasies teenwoordig was. Voorgenoemde beteken egter nie dat vorige akademiese prestasie noodwendig akademiese prestasie veronderstel nie (Gordon & Steele, 2015). Vorige goeie akademiese prestasie van 'n student kan dus slegs 'n aanduiding wees daarvan dat hy/sy moontlik in 'n nuwe kursus wat hy/sy sou wou aanpak, goed sal presteer.

2.5.2.4 Dosenttoeganklikheid (student-dosentinteraksie)

Wilson *et al.* (1975) stel 'n omvattende ontleding van dosent-studentinteraksie voor waarin data van 'n duisend lede van fakulteite by ses verskillende kolleges ingesluit is rakende dosent-studentinteraksie (Boston, Díaz, Gibson, Ice, Richardson, & Swan, 2014; Flowers, 2006; Nock, Park, Finn, Deliberto, Dour, & Banaji, 2010; Strayhorn, 2008a; 2008b). In die betrokke studie is bevind dat dosent-studentinteraksie nie net vir die student belangrik is nie, maar ook vir interaksie van fakulteitpersoneel met studente. Die fakulteit se personeel-studentinteraksie is een van die belangrikste kenmerke vir die plaasvind van effektiewe onderrig-leer. Hoëronderwysinstellings in die gemeenskap sal op geen tydstip genoeg innemende, dinamiese en knap werkgewers of hoogs gemotiveerde, self versekerde kliënte hê nie, ongeag hoe toegewyd die poging (hoe hard hulle ook al probeer) is om hierdie tipe persoon te rekruteer (Letseka *et al.*, 2008; Nock *et al.*, 2010; Strayhorn, 2008a).

Effektiewe onderrig en leer hang nie net van die persoonlike waardes van fakulteitpersoneel en studente af nie, maar ook van die soort verhouding en/of interaksie wat die dosent en student tot mekaar bind. Omdat interpersoonlike verhoudings dikwels deur instellings se verordeninge (reëls, regulasies en wyse van doen) beïnvloed word, kan akademiese verbetering (studente mag beter presteer omdat hulle die vrymoedigheid het om dosente te nader vir akademiese advies, bv.) van studenteslytasie in die onderwys bereik word deur die daarstel van akademiese dosent-studentinteraksiegeleenthede (Wilson *et al.*, 1975). Tinto (1975) beweer dat dosent-studentinteraksie op akademiese vlak aan die student een van die belangrikste geleenthede bied om sy/haar kursus suksesvol te voltooi. Indien 'n dosent nie vir 'n student toeganklik is nie sal studente wat dalk nie die werk verstaan of dalk meer inligting aangaande sekere aspekte van die vakinhoud benodig, nie die vrymoedigheid hê om die dosent te nader nie. Dit kan lei tot swak prestasie en selfs daartoe dat die student sy/haar studie termineer of dat dit deur bepaalde faktore getermineer word.

2.5.2.5 Student-inhoud- (Leerondervindings) interaksie

Soos afgelei uit bostaande inligting behoort daar dinamiese interaksie tussen studente, dosente en onderrig- en leerinhoude te bestaan (Bryson & Hand, 2007). Ter ondersteuning van interaksie tussen student en leerinhoude stel Chen *et al.* (2007) dat akademiese *betrokkenheid* geïdentifiseer word as 'n belangrike aspek wat by studenteslytasie in ag geneem behoort te word. Die samestelling van die hoeveelheid tyd en moeite wat studente en dosente beskikbaar stel vir effektiewe onderrig en leer sal onder meer afhanklik wees van die manier waarop instellings leergeleenthede vir leerders skep waarin dosente studente

onder andere kan aanmoedig tot deelname aan onderrig en leer (Chen *et al.*, 2007). Studente wat effektief by onderrig en leergeleenthede wat aan hulle beskikbaar gestel word, betrokke is, is meer geneig om hul kursus te voltooi (Tinto 1975). Wanneer 'n student sien dat die leerinhoud van 'n vak/vakke nie is wat hy/sy verwag het nie (te moeilik of nie die regte rigting vir hom/haar nie) is daar 'n moontlikheid dat die student nie verder belangstelling sal toon in die vak nie en sodoende klasbywoning sal staak (Vaughn, Bost, & Van Ijzendoorn, 2008).

2.5.2.6 *Student-studentinteraksie binne die klaskamer*

Studente bring die grootste deel van hul dag by die kollege deur, en het gereeld interaksie met medestudente. Medestudente kan 'n student beide direk en indirek help om te leer (Skibbe *et al.*, 2012). Die direkte metode van leer word gevolg wanneer 'n medestudent inligting deel met die student, bv. die verduideliking van die betekenis van 'n woord (DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009; Murphey, 1994). Die indirekte metode geskied wanneer 'n student 'n idee prosesseer, en 'n medestudent die waarde daarvan identifiseer en die idee verder regverdig (Chiu, 2008) of die tekortkominge daarvan identifiseer en dit korrigeer (Chiu & Khoo, 2003; Walsh, 2013). Medestudente kan 'n student indirek help leer deur motivering. Medestudente kan 'n student motiveer om leer te geniet, wat weer help dat studente meer moeite doen om te verstaan (Chiu & McBride-Chang, 2006), bv. wanneer 'n medestudent geesdriftig is omtrent 'n onderwerp, kan dit 'n ander student oortuig om as deel van 'n groepie saam te studeer (Edmunds & Bauserman, 2006; Skibbe *et al.*, 2012). Wanneer 'n student swak vaar in 'n toets kan medestudente emosionele ondersteuning aan die student bied en hom/haar aanmoedig om beter voor te berei om sodoende beter te vaar (Guthrie *et al.*, 2012; Skibbe *et al.*, 2012). Addisioneel tot motivering kan medestudente mekaar help om norme, houdings, gedrag en prestasie te skep en te handhaaf. Bogenoemde kan 'n student positief beïnvloed en kan studenteslytasie laat afneem.

Studente-interaksie is 'n belangrike aspek by onderrig, maar word ook dikwels verwaarloos (Roger & Johnson, 1988; Vaughn *et al.*, 2008). Daar bestaan drie basiese wyses waarop studente-interaksie kan plaasvind, naamlik a) Mededinging om vas te stel wie die beste vaar; b) Konsentrasie op die doel van die aktiwiteit sonder om aandag aan die medestudente te gee; en c) Samewerking deurdat daar 'n belangstelling in elkeen se akademiese leer sowel as hul eie leer getoon word (Lorenzetti, 2011; Roger & Johnson, 1988). Mededinging is in die klaskamer die prominentste, soos gesien deur Roger en Johnson (1988). Navorsing toon dat die meeste studente hul klaskamer sien as 'n mededingende gebied waar studente met

mekaar meeding. Hulle het verder ook bevind dat samewerking tussen studente daartoe kan lei dat studente in mekaar se sukses deel, mekaar aanmoedig om take te doen en om saam met mekaar te leer, ongeag etniese agtergrond, ras, en/of geslag, wat studenteslytasie ook kan laat afneem (Morrow & Ackermann, 2012; Yazedjian, Purswell, Sevin, & Toews, 2007).

2.5.2.7 *Akademiese motivering*

Verskeie navorsers verskil oor wat motivering beteken. Pintrich en Schunk (1996) gee 'n algemene definisie van motivering, naamlik dat dit die proses aandui waardeur doelgerigte aktiwiteite aangemoedig en dat daarmee volhard word. Hierdie definisie impliseer die volgende: Eerstens is motivering 'n proses en nie 'n produk nie. Dit impliseer dat motivering nie direk waargeneem kan word nie; dit bring mee dat mense op 'n sekere wyse handel, en hierdie handeling is waarneembaar. Deur hierdie handeling te monitor kan die vlak van motivering gemeet word. Tweedens sluit motivering doelwitte in (Bullock-Yowell, Andrews, & Buzzetta, 2011; Pintrich & Schunk, 1996; Walsh, 2013). Volgens Pintrich en Schunk (1996) help doelstellings en doelwitte om die student gefokus te hou op die mikpunt van hulle optredes, bv. dat die student 'n graad in Opvoedkunde wil behaal. Derdens vereis motivering fisiese en geestelike aktiwiteite. Fisiese aktiwiteit dui op die student se poging wat aangewend word om bepaalde take en ander observerende aksies te kan uitvoer. Geestelike aktiwiteite sluit onder andere denke in wat beplanning tot gevolg het. 'n Gemotiveerde aktiwiteit is beide om aan te spoor (positief te motiveer om dit te doen) en om te volhard (die aktiwiteit te voltooi) (Entwistle & Ramsden, 2015; Pintrich & Schunk, 1996). Wanneer 'n persoon dus in 'n sekere studiegebied begin, moet so 'n persoon gemotiveerd wees om dit te voltooi, wat dan beteken dat motivering deurlopend 'n rol speel, en dan behoort akademiese motivering daartoe by te dra dat studenteslytasie kan afneem.

Akademiese motivering word beskou as die begeerte om akademiese inhoud te leer. Hierdie begeerte word gekenmerk deur die student en die dosent se inisiatief, deursettingsvermoë, en aandag aan kwaliteit, en die strewe van die student om met die hulp van die dosent en medestudente te leer (Meece *et al.*, 2006; Wigfield *et al.*, 1998). Akademiese motivering kan ook beskou word as die begeerte van die student na keuse (keuse van aktiwiteite, pogings en volharding) en smagting na geleenthede om suksesvol en bevoeg te voel (Ivey & Broaddus, 2001; Smith & Wilhelm, 2004). Wanneer studente in die klaskamer by inhoud betrokke is en interaktief met die dosent en medestudente verkeer, is hul akademiese motivering beter as dié van studente wat nie interaktief met die inhoud, medestudente en dosente verkeer nie (Boston, Díaz, Gibson, Ice, Richardson, & Swan, 2014; Meece *et al.*,

2006; Smith & Wilhelm, 2004; Wigfield *et al.*, 1998). Laasgenoemde tipe student is ook vinniger aan studenteslytasie blootgestel as ander wat wel interaktief met inhoud, dosente en medestudente verkeer. Indien akademiese motivering dus nie uitloop op dít waarvoor die student gehoop het nie, bv. goeie prestasie, kan dit meewerk aan 'n verhoging in studenteslytasie.

Teorieë oor akademiese betrokkenheid dui daarop dat die student gemotiveer word wanneer beplande akademiese aktiwiteite binne die klaskamer sowel as akademiese aktiwiteite buite die klaskamer mekaar aanvul. Hoe meer studente akademies betrokke is, hoe groter die potensiaal vir die bereiking van leer- en ontwikkelingsdoelwitte wat verband hou met volharding en die voltooiing van hul studies. Studente wat akademies betrokke en toegewyd is, toon 'n groter potensiaal om leer- en ontwikkelingsdoelwitte te bereik, wat op hul beurt volharding en voltooiing van hul studies meebring (Astin, 1984; Booth *et al.*, 2013; Kuh *et al.*, 2005; Tinto, 1993). Studente wat akademies betrokke is, is meer toegewyd aan hul studies, bly in die instelling van Hoër Onderwys, en staan 'n beter kans op voltooiing van hul studies. Hoëronderwysinstellings wat programme saamstel om akademiese betrokkenheid te bevorder sal insgelyks ook studentesukses bevorder (Tinto, 2010).

Die uitdaging bestaan vir kollegestudente wie se ouers min of geen ondervinding het van instellings van Hoër Onderwys nie, omdat hierdie ouers nie hul kinders met hul strewes kan ondersteun nie (González *et al.*, 2003). Ouers sonder kollege-ondervinding kan wel emosionele ondersteuning bied aan hul kinders in hoëronderwysinstellings, maar word beperk wat betref ander tipes ondersteuning (bv. advies oor kursusse of hulp met loopbaanbeplanning) wat studente nodig mag kry om by Hoër Onderwys aan te pas (Cabrera & Padilla, 2004). Dit kan daartoe lei dat die student nie gemotiveerd genoeg is om sy/haar kursus te voltooi nie, en gevolglik aan studenteslytasie blootgestel kan word.

2.5.2.8 *Akademiese selfvertroue*

Studente wat hul kollege-loopbaan begin met hoë akademiese selfvertroue is meer geneig om hoër akademiese verwagtinge te stel, en is vol vertroue om akademiese sukses te behaal (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008; Chemers *et al.*, 2001). Selfdoeltreffendheid voorspel beter aanpassing op kollege, beter akademiese prestasie, en die voltooiing van hul graad en/of vak (Boston, Díaz, Gibson, Ice, Richardson, & Swan, 2014; Ramos-Sánchez & Nichols, 2007). Die klaskamer is die ruimte waar inleiding, ondersteuning en bystand verskaf word om studente onder andere te help om leerinhoude te bemeester (Chen *et al.*, 2007). Meyer en Land (2005) ondersteun hierdie standpunt en meen dat die

kernrol van die student dít is om te verstaan wat die konsep *akademiese dissipline* beteken, en deur hierdie begrip dus van sy/haar akademie 'n sukses te maak. Deur die handhawing van akademiese dissipline word akademiese selfvertroue gevestig en bevorder. Die implikasie hiervan is dat die klaskamer aktiewe en interaktiewe onderrig-en-leer behoort te omsluit wat die basis vir die ontwikkeling en handhawing van akademiese sukses is (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008; Meyer & Land, 2005). Interaksie met dosente, medestudente en inhoud ontwikkel 'n student se akademiese selfversekerdheid wat op sy beurt akademiese selfvertroue bevorder (Gordon & Steele, 2015; Tinto 1975). Aan die begin van 'n aktiwiteit verskil studente in hul oortuigings oor hul vermoëns om kennis te verwerf en hul vaardighede om aktiwiteite uit te voer (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008; Schunk, 1989). Aanvanklike selfdoeltreffendheid wissel bv. van vermoëns en houdings tot vorige ondervinding. Persoonlike faktore soos doelwitstelling en inligtingverwerking, gepaard met faktore soos beloning en terugvoer van die kant van die onderwyser/dosent, beïnvloed studente terwyl hulle werk en kan studenteslytasie of volharding bepaal (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008; Gordon & Steele, 2015; Schunk 1989).

2.5.2.9 *Akademiese vaardighede van die student*

Alhoewel studente hulle sekondêre onderrig voltooi het, voldoen 'n groot aantal van hierdie studente wat by instellings van Hoër Onderwys wil gaan studeer nie aan geletterdheids- en wiskundevaardighede nie (Gordon & Steele, 2015; Indiviglio, 2011; Spann, 2000). Baie van hierdie akademies swak voorbereide studente skryf by gemeenskapskolleges in waar hulle remediëring, wat ook ontwikkelingsonderwys genoem word, ontvang (Asmal, 2002; Mbalule, 2005). Remediëring word beskou as 'n klas of aktiwiteit wat bedoel is om in die behoeftes van studente te voorsien wat aanvanklik nie oor die vaardighede, ervaring of oriëntasie beskik om op die sogenaamde “gewone” vlak van die instelling in te skakel nie (Boston, Díaz, Gibson, Ice, Richardson, & Swan, 2014; Mbeki, 2004; Grubb *et al.*, 1999). Remediëringsprogramme word in lees-, skryf- en Wiskundekursusse voorsien, en berading word ook aan studente gegee ter voorbereiding vir deelname op post-sekondêre vlak van hul leerondervinding (Casazza, 1999; Chemers *et al.*, 2011; Indiviglio, 2011; Gordon & Steele, 2015).

Inskrywings vir remediëringsklasse word dikwels gebruik om die omvang van die akademiese moeilikheidsgraad van 'n bepaalde vaardigheid te meet (Jenkins & Boswell, 2002). Die helfte van die studente wat by instellings van Hoër Onderwys ingeskryf word,

benodig remediëring in die een of ander van genoemde vaardighede. Gepaardgaande met die verbintenis tot toegang (verpligting tot toelating en registrasie van studente), probeer gemeenskapskolleges ook om hoë akademiese standaarde te handhaaf – ’n doelwit wat bedreig word deur die teenwoordigheid van ’n groot aantal swak geskoolde toetreders (Boston, Díaz, Gibson, Ice, Richardson, & Swan, 2014; Roueche & Roueche, 1999). Volgens navorsing wat deur Immerwahr (1999) gedoen is, is die grootste probleem waardeur kolleges in die gesig gestaar word, die feit dat te veel nuwe studente remediëring benodig, en hierdie tipe studente word makliker aan studenteslytasie blootgestel.

2.5.2.10 Die vestiging van ’n Leerkultuur

Die term *leerkultuur* moet nie verstaan word as die konteks of omgewing waarbinne leer plaasvind nie. Leerkulture moet eerder beskou word as sosiale gewoontes deur middel waarvan mense leer (James & Biesta 2008; Strayhorn, 2012; Yazedjian *et al.*, 2007). Die sleutel tot sukses vir ’n kulturele benadering tot die studie van leer is dus die begrip van hoe die spesifieke akademiese praktyke ’n impak maak op die leergeleenthede van diegene waaruit die praktyk (klaskamer) bestaan (Epstein *et al.*, 2008; Strayhorn, 2012). Die vraag ontstaan egter rakende watter vorme en maniere van leer moontlik gemaak kan word deur die vestiging van ’n bepaalde leerkultuur binne ’n klaskamer. Die dinamika van leerkulture en die wyse waarop leerkultuur werk, vereis dat daar aandag geskenk behoort te word aan drie dimensies, naamlik tyd, skaal (’n aanduiding van hoe ’n student presteer, bv. 80% – 100% = uitstaande), en aksie (James & Biesta 2008; Yazedjian *et al.*, 2007). Leerkulture sluit altyd studente in (James & Biesta, 2008). Anders as leerinhoud, het leerkultuur nie ’n duidelike grens nie omdat die dimensie van handeling (leerkulture) slegs bestaan in en deur die handelinge van die wat daaraan deelneem, terwyl leerinhoud maklik geïdentifiseer kan word deurdat leerkultuur slegs in die funksie van prosesse en praktyke van leer bestaan (Strayhorn, 2012; Yazedjian *et al.*, 2007). Indien daar nie “gesonde” leerpraktyke binne klaskamers in kolleges bestaan nie, word studenteslytasie ’n groter werklikheid waarvan dosente, ouers en studente kennis moet neem.

2.5.2.11 Kwalifikasies van dosente

Die National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa (DoE, 2009) spesifiseer dat alle onderwysers oor grade as kwalifikasie moet beskik. So ’n vereiste blyk dan ook net so belangrik te wees in die konteks van VOO-kolleges (gelykstaande aan Grade 10 – 12 vlak), gegewe dat VOO-kolleges nou ook onder die

Departement van Hoër Onderwys ressorteer. In 2010 het 57% dosente minder as 'n graad/diploma besit, wat daarop dui dat byna die helfte van die doserende personeel nie as gekwalifiseerd geag word nie (DoE, 2009). Universiteite van Tegnologie, in die besonder, word ingespan om met kolleges saam te werk om hul personeel beter te kwalifiseer om dosente te wees.

Dosente met geskikte kwalifikasies beskik oor akademiese kennis van hoe om studente by te staan en, deurdat dosente studente effektief kan bystaan en ondersteun, laat dit studenteslytasie afneem. Akademiese ontwikkeling bestaan uit twee skakels, naamlik 'n skakel tussen akademiese ontwikkeling en onderrigpraktyke, en die skakel tussen onderrigpraktyke en studente-uitkomst. Langtermynstudie lei gewoonlik tot 'n kwalifikasie (Prebble *et al.*, 2005). Kortkursusse word as voldoende beskou vir die verskaffing van nuwe vaardighede soos telefoonetiket (Hegarty *et al.*, 2005; Wilson, 2007). Dosente wat nie oor toereikende kwalifikasies beskik nie en ook nie nuwe vaardighede aanleer nie, kan studenteslytasie verhoog deur bv. van die verkeerde onderrigmetodes gebruik te maak en nie voldoende kennis, vaardighede, bystand en ondersteuning aan die student te bied nie. Dit word lank reeds erken dat nuwe opvoeders dikwels leer aanbied op dieselfde manier as waarop hulle geleer is (Chism *et al.*, 2002) en sterk beïnvloed word deur hul eie leerstyle.

'n Individueel beweeg deur akademiese loopbaanstadia, en baie mense ontwikkel bykomende outonomie, vaardighede en kreatiwiteit wat retensie kan bevorder. Opvoeders wat effektief onderrig, werk kennis by wat uit bykomstige bronne verkry kan word en wend die kennis wat hulle opgedoen het in hul onderrigmetode aan. Sulke opvoeders fokus op dit wat studente nodig het om te weet, en verbind hulle tot individuele leerbehoeftes (Bain, 2004; Candela *et al.*, 2006). Deurdat dosente die leerbehoeftes van studente ondervang, kan studenteslytasie afneem. Om 'n effektiewe opvoeder te wees verg egter tyd, formele en informele opvoeding/onderwys en ondervinding.

2.5.2.12 Die doeltreffendheid van dosente

Volgens Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy (1998) word die effektiwiteit van onderwys gemeet aan die onderwyser se akademiese voorbereidheid asook doeltreffendheid binne die klaskamer. Navorsers soos Ashton en Webb (1986), Shidler (2009), Skaalvik en Skaalvik (2010) en Powell en Hall (2004) het bevind dat daar 'n verhouding tussen hoë onderwysdoeltreffendheid en positiewe onderwysgedrag bestaan, wat ook sodoende slytasie kan hokslaan. Doeltreffendheid van onderrig beïnvloed op verskeie maniere die gedrag van die persoon wat onderrig aanbied (Bullock-Yowell, McConnell, & Schedin, 2014; Gibson &

Dembo, 1984), en onderwysers wat oor hoë vlakke van selfdoeltreffendheid beskik, is minder geneig om moed op te gee wanneer 'n student swak presteer. Sulke onderwysers (dosente) is derhalwe meer geneig om studente in klein groepies in te deel vir akademiese opdragte, en minder geneig om verkeerde antwoorde van die student te kritiseer (Gibson & Dembo, 1984).

2.5.2.13 Die vestiging van 'n veilige klaskamerklimaat en -omgewing met voldoende fasiliteite

Vir meer as vyf dekades word navorsing oor die invloed van klaskamerklimaat gedoen, veral oor hoedat dit studente se leer beïnvloed (hoe, wat, hoeveel van wat 'n student leer) (Bullock-Yowell, McConnell, & Schedin, 2014; Fraser, 1989; Roman, 2007). Vir doeleindes van hierdie studie word klaskamerklimaat en -omgewing gedefinieer as die leeromgewing wat deur die dosent geskep word deur te onderrig op hetsy 'n onderwyser-gesentreerde of leerdergesentreerde wyse (Brown, 2009; Pratt, 2002; Yazedjian, *et al.*, 2007). In 'n veilige klaskamerklimaat word studente se behoeftes in ag geneem, en volgens die spesifieke behoeftes word onderrig-leer aangebied. By die vestiging van 'n veilige klaskamerklimaat en -omgewing behoort studente se onderrig- en leerbehoefte deur voldoende bystand, ondersteuning, positiewe terugvoer en aanmoediging, empatie en wedersydse vertroue en respek deurlopend plaas te vind (Bullock-Yowell, McConnell, & Schedin, 2014; Yazedjian *et al.*, 2007), en dit kan studenteslytasie laat afneem.

'n Primêre faktor by die vestiging van 'n positiewe klaskamerklimaat is om 'n positiewe dosent-studentverhouding te skep en te bevorder, wat dan weer groei in selfvertroue en selfdoeltreffendheid binne die student en sy/haar studie bevorder, en sodoende 'n afname in studenteslytasie meebring (Bullock-Yowell, McConnell, & Schedin, 2014; Jones & Jones, 2015). Studente moet onder andere welkom en belangrik in die klaskamer voel en moet insette en bydraes vrymoedig kan lewer deur hul menings te lug. Die studente moet dus voel dat hulle aan die spesifieke klas/groep en/of dosent "behoort"; daardeur sal studenteslytasie ook negatief beïnvloed word. Dosente behoort te poog om die balans tussen omgee en uitdaging te vind deur vertroue by hul studente te vestig en ook studente te help om hul akademiese doelwitte te bereik (Jones & Jones, 2015; Pratt, 2002). Daardeur ervaar studente dat hul dosent/e vir hulle omgee en hulpvaardig is, en is dan ook meer geneig om op akademiese vlak goed te presteer (Lumpkin, 2007).

Met betrekking tot die vestiging van algemene klaskamerreëls behoort dosente ingelig te wees daarvoor dat ook studente 'n rol hierin kan speel wat diensooreenkomstig tot 'n positiewe

klaskamerklimaat kan bydra (Curwin & Mendler 1988; Marzano *et al.*, 2003). Dit is dus die rol van die opvoeder om 'n positiewe, veilige klaskamerklimaat te skep vir die student sodat maksimumonderrig kan plaasvind. Deur die navolg van bovermelde, laat die dosent die student op sy/haar gemak, belangrik en veilig voel in die klaskamer en kan maksimale onderrig en leer plaasvind waar studenteslytasie tot 'n minimum beperk word omdat die klaskamerklimaat van so 'n aard is dat studente graag 'n bepaalde vak of graad wil slaag omdat hulle ook op hul beurt vertrou in hul dosente stel.

2.5.2.14 Die stel van akademiese doelwitte

Deurdat die student akademiese doelwitte stel, het dit 'n invloed op studenteslytasie (Walsh, 2013). Studente wat by hoërondewysinstellings inskryf, het in sommige gevalle onduidelike, onrealistiese of onseker akademiese doelwitte, is reeds daardeur aan slytasie blootgestel en is geneig om die instelling te verlaat voordat hulle hul studies voltooi het (Gordon, 1987; Gordon & Steele, 2015). Volgens Gordon (1987) verander akademiese doelwitte van studente gedurende hul loopbaan en staaf dit die feit dat studente onseker is van hul loopbaan. Akademiese onsekerheid bevorder studenteslytasie en kan tot gevolg hê dat die student nie sy/haar studie sal voltooi nie. Tinto (1987) haal aan dat, uit 'n opname wat in 1982 deur Astin *et al.*, gedoen is, slegs een derde van die studente seker was van hul opvoedkundige doelwitte. Tinto (1987) beweer dat, hoe hoër die vlak van opvoedkundige doelwitte, hoe groter die waarskynlikheid van graadvoltooiing sal wees. Die stelling word deur Astin(1975:86) gestaaf "The students' degree aspirations are still related to college persistence and attrition. Students who aspire to a doctorate or professional degree are the least likely to drop out of college, while students who aspire to a bachelor's or other degree have the greatest chance of dropping out."

Tinto (1987; 2000; 2002; 2010) haal Cope en Hannah (1977) aan wat beweer dat persoonlike verbintenis tot beide akademiese en beroepsdoelwitte die belangrikste determinant vir volharding in kollege is, met ander woorde ter afname in studenteslytasie (Gordon & Steele, 2015). Tinto (1987) noem dat Hackman en Dysinger (1970:312) 'n opsomming gemaak het van verskillende vlakke van akademiese vaardighede en betrokkenheid wat 'n impak kan hê op studenteslytasie. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is, lui soos volg "(1) Students with high academic competence and moderate to high goal commitment were most likely to persist; (2) Students with high academic competence but only moderate to low commitment tended to transfer to other colleges or depart and re-enroll at a later time; (3) Individuals with low academic competence but only moderate to high

commitment tend to persist in college until forced to leave because of failing grades; (4) Those persons with low academic competence but only moderate to low commitment were most likely to depart and to not re-enroll in any other college at a later date.”

2.5.2.15 *Akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer deur die dosent*

Akademiese ondersteuning is redelik nuut en het in 2003 die lig gesien om hulp te verleen aan studente om die kollegelewe te kan hanteer en sodoende seker te maak dat studente op akademiese vlak suksesvol sal wees (Gordon & Steele, 2015; Farley, 2002; Freeman *et al.*, 2007; Walsh, 2013). Van hierdie aktiwiteite sluit in akademiese advies vir studente wat dit verlang wat deur die dosent/ouers gedurende die trimester gedoen word. Volgens Bean (2005) gebruik baie studente gebrekkige akademiese adviserings as verskoning om nie hul kursus te voltooi nie, en sodoende word hulle blootgestel aan studenteslytasie. Hierdie verklaring bevestig die belangrikheid van akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer deur die dosent. Graag word aktiwiteite soos akademiese advies en akademiese bystand in die opeenvolgende paragrawe bespreek.

Crockett *et al.* (1987) meld dat effektiewe akademiese adviserings 'n groot invloed kan hê op die ontwikkeling van studente en ook op hoe die student leer - dit kan die student positief beïnvloed om sodoende sy/haar kursus te voltooi en dus studenteslytasie te laat afneem (Brown, *et al.*, 2008). In die werk van Crockett *et al.* (1987) en Brown *et al.* (2008) word die belangrikheid van akademiese advies, o.a. deur dosente, as 'n belangrike taktiek ter afname in studenteslytasie aangedui. Volgens Crockett *et al.* (1987) word O'Banion (1972) se vyfstap-adviserende model algemeen erken as die oorsprong van die akademiese ontwikkelingsmodel wat fokus op vyf stappe naamlik 1) eksplorاسie van lewensdoelwitte; 2) verkenning van loopbaandoelwitte; 3) die keuse van hoofvakke; 4) die keuse van studierigting en programme; en 5) die skedule van kursusse.

Wanneer VOO-Kolleges en/of enige ander hoërondewysinstellings in Suid-Afrika hierdie model volg, behoort akademiese adviserings nie 'n meganiese proses te wees waar akademiese adviseurs slegs inligting oor kursusse uitdeel nie, maar eerder een waarin leiding en motivering (wat nodig is om studenteslytasie te laat afneem) deur dosente aan studente gegee word. Gordon (1987) beklemtoon die belangrikheid van akademiese adviserings en leidinggewing deur te noem dat akademiese ondersteuning en advies deur dosente van nature omvattend genoeg moet wees om aan individuele studente se onderrig-leerbehoeftes te voldoen en hulle te kan ondersteun (Brown *et al.*, 2008; Walsh, 2013).

Hierdie akademiese ondersteuning deur dosente kan onder andere daartoe lei dat hoërondewysinstellings akademiese ondersteuning en advies as 'n positiewe skakel kan beskou, ter behoud van studente en die afname in studenteslytasie (Jeffreys, 2007). Goeie akademiese ondersteuning en advies deur dosente behoort die kern van enige hoërondewysinstelling te wees, bygestaan deur administrateurs, goed opgeleide akademiese adviseurs en 'n "omgee-omgewing" in verskeie fakulteite binne die instelling (Gordon & Steele, 2015; Walsh, 2013). Hierdie akademiese ondersteuning en advies behoort ondermeer berading, mentorskap en akademiese integrering in te sluit. Deur middel van akademiese ondersteuning en advies behoort studente oortuig te word daarvan dat hulle wel oor die vermoë beskik om hul studies suksesvol af te handel (Baumgart & Johnstone, 1977; Gordon & Steele, 2015; Townsend, 1994).

Hierdie akademiese ondersteuning en advies dui ook o.a. daarop dat studente, dosente en adviseurs gesamentlik verantwoordelik is vir studente se akademiese vordering (Strayhorn, 2014). Hierdie gesamentlike verantwoordelikheid dra by tot die ontwikkeling van 'n student se akademiese vaardighede wat tot akademiese voorbereidheid lei. Gevolglik wys Noel *et al.* (1987) en Strayhorn (2014) daarop dat akademiese onvoorbereidheid, aanpassingsprobleme en onrealistiese of oningeligte verwagtinge beslis faktore is wanneer dit by studenteslytasie kom. Omdat akademies onvoorbereide studente die studenteslytasyfer beïnvloed, is dit belangrik dat kolleges aandag hieraan moet skenk. Escobedo (2007) meld ook dat hulpverlening (akademiese ondersteuning en advies) aan studente nie 'n eenmalige gebeurtenis moet wees nie, maar eerder 'n deurlopende proses.

2.5.2.16 Die tot stand bring van 'n gesonde en deelnemende kollege-klimaat/-omgewing

'n Positiewe persepsie van die kollege-omgewing is belangrik, omdat dit die student se belewing op kampus van akademiese en sosiale aanpassing, akademiese prestasie, 'n gevoel van behoort en volharding sal beïnvloed (Anaya & Cole, 2001; Coetzee & Jansen, 2007; Cole & Espinoza, 2008; Hurtado & Carter, 1997; Nuñez, 2009a, 2009b). Kollege-klimaat word erken as 'n kritieke element van 'n suksesvolle en effektiewe opvoedkundige omgewing (Brand *et al.*, 2003; Cole & Espinoza, 2009) wat dienooreenkomstig ook studenteslytasie kan laat afneem indien daar 'n kollege-klimaatomgewing is wat studente se behoeftes hoog op prys stel. Kollege-klimaat word gedefinieer as gesamentlike oortuigings, waardes en houdings wat interaksie tot stand bring tussen studente, opvoeders en administrateurs, en die kollege se grense stel rakende aanvaarbare gedrag en maatstawwe

(Emmons *et al.*, 2002; Kuperminc *et al.*, 1997). Kollege-klimaat is dus 'n produk van sosiale interaksie tussen die studente en die opvoeders, en word beïnvloed deur opvoedkundige sowel as sosiale waardes.

'n Verband word aangetref tussen sosiale situasies binne klaskamers en die kollege as 'n geheel. Kollege-klimaat is gekoppel aan akademiese vordering, akademiese prestasie (Battistich *et al.*, 1995; Griffith, 1999), studente-wangedrag, aggressie, gedragsprobleme (Battistich *et al.*, 1995; Kuperminc *et al.*, 1997; Shochet *et al.*, 2006; Wilson, 2004), aanpasbaarheidsprobleme (Kuperminc *et al.*, 1997) en sosiale en persoonlike gesindhede (Battistich *et al.*, 1995).

Vae persepsies rakende kollege-klimaat word ook gekoppel aan swak studentebetrokkenheid, stokkiesdraaiery, kollege-uitval, studenteslytasie, misdaad en boelie-gedrag (sien O'Brennan *et al.*, 2008; O'Brennan *et al.*, 2009). Dit is ook waarskynlik dat 'n opvoeder se houding jeens en persepsies aangaande die kollege-omgewing hul studente se houding sal beïnvloed (Battistich *et al.*, 1995; Bevans *et al.*, 2007; Castellanos & Gloria, 2007; Gloria & Rodriguez, 2000; Way *et al.*, 2007). Jonger opvoeders wat minder onderwysondervinding as hul kollegas het, mag dalk voel dat hulle nie genoeg ondersteuning ontvang nie, en dan oneffektief in hul werk voel en die kollege-omgewing in 'n swakker lig sien as hul kollegas (Koth *et al.*, 2008). Hierdie onsekerheid oor effektiwiteit kan klasaanbiedings en houdings teenoor studente beïnvloed.

2.5.2.17 Klaskamerdisipline en -beheer

Selfs opvoeders in goed bestuurde klaskamers het soms nodig om probleme met studentedisipline onder oë te sien. Algemene dissiplinêre strategieë wat deur opvoeders gevolg word, is die gebruik van uitsluitingskriteria, dissiplinêre strategieë soos kantoordisipline, en skorsing. Kantoordisipline verwys na gebeure ('n leerder wat 'n kollegereël verbreek) wat deur 'n personeellid waargeneem is, en waar dokumentasie in hierdie verband na die kollege-administrasie gestuur word om sodoende te besluit oor optrede en/of straf vir die oortreding (Coetzee & Jansen, 2007; Fritz, 2008; Järvelä, 2011; Lodica, Spaulding, & Voegtler, 2010). Uitsluitingskriteria- dissiplinêre strategieë sluit in die onmiddellike verwydering van die leerder uit die klaskamer deur die leerder na die kollegehoof se kantoor te stuur om die gedragsprobleem te hanteer. Hierdie uitsluitingskriteria- dissiplinêre strategie is dus nie 'n goeie straf nie omdat sommige studente die geleentheid sal aangryp om die klaskamer te verlaat met die doel om vir die res van die periode nie weer terug te keer nie. Die slytasiesyfer word hierdeur verhoog.

Die gebruik van dissiplinestrategieë word dikwels geassosieer met konfrontasie in student-opvoederinteraksie en kan 'n negatiewe siening van die kollege-klimaat by leerders bevorder. Lewis *et al.* (2005) het 'n beduidende verband tussen die opvoeder se gebruik van "dwang"-dissiplinestrategieë en die wangedrag van studente gevind (Daly *et al.*, 2004; Muijs & Reynolds, 2007). Leerders wat by hoër vlakke van ontwrigting en gedragsprobleme betrokke is, ondervind dus meer aggressie komende van die opvoeders. Hierdie situasie kan meebring dat opvoeders nie voldoende akademiese aandag, ondersteuning, en/of advies gee aan hierdie probleemgevalle nie, en sodoende word die studenteslytasyfer verhoog. Dit wil voorkom of leerders se uitdagende gedrag hoër vlakke van aggressie van opvoeders ontlok, en as gevolg van hierdie aggressie word leerders na die kantoor gestuur. Hierdie bevinding stel voor dat die uitsluitingskriteria- dissiplinestrategie vir die leerder tot negatiewe persepsies rakende die opvoeder-leerder verhouding lei, wat die studenteslytasyfer ook verhoog. Navorsing toon dat uitsluitingskriteria- dissiplinestrategieë slegs 'n tydelike oplossing vir die probleem is en dat hierdie strategieë nie gedragsprobleme sal laat verdwyn nie (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Muijs & Reynolds, 2007).

Gevolgtrek is daar 'n verskuiwing weg van die gebruik van hierdie uitsluitingskriteria-dissiplinestrategieë na die gebruik van positiewe, proaktiewe strategieë vir klaskamerbestuur soos die vestiging van konsekwente gedrag, verwagtinge en die bevordering van die verwagtinge (Epstein *et al.*, 2008). Klaskamergebaseerde strategieë wat aktiewe onderrig en positiewe gedrag-verwagtinge beloon, kan 'n positiewe persepsie by leerders van die kollege-klimaat bevorder, wat retensie van studente in die hand kan werk.

Jerome (1979) se sosiaal-ekologiese teorie dui daarop dat faktore op verskeie vlakke studente se persepsies van die kollege-omgewing kan beïnvloed. Sosiale wanorde by die kollege en in die klaskamer is bv aanduidings van leerders se persepsies van die kollege-omgewing/-klimaat (Bevans *et al.*, 2007; Birnbaum *et al.*, 2003; Mitchell *et al.*, 2010; Plank *et al.*, 2009). As wanorde aan die orde van die dag is, waarom, kan 'n mens vra, sal studente ordelik wees? In teenstelling met bovermelde het menige studies getoon dat effektiewe klaskamerbestuur met positiewe akademiese vordering gepaard gaan en uiters min gedragsprobleme toon (Moeketsi & Mgutshini, 2014; Arbuckle & Little, 2004). Klaskamerbestuur sluit in die handhawing van beheer oor leerders deur die toepas van dissipline sowel as die bevordering van positiewe omgewings wat akademiese leer en toepaslike gedrag bevorder (Little & Akin-Little, 2008). Doeltreffende klaskamerbestuur is 'n gemeenskaplike doelwit vir 'n klaskamergebaseerde program wat gerig is op positiewe leerdergedrag en positiewe akademiese prestasie (Epstein *et al.*, 2008) en kan

studentepersepsies van kollege-omgewing/-klimaat positief beïnvloed. Hierdie positiwiteit kan retensie bevorder.

In die volgende afdeling van hierdie literatuurstudie, sal die karaktereienskappe van studente wat deur studenteslytasie geraak word, van nader toegelig word.

2.6 KARAKTEREIEISKAPPE VAN STUDENTE GERAAK DEUR STUDENTESLYTASIE

Na die bestudering van Tinto se teoretiese model en ander navorsing wat sy navorsingsbevindings oor studenteslytasie bevraagteken of ondersteun, is bevind dat die literatuur daarop dui dat die meeste kritiek op Tinto se teorie op akademiese en sosiale integrasie fokus, of op hoedat 'n student se finansiële posisie 'n rol kan speel by studenteslytasie. Die een raakpunt in naastenby al die bronne is dat die meeste retensiemodelle wat poog om te verduidelik waarom studente volhard of uitval by die karaktereienskappe van individuele studente reeds voordat hulle inskryf, voorgekom het (Letseka & Maile, 2008; Jehangir, 2009; Letseka, Breier, & Visser, 2009; Breier, 2010; Bokana, 2010; Moeketsi & Mgutshini, 2014; Manik, 2014). Tinto se 1975-model is aangepas om studente se akademiese voorbereidheid tydens die sekondêreskool-tydperk in te sluit. Sodanige navorsing dui aan hoedat geslag, ras, geldelike en gesinsagtergrond ook 'n rol speel by studenteslytasie. Verskeie eienskappe kan aan studente toegedig word, maar vir die doel van hierdie studie gaan slegs gefokus word op hoe die tipiese student akademies daar uitsien.

2.6.1 Studente toon eienskappe van akademiese mislukking

Studente wat uitval, het moontlik 'n geskiedenis van swak akademiese prestasie (slytasie) wat teruggevoer kan word tot so ver as graad drie (Alexander *et al.*, 1995; Garnier *et al.*, 1997). Oor die algemeen beskik hierdie studente oor minder doeltreffende vaardighede in lees en leer (slytasie), en presteer die studente swakker in toetse en is meer geneig om 'n graad te herhaal as ander, akademies sterker, studente (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Jozefowicz *et al.*, 1994; Raber, 1990; Steinberg *et al.*, 1984). Volgens Chambers (1992) kan persepsie gekoppel word aan 'n persoon se ervaring en verwagtinge van die verlede en is verwant aan 'n persoon se kulturele agtergrond. Aangesien alle leer binne 'n kultuur plaasvind, sal studente se unieke leerervaringe in die klaskamer tydens assessering in die klaskamer weerspieël word. Hieruit kan aangevoer word dat, hoewel mense dieselfde ervaringe het, hulle dalk nie dieselfde persepsie en oortuigings rakende hul ervaringe het nie,

want alle mense huldig persepsies en oortuigings wat hul besluite en optrede vorm (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

2.6.2 Studente se vorige akademiese prestasies

Gemeenskapskolleges vervul 'n kritieke rol in die verskaffing van toegang tot bekostigbare post-sekondêre onderwys en 'n graad of sertifikaat wat 'n weg kan baan na 'n loopbaan of verdere onderwys. Slegs sowat 'n derde van die studente wat in die gemeenskapskolleges inskryf, voltooi 'n diploma (Bailey & Alfonso, 2005). Een rede vir hierdie lae voltooiingsyfer is dat 'n noemenswaardige persentasie van die studente wat die gemeenskapskolleges bywoon, nie oor voldoende akademiese voorbereiding vir kollegevlak-studie beskik nie (Letseka *et al.*, 2008; Moeketsi *et al.*, 2014). As gevolg van ontoereikende akademiese voorbereiding benodig 'n aansienlike getal studente remediëring in ten minste een vak (Attewell *et al.*, 2006). Hierdie studente kan moontlik aan studenteslytasie blootgestel word, aangesien hulle swak akademiese prestasies handhaaf en ook swak akademiese prestasies tydens hul vorige skoolloopbane behaal het (Cameron & Heckman (1993). Vandaar dat Griffin en Heidorn (1996) beweer dat hierdie studente nie aan die minimum slaagsyfer van die bevoegdheidstoetse van die hoëronderwysinstellings voldoen nie, en dat daar dan vir hierdie studente 'n moontlikheid bestaan om uit te val (wat studenteslytasie meebring).

2.6.3 Geslag

Geslag is 'n faktor wat studenteslytasie in post-sekondêre akademiese instellings beïnvloed. Soos vroeër genoem, skryf meer vroulike as manlike studente in aan post-sekondêre instellings in die Verenigde State van Amerika. Hierdie toenemende neiging dat meer vroulike studente gradueer, het nie slegs 'n invloed op Hoër Onderwys nie, maar hou ook die potensiaal in om 'n effek te hê op die arbeidsmark en huweliks- en gesinslewe: "labor markets, marriage markets, family information, and other arenas" (Buchmann & DiPrete, 2006: 516). Die groterwordende geslagsgaping word reeds bestudeer so vroeg as wanneer studente besluit watter kollege om by te woon, en of hulle 'n universiteit moet bywoon. Jacob (2002) noem dat die standpunte van manlike en vroulike studente verskil met betrekking tot hul opvoeding na skool. Meer mans hou nie van skool nie en glo dat dit nie nodig is om 'n graad te verwerf ten einde hulle lewe verder suksesvol te maak nie. Kleinfeld (2009) het bevind dat vroue meer geneig is om kollege te kies omdat hulle 'n goeie werk wil hê om sodoende 'n positiewe impak op die samelewing te maak. Hulle wil ook doen wat van hulle verwag word, en wil nie van 'n man afhanklik wees vir hul toekoms nie. Vrouestudente nader

ook meer dikwels die ondersteuningskantoor van die kampus wanneer hulle hulp nodig het (DeBerard *et al.*, 2004). Indien die meerderheid student vroulik is, behoort navorsers en universiteitsamptenare steeds te soek na redes waarom manlike student in die besonder geneig is om hul kollege-studies op te skort. Studies oor retensie en volhardingsliteratuur het aangetoon dat die geslag van studente 'n beduidende faktor is wanneer hulle besluit of hulle hul studies na die eerste jaar op kollege moet voortsit. Johnson (1996) het 'n studie geloods om vroulike en manlike studente wat hulle aan 'n groot openbare instansie onttrek het, te vergelyk. Die twee groepe is ontleed op grond van voor-kollegedemografie en ervaring, en beide verslae dui daarop dat manlike eerder as vroulike studente die kollege verlaat omdat hulle nie aan die vereistes van die kollege kan voldoen nie. Vrouestudente is egter meer geneig om die kollege vrywillig te verlaat. Vroulike sowel as manlike studente wat uitgeval het omdat hulle nie aan die kollege se standarde voldoen het nie, het dikwels aangedui dat hulle swak studiegewoontes het. Vrouestudente onttrek hulle makliker as hulle integrering met die sosiale omgewing nie positief ervaar nie (Johnson, 1996). 'n Soortgelyke studie het bevind dat vroue meer gemotiveer word deur hul na-studie professionele doelstellings as mans (Morales, 2008). Onderzoek is ook verder ingestel na die rol van studenteprofiel en geslag in die student se verbale betrokkenheid (Jurik *et al.*, 2013). Vroulike sowel as manlike kognitiewe en motiveringseienskappe berus op die student se gedrag rakende frekwensie, tipe en funksie van betrokkenheid tydens 'n onderrigteenheid (Jurik *et al.*, 2013). Daar is ook bevind dat vroulike studente met 'n sterk profiel geneig was om meer verbaal betrokke te wees. Navorsing toon ook aan dat manlike studente nie verbaal betrokke is nie en dus meer geneig is om aan studenteslytasie blootgestel te word (Wylie & Hunter, 1994; Stearns & Glennie, 2006) as vroulike studente (Goldschmidt & Wang, 1999; Croninger & Lee, 2001; Rumberger, 1995).

Ook in die literatuur is navorsing opgespoor wat aandui dat vroulike studente 'n groter gevoel van verpligting teenoor hul gesinne en families het as manlike studente (Hahn & Danzberger, 1987) wat laasgenoemdes dan meer aan studenteslytasie kan blootstel. Daar is ook in die literatuur gevind dat vroulike studente die huwelik en swangerskap gebruik as redes waarom hulle nie studie voltooi nie en is daardeur blootgestel aan studenteslytasie (Ekstrom *et al.*, 1986). Navorsers soos Kaufman *et al.* (2001), Hahn en Danzberger (1987) en Ekstrom *et al.* (1986) het bevind dat meer as 25% van die manlike studente wat uitgeval het, werk bo studie verkies, terwyl slegs 10% vroulike studente werk bo studie verkies het. Dit sluit aan by Tinto se model van toewyding aan doelstelling en studentevolharding.

In hul analisering van akademiese omgewings binne bepaalde terreine, het Alon and Gelbgiser (2011) bevind dat vroulike studente meer geneig is om hul hoofvakke te kies op 'n

terrein wat deur vroue oorheers word, maar manlike sowel as vroulike studente bereik sukses in sulke kursusse. Mans, op hul beurt, is meer geneig om vir wiskunde en wetenskapprogramme in te skryf waar assesseringbeleide gewoonlik streng en eenvoudig is. Verder verkies mans ook programme waar hulle na graduering 'n beter inkomste kan verdien (Pascarella & Terenzini, 2005). Hierdie navorsing ondersteun die feit dat 'n student se akademiese hoofvak 'n rol kan speel in geslagsongelykheid op kollegevlak.

2.6.4 Etnisiteit

Volgens Tison, Bateman en Culver (2011) kan geslag ook dwarsdeur 'n student se akademiese loopbaan 'n effek hê op sy/haar Hoër Onderwys, akademiese belangstelling en vlak van betrokkenheid. Literatuur oor retensie toon dieselfde tendens wat ras betref. Moeketsi *et al.* (2014) het 'n studie gedoen oor Afrikane (en wel mans) en wat hulle kollege-keuses beïnvloed, en die resultate het daarop gedui dat gesinsdinamika, diversiteit in leierskap by die akademiese instelling en mentorgeleenthede hierdie populasie se kollege-ervaringe beïnvloed. Volgens Tinto se teoretiese model en sosiale integrasie is verskeie soorte sosiale interaksie en ervarings betekenisvol vir studente uit minderheidsgroepe om hulle te laat volhard tot aan die einde van hul tweede kollegejaar (Baker & Robnett, 2012; Palmer, Maramba, & Dancy, 2011). Sosiale integrasie het 'n groter invloed op slytasie/retensie van studente uit minderheidsgroepe as hul individuele sekondêre skoolervarings en -agtergrond (Baker & Robnett, 2012).

2.6.5 Kenmerke van Gesins-/familie-agtergrond, insluitend Opvoedkundige Vlak en Inkomste

Literatuur oor etnisiteit en hoe bogenoemde individuele voor-kollegefaktore studentesukses in Hoër Onderwys beïnvloed, dui daarop dat inkomste beslis ook 'n impak het op volharding op kollege (Rodgers, 2013). Rodgers (2013) beweer dat 'n student se sosio-ekonomiese status (SES) die waarskynlikheid van die voortsetting van studie tot op nagraadse vlak beïnvloed. Dit wil voorkom of daar soms 'n verband bestaan tussen 'n student se finansiële situasie en geslags- en rasagtergrond (Letseka *et al.*, 2008; Moeketsi *et al.*, 2014). Rodgers (2013) sê ook dat vroulike studente meer geneig is om finansiële probleme aan te meld tydens hul studies op Kollege, en ook dat beide manlike en vroulike studente wat vrywillig onttrek, erken dat hulle in die een of ander stadium tydens hul studies geldelike probleme ondervind het. Manlike studente van 'n lae inkomste-agtergrond ervaar volgens Harrison (2006) meer dikwels "financial issues" en is geneig om 'n akademiese instelling te kies vir die

ligging daarvan omdat geldelike steun van hul gesin/familie 'n belangrik rol speel. Sodanige finansiële probleme kan ook lei tot onttrekking, en gevolglik die retensie van hierdie populasie beïnvloed (Moeketsi & Mgutshini, 2014; Shepherd, 2016).

Baie studente sal nie eens een jaar se kollege-studies kan bekostig sonder finansiële bystand nie, wat nog te sê vier tot vyf jaar om 'n Baccalaureusgraad te verwerf. Wanneer studente besluit om by 'n kollege in te skryf mag hulle dalk voldoende finansiële hulp bekom het vir die eerste jaar. Die student sal waarskynlik elke jaar sy/haar finansiële situasie weer in oënskou moet neem ten einde elke jaar weer in te skryf en te slaag (Moeketsi & Mgutshini, 2014; Harrison, 2006). Indien 'n instansie sy volhardingsyfer wil verbeter, kan dit gedoen word indien daar meer finansiële bystand aan studente voorsien word. Indien akademiese instellings op die ratio-indeks van die regering se behoeftegebaseerde finansiële bystand en onderrigkoste fokus, kan studenteslytasie ook verbeter. In 'n studie oor finansiële bystand en studente-uitval wat gemik was daarop om te bepaal of die inkomste van ouers 'n effek het op studente-uitval, het Chen en DesJardins (2008: 10) gevind dat 38% van studente met 'n lae inkomste uitgeval het van akademiese instellings, terwyl studente met hoër inkomste minder geneig was om hulle aan 'n kollege te onttrek. Hierdie bevinding van Chen en Des Jardins se studie is ook van toepassing op die Suid-Afrikaanse konteks (Letseka & Breier, 2008; Breier, 2010; Bokana, 2010; Pilay & Ngcobo, 2010; Manik, 2014).

Nog 'n faktor wat studente blootstel aan studenteslytasie is die terugbetaling van nagraadse studenteleninge. Terugbetaling van nagraadse studenteleninge is 'n groot bron van kommer vir studente. Sommige ouers voorsien nie finansiële hulp nie, hetsy deur hul keuse of omdat hul gesinne dit nie kan bekostig om hul kinders te laat studeer nie (Curtis, 2007; Callender, 2008). Volgens Kulm en Cramer (2006) beloop studenteskuld 85% meer as tien jaar gelede. Dit word van studente uit die laer sosiale vlakke vereis om te werk terwyl hulle studeer om vir hul studies te betaal (Curtis, 2007). Studente-indiensneming kan as positief beskou word, maar oor die algemeen kan daar ook negatiewe daaraan verbind wees (Broadbridge & Swanson, 2005). Joo *et al.* (2009) het bevind dat sommige studente finansiële verplig is om te werk, maar dat hulle onder groot werksdruk verkeer, wat dan ook lei tot studenteslytasie. Hierdie werksdruk veroorsaak stres wat negatiewe gevolge het vir die student in die sin dat (a) die student finansiële verplig is om te werk; (b) die student werk, en (c) omdat werkslading tyd verg, verminder die student se prestasie in die klas, wat tot studenteslytasie kan bydra.

Finansiële faktore soos gesinsinkomste word ook hier in oënskou geneem. Volgens LeCompte en Dworkin (1991) is enkel-ouergesinne meer geneig om in armoede te lewe, en

byna 20% van uitvalle kom by gesinne voor wat in armoede leef of afhanklik is van welsynstoelae (Hahn & Danzberger, 1987; Letseka & Maile, 2008). Die finansiële vermoë van die student of sy/haar gesin om vir studies te betaal is dus beperk, en deurdat die student nie die finansiële verpligtinge teenoor die hoërondewysinstelling kan nakom nie, kan hierdie situasie ondermeer tot slytasie bydra (Goldschmidt & Wang, 1999; Orthner & Randolph, 1999).

Nog 'n faktor wat gesinsinkomste aan studentevolharding koppel, is die opvoedkundige vlak van die ouers en familie van die student. Onderzoek is ingestel daarna om die invloed van ouers se opvoedkundige vlak op die vermoë van studente om hul studies voort te sit en te voltooi te bepaal (Ishitani, 2006; Chen & DesJardins, 2008; Letseka & Maile, 2008; Lowery-Hart & Pacheco, 2011). Hoe meer geleerd die ouers is, hoe groter is die kans dat die student sal volhard en 'n graad/kwalifikasie sal behaal (Chen & DesJardins, 2008; Letseka & Maile, 2008). Navorsers gebruik verskillende verduidelikings in die literatuur vir eerstegeslag-kollegestudente, en dit is belangrik om in op te let na hoe elke navorser sodanige groep definieer ten einde die ervaringe van die student en gesins-/familielede beter te begryp. 'n Ander studie het gefokus op eerstegeslag-studente se vermoë om sukses op kollege te behaal. Lowery-Hart en Pacheco (2011) het bevind dat hierdie minderheidsgroep spanning beleef tussen hul persoonlike identiteit en sosiale verwagtinge om by die kollege-omgewing aan te pas (Letseka & Maile, 2008). Deelnemers het vertel hoedat hul gesins-/familie-agtergrond of lewenswyse verskil het van ander in die kollege, en dat hulle dikwels bang en onseker was in akademiese en sosiale situasies. Hierdie studente mag dit ook vermy om by ondersteuningsprogramme in te skakel omdat hulle bang is om as "anders" beskou te word of om nie verstaan te word nie. Eerstegeslag-studente erken dat dit moeilik is om te integreer in 'n kollege- of hoofstroom-omgewing, maar hulle erken wel dat dit belangrik is. Hierdie studie sluit aan by Tinto se teoretiese model waarvolgens sosiale integrasie 'n integrale deel uitmaak van studente se volharding deur kollege. Indien eerstegeslag-studente dit moeilik vind om aan te pas of in te skakel by die kollege-omgewing, kan hulle ontuis voel en hulle waarskynlik aan die kollege onttrek.

2.6.6 Huishoudelike en gesinsverantwoordelikhede en -verpligtinge

Gedurende 2013 het 639 618 studente ingeskryf by hoërondewysinstellings in Suid-Afrika (Pocok, 2012). Baie van hierdie studente was betrokke by werk- en gesinsverpligtinge. Ses en veertig persent (46%) van hierdie studente was voltydse studente en 68% deelyds, wat gedurende die dag gewerk en deelyds studeer het (Pillay & Ngcobo, 2010; Pocock, 2012).

Vyf en twintig persent (25%) van hierdie studente het afhanklikes (kinders), terwyl ses persent (6%) van hierdie studente getroud is met geen afhanklikes nie (Letseka & Maile, 2008). Dus sien ons dat menige kollegestudent gekonfronteer word deur die verantwoordelikhede wat verband hou met kollege, as 'n werknemer en as 'n familielid of lid van die gesin. Die samevoeging van werk-, familie-/gesins- en kollege-verantwoordelikhede kan lei tot stres en depressie en ook 'n invloed uitoefen op akademiese prestasie (Ratelle *et al.*, 2005) wat tot studenteslytasie kan bydra.

2.6.7 Ouerlike opvoeding van studente

Uitvalgedrag van studente kan ook deur die gesinsituasie beïnvloed word (Goldschmidt & Wang, 1999; Wylie & Hunter, 1994; Stearns & Glennie, 2006). Studente met ouers met lae geleerdheidsvlakke wat ook lae verwagtinge stel met betrekking tot hul kinders se sukses is meer geneig om aan studenteslytasie blootgestel te wees. Goldschmidt en Wang (1999) het bevind dat, indien ouers belangstelling toon in hul kinders se studies, dit die student se betrokkenheid by die kollege positief kan beïnvloed en sodoende studenteslytasie kan laat afneem.

Gesinsfaktore het 'n baie belangrike uitwerking op studente se loopbaanontwikkeling (Paloş & Drobot, 2010). Sielkundiges in loopbaanvoorligting het die idee van 'n gesinstelsel aanvaar vir die studie van professionele gedrag (Hargrove *et al.*, 2002). In hierdie stelsel kan die gesin beskou word as 'n mikrosisteem, met die verhouding tussen die gesin en die loopbaanbesluitneming as geheel (Hargrove *et al.*, 2002). Gesinsinteraksie-patrone en -ondersteuning, vlak van leiding, en ander gesinsfaktore soos ouerskapstyl, oefen 'n belangrike invloed uit op die professionele ontwikkeling van die student asook op sy/haar sukses in studie. In werklikheid kan ouerskapstyl en gesinsomgewing beskou word as twee van die belangrikste boustene in die studie van besluitneming oor 'n loopbaan (Bergen, 2006) asook in die suksesvolle voltooiing van studies. Ouers wat hul kinders emosioneel ondersteun en wat warmte weerspieël, is geneig om ondersteunend, liefdevol en sensitief teenoor die kind se leerbehoefte op te tree (Darling & Steinberg, 1993).

Strayhorn (2014) het ook bevind dat ouerlike emosionele warmte probleme aangaande loopbaanbesluitneming en studenteslytasie kan laat afneem omdat dit studente in staat stel om 'n hoër vlak van selfdoeltreffendheid te ondervind. Navorsing het ook verder getoon dat die gesaghebbende ouerskapstyl, wat eienskappe van ouerlike emosionele warmte insluit (Maddahi *et al.*, 2012), die student se vermoë om oor 'n loopbaan te besluit kan bevorder

(Cenkseven-Önder *et al.*, 2010). Indien 'n student die regte loopbaan kies, kan studenteslytasie beperk word.

2.6.8 Ouderdomme van studente

Gedurende 2002 (Powell & Hall, 2004) was 40% van inskrywings by VOO-Kolleges vroulik. Hierdie persentasie het gestyg na 52% in 2010, wat dan ook die presiese verteenwoordiging van die verhouding van vroue in die algemene bevolking was. Die laagste persentasie van vroulike studente was in Gauteng (45%) met die grootste persentasie in KwaZulu-Natal met 56%. In 2002 (Powell & Hall, 2004) was die grootste deel van die studente (42%) tussen 20 en 24 jaar oud, gevolg deur 23% studente wat tussen die ouderdomme 15 en 19 jaar oud was, gevolg deur 18% studente tussen 25 en 29 jaar, 9% tussen 30 en 34 jaar, 5% tussen 35 en 40 jaar, en 4% was 41 jaar en ouer. Gedurende die opname in 2010 was 76% (driekwart) van die studente jonger as 24 jaar en 57% studente het in die kategorie 20 tot 24 jaar geval, wat 'n 14% verhoging teenoor dié van die 2002-statistiek was. Wanneer die 2002-statistiek vergelyk word met die opname in 2010 (Powell & Hall, 2004), sien ons dat Suid-Afrikaanse kollegestudente oor die algemeen jonger word: in 2002 was 36% kollegestudente ouer as 24 jaar, waar daar in 2010 slegs 24% kollegestudente ouer as 24 jaar was.

Een van die grootste uitdagings van die VOO-sektor is om persone wat reeds werk na VOO-kolleges te trek om hul vaardighede op te gradeer sodat VOO-kolleges nie beskou moet word as die eksklusiewe domein van skoolverlaters nie. Die belangrikheid van die sektor as 'n maklike manier van toelating tot universiteit word nie teëgespreek nie, maar die ontwikkeling van 'n ouer groep werkende studente deur 'n versterkte verhouding tussen kolleges en industrieë word sterker beklemtoon (HSRC, 2011).

Die hoogste persentasie wat aangeteken is van studente wat jonger as 25 jaar oud was, was in Limpopo-provinsie waar meer as twee derdes van die studente (68%) tussen 20 en 24 jaar oud was. Geen provinsie het meer as 30% studente gehad wat ouer-as 24 jaar oud was nie. Die Wes-Kaap is die provinsie met die hoogste persentasie (29%) studente jonger as 20 jaar. Daar word ook aanvaar dat VOO-kolleges in Suid Afrika voorsiening maak vir studente wat nog op geen tydstip in diens was nie, terwyl ander instellings soos SETA's voorsiening maak vir persone wat reeds in diens is (Akoojee, 2003). Omdat vyftienjariges nie bereid is om akademiese verantwoordelikhede te aanvaar nie, is dit 'n groot risiko om hierdie studente in te neem (toe te laat tot die VOO-kolleges) omdat hulle reeds bewys het dat hulle akademies nie kon byhou in die formele sekondêre skoolstelsel nie; hierdie studente is dus reeds aan slytasie blootgestel.

2.6.9 **Studente wat emosionele en gedragsprobleme ondervind**

Potensiële uitvallers is geneig om 'n swakker selfbeeld te hê as meer suksesvolle studente. Hierdie potensiële uitvallers is ook meer geneig om gedragsprobleme (dissipline) in die klaskamer te toon, wat onder andere vorme van kriminele aktiwiteite soos die gebruik van dwelms insluit (Finn, 1991; Garnier *et al.*, 1997; Jozefowicz *et al.*, 1994; Rumberger, 1995). Onlangse navorsing het getoon dat 11.4% van studente op kollege aanklop by beradingsentrums vir sielkundige hulp (Grasgreen, 2011). Volgens Grasgreen (2011) is hierdie getalle besig om te styg. Ongeveer 62% van die studente wat uitgeval het, het die rede vir hul uitval toegeskryf aan sielkundige probleme, hoofsaaklik angs (Grasgreen, 2011).

Probleme met angs is een van die mees algemene probleme wat sielkundiges by kollegestudente teëkom. Volgens Grasgreen (2011) is angs die grootste primêre rede waarom studente sielkundige hulp soek. Daarbenewens het sielkundige probleme, met die klem op angs, die grootste invloed op studenteslytasie. Onder die risikofaktore wat met angs geassosieer word, is onder andere kognitiewe en ontwikkelingsfaktore (Ozen *et al.*, 2010). Vroeë adolessensie verteenwoordig 'n besonder kwesbare tydperk van ontwikkeling waartydens jong mense vatbaar is vir die vestiging van lewenslange gedragspatrone wat verband hou met swak gewoontes, gesondheid en opvoedkundige uitkomst (Gordon *et al.*, 2015; Walsh, 2013). Vorige navorsing demonstreer dat ouer adolessente en jong volwassenes dikwels negatiewe lewensgebeurtenisse beleef voor tydperke van depressie, angs en woede (Gordon *et al.*, 2015; Walsh, 2013). Hierdie invloede kan 'n student se gereedheid om te leer beïnvloed (Nock *et al.*, 2010), en sulke negatiewe faktore kan uitval tot gevolg hê.

As gevolg van 'n gebrek aan onvolwassenheid kan kollegestudente probleme op negatiewe maniere en met negatiewe gevolge probeer oplos (Eisenbarth *et al.*, 2013). Die negatiewe hantering kan manifesteer as interne onderdrukking of eksterne aggressie. Negatiewe hanteringsmeganismes het 'n onvermydelike invloed op emosionele reaksies. Die vermoë om 'n mens se emosies te reguleer is 'n belangrike komponent van emosionele intelligensie (Zhao *et al.*, 2013) en het 'n groot impak op studenteslytasie. Wanneer 'n student alkohol misbruik, dra dit ook by tot gedragsprobleme, en dit kan ook 'n groot gesondheidsrisiko meebring (Johnston *et al.*, 2012; Lowis, & Castley, 2008; O'Keeffe, 2013). Drankmisbruik hou menige gevare in, van swak akademiese prestasie tot ernstige beserings (Hingson *et al.*, 2009). Vorige navorsing stel voor dat die eienskappe van 'n impulsiewe persoonlikheid 'n belangrike aanduiding is daarvan dat die student 'n alkoholverwante probleem het (Curcio & George, 2011; LaBrie *et al.*, 2014).

2.6.10 Studente se bereidwilligheid om interaktief met medestudente te verkeer

Die sensitiewe en persoonlike aard van die veranderinge wat verband hou met vroeë adolessensie gaan gepaard met die toenemende belangrikheid van portuurgroep-verhoudings, en dra dikwels by tot 'n versterkte sin van die selfbewussyn en onsekerheid, wat verhoogde sosiale en emosionele kwesbaarheid onder kollegestudente versterk (Lowis & Castley, 2008; Foster, Lawther, Keenan, Bates, Colley, & Lefever, 2012; O'Keeffe, 2013). Volgens Fuhrman *et al.* (2009) is die gedragsverwagting wat individue het ten opsigte van hul emosionele nabyheid en lojaliteit soortgelyk aan dié rakende 'n romantiese maat. Hierdie verhoudings gee aan die individu ook 'n gevoel van persoonlike identiteit (Montgomery, 2005). Jong volwassenes wat verbintenisse met ander (veral met eweknieë) kortkom, kan probleme ervaar wat verband hou met ontwikkelingsoorgange in hul eie lewe, en wanaangepaste gedrag en emosionele probleme soos isolasie, depressie, en antisosiale gedrag (Shaw & Mattern, 2013). Studente wat uitval en aan studenteslytasie blootgestel is, is geneig om hulle te assosieer met swak presterende studente en ook in sommige gevalle met antisosiale eweknieë. Druipelinge en swak presteerders is geneig om groepies te vorm om te besluit watter periodes hulle gaan bywoon en watter nie. Daar word dan ook as 'n groep besluit dat aktiwiteite baie later as die gegewe datum ingedien sal word (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Hymel *et al.*, 1996; Shaw & Mattern, 2013). Hierdie akademies swak presterende medestudente kan 'n negatiewe invloed hê en trek die student se aandag van akademiese doelwitte af, wat moontlik tot verhoogde studenteslytasie kan lei.

2.6.11 Gebrek aan sielkundige gebondenheid aan die instelling

Tinto (1975: 93) het instellinggebondenheid gebruik om aan te toon of die opvoedkundige verwagtinge van 'n student enige spesifieke aspekte insluit wat hom/haar eerder een akademiese instelling laat kies as 'n ander

“whether the person’s educational expectations involved any specific institutional components which predisposed him [her] toward attending one institution rather than another.”

Heelwat navorsing is reeds gedoen om te bepaal watter faktore gebondenheid aan die kollege beïnvloed (Davis, Nagle, Richards, & Awokoya, 2013; Simões & Soares, 2010). In die sosiale dimensie van Tinto wys hy op die ondersteuningstelsel van die kollege aan die student. Volgens hierdie dimensie speel lede van die fakulteit en medestudente ook 'n baie belangrike rol (Castellano & Gloria, 2007; Gloria & Rodriguez, 2000) in die sielkundige

gebondenheid met die instelling. Ondersteuning van lede van die fakulteit en medestudente is gekoppel aan die aanpassing van die student by die kollege, die akademiese prestasie van die student, akademiese volharding en opvoedkundige tevredenheid (Anaya & Cole, 2001; Cole & Espinoza, 2008; Cole & Espinoza, 2009) wat studenteslytasie kan teenwerk.

Een van die faktore wat aanleiding mag gee tot lae vlakke van sukses in minderheidsgroepe is 'n negatiewe persepsie van kampusklimaat (Davis, Nagle, Richards, & Awokoya, 2013). Johnston en Heath (2007) het gevind dat wit studente 'n sterker gevoel ervaar dat hulle op die kampus behoort as Latino en Asiatiese studente. Navorsing aan die Universiteit van California het getoon dat swart Amerikaanse studente laer vlakke van "behoort" op kampus getoon het (Chatman, 2008). Indien studente 'n positiewe houding teenoor kampusklimaat openbaar, word dit geassosieer met akademiese sukses (Gloria & Ho, 2003) en verminderde studenteslytasie. Navorsing het ook getoon dat swart Amerikaanse studente voel dat 'n positiewe verhouding met die fakulteit en medestudente, en persepsies van vertroue en openhartigheid, bygedra het tot 'n gevoel van "behoort" (Booker, 2007). Onder Amerikaanse studente is daar ook gevind dat daar 'n persepsie van rassisme en diskriminasie teenoor die swart Amerikaanse ingenieurstudente was (Brown *et al.*, 2005), wat dan ook uitval tot gevolg kan hê.

2.6.12 Akademiese gesindhede van student

Die akademiese gesindheid van studente is ongetwyfeld belangrik vir studenteprestasie (Astin, 1993; O'Gara *et al.*, 2009; Tinto, 1987). Sander en Sanders (2006) definieer akademiese selfvertroue as studente se vertroue in hul eie vermoë om aan die akademiese en sosiale eise van die kollege te voldoen. Vertroue, gesindheid en selfdoeltreffendheid is van groot belang vir die student se akademiese optrede en sy/haar uiteindelijke akademiese sukses. Studente se selfdoeltreffendheid en selfvertroue kan gekoppel word aan hul aspirasies, akademiese gesindheid, hul motiveringsvlak en uiteindelik hul volharding in studie (Bandura, 1993; Cech *et al.*, 2011).

Die "Expectancy-value"-teorie beweer dat pogings voortspruit uit 'n individu se verwagtinge vir 'n suksesvolle uitkoms (Wigfield & Eccles, 2000). Sielkundiges beweer dat, indien 'n student nie verwag om suksesvol te wees nie, en hy/sy 'n negatiewe gesindheid teenoor sy/haar studie openbaar, hierdie tipe student minder geneig is om positiewe, self-regulerende gedrag wat met akademiese prestasie verband hou, te openbaar (Oyserman *et al.*, 2006).

2.6.13 Selfbeeld van studente

Binne Tinto se model wys die sielkundige dimensie op die geestelike en emosionele welstand van die student uit. Binne hierdie dimensie word verskeie kwessies van selfdoeltreffendheid en selfvertroue dikwels verken (Castellanos & Gloria, 2007; Gloria & Rodriguez, 2000). In die literatuur word na selfbeeld verwys as 'n persoon se persepsie van sy/haar eiewaarde, terwyl selfdoeltreffendheid verwys na 'n persoon se persepsie van sy/haar vermoëns, bv "Kan ek dit doen?" (Bandura, 1986; Rosenberg, 1965). Studente wat oor 'n goeie selfbeeld beskik, is gelukkiger in hul sosiale lewens, byvoorbeeld, deurdat hulle meer verbind voel tot die kollege-omgewing. Hulle voel ook dat hulle deur die instelling en die dosent en medestudente aanvaar word. Met bogenoemde in aanmerking genome, het studente wat oor 'n goeie selfbeeld beskik onder andere 'n sterker wilskrag om hul studies met sukses te (DeWitz & Walsh, 2002; Torres & Solberg, 2001). Die sosiale ondersteuning en bystand van vriende, akademiese mentors en dosente bevorder studente se selfdoeltreffendheid en selfbeeld binne en buite die klaskamer, en verhoog so die student se ontwikkeling en insig in leeruitkomst (Torres & Solberg, 2001). Dus, studente wat oor 'n positiewe selfbeeld beskik, het groter selfversekerdheid en selfvertroue in hul vermoë om akademiese take suksesvol te verrig (Hurtado & Carter, 1997; Torres & Solberg, 2001), wat dan ook studenteslytasie laat afneem.

In die navorsingswerk van Kronick en Hargis (1998) beweer hulle dat daar oor die algemeen aanvaar word dat studente wat tydens hul studies meer geneig is om oor 'n swakker selfbeeld te beskik as diegene wat hul studies met sukses voltooi. House (1999) het ook bevind dat selfbeeld 'n belangrike faset is wanneer daar met studenteslytasie gewerk word (Merton, 1957). Hoe beter 'n student se selfbeeld is, hoe meer doeltreffend en bevredigend die betrokke student(e) – ook in hul akademie, wat studenteslytasie sal teëwerk (Whaley & Smyer, 1998).

2.6.14 Aanpasbaarheid van studente

Aanpassing by die kollege is natuurlik 'n belangrike en gewenste uitkoms in eie reg. Aanpasbaarheid verwys na die vermoë van 'n individu om te reageer op oorgang en verandering na verskillende rolle (Savickas, 2013). Loopbaan-aanpasbaarheid word beskou as die sleutelvermoë waardeur 'n individu loopbaansukses in die vinnig veranderende moderne samelewing behaal. Individue met 'n hoë aanpasbaarheidsyfer kan maatreëls tref om hul loopbaan te verbeter en hulle voor te berei vir die komende verandering in die omgewing (Savickas, 2013). Die konsep *loopbaan-aanpasbaarheid* het sy oorsprong in die

hersiening van die loopbaanvolwassenheid-teorie wat deur Super en Knasel (1981) voorgestel is. Savickas (1997), wat deur die konstruksieteorie beïnvloed is, het hierdie teorie geleidelik verander na 'n skitterende sielkundige konsep in plaas van 'n loopbaanvolwassenheid-konsep met rykdom, roem en finansiële voorspoed.

In die hedendaagse dinamiese loopbaan-milieu word aanpasbaarheid reeds beskou as onontbeerlik vir 'n individu se loopbaanontwikkeling (Klehe *et al.*, 2012). Akademiese aanpasbaarheid verteenwoordig verandering van statiese standpunte, en meer aandag word geskenk aan die menslike buigsaamheid en aanpasbaarheid (Van Vianen *et al.*, 2012), daarom het akademiese aanpassing 'n nuwe fokuspunt op die gebied van loopbaansielkunde geplaas. Akademiese aanpasbaarheid is essensieel ter voorkoming van studenteslytasie. Onderzoek is ingestel na 'n wye verskeidenheid faktore, soos moontlike voorspellers of ooreenstemming van studente se aanpassing by kollege-omgewing, en sluit demografiese inligting in (McDonald & Vrana, 2007), asook persoonlikheidseienskappe en kern selfevaluerings (Aspinwall & Taylor, 1992), hanteringsmeganismes (Jantzer, 2006; Matthews, 1998; sosiale ondersteuning (Schneider & Ward, 2003) en student-ouerverhoudings (Hickman & Andrews, 2003; Schultheiss & Blustein, 1994). Al bogenoemde faktore het 'n invloed op die student se aanpasbaarheid, wat dan ook dienoooreenkomstig die blootstelling van die student aan studenteslytasie kan verhoog of verminder (Gordon *et al.*, 2015; Walsh, 2013).

2.6.15 Persoonlikhede van Studente

Volgens Saunderson (1987:216) word Allport se definisie van persoonlikheid redelik algemeen aanvaar, naamlik dat persoonlikheid " ... is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his characteristic behaviour and thought." In die navorsing van Taljaard *et al.* (1989:86) kom hulle tot die gevolgtrekking dat "... persoonlikheid as dinamiese organisasie van sisteme wat ontstaan het uit 'n oneindige aantal ontwikkelings en genetiese invloede, vir elke individu uniek en onherhaalbaar is."

'n Individu, met ander woorde, 'n student se persoonlikheid vind vorm in identiteit, soos selfversekerdheid, eiegeregtigheid en vasberadenheid wat samewerkend na vore kom in 'n persoon, dus student, se gedrag (Gordon *et al.*, 2015; Walsh, 2013). Dit is die mening van Gordon *et al.* (2015) en Walsh (2013) dat studente wat suksesvol presteer in die akademie oor eienskappe soos selfvertroue, eiegeregtigheid, selfversekerdheid en vasberadenheid beskik. In die navorsing van Monteith (1988) toon hy aan dat daar 'n verband tussen persoonlikheidsfaktore en akademiese prestasie bestaan, en dat hierdie tipe student wat

meer pligsgetrou, voorbeeldig en doelgerig met hul studies omgaan, akademies beter en geslaagd presteer en dra dus nie by tot studenteslytasie nie. Dit is ook so dat studente wat meer selfonderhoudend en verantwoordelik ten opsigte van hul studies is, se kanse op akademiese prestasie dan ook groter is (Saunderson, 1987). Die student wat oor 'n positiewe selfbeeld beskik en wat studie met 'n spesifieke doel voor oë aanpak, sal ook moontlik meer selfgedissiplineerd ten opsigte van sy/haar studie wees. Hierdie tipe student beplan sy/haar studieprogram sodanig dat hy/sy georganiseer sy/haar studie sal uitvoer. Hierdie selfversekerde en doelgerigte student sal volhard in sy/haar studie om sy/haar doelwit te bereik, wat gevolglik kan uitloop op akademiese sukses, die bemeestering van die leerinhoud en die afname in die moontlikheid van 'n bydrae tot studenteslytasie. Dit blyk dus dat aspekte soos positiewe persoonlikheidseienskappe soos doelgerigtheid, positiewe selfbeeld, gedissiplineerdheid en selfversekerdheid akademiese prestasie positief kan beïnvloed en dienooreenkomstig nie tot studenteslytasie bydra nie.

2.6.16 Studente se swak studie- en akademiese vaardigheid: noodsaak vir remediëring

Alhoewel studente hulle sekondêre skoolonderrig voltooi het, voldoen 'n groot aantal van hierdie studente wat by instellings van Hoër Onderwys wil gaan studeer, nie aan vereistes vir geletterdheids- en wiskundevaardighede nie (Spann, 2000). Baie van hierdie akademies swak voorbereide studente skryf by gemeenskapskolleges in waar hulle remediëring, wat ook bekend staan as ontwikkelingsonderrig, ontvang. Remediëring in gemeenskapskolleges het die fokus geword van baie aandag in die navorsingliteratuur (Bailey, 2009; Bettinger & Long, 2005; Callahan & Chumney, 2009; Deil-Amen & Rosenbaum, 2002; Grubb, 2001, 2010; Grubb & Cox, 2005; Levin & Calcagno, 2008; Melguizo *et al.*, 2008; Perin, 2002; 2004; 2006; Perin & Charron, 2006).

Verskeie studies rakende remediëring in kolleges konsentreer hoofsaaklik op die verhoudings tussen die gedrag van studente tydens regstellende remediëringskursusse en die gedrag van dieselfde studente wanneer vaardighede en kennis opgedoen word en die mylpaal behaal is (Bahr, 2008; 2009; Bailey *et al.*, 2010; Hagedorn & Lester, 2006; Perry *et al.*, 2010; Aycaster, 2001). Studente-uitvloeï ná remediëring is 'n belangrike onderwerp van ondersoek om ten minste twee redes. Die eerste rede is dat daar bevind is dat die meerderheid kollegestudente wat die remediërende kursusse in Wiskunde, en in 'n mindere mate in "Writing", volg, nie kollegevlak in hierdie vakke haal nie (Bahr, 2007; 2008; Bailey *et al.*, 2010; Perry *et al.*, 2010). Baie van die eienskappe wat met die bereiking van

remediëring gepaard gaan, korreleer ook met die behoefte aan remediërende bystand tydens kollegetoetrede (Attewell *et al.*, 2006; Bahr, 2010b; Bettinger & Long, 2005; Perry *et al.*, 2010; Roksa & Calcagno, 2010). Daar is verder bevind dat studente wat met kollegetoetrede op 'n laer vaardigheidsvlak staan, veel meer dikwels verlore is vir die remediërende programme as studente wat met 'n hoër vlak van vaardighede begin. Eersgenoemde groep word ook makliker blootgestel aan studenteslytasie (Bahr, 2007; 2008; 2010b; Bailey *et al.*, 2010; Hagedorn & Lester, 2006).

Remediëring word beskou as 'n klas of aktiwiteit wat bedoel is om in die behoeftes van studente te voorsien wat aanvanklik nie die vaardighede, ervaring of oriëntasie het om op 'n sogenaamde “gewone” vlak van die instelling in te skakel nie, en om studenteslytasie te probeer voorkom (Grubb *et al.*, 1999). Remediëringsprogramme word in lees, skryf en wiskundekursusse voorsien, en berading word ook aan studente verskaf ter voorbereiding vir deelname op post-sekundêre vlak van hul leerervaring (Casazza, 1999). Inskrywings vir remediëringsklasse word dikwels gebruik om die akademiese moeilikheidsgraad van 'n bepaalde vaardigheid te meet (Jenkins & Boswell, 2002). Die helfte van studente wat by instellings van Hoër Onderwys ingeskryf word, benodig remediëring in een of ander van die vaardighede. Gepaard met die verbintenis tot toegang (verpligting van toelating en registrasie van studente) probeer gemeenskapskolleges ook om hoë akademiese standaarde te handhaaf – 'n doelwit wat bedreig word deur die teenwoordigheid van 'n groot aantal swak geskoolde toetreders (Boylan *et al.*, 1997; Roueche & Roueche, 1999). Hierdie swak geskoolde toetreders se swak akademiese uitsette beïnvloed akademiese suksesvlakke, met gepaardgaande vermeerderde getalle tot studenteslytasie.

Probleme met geletterdheid (Stothard *et al.*, 1998), leesbegrip (Mackie & Dockrell, 2004; Nation *et al.*, 2004), spellingprobleme en beperkinge in die samestelling van geskrewe teks is van besondere belang (Bishop & Clarkson, 2003; Dockrell *et al.*, 2009). Probleme met basiese vaardighede dien as hindernisse vir toekomstige opvoedkundige en beroepsgeleenthede (Dockrell *et al.*, 2009) asook tot verhoogde studenteslytasie. Afgesien van basiese vaardigheidsprobleme is daar ook sosiale nadele daaraan verbonde deurdat die instellings dalk nie oor die vermoë beskik om in die student se opvoedkundige behoeftes te voorsien nie, spesiale ondersteuning aan die student te bied nie asook die opvoedkundige plasing van die student te hanteer nie (Perry & McConney, 2010). Daar is toenemend bewys dat bogenoemde probleme 'n groot rol speel in die akademiese prestasie en volharding van die student (Gordon *et al.*, 2015; Walsh, 2013).

2.6.17 Die stel en handhawing van persoonlike akademiese doelwitte deur studente

Beroepsgerigte toewyding, selfdoeltreffendheid en persepsies rakende die kampusomgewing is alles veranderlikes wat kollegestudente se sukses beïnvloed. Akademiese toegewydheid verwys na 'n persoon se vermoë om te volhard in sy/haar akademiese plan om loopbaandoelwitte te bereik. Toewyding is 'n baie belangrike faktor as dit kom by volharding. Alon en Gelbgiser (2011) het bevind dat volharding beïnvloed word deur die vlak van akademiese toewyding.

Die klaskamer is die ruimte waar inleiding, ondersteuning en bystand verskaf word om studente onder andere te help om leerinhoude te bemeester ten einde uiteindelik hul doel te bereik (Chen *et al.*, 2007). Ter ondersteuning hiervan beweer Meyer en Land (2005) dat dit die kernrol van die student is om die konsep *akademiese dissipline* te verstaan om sodoende van sy/haar akademie 'n sukses van te maak. Deur die handhawing van akademiese dissipline word akademiese selfvertroue gevestig en bevorder. Hierdeur kan persoonlike akademiese doelwitte behaal word. Deur akademiese doelwitte te behaal kan studenteslytasie verminder word. Die implikasie hiervan is dat die klaskamer aktiewe en interaktiewe onderrig en leer, wat die basis vir die ontwikkeling en handhawing van akademiese sukses is, behoort te omsluit en te ondersteun (Meyer & Land, 2005). Interaksie tussen dosente, medestudente en inhoud ontwikkel 'n student se akademiese selfversekerdheid, wat akademiese selfvertroue op sy beurt bevorder (Tinto 1975).

2.6.18 Selfdissipline by studente en lokus van beheer

Selfdoeltreffendheid verwys na 'n persoon se oortuigings rakende sy of haar vermoëns (Schunk, 1990). Selfdoeltreffendheid is belangrik vir kollege behoud en akademiese sukses van die instelling. Individue wat hulle as akademies doeltreffend op die gebied van akademiese leer beskou, sal aktief betrokke raak by die opvoedkundige take wat nodig is vir uiteindelijke sukses, terwyl individue wat oor lae doeltreffendheidsdenke beskik, meer geneig sal wees om nodige leertake te vermy (Arnold, 2012; Baker *et al.*, 2012; Bandura, 1993). Volgens Bandura (1997) verwys selfdoeltreffendheid na die oortuigings rakende die vertroue in die uitvoering van verskeie akademiese take, en is dit 'n suksesvolle voorspeller van akademiese prestasie (Bong, 2001; Gore, 2006; Hsieh *et al.*, 2007).

Tinto (1982) beweer dat, naas individuele eienskappe en die individu se sosiale en akademiese integrasie, die belangrikste determinante in die voortduur in Hoër Onderwys die

integrasie tussen die individu se toewyding tot die doel van kollege-voltooiing en toewyding of gebondenheid aan die spesifieke opvoedkundige instelling, wat dan bepaal of hulle gaan uitval of nie. Die studente se siening van hul eie hoërondewyservaring beïnvloed hul besluit om uit te val of nie. Tinto (1982) beweer dat studente hul eie hoërondewyservaring assesser ooreenkomstig 'n kostevoordeel-ontleding, en as hulle voel dat hulle groter voordeel kan trek op gelyke vlak of goedkoper buite die kollege, sal dit hulle lok om blootgestel te word aan studenteslytasie. Tinto (1982) beklemtoon dat studenteslytasie die gevolg is van 'n lang interaksieproses wat die student se eie siening van sy/haar akademiese integrasie beklemtoon, en ook hoe hy/sy hom/haar geassesseer het. Volgens Tinto beskou die studente hul akademiese integrasie as 'n kombinasie van twee ander faktore, naamlik hul graadprestasie en hul intellektuele ontwikkeling.

Navorsing oor lokus van beheer het begin met die werk van Rotter (1966). Hy definieer beheeroriëntering as 'n gebeurtenis wat plaasvind as gevolg van 'n mens se eie beheer/toesig oor optrede (interne lokus van beheer), of as gevolg van toeval (iets wat toevallig gebeur sonder dat dit beplan was), of verandering (wanneer 'n student verhuis en na 'n ander instelling moet gaan (eksterne lokus van beheer). Lokus van beheer is 'n belangrike aspek vir akademiese sukses, en interne sowel as eksterne lokus van beheer kan studenteslytasie beïnvloed (Walsh, 2013).

Vanuit bogenoemde literatuurstudie maak die navorser die stelling dat dit belangrik is dat Hoërondewysinstellings kennis moet hê van die faktore wat retensie kan beïnvloed, en maniere om retensie te kan verbeter. Indien hoërondewysinstellings beter begrip toon vir waarom sommige studente uitval, en ander nie, kan hulle hul doel bereik. Instellings sowel as studente vind baat by die verskillende maniere om retensie te verbeter.

2.7 SAMEVATTING

In hierdie literatuurhoofstuk is 'n poging aangewend om sekere faktore wat studenteslytasie medebepaal, onder die loep te neem en kortliks toe te lig. Dit het uit die literatuurondersoek geblyk dat vorige akademiese prestasies (kognitiewe faktore) moontlik 'n uitwerking op die akademiese prestasies van studente kan hê. Aspekte soos persoonlikheid, belangstelling, motivering en studiegewoontes en -houdings (nie-kognitiewe faktore) kan ook 'n uitwerking op studenteslytasie hê.

'n Enkele rede kan nie lei tot studenteslytasie nie en na die bestudering van die modelle van Kember en Tinto het die navorser tot die slotsom geraak dat 'n vermenging van veranderlikes

oor die algemeen gevolg kan gee aan studenteslytasie. Die moontlike redes waarom kollegestudente nie hul studies voltooi nie, is dat hulle:

- nie volkome verbind is tot 'n akademiese doelwit nie;
- nie ten volle in die akademiese omgewing geïntegreer en saamwerkend is nie;
- nie die nodige akademiese aanpassings maak om hul sosiale en beroepsomgewing met studies te integreer nie; en/of
- bevind dat studiekoste die voordele van studies oortref.

In Hoofstuk 4 word empiries bepaal watter moontlike onderrig-leerfaktore/redes by die betrokke onderwysinstelling kan bydra tot studenteslytasie.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSBENADERING EN -ONTWERP

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is daar spesifiek verwys na die aard en doel van bydraende onderrig-leerfaktore en die invloed daarvan op studenteslytasie in VOO-kolleges vanuit 'n analise en bespreking van die tersaaklike wetenskaplike literatuur. In Hoofstuk 2 is gevolglik in die besonder gepoog om navorsingsdoelwit 1 (Hoofstuk 2) bevredigend te bereik, te wete om deur 'n literatuuronderzoek:

- die moontlike onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in VOO-kolleges bydra, te bepaal.

'n Literatuuroorsig oor bepaalde onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in VOO-kolleges kan bydra, het aangetoon dat daar reeds uitgebreide wêreldwye navorsing oor die aard van bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges onderneem is, nie alleen in kolleges nie, maar in onderwys in die geheel. Die navorser se eie ondersoek is egter geposisioneer in dít wat navorsing dalk nog nie in die beskikbare literatuur verken het nie, te wete die redes vir bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges – veral vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief. In hierdie studie is ook net op 'n spesifieke VOO-kollege gekonsentreer, wat in 'n landelike gebied geleë is.

Al voorgenoemde navorsing waarteen die res van die navorsing uitgevoer is, het die teoretiese agtergrond uitgemaak. Hierdie hoofstuk verteenwoordig daarom die praktiese hantering van die empiriese navorsingsontwerp. Die doel van hierdie bepaalde hoofstuk is vervolgens in enkele besonderhede onder woorde gebring ten einde die ondersoek op gestruktureerde wyse te hanteer.

3.2 DOEL EN OPERASIONALISERING

Ter bereiking van navorsingsdoelwit nommer twee word beoog om deur 'n empiriese ondersoek die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege bydra, te bepaal. Die navorsingsdoelwit is deur data-insameling geoperasionaliseer met behulp van

semigestruktureerde individuele onderhoude, wat verder deur die verwerking en interpretering van hierdie data met behulp van, onder andere, die transkribering en ontleding daarvan, in Hoofstuk 4 gerapporteer en geïnterpreteer word. Vervolgens die nadere toeligting van die navorsingsbenadering onderliggend aan hierdie studie.

3.3 NAVORSINGSBENADERING TOT HIERDIE STUDIE

Die onderhawige navorsing is epistemologies binne die interpretivistiese tradisie gelokaliseer omdat hierdie studie die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike onderrig-leerfaktore wat aanleiding kan gee tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege onder die vergrootglas plaas. Interpretivisme beklemtoon die betekenis van gemeenskappe en individue se ervarings (Bailey, 2007; Jansen *et al.*, 2007; Roller en Lavrakas, 2015), en hierdie paradigma staan ook bekend as die fenomenologiese benadering, wat ten doel het om individue te verstaan (De Vos *et al.*, 2011; Hartell & Bosman, 2016). Dus is 'n filosofiese paradigma 'n lens waardeur die resultate van 'n studie geïnterpreteer kan word (Hartell & Bosman, 2016), en hierdie filosofiese beskouings/lense word as essensieel vir navorsingspraktyke (die toepassing van spesifieke metodologiese strategieë) (Maxwell, 2013) beskou.

Die interpretivistiese sosiale wetenskap hou ook verder verband met hermeunetiek – 'n teorie van mening wat in die 19de eeu ontwikkel is (De Vos *et al.*, 2011). Interpretivisme se kernbeginsel is dus die teëspreek van die bestaan van enige objektiewe werklikheid (Cohen *et al.*, 2011; De Vos *et al.*, 2011; O'Sullivan & Irby, 2014; Picciano, 2015). Merriam (2008) verduidelik in hierdie verband as voorbeeld dat die onderwyswerklikheid verkieslik holisties beskou behoort te word; dit is veelkantig en bowendien voortdurend aan die verander. Volgens Potgieter (2008; 2008a) is die feit dat die “werklikheid” nooit ten volle verklaar kan word nie in die epistemologiese aanname in kwalitatiewe navorsing onderlê (Nieuwenhuis, 2007a; Creswell, 2012). Die sogenaamde “waarheid” kan deur wetenskaplike navorsing slegs by benadering blootgelê word (Merriam, 2008; Merriam, *et al.*, 2016) en om daardie rede is die uitkoms van navorsing dus eerder perspektief-verlenend as wat dit noodwendig *waarheid*, as sodanig, verteenwoordig. 'n Ryker beskrywing van 'n bepaalde werklikheid word moontlik binne 'n bepaalde omgewing verkry is, byvoorbeeld die Taletso VOO-Kollegekampus, verkry deurdat sowel die veelvoudige, veelkantige werklikheidsperspektiewe as die verskillende vorme van geleefde deurleefde samewerking wat daar tussen belangegroepe en rolvennote bestaan (Richards, 2015; Smit & Ferreira, 2008).

Die onderhawige studie speel binne 'n bepaalde milieu af wat swaar op die navorser se eie insigte en dié van die medekonstitueerder van betekenis steun. Die navorsing is om hierdie rede binne die epistemologiese raamwerk van die Interpretivisme gelokaliseer. 'n Bykomstige rede is die feit dat daar in die onderhawige studie gepoog is om 'n sistematiese beskrywing van die “werklikheid” wat ondersoek word, aan te bied, met dien verstande dat hierdie beskrywing nie voorskriftelik van aard is nie. Ander redes wat die navorser gemotiveer het om die studie binne die interpretivistiese paradigma te plaas was dat sy die menslike lewe slegs van binne die mens self kan verstaan, dat die uniekheid van die spesifieke situasie belangrik was om te verstaan en laastens dat die menslike gedrag deur kennis van die sosiale wêreld beïnvloed word.

Nieuwenhuis (2007a) se beskrywing van die aannames van 'n interpretivistiese paradigma het verder as motivering vir die uitvoering daarvan in hierdie studie gedien en hy omskryf die aannames van 'n interpretivistiese paradigma soos volg:

- (a) **Menslike lewe kan slegs van binne die mens self verstaan word:** Interpretivisme fokus op deelnemers se subjektiewe ervarings van hoe hulle hul sosiale wêreld konstrueer. Navorsingstegnieke word deur die navorser gebruik om te probeer begryp hoe deelnemers in hul sosiale omgewing optree.
- (b) **Sosiale lewe is 'n menslike produk:** Dit is belangrik om die uniekheid van 'n spesifieke situasie (konteks) te verstaan.
- (c) **Menslike gedrag word deur kennis van die sosiale wêreld beïnvloed:** Interpretivisme stel voor dat daar verskeie realiteite rakende 'n fenomeen bestaan en hierdie realiteite kan as gevolg van tyd en plek verskil. Interpretivisme stel die navorser in staat om verbande te trek tussen teorie en empiriese bevindinge.

Vir die doel van hierdie studie is die Interpretivisme as epistemologiese benadering dus voldoende. Derhalwe is dit ook die mening van die navorser dat 'n interpretivistiese paradigma die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp aanmoedig. Vervolgens geniet die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp aandag. Deurdat hierdie studie op kwalitatiewe navorsing fokus, was die navorser in staat om 'n beter begrip rakende die eienskappe van die bepaalde fenomeen of konteks te verkry (Henning *et al.*, 2004; Nieuwenhuis, 2007a; Nieuwenhuis, 2016a; Yin, 2016).

Aangesien hierdie studie alleenlik op die bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege fokus, het die navorser dit ook goedgevind om hierdie studie as 'n

gevallestudie binne die navorsingstipologie te klassifiseer (Marshall & Rossman, 2016; Mouton, 2001; Yazan, 2015). 'n Gevallestudie as voorkeurstrategie kan oorweeg word in gevalle waar die navorser:

- veral in “Hoe”- en “Waarom”-vrae belangstel; en
- min of geen beheer oor die werklike gedragmatige gebeure van deelnemers het nie.

Daar bestaan verskeie definisies van 'n gevallestudie, maar namate die navorser deur sommige van die definisies gelees het, het sy op die definisie van Thomas (2013) afgekom waar hy 'n gevallestudie soos volg gedefinieer:

- (a) **'n Gevallestudie as 'n houer**, byvoorbeeld 'n tas waarin bepaalde items gepak kan word. 'n Gevallestudie is beperk tot die items wat binne die tas is.
- (b) **'n Gevallestudie as 'n situasie of gebeurtenis**: 'n gevallestudie behels 'n stel omstandighede en hierdie gevallestudie word gekenmerk deur hierdie omstandighede.
- (c) **'n Gevallestudie as 'n argument**: dit behels die regverdiging van gevolgtrekkings vanuit 'n empiriese oogpunt.

Omdat die onderhawige studie binne kwalitatiewe navorsing en dan ook spesifiek binne die interpretivistiese paradigma val, kon die navorser nie los van die studie staan nie. Aangesien sy al sedert 2001 by Taletso VOO-Kollege betrokke is, is dit nie vir haar moontlik om haar van die onderhawige studie te distansieer nie en daarom het sy ook besluit op 'n gevallestudie. 'n Gevallestudie se besondere voordeel lê juis in die aantal bewysaanduidings wat dit kan genereer (Mouton, 2001; Fouche & Schurink, 2011; Thomas, 2011; Miles *et al.*, 2014; Yazan, 2015). 'n Besondere uitdaging aan haar as kwalitatiewe navorser was om data so regverdig moontlik voor te stel. Vervolgens het sy na enkele voordele en nadele gekyk wat gevallestudies mag inhou, asook na aangeleenthede soos die geldigheid en betroubaarheid daarvan.

Voordele van 'n gevallestudie:

- 'n Gevallestudie het die navorser ook verder in staat gestel om eerstens die deelnemers volgens voorafbepaalde kriteria (doelgerigte steekproefneming) te selekteer.

- Die betrokke gevallestudie het op een situasie gefokus wat die navorser in staat gestel het om sensitiewe en komplekse sosiale situasies te kon hanteer.
- Die gevallestudie het die navorser voorts in staat gestel om van die interpretivisme as sistemologiese benadering gebruik te kon maak ten einde die komplekse geleefde realiteit van die vlak 2 Primêre Landboustudente rakende hul persepsies van die onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydrae. Dus kon die persepsies van die vlak 2 Primêre Landboustudente toereikend vasgestel word.
- Omdat die navorser min of geen beheer oor die gebeure gehad het nie, was 'n Gevallestudie-benadering veral gepas. Hierdie studie het ook die verskynsel soos dit in sy natuurlike omgewing plaasgevind het, bestudeer.
- Die navorsing het op 'n betreklik klein skaal plaasgevind, aangesien dit slegs op een kampus uitgevoer is en 'n gevallestudie as navorsingsontwerptipe gekies is vir die uitvoering daarvan.

Nadele van 'n gevallestudie kan soos volg wees:

- Daar kan moontlik kritiek gelewer word oor die kredietwaardigheid met betrekking tot veralgemening wat op grond van die bevindinge gemaak sou kon word.
- Ingesamelde data, sowel as die bevindinge wat aan die hand daarvan gemaak word, het tot gevolg dat gevallestudies gereeld van 'n gebrek aan wetenskaplike nougesetheid aangekla word.

Lincoln en Guba (in Merriam, 1991) beweer die volgende rakende die geldigheid en betroubaarheid van gevallestudies:

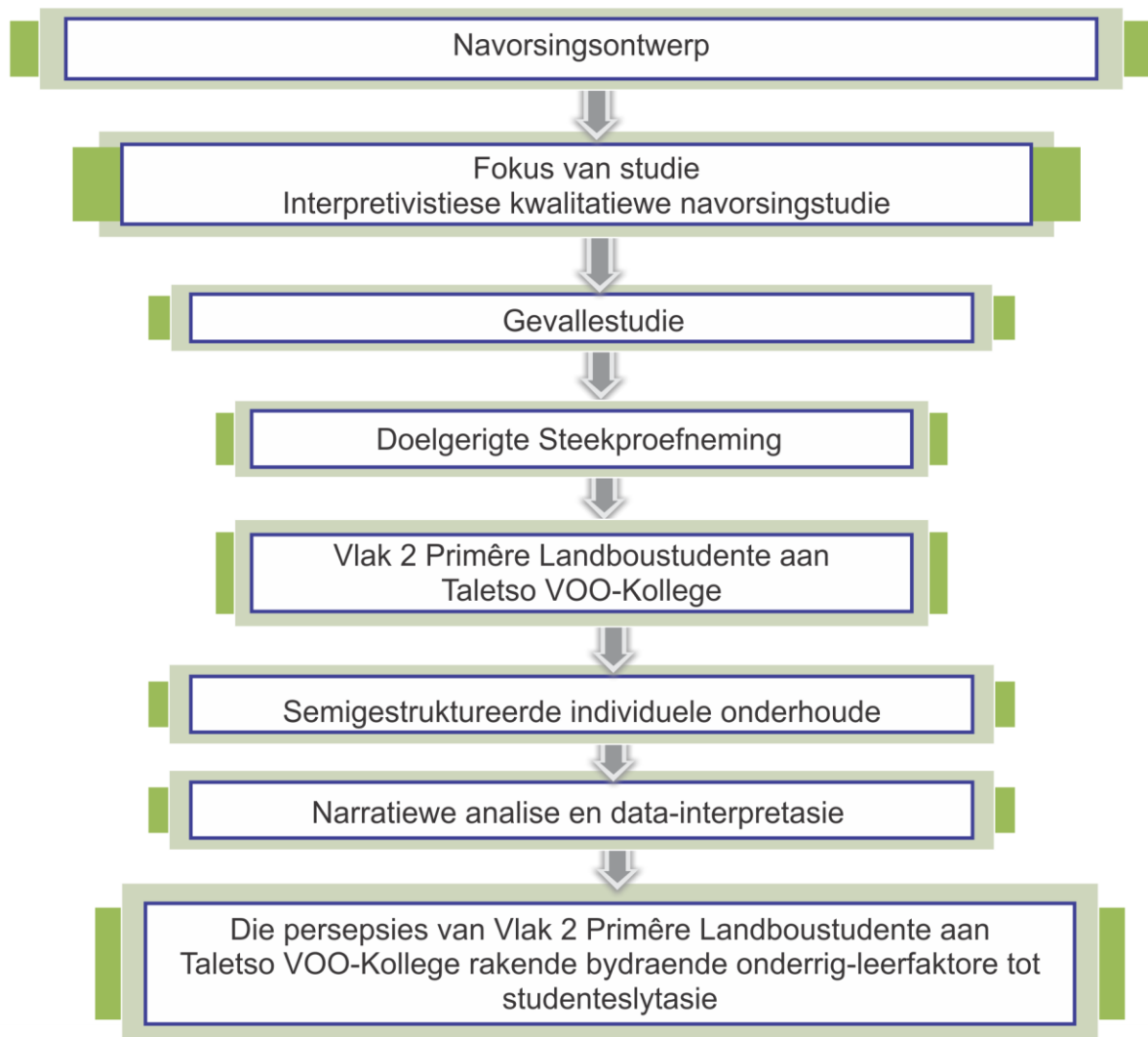
It is difficult to talk about the validity and the reliability of an experiment as a whole, but talk about the validity and reliability of instrumentation, the appropriateness of data analysis techniques, the degree of relationship between the conclusions drawn and the data upon which they presumably rest.

Indien herhaalde waarnemings van dieselfde navorsing dieselfde bevindinge en interpretasies op grond daarvan sou oplewer, sou navorsingsbevindinge inderdaad as meer betroubaar beskou kon word. Herhaalde verkryging van dieselfde bevindinge kan die waarheid en geloofwaardigheid van die navorsing bevestig (Merriam, 1991; 2016). Dit is ook

die mening van Merriam *et al.* (2016) dat toetse vir die betroubaarheid van 'n kwalitatiewe gevallestudie dus wesenlik onmoontlik is (Marshall *et al.*, 2016; Yin, 2016). Daarom is die data-insameling en rapportering rakende die betrokke data uitgevoer aan die hand van die volgende navorsingsplan:

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerptipe wat vir hierdie studie gekies is, is 'n gevallestudie. Die hantering van hierdie aangeleenthede word hieronder verduidelik. 'n Navorsingsontwerp is 'n doelgerigte en sistematiese plan van aksie waarvolgens tersaaklike gegewens vir die navorsing ingesamel, ontleed en verklaar word (Mouton, 2001; Creswell, 2012; Maxwell, 2013). 'n Navorsingsontwerp word as 'n funksionele plan beskou waarvolgens sekere navorsingsmetodes en -werkwyses met mekaar geïntegreer word. Data word op 'n gegewe tyd ingewin, met die oog daarop om die aard en bestaan daarvan vas te stel sodat afleidings daaruit gemaak kan word (Fogelman, 2002; Nieuwenhuis, 2016b). Met inagneming van Cohen *et al.* (2011), Nieuwenhuis (2007b; 2016a) en Maxwell (2013) se bevindinge word die navorsingsontwerp vir hierdie studie soos volg voorgestel:



Figuur 3.1: Navorsingsontwerp

Figuur 4.1. dui 'n spesifieke bloudruk/padkaart/roete aan wat in hierdie studie gevolg is (Creswell, 2012). Die studie is verder ook binne die hermeneutiese fenomenologie gelokaliseer aangesien die navorsing in hierdie studie op die vlak 2 Primêre Landboustudente van Taletso VOO-Kollege se geleefde én deurleefde persepsies van bydraende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydra, gefokus het. Daar is dus gepoog om die betekenis wat vlak 2 Primêre Landboustudente aan hulle geleefde en deurleefde studie-ondervindinge heg, te begryp en te verklaar. Al die reëls met betrekking tot data-insameling en -ontleding is nougeset nagekom; gevolglik is die insameling van en rapportering oor die data aan die hand van die volgende navorsingsplan uitgevoer (Creswell, 2007; Kumar, 2014; Lye, 1996; Laverty, 2003; Nieuwenhuis, 2016b).

Die navorser het van 'n gevallestudie binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak en het hoofsaaklik narratiewe analise aangewend. Beskikbare literatuur is ondersoek met die oog op die samestel van 'n konseptueel-teoretiese raamwerk vir die kwalitatiewe gedeelte van die studie ten einde data hermeneuties bevredigend te ontleed en te interpreteer (Ashley *et al.*, 2005; Nieuwenhuis, 2016a; Roller & Lavrakas, 2015; Yin, 2016). Daar is by die hermeneuties-fenomenologiese werkwyse vir hierdie kwalitatiewe navorsing gehou en dit het die navorser in staat gestel om op die data uit semigestruktureerde individuele onderhoude as die essensieel geleefde ervarings van die leefwêreld van die vlak 2 Primêre Landboustudente te konsentreer. Op grond van die literatuurstudie is die temas vir die semigestruktureerde onderhoude geïdentifiseer en die vrae is opgestel om die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan lei, te verkry. Die oogmerk van die semigestruktureerde individuele onderhoude was om *meer beskrywende en verklarende* inligting te bekom, en die werklike geleefde ervarings (persepsies) van die deelnemers is daardeur beter begryp.

Vervolgens word aandag geskenk aan die navorsingsmetode waarvolgens inligting ingesamel is.

3.5 KWALITATIEWE ONDERSOEK

3.5.1 Doel en motivering

Die doel van die hierdie kwalitatiewe ondersoek was om inligting meer *beskrywende en verklarende* te bekom. Semigestruktureerde individuele onderhoude is gevoer met geselekteerde vlak 2 Primêre Landboustudente. Vrae kon meer direk aan die deelnemers gestel word om sodoende ook meer beskrywende en verklarende inligting te bekom, en in hierdie kwalitatiewe navorsing is ondersoek ingestel na deelnemers se natuurlike geleefde omgewing, en data is geïnterpreteer en verduidelik om sodoende betekenis daaraan te gee (Anderson & Arsenault, 2000; Maxwell, 2013). Deurdat die studie 'n kwalitatiewe ondersoekmetode gevolg het, het dit die navorser ook verder in staat gestel om die proses van sosiale en kulturele kontekste, wat verskeie gedragspatrone ondersteun, beter te verstaan (Nieuwenhuis, 2016b; Yin, 2016). Om die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie te beklemtoon is aandag geskenk aan die eienskappe waaraan 'n kwalitatiewe ondersoek moet voldoen, soos uiteengesit in die navorsing van Creswell (2013).

Hierdie eienskappe kan kortliks soos volg saamgevat word. 'n probleem is verken en 'n omvattende begrip rakende 'n sentrale fenomeen is ontwikkel. Die literatuuroorsig in hierdie studie het 'n minimale rol in die studie gespeel, maar dit regverdig die probleem en ondersteun dit ook. Die formulering van die navorsingsdoel en -vrae is in 'n breër konteks gedoen sodat die deelnemers se ervarings in ag geneem kon word. Die data-insamelingsproses van hierdie studie het uit 'n klein getal individue bestaan ten einde die deelnemers se persepsies te verkry. Daar is ook, met die analisering van data, temas vir die narratiewe analise en interpretering van data toegeken om betekenis aan bevindinge te kon koppel. Laastens is daar binne die verslagdoening van buigsame, opkomende strukture en evaluerende kriteria gebruik gemaak.

Uit bovermelde eienskappe blyk dit duidelik dat die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp die beste oorweging vir hierdie studie was.

3.5.2 Steekproef

Daar is twee (2) hoofgroepe steekproefnemings wat vir 'n studie benut kan word (Maree & Pietersen, 2016), naamlik waarskynlikheids- en nie-waarskynlikheid-steekproefnemings. Aangesien hierdie studie 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp volg, is daar van nie-waarskynlikheid-steekproefnemings gebruik gemaak, en het hierdie kwalitatiewe steekproefnemings gefokus op die selektering van 'n klein getal deelnemers wat doeltreffend kon bydra tot die verstaan en interpretering van hierdie fenomeen wat ondersoek word (Gay *et al*, 2006). Ten einde betekenisvolle data te verkry was dit belangrik dat die deelnemers aan die profiel van die studie moes voldoen, en om hierdie rede is daar besluit om van doelgerigte steekproefnemings gebruik te maak.

3.5.2.1 Doelgerigte Steekproefnemings

Hierdie studie speel binne 'n bepaalde milieu af waar daar gefokus word op die vlak 2 Primêre Landboustudente. Om betekenisvolle data te kon verkry was dit belangrik om deelnemers wat aan die navorsingsdoel en -vrae van die studie voldoen, te selekteer. Doelgerigte steekproefnemings was oorwegend die beste keuse omdat dit op die selektering van deelnemers met 'n spesifieke doel voor oë fokus (Creswell, 2012). Die studiepulasie was al die gegewe beskikbare vlak 2 Primêre Landboustudente wat vanaf Januarie 2015 by Taletso VOO-Kollege geregistreer was. Dit behels, in hierdie besondere geval, spesifiek daardie vlak 2 Primêre Landboustudente wat hulle vrywillig vir genoemde program ingeskryf het wat in die besonder tot die Lichtenburg-, Bodibe- en Itsoseng-gebied behoort. Uit hierdie

getal beskikbare studente het die navorser nege (9) deelnemers uitgesonder om semigestruktureerde individuele onderhoude met hulle te voer.

'n Opname is gemaak van al die vlak 2 Primêre Landboustudente wat vrywillig aan hierdie studie wou deelneem. Die navorser het op 'n ewekansige punt begin en nege (9) vlak 2 Primêre Landboustudente geselekteer. Hierdie studente is gevra om ingeligte toestemming te gee om aan hierdie studie deel te neem (ondertekening van ingeligte toestemmingsbrief). Kontak is met die nege geselekteerde Primêre Landboustudente opgeneem in verband met die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude. Indien die deelnemers nie wou voortgaan met die deelname aan die studie nie, kon hulle hulle daaraan onttrek sonder enige negatiewe nagevolge, soos gestipuleer in die ondertekende, ingeligte toestemmingsbrief. Studente wat minderjarig was, se toestemmingsbriewe is aan sodanige studente se ouers gestuur. Die betrokke ouers het die toestemmingsbriewe ingevul, onderteken en dit aan die navorser terugbesorg. Die navorser het ook gepoog om voor die tyd reeds, met die uitdeel van die toestemmingsbriewe aan studente, bepaalde tye met studente te reël vir die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude.

Om te verseker dat die geselekteerde deelnemers deur middel van bovermelde doelgerigte steekproefneming aan die data-insameling deelgeneem het, is Roller en Lavrakas (2015) se voorstelle in die studie gevolg:

- (a) Die navorser het 'n positiewe ingesteldheid teenoor deelnemers getoon. Hierdeur is hul vertroue gewen en gevolglik het hulle met 'n oop gemoed gesprek met haar gevoer oor die betrokke aangeleentheid.
- (b) Gedurende die afneem van die semigestruktureerde onderhoude is die deelnemers voortdurend verseker daarvan dat alles wat hulle tydens die afneem van die semigestruktureerde individuele onderhoud sê, konfidensieel hanteer sal word.
- (c) Daar is aan die deelnemers verduidelik dat hulle geen voordele soos beloning, geld en punte gaan ontvang of mag eis nie.

3.5.2.2 Sosialenewerk-seleksie

Die navorsingsplek is in Lichtenburg, Noordwes geleë. Die ekonomiese staat van die plattelandse dorp is 'n gevestigde boerderygemeenskap met verwante besighede. 'n Diverse gemeenskap word in hierdie plattelandse dorp waargeneem. Die gemeenskap ondervind etlike sosio-ekonomiese probleme, en 'n beduidende aantal leerders is by Taletso VOO-

Kollege ingeskryf. Omdat die navorser haar studie as 'n gevallestudie posisioneer, vind die studie slegs by Taletso VOO-Kollege se Lichtenburg-kampus plaas. Hierdie spesifieke kampus is die kleinste van drie kampusse waaruit die oorhoofse kollege bestaan. Taletso VOO-Kollege is 'n openbare instelling wat leerders/studente akkommodeer wat graad nege tot twaalf geslaag het. Die Lichtenburgkampus bied die volgende programme vir NKR (Nasionale Beroepsertifikaat) aan: Primêre Landbou vlakke 2 tot 4, Kantooradministrasie vlakke 2 tot 4, Inligtingstechnologie vlak 2 tot vlak 4 en Bestuursweese vlak 2 tot vlak 4. Die Taletso VOO-Kollegegemeenskap en dan ook spesifiek die Primêre Landbou vlak 2 studente, vorm die fokus van hierdie studie.

3.5.3 Meetinstrumente

Voor enige deelnemers aan die data-insameling kon deelneem, is 'n data-insamelingstrategie ontwikkel. Data-insameling behels 'n bepaalde siklus wat navorsers in gedagte moet hou by die beplanning van 'n data-insamelingstrategie en die uitvoering daarvan. Hierdie data-insameling behels die identifisering van 'n spesifieke instelling of individu, verkryging van toegang en die opstel van 'n verslag, doelgerigte steekproefneming, data-insameling, rekordering van data, oplossing van veldsituasies en stoor van data (Creswell, 2007). In hierdie studie is daar van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik gemaak om, onder andere, verdere selfonthulling aan te moedig. 'n Onderhoud word gedefinieer as 'n gespesialiseerde vorm van kommunikasie tussen mense oor 'n ooreengekome onderwerp vir 'n spesifieke doel (Nieuwenhuis, 20016b; Kumar, 2014).

Hierdie studie het bovermelde data-insameling soos volg uitgevoer:

- (a) Vlak 2 Primêre Landboustudente aan Taletso VOO-Kollege is geselekteer;
- (b) goedkeuring deur die Noordwes-Universiteit se Etiekkomitee (vergelyk Addendum A) en toestemming van die Taletso VOO-Kollege se Kampusbestuurder (vergelyk Addendum B) is bekom voordat enige data-insameling plaasgevind het;
- (c) die deelnemers is deur middel van doelgerigte steekproefneming geselekteer;
- (d) semigestruktureerde individuele onderhoude is gebruik om data in te samel;
- (e) alle semigestruktureerde individuele onderhoude is op band opgeneem vir doeleindes van verbatim transkribering;

- (f) die deelnemers is aangemoedig om selfstandig antwoorde op die gestandaardiseerde sleutelvrae uit te brei, of om 'n eie mening te lug oor voorbeelde van antwoorde wat uit ander onderhoude verkry is.
- (g) geen probleme is tydens die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude ondervind nie;
- (g) oorspronklike data sal op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, vir ten minste sewe jaar by die studieleier, Dr C du Toit-Brits, gestoor word; en
- (h) dit was op aanbeveling van die navorsingskomitee dat daar besluit is om slegs van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik te maak.

3.5.4 Ontwikkeling van die semigestruktureerde individuele onderhoude

Dit is belangrik dat 'n bepaalde strategie vir data-insameling vooraf gereed moet wees, en die ontwikkeling van 'n data-insamelingstrategie kan die roete vir die bereiking van die doel van die studie aandui (Henning *et al.*, 2004). Hierdie kwalitatiewe gevallestudie het van onderhoude gebruik gemaak. Onderhoude is bekend as 'n tweerigting-kommunikasiegesprek tussen die onderhoudvoerder (die navorser) en die deelnemer ten einde data in te samel rakende deelnemers se ideë, beskouings, geloof, menings en gedrag (Nieuwenhuis, 2016b; Yin, 2016). Die doel van hierdie kwalitatiewe onderhoude was om die wêreld deur die oë van die nege (9) deelnemers te sien (Nieuwenhuis, 2016b).

Voordat die semigestruktureerde individuele onderhoude ontwikkel is en plaasgevind het, is doelwitte van die semigestruktureerde individuele onderhoude geïdentifiseer en vasgestel (Litosseliti, 2003). Daarna is die semigestruktureerde individuele onderhoudsvrae geformuleer. Die doel van die vrae wat tydens hierdie semigestruktureerde individuele onderhoude aan die deelnemers gestel is, was om te probeer verklaar waarom vlak 2 Primêre Landboustudente moontlik nie hul studie wil of kan voltooi nie. Hierdie vrae het ook gefokus op slegs bydraende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydrae. Die doel met die semigestruktureerde individuele onderhoude was om die persepsies van deelnemers meer volledig te probeer ontleed en te interpreteer. Die voordele van die gebruik van semigestruktureerde individuele onderhoude het die navorser in staat gestel om vrae in komplekse situasies te stel waarin die deelnemer se vertroue eers gewen moes word voordat enige vra gestel kon word. Die tweede voordeel wat uit die semigestruktureerde onderhoude verkry is, was dat die data ingesamel is deur van indringende vrae gebruik te maak, en laastens is die vrae aan die deelnemers verduidelik om

misverstande rakende die interpretering van wat gevra is, tot 'n minimum te beperk. Nadele van die semigestruktureerde individuele onderhoude in die studie was dat die semigestruktureerde individuele onderhoude tydrowend was. Die navorser kon ook net 'n beperkte getal deelnemers vind wat bereid was om hulle beskikbaar te stel vir hierdie semigestruktureerde individuele onderhoude.

Die formulering en volgorde van die vrae vir die semigestruktureerde individuele onderhoude was soos volg:

Tentative Schedule for Semi-Structured Individual Interviews

1. *How do the content planning and preparation of lecturers during scheduled meetings/classes influence student dropout?*
2. *How does your interest in the content and skills learning of the subject influence your academic performance and academic curiosity?*
3. *What is your opinion on how your level of commitment can influence your class attendance? How will your level of commitment contribute to student dropout?*
4. *Do you think you are prepared and academically equipped to accommodate the academic demands of your Primary Agriculture course? Why do you say so?*
5. *What kind of academic support (care) is available within the classroom to help you to complete your qualification?*
 - a. *What kind of academic support is available from the lecturer to help you to complete your qualification?*
 - b. *What kind of academic support is available from your fellow classmates / students to help you to complete your qualification?*
 - c. *What kind of academic support is available from the resources/learning materials/content presentation used by the lecturer to help you to complete your qualification?*
6. *Do you think obligations to communities (family, friends, work) can contribute to students leaving the college without completing their qualification? Why do you say so?*

7. *What is your opinion on the significance and application of subject content for the working environment? Do you think this can cause students to drop out? Why do you say so?*
8. *How can student-student interaction in the classroom contribute to student dropout?*
9. *Why/how can student-lecturer interaction in the classroom contribute to student dropout?*
10. *Why/how can student interaction with subject content contribute to student dropout?*
11. *What is the value of face-to-face communication (social interaction) during scheduled contact sessions for academic success?*
12. *What is the significance of a positive classroom environment/climate to student dropout? Why do you say so?*

Tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude kon deelnemers op hierdie bovermelde vrae uitbrei.

3.5.5 Die voer van semigestruktureerde individuele onderhoude

Semigestruktureerde individuele onderhoudvoering het met die vlak 2 Primêre Landboustudente plaasgevind. Die navorser het persoonlik met elkeen van hierdie deelnemers (vlak 2 Primêre Landbou studente) semigestruktureerde individuele onderhoude gevoer. Hierdie optrede was 'n poging tot behoorlike en betroubare data-samevoeging (Williams, 2003; Kumar, 2014). Vervolgens word 'n oorsig gegee van die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude.

Die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude

Die doel van die semigestruktureerde individuele onderhoud asook die soort vrae wat gestel is, is in bogenoemde paragrawe verduidelik. Die navorser het geleentheid aan die nege (9) deelnemers gegun om oor die vrae te besin om meer beskrywende inligting te ontgin. Die verwagte tydsduur van die onderhoud is aan elk van die deelnemers gegee, en die navorser het verduidelik hoe die response wat uit die data verkry is, hanteer sou word. Daarna is die deelnemers se toestemming verkry nadat 'n versoek aan hulle gerig is dat hierdie semigestruktureerde individuele onderhoude vir analitiese doeleindes op klankband

opgeneem kon word. Met die aanvang van die semigestruktureerde onderhoude is die doel van die onderhoude net weereens met die deelnemers bevestig, en het die navorser haar weer aan hulle bekendgestel. Daar is klem gelê op die feit dat hierdie klankbande as hoogs vertroulik hanteer sou word, en gespreksvoering tydens die onderhoude was vriendelik en hoflik.

Die semigestruktureerde individuele onderhoudvrae is in 'n geselstrant aan die deelnemers gestel en deurentyd was die navorser se optrede professioneel en neutraal. Daar is deurlopend klem gelê op die feit dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie, en dat die stem van die deelnemers baie belangrik was. Notas is ook gedurende die semigestruktureerde individuele onderhoude afgeneem, bykomend tot die klankbandopnames. Hierdie notas is ook tydens die transkribering van die semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik om aanvullende inligting te bekom.

Vervolgens word aandag geskenk aan die transkribering van die data en die data-ontleding self.

3.5.6 Transkribering en data-ontleding

Kwalitatiewe data-analise is 'n aaneenlopende en nie-lineêre proses wat impliseer dat data-insameling, prosessering, analisering en rapportering van bevindinge interafhanklik is (Nieuwenhuis, 2007c). Hierdie kwalitatiewe data-analise vereis ook die betekenisvorming van teks en/of beelde ten einde antwoorde vir 'n studie se navorsingsvrae te vorm (Creswell, 2012; 2013; Nieuwenhuis, 2016c). Hierdie studie het van narratiewe analise gebruik gemaak en hierdie proses word vervolgens bespreek.

Die transkribering van elke semigestruktureerde individuele onderhoud is deur 'n onafhanklike persoon gedoen. Verifiëring is daarna deur 'n ander onafhanklike persoon gedoen vir die korrektheid en volledigheid daarvan. Notas wat tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude gemaak is, is deur die navorser gebruik om die transkripsies aan te vul. Daarna is die transkripsies deur die navorser en 'n onafhanklike kollega ontleed. Die kodering van die semigestruktureerde individuele onderhoude is ook deur die navorser self uitgevoer, en daarna het 'n onafhanklike kollega en die studieleier dit gekontroleer. Die ontleding en kodering het plaasgevind deur 'n reeks gebeure waartydens gedeeltes van inligting geïdentifiseer en aan konsepte of temas gekoppel is wat met die doel van die navorsing verband hou (Henning *et al.*, 2004; Roller & Lavrakas, 2015).

Vanweë haar werkklas by die Kollege het die navorser nie self die transkribering van die opgeneemde semigestruktureerde individuele onderhoude behartig nie. Die transkribeerder was opgelei hierin en sy het dit ook maklik gevind om die onderhoude te transkribeer. Die kwalitatiewe data-analise is verder uitgevoer volgens die riglyne van Litosseliti (2003) en Creswell (2012). Nadat die transkripsies van die transkribeerder terugontvang is, is dit oorsigtelik deur die navorser deurgelees en individueel bestudeer. Vandaar is breë temas in tabelle neergeskryf, seker gemaak dat dit steeds in deelnemers se eie woorde was, en 'n raamwerk hierdeur vir die verdere verwerking van die inligting opgestel. Die sleutelvraag-groepe wat tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik is, is as hoofkategorieë ingespan. Ook in tabelvorm, is subkategorieë uit die breë temas wat uit elke transkripsie geïdentifiseer is, met mekaar in verband gebring. Na afloop van 'n konsensusgesprek met 'n onafhanklike kollega en die studieleier is daar aangedui dat die navorser, die onafhanklike kollega en studieleier dieselfde kategorieë en temas geïdentifiseer het. 'n Kort opsomming van elke tema is geformuleer, en direkte aanhalings is geïdentifiseer om elke tema te illustreer. Data is deurlopend vergelyk om ooreenstemmende items te vind. Die data-analise en -interpretering is uiteindelik met die resultate van die literatuurstudie geïntegreer.

Vervolgens word 'n oorsig oor die betroubaarheid van die kwalitatiewe opname van hierdie onderhawige studie aangebied.

3.5.7 Betroubaarheid

Betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing is uiters belangrik, want *“trustworthiness is the acid test of your data analysis, findings and conclusions”* (Nieuwenhuis, 2016c:123). Strategieë wat in hierdie studie toegepas is, is die hersiening van roudata, rekordering van notas rakende navorsingsbesluite wat geneem is, kontrolering deur belanghebbendes, en daar is kontrole oor vooroordele uitgeoefen. Nog 'n bykomende strategie wat ook in hierdie studie gebruik is om die betroubaarheid van die studie te versterk was dat die navorser probeer het om veralgemening te vermy. Deurlopend in hierdie studie is die deelnemers se konfidensialiteit en anonimiteit verseker (Nieuwenhuis, 2007a; 2007c).

Bo en behalwe betroubaarheid, is daar ook aandag geskenk aan etiese aangeleenthede wat in hierdie studie as essensieel beskou is. Vervolgens word hierdie etiese aangeleenthede bespreek.

3.6 ETIESE AANGELEENTHEDE

Volgens Mouton (2001) behoort navorsing op eties verantwoordbare beginsels gefundeer te wees. Elke aangeleentheid van die navorsingsgebeure asook, in 'n sekere sin, elke faset van 'n navorser se optrede en interaksie word deur etiese aangeleenthede beïnvloed (Korak-Kakabadse *et al.*, 2003). Die deelnemers is met waardigheid behandel en hulle reg op privaatheid is ten alle tye gerespekteer (Strydom, 2005). Die menswaardigheid van deelnemers behoort deurgaans eerbiedig te word deur opreg en eerlik te wees met die insameling van inligting (Gall *et al.*, 1996; Neuman, 1997). Tydens die samestelling van die semigestruktureerde individuele onderhoude is verskeie aangeleenthede verreken met die oog op die ontwikkeling van semigestruktureerde individuele onderhoudsvrae, maar ook met betrekking tot die reg van die deelnemers tydens hierdie semigestruktureerde individuele onderhoude. Vrywillige deelnemers is in hierdie studie gebruik, en die navorser was deurlopend eerlik met die deelnemers. Deelnemers is ook meegedeel dat hulle oor die reg beskik om hulle te enige tyd aan die navorsingsgebeure te onttrek. Die navorser was respektvol teenoor die deelnemers se outonomie en basiese regte, en sy het hulle waardigheid ten alle tye beskerm. Die navorser het ook onderneem om terugvoering rakende navorsingsresultate na afloop van die navorsing aan deelnemers te verskaf. Daar is toestemming van alle rolvennote en belangegroepes verkry om die onderhawige navorsing uit te voer. Die anonimiteit van die deelnemers is deurlopend verseker. Die vertroulikheid van die deelnemers is in alle omstandighede beskerm en geen inligting is sonder die toestemming van die deelnemers self aan 'n derde persoon bekend gemaak nie.

3.7 PERSOONLIKE ROL IN DIE NAVORSINGSGEBEURE

Kwalitatiewe navorsers word dikwels as "*being the research instrument*" beskryf (Leedy & Ormrod, 2001: 102), aangesien 'n groot deel van die data-insameling afhanklik is van die navorser se subjektiewe deelname aan die navorsingsgebeure, bv. tydens die voer van semigestruktureerde individuele onderhoude. Deur middel van interaksie tussen die navorser en deelnemers kon betroubare data aangaande die verskynsel wat begryp wou word, bekom word. Daar is ook tydens die navorsingsproses gepoog om so objektief en eerlik moontlik te bly. In die volgende paragraaf word Hoofstuk 3 met 'n sintetiserende samevatting afgesluit.

3.8 SINTETISERENDE SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar aan die navorsingsontwerp en metodologiese dimensies van hierdie studie aandag geskenk: die navorsingsontwerp het as 'n bloudruk vir die uitvoering

van hierdie studie gedien, daar is deur 'n interpretivistiese lens gekyk, 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp is gebruik, asook 'n gevallestudie. Semigestruktureerde individuele onderhoude het verseker dat betekenisvolle data ingesamel kon word en die transkribering en narratiewe analise prosedures het tot die opskryf van bevindinge bygedra. Verskeie betroubaarheidstrategieë en etiese vereistes is ook in hierdie studie nagekom.

Die volgende hoofstuk bied die interpretasie van die resultate van die ingesamelde data (soos verkry deur die metodes en prosesse uiteengesit in hierdie hoofstuk) ten einde die navorsingsvrae van hierdie studie te beantwoord.

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN RESULTATE.

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die empiriese verloop van die navorsing bespreek, en 'n uiteensetting van die kwalitatiewe ondersoek verskaf. Die kwalitatiewe ondersoek het semigestruktureerde individuele onderhoude ingesluit, en die oogmerk was om beskrywende en verklarende inligting aangaande die onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie kan bydra, te bekom. Deur die interpretering van die kwalitatiewe resultate word gepoog om Navorsingsdoelwit 2, naamlik om deur middel van 'n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydra, te verwesenlik.

4.2 BESPREKING VAN DATA

4.2.1 Metodologiese verantwoording

Nadat die data met betrekking tot die empiriese gedeelte van die studie deeglik bestudeer is, kon makliker bepaal word watter onderrig-leerfaktore aanleiding gee tot studenteslytasie by Taletso VOO-Kollege, ten spyte van die ondersteuning wat deur Taletso VOO-Kollege aan studente gebied word. In die volgende paragraaf word rekenskap van die data-analise gegee.

Die persoonlike betrokkenheid van die navorser op die gebied is deur haar kwalitatiewe ondersoek gedek, sowel as persoonlike gespreksvoering met die deelnemers en noukeurige optekening van alle gebeure binne die navorsingskonteks. Die beduidendheid van die interpretering van die data het noukeurige bepeinsing geverg ten einde resultate te bespreek en bevindings te genereer. Hierdie resultaat-bespreking en bevindings hou verband met die navorsingsvraag. Ook word daar in hierdie hoofstuk met data omgegaan wat aan die hand van semigestruktureerde individuele onderhoude ingesamel is. Rekenskap volg oor die bevindinge wat ingewin is in 'n beroepsgerigte onderwysprogram (Primêre Landbou) by Taletso VOO-Kollege, rakende bydraende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydra. Die bovermelde semigestruktureerde individuele onderhoude het

daartoe bygedra dat die betekenis van die deelnemers se sienings/persepsies oor watter bydraende onderrig-leerfaktore moontlik tot studenteslytasie kan bydra, sonder belemmering, van hul natuurlike omgewing meer toereikend begryp en verduidelik kon word. Die deelnemers aan die semigestruktureerde individuele onderhoude se sienings/persepsies het die noodsaak vir hierdie navorsing help regverdig.

Vervolgens word die data-analise van die semigestruktureerde individuele onderhoude aangebied. Daar is altesaam dertien temas uit die kwalitatiewe data getrek wat as faktore/redes vir die navorsingsvraag aangevoer sou kon word. Hierdie dertien temas is een vir een aan die orde gestel. In hierdie besprekings word daar ook verslag gelewer oor die verbatim-aanhalings uit die semigestruktureerde individuele onderhoude. Die verbatim-aanhalings wat hier gerapporteer word, maak deel uit van die navorser se persoonlike subjektiewe en selektiewe verslag oor die deelnemers se menings rakende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydra.

4.2.2 Semigestruktureerde individuele onderhoude: gedokumenteerde menings rakende bydraende onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydrae

Die doel met onderstaande aanbieding van die dertien geïdentifiseerde temas was om vlak 2 Primêre Landboustudente se menings oor bydraende -leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydra, te probeer begryp en te verklaar, naamlik (a) akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid, (b) dosenttoeganklikheid: student-dosentinteraksie, (c) student-inhoudinteraksie, (d) klaskamerklimaat en -omgewing, (e) akademiese vaardighede van studente, (f) die skep van 'n leerkultuur, (g) akademiese doeltreffendheid van dosent, (h) akademiese ondersteuning en advies deur die dosent, (i) akademiese standaarde van student, (j) sosio-ekonomiese agtergrond van student, (k) gesins-, familie- en gemeenskapsondersteuning, (l) karaktereenskappe van studente en (m) karaktereenskappe van dosente. Hierdie faktore het slegs betrekking op hierdie bepaalde groep studente. Ander onderrig-leerfaktore kan dalk geld vir 'n ander groep studente. Vervolgens dan die eerste tema, synde die eerste verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid*.

4.2.2.1. Tema 1: Akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid

Die geïdentifiseerde tema, akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid, word as eerste bydraende onderrig-leerfaktor voorgestel wat moontlik tot studenteslytasie by Taletso VOO-Kollege kan bydra.

Akadiese motivering (student) word deur die deelnemers van hierdie studie as belangrik geag, soos een deelnemer dit verwoord:

Yes, they motivate us to continue and finish. Actually we are one big family now (IND 2 – 48)

In die klaskamer behoort daar opbouende motivering met elke akademiese aktiwiteit teenwoordig te wees, en hierdie motivering binne die klaskamer bring onder andere mee dat studente meer positief ingestel is teenoor die module en dus ook meer positief betrokke is by dit wat in die klaskamer gebeur. Twee ander deelnemers verwoord dit só:

If ever you attend your classes, it's always good, but if ever you don't attend you're gonna start losing focus and then you gonna lose, umm a lot of work, yes. (IND 5 – 10, 11)

For more understanding because when we are face to face umm the lecturer will understand if if ever I don't understand umm maybe verbally or facial expression then she'll know what to do and what not to do. (IND 5 – 39, 40, 41)

Binne hierdie ontmoetingsgeleentheid behoort akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid verdiep te word tot 'n eenheid wat deur wedersydse aanvaarding en beskerming gekenmerk word:

Yes, they motivate us to continue and finish. Actually we are one big family now (IND 2 – 48)

Dit blyk verder dat, indien akademiese motivering binne die klaskamer teenwoordig is, daar 'n groter mate van wedersydse betrokkenheid, openheid en vertroue behoort te wees wat van deurslaggewende belang is vir suksesvolle deurvloei van studente, van die groepslede te wees, soos blyk uit die volgende opmerkinge deur drie ander deelnemers wat hierdie aangeleentheid soos volg verwoord:

...eee as for me, I like agriculture and it has something that I want from it. It has fruitful things that I deserve to have on the That will lead me to into something that I want in future. (IND 1 – 22, 23)

Sometimes you can refer to the textbooks and even, if you don't understand what is inside the textbook, you take it to the lecturer so that he can explain it furthermore. (IND 1 – 29, 30)

Umm, the commu, commitment of each student that they have to their work will influence them to attend their classes and that commitment will lead to a better attendance which will influence you that I must attend and I need to, to take my work serious which will lead to a better performance in terms of my subject. (IND 8 – 9, 10, 11, 12)

Uit bostaande aanhalings (wat alle semigestruktureerde individuele onderhoude verteenwoordig) asook die totale getranskriebeerde teks waaruit hierdie aanhalings onttrek is, bevestig dat akademiese motivering 'n belangrike rol speel onder die deelnemers aan hierdie studie. Indien die akademiese aktiwiteite doelgerig, interessant en relevant is rakende die vestiging van verlangde module-uitkoms-vaardighede, sal dit ook dienoreenkomstig aanleiding gee tot akademiese betrokkenheid van die student, wat die behoud van studente tot gevolg kan hê:

Because I want to achieve my goals (IND 3 – 13)

Deurdat leeraktiwiteite studente ook motiveer om deel te neem aan onderrig-leeraktiwiteite, voel studente dat hulle “toegerus” word met vaardighede en kennis wat van nut is – bedoelende dat die vaardighede en kennis wat by die kollege aangeleer word, wel tot die student se persoonlike welsyn kan bydra. Indien die student dus voel dat hy waarde vir sy geld ontvang deur doelgerigte leeraktiwiteite, sal hy/sy dus ook gemotiveerd voel om sy/haar studie te voltooi (Bullock-Yowell *et al.*, 2011; Walsh, 2013). Indien die student as gevolg van motivering ook akademies betrokke is by die module, sal die student sy/haar akademiese verpligtinge nakom wat dan op sy beurt weer aanleiding gee tot 'n groter akademiese belangstelling in die module. Deurdat studente gemotiveerd is tot akademiese sukses, kan onderrig en leer meer doeltreffend plaasvind, wat dan die verbetering van akademiese vaardighede van die student tot gevolg sal hê (Boston *et al.*, 2014; Booth *et al.*, 2013). Indien al bogenoemde plaasvind sal dit 'n positiewe uitwerking op die akademiese dissipline van die student hê, aangesien die student deur goeie, doelgerigte aktiwiteite gemotiveer word:

Umm... I'd say yes because we are taught and we did some good activities, we we are doing some of the practicals which which made us meet our our course halfway and some of them are better un, better explained to us so this is how we get to understand the work better **IND 8 – 24, 25, 26, 27**

Die teenoorgestelde is ook moontlik. Indien die akademiese aktiwiteite nie doelgerig, interessant en relevant is nie, mag die student dalk op akademiese gebied, binne die klaskamer, nie betrokke wees nie en daardeur nie sy/haar akademiese verpligtinge nakom nie. Hierdie tipe student sal dus nie oor 'n positiewe akademiese dissipline beskik nie, en die gevaar kan ontstaan dat hy/sy aan studenteslytasie blootgestel word. 'n Gebrek aan akademiese belangstelling kan tot gevolg hê dat die student nie verlangde en nodige akademiese vaardighede en kennis opdoen nie, en dan kan dit as 'n bydraende onderrig-leerfaktor beskou word, wat tot slytasie kan lei:

.....feel that, ee, the college is not important because there is no better interaction between the, between them and the lecturers. (IND 8 – 1, 2, 3)

'n Dieper betekenis van akademiese motivering is die begeerte om akademiese inhoud te bemeester (Meece *et al.*, 2006; Wigfield *et al.*, 1998). Hierdie begeerte (akademiese motivering) word deur 'n doelgerigte student en dosent se inisiatiewe, akademiese betrokkenheid, deursettingsvermoë en kwaliteitonderrig gekenmerk (Meece *et al.*, 2006; Wigfield *et al.*, 1998). Wanneer 'n student by akademiese aktiwiteite binne die klaskamer betrokke is, en deur die bepaalde aktiwiteite tot deelname gemotiveer word, kan akademiese betrokkenheid geïdentifiseer word as 'n belangrike aspek wat by studenteslytasie in ag geneem behoort te word (Chen *et al.*, 2007; Meece *et al.*, 2006). Akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid kan ook onder andere as interaksie met die inhoud, dosent en medestudente beskou word. Deur interaksie met al hierdie belangrike partye behoort hierdie studente ook meer akademies gemotiveerd te wees om hulle studies te voltooi as die student wat in 'n klaskamer sit waar daar min tot geen interaksie met die inhoud, medestudente en/of dosente is nie (Tinto, 1975). Daar behoort 'n dinamiese interaksie tussen student, dosent en onderrig- en leerinhoud te bestaan (Bryson & Hand 2007); daarom die tweede tema, te wete dosenttoeganklikheid: student-dosentinteraksie.

4.2.2.2 Tema 2: Dosenttoeganklikheid: student-dosentinteraksie

Voorts dan die tweede tema, as synde die tweede verklaringsgrond vir onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie by Taletso VOO Kollege kan bydra, *dosenttoeganklikheid: student-dosentinteraksie*.

Die studente wat aan die studie deelgeneem het, het 'n diepgevoelde behoefte aan kontakgeleenthede en dosent-toeganklikheid wat, onder andere, deur interaksie met die dosent, dialogiese verhoudings met warmte en empatie teenoor mekaar openbaar. Die volgende aanhalings van vier deelnemers bevestig die nou reeds bekende afleiding:

Sometimes you can refer to the textbooks and even, if you don't understand what is inside the textbook, you take it to the lecturer so that he can explain it furthermore. (IND 1 – 30, 31)

Daarom maak deelnemers dit baie duidelik dat hulle nie geïsoleerd (d.w.s. alleen, of op hul eie, sonder die hulp van 'n dosent (dosent betrokkenheid) kan of wil studeer nie:

'Yes it, you can drop out 'cause you don't have that teacher-student relationship in the class.'

'In most cases there's no student-lecture interaction because some students are afraid to ask questions because she or he have hear the lecture shouting another student. (IND 2 – 28, 29)

I think it is better if the lecturer is in class helping you if you don't understand, helps you, teach you, explain everything that you don't understand. I think that's why it's best. (IND 2 – 43, 44)

Hierdie bestaansnoodsaak van toeganklikheid is 'n sosiale kragveld waarbinne die geleefde gemeenskaplikheid tot dosenttoeganklikheid verdiep, soos die ondervermelde drie aanhalings toereikend demonstreer:

If me and my lecturer don't get along, it won't be that easy for me to attend class because maybe she'll be treating me otherwise and differently from the other kids, so I won't be so much interested in going to class so I'll just come to school and stay outside and laze around all day. (IND 5 – 32, 33, 34)

umm, if the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll

end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me, yes.
(IND 5 – 35, 36, 37, 38)

Yes it, you can drop out 'cause you don't have that teacher-student relationship in the class. **(IND 2 – 30, 31)**

Bogenoemde aanhalings (wat alle semigestruktureerde individuele onderhoude verteenwoordig) bevestig dat dosent-toeganklikheid (student-dosentinteraksie), 'n belangrike rol speel onder die deelnemers aan die studie. Heersende omstandighede, soos 'n dosent wat byvoorbeeld nie toeganklik vir studente is nie, word as een van die belangrikste hindernisse ervaar wat die sukses van die studie kan beïnvloed. Een van die grootste probleme wat hierdie studente moet hanteer, is die ervaring van spanning wat veroorsaak word deur die onbekende werkswêreld wat hulle vir die eerste keer moet betree na die voltooiing van hul studies (Flower, 2006; Nock *et al.*, 2010; Oosthuizen, 1997; Strayhorn, 2008a). Uit die onderhoude was dit duidelik dat hierdie studente nie presies weet wat om van die program en van die spesifieke module te verwag nie, en dat hulle ook dikwels bekommerd is oor hul vermoë om 'n balans tussen hul verantwoordelikhede teenoor hul familie en studies te handhaaf. Dit behoort die verantwoordelikheid van die dosent te wees om die individuele verskille, gesinsverantwoordelikhede, en intellektuele vermoëns van elke student in ag te neem en die student so tuis as moontlik binne die program, die module asook binne sy/haar klaskamer, te laat voel. Indien daar derhalwe nie genoegsame en doelgerigte interaksie tussen partye is en dosente nie vir die studente toeganklik is nie, kan studenteslytasie 'n werklikheid vir meer studente word.

In most cases there's no student-lecturer interaction because some students are afraid to ask questions because she or he have hear the lecturer shouting another student. **(IND 2 – 28, 29)**

Aaa, some lecturers makes you feel stupid when you ask questions because he or she would shout at you in front of the whole class. **(IND 2 – 34, 35)**

Maar, deur middel van effektiewe studente-ondersteuning deur die dosent, doelgerigte kommunikasie en doelgerigte dosent-studentinteraksie, kan dit 'n aantal van die studente se bekommernisse uit die weg ruim en dan ook teweegbring dat hulle hul module kan slaag en dan by implikasie ook hul diploma. Aangesien daar verskeie hindernisse voorkom wat aanleiding kan gee tot studenteslytasie, is dit van belang dat die verloop van die klasaanbiedinge deurlopend en noukeurig deur die dosent gemoniteer word ten einde te

verseker dat niks met die doeltreffendheid van onderrig en leer inmeng nie. Uit die data kan die afleiding gemaak word dat, indien 'n dosent klas bywoon, die dosent lesse effektief aanbied, en die dosent toeganklik is vir die studente, die studente ook meer dikwels klasse behoort by te woon. Verhoogde klasbywoning deur studente kan moontlik daartoe lei dat daar in hul onderrig- en leerbehoefte voorsien word deur 'n dosent wat hom/haar oopstel vir die studente vir verdere hulp, ondersteuning en motivering. Omdat daar na die onderrigbehoefte van die student omgesien is, moet die student self ook akademies betrokke wees.

Een van die belangrikste bydraende onderrig-leerfaktore op die weg van effektiewe onderwys, en dus ook by implikasie tot studenteslytasie, is die gebrek aan beskikbaarheid van en toeganklikheid tot die dosent:

Umm, when the student feels that lecturers are not prepared or they are less prepared for teaching, they feel that, ee, the college is not important because there is no better interaction between the, between them and the lecturers. (IND 8 – 1, 2, 3)

Hierdie aspek of faktor bring mee dat die student dikwels nie toegang tot die dosent het om werklik 'n sukses van sy of haar leer te kan maak nie. Die dosent vervul dus 'n geïntegreerde skakel in die onderrig-leerproses.

Uit bostaande aanhalings (wat die hele groep deelnemers van die semigestruktureerde individuele onderhoude verteenwoordig) blyk dit dat daar 'n dinamiese interaksie tussen student, dosent, onderrig en leerinhoud moet bestaan, en dit word ondersteun deur Brysen en Hand (2007). Chen *et al.* (2007) wys daarop dat dosent-betrokkenheid geïdentifiseer word as 'n belangrike aspek wat by effektiewe onderrig en leer in ag geneem behoort te word en dus by implikasie ook by die afname in studenteslytasie (Strayhorn, 2008b). Dosente wat effektief by onderrig- en leergeleenthede betrokke is en wat hulle beskikbaar stel aan die studente (toeganklik is), kan aanleiding gee daartoe dat studente meer geneig is om hul kursus te voltooi (Tinto 1975; Walsh, 2013). Dit is verder die mening van Tinto (1975) dat dosenttoeganklikheid (dosent-studentinteraksie) op akademiese vlak een van die belangrikste faktore is vir 'n student om sy/haar kursus suksesvol te kan voltooi (Tinto, 2002; 2010).

Interaktiewe verbintenis en persoonlike kommunikasie tussen die student en dosent moet ten alle tye plaasvind, wat meebring dat dosente meer toeganklik is vir studente. Hierdie dosenttoeganklikheid, dus 'n verbintenis tussen dosent en student tydens

kontakgeleenthede, kom daarop neer dat gesprekvoering en dialoog effektief tussen die dosent en die student (Heydenrych, 2000) moet plaasvind en dat hierdie dosent-studentinteraksie (dosenttoeganklikheid) die mees invloedryke eienskap in onderwys is wat selfs die kwaliteit van onderwys kan verfyn.

Dosenttoeganklikheid (dosent-studentinteraksie) kan as 'n simbool beskou word wat kenmerkend van alle klaskamers behoort te wees vir die betekenisvolle uitruiling van inligting/kennis. Hierdie dosent-betrokkenheid kan ook onder andere deur die gedrag of gesindhede wat dosente teenoor studente openbaar, beïnvloed word. Dosente behoort te poog om gestelde leeruitkomste met die studente wat aan hulle toegewys is, te bereik, asook om die belangstelling van die student in wat onderrig moet word, te stimuleer om sodoende die student se belangstelling, en die gerigtheid en motivering van die student self, te versterk en te onderhou. Hierdie interaksie tussen dosent en student (dosenttoeganklikheid) is essensieel aangesien nuwe kennis hierdeur vir studente herkenbaar en verstaanbaar gemaak kan word:

amm, if you are afraid of the lecturer, obviously you cannot ask him or her questions because you cannot face her, if you cannot face her, you'll just stay there without doing anything or asking anything. (IND 3 – 40, 41, 42)

Umm, some content are typical and you find that the lecturer not explaining them properly and they become rude again when you asking for clarity or sometimes you are given an assignment where you need to use Internet and you find it not working. Students get relationship to content subject due to understanding and sometimes it's the content itself make like you want to change the course, so, you have to drop out this year so that you can know what you want to do next year. (IND 9 – 66, 67, 68, 69, 70)

Al is daar die veronderstelling dat die studente selfgerig behoort te wees op VOO-Kollegevlak, toon die literatuur aan dat hulle veral kwesbaar is wanneer dit by aanwending en toepassing van kennis kom (Berge, 2003; Walsh, 2013). Die mate van dosenttoeganklikheid is dus van ontskatbare waarde vir die onderrig-leerproses.

4.2.2.3 Tema 3: Student-inhoudinteraksie

Vervolgens dan die derde tema, te wete *student-inhoudinteraksie*.

Student-inhoudinteraksie asook dosenttoeganklikheid deur student-dosentinteraksie (§4.2.2) dui vir hierdie studente op die sosiale verbondenheid, vertroue en wedersydse toewyding

tussen hulle en die dosent. Dit is ook nodig dat studente hierdie sosiale verbondenheid, vertroue en wedersydse toewyding in die klaskamer behoort te ervaar sodat studente nie aan studenteslytasie blootgestel hoef te word nie:

Ee, help from lecturers, but sometimes when you don't understand something you can go to the lecturer and ask help from him, then he can give you the assistance that you, ee, want or even ask your fellow classmates if they understand something that you don't understand so that they can explain it much better than the way in, the way you understand it. (IND 1 – 26, 27, 28, 29)

Sometimes you can refer to the textbooks and even, if you don't understand what is inside the textbook, you take it to the lecturer and other students in the class so that he can explain it furthermore. (IND 1 – 30, 31)

Indien die student nie interaksie met sy dosent, inhoude en medestudente het nie, kan dit 'n gevoel van sosiale isolasie laat ontstaan, wat studenteslytasie tot gevolg kan hê:

.....you feel like you, you're left out or your, you don't belong it can cause you to drop out. (IND 2 – 12, 13)

I think that if a lecturer doesn't explain in further details to a student, that makes them mm student to dropout or to think that there's no use of coming to school where else you don't understand anything that is being said at um your lessons. (IND 7 – 1, 2, 3)

Tydens student- en vakinhoudelike interaksie, is dit belangrik dat die dosent die inhoude letterlik aan studente “ontvou” sodat hulle die inhoudelike beter kan verstaan en begryp. Uit die data blyk dit verder dat studente nie die vakinhoudelike op hul eie kan ontdek en bemeester nie, maar dat hulle die leiding en ondersteuning van dosente nodig het. Dit is ook die dosent se rol, tydens die “leer” van die vakinhoudelike, om studente te motiveer om te leer. Deurdat die dosent interaktief by die student en die inhoudelike betrokke is, sal daar 'n gevoel van samehorigheid heers, wat meebring dat daar 'n verminderde gevoel van sosiale isolasie is. Daar bestaan onder studente 'n behoefte aan 'n samehorigheidsgevoel, en 'n mens kan so ver gaan as om te sê dat hul akademiese bestaan daarvan afhang, soos dit uit die volgende opmerking blyk:

Yes, so if you're committed you're gonna go, you, you gonna push yourself to work hard, and you gonna take whatever you came to school for. (IND 5 – 12, 13)

Umm, I'd say yes, because we are taught and we did some, we did, we we are doing some of the practicals which, which made us meet our, our course halfway and some of them are better un, better explained to us so this is how we get to understand. (IND 8 – 13, 14, 15)

Na aanleiding van die navorsing van Roblyer en Ekhami (2000), Lee en Lee (2006:90) en Santilli (2006:155-160), is dit ook duidelik dat studente meer by vakinhoud betrokke behoort te wees in die klaskamersituasie, naamlik by wyse van “interaksie” – wat studentebetrokkenheid impliseer (Edmunds *et al.*, 2006; Skibbe *et al.*, 2012). Hierdie studentebetrokkenheid impliseer dat studente betrokke behoort te wees by hul onderrig aangesien dit hul toekoms beïnvloed:

...eee as for me, I like agriculture and it has something that I want from it. It has fruitful things that I deserve to have on the That will lead me to into something that I want in future. (IND 1 – 22, 23)

umm, I want to learn more about Agric. Ok, I haven't done Agric in High School, Primary or whatever but then I want to learn more about the farming because now we don't have a lot of farmers Agric people in South Africa. (IND 5 – 15, 16, 17)

We do practicals, I feel that I will be able to work in the vegetable gardens or on a farm when I leave the college. (IND 9 – 19, 20)

In 'n onderrig-leeromgewing (soos tydens 'n kontakssessie) stel die uitkoms van verskeie interaksionele geleenthede ook kognitiewe vordering voor. In 'n onderrig-leeromgewing behels *interaksie* gevolglik aktiewe deelname deur die dosent, student en inhoude sodat die student by enige handeling wat tot kognitiewe prosessering lei, betrek is. Nie net bostaande nie, maar ook onderstaande aanhalings bevestig dat student-inhoudinteraksie deur deelnemers aan hierdie studie as 'n essensiële aangeleentheid geag word:

For more understanding because when we are face to faced umm, the lecturer will understand if, if ever I don't understand umm, maybe verbally or facial expression then she'll know what to do and what not to do. (IND 5 – 39, 40, 41)

Interaktiewe onderwysomgewings is noodsaaklik, aangesien interaksie (student-inhoud; dosent-student) ook die kwaliteit van onderwys as sodanig kan verbeter. Hierdie stelling word eweneens deur Moore en Kearsley (2005) en Moore (2007) gerugsteun (Guthrie *et al.*,

2012). 'n Hoë vlak van student-inhoudinteraksie kan die effektiwiteit van enige onderwysprogram en ook studenteslytasie beïnvloed:

No, I'm free in the classroom. I ask every lecturer if I don't understand. (IND 4 – 31)

Uit bostaande aanhalings (wat die hele groep deelnemers van die semigestruktureerde individuele onderhoude verteenwoordig) bevestig Tinto (1987) en Cope en Hannah (1977) dat die persoonlike verbintenis van die student tot akademiese doelwitte, van die belangrikste faktore is rakende die volharding van studente in kolleges (Lorenzetti, 2011). Wanneer studente in die klaskamer betrokke is by die dosent asook by medestudente, behoort hul akademiese motivering beter te wees as dié van student wat nie interaktief met die inhoud, medestudente en dosente verkeer nie (Tinto, 1975). Hierdie tipe student wat nie by die klas betrokke is nie, kan ook vinniger aan studenteslytasie blootgestel word as studente wat wel in sodanige interaksie verkeer met inhoud, dosent en medestudente.

Studente wat effektief by onderrig- en leergeleenthede betrokke is, is dus meer geneig om hul kursus te voltooi (Tinto, 1975) as wanneer 'n student sien dat die leerinhoud van 'n vak/vakke nie is wat hy/sy verwag het nie. Dit kan tot gevolg hê dat hierdie studente nie verdere belangstelling in die vak/module sal toon nie en sodoende klasbywoning sal staak:

Umm, when, when the, the student are not interested in the, in their content or subject, their, the subject becomes boring and that leads to low performance in terms of the subjects. (IND 8 – 4, 5)

It takes your mind off the subject content, you end up not attending the way you should and your academic performance drop down. (IND 4 – 3, 4)

A learner will lose focus if a lecturer is not prepared. This may cause the student to drop out from this course. Student will lose hope or he/she won't have that interest, won't have that motivation. Yes mam. As we are students we need a good support from teacher to our studies (IND 9 – 6, 7, 8)

Soos by die tweede tema, te wete dosent-betrokkenheid (dosent-studentinteraksie), is hierdie tipe vorm van interaksie, naamlik student-inhoudinteraksie, 'n fundamentele meganisme vir die verwerwing van kennis en die ontwikkeling van kognitiewe en fisiese vaardighede by die student. Die spontaneïteit eie aan die tradisionele lesingopset word ondersteun deur direkte een-tot-eeninteraksie tussen dosent en student, student en inhoud asook student-inhoud-dosent. Bates (1995) en Raymond (2000) onderskei tussen twee

soorte interaksie, naamlik sosiale en individuele interaksies, terwyl Moore en Kearsley (1996) tussen drie soorte interaksies onderskei. Hulle onderverdeel Bates se sosiale interaksies verder in student-dosent- en student-studentinteraksie, en verwys ook na student-inhoudinteraksie wat met Bates se idee van individuele interaktiwiteit ooreenstem (Marrow, 2012). Min of geen interaksie nie veronderstel dat interaksie (student-inhoud; student-dosent; student-inhoud-dosent) in onderwys wel kan bydra tot óf studenteslytasie óf die afname daarin en dat interaksie as een van die belangrikste veranderlikes beskou kan word wat effektiewe onderwys asook studenteslytasie al dan nie, beïnvloed.

Daar behoort dus 'n dinamiese interaksie tussen student, dosent en leerinhoude te bestaan (Brysen & Hand, 2007). Ter ondersteuning van interaksie tussen student en leerinhoude stel Chen *et al.* (2007) voor dat akademiese betrokkenheid van studente geïdentifiseer behoort te word as 'n belangrike aspek by studenteslytasie, en beslis in ag geneem moet word. Interaksie tussen alle belangegroepe kan slegs moontlik wees indien die klaskameromgewing/-atmosfeer dit toelaat. In die opeenvolgende paragrafe word daar op die volgende tema, naamlik die onmisbaarheid van 'n positiewe klaskameromgewing/-klimaat ingegaan.

4.2.2.4 *Tema 4: Klaskameromgewing.*

Die klaskameromgewing word as vierde onderrig-leerfaktor voorgestel wat in ag geneem moet word wanneer faktore oorweeg word wat tot studenteslytasie by Taletso VOO-Kollege kan lei, oorweeg word. Uit voorafgaande beredenering van tema 1 (§4.2.1), tema 2 (§4.2.2) en tema 3 (§4.2.3), kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die aangeleentheid van interaksie tussen die dosent (dosenttoeganklikheid), student en inhoud as uiters waardevol geag behoort te word vir sover dit die tot stand bring van 'n interpersoonlike verhouding binne die klaskamer betref met die doel om 'n positiewe klaskameromgewing te skep. Vir die skep van 'n positiewe klaskameromgewing moet verskeie elemente teenwoordig wees wat 'n belangrike rol vervul (Bullock-Yowell, *et al.*, 2011; Coetzee & Jansen, 2007:1-37; Fritz, 2008:4-6; Järvelä, 2011:4-15; Lodica, Spaulding, & Voegtle, 2010; McInerney *et al.*, 2011; Savage & Savage, 2009). Hierdie elemente verwys na waardes, norme, diversiteit, gelykheid, respek, emosionele ondersteuning, warmte, sensitiwiteit teenoor leerders en hul behoeftes, positiewe houdings van onderriggewers teenoor leerders, relevante leerervaringe, aktiewe deelname en 'n professionele band met die leerders.

Vir die deelnemers behoort elemente soos 'n veilige atmosfeer, warmte, en 'n gevoel van behoort aan, as ondebatterbare, algemeen aanvaarde praktyk aanvaar en bestuur te word, soos ook uit die volgende aanhalings blyk:

...amm, if you are afraid of the lecturer obviously you cannot ask him or her questions because you cannot face her, if you cannot face her, you'll just stay there without doing anything or asking anything. (IND 3 – 40, 41, 42)

If ever me and my other students don't get along there's always gonna be fights in class of which then the other perons gonna feel gorre, you know I should stay home because at the end one is gonna get hurt, yes. (IND 5 – 29, 30, 31)

If me and my lecturer don't get along, it won't be that easy for me to attend class because maybe she'll be treating me otherwise and differently form the other kids, so I won't be so much interested in going to class so I'll just come to school and stay outside and laze around all day. (IND 5 – 32, 33, 34)

Dit blyk uit die data dat, wanneer dosente 'n positiewe houding teenoor die studente toon en dosente toeganklik is (§4.2.2) tydens onderrig-leer, aanvaarding en aanmoediging bevorder word. Bogenoemde is dus van die boustene vir 'n positiewe klaskameromgewing wat nodig is om studenteslytasie te laat afneem. Die volgende aanhalings (waarvan sommige oorvleuel met dié wat reeds hierbo ter ondersteuning van die deelnemers se soeke na geborgenheid en 'n positiewe klaskamerklimaat en -omgewing aangehaal is) ondersteun hierdie afleiding:

Aa, in a positive class room if, if you love each other I think some, some students they can motivate others so if there's motivational speakers in class you cannot drop out you cannot. (IND 2 – 45, 46)

Yes, they motivate us to continue and finish, actually we are one big family now. (IND 2 – 45, 46)

Positiewe houdings van beide die dosent en student is essensieel wanneer doelgerigte leer by studente bevorder wil word, en dit dra ook by tot die ontwikkeling van kognitiewe denke. Vir die skep van 'n gesonde klaskameromgewing is hierdie positiewe houdings/gedrag/gesindhede van sowel studente en dosente essensieel, en kan dit dan ook onderrig-leer en dus ook by implikasie studenteslytasie beïnvloed:

...ee, but in this case not all of them does, cause some of them will be moody so others will be friendly and open, so that they can assist you in whatever problem that you have concerning that subject. (IND 1 – 59, 60, 61)

No, I'm free in the classroom. I ask every lecturer if I don't understand. (IND 4 – 31)

Fritz (2008) verwys daarna dat negatiewe houdings/gesindhede van dosente tot nalatigheid, traagheid, roekeloosheid, oorgerustheid en onkunde by studente kan lei terwyl positiewe houdings daarteenoor tot goeie voorbereiding, aanmoediging, waardering en deursigtigheid kan bydra (Brown et al., 2008; Brown, 2009; Roman, 2007):

..... you have to start being a family and a team in a class cause of contributing in each other and supporting each other and motivating each other than destructing the others and discouraging the others in their school work. (IND 6 – 40, 41, 42, 43)

We feel comfortable when we are in the class cause, ee, got, you feel relaxed and there are also fans to reduce the temperatures, so you'll feel relaxed when you're in the class. (IND 1 – 70, 71)

Die teenoorgestelde is egter ook waar:

...aa you'll lack interest in the subject which... which will lead for for us to dropout from school and bunk classes because we will lack interest for us to go into the class knowing that esh, the lecturer won't be prepared to, to give what you need from him aa umm. (IND 1 – 6, 7)

...ee, some of them cause instead of being positive about something that has been done in the class, they'll be judgemental and say no, man this is primary work, so they see no this won't work. (IND 1 – 48, 49, 50)

Dit blyk ook verder uit die data dat wanneer die dosent en die student positiewe houdings, gesindhede en ingesteldhede in hierdie positiewe klaskameromgewing teenoor mekaar handhaaf en openbaar, sal beide partye respek tenoor mekaar toon, en 'n student behoort dan akademiese trots te ervaar wat meebring dat so 'n student sy/haar vak/module met sukses sal wil slaag. Fritz stel dit soos volg:

"All human beings can alter their lives by altering their attitudes" (Fritz, 2008:6).

Wanneer studente in die klaskamer deur dosente ondersteun en gerespekteer word, kan dit ook verder tot die skep van positiewe klaskameromgewing lei waar studente dan kan

aanvoel dat hulle aanvaar word, en waar hulle as mens, as student, gerespekteer word. Wanneer wedersydse respek en waardering tussen die betrokke partye heers, kan dit tot effektiewe onderrig en leer lei. Soos waargeneem in temas 2 en 3, word leer deur doelgerigte interaksie beïnvloed (Zins *et al.*, 2004:29), en uit die data blyk dit dat interaksie binne hierdie gesonde klaskameromgewing nodig is sodat studente minder aan studenteslytasie blootgestel word. Wanneer dosent-studentinteraksie en student-inhoudinteraksie binne die klaskamer effektief plaasvind, word 'n klimaat van vertroue en samehörigheid in die klaskamer ontwikkel, en dit is belangrik vir die vestiging van 'n ondersteunende en positiewe klaskameromgewing (Daly, Byers & Taylor, 2004; Jones *et al.*, 2015; Lumpkin, 2007; Muijs & Reynolds, 2010).

Uit die data rakende die semigestruktureerde individuele onderhoude se data blyk dit verder ook dat 'n gevoel van “behoort aan” gevestig moet word wanneer 'n dosent studente laat voel dat hulle tot die spesifieke klas/module behoort en dat hul behoeftes, sienings, menings, en uitsprake as belangrik beskou word. Om te behoort aan 'n spesifieke groep, behoort aan studente die vrymoedigheid te gee om meer en beter te presteer. Deur 'n gevoel van “behoort aan” tot 'n klaskamer, “behoort aan” tot 'n spesifieke dosent, word studente gemotiveer om hulle by norme en waardes van die klas en/of VOO-kollege te hou. Dit blyk verder uit die data dat 'n professionele verhouding teenoor die studente ook tot 'n gevoel van “behoort aan” en ondersteuning kan bydra:

amm, if you are afraid of the lecturer obviously you cannot ask him or her questions because you cannot face her, if you cannot face her, you'll just stay there without doing anything or asking anything. (IND 3 – 40, 41, 42)

Hierdie afleiding uit die data word sterk deur Williams (2009) ondersteun wat ook van mening is dat om te “behoort aan” 'n sekere groep mense, 'n basiese behoefte van die mens is en elke dosent behoort te strew na die skep van 'n positiewe klaskamerklimaat.

Die navorser is die mening toegedaan dat wanneer die dosent 'n gevoel van “behoort aan” in sy/haar klaskamer wil vestig en bevorder, dit belangrik is dat die dosent sosiale vaardigede in die lesaanbiedings in sy/haar onderrig inkorporeer. Uit die data blyk dit dat 'n gevoel van “behoort aan” studente se kognitiewe denke en positiewe gedrag kan ontwikkel, asook prestasie aanspoor wat 'n afname in studenteslytasie tot gevolg kan hê. Dit blyk ook verder dat, indien studente voel dat hulle aan 'n bepaalde klas en dosent behoort en daar na hulle omgesien word, hulle meer op hul gemak en vrymoedig sal voel om hul stem in die klaskamer tydens onderrig en leer te laat hoor omdat hulle graag wil voel dat hulle ook in die

klaskamer/module aanvaar word. Hierdie stelling van die navorser word deur Walker (2003) beklemtoon (Marzano *et al.*, 2003). Deur middel van “behoort aan”, word lesdoelwitte ook makliker deur die student bereik deurdat studente saamwerk aan ’n gemeenskaplike doel, en so kan die student se akademiese vaardighede verbreed word.

4.2.2.5 Tema 5: Akademiese vaardighede van studente

Die geïdentifiseerde tema, Akademiese vaardighede van studente, word as vyfde onderrig-leerfaktor voorgestel wat aanleiding tot studenteslytasie kan gee. Uit die data blyk dit dat sommige respondente as gevolg van swak vorige opvoedkundige ervaring nie altyd oor die vereiste vaardighede beskik wat nodig is vir die suksesvolle afhandeling van hul modules nie. Dit is die gevoel van twee deelnemers:

Yes, mam mm because I think that if I learn more from school and have skills I'd be able to know how to manage my business if I'm a farmer. Yes mam. IND 7 – 11, 12

umm I want to learn more about Agric. OK, I haven't done Agric in High School, Primary or whatever but then I want to learn more about the farming because now we don't have a lot of farmers Agric people in South Africa. So I'd like to help where I can where I can help. IND 5 – 15, 16, 17

Die gevolg van genoemde stelling kan meebring dat hierdie studente aan byvoorbeeld vrees en angs tydens die klasaanbiedings blootgestel word, wat weer aanleiding daartoe gee dat respondente min of geen selfvertroue het nie en ’n swak selfbeeld. Hierdie gebrek aan vaardighede en selfvertroue kan tot verdere akademiese isolasie van studente lei, wat dan tot studenteslytasie kan lei. Bogenoemde resultaat kan moontlik daaraan toegeskryf word dat sommige studente ’n “vrees” vir verdere studie het aangesien hulle in die verlede min en selfs geen blootstelling aan goeie en doelgerigte onderrig gehad het nie. Dit kan verder ook toegeskryf word aan die feit dat hierdie studente uit ’n onderwysstelsel kom wat in die apartheids-era uitgesonder was vir “swakker” tipe onderrig (Gordon *et al.*, 2015; Grubb *et al.*, 1999; Indiviglio, 2011). Studente wat uit hierdie stelsel afkomstig is, het dus nie die gevestigde grondslag/fondasie waaroor ander studente byvoorbeeld mag beskik nie, en hierdie studente is dikwels meer aan studenteslytasie blootgestel. Dit is dan ook die taak van die dosent om hierdie studente te begelei na die stelselmatige bemeestering van vereiste akademiese vaardighede.

Onderwys aan VOO-kolleges kan beskou word as “die bemagtiging van opvoedkundige benadeeldes” deur die bemeestering van vaardighede, die verbetering van bevoegdheide, die ontwikkeling van nuwe gesindhede en oortuigings, asook die toename in kundigheid en ontwikkeling van kritiese denke wat studente in staat kan stel om opvoedkundige agterstande te verklein of selfs uit te wis. Onderwys aan VOO-kolleges kan dus as ’n belangrike instrument vir transformasie en ontwikkeling in die arbeidsmark beskou word (Asmal, 2002; Boston *et al.*, 2014; Mbalule, 2005; Indiviglio, 2011), en is daarop gerig om, onder andere, die toeganklikheid van ALLE studente, ook voorheen benadeelde studente, tot formele onderwys te verhoog om sodoende ook tot die demokratisering en massafisering van onderwys by te dra (Mbeki, 2004).

Dit is ook die gevoel van die deelnemers dat kontakgeleenthede aan die VOO gekenmerk behoort te word deur interaktiewe handelinge: student-dosent (§4.2.2) en student-inhoude (§4.2.3) binne ’n positiewe klaskamerklimaat (§4.2.4). Hierdie positiewe klaskameromgewing moet deur die uitruil van kundighede en vaardighede, onder andere, gekenmerk word sodat studente akademiese vaardighede kan bemeester, soos ook uit die onderstaande aanhalings blyk:

Yes, I am. The knowledge that is required at the farm, now I'm busy getting it from that I have, I'm doing. (IND 1 – 40, 41)

..... I know what's going on, yes, so I'd like to learn more important skills and not do the same thing over and over again' (IND 5 – 4, 5, 6)

Yes, The subjects, they teach me skills to do everything. (IND 9 – 21)

Yes, they are relevant. I learn everything I need to know, even mathematics. (IND 9 – 48)

Indien daar deur doelgerigte lesaanbiedings doelgerigte akademiese vaardighede aan studente geleer kan word, kan dit tot die vermindering van studenteslytasie lei. Uit die semigestruktureerde individuele onderhoude blyk dit dat die studente voel dat indien hulle klasse bywoon en die dosent toegewyd is en effektiewe onderrig verskaf, doelgerigte leer sal kan plaasvind:

umm, if the, the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll

end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me, Yes.
(IND 5 – 35, 36, 37, 38)

Others are prepared but others they just come to class without pre being prepared because they will just read what is written in the textbook without explaining it further. **(IND 1 – 3, 4)**

Voortspruitend uit bostaande direkte aanhalings blyk dit dat, indien studente doelgerigte akademiese vaardighede aanleer, sulke studente positief teenoor die onderrig-leerproses ingestel word. Hierdie positiewe ingesteldheid en positiewe gesindheid van die studente teenoor dosente en die onderrig-leerproses, bring mee dat daar minder studente aan slytasie blootgestel word. Die teenoorgestelde kan ook gebeur, naamlik dat, indien die dosent nie toegewyd is en daar nie goeie lesse aangebied word nie, die situasie kan ontstaan waarin die studente nie die verpligte inhoude van die module, en dan by implikasie nie die vereiste vaardighede, bemeester nie, wat moontlik kan bydra daartoe dat studente nie toegewyd voel om klasse by te woon nie. Dit word deur 'n deelnemer gestel dat:

umm, if the, the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me, Yes.
(IND 5 – 35, 36, 37, 38)

Deurdat daar nie effektiewe onderrig en leer plaasvind nie, is die student nie gemotiveerd om klas by te woon nie en kan hierdie student 'n negatiewe akademiese ervaring hê. Hierdie situasie sal die student negatief beïnvloed waar die student dan ook 'n negatiewe gesindheid teenoor sy/haar akademiese verpligtinge beleef. Hierdie negatiewe gesindheid kan dan aanleiding gee tot studenteslytasie. Bostaande stellings word ook deur Chemers *et al.* (2001) ondersteun, wat van mening is dat studente wat hul kollege-loopbaan met hoë akademiese selfvertroue begin, meer geneig is om hoër akademiese verwagtinge te stel sodat hulle selfvertroue kan ontwikkel om sodoende akademiese vaardighede suksesvol te bemeester (Gordon *et al.*, 2015). Die klaskamer word deur Chen *et al.* (2007) beskou as die ruimte waar inleiding, ondersteuning en bystand aan studente verskaf word om die studente te ondersteun ten opsigte van die bemeestering van akademiese vaardighede.

In ondersteuning hiervan beweer Meyer en Land (2005) dat die kernrol van die student dít is om te verstaan wat die konsep *akademiese vaardighede* beteken sodat interaktiewe onderrig en leer omsluit word, wat as die basis vir die ontwikkeling en verbetering van akademiese vaardighede dien.

Vir die aanleer van akademiese vaardighede deur die student, behoort daar 'n kultuur van leer gevestig te word. Indien interaktiewe handeling tussen partye betrokke bestaan en plaasvind, kan studente doelgerigte akademiese vaardighede ontwikkel deur a) 'n dosent wat toeganklik (§4.2.2) is, b) genoegsame en doelgerigte interaksie tussen die student-inhoud-dosent plaasvind (§4.2.3) en c) 'n positiewe klaskamerklimaat (§4.2.4) wat geskep is deurdat studente veilig voel en 'n gevoel van "behoort aan" ervaar. Binne so 'n klaskamer behoort 'n doelgerigte leerkultuur (§4.2.6) gevestig te wees.

4.2.2.6 *Tema 6: Skep van 'n leerkultuur*

Vervolgens dan die sesde tema, te wete die *skep van 'n leerkultuur*. Die data blyk dit dat indien kontakgeleenthede in die kollege-eienskappe soos dosent-toeganklikheid (openheid), dialoog, sosiale verbondenheid, en toebehorendheid vervat is, en daar in hierdie kontakssessies 'n leeromgewing geskep word wat doelgerig op die ondervanging van studente se leerbehoefte ingestel is, behoort 'n leerkultuur gevestig te wees. Deur die vestiging van 'n leerkultuur in die klaskamer verbind alle partye hulle tot 'n bepaalde kultuur, eie aan daardie spesifieke VOO-kollege en dus spesifiek ook binne 'n module. Indien dosente en studente hulle tot 'n bepaalde leerkultuur verbind, word studente tot die uitbou van 'n spesifieke leerkultuur verbind waar studente en dosente mekaar ontmoet, d.w.s. waar studente asook die dosent vry voel om hulle binne hierdie gevestigde leerkultuur te kan uitleef. Binne hierdie positiewe klaskamerklimaat (§4.2.4) wat gekenmerk word deur 'n gevestigde leerkultuur, gepaarde met die nodige akademiese motivering – akademiese betrokkenheid (§4.2.1) van dosente en studente – kan daar 'n intieme, interaktiewe ruimte ontstaan waar onderrig-leer doelgerig plaasvind.

'n Leerkultuur van kameraadskap, inligtinguitruiling, sosiale eenheid, en sosiale verhoudings, behoort gevestig te word sodat studente deur hierdie leerkultuur aangespoor word tot beter deelname wat dienooreenkomstig tot akademiese prestasies en beter deurvloei-syfers sal lei. Hierdie leerkultuur kan dus as 'n sosiale eenheid beskou word waar daar na bepaalde handeling van individue (byvoorbeeld studente en dosente) binne hierdie leerkultuur "omgesien" word. Indien daar 'n gevoel van "omsien" tussen die studente en dosent teenwoordig is, sal studente voel dat die dosent in hul belangstel en dat daar na hul akademiese behoeftes omgesien word. Deur klasbywoning, doelgerigte dosent-studentinteraksie, student-inhoudinteraksie en die uitruil van betekenisvolle kennis tussen betrokke partye, leer die studente vereiste vaardighede en kennis aan wat studenteslytasie kan laat afneem. Die volgende direkte aanhalings bevestig bogenoemde:

Amm, basically we will be studying with the lecturers, studying and giving motivation the learners, if he doesn't start by being prepared and being on time for classes and everything, that's when the students gonna start dropping out and feeling that they are not well and they are not even serious about the work, cause mostly it starts with the lecturers being positive and motivating the learners and always teaching them and guiding them in every learning situation in the classroom. (IND 6 – 1, 2, 3, 4, 5)

Ohh, basically we will start by being maybe doing the same thing over and over cause mostly learners feel that they should move to the certain stage to be more, having more challenges in the, in the class with the subjects cause even doing the same thing over and over and that we are not looked after, is gonna start to be boring and feel that there is no need to study for that subject or something that's why they are going to be struggling and bored. (IND 6 – 6, 7, 8, 9, 10)

Uit bostaande data blyk dit weereens dat die soort diskoers wat tussen die dosent, die student en medestudente plaasvind, daarop gerig behoort te wees om, soos reeds vroeër gestel, motivering, toewyding, vertrouwe, welwillendheid, interafhanklikheid, vernuwing, bemagtiging, wederkerigheid, wedersydse erkenning, samewerking, sosiale samehorigheid, interverbondenheid en so meer in hierdie leerkultuur te bewerkstellig. Die navorser is verder van mening dat die skep van 'n leerkultuur ook daarop gerig behoort te wees om vrymoedigheid by studente te vestig, 'n positiewe gesindheid teenoor die module, dosent, inhoude en medestudente te vestig, wat positiewe gedrag en positiewe akademiese prestasie tot gevolg kan hê, sodat studente "eie" aan die leerkultuur kan voel. Dit word ook sterk deur Epstein *et al.* (2008) ondersteun (James *et al.*, 2008; Strayhorn, 2012; Yazedjian *et al.*, 2007).

Yes, because of studying with the lecturer, motivating the student and students motivating each other and always being there and helping each other and encouraging each other in the class and make sure that the class is positive and everyone gets along in the classes. IND 6 – 58, 59, 60

Yes, I do feel welcome in the class .. IND 6 – 61

Yes, I'm part of the family ... IND 6 - 62

Die navorser is van mening dat die leerkultuur, aanwesig binne 'n klaskamer, studente se akademiese behoeftes in ag moet neem, en daarvolgens kan die dosent dan sy/haar lesaanbieding aanpas en op die toepas van gepaste onderrigstrategieë besluit. 'n Primêre faktor wat by die skep van 'n leerkultuur teenwoordig behoort te wees, is die van 'n positiewe

dosent-studentverhouding. Studente wat dus binne hierdie leerkultuur funksioneer, behoort ten opsigte van selfvertroue en self-doeltreffendheid binne sy/haar studies te groei. Hierdie selfvertroue en selfdoeltreffendheid binne sy/haar studie is nodig sodat die student minder aan studenteslytasie blootgestel word. Die rol van 'n dosent (die akademiese doeltreffendheid van dosent) is 'n belangrike faktor wat ook by die vestiging van 'n leerkultuur in ag geneem behoort te word. Die gesindheid, toegewydheid, ingesteldheid asook die akademiese doeltreffendheid (§4.2.7) van dosente vervul ook 'n belangrike rol by die skep van 'n leerkultuur waarbinne studenteslytasie ingeperk kan word.

4.2.2.7 *Tema 7: Akademiese doeltreffendheid van dosent (kwalifikasies van dosent)*

Afgelei uit die data maak die navorser die stelling dat dosente wat oor voldoende akademiese kwalifikasies beskik, wel in staat is om leerbehoefte, leemtes in onderrig, hindernisse tot leer en so meer, te identifiseer en dan sodoende die regte onderrigstrategie te implementeer, soos blyk uit die volgende opmerking:

umm, if they don't plan their strategies correctly then we get bored in class, we don't understand and then then we think, ok, think we should get go home, stay home, or go somewhere else, yes.
(IND 5 – 1, 2, 3)

Others teachers are prepared but others they just come to class without being prepared because they will just read what is written in the textbook without explaining it further. **(IND 1 – 3, 4)**

.....so that they can assist you in whatever problem that you have concerning that subject. **(IND 1 – 59, 60,61)**

'..... As we are students we need a good support from teacher to our studies.' **(IND 9 – 8)**

Uit die data blyk dit verder dat dosente in staat behoort te wees daartoe om die inligting doeltreffend aan die studente te kan oordra. Dit blyk ook dat dosente wat oor die nodige kennis beskik rakende hul vak en dan ook doeltreffend doseer, meer geneig is om as toegewyde dosente bekend te staan:

Umm, some content are typical and you find that the lecturer not explaining them properly and they become rude again when you asking for clarity or sometimes you are given an assignment where

you need to use internet and you find it not working. Students get relationship to content subject due to understanding and sometimes it's the content itself make like you want to change the course, so, you have to drop out this year so that you can know what you want to do next year.
(IND 9 – 66, 67, 68, 69, 70)

Indien 'n dosent doeltreffend doseer en vertrou is met die vakinhoudelike, kan dit dienoooreenkomstig ook die student se toegewydheid positief beïnvloed en dus as resultaat studenteslytasie laat afneem. Deurdat die dosent oor die nodige kennis en agtergrond rakende verskeie onderrigstrategieë beskik, kan hy/sy ook makliker in die leerbehoefte van die studente voorsien soos vroeër reeds genoem (Skaalvink et al., 2010; Shidler, 2009):

umm, if they don't plan their strategies correctly then we get bored in class, we don't understand and then then we think, ok, think we should get go home, stay home, or go somewhere else, yes.
(IND 5 – 1, 2, 3)

'Umm, some content are typical and you find that the lecture not explaining them properly and they become rude again when you asking for clarity or sometimes you are given an assignment where you need to use internet and you find it not working. Students get relationship to content subject due to understanding and sometimes it's the content itself make like you want to change the course, so, you have to drop out this year so that you can know what you want to do next year.'
(IND 9 – 66, 67, 68, 69, 70)

Dit word dikwels as vanselfsprekend aanvaar dat 'n dosent oor kennis rakende die vakinhoud moet beskik – maar dis nie 'n gegewe nie. Indien 'n dosent die werkinhoud doeltreffend aanbied, verstaan die studente die akademiese inhoud beter, en kan dit ook makliker in praktiese probleme toegepas word. Deurdat die dosent doeltreffend binne sy/haar werk is, voer studente aan dat hulle dan eerder klasse wil bywoon omdat hulle daar met “iets” in die hand kan uitstap:

Most students won't see the necessary of coming to school when the lecturers don't be able to teach aaa, to teach them the right stuff and this will cause lack of studies of the registered subject.
(IND 4 – 1, 2)

Umm, mam, because all student are different and has different needs also the manner in which the student is also learning and is different and as they need special attention from lecturers. **(IND 9 – 9, 10)**

Die teenoorgestelde word ook mooi deur een deelnemer gestel:

Lecturer not being efficient, Umm, it does contribute to student dropout because, umm, we have other lecturers who don't give us, the student, the attention that we need, like for instance if you want any help with something they will say they are too busy or we are wasting their time, so that can lead to student dropout also. (IND 9 – 58, 59, 60,61)

Bogenoemde word deur Nicoll-Senft en Seider (2010), Shidler (2009), Skaalvik en Skaalvik (2010) en Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy (1998) ondersteun (Bullock-Yowell *et al.*, 2014). Die navorser is van mening dat dosente ook oor 'n hoë mate van selfdoeltreffendheid behoort te beskik:

'If a lecturer is not prepared, a learner will lose focus and he or she will lose interest in the applicable courses. (IND 2 – 3, 4)

And the lecturer's preparation which are 100% prepare, assignment and activities in form of practising my capabilities. (IND 4 – 14, 15)

Others are prepared but others they just come to class without pre being prepared because they will just read what is written in the textbook without explaining it further. (IND 1 – 3, 4)

Umm, when the student feels that lecturers are not prepared or they are less prepared for teaching, they feel that, ee, the college is not important because there is no better interaction between the, between them and the lecturers. (IND 8 – 1, 2, 3)

Is dit net nog 'n groep studente? Is dit net deel van my taakooreenkoms? So kan daar nog veel meer vrae gestel word, maar die kerngedagte is dat 'n student se leerervaring dikwels deur dosente se gedrag, gesindheid, houding en doeltreffendheid (vakkennis ens.) beïnvloed word, soos duidelik word uit die aanhalings van die volgende deelnemers se opmerkinge:

umm, if they don't plan their strategies correctly then we get board in class we don't understand and then then we think, Ok, think we should get go home, stay home, or go somewhere else, yes. (IND 5 – 1, 2, 3)

If we don't have that lecturer who is not lazy, who does its work and who, umm, try to make us understand the subject even better, yah. (IND 9 – 1, 2, 3)

Umm, it does contribute to student dropout because, umm, we have other lecturers who don't give us, the student, the attention that we need, like for instance if you want any help with something they will say they are too busy or we are wasting their time, so that can lead to student dropout also. (IND 9 – 58, 59, 60, 61)

Vervolgens die agtste tema, naamlik akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer.

4.2.2.8 Tema 8: Akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer

Vervolgens dan die agste tema, as synde die tweede verklaringsgrond, te wete *akademiese ondersteuning en advies*.

Uit die data maak die navorser die afleiding dat, as daar doelgerigte en effektiewe sosiale interaksie tussen alle partye tydens klasse plaasvind, 'n volgehoue, kritiese en akademiese diskoers kan ontwikkel en in stand gehou word, en akademiese ondersteuning en advies op 'n deurlopende basis sodoende aan studente verskaf kan word (Gordon *et al.*, 2015; Freeman *et al.*, 2007). As gevolg van dosent-studentinteraksie, student-inhoudinteraksie, dosent-student-inhoudinteraksie, die tot stand bring van 'n positiewe klaskamerklimaat met 'n doeltreffende dosent onder meer teenwoordig, behoort leergemeenskappe in die betrokke VOO-kollege gevestig te word. Soos gesien in vroeër temas (§4.2.2.4 en 4.2.2.6) behoort daar gesonde klaskameromgewings gevestig te word waarbinne 'n bepaalde leerkultuur gevestig word. In hierdie leergemeenskappe behoort die klem dus op die onmisbaarheid van akademiese ondersteuning en advies geplaas te word en behoort dit ook deel van elke dosent se sienswyse asook werkswyse te wees. Hierdie akademiese ondersteuning en advies kan dan ook uit die belangrikheid van die tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent en interaksie tydens kontakgeleenthede waargeneem word:

Umm, there is academic support but not enough. For the rest of, for the rest of the college and there are some things that we need academically for, for our qualifications. (IND 8 – 16, 17)

I think it is better if the lecturer is in class helping you if you don't understand, helps you, teach you, explain everything that you don't understand. I think that's why it's best. (IND 2 – 43, 44)

Dit is die navorser se mening dat akademiese ondersteuning en advies tydens die lewering van programme aan die spesifieke VOO-kollege, 'n belangrike aangeleentheid vorm in die

student se akademiese sukses – iets waarsonder 'n student nie suksesvol in sy/haar studies kan wees nie. Een deelnemer stel dit soos volg:

As well don't really consider to believe that, believe that student to drop out, cause everything that you'll be in need of is in the textbook and the lecture. (IND 1 – 56, 57)

Akademiese ondersteuning en advies wat deur die dosent tydens kontakgeleenthede aan studente verskaf word, kan as't ware as 'n “sekeriteitsnet” vir die VOO-kollegestudent beskou word deurdat hy of sy dus “veilig” in sy/haar “nuwe” leeromgewing voel. Dit was opvallend deur die een deelnemer se uitlating dat:

ah, it's important because when a lecturer is explaining something to you in person, you can understand more, why and how is that problem you are going to face, how can you tackle it because it will be face to face information that, you don't have, you don't need to to, ee, read or to what, you just have to listen and observe what the information is giving and you'r safe. How it is given to you. (IND 1 – 62, 63, 64, 65, 66)

Namate daar deur die onderhoude gewerk is, het dit opvallend dat, deur middel van effektiewe akademiese ondersteuning, wat ook gekenmerk kan word deur gereelde en doeltreffende kommunikasie, interaksie en doelgerigte onderrig-leer wat plaasvind, 'n aantal studente se bekommernisse uit die weg geruim word. Dit kan ook dienoreenkomstig daartoe lei dat hierdie studente nie aan studenteslytasie blootgestel word nie. Die navorser is die mening toegedaan dat akademiese ondersteuning deur dosente tydens en na klasaanbiedings 'n belangrike aangeleentheid in die student se sukses is. Die navorser het tydens die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude agtergekom dat studente 'n groterwordende behoefte het aan sosiale leer, kommunikasie, interaksie en omgee tydens kontakgeleenthede. Hierdie kontakgeleentheid behoort egter, vir die student om akademiese sukses te behaal, van 'n relevante en uitgebreide akademiese ondersteuningsnetwerk gebruik te maak deurdat daar op 'n daaglikse basis akademiese ondersteuning en advies deur die dosent aan die student verskaf word. Die skep van 'n positiewe klaskamerklimaat wat daarop gerig behoort te wees om individuele leerbehoefte beter te bevredig, sowel as lewenslange leer by studente te vestig, buigsame onderwysvoorsiening te verseker, vorige leerervarings te erken (EVL) en akademiese ondersteuning en advies aan alle studente te voorsien kan alles aanleiding gee daartoe dat studente vakinhoude wel beter bemeester. Binne die betrokke VOO-kollege se klaskamers behoort dosente interaktiewe, studentgesentreerde onderrigmateriaal te ontwikkel sodat

hierdie onderrigmateriale studente ook kan ondersteun met die uitvoering van hul studies (Walsh, 2013):

I think it is important because there are students who do not have all the resources such as textbooks and I think that lecturers should at least make copies for the learners who do not have textbooks. According to that I also think a study guides will be helpful for both the student and the lecturers, lecturers may have a certain study guides from them to use in regard for to help students because some of us may ask questions where lecturers are not aware a knowing about the family, about the students, so, it will help. (IND 9 – 25, 26, 27, 28, 29, 30)

'n Uitgebreide akademiese ondersteuningsnetwerk binne Taletso VOO-Kollege se klaskamers kan ook gekenmerk word deur gereguleerde tweerigtingkommunikasie tussen die student en die dosent, wat waarop gerig is dat die student sukses in sy/haar akademiese aktiwiteite sal behaal. Dit is essensieel om studenteslytasie te voorkom. Akademiese ondersteuning en advies behels ook dat die dosent geskrewe, gerekordeerde materiaal behoort te ontwerp wat daarop gemik is om studente te motiveer, praktiese aanbiedings te maak, toepassing te fasiliteer, te evalueer en selfs om affektiewe ondersteuning aan die student te bied. Een deelnemer is van mening dat:

Basically is gonna be textbooks and more basically the equipment and everything and the internet gives us the interest about the stats, about Agric and to follow all the projects and everything about farmers and what's happening around the country and everything cause it's gonna give us more influence on our work to know what certain things to do and not to do to achieve other things. (IND 6 -24,25,26,27,28)

Die sukses van studente, veral by VOO-kolleges, kan grootliks deur die effektiwiteit van ondersteuningstelsels BINNE die klaskamer bepaal word. Indien daar nie effektiewe akademiese ondersteuning en advies aan studente binne die klaskamers voorsien word nie, kan dit beskou word as 'n onderrig-leerfaktor wat tot studenteslytasie kan bydra. Twee deelnemers is van mening dat:

Aa, we have textbooks, we have support from other lecturers, but some lecturers they don't have time for their students, they shout. (IND 2 – 14, 15)

Amm, the lecturers always give, gives notes to us, always, also the textbooks that are given. (IND 3 – 23)

...umm, it the the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me.
Yes. **(IND 5 – 35, 36, 37)**

Uit die data is dit verder ook duidelik dat dosente doelgerigte en opbouende raad, akademiese ondersteuning en aanmoediging aan elke student behoort te verskaf. Deur die voorsiening van doelgerigte en opbouende advies, akademiese ondersteuning, raad en aanmoediging, kan studente motivering en inspirasie ontvang wat positief tot die onderrig-leerproses, asmede studente se akademiese prestasies, kan bydra. Indien daar nie doelgerigte en opbouende akademiese ondersteuning en advies tussen dosent en student teenwoordig is nie, kan dit as 'n belangrike leemte in die onderwys by die betrokke VOO-kollege beskou word. Soos afgelei uit die onderhoude bestaan daar 'n groot behoefte onder studente aan die voortdurende, betekenisvolle akademiese ondersteuning en advies deur dosente. Hierdie akademiese ondersteuning, advies en aanmoediging word deur die navorser as fundamentele meganismes beskou om leergemeenskappe binne die betrokke VOO-kollege te bou en om sodoende dosente, inhoud en studente saam te snoer. Interaktiewe onderwysomgewings is dus noodsaaklik, aangesien akademiese ondersteuning en advies volgens die respondente ook die kwaliteit van onderwys by die kollege kan verbeter (Brown et al., 2008; Gordon, 1987).

Twee deelnemers is van mening dat:

I think that lack of communication between students contribute to student dropout because there are students who are not comfortable with asking help from their fellow students and this is due to having poor self-confidence and feeling infuriate amongst others. I can also add that bullying is the first thing and the common action that can lead the student to drop out. If you are bullied by your class mate you must report that person as soon as possible as if there are no action taken as for that matter that the victim will drop out because of that bullying, I think so, mam. **(IND 9 – 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57)**

Umm, some content are typical and you find that the lecturer not explaining them properly and they become rude again when you asking for clarity or sometimes you are given an assignment where you need to use internet and you find it not working. Students get relationship to content subject due to understanding and sometimes it's the content itself make like you want to change the course, so, you have to drop out this year so that you can know what you want to do next year. **(IND 9 – 66, 67, 68, 69, 70.)**

Uit die geanaliseerde data van die semigestruktureerde onderhoude blyk dit dat akademiese ondersteuning, begeleiding deur die dosent tydens geskeduleerde kontakgeleenthede, as 'n "sekuriteitsnet" deur die student ervaar word deurdat hierdie studente "veilig" voel in hierdie leeromgewing, soos vroeër ook gestel. Deurdat die studente (akademies) veilig voel, behoort die student dienoooreenkomstig toegewyd tot sy/haar studie te wees en sodoende dan ook die studie met sukses te voltooi:

A learner will lose focus if a lecturer is not prepared. This may cause the student to drop out from this course. Student will lose hope or he/she won't have that interest, won't have that motivation. Yes mam. As we are students we need a good support from teacher to our studies. (IND 9 – 6, 7, 8)

umm, if the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me, yes. (IND 5 – 35, 36, 37, 38)

On academic support that is necessary for completion, umm, having, having academic centre, libraries and internet cafes in the community may, may you get more assistant to improve our writing assignment and such things to improve our academic skills. (IND 9 – 22, 23, 24)

Laastens, deur effektiewe akademiese ondersteuning en advies binne die klaskamer, kan studente hul akademiese standaarde ontwikkel en verbeter. In die volgende tema word akademiese standaarde van studente toegelig.

4.2.2.9 Tema 9: Akademiese standaarde van studente

Akademiese standaarde van studente kan as die negende bydraende onderrig- en leerfaktor tot studenteslytasie voorgestel word. 'n Toegewyde dosent wat altyd in sy/haar periodes in die klas is en oor goeie kennis en vaardigheide op sy/haar vakgebied beskik, sal op 'n verstaanbare manier inligting aan die student oordra tydens lesaanbieding. Hierdie lesaanbieding en die oordra van inligting op 'n verstaanbare manier sal effektiewe onderrig en leer teweegbring. Enige akademiese ondersteuning aan die student kan óf doeltreffend óf ondoeltreffend wees, en hierdie doeltreffende akademiese ondersteuning en advies kan tot akademiese motivering van die student bydra wat dan ook studenteslytasie kan laat afneem.

Indien 'n student a) nie klas bywoon nie; b) geen of min akademiese motivering van die dosent af ontvang; c) se dosent nie toeganklik is nie; d) nie interaktief met leerinhoude verkeer nie; e) nie in 'n positiewe klaskameromgewing onderrig word nie; f) nie die nodige akademiese vaardighede verwerf nie; g) nie die nodige akademiese ondersteuning en advies ontvang nie; en/of h) uit 'n swak ekonomiese agtergrond afkomstig is, kan dit onder meer aanleiding gee daartoe dat die student nie die nodige en verlangde akademiese standaarde behaal en bemeester wat nodig is vir die suksesvolle voltooiing van sy/haar studie/module nie. Een deelnemer stel dit soos volg:

uhh, other lecturers eish, they sometimes come to class when they are moody, so, the way that they respond to us as learners it's like they're giving us some punch lines, they'll be cutting you if maybe you wanted to ask something and they'll be like, no, consult your textbook, don't ask me. So I won't be on standard mam and I will fail (IND 1 – 50)

Hierdie situasie kan 'n negatiewe invloed op die akademiese sukses van die student hê, wat dan heel moontlik ook tot studenteslytasie kan bydra soos duidelik blyk uit die volgende twee aanhalings:

Umm, when, when the, the student are not interested in the, in their content or subject, their, the subject becomes boring and that leads to low performance in terms of the subjects. (IND 8 – 4, 5)

It takes your mind off the subject content, you end up not attending the way you should and your academic performance drop down. (IND 4 – 3, 4)

Dit is die visie van gemeenskapskolleges om hoë akademiese standaarde te handhaaf – 'n doelwit wat bedreig word deur die teenwoordigheid van 'n groot aantal swak geskoolde toetreders tot kolleges (Bailey et al., 2005; Boylan et al., 1997; Roueche & Roueche, 1999). Deurdat die studente nie oor goeie akademiese standaarde beskik nie, is die grootste probleem waardeur kolleges in die gesig gestaar word die feit dat te veel nuwe studente nie hul studies voltooi nie, wat hoë studenteslytasie tot gevolg kan hê (Immarwahr, 1999). Gesien vanuit bogenoemde realiteit, is dit nog meer noodsaaklik dat studente die nodige standaarde en vaardighede op kollege moet aanleer. Deurdat van die studente uit benadeelde situasies kan kom, moet daar nog harder deur dosente en studente gewerk word om hierdie gaping/leemte te probeer vul sodat die student sy/haar studie suksesvol kan voltooi. Die navorser is van mening dat die student net 'n produk van 'n stelsel is, dikwels 'n “swak produk” afkomstig uit 'n “swak onderwysagtergrond”, maar hierdie student het nog

steeds die reg op 'n goeie standaard hoër onderwys wat hom/haar in staat kan stel om 'n effektiewe bydrae tot die arbeidsmark te lewer.

4.2.2.10 Tema 10: Sosio-Ekonomiese Agtergrond van die student

'n Bespreking van die tiende geïdentifiseerde tema, naamlik sosio-ekonomiese agtergrond van die student volg hieronder. Uit die geanaliseerde semigestruktureerde individuele onderhoude blyk dit dat sosio-ekonomiese agtergrond in hierdie geval 'n belangrike rol by studenteslytasie kan speel. Dit blyk dat die sosio-ekonomiese agtergronde van sommige studente problematies vir suksesvolle studie kan wees, soos afgelei kan word uit die aanhalings van die volgende vier deelnemers se opmerkings:

..... it'd be at certain point that maybe it might happen that there would be a financial crisis at home and everything so they can't, their parents and families can't be afford to help them financially so mostly they would start thinking that its easy, it's better to drop out and get work (IND 6 – 30, 31, 32)

uu when it comes to family, for example my mom is sick, then I will not be able to come to school because I have to look after her and feed her and do everything so I'd be I'll I'll decide to dropout from school. IND 7 – 11, 12

I'd say yes because sometimes at our families we we come across problems where, whereby I'm the only elder and I have to help my, maybe my mother or whoever in the house there the work of the house. So I'll be having ee a lot of school work to do again. So this my, might be my problem of dropping out. IND 8 – 36, 37, 38.

No, the thing is that mmm the students drop out because of the transport, because of the bursaries. The problem is the money that is why students drop out, not the lecturer or what. IND 4 – 39, 40

Dit blyk uit die data dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde dikwels nie voldoende onderrig-leerondersteuning (finansieel asook fisies) van ouers en familie ontvang nie, en gevolglik nie die onderrig-leergeleenthede ten volle kan benut nie. Ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde soos 'n gebrek aan infrastruktuur² (as gevolg van ontoereikende fondse vir instandhouding en ontwikkeling van noodsaaklike

² Hierdie situasie het aanleiding gegee daartoe dat 50% van die Primêre Landbou, vlak 2-studente tot hede uitgeval het.

infrastruktuur), 'n gebrek aan leerhulpbronne (as gevolg van armoede), ouer of voog wat werkloos is en/of die afwesigheid van ouers of voogde oor die algemeen, die meeste tot studente se swak akademiese prestasies kan bydra en selfs tot studenteslytasie kan lei en dat armoede nie in isolasie beoordeel kan word nie.

Studente uit armoedige agtergronde toon lae akademiese resultate, en lae leermotiveringsvlakke kan die gevolg wees (Chen *et al.*, 2011; Howard *et al.*, 2009; Rogers, 2013). 'n Studie deur Maarman (2009) beklemtoon dat studente afkomstig uit armoedige agtergronde nie oor lessenaars beskik om huiswerk op te doen nie en ook nie oor voldoende kleding beskik nie, wat beteken dat akademiese aktiwiteite afgeskeep word. Studente afkomstig uit armoedige skole ervaar ook probleme met die bereiking van basiese lees-, skryf- en Wiskundevlakke en hierdie genoemde probleme kan lei daartoe dat individuele studente nie sukses in hul studies behaal nie en dus blootgestel word aan studenteslytasie:

It'd be at certain point that maybe it might happen that there would be a financial crisis at home and everything so they can't, their parents and families can't be afford to help them financially so mostly they would start thinking that it's easy, it's better to drop out and get work because case some of them would start saving to start going to school after that. (IND 6 – 30, 31, 32, 33)

Studente wat uit bogenoemde armoedige agtergrond afkomstig is, word moontlik nóg deur ouers of voogde, nóg deur dosente wat hul blootstelling aan studenteslytasie kan beïnvloed, ondersteun. Ouers of voogde werk lang ure om die invloed van armoede te probeer verminder en dra dus tuis nie by tot studente se leerervaringe nie (Harrison, 2006; Howard *et al.*, 2009). Die navorser is ook van mening dat baie dosente nie altyd van die verband tussen armoede en akademiese mislukking bewus is nie. Die uiteinde hiervan is dan studente wat aan studenteslytasie blootgestel word. Deurdat die dosente nie altyd bewus is van die omstandighede waarin studente hulle bevind nie, kan dit moontlik daartoe lei dat dosente nie vir studente afkomstig uit armoedige agtergronde voorsiening maak vir addisionele akademiese ondersteuning en begeleiding in leeraktiwiteite nie.

Wanneer ouers of voogde werkloos is en/of in die lae-inkomstegroep val, is dit vir hulle moeilik om in die fundamentele en leerbehoefte van hul kinders/studente te voorsien. Kollege-fondse word nie betaal nie en leerhulpbronne kan nie aangekoop word nie weens finansiële gebrek. Verder, as gevolg van ouers of voogde wat werkloos is, moet hierdie studente ver afstande loop om by die kollege te kom, aangesien hulle nie openbare vervoer kan bekostig nie, soos een student dit stel:

No, the thing is that mmm, the students drop out because of the transport, because of the bursaries. The problem is the money that is why students drop out, not the lecturer or what. (IND 4 – 39, 40)

'n Belangrike aangeleentheid wat die navorser so deur die verloop van individuele semigestruktureerde individuele onderhoude waargeneem het, was dat, indien die student geen ondersteuning op akademiese sowel as finansiële vlak van die ouers ontvang nie, dit tot 'n negatiewe invloed op die student se selfbeeld asook akademiese sukses kan lei en die student moontlik aan slytasie blootgestel kan word. Deurdat die student nie genoegsame of geen ondersteuning afkomstig van sy ouerhuis, familie of selfs die betrokke dosente ontvang nie, ervaar so 'n student dat hy/sy nie aan iets of iemand “behoort” nie:

mm, I think at the moment if I feel that I'm not welcome in the classroom, I might not be able to talk with others when I have money problems at home so I'd feel that umm this is not my place, this is not where I belong, so I'll drop out of school. (IND 7 – 21, 22, 23)

Hierdie faktor hou ten nouste verband met die elfde tema van hierdie gekose studie, naamlik dat ouers self nie oor 'n akademiese kwalifikasie beskik nie. Dit dra by daartoe dat ouers hul kinders in hul studies nie wil of kan motiveer en bystaan nie, en word die student dikwels aangeraai om sy/haar studie te staak en eerder te gaan werk sodat hy/sy 'n finansiële bydrae tot die gesin/familie kan lewer. Deurdat ouers oor geen kwalifikasie beskik nie is die inkomste wat hulle verdien gewoonlik klein en kan daar nie in al die finansiële behoeftes van die gesin en selfs ander familieleden voorsien word nie. Dit word dan van die student verwag om sy studie te staak. In baie gevalle is dit ook so dat die ouers nie sonder die finansiële hulp van die student/kind kan oorleef nie, en verlaat die student die kollege om te gaan werk met die doel om die ouers/gesin/familie te help met die bydrae van nog 'n inkomste om finansieel te kan oorleef.

As gevolg van die feit dat hy/sy nie oor 'n kwalifikasie beskik nie, is daar ook nie baie werkseleenthede wat 'n goeie salaris en/of byvoordele aan hom/haar kan bied nie. Die uiteinde is dat die student nie die kringloop van armoede verbreek nie maar eerder dan die kringloop van finansiële swaarkry voortsit as gevolg van die swak sosio-ekonomiese omstandighede waarin die student hom/haar bevind. Twee deelnemers deel hul ervaring van die bepaalde tema soos volg:

It will be at certain point that maybe it might happen that there would be a financial crises at home and everything so they can't, their parents and families can't be afford to help them financially, so

mostly they would start thinking that it's easy, it's better to drop out and get work because some of them would start saving to start going to school after that. (IND 6 – 30, 31, 32, 33)

I'd say yes, because sometimes at our families we, we come across problems where, whereby I'm the only elder and I have to help my, maybe my mother or whoever in the house there the work of the house. So I'll be having, ee, a lot of school work to do again. So this mi .. might be my problem of dropping out. (IND 8 - 24, 25, 26, 27).

Drie ander deelnemers stel hul saak so:

Yes mam, I think mam, we can as a student we have different background and also different family issues where by some of us we do not have parents to support us to study further, other the do have parents but through financially they can't help. And also friends, they can lead to that thing to drop out which is peer pressure from friends. (IND 9 – 31, 32, 33, 34)

Just early on that especially our parents, those who comes from the village, they just let you go to school and then maybe they'll give you that support first month, second month and then the next month they start having lack of support so as a student we'll thin the solution is going to find the work so that you can have better things like others so just drop out of school and find a job. (IND 9 – 35, 36, 37, 38)

We all know that, umm, education is the key to success, so leaving school without finishing it, it's, it's something else. Family can and must play a big role on your studies because without them you can't finish your, your studies. If you have to stay from school to look after a sick person in your family, there's a lack of family helping. Someone else can look after the sick till I have finished my studies. (IND 9 – 39, 40, 41, 42, 43)

Bovermelde argumente/inligting word deur Walker *et al.* (2005) en Chiu (2013) ondersteun deurdat hulle ook van mening is dat studente afkomstig uit hoër sosio-ekonomiese status hoër akademiese sukses behaal (Callender, 2008; Joo *et al.*, 2009). Gesinne wat oor meer akademiese geleerdheid, kennis en vaardighede beskik, skep ook beter leerkulture vir hul kinders, wat dan beter en meer positiewe gesindhede rakende akademiese belangrikheid by hul kinders kweek, wat dan ook kan meebring dat studenteslytasie kan afneem. Davalos *et al.* (2005) ondersteun genoemde stelling. Die navorser is dus van mening dat die familie-agtergrond waaruit die studente kom 'n rol kan speel by die afname in studenteslytasie (Curtis, 2007; Tinto, 1982).

Vervolgens dan die elfde tema, te wete *familie en gemeenskapsondersteuning*.

4.2.2.11 Tema 11: Familie- en gemeenskapsondersteuning

Ouers, as primêre opvoeders, vervul 'n belangrike rol in 'n student se lewe en die gesin het 'n reuse-invloed op die student se houding, gedrag en gesindheid teenoor die akademie en akademiese vordering (Harrison, 2006; Mapp, 2004; Pong & Ju, 2000; Stearns & Glennie, 2006; Van Wyk & Lemmer, 2009: 7). Deurdat die ouers die hoeksteen van die student se akademiese sukses vorm, behoort daar 'n groter bewuswording onder ouers en gemeenskappe voor te kom rakende die invloed wat hulle op die student se akademiese sukses het. Uit die data blyk dit dat die gesin en die gemeenskap waarbinne die student hom/haar bevind, 'n beduidende invloed het op hul akademiese prestasies:

.....they might be unsupportive and doubting that the student won't finish and that can contribute negatively to the point where the student quits. (IND 4 – 20, 21)

Uuhh, when it comes to family, for example, my mom is sick, then I will not be able to come to school because I have to look after her and feed her and do everything so, I'd be, I'll decide to dropout from school. (IND 7 – 14, 15, 16)

I'd say yes because sometimes at our families we, we come across problems where, whereby I'm the only elder and I have to help my, maybe my mother or whoever in the house there, the work of the house. So, I'll be having ee a lot of school work to do again. So this mi, might be my problem of dropping out. (IND 8 – 24, 25, 26, 27)

Dit is die mening van die navorser dat die geleerdheid van die ouer en geletterdheidspraktyke in die huis ook dienooreenkomstig studenteslytasie kan beïnvloed. UNESCO (2009) wys daarop dat ongeveer 17% van die wêreld se volwassenes, 793 miljoen mense, oor geen basiese geletterdheidsvaardighede beskik nie. Die Suid-Afrikaanse sensusopname van 2011 (Statistics South Africa, 2012a; 2012b), toon aan dat in die ouderdomsgroep twintig jaar en ouer, 8,6% van SA se bevolking oor geen skoolopleiding beskik nie, en 12,3% van SA se bevolking oor slegs 'n basiese vorm van primêre skoolopleiding beskik. Die navorser maak tereg die stelling dat hieruit afgelei kan word dat die ouers se lae opvoedkundige kwalifikasies 'n beperkende invloed uitoefen op die ondersteuning van student se akademiese sukses en die voltooiing van kursusse.

Die feit dat baie ouers ongeletterd is en nie hul kinders, die studente, akademies motiveer en ondersteun nie, dra daartoe by dat hierdie ouers onderwys as minder belangrik beskou en nie van waarde ag nie. Dit is uit die data waarneembaar dat gesinsondersteuning rakende

die gesin se akademiese doelstellings vir die student, asook die vermoë om die student te ondersteun en raad te gee met opvoedkundige besluite, onder meer deur die ouers se geletterdheidsvlak beïnvloed word. Dit is verder die mening van die navorser dat ouers (gemeenskap) se onvermoë om 'n geskikte leeromgewing vir hul kinders te skep, 'n struikelblok is vir die student se akademiese vordering en sodoende die student aan studenteslytasie kan blootgestel. Een student stel dit soos volg:

Yes mam, I think mam, we can as a student we have different background and also different family issues whereby some of us we do not have parents to support us to study further, other the do have parents but through financially they can't help. And also friends, they can lead to that thing to drop out which is peer pressure from friends. (IND 9 – 31, 32, 33, 34)

Vandaar ook die mening van die navorser dat ouers se gebrek aan akademiese ontwikkeling een van die redes is waarom studente swak vaar met betrekking tot hul eie akademiese vordering (Allen, 2006; Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010; Maddahi et al., 2012; Palos et al., 2010; Strayhorn, 2014) en by implikasie hul studies nie voltooi nie. Hierdie fenomeen kan waargeneem word in een student se gevoel rakende hierdie aangeleentheid:

Just early on that especially our parents, those who come from the village, they just let you go to school and then maybe they'll give you that support first month, second month and then the next month they start having lack of support, so as a student we'll think the solution is going to find the work so that you can have better things like others, so just drop out of school and find a job. (IND 9 – 35, 36, 37, 38)

We all know that, umm, education is the key to success, so leaving school without finishing it, it's, it's something else. Family can and must play a big role on your studies because without them you can't finish your, your studies. If you have to stay from school to look after a sick person in your family, there's a lack of family helping. Someone else can look after the sick till I have finished my studies. (IND 9 – 39, 40, 41, 42, 43)

Die teenoorgestelde is ook waar, en dit is dat indien die student blootgestel is aan gesins- en gemeenskapsondersteuning, studenteslytasie behoort af te neem. Die navorser is van mening dat indien die ouers van die studente self oor 'n kwalifikasie beskik, so 'n student 'n goeie ondersteuningsnetwerk het deurdat ouers so 'n student voortdurend motiveer om akademiese sukses te behaal.

4.2.2.12 Tema 12: Karaktereienskappe van studente

Vervolgens dan die twaalfde tema, te wete *karaktereienskappe van studente*. Dit blyk uit die data dat die karaktereienskappe van 'n student 'n belangrike aspek is wat by studenteslytasie in ag geneem behoort te word. As mens word jou lewe gerig deur die karaktereienskappe wat jy in gewone daaglikse situasies openbaar, ook in onderrig- en leersituasies. Die vestiging van 'n goeie en standvastige karakter gebeur nie net nie, en die navorser is van mening dat ouers 'n sterk karaktergrondslag by 'n student moet help ontwikkel. Daarom dat ouers en die gesin dus so 'n belangrike rol behoort te speel by die akademiese ondersteuning van studente om hul studies met sukses te voltooi (§4.2.11).

Die navorser is verder die mening toegedaan dat karakter 'n student (enige mens *per se*) in staat stel om sy/haar optrede te fokus, wat hom/haar in staat stel om akademies goed te presteer. Die navorser sien karaktereienskappe van die student as pilare wat nodig is in sy/haar akademiese loopbaan om akademiese sukses te behaal, en eienskappe, hetsy goed of kwaad, kan ook studenteslytasie positief of negatief beïnvloed. Bepaalde karaktereienskappe behoort dus die student in staat te stel om akademiese sukses te behaal. Die vraag kan egter gestel word of dit wel so is.

Uit die geanaliseerde data blyk dit dat die volgende karakterpilare by die student aanwesig behoort te wees vir die voorkoming van studenteslytasie, naamlik a) betroubaarheid, b) respek, c) verantwoordelikheid, d) regverdigheid, e) omgee, f) burgerskap, g) motivering, h) positiewe ingesteldheid en gedrag, i) emosionele en sosiale standvastigheid, j) toegewydheid, k) doelgeoriënteerdheid, l) 'n positiewe selfbeeld en selfvertroue, m) belangstelling (belangeloosheid teenoor akademie), 'n) deursettingsvermoë, en laastens o) trots (Grasgreen, 2011; Ozen *et al.*, 2010). In die volgende paragrawe word die karakterpilare kortliks toegelig soos dit uit die semigestruktureerde individuele onderhoude na vore gekom het.

Volgens die geanaliseerde data is bovermelde karaktereienskappe (pilare van karakter) van deurslaggewende belang by die afname in studenteslytasie. Dit blyk uit die geanaliseerde semigestruktureerde individuele onderhoude dat negatiwiteit daartoe kan bydra dat 'n student aan studenteslytasie blootgestel word deurdat hy/sy negatief staan teenoor die vakinhoudelike, die dosent, asook klasaanbiedings en dan geheel en al belangstelling in sy/haar akademiese vordering en prestasie verloor, wat dienooreenkomstig tot studenteslytasie kan lei:

Ee, being negative, negative attitude in class. I think other students can influence you in a negative way telling you that maybe they lack interest in how things are being operated in the college or the work, negative to lecturer. (IND 1 – 43, 44)

Ee, some of them cause instead of being positive about something that has been done in the class, they'll be judgemental and so no, man, this is primary work, so they say, not, this won't work and then leave the college. (IND 1 – 48, 49, 50)

Die deelnemers het ook gevoel dat hoogmoed as 'n bydraende onderrig-leerfaktor beskou kan word:

Yah, they think they are better than the others and that can cause dropout to the students. (IND 3 – 39, 40)

No, cause I attend my Agric course frequently and I'm committed to do it. IND 4 - 11

Die navorser is van mening dat binne 'n gesonde klaskameromgewing (§4.2.2.4) en die tot stand bring van 'n leerkultuur (§4.2.2.6), 'n student se optrede so gerig kan word dat hy/sy nie medestudente aanstoot gee of verkleineer nie en dat dit onder andere ook 'n taak van die dosent behoort te wees om seker te maak dat elke student 'n eie regmatige plek in die klas het en dat elkeen voel dat hy/sy daar "hoort". Vir elke student moet daar 'n plek binne hierdie veilige klaskameromgewing ingerig word sodat elke student die geleentheid gegun word om van sy/haar studies 'n sukses te maak.

Nog 'n karakterpilaar wat deur studente aangeraak was, is die feit dat 'n student toegewyd moet wees aan sy/haar studie:

Aaa, a lack of commitment on my school work it will affect my class attendance and I will end up dropping out because I'm not committed and there's not reason keeping me there. (IND 4 – 6, 7)

No, cause I attend my Agric course frequently and I'm committed to do it. (IND 4 – 11)'

You must want to be there. If you don't feel nice in class between the fellow students it can cause you to drop out. (IND 9 - 71, 72)

Uit bogenoemde aanhalings kan afgelei word dat toegewydheid 'n belangrike rol by studenteslytasie vervul, soos drie deelnemers dit stel:

If ever you attend your classes it's always good, but then, if ever you don't attend you're gonna start losing focus and then you gonna lose, umm, a lot of work, yes. (IND 5 – 10, 11)

Yes, so if you're committed you're gonna go, you you gonna push yourself to work hard, and you gonna take whatever you came to school for. (IND 5 – 12, 13)

'In some cases, but, for me I won't say that because if ever I want to school, I, I, push myself to school, despites whatever matters that comes on my way (IND 5 – 20, 21)

Nog 'n deelnemer is van mening dat:

ee, um this one I think it will be related to the time, eish, the morning time, the, the time that the classes start. Ee Sometimes you'll take it or it's too early for us to wake up and come to the class at half past seven so ee it will lead us to drop out because it will be too, too early for us to wake up. (IND 1 – 11, 12, 13, 14)

terwyl 'n ander deelnemer dit soos volg stel:

ee, I think maybe if the time could've reduced in some kind of a way, because, like when it comes to June, eee, it will be too early and we will think ai, jai, jai, it's too early to wake up to go to class and it will be so cold. (IND 1 – 15, 16, 17)

In die semigestruktureerde individuele onderhoude word dit bevestig dat doelgerigtheid 'n belangrike faktor is waarmee ten alle tye rekening gehou behoort te word by die bekamping van studenteslytasie. Doelgerigtheid moet in elke student gevestig word sodat hy/sy ten volle ook verantwoordelikheid vir sy eie leer, vordering en sukses kan aanvaar. Die student moet doelgerig te werk gaan binne sy/haar modules. Doelgerigtheid is inherent deel van sy/haar karakter en behoort dus in onderrig en leer geïmplementeer te word.

I think, umm, on that question I think, umm, you must know what umm, you want for the future and life. I must have goals for my future achievements and then in that way umm, it's important for you to know that, so that you're looking at and what you want to achieve in the future. (IND 9- 11, 12, 13)

Studente bevind hulle daaglik in klaskamersituasies waar akademiese eise aan hulle gestel word om massas inligting te verwerk en tot kennis en insig van die vakinhoud te kom ten einde dit in 'n bepaalde werksituasie te kan toepas. Studente moet doelgerig betrokke wees

by die leergebeure en moet self sin en betekenis aan inhoude toeken. Indien studente passief op inhoude reageer, behoort studenteslytasie toe te neem. In elk van die modules moet die student aktief deelneem aan die betekeniskonstruksie en inhoudsontdekking. Deur doelgerigte betekeniskonstruksie en inhoudsontdekking moet studente doelgerig vaardighede, kennis en leerervarings inwin ten einde hul potensiaal te verwesenlik en dus vir die arbeidsmark toegerus te wees. Deurdat die student doelgerig met leerinhoude, medestudente en dosente omgaan, behoort hy/sy akademies suksesvol te wees en dienooreenkomstig word die student/e nie aan studenteslytasie blootgestel nie.

Die data illustreer duidelik dat, ten spyte van die feit dat die studente vrywillig by die betrokke VOO-kollege ingeskryf het, motivering om hul studies te voltooi by hierdie studente ontbreek. Motivering is uiters belangrik tydens onderrig en leer, en gemotiveerde studente neem onder andere aktief deel aan die onderrig-leergebeure, wat dan ook tot gevolg het dat motivering 'n belangrike onderrig-leerfaktor is wat studenteslytasie beïnvloed. Uit die data kan die afleiding gemaak word dat gemotiveerde studente aangemoedig voel om tot hul volle potensiaal te ontwikkel, en dit kan as die wesenlike faktor beskou word by die vestiging van 'n positiewe en aangename klaskamerklimaat (§4.6.4) (Areepattamannil, 2012; Chen *et al.*, 2011; Castellanos *et al.*, 2007; Walsh, 2013; Zins *et al.*, 2004) met 'n gevestigde leerkultuur. Dit blyk ook dat die studente wat by hierdie studie betrokke was, nie motivering van die kant van hul gesinne ontvang nie, wat ook akademiese vordering en sukses beïnvloed. 'n Deelnemer stel hierdie aangeleentheid duidelik:

To some extent it depends on the student and the commitment that he or she has towards the studies and how motivated and confident towards their studies and themselves. Self-confidence can make you to achieve your goal. (IND 9 – 16, 17, 1

Bostaande aanhaling is binne 'n positiewe en aangename klaskamerklimaat veranker, en die klaskamer behoort beskou te word as 'n plek waar motivering daaglik geïmplementeer word om sodoende studenteslytasie te laat afneem. Uit die aangebode data blyk dit verder dat 'n positiewe selfbeeld, selfvertroue en deursettingsvermoë 'n invloed uitoefen op die volharding van die student met die voltooiing van sy/haar studie:

No I'm free in the classroom. I ask every lecturer if I don't understand. IND 4 – 31

No it ..err.. aam.. sometimes it make it easy for me to be, to be closer to the lecturer or to, to be able to interact with him or her when I don't understand something. IND 3 – 52, 53

I always ask if I don't understand something. IND 3 – 48

No most of the lecturers are interacting then I'm not afraid of them. IND 3 - 44

'Umm, a lack of student, student interaction can lead to student dropout, because if students do not interact amongst themselves students will end up with a low self-esteem and confidence when they encounter problems in the class room. (IND 9 – 49, 50, 51)

Die aanhalings (wat alle individuele deelnemers verteenwoordig) bevestig dat die aangeleentheid van positiewe ingesteldheid en houding van studente tydens geskeduleerde kontakgeleenthede werklik 'n belangrike bydraende onderrig-leerfaktor is wat studenteslytasie beïnvloed. Positiewe houdings en ingesteldheid van studente is essensieel vir die beperking van studenteslytasie. Positiewe houdings en ingesteldhede dra ook tot die ontwikkeling van kognitiewe denke by. Die houding van studente kan óf positief óf negatief tot die medestudente, dosente asook leerinhoude ervaar word, en sal dan ook onderrig-leer positief of negatief beïnvloed. Negatiewe houdings en ingestelhede by studente kan tot nalatigheid, traagheid, roekeloosheid, oorgerustheid en onkunde by studente lei, terwyl positiewe houdings en ingesteldhede aan die ander kant tot goeie voorbereiding, aanmoediging, waardering en deursigtigheid in leer kan lei.

Wanneer 'n positiewe ingesteldheid en houding in die leeromgewing teenwoordig is, kan dit tot effektiewe onderrig en leer lei, wat ook tot 'n afname in studenteslytasie kan lei. Wanneer die onderriggewer en die leerder positiewe houdings en ingesteldhede teenoor mekaar handhaaf, sal intrinsieke respek en motivering plaasvind en 'n leerder trots ervaar en dienooreenkomstig nie aan studenteslytasie blootgestel word nie (Gordon *et al.*, 2015). Uit die data blyk dit dat wanneer studente deur die dosent ondersteun en gerespekteer word, dit 'n positiewe houding, ingesteldheid en waardering kan meebring wat tot selfrespek lei.

Umm, when, when the, the student are not interested in the, in their content or subject, their, the subject becomes boring and that leads to low performance in terms of the subjects. (IND 8 – 4, 5)

Sometimes you can have a disinterest in the subject content or it might be bored, you might be bored with the subject content. (IND 3 - 5, 6)

'Cause I started falling in love with the subject and everything cause if a fall in love with the thing that I wanna do them I'm gonna give it my everything and everything.' (IND 6 – 22, 23)

Well, for me at the moment, I'd say I, I haven't done agric in high school so I started feeling becoming that I should start becoming more involved in agric and everything but at the moment I have very hard challenges at the moment but me starting to be positive I think I'm gonna achieve what I'm gonna achieve because it's all starts with me being prepared and being more focused about what I wanna be and what I wanna do so at the moment I think I'm prepared to fight the challenges and face them like a positive person and move forward and everything. (IND 6 – 11, 12, 13, 14, 15)

Aangesien karakter deel van elke mens uitmaak, is die karaktereienskappe van studente ook in elke klas/module teenwoordig. Dit is dan ook die verantwoordelikheid van die student om sy/haar karaktereienskappe so te bestuur dat dit opbouend tot die klaskameromgewing is, en nie afbrekend nie. Elke mens is bewus van sy/haar swak- en sterkpunte, en studente moet ook besef dat hulle alleen aanspreeklik gehou kan word. Die studente moet dan ook besef dat hulle self 'n belangrike aandeel het in hul akademiese sukses. Ja, die dosent is ook verantwoordelik, die inhoudelike van vakke is ook verantwoordelik, die bestuur en beleid is ook verantwoordelik, maar in 'n stadium moet studente ook op so 'n vlak kom in hul leerproses dat hulle besef dat 'n mens uiteindelik van dit waarmee jy in aanraking kom in die onderrig-leeromgewing 'n sukses moet maak. Inherente motivering en die wil om 'n sukses van studie te maak vind dus binne die student self plaas, en geen ander individu of instansie kan daarvoor verantwoordelik gehou word nie. Vervolgens dan die dertiende en laaste tema, te wete *karaktereienskappe van dosente*.

4.2.2.13 Tema 13: Karaktereienskappe van dosente

Die geïdentifiseerde tema, *karaktereienskappe van dosente*, is die dertiende bydraende onderrig- en leerfaktor wat moontlik aanleiding kan gee tot studenteslytasie by Taletso VOO-Kollege. Volgens literatuur kan 'n goeie dosent beskryf word as 'n persoon wat nie slegs na 'n afgelegde eksamen bevoeg verklaar is om te onderrig nie, maar as iemand wat die student se potensiaal kan raaksien en dit ten volle kan benut (Mulkeen, 2005; Masinire, Maringe & Nkambule, 2014). Wanneer daar na 'n goeie dosent verwys word, verwys dit na 'n een wat geïnspireerd optree, wat 'n goeie sin vir humor het, wat sy/haar leerstof helder en duidelik en doelgerig aanbied, in sy/haar studente se vordering belangstel en hulle help om hul probleme op te los. Die voorafgaande is slegs enkele eienskappe wat opgenoem kan word. 'n Dosent kan ook nog ander elemente/karakterpilare toon, soos die skep van 'n toeganklike klasatmosfeer vir onderrig, deeglike voorbereiding doen vir klasse, die stel van hoë dog billike standaarde, die beginsel van resultaatgeoriënteerde onderwys handhaaf, konsekwente en verstaanbare evalueringsprosesse handhaaf, respektvol teenoor studente

optree, vertrouwe by studente inboesem, die goeie en positiewe beklemtoon eerder as die slegte en negatiewe, en nog vele meer.

'n Goeie dosent kan verder ook beskou word as iemand wie se onderrighandelinge bruikbaar moet wees; iemand wat bekwaam is, asook bevredigend en deeglik in die aanbieding van sy/haar werk (Masinire *et al.*, 2014). Persoonlikheidseienskappe van so 'n dosent sou getrouheid en vriendelikheid insluit. Daarbenewens moet hy/sy ook in sy/haar werksaamhede kragtig, flink en tegemoetkomend optree. 'n Goeie dosent behoort ook die volgende karakterpilare te openbaar, en sal:

- die studente kan ondersteun met die verwydering van akademiese grense en beperkinge;
- bemoeienis maak met die student in sy totaliteit;
- selfopbouend in plaas van selfverborgend wees;
- by studente betrokke wees;
- aanvarend teenoor studente wees en nie beledigend nie;
- positiewe kritiek op akademiese werk lewer;
- 'n positiewe lewensuitkyk handhaaf en nie negatief teenoor die lewe en/of studente staan nie; en
- verdraagsaam teenoor studente wees.

Bovermelde karakterpilare bevestig die data waarin studente dit as 'n vereiste stel dat dosente voorbereid moet wees vir elke klasaanbieding, en in sy/haar aanbieding moet poog om deurlopend die belangstelling van studente te behou, asook om goeie kwaliteitonderrig te gee. Dit is ook noodsaaklik dat dosente pligsgetrou teenoor die module, onderrig-leer en student moet wees, soos geles word in die aanhalings van die betrokke deelnemers:

Aaa... if a lecturer is not prepared a learner will lose focus and he or she will lose interest in the applicable courses. (IND 2 – 1, 2).

Aa..., I'm committed, but if a lecture doesn't come to class or have good communication with the student, nothing will benefit the student. (IND 2 – 8, 9).

'n Afleiding wat uit die beskikbare data gemaak is, is dat indien studente belangstelling in die vakinhoud verloor, dit aanleiding kan gee tot studenteslytasie. Dis ook die studente se gevoel dat dosente vriendelik en ook hulpvaardig behoort te wees:

If the lecturer is not friendly and helpful, you can drop out. (IND 9 – 72)

Umm, it does contribute to student dropout because, umm, we have other lecturers who don't give us, the student, the attention that we need, like for instance if you want any help with something they will say they are too busy or we are wasting their time, so that can lead to student dropout also. (IND 9 – 58, 59, 60, 61)

sodat hulle (die studente) nie aan studenteslytasie blootgestel word nie. Soos verduidelik in paragrawe 4.2.2.5 – 4.2.2.8, behoort dosente se handeling van so 'n aard te wees dat vanuit hul behulpsaamheid, verdraagsaamheid, positiewe ingesteldheid teenoor studente, regverdigheid en nog soveel meer, hulle doelgerigte begeleiding aan die studente kan verskaf ten einde studente 'n goeie geleentheid te kan gee ter bereiking van hul akademiese sukses (Boston *et al.*, 2014; Nock *et al.*, 2010; Walsh, 2013; Manik, 2014).

Dit blyk verder ook uit die geanaliseerde data dat studente verwag dat 'n dosent toegewyd moet wees, en in staat moet wees daartoe om die vakinhoudelike so te kan verduidelik dat die inhoud verstaanbaar vir studente is, wat meebring dat hul kanse op studenteslytasie kan afneem:

Others are prepared but others they just come to class without pre being prepared because they will just read what is written in the textbook without explaining it further. (IND 1 – 3, 4)

Van die deelnemers het sterk menings gelug rakende die feit dat dosente beheer behoort uit te oefen oor hul emosies, sodat wanneer daar van dosente verwag word om oor en oor die vakinhoud te verduidelik, hulle nie hul humeur verloor en studente beledig of neerhalende kommentaar lewer en verkleinerend teenoor die studente optree nie. Die navorser huldig die mening dat dosente te alle tye geduldig teenoor studente behoort op te tree, en ook geduldig behoort te wees tydens klasaanbiedings:

umm, if the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me, yes. (IND 5 – 35, 36, 37, 38).

'n Ander deelnemer stel hierdie aangeleentheid soos volg:

Well, basically in that cases would be starting with the attitude towards the lecturer or the student cause mostly there would be a student, the other students wouldn't like the teach ahh the lecturers because he or she doesn't treat them the same as the others in classes and then they would be like they are feeling unwelcome in the class, that's how it started, they would feel "why should I be in a place where someone doesn't like me, doesn't teach me properly" then you start thinking it's better if I should just stay out of his way, just move out and drop out of school. (IND 6 – 44, 45, 46, 47, 48, 49)

Uit die aanhalings blyk dit duidelik dat negatiewe gedrag of 'n negatiewe karakter van die dosent kan meebring dat studente nie meer aan die spesifieke klas of dosent wil behoort nie, en dus word die student aan studenteslytasie blootgestel en voltooi hy/sy nie die module(s) nie. Die uiteinde is dat die student sy studie staak en sy kanse op 'n nuwe toekoms verspeel. Wat ook interessant was met die deurwerk van die data was dat die dosent se karakter, sy optrede, sy houding, in 'n groot mate bepaal hoeveel sukses 'n student in sy/haar akademie bereik (Manik, 2014). Wat verder ook interessant was, is die feit dat die dosent in sy totaliteit die klaskameratmosfeer en die verhouding tussen student en dosent, beïnvloed. Die volgende drie deelnemers stel dit soos volg:

Yes it, you can drop out 'cause you don't have that teacher-student relationship in the class. (IND 2 – 30, 31)

Aaa., some lectures makes you feel stupid when you ask questions because he or she would shout at you in front of the whole class. (IND 2 – 34, 35)

...amm, if you are afraid of the lecturer obviously you cannot ask him or her questions because you cannot face her, if you cannot face her, you'll just stay there without doing anything or asking anything. (IND 3 – 40, 41, 42)

Wat ook ontstellend was met die analisering van die data, was die feit dat dosente toelaat dat hul emosies studente se weg tot akademiese sukses belemmer. Die gevolg hiervan is dat studente nie welkom en/of vrymoedig voel om binne klaskamers aan onderrig-leeraktiwiteite deel te neem nie, wat hulle gevolglik aan studenteslytasie blootstel:

...ee, but in this case not all of them does, cause some of them will be moody so others will be friendly and open, so that they can assist you in whatever problem that you have concerning that subject. (IND 1 – 59, 60, 61)

..uumm.. actually lecturers sometimes come to class and they are moody so you won't feel free as a learner, or as a student to ee umm to talk to the lecturer freely. (IND 1 – 1, 2)

Uhh, other lecturers, eish, they sometimes come to the class when they are moody, so, the way that they respond to us learners, it's like they're giving us some punch lines, they'll be cutting you if maybe you wanted to ask something and they'll be like, no, consult your textbook, don't ask me. (IND 1 – 51, 52, 53, 54)

..aaa.., we have textbooks, we have support from other lectures but some lectures they don't have time for their students, they shout. (IND 2 – 14)

Nog ander deelnemers stel dit soos volg:

Umm.., it the the lecturer doesn't want to explain to me or maybe I ask and she loses her temper, it's gonna affect my work because I'll be asking for help and then she won't be that interested. So I'll end up just wanting to go home and stay home, because she won't be that interested in me. Yes. (IND 5 – 35, 36, 37)

We as students we make the selection of subjects that we are interested in. If we don't have that lecturer who is not lazy, who does its work and who, umm, try to make us understand the subject even better, yah. (IND 9 – 1, 2, 3)

Die student behoort deur die dosent in staat gestel te word om binne sy/haar klaskamer so vrymoedig as moontlik te kan optree, ook as 'n selfgerigte student ten opsigte van leer. Die dosent moet studente in staat stel daartoe om hul eie akademiese doelwitte te stel en ook so die studente op 'n dieper vlak akademies betrokke te kry, en sodoende ook hul verantwoordelikheid vir hul eie leer meer te vestig. Indien 'n student dus ook meer betrokke is op 'n dieper vlak en dus meer selfgerigte leer toepas, in belang van die stel van sy/haar eie leerdoelwitte, die soek van leerhulpbronne en die aanvaarding van verantwoordelikheid vir sy/haar eie vordering, kan dit ook 'n invloed op studenteslytasie uitoefen (Gordon, 1987; Knowles, 1975; Guglielmino, 2013; Moeketsi et al., 2014).

Studente wat by hoëronderrys-instellings ingeskryf is, sal dikwels onduidelike en onrealistiese akademiese doelwitte vir hulle stel, en dit bring mee dat hierdie studente se

kanse om tot studenteslytasie by te dra groter is (Guglielmino, 2013). Volgens Knowles (1975) en Pintrich en Schunk (1996) help die stel van akademiese doelstellings en doelwitte om die student gefokus te hou tydens sy akademiese reis, wat dan ook die studenteslytasyfer kan laat afneem. Daarom is dit dan ook nodig dat dosente studente ten opsigte van hierdie aangeleentheid moet bystaan.

4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ontleding van die empiriese data aangebied. Verskeie onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie aan Taletso VOO-Kollege bydra, is aangetoon. Hierdie data fokus op dertien (13) temas, te wete: (a) akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid, (b) dosenttoeganklikheid: student-dosentinteraksie, (c) student-inhoudinteraksie, (d) positiewe klaskamerklimaat en -omgewing, (e) akademiese vaardighede van studente, (f) die skep van 'n leerkultuur, (g) akademiese doeltreffendheid van dosente, (h) akademiese ondersteuning en advies deur die dosent, (i) akademiese standaarde van studente (j) sosio-ekonomiese agtergrond van studente, (k) familie- en gemeenskapsondersteuning, (l) karaktereienskappe van studente en (m) karaktereienskappe van dosente.

In Figuur 4.1 word die bydraende onderrig-leerfaktore wat studenteslytasie beïnvloed, skematies voorgestel.



Figuur 4.1: Onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie kan bydra

Die navorser is bewus daarvan dat daar nog talle ander onderrig-leerfaktore binne klaskamers teenwoordig kan wees wat studenteslytasie beïnvloed, maar bogenoemde dertien bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie is wat in hierdie gekose studie uitgekóm het. Aangesien daar in Taletso VOO-klaskamergemeenskappe 'n intieme, interaktiewe ruimte vir studente gebied word, waarin hulle onbevange aan die gebeure kan deelneem, behoort studente in staat gestel te wees om 'n gevoel van “behoort aan” en toebehorendheid te ervaar én te kan openbaar. Die navorser maak die stelling dat die Taletso VOO-Kollgestudente in Landbou binne hierdie onderrig-leergemeenskap sy/haar “bestaansreg” met vrymoedigheid behoort te kan opneem. Dus, deurdat hulle met vrymoedigheid binne die klaskamer kan optree, kan die studenteslytasyfer afneem.

In Hoofstuk 5 word interpretatiewe kommentaar gelewer op die moontlike betekenisvolheid en implikasie van hierdie ondersoek.

HOOFSTUK 5

BETEKENISVOLHEID EN IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar oor die betekenisvolheid van die ondersoek besin. Eerstens word 'n samevattende oorsig van die studie gegee. Met inagneming van die navorsingsdoelwitte, word enkele gedagtes oor die betekenis van die navorsing geskets. Voorts word nuwe ondersoekmoontlikhede gesuggereer wat spesifiek verband hou met onderrig-leerfaktore wat bydra tot studenteslytasie in VOO-kolleges.

5.2 SINOPTIESE OORSIG VAN DIE STUDIE

Die onderhawige navorsing het gefokus op vlak 2 Primêre Landboustudente aan die Taletso VOO-Kollege in Noordwes Provinsie wat vir die kursus ingeskryf het. Daar is gepoog om te verstaan watter onderrig-leerfaktore moontlik tot studenteslytasie kan bydra. In Hoofstuk 1 is beredeneerde grondredes en motivering gekonstrueer rakende die invloed van onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydra. Voortspruitend uit voorafgaande beredenering was die hoofdoel met die onderhawige studie gevolglik om vas te stel watter onderrig-leerfaktore aanleiding kan gee tot studenteslytasie. Die oogmerk/doel met die onderhawige studie is om slegs te probeer verklaar watter bydraende onderrigleer-faktore tot studenteslytasie van vlak 2 Primêre Landboustudente aan Taletso VOO-Kollege aanleiding kan gee. As navorser sal ek poog, om aan die hand van die ingesamelde data, verklaringsgronde vir hierdie probleem te formuleer en om, voortvloeiend uit hierdie verklaringsgronde, kortliks aanbevelings daar te stel. Die hoofdoel van die onderhawige studie was om verklaringsgronde vir die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege, te verklaar. Sub-navorsingsdoelwitte wat hierdie studie ook gelei het, was soos volg:

- **Navorsingsdoelwit 1:** om 'n teoretiese agtergrond te verskaf rakende onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie kan bydra.
- **Navorsingsdoelwit 2:** om deur middel van 'n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies is van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende die moontlike onderrig-leerfaktore wat kan bydra tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege.

Die inligting waarop die bevindings van Navorsingsdoelwit 1 gemaak is, is uit die literatuurstudie, Hoofstuk 2, verkry. Hoofstuk 2 het gehandel oor die ondersoek van verwante literatuur wat gebruik is om hierdie bespreking wat gehandel het oor die beantwoording van Navorsingsdoelwit 1 (vgl. Hoofstuk 1), te wete om deur 'n literatuurondersoek die moontlike onderrig-leerfaktore wat tot studenteslytasie in VOO-Kolleges bydra, te bepaal. Binne hierdie literatuur is daar onder andere inligting verskaf oor karaktereienskappe van studente wat moontlik aan studenteslytasie blootgestel is asook 'n teoretiese agtergrond oor akademies verwante, en meer spesifiek, onderrig-leerfaktore binne die klaskamer wat moontlik aanleiding kon gee tot studenteslytasie. Talle bronne wat die aard van studenteslytasie uitgelig het, is geraadpleeg en binne die literatuurhoofstuk is ook literatuur gesoek wat op die teoretiese raamwerk, naamlik die raamwerk van Tinto, sentreer. Daar is ook besluit om slegs op die onderrig-leerfaktore-aspek/gedeelte van Tinto se raamwerk te fokus en daarom dan die besluit om die studie slegs op moontlike onderrig-leerfaktore te fokus wat aanleiding kan gee tot studenteslytasie, en ook om empiries slegs met betrekking tot hierdie aspek, inligting te bekom.

In Hoofstuk 3 is besonderhede rakende die navorsingsontwerp, asook die teoretiese begronding daarvan, verstrekkend. Die epistemologiese raamwerk vir hierdie ondersoek val dan ook onder die Interpretivisme, met die gebruik van 'n gevallestudie. Die keuse ten gunste van 'n gevallestudie binne die interpretivistiese epistemologiese navorsingsonderwerp is ook gemotiveer. Voorts is 'n volledige beskrywing van die gepaste navorsingstrategieë en deelnemers gegee, en met 'n siening van die navorser se persoonlike rol in die navorsingsgebeure afgesluit. Daarop het 'n verslag oor die instrumentasie en die data-insamelingsgebeure gevolg, wat 'n aanvang geneem het met die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude. Hierdie studie het slegs oor 'n enkele gevallestudie gerapporteer; dus was die statistiese veralgemeenbaarheid na ander studente, kursusformate en opleidingsinstansies nie moontlik of redelik haalbaar nie. Weens die aard van die studie was die veralgemeenbaarheid van die resultate nooit een van die primêre oorwegings nie, aangesien dit ook nie die doel van 'n kwalitatiewe studie is om bevindings te veralgemeen nie. Daar is ook besluit om dit eerder aan die leser oor te laat om die veralgemening vanuit sy/haar ondervindinge in die verlede te doen (Onwuegbuzie *et al.*, 2009). Die navorser handhaaf die mening dat die resultate 'n soort vae vorm van veralgemening (Ekiz, 2006) volg in die sin dat iets wat in een kollege en kampus gebeur, waarskynlik ook in 'n ander kollege en kampus sou kon gebeur.

Die inligting oor die bevindinge oor Navorsingsdoelwit 2 ontstaan uit die semigestruktureerde onderhoude wat vir die empiriese studie gebruik is. In Hoofstuk 4 is die navorsingsresultate

van die kwalitatiewe ondersoek aangebied. Die aanbieding van die resultate van die ondersoek is met behulp van die studieleier ontleed. Vanuit die ontleding van die semigestruktureerde individuele onderhoude is die verskillende bevindinge en kodes in dertien (13) temas gekategoriseer, te wete akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid, dosent-toeganklikheid, student-dosentinteraksie, student-inhoudinteraksie, positiewe klaskamerklimaat en -omgewing, akademiese vaardighede van student, die skep van 'n leerkultuur, akademiese doeltreffendheid van dosent, akademiese ondersteuning en advies deur die dosent, akademiese standaarde van die student, sosio-ekonomiese agtergrond van die student, familie- en gemeenskapsondersteuning, karaktereienskappe van die student en laastens die karaktereienskappe van die dosent. 'n Geïntegreerde interpretasie van die sleutelbevindinge is aangebied, en die gevolgtrekking kan gemaak word dat moontlike onderrig-leerfaktore wat ook moontlik aanleiding kan gee tot studenteslytasie nie deur 'n enkele, geïsoleerde faktor beïnvloed word nie, maar wel deur samehangende en logiese verbandhoudende faktore. Maar, vir die doel van hierdie studie is daar slegs op onderrig-leerfaktore gekonsentreer en nie op ander faktore soos ondersteuningstelsels, bestuur, beleid van kolleges, omgewingsfaktore, kultuur en so meer.

In Hoofstuk 5 word 'n geïntegreerde interpretasie van die sleutelbevindinge aangebied. Daar is tot die gevolgtrekking geraak dat onderrig-leerfaktore wat moontlik aanleiding tot studenteslytasie by vlak 2 Primêre Landboustudente by Taletso VOO-Kollege kan gee, nie deur 'n enkele, geïsoleerde faktor of rede beïnvloed word nie, maar wel deur 'n samehangende en logiese kombinasie van 'n aantal verbandhoudende onderrig-leerfaktore. In hierdie hoofstuk is daar op die ontwikkeling van gevolgtrekkings en hoe hierdie studente ondersteun kan word, gefokus. Laasgenoemde is gebaseer op die literatuurstudie (vgl. Hoofstuk 2) asook die inligting soos dit verkry is uit die verwerkte en geïnterpreteerde data (vgl. Hoofstuk 4 asmede Navorsingsdoelwit 3 van hierdie studie).

5.3 BETEKENISVOLHEID VAN DIE NAVORSING: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Uit die empiriese ondersoek het die navorser eerstens vasgestel wat die menings van die Vlak 2 Primêre Landboustudente is oor die aard van onderrig-leerfaktore wat moontlik tot studenteslytasie kan bydra, asook op die impak daarvan op akademiese prestasie en vordering. In die volgende paragrafe word die gevolgtrekkings dus vanuit die kwalitatiewe data teen die toeliggende agtergrond van die navorsingsdoelwitte bespreek, asook hoe hierdie studente ten opsigte van 'n paar aspekte ondersteun kan word. Eweneens word 'n poging aangewend om argumente ter verdediging van die navorsingsprobleem van hierdie

navorsing en die beredeneerde grondrede daarvoor, aan te voer. In antwoord hierop het die analise van die beskikbare data die navorser gelei om die volgende gevolgtrekkings te kon maak.

In die beredenering van studenteslytasie het die aandeel van die dosent en die student onder die soeklig gekom. Die onderrig-leerfaktore wat akademiese prestasie in die algemeen medebepaal, is nagevors. Die onderrig-leerfaktore wat binne Taletso VOO-Kollege akademiese prestasie medebepaal, is akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid, dosenttoeganklikheid, student-dosentinteraksie, student-inhoudinteraksie, positiewe klaskamerklimaat en -omgewing, akademiese vaardighede van die student, die skep van 'n leerkultuur, akademiese doeltreffendheid van die dosent, akademiese ondersteuning en advies deur die dosent, akademiese standaarde van die student, sosio-ekonomiese agtergrond van die student, familie- en gemeenskapsondersteuning, karaktereienskappe van die student en laastens die karaktereienskappe van die dosent.

Studenteslytasie binne die kollege is 'n komplekse aangeleentheid, en daar bestaan 'n groot verskeidenheid redes waarom studente nie hul studies suksesvol afhandel nie. Hierdie studie het egter slegs op die onderrig-leerfaktore gefokus wat moontlik aanleiding kan gee tot studenteslytasie. Die navorser is ook bewus van die feit dat daar nog talle ander onderrig-leerfaktore kan wees wat studenteslytasie kan beïnvloed, maar wat nie in hierdie studie na vore gekom het nie. Hierdie dertien temas, ook beskou as moontlike onderrig-leerfaktore, is afgelei tydens die data-analiseproses wat gevolg het op die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude. Hierdie geïdentifiseerde onderrig-leerfaktore is dus aan die hand van die persepsies van die Vlak 2 Primêre Landboustudente geformuleer.

Uit hoofstuk 4 se data-ontleding en interpretasie kan die volgende gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word:

Wanneer daar na die karaktereienskappe (positief of negatief) of beter gestel die identiteit van sowel studente as dosente gekyk word, kan die afleiding gemaak word dat die identiteit van die genoemde partye beslis 'n uitwerking op studenteslytasie het (§ 4.2.2.12 en § 4.2.2.13). Ook uit die data-analise blyk dit dat die doelgeoriënteerdheid asook die motivering van studente negatief is met betrekking tot die voltooiing van hul studies (§ 4.2.2.1 en § 4.2.2.9). Daar kan verskeie redes hiervoor aangevoer word, maar een moontlike rede is dat studente nie koersvas in hul leerhandelinge/aktiwiteite optree nie en dat studente nie motivering en akademiese ondersteuning van die kant van hul gesin ontvang rakende die voltooiing van hul studies nie (§ 4.2.2.11). Hierdie studente is aangewese op eksterne

motivering en ondersteuning (§ 4.2.2.11). Die aanname kan hieruit gemaak word dat studente nie doelgerig en gemotiveerd handel nie; daarom voltooi hulle dikwels nie hul studies nie.

Dit blyk ook verder dat genoegsame ineenskakeling in die akademiese omgewing ontbreek, en dit bring mee dat studente ook nie doelgerig kan werk nie (§ 4.2.2.3 en § 4.2.2.4). Akademiese en praktykintegrasië is van so 'n aard dat die student nie bevredigend kan aanpas nie. Die navorser is van mening dat daar 'n mate van ooreenkoms tussen die kurrikulum van die vak/kursus en die student se belangstelling en beroepsbehoefte behoort te wees (§ 4.2.2.6 en § 4.2.2.7). Kursusinhoud asook die studiemateriaal moet meer ter sake wees wat betref die student se beroepskeuse (§ 4.2.2.8). Om kursusinhoud en studiemateriaal meer betekenisvol te maak behoort daar beter akademiese en praktykintegrasië plaas te vind wat die student ook meer doelgerig en meer gemotiveerd sal laat optree.

Nog 'n uitgangspunt van belang betreffende genoegsame samevoeging in die akademiese milieu, is dat persoonlike inligting onder andere oor die student se agtergrond aan die dosent beskikbaar gestel behoort te word. Daardeur kan die dosent die student beter ondersteun om sodoende genoegsame samevoeging in die akademiese, sosiale en werksdomein teweeg te bring. Om dié rede kan persoonlike steungewing deur die dosent tot groter akademiese sukses en doelwitbereiking van die student lei, met 'n afname in studenteslytasie (§ 4.2.2.2). Hierdie persoonlike steungewing kan ook vêrder weg lei tot die oprig en instandhouding van 'n positiewe, aangename klaskamerklimaat wat fundamenteel tot die afname in studenteslytasie is (§ 4.2.2.4).

Nog 'n belangrike gevolgtrekking wat uit die data-analise gemaak kan word, is dat dit vir die studente van groot betekenis is dat die vakinhoudelike in die ontwerpte program doelmatig begrens word sodat die temas inhoudmatig gestruktureer is (§ 4.2.2.5). Hierdie vakinhoud moet nie slegs teoreties nie, maar moet ook vir die praktyk verrykend wees. Die vakinhoudelike moet van so 'n aard wees dat studente baat vind daarby; met ander woorde die vakinhoudelike moet doelgerig deur dosente saamgestel word (§ 4.2.2.7). Doelgerig in hierdie sin behels dat vakinhoudelike wel in die praktyk gebruik moet kan word, en die student dus beter toegerus word vir die beroep waarvoor hy/sy by die kollege ingeskryf het.

Gepaard met vakinhoud wat meer doelgerig ontwikkel is, moet daar ook gepoog word om leerinhoud meer toeganklik vir die student te maak, deurdat bygewerkte aanvullende bronne in die biblioteek vir studente beskikbaar gestel word. Nog 'n belangrike gevolgtrekking

wat uit die semigestruktureerde individuele onderhoude gemaak kan word, is dat die leerinhoud op die leerbaarheidsvlak van die student moet wees sodat dit doelgerig en vir die student verstaanbaar is (§ 4.2.2.8 en § 4.2.2.9). Deur goedgestruktureerde en bygewerkte vakinhoud die inbegrip dat dosente ondersteuning aan studente beskikbaar moet stel, kan akademiese sukses bewerkstellig word wat studenteslytasie positief kan beïnvloed (§ 4.2.2.2).

Ter aansluiting by bogenoemde is dit belangrik en ook 'n vereiste om studenteslytasie in te perk, dat dosente vertrouwd moet wees met die vakinhoudelike sodat daar meer ondersteuning en begeleiding aan studente binne die vakinhoudelike gegee kan word (§ 4.2.2.6 en § 4.2.2.8). Dosente behoort ook in staat te wees daartoe om studente meer in te lig oor die vakinhoud en die belangrikheid daarvan vir die praktyk uit te wys. In hierdie studie was dit ook duidelik dat studente van die aanname uitgegaan het dat dosente effektiewe en doeltreffende onderrig behoort te gee (§ 4.2.2.7) sodat dit kan bydra tot die afname in studenteslytasie. Dit is egter noodsaaklik dat dosente oor die nodige akademiese kwalifikasies in die betrokke vakgebied hy/sy doseer, moet beskik.

In samehang met bogenoemde stellings, is dit ook noodsaaklik dat dosente oor 'n professionele onderwyskwalifikasie moet beskik. Dit is sorgwekkend dat daar wel heel party dosente is wat nie oor sodanige kwalifikasie beskik nie en dit kan onder andere 'n moontlike verduideliking verskaf vir waarom dosente nie altyd oor die vermoë beskik om vakinhoud doelmatig en effektief aan studente te kan oordra nie. Die navorser huldig verder die mening dat die kollege-beleid behoort te spesifiseer dat dosente aangestel sal word in hul gespesialiseerde vakgebied. Hoe kan 'n dosent 'n student help op 'n bepaalde vakgebied as dit nie binne sy/haar spesialisierungsgebied val nie? Indien 'n dosent nie in sy gespesialiseerde vakgebied aangestel word nie, kan daar ook nie van die betrokke dosent verwag word om die teorie met die praktyk te integreer nie, en sal daar dus nie doelgerigte integrasie kan plaasvind nie. Die student word hierdeur benadeel en kan dienoooreenkomstig aan studenteslytasie blootgestel word.

As gevolg van die feit dat sommige dosente nie oor 'n professionele onderwyskwalifikasie beskik nie, en nie in hul gespesialiseerde vakgebied aangestel word nie, kan studente swak presteer omdat die dosent nie oor vakkennis beskik nie en ook nie bewus is van die verskillende en nuwe onderrigmetodes of -tegnieke wat binne die klaskamer geïmplementeer kan word nie (§ 4.2.2.7). 'n Moontlike aanbeveling vir onderwysinstellings met betrekking tot bogenoemde is om dosente na spesifieke werkswinkels in die betrokke vak te stuur waar verskeie en nuwe onderrigmetodes of -tegnieke aangeleer kan word en die dosent ook

gemotiveer kan word om sy/haar eie klaskamerpraktyk en onderrig te verbeter – tot voordeel van sy/haar studente. Gehalte-onderrig is van deurslaggewende belang vir die afname in studenteslytasie aangesien dosente met die vakinhoud vertroud behoort te wees om studente se belangstelling te behou.

Uit die geanaliseerde data blyk dit ook dat dosent-inhoud-studentinteraksie van deurslaggewende betekenis in die proses van die afname in studenteslytasie is (§ 4.2.2.2 en § 4.2.2.3). Hierdie interaksie tussen studente onderling is ook nodig sodat genoegsame portuurgroep-ondersteuning aangemoedig word. Dit beteken nie dat die dosent op die agtergrond geskuif word nie, maar dat die dosent ook op 'n meer persoonlike basis by die student betrokke sal raak (dosent-studentinteraksie). Deur meer dosentbetrokkenheid aan te moedig kan die uniekhede van studente beter in ag geneem word. Sodoende kan die akademiese behoeftes van studente meer toepaslike aandag geniet.

Tydens dosent-studentinteraksie moet akademiese personeel ten alle tye daarop ingestel wees om studente op 'n professionele wyse tydens klastyd te hanteer (§ 4.2.2.4). Die mate van dosentbetrokkenheid, geïnteresseerdheid, motivering en ondersteuning aan studente kan medebepalend wees van die akademiese welslae van studente (§ 4.2.2.2). Sonder die verbintenis van akademiese personeel kan 'n program nie suksesvol wees nie, en kan studenteslytasie nie afneem nie, aangesien dosente medeverantwoordelik vir die akademiese sukses van die studente is.

Wanneer daar na dosent-inhoud-studentinteraksie gekyk word, is dit nodig dat die vakinhoudelike wat ontwikkel word, ter ondersteuning van die dosente asook studente gedoen word (§ 4.2.2.2 en § 4.2.2.3). Hul insette en individuele behoeftes behoort ten alle tye in berekening gebring te word, sodat by die implementering van sodanige vakinhoudelike, studente asook dosente vir hul akademiese ontwikkeling en vooruitgang en/of die onderrig van kennis en vaardighede, eienaarskap kan neem. Deurdat dosente en studente eienaarskap neem, sal die dosent ook die klaskamer doelmatig bestuur en organiseer dat dit 'n ruimte kan laat waar studente gerus kan voel, veilig kan voel, 'n geleentheid gegun word om vrae te kan stel, en waar studente ook op 'n professionele wyse hanteer word. Dit kan alleenlik plaasvind indien daar 'n gevoel heers dat hulle aan die dosent asook aan die klas behoort (§ 4.2.2.4 en § 4.2.2.6). Die student wil voel dat hy/sy te enige tyd 'n inset kan lewer of 'n vraag kan stel as hy/sy nie verstaan nie. Dus behoort daar tydens klasaanbiedings doelgerigte dosent-student-, dosent-inhoud- en dosent-student-inhoudinteraksie aanwesig wees sodat studente ten alle tye weet wat van hulle verwag word. Aangesien daar dan 'n positiewe ondersteunende houding tydens die klasperiode

geopenbaar word, kan kollektiewe samehorigheid bevorder word en kan dit ook bydra daartoe dat die student kan voel dat hy/sy “behoort aan”, wat moontlik tot ’n afname in studenteslytasie kan lei (§ 4.2.2.4).

Hierdie samehorigheid kan tot gevolg hê dat daar ’n behoefte by studente aan motivering rakende hul akademiese prestasies kan ontstaan, wat ook tot ’n afname in die studenteslytasie-syfer kan lei (§ 4.2.2.5 en § 4.2.2.9). Net soos wat studente motivering nodig het ter afname in studenteslytasie, is dit ook nodig dat daar aan dosente belonings gegee moet word om personeel te motiveer om akademiese prestasies van studente te verhoog en dus studenteslytasie hok te slaan (§ 4.2.2.7). Daar is ook gevind dat ouers studente meer behoort te ondersteun en te motiveer, veral rakende die motivering om akademies te presteer. Hierdie tipe motivering is van die uiterste belang vir studente se akademiese sukses (§ 4.2.2.11). Samehorigheid is noodsaaklik sodat die student dan hom/haar kan vereenselwig met die onderwysinstelling en die dosent. Hierdie samehorigheid kan ook verder deurgetrek word na die ouerhuis – onderwysinstelling – dosent – student. Hierdie samehorigheid is van essensiële belang vir die voorkoming van studenteslytasie (§ 4.2.2.4).

Aansluitend by bogenoemde is die feit dat deelnemers ’n verwagting koester dat die dosent duidelike doelstellings en doelwitte ten opsigte van die leerinhoud behoort te stel sodat die student bewus kan wees van wat van hom/haar in die betrokke vak verwag word. Sodoende dra dosente direk by tot die akademiese sukses van studente. Met ander woorde, die dosent wat die vak onderrig, en gevolglik ook die wyse waarop die vak aangebied word, kan ’n direkte invloed op die akademiese sukses van die student uitoefen.

Die navorser is verder ook die mening toegedaan dat die student se akademiese sukses onder andere ook afhang daarvan dat ’n gunstige leeromgewing geskep moet word (§ 4.2.2.4). Binne hierdie gunstige leeromgewing moet ’n dosent hom/haar weerhou van afbrekende en negatiewe kommentaar tydens klasaanbiedings en behoort slegs op begeleidente didaktiese gespreksvoering te fokus, wat dienooreenkomstig ook tot die afname in studenteslytasie kan bydra. Dit blyk uit die geanaliseerde data dat daar by studente ’n behoefte bestaan dat die leeromgewing aangenaam en doelgerig behoort te wees, wat bevorderlik is vir leer (§ 4.2.2.6). Soos afgelei, behoort daar binne hierdie aangename, doelgerigte en positiewe klaskameromgewing die volgende te heers:

- I. ’n Leeromgewing waarin akademiese ondersteuning, wedersydse respek en interaksie bevorder word;

- II. Dosente moet oor kwaliteit-ervaring beskik en kennis, moet tydens lesperiodes met ervaring en praktiese agtergrond geïnkorporeer word;
- III. Gesindheid van dosente behoort opbouend en positief te wees; en
- IV. Studente wil gemotiveer word deur die behoefte aan erkenning, selfbeeld en selfaktualisering, asook doelgerigte vakinhoud waar hulle in staat sal wees daartoe om uitdrukking te gee aan hul gedagtes.

Binne hierdie positiewe en aangename klaskameratmosfeer behoort die studente se vorige akademiese ervaring en agtergronde, wat miskien van so 'n aard is dat hulle dit moeilik vind om 'n bevredigende aanpassing te kan maak by kollege-standaarde, ook in ag geneem te word. Vorige goeie akademiese prestasie van 'n student kan dus vir die dosent 'n aanduiding wees daarvan dat 'n student moontlik in 'n nuwe kursus goed sal presteer. Die omgekeerde kan ook moontlik wees, te wete dat indien 'n student 'n ongunstige akademiese rekord het, die waarskynlikheid om goed te presteer minder gunstig is.

Nog 'n gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat studente dit moeilik vind om die eise van die kursus met werk- en gesinsverpligtinge te integreer (§ 4.2.2.8 en § 4.2.2.11). Die kollege het geen invloed op genoemde omgewings nie, wat ondersteuning in hierdie verband moeilik maak. Die mate waarin 'n student integrasie van werk- en gesinsverpligtinge met sy/haar studies bewerkstellig, kan bepaal of die student akademies suksesvol sal wees. Die gesindheid en ondersteuning van die student se onmiddellike familie speel 'n belangrike rol in die mate van sukses in die studieproses (§ 4.2.2.11). Indien die familie die verwerping van 'n kwalifikasie en die noodsaaklikheid van studie as 'n belangrike aspek beskou, kan hulle geneig wees daartoe om die student te motiveer en akademies te ondersteun. Indien die student se gesinsverpligtinge eerder as prioriteit beskou word, kan dit die integrasieproses bemoeilik, en kan dit dan ook die student se volharding met sy/haar studies negatief beïnvloed.

Laastens, ter ondersteuning van die studente, behoort daar 'n meer persoonlike, besorgde benadering teenoor die Vlak 2 primêre Landboustudente geopenbaar te word deur onder andere van die volgende na te kom:

- positiewe aanmoediging tydens die aanbied van lesperiodes;
- kennisgewings wat aandui wanneer die dosent beskikbaar is vir besoeke moet te alle tye aan studente beskikbaar gestel word;

- werklike belangstelling in die student toon, wat die gevoel van “behoort aan” by die student bevorder en ook die motiveringsvlak van die student verhoog;
- verpersoonliking van die leerinhoud;
- geskrewe vakinhoudelike moet vir die student ’n voordeel inhou en prikkelend wees sodat sy/haar belangstelling en gemotiveerdheid kan versterk; en
- bykomstige onderwysmiddele wat vir die student bekostigbaar is om te gebruik, kan deur die dosent aangewend word om te poog om die leerinhoud so interessant en relevant moontlik aan te bied. Die dosent kan egter ten opsigte hiervan merendeels ondersteuning aan die student gee.

Kortom: bostaande gevolgtrekkings en aanbevelings wat na aanleiding van die onderhawige studie gemaak is, bevestig die intellektuele raaisel wat tot hierdie studie aanleiding gegee het, naamlik om die persepsies van vlak 2 Primêre Landboustudente rakende moontlike onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege vas te stel (vgl. Navorsingsdoelwit 2). ’n Grafiese voorstelling van die ideale klaskameromstandighede wat moontlik aanleiding kan gee tot ’n verlaging in studenteslytasie onder vlak 2 Primêre Landboustudente aan Taletso VOO-Kollege, kan soos volg voorgestel word:

DIE IDEALE KOLLEGE AKADEMIESE OMSTANDIGHEDE EN STUDENTE

Kontakklasse waar die spesifieke klaskamer met die volgende karaktereenskappe geeën word:
Openheid, opregtheid, egtheid, wedersydse respek, dialoog, sosiale samehorigheidsgevoel, sosiale norme en waardes, interverbondenheid, kameraadskap, interaktiewe ruimte

Waar studente akademies gemotiveerd is en met selfvertroue en hulle binne die klaskamer met selfvertroue kan handhaaf waar

Interaksie (dosent-student, dosent-inhoud en dosent-inhoud-student) belangrik is en nagestreef word.

Akademiese motivering deur beide die dosent, ouers en student gegee word

Selfvertroue en 'n goeie self-beeld by studente gevestig word

Samewerking deur alle betrokke partye gegee word

Student-teenwoordigheid, as 'n belangrike akademiese beginsel, nagestreef word

Goeie akademiese samewerking en betrokkenheid van dosent en student waar student voel hy "behoort aan": dus 'n samehorigheidsgevoel onder student en dosente wat lei tot die skep en instandhouding van

'n Positiewe klaskamerklimaat en -omgewing waarbinne

'n leerkultuur geskep word waar elke party 'n essensiële rol vervul om akademiese kennis en vaardighede by studente te vestig waar ook die

akademiese doeltreffendheid van die dosent, asook akademiese ondersteuning en advies deur dosente, 'n belangrike vereiste is

sodat daar hoë akademiese standaarde, kennis en vaardighede by die student gevestig word, ten spyte van sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond of die gebrek aan gesins/gemeenskapsondersteuning

ook binne hierdie positiewe klaskamerklimaat/atmosfeer moet die leerkultuur verder gerugsteun word deur die karakter van die dosent deurdat die dosent:

- geïnspireerd optree
- studente bevry van grense en beperkings;
- hom/haar bemoei met die student in sy totaliteit;
- selfopbouend in plaas van selfverborgend is;
- by studente betrokke is en wil wees;
- aanvarend en nie veragtend is nie;
- waardes en norme belangrik ag;
- positiewe kritiek lewer;
- positief in sy/haar lewensuitkyk is en nie negatief is nie; en
- verdraagsaam teenoor sy/haar studente is.
- (dosent-student, dosent-inhoud en dosent-inhoud-student)
- Belangrik is en nagestreef word

Waar daar ook met 'n student gewerk word wat:

- Betroubaar is
- Respekvol teenoor medestudente en dosent optree
- Verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer en akademiese sukses kan aanvaar
- Regverdigheid nastreef
- Omgee vir sy medestudente en dosent
- Doelgerigte burgerskap nastreef
- Instrinsieke gemotiveerd is
- 'n Positiewe ingesteldheid en gedrag deurlopend handhaaf
- Oor emosionele en sosiale standvastigheid beskik
- Toegewyd in haar/sy studies is
- 'n Positiewe selfbeeld en selfvertroue beskik
- In akademiese sukses belangstel
- Oor deursettingsvermoë beskik

Wat kan meebring dat GEMEENSKAPLIKHEID EN samehorigheid plaasvind waar

daar dus 'n gevoel van "behoort aan" by sowel die studente as die dosente gevestig word

wat kan meebring dat STUDENTESLYTASIE bekamp kan word deurdat studente minder aan studenteslytasie blootgestel word

Wanneer gekyk word na onderrig-leerfaktore wat moontlik studenteslytasie beïnvloed by die Vlak 2 Primêre Landboustudente, behoort daar deur die Kollegebestuur, module-ontwikkelaars en dosente 'n verskeidenheid faktore in ag geneem te word, te wete:

- die persoonmatige identiteit van studente en dosente;
- die soort akademiese ondersteuning en motivering, *binne* en *buite* die klaskamer, wat wel aan studente beskikbaar gestel sou kon word;
- die kennis, kundighede en vaardighede van studente en dosente met betrekking tot selfgerigte leer;
- die beskikbaarheid van motivering vanuit 'n bepaalde gemeenskap, gesin, asook van die betrokke dosente, met betrekking tot die voltooiing van studies.
- toebehorendheidsverhegting en gemeenskaplikheid waar die student voel dat hy aan 'n spesifieke dosent/klas behoort;
- geskeduleerde kontakgeleenthede moet van so 'n aard wees dat onderrig-leerhandelinge doel- en praktykgerig is waar onderlinge, dialoog-interaksie tussen dosente-studente-inhoude altyd teenwoordig is; en laastens
- die toeganklikheid, beskikbaarheid en wedersydse aanvaarding van dosente vir die vestiging van 'n positiewe en gesonde klaskamerklimaat.

Die bydrae van die studie kan saamgevat word met die besef dat verskeie onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie lei. Tydens klasaanbiedings by die bepaalde VOO-kollege, behoort die samehorigheid, gemeenskaplike belange en doelwitte, akademiese sowel as persoonlike behoeftes, omstandighede en aangeleenthede van studente weereens deeglik in ag geneem te word. Die Taletso VOO-Kollegegemeenskap behoort voorts ten alle tye 'n hegte band van kollektiewe sosiale verbondenheid en onderlinge welwillendheid, waar alle betrokke partye (dosent en student) mekaar ter wille is, te openbaar.

5.4 NUWE ONDERSOEKMOONTLIKHEDE

Enige kwalitatiewe ondersoek bring nuwe ondersoekmoontlikhede na vore, of 'n mens nou die horison van die faktore wat tot studenteslytasie beïnvloed deur 'n wyehoeklens, of deur 'n mikroskoop sou bestudeer, en of 'n mens slegs op 'n enkele faset van die onderhawige gevallestudie sou wou fokus. Die landskap van studenteslytasie bied aan die navorser 'n ryk horison waarteen moontlikhede vir verdere en selfs gevorderde navorsing bedink sou kon

word. Nuwe ondersoekgebiede hou verband met die onderrig-leergebeure sowel as met die rol en verantwoordelikhede van sowel die dosent as die student binne hierdie konteks.

Onderwerp 1: Sosiale interaksie as rigtinggewende wesensfaktor in studenteslytasie-perspektief.

- Hoe kan die rigtinggewende wesenskenmerk *interaksie* wat in verskillende kontekste aangewend word, studenteslytasie beïnvloed?
- Hoe beïnvloed interaksie onderrig en leer? Is interaksie 'n noodsaaklike en toereikende voorwaarde vir effektiewe onderrig en diepleer? Verbeter interaksie die kwaliteit of die werking van sowel onderrig as leer?
- Hoe sou die kwaliteit van die onderrig-leergebeure in VOO-kolleges in ontwikkelende lande sonder interaksie daar uitsien?

Onderwerp 2: Die VOO-kollegedosent en VOO-kollegestudent se rolle en verantwoordelikhede in die bekamping/inperking van studenteslytasie.

- Hoe kan studente begelei word om verantwoordelikheid vir hul eie vordering te aanvaar en hoe sou hulle begelei kon word om aktiewe deelnemers aan die leergebeure te word?
- Hou akademiese sukses direk verband met die gesindheid van studente en hul motivering?
- In welke mate kan die gesindhede van afkampus-onderwysdosente die sukses van studente bepaal en dus studenteslytasie bekamp?

5.5 EPILOOG

In hierdie hoofstuk is gepoog om sowel terug as vooruit oor die bevindinge van die ondersoek te besin. Eerstens is 'n samevattende oorsig van die studie gegee, waarna die data ondersoek is wat binne die konteks van die konseptueel-teoretiese raamwerk soos in Hoofstuk 4, opgestel is. Die moontlike betekenis en implikasies van die navorsing is ook geskets. Voorts is daar gepoog om nuwe ondersoekmoontlikhede aan te dui.

Die posisionering van die studie binne die Interpretivisme het vereis dat die subjektiewe betekenis van die Vlak 2 Primêre Landboustudente verbonde aan Taletso VOO-Kollege se

agtergrond telkens so goed as moontlik begryp en verstaan moes word. Die ondersoek is voorts op die navorsers se eie, persoonlike, unieke ervaring en insig gebaseer. Die vraag van hierdie ondersoek het tot die insig gelei dat daar wel dosente in 'n verkeerde vakgebied aangestel word en dat die Kollege nie genoeg aandag aan die onderrig-leerfaktore skenk wat moontlik tot studenteslytasie kan lei nie. Daar behoort dus volhard te word in die pogings om te begryp dat daar altyd faktore sal wees wat tot studenteslytasie bydra. Indien faktore wat tot studenteslytasie lei, waargeneem sou word, behoort (a) akademiese motivering deur akademiese betrokkenheid, (b) dosent-toeganklikheid: student-dosentinteraksie, (c) student-inhoudinteraksie, (d) positiewe klaskamerklimaat en -omgewing, (e) akademiese vaardighede van die student, (f) die skep van 'n leerkultuur, (g) akademiese doeltreffendheid van die dosent, (h) akademiese ondersteuning en advies deur die dosent, (i) akademiese standaarde van die student, (j) sosio-ekonomiese agtergrond van student, (k) familie- en gemeenskapsondersteuning, (l) karaktereienskappe van die student en (m) karaktereienskappe van die dosent in die klaskamer te heers.

Bogenoemde is die faktore wat uit die geanaliseerde empiriese data geïdentifiseer is om te verklaar wat die bydraende onderrig-leerfaktore is wat moontlik tot studenteslytasie in Taletso VOO-Kollege kan bydra.

BRONNELYS

Allen, M.W., 2006. *Creating successful e-Learning: A Rapid system for getting it right first time, every time*. Pfeiffer.

Asmal, K., 2002. Transformation and reconstruction of the higher education system. *Press statement released by the Ministry of Education*, 30.

Asmal, K. 2002. Speech by Minister of Education, professor Kader Asmal, at the Johannesburg Technical College Diploma Ceremony, 8 March 2002. http://www.info.gov.za/speeches/2002/020313946a1_003.htm Datum van gebruik: 19 Mei 2005.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S.N. 2015. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.

Akoojee, S. 2003. Private Further Education and Training. (*In Human Sciences Research Council, ed. Human Resources development review 2003. Cape Town: HSRC Press*).

Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Dauber, S.L. 1995. *On the success of failure*. New York: Cambridge University Press.

Alon, S., & Gelbgiser, D. 2011. The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation. *Social Science Research*, 40: 107-119.

Anaya, G. & Cole, D.G. 2001. Latina/o Student Achievement: Exploring the influence of Student-Faculty Interactions on College Grades. *Journal of College Student Development*, 42(1): 3-14.

Anderson, E.C. 1997. *Academic Advising for Student Success and Retention*. Iowa City, IA: Noel-Levitz.

Anderson, G. & Arsenault, N. 2000. Fundamentals of educational research. 2nd ed. London: Falmer Press.

Arbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour during the Middle Years (Years Five to Nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4: 59-70.

Areepattamannil, S. 2012. Meditational role of academic motivation in the association between school self-concept and school achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 15(3): 367-386.

Ashley, D. & Orenstein, D. 2005. Sociological theory. Boston: Allyn and Bacon.

Ashton, P.T. & Webb, R.B. 1986. Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Aspinwall, L. & Taylor, S. 1992. Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6): 989-1003.

Astin, A.W. 1971. Predicting academic performance in college: Selectivity data from 2300 American Colleges. New: The Free Press.

Astin, A.W. 1975. Preventing Students from Dropping Out. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A.W. 1984. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4): 297-308.

Astin, A.W. 1985. Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A.W. 1993. What matters most in college: Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W., Hemond, M. K. & Richardson, G. T. 1982. The American Freshman. National Norms for Fall. Los Angeles: University of California. Graduate School of Education.

Attewell, P., Lavin, D., Domina, T. & Levey, T. 2006. New evidence in college remediation. *Journal of Higher Education*, 77(5): 886-924.

Bahr, P.R. 2007. Double jeopardy: Testing the effects of multiple basic skill deficiencies on successful remediation. *Research in Higher Education*, 48(6): 695-725.

Bahr, P.R. 2008. Does mathematics remediation work? A comparative analysis of academic attainment among community college students. *Research in Higher Education*, 49(5): 420-450.

Bahr, P.R. 2009. Educational attainment as process: Using hierarchical discrete-time event history analysis to model rate of progress. *Research in Higher Education*, 50(7): 691-714.

Bahr, P.R. 2010a. Making sense of disparities in mathematics remediation: What is the role of student retention? *Journal of College Student Retention: Research, theory & Practice*, 12(1): 25-49.

Bahr, P.R. 2010b. Preparing the underprepared: An analysis of racial disparities in postsecondary mathematics remediation. *Journal of Higher Education*, 81(2): 209-237.

Bailey, C.A. 2007. A Guide to Qualitative Field Research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.

Bailey, T. 2009. Challenge and opportunity: Rethinking the role and function of developmental education in community college. *New Directions for Community Colleges*, 2009(145): 11-30.

Bailey, T.R. & Alfonso, M. 2005. Paths to Persistence: An Analysis of Research on Program Effectiveness at Community Colleges. Indianapolis: Lumina Foundation for Education. <http://www.luminafoundation.org/publications/PathstoPersistence.pdf>. Datum van gebruik: 30 December 2015.

Bailey, T., Jeong, D.W. & Cho, S. 2010. Referral, enrollment, and completion in development education sequences in community colleges. *Economics of Education Review*, 29(2): 255-270.

Bain, K. 2004. What makes great teachers great. *Chronicle of Higher Education*, 50(31): B7-B9.

Baker, R.W. & Siryk, B. 1984. Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2): 179–189.

Baker, C. N., & Robnett, B. 2012. Race, social support and college student retention: A case study. *Journal of College Student Development*, 53(2): 325-335.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148.

Bandura, A. 1997. Self efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Bates, A.W. 1995. Technology, open learning and distance education. London: Routledge.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. 2000. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3): 568-582.

Battistich, B., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps. E. 1995. Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(2): 627-658.

Bean, J.P. 1982. Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4): 291-320.

Bean, J.P. 2005. Nine themes of college student retention. (In Seidman, A., ed. College student retention: Formula for student success. Westport: Praeger. p. 215-243).

Bergen, R.J.S. 2006. Family influences on young adult career development and aspirations. Denton: University of North Texas. (Thesis – PhD).

Berge, Z.L. 2003. Barriers to e-learning. Fourth Annual Irish Educational Technology Users conference. Waterford, Ireland, 22nd and 23rd May 2003.

Berger, J.B. & Lyon, S.C. 2005. Past to Present: A Historical look at Retention. (In Seidman, A., ed. College Student Retention: Formula for Student Success. Westport: Praeger. p. 1-30).

Best, J.W. & Kahn, J.V. 2003. Research in Education. Vol. 229. Boston Library of Congress. p.237-241.

Bettinger, E.P. & Long, B.T. 2005. Remediation at the community college: Student participation and outcomes. *New Directions for Community Colleges*, 2005(129): 17-26.

Bevans, K.B., Bradshaw, C.P., Miech, R. & Leaf, P.J. 2007. Staff- and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77(6): 294–302.

Birnbaum, A.S., Lytle, L.A., Hannan, P.J., Murray, D.M., Perry, C.L. & Forster, J.L. 2003. School functioning and violent behavior among young adolescents: a contextual analysis. *Health Education Research*, 18(3): 389-403.

Bishop, D.V.M. & Clarkson, B. 2003. Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2): 215-237.

- Bloom, B.S. 1976. Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.
- Bokana K.G. 2010. The attrition crisis in South African universities: How to keep students on the graduation path. *Journal of Interdisciplinary*, 22(3): 181-202.
- Bong, M. 2001. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4): 553-570.
- Booker, K.C. 2007. Perceptions of classroom belongingness among African American college students. *College Student Journal*, 41(1): 178-186.
- Booth, K., Cooper, D., Karandjeff, K., Large, M., Pellegrin, N., Purnell, R. & Willett, T. 2013. Using student voices to redefine support: what community college students say institutions, instructors and others can do to help them succeed. Berkeley, CA. <http://rpggroup.org/sites/default/files/StudentPerspectivesResearchReportJan2013.pdf> Date of access: 20 November 2014.
- Boston, W., Díaz, S.R., Gibson, A.M., Ice, P., Richardson, J. & Swan, K. 2014. An exploration of the relationship between indicators of the community of inquiry framework and retention in online programs.
- Boylan, H., Bliss, L. & Bonham, B. 1997. Program components and their relationship to student performance. *Journal of Developmental Education*, 20(3): 2-9.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. 2003. Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Culture Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3): 570-588.
- Broadbridge, A. & Swanson, V. 2005. Earning and learning: How term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work*, 18(2): 235-249.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brown, A.R., Morning, C. & Watkins, C. 2005. Influence of African American engineering student perceptions of campus climate on graduation rates. *Journal of Engineering Education*, 94(2): 263-271.

Brown, S.D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. & Lent, R.W. 2008. Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3): 298-308.

Brown, K. 2009. From teacher-centred to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1): 49-54.

Bryson, C. & Hand, L. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4): 349-362.

Buchmann, C., & DiPrete, T. 2006. The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71(4): 515-541.

Bullock-Yowell, E., Andrews, L., & Buzzetta, M. 2011. Explaining career decision making self-efficacy: Personality, cognitions, and cultural mistrust. *The Career Development Quarterly*, 59: 400–411.

Burrell, G. & Morgan, G. 2005. *Sociological paradigms and organisational analysis: Element of the sociology of corporate life*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Butler, L. 2011. Do we have a retention problem.... Or do we have a problem about retention? *The New England Journal of Higher Education*, August, 11. [Web:] <http://www.nebhe.org/thejournal/do-we-have-a-retention-problem-%E2%80%A6-or-do-we-have-a-problem-about-retention/> . Datum van gebruik: 28 November 2015.

Cabrera, N.L. & Padilla, A.M. 2004. Entering and succeeding in the “Culture of College”: The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 25(2): 152-170.

Callahan, M.K. & Chumney, D. 2009. ‘Write like college’: How remedial writing courses at a community college and a research university position ‘at-risk’ students in the field of higher education. *Teachers College Record*, 111(7): 1619-1664.

Callender, C. 2008. The impact of term-time employment on higher education students’ academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4): 359-377.

Cameron, S.V. & Heckman, J.J. 1993. The dynamics of educational attainment for black, hispanic, and white males. *Journal of political Economy*, 109(3): 455-499.

Candela, L., Dalley, K. & Benzel-Lindley, J. 2006. A case for learning-centered curricula. *Journal of Nursing Education*, 45(2): 59-66.

Casazza, M.E. 1999. Who are we and where did we come from? *Journal of Developmental Education*, 23(1): 6-12.

Case, J. 2007. Alienation and engagement: Exploring students’ experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1): 119-133.

Castellanos, J. & Gloria, A.M. 2007. Research consideration and theoretical application for best practices in higher education: Latina/os achieving success. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(4): 378-396.

Cech, E., Rubineau, B., Silbey, S. & Seron, C. 2011. Professional role confidence and gendered persistence in engineering. *American Sociological Review*, 76(5): 641-666.

Cenkseven-Önder, F., Kirdök, O. & Işık, E. 2010. High school students’ career decision-making pattern across parenting styles and parental attachment levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1): 263-280.

Chambers, E. 1992. Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17(2): 141-153.

Chatman, S. 2008. Does ethnicity matter in the education process? *Research & Occasional Paper Series: CSHE*, 5.

Chemers, M.M., Hu, L. & Garcia, B.F. 2001. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1): 55-64.

Chen, Y.H. & Chao, R.J. 2007. Applying Consistent Fuzzy Linguistic Preference Relations to Evaluation of E-Learning Material Design. (In: Fuzzy Systems Conference, 2007. FUZZ-IEEE 2007. IEEE International, p. 1-5).

Chen, R., & DesJardins, S.L. 2008. Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research Higher Education*, 49: 1-18.

Chen, R., & St John, E. P. 2011. State financial policies and college student persistence: A national study. *The Journal of Higher Education*, 82(5): 629-660.

Chism, N.V.N., Lees, N.D. & Evenbeck, S. 2002. Faculty development for teaching. *Liberal Education*, 88(3): 34-41.

Chiu, M.M. 2008. Flowing toward correct contributions during groups' mathematics problem solving: a statistical discourse analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(3): 415-463.

Chiu, M.M. 2010. Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: Country and student differences. *Social Forces*, 88(4): 1645-1676.

Chiu, M.M. 2013. Family structure and education. (In Ainsworthe, J. & Golson G.J., eds. *Sociology of education*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 271-275).

Chiu, M.M. & Chow, B.W.Y. 2010. Culture, motivation, and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 20(6): 579-592.

Chiu, M.M. & Khoo, L. 2003. Rudeness and status effects during group problem solving: Do they bias evaluations and reduce the likelihood of correct solutions? *Journal of Educational Psychology*, 95(3): 506-523.

Chiu, M.M. & McBride-Chang, C. 2006. Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4): 331-362.

Christle, C.A., Jolivette, K. & Nelson, C.M. 2007. School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and special Education*, 28(6): 325-339.

Coetzee, M. & Jansen, C. 2007. Emotional Intelligence in the classroom: the secret of happy teachers. Cape Town: Juta.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research methods in education. 7th ed. Abingdon, Oxon: Routledge.

Cole, D. & Espinoza, A. 2008. Examining the academic success of Latina students in science, technology, engineering and mathematics majors. *The Journal of College Student Development*, 49(4): 285-300.

Cole, D. & Espinoza, A. 2009. When gender is considered: Racial ethnic minority students in STEM. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 15(3): 263-277.

Cope, R. & Hannah, W. 1977. Revolving College Doors: The Causes and Consequences of Dropping Out, Stopping Out, and Transferring. New York: Wiley.

Cox, R.D. 2009. "It was just that I was afraid": Promoting success by addressing students' fear of failure. *Community College Review*, 37(1): 52-80.

Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. 2012. Education research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4thed. Boston, MA: Pearson Educational.

Creswell, J.W. 2013. Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4th ed. Los Angeles: Sage.

Creswell, J.W., Eversohn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N.V., Jansen, J.D., *et al.* 2010. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

Crockett, D.S., Hanley, W.R. & Cowart, S.C. 1987. The ACT national survey of academic advising: Preliminary report. Iowa City: IA: American College Testing Program.

Croninger, R.G. & Lee, V.E. 2001. Social capital and dropping out of high schools: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teacher College Record*, 103(4): 548-582.

Crosling, G., Heagney, M. & Thomas, L. 2009. Improving student retention in higher education: Improving Teaching and Learning. *Australian Universities Review*, 51(2).

Curcio, A.L. & George, A.M. 2011. Selected impulsivity facets with alcohol use/problems: The mediating role of drinking motives. *Addictive Behaviours*, 36(10): 959-964.

Curtis, S. 2007. Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education & Training*, 49(5): 380-390.

Curwin, R.L. & Mendler, A.N. 1988. Discipline with dignity. Alexandria, BA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Daly, M., Byers, E. & Taylor, V. 2004. A handbook for early years managers: Early years management in practice. Oxford: Heinemann.

Dancy, T. E. 2011. Colleges in the making of manhood and masculinity: Gendered perspectives on African American males. *Gender and Education*, 23(4): 477-495.

Darling, N. & Steinberg, L. 1993. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3): 487-496.

Davalos, D.B., Chavez, E.L. & Guardiola, R.J. 2005. Effects of perceived parental school support and family communication on delinquent behaviors in Latinos and White non-Latinos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(1): 57-68.

Davis, R.J., Nagle, B., Richards, D.R., & Awokoya, J. T. 2013. The impact of the Gates Millennium Scholars Program on college choice for high-achieving, low-income African American students. *Journal of Negro Education*, 82(3): 226-242.

Deary, I.J., Watson, R. & Hogston, R. 2003. A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of advanced nursing*, 43(1): 71-81.

DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. L. 2004. Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1): 66-80.

Deil-Amen, R. & Rosenbaum, J.E. 2002. The unintended consequences of stigma-free remediation. *Sociology of Education*, 75(2): 249-268.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. 2005. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. The SAGE handbook of qualitative research. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 1-20).

Departement van Onderwys 2009 see South Africa. Department of Education Department of Education see U.S. Department of Education.

De Vos, A.S., Strydom, H. & Delport, C.S.L. 2005. Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Paarl: Paarl Print.

De Vos, A.S., Strydom, H., Schulze, S. & Patel, L. 2011. The science and the professions. (In

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 3-26).

DeWitz, S.J. & Walsh, W.B. 2002. Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3): 315-326.

DeWitz, S.J., Woolsey, M.L. and Walsh, W.B., 2009. College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50(1): 19-34.

Dockrell, J.E., Lindsay, G. & Connelly, V. 2009. The impact of specific language impairment on adolescents' written text. *Exceptional Children*, 75(4): 427-446.

Dodge, K.A. 2009. Community intervention and public policy in the prevention of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2): 194-200.

Durkheim, E. 1951. Suicide: A study in sociology [1897]. Translated from the French by JA Spaulding and G. Simpson. Glencoe, Ill: The Free Press.

Dweck, C.S. 2006. Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Random House.

Edmunds, K.M. & Bauserman, K.L. 2006. What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5): 414-424.

Eisenbarth, C.A., Champeau, D.A. & Donatelle, R.J. 2013. Relationship of appraised stress, coping strategies, and negative affect among college students. *International Journal of Psychology and behavioral Sciences*, 3(5): 131-138.

Ekiz, D. 2006. Improving Primary Teacher Education Departments through Pre-Service Teachers' Pedagogical Voices. *Journal of Theory and Practice in Education* 2(2): 68-80.

Ekstrom, R.B., Goertz, M.E., Pollack, J.M. & Rock, D.A. 1986. Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3): 356-373.

Emmons, C.L., Haynes, N.M. & Comer, J.P. 2002. The school climate survey revised-elementary and middle school version. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

Entwistle, N. & Ramsden, P. 2015. *Understanding Student Learning (Routledge Revivals)*. Routledge.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Escobedo, G. 2007. A retention/persistence intervention model: Improving success across cultures. *Journal of Developmental Education*, 31(1): 12-17, 37.

Farley, J.E. 2002. Contesting our everyday work lives: The retention of minority and working class sociology undergraduates. *The Sociological Quarterly*, 43(1): 1-25.

Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2): 117-142.

Finn, J.D. 1991. How to make the dropout problem go away. *Educational Researcher*, 20(1): 28-30.

Fishbein, M. & Ajzen, I. 1975. Beliefs, attitudes, intentions and behaviour: An introduction to theory and research. Reading Mass: Addison-Wesley.

Flowers, L. A. 2006. Effects of attending a 2-year institution on African American males' academic and social integration in the first year of college. *Teachers College Record*, 108(2): 267-286.

Fogelman, K. 2002. Surveys and sampling. (*In* Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. *Research methods in educational leadership and management*. London: Chapman. p. 93-107).

Foster, E., Lawther, S., Keenan, C., Bates, N., Colley, B. & Lefever, R. 2012. *The HERE Project: Higher Education: Retention and Engagement*. London: Paul Hamlyn.

Fouché, C.B. 2005. Qualitative research designs. (*In* De Vos, A.S., Strydom H., Fouché, C.B. & Delpont C.S.L., eds. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik).

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005. Selection of a researchable topic. (*In* De Vos, A.S., Strydom H., Fouché C.B. & Delpont C.S.L., eds. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik).

Fouché, C.B. & Schurink, W. 2011. Qualitative research designs. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 307-327).

Fourie, G.P., & van Zyl, K. 1998. Perceptions of intrinsically and extrinsically motivated distance education students of the barriers to persistence. *Journal of Industrial Psychology*, 24(2): 16-24.

Fraser, B.J. 1989. Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum studies*, 21(4): 307-327.

Fraser, W.J. & Nieman, M.M. (Eds.). 1995. The knowlegde accessing modes, performance dterminats and instructional preferences of first year students at eight major distance education institutions in South Africa. Pretoria: University of South Africa.

Freeman, T.M., Anderman, L.H. & Jensen, J.M. 2007. Senses of belonging in college freshmen at the classroom and compus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3): 203-220.

Fritz, R. 2008. The power of a positive attitude: Discovering the key to success. New York: American Management Association.

Fuhrman, R., Flannagan, D. & Matamoros, M. 2009. Behavior expectations in cross-sex friendships, same-sex friendships, and romantic relationships. *Personal Relationships*, 16(4): 575-596. Bass.

Gall, M.A., Borg, W.R. & Gall, J.P. 1996. Educational research: An introduction. 6th ed. White Plains N.Y.: Longman.

Garnier, H.E., Stein, J.A. & Jacobs, J.K. 1997. The process of dropping out of high school: A 19 year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2): 395-419.

Gay, L.R., Geoffrey, E.M. & Airasian, P. 2006. Educational research: competencies for analysis and applications. 8th ed. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.

Gibson, S. & Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 569-582.

Gillis, C. 2007. Leaving seats empty: Exploring student attrition in an undergraduate health sciences program. Halifax, Nova Scotia: Mount Saint Vincent University. (Thesis – PhD).

Gloria, A.M. & Ho, T.A. 2003. Environmental, social, and psychological experiences of Asian American undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling and Development*, 81(1): 93-105.

Gloria, A.M. & Rodriguez, E.R. 2000. Counseling Latino university students: Psychosociocultural issues for consideration. *Journal of Counseling and Development*, 78(2): 145-154.

Goldschmidt, P. & Wang, J. 1999. When can schools affect dropout behaviour? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4): 715-738.

Gonzalez, K.P., Stoner, C. & Jovel, J.E. 2003. Examining the role of social capital in access to college for Latinas: Toward a college opportunity framework. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2): 146-170.

Gordon, V. 1987. Students with uncertain academic goals. (In Noel, L., Levitz, R. & Saluri, D., eds. Increasing student retention. San Francisco: Jossey-Bass. p. 116- 137).

Gordon, V.N. & Steele, G.E. 2015. *The undecided college student: An academic and career advising challenge*. Charles C Thomas Publisher.

Gore, P.A. 2006. Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Studies*, 14(1): 92-115.

Grasgreen, A. 2011. More patients, less pay. *Inside Higher ED*. https://www.insidehighered.com/news/2011/04/052/college_counseling_directors_survey_finds_salary_disparity_students_with_anxiety_other_psychological_problems Datum van gebruik: : 27 December 2015.

Gray, D.E. 2004. Doing research in the real world. London: Sage Griffin, B.W. & Heidorn, M.H. 1996. An examination of the relationship between minimum competency test performance and dropping out of high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3): 243-252.

Griffith, J. 1999. School climate as “social order” and “social action”: A multi-level analysis of public elementary school student perceptions. *Social Psychology of Education*, 2(3-4): 339-369.

Grubb, W.N. 2001. From black box to Pandora’s Box: Evaluating remedial/developmental education. New York, N.Y.: Columbia University.

Grubb, W.N. 2010. The quandaries of basic skills in community colleges: Views from the classroom. Paper prepared for the NCPR Developmental Education Conference: What policies and practices work for students? University of California, Berkeley: 23-24 September 2010.

Grubb, W.N. & Cox, R.D. 2005. Pedagogical alignment and curricular consistency: The challenges for developmental education. *New Directions for Community Colleges*, 2005(129): 93-103.

Grubb, W.N., Worthen, H., Byrd, B., Webb, E., Badway, N. & Case, C. 1999. Honored but invisible: An inside look at teaching in community colleges. New York: Routledge.

Guglielmino, L.M. 2013. The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *SA-eDUC journal*, 10(2): 1-18.

Guthrie, J.T., Klauda, S.L. & Morrison, D.A. 2012. Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. (In Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Klauda, S.L., eds. *Adoloscents'engagement in academic literacy*. College Park: University of Maryland. p. 1-51).

Hanley, W. & McClanahan, R. 2004. What works in student retention: Fourth national survey. Iowa City: ACT.

Hackman, J.R. & Dysinger, W.S. 1970. Commitment to college as a factor in student attrition. *Sociology of Education*, 43(3): 311-324.

Hagedorn, L.S. & Lester, J. 2006. Hispanic community college students and the transfer game: Strikes, misses, and grand slam experiences. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(10): 827-853.

Hagedorn, L. S., Maxwell, W., & Hampton, P. 2007. Correlates of retention for African American males in community colleges. (In Seidman (Ed.), A. *Minority student retention: the best of the Journal of College Student Retention: Research, Theory, & Practice* (pp. 7–27). Amityville: Baywood.

Hahn, A. & Danzberger, J. 1987. Dropouts in America – Enough is known for action. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.

Hargrove, B.K., Creagh, M. G. & Burgess, B.L. 2002. Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2): 185-201.

Harrison, N. 2006. The impact of negative experiences, dissatisfaction and attachment on first year undergraduate withdrawal. *Journal of Further and Higher Education*, 30(4): 377-391.

Hartell, C. & Bosman, L. 2016. Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. p. 19-51).

Hegarty, B., Penman, M., Brown, C., Coburn, D., Gower, B. & Kelly, O. 2005. Approaches and implications of elearning adoption in relation to academic staff efficacy and working practice. Palmerston North: Universal College of Learning.

Helme, S. 2007. Indigenous support units in vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4): 451-466.

Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. 2005. Finding your way in Academic Writing. Pretoria: Van Schaik.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. The practice of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.

Heydenrych, J. 2000. The role of government in planning for the implementation of online distance education technologies in South African Higher Education. *Progression*, 22(2): 1-7.

Hickman, G.P. & Andrews, D.W. 2003. Humor and college adjustment: The predictive nature of humor, academic achievement, authoritative parenting style on the initial

adjustment of male and female firstyear college students. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 15(2): 61-81.

Higgs P, van der Walt, J.L., Wolhuter, C.C., Potgieter, F., Higgs, L.G. & Ntshoe, I.M. 2011. The academic profession in the Third World: a comparative study. *Journal of Third World Studies*, Vol. XXVIII (2): 233-258.

Hingson, R.W., Edwards, E.M., Heeren, T. & Rosenbloom, D. 2009. Age of drinking onset and injuries, motor vehicle crashes, and physical fights after drinking and when not drinking. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 33(5): 783-790.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M.C. & Ice, C.L. 2010. Motivation and commitment to family-school partnerships, In: Christenson SL. Reschly AL (eds). *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 30-60. London: Routledge.

Hossler, D. 2006. Managing student retention: Is the glass half full, half empty, or simply empty? *College and University*, 81(2): 11-14.

House, J.D. 1999. Self-beliefs and background variables as predictors of school withdrawal of adolescent students. *Child Study Journal*, 29(4): 247-268.

Howard, T., Dresser, S.G. & Dunklee, D.R. 2009. Poverty is NOT a learning disability: Equalizing opportunities for low SES students. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hsieh, P., Sullivan, J.R. & Guerra, N.S. 2007. A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of advanced Academics*, 18(3): 454-479.

HSRC. 2011. FET college audit dataset 2010. Pretoria: HSRC.

Huberman, A.M. & Miles, M.B. 1994. Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook. London: Sage.

Hurtado, S. & Carter, D.F. 1997. Effects of college transition and perception of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4): 324-345.

Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. 1996. Academic failure and school dropout: The influence of peers. (In Juvonen, J. & Wentzel K.R., eds. *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 313-345).

Indiviglio, D. 2011. The importance of College: A Self-Fulfilling prophecy. *The atlantic*, 27 Junie 2011.

Immerwahr, J. 1999. Taking Responsibility: Leaders' Expectations of Higher Education.

Ishitani, T. T. 2006. Studying attrition and degree completion behavior among first generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5): 861-885.

Ivey, G. & Broaddus, K. 2001. "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4): 350-377.

Jacob, B. A. 2002. Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21: 589-598.

James, D. & Biesta, G.J.J. 2008. Improving learning cultures in further education. London: Routledge.

Jansen, K.J., Corley, K.G. & Jansen, B.J. 2007. E-survey methodology. (In Reynolds, R.A., Woods, R. & Baker, J.D., eds. *Handbook of research on electronic surveys and measurements*. Hershey: Idea Group. p. 1-8).

Jantzer, A.M. 2006. Retrospective reports of bullying victimization, college adjustment, and the role of coping. Carbondale: Southern Illinois University.

Järvelä, S. 2011. Social and emotional aspects of learning. Amsterdam: Academic Press.

Jeffreys, M.R. 2007. Tracking students through program entry, progression, graduation, and licensure: Assessing undergraduate nursing student retention and success. *Nurse Education Today*, 27(5): 406-419.

Jehangir, R.R. 2009. Cultivating voice: First-generation students seek full academic citizenship in multicultural learning communities. *Innovative Higher Education*, 34(1): 33-49.

Jenkins, D. & Boswell, K. 2002. State policies on community college remedial education: Findings from a national survey. Denver, CO: Education Commission of the States: Center for Community College Policy.

Jensen, U. 2011. Factors Influencing Student Retention in Higher Education. Summary of influential Factors in Degree Attainment and Persistence to Career or Further Education for At Risk Higher Educational Need Students. Honolulu, HI: Kamehameha Schools-Research and Evaluation division.

Johnes, J. 1990. Determinants of student wastage in higher education. *Studies in Higher Education*, 15(1): 87-100.

Johnson, G. M. 1996. Gender differences in university attrition. *Education and society*, 14(1): 33-47.

Johnston, B. & Heath, S. 2007. Educational decision-making as an embedded social practice: Methodological challenges and ways forward. Paper presented at BERA Annual Conference, 6-8 September 2007, London.

Johnston, L.D., O'Malley, P.M., Bachman, J.G. & Schulenberg, J.E. 2012. Monitoring the Future national results on adolescent drug use: Overview of key findings, 2011. Ann Arbor, MI: University of Michigan: Institute for Social Research.

Jones, V. & Jones, L. 2015. *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson.

Joo, S-H, Durband, D.B. & Grable, J. 2009. The academic impact of financial stress on college students. *Journal of College Student Retention: Research Theory & Practice*, 10(3): 287-305.

Jozefowicz, D.M., Arbretton, A.J., Eccles, J.S., Barber, B.L. & Colarossi, L. 1994. Seventh grade student, parent, and teacher factors associated with later school dropout or movement into alternative educational settings. (*In*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA).

Jurik, V., Gröschner, A. & Seidel, T. 2013. How student characteristics affect girls' and boys' verbal classroom engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23(1): 33-42.

Kerckhoff, A.C. 1993. *Diverging Pathways: Social Structure and Career Deflections*. London: Cambridge University Press.

Kleinfeld, J. 2009. No map to manhood: Male and female mindsets behind the college gender gap. *Gender Issues*, 26: 171-182.

Klehe, U.C., Zikic, J., Van Vianen, A.E.M., Koen, J. & Buyken, M. 2012. Coping proactively with economic stress: Career adaptability in the face of job insecurity, job loss, unemployment, and underemployment. (*In* Perrewé, P.L., Halbesleben R.B. & Rosen C.C., eds. *Research in occupational stress and well-being*. Bingley: Emerald. p. 131-176).

Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

Korac-Kakabadse, N., Kakabadse, A. & Kouzmin, A. 2003. Ethical considerations in management research: A 'truth' seeker's guide. (*In* Partington, D., ed. *Essential skills for management research*. London: Thousand Oaks. p. 20-41).

Koth, C.W., Bradshaw, C.P. & Leaf, P.J. 2008. A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1): 96-104.

Kritzinger, J. 1994. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health*, 16(1): 103-121.

Kronick, R.F. & Hargis, C.H. 1998. Dropouts: Who drops out and why – And the recommended action. 2nd ed. Springfield. IL: Charles C. Thomas.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H. & Whitt, E.J. 2005. Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kulm, T. L. & Cramer, S. 2006. The relationship of student employment to student role, family relationships, social interactions, and persistence. *College Student Journal*, 40(4): 927-938.

Kumar, R. 2014. Research methodology: a step-by-step guide for beginners. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C. & Blatt, S.J. 1997. Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science*, 1(2): 76-88.

LaBrie, J.W., Kenney, R.R., Napper, L.E. & Miller, K. 2014. Impulsivity and alcohol-related risk among college students: Examining urgency, sensation seeking and the moderating influence of beliefs about alcohol's role in the college experience. *Addictive Behaviors*, 39(1): 159-164.

Laverty, S.M. 2003. Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3): 2-29.

Lavin, D.E. 1965. The prediction of academic performance. New York: Russel Sage Foundation.

LeCompte, M.D. & Dworkin, A.G. 1991. Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts. Newbury Park: Corwin Press.

Lee, J. & Lee, Y. 2006. Personality types and learners interaction in web-based threaded discussion. *The Quarterly Review of distance education*, 7(1): 83-94.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. Practical Research: Planning and Design. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. Practical Research, Planning and Design. 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Leese, M. 2010. Bridging the gap: Supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(2): 239-251.

Letseka, M. & Breier, M., 2008. Student poverty in higher education: the impact of higher education dropout on poverty. Cape Town: HSRC Press.

Letseka, M., Breier, M. & Visser, M., 2009. Poverty, race and student achievement in seven higher education institutions. Student retention and graduate destination. *Higher education and labour market access and success*, HSRC: 25-40.

Levin, H.M. & Calcagno, J.C. 2008. Remediation in the community college: An evaluator's perspective. *Community College Review*, 35(3): 181-207.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y.J. 2005. Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching & Teacher Education*, 21(6): 729-741.

Litosseliti, L. 2003. Using focus groups in research. London: Continuum.

Little, S.G. & Akin-Little, A. 2008. Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3): 227-234.

Lodica, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtler, K.H. 2010. Methods in educational research: from theory to practice. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Lorenzetti, J. 2011. Got major? Program aims to aid undeclared students' persistence. *Recruitment & Retention in Higher Education*, 25(6): 5–6.

Lowery-Hart, R., & Pacheco, G. 2011. Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. *New Directions for Teaching and Learning*, 127: 55-68.

Lewis, M., & Castley, A. 2008. Factors affecting student progression and achievement: prediction and intervention. A two-year study. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4): 333-343.

Luke, M.D. & Cope, L.D. 1994. Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2): 57-66.

Lumpkin, A. 2007. Caring teachers: The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4): 158-160.

Lye, J. 1996. Some Principles of Phenomenological Hermeneutics. <http://www.brocky.ca/english/courses/4F70/ph.php>. Datum van gebruik: 20 November 2016.

Maarman, R. 2009. Manifestations of 'capabilities poverty' with learners attending informal settlement schools. *South African Journal of Education*, 29(3): 317-331.

Mackie, C. & Dockrell, J.E. 2004. The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(6): 1469-1483.

Maddahi, M. E., Javidi, N., Samadzadeh, M. & Amini, M. 2012. The study of relationship between parenting styles and personality dimensions in sample of college students. *Indian Journal of Science & Technology*, 5(9): 3333-3336.

Manik, S. 2014. Shifting the discourse: Student departure in the context of relative deprivations. *South African Journal of Higher Education*, 28(1): 15-32.

Mankiw, N.G. 2011. Principles of economics. 6th ed. Cincinnati, OH: South-Western College.

Mapp, K. 2004. Family engagement. (*In* Smink, J. & Schargel, F.P., eds. Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention. Larchmont, NY: Eye on Education. p.99-113).

Maree, K. & Pietersen, J. 2007. Sampling. (*In* Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 172-180).

Maree, K. & Pietersen, J. 2016. Sampling. (*In* Maree, K., ed. First steps in research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 192-202).

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2016. Designing Qualitative Research. 4th ed. London: Sage.

Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. 2003. Classroom management that works. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Matthews, T.B. 1998. The influence of parental attachment and coping style on the adjustment to college. Syracuse University. (Thesis – PhD).

Maxwell, J.A. 2013. Qualitative research design: An interactive approach. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Mazmanian, P. & Feldman, M. 2011. Theory is needed to improve education, assessment and policy in self-directed learning. *Medical education*, 45: 324-325.

Mbalule, F. 2005 We want to remain in power forever. Mail & Guardian on line, Friday 1 July. <http://mgco.za> Datum van gebruik: 2 Julie 2005.

Mbeki, T. 2004. Address of the President of South Africa, Thabo Mbeki, to the First Joint Sitting of the Third Democratic Parliament, Cape Town, 21 May 137 2004. [Web:]<http://www.info.gov.za/speeches/2004/04052111151001.htm> Datum van gebruik: 10 Mei 2005.

McCubbin, I. 2003. An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition. [Web:] <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/icubb.pdf> Datum van gebruik: 4 Januarie 2016.

McDonald, S.D. & Vrana, S.R. 2007. Interracial social comfort and its relationship to adjustment to college. *Journal of Negro Education*, 76(2): 130-141.

McDonough, P.M. & Fann, A.J. 2007. The study of inequality. (In Gumport, P.J., ed. *Sociology of higher education: Contributions and their contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press. p. 53-93).

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction*. 5th ed. Addison Wesley: Longman.

McInerney, P., Smyth, J. & Down, B., 2011. 'Coming to a place near you?'The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1): 3-16.

Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H. 2006. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1): 487-503.

Melguizo, T., Hagedorn, L.S. & Cypers, S. 2008. Remedial/developmental education and the cost of community college transfer: A Los Angeles County sample. *The Review of Higher Education*, 31(4): 401-431.

Merriam, S. 1988. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 1991. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 2008. Globalization and the Role of Adult Education: Challenges and Opportunities [PowerPoint Presentation on Globalisation]. Athens, GA: The University of Georgia.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. 2016. Qualitative research. A guide to design and implementation. 4th ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Merton, R.A. 1957. Social theory and social structure. Rev. ed. Glencoe, IL: The Free Press.

Meyer, J. & Land, R. 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3): 373-388.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. 2014. Qualitative Data Analysis. 3rd ed. London: Sage.

Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P. & Leaf, P.J. 2010. Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6): 271-279.

Moeketsi, R. & Mgutshini, T., 2014. A comparative time review of recruitment and retention at a University in South Africa. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 20(1), pp.246-264.

Monteith, J. L de K. 1988. Faktore wat die akademiese prestasie van eerstejaars beïnvloed. *Bulletin vir dosente*, 20(1), Junie: 23-34.

Montgomery, M.J. 2005. Psychosocial intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 20(3): 346-374.

Moore, M.G. 2007. The theory of transactional distance. (In Moore, M.G. & Anderson, W.G. eds. *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 59-105).

Moore, M.G. & Kearsley, G. 1996. Distance Education: A systems view. Belmont, CA: Wadsworth.

Moore, M.G., & Kearsley, G. 2005. Distance education: A systems view. 2nd ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Moortgat, M. 1997. Retention Rates Research Project. Sheffield: Sheffield Hallam University: Division of Access and Guidance.

Morrow, J. & Ackermann, M. 2012. Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3): 483-491.

Morales, E. E. 2008. Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33(3): 197-213.

Mouton, J. 2001. How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

Muijs, D. & Reynolds, D., 2010. *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.

Murphey, T. 1994. Tests: learning through negotiated interaction. *TESOL Journal*, 4(2): 12-14.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M. & Durand, M. 2004. Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1): 199-211.

National Center for Educational Statistics (NCES). 2012. Fast facts. [http://nces, Ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372](http://nces.Ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372) Datum van gebruik: 20 November 2013.

National Center for Educational Statistics. 2001. www.nces.ed.gov Datum van gebruik: 20 November 2013.

Neuman, W.C. 1997. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. Boston: Allyn & Bacon.

Nicoll-Senft, J.M. & Seider, S.N. 2010. Assessing the impact of the 4MAT teaching model across multiple disciplines in higher education. *College Teaching*, 58(1): 19-27.

Nieuwenhuis, J. 2007a. Introducing qualitative research. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 46-68).

Nieuwenhuis, J. 2007b. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 69-97).

Nieuwenhuis, J. 2007c. Analysing qualitative data. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 99-122).

Nieuwenhuis, J. 2016a. Introducing qualitative research. (In Maree, K., ed. First steps in research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 50-69).

Nieuwenhuis, J. 2016b. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K., ed. First steps in research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 72-100).

Nieuwenhuis, J. 2016c. Analysing qualitative data. (In Maree, K., ed. First steps in research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 104-130).

Nisbet, J. 2007. Transcribing interviews: some heretical thoughts. *British Educational Research Association*, November, 97.

Nock, M. K., Park, J. M., Finn, C. T., Deliberto, T. L., Dour, H. J., & Banaji, M. R. 2010. Measuring the suicidal mind: implicit cognition predicts suicidal behavior. *Psychological Science*, 21(4): 511–517.

Noel, L., Levitz, R. & Saluri, D. 1987. Increasing Student Retention. San Francisco: Jossey-Bass.

Ntshoe, I., Higgs, P., Higgs, L.G. & Wolhuter, C.C. 2008. Corporation, Managerialism and the new Higher Education Environment in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 22(2): 391-403.

Ntsoe, I., Higgs P, Wolhuter C.C. & Higgs, L.G. 2010. How affluent is the South African academic profession, and how strong is the South African academic profession, in the changing international higher education landscape? *South African Journal of Higher Education*, 24(1): 196-214.

Núñez, A.M. 2009a. A critical paradox? Predictors of Latino students' sense of belonging in college. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(1): 46-61.

Núñez, A.M. 2009b. Latino students' transitions to college: A social and intercultural capital perspective. *Harvard Educational Review*, 79(1): 22-48.

O'Banion, T. 1972. An academic advising model. *Junior College Journal*, 42(6): 62, 64, 66-69.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. L. M. & McNeely, C. A. 2008. Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122): 19–32.

O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. & Sawyer, A.L. 2009. Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2): 100-115.

O'Gara, L., Karp, M.M. & Hughes, K.L. 2009. Student success courses in the community college: an exploratory study of student perspectives. *Community College Review*, 36(3): 195-218.

O'Keeffe, P. 2013. A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4),: 605-613.

Onwuegbuzie, A.J., Johnson, R.B. & Collins, K.M.T. 2009. Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2): 114-139.

Oosthuizen, M. 1997. Student support in a distance learning situation. *Progressio*, 19(1): 69-85.

Orthner, D.K. & Randolph, K.A. 1999. Welfare Reform and High School Dropout Patterns for Children. *Children and Youth Services Review*, 21(9): 881-900.

O'Sullivan, P.S. & Irby, D.M. 2014. Promoting Scholarship in Faculty Development: Relevant Research Paradigms and Methodologies. (*In Faculty Development in the Health Professions: a focus on Research and Practice*. Dordrecht: Springer. p. 375-398).

Oyserman, D., Bybee, D. & Terry, K. 2006. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1): 188-204.

Ozen, N., Ercan, I., Irgil, E. & Sigirli, D. 2010. Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia-Pacific journal of Public Health*, 22(1): 127-133.

Ozga, J. & Sukhnandan, L. 1998. Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3): 316-333.

Palmer, R. T., Maramba, D. C., & Dancy, E. T. 2011. A qualitative investigation of factors promoting the retention and persistence of students of color in STEM. *Journal of Negro Education*, 80(4): 491-504.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P.T. 2005. *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Pagney, B. 1988. What advantages can conventional educational derive from correspondence education? (In Sewart, D., Keegan, O.S, & Holmberg, B. 1988. Distance education: International perspectives. London: Routledge, pp , 157-169).

Palos, R. & Drobot, L. 2010. The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 3407-3411.

Pantages, T.J. & Creedon, C.F. 1978. Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1): 49-101.

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 2005. How College Affects Students, Vol. 2: A third Decade of Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. 2009. Adjustments to University and Academic Performance among Disadvantaged Students in South Africa. *Educational Psychology*, 29(1): 99-115.

Peltier, G.L., Laden, R. & Matranga, M. 2000. Student persistence in college: A review of research. *Journal of College Student Retention*, 1(4): 357-375.

Perin, D. 2002. The location of developmental education in community colleges: A discussion of the merits of mainstreaming vs, centralization. *Community College Review*, 30(1): 27-44.

Perin, D. 2004. Remediation beyond developmental education: The use of learning assistance centres to increase academic preparedness in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(7): 559-582.

Perin, D. 2006. Can community colleges protect both access and standards? The problem of remediation. *Teachers College Record*, 108(3): 339-373.

Perin, D. & Charron, K. 2006. "Lights just click on every day": Academic preparedness and remediation in community colleges. (In Bailey, T. & Morest V., eds. Defending the community college equity agenda. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. p. 155–194).

Perry, L. & McConney, A. 2010. School Socio-economic composition and student outcomes in Australia: Implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54(1): 72-85.

Peters, O. 1992. Some observations on dropping out in distance education. *Distance Education*, 13(2): 234-268.

Picciano, A.G. 2015. Paradigms, Methodologies, Methods, and the Role of Theory in Online and Blended Learning Research. New York: Taylor and Francis. p .12-27 (Conducting Research in Online and Blended Learning Environments: New Pedagogical Frontiers).

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Plank, S.B., Bradshaw, C.P. & Young, H. 2009. An Application of “Broken-Windows” and Related Theories to the Study of Disorder, Fear, and Collective Efficacy in Schools. *American Journal of Education*, 115(2): 227-247.

Pong, S.L. & Ju, D.B. 2000. The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2): 147-169.

Portes, P.R. 1999. Social and psychological factors in the academic achievement of children of immigrants: A cultural history puzzle. *American Educational Research Journal*, 36(3): 489-507.

Potgieter, F.J. 2008. Introduction to educational theories, concepts and ideas: annual workshop for MEd and PhD students [PowerPoint slides on Education Theory]. Potchefstroom: North-West Universiteit.

Potgieter, F.J. 2008a. Research Training: MEd and PhD in Education (2008): An Introduction to Educational Theories, Concepts and Ideas. Ongepubliseerde Proefskrif. Potchefstroom: Fakulteit Opvoedingswetenskappe.

Powell, I. 1999. Principle raises his pay to R1.5m. *Mail and Guardian*, 15(50): 8.

Powell, L. & Hall, G. 2004. Quantative Overview of the the Further Education and Training College Sector April 2004: A Sector in Transition. Pretoria: South Africa. Department of Education.

Pratt, D. 2002. Analyzing perspective: Identifying commitments and beliefs structures. (*In*

Pratt, D., ed. Five perspectives on teaching in adult and higher education. Malabar, Florida: Krieger Publishing. p. 219-257).

Prebble, T., Hargreaves, L., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. & Zepke, N. 2005. Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: a synthesis of the research: Report to the Ministry of Education. Wellington: New Zealand: Ministry of Education.

Price, J.L. & Mueller, C.W. 1981. A causal model of turnover for nurses. *Academy of Management Journal*, 24, 1981: 543-565.

Punch, K.F. 2009. Introduction to research methods in education. London: Sage. Raber, S.M. 1990. A school system's look at its dropouts: Why they left school and what has happened to them. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston: 20 November 2013.

Ramos-Sánchez, L. & Nichols, L. 2007. Self-Efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College counselling*, 10(1): 6-18.

Rademeyer, A. 2007. Pandor sê nog universiteite is dalk nodig: Staat mik na 100 000 ekstra studente. *Die Beeld*: 6, 28 November.

Ratelle, C.F., Vallerand, R.J., Senécal, C. & Provencher, P. 2005. The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9): 1800-1822.

Raymond, F.B. 2000. Delivering distance education through technology: A pioneer's experience. *CWIS (Campus-Wide Information Systems)*, 17(1): 49-55.

Rendón, L. 2002. Community College Puente: a validating model of education. *Education Policy*, 16(4): 642-667.

Roblyer, D.A. & Ekhaml, L. 2000. How Interactive are YOUR Distance Courses? A Rubric for Assessing Interaction in Distance Learning. Paper presented at the Distance Learning Administration, Callaway, Georgia, 7-9 June.

Roman, M.A. 2007. Community College Admission and Student Retention. *Journal of College Admission*, 194: 18-23.

Roger, T. & Johnson, D.W. 1988. Cooperative learning: Two heads learn better than one. *Transforming Education*, IC#18: 34.

Rodgers, T. 2013. Should high non-completion rates amongst ethnic minority students be seen as an ethnicity issue? Evidence from a case study of a student cohort from a British University. *Journal of Higher Education*, 66: 535-550.

Roksa, J. & Calcagno, J.C. 2010. Catching up in community colleges: Academic preparation and transfer to four-year institutions. *Teachers College Record*, 112(1): 260-288.

Roller, M.R. & Lavrakas, P.J. 2015. Applied qualitative research design: a total quality framework approach. New York: Guilford Press.

Rootman, I. 1972. Voluntary withdrawal from a total adult socialization organization: A model. *Sociology of Education*, 45, 1972: 258-270.

Rosenbaum, J.E., Deil-Amen, R. & Person, A.E. 2006. After admission: From college access to college success. New York, N.Y.: Russell Sage Foundation.

Rosenberg, M. 1965. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rothman, S., Coetzee, S.G., Fouche, W. J., Landman, J., & Theron, N. 1999. Personality preferences of lecturers and students at a tertiary education institution. Paper presented at the annual congress of the Psychological Society of South Africa, Durban.

Rotter, J.B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs no 609*, 80(1): 1-28.

Roueche, J.E. & Roueche, S.D. 1999. High stakes, high performance: Making remedial education work. Washington, DC: Community College Press.

Rumberger, R.W. 1995. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3): 583-625.

Sander, P. & Sanders, L. 2006. Understanding academic confidence. *Psychology Teaching Review*, 12(1): 29-37.

Santilli, R. 2006. Il mestiere dell'instructional designer: Progettare e sviluppare la formazione on-line. Milan: FrancoAngeli.

Savage, T.V. & Savage, M.K. 2009. Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility. 3rd ed. Los Angeles: Sage.

Savickas, M.L. 1997. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(2): 247-259.

Savickas, M.L. 2013. Career construction theory and practice. (In Brown, S.D. & Lent R.W., eds. Career development and counseling: Putting theory and research into work. 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley. p. 147-183).

Schneider, M.E. & Ward, D.J. 2003. The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(3): 539–554.

Schneider, M. & Yin, L. 2011. The High Cost of Low Graduation Rates: How Much Does Dropping Out of College Really Cost. Washington, D.C.: American Institutes for Research.

Schultheiss, D.E.P. & Blustein, D.L. 1994. Role of adolescent–parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2): 248–255.

Schumacher, S. & McMillan, J.H. 1989. Research in education: a conceptual introduction. 2nd ed. Glenview, Ill: Scott Forestman.

Schunk, D.H. 1989. Self-efficacy and cognitive skill learning. (In Ames, C. & Ames, R., eds. Research on motivation in education, vol. 3: Goals and Cognitions. San Diego: Academic Press. p. 13-44).

Schunk, D.H. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1): 71-86.

Schunk, D. H. 1991. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4): 207-231.

Swart, O., Keegan, O.S., & Holmberg, B. (Eds.). 1988. Distance education: International perspectives. London: Routledge.

Shaw, E. J., & Mattern, K .D. 2013. Examining student under- and over performance in college to identify risk of attrition. *Educational Assessment*, 18(4): 251-268.

Shidler, L. 2009. The Impact of Time Spent Coaching for Teacher Efficacy on Student Achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36(5): 453-460.

Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D. & Montague, R. 2006. School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2): 170-179.

Simões, C., & Soares, A. M. 2010. Applying to higher education: Information sources and choice factors. *Studies in Higher Education*, 35(4): 371-389.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching & Teacher Education*, 26(4): 1059-1069.

Skibbe, L.E., Phillips, B.M., Day, S.L., Brophy-Herb, H.E. & Connor, C.M. 2012. Children's easy literacy growth in relation to classmates' self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3): 541-553.

Smit, B. & Ferreira, R. 2008. Conducting Focus Group Interviews [PowerPoint presentation on Focus Group Interviews]. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.

Smith, M. & Wilhelm, J.D. 2004. "I just like being good at it": The importance of competence in the literate lives of young men. *Journal of Research of Adolescent & Adult Literacy*, 47(6): 454-461.

South Africa. Department of Education. 2009. Education statistics in South Africa 2007. Pretoria.

Spady, W.G. 1970. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1): 64-85.

Spady, W. 1970. Drop-outs from higher education: *An interdisciplinary review and synthesis*. *Interchange*, 1, 1970: 64-85.

Spann, M.G. 2000. Remediation: A must for the 21st century learning society. Denver, CO: Education Commission of the States.

Spindler, G. & Spindler, L. 1989. There are No Dropouts Among the Arunta and Hutterites. (In Trueba, H.T., Spindler G. & Spindler L., eds. What Anthropologists Have to Say About Dropouts. New York: Falmer Press. p. 7-15).

Stats SA (Statistics South Africa). 2012a. *GHS Series Volume IV: Food security and agriculture 2002–2011*. In-depth analysis of the General Household Survey data. Report No. 03-18-03 (2002–2011). Pretoria: Stats SA.

Stats SA (Statistics South Africa). 2012b. *South African Census 2011*. Pretoria: Stats SA.

Stearns, E. & Glennie, E.J. 2006. When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1): 29-57.

Steinberg, L., Blinde, P.L. & Chan, K.S. 1984. Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, 54(1): 113-132.

Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B. & Kaplan, C.A. 1998. Language-impaired pre-schoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of speech Language and Hearing Research*, 41(2): 407-418.

Strayhorn, T. L. 2008a. Fittin' in: do diverse interactions with peers affect sense of belonging for Black men at predominantly White institutions? *NASPA Journal*, 45(4): 501–527.

Strayhorn, T. L. 2008b. The role of supportive relationships in facilitating African American males' success in college. *NASPA Journal*, 45(1): 26–48.

Strayhorn, T. L. 2012. College students' sense of belonging: a key to educational success. New York: Routledge.

Strayhorn, T.L. 2014. What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly White institutions?. *Journal of African American Studies*, 18(1): 1-10.

Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 56-70).

Strydom, J.F., & Mentz, M. 2010. South African Survey of Student Engagement (SASSE) – Focussing the Student Experience on Success through Student Engagement. Pretoria: Council on Higher Education.

Saunderson, J.W. 1987. Die menslike persoonlikheid. (In Barnard, J.S. 1987. Opvoedkundig-sielkundige beginsels vir onderwysstudente. Pretoria: HAUH, pp. 211-246).

Summerskill, J. 1962. Dropouts from College. (In Sanford, N., ed. The American College. New York: John Wiley and Sons).

Super, D.E. & Knasel, E.G. 1981. Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2): 194-201.

Swail, W.S. 2004. The art of student retention: A handbook for practitioners and administrators. Austin, TX: Education Policy Institute.

Taljaard, J.J. & Owen, K. reds. 1989. Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skoollastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: Road vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K. & Rosenberg, D. 1994. Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4): 406-420.

Temple, N.J., Steyn, N.P., Myburgh, N.G, & Nel, J.H. 2006. Food Items Consumed by Students attending Schools in Different Socioeconomic Areas in Cape Town, South Africa. *Nutrition*, 22: 252-258.

Thomas, G. 2011. How to do your case study: A guide for students and researchers. London: Sage.

Tierney, W.G. 1992. An Anthropological Analysis of Student Participation in College. *Journal of Higher Education*, 63(6): 603-618.

Tinto, V. 1975. "Dropout from Higher Education: a theoretical Synthesis of Recent Research." *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125.

Tinto, V. 1982. Limits to Theory and Practice in Student Attrition. *Journal for Higher Education*, 53(6): 687-700.

Tinto, V. 1987. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. 1990. Principles of effective retention. *Journal of the Freshman Year Experience and Students in Transition*, 2(1): 35-48.

Tinto, V. 1993. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. 1997 . Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6) (November/December): 599-623.

Tinto, V. 1998. Learning communities: Building gateways to student success. *The National Teaching and Learning Forum*, 7(4): 1-11.

Tinto, V. 1998a. Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*, 21(2): 167-177.

Tinto, V. 2000. Linking learning and leaving. (In Braxton, J.M. ed. Reworking the student departure puzzle. Nashville: Vanderbilt University Press. p. 81-94).

Tinto, V. 2002. Establishing conditions for student success. Paper presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Prato, Italy: Monash University .19-22 June 2002.

Tinto, V. 2004. Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Occasional Paper 1. Washington, D.C.: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Tinto, V. 2007. Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1): 1-19.

Tinto, V. 2010. From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. (In Smart, J.C., ed. Higher education: Handbook of theory and Research. New York: Springer. p. 51-90).

Tinto, V., Russo, P. & Stephanie, K. 1994. Constructing educational communities: Increase retention in challenging circumstances. *Community College Journal*, 64(4): 18-22.

Tison, E. B., Bateman, T., & Culver, S. M. 2011. Examination of the gender-student engagement relationship oot one university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1): 27-49.

Thomas, G. 2011. How to do your case study: a guide for students and researchers. London: Sage.

Thompson, G 1984. The cognitive style of field-dependence as an explanatory construct in distance education drop-out. *Distance Education*, 5, 1984: 286-293.

Torres, J.B. & Solberg, V.S. 2001. Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behaviour*, 59(Part 1): 53-63.

Townsend, L. 1994. How universities successfully retain and graduate Black students. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 4: 85-89.

- Trowler, V. 2010. Student engagement literature review. York: Higher Education Academy.
- Troxel, W. 2010. Student persistence and success in United States higher education: a synthesis of the literature. York: Higher Education Academy.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248.
- Turner, E.A., Chandler, M. & Heffer, R.W. 2009. The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3): 337-346.
- UNESCO. 2009. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution: A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education: SIDA/SAREC.
- U.S. Department of Education. 2007. Fast Facts. <http://nces.ed.gov/fastFacts/display.asp?id=98> Datum van gebruik: 20 November 2013.
- Van Gennep, Arnold. 1960. The Rites of Passage. Translated by Monika B. Vizedon & Gabrielle L. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Vianen, A.E.M., Klehe, U.C., Koen, J. & Dries, N. 2012. Career Adapt-Abilities Scale-Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3): 716-724.
- Van Wyk, N. & Lemmer, E. 2009. Organising parent involvement in South Africa. Cape Town: Juta.
- Vaughn, B. E., Bost, K. K., & van Ijzendoorn, M. H. 2008. Attachment and temperament: additive and interactive influences on behavior, affect, and cognition during infancy and childhood. (In Cassidy J. & Shaver, P.R. (Eds.). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 192–216). New York: Guilford.

Walker, R.J., ed. 2003. 12 Characteristics of an effective teacher: Inspirational stories of teachers who inspired others to become teachers. 2nd ed. Morrisville, NC: Lulu Publishing.

Walker, S.O., Petrill, S.A. & Plomin, R. 2005. A genetically sensitive investigation of the effects of school environment and socio-economic status on academic achievement at seven-year-olds. *Educational Psychology*, 25(1): 55-73.

Walsh, M.E. 2013. The Retention Puzzle Reconsidered: Second Year Student Attitudes and Experiences with Advising.

Wang, M.C. & Walberg, H.J. eds. Building academic success on social and emotional learning: what does research say? New York, NY: Teachers College Press. P.3-29

Wawrzyniak, A.J. & Whiteman, M.C.P. 2011. Perceived stress, loneliness, and interaction with fellow students does not affect innate mucosal immunity in first year university students. *Japanese Psychological Research*, 53(2): 121-132.

Wawrzynski, M.R., Heck, A.M. & Remley, C.T. 2012. Student engagement in South African Higher Education. *Journal of College Student Development*, 53(1): 106-123.

Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. 2007. Students' Perceptions of School Climate during the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4): 194-213.

Wells, M.I. 2007. Dreams deferred but not deterred: A qualitative study on undergraduate nursing student attrition. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(4): 439-456.

Whaley, A.L. & Smyer, D.A. 1998. Self-evaluation processes of African-American youth in a high school completion program. *The Journal of Psychology*, 132(3): 317-327.

Whiteside, S.P. & Lynam, D.R. 2001. The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4): 669-689.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 68-81.

Wigfield, A., Eccles, J.S. & Rodriguez, D. 1998. The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23(1): 73-188.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. 2003. Using research instruments. London: Routledge Falmer.

Williams, K.C. 2009. Elementary classroom management: A student centred approach. Thousand Oaks, CA: Sage.

Williams, M. 2003. Making sense of social research. Belmont, CA.: Sage.

Willms, J.D. 1999. Quality and inequality in children's literacy: The effects of families, schools and communities. (In Keating, D.P. & Hertzman C., eds. Developmental health and the wealth of nations. New York: Guilford Press. p. 72-93).

Wilson, A.D. 2004. If you lead them to elearning, will they use it? Does using e-learning to deliver staff professional development encourage its adoption? Paper presented at the eFest Conference, Wellington. http://www.efest.org.nz/2004/doc/Amy_Wilson_Paper.doc Datum van gebruik: 7 July 2014.

Wilson, D. 2004. The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7): 293-299.

Wilson, G. 2007. New skills and ways of working: faculty development for e-learning. (In Bullen, M. & James D.P., eds. Making the transition to e-learning: strategies and issues. Hersey, PA: Ideas Group. p. 121-138).

Wilson, R.C., Gaff, J.G., Denst, E.R., Wood, L. & Bavry, J.L. 1975. College Professors and their impact on students. New York: Wiley.

Wood, J.L. & Turner, C.S. 2011. Black males and the community college: Student perspectives on faculty and academic success. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(1/2): 135-151.

Wyckoff, S. 1998. Retention theories in higher education: Implications for institutional practice. *Recruitment and Retention in Higher Education*, 12(2): 2-7.

Wylie, V.L. & Hunter, W.A. 1994. The dropout problem: can schools meet the challenge? *NASSP Bulletin*, 78(565): 74-80.

Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T., & Toews, M. L. (2007). Adjusting to the first year of college: Students' perceptions of the importance of parental, peer and institutional support. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 19(2): 29-46.

Yazan, B. 2015. Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2): 134-152.

Yeager, D., Muhich, J. & Gray, N. 2011. What we're learning about productive persistence: Early evidence from the Statway. *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching's Winter Quantway Institute*.

Yin, R.K. 2014. Case study research: design and methods. 5th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Yin, R.K. 2016. Qualitative research from start to finish. 2nd ed. New York: The Guilford Press.

Yukselturk, E. & Inan, F.A. 2006. Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3). <http://tojde.anadolu.edu.tr/volume-7-issue-3-year-2006.htm> Datum van gebruik: 18 November 2015.

Zhao, X., You, X., Shi, C., Yang, X., Chu, K. & Peng, Z. 2013. Factor analysis of the Regulatory Emotion Self-Efficacy Scale of Chinese College Students. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 41(5): 751-760.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success. (In Zins, J.E., Weissberg, R.P.,

ADDEMDUM A

ETIEK-GOEDKEURING



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Institutional Research Ethics Regulatory
Committee**
Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: <i>Bydraende onderrigleerfaktore tot studenteslytasie in VOO-Kolleges</i>																															
Project Leader:	Dr Charlene du Toit																														
Student:	CJ Roodt																														
Ethics number:	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>3</td><td>1</td><td>3</td><td>-</td><td>1</td><td>4</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="6">Project Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="4">Status</td></tr></table> Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation	N	W	U	-	0	0	3	1	3	-	1	4	-	A	2	Institution			Project Number						Year		Status			
N	W	U	-	0	0	3	1	3	-	1	4	-	A	2																	
Institution			Project Number						Year		Status																				
Approval date: 2016-02-01	Expiry date: 2017-11-30																														
Category	N/A																														

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions: <i>While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:</i> • The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC: - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project, - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project. • The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-IRERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited. • The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC and new approval received before or on the expiry date. • In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC retains the right to: - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project; - withdraw or postpone approval if: - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected, - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-IRERC or that information has been false or misrepresented, - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately, - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
--

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

**Prof LA
Du Plessis**
Digitally signed by Prof LA Du Plessis
DN: cn=Prof LA Du Plessis, o=North-
West University, ou=Campus Rector,
email=Linda.DuPlessis@nwu.ac.za,
c=ZA
Date: 2016.02.02 08:16:45 +02'00'

Prof Linda du Plessis
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

ADDENDUM B

TOESTEMMING VAN KOLLEGE KAMPUS BESTUURDER



higher education
& training
Department
Higher Education and Training
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

DHET 004: APPENDIX 1:

APPLICATION FORM FOR STUDENTS TO CONDUCT RESEARCH IN PUBLIC COLLEGES

1. APPLICANT INFORMATION

1.1.	Title (Dr /Mr /Mrs /Ms)	Mrs	
1.2.	Name and surname	Cynthia Joann Roodt	
1.3.	Postal address	P O Box 1872 Lichtenburg 2740	
1.4.	Contact details	Tel	
		Cell	082 7006 910
		Fax	
		Email	c1roodt4@gmail.com
1.5.	Name of institution where enrolled	NWU	
1.6.	Field of study	Curriculum Studies	
1.7.	Qualification registered for	Please tick relevant option:	
		Doctoral Degree (PhD)	
		Master's Degree	☒
		Other (please specify)	

2. DETAILS OF THE STUDY

2.1.	Title of the study
	Contributing teaching-learning factors to student dropout in TVET Colleges

2.2.	Purpose of the study
	The primary aim of the study is to establish explanatory grounds for the perceptions of Level 2 Agriculture students pertaining to possible teaching-learning factors which contribute to student dropout in TVET Colleges

3. PARTICIPANTS AND TYPE/S OF ACTIVITIES TO BE UNDERTAKEN IN THE COLLEGE

Please indicate the types of research activities you are planning to undertake in the College, as well as the categories of persons who are expected to participate in your study (for example, lecturers, students, College Principals, Deputy Principals, Campus Heads, Support Staff, Heads of Departments), including the number of participants for each activity.

3.1	Complete questionnaires	Expected participants (e.g. students, lecturers, College Principal)	Number of participants
		a)	
		b)	
		c)	
		d)	
		e)	
3.2	Participate in individual interviews	Expected participants	Number of participants
		a) L2 Primary Agric Students	9
		b)	
		c)	
		d)	
		e)	
3.3	Participate in focus group discussions/ workshops	Expected participants	Number of participants
		a)	
		b)	
		c)	
		d)	
		e)	
3.4	Complete standardised tests (e.g. Psychometric Tests)	Expected participants	Number of participants
		a)	
		b)	
		c)	
		d)	
		e)	
3.5	Undertake observations Please specify		
3.6	Other Please specify		

DHET 004: APPENDIX 1: APPLICATION FORM FOR STUDENTS TO CONDUCT RESEARCH IN PUBLIC COLLEGES

4. SUPPORT NEEDED FROM THE COLLEGE

Please indicate the type of support required from the College (Please tick relevant option/s)		
Type of support	Yes	No
4.1 The College will be required to identify participants and provide their contact details to the researcher.		X
4.2 The College will be required to distribute questionnaires/instruments to participants on behalf of the researcher.		X
4.3 The College will be required to provide official documents. Please specify the documents required below		X
4.4 The College will be required to provide data (only if this data is not available from the DHET). Please specify the data fields required, below		X
4.5 Other, please specify below		
N/A		

5. DOCUMENTS TO BE ATTACHED TO THE APPLICATION

The following 2 (two) documents must be attached as a prerequisite for approval to undertake research in the College		
5.1	Ethics Clearance Certificate issued by a University Ethics Committee	✓
5.2	Research proposal approved by a University	✓

Attached

DHET 004: APPENDIX 1: APPLICATION FORM FOR STUDENTS TO CONDUCT RESEARCH IN PUBLIC COLLEGES

6. DECLARATION BY THE APPLICANT

I undertake to use the information that I acquire through my research, in a balanced and a responsible manner. I furthermore take note of, and agree to adhere to the following conditions:

- a) I will schedule my research activities in consultation with the said College/s and participants in order not to interrupt the programme of the said College/s.
- b) I agree that involvement by participants in my research study is voluntary, and that participants have a right to decline to participate in my research study.
- c) I will obtain signed consent forms from participants prior to any engagement with them.
- d) I will obtain written parental consent of students under 18 years of age, if they are expected to participate in my research.
- e) I will inform participants about the use of recording devices such as tape-recorders and cameras, and participants will be free to reject them if they wish.
- f) I will honour the right of participants to privacy, anonymity, confidentiality and respect for human dignity at all times. Participants will not be identifiable in any way from the results of my research, unless written consent is obtained otherwise.
- g) I will not include the names of the said College/s or research participants in my research report, without the written consent of each of the said individuals and/or College/s.
- h) I will send the draft research report to research participants before finalisation, in order to validate the accuracy of the information in the report.
- i) I will not use the resources of the said College/s in which I am conducting research (such as stationery, photocopies, faxes, and telephones), for my research study.
- j) Should I require data for this study, I will first request data directly from the Department of Higher Education and Training. I will request data from the College/s only if the DHET does not have the required data.
- k) I will include a disclaimer in any report, publication or presentation arising from my research, that the findings and recommendations of the study do not represent the views of the said College/s or the Department of Higher Education and Training.
- l) I will provide a summary of my research report to the Head of the College/s in which I undertook my research, for information purposes.

I declare that all statements made in this application are true and accurate. I accept the conditions associated with the granting of approval to conduct research and undertake to abide by them.

SIGNATURE

[Signature]

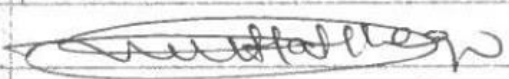
DATE

17/02/2016

DHET 004: APPENDIX 1: APPLICATION FORM FOR STUDENTS TO CONDUCT RESEARCH IN PUBLIC COLLEGES

FOR OFFICIAL USE

DECISION BY HEAD OF COLLEGE

Please tick relevant decision and provide conditions/reasons where applicable		
Decision		Please tick relevant option below
1	Application approved	☒
2	Application approved subject to certain conditions. <i>Specify conditions below</i>	☐
3	Application not approved. <i>Provide reasons for non-approval below</i>	☐
NAME OF COLLEGE		TALETSO TVET COLLEGE
NAME AND SURNAME OF HEAD OF COLLEGE		MR T.O. MOLATUHEGI
SIGNATURE		
DATE		17 FEBRUARY 2016



TALETSO

FURTHER EDUCATION AND TRAINING COLLEGE



LS 3680

P.O. Box 55, Lichtenburg, 2740; Tel: (018) 632 4317; Fax: (018) 632 3364
E-Mail: retha@taletso.co.za; Cell: 0836459103

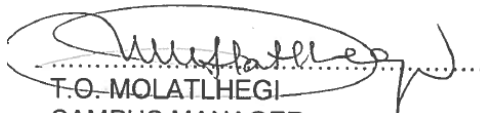
LICHTENBURG

2 September 2014

Mrs C.J. Roodt

I, T.O. Molatlhegi, Campus Manager of Taletso TVET College, Lichtenburg Campus grant you permission to conduct your research at this campus as requested.

Kind regards


T.O. MOLATLHEGI
CAMPUS MANAGER



ADDENDUM C(1)
TOESTEMMINGSBRIEF VAN OUERS



Dr Charlene du Toit-Brits
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
Subject Group: Curriculum Studies,
Philosophy and Research Methodology
Potchefstroom Campus
North-West University
charlene.dutoit@nwu.ac.za
018 299 4738

Cindy Roodt
Researcher
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
Subject Group: Curriculum Studies, Philosophy and Research Methodology
Potchefstroom Campus
North-West University
croodt4@gmail.com
082 700 6910

**INFORMED CONSENT FOR YOUR
Child/Student at Taletso VET College**

Dear Parent

Your child is hereby invited to participate in a research study that will be carried out by

Cindy Roodt (M.Ed. student)

of the Education Sciences Faculty on the Potchefstroom Campus of the North-West University.

Your child has been selected as a potential participant in the research, and I trust that it will be possible for him/her to participate in the study. I am aware of your child's busy time schedule and will sincerely appreciate his/her collaboration. Thank you in advance for agreeing to his/her participation in the programme.

SECTION A: GENERAL RESEARCH INFORMATION

1. TITLE OF THE STUDY

Teaching-learning factors which may contribute to student dropout in FET Colleges.

SUBJECT GROUP

Curriculum studies, Philosophy and Research Methodology.

CONTACT DETAILS OF STAKEHOLDERS IN THE STUDY

Should you as parent at any time have enquiries about the execution of the research or complaints with regard to the study, or should you wish to terminate your child's participation in the study, you are welcome to contact either of the following persons:

	Researcher	Supervisor
Title, initials and surname:	Ms C Roodt	Dr C du Toit-Brits
First name:	Cindy	Charlene
Contact numbers:	082 700 6910	018 299 4738
E-mail address:	croodt4@gmail.com croodt@taletsofetcollege.co.za	charlene.dutoit@nwu.ac.za

RESEARCH QUESTION AND AIM OF THE STUDY

4.1. RESEARCH QUESTION

The main research question addressed in the intended study is as follows:

What are the perceptions of Level 2 Primary Agriculture students pertaining to possible teaching learning factors as contributors to student dropout in Taletso FET College?

Sub-questions to direct the proposed study are the following:

What is the theoretical relationship between the teaching learning factors which contribute to student dropout? What are the perceptions of Level 2 Primary Agriculture students at the Taletso FET College pertaining to possible teaching learning factors as contributors to student dropout in Taletso FET College?

Which recommendations can be formulated in order to counteract and/or deal with teaching learning factors contributing to student dropout in Level 2 Primary Agriculture students at Taletso FET College?

4.2. RESEARCH AIM

The primary aim of this study is to establish explanatory grounds for the perceptions of Level 2 Agricultural students pertaining to teaching learning factors which may contribute to student dropout at Taletso FET College.

Referring to the problem statement above, the further aim of this study can be stated as follows:

Research aim 1: to establish, by means of a literature review, teaching-learning factors which may possibly contribute to student dropout in FET colleges.

Research aim 2: to determine, by means of empirical research, the perceptions of Level 2 Agriculture students in Taletso FET college pertaining to teaching learning factors which may possibly contribute to student dropout in Taletso FET College.

Research aim 3: to formulate recommendations in order to counteract, and/or deal with, teaching learning factors contributing to student dropout in Level 2 Primary Agriculture students at Taletso FET College?

5. PROCEDURES

The procedure of this study is:

Voluntary participation in a semi-structured individual interview. Should the researcher deem it necessary, a follow-up interview with the participant (your child) will be carried out. The interviews will be recorded for verbatim transcription and will not be revealed to the public.

No gathering of data will take place prior to the study's formal approval by the Ethics Committee of the North-West University.

SECTION B: GENERAL PRINCIPLES OF THE STUDY

PARTICIPATION AND RIGHT OF WITHDRAWAL: Your child's participation in this study is voluntary. Even if you agree that your child can participate in the study, the child is free to withdraw from it at any time, without any consequences. Your child may also refuse to answer any questions with which he/she is not comfortable, and still continue to take part in the study. The researcher may, however, also withdraw your child from the study, should circumstances so require.

POTENTIAL RISKS OR DISCOMFORT: The study will not hold any potential risks or discomfort for your child as participant.

POTENTIAL BENEFITS FOR PARTICIPANTS AND/OR THE COMMUNITY: The research outputs may possibly provide valid information in respect of self-directed learning that may be used in further research in the focus area of self-directed learning in the Educational Sciences Faculty on the Potchefstroom Campus of the North-West University.

PAYMENT/COMPENSATION FOR PARTICIPATION: No compensation will be given to participants in the study.

CONFIDENTIALITY: All information emanating from this study that may potentially identify your child will remain confidential and will be made public only with your express permission or as prescribed by the Act. The semi-structured individual interviews with your child will be recorded on tape for the purpose of verbatim transcriptions. The transcriptions will be stored as prescribed by the relevant rules of the North-West University. The verbatim transcribed data will be available for perusal by you or your child at any time during the research process. No information will be provided to a third party without your explicit permission. The study will only refer to participant 1, 2, etc., in order to ensure the anonymity and confidentiality of all participants.

YOUR CHILD'S RIGHTS AS PARTICIPANT IN THE RESEARCH: Should you or your child have any questions about his/her rights as participant, kindly contact the supervisor, Dr Charlene du Toit-Brits on 018 299 4738 or charlene.dutoit@nwu.ac.za.

- Participation in the study is voluntary and participants may withdraw at any time.
- No payment will be made for participation.
- Anonymity of participants is guaranteed.

- No questions will be asked that may offend the human rights and privacy of participants.

DECLARATION

I, Cindy Roodt (researcher) < herewith declare that the information above is reliable and correct.

Signature of researcher

Date signed by researcher

Signed at: _____

SECTION C: INFORMED CONSENT FROM PARENT

TITLE OF THE STUDY

Bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges.

PARENT OF THE PARTICIPANT

I, _____ (full names and surname) herewith agree that my child can participate in the study. The information about the study was provided to me in **English** by Cindy Roodt and my competence in the language is of such a nature that I can understand and interpret what was written to me, as well as what was explained to me verbally. I was given the opportunity to ask any questions and such questions have been answered to my satisfaction. I also received a copy of the consent form.

Signature of Parent

Date signed by Parent

Signed at:

ADDENDUM C(2)
TOESTEMMING VAN STUDENTE



Dr Charlene du Toit-Brits

FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

Subject Group: Curriculum Studies,
Philosophy and Research Methodology

Potchefstroom Campus

North-West University

charlene.dutoit@nwu.ac.za

018 299 4738

Cindy Roodt

Researcher

FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

Subject Group: Curriculum Studies, Philosophy and Research Methodology

Potchefstroom Campus

North-West University

croodt4@gmail.com

082 700 6910

INFORMED CONSENT

Student at Taletso VET College

Dear student

You are invited to participate in a research study that will be carried out by

Cindy Roodt (M.Ed. student)

of the Educational Sciences Faculty on the Potchefstroom Campus of the North-West University.

You have been selected as a potential participant in the research since you conform to the profile of the study, and I trust that it will be possible for you to participate in the study. I am aware of your busy schedule and will sincerely appreciate your collaboration. Thank you in advance for agreeing to participate in the research.

SECTION A: GENERAL RESEARCH INFORMATION

2. TITLE OF THE STUDY

Contributing teaching-learning factors to student dropout in FET Colleges.

3. SUBJECT GROUP

Curriculum studies, Philosophy and Research Methodology.

4. CONTACT DETAILS OF STAKEHOLDERS IN THE STUDY

Should you at any time have enquiries about the execution of the research, or complaints with regard to the study, or should you wish to terminate your participation in the study, you are welcome to contact either of the following persons:

	Researcher	Supervisor
Title, initials and surname:	Ms C Roodt	Dr C du Toit-Brits
First name:	Cindy	Charlene
Contact numbers:	082 700 6910	018 299 4738
E-mail address:	croodt4@gmail.com croodt@taletsofetcollege.co.za	charlene.dutoit@nwu.ac.za

5. RESEARCH QUESTION AND AIM OF THE STUDY

5.1. RESEARCH QUESTION

The main research question addressed in the intended study is as follows:

What are the perceptions of Level2 Primary Agriculture students pertaining to teaching learning factors as possible contributors to student dropout in Taletso FET College?

Sub-questions to direct the proposed study are the following:

- What is the theoretical relationship between the teaching-learning factors contributing to student dropout? What are the perceptions of level 2 Primary Agriculture students attending Taletso FET College concerning possible teaching-learning factors contributing to student dropout at Taletso FET College?
- What recommendations can be formulated in order to counteract or deal with teaching learning factors which could possibly contribute to student dropout of Level 2 Primary Agriculture students attending Taletso FET College?

The primary aim of the study is to establish explanatory grounds for the perceptions of Level 2 Agrigulture students pertaining to possible teaching-learning factors which contribute to student dropout in Taletso FET College.

Referring to the problem statement above, the further aim of this study can be stated as follows:

Research aim 1: to establish, by means of a literature review, possible contributory teaching-learning factors to student dropout in FET colleges.

Research aim 2: to determine, by means of empirical research, the perceptions of Level 2 Agriculture students in Taletso FET college pertaining to possible teaching learning factors which may contribute to student dropout in Taletso FET College.

Research aim 3: to formulate recommendations in order to counteract and/or deal with teaching learning factors contributing to student dropout in Level 2 Primary Agriculture students at Taletso FET College?

6. PROCEDURES

The procedure of this study is:

- (a) Voluntary participation in a semi-structured individual interview. If the researcher finds it necessary a follow-up interview with the participant will be carried out. The interviews will be taped for verbatim transcription and will not be revealed to the public.

No gathering of data will take place prior to the study's formal approval by the Ethics Committee of the North-West University.

SECTION B: GENERAL PRINCIPLES OF THE STUDY

PARTICIPATION AND RIGHT OF WITHDRAWAL: Participation in the study is voluntary. Even if you agree to participate in the study, you are free to withdraw from it at any time, without any consequences. You may also refuse to answer any questions with which you are not comfortable and still continue to take part in the study. The researcher may however also withdraw you from the study, should circumstances so require.

POTENTIAL RISKS OR DISCOMFORT: The study will not hold any potential risks or discomfort for you as participant.

POTENTIAL BENEFITS FOR PARTICIPANTS AND/OR THE COMMUNITY: The research outputs may possibly provide valid information in respect of self-directed learning that may be used in further research in the focus area of self-directed learning in the Educational Sciences Faculty on the Potchefstroom Campus of the North-West University.

PAYMENT/COMPENSATION FOR PARTICIPATION: No compensation will be given to participants in the study.

CONFIDENTIALITY: All information emanating from this study that may potentially identify you, will remain confidential and will be made public only with your express permission or as prescribed by the Act. The semi-structured individual interviews will be recorded on tape for the purpose of verbatim transcriptions. The transcriptions will be stored as prescribed by the relevant rules of the North-West University. The verbatim transcribed data of a specific participant will be available for perusal by him/her at any time during the research process. No information will be provided to a third party without your explicit permission. The study will only refer to participant 1, 2, etc., in order to ensure the anonymity and confidentiality of all participants.

YOUR RIGHTS AS PARTICIPANT IN THE RESEARCH: Should you have any questions about your rights as participant, kindly contact the supervisor, Dr Charlene du Toit-Brits on 018 299 4738 or charlene.dutoit@nwu.ac.za.

- Participation in the study is voluntary and participants may withdraw at any time.
- No payment will be made for participation.
- Anonymity of participants is guaranteed.
- No questions will be asked that may offend the human rights and privacy of participants.

DECLARATION

I, Cindy Roodt (researcher), herewith declare that the information above is reliable and correct.

Signature of researcher

Date signed by researcher

Signed at: _____

SECTION C: INFORMED CONSENT

TITLE OF THE STUDY

Bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges.

PARTICIPANT

I, _____ (full names and surname) herewith agree voluntarily to participate in the study. The information about the study was provided to me in **English** by Cindy Roodt and my competence in the language is of such a nature that I can understand and interpret what was written to me, as well as what was explained to me verbally. I was given the opportunity to ask any questions and such questions have been answered to my satisfaction. I also received a copy of the consent form.

Signature of participant

Date signed by participant

Signed at: _____

ADDENDUM D
ONDERHOUDSKEDULE



Dr Charlene du Toit-Brits
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
Subject Group: Curriculum Studies,
Philosophy and Research Methodology
Potchefstroom Campus
North-West University
charlene.dutoit@nwu.ac.za
018 299 4738

Cindy Roodt

Researcher
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
Subject Group: Curriculum Studies, Philosophy and Research Methodology
Potchefstroom Campus
North-West University
croodt4@gmail.com
082 700 6910

SCHEDULE FOR SEMI-STRUCTURED INDIVIDUAL INTERVIEWS

1. Do the planning and preparation of lecturers for scheduled meetings/classes influence student dropout?
2. How does your interest in the learning of subject content and skills influence your academic performance and academic curiosity?
3. Can your level of commitment influence your class attendance? How will level of commitment contribute to student dropout?
4. Do you think you are prepared and academically equipped to accommodate the academic demands of your Primary Agriculture course? Why do you say so?
5. What kind of academic support (care) is available within the classroom to help you to finish your qualification?

- a. What kind of academic support is available from the lecturer to help you to finish your qualification?
 - b. What kind of academic support is available from your fellow classmates / students to help you to finish your qualification?
 - c. What kind of academic support is available from the resources/learning materials/content presentation used by the lecturer to help you to finish your qualification?
6. Do you think that obligations to their communities (family, friends, work) can contribute to students leaving the college without finishing their qualification? Why do you say so?
 7. Do you think the subject content is significant for and applicable to the work environment? What is your opinion on the significance and application of subject content for the work environment? Do you think this can cause students to drop out? Why do you say so?
 8. How can student-student interaction in the classroom contribute to student dropout?
 9. Why/how can student-lecturer interaction in the classroom contribute to student dropout?
 10. Why/How can student interaction with subject content contribute to student dropout?
 11. What is the value of face to face communication (social interaction) during scheduled contact sessions for academic success?
 12. What is the significance of a positive classroom environment/climate pertaining to student dropout? Why do you say so? Datum van gebruik:

ADDENDUM E

VERKLARING TEN OPSIGTE VAN TAALVERSORGING



12 September 2016

Hiermee verklaar ek, **Cecilia van der Walt**, dat ek die taalversorging van die **M**-skripsie van me **CJ Roodt**, onder die opskrif **Bydraende onderrig-leerfaktore tot studenteslytasie in VOO-kolleges** behartig het.

ME CECILIA VAN DER WALT

BA (*Cum Laude*)

HOD (*Cum Laude*),

Plus Taalversorging en vertaling op Hons-vlak (*Cum Laude*),

Plus Akkreditering by SAVI vir Afrikaans taalversorging en Vertaling

Registrasienommer by SAVI: 1000228

E-pos-adres: ceciliavdw@lantic.net

Selnommer: 072-616 4943 (S)

Faksnommer: 086 578 1425