Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente

C van Zyl

22116052

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

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

April 2016

Dit begin alles hier ™

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT ®

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI 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: **Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente**

Project Leader: **Dr C du Toit-Brits**
Student: **C van Zyl**

Ethics number: N W U - 0 0 2 3 8 - 1 5 - A 2
(Institution | Project Number | Year | Status)

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Approval date: 2015-08-17 **Expiry date:** 2020-08-16 **Category** N/A

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- *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-RERC. 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

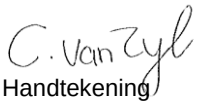
Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU, ou=Vaal Triangle Campus, email=linda.duplessis@nwu.ac.za, c=ZA
Date: 2015.08.20 07:48:58 +02'00'

Prof Linda du Plessis
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

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.


Handtekening

29 April 2016
Datum

Kopiereg©2016 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Alle regte voorbehou

Ek dra graag hierdie studie op aan my sussie:

Maritza Van Zyl

Ons Hemelse Vader het vir ’n klein rukkie jou aan my geleen, jy was van onskatbare waarde vir my. Jy het vir my gewys wat dit is om elke dag met kalmte, positiwiteit, liefde en deursettingsvermoë aan te pak. Almal het ’n liggiemens nodig in hul lewe – jy is my liggiemens – my motivering vir hierdie studie.

BEDANKINGS

Alle dank aan my **DRIE ENIGE GOD**, Vader, Seun en Heilige Gees vir wysheid, insig, deursettingsvermoë en rustigheid van hart.

Jesaja 43:1 –
MAAR nou, so sê jou Formeerder, O Israel: Wees nie bevrees nie,
want Ek het jou verlos; Ek het jou by jou naam geroep; jy is myne!

Ek betoon graag my opregte dank aan die onderstaande individue en instellings vir die ondersteuning ter uitvoering van hierdie studie:

a) My ouers, **Christiaan van Zyl** en **Mariana van Zyl** – dankie vir al die ondersteuning en gebede wat my gehelp dra het deur hierdie studie. Pa en Ma is my ondersteuningspilare in my lewe – dankie vir Pa en Ma se liefde, verstaan, motivering en raad.

b) My studieleier, **Dr Charlene Du Toit-Brits**, wat my deurlopend begelei het tydens die uitvoering van hierdie studie. Dankie vir Doktor se geduld, motivering en kundige advies.

c) **Prof Robert Balfour** – baie dankie vir die Dekaan Prestige Beurs, sonder hierdie fondse sou dit nie finansieel vir my moontlik gewees het om my MEd-studie uit te voer nie.

d) **Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns** – baie dankie vir die beurstoekenning wat gehelp het dat ek nie finansiële stres beleef nie, maar dat ek ten volle op my studies kon konsentreer.

e) Hierdie studie was nie net vir my ’n reis na ’n MEd verhandeling nie, maar ’n blykie van dankbaarheid en motivering om te besef hoe bevoorreg asook geseënd ek is om liefdevolle ouers te hê, kos op die tafel, ’n dak oor my kop en finansiële ondersteuning om vir my ’n helder toekoms te bou waar ek hoop om moontlik ’n verskil te kan maak in minstens een individu se lewe. Ek bedank graag die **betrokke eerstejaaronderwysstudente (deelnemers)** dat julle bereid was om jul

lewensverhale aan my toe te vertrou. Elkeen van julle het my hart se snare geroer tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude en het ’n verskil in my lewe gemaak. Dankbaarheid – alles wat ons het, is geleen.

f) Die betrokke **dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’** – dankie dat u u tyd opgeoffer het en u persepsies met my gedeel het. U was waardevolle deelnemers aan my studie.

g) **Dr Shan Simmonds** – baie dankie Doktor vir die deurlopende motivering en advies.

h) **Mev Julia Martinelli –** dankie vir die transkribering van bandopnames.

i) **Mev Cecilia van der Walt** – dankie vir die taalversorging.

j) **Mev Susan Van Biljon** – dankie vir die tegniese versorging.

k) **Prof Casper Lessing** – dankie vir die tegniese versorging van my verwysingslys.

l) **Andri Schoonen, Lineke Hattingh, Nadine Fouché** en **Yolandi Viviers** – dankie vir julle ondersteuning en gebede.

m) Dankie aan almal wat gehelp het om hierdie verhandeling moontlik te kon maak, wat belangstelling getoon het in my deurlopende vordering van my studie, vir daaglikse aanmoediging en die krag van gebede.

UITTREKSEL

Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente

Kernwoorde vir indeksdoeleindes: Kontrole, leer, leerders, leermotivering, onderwysers, selfgerigte leer, selfgerigtheid, selfregulerende leer, sosio-ekonomiese agtergrond en studente.

Hierdie verhandeling het die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer ondersoek. Selfgerigte leer is as een van die mees snelgroeiende navorsingsareas in die afgelope veertig jaar getipeer (Guglielmino, 2013). Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit het in 2008 selfgerigte leer as ŉ strategiese prioriteit bestempel (Reitsma *et al*., 2012). Selfgerigte leer kan as ŉ essensiële vaardigheid in die 21ste eeu beskou word en dit impliseer dat die verkryging van skoolvakkennis alleen nie voldoende is nie (Mentz, 2014); vaardighede soos kritiese denke, hulpbron-identifisering en verantwoordelikheid om te leer behoort beklemtoon te word. Verder kan ŉ student met ŉ hoë selfgerigtheidsvlak in leer opvoedkundige doelwitte stel en bereik asook geleenthede buite die formele onderwys suksesvol benut, wat dienooreenkomstig tot beroepsukses en ekonomiese groei kan lei (Mulube & Jooste, 2014).

Alhoewel die waarde van selfgerigte leer oorbeklemtoon kan word, vind studente dit moeilik om die akademiese pas vol te hou met die sprong van sekondêre onderwys af na tersiêre onderwys. Dit blyk dat eerstejaarstudente op papier vir universiteittoelating kwalifiseer, maar in werklikheid nie oor die vereiste akademiese vermoëns (waaronder ons selfgerigte leer kan klassifiseer) beskik nie (Rossouw, soos aangehaal deur Anon., 2013a). Ongeag die gebrek aan selfgerigteleer-aktiwiteite by sekondêre onderwys lys De Lange *et al*. (2010) verskeie faktore wat onderrig-leer (so ook selfgerigte leer) van ŉ student kan beïnvloed, naamlik ongerieflike stapafstande van die huis af na die onderwysinstelling, MIV/Vigs, wees-agtergrond, armoede, kosskaarste, ouers of voogde wat ongeletterd is, ongelyke hulpbronverspreiding en die negatiewe persepsies oor die waarde van onderwys. Uit bostaande uiteensetting is dit voor die hand liggend dat sosio-ekonomiese agtergrond moontlik ŉ invloed op ŉ student se selfgerigtheid in leer kan uitoefen. Alhoewel sosio-ekonomiese agtergrond van ŉ student selfgerigtheid in leer kan beïnvloed, bestaan daar ŉ hiaat in die literatuur rakende ŉ bepaalde konteks (sosio-ekonomiese agtergrond) en die

verband daarvan met selfgerigtheid in leer, spesifiek met betrekking tot eerstejaaronderwysstudente.

'n Bykomstige aspek wat in hierdie studie gedek is, is dat leermotivering die dryfveer is agter die uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite (Regan, 2003; Van Bommel *et al*., 2015). Alhoewel leermotivering as een van die gewildste navorsingsdimensies op die gebied selfgerigte leer uitgeken word, is die verband tussen die geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) en die fenomeen (selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer) nog nie nagevors nie. Daarom is daar besluit om 'n empiriese ondersoek uit te voer om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, te probeer interpreteer en verklaar.

In 'n poging om bovermelde verband te probeer interpreteer en verklaar het hierdie studie 'n interpretivistiese kwalitatiewe navorsingsontwerp gevolg. Hierdie studie het 'n instrumentele geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) en die verband met die fenomeen (selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer) ondersoek. Die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' is ingesamel ten einde te verseker dat betekenisvolle data bekom kon word vir data-analise en interpretering. Bepaalde kriteria was neergepen vir die doelgerigte steekproefneming van deelnemers. Data-insameling het deur semigestruktureerde individuele onderhoude geskied omdat dit my, as navorser, in staat gestel het om die navorsingskonteks deur die oë van die deelnemer te kon sien. 'n Proses van diskoersanalise is gevolg ten einde merkers te identifiseer. Merkers is gegroepeer in betekenisvolle kategorieë ten einde die ingesamelde data te kon interpreteer.

Die belangrikste navorsingsbevindinge van hierdie studie omsluit die volgende:

a) Eerstejaaronderwysstudente het 'n wanopvatting van wat selfgerigte leer behels en sien dikwels selfgerigte leer as geïsoleerde leer. Eerstejaaronderwysstudente behoort dus ingelig te word oor die aard van selfgerigte leer.

b) Dosente behoort ook ingelig te word oor die holistiese aard van selfgerigte leer sodat hulle selfgerigte leer reg kan toepas. Meer bystand moet ook aan dosente verleen word rakende die suksesvolle implementering van selfgerigte leer in klasse.

c) Dosente behoort ook selfgerigte leer in alle modules en fases van die BEd-kursus te implementeer.

d) ’n ‘ONSheid’-benadering rakende selfgerigte leer behoort in ag geneem te word waar die onderwysinstelling, dosente en eerstejaaronderwysstudente selfgerigte leer as ’n vennootskap benader.

e) Daar behoort ’n “pedandragogy”-model (Samaroo *et al*., 2013) gevolg te word by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

f) Selfgerigte leer moet as die impetus agter onderrig-leer beskou word omdat dit as ’n vereiste dien vir lewenslange leer.

g) Selfgerigte leer **VIR** onderrig-leer, selfgerigte leer **AS** onderrig-leer en selfgerigte leer **IN** onderrig-leer perspektief moet gebruik word om selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te bevorder. ’n Platform vir die bevordering en ontwikkeling van selfgerigte eerstejaaronderwysstudente behoort ontwerp te word.

h) Dosente behoort: entoesiasme by eerstejaaronderwysstudente te kweek rakende selfgerigte leer, selfgerigte leerrolmodelle te wees en ’n positiewe klaskamerklimaat te skep wat selfgerigte leer aanmoedig.

i) Leermotivering is die dryfveer wat ongeag sosio-ekonomiese agtergrond, eerstejaaronderwysstudente in staat kan stel om selfgerig te leer.

j) Sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering is inherent in eerstejaaronderwysstudente se selfgerigtheid in leer en/of hulle gereedheid vir selfgerigtheid in leer.

k) Die persoonlike ingesteldheid van eerstejaaronderwysstudente moet positief teenoor selfgerigte leer wees.

l) Selfgerigte leer moet as ’n betekenisvolle ontwikkelingsreis na volheid met deernis beskou word.

ABSTRACT

The relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students

Key words for index purposes: control, learning, learners, learning motivation, teachers, self-directed learning, self-directedness, self-regulating learning, socio-economic background and students.

This dissertation investigated the relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students. Self-directed learning is characterized as one of the fastest growing areas of research in the past forty years (Guglielmino, 2013). The Faculty of Education Sciences at the Potchefstroom Campus of North-West University identified self-directed learning in 2008 as a strategic priority (Reitsma *et al*., 2012). Self-directed learning can be regarded as an essential skill in the 21st century and it implies that the acquisition of school subject knowledge alone is not sufficient (Mentz, 2014); skills such as critical thinking, resource identification and responsibility to learn should be emphasized. Furthermore, a student with a high level of self-directedness in learning, can set educational objectives and also reach these objectives as well as successfully make use of opportunities beyond the boundaries of formal education, which can accordingly lead to career success and economic growth (Mulube & Jooste, 2014).

Although the value of self-directed learning can be overstated, students find it difficult to keep up the academic pace with the leap from secondary to tertiary education. It turns out that first-year students qualify on paper for university admission, but in fact they cannot acquire the necessary academic skills (including self-directed learning) (Rossouw, quoted by Anon., 2013a). Despite the lack of self-directed learning activities in secondary education De Lange *et al*. (2010) mention several factors that can affect teaching and learning (as well as self-directed learning) of a student, namely awkward walking distances from home to educational institutions, HIV/AIDS, orphanage background, poverty, food scarcity, parents or guardians who are illiterate, uneven resource distribution and the negative perceptions regarding the value of education. From the above statement it is evident that socio-economic background may have an effect on a student's self-directedness in learning. While socio-economic background of a student can affect their self-directedness in learning, there is a gap in

literature pertaining to a specific context (socio-economic background) and its relation to self-directedness in learning, specifically with regard to first-year teacher students.

An additional aspect covered in this study is that learning motivation is the driving force behind the implementation of self-directed learning activities (Regan, 2003; Van Bommel *et al*., 2015). Although learning motivation is characterized as one of the most popular research dimensions in the area of self-directed learning, the relation between the case (socio-economic background and learning motivation) and the phenomenon (self-directed learning or self-directedness in learning) has not been researched. Therefore it was decided to carry out an empirical study to explain and interpret the relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students, particularly on the Potchefstroom Campus of North-West University.

In an attempt to explain the above context and interpret this study, an interpretivist qualitative research design was followed. This study therefore investigated an instrumental case (socio-economic background and learning motivation) and its relation with the phenomenon (self-directed learning or self-directedness in learning). The perceptions of first-year teacher students and lecturers/researchers in the focus area 'Self-directed Learning' were collected in order to ensure that meaningful data could be obtained for data analysis and interpretation. Certain criteria were penned down for the purposive sampling of participants. Data collection occurred through semi-structured individual interviews because it enabled me, as a researcher, to see the research context through the eyes of the participants. A process of discourse analysis was followed in order to identify markers. Markers were grouped into meaningful categories in order to interpret the collected data.

The main research findings of this study included the following:

a) First-year teacher students have a misconception of what self-directed learning entails and they often see self-directed learning as isolated learning. First-year teacher students should therefore be informed about the nature of self-directed learning.

b) Lecturers should also be informed about the holistic nature of self-directed learning so that they can apply self-directed learning correctly and more assistance should be given to staff regarding the successful implementation of self-directed learning in classes.

c) Lecturers should also implement self-directed learning in all modules and phases of the BEd course.

d) A ‘WE-ness” theory of self-directed learning should be taken into account where the educational institution, lecturers and first-year teacher students approach self-directed learning as a partnership.

e) A pedandragogy model (Samaroo *et al.*, 2013) should be followed by the Faculty of Education at the Potchefstroom Campus of North-West University.

f) Self-directed learning is an impetus for teaching-learning because it is a prerequisite for lifelong learning.

g) Self-directed learning **FOR** teaching-learning, self-directed learning **AS** teaching-learning and self-directed learning **IN** teaching-learning perspective should be used to promote self-directedness in learning of first-year teacher students. A platform should be designed for promoting and developing self-directed first-year teacher students.

h) Lecturers should: cultivate enthusiasm for self-directed learning among first-year teacher students, should be self-directed learning role models and should create a positive classroom climate that encourages self-directed learning.

i) Learning motivation is the driving force, regardless of socio-economic background of first-year teacher students, to enable them to learn in a self-directed manner.

j) Socio-economic background and learning motivation is inherent in a first-year teacher student's self-directedness in learning and/or their readiness to self-directedness in learning.

k) The personal mind-set of first-year teacher students must be positive towards self-directed learning.

l) Self-directed learning must be seen, with compassion, as a meaningful development journey to fullness.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING ..... **III**

BEDANKINGS ..... **V**

UITTREKSEL ..... **VII**

ABSTRACT ..... **X**

LYS VAN TABELLE ..... **XX**

LYS VAN FIGURE ..... **XXII**

HOOFSTUK1: **ORIËNTERING** **1**

KERNWOORDE EN BEGRIPSVERKLARINGS **1**

1.1 INLEIDING 4

1.2 BEREDENEERDE MOTIVERING 4

1.2.1 Teoretiese raamwerk *4*

1.2.2 Probleemstelling *7*

1.2.3 Literatuurstudie *9*

1.2.4 Hiate in bestaande literatuur *12*

1.2.5 Navorsingsvrae *13*

1.2.6 Navorsingsdoel *13*

1.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -METODES 14

1.3.1 Voorgestelde literatuurstudie *14*

1.3.2 Navorsingsontwerp *14*

1.3.2.1 Kwalitatiewe navorsing 14

1.3.2.2 Gevallestudie 15

1.3.2.2.1 Instrumentele gevallestudie *15*

1.3.3 Filosofiese oriëntasie (paradigma) *16*

1.3.4 Steekproefneming *16*

1.3.5 Metodes van data-insameling *18*

1.3.5.1 Semigestruktureerde individuele onderhoude 19
1.3.6 Metode van data-analise 19
1.3.7 Etiese oorwegings 20
1.3.8 Betroubaarheid van data 21
1.3.9 Navorser se rol 21
1.4 HOOFSTUKINDELINGS 22
1.5 BYDRAE VAN DIE STUDIE 22

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN SELFGERIGTE LEER 24
2.1 INLEIDING 24
2.2 KRONOLOGIESE OORSIG 26
2.2.1 Definisies van selfgerigte leer 26
2.2.2 Modelle en meetinstrumente vir selfgerigte leer 30
2.3 TEORETIESE RAAMWERK VAN STUDIE: GARRISON SE DIMENSIES VAN SELFGERIGTE LEER 36
2.3.1 Selfbestuur (kontekstuele kontrole) 36
2.3.2 Selfmonitering (kognitiewe verantwoordelikheid) 37
2.3.3 Motivering (aan die begin van en tydens die uitvoering van 'n leeraktiwiteit) 37
2.4 BELANGRIKHEID VAN SELFGERIGTE LEER 38
2.5 EIENSKAPPE VAN 'N SELFGERIGTELEER-STUDENT 39
2.6 WANOPVATTINGS VAN SELFGERIGTE LEER 41
2.7 RIGTINGGEWERS EN PADBLOKKADES VIR SELFGERIGTE LEER 42
2.7.1 Rigtinggewers vir selfgerigte leer 42
2.7.2 Padblokkades vir selfgerigte leer 44
2.8 DIE ONTWIKKELING VAN SELFGERIGTE LEER IN ONDERRIG-LEER 45
2.8.1 Elemente van selfgerigte leer in onderrig-leer 45

2.8.2 *Die verskil tussen andragogiek en pedagogiek* *47*

2.8.3 *Metodes om die ingesteldheid teenoor selfgerigtheid in leer te bevorder* *51*

2.9 DIE PROSES VAN SELFGERIGTELEER-ONTWIKKELING 51

2.9.1 *Dosente se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling.* *51*

2.9.2 *Studente se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling* *53*

2.9.3 *Onderwysinstellings se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling* *55*

2.9.4 *Sintese rakende die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling* *56*

2.10 SINTETISERENDE SAMEVATTING 59

HOOFSTUK 3: **SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND, LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER 64**

3.1 INLEIDING 64

3.2 AFDELING 1: DIE VERBAND TUSSEN SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND EN SELFGERIGTHEID IN LEER 65

3.2.1 *Die verband tussen armoede en selfgerigtheid in leer* *67*

3.2.2 *Die verband tussen werkloosheid en selfgerigtheid in leer* *70*

3.2.3 *Die verband tussen individue afkomstig uit 'n wees-agtergrond en hulle selfgerigtheid in leer* *71*

3.2.4 *Sintese rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer* *73*

3.3 AFDELING 2: DIE VERBAND TUSSEN LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER 75

3.3.1 *Definisie van motivering* *75*

3.3.2 *Soorte leermotiverings* *76*

3.3.2.1 Intrinsieke leermotivering 76

3.3.2.2 Ekstrinsieke leermotivering 77

3.3.2.3 Intrinsieke leermotivering versus ekstrinsieke leermotivering rakende die bevordering van selfgerigtheid in leer 78

3.3.3 *Belangrikheid van leermotivering vir selfgerigte leer 79*

3.3.4 *Motiveringstruikelblokke 79*

3.3.5 *Beginsels van leermotivering om selfgerigtheid in leer te bevorder..... 81*

3.3.6 *Sintese rakende die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer 83*

3.4 AFDELING 3: DIE VERBAND TUSSEN SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND, LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER 84

3.4.1 *Sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer 84*

3.4.2 *Sintese rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer 88*

3.5 SINTETISERENDE SAMEVATTING 89

HOOFSTUK 4: **NAVORSINGSBENADERING, -ONTWERP EN –METODOLOGIE 93**

4.1 INLEIDING 93

4.2 DOEL EN OPERASIONALISERING 94

4.3 NAVORSINGSONTWERP 94

4.3.1 *Navorsingspraradigma van hierdie studie 97*

4.3.2 *Kwalitatiewe navorsingsontwerp 104*

4.3.3 *Gevallestudie 107*

4.3.3.1 Definisie van ’n gevallestudie 107

4.3.3.2 Soorte gevallestudies 111

4.3.3.3 Doel en motivering vir die gebruik van ’n gevallestudie-benadering 111

4.4 STEEKPROEFNEMING 114

4.4.1 *Doelgerigte steekproefneming 114*

4.4.1.1 Doelgerigte steekproefneming-strategieë 114

4.4.1.1.1 *Doelgerigte steekproefneming VOOR data-insameling 115*

4.4.1.1.2 *Doelgerigte steekproefneming NA data-insameling 118*

4.4.1.1.3 *Ontwerp vir die selektering van doelgerigte steekproefneming-strategieë 119*

4.5 DATA-INSAMELING 121

4.5.1 *Ontwikkeling van data-insamelingstrategie 123*

4.5.1.1 Semigestruktureerde individuele onderhoudvrae aan eerstejaaronderwysstudente 124

4.5.1.2 Semigestruktureerde individuele onderhoudvrae aan dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' 127

4.5.2 *Uitvoering van data-insamelingstrategie 129*

4.6 TRANSKRIPSIES EN DATA-ANALISE 131

4.6.1 *Transkripsies van semigestruktureerde individuele onderhoude 132*

4.6.2 *Kwalitatiewe data-analise 132*

4.6.2.1 Diskoersanalise 133

4.7 PERSOONLIKE ROL IN DIE NAVORSINGSGEBEURE 135

4.8 BETROUBAARHEID 137

4.9 ETIESE AANGELEENTHEDE 140

4.10 SINTETISERENDE SAMEVATTING 141

HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE 143

5.1 INLEIDING 143

5.2 BESPREKING VAN DATA VAN DIE KWALITATIEWE NAVORSING 143

5.2.1 *Metodologiese verantwoording van kwalitatiewe navorsingsondersoek 143*

5.2.2 *Semigestruktureerde individuele onderhoude: gedokumenteerde persepsies (rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente) en bevindinge 145*

5.2.2.1 Die Holistiese Aard Van Selfgerigte Leer (Die Skelet Van Selfgerigte Leer) 145

5.2.2.2 Selfgerigte Leer As Die Impetus (Sterk Stukrag) Agter Onderrig-leer (Die Kardiovaskulêre Stelsel Van Selfgerigte Leer)....161

5.2.2.3 Die Eienskappe (kwaliteite) Van ’n Selfgerigteleer-Student (DNA Van Selfgerigteleer-Student) 165

5.2.2.4 Rigtinggewers En Padblokkades Vir Selfgerigte Leer 175

5.2.2.5 Selfgerigte Leer Is ’n Volskaalse, Betekenisvolle Volledigheidontwikkelingsproses 179

5.2.2.6 Selfgerigte Leer As ’n Persoonlike Ingesteldheid (“Mind-set”): ‘One-Size-Does-Not-Fit-All’-Benadering....186

5.3 EPILOOG 200

HOOFSTUK 6: BETEKENISVOLHEID EN IMPLIKASIE VAN STUDIE....204

6.1. INLEIDING 204

6.2 SINOPTIESE OORSIG VAN DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSONDERSOEK....204

6.3 BESINNENDE WAARDERING VAN MY INSTRUMENTELE GEVALLESTUDIE....208

6.3.1 Betekenisvolheid rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente....208

6.3.2 Teoretiese raamwerk eie aan my studie 211

6.3.3 Moontlike aanbevelings....212

6.3.4 Beperkings tot studie....214

6.3.5 Nuwe ondersoekmoontlikhede....214

6.4 EPILOOG 215

VERWYSINGSLYS 216

ADDENDUM A: ETIESE GOEDKEURING SERTIFIKAAT....235

ADDENDUM B: INGELIGTE TOESTEMMING AAN DIE DEKAAN VAN DIE FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE TER UITVOERING VAN EMPIRIESE ONDERSOEK.....236

ADDENDUM C: INGELIGTE TOESTEMMING AAN EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE VAN DIE FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE OP DIE POTCHEFSTROOMKAMPUS VAN DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT.....239

ADDENDUM D: INGELIGTE TOESTEMMING AAN DOSENTE/NAVORSERS IN DIE FOKUSAREA 'SELFGERIGTE LEER' VAN DIE FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE OP DIE POTCHEFSTROOMKAMPUS VAN DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT.....251

ADDENDUM E: ALGEMENE DOELGERIGTE VRAELYS AAN EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE.....263

ADDENDUM F: SEMIGESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDSKEDULE VIR EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE.....268

ADDENDUM G: SEMIGESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDSKEDULE VIR DOSENTE/NAVORSERS IN DIE FOKUSAREA 'SELFGERIGTE LEER'. 274

ADDENDUM H: TAALVERSORGING SERTIFIKAAT 278

LYS VAN TABELLE

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING 1

Tabel 1.1: Motivering vir die gebruik van Garrison se dimensies van selfgerigte leer 5

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN SELFGERIGTE LEER 24

Tabel 2.1: Definisies van selfgerigte leer 28

Tabel 2.2: Modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer 32

Tabel 2.3: Rigtinggewers vir selfgerigte leer (Alotaibi, 2015; Banz, 2009; Greveson & Spencer, 2005; Guglielmino, 2013; Piskurich, 1993) 43

Tabel 2.4: Padblokkades vir selfgerigte leer (Boden, 2005; Piskurich, 1993; Samson, 2013) 44

Tabel 2.5: Die verskil tussen andragogiek en pedagogiek (saamgestel uit Gibbons, 2002; Knowles, 1975; Leach, 2000; Merriam, 2001; Ozuah, 2005; Zion & Slezak, 2005) 49

HOOFSTUK 3: SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND, LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER 64

Tabel 3.1: Soorte armoede en die gevolge daarvan vir ’n student se selfgerigtheid in leer (saamgestel uit Faith, 2005; Garidzirai, 2013; Leach, 2000; Maarman, 2009) 68

Tabel 3.2: Voorbeelde van belonings in skole (aangehaal uit Anderman & Anderman, 2010:34) 77

Tabel 3.3: Maslow en Brenner se behoeftehiërargieë vergeleke met selfgerigtheid in leer (saamgestel uit Brenner 2014; Garrison, 1997; Guglielmino, 2013; Knowles 1975; Mulube & Jooste, 2014; Tait & Blinco, 2014) 87

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBENADERING, -ONTWERP EN –METODOLOGIE 93

Tabel 4.1: Navorsingsparadigmas 98

Tabel 4.2: Definisies van ’n gevallestudie-navorsingsmetode 108

Tabel 4.3: Gevallestudie-benadering 112

Tabel 4.4: Doelgerigte steekproefneming van twintig eerstejaaronderwysstudente 117

Tabel 4.5: Eienskappe van ’n selfgerigteleer-student vir semigestruktureerde individuele onderhoude 130

Tabel 4.6: Persoonlike rol in die navorsingsgebeure 136

HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE 143

Tabel 5.1: Persepsies van eerstejaaronderwysstudente rakende die aard van selfgerigte leer 147

Tabel 5.2: Persepsies van dosente/navorsers rakende die betekenis van selfgerigte leer 153

Tabel 5.3: Rangordes van eienskappe (kwaliteite) van ’n selfgerigteleer-student volgens eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ 174

Tabel 5.4: Die rol van die dosent en eerstejaaronderwysstudente ter bevordering van selfgerigte leer 183

Tabel 5.5: Sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering van eerstejaaronderwysstudente 189

Tabel 5.6: Eerstejaaronderwysstudente se behoeftes volgens Maslow se behoeftehiërargie 198

LYS VAN FIGURE

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING 1

Figuur 1.1: Garrison se dimensies van selfgerigte leer (geneem uit Garrison, 1997:22) 6

Figuur 1.2: Instrumentele gevallestudie (Creswell, 2012:446) 15

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN SELFGERIGTE LEER 24

Figuur 2.1: Oogmerk van hoofstuk 2 25

Figuur 2.2: Eienskappe van ’n selfgerigteleer-student 40

Figuur 2.3: Wanopvattings van selfgerigte leer 42

Figuur 2.4: Die voorsorgfase van selfgereguleerde leer in die raamwerk van verkennende produksie (oorgeneem uit Metsärinne *et al*., 2015:89) 57

Figuur 2.5: Die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling 58

Figuur 2.6: Die aard van selfgerigte leer 62

HOOFSTUK 3: SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND, LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER 64

Figuur 3.1: Teoretiese onderbou van hoofstuk 3 64

Figuur 3.2: Wees-agtergrondstatistiek (oorgeneem uit Statistiek SA, 2010:80) 72

Figuur 3.3: Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer 73

Figuur 3.4: “The motivational dip” (oorgeneem uit Long, 2007:111) 81

Figuur 3.5: Beginsels van leermotivering om die selfgerigtheid in leer te bevorder (saamgestel uit Gibbons, 2002) 82

Figuur 3.6: Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer 83

Figuur 3.7: Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer 88

Figuur 3.8: Hoofstuk 3 – teoretiese onderbou 90

Figuur 3.9: Hoofstuk 3 92

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBENADERING, -ONTWERP EN –METODOLOGIE 93

Figuur 4.1: Navorsingsontwerp 96

Figuur 4.2: Doelgerigte steekproefneming-strategieë 120

Figuur 4.3: Data-insameling aktiwiteitesiklus (oorgeneem uit Creswell, 2007:118) 122

Figuur 4.4: Diskoersanalise prosedure van hierdie studie 134

Figuur 4.5: Totale kwaliteit raamwerk-skema (aangepas uit Roller & Lavrakas, 2015) 139

Figuur 4.6: Etiese aangeleenthede van hierdie studie 141

HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE 143

Figuur 5.1: Die skelet (aard) van selfgerigte leer 145

Figuur 5.2: Selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer (die kardiovaskulêre stelsel van selfgerigte leer) 161

Figuur 5.3: Die eienskappe (kwaliteite) van ’n selfgerigteleer-student (DNA van selfgerigteleer-student) 166

Figuur 5.4: DNA van ’n selfgerigteleer-student 168

Figuur 5.5: Rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer 175

Figuur 5.6: Selfgerigte leer: volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses 179

Figuur 5.7: Selfgerigte leer as ’n persoonlike ingesteldheid (“mind-set”): “one-size-does-not-fit-all’-benadering 186

Figuur 5.8: Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer 199

Figuur 5.9: Die individuele habitus van selfgerigte leer 201

HOOFSTUK 6: **BETEKENISVOLHEID EN IMPLIKASIE VAN STUDIE.....204**

Figuur 6.1: Sinoptiese oorsig.....207

Figuur 6.2: Selfgerigte leer as 'n betekenisvolle ontwikkelingsreis na volheid met deernis.....209

Figuur 6.3: Teoretiese raamwerk eie aan my studie (aangepas uit Garrison se dimensies van selfgerigte leer).....211

HOOFSTUK1:
ORIËNTERING

KERNWOORDE EN BEGRIPSVERKLARINGS

In hierdie studie was die volgende konsepte as essensieel beskou en daarom gee ek die bepaalde definisies vir ŉ beter begrip en vertolking van hierdie studie:

a) **Kontrole:** In hierdie studie het kontrole verwys na die besluitneming tydens die interaksie tussen fasilitering en die leerproses (Pilling-Cormick, 1996). Kontrole behels die skep van ŉ atmosfeer waarin leer effektief kan plaasvind (Dillon & Maguire, 2011). Verder voer Pilling-Cormick (1996) aan dat kontrole na die mate waarin studente hulle leeraktiwiteite rig, verwys asook na die hantering van bepaalde situasies. Kontrole is ŉ kerneienskap van die selfgerigte leerproses (Pilling-Cormick, 1996) en hoe meer kontrole die student uitoefen in ŉ bepaalde leersituasie, hoe meer sal dit die student in staat stel om sy/haar leer te kan rig (Pilling-Cormick, 1996). Garrison (1993) verwys na kontrole as die balansering van hulpbronne en onafhanklikheid. Verder voer Garrison (1997) en Abd-EI-Fattah (2010) aan dat kontrolering die formulering van doelwitte behels.

b) **Leer:** Hierdie term verwys na ŉ natuurlike aktiwiteit of proses waardeur ŉ individu betekenis konstrueer uit inligting wat bekom of ervarings wat opgedoen is (Ginsberg, 2005). Verder voer Lens en Vansteenkiste (2008) aan dat die leerproses motiverings-, emosionele en kognitiewe komponente behels.

c) **Leerders:** Is individue wat onderrig by skole ontvang (HAT, 2013). Indien daar in hierdie studie verwys word na leerders, sal beide geslagte ingesluit wees.

d) **Leermotivering:** Die vermoë van ŉ persoon om direk aaneenlopende gedrag te weerspieël wat tot die bereiking van ŉ spesifieke doel lei (Hancock, 2004). Leermotivering kan verwys na die natuurlike menslike kapasiteit om energie in ŉ rigting te stuur ten einde ŉ bepaalde doel te bereik (Ginsberg, 2005). Bo en behalwe die bostaande definisies van leermotivering het hierdie studie op intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering gefokus, aangesien leermotivering in die geheel ŉ belangrike aspek van selfgerigte leer uitmaak. Intrinsieke leermotivering verwys na die onderneming van ŉ leeraktiwiteit deur ŉ student met die doel om selftevredenheid te smaak (Anderman & Anderman, 2010). Tydens ekstrinsieke

leermotivering ontvang die student by voltooiing van 'n leeraktiwiteit eksterne belonings (punte en/of lof) (Regan, 2003).

e) **Onderwysers/dosente:** As gevolg van Suid-Afrika se diverse gemeenskap word 'n reflektiewe onderwyser/dosent vereis wat begrip toon vir leerders se sosio-ekonomiese en kulturele agtergrond ten einde 'n interaktiewe onderrig-leer klimaat te skep (Vakalisa, 2004). Onderwysers/dosente moet dus as fasiliteerders tydens selfgerigte leer optree (Mazmanian & Feldman, 2011; Mulube & Jooste, 2014) waar leerders begelei word om leer te maksimeer (Samson, 2013; Vakalisa, 2004). Die rol van die onderwyser/dosent by selfgerigte leer behels die stel van doelwitte, die verskaffing van geleenthede vir groepbesprekings, die notering van leerders se evalueringsverslae en die bevordering van kritiese denke (Reitsma *et al.*, 2012; Samson, 2013). Wanneer in hierdie studie na onderwysers/dosente verwys is, is daar na beide geslagte, asook na individue wat oor 'n onderwyskwalifikasie beskik en wat by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) geregistreer was, verwys.

f) **Selfgerigte leer:** Daar bestaan uiteenlopende definisies van selfgerigte leer. Knowles (1975:18) definieer selfgerigte leer soos volg:

> *"…a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate strategies, and evaluating learning outcomes".*

Adeola (1995) redeneer dat selfgerigte leer binne 'n konteks plaasvind waarin interaksie tussen individue belangrik is. Garrison (1997) voer verder aan dat selfgerigte leer 'n benadering is wat meebring dat studente gemotiveerd is ten einde persoonlike verantwoordelikheid na te kom en kontrole, selfmonitering en selfbestuur van verskillende kontekste te kan uitoefen met die doel om betekenisvolle leeruitkomstes te bereik. Verder definieer Adekanmbi (1990:181) selfgerigte leer as *"learning on his own".* In hierdie studie het selfgerigte leer verwys na die proses waartydens individue, met of sonder die hulp van 'n fasiliteerder, leer (doelwitte stel, hulpbronne selekteer, leerstrategieë toepas) in verskillende kontekste (veral in 'n ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond) kontroleer en selfmonitering (verantwoordelikheid vir leer) toepas waar motivering vir leer plaasvind (Garrison, 1997; Knowles, 1975).

g) **Selfgerigtheid:** Die term *selfgerigtheid* kan dikwels gedefinieer word as 'n breë konsep wat eksterne faktore, naamlik primêre verantwoordelikheid vir beplanning, implementering asook evaluering van leer, fasiliteer (Brockett & Hiemstra, 1991). Selfgerigtheid verwys na interne faktore of persoonlike kenmerke van 'n individu om verantwoordelikheid te aanvaar vir eie leer en die handelinge wat met die bepaalde leer gepaard gaan (Brockett & Hiemstra, 1991).

h) **Selfregulerende leer:** Hierdie term verwys na die vlak waarop 'n individu aktief betrokke is in hulle eie leerproses deur middel van metakognisie, gedragspatrone en motiveringsvlakke (Zimmerman, 1994). Verder voer Fryer en Elliot (2008) aan dat selfregulerende leer 'n pro-aktiewe proses gerig op eie onderrig en/of leer behels. Kennis, kognisie en gedrag in 'n bepaalde opvoedkundige omgewing bepaal die sukses van die pro-aktiewe proses in belang van leer (Fryer & Elliot, 2008). Selfgerigte leer en selfregulerende leer toon verskeie ooreenkomste – beide fokus op aktiewe deelname, metakognisievaardighede, intrinsieke leermotivering asook doelwitgeoriënteerde gedrag (Loyens *et al*., 2008). In 'n studie wat deur Loyens *et al*. (2008) uitgevoer is, het dit duidelik geword dat die terme *selfgerigte leer* en *selfregulerende leer* nie as sinonieme gebruik kan word nie. Selfregulerende leer fokus meestal op leerdereienskappe teenoor selfgerigte leer wat fokus op leerdereienskappe én die ontwerp van die leeromgewing (Loyens *et al*., 2008). Verder verwys selfgerigte leer na kontrole-uitoefening binne 'n bepaalde leeromgewing en dit dien as 'n belangrike rol vir die onderneem van 'n leeraktiwiteit (Abd-EI-Fattah, 2010; Loyens *et al*., 2008). Selfgerigte leer is 'n breër konsep as selfregulerende leer (Loyens *et al*., 2008).

i) **Sosio-ekonomiese agtergrond:** Daar word dikwels na sosio-ekonomiese regte in die Handves van Menseregte verwys (Statistiek SA, 2010). Dit sluit onder andere in: toegang tot gesondheidsdienste, voldoende voedsel en water, sosiale sekuriteit, aanvaarbare behuising en 'n veilige omgewing (Statistiek SA, 2010). Sosio-ekonomiese agtergrond verwys ook dikwels na sosio-ekonomiese status van individue. Sosio-ekonomiese status verwys na die posisie van 'n familie of individu op 'n hiërargies sosiale skaal en die skaal word gebaseer op die toegang tot of kontrole oor welvaart, prestasie of mag (Taylor & Yu, 2009). Sosio-ekonomiese agtergrond verwys verder na MIV/Vigs, armoede, werkloosheid, individue uit 'n wees-agtergrond, misdaad, onderwys en sekuriteit (Statistiek SA, 2010; Taylor & Yu, 2009). Hierdie studie het slegs gefokus op die volgende aspekte binne sosio-ekonomiese agtergrond omdat dit oor die algemeen die meeste in die literatuur

bespreek word: armoede, werkloosheid en individue afkomstig van 'n wees-agtergrond (individue wat nie by hulle ouers gebly het op die ouderdom van 12-18 nie; individue wie se ouers oorlede is en wat deur voogde versorg is; en laastens ook individue wat in kinderhuise grootgemaak is) (Statistiek SA, 2010).

j) **Studente:** Hierdie term verwys na 'n individu wat by 'n tersiêre instelling ingeskryf is, byvoorbeeld 'n universiteit of kollege (HAT, 2013). Die studie het uitsluitlik gefokus op eerstejaaronderwysstudente (ouderdomme wissel tipies/gewoonlik tussen 18 en 19 jaar) op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Wanneer hierdie studie na studente verwys, is beide geslagte ingesluit.

1.1 INLEIDING

Die onderstaande aspekte word vervolgens in hoofstuk 1 bespreek, naamlik teoretiese raamwerk; probleemstelling; literatuurstudie; hiate in bestaande literatuur; navorsingsvrae wat die navorsingsontwerp en -prosesse lei; die navorsingsdoel van die studie; die navorsingsmetodologie en -metodes; hoofstukindelings; en bydrae van die studie.

1.2 BEREDENEERDE MOTIVERING

1.2.1 Teoretiese raamwerk

'n Teoretiese raamwerk help om beter begrip te vorm van konsepte wat in onderrig-leer asook in onderwysbeleide gebruik word (Mazmahian & Feldman, 2011). 'n Teoretiese raamwerk verwys na 'n spesifieke lens waardeur die wêreld beskou word (Henning *et al.*, 2004). Hierdie studie het gepoog om 'n teoretiese raamwerk te gebruik wat verband hou met selfgerigte leer. Na vele bestuderings van verskeie teoretiese modelle waarin hierdie studie geplaas kon word, is daar op Garrison se dimensies van selfgerigte leer besluit.

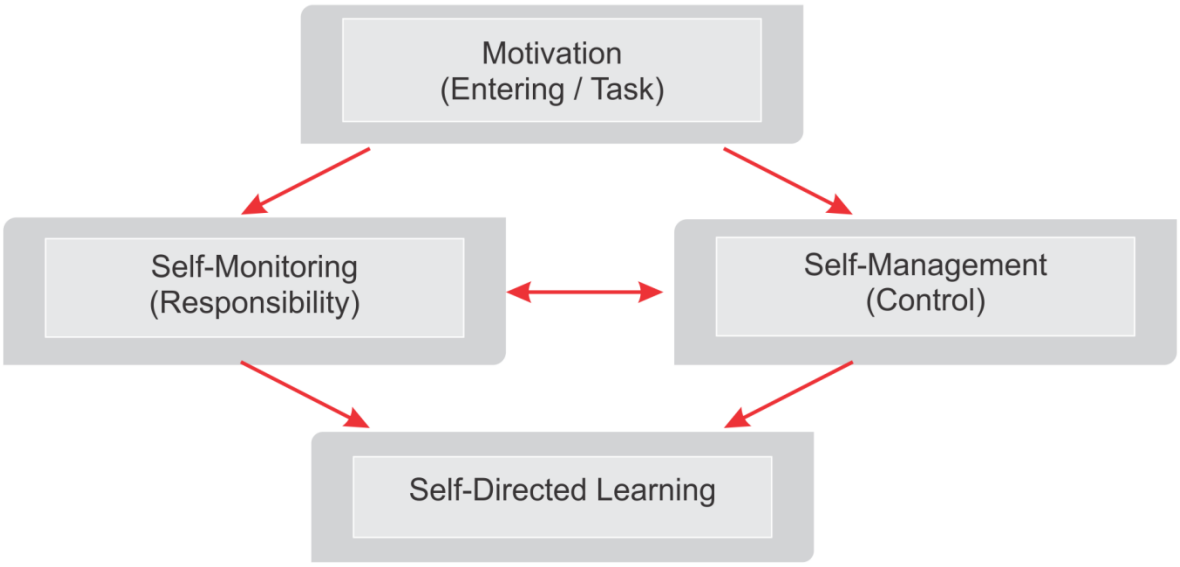
Garrison (1997) se dimensies van selfgerigte leer was oorwegend die beste keuse vir die teoretiese raamwerk vir hierdie studie aangesien dit direk by hierdie studie aansluiting gevind het. Die direkte aansluiting kan soos volg getabuleer word:

Tabel 1.1: Motivering vir die gebruik van Garrison se dimensies van selfgerigte leer

Garrison se dimensies van selfgerigte leer	Dimensies van hierdie studie
Dimensie 1:	
Selfbestuur (kontrole) (Garrison, 1997).	Kontrole (hantering) van sosio-ekonomiese agtergrond om selfgerigtheid ten opsigte van leer te versterk.
Dimensie 2:	
Selfmonitering (verantwoordelikheid) (Garrison, 1997).	Studente moet verantwoordelikheid vir leer aanvaar om selfgerigtheid ten opsigte daarvan te versterk.
Dimensie 3:	
Motivering (aan die begin van en tydens die leeraktiwiteit) (Garrison, 1997).	Leermotivering (intrinsiek en ekstrinsiek) aan die begin van en tydens die leeraktiwiteit.
Dimensies 1, 2 en 3:	
Selfgerigte leer (bovermelde drie dimensies word geïntegreer om 'n effektiewe benadering tot selfgerigte leer tot stand te bring, aangesien hierdie 3 dimensies 'n direkte invloed op die sukses van selfgerigte leer kan uitoefen) (Garrison, 1997).	Selfgerigte leer (bovermelde dimensies hou wesenlik verband met selfgerigte leer).

Hierdie teorie is deur Garrison ontwikkel met die doel om kognitiewe, kontekstuele en motiveringsdimensies te integreer ten einde selfgerigte leer te fasiliteer (Garrison, 1997).

Garrison se model word soos volg uitgebeeld:



Figuur 1.1: Garrison se dimensies van selfgerigte leer (geneem uit Garrison, 1997:22)

Selfbestuur (dimensie 1) behels die uitoefening van kontrole oor 'n bepaalde leeraktiwiteit (Garrison, 1997). Aandag word eerstens op die sosiale en gedragskenmerke (sosio-ekonomiese agtergrond) gevestig wat studente kontroleer wanneer 'n leeraktiwiteit aangepak word (Garrison, 1997). Studente moet dus die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en hulle selfgerigtheid in leer probeer kontroleer ten einde bepaalde leeraktiwiteite suksesvol te kan aanpak. Selfmonitering (verantwoordelikheid vir die monitering van leer) as die tweede dimensie van Garrison se model beklemtoon die rol van die student om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar (Garrison, 1997). Die erkenning van verantwoordelikheid vir eie leer word deurlopend in die literatuur as 'n kerneienskap van selfgerigte leer beklemtoon (Breed, 2013; Garrison, 1997; Greyling *et al*., 2002; Guglielmino, 2008; Leach, 2000; Regan, 2003; Silen & Uhlin, 2008; Siminica & Traistaru, 2013). Sonder selfmonitering van 'n selfgerigte leeraktiwiteit kan studente moontlik nie insigte verwerf rakende effektiewe selfbestuur (kontrolering of hantering van sosio-ekonomiese agtergrond) nie. Monitering kan dus die nodige verbeteringsareas aandui om die gaping tussen lae en hoë selfgerigtheid in leer te oorbrug. Voor dié sosio-ekonomiese agtergrond gekontroleer kan word en selfmonitering kan plaasvind, behoort leermotivering om die selfgerigteleer-aktiwiteite te onderneem, teenwoordig te wees. Sien hoofstuk 2 (§ 2.3) vir 'n verdere verheldering van hierdie studie se teoretiese raamwerk.

1.2.2 Probleemstelling

Die navorsingsprobleem het my, as navorser, in staat gestel om die fokus van die navorsingsondersoek op 'n duidelike en direkte manier te kon omskryf (Maykut & Morehouse, 1994) met die doel om 'n rasionaal of behoefte vir die betrokke studie te verskaf (Creswell, 2007). Die fase van probleemformulering was noodsaaklik omdat dit die geskiktheid van die beplande navorsingsmetode assesseer en die doel of rede vir die uitvoering van navorsing in die hele studie beskryf (Creswell, 2012; Fouché, 2002a).

Die noodsaaklikheid van selfgerigte werkers in die ekonomie word beklemtoon deurdat daar bevind is dat 'n duidelike verband bestaan tussen selfgerigtheid in leer en beroepsukses (Guglielmino & Guglielmino, 2000). Guglielmino en Guglielmino (2000) voer aan dat verskeie studies bewyse gelewer het dat top-entrepreneurs/-werkers die hoogste resultate op die SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) behaal. Hoë selfgerigtheidsvlakke ten opsigte van leer is 'n integrale vereiste vir die meeste beroepe omdat kandidate wat hoë punte tydens die SDLRS behaal het, met beter beroepsprestasie geassosieer word (Buhagair, 2007; Dynan *et al*., 2008; Raemdonck, 2006; Vandeyar, 2005).

Ook binne onderwysopleiding het die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit in 2008 selfgerigte leer as 'n strategiese prioriteit geïdentifiseer (Reitsma *et al.*, 2012). Guglielmino (2013) beklemtoon die belangrikheid van selfgerigte leer in onderwys as een van die vinnigste groeiende navorsingareas in die afgelope veertig jaar en is ook van mening dat selfgerigte leer 'n essensiële vaardigheid in die 21ste eeu is. Mentz (2014), soos Guglielmino (2013), voer aan dat die opdoen van vakkennis in skoolvakke alleen vir onderwysstudente nie voldoende is nie en dat vaardighede soos probleemoplossing, kritiese denke, hulpbron-identifisering en verantwoordelikheid van eie leer, bevorder moet word. Bovermelde vaardighede is kenmerkend van 'n student met 'n hoë selfgerigtheidsvlak ten opsigte van leer (Guglielmino, 2013; Mentz, 2014). Selfgerigtheid in leer by studente, veral onderwysstudente, moet bevorder word omdat hulle Suid-Afrika se toekomstige onderwyserskorps verteenwoordig (Mentz, 2014). Dit is belangrik dat onderwysstudente selfgerigte leer in hulle eie studie kan toepas en kan bestuur sodat selfgerigte leer by die onderwysstudent self vasgelê kan word. Om selfgerigte leer effektief in 'n klaskamer te kan toepas moet die onderwyser in die klaskamer self 'n selfgerigte leerder wees om sodoende 'n klaskamerstruktuur te vestig wat selfgerigte leer bevorder (Mentz, 2014).

Skoolverlaters word tot universiteit toegelaat, maar kan nie die akademiese pas volhou nie (Anon., 2013a). Rossouw (soos aangehaal deur Anon., 2013a) is van mening dat

bovermelde skoolverlaters op papier vir universiteitstoelating kwalifiseer, maar in werklikheid beskik die skoolverlater nie oor die vereiste akademiese vermoëns (onder andere selfgerigte leer) nie. Eerstejaaronderwysstudente vind dit dikwels moeilik om onafhanklik en selfgerig te leer as gevolg van die feit dat hul sekondêre onderwys (hoërskool) agtergrond hulle nie effektief voorberei het vir selfgerigte leer nie (Anon., 2008). Volgens Reitsma *et al*. (2012) is die vestiging van selfgerigte leer by studente 'n lang en tydsame proses en is dit belangrik dat veral onderwysstudente reeds sedert hulle eerstejaar tot selfgerigtheid in hulle leer begelei moet word.

Reitsma *et al*. (2012) is verder van mening dat onderwysdosente positief staan teenoor die implementering van selfgerigte leer, maar verskeie struikelblokke word ervaar wat tot gevolg kan hê dat selfgerigte leer nie suksesvol geïmplementeer kan word nie. 'n Leemte aan leermotivering (veral intrinsieke leermotivering), 'n gebrek aan effektiewe infrastruktuur om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer en kontekstuele aspekte se invloed op selfgerigte leer word dikwels nie in die literatuur ondervang nie (Leach, 2000; Pilling-Cormick, 1996; Ryan & Deci, 2000). Daar bestaan ook wanopvattings van wat selfgerigte leer behels en of die SDRLS alle aspekte aanraak om die selfgerigtheid in leer van 'n student te bepaal (Botha, 1988; Breed, 2013; Greyling *et al*., 2002; Hammond & Collins, 1991; Mulube & Jooste, 2014; Silen & Uhlin, 2008).

Selfgerigtheid in leer hou verband met kontekstuele faktore (sosio-ekonomiese agtergrond) wat in 'n bepaalde situasie teenwoordig is (Garrison, 1997). Garrison (1997) voer aan dat sommige studente bo ongewenste kontekstuele faktore (sosio-ekonomiese agtergrond) kan uitstyg om selfgerig te leer, indien hulle leeromgewing deur onder andere leermotivering gekenmerk word. 'n Ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en gebrek aan leermotivering kan moontlik 'n negatiewe uitwerking hê op studente se akademiese sukses (Zimmerman, 1994).

Uit bogenoemde aspekte het ek afgelei dat sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering moontlik verband kan hou met eerstejaaronderwysstudente se selfgerigtheid in leer. Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe se eerstejaaronderwysstudente is afkomstig van verskillende skole wat beteken dat hulle sosio-ekonomiese agtergrond en leermotiveringsvlakke ook verskil. Dit was daarom vir my belangrik om in hierdie studie die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te probeer interpreteer en verklaar.

1.2.3 Literatuurstudie

In die volgende paragrawe gaan ek kortliks 'n teoretiese agtergrond tot die navorsingsprobleem gee.

Knowles (1975) se omskrywing van selfgerigte leer word oor die algemeen in navorsingsprojekte gebruik. Knowles (1975:18) definieer selfgerigte leer soos volg:

> *"...a process in which individuals take initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learner goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes".*

Selfgerigte leer is 'n proses waarin individue self verantwoordelikheid vir eie leer neem (die leer is nie geïsoleerd nie), waar doelwitte gestel word, hulpbronne gekontroleer word en selfevaluering (selfmonitering) van leeruitkomste plaasvind (Adeola, 1995; Breed, 2013; Garrison, 1997; Greyling *et al*., 2002; Guglielmino, 2008; Knowles, 1975; Leach, 2000; Silen & Uhlin, 2008; Siminica & Traistaru, 2013). Selfgerigte leer word wêreldwyd nagevors (Guglielmino, 2013; Straka, 2000) en verskeie definisies van selfgerigte leer met verskeie oogpunte het na vore gekom (Breed, 2013; Greyling *et al.*, 2002; Gureckis & Markant, 2012). Die term *selfgerigte leer* word dikwels as sinoniem met die volgende pedagogiese terme gebruik: lewenslange leer, onafhanklike leer, selfbesturende leer en selfonderwys (Mulube & Jooste, 2014; Regan, 2003). Ten einde studente voor te berei om meer selfgerig te leer het verskeie skrywers bygedra tot navorsing, naamlik onder andere (a) Craik en Smiles wat begin het met selfonderwys in die 1800's; (b) Houle en Rogers in die 1960's het begin fokus op doelgeoriënteerdheid en leerdergesentreerde leer; (c) Knowles (1975) vervul 'n belangrike rol by selfgerigte leer deur 'n definisie van selfgerigte leer formuleer; (d) Gibbson, Bailey, Cameau, Schmuck, Symour en Wallace het in 1980 bygedra tot literatuur waar 22 individue opleiding sonder enige formele onderrig en leer ontvang het; en (e) Brockett en Hiemstra het die "Personal Responsibility Orientation" (PRO) ontwikkel waar 'n student/leerder persoonlik verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar (Beard, 2011a).

Song en Hill (2007) voer aan dat selfgerigte leer 'n belangrike benadering (vir dosente en studente) tot onderwys is. Selfgerigtheid in leer word dikwels getipeer as 'n oorheersende filosofie in volwasse onderwys (lewenslange leer) (Song & Hill, 2007), en sommige professies vereis geakkrediteerde standaarde waar studente by selfgerigte leer betrokke was (Guglielmino, 2013). Alhoewel navorsing oor selfgerigte leer die afgelope veertig jaar toegeneem het, toon die onderwyspraktyk steeds 'n leemte in suksesvolle implementering

van selfgerigte leer in skole (Kishore, 2012). Kishore (2012) voer verder aan dat daar tans steeds 'n benadering van onderwysgesentreerdheid in skole gevolg word waar leerders net ontvangers van kennis is en daar geen bewyse is daarvan dat leerders as skeppers van kennis optree nie. Die leerders kom passief voor, wat moontlik 'n negatiewe impak het op akademiese prestasie, leermotivering asook die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede (Guglielmino, 2013).

Dit is essensieel dat daar van dosentgesentreerde onderrig-leer (pedagogiek) af wegbeweeg moet word na selfgerigte leer (andragogiek) (vergelyk § 2.8.2.). Barth (soos aangehaal deur Guglielmino, 2013:5) erken hierdie probleem deur die volgende aan te voer:

> *"...schools too often try to function as they did in the past; but that becomes a problem when the world in which they exist is undergoing revolutionary changes".*

Suid-Afrika word gekenmerk deur 'n skokkende en kommerwekkende beeld van ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde, soos hoë misdaadsyfers, werkloosheid asook 'n swak gesondheidstelsel, om slegs enkeles te noem, (Visser, 2014) wat 'n negatiewe invloed op primêre en sekondêre onderwys het. Soos reeds vermeld, het hierdie studie op eerstejaaronderwysstudente verbonde aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit gefokus. Hierdie groep studente is verteenwoordigend van die verskillende provinsies in Suid-Afrika. Daarom sou dit toepaslik wees om na statistiek rakende sosio-ekonomiese agtergrond te verwys. Uit die beskikbare statistiek blyk dit dat 0.6% van leerders in 2009 by voogde woonagtig was, 4.7% van leerders waar beide die ouers oorlede was en slegs 27% van leerders by hulle biologiese ouers gewoon het (Statistiek SA, 2010). Verder voer Statistiek SA (2010) aan dat 24.2% huishoudings gerapporteer het dat hulle kinders honger ly, 61.9% van die leerders in huishoudings binne lae inkomstevlakke leef en nie hulle skoolloopbaan voltooi het nie as gevolg van skoolgelde wat te duur is. Talle leerders van 17-jarige ouderdom het graad 9 nie geslaag nie en slegs 13% van individue onder die ouderdom van 23 het verdere onderrig by opvoedkundige instellings ontvang, waarvan omtrent 30% werkloos was (Statistiek SA, 2010). Mbajiorgu *et al*. (2012:1) stel die moontlike uitwerking van bovermelde statistiek soos volg voor:

> *"Thus, one possible outcome of this socio-economic status is that children are likely to spend time helping with household activities after school instead of concentrating on their studies."*

Sosio-ekonomiese agtergrond is 'n belangrik aspek vir doelgerigte onderrig-leer (Bouchard, 2009). 'n Moontlike rede hiervoor is dat hoë selfgerigtheid in leer nie natuurlikerwys by

ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde aangetref word nie. Brockett en Hiemstra (1991) bevestig bostaande stelling deur aan te voer dat ’n gebalanseerde en kongruente (gewenste) sosio-ekonomiese agtergrond duidelik waarneembaar moet wees. Gepaard met bovermelde behoort ’n geleentheid tot onderwys om selfgerigtheid in leer te laat ontstaan gegun te word (Brockett & Hiemstra, 1991).

Garrison (1997) se dimensie van selfbestuur is essensieel om bevredigende kontekstuele faktore (genoegsame hulpbronne, realistiese doelwitte, konstruktiewe terugvoering, ’n positiewe leeratmosfeer) te skep sodat doelgerigte leeraktiwiteite kan plaasvind (Garrison, 1997). Hierdie studie het verwys na Garrison (1997) se kontekstuele faktore met spesifieke verwysing na sosio-ekonomiese agtergrond.

Bo en behalwe sosio-ekonomiese agtergrond wat moontlik verband hou met selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente kan leermotivering as ’n essensiële “hulpmiddel” en “instrument” beskou word (Ginsberg, 2005). Die belangrikheid van leermotivering vir leer (en soveel te meer vir selfgerigtheid in leer) word soos volg deur McLean (2009:7) aangevoer:

> *“Motivation is the pilot light for learning.”*

Long (2007) soos McLean (2009) beklemtoon die essensiële rol wat leermotivering tydens onderrig-leer vervul en wys verder daarop dat leermotivering die HART van enige onderrig-leersituasie is (vergelyk § 3.3.3.; § 5.2.2.2.; § 5.2.2.6). Indien leermotivering teenwoordig is, kan dit ’n essensiële rol vervul wat nodig is om kognitiewe doelwitte (voorvereiste vir die bevordering van selfgerigtheid in leer) te kan bereik (Garrison, 1997).

Uit bovermelde teoretiese agtergrond blyk dit duidelik dat selfgerigte leer oor die afgelope dekades dikwels nagevors is, maar selfgerigte leer word nie altyd effektief in die onderwyspraktyk geïmplementeer nie. Reitsma *et al*. (2012) bevestig bostaande argument deur aan te voer dat daar ’n hiate bestaan tussen die veranderende teorieë van selfgerigte leer en die huidige onderwyspraktyk. Hierdie hiate kan verklein word indien eerstejaaronderwysstudente tot selgerigtheid in leer begelei word. Ek was van mening dat selfgerigtheid in leer moontlik verband hou met bovermelde instrumentele geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) en daarom het hierdie studie gepoog om die eerste stap in die regte rigting te neem van selfgerigtheid in leer waardeur die volgende woorde van Gibbons (2002:3) bewaarheid kan word:

"In TDL[1], we teach students about the nature of flight, in SDL[2], we teach students how to fly. When students learn to fly, they 'earn their wings'."

1.2.4 Hiate in bestaande literatuur

Heelwat internasionale navorsing (Guglielmino & Guglielmino, 2000; Kim, 2005; Leach, 2000; Nenniger, 1999; Nikitenko, 2009; Zimmerman, 1994) is oor selfgerigte leer gedoen. Uit Suid-Afrika se unieke samestelling rakende aspekte soos sosio-ekonomiese agtergrond, 'n verskeidenheid kulturele agtergronde, godsdiensvryheid en taal, om slegs enkeles te noem, bestaan verskillende benaderings (onderwysergesentreerd, leerdergesentreerd, selfgerigte leer, e-leer ens.) tot onderwys. Aangesien die meeste navorsing oor selfgerigte leer op internasionale vlak gedoen is, is ek van mening dat navorsing oor selfgerigte leer, ook op 'n nasionale vlak meer aandag behoort te geniet.

Carre (2012), Kasworm (1983), Long (1998), Merriam en Caffarella (1999) en Mulube en Jooste (2014) toon aan dat die meeste navorsing wat oor selfgerigte leer handel, binne die kwantitatiewe navorsingsontwerp val en daarom het ek die geleentheid gesien om vanuit 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp te werk. Meer interpersoonlike inligting kon verkry word en daar kon meer indringend gefokus word op selfgerigtheid in leer. 'n Interpretivistiese kwalitatiewe benadering (vergelyk § 4.3.1) is ook in hierdie studie gevolg.

Nog 'n verdere motivering vir die uitvoer van hierdie studie was die feit dat Guglielmino 'n selfgereedheidskaal ontwikkel het wat bygedra het tot die ontwikkeling van 'n selfgerigteleer-student (Guglielmino & Guglielmino, 2000). Guglielmino se skaal verwys egter nie direk na sosio-ekonomiese agtergrond nie. Candy (1991) en Merriam en Caffarella (1999) is van mening dat 'n sterker behoefte bestaan aan navorsing rakende kontekstuele faktore (sosio-ekonomiese agtergrond) en studente se selfgerigtheid in leer. Dit is nodig dat spesifieke belangegroepe (dosente onder andere) moet kennis neem van verskeie uiteenlopende situasies waarbinne studente kan verkeer omdat dit moontlik direk verband kan hou met hulle selfgerigtheid in leer (Greveson & Spencer, 2005).

Alhoewel Kolb in 1984 en Ginsberg en Wlodkowski in 2000 gefokus het op spesifieke omgewingselemente (waardes, persoonlike inisiatief en kulturele aspekte) wat studente motiveer om selfgerig te wees (Miney, 2014) is daar in hierdie studies bevind dat 'n hiaat in navorsing (nasionaal en internasionaal) bestaan ten opsigte van die geval (sosio-

1 Teacher-directed learning.
2 Self-directed learning.

ekonomiese agtergrond, leermotivering) en die fenomeen (selfgerigte leer en/of selfgerigtheid in leer) wat ondersoek moet word (vergelyk tabel 2.3). Dus was dit die oogmerk met hierdie studie om te probeer verklaar wat die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, is.

1.2.5 Navorsingsvrae

Die fokus van hierdie studie word deur die volgende navorsingsvrae bepaal. Die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie was soos volg: Wat is die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit?

Subnavorsingsvrae om hierdie studie te lei is soos volg:

a) Wat is die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer?

b) Wat is die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente?

1.2.6 Navorsingsdoel

Fouché (2002a) meld dat die terme doel, doelstellings en doelwit gebruik word. Die betekenis toon die eindproduk aan waarheen gemik word. Fouché (2002a) beklemtoon dit verder dat enige volwaardige navorsingspoging ten minste aan een van drie primêre doelstellings van navorsing moet voldoen, naamlik verkennende, beskrywende of verklarende navorsing (Fouché, 2002b; Fouché, 2002c). ’n Verklarende en beskrywende studie is in hierdie ondersoek gebruik omdat dit betekenisvolle insig in ’n bepaalde instrumentele geval gee.

Die hoofdoelwit van hierdie studie was om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, te probeer interpreteer en verklaar.

Die subnavorsingsdoelwitte van die studie kan soos volg opgesom word:

a) Om die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te bepaal.

b) Om deur middel van ’n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies is van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.

1.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -METODES

1.3.1 Voorgestelde literatuurstudie

Ten einde relevante literatuur rakende die betrokke navorsingsprobleem te kon bekom, het ek verskeie elektroniese databasisse gebruik, naamlik: ERIC, EMERALD, internet soekenjins soos Google Scholar asook verskeie boeke en joernale. Vir die doel van hierdie studie het ek, onder andere, die volgende sleutelwoorde en soekfrases gebruik:

> *Self-directed learning, self-directedness, self-regulated learning, motivation, intrinsic and extrinsic motivation, the importance of self-directed learning, definitions of self-directed learning, history of self-directed learning, student motivation, dimensions of self-directed learning, socio-economic aspects, socio-economic indicators and perceptions.*

1.3.2 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp is ’n strategie of plan wat die bepaalde filosofiese aannames spesifiseer ten einde deelnemers te selekteer en data-analisetegnieke te identifiseer (Fouché, 2002d; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Nieuwenhuis, 2016b). Die navorsing is uitgevoer met die doel om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, te probeer interpreteer en verklaar.

1.3.2.1 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing fokus daarop om ryk (betekenisvolle), omskrywende data in te samel met die doel om ’n begrip van iets wat geobserveer word, te vorm (Nieuwenhuis, 2007a). Kwalitatiewe navorsing behels ’n interpreterende praktyk (Denzin & Lincoln, 2011; Marshall & Rossman, 2016). Die praktyke word aangewend om die wêreld te trasformeer (Denzin &

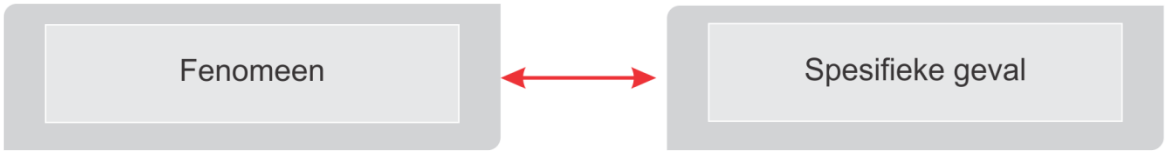
Lincoln, 2011). Vir die navorsingvrae en -doelstellings van hierdie studie was 'n kwalitatiewe navorsingsmetode die beste keuse. Met inagneming van Nieuwenhuis (2007a) en Denzin en Lincoln (2011) se definisie van kwalitatiewe navorsing het ek binne die selfgerigteleer-praktyk gewerk. Ooreenkomstig die kwalitatiewe navorsingsmetode is gebruik gemaak van 'n gevallestudie.

1.3.2.2 Gevallestudie

'n Gevallestudie verwys na 'n fenomeen binne 'n lewenswerklike konteks, veral wanneer die verband tussen 'n fenomeen en konteks nie duidelik is nie (Yin, 2014). 'n Gevallestudie kan verder gedefinieer word as 'n ondersoek rakende 'n bepaalde gebeurtenis wat ten doel het om 'n bepaalde fenomeen te beskryf en/of te verduidelik (Yin, 2014). Creswell (2013) voer aan dat 'n geslote sisteem gevorm word deur 'n geval of gevalle wat dan aan die hand van tyd asook aktiwiteite gedefinieer kan word. Stake (soos aangehaal deur Fouché, 2005) verklaar dat die kriteria vir die selektering van 'n gevallestudie gegrond moet wees op die geleentheid om te leer. Gevallestudie was oorwegend die beste keuse vir hierdie studie omdat dit ten doel gehad het om bepaalde faktore [sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering (intrinsiek en ekstrinsiek)] te ondersoek ten einde selfgerigte leer en/of selfgerigtheid in leer (fenomeen en geleentheid om te leer) van eerstejaaronderwysstudente te probeer interpreteer en verklaar. Verskeie gevallestudies bestaan, naamlik wesenlik, instrumenteel en kollektief (Creswell, 2012; Fouché & Schurink, 2011; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Marshall & Rossman, 2016; Yazan, 2015) en in hierdie studie is 'n instrumentele gevallestudie gebruik.

1.3.2.2.1 Instrumentele gevallestudie

'n Instrumentele gevallestudie verwys na die verkryging van begrip rakende bepaalde sosiale faktore (Fouché, 2005). Volgens Creswell (2012) word 'n instrumentele gevallestudie gedefinieer as die bestudering van 'n bepaalde geval waarvan insig rakende 'n bepaalde fenomeen verkry word. 'n Instrumentele gevallestudie word soos volg deur Creswell (2012:446) uitgebeeld:



Figuur 1.2: Instrumentele gevallestudie (Creswell, 2012:446)

'n Instrumentele gevallestudie was die beste keuse vir hierdie studie omdat dit gepoog het om die verband te probeer interpreteer en verklaar tussen sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering **(geval)** en selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer **(fenomeen)** van eerstejaaronderwysstudente.

1.3.3 Filosofiese oriëntasie (paradigma)

Die term *paradigma*, binne die konteks van die dissipline kurrikulumstudies, verwys na 'n teoretiese raamwerk van 'n wêreldbeskouing asook 'n akademiese dissipline (Joseph, 2010). Verder definieer Nieuwenhuis (2016a) die doel van 'n interpretivistiese benadering as die verskaffing van 'n perspektief oor 'n bepaalde fenomeen en die analisering van dié bepaalde fenomeen; met die doel om insig te verkry rakende die wyse waarop bepaalde individue dié bepaalde fenomeen hanteer. Die interpretivistiese paradigma was gebruik waar ek probeer het om betekenis te vind in eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers (in die fokusarea 'Selfgerigte Leer') se persepsies betreffende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer.

1.3.4 Steekproefneming

Volgens Maree en Pietersen (2016) bestaan daar twee hoofmetodes van steekproefneming, naamlik waarskynlike en nie-waarskynlike. In hierdie studie is van **nie-waarskynlike-steekproefneming** gebruik gemaak. Nie-waarskynlike steekproefneming behels vier soorte: gerieflikheidsteekproefneming, kwotasteekproefneming, sneeubalsteekproefneming en **doelgerigte steekproefneming** (Maree & Pietersen, 2016). Vir doeleindes van hierdie studie is doelgerigte steekproefneming gebruik waar deelnemers doelgerig bygedra het 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 Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit was doelgerig geselekteer vir hierdie studie omdat selfgerigte leer as 'n strategiese prioriteit binne die Fakulteit Opvoedingswetenskappe sedert 2008 reeds geïdentifiseer is (Reitsma *et al*., 2012).

Die missie van die fokusarea 'Selfgerigte Leer' is om navorsing uit te voer rakende strategieë en kontekste wat tot selfgerigte leer bydra (Anon., 2014). Hierdie studie vind direk aansluiting by bovermelde missie ten einde die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente aan die Noordwes-Universiteit te probeer interpreteer en verklaar. Verder was die Noordwes-

Universiteit geselekteer op grond van die unieke visie en missie wat fokus op uitnemendheid in onderrig-leer en navorsing (Anon., 2013b) en die studie het direk aansluiting gevind by bovermelde visie en missie met die doel om by te dra tot onderrig-leer en navorsing binne die fokusarea 'Selfgerigte Leer'. Ek het twee groepe deelnemers uit die Fakulteit Opvoedingswetenskappe (Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit) soos volg geselekteer:

a) Sewentien op-kampus (kontak-) eerstejaaronderwysstudente.

Die volgende fases is gevolg om eerstejaaronderwysstudente te selekteer.

Fase 1: 'n Opname is gemaak van al die eerstejaaronderwysstudente wat vrywilliglik aan hierdie studie wou deelneem.

Fase 2: Hierdie eerstejaaronderwysstudente is tydens **fase 1** gevra vir ingeligte instemming (vergelyk Addendum C) tot deelname aan hierdie studie en toestemming dat hulle data vir die studie gebruik mag word.

Fase 3: Die eerstejaaronderwysstudente is tydens **fase 2** gevra om 'n algemene doelgerigte vraelys (vergelyk Addendum E) in te vul wat die eerstejaaronderwysstudent se demografiese profiel vir my as navorser blootgelê het. Hierdie algemene doelgerigte vraelys (vergelyk Addendum E) het bestaan uit vrae wat gerig is op die sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente. Hierdie algemene doelgerigte vraelys is ook ooreenkomstig die navorsingsdoel en -vrae opgestel. Die inligting wat ek uit die vraelys bekom het, was slegs gebruik vir die selektering van twintig (vergelyk fase 6 in hierdie verband) eerstejaaronderwysstudente, wat die beste binne die spesifieke kriteria gepas het. Die inligting wat uit hierdie vraelyste bekom is, kon moontlik sensitief gewees het vir sommige deelnemers en was glad nie aan die publiek (kollegas, vriende, studente) openbaar gemaak nie. Die algemene doelgerigte vraelys was nie 'n data-insamelingsmetode nie, maar eerder 'n instrument wat deur my, as navorser, en my studieleier gebruik is om twintig eerstejaaronderwysstudente (vergelyk fase 6 in hierdie verband) te selekteer wat voldoen aan die profiel van die studie. Hierdie algemene doelgerigte vraelyste sal by my studieleier bewaar word soos die Noordwes-Universiteit vereis.

Fase 4: Ek, as navorser, en my studieleier het hierdie algemene doelgerigte vraelyste tydens **fase 3** gebruik en op 'n ewekansige-punt begin om twintig eerstejaaronderwysstudente te selekteer wat die meeste asook die beste aan die profiel van die studie voldoen.

Fase 5: ŉ Loodsstudie van semigestruktureerde individuele onderhoude is met drie eerstejaaronderwysstudente gevoer (hulle het nie deel uitgemaak van dié twintig geselekteerde eerstejaaronderwysstudente nie) ten einde enige probleme (wanopvattings van vrae) te identifiseer rakende die onderhoudskedules (vergelyk § 4.5.2).

Fase 6: Twintig geselekteerde eerstejaaronderwysstudente was per elektroniese pos genader met die oog op die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude. Indien die deelnemers nie wou voortgaan met die deelname aan hierdie studie nie, het dit hulle vrygestaan om hulle daaraan te onttrek, sonder enige nagevolge soos gestipuleer in die ingeligte toestemmingsbrief (vergelyk Addendum C) wat tydens **fase 1** onderteken is. Slegs sewentien eerstejaaronderwysstudente (uit die twintig geselekteerde deelnemers) was bereid om aan ŉ semigestruktureerde individuele onderhoud deel te neem. Na afloop van data-insameling met eerstejaaronderwysstudente is vier dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' as deelnemers geselekteer. Die kriteria vir die selektering van die spesifieke dosente/navorsers word vervolgens nader toegelig.

b) Vier dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer'.

Daar was op dosente/navorsers binne die genoemde fokusarea besluit omdat hierdie dosente/navorsers by sowel voorgraadse onderrig-leer en navorsing (projekte) binne die Fakulteit Opvoedingswetenskappe betrokke is. Dit was belangrik dat dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' by die studie betrek moes word sodat vasgestel kon word of laasgenoemde dosente/navorsers en eerstejaaronderwysstudente dieselfde verwagtinge het met betrekking tot die selfgerigtheid ingesteldheid ten opsigte van leer en die verband daarvan met sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering. Voor semigestruktureerde individuele onderhoude kon plaasvind, het ek eerstens ingeligte instemming tot deelname aan die onderhoude van die dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' bekom (vergelyk Addendum D) en ook hul toestemming dat hul data vir die studie gebruik mag word.

1.3.5 Metodes van data-insameling

Data-insameling is die insamel van inligting deur middel van waarnemings, onderhoude, dokumente en visuele materiaal en stel sodoende die protokol vir notering van inligting vas (Creswell, 1994). Hierdie studie het gebruik gemaak van semigestruktureerde individuele onderhoude.

1.3.5.1 Semigestruktureerde individuele onderhoude

Volgens Nieuwenhuis (2016b) 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. Ek het vooraf onderhoudvrae geformuleer om ryk (betekenisvolle) data in te samel. Semigestruktureerde individuele onderhoude is met sewentien eerstejaaronderwysstudente gevoer asook met vier dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer', in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe.

1.3.6 Metode van data-analise

Kwalitatiewe data kan op verskillende wyses geanaliseer word, naamlik hermeneuties, inhoudanalise, diskoersanalise, gesprekanalise en narratiewe analise (Nieuwenhuis, 2016a). **Diskoersanalise** fokus op die analisering van gesproke en geskrewe woorde ten einde bronne te openbaar van mag, ongelykheid asook vooroordeel en hoe die bronne gereproduseer word binne sosiale, politieke, ekonomiese en historiese kontekste (Nieuwenhuis, 2016c). Verder voer Nieuwenhuis (2016b) aan dat diskoersanalise poog om lig te werp op die wyses waarop die gemeenskap die werklikheid konstrueer, en/of om die ideologiese aannames wat verskuil is in gesproke of geskrewe woorde, bloot te lê.

Diskoersanalise was oorwegend die beste keuse vir hierdie studie omdat die data wat ingesamel is (semigestruktureerde individuele onderhoude), geïnterpreteer kon word met die doel om betekenis (rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer) wat ingebed was in die data, bloot te lê. Henning *et al*. (2004), Nieuwenhuis (2016c) en Schurink *et al.*, (2011) stel die onderstaande proses kortliks voor vir diskoersanalise:

Stap 1: Beplanning vir notering van data: semigestruktureerde individuele onderhoudvrae is voor die aanvangs van die onderhoude beplan en semigestruktureerde individuele onderhoude is op band opgeneem.

Stap 2: Transkribering van data: die bandopnames is verbatim deur 'n onafhanklike gespesialiseerde transkribeerder gedoen.

Stap 3: Lees en maak van aantekeninge: ek het my vertroud gemaak met die transkripsies deur deeglike kontrole van en vergelyking tussen transkripsies en bandopnames asook herhaaldelik deur die transkripsies en aantekeninge te lees.

Stap 4: ’n Proses van diskoersanalise is telkens gebruik om merkers uit die beskikbare data te kon identifiseer en te benoem; ooreenskomste en verskille tussen verskillende geïdentifiseerde data kategorieë is blootgelê.

Stap 5: Groepering van merkers: die merkers wat geïdentifiseer is, is gegroepeer.

Stap 6: ’n Patroon is vasgestel met betrekking tot die groepering van merkers.

Vergelyk § 4.6.2.1 in hoofstuk 4 vir verdere omskrywing van diskoersanalise wat in hierdie studie gebruik is.

1.3.7 Etiese oorwegings

Etiek is 'n afdeling van filosofie wat fokus op die hantering van morele vraagstukke soos reg en verkeerd asook goed en sleg (Mackie, 2002). Etiese oorwegings behoort in alle aspekte van die navorsing oorweeg te word, naamlik die aard van die navorsing wat onderneem word, die konteks van die navorsing, die prosedures wat uitgevoer word, die metodes om data in te samel asook die hantering van deelnemers (Mackie, 2002).

Hierdie studie was eerstens aan die Noordwes-Universiteit Etiekkomitee vir etiese goedkeuring voorgelê. Na afloop van die proses van etiese goedkeuring (vergelyk Addendum A) is goedkeuring (skriftelik) verkry van die Dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Prof Balfour, (Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit) om met eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ semigestruktureerde individuele onderhoude te kon voer (vergelyk Addendum B). Verder is in hierdie studie ook die volgende etiese oorwegings beklemtoon:

a) **ingeligte toestemming:** die deelname aan die studie was vrywillig en ek het deur middel van ’n skriftelike brief aan die deelnemers (vergelyk Addendums C en D) die prosedures van die studie verduidelik;

b) **vertroulikheid en anonimiteit:** die skriftelike ooreenkoms tussen my, as navorser, en die deelnemers was met vertroulikheid en anonimiteit bevestig – geen deelnemers se name is in die studie genoem nie; en

c) **privaatheid:** ek het geen vrae aan die deelnemers gestel wat inbreuk op hulle privaatheid kon maak nie. Geen deelnemers is mislei om spesifieke antwoorde te verstrek nie en alle deelnemers is gelyk behandel. Bo en behalwe etiese

oorwegings was dit ook belangrik dat die data van hierdie studie betroubaar moes wees.

Vervolgens word betroubaarheid van data van hierdie studie uiteengesit.

1.3.8 Betroubaarheid van data

Betroubaarheid is noodsaaklik in die uitvoering van 'n kwalitatiewe studie (Nieuwenhuis, 2016c). Betroubaarheid in hierdie studie is soos volg bevorder:

a) **Kontrolering deur belanghebbendes:** Kredietwaardigheid kan bevorder word wanneer deelnemers toegang het tot navorsingsbevindinge, interpretasies en gevolgtrekkings (Nieuwenhuis, 2007c). Die bevindinge en interpretasies van hierdie studie was beskikbaar voor publisering, sou enige deelnemers die bevindinge en interpretasies van hierdie studie wou nagaan en/of kontroleer.

b) **Notering van aantekeninge rakende navorsingsbesluite wat geneem is:** Dit verwys na die notering van temas en van hersienings rakende die koderingsproses ensovoorts, sodat 'n ander belanghebbende(s) die besluite wat geneem is en hoe interpretasies geskied het, kan verifieer (Nieuwenhuis, 2007c). My studieleier het die besluite en interpretasies wat ek gemaak het, geverifieer.

c) **Betroubaarheid van kodering van data:** Die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing word bevorder wanneer 'n onafhanklike kodeerder gevra word om data gelyktydig saam met die navorser te kodeer. Die eerste paar semigestruktureerde individue onderhoude se transkripsies het ek in samewerking met my studieleier gekodeer sodat die nodige leiding ook met die proses, aan my verleen kon word.

Dit was egter belangrik dat bovermelde aspekte van betroubaarheid uitgevoer moes word in hierdie studie. Vervolgens sal my rol as navorser beklemtoon word in hierdie studie.

1.3.9 Navorser se rol

Die rol van die navorser in kwalitatiewe navorsing is belangrik en kan nie geïgnoreer word nie, omdat die navorser beskou word as 'n 'navorsingsinstrument' tydens die data-insamelingsproses waar die navorser die verandering van lewenswerklike situasies bekend maak en noteer asook die sosiale wêreld holisties en kompleks beskou (Marshall & Rossman, 2016; Nieuwenhuis, 2007b). In hierdie studie het ek dus as 'n navorsingsinstrument soos deur Nieuwenhuis (2007b) beskryf, opgetree deur (a) etiese

goedkeuring (NWU-00238-15-A2) (vergelyk Addendum A) van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) af bekom om semigestruktureerde individuele onderhoude te voer met eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer', (b) ingeligte toestemming te verkry van die Dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe om data in te samel; (c) vooraf vrae te formuleer vir die semigestruktureerde individuele onderhoude om die lewenswerklike verbande tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te interpreteer, (d) die semigestruktureerde individuele onderhoude op band op te neem en (e) opnames wat verbatim getranskribeer is, te gebruik vir die analisering van data.

1.4 HOOFSTUKINDELINGS

Hoofstukindeling vir hierdie studie het soos volg geskied:

Hoofstuk 1: Oriëntering.

Hoofstuk 2: Die aard van selfgerigte leer.

Hoofstuk 3: Sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer.

Hoofstuk 4: Navorsingsbenadering, -ontwerp en -metodologie.

Hoofstuk 5: Bespreking van resultate.

Hoofstuk 6: Betekenisvolheid en implikasie van studie.

1.5 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Alvin Toffler voer die volgende aan:

> *"All education springs from some image of the future. If the image of the future held by a society is grossly inaccurate, its education system will betray its youth."* (Reitsma *et al.*, 2012:44)

Die bovermelde aanhaling beklemtoon dat onderwys 'n deurslaggewende invloed op studente het. In Suid-Afrika word voortdurend gesoek na effektiewe onderrigmetodes wat studente kan ondersteun, veral om selfgerigtheid ten opsigte van leer onder studente te vestig. Hierdie studie het moontlike aanbevelings aan die Fakulteit Opvoedingswetenskappe

(Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit) verskaf. Die onderstaande lys is voorbeelde hiervan.

a) Selfgerigte leer kan onderwysdoelwitte help bereik om eerstejaaronderwysstudente leiding te gee om bepaalde kontekste (ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en lae leermotiveringsvlakke) te kontroleer om selfgerigte leer te bevorder. Die verbetering van selfgerigte leer sal eerstejaaronderwysstudente help om alle uitdagings van die wêreld meer effektief die hoof te bied en lewenslange leerstudente te word.

b) Onderwysstudente sal as toekomstige onderwysers kan bydra tot die effektiewe implementering van selfgerigte leer in klaskamers en sodoende talle leerders uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en lae leermotiveringsvlakke 'n beter kans te gee op die bevordering van selfgerigtheid in leer, wat hulle andersins nie sou gehad het nie.

c) Aanbevelings is aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit gemaak om eerstejaaronderwysstudente uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond, lae leermotiveringsvlakke en lae selfgerigtheid in leer te ondersteun om sodoende selfgerigte leer as 'n geheel te bevorder.

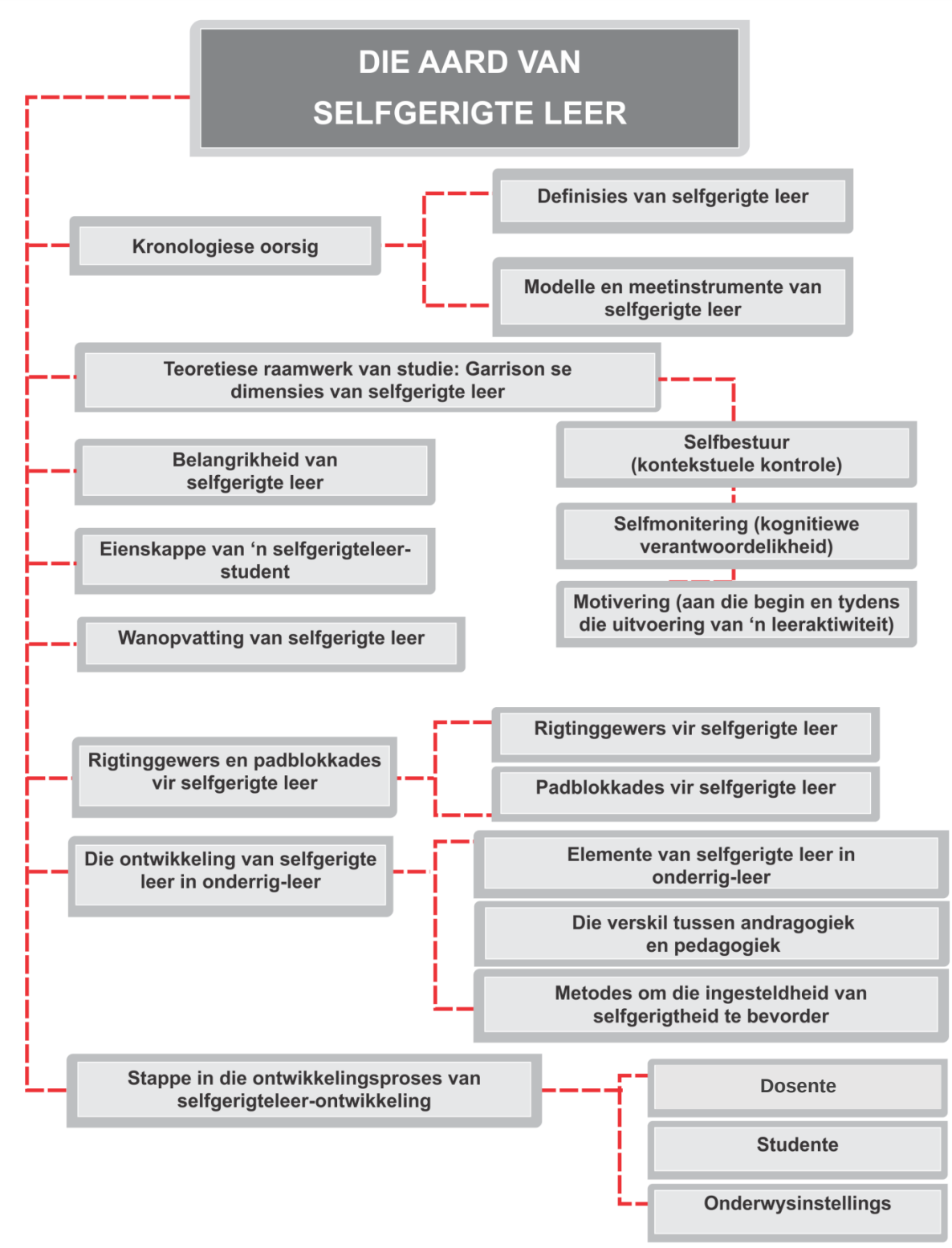
HOOFSTUK 2:

DIE AARD VAN SELFGERIGTE LEER

2.1 INLEIDING

> *"So, why self-directed learning? Why do we or ought we research it, promote it, support and foster it? Perhaps the most basic reason lies in the fact that it is our most natural way to learn."* (Guglielmino, 2008:2)

Met inagneming van Guglielmino (2008) se woorde het hoofstuk 1 die beredeneerde oriëntasie vir die hierdie studie beklemtoon. Daar is bevind dat 'n hiaat in die huidige literatuur voorkom rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente. Die hooftema van hoofstuk 2 en hoofstuk 3 handel gevolglik oor die beantwoording van navorsingsdoelwit 1 (§ 1.2.6), naamlik om die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te bepaal. In hoofstuk 2 sal ek poog om die teoretiese agtergrond rakende die aard van selfgerigte leer gevolglik te verskaf. Die oogmerk van hoofstuk 2 word in figuur 2.1 grafies geïllustreer:



Figuur 2.1: Oogmerk van hoofstuk 2

2.2 KRONOLOGIESE OORSIG

As gevolg van die snelgroeiende navorsing in selfgerigte leer die afgelope veertig jaar (Guglielmino, 2013) is dit waardevol om aandag te skenk aan die kronologiese oorsig van selfgerigte leer. Die eerste beskrywing van die term *selfgerigte leer* is deur Houle (1961) geformuleer en deur die navorsing van Tough (1967, 1971) opgevolg (Merriam, 2001). Bydraes van Houle (1961), Tough (1967, 1971) en Knowles (1975) in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' het onder andere selfgerigte leermodelle, doelwitte van selfgerigte leer en metodes om selfgerigte leer te assesseer behels (Merriam, 2001). Verder is drie kategorieë deur Merriam en Caffarela (1999) voorgestel waarvolgens navorsing in selfgerigte leer gedoen word, naamlik **a) doelwitte; b) proses, en c) die student**[3]. Die **doel** met selfgerigte leer word deur verskeie filosofiese oriëntasies van onderskeie navorsers bepaal (Merriam, 2001). 'n Voorbeeld hiervan is dié van Knowles, Tough asook Brockett en Hiemstra wat op die ontwikkeling van die student se kapasiteit om selfgerig te leer, gefokus het (Merriam, 2001). Selfgerigte leer het verder ten doel om transformerende leer te vestig en emansipering en sosiale handelinge te bevorder (Merriam, 2001). Leerstrategieë, inhoud, die student, en omgewingsfaktore binne 'n bepaalde konteks behoort by die **proses** van selfgerigte leer in ag geneem te word (Merriam, 2001). Navorsing oor selfgerigte leer word verder deur die **student** se selfgerigtheid in leer gekenmerk (Merriam, 2001) en voorbeelde hiervan is die meetinstrumente van Guglielmino (Self-Directed Learning Readiness Scale-SDLRS) en Oddi (Oddi Continuing Learning Inventory – OCLI) (Guglielmino, 2013; Merriam, 2001; Tredoux, 2012). Hierdie meetinstrumente word kortliks in tabel 2.1 uiteengesit.

In die hieropvolgende paragrawe word aan verskeie definisies asook modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer aandag geskenk en ook met mekaar vergelyk deur 'n kronologiese oorsig daarvan te gee. Die doel hiermee is om vir die leser 'n beter begrip van die aard van selfgerigte leer te gee (Banz, 2009). Wanneer 'n individu die komplekse aard van selfgerigte leer begryp, behoort selfgerigte leer meer effektief in onderrig-leer geïmplementeer te word (Banz, 2009).

2.2.1 Definisies van selfgerigte leer

Die betekenis van selfgerigte leer word wêreldwyd nagevors en tans is daar steeds geen konsensus tussen navorsers bereik oor 'n eenvormige definisie van die term *selfgerigte leer*

[3] Indien daar in die literatuur verwys word na die term '**student**' sluit dit ook die term '**leerder**' in soos beskryf in die begripsverklaring van hierdie studie.

nie (Breed, 2013; Gureckis & Markant, 2012; Leach, 2000; Silen & Uhlin, 2008; Song & Hill, 2007; Straka, 2000; Teng, 2005). Dehnad *et al*. (2013) het bevind dat verskeie definisies in die literatuur voorkom waarvan Knowles se definisie van selfgerigte leer (sien tabel 2.1) mees algemeen gebruik word. Hierdie gebruik van verskeie definisies dra derhalwe by tot die aard (betekenis) van selfgerigte leer. Met tabel 2.1. word gepoog om verskeie definisies van selfgerigte leer wat oor die jare deur verskeie navorsers geformuleer is, te tabuleer.

Tabel 2.1: Definisies van selfgerigte leer

Jaar	Navorser	Definisie van selfgerigte leer	Bron geraadpleeg
1975	**Knowles**	**Selfgerigte leer behels 'n leermetode wat gevolg word deur individue wat inisiatief neem, met of sonder die hulp van ander, in die diagnosering van hulle leerbehoeftes, formulering van leerdoelwitte, identifisering van hulpbronne vir leer, selektering en implementering van aanvaarbare leerstrategieë en evaluering van leeruitkomste.**	**(Knowles, 1975).**
1977	Guglielmino	Selfgerigte leer as 'n persoonlike eienskap.	(Song & Hill, 2007).
1978	Harrison	Selfgerigte leer is 'n proses vir die organisering van instruksies.	(Song & Hill, 2007).
1983	Brockett	Selfgerigte leer verwys na aktiwiteite ten opsigte van die primêre verantwoordelikheid vir beplanning, uitvoering en evaluering van 'n leeraktiwiteit wat deur 'n individuele student aanvaar word.	(Brockett, 1983)
1986	Rowntree	Die selektering en/of modifisering van kursusmateriaal om lig te werp op spesifieke doelwitte en dit te struktureer ten einde studente in staat te stel om te leer.	(Piskurich, 1993).
1990	Hiemstra en Sisco	Selfgerigte leer is 'n proses van interaktiewe ondersoek tussen die dosent[4] en die student.	(Piskurich, 1993).
1991	Brockett en Hiemstra	Selfgerigte leer verwys na beide eksterne eienskappe van 'n instruksieproses en die interne eienskappe van 'n student, waar die individu primêre verantwoordelikheid vir leerervaringe aanvaar.	(Beard, 2011b).
1991	Candy	Selfgerigte leer is 'n sosiale en sielkundige konstruksie, filosofiese ideaal en die begin en einde van lewenslange leer. Dit kan ook verder as die beginpunt vir 'n leergemeenskap, 'n substituut vir formele onderwyssisteme, die bemeestering van kennis en die transformasie van persoonlike begrip beskou word.	(Candy, 1991).
1991	Long	Selfgerigte leer is 'n persoonlike, doelgerigte, kognitiewe proses wat gewoonlik deur gedragsaktiwiteite ondersteun word wat betrokke is by die identifisering van en soeke na inligting.	(Carre, 2012).
1993	Piskurich	Selfgerigte leer is 'n opleidingsontwerp waardeur vakleerlinge leer om voorgeskrewe materiaal, op hulle eie tyd en teen hulle eie spoed, sonder die hulp van 'n instrukteur, te bemeester.	(Piskurich, 1993).

[4] Indien daar in die literatuur verwys word na die term "**dosent**" sluit dit ook die term "**onderwyser**" in soos beskryf in die begripsverklaring van hierdie studie.

Jaar	Navorser	Definisie van selfgerigte leer	Bron geraadpleeg
1995	Conner, Wright, De Vries, Curry, Zeider en Wilmsmeyer.	Leer word deur die student selfgerig.	(Conner *et al.*, 1995).
1997	**Garrison**	**Selfgerigte leer is ’n benadering wat daarna verwys dat studente selfgemotiveerd is om persoonlike verantwoordelikheid, samewerkende kontrole van die kognitiewe (selfmonitering) en kontekstuele (selfbestuur) proses te konstrueer om waardevolle leeruitkomste te bereik.**	**Garrison (1997).**
2000	Guglielmino en Guglielmino	Selfgerigte leer is ’n proses waartydens die student self vir die identifisering van wat geleer moet word, wanneer dit geleer moet word, en hoe dit geleer moet word, verantwoordelik is.	(Guglielmino & Guglimino, 2000).
2000	Schmidt	Selfgerigte leer verwys na die voorbereidheid van ’n student om interaksie met leeraktiwiteite te hê wat deur hom-/haarself geïdentifiseer is.	(Loyens *et al*., 2008).
2001	Fisher, King en Tague	Selfgerigte leer kan met betrekking tot die hoeveelheid verantwoordelikheid wat ’n student vir eie leer aanvaar, gedefinieer word.	(Fisher *et al*., 2001).
2002	Gibbons	Selfgerigte leer is enige toename in kennis, vaardigheid, prestasie of persoonlike ontwikkeling deur ’n individu se benutting van enige metodes in enige situasies en te enige tyd.	(Gibbons, 2002).
2005	Teng	Dit verwys na die student se vermoë om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar.	(Teng, 2005).
2013	Siminica en Traistaru.	Selfgerigte leer is ’n proses waarin intuïsie aan die individu behoort: a) om eie leerbehoeftes te bepaal b) om vaardighede in ’n bepaalde situasie te identifiseer c) om begrip rakende motivering en emosiemeganismes te toon en d) om verskeie strategieë toe te pas om doelwitte te bereik.	(Siminica & Traistaru, 2013).
2014	Premkumar, Pahwa, Banerjee, Baptiste, Bhatt en Lim.	Selfgerigte leer is nie alleen outonomie in leer nie; dit moedig ook die uitruil van inligting tussen eweknieë en onderwysers aan.	(Premkumar *et al*., 2014).

Tabel 2.1 beklemtoon oor die algemeen 'verantwoordelikheid vir eie leer' rakende die begrip selfgerigte leer. Spesifieke persoonlike eienskappe, kontrole en vaardighede wat selfgerigte leer omskryf, is ook verder in bostaande tabel geïdentifiseer om betekenis te gee aan die begrip *selfgerigte leer*. In hierdie studie verwys *selfgerigte leer* na die proses waartydens individue, met of sonder die hulp van 'n fasiliteerder, in verskillende kontekste (veral in 'n ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond), leer (doelwitte stel, hulpbronne selekteer, leerstrategieë toepas) kontroleer en self moniteer (self verantwoordelikheid vir leer aanvaar) waar motivering vir leer teenwoordig behoort te wees (Garrison, 1997; Knowles, 1975).

Vervolgens word op verskeie modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer gefokus omdat dit die verandering in denke rakende onderwys en die student se rol by selfontwikkeling oor die jare beklemtoon.

2.2.2 Modelle en meetinstrumente vir selfgerigte leer

As navorsers leef ons in 'n wêreld van teoretiese ontwikkeling, waar 'n teorie beproef word om te bepaal of dit van waarde is al dan nie (Samaroo *et al*., 2013). Bovermelde stelling is ook van toepassing in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' waar teorieë mekaar aanvul of waar verskille in teorie regverdig word. Verskeie navorsers het tot die implementering en fasilitering van selfgerigte leer bygedra deur die ontwerp van verskeie modelle en meetinstrumente. Selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente het aanvanklik 'n liniêre (sekwensiële) vorm aangeneem waar selfgerigte leer 'n reeks stappe behels waardeur studente beweeg – 'n voorbeeld hiervan is Knowles (1975) se model (Alotaibi, 2015; Boden, 2005; Merriam, 2001). In die 1980's en 1990's is daar meer op interaktiewe selfgerigte leermodelle en meetinstrumente gefokus waar beide die student en die konteks, waarbinne leer plaasvind, in ag geneem is – byvoorbeeld die Personal Responsibility Orientation (PRO) model van Brockett en Hiemstra in 1991 (Boden, 2005; Merriam, 2001). Verder is instruksionele selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente ontwikkel (Alotaibi, 2015). Hierdie instruksionele selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente stel voor dat instrukteurs in formele omgewings, metodes van selfgerigte leer in hulle leerprogramme en -aktiwiteite integreer met die doel om studente aan te moedig om onafhanklike en selfgerigteleer-studente ten opsigte van leer te wees (Alotaibi, 2015). Grow se model asook Hammond en Collin se modelle van 1991 is voorbeelde van genoemde instruksionele selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente (Alotaibi, 2015). Verskeie navorsers het selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente oor die afgelope jare ontwerp met die doel om 'n reeks metodes of idees beskikbaar te stel waaraan selfgerigtheid in leer gemeet en waardeur dit

ook bevorder kan word (Leach, 2000). Verskeie modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer kan soos volg getabuleer word:

Tabel 2.2: Modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer

Jaar	Navorser	Modelle en meetinstrumente	Kort beskrywing	Bron raadgepleeg
1971	Tough	"13 steps in beginning a self-directed learning project".	Tough stel 'n model voor waarin dertien stappe gegee word met die doel om 'n leerprojek te ontwikkel wat soortgelyk is aan die model van Knowles (1975).	(Barret, 2014).
1975	Knowles	" six-step process to a learning contract'".	Dié spesifieke model fokus op die bevordering van selfgerigte leer, naamlik: a) die skep van 'n klimaat vir selfgerigte leer, b) die diagnosering van leerbehoeftes, c) die stel van doelwitte vir 'n leerprojek, d) die identifisering van hulpbronne, e) die selektering van aanvaarbare leerstrategieë, en f) die evaluering van leerprojekte.	(Boden, 2005).
1977	Guglielmino	"Self-Directed Learning Readiness Scale" (SDLRS).	Dié 58-item meetinstrument het ten doel om die selfgerigtheidsvlak ten opsigte van leer by individue te bepaal en word ook vir programontwikkeling gebruik wat op die bevordering van selfgerigte leer gefokus is. Die SDLRS is een van die mees algemene metodes om selfgerigtheid ten opsigte van leer by 'n individu te bepaal. Agt faktore is in hierdie meetinstrument geïdentifiseer wat individue se selfgereedheid in leer beïnvloed, naamlik: a) oopheid vir leergeleenthede, b) selfkonsep as 'n effektiewe leerskool, c) innovasie en onafhanklikheid in leer, d) verantwoordelikheid vir eie leer, e) liefde vir leer, f) kreatiwiteit, g) toekomstige oriëntasie en h) die aanwend van probleemoplossende vaardighede.	(Banz, 2009; Brockett & Hiemstra, 1991; Guglielmino, 2013; Guglielmino & Guglielmino, 2000; Tredoux, 2012; Premkumar *et al*., 2014).
1984 en 1985	Oddi	"Oddi Continuing Learning Inventory".	Hierdie spesifieke meetinstrument behels 'n 24-item skaal waardeur die leemte in 'n teoretiese fondament vir persoonlike eienskappe van selfgerigteleer-studente beklemtoon word.	(Tredoux, 2012).
1987	Taylor	"Taylor's learning process sequence".	Die model stel vier fases en vier bewegingspunte voor waardeur die studente behoort te beweeg om primêre verantwoordelikheid vir leer te aanvaar.	(Leach, 2000).
1988	Spear	"Interactive model of self-directed learning".	Die model fokus op omgewingsgeleenthede, vorige en huidige kennis van die student en die optrede tot selfgerigte leer.	(Boden, 2005).

Jaar	Navorser	Modelle en meetinstrumente	Kort beskrywing	Bron raadgepleeg
1989	Long	"Instructional model for self-directed learning".	Interaksie tussen pedagogiese en sielkundige kontrole vind plaas en die aantal kontrole wat aan studente, voorsien word, beïnvloed die student se selfgerigteleer-vaardighede.	(Tredoux, 2012).
1991	Grow	"Staged Self-directed Learning Model".	Die model stel die dosent in staat om die bepaalde selfgerigtheidsvlak ten opsigte van leer van 'n bepaalde student vas te stel en dienooreenkomstig die studente voor te berei om na die volgende vlak te vorder. Die rol van die dosent en die gebruik van aktiwiteite om 'n student van een vlak na die volgende te begelei is noodsaaklik.	(Barret, 2014; Boden, 2005; Breed, 2013; Premkumar *et al.*, 2014).
1991	Candy	"Candy's four-dimentional model".	Die model beklemtoon dat selfgerigte leer kontekstueel gebonde is en wys daarop dat selfgerigte leer uit vier komponente bestaan: a) interaksie tussen individue en die omgewing, b) kennis wat sosiaal gekonstrueer word, c) leer as 'n kwalitatiewe skuif van hoe 'n fenomeen beskou word, en d) individue wat interaktief in komplekse en onafhanklike verhoudings met hulle omgewing verkeer.	(Beard, 2011b; Loyens *et al*., 2008; Song & Hill, 2007).
1991	Brockett en Hiemstra	"Personal Responsibilty Orientation" (PRO).	Dit fokus op interne (persoonlike eienskappe) en eksterne dimensies (uitoefening van kontrole) vir verantwoordelikheid-aanvaarding vir eie leer. Verder word die sosiale konteks waarbinne leer plaasvind- beklemtoon. Hierdie model is gevolglik doel- en prosesgeoriënteerd.	(Barret, 2014; Beard, 2011a; Boden, 2005; Leach, 2000).
1991	Hammond en Collins	"Instructional model".	Hierdie model fokus op die sosiale, politieke en omgewingskontekste wat 'n invloed op selfgerigte leer uitoefen. Die model sluit die volgende sewe komponente in: a) die skep van 'n koöperatiewe klimaat, b) analisering van en besinning oor studente se sosiale, ekonomiese en politieke kontekste, c) die ontwikkeling van bevoegdheidsprofiele, d) die diagnosering van leerbehoeftes, e) die formulering van doelwitte, f) die implementering en bestuur van die leerproses, en g) die besinning oor die leerprojek.	(Boden, 2005).
1996	Pilling-Cormick	"Self-directed learning perception scale" (SDLP).	Hierdie meetinstrument beklemtoon 'n proses waartydens interaksie tussen die student en dosent binne verskeie kontekste van kontrole plaasvind. Drie komponente word verreken, naamlik: a) die interaksie tussen die student en die opvoeder, b) die rol van kontrole, en c) die dimensies wat interaksie beïnvloed.	(Pilling-Cormick, 1996).

Jaar	Navorser	Modelle en meetinstrumente	Kort beskrywing	Bron raadgepleeg
1997	**Garrison**	**"Dimensions of self-directed learning".**	**'n Interaktiewe multidimensionele model vir selfgerigte leer word hier voorgestel waar die dimensies van motivering, selfmonitering (kognitiewe verantwoordelikheid) en selfbestuur (kontrole) met betrekking tot selfgerigte leer geïnkorporeer word.**	**(Boden, 2005; Garrison, 1997).**
1998	Ho	"Self-directed Ability Scale"	Hierdie selfgerigte leer-meetinstrument bestaan uit drie domeine: a) beplanning (ses items), b) selfassessering (vyf items), en c) soeke na menslike hulpbronne (drie items).	(Cheng *et al.*, 2010).
2000	Guglielmino en Guglielmino	"Learner-Based Productivity Model".	Die model stel 'n proses van 'n toename in produktiwiteit voor wat dienooreenkomstig deur 'n leefomgewing en leerkultuur beïnvloed word. Die elemente kan die leerstyl van 'n individu beïnvloed en kan tot selfgerigte leer lei.	(Guglielmino & Guglielmino, 2000).
2001	Fisher, King en Tague.	"Self-directed learning readiness scale".	Hierdie meetinstrument behels drie komponente, naamlik: a) selfbestuur, b) begeerte om te leer, en c) selfkontrole.	(Cheng *et al*., 2010)
2003	Oswalt	"3-factor model".	Die model het nege konsepte geïdentifiseer wat met selfgerigte leer verband hou en die konsepte is in drie kategorieë gegroepeer, naamlik: a) die leersituasie, b) komponente van leer, en c) eienskappe en/of vermoëns van die student.	(Tredoux, 2012).
2007	Williamson	"The self-rating scale of self-directed learning" (SRSSDL).	Die meetinstrument fokus daarop om die selfgerigtheidsvlak in leer by studente te bepaal. Dit het verder ten doel om studente die geleentheid te gun om insigte rakende selfgerigte leer te ontwikkel en beter kennis rakende die betekenis van die konsep *selfgerigte leer*' te kry.	(Tredoux, 2012; Williamson, 2007).
2007	Song en Hill	"A conceptual model for understanding self-directed learning".	Die model fokus op die kombinering van selfgerigte leer as 'n vermoë en leerproses binne 'n leerkonteks.	(Song & Hill, 2007).
2007	Ricard	Selfgerigteleer-wiel	Ricard het die selfgerigteleer-proses ondersoek ten einde kernelemente te identifiseer wat studentesukses bepaal. Hierdie selfgerigteleer-wiel bestaan uit die volgende elemente: a) fasiliteerder (kennis, vaardighede en houdings), b) leerder (kennis, vaardighede en houdings),	(Evelyn, 2011).

Jaar	Navorser	Modelle en meetinstrumente	Kort beskrywing	Bron raadgepleeg
			c) hulpbronne (behoefte en beskikbaarheid), en d) konteks (informeel, formeel en bron van kontrole).	
2009	Straka	"Four dimentions to characterize self-directed learning"	Straka het op vier komponente van selfgerigte leer gefokus, naamlik: a) gedrag, b) inligting, c) motivering, en d) emosie.	(Straka, 2009)
2010	Thornton	"Supporting self-directed learning: a framework for teachers".	Die raamwerk het eerstens op die manier hoe taalonderwysers, vaardighede van selfgerigte leer by studente kan kweek, gefokus. Die raamwerk het so gevorderd geraak, dat dit in verskeie vakke vir die ontwikkeling van selfgerigte leer gebruik is. Vyf belangrike aspekte word in die raamwerk in ag geneem, naamlik: a) die analisering van leerbehoeftes, b) die analisering van studente se huidige vaardighede, c) doelwit formulering, d) die selektering van hulpbronne, en e) die beplanning vir leeraktiwiteite.	(Breed, 2013).
2010	Cheng, Kuo, Lin en Lee-Hsieh	"Self-Directed Learning Instrument" (SDLI).	Hierdie meetinstrument fokus op vier domeine van selfgerigte leer, naamlik: a) leermotivering, b) beplanning en implementering, c) selfmonitering, en d) interpersoonlike kommunikasie. Hierdie meetinstrument het Guglielmino en Williamson se meetinstrumente geïnkorporeer om die "Self-Directed Learning Instrument" (SDLI) te ontwikkel. Hierdie meetinstrument poog om die selfgerigte leer vermoëns van verpleegkundestudente te verklaar.	(Cadorin *et al*., 2013; Cheng *et al*., 2010).

Uit tabel 2.2 blyk dit duidelik dat verskeie van die modelle en meetinstrumente in mekaar in vervleg is, veral wat betref persoonlike eienskappe, omgewingsfaktore, kontrole en verantwoordelikheid rakende leer. Garrison se dimensies van selfgerigte leer is oorwegend die geskikste toeretiese raamwerk vir hierdie studie en word vervolgens meer indringend bespreek.

2.3 TEORETIESE RAAMWERK VAN STUDIE: GARRISON SE DIMENSIES VAN SELFGERIGTE LEER

Garrison se teorie van selfgerigte leer is kortliks in hoofstuk 1 (§ 1.2.1) omskryf en daar is ook daarop besluit vir die studie se gekose teoretiese raamwerk. Garrison het ’n hiate in die bestaande literatuur binne selfgerigte leer rakende kognitiewe en motiveringsdimensies geïdentifiseer (Garrison, 1997). Hierdie teoretiese raamwerk integreer selfbestuur (kontekstuele kontrole), selfmonitering (kognitiewe verantwoordelikheid) en motivering (aan die begin van en tydens die uitvoering van ’n leeraktiwiteit) ten einde selfgerigte leer te bevorder (Garrison, 1997). Die model beklemtoon ook dat selfgerigte leer as ’n persoonlike vermoë en leerproses (Tredoux, 2012) beskou word wat die geleentheid vir dosente skep om kontrole binne bepaalde kontekste uit te oefen (Tredoux, 2012). Vervolgens word elk van die dimensies van Garrison se teorie afsonderlik bespreek. Die eerste dimensie van Garrison se teorie, naamlik selfbestuur, kom eerste aan bod.

2.3.1 Selfbestuur (kontekstuele kontrole)

Selfbestuur (kontekstuele kontrole) behels die stel van leerdoelwitte en die bestuur van leerhulpbronne (Garrison, 1997). Ten einde selfbestuur effektief op ’n leerproses toe te pas behoort daar voldoende hulpbronne vir leerbehoeftes beskikbaar te wees asook konstruktiewe terugvoer gegee word en laastens behoort die leeromgewing (insluitende mense, hulpbronne, assessering en tyd) geïdentifiseer en bestuur te word (Alotaibi, 2015; Garrison, 1997). Tredoux (2012) is verder van mening dat kontrole nie net fokus op onafhanklikheid nie, maar samewerking met ander individue binne ’n bepaalde konteks. Die toename in kontrole (deur middel van selfbestuur) kan verhoogde vlakke van verantwoordelikheid tot gevolg hê (Garrison, 1997) en Douglas en Morris (2014) voer verder aan dat ’n toename in kontrole ’n student se vermoë om krities te besin en te analiseer kan ondersteun en verbeter. Selfbestuur kan nie van selfmonitering en leermotivering geskei word nie (Garrison, 1997) en word deur Candy (1991:243) bevestig in die volgende formulering:

"…increasing learner-control demands a negotiated consensus between the parties involved".

Vervolgens word die tweede dimensie van selfgerigte leer bespreek, naamlik selfmonitering.

2.3.2 Selfmonitering (kognitiewe verantwoordelikheid)

Soos by selfbestuur behels selfmonitering 'n proses waartydens die student self verantwoordelikheid vir die konstruering van eie kennis aanvaar (Garrison, 1997) en stem ek met Ertmer en Newby (1996:12) se omvattende definisie van monitering saam, naamlik:

"Monitoring a learning act is a complex process which involves: an awareness of what one is doing, an understanding of where it fits into the established sequence of steps, and anticipation and planning for what ought to be done next."

Dit is egter belangrik dat die definisie van Ertmer en Newby (1996) verfyn behoort te word met betrekking tot wat van studente tydens monitering verwag word. Garrison (1997) en Abd-EI-Fattah (2010) is van mening dat monitering, onder andere, die volgende behels: (a) die ontwikkeling van leerstrategieë (b) krities te kan besin en te kan dink, (c) die konstruering van betekenis deur gebruik te maak van konstruktiewe terugvoer en (d) verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar. Die dosent kan die student tydens selfmonitering ondersteun deur middel van konstruktiewe terugvoer te verskaf vir die bereiking van leerdoelwitte aangesien selfbesinning nie alleen onderrig-leerrigting aan die student kan verskaf nie (Abd-EI-Fattah, 2010).

Vir die suksesvolle uitvoering van selfbestuur en selfmonitering tydens selfgerigte leer is motivering 'n belangrike aspek wat studente se selfgerigtheid in leer moontlik kan beïnvloed. Vervolgens die laaste dimensie van Garrison, naamlik motivering.

2.3.3 Motivering (aan die begin van en tydens die uitvoering van 'n leeraktiwiteit)

M O T I V E R I N G is die sleutelkomponent in die keuse van selfgerigte leer (Klein *et al*., 2006). Maar waarom? Garrison het alreeds in 1997 bevind dat motivering 'n belangrike rol aan die begin van en tydens die bereiking van kognitiewe doelwitte vervul (Garrison, 1997). Volgens Garrison se dimensies van selfgerigte leer, behels motivering twee komponente, naamlik die onderneming van motivering en taakmotivering (Garrison, 1997). Die stel van doelwitte tydens selfbestuur (dimensie 1) dien as die beginpunt vir die onderneming om gemotiveerd te raak om 'n leeraktiwiteit aan te pak (Garrison, 1997), terwyl taakmotivering verwys na die graad van instandhouding van motivering tydens die uitvoering van 'n

leeraktiwiteit (Garrison, 1997). Motivering in leer word egter deur verskeie eksterne agtergronde (kontekstuele faktore) beïnvloed en hierdie motivering tydens die uitvoering van 'n leeraktiwiteit behoort ten alle tye in die onderrig-leerproses bevorder te word. Intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering behoort in die onderrig-leerproses aangemoedig te word (Garrison, 1997) en word vervolgens in hoofstuk 3, indringend bespreek.

Uit bostaande paragrawe is dit duidelik dat selfbestuur (kontekstuele kontrole), selfmonitering (kognitiewe verantwoordelikheid) en motivering (aan die begin van en tydens die uitvoering van 'n leeraktiwiteit) 'n invloed op selfgerigte leer uitoefen. Om die aard van selfgerigte leer verder te bloot te lê is dit belangrik om in die hieropvolgende paragrawe op die belangrikheid van selfgerigte leer te fokus.

2.4 BELANGRIKHEID VAN SELFGERIGTE LEER

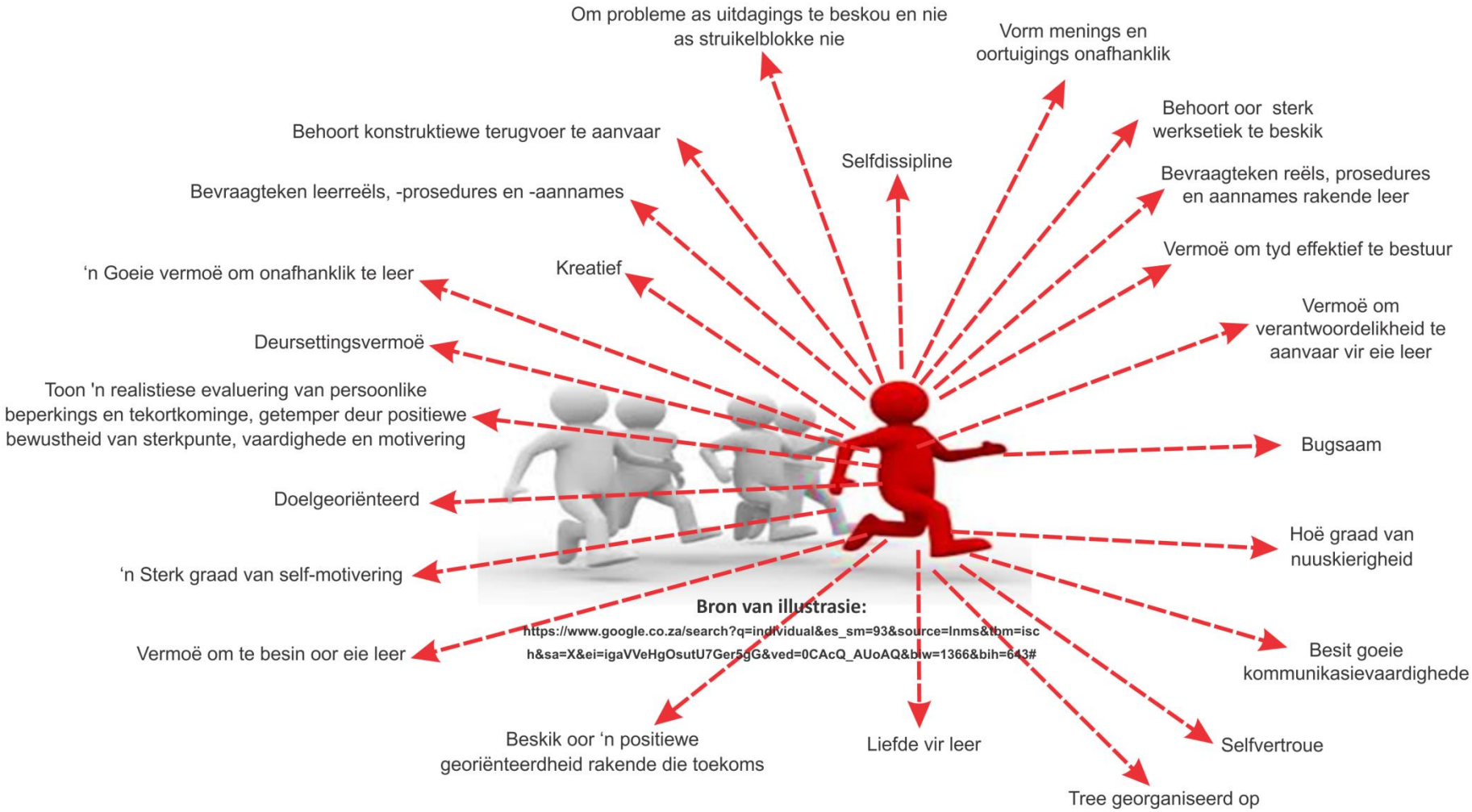
> *"…by 2020 all learning – from elementary school through postgraduate education – will be based on the principles of self-directed learning"* (Knowles, soos aangehaal deur Hatcher, 1997:37).

Selfgerigte leer is 'n welbekende term wat deurlopend in die 21ste eeu se leerraamwerke aandag geniet en wat as betekenisvol vir leerervaringe in 'n transformerende wêreld erken word (Guglielmino, 2013; Mishra *et al*., 2013). Selfgerigte leer word as primêre doel van onderwys getipeer (Cazan & Schiopica, 2014) en dien as motivering vir leer en deelname in klasse (Mulube & Jooste, 2014). Die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede kan studente in staat stel om hulle opvoedkundige doelwitte te bereik en geleenthede buite die formele onderwys suksesvol aan te pak (Breed, 2013; Tredoux, 2012) wat moontlik tot ekonomiese groei en beroepsukses kan lei (Mulube & Jooste, 2014). Kan'an en Osman (2015) het in hulle navorsing bevind dat wanneer studente oor selfgerigteleer-vaardighede beskik, hulle hul opvoedkundige behoeftes sal kan bestuur wat weer tot lewenslange leer kan lei. Om bovermelde selfgerigteleer-vaardighede te ontwikkel behoort geleenthede vir selfgerigte leer in klaskamers geskep te word en hierdie selfgerigteleer-geleenthede kan bydra tot die bevordering van metakognisie. Deur die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede kan studente moontlik meer bewus raak van verskeie leerstrategieë wat by hulle leerbehoeftes pas (Abd-EI-Fattah, 2010). Garrison (1997) en Samson (2013) is van mening dat studente wat selfgerig leer, waarde tot die land se ekonomiese groei en ontwikkeling kan toevoeg omdat hulle a) oor goeie kommunikasievaardighede beskik, b) georganiseerd in verskillende leeraktiwiteite kan optree en c) selfmonitering op 'n deurlopende basis kan toe pas.

Vervolgens word kortliks aandag geskenk aan die eienskappe van 'n selfgerigteleer-student omdat dit moontlik kan bepaal hoe studente ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en lae leermotiveringsvlakke te bowe kan kom.

2.5 EIENSKAPPE VAN 'N SELFGERIGTELEER-STUDENT

Die *self* in *selfgerigte leer* in die Westerse kultuur verwys na 'n individu se geesteseienskappe en -sterktes, terwyl die Afrika-beskouing van die *self* meer op individue se gebondenheid met en in die gemeenskap fokus (Geduld, 2011). Vanuit bovermelde stelling kan die aanname gemaak word dat *self* in die term *selfgerigte leer* moontlik na die individu se eienskappe/kwaliteite verwys wat hom of haar in staat kan stel om selfgerigte leer te kan toepas en die interaksie met kontekstuele agtergronde te kontroleer. Egizii (2015:1742) voer aan dat *"Self-directed learning is not for everyone";* daarom sal verskeie eienskappe kwaliteite van 'n selfgerigteleer-student wat in die literatuur geïdentifiseer is, soos volg uitgebeeld word (Barret, 2014; Ertmer & Newby, 1996; Guglielmino, 2013; Lounsbury *et al.*, 2009; Samson, 2013; Tredoux, 2014):



Figuur 2.2: Eienskappe van 'n selfgerigteleer-student

In die navorsing van Cazan en Schiopca (2014:643) is hulle van mening dat *"self-directed learning has multiple connections to personality traits, it is not linked to one personality trait".* Figuur 2.2 ondersteun hierdie woorde van Cazan en Schiopca (2014) deur verskeie eienskappe van 'n selfgerigteleer-student uit te beeld. Dit blyk duidelik uit figuur 2.2 dat 'n selfgerigteleer-student oor verskeie eienskappe/kwaliteite behoort te beskik, naamlik 'n liefde vir leer, sterk selfvertroue, kreatiwiteit, nuuskierigheid, selfdissipline, georganiseerde optrede ensovoorts (Barret, 2014; Ertmer & Newby, 1996; Guglielmino, 2013; Samson, 2013; Tredoux, 2014). Bovermelde vereiste eienskappe sluit direk by Garrison (1997) se dimensies van selfgerigte leer aan waar selfbestuur (kontrole), selfmonitering en leermotivering belangrik vir studente is om selfgerigte leer effektief te kan implementeer. Ongeag bovermelde eienskappe behoort studente bepaalde aktiwiteite (voorbereiding vir leeraktiwiteite, die stel van realistiese doelwitte, aktivering van motiveringstrukture en organisering van leeromgewings) te kan uitvoer om hulle selfgerigtheidsvlak ten opsigte van leer te verhoog (Siminica & Traistaru, 2013).

Ten einde die aard van selfgerigte leer verder te verklaar behoort wanopvattings van selfgerigte leer beklemtoon te word.

2.6 WANOPVATTINGS VAN SELFGERIGTE LEER

Indien studente oor die betrokke eienskappe soos bespreek in § 2.5 beskik, maar nie van die ware betekenis van selfgerigte leer bewus is nie, kan dit heel moontlik hulle selfgerigtheid ten opsigte van leer inperk. Ongeag al die navorsing die afgelope veertig jaar rakende selfgerigte leer, is daar steeds wanopvattings van wat selfgerigte leer behels. Brockett en Hiemstra (1991), Candy (1991) en Samson (2013) het verskeie wanopvattings van selfgerigte leer geïdentifiseer, wat soos volg visueel uitgebeeld word:



Figuur 2.3: Wanopvattings van selfgerigte leer

In die navorsing van Samson (2013) word 'n belangrike vraag gestel, naamlik: Waarom word selfgerigte leer nie as 'n opvoedkundige metode in hoofstroomonderwys gebruik nie? 'n Moontlike antwoord op hierdie vraag kan wees dat belanghebbendes (studente, fasiliteerders en portuurgroepe) wanopvattings het van die term *selfgerigte leer* en hierdie wanopvattings kan die effektiewe implementering en uitvoering van selfgerigte leer negatief beïnvloed. Vervolgens geniet die rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer aandag.

2.7 RIGTINGGEWERS EN PADBLOKKADES VIR SELFGERIGTE LEER

'n Student se selfgerigtheid in leer kan slegs ontwikkel word indien hy/sy van die voordele en nadele van selfgerigte leer bewus is; dus sal daar vir doeleindes van hierdie studie gefokus word op die volgende metafore – rigtinggewers (voordele) en padblokkades (nadele), om selfgerigte leer te beskryf. Eerstens word op die rigtinggewers van selfgerigte leer gefokus.

2.7.1 Rigtinggewers vir selfgerigte leer

Selfgerigte leer hou meer voordele as dosentgesentreerde leer (direkte onderrig ook bekend as pedagogiek) in (Samson, 2013), aangesien selfgerigte leer tot lewenstevredenheid, akademiese prestasie, beroepsukses en die ontwikkeling van strategiese denke kan lei. Ook word die bestuur van eie leeraktiwiteite versterk, kreatiwiteit bevorder, lewenslange leer as fondament en verhoogde selfbeeld gevestig (Boden, 2005; Cazan & Schiopica, 2014;

Greveson & Spencer, 2005, Greyling *et al*., 2002; Guglielmino, 2013; Piskurich, 1993; Samson, 2013; Siminica & Traistaru, 2013). ’n Studie wat deur Slaughter (soos aangehaal deur Gugielmino, 2013) uitgevoer is, is bevind dat studente met bogemiddelde SDLRS-resultate akademies beter presteer as diegene met lae SDLRS-resultate. Verder het ’n sterk ingesteldheid tenoor selfgerigtheid in leer tot gevolg dat studente beter in die werksplek kan presteer (Guglielmino, 2013). Carre (2012) is ook van mening dat deursettingsvermoë en selfregulering deur selfgerigte leer ontwikkel word. Selfgerigte leer maak ook vir individuele leerdifferensiasie voorsiening omdat individue leeraktiwiteite teen hulle eie spoed kan bemeester (Piskurich, 1993) en dit kan rigtinggewers vir die dosent, die student en die onderwysinstelling inhou (Alotaibi, 2015; Banz, 2009; Greveson & Spencer, 2005; Guglielmino, 2013; Piskurich, 1993).

Tabel 2.3: Rigtinggewers vir selfgerigte leer (Alotaibi, 2015; Banz, 2009; Greveson & Spencer, 2005; Guglielmino, 2013; Piskurich, 1993)

Dosent	Student	Onderwysinstelling
Geen herhaalde klasse nie.	Leer word teen eie spoed bemeester.	Meer tyd word aan die ontwikkeling van akademiese programmering bestee.
Meer geleenthede vir die ontwikkeling van kennis (uitvoering van navorsing).	Individuele keuse van leermateriaal.	’n Ekonomiese voordeel aangesien opleidingskoste verlaag word.
	Onmiddellike terugvoer vind plaas.	Maak van vakspesifieke dosente gebruik.
	Selfgerigte leer ontwikkel lewenslange leer by die student.	
	Persoonlike groei vind plaas.	
	Die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede wat die student beter in staat stel om die uitdagings van ’n transformerende wêreld die hoof te kan bied.	
	Selfgerigte leer bevorder strategiese denke en kreatiwiteit.	
	Selfgerigte leer is geriefliker vir die leerproses as ander leerstrategieë as gevolg van die intrinsieke aard van leer en die onafhanklikheid van studente se positiewe deelname in die leerproses wat ten doel het om studente se gedrag te wysig en sodat hulle verskeie vermoëns kan ontwikkel.	

Benewens bogenoemde rigtinggewers behoort daar ook gefokus te word op moontlike padblokkades wat studente kan teëkom en verhinder in hulle reis na selfgerigte leer.

2.7.2 Padblokkades vir selfgerigte leer

Dit is ook belangrik vir studente om nie net kennis te neem van die rigtinggewers vir selfgerigte leer nie, maar ook van die padblokkades vir selfgerigte leer bewus te wees ten einde bedreigings in leer om te skakel in geleenthede. Die ontwikkelingskoste vir selfgerigte leer (opleiding van fasiliteerders) by onderwysinstansies is hoog (Piskurich, 1993) wat daartoe kan lei dat onderwysinstansies nie selfgerigte leer ontwikkel en implementeer nie. Evaluering en administrasie van selfgerigte leer vereis oopheid/deursigtigheid en kreatiwiteit (Hammond & Collins, 1991) wat nie ten volle by alle dosente ontwikkel is nie. Selfgerigte leer kan deur sommige dosente misbruik word (Hammond & Collins, 1991) omdat hulle selfgerigte leer bloot beskou as leer wat in isolasie plaasvind (Cadorin *et al.*, 2013; Oswalt, 2003). Hierdie misbruik deur sommige dosente skep 'n verdere probleem omdat sommige studente nie selfgerigte leer effektief kan uitvoer nie as gevolg van 'n gebrek aan kennis van wat die begrip *selfgerigte leer* behels. Hierdie studente benodig dus fasilitering as mede-ondersteuning van dosente rakende strategieë om selfgerigte leer effektief te kan toepas.

Die leemte aan kontrole kan sukses met selfgerigte leer beperk (Piskurich, 1993), aangesien dit 'n integrale deel van die effektiewe uitvoering van selfgerigte leer uitmaak soos deur Garrson se dimensies van selfgerigte leer beklemtoon (vergelyk § 2.3.1). Tabel 2.4 beeld die padblokkades vir selfgerigte leer soos volg vir die dosent, die student en die onderwysinstelling uit:

Tabel 2.4: Padblokkades vir selfgerigte leer (Boden, 2005; Piskurich, 1993; Samson, 2013)

Dosent	Student	Onderwysinstelling
Sommige opvoeders het geen persoonlike ervaring van die uitvoering van selfgerigte leer nie.	Indien studente nie met die aard van selfgerigte leer bekend is nie, kan hulle dit gevolglik ook nie effektief uitvoer nie.	Beide die dosente en studente behoort opleiding te ontvang in die aard van selfgerigte leer, wat tyd en bepaalde koste inhou.
Implementeer self gerigte leer verkeerd in klaskamers.	Daar bestaan 'n leemte aan 'n instrukteur, omdat die dosent slegs fasiliteer en begelei.	
	Die vaardigheid om doelwitte te bereik is nog nie goed gevestig nie.	

Dit is noodsaaklik dat daar gepoog word om bogenoemde padblokkades in rigtinggewers om te skakel; daarom moet daar ook in onderrig-leer aandag geskenk word aan die ontwikkeling van selfgerigte leer.

2.8 DIE ONTWIKKELING VAN SELFGERIGTE LEER IN ONDERRIG-LEER

Benewens al die rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer behoort ŉ "padkaart" saamgestel te word om selfgerigte leer in onderrig-leer te ontwikkel. In die hieropvolgende paragrawe word die elemente van selfgerigte leer in onderrig-leer, die verskil tussen andragogiek en pedagogiek asook metodes om die ingesteldheid teenoor selfgerigtheid in leer te bevorder, nader toelig.

2.8.1 Elemente van selfgerigte leer in onderrig-leer

Vervolgens word bepaalde elemente wat as grondslag kan dien vir die ontwikkeling van selfgerigte leer in onderrig-leer bespreek.

a) Studente behoort soveel as moontlik kontrole uit te oefen oor leerervarings

Bogenoemde behels die paradigmaskuif van dosentgesentreerde leer af na selfgerigte leer en vereis die verandering in lokus van kontrole weg van die dosent na die student (Gibbons, 2002). Binne selfgerigte leer begin studente om hulle eie besluite te neem, verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar en hulpbronne binne bepaalde kontekste te identifiseer (Gibbons, 2002).

b) Vaardigheidsontwikkeling

As studente nie hulle selfgerigteleer-vaardighede ontwikkel nie, kan hulle ook nie doeltreffend kontrole uitoefen nie (Gibbons, 2002). Mishra *et al*. (2013) glo dat die 21ste eeu selfgerigteleer-vaardighede soos kreatiwiteit, buigsaamheid en onafhanklike optrede vereis. Die Departement van Basiese Onderwys het gepoog om bepaalde doelwitte in die kurrikulum te stel om hierdie selfgerigteleer-vaardighede te ontwikkel (Departement van Basiese Onderwys, 2011). Genoemde doelwitte verg van ŉ studente om:

a) probleme te identifiseer en op te los asook besluite te kan neem deur middel van die ontwikkeling van kritiese en kreatiewe denke;

b) effektief as individue in ŉ span te kan saamwerk;

c) hulle aktiwiteite te organiseer, te bestuur en self verantwoordelikheid vir aktiwiteite te aanvaar;

d) inligting in te samel, te analiseer, te organiseer en krities te evalueer;

e) effektief deur visuele, simboliese vaardighede en/of taalvaardighede in verskillende vorme te kan kommunikeer;

f) om wetenskap en tegnologie effektief te gebruik en verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander na te kom; en

g) begrip te toon daarvoor dat die wêreld as 'n stel verwante stelsels beskou word en dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie (Departement van Basiese Onderwys, 2011).

Bo en behalwe bogenoemde doelwitte in die kurrikulum vereis die verskuilde kurrikulum dat studente in staat moet wees daartoe om krities te dink, inisiatief te neem tydens hulle leer, eie doelwitte en standaarde te stel, verantwoordelikheid te aanvaar vir eie leer, aktief te lees, en interaktief met medestudente asook dosente te verkeer (Jacobs, 2011; Kegan, 1994). Dit is duidelik dat bovermelde doelwitte ooreenstem met die eienskappe van 'n selfgerigteleer-student ten opsigte van leer wat in § 2.5 bespreek is. Verder behoort studente hulleself uit te daag om aan selfgerigte leergeleenthede deel te neem.

c) Studente leer hoe om uit te daag

Akademiese uitdagings vereis van studente die bereiking van 'n nuwe prestasievlak in 'n nuwe belangstellingsveld (Gibbons, 2002). Die uitdaging is daar vir dosente om studente vir die aanpak en bestuur van akademiese uitdagings en sodoende hulle selfgerigteleer-vaardighede in onderrig-leer te ontwikkel, te bestuur en te ondersteun (Gibbons, 2002).

d) Selfbestuur (kontrole) behoort bevorder te word

'n Kombinasie van hulpbronne en selfgerigteleer-vaardighede word benodig om selfbestuur effektief in die leerproses toe te pas (Gibbons, 2002). 'n Hoër graad van selfbestuur (kontrole) waar die student in staat is daartoe om leeraktiwiteite te organiseer asook om oor hulle prestasie te besin (Douglass & Morris, 2014) en selfmonitering en/of selfassessering te kan toepas. Die belangrike rol van selfbestuur (kontrole) is ook in § 2.3.1 van hierdie hoofstuk beklemtoon.

e) Selfmonitering en/of selfassessering behoort aangemoedig te word

Selfmonitering en/of selfassessering is belangrike dimensies van selfgerigte leer wat tot die bereiking van leerdoelwitte kan lei (Gibbons, 2002). Selfmonitering en/of selfassessering verg van studente om hulle kennisdiepte/-vlak in ŉ bepaalde vak te evalueer en moontlike verbeteringsareas te identifiseer (Douglass & Morris, 2014). Samson (2013) lys bepaalde assesseringsinstrumente wat tydens selfmonitering en/of selfassessering gebruik kan word, naamlik assesseringsjoernale, observasielyste en leerkontrakte (sien § 2.3.2). Bovermelde assesseringsinstrumente behoort in samewerking met terugvoer van dosente gebruik te word om optimale waarde van selfmonitering en/of selfassessering te verseker.

Bovermelde elemente behoort in klaskamers geïmplementeer te word om selfgerigte leer te bevorder. Alvorens hierdie elemente geïmplementeer kan word, behoort al die belanghebbendes by onderrig-leer die verskil tussen andragogiek en pedagogiek te begryp; daarom word daar in die volgende paragrawe die verskil tussen andragogiek en pedagogiek, van nader toelig.

2.8.2 Die verskil tussen andragogiek en pedagogiek

Houle, Tough en Knowles word as pioniers van andragogiek beskou (Lewis, 2009; Merriam, 2001). Andragogiek is van die Griekse woord *aner* afgelei wat *volwassene* beteken en *agogus* wat beteken *lei* (Knowles, 1975). Andragogiek kan dus as die kuns en wetenskap om **volwassenes** te onderrig (Merriam, 2001) en om menslike vermoëns te meet, gedefinieer word (Knowles, 1975). Volgens Ozuah (2005) is die dosent ŉ fasiliteerder van onderrig-leer tydens andragogiek, waarna dikwels verwys word as selfgerigte leer (Knowles, 1975). Volwassenes bring meestal eksperimentele kennis en gemeenskapgeoriënteerde aspirasies tydens andragogiek na die klas (Gehring, 2000). Andragogiek kan dus soos volg uitgebeeld word:

Andragogiek = Selfgerigte leer.

In teenstelling met andragogiek, is pedagogiek van die Griekse woord *paid* afgelei wat beteken *kind* en van *agogus* wat *lei* beteken (Knowles, 1975). Verder word pedagogiek as die kuns en wetenskap om **kinders** te onderrig gedefinieer (Merriam, 2001; Ozuah, 2005) wat verwys na dosentgesentreerdheid waar die besluite van onderrig-leer by die dosent berus (Knowles, 1975; Ozuah, 2005). Kinders beleef ŉ leemte aan ervaring, kennis en gemeenskapgeoriënteerde houdings tydens pedagogiek (Gehring, 2000). Pedagogiek kan dus soos volg uitgebeeld word:

Pedagogiek = Dosentgesentreerde onderrig-leer.

Die verskil tussen andragogiek (selfgerigte leer) en pedagogiek (dosentgesentreerde onderrig) kan ook soos volg getabuleer word:

Tabel 2.5: Die verskil tussen andragogiek en pedagogiek (saamgestel uit Gibbons, 2002; Knowles, 1975; Leach, 2000; Merriam, 2001; Ozuah, 2005; Zion & Slezak, 2005)

Kriteria	Andragogiek (selfgerigte leer)	Pedagogiek (dosentgesentreerde onderrig-leer)
Klaskamerklimaat:	Informeel, samewerkend en ondersteunend van aard.	Formeel, gesagsgeoriënteerd en kompeterend van aard.
Die student se rol:	a) diagnosering van eie leerbehoeftes. b) volwasse studente formuleer hulle eie leerdoelwitte. c) volwasse studente word by die ontwerp van leerprogramme betrek; en d) volwasse studente kan oor effektiewe kritiese denke, data-analiseringsvaardighede en beredeneringsvaardighede beskik.	Afhanklik van die dosent vir onderrig-leer aktiwiteite.
Die dosent se rol:	Die dosent fasiliteer die volwasse student tot selfgerigtheid en voorsien riglyne in plaas van instruksies vir leeraktiwiteite. Groepwerk word aangemoedig en akademiese prestasie van volwasse studente word gemonitor.	Die dosent is vir die formulering van onderrig-leer aktiwiteite en diagnosering van behoeftes verantwoordelik. Die dosent beskryf die kursusinhoud wat bemeester moet word en die toetsing en gradering van die kind se prestasie is die primêre verantwoordelikheid van die dosent.
Aannames:	Vyf aannames word geïdentifiseer, naamlik dat (a) 'n volwasse student oor 'n onafhanklike selfkonsep behoort te beskik om sy/haar leer te rig; (b) 'n volwasse student oor 'n leefervaring beskik wat as hulpbron vir leer dien; (c) die volwasse student leerbehoeftes het wat verband hou met veranderende sosiale rolle; (d) die volwasse student probleemgesentreerd is; en (e) die volwasse student op intrinsieke motivering konsentreer. Nuuskierigheid word geprikkel, begeerte om te presteer en 'n behoefte aan 'n sterk selfbeeld dien as beginpunte vir motivering.	Vier aannames word geïdentifiseer naamlik dat (a) die kind is nie in staat daartoe om eie leerbehoeftes te identifiseer nie; (b) die inhoud moet vakgesentreerd wees; (c) die kind fokus op ekstrinsieke motivering waar pryse en belonings belangrik is, en (d) die voorkennis van die kind is vir onderrig-leer irrelevant.
Leeraktiwiteite:	Eksperimentele tegnieke, onafhanklike studie en ondersoekende projekte word toegepas.	Oordraagbare tegnieke en voorafgespesifiseerde leesstukke word gebruik.

Tabel 2.5 toon aan dat pedagogiek nie andragogiek erken nie (Ozuah, 2005), omdat andragogiek bykomstige aannames verg, vergeleke met pedagogiek. Pedagogiese aannames kan wel in andragogiek gebruik word indien die volwasse student van die dosent ten opsigte van voorkennis en doelwitte afhanklik is (Ozuah, 2005). Die paradigmaverskuiwing van pedagogiek af na andragogiek het in sommige instansies nog nie plaasgevind nie (Brockett & Hiemstra, 1985; Guglielmino, 2013) en pedagogiek is nie ontvanklik vir selfgerigte leer nie (Ozuah, 2005). Die afleiding kan dus gemaak word dat selfgerigte leer soms nie effektief by onderwysinstansies ontwikkel word nie.

Die rede vir die stagnering van die paradigmaverskuiwing van pedagogiek af na andragogiek kan die gevolg wees van (a) 'n tendens om soos vorige jare te onderrig (b) die aanbod vir standaardtoetsing wat heers en (c) groot klaskamers wat die uitvoering van outentieke assessering moeilik maak (Guglielmino, 2013). Alternatiewelik stel Samaroo *et al.* (2013) 'n model genaamd *"pedandragogy"* voor wat uit die terme *pedagogiek* en *andragogiek* saamgestel is. Hierdie model van Samaroo *et al*. (2013) behels dat:

a) die dosent as fasiliteerder moet optree, maar ook 'n lewenslangeleer-student moet wees,

b) voorkennis van die student in ag geneem moet word,

c) die fokus op interne asook eksterne stimuli geplaas behoort te word,

d) dit nuuskierigheid en eksplorasie aanmoedig,

e) die student aktief in die diagnosering van behoeftes betrokke moet wees,

f) dit samewerkende evaluering insluit,

g) dit op die onafhanklikheid van die student fokus,

h) dit die dosent se rol in die leerproses ondersteun,

i) dit selfdoeltreffendheid by studente bevorder, en laastens, dat

j) dit selfbetrokkenheid bevorder.

Ek stem met Samaroo *et al.* (2013) saam dat die model *"pedandragogy"* selfgerigtheid in leer kan bevorder en dat dit moontlik die roete vir onderwysinstellings kan wees om selfgerigte leer by beide die dosent en student te vestig omdat beide pedagogiek en andragogiek in die

klaskamer toegepas word. Hierdie model behoort ook deur bepaalde metodes ondersteun te word, met die doel om die ingesteldheid van selfgerigtheid teenoor leer te bevorder ten einde optimale waarde tot onderrig-leer toe te voeg.

2.8.3 Metodes om die ingesteldheid teenoor selfgerigtheid in leer te bevorder

Silen en Uhlin (2008) staaf twee faktore wat die ingesteldheid teenoor selfgerigtheid in leer kan beïnvloed, naamlik om studente te laat voel dat hulle beheer oor hulle leersituasie en agtergrond het en dan eers sal hulle verantwoordelikheid vir eie leer kan aanvaar. Tweedens moet studente begrip toon van die verband tussen die leerkonteks, konstruktiewe terugvoer, leerervarings en selfgerigtheid in leer (Silen & Uhlin, 2008). Selfgerigtheid in leer kan by 'n student toeneem indien korrekte intervensies en strategieë toegepas word (Gibbons, 2002; Guglielmino, 2013; Kishore, 2012; Strods, 2014).

Selfgerigte leer in koöperatiewe leer behels die ontwikkeling van kommunikasievaardighede, die versterking van konflikhantering, die bevordering van kritiese denke en laastens die vestiging van beter sosiale vaardighede (leierskap- en diversiteitvaardighede ens.) wat in belang van 'n beter selfbeeld by studente gevestig word (Gibbons, 2002; Kishore, 2012). Bovermelde metodes kan deur middel van bepaalde stappe uitgevoer word en in die hieropvolgende paragrawe word in meer detail na die stappe in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling gekyk.

2.9 DIE PROSES VAN SELFGERIGTELEER-ONTWIKKELING

Zion en Slezak (2005) beweer dat studente dit geniet om te leer mits hulle aktief by hulle eie leer betrokke is en beklemtoon dus dat die student in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling 'n rol het om te vul. Ek is egter van mening dat die rol van die dosent en die onderwysinstelling nie uit die oog verloor moet word nie, want die dosent, die student en die onderwysinstelling, vervul elkeen 'n essensiële rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling (Brockett & Hiemstra, 1985; Gibbons, 2002; Guglielmino, 2013). In die volgende paragraaf word eerstens na die rol van die dosent in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling gekyk.

2.9.1 Dosente se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling.

Die eienskappe van 'n selfgerigteleer-dosent weerspieël die student se strewe na selfgerigte leer (Ciechanowska, 2011) en om hierdie rede is dit noodsaaklik om die rol van die dosent in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling van nader toe te lig.

Dit is belangrik dat die dosent eerstens ondersoek moet instel na die student se huidige opvoedkundige agtergrond asook enige kontekstuele faktore wat as akademiese struikelblokke kan dien (Ciechanowska, 2011) en behoort plaas te vind voor die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling en -ondersteuning 'n aanvang neem. Op grond van bostaande stelling sal hoofstuk 3 verder op die verband tussen studente se sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer fokus.

Gibbons (2002) beveel vyf stappe aan wat van dosente verwag word by selfgerigteleer-ontwikkeling:

a) leerdoelwitte behoort geïdentifiseer te word;

b) 'n aanvaarbare omgewing waarin doelwitte uitgevoer kan word, behoort geskep te word;

c) selfgerigteleer-vaardighede om leerdoelwitte te bereik behoort ontwikkel te word,

d) studente se leerkontrak moet gemoniteer word om inhoud en leerdoelwitte te bereik; en

e) daar moet voorsiening gemaak word vir 'n proses van selfassessering en monitering van vordering (Gibbons, 2002).

Die dosent behoort die student deur die leerinhoude, uitkomste en doelwitte te begelei, uit te daag en aan te moedig om selfgerigteleer-aktiwiteite suksesvol uit te voer (Zion & Slezak, 2005). Maar is dit voldoende? Verder stem ek met Morrison en Premkumar (2014) saam dat bepaalde strategieë in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling gevolg behoort te word. Hierdie strategieë is die volgende (Morrison & Premkumar, 2014):

a) voorsien aan studente 'n oriëntasie tot selfgerigte leer,

b) identifiseer studente se selfgerigtheidsvlak,

c) verduidelik en bevorder die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede by studente,

d) bied geleenthede vir selfgerigte leer,

e) aktiveer samewerkende leer – selfgerigte leer vind nie in isolasie plaas nie,

f) moedig betekenisvolle besinning by studente aan,

g) integreer assessering met selfgerigte leer,

h) maak tyd beskikbaar vir die prosesse van selfgerigte leer,

i) beklemtoon dialoog as ’n kernmetode van selfgerigte leer,

j) voorsien en lei studente op in die gebruik van inligting- en kommunikasietegnologie om selfgerigteleer-strategieë te bevorder,

k) ondersteun studente om leeraktiwiteite te bestuur en te evalueer, en

l) integreer selfgerigte leer in die hele kursus.

Zion en Slezak (2005) beweer verder dat selfgerigte leer ’n verandering in ’n onderrig-leerbenadering vereis waar beide die dosent en student aktief in die onderrig-leerproses verkeer. Daar word vervolgens aandag geskenk aan die student se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling.

2.9.2 Studente se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling

Guglielmino (2013) voer aan dat die skuif van dosentgesentreerde onderrig-leer na selfgerigte leer nie ’n liniêre proses behels nie en dat hierdie beweging/verskuiwing na selfgerigte leer transformasie in die leerhandelinge van studente vereis (Guglielmino, 2013). Hierdie handelinge word deur Guglielmino (2013) soos volg voorgestel:

a) die wegbeweeg van instruksies na die uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite,

b) die wegbeweeg van herhaling en memorisering na ontdekking,

c) die wegbeweeg van teorie na toepassing van teorie,

d) die wegbeweeg van dosentafhanklikheid na onafhanklikheid, en

e) die wegbeweeg van luister en reageer na kommunikasie en die aanvaar van verantwoordelikheid vir leer.

Knowles (1975) identifiseer op sy beurt ook weer ses stappe wat moontlik tot selfgerigteleer-ontwikkeling kan lei, naamlik:

a) die skep van ’n klimaat vir selfgerigte leer,

b) die diagnoseer van leerbehoeftes,

c) die stel van doelwitte vir die leerprojek,

d) die identifisering van die nodige hulpbronne vir die leerprojek,

e) die selektering van gepaste leerstrategieë, en

f) die evaluering van die bepaalde leerprojek.

Soos Knowles (1975) het Tough in 1979 (soos aangehaal deur Merriam & Caffarella, 1999) dertien stappe vir studente geïdentifiseer om selfgerigte leerprojekte te ontwikkel. Hierdie stappe is soos volg:

a) Besluit watter beskrywende kennis en vaardighede aangeleer behoort te word.

b) Besluit watter spesifieke leeraktiwiteite, hulpbronne en metodes benodig word.

c) Besluit op ’n leeromgewing.

d) Stel spesifieke doeldatums.

e) Besluit wanneer daar met ’n spesifieke leerepisode begin moet word.

f) Stel vas wat die huidige kennisvlak en -vaardighede is met die doel om vordering te meet ter verkryging van nuwe kennis en vaardighede.

g) Identifiseer enige faktor wat ’n struikelblok vir leer kan wees.

h) Verkry die nodige hulpbronne vir die vereiste leerplek.

i) Rangskik fisiese toestande ter voorbereiding van leer.

j) Spaar of bekom geld vir menslike of nie-menslike hulpbronne; en

k) Doen stappe om motivering tydens die bepaalde leerepisodes te versterk.

Studente kan enige van bogenoemde stappe navolg ten einde hulle selfgerigtheid in leer te bevorder. Nog ’n kenmerkende bydrae tot studente se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling, is die ses bevoegdhede wat Silen en Uhlin (2008) voorstel, naamlik die selfassessering van leerleemtes, selfevaluering, besinning, inligtingsbestuur, kritiese denke en kritiese beoordeling. Benewens die belangrike en onmisbare rol wat dosente en studente by die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling vervul, behoort onderwysinstellings geleenthede vir selfgerigte leer te skep, vir beide die student en die dosent.

2.9.3 Onderwysinstellings se rol in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling

Mishra *et al*. (2013) stel 'n belangrike vraag rakende selfgerigteleer-ontwikkeling: Hoe ontwikkel onderwysinstellings 'n klaskameratmosfeer wat selfgerigte leer ondersteun? Reitsma *et al*. (2012) is van mening dat die skuif van pedagogiek na andragogiek 'n belangrike doelwit vir die ontwikkeling van selfgerigte leer by onderwysinstellings is wat soms moeilik bereikbaar is. Binne onderwysinstellings behoort daar kenners op die gebied van selfgerigte leer te wees wat die onderwysinstelling kan ondersteun om hierdie paradigmaskuif te vergemaklik.

'n Beginpunt in die skuif na selfgerigteleer-ontwikkeling by onderwysinstellings behoort belanghebbendes (dosente en studente) bewus te wees van die eienskappe van selfgerigteleer-studente, asook die eksterne faktore (soos sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) (Mishra *et al*., 2013) wat moontlik die ingesteldheid teenoor selfgerigtheid in leer kan beïnvloed. Dit is ook uit die literatuur verder duidelik dat onderwysinstellings leeromgewings behoort te skep waar (a) selfgerigte leer gefasiliteer word, (b) personeel wat in selfgerigte leer opgelei word (Brockett & Hiemstra, 1985) en (c) dat selfgerigte leer in alle kurrikula geïmplementeer word (Guglielmino, 2013). Guglielmino (2013) stel verder voor dat selfassessering in die kurrikulum van onderwysinstellings ingebou en bevorder behoort te word. Hierdie selfassessering behels die assessering van leerstyle (Guglielmino, 2013) waar innoverende tegnieke binne die kurrikulum, soos dinkskrums, die ses dinkhoede, stimulasies en eksperimente (Guglielmino, 2013) bevorder behoort te word. Ondersteuningstelsels behoort aan studente beskikbaar gestel te word (Brockett & Hiemstra, 1985; Guglielmino, 2013) om 'n student se selfgerigtheid in leer te verbeter. Vorige projekte, hulpbronoriëntasie en -ondersteuning, portuurmoniteringstelsels, biblioteke en internetdienste is voorbeelde van bovermelde ondersteuningstelsels (Guglielmino, 2013).

Verder het Egizii (2015) bepaalde strategieë vir die implementering van 'n selfgerigte-leerprogram voorgestel. Onderwysinstellings kan die volgende strategieë volg soos deur Egizii (2015) voorgestel:

a) fokus op die verbetering van onderrig-leer met die doel om gemeenskapsgereedheid te verseker,

b) ontwikkel onderwysers se vaardighede wat selfgerigte leer ondersteun,

c) bou infrastruktuur en tegnologie wat benodig word om 'n selfgerigte-leerprogram te ondersteun,

d) ontwikkel ’n selfgerigteleer-program,

e) allokeer hulpbronne,

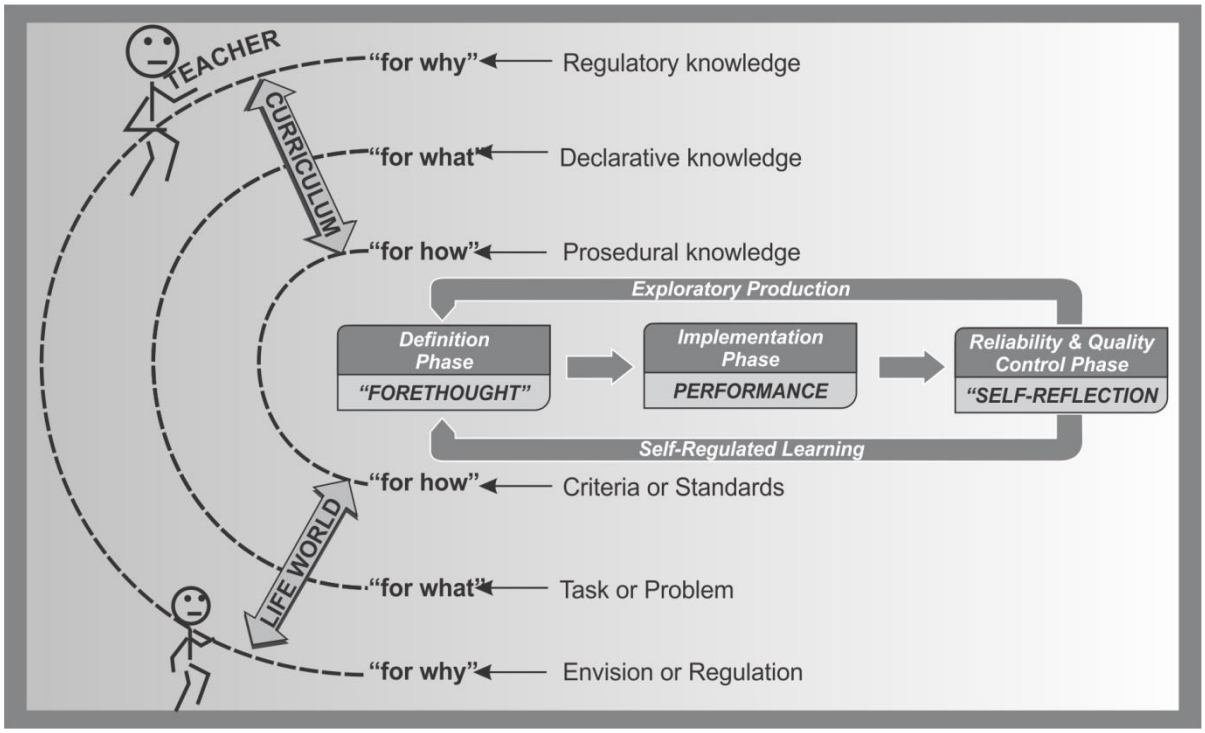
f) assesseer en neem besluite, en

g) ontwikkel samewerkende verhoudings met alumni en kerngemeenskapsvennote.

Dit is duidelik dat onderwysinstellings bovermelde aspekte by die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling in ag behoort te neem en vervolgens word ’n kort blik gewerp op die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling.

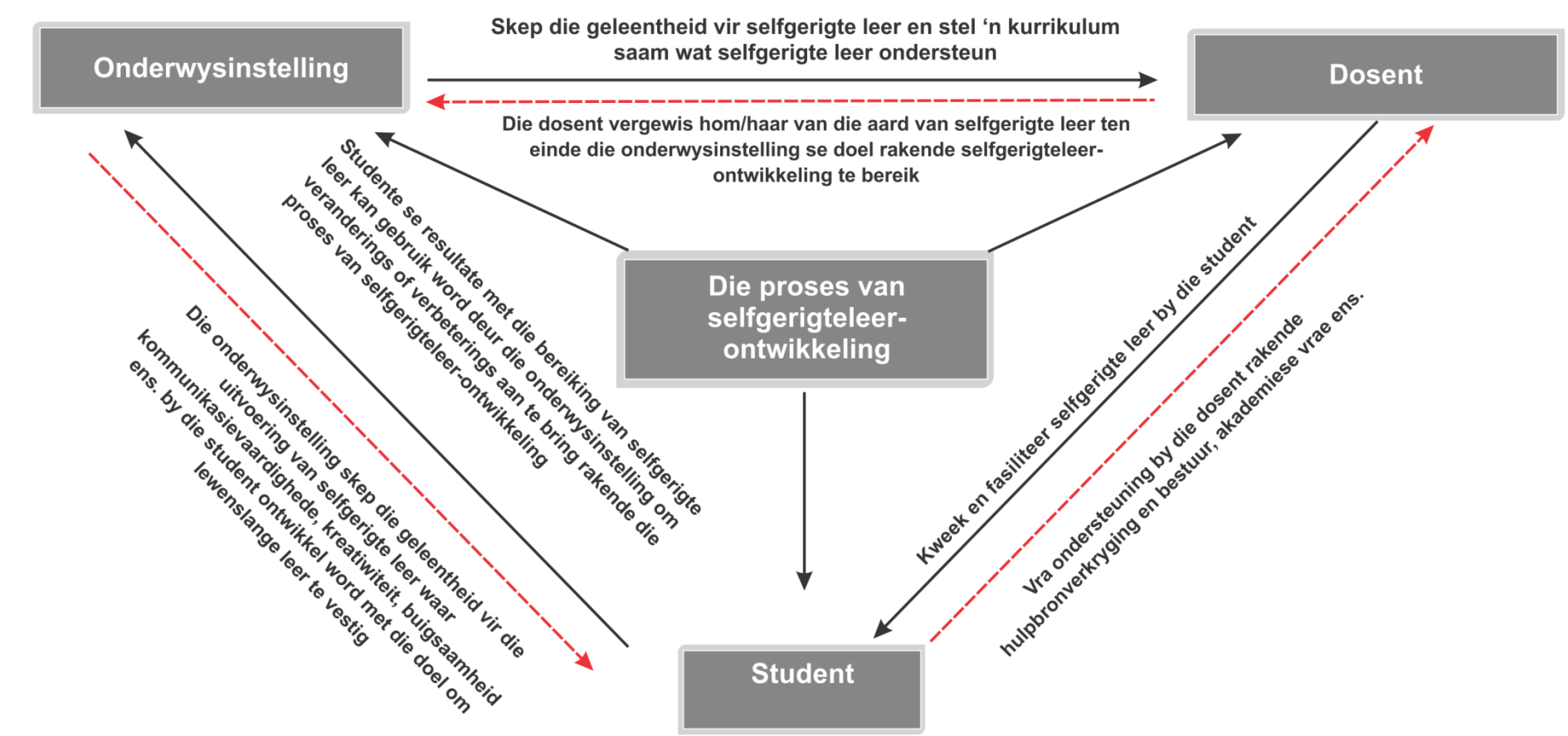
2.9.4 Sintese rakende die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling

Dosente, studente en onderwysinstellings behoort bovermelde stappe (vergelyk § 2.9.1 - § 2.9.3) te kombineer ten einde selfgerigte leer te bevorder. Die belangrikste stappe in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling behels die (a) identifisering van leerbehoeftes (Francom, 2009; Knowles, 1975; Oswalt, 2003), (b) identifisering van voldoende hulpbronne (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Knowles, 1975), (c) selektering van ’n buigsame leeromgewing (Garrison, 1997; Oswalt, 2003) en (d) selfmonitering van leer (Francom, 2009; Garrison, 1997). Dit is van groot belang dat onderwysinstellings hierdie transformasie in leer moet implementeer ten einde studente voor te berei om selfgerigteleer-vaardighede te ontwikkel. Zimmerman (soos aangehaal deur Metsärinne *et al.*, 2015) stel ’n raamwerk voor waarbinne selfregulerende leer in onderwysinstellings kan plaasvind. Hierdie raamwerk kan ook in selfgerigte leer van toepassing wees aangesien selfgerigte leer ’n breër konsep is wat selfregulerende leer omvat (Loyens *et al*., 2008) en kan dus soos volg uitgebeeld word om selfgerigteleer-ontwikkeling te implementeer:



Figuur 2.4: Die voorsorgfase van selfgereguleerde leer in die raamwerk van verkennende produksie (oorgeneem uit Metsärinne *et al*., 2015:89)

Figuur 2.4 fokus op die rol van die dosent en student by die selfgerigteleer-proses in onderwysinstellings. Die dosent verskaf riglyne deur middel van prosedurele kennis (Metsärinne *et al*., 2015) en hierdie riglyne ondersteun die student om vanuit hierdie prosedurele kennis selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer. Die gebruik van verklarende kennis voorsien aan studente verskeie leerstrategieë asook moontlike oplossings vir leerprobleme (Metsärinne *et al*., 2015). Hierdie leerprobleme kan moontlik deur ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde en lae leermotiveringsvlakke veroorsaak word, wat studente verhinder om selfgerigtheid in leer te verwesenlik. Selfbesinning (selfmonitering) deur beide die dosent en die student word aan die einde van die onderrig-leerproses (vergelyk figuur 2.4) voorgestel en stem met Garrison (1997) se dimensies van selfgerigte leer ooreen. Figuur 2.4 kan onder andere ook gebruik word om die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling te bevorder indien al drie belanghebbendes (onderwysinstelling, dosent en student) aktiewe rolle ter ontwikkeling en implementering van selfgerigte leer vervul. Die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling behels dus 'n interaktiewe deelname met interafhanklikheid tussen die onderwysinstelling, dosent en student. Ter opsomming van § 2.9.1 - § 2.9.3 word die verhouding tussen die onderwysinstelling, die dosent en die student in die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling soos volg geïllustreer:



Figuur 2.5: Die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling

Figuur 2.5 demonstreer die interaktiewe deelname van die belanghebbendes asook die noodsaaklikheid van elkeen betrokke by die selfgerigteleer-ontwikkelingsproses. Twee interaktiewe rigtings behoort gevolg te word ten einde studente se selfgerigtheid in leer binne 'n bepaalde onderwysinstelling te bevorder. Die eerste interaktiewe rigting by die selfgerigteleer-proses behels die skep van selfgerigteleer-geleenthede vir studente in onderwysinstellings (deur middel van selfgerigteleer-programme). Die verantwoordelikheid vir die onderrig van selfgerigteleer-vaardighede aan studente is van deurslaggewende belang in elke leeraktiwiteit. Studente se terugvoer rakende die gebruik van selfgerigte leer is vir onderwysinstellings van belang sodat daar, indien nodig, veranderings/aanpassings en verbeterings in hulle leerprogramme en tydens die implementering van hierdie leerprogramme, aangebring kan word.

Die tweede interaktiewe rigting tot selfgerigteleer-ontwikkeling is die feit dat dosente binne selfgerigte leer ook bekwaam behoort te wees ten einde die onderwysinstelling se doel om selfgerigte leer binne leerprogramme te ontwikkel, te kan toepas en te kan bevorder. Studente beskik egter nie altyd oor selfgerigteleer-vaardighede nie en is aangewese op die kundigheid en ondersteuning van dosente.

Vandaar beantwoord figuur 2.5 ook die eerste navorsingsdoelwit van die studie deurdat die aard van selfgerigte leer 'n interaktiewe proses tussen die onderwysinstelling, dosent en student is. Al drie genoemde partye vervul 'n essensiële rol by die vestiging en instandhouding van selfgerigte leer binne onderrig-leer. Hierdie drie partye is ook interafhanklik van mekaar. In die hieropvolgende paragrawe word hoofstuk 2 kortliks opgesom.

2.10 SINTETISERENDE SAMEVATTING

Die aanvaar van verantwoordelikheid vir eie leer is as een van die kernelemente van die begrip *selfgerigte leer* beklemtoon, maar word ook dikwels as leer wat in isolasie plaasvind beskou. Knowles (1975) bewys egter dat selfgerigte leer wel deur middel van oorleg met ander belanghebbendes soos portuurgroepe en fasiliteerders plaasvind en nie in isolasie nie. Daar is ook deur middel van die literatuurstudie vasgestel dat verskeie navorsers tot bestaande modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer bygedra het (vergelyk § 2.2.2) en dit is ook opvallend dat die ontwerp van hierdie selfgerigte leermodelle en meetinstrumente oor die jare verander het. Hierdie hersiening was van 'n liniêre proses af na 'n interaktiewe proses (die student asook konteks waarbinne selfgerigte leer plaasvind) en interaksionele proses (formele omgewings integreer selfgerigteleer-metodes in hulle

leerprogramme en -aktiwiteite) (vergelyk § 2.2.2). Dit is ook uit die literatuur duidelik dat Garrison se dimensies van selfgerigte leer beslis die beste keuse is vir die teoretiese raamwerk van die bepaalde studie waar selfbestuur (kontekstuele kontrole), selfmonitering (kognitiewe verantwoordelikheid) en motivering (aan die begin van en tydens die uitvoering van 'n leeraktiwiteit) 'n integrale deel van die effektiewe implementering van selfgerigte leer uitmaak.

Ooreenkomstig hierdie interaktiewe selfgerigteleer-ontwikkelingsproses, behoort daar bepaalde selfgerigteleer-eienskappe by studente teenwoordig te wees ten einde die rigtinggewers soos in § 2.7.1 beskryf, aan te dui. Benewens al die rigtinggewers binne selfgerigte leer, is daar ook padblokkades teenwoordig en een van die kenmerkendste struikelblokke is ondermeer dat studente nie selfgerigte leer kan toepas nie as gevolg van 'n gebrek aan kennis ten opsigte van wat die term *selfgerigte leer* behels. Om hierdie padblokkades, soos in die studie beskryf, om te skep in rigtinggewers behoort die elemente van selfgerigte leer in enige onderrig-leersituasie teenwoordig te wees, naamlik selfbestuur (uitoefening van kontrole), selfmonitering en die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede (vergelyk § 2.8.1). Hierdie genoemde elemente van selfbestuur (uitoefening van kontrole) en selfmonitering stem ooreen met Garrison se dimensies van selfgerigte leer (Garrison, 1997). Die probleem wat egter hieruit voortvloei, is dat hierdie elemente/dimensies in die onderwyspraktyk nie tot hulle volle reg kom nie. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat oormatige klem in die lesingsale op pedagogiek (dosentgesentreerde onderrig-leer) geplaas word. Andragogiek (selfgerigte leer) kan pedagogiek omsluit, maar die teenoorgestelde is nie waar nie (Ozuah, 2005). In teenstelling met Ozuah (2005) is Samaroo *et al*. (2013) van mening dat *"Pedandragogy"* (saamgestel uit pedagogiek en andragogiek) moontlik selfgerigtheid in leer kan bevorder (vergelyk § 2.8.2).

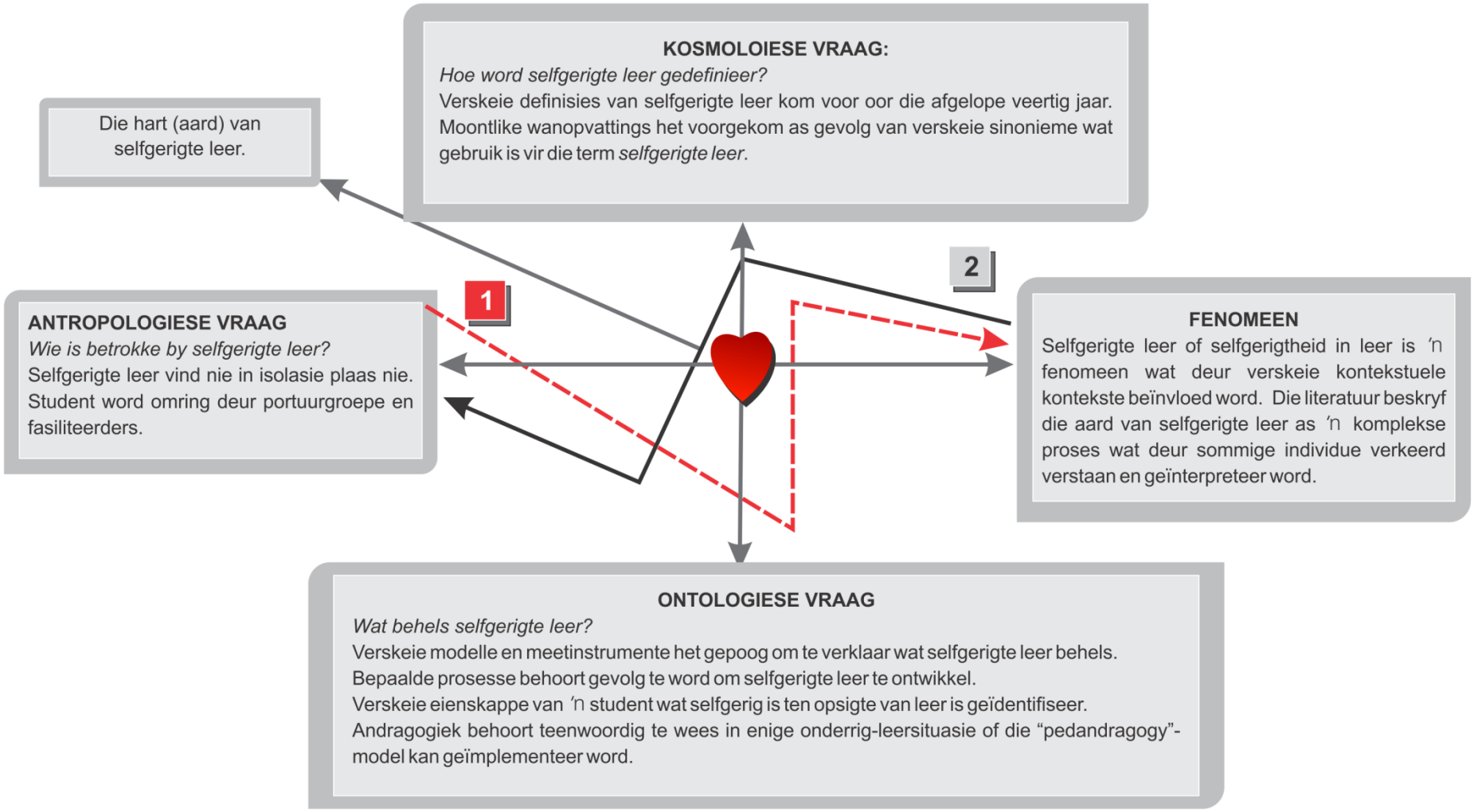
Brockett en Hiemstra (1985), Francom (2009), Gibbons (2002); Guglielmino (2013); Knowles (1975); Metsärinne *et al*. (2015) en Oswalt (2003) het tot die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling bygedra. Ten einde aan hierdie proses van selfgerigteleer-ontwikkeling deel te neem moet sekere riglyne gevolg word. Riglyne behoort aan dosente, studente en onderwysinstellings (vergelyk § 2.9) voorsien te word ten einde studente se selfgerigtheid in leer te bevorder. Hierdie riglyne gaan egter nie suksesvol geïmplementeer kan word as bovermelde onderwysbelanghebbendes nie met die aard van selfgerigte leer vertroud is en/of dit in die lesingsale toepas nie.

Uit bogenoemde relevante literatuur is dit duidelik dat die aard van selfgerigte leer soos volg in figuur 2.6 deur drie vrae opgesom kan word:

a) kosmologiese vraag (**Hoe** word selfgerigte leer gedefinieer?),

b) ontologiese vraag (**Wat** behels selfgerigte leer), en

c) antropologiese vraag (**Wie** is betrokke by selfgerigte leer?).



Figuur 2.6: Die aard van selfgerigte leer

Bostaande figuur maak dit duidelik dat die aard van selfgerigte leer twee rigtings kan volg: **Rigting 1** begin met die belanghebbendes wat 'n proses van selfgerigteleer-ontwikkeling behoort in te stel. Binne hierdie proses van selfgerigteleer-ontwikkeling moet die eienskappe van selfgerigteleer-studente versterk word om hulle selfgerigtheid in leer te bevorder. Binne hierdie proses is dit ook die taak van dosente om 'n klasatmosfeer van selfgerigte leer te skep om selfgerigteleer-eienskappe by studente in te skerp en te ontwikkel. Verder kan verskeie modelle en meetinstrumente van selfgerigte leer gebruik word as maatstaf om studente vanuit verskillende kontekstuele agtergronde te ondersteun om selfgerigteleer-aktiwiteite effektief uit te voer. Ten einde die proses van selfgerigteleer-ontwikkeling effektief te beplan en uit te voer behoort die deelnemers kennis te neem van die betekenis van selfgerigte leer. Die einddoel is dus om die fenomeen *selfgerigte leer* of *selfgerigtheid in leer* oor die algemeen in enige onderrig-leersituasie te bevorder.

Rigting 2 begin egter met die bewusmaking van die fenomeen *selfgerigte leer* of *selfgerigtheid in leer* en die bestaan van selfgerigte leer. Maar hoe weet ek dit bestaan? Eerstens omdat daar al verskeie definisies oor die term *selfgerigte leer* geïdentifiseer is. Verder is daar ook selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente geïdentifiseer wat as 'n lens dien waardeur selfgerigte leer beskou kan word. Onderwysinstellings behoort van pedagogiek af weg te beweeg na andragogiek of selfs om die *"pedandragogy"*-model toe te pas ten einde die student te ondersteun om 'n hoë vlak van selfgerigtheid in leer te bereik. Hierdie soort student kan ondersteuning van portuurgroepe of fasiliteerders ontvang ten einde leeraktiwiteite suksesvol te bemeester. Sowel Rigting 1 **en/of** Rigting 2 kan gebruik word om die aard van selfgerigte leer te verklaar. Bogenoemde informasie kan deel uitmaak van die beter verstaan van die aard van selfgerigte leer.

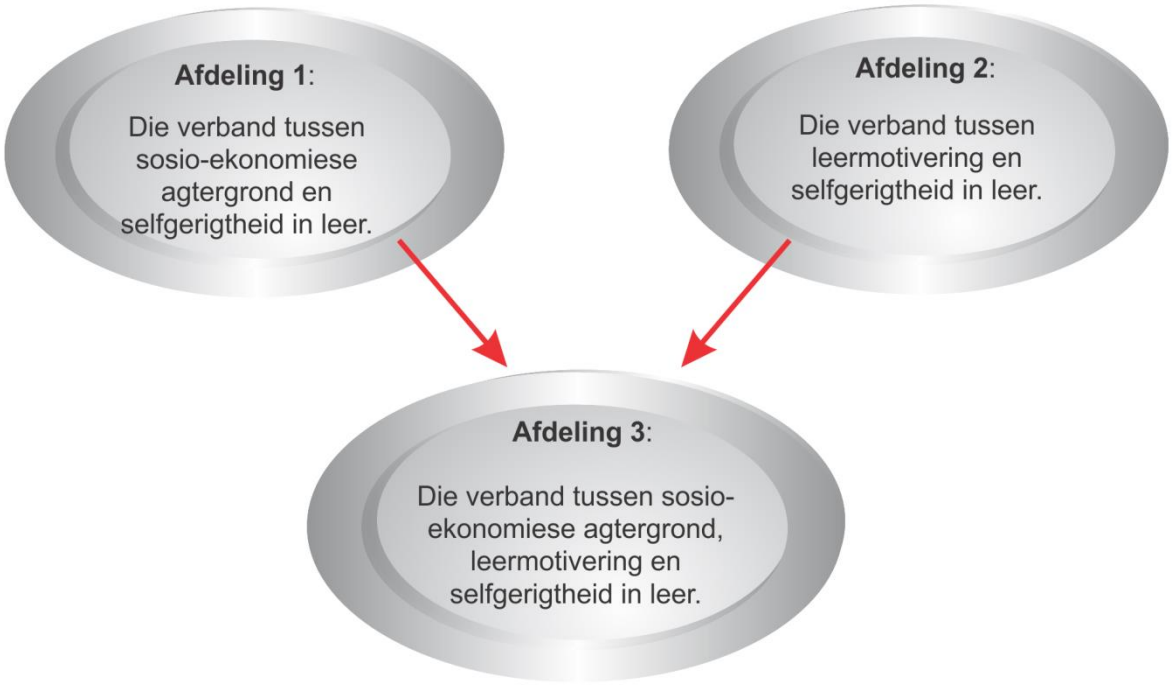
In hoofstuk 3 sal gepoog word om navorsingsdoelwit 1 verder te beantwoord en sal fokus op (a) die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer, (b) die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer en (c) die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer.

HOOFSTUK 3:

SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND, LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER

3.1 INLEIDING

Die literatuur waarna in hoofstuk 2 verwys is, het uitgewys dat die aard van selfgerigte leer kompleks is en dat daar verskeie definisies, wanopvattings van selfgerigte leer, selfgerigte leermodelle en -meetinstrumente bestaan wat met verloop van die tyd ontwikkel is. Ten einde selfgerigte leer by studente te bevorder behoort onderwysinstellings, dosente en studente 'n interaktiewe rol te vervul. Bo en benewens die aard van selfgerigte leer is dit ook belangrik om te bepaal watter faktore 'n invloed uitoefen op 'n student se selfgerigtheid in leer. Selfgerigte leer kan moontlik met 'n student se sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering (vergelyk § 1.2.) verband hou; daarom staan die konstruk *sosio-ekonomiese agtergrond* en *leermotivering* sentraal in hierdie verhandeling met betrekking tot selfgerigtheid in leer. Hierdie hoofstuk word in drie afdelings ingedeel ten einde 'n beter begrip van die teoretiese onderbou van die studie te probeer verkry. Die drie afdelings kan visueel soos volg geïllustreer word:



Figuur 3.1: Teoretiese onderbou van hoofstuk 3

Figuur 3.1 dui daarop dat hierdie hoofstuk eerstens gaan poog om ’n teoretiese onderbou te gee van die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer, tweedens om die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer te ontbloot en laastens sal gepoog word om teoreties vas te stel of die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer as ’n eenheid bespreek kan word.

3.2 AFDELING 1: DIE VERBAND TUSSEN SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND EN SELFGERIGTHEID IN LEER

De Lange *et al*. (2010:47) skets verskeie faktore wat studente se onderrig-leer (soveel te meer selfgerigte leer) beïnvloed:

> *“...the exploitative (even if unintentional) labour expected from children by rural parents and guardians, the arduous travel and dangers children face in getting to and from school, HIV/AIDS, orphaning, poverty, food scarcity, parental/community illiteracy (65 per cent of sample), uneven school provision, uneven resource distribution, and the sometimes adverse and negative perception of the value of education...”.*

Hierdie faktore wat De Lange (2010) hierbo lys, stel dit onomwonde dat die sosio-ekonomiese agtergrond waarbinne studente hulle bevind, selfgerigtheid in leer moontlik kan beïnvloed. Alhoewel selfgerigtheid in leer ’n belangrike onderrig-leeroordrag vir die Suid-Afrikaanse onderwyspraktyk is, word die verband tussen ’n bepaalde konteks (sosio-ekonomiese agtergrond) en selfgerigtheid in leer nie voldoende in literatuur beklemtoon nie (Song & Hill, 2007). Bovermelde stelling van Song en Hill (2007) is vir die onderwyspraktyk problematies aangesien die sosio-ekonomiese agtergrond faktore aandui rakende wat, waar en hoe geleer gaan word (Bouchard, 2009) (vergelyk § 3.2.1 - § 3.2.4). Howard *et al*. (2009) voer egter aan dat daar in verskeie studies [Carta (1991) – *Education for young children in inner city classrooms*; Grundel, Oliveira & Geballe (2003) – *All children ready for school: The case for early care and education*. *A guide for policy makers.*] bewys gelewer is daarvan dat studente uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde nie voldoende onderrig-leerondersteuning ontvang nie en as gevolg daarvan kan verskeie onderrig-leergeleenthede nie ten volle benut word nie. ’n Verdere stelling wat deur Howard *et al*. (2009) gemaak word, is dat studente uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond dikwels as leergestremd geïdentifiseer word. Hierdie ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond waaruit studente kom, kan dus ’n negatiewe invloed op selfgerigte leer uitoefen (Howard *et al*., 2009). Die

Nasionale Opvoedkunde Doelwit Paneel het in 1997 (soos aangehaal deur Howard *et al*., 2009) vyf faktore geïdentifiseer wat studente se skoolgereedheid (ook van toepassing op selfgerigtheid in leer) beïnvloed. Indien een van hierdie faktore vir selfgerigte leer by 'n student afwesig is, kan dit as 'n leergestemdheid, soos voorgestel deur Howard *et al*. (2009), beskou word. Die faktore wat 'n student se selfgerigtheid in leer beïnvloed, kan soos volg uiteengesit word:

a) **Fisiese gesondheid en ontwikkeling:** dit sluit goeie voeding, fisiese vaardighede (hardloop, spring ens.) en fyn motoriese vaardighede in.

b) **Sosiale en emosionele ontwikkeling:** studente beskik oor 'n hoë selfbeeld wat hulle in staat stel om te kan deelneem aan selfgerigteleer-aktiwiteite in die klaskamer, om sodoende effektief as 'n individu in 'n groep te kan kommunikeer asook die vermoë om vriendskappe te bou.

c) **Ondersteunende omgewings:** ouers of voogde behoort ondersteunende omgewings te skep waarbinne selfgerigte leer bevorder kan word. Nuuskierigheid om te leer, kreatiwiteit, leermotivering, onafhanklikheid asook deursettingsvermoë behoort in ondersteunende omgewings beklemtoon te word.

d) **Taalgebruik:** studente wat positiewe taalgebruik nastreef word aangemoedig om beter te kommunikeer en positiewe gedagtes te openbaar ten opsigte van hulle leer.

e) **Kognisie en kennis:** studente behoort in staat te wees daartoe om probleme op te los. Probleemoplossing en kreatiwiteit is belangrike eienskappe van 'n selfgerigteleer-student (vergelyk § 2.5).

Uit bovermelde faktore bly dit duidelik dat 'n student se selfgerigtheid in leer deur sosio-ekonomiese agtergrond soos armoede, werkloosheid (vergelyk a), studente uit 'n wees-agtergrond (vergelyk b & c) beïnvloed kan word. Dit is ook uit hierdie bovermelde faktore duidelik dat leermotivering (vergelyk c & d) asook vaardighede (vergelyk b & e) 'n student se selfgerigtheidsvlak in leer kan beïnvloed. Faith (2005) voer verder aan dat ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond soos 'n gebrek aan infrastruktuur (as gevolg van onvoldoende fondse vir instandhouding en ontwikkeling van noodsaaklike 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 kan bydra tot studente se swak akademiese prestasies. 'n Mens kan verder gaan deur te sê dat genoemde faktore moontlik

vir ’n lae selfgerigtheid in leer by studente verantwoordelik is, maar ek vra my af; waarom? In die hieropvolgende paragrawe sal gepoog word om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond (spesifiek armoede, werkloosheid en individue afkomstig uit ’n wees-agtergrond) en selfgerigtheid in leer te verklaar.

3.2.1 Die verband tussen armoede en selfgerigtheid in leer

Dubihlela (2010) is van mening dat armoede ’n komplekse en multidimensionele sosiale fenomeen is as gevolg van verskeie betekenisse wat aan die term *armoede* gekoppel word. Verskeie definisies van armoede het oor die afgelope jare prominent geword as gevolg van die komplekse en multidimensionele sosiale fenomeen, en armoede is dikwels in verskillende kategorieë ingedeel, naamlik inkome-, politieke, sielkundige, kognitiewe vermoë en sosiale armoede (Garidzirai, 2013). Verder is Howard *et al*. (2009) van mening dat armoede nie in isolasie geoordeel kan word nie en dat dit moontlik verband kan hou met ’n student se selfgerigtheid in leer. Dit is nodig dat die verskillende soorte armoede en die gevolge daarvan op selfgerigtheid in leer van studente bespreek behoort te word sodat hierdie verskillende soorte armoede ook by die beplanning en ondersteuning van selfgerigteleer-aktiwiteite in ag geneem kan word. Die verskillende tipes armoede en die gevolge daarvan op selfgerigtheid in[5] leer van studente, kan soos volg getabuleer word (saamgestel uit Faith, 2005; Garidzirai, 2013; Leach, 2000; Maarman, 2009):

[5] Hierdie moontlike gevolge op die selfgerigtheid van studente is vanuit die navorser se eie perspektief gevorm.

Tabel 3.1: Soorte armoede en die gevolge daarvan vir ’n student se selfgerigtheid in leer (saamgestel uit Faith, 2005; Garidzirai, 2013; Leach, 2000; Maarman, 2009)

Soorte armoede	Gevolg van soorte armoede op studente se selfgerigtheid in leer
Oorbevolking-armoede	As gevolg van ’n groot aantal individue in ’n huishouding, is daar nie voldoende skuiling en privaatheid nie en is dit vir studente moeilik om huiswerk en selfgerigteleer-geleenthede by die huis uit te voer as gevolg van die gebrek aan inkomste, en aan ’n huisklimaat wat leer ontmoedig.
Geërfde armoede	Studente leef in armoedige omstandighede omdat hulle ouers of voogde uit ’n armoedige agtergrond afkomstig is. Die gevolg van hierdie tipe armoede is dat hierdie studente dikwels soos hulle ouers ongeletterd is en onderwys word nie as belangrik geag nie. Ek is die mening toegedaan dat hierdie tipe student oor ’n lae selfgerigtheidvlak in leer beskik en hulle selfgerigteleer-vaardighede heel moontlik ook nie effektief ontwikkel kan word nie.
Endemiese armoede	Hierdie studente (en hulle ouers/voogde) bevind hulle in lae inkomstegesinne, waar swak voeding en gesondheid moontlik kan heers. Dit kan predisponeer tot wanvoeding wat moontlik daartoe kan lei dat hierdie studente nie selfgerigteleer-aktiwiteite effektief kan uitvoer nie.
Onmiddellike armoede	Voorbeelde van hierdie tipe armoede kon veroorsaak gewees het deur aardbewings, vloede of bankrotskap. Studente kan ’n gebrek hê aan opvoedkundige fasiliteite, wat beteken dat hulle nie die nodige ondersteuning (dosente, internet, biblioteek) ontvang nie, wat daartoe kan lei dat hulle selfgerigtheid in leer beperk word.
Nuwe armoede	Hierdie tipe armoede beklemtoon die invloed van inflasie op lae-inkomstewerkers en pensioenarisse. Hoë werkloosheidkoers dra tot hierdie armoede by. Hierdie studente moet hulle tyd na en voor klasse gebruik om ’n deeltydse werk te verrig om sodoende in hulle eie basiese behoeftes, en dikwels ook in dié van die familie, voorsien.
Absolute armoede	Absolute armoede word dikwels as die gebrek aan basiese menslike behoeftes, naamlik voedsel, toegang tot skoon water, verblyf, sanitasie fasiliteite en gesondheid gedefinieer. Hierdie probleem van absolute armoede is reeds sedert 1901 in gemeenskappe waarneembaar. Indien studente ’n gebrek het aan basiese behoeftes, kan hulle voeding verswak wat tot swak gesondheidstoestande en verswakte konsentrasie kan lei, en gevolglik word hulle vermoë om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer ingeperk. Hierdie armoede het ook verder tot gevolg dat wanneer geleenthede opduik om ’n inkomste te verdien, hierdie geleentheid aangegryp word omdat daar in die basiese behoeftes van die familie/gesin voorsien moet word en as gevolg daarvan word hierdie studente se akademiese loopbaan op die agtergrond verskuif. Die navorser is bewus daarvan dat armoede nie slegs aan basiese behoeftes gemeet kan word nie en dat die noem van sosiale behoeftes, in bostaande definisie van absolute armoede, ontbreek. Dus kan absolute armoede aanleiding gee tot die bekendstelling van relatiewe armoede.
Relatiewe armoede	Sosiale uitsluiting vind plaas as gevolg van relatiewe armoede. Sosiale uitsluiting verwys na individue wat nie aan bepaalde aktiwiteite kan deelneem nie as gevolg van ’n gebrek aan leerhulpbronne, onder andere. Selfgerigte leer vereis van studente om oor voldoende leerhulpbronne te beskik wat aandui dat relatiewe armoede moontlik ’n invloed kan hê op ’n student se selfgerigtheid in leer. Hierdie armoede beïnvloed studente se selfgerigtheid in leer negatief aangesien hulle selfgerigteleer-geleenthede nie ten volle kan benut nie as gevolg van ’n gebrek aan leerhulpbronne.

Weens dit wat tabel 3.1 toon, is die navorser die mening toegedaan dat studente uit armoedige agtergronde in heelwat gevalle lae akademiese resultate (lae selfgerigtheid in leer) toon en moontlik lae leermotiveringsvlakke akkumuleer (Prinsloo, 2004). Hierdie armoedige agtergronde waarin sommige studente hulle moontlik kan bevind, kan selfs tot verswakte gesondheid by hulle lei (Howard *et al*., 2009). 'n Studie deur Maarman (2009) beklemtoon dat studente afkomstig uit 'n armoedige agtergrond, nie oor lessenaars beskik waarop hulle hul huiswerk kan doen nie, nie oor voldoende kleding beskik nie en eers huishoudingtakies moet verrig voordat hulle na die skool kan vertrek, wat daartoe kan lei dat selfgerigteleer-aktiwiteite afgeskeep kan word. Bayat *et al*. (2014), soos Prinsloo (2004), het bevind dat studente afkomstig uit armoedige skole probleme ervaar met die bereiking van basiese lees-, skryf- en Wiskundevaardigheids- en kennisvlakke. Hierdie probleme, soos deur Pinsloo (2004) beskryf, kan op sigself daartoe lei dat individue nie die armoedesiklus van generasie na generasie kan ontsnap nie (Scott, 2005) en verder in armoede sal bly voortleef.

'n Armoede-agtergrond woed steeds voort in talle skole – die Navorsing van die Nasionale Opvoedkundige Infrastruktuur Bestuursisteem (NEMIS) het aangetoon dat ongeveer 3 600 openbare skole nie oor elektrisiteit beskik nie, 2 444 skole geen toegang tot water het nie, slegs 21% van skole oor 'n biblioteek beskik en 'n skrale 23% van skole rekenaarfasiliteite beskikbaar het (Bayat *et al*., 2014). Statistiek Suid-Afrika (2014) toon verder aan dat ongeveer 50.7% van die jeug (ouderdomme tussen 18 en 24) armoede ervaar en 65,0% van huishoudingshoofde oor lae opvoedkundige vlakke (sekondêre en tersiêre onderwys) beskik en in armoede leef. Pelser (2015) sluit aan by bovermelde statistiek deur aan te voer dat indien studente nie die belangrikheid van lees en harde werk begryp en aangeleer word nie, dit tot gevolg kan hê dat die jeug- werkloosheidskoers van 63% verhoog. Daarom word daar ook in § 3.2.2 aandag geskenk aan die verband tussen werkloosheid en selfgerigtheid in leer.

Bovermelde skokkende beeld van armoedige agtergronde of realiteite waarin studente hulle bevind, kan moontlik daartoe lei dat studente betrokke raak by die "fees must fall"-optogte by universiteite landswyd – 'n tendens wat tans ernstig deur baie studente gedryf word. Hanly (2015) voer aan dat 'n universiteitsmodel onbekostigbaar geraak het vir die meerderheid studente om verder te gaan studeer. President Jacob Zuma se aankondiging van 'n 0%-verhoging in onderrigfooie (Laccino, 2015) kan moontlik armoedige studente help om daardie ekstra gelde wat vir onderrigfooie gebruik sou word, aan te wend om in basiese behoeftes (kos, klere, huisvesting ens.) of leerhulpbronne te voorsien.

Studente afkomstig uit bovermelde armoedige agtergronde, word moontlik nóg deur ouers of voogde, nóg deur onderwysers wat hulle selfgerigtheid in leer negatief kan beïnvloed, ondersteun. Ouers of voogde werk lang ure om die invloed van armoede te probeer verminder en dra dus nie tuis tot studente se leerervaringe en/of leerondersteuning by nie (Howard *et al*., 2009). Terwyl onderwysers nie altyd die verband tussen armoede en selfgerigtheid in leer begryp of daarvan bewus is nie (Howard *et al*., 2009), kan dit moontlik daartoe lei dat onderwysers nie vir studente afkomstig uit armoedige agtergronde voorsiening maak vir selfgerigtheid in leeraktiwiteite nie.

Soos ek deur die literatuur gewerk het, het die vraag by my opgekom rakende hoe 'n eerstejaaronderwysstudent wat binne 'n armoedige agtergrond "vasgevang" sit, selfgerig ten opsigte van leer kan wees. Met hierdie vraag in gedagte is dit noodsaaklik om 'n empiriese ondersoek (sien hoofstuk 5) uit te voer om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer te probeer interpreteer en verklaar. Vervolgens word die verband tussen werkloosheid en selfgerigtheid in leer nader toegelig.

3.2.2 Die verband tussen werkloosheid en selfgerigtheid in leer

Daar is tans nie voldoende literatuur beskikbaar rakende die verband tussen werkloosheid van ouers of voogde en die invloed daarvan op hulle kinders se selfgerigtheid in leer nie. Wanneer ouers of voogde werkloos is, is dit vir ouers moeilik om in die basiese en leerbehoeftes van hulle kinders te voorsien (Faith, 2005; Farooq *et al*., 2011; Mohr & Fourie, 2008). Gevolge van bovermelde kan wees dat skoolfondse nie betaal word nie en dat ander nodige skool- leerhulpbronne nie aangekoop kan word nie (Faith, 2005; Mohr & Fourie, 2008). Studente, afkomstig uit hierdie genoemde agtergrond waar een of albei van die ouers of voogde werkloos is, is dikwels aan swak voeding blootgestel en dit kan ondermeer hulle konsentrasie negatief beïnvloed (Faith, 2005) wat dienooreenkomstig die uitvoer van selfgerigteleer-aktiwiteite ook negatief beïnvloed. 'n Verdere gevolg kan wees dat hierdie studente ver afstande moet aflê om by die skool te kom, aangesien hulle nie openbare vervoer kan bekostig nie. Dit kan dus daartoe lei dat studente fisies uitgeput is wanneer hulle by die skool opdaag, wat dan ook weer kan lei daartoe dat die studente nie effektief op selfgerigteleer-aktiwiteite kan konsentreer nie (Faith, 2005). Nog 'n gevolg van bovermelde situasie is dat studente moontlik nie verder kan studeer nie en/of dat studente nie oor voldoende leerhulpbronne beskik om in hulle leerbehoeftes te voorsien nie (Maarman, 2009).

Studente, soos beskryf in bostaande paragraaf, ervaar dikwels sosiale en emosionele onttrekking, 'n lae selfbeeld en lae selfagting (Faith, 2005; Farooq *et al*., 2011) en kan as

problematies beskou word aangesien ŉ selfgerigteleer-student ten opsigte van leer deur ŉ hoë selfbeeld en hoë selfagting gekenmerk word. Benewens ouers of voogde se werkloosheid, wat verband kan hou met ŉ student se selfgerigtheid in leer, moet die aandag ook gevestig word op die verband tussen individue afkomstig uit ŉ wees-agtergrond en hulle selfgerigtheid in leer.

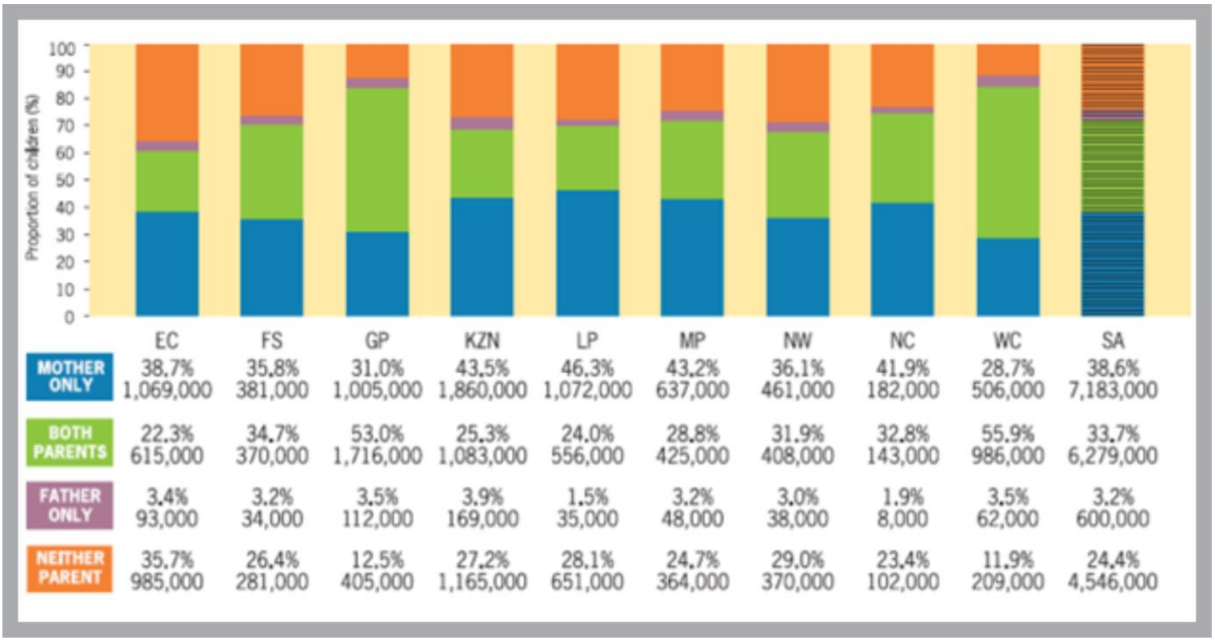
3.2.3 Die verband tussen individue afkomstig uit 'n wees-agtergrond en hulle selfgerigtheid in leer

> *"Family background is the foundation for children's development, and as such family background in terms of family type, size, socio-economic status and educational background play an important role in children's educational attainment and social integration." (Saila & Chamundeswari, 2014)*

In bostaande aanhaling beklemtoon Sailia en Chamundeswari (2014) dat die teenwoordigheid van ŉ ouer of voog direk verband hou met akademiese prestasie en die vermoë om selfgerigtheid in leer toe te pas. Ouers of voogde se opvoedingsvlakke (sekondêre en tersiêre onderwys) en verwagtinge kan ŉ student tot selfgerigtheid in leer al dan nie, motiveer (De Vos, 2014; Farooq *et al*., 2011; Howard *et al*., 2009). Die literatuur spreek duidelik daarvan dat studente gewoonlik voorkennis en lewensvaardighede by die skool demonstreer op grond van hulle voorkennis en ervaringe wat hulle by die huis ontvang (Howard *et al*., 2009). Daar is ook verder bevind dat as ouers as akademiese rolmodelle vir studente dien, studente meer gemotiveerd kan wees tydens die uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite (Demo & Seli, 2008). Talle studente het ŉ begeerte na hierdie bovermelde rolmodelle as gevolg van die afwesigheid van ouers in hul lewens. Hierdie afwesigheid van ouers kan die gevolg wees van die *'Don't Know'*-reaksies van studente wat nie weet wie hul ouers is nie (die ouers het die kind op ŉ jong ouderdom reeds weggegee) (Statistiek SA, 2006).

Nog ŉ moontlike rede kan wees dat die student se ouers oorlede is of wat aan MIV/Vigs lei wat nie in staat is daartoe om vir hulle kind te kan sorg nie omdat hulle oorlede is of as gevolg van verswakte gesondheid (Statistiek SA, 2006). Meintjies en Hall (2010) van die kinderinstituut beeld kommerwekkende statistiek (sien onderstaande figuur) uit rakende die hoeveelheid weeskinders in Suid-Afrika in vergelyking met ander lande. In 2009 in Suid-Afrika was daar 33,7% van kinders sonder ouers. Alhoewel ŉ mens jou soms blindstaar teen statistiek (syfers), besef jy nie die ware impak wat dit op ŉ persoon kan hê nie. Dit is egter nie die fokus van die studie nie, maar figuur 3.2 is nodig om ŉ agtergrond te verskaf om tot

die besef te kom dat van die studente wat as eerstejaarsonderwysstudente by die Noordwes-Universiteit vir Opvoedkunde geregistreer is, wel ook binne hierdie statistiekbeeld vervat kan wees – daarom die inleidende inligting rakende bogenoemde aspek.



	EC	FS	GP	KZN	LP	MP	NW	NC	WC	SA
MOTHER ONLY	38.7% 1,069,000	35.8% 381,000	31.0% 1,005,000	43.5% 1,860,000	46.3% 1,072,000	43.2% 637,000	36.1% 461,000	41.9% 182,000	28.7% 506,000	38.6% 7,183,000
BOTH PARENTS	22.3% 615,000	34.7% 370,000	53.0% 1,716,000	25.3% 1,083,000	24.0% 556,000	28.8% 425,000	31.9% 408,000	32.8% 143,000	55.9% 986,000	33.7% 6,279,000
FATHER ONLY	3.4% 93,000	3.2% 34,000	3.5% 112,000	3.9% 169,000	1.5% 35,000	3.2% 48,000	3.0% 38,000	1.9% 8,000	3.5% 62,000	3.2% 600,000
NEITHER PARENT	35.7% 985,000	26.4% 281,000	12.5% 405,000	27.2% 1,165,000	28.1% 651,000	24.7% 364,000	29.0% 370,000	23.4% 102,000	11.9% 209,000	24.4% 4,546,000

Figuur 3.2: Wees-agtergrondstatistiek (oorgeneem uit Statistiek SA, 2010:80)

Deur die navorsing van Bayat *et al*. (2014) en Hartas (2011) is bevind dat akademiese onderprestasie verband hou met die gebrek van ouer- of voogbetrokkenheid en -belangstelling en kan ervarings wat studente afkomstig uit ’n wees-agtergrond moontlik rakende selfgerigtheid in leer beleef soos volg opgesom word (Howard *et al*., 2009):

a) **’n Gebrek aan vertroue in volwassenes** – hierdie gebrek kan daartoe lei dat studente afkomstig uit ’n wees-agtergrond volwassenes nie ten volle vertrou nie aangesien hulle vroeër in hulle lewens blootgestel is aan ouers wat hulle in die steek gelaat het. Dit kan aanleiding gee daartoe dat hierdie studente afkomstig uit ’n wees-agtergrond nie die hulp van fasiliteerders en portuurgroepe wil aanvaar nie en/of nie weet hoe om dit te “ontgin” nie. Dit is problematies aangesien daar reeds in hoofstuk 2 teoreties bevind is dat selfgerigte leer nie in isolasie kan plaasvind nie en dat begeleiding van fasiliteerders en ondersteuning van portuurgroepe van groot belang is vir die effektiewe uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite.

b) **’n Gebrek aan verbale vaardighede**- hierdie vaardighede is ’n belangrike vereiste vir die bevordering van selfgerigte leer aangesien ’n selfgerigteleer-student deur

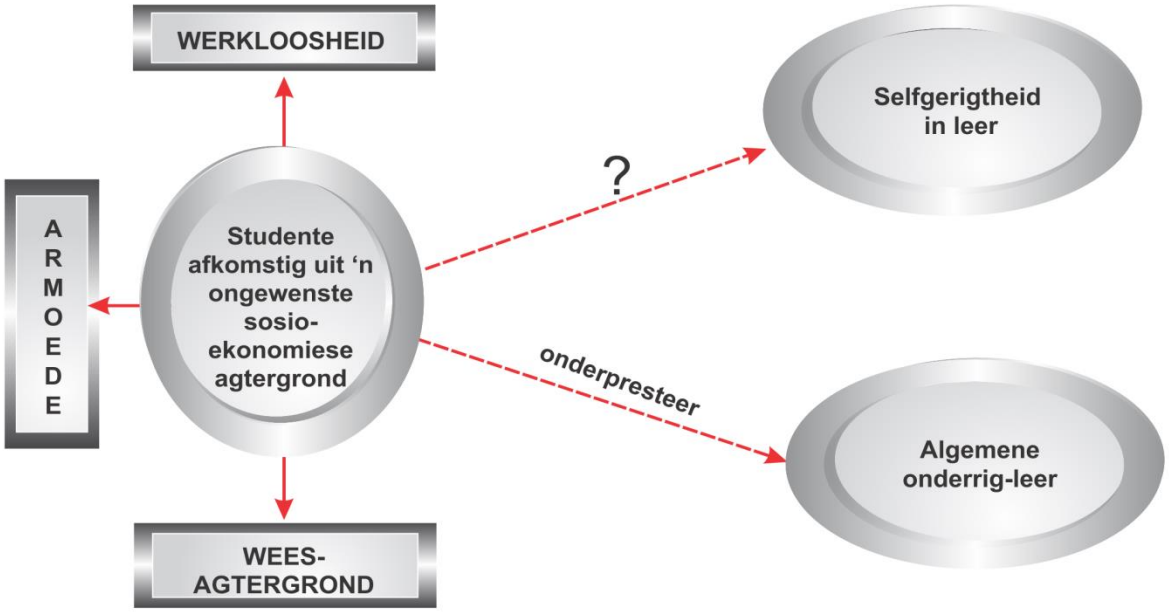
goeie kommunikasievaardighede (vergelyk § 2.5) gekenmerk word. As gevolg van die afwesige ouer of voog se hulp (bydrae) tydens skool leeraktiwiteite, kan dit aanleiding gee daartoe dat studente afkomstig uit 'n wees-agtergrond skoolleer-aktiwiteite in isolasie aanpak. Daar bestaan dus nie 'n 'familie-tyd' nie, wat dan ook die geleentheid om verbale kommunikasie aan te leer, beperk.

c) **Onttrekking of geen positiewe versterkings** – terugvoer van ouers of voogde vind nie gereeld plaas nie en dit belemmer leermotivering. Die belangrikheid van leermotivering vir die bevordering van 'n student se selfgerigtheid in leer sal verder in § 3.3 bespreek word.

Uit bostaande paragraaf spreek dit vanself dat dit belangrik is dat studente afkomstig uit 'n wees-agtergrond deur onderwysinstellings en dosente ondersteun behoort te word ten einde hulle selfgerigtheid in leer te bevorder. Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer word vervolgens kortliks opgesom.

3.2.4 Sintese rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer

Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer kan soos in figuur 3.3 uiteengesit is, opgesom word:



Figuur 3.3: Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer

Uit die vorige paragrawe is bevind dat individue afkomstig uit 'n armoedige, wees-, of werkloosheidsagtergrond meer aan akademiese onderprestasie blootgestel is. Daar bestaan ook tans 'n hiaat in bestaande literatuur rakende die direkte verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer (vergelyk figuur 3.3) – daarom dan die motivering vir my om 'n empiriese ondersoek te loods rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond (veral armoede, werkloosheid en individue afkomstig uit 'n wees-agtergrond) en selfgerigtheid in leer te probeer interpreteer en verklaar. Lee en Madyun (2009) is van mening dat individue wat uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond afkomstig is, akademies onderontwikkeld voorkom teenoor individue afkomstig uit gewenste sosio-ekonomiese agtergrond as gevolg van 'n gebrek aan die nodige ondersteuning (finansies, ouers of voogde se teenwoordigheid en opvoedkundige vlakke van ouers of voogde). Nelson Mandela het geglo dat daar wel 'n blink toekoms wag vir individue afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond:

> *"Education is the great engine of personal development. It is through education that the daughter of a peasant can become a doctor, that the son of a mineworker can become the head of the mine, that a child of farmworkers can become the president." (Nelson Mandela, 2010)*

Hierdie stelling van Nelson Mandela tipeer onderwys as die kernelement vir studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond ten einde loopbaansukses te behaal. Ek is dus van mening dat hierdie onderwys waarna Nelson Mandela verwys op selfgerigtheid in leer behoort te fokus aangesien dit verskeie rigtinggewers (vergelyk § 2.7.1) bevat wat studente vir hulle selfbeplande lewensreis voorberei. Kan eerstejaaronderwysstudente bo hulle ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond soos deur Nelson Mandela voorgestel word, uitstyg? Machika en Johnson (2014) verskil van Nelson Mandela deurdat hulle aanvoer dat studente sonder voldoende finansiële ondersteuning nie akademiese sukses (soveel te meer hoë selfgerigtheid in leer) kan bereik nie en dat hierdie studente binne die armoedesiklus vasgepen kan word. Moffit *et al*. (2011) soos Machika en Johnson (2014) staaf dat studente met lae selfkontrole (selfbestuur – 'n belangrike dimensie van selfgerigte leer soos voorgestel deur Garrison – vergelyk § 2.3.1) voortleef in ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond van een generasie na die volgende. Hierdie ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond het dikwels 'n negatiewe uitwerking op studente (Moffit *et al*., 2011). Howard *et al*. (2009) en Moffit *et al*. (2011) beeld die negatiewe uitwerking van ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond op studente soos volg uit:

"...children from lower socioeconomic backgrounds may not embody independence and intrinsic motivation" (Howard et al., 2009:21).

"...members with low self-control had unplanned babies now growing up in low-income single-parent households reveals that one generation's low self-control disadvantages the next generation" (Moffit et al., 2011:2698).

"Adolescents with low self-control made mistakes, such as starting smoking, leaving high school, and having an unplanned baby, that could ensnare them in lifestyles with lasting ill effects." (Moffit et al., 2011:2697)

Die teenoorgestelde van bostaande stellings is ook moontlik deurdat Maarman (2009) beweer dat sommige studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond 'n begeerte het (motivering) na die verbetering van hulle lewensomstandighede en dat hierdie begeerte (motivering) moontlik die sleutel tot die bevordering van selfgerigtheid in leer kan wees. Vervolgens word die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer bespreek.

3.3 AFDELING 2: DIE VERBAND TUSSEN LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER

Hierdie studie het nie ten doel om 'n teoretiese agtergrond van die oorsprong van motivering te bespreek nie, maar gaan slegs op bepaalde aspekte van leermotivering fokus (die definisie van motivering, soorte leermotiverings, belangrikheid van leermotivering vir selfgerigtheid in leer, motiveringsstruikelblokke en beginsels van leermotivering om selfgerigtheid in leer te bevorder) en hoe leermotivering met selfgerigtheid in leer van 'n student verband hou.

3.3.1 Definisie van motivering

Die term *motivering* is van die Latynse woord *movere* afkomstig wat beteken om te beweeg (De Vos, 2014; Ryan & Deci, 2000). Motivering kan as die doelgerigte aktualisering van motiewe binne 'n bepaalde situasie beskou word (Botha, 1988) waar motivering die gereedheid of die gewilligheid om te verander afhangende van bepaalde situasies en tyd (Long, 2007) beklemtoon. Gorges en Kandler (2011) dra tot die definisie van leermotivering by deurdat hulle van mening is dat dit ook as 'n funksie van verwagte sukses (bvoorbeeld: kan ek 'n bepaalde kursus slaag?) en subjektiewe waarde van 'n leeraktiwiteit (byvoorbeeld:

wil ek vir die kursus registreer en waarom?) beskou kan word. In die volgende paragrawe word die verskillende soorte leermotiverings kortliks bespreek.

3.3.2 Soorte leermotiverings

Studente kan oor verskillende vlakke van motivering (die hoeveelheid motivering) en oor verskillende oriëntasies van motivering (die soort motivering) beskik (Ryan & Deci, 2000). Botha (1988) is van mening dat leermotivering 'n komplekse verskynsel is wat (a) intrinsieke leermotiewe, (b) ek-gerigte leermotiewe (positiewe selfbeeld), (c) sosiale leermotiewe (aanvaarding), en (d) vermydingsmotiewe behels. In hierdie studie word slegs op intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering gefokus. Intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering is wêreldwyd nagevors en het belangrike gevolge vir opvoedkundige praktyke (Ryan & Deci, 2000) ten opsigte van selfgerigte leer (vergelyk § 3.3.2.3). Die begrippe *intrinsieke* en *ekstrinsieke leermotivering* word vervolgens verklaar, en die belangrikheid van intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering vir die bevordering van selfgerigtheid in leer word kortliks bespreek.

3.3.2.1 Intrinsieke leermotivering

Intrinsieke leermotivering speel 'n belangrike rol by 'n individu se gedrag om 'n bepaalde leeraktiwiteite te kan uitvoer en dra ook verskeie betekenisse, naamlik dat (Heckhausen, 1980):

a) intrinsieke leermotivering voorkom wanneer inisiatief en eksplorasie by 'n leeraktiwiteit teenwoordig is;

b) persoonlike verantwoordelikheid as dryfveer vir die uitvoering van 'n leeraktiwiteit aanvaar word; en

c) indien die leerdoelwitte en die leeraktiwiteite met mekaar ooreenstem, word intrinsieke leermotivering uitgevoer.

Verder voer Anderman en Anderman (2010) en Ryan en Deci (2000) aan dat intrinsieke leermotivering na die begin en onderneming van 'n leeraktiwiteit verwys wat interessant en relevant is. Intrinsieke leermotivering is op 'n individu se persoonlike belangstellings en vorige ervarings gebaseer (Caldwell, 2008) en selftevredenheid dien as beloning vir hierdie intrinsieke leermotivering (Siminica & Traistaru, 2013). Verder word ekstrinsieke

leermotivering wat in kontras staan met intrinsieke leermotivering bespreek (Ryan & Deci, 2000).

3.3.2.2 Ekstrinsieke leermotivering

Intrinsieke leermotivering fokus op interne faktore wat die student beïnvloed om 'n selfgerigte leeraktiwiteit te onderneem. Die teenpool van intrinsieke leermotivering is ekstrinsieke leermotivering (eksterne faktore), en selfgerigtheid in leer kan versterk word indien interessante take, verskaffing van belonings en lof vir prestasie of goeie gedrag gegee word (Zimmerman & Schunk, 2008). Bovermelde aspekte soos deur Zimmerman en Schunk (2008) beskryf, is bewyse van ekstrinsieke leermotivering. Sommige studente is slegs bereid om 'n leeraktiwiteit te onderneem indien beloning voorsien word (Anderman & Anderman, 2010) en dit kan moontlik aanleiding gee daartoe dat studente nie selfgerigteleer-aktiwiteite altyd effektief sal kan uitvoer nie omdat hulle van deurlopende belonings van dosente afhanklik is. Genoemde beloning kan ooreenkomstig ouderdomsgroepe verskil en word soos volg deur Anderman en Anderman (2010) voorgestel:

Tabel 3.2: Voorbeelde van belonings in skole (aangehaal uit Anderman & Anderman, 2010:34)

Graad	Soort beloning
Voorskools en graad 1	Goue sterretjies en plakkers
Grade 2 en 3	Lekkers en speelgoed
Grade 4 en 5	15 minute ekstra eetbreek
Grade 6 en 7	Toestemming om 'n partytjie op 'n Vrydag by te woon
Grade 8 en 9	Toestemming om op 'n bykomstige uitstappie te gaan
Grade 10 en 11	Toestemming om "beach day" by te woon
Graad 12	Toestemming om finale eksamen aan die einde van die jaar te vermy

Pink (2009) verskil van Anderman en Anderman (2010) deur aan te voer dat dit in ons as mense se natuur is om nuuskierig en selfgerig te wees en dat selfgerigte leer nie verband kan hou met ouderdom nie. Pink (2009) stel 'n belangrike vraag wat deurdink behoort te word: het jy al 'n 6-jarige kind gesien wat nie nuuskierig en selfgerig is nie? Indien 'n elf- of twaalfjarige kind passief en inert voorkom, is dit nie omdat dit sy of haar geaardheid is nie,

maar dat lewenservaringe daardie kind verander het (Pink, 2009). Hierdie lewenservaringe kan moontlik ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond wees wat 'n invloed uitoefen op die kind se leermotivering. 'n Moontlike uitweg om bovermelde passiewe en inerte kind te help om selfgerig te wees word deur Maria Montessor, 'n voorstaander van ekstrinsieke leermotivering, voorgestel. Montessor voer aan dat dosente gebruik behoort te maak van belonings en pryse as 'n metode ten einde studente te motiveer en te kontroleer (hanteer) (Flinders & Thornton, 2013). Vervolgens word intrinsieke leermotivering versus ekstrinsieke leermotivering rakende die bevordering van selfgerigtheid in leer bespreek.

3.3.2.3 Intrinsieke leermotivering versus ekstrinsieke leermotivering rakende die bevordering van selfgerigtheid in leer

Intrinsieke leermotivering word aanbeveel om studente se selfgerigtheid in leer te bevorder (Lens & Vansteenkiste, 2008). Die rede hiervoor is dat intrinsieke leermotivering lewenslange leer en kreatiwiteit ('n belangrike eienskap van 'n selfgerigteleer-student – vergelyk § 2.5) tot gevolg het (Ryan & Deci, 2000). Ten spyte van die waarde van intrinsieke leermotivering, vind ekstrinsieke leermotivering deurlopend in lesingsale plaas (Ryan & Deci, 2000; Salili & Hoosain, 2007) en Botha (1988) voer op sy beurt aan dat wanneer ekstrinsieke leermotivering oor die langtermyn benut word, kan dit in intrinsieke leermotivering omgeskakel word. Douglass en Morris (2014) en Mulube en Jooste (2014) is van mening dat die toepassing van ekstrinsieke leermotivering 'n aanduider is van oppervlakkige en nie selfontwikkelde kognitiewe deelname in leeraktiwiteite nie, terwyl intrinsieke leermotivering aan betekenisvolle deelname aan leeraktiwiteite gekoppel word. Pink (2009:10) voer die volgende aan:

> *"The secret to high performance and satisfaction – at work, at school, and at home – is the deeply human need to direct our own lives, to learn and create new things, and to do better by ourselves and our worlds."*

Bostaande aanhaling fokus op hoë prestasie, selftevredenheid en selfgerigtheid in leer en die aanname kan gemaak word dat alle studente goed wil presteer en 'n mate van selftevredenheid wil smaak. Hierdie mate van selftevredenheid is deur die effektiewe uitvoering van selfgerigte leer verkrygbaar en hierdie behoefte daaraan om selftevredenheid te smaak is kenmerkend van intrinsieke leermotivering (vergelyk § 3.3.2.1). Dit is ook uit genoemde literatuur duidelik dat intrinsieke leermotivering ter bevordering van selfgerigtheid in leer belangriker geag behoort te word as ekstrinsieke leermotivering in die onderwys. In

die hieropvolgende paragrawe word die belangrikheid van leermotivering vir selfgerigte leer bespreek.

3.3.3 Belangrikheid van leermotivering vir selfgerigte leer

De Vos (2014) en Zimmerman en Schunk (2008) redeneer dat leermotivering ŉ noodsaaklike rol tydens onderrig-leer (soveel te meer vir selfgerigte leer) vervul, omdat a) gemotiveerde studente meer by hulle eie leerprosesse betrokke is as studente wat nie gemotiveerd is nie; b) gemotiveerde studente toon meer akademiese vordering; c) gemotiveerde studente behaal beter resultate ter bereiking van hoër bevoegdheidsvlakke; en laastens d) gemotiveerde studente toon meer tevredenheid oor die bereiking van doelwitte en reageer positief op die onderrig-leergeleenthede wat aan hulle gebied word. Mulube en Jooste (2014) is van mening dat wanneer studente ŉ gebrek aan leermotivering tydens die uitvoering van ŉ selfgerigteleer-aktiwiteit toon, dit moontlik tot angs kan lei, wat die bevordering van selfgerigtheid in leer verhinder. Verder is Regan (2003) en Van Bommel *et al*. (2015) van mening dat leermotivering die dryfveer is wat studente in staat stel om ŉ leeraktiwiteit uit te voer.

Benewens die belangrikheid van leermotivering vir die bevordering van selfgerigtheid in leer, is daar verskeie motiveringsstruikelblokke wat in ag geneem behoort te word. Hierdie motiveringstruikelblokke word kortliks verduidelik.

3.3.4 Motiveringstruikelblokke

Die moontlikheid bestaan dat motiveringstruikelblokke studente se selfgerigtheid in leer kan inperk; daarom behoort daar kennis geneem te word van verskeie motiveringstruikelblokke ten einde studente tot die bevordering van selfgerigtheid in leer te begelei. Daar bestaan verskeie motiveringstruikelblokke wat by selfgerigtheid in leer kan ontstaan. Hierdie motiveringstruikelblokke is a) die mislukkingsindroom wat beklemtoon dat wanneer studente dink dat hulle gaan misluk, daar geen pogings aangewend word om gemotiveerd te raak nie, b) studente kan tekens van ontevredenheid toon, c) onderpresteerders wat oor die algemeen ŉ negatiewe houding teenoor leer inneem en d) ongunstige huislike en gemeenskapomgewings wat selfgerigtheid in leer negatief beïnvloed (De Vos, 2014; Long, 2007).

Bo en behalwe bovermelde motiveringstruikelblokke kan studente oor bepaalde eienskappe en/of faktore beskik wat hulle leermotivering tot selfgerigtheid in leer kan beperk (Demo & Seli, 2008):

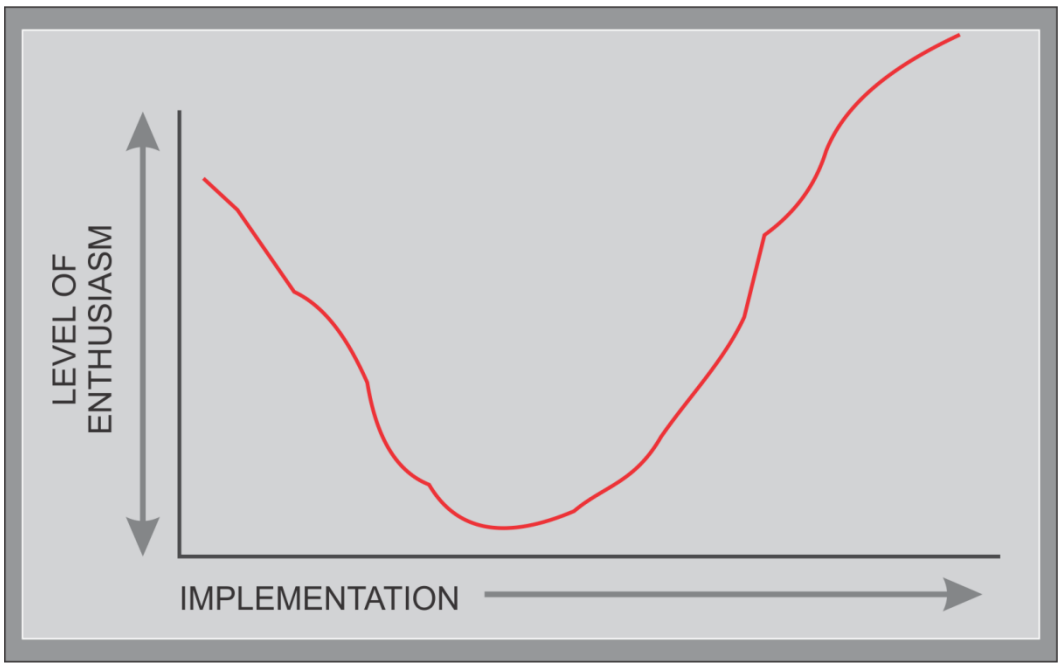
a) **Getroude studente met familieprobleme**- hierdie studente het moontlik nie genoeg tyd vir beplanning en uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite nie.

b) **Enkelouers** – kan moontlik onder finansiële druk verkeer waar relatiewe armoede (gebrek aan leerhulpbronne om in leerbehoeftes te voorsien) voorkom. Tyd om selfgerigte leer te beoefen is beperk as gevolg van familieverantwoordelikhede.

c) **Studente wat nie op 'n sekondêreonderwys-vlak aan akademiese aktiwiteite en studente- akademiese groepe deelgeneem het nie** – hierdie studente kan moontlik in isolasie verkeer en nie vir fasiliteerders en portuurgroepe om hulp vra om selfgerigteleer-aktiwiteite suksesvol te kan voltooi nie. Dit het die gevolg dat studente nie leerdoelwitte effektief sal bereik nie.

d) **Studente wat 'n gebrek het aan finansiële hulpbronne** – selfgerigteleer-geleenthede word beperk en kan, as gevolg van finansiële druk, nie optimaal benut word nie. Dit het tot gevolg dat selfgerigte leer nie ten volle by die student bevorder word nie.

Bogenoemde motiveringstruikelblokke behoort oorkom te word alvorens selfgerigtheid in leer bevorder kan word. Studente begin gemotiveerd in leeraktiwiteite, maar met verloop van tyd neem die leermotivering (weens bovermelde motiveringstruikelblokke) af (Gibbons, 2002). In die onderstaande figuur word aangetoon dat 'n verdere styging in leermotivering plaasvind nadat die dosent die student gemotiveer het.

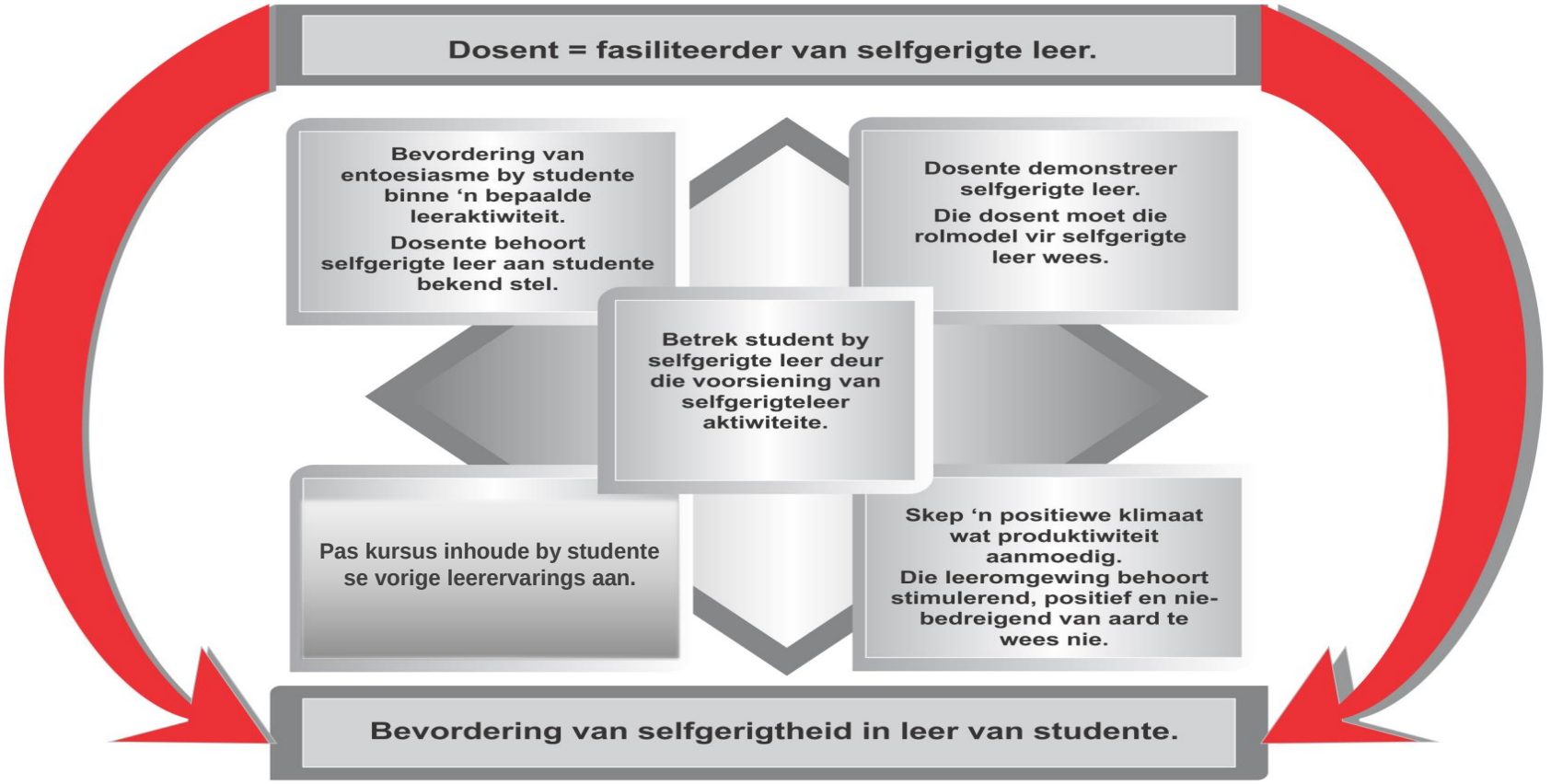


Figuur 3.4: "The motivational dip" (oorgeneem uit Long, 2007:111)

Die aanname word gemaak dat studente selfgerigteleer-aktiwiteite sal aanpak indien leermotivering teenwoordig is, maar as gevolg van die uitdagings wat ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond vir studente inhou, sal 'n verlaging in studente se motiveringsvlakke moontlik voorkom. Dosente se ondersteuning en aanmoediging is vir studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond betekenisvol om met selfgerigteleer-aktiwiteite vol te hou en dosente kan bepaalde beginsels van leermotivering toepas om studente tot selfgerigtheid in leer te begelei.

3.3.5 Beginsels van leermotivering om selfgerigtheid in leer te bevorder

Gibbons (2002) stel moontlike beginsels van leermotivering voor wat die selfgerigtheid in leer kan bevorder en kan soos volg visueel geïllustreer word:

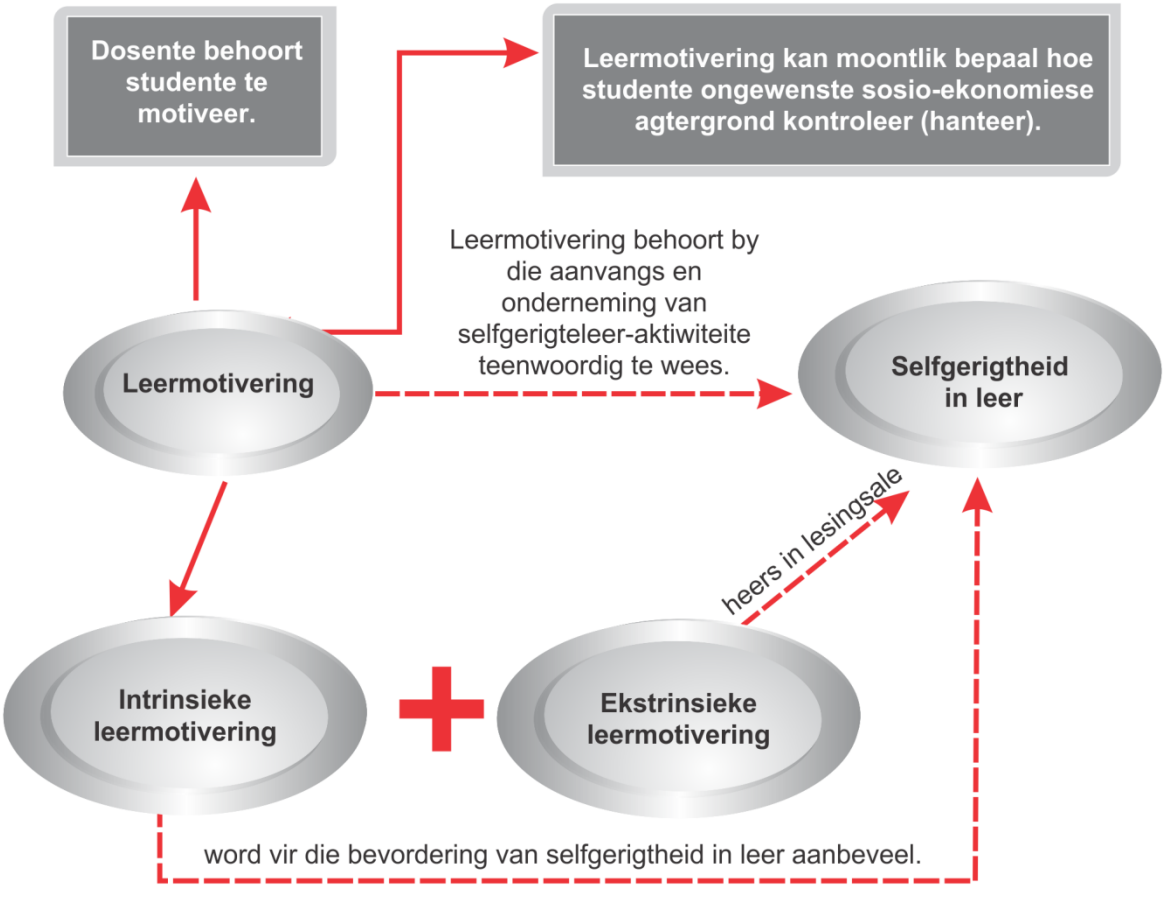


Figuur 3.5: Beginsels van leermotivering om die selfgerigtheid in leer te bevorder (saamgestel uit Gibbons, 2002)

Figuur 3.5 dui aan dat die dosent 'n belangrike rol by die bevordering van studente se selfgerigtheid in leer vervul deur middel van leermotivering. Die dosent is vir die skep van 'n positiewe klaskamerklimaat verantwoordelik waarin leermotivering aangemoedig word en waar die dosent as 'n rolmodel bekend behoort te staan wat self ook selfgerigte leer in onderrig-leeraktiwiteite behoort te demonstreer. Indien die dosent studente motiveer om selfgerigteleer-geleenthede te benut sal hulle selfgerigtheid in leer heel moontlik versterk word. 'n Geheelbeeld van die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer word vervolgens gegee.

3.3.6 Sintese rakende die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer

Afgelei uit die literatuur kan die teoretiese onderbou rakende die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer soos volg in figuur 3.6 opgesom word:



Figuur 3.6: Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer

Afgelei uit figuur 3.6 is leermotivering die dryfveer vir ’n student rakende die uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite (§ 3.3.3). Alhoewel beide intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering in die literatuur bespreek word met betrekking tot selfgerigte leer, word intrinsieke leermotivering vir selfgerigte leer aanbeveel aangesien dit lei tot kwaliteit leer (§ 3.3.2.3). Die probleem is egter dat dosente en onderwysinstellings dikwels eksklusief op die ontwikkeling van ekstrinsieke leermotivering in lesingsale fokus (§ 3.3.2.3). Leermotivering behoort by die aanvangs en onderneming van selfgerigteleer-aktiwiteite teenwoordig te wees (Garrison, 1997). Die aanwesigheid van leermotivering kan moontlik bepaal hoe studente sosio-ekonomiese agtergrond kontroleer (hanteer) ten einde selfgerigte leer te kan toepas. In die volgende paragrawe word daar op die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer, gefokus.

3.4 AFDELING 3: DIE VERBAND TUSSEN SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND, LEERMOTIVERING EN SELFGERIGTHEID IN LEER

Selfgerigte leer vind nie in isolasie plaas nie (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Oswalt, 2003) en dienooreenkomstig sal daar ’n bespreking rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer verskaf word.

3.4.1 Sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer

Greveson en Spencer (2005:349) betoog die volgende:

> *“...the ability and motivation to be self-directed varies with the context of learning”.*

Bostaande stelling verklaar dat daar ’n definitiewe verband tussen die konteks (sosio-ekonomiese agtergrond), leermotivering en selfgerigtheid in leer bestaan. Howard *et al*. (2009) voer aan dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond dikwels nie onafhanklik kan leer nie en toon ’n gebrek aan intrinsieke leermotivering. De Vos (2014) verskil van Howard *et al*. (2009) deurdat hy van mening is dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond wel tekens van leermotivering kan toon. Die aanvangs en onderneming van leeraktiwiteite deur middel van leermotivering kan geskied weens ’n student se vermoë om doelwitte te stel, deursettingsvermoë te openbaar en studiemetodes te identifiseer (De Vos, 2014). Verder word selfgerigtheid in leer, ongeag die teenwoordigheid van ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond (omgewingsinvloede), as

gevolg van intrinsieke leermotivering bevorder (De Vos, 2014). Bronfenbrenner (1994) stel vyf sisteme van omgewingsinvloede (sosio-ekonomiese agtergrond) voor wat moontlik leermotivering kan beïnvloed. Die vyf sisteme, volgens Bronfenbrenner (1994), wat leermotivering beïnvloed, is soos hier onder uiteengesit:

a) **Mikrosisteem**: onmiddellike omgewing (gesin, portuurgroep en/of kinderversorgingsomgewings),

b) **Mesosisteem**: die verbintenis tussen student en die onmiddellike omgewings,

c) **Ekosisteem**: eksterne omgewingskontekste, byvoorbeeld: ouers of voogde se werksomgewing,

d) **Makrosisteem**: kulturele omgewing, en

e) **Kronosisteem**: patrone van omgewingsgebeure in 'n student se lewensverloop.

Mikrosisteem en mesosisteem hou verband met die sosio-ekonomiese agtergrond wat in § 3.2 bespreek is. Terwyl ekosisteem ooreenstem met studente afkomstig uit 'n agtergrond waar een van of albei die ouers of voogde werkloos is (vergelyk § 3.2.2). Kronosisteem in die studie kan as 'n sosio-ekonomiese agtergrond beskou word wat moontlik armoede, werkloosheid en wees-agtergronde insluit. Long (2007) verklaar dat 'n gemotiveerde student 'n individu is wat oor die korrekte leerhulpbronne beskik en ondersteuning van verskillende belanghebbendes kan verkry. Hierdie definisie van 'n gemotiveerde student sluit die teenwoordigheid van bepaalde sosio-ekonomiese agtergrond, naamlik armoede (voldoende hulpbronne en vervoer) asook wees-agtergrond (ondersteuning van ouers of voogde) in. Douglass en Morris (2014) stel voor dat studente bemagtig behoort te word om hulle eie leerprosesse te rig, hulle leerprosesse te monitor en moontlike verbeteringsareas te identifiseer (Douglas & Morris, 2014). Garrison (1997) beklemtoon selfmonitering as 'n belangrike dimensie wat kan lei tot die suksesvolle uitvoering van selfgerigte leer (vergelyk § 2.3.2). Dus kan die aanname gemaak word dat selfmonitering moontlik kan help om ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond (kontekstuele kontrole, soos deur Garrison bekendgestel) beter te kontroleer of te hanteer. Selfmonitering kan studente moontlik help om te besin oor hulle sosio-ekonomiese agtergrond en bepaalde doelwitte te stel om hulle leeraktiwiteite te verbeter.

Verder is die bevrediging van verskeie behoeftes vir die bevordering van selfgerigtheid in leer essensieel. Daar word in hierdie studie slegs op die bydraes van Maslow in 1943 en

Brenner in 2014 gefokus, aangesien dit die beste voldoen ter verduideliking van die studie se navorsingsprofiel.

Maslow se behoeftehiërargie is op die vorming van gedrag gebaseer deur middel van die ontwikkeling van fundamentele behoeftes en dat die fundamentele behoeftes die individu motiveer om te presteer (Sengupta, 2011). Brenner (2014) het 'n behoeftehiërargie vir organisasies en projekte ontwerp wat op Maslow se behoeftehiërargie gebaseer is. Hierdie hiërargieë van Maslow en Brenner hou direk verband met selfgerigtheid in leer en kan soos volg getabuleer word:

Tabel 3.3: Maslow en Brenner se behoeftehiërargieë vergeleke met selfgerigtheid in leer (saamgestel uit Brenner 2014; Garrison, 1997; Guglielmino, 2013; Knowles 1975; Mulube & Jooste, 2014; Tait & Blinco, 2014)



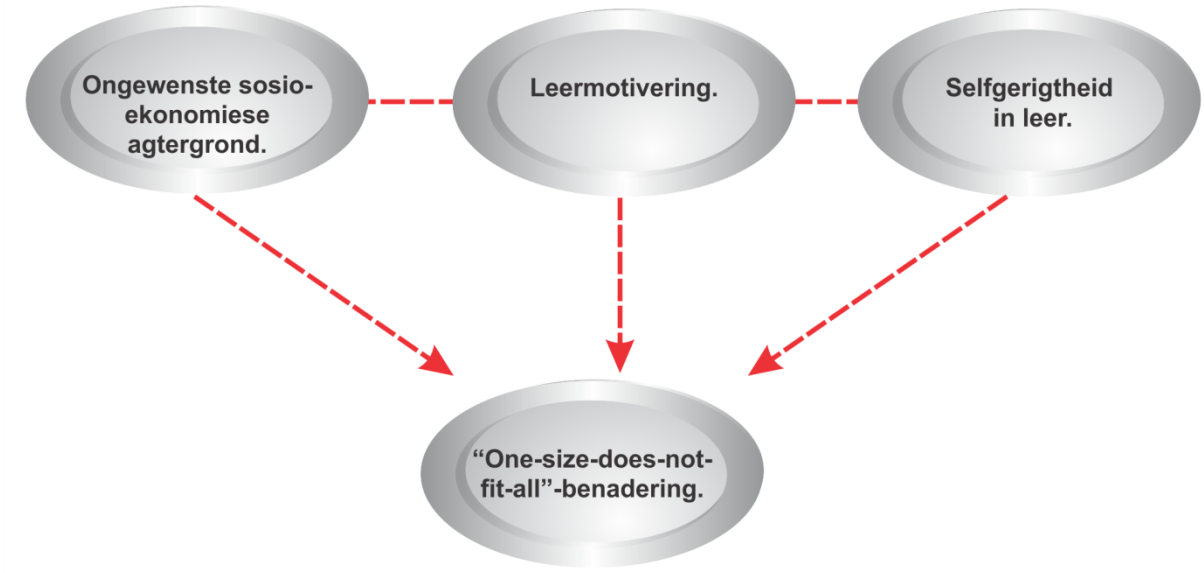
Maslow se behoeftehiërargie	Brenner se behoeftehiërargie	Verband met selfgerigtheid in leer
Selfverwesenliking Om as 'n individu sy/haar volle potensiaal te bereik.	**Afleweringsverwesenliking** Behoefte om projekte betyds te voltooi en die verwelkoming van resultate ongeag die uitkomste.	Om resultate van 'n hoë vlak van selfgerigtheid in leer te toon.
Agting Behoefte aan prestasie, erkenning en status.	**Agting** Behoefte aan goeie beplanning, uitdagings te aanvaar en resultate van status te toon.	Selfmonitering (verantwoordelikheid) om leerstrategieë te kontroleer en krities te besin. 'n Leerkontrak te benut waarin leerdoelwitte, beskikbare hulpbronne, bewyse van prestasie en validering van bewyse gereeld aangeteken word.
Liefde en behoort Behoefte aan die gee en ontvang van liefde (familie, vriende en ander individue).	**Besigheidsdoel** Om 'n bepaalde besigheidsdoel te bereik en onafhanklik in projekte op te tree.	Die ontwerp van doelwitte is een van die stappe vir die ontwikkeling van 'n selfgerigteleer-student en hierdie studente behoort die uitwerking van 'n wees-agtergrond te kontroleer om selfgerig op te tree. Verantwoordelikheid van eie leer behoort ook deur studente self aanvaar te word.
Veiligheid Behoefte aan stabiliteit, vryheid van vrees en angs.	**Stabiliteit** Betroubare hulpbronne en stabiele groepstruktuur.	Motivering om hulpbronne te kontroleer, om sonder vrees en angs aktief aan 'n leeraktiwiteit deel te neem.
Fisieke behoeftes Basiese behoeftes, naamlik kos, water, rus en verblyf.	**Hulpbronne** Behoefte aan toerusting, menslike hulpbronne en tyd.	Selfgerigteleer-studente tan opsigte van leer behoort eerstens in hulle basiese behoeftes te voldoen voordat hulle selfgerigteleer-aktiwiteite kan aanpak. Verder behoort 'n selfgerigteleer-student in leer kontrole rakende hulpbronne, wat vir die bereiking van doelwitte benodig word (selfbestuur), uit te oefen.

Tabel 3.3 spreek duidelik daarvan dat bepaalde sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer moontlik met mekaar verband hou. Op grond van bostaande inligting is ek van mening dat studente afkomstig uit die laagste behoeftevlak (fisiese behoeftes en hulpbronne), na die hoogste behoeftevlak (self- en afleweringsverwesenliking) behoort te beweeg ten einde die hoogste vlak van selfgerigtheid in leer te behaal.

Ten einde studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond asook studente wat lae motiveringsvlakke akkumuleer, te ondersteun om hul selfgerigtheid in leer te bevorder, behoort dosente agente van verandering te wees (Howard *et al*., 2009). Hierdie dosente behoort ook 'n besonder aktiewe rol tydens die vestiging van selfgerigte leer, te vervul. Dosente behoort verder ook 'n positiewe klaskamerklimaat te skep waarin onderwysgeleenthede, gerig op selfgerigte leer, geskep word sodat studente (Howard *et al.*, 2009) hulle hul selfgerigteleer-vaardighede kan ontwikkel.

3.4.2 Sintese rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer

Vanuit die bovermelde literatuur kan die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer soos volg opgesom word:



Figuur 3.7: Die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer

Bovermelde verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer is heel waarskynlik ŉ voorbeeld van die “one-size-does-not-fit-all”-benadering waar unieke leeruitkomste van elke student verwag kan word (Douglass & Morris, 2014) aangesien studente oor verskillende leerstrategieë en selfgerigte leereienskappe beskik. Hierdie verband van hoe studente hulle sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigte leer kontroleer (hanteer), kan moontlik aan persoonlike eienskappe toegeskryf word wat aan ŉ selfgerigteleer-student gekoppel word (Greveson & Spencer, 2005). Sommige studente kan dalk deur ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond oorweldig word en geen tekens van leermotivering toon nie, wat dienooreenkomstig selfgerigtheid in leer negatief kan beïnvloed. Hierdie unieke benadering sluit by die wyse woorde van Addams (soos aangehaal deur Flinders & Thornton, 2013) aan wat verklaar het dat ŉ “one-size-fits-all”-kurrikulum nie vir alle studente voldoende is nie omdat studente uit verskillende kontekstuele agtergronde afkomstig is en dienooreenkomstig verskillende vlakke van ondersteuning benodig om sodoende selfgerigteleer-aktiwiteite doeltreffend te kan uitvoer. Om dié rede is dit van groot belang dat die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit moet poog om strategieë te ontwikkel om studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en met lae motiveringsvlakke tot selfgerigte leer te begelei.

3.5 SINTETISERENDE SAMEVATTING

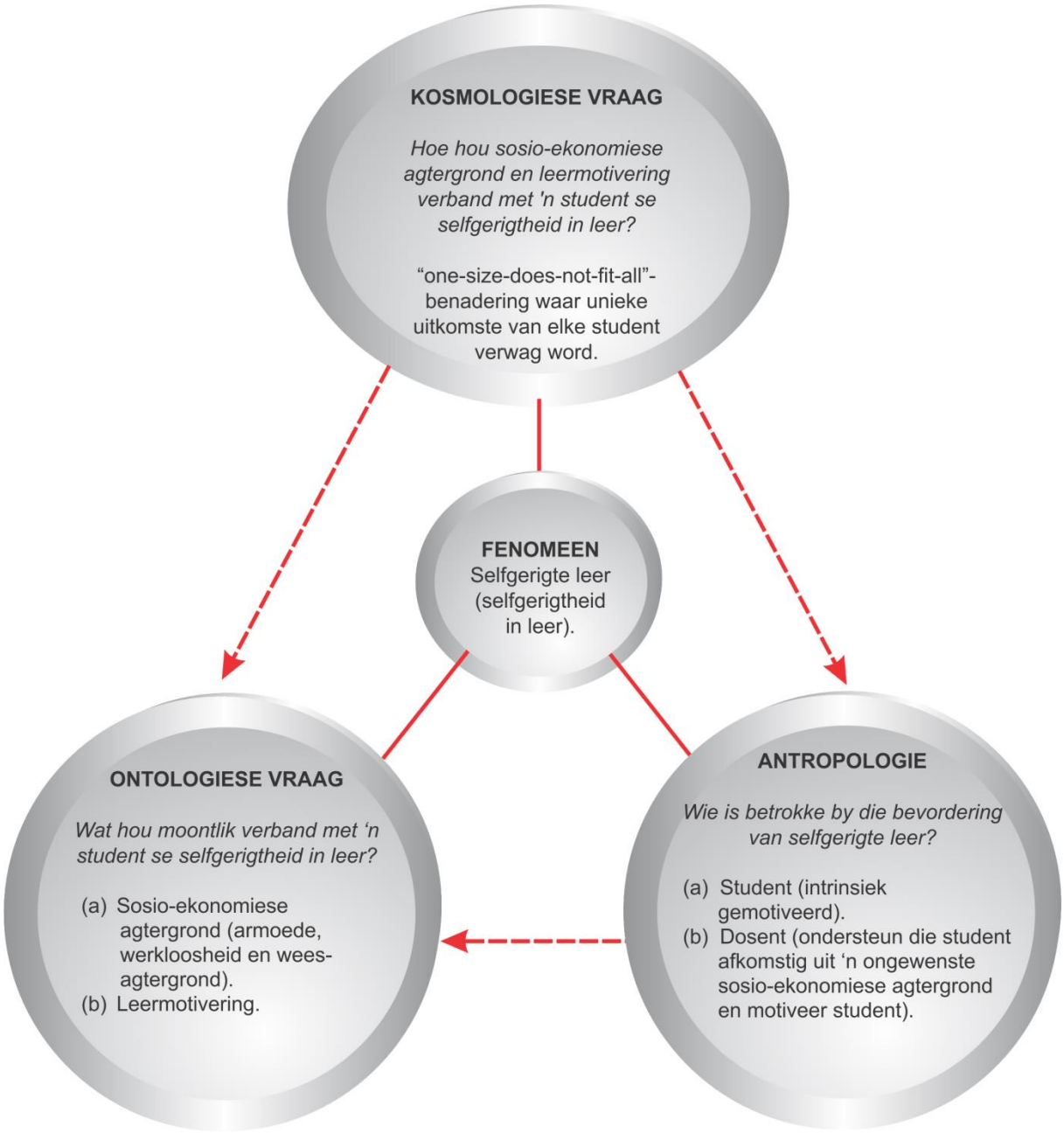
Toegang tot ŉ tersiêre onderwysinstelling (wat fokus op selfgerigteleer-ontwikkeling) kan moontlik die geleentheid vir studente bied om hulle sosio-ekonomiese agtergrond te verander op ŉ persoonlike en familievlak (Machika & Johnson, 2014) omdat dit studente met belangrike vaardighede toerus wat lewenslank tot voordeel van die student kan strek. Soms vind studente dit moeilik om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer as gevolg van die invloed van ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en lae motiveringsvlakke (Machika & Johnson, 2014). Om die teoretiese onderbou rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te verstaan behoort die volgende drie vrae aandag te geniet:

a) Kosmologiese vraag (**Hoe** hou sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering verband met ŉ student se selfgerigtheid in leer?)

b) Ontologiese vraag (**Wat** hou moontlik verband met ŉ student se selfgerigtheid in leer?), en

c) Antropologiese vraag (**Wie** is betrokke by die bevordering van selfgerigte leer?).

Bovermelde drie vrae kan soos volg in figuur 3.8 geïllustreer word.



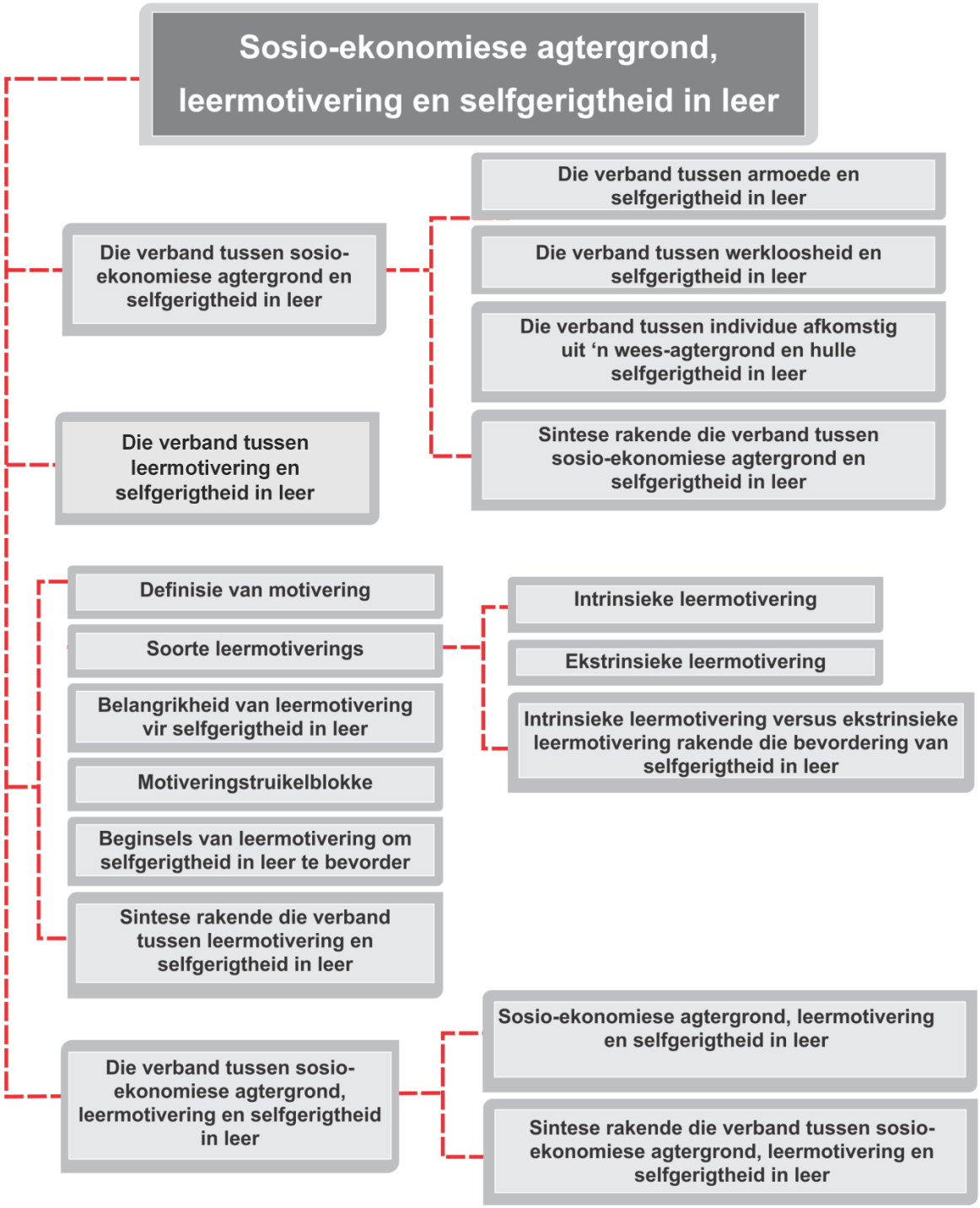
Figuur 3.8: Hoofstuk 3 – teoretiese onderbou

Uit die bovermelde literatuur blyk dit dat die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer nie as geheel toereikend bespreek kan word nie. Die rede hiervoor is dat die beskikbare literatuur nie duidelik die definitiewe uitkoms kan voorspel rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond op studente se leermotivering om

selfgerig te leer nie. Alhoewel die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) sedert 2008 selfgerigte leer as prioriteit geïdentifiseer het, begin navorsing in selfgerigte leer tans eers posvat in die onderwys – selfgerigte leer word dikwels beskou as 'n nuwe speelveld van onderrig-leer. Internasionale en nasionale literatuur van selfgerigte leer vind meestal plaas binne die volgende kontekste van selfgerigte leer binne verpleegkunde (Fisher *et al*., 2001; Greveson & Spencer, 2005), selfgerigte leer vanuit 'n e-leer omgewing (Song & Hill, 2007), strategieë om selfgerigte leer te bevorder by formele instellings (Guglielmino, 2013; Reitsma *et al*., 2012), aspekte vir die bevordering van selfgerigte leer in die werkplek (Straka, 2000) en selfgerigte leer vanuit 'n kognitiewe perspektief (Greveson & Spencer, 2005).

Dit is duidelik dat sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering, nog nie in verband gebring is met die fenomeen *selfgerigte leer* of *selfgerigtheid in leer*, en dan ook in Hoër Onderwys, in Opvoedkunde en vanuit 'n Suid-Afrikaanse konteks nie. Sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente is nog nie voorheen as 'n eenheid nagevors nie. Ten einde die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe (Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit) te interpreteer en te verstaan noodsaak 'n empiriese ondersoek.

Hoofstuk 3 het dus op die onderstaande aspekte gefokus:



Figuur 3.9: Hoofstuk 3

Hoofstuk 4 sal poog om die "padkaart" te skets van die navorsingsontwerp en -metodologie wat gevolg sal word ten einde data te bekom om navorsingsdoelwit 2 (vergelyk § 1.2.6) te beantwoord.

HOOFSTUK 4:

NAVORSINGSBENADERING, -ONTWERP EN – METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 van die studie is lig gewerp op die aard en wese van selfgerigte leer en wat selfgerigte leer behels. In hoofstuk 2 is daar 'n tree verder geneem deur teoreties te kyk na die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer en het ek hierdie aspek aan die hand van tersaaklike literatuur bespreek. Tydens die skryf van hoofstuk 1 en hoofstuk 2, is daar na navorsingsdoelwit 1 (vergelyk § 1.2.6) verwys, te wete om deur middel van 'n literatuurondersoek die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te bepaal.

Deur middel van die literatuurondersoek is daar bevind dat die term *selfgerigte leer* 'n komplekse begrip is wat uit verskeie aspekte bestaan en dat daar verskeie navorsers is wat verskeie perspektiewe rakende selfgerigte leer oor die afgelope veertig jaar geïdentifiseer het en steeds handhaaf (Breed, 2013; Gureckis & Markant, 2012; Leach, 2000; Silen & Uhlin, 2008; Song & Hill, 2007; Straka, 2000; Teng, 2005). Namate daar met die literatuur gewerk is, het ek tot die besef gekom dat Knowles (1975) se definisie van selfgerigte leer meer prominent aangewend word om selfgerigte leer te beskryf (vergelyk § 2.2.1). Dosente en studente moet nie alleen kennis neem van die definisie (betekenis) van selfgerigte leer nie, maar behoort ook te weet dat selfgerigte leer in samewerking met ander belanghebbendes plaasvind en nie 'n geïsoleerde aktiwiteit in onderrig-leer is nie. Indien selfgerigte leer 'n geïsoleerde aktiwiteit sou wees, sou studente nie die nodige leiding van fasiliteerders en portuurgroepe kon kry om effektiewe doelwitte, onder andere, te stel nie. Daar is ook verskeie rigtinggewers (voordele) en padblokkades (nadele) vir selfgerigte leer (vergelyk § 2.7) uit die literatuur geïdentifiseer en hierdie rigtinggewers en padblokkades behoort in ag geneem te word ten einde die ontwikkelingsproses van selfgerigte leer by enige onderwysinstelling (vergelyk § 2.8) te fasiliteer sodat daar van 'n pedagogiese (dosentgesentreerde) onderrig-leer af wegbeweeg kan word na andragogiek (selfgerigte leer).

In hoofstuk 3 is daar ook bevind dat die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer nog nie toereikend bespreek is nie omdat hierdie drie aspekte (sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer) nie voorheen

as ’n navorsingseenheid bespreek is nie. Vir ’n verdere verduideliking sien § 3.5. Uit hoofstuk 3 het dit geblyk dat studente afkomstig uit ’n armoedige, wees- en/of werkloosheid-agtergrond aan finansiële uitdagings (om in basiese behoeftes en leerhulpbronne te voorsien), ’n gebrek aan liefde en ’n behoefte aan aanvaarding blootgestel word. Gaan hierdie bovermelde aspekte studente se selfgerigtheid in leer negatief beïnvloed? Volgens Greveson en Spencer (2005) gaan ’n student se persoonlike eienskappe bepaal HOE hulle ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond te bowe gaan kom (hanteer). Dit kan weer dienooreenkomstig bepaal watter leermotivering (intrinsieke of ekstrinsieke) benodig word vir selfgerigte leer (vergelyk § 3.3.2). Uit die literatuur blyk dit duidelik dat leermotivering die dryfveer is vir die effektiewe toepassing van selfgerigte leer. Dit kom egter voor dat ekstrinsieke leermotivering die onderwyspraktyk oorheers (vergelyk § 3.3.2.3).

Vir die gestruktureerde uitvoering en hantering van die empiriese ondersoek van hierdie studie dien hierdie hoofstuk as die bloudruk/plan waarvolgens die empiriese gedeelte hanteer is, gedien.

4.2 DOEL EN OPERASIONALISERING

Navorsingsdoelwit 2 (vergelyk § 1.2.6) word geoperasionaliseer deur data-insameling aan die hand van semigestruktureerde individuele onderhoude en deur die verwerking en interpretering van dié data met behulp van transkripsies asook die analise daarvan. Die ingesamelde data word in hoofstuk 5 gerapporteer en geïnterpreteer ten einde die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer uiteen te sit en, waar moontlik, aanbevelings vir onderwysinstellings in hoofstuk 6 te formuleer.

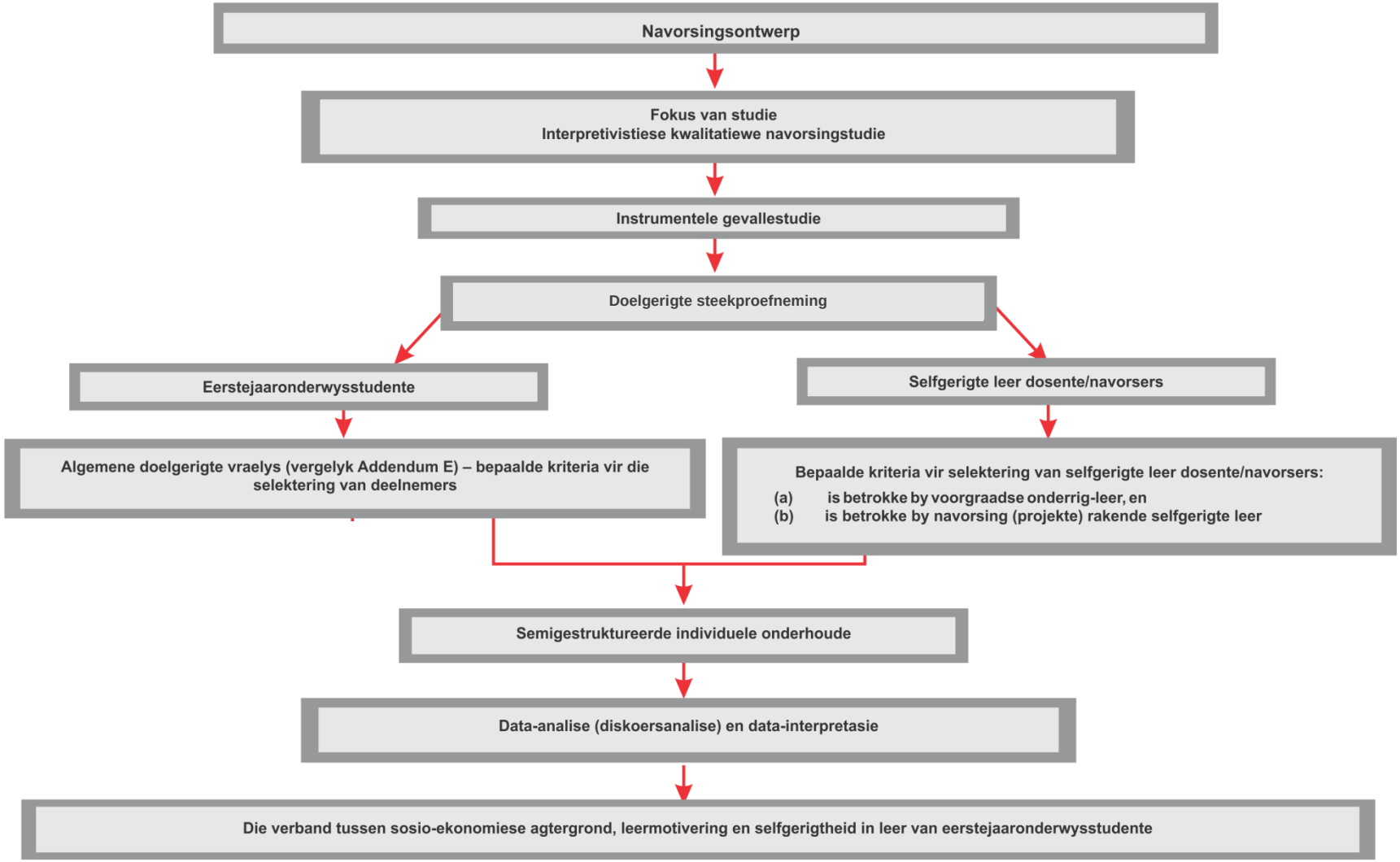
Die “padkaart”/bloudruk vir hierdie studie word vervolgens van nader toegelig.

4.3 NAVORSINGSONTWERP

Om opvoedkundige navorsing te begryp behoort ’n bepaalde “padkaart” geskets te word vir watter roete in navorsing die beste gaan wees vir ’n bepaalde “reistog” (studie) (Creswell, 2012). ’n Navorsingsontwerp is ’n plan of strategie wat beweeg van filosofiese voorveronderstellings af na die gebruik van ’n bepaalde selekteringsmetode vir die vasstel van ’n steekproef, data-insamelingstegnieke wat onderneem word asook hoe data-analise uitgevoer gaan word (Nieuwenhuis, 2016b). Cohen *et al*. (2011) en Maxwell (2013), soos Nieuwenhuis (2016b), is van mening dat navorsing beplan behoort te word en hierdie beplanning behoort op die volgende aspekte te fokus:

a) die tipe/soort navorsingsvrae wat ondersoek word,
b) die doel van die navorsing,
c) die navorsingsparadigmas en beginsels waarbinne die studie plaasvind asook die filosofie, ontologie en epistemologie wat die studie ondersteun,
d) die metodes wat gevolg sal word om ’n empiriese ondersoek uit te voer, en
e) betroubaarheidsbeginsels wat tydens die uitvoering van ’n studie in ag geneem behoort te word.

Met inagneming van Cohen *et al.* (2011), Maxwell (2013) en Nieuwenhuis (2016b) se bevindinge word die navorsingsontwerp vir hierdie studie soos volg uiteengesit:



Figuur 4.1: Navorsingsontwerp

Figuur 4.1 dui op ’n spesifieke bloudruk/padkaart/roete (soos beskryf deur Patton, 2002) wat hierdie studie gevolg het. Uit figuur 4.1 kan afgelei word dat hierdie studie ’n interpretivistiese kwalitatiewe navorsingsontwerp gevolg het waartydens deelnemers doelgerig volgens hierdie studie se navorsingsvrae en -doelwitte geselekteer was. Daar is van semigestruktureerde individuele onderhoude met eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ gebruik gemaak vir die insamel van betekenisvolle data. Verder is daar van diskoersanalise gebruik gemaak om die data effektief te kan interpreteer. Vervolgens sal die navorsingsparadigma indringend bespreek word, deurdat daar eerstens die motivering vir die gebruik van ’n bepaalde navorsingsparadigma (interpretivisme) volg.

4.3.1 Navorsingspraradigma van hierdie studie

Roller en Lavrakas (2015) is van mening dat paradigmas wyd nagevors moet word omdat dit tot die assessering van kwaliteit kan lei. Daar is egter wanopvattings van wat die sambreelbegrip *paradigma* beteken (Roller & Lavrakas, 2015). Die begrip *paradigma* het grootliks sy oorsprong te danke aan Thomas Kuhn (1970) se boek *The Structure of Scientific Revolutions* (Joseph, 2010; Maxwell, 2013). Die begrip word verder ook deur Khun (soos aangehaal deur Maxwell, 2013) beskryf as ’n konstellasie van gelowe, waardes en tegnieke wat deur lede van ’n gemeenskap gedeel word. Na afloop van paradigma-oorloë in die sosiale wetenskappe, het die begrip *paradigma* op filosofiese beskouings en aannames van metodologiese gemeenskappe gefokus (Maxwell, 2013). 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 beskou as essensieel vir navorsingspraktyke (die toepassing van spesifieke metodologiese strategieë) (Maxwell, 2013). Voorbeelde van bovermelde filosofiese beskouings sluit positivisme, konstruktivisme, realisme, pragmatisme en postmodernisme in (Maxwell, 2013). Elkeen van hierdie bovermelde filosofiese beskouings vereis verskillende opvattings rakende realiteite (ontologie), en hoe kennis verkry word (epistomologie) (Maxwell, 2013). Omdat hierdie studie volgens ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp (vergelyk § 4.3.2) uitgevoer is, behoort aandag ook geskenk te word aan die verskillende kwalitatiewe paradigmas. Verskillende kwalitatiewe paradigmas omsluit interpretivisme, kritiese teorie, feminisme en fenomenologie soos deur Maxwell (2013) gestel. Ten einde die begrip *paradigma* vollediger te verstaan, is die volgende opsomming van paradigmas saamgestel.

Tabel 4.1: Navorsingsparadigmas

Verskillendede komponente	PRODUK (Positivisties - empiries-analitiese paradigma / Tegniese paradigma)	PROSES (Interpretivisties)	KRITIESE BENADERING (Emansipatoriese paradigma)
Definisie:	Dit beklemtoon dat slegs waarnemende en objektiewe feite as basis van wetenskap gebruik word (Cohen *et al*., 2011; Jansen, 2016, Lather, 2006). Verder word positivisme as 'n benadering tot sosiale navorsing gedefinieer wat poog om die natuurlike wetenskaplike model van navorsing toe te pas ten einde 'n sosiale fenomeen en die verduidelikings van 'n sosiale wêreld te ondersoek (De Vos *et al*., 2011).	Dit beklemtoon die betekenis van gemeenskappe en individue se ervarings (Bailey, 2007; Jansen, 2016). Hierdie paradigma staan ook as die fenomenologiese benadering bekend wat ten doel het om individue te verstaan (Cohen *et al*., 2011; De Vos *et al*., 2011; Hess-Biber & Leavy, 2011). Die interpretivistiese sosiale wetenskap hou verband met hermeunetiek – 'n teorie oor betekenis wat in die 19de eeu ontwikkel is (De Vos *et al*., 2011; Hess-Biber & Leavy, 2011).	Dit het te make met die kritieke betekenisse van ervarings ten opsigte van geslag, klas, ras en enige ander sosiale onderdrukking (Jansen, 2016). Die kritiese benadering erken dat vooroordeel teenwoord is in elke handeling van die individu, en die hoop ontstaan dat bevindinge hierdie vooroordeel sal steun (De Vos *et a*l., 2011). Hierdie paradigma poog nie alleen om die samelewing te bestudeer en te ondersoek nie, maar eerder om kritiek te lewer en die samelewing te verander (De Vos *et al*., 2011).
Eienskappe:	a) Dominante model van wetenskaplike navorsing. b) Deduktiewe werkswyse. c) Data word ingesamel om die hipotese te toets. d) Realiteit is kenbaar en meetbaar. e) Ondersoek oorsaak- en gevolgeverhoudings waar hierdie oorsake gemanipuleer word om verskillende gevolge op te lewer. f) Aanvaar absolute waarheid van verskeie situasies g) Anti-holisties. h) Betroubaarheid, geldigheid en veralgemening is kernmetodologiese bekommernisse van navorsing binne 'n positivistiese raamwerk.	a) Navorsers moet eie subjektiwiteit verstaan ten einde studies te kan ondersoek. b) Induktiewe werkswyse en induktiewe ontwikkeling van betekenisteorie. c) Interpretering van die werklikheid. d) Dit volg 'n iteratiewe proses om te verstaan. e) Kontekste word gebruik en feite word nie meer as belangrik beskou nie. f) Interpretivisme behels observasie, onderhoude en dokumenthersiening ten einde 'n geval te beskryf, en g) Interpretivisme maak gebruik van kwalitatiewe metodes (Lather, 2006; Lombard, 2016; O'Sullivan & Irby, 2014; Picciano, 2016).	(a) Subjektiwiteit kom voor. (b) Kennis word gekonstrueer tussen groepe en individue, (c) Gelykheid ontstaan (beide die onderwyser en die leerder is kritiese ondersoekers), (d) Politiese diskoers rakende die gemarginaliseerde groepe word gevolg, en (e) Kritiese teorie maak van filosofiese analises en ander metodes van ondersoek gebruik ten einde 'n narratiewe geval te skep van bemagtiging en emansipasie (Lather, 2006; O'Sullivan & Irby, 2014).

Verskillendede komponente	PRODUK (Positivisties - empiries-analitiese paradigma / Tegniese paradigma)	PROSES (Interpretivisties)	KRITIESE BENADERING (Emansipatoriese paradigma)
Eienskappe:	i) Dominante model van wetenskaplike navorsing. j) Deduktiewe werkswyse. k) Data word ingesamel om die hipotese te toets. l) Realiteit is kenbaar en meetbaar. m) Ondersoek oorsaak- en gevolgeverhoudings waar hierdie oorsake gemanipuleer word om verskillende gevolge op te lewer. n) Aanvaar absolute waarheid van verskeie situasies o) Anti-holisties. p) Betroubaarheid, geldigheid en veralgemening is kernmetodologiese bekommernisse van navorsing binne 'n positivistiese raamwerk. q) Hipotese-stelling en eksperimentering om te voorspel. r) Die 'harde' werklikheid, en s) Positivisme maak gebruik van kwantitatiewe metodes (Bailey, 2007; De Vos *et al*., 2011; Lombard, 2016; O'Sullivan & Irby, 2014; Picciano, 2016).		
Poog om die volgende vrae te beantwoord	a) Wat is waar? b) Wat kan ons weet? (Lather, 2006).	a) Wat is heuristies? b) Wat kan ons verstaan? (Lather, 2006).	a) Wat kan ons doen? (Lather, 2006).

Verskillendede komponente	PRODUK (Positivisties - empiries-analitiese paradigma / Tegniese paradigma)	PROSES (Interpretivisties)	KRITIESE BENADERING (Emansipatoriese paradigma)
Die aard van die kurrikulum:	a) Rasionale en neutrale proses. b) Dit behels kennis en vaardighede om spesifieke uitkomste te bereik en dit word deur waardes en aannames gekonstrueer. c) 5 elemente vir die toepassing daarvan: stel doelwitte, selekteer die kurrikulum, struktureer die kurrikulum, instruktiewe beplanning en tegniese evaluasie, en d) Tyler se rasionaal sluit aan by bogenoemde elemente: verskaf doel, leerervarings, organiseer om doel te bereik. (Hoadley, 2012; Posner, 2012; Schubert, 2010).	a) Om 'n begrip of verstaan van iets te vorm, naamlik sosiale situasies, kontroversiële kwessies en menslike handelinge. b) Die kurrikulum is 'n riglyn en nie net 'n voorafgestelde uitkoms nie. c) Die kurrikulum verteenwoordig 'n sosiale soeke na waar individue vandaan kom, wie ons hoop om te wees, en wat ons hoop om by te dra tot die lewe, en d) Pinar & Grumet verwys na bogenoemde punt as *"currere"* – om iets te verstaan (Hoadley, 2012; Schubert, 2010).	a) Freire beskryf dit as 'n emansipatoriese benadering: kritiese besinning oor eie konkrete situasie. b) Die kritiese sosiale wetenskap fokus op handeling, produksie, emansipasie en die transformasie van mense. Dit fokus dus op die transformasie van mense en hulle omgewing deur persoonlik aktief betrokke te wees in optredes wat hulle onderdrukkende omstandighede sal verander, en c) Dit stem nie saam met die positivistiese benadering nie, want dialoog is 'n kritiese besinning oor beide die onderwyser en die leerder en nie net oor die produk, waar die onderwyser die spesialis is nie (De Vos *et al*., 2011; Posner 2012).
Onderrig-metodes:	a) Vaardighede en kennis word vooraf gekies en word deur spesialis uitgevoer (Hoadley, 2012).	a) Verkennings- en ondersoekende metodes word gevolg en nie instruksie nie (Stenhouse, 2012).	a) Kom in twee kontekste voor, naamlik: • Outentieke dialoog tussen leerders. • Die sosiale bestaan waarin mense voorkom (Mclaren & Crawford, 2010). b) Die kritiese praxis behels 'n siklus in die teorie en praktyk. Hierdie siklus word as selfbesinnend erken en sluit onder meer die volgende elemente in: • Identifiseer 'n probleem. • Ondersoek 'n probleem. • Kollektiewe plan om die probleem op te los. • Implementeer die kollektiewe plan. • Evalueer van die handelinge (Mclaren & Crawford, 2010). c) Eksperimentering volgens Freire se kritiese benadering (Hoadley, 2012).

Verskillendede komponente	PRODUK (Positivisties - empiries-analitiese paradigma / Tegniese paradigma)	PROSES (Interpretivisties)	KRITIESE BENADERING (Emansipatoriese paradigma)
Die dosent se rol:	a) Primêre rol van die dosent is om kennis en vaardighede na leerders oor te dra (Hoadley, 2012).	a) Dosente is fasiliteerders van die leer. b) Die dosente neem aan kurrikulumvorming deel. c) Proses van interpretivisme word deur dosent-oordeel bepaal en nie dosent-rigting nie. d) Die proses van interpretivisme word deur onderwysers se kwaliteit onderrig-leer bepaal. e) Die onderwyser is 'n kritiseerder en nie 'n nasiener nie, en f) Dosente verstaan dat hulle eie persoonlike, kulturele en historiese ervaringe hulle interpretasies van 'n situasie vorm (Picciano, 2016; Stenhouse, 2012).	a) Die dosente is kritiese ondersoekers van onderrig-leer (Posner, 2012).
Die student se rol:	a) Die leerder is die ontvanger van kennis. b) Studente kom passief voor in die klaskamer.	a) Volg eie denkwyses om ervarings te verstaan (Bailey, 2007).	a) Die leerder is kritiese ondersoekers van leer (Posner, 2012).
Assessering	a) Dit is 'n proses van 'meeting' van leer en toetsresultate dien as mislukking of sukses aanwyser van onderrig-leer (Schubert, 2010).	a) Nie altyd subjektief nie, b) selfassessering vind plaas, c) fokus op begripsvermoë en nie baie aandag word op assessering van leeraktiwiteite en standaarde gevestig nie (Stenhouse, 2012).	a) Oordeel word gevorm om emansipasie en bemagtiging te bevorder (Grundy, 1987).

Verskillendede komponente	PRODUK (Positivisties - empiries-analitiese paradigma / Tegniese paradigma)	PROSES (Interpretivisties)	KRITIESE BENADERING (Emansipatoriese paradigma)
Algemeen gekenmerk deur:	a) Indien die paradigma 'n kleur verteenwoordig het: Blou (wetenskaplik, objektief) (Lather, 2006). b) Indien die paradigma 'n speletjie voorgestel het: Tetris (kwantitatief georiënteerd, maak gebruik van rekenaars) (Lather, 2006). c) Indien die paradigma 'n sport uitgebeeld het: Golf (individueel en verveeld) (Lather, 2006).	a) Indien die paradigma 'n kleur verteenwoordig het: Groen (natuurlik, simbolies van organiese groei) (Lather, 2006). b) Indien die paradigma 'n speletjie voorgestel het: Clue (ruiling met ander spelers en ingeligte besluite) (Lather, 2006). c) Indien die paradigma 'n sport uitgebeeld het: Tennis (interaktief, arbeidintensief) (Lather, 2006).	a) Indien die paradigma 'n kleur verteenwoordig het: Rooi (dinamies, handelingsgeoriënteerd) (Lather, 2006). b) Indien die paradigma 'n speletjie voorgestel het: Monopoly ('n wêreld wat deur ekonomiese struwelinge gekenmerk word) (Lather, 2006). c) Indien die paradigma 'n sport uitgebeeld het: Middernag "basketball" (het ten doel om die samelewing te verander, en verdruktes neem deel aan selfbemagtiging (Lather, 2006).

Ter opsomming van tabel 4.1 kan verklaar word dat positivisme eerstens 'n onderrig-leeromgewing behels wat gemanipuleer en gekontroleer word deur die dosent en waar studente slegs as objekte beskou word en onderrig as 'n produk (De Vos *et al*., 2011). Tweedens fokus interpretivisme op a) betekenisvorming, b) nie die produsering van vooropgestelde artefakte nie, c) menslike interaksie tydens onderrig-leer wat ten doel het om betekenis te vorm en begrip te verhoog en d) die aanbieding van kontekstuele diepte van 'n bepaalde fenomeen (Kelliher, 2005). Derdens, 'n kritiese benadering fokus hoofsaaklik op emansipering waar kritiese bewustheid en probleemoplossingstegnieke as belangrik geag word (Mclaren & Crawford, 2010; Simmonds, 2009).

Ook uit tabel 4.1 het dit aan my as navorser duidelik geword dat 'n **interpretivisme-paradigma** die beste oorweging vir hierdie studie was omdat betekenis verkry is rakende individue (eerstejaaronderwysstudente) se ervaringe (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) (De Vos *et al*., 2011; Jansen, 2016). Verder beklemtoon 'n interpretivistiese paradigma verskeie aspekte van die fenomeen *selfgerigte leer* of *selfgerigtheid in leer,* naamlik dat a) studente aktief betrokke behoort te wees by leer, b) studente in staat behoort te wees daartoe om hul eie denkwyses en ervarings te verstaan en dat c) dosente fasiliteerders van leer behoort te wees asook 'n spesialis ten opsigte van selfgerigteleer-strategieë (alhoewel dit nie altyd in die onderwyspraktyk voorkom nie). Scott en Usher (2011:29) beklemtoon verder dat interpretivisme-navorsing *"takes everyday-experiences and ordinary life as its subject matter and asks how meaning is constructed and social interaction is negotiated in social practices*". Dit is daarom belangrik om ervaringe wat eerstejaaronderwysstudente elke dag rakende sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering ervaar, in ag te neem ten einde selfgerigte leer te fasiliteer. Nieuwenhuis (2016a) 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 ervaringe van hoe hulle die sosiale wêreld konstrueer (Nieuwenhuis, 2016a). Navorsingstegnieke word deur die navorser aangewend om begrip te probeer verkry rakende hoe deelnemers in hul sosiale omgewing optree (Nieuwenhuis, 2016a). Hierdie studie het gepoog om 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp te volg ten einde eerstejaaronderwysstudente (afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) se optrede/ervarings/persepsies/gevoelens ten opsigte van selfgerigte leer beter te verstaan.

b) **Sosiale lewe is ’n menslike produk:** Dit is belangrik om die uniekheid van ’n spesifieke situasie (konteks) te verstaan (Nieuwenhuis, 2016a). Sommige eerstejaaronderwysstudente kom uit ’n spesifieke ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en beskik oor verskillende leermotiveringsvlakke wat tydens die beplanning van selfgerigteleer-aktiwiteite in ag geneem behoort te word.

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 weens tyd en plek verskil (Nieuwenhuis, 2016a). Interpretivisme stel die navorser in staat daartoe om verbande te trek tussen teorie en empiriese bevindinge (Nieuwenhuis, 2016a). Hierdie studie het geregistreerde eerstejaaronderwysstudente van 2015 by die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) geselekteer ten einde verbande te trek tussen teorie (literatuur) en empiriese bevindinge.

Dus is dit ook my opvatting dat ’n interpretivistiese paradigma die gebruik van ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp aanmoedig; dus geniet die aanwend van ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp vervolgens aandag.

4.3.2 Kwalitatiewe navorsingsontwerp

> *“...quantitative researchers tend to be interested in whether and to what extent variance in x causes variance in y. Qualitative researchers, on the other hand, tend to ask how x plays a role in causing y, what the process is that connects x and y”* (Maxwell, 2013:31).

Vanuit bovermelde stelling is besluit om van ’n kwalitatiewe ondersoek gebruik te maak in hierdie studie omdat daar gepoog word om, te interpreteer en te verklaar hoe sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering met selfgerigte leer verband hou – daarom dan ook die fokus van hierdie kwalitatiewe navorsing daarop om ’n beter begrip van die eienskappe van die bepaalde fenomeen of konteks te verkry (Henning *et al*., 2004; Nieuwenhuis, 2016a; Yin, 2016). Hierdie eienskappe kan moontlik in hierdie studie verwys na die sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigteleer-eienskappe van eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Volgens die literatuur poog ’n kwalitatiewe ondersoek ook verder om die proses van sosiale en kulturele kontekste wat verskeie gedragspatrone ondersteun, te verstaan (Marshall & Rossman, 2016; Nieuwenhuis, 2016a). Hierdie gedragspatrone kan moontlik na die

leermotiveringsvlak verwys wat ’n selfgerigteleer-student afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond behoort te toon.

Om die keuse van ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie uiteen te sit is aandag geskenk aan die eienskappe waaraan ’n kwalitatiewe ondersoek moet voldoen, soos uiteengesit in die navorsing van Creswell (2012):

a) **’n Probleem is verken en ’n omvattende begrip rakende ’n sentrale fenomeen is ontwikkel**. Hierdie studie het in hoofstuk 1 die probleem en hiaat in die literatuur rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente bepaal.

b) **Die literatuuroorsig het in hierdie studie ’n minimale rol gespeel, maar dit regverdig asook ondersteun die ingaan op die probleem in hierdie studie.** In hoofstukke 2 en 3 is die bevinding uiteengesit dat die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van studente (oor die algemeen) nie toereikend nagevors is nie. Weens hierdie situasie, is die motivering om ’n empiriese ondersoek te loods, sterk aanbeveel.

c) **Die formulering van die navorsingsdoel en -vrae was in ’n breër konteks gedoen sodat die deelnemers se ervaringe in ag geneem kon word.** Hierdie studie het gepoog om ’n hoofnavorsingsdoel en -vraag te stel asook subnavorsingsdoelwitte en -vrae ten einde die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ te interpreteer en te verstaan.

d) **Die data-insamelingsproses van hierdie studie waardeur die deelnemers se persepsies bekom is, het uit ’n klein getal individue bestaan.** Uit 733 geregistreerde eerstejaaronderwysstudente was 118 studente bereid om ’n algemene doelgerigte vraelys in te vul. Die algemene vraelyste is deur my as navorser en die studieleier gebruik, alleenlik om die eerstejaaronderwysstudente wat aan die profiel van die studie voldoen, te selekteer. Die algemene vraelyste was ook nie aan ander partye geopenbaar nie en word veilig by die studieleier, op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, gestoor. Daar was aan 118 eerstejaaronderwysstudente ’n algemene doelgerigte vraelys (Addendum E) gegee wat dienooreenkomstig opgestel was om die navorsingsvrae en -doel van hierdie studie te onderstreep en te ondersteun.

Dus is hierdie vraelys nie as ’n data-insamelingsmetode gebruik nie. Die vrae op hierdie algemene doelgerigte vraelys het slegs op die selfgerigtheid en/of selfgerigte leer, sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering van die deelnemers gekonsenteer. Sommige deelnemers kon moontlik van hierdie vrae sensitief gevind het; daarom het ek as die navorser, en ook die studieleier die invulproses van die algemene doelgerigte vraelys met die nodige integriteit en vertroulikheid hanteer. Twintig eerstejaaronderwysstudente (op aanbeveling van die Etiekkomitee) is geselekteer vir deelname aan semigestruktureerde individuele onderhoude en uit hierdie uitgesoekte twintig eerstejaaronderwysstudente wat aan die sosio-ekonomiese agtergrond en leermotiveringskriteria (volgens algemene doelgerigte vraelys) voldoen het, was slegs sewentien studente bereid om aan die semigestruktureerde individuele onderhoude deel te neem.

Uit die dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ is vier dosente/navorsers binne die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ geselekteer (volgens bepaalde kriteria deur my as navorser, en ook my studieleier) vir deelname aan semigestruktureerde individuele onderhoude. Die doelgerigte steekproefneming het ook daartoe gelei dat deelnemers doelbewus geselekteer is en hierdie geselekteerde deelnemers het die beste aan die studie se navorsingsprofiel voldoen, ten einde betekenisvolle data te verkry.

e) **Met die analisering van data is merkers vir die teksanalise en interpretasie van data toegeken om betekenis aan bevindinge te koppel.** Die semigestruktureerde individuele onderhoude is verbatim getranskribeer en geanaliseer ten einde merkers te vorm om betekenis te gee aan die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.

f) **Verslagdoening het van buigsame strukture en evaluerende kriteria gebruik gemaak**. Hierdie studie het gepoog om in Hoofstuk 6 ’n betekenisvolle vertolking van die doel van die studie weer te gee.

Bostaande eienskappe bevestig dat die gebruik van ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp die beste keuse vir hierdie studie was. Binne die kwalitatiewe navorsingsontwerp word daar ook van narratiewe studies/navorsing, fenomenologie, gevallestudie navorsing, etnografie en gegronde teorie gebruik gemaak (Nieuwenhuis, 2016b), maar vir die doel van hierdie studie is ’n **gevallestudie** gedoen ten einde die uniekheid en kompleksiteit van die fenomeen (selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer) en die interaksie met die konteks/geval (sosio-

ekonomiese agtergrond en leermotivering) te interpreteer, te verstaan en te verklaar. Vervolgens word gevallestudie onderliggend aan hierdie studie van nader toegelig.

4.3.3 Gevallestudie

4.3.3.1 Definisie van ’n gevallestudie

Ten spyte van die wêreldwye gebruik van gevallestudie as navorsingsmetode, is geen konsensus tot nou toe bereik rakende die definisie van ’n geval of ’n gevallestudie nie (Creswell, 2007; Gerring, 2007; Henning *et al*, 2004; Johansson, 2003; Marshall & Rossman, 2016; Ragin & Becker, 1992; Yazan, 2015). Fouché en Schurink (2011) en Thomas (2011) handhaaf die opvatting dat gevallestudies nie as ’n metode geklassifiseer kan word nie, maar eerder as ’n fokus en hierdie fokus beskryf indringend ’n fenomeen vanuit verskillende perspektiewe. Verskeie definisies van ’n gevallestudie kan soos volg getabuleer word:

Tabel 4.2: Definisies van ’n gevallestudie-navorsingsmetode

Navorser	Definisie of beskrywing van ’n gevallestudie	Bron
Bromley (1990)	Gevallestudie-navorsing is ’n sistematiese ondersoek rakende ’n gebeurtenis of ’n stel verwante gebeurtenisse wat poog om ’n fenomeen wat van belang is, te beskryf en te verklaar.	(Nieuwenhuis, 2007b).
Merriam (1998)	’n Gevallestudie behels die verkenning van ’n enkele entiteit of verskynsel.	(Merriam, 1998)
Cohen, Manion en Morrison (2000)	’n Gevallestudie is ’n enkele oomblik in aksie binne ’n bepaalde begrensde of geslote eenheid, byvoorbeeld ’n klas, ’n gemeenskap, ’n gebeurtenis of ’n kind.	(Joubert, 2016).
Mouton (2001)	’n Gevallestudie is ’n studie wat kwalitatief van aard is wat ’n indiepte-indringende beskrywing gee van minder as 50 (klein hoeveelheid) gevalle.	(Joubert, 2016).
Johansson (2003)	’n Gevallestudie behoort ’n ‘geval’ te hê wat die doel van die studie is. Die ‘geval’ behoort: a) ’n komplekse funksionele eenheid te wees, b) in ’n natuurlike konteks deur verskeie metodes ondersoek te word, en c) kontemporêr te wees.	(Johansson, 2003).
Bloor en Wood (2006)	’n Gevallestudie is ’n strategie wat ten doel het om ’n sosiale fenomeen binne ’n enkele of klein getal natuurlike situasies te verstaan. Die doel van die gevallestudie kan wees om ’n beskrywing te gee van ’n gedetailleerde voorbeeld of bepaalde teorieë te toets of te genereer.	(Bloor & Wood, 2006).
Creswell (2007)	Gevallestudie-navorsing is ’n kwalitatiewe benadering aan die hand waarvan die ondersoekgewer ’n begrensde sisteem (’n geval) of multibegrensde sisteme (gevalle) oor tyd heen ondersoek deur middel van gedetailleerde, indringende data-insameling deur verskeie bronne na te slaan of inligting in te win (bv. met behulp van observasies, onderhoude, dokumente en verslae) en behels die rapportering van ’n gevalbeskrywing en gevalgebaseerde temas.	(Creswell, 2007).
Nieuwenhuis (2007)	Gevallestudie-navorsing poog om groter insig en begrip rakende die dimensies van ’n spesifieke situasie te kry.	(Nieuwenhuis, 2007b).
Simons (2009)	’n Gevallestudie is ’n indringende verkenning van verskeie perspektiewe van ’n komplekse en bepaalde unieke projek, beleid, instelling, program of stelsel in ’n regtewêreld-konteks. Dit is navorsinggerig, ander metodes ingeslote, en is bewysgedrewe. Die primêre doel is die generering van ’n diepgaande begrip van ’n spesifieke tema, program, instelling of stelsel om kennis vir beleidontwikkeling, professionele praktyk en gemeenskap aksies te genereer .	(Thomas, 2011).

Navorser	Definisie of beskrywing van ’n gevallestudie	Bron
Thomas (2011)	’n Gevallestudie kan soos volg gedefinieer word: 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 empiriese werk.	(Thomas, 2011).
Miles, Huberman en Saldana (2014)	’n Gevallestudie is ’n fenomeen wat plaasvind binne ’n begrensde konteks.	(Miles *et al*., 2014).
Yin (2014)	’n Gevallestudie is ’n empiriese ondersoek: a) waar ’n kontemporêre fenomeen (die geval) indringend binne die regtewêreld-konteks ondersoek word, en b) waar die begrensde sisteme tussen die fenomeen en die konteks nie altyd duidelik is nie.	(Yin, 2014).
Merriam en Tisdell (2016)	’n Gevallestudie is ’n intensiewe, holistiese beskrywing en analise van ’n enkele, begrensde eenheid.	(Merriam & Tisdell, 2016).

Tabel 4.2 verduidelik dat ’n gevallestudie om ’n fenomeen wentel en bepaalde kontekste of omgewings ’n invloed op hierdie fenomeen kan uitoefen. Vir doeleindes van hierdie studie is daar van Stake (soos aangehaal deur Johansson, 2003) se definisie gebruik gemaak, naamlik dat ’n gevallestudie deur belangstelling in individuele gevalle gedefinieer word. Verder definieer Stake (1995) ’n kwalitatiewe gevallestudie as ’n studie waarin ’n spesifieke en komplekse enkele geval binne bepaalde omstandighede bestudeer word; daarom was dit essensieel om te verstaan en te verklaar hoe ’n enkele geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) verband kan hou met ’n eerstejaaronderwysstudent se selfgerigtheid in leer.

Hierdie gevallestudie kan gedefinieer word aan die hand van die volgende komponente (Miles *et al*., 2014):

a) **’n Rol (skoolhoof, studieleier)**: hierdie studie het semigestruktureerde individuele onderhoude met vier dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ (bo en behalwe eerstejaaronderwysstudente) gevoer ten einde hul persepsies van die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te bekom.

b) **’n Klein groep**: Hierdie studie het op eerstejaaronderwysstudente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond gefokus asook op eerstejaaronderwysstudente wat oor verskillende vlakke en soorte leermotivering beskik. Omdat daar met ’n spesifieke groep studente en navorsers gewerk wou word, is daar ook deur die navorser besluit dat doelgerigte steekproefneming ’n geskikte steekproefneming vir die studie was. ’n Klein groep deelnemers wat aan die navorsingsprofiel van hierdie studie voldoen het, was geselekteer.

c) **’n Organisasie**: Hierdie studie is op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit binne die Fakulteit Opvoedingswetenskappe uitgevoer.

d) **Ruimte en omgewing**: Hierdie studie het op die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering (omgewing/geval) en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente gefokus.

Die verskillende soorte gevallestudies sal vervolgens van nader toegelig word.

4.3.3.2 Soorte gevallestudies

Benewens al die verskillende definisies van 'n gevallestudie, behoort aandag ook geskenk te word aan die verskillende soorte gevallestudies wat in 'n kwalitatiewe navorsingstudie gebruik kan word. 'n Kwalitatiewe navorser behoort kennis te neem van die aard van verskillende gevallestudies ten einde die beste gevallestudie vir sy/haar studie te kies. Die beskrywende gevallestudie (wesenlike gevallestudie) fokus op die beskrywing, analisering en interpretering van 'n spesifieke fenomeen (Fouché & Schurink, 2011). Die doel van 'n beskrywende gevallestudie is nie om 'n breër sosiale situasie te verstaan nie, maar slegs om die geval wat bestudeer word, te beskryf (Fouché & Schurink, 2011). Verder word die instrumentele gevallestudie gebruik vir verduidelikende doeleindes (Fouché & Schurink, 2011). Hierdie gevallestudie kan gebruik word by die produsering van teorie en nuwe kennis wat beleidsontwikkeling kan aanmoedig (Fouché & Schurink, 2007). Die kollektiewe gevallestudie as instrumentele gevallestudie fokus op verskeie gevalle (Fouché & Schurink, 2011). Vir doeleindes van hierdie studie sal die gebruik van 'n **instrumentele gevallestudie** (vergelyk § 1.3.2.2.1) oorwegend die beste keuse wees. 'n Instrumentele gevallestudie het my dus in staat gestel daartoe om die verband tussen die geval, naamlik: sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering, en die fenomeen (selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer), te probeer verklaar.

4.3.3.3 Doel en motivering vir die gebruik van 'n gevallestudie-benadering

Yazan (2015) skets 'n opsomming van Robert Stake se gevallestudie-benadering, soos opgeteken in *The Art of Case Study Research*. Ek sal vervolgens dit as riglyn gebruik om te regverdig waarom 'n kwalitatiewe gevallestudie die beste keuse vir hierdie studie was.

Tabel 4.3: Gevallestudie-benadering

Gevallestudie-benadering volgens Robert Stake	Gevallestudie-benadering van hierdie studie
Epistemologiese verantwoordelikhede: ŉ Geval is ŉ komplekse en funksionele item, meer spesifiek ŉ geïntegreerde sisteem wat begrensde komponente bevat en is doelgerig (in sosiale wetenskappe en menslike dienste).	**Epistemologiese verantwoordelikhede:** Hierdie studie fokus op ŉ geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) binne ŉ geïntegreerde sisteem (fokusarea 'Selfgerigte Leer') en ŉ doelgerigte steekproefneming is gebruik om die deelnemers te selekteer.
Eienskappe van ŉ gevallestudie: a) Holisties: die verband tussen die fenomeen en die konteks word in ag geneem. b) Empiries: die studie word op observasies gebaseer. c) Interpreterend: die studie word gegrond op intuïsie en beskou navorsing as ŉ navorser-objekinteraksie. d) Besinning: besinning oor die verskillende ervarings van die deelnemers om verskillende perspektiewe te eien.	**Eienskappe van ŉ gevallestudie:** a) Holisties: Die studie het gepoog om die verband tussen selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer (fenomeen), sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering (konteks/geval) van eerstejaaronderwysstudente te interpreteer en te verstaan. b) Empiries: hierdie studie het van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik gemaak om data in te samel. c) Interpreterend: Die semigestruktureerde individuele onderhoude is verbatim getranskribeer en data-analise het plaasgevind waartydens daar op navorser-objekinteraksies gefokus is ten einde korrekte interpretasies te maak. d) Refleksie: In hoofstuk 5 word verskillende ervarings rakende deelnemers se sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer weergegee.
Ontwerp van ŉ gevallestudie: Navorsers benodig twee of drie rigtinggewende navorsingsvrae wat sal help om struktuur te gee aan observasies, onderhoude en dokument-analise.	**Ontwerp van ŉ gevallestudie:** Hierdie studie was deur ŉ hoofnavorsingsvraag asook twee subnavorsingsvrae (vergelyk § 1.2.5) begelei. Die navorsingsvrae was as struktuur vir die formulering van kriteria gebruik vir die selektering van deelnemers asook vir die opstelling van die semigestruktureerde individuele onderhoudskedules vir die deelnemers.
Data-insameling: Navorsers wat kwalitatiewe gevallestudie uitvoer, maak gebruik van observasies, onderhoude en dokument-analises as data-insamelingsmetodes.	**Data-insameling:** Daar is van semigestruktureerde individuele onderhoude met eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea 'Selfgerigte Leer' gebruik gemaak.
Analisering van data: Data-analise behels die vorming van betekenis.	**Analisering van data:** Daar was van diskoersanalise gebruik gemaak om betekenis van die semigestruktureerde individuele onderhoude te verkry.

Bostaande tabel bevestig dat hierdie studie aan 'n gevallestudie-benadering voldoen, soos voorgestel deur Robert Stake. Verder maak 'n gevallestudie dit moontlik om oorkoepelende betekenisvolle eienskappe van kontekste (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) en die verband daarvan met selfgerigte leer, te kan eien. Verder het ek egter ook tydens die uitvoering van die kwalitatiewegevallestudie-navorsing eerstehands die voordele van 'n gevallestudie ervaar. Die voordele van hierdie kwalitatiewegevallestudie-navorsing kan soos volg opgesom word:

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

b) 'n Gevallestudie was vir my 'n doeltreffende navorsingsmetode, aangesien ek min of geen beheer oor die gebeure uitgeoefen het nie. Die fenomeen soos dit voorgekom het in sy natuurlike omgewing, is bestudeer.

c) 'n Gevallestudie was gepas vir hierdie studie omdat 'n klein groep deelnemers gebruik was om die fenomeen van nader toe te lig.

d) 'n Gevallestudie het my in staat gestel om die gevolge van die fenomeen of die verband van die fenomeen met verskillende kontekste, te verstaan.

e) 'n Gevallestudie het dit vir my moontlik gemaak om 'n indringende ondersoek te loods ten einde die spesifieke fenomeen te begryp (Flyvbjerg, 2011; Yin, 1984).

Volgens die literatuur kan verskeie nadele met die gebruik van 'n gevallestudie geassosieer word (Flyvbjerg, 2011; Yin, 1984). Tydens die uitvoering van hierdie gevallestudie het ek egter nie nadele teëgekom nie.

Ook tydens die uitvoering van hierdie interpretivistiese kwalitatiewe gevallestudie, het ek dit in 'n sekere stadium oorweeg om van aksienavorsing gebruik te maak. Die Noordwes-Universiteit se programkomitee het egter voorgestel dat aksienavorsing nie die persepsies van deelnemers kan navors nie, en dat dit gerig is daarop om verandering te bewerkstellig. 'n Gevallestudie is dus voorgestel. Indien hierdie studie van aksienavorsing gebruik sou gemaak het, sou die hoofdoel dus gewees het om verandering by eerstejaaronderwysstudente rakende selfgerigte leer te kweek. Ek het dit egter nodig gevind om eerstens slegs die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer uit te wys. Latere studies kan egter daarop fokus om verandering binne hierdie navorsingskonteks te ondersoek.

Alvorens data van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ ingesamel kon word, moes ek en my studieleier die beste moontlike deelnemers selekteer ten einde die navorsingsvrae en -doelwitte van hierdie studie te kon beantwoord. Vervolgens word die steekproefneming wat in hierdie studie gebruik is in die kalklig gestel.

4.4 STEEKPROEFNEMING

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

4.4.1 Doelgerigte steekproefneming

Hierdie studie speel binne ’n bepaalde milieu af waarin daar gefokus word op eerstejaaronderwysstudente se sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering wat moontlik met hul selfgerigtheid in leer verband hou. Om betekenisvolle data te kon verkry was dit belangrik om deelnemers wat aan die navorsingsdoel en -vrae van die studie voldoen, te selekteer. Doelgerigte steekproefneming was oorwegend die beste keuse omdat dit op die selektering van deelnemers met ’n spesifieke doel voor oë fokus. Verder het doelgerigte steekproefneming my in staat gestel om deeglike insig in selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer (fenomeen) te kon bekom (Creswell, 2012; Wellington, 2000). Vir hierdie studie was dit essensieel dat data van beide eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ ingesamel is ten einde die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer deeglik te kon begryp.

4.4.1.1 Doelgerigte steekproefneming-strategieë

Creswell (2012) wys daarop dat doelgerigte steekproefneming uit verskillende steekproef-strategieë bestaan en ’n navorser kan een of meer van hierdie steekproefneming-strategieë volg. Daar behoort eerstens besluit te word of die steekproefneming VOOR of NA die data-

insameling gaan plaasvind (Creswell, 2012). Vervolgens word doelgerigte steekproefneming-strategieë VOOR en NA data-insameling van nader toegelig.

4.4.1.1.1 Doelgerigte steekproefneming VOOR data-insameling

Hierdie studie het van doelgerigte steekproefneming-strategieë, VOOR data-insameling, gebruik gemaak ten einde betekenisvolle data tydens semigestruktureerde individuele onderhoude te kon bekom:

a) **Maksimale variasie steekproefneming (sien figuur 4.2)**: 'n Eienskap van hierdie kwalitatiewe ondersoek was om verskeie perspektiewe van individue te verkry (Creswell, 2012). Hierdie studie het verder gepoog om persepsies van beide eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea 'Selfgerigte Leer' te verkry om die fenomeen *selfgerigte leer* of *selfgerigtheid in leer* beter te kon verstaan.

b) **Uiterste geval steekproefneming (sien figuur 4.2)**: In 'n geval waar die behoefte ontstaan om van 'n bepaalde geval te leer en hierdie geval tot sukses of mislukking binne 'n bepaalde fenomeen kan lei, word daar na 'n uiterste geval steekproefneming verwys (Creswell, 2012). Hierdie studie het (soos in hoofstukke 1 en 3 gerapporteer) vasgestel dat daar 'n hiaat in die literatuur bestaan rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente. Sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering is 'n geval wat moontlik die effektiewe uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite kan beïnvloed.

c) **Tipiese steekproefneming (sien figuur 4.2)**: Hier poog die navorser om die volgende vrae te beantwoord: Wat is normaal? Wat is tipies? (Creswell, 2012). Hierdie studie het gepoog om te bepaal wat 'tipies' verband hou met eerstejaaronderwysstudente se selfgerigtheid in leer, naamlik sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering.

d) **Teorie- of konsep-steekproefneming (sien figuur 4.2):** Die navorser selekteer individue of instellings omdat hulle die navorser kan bystaan om 'n konsep of teorie beter te kan verstaan (Creswell, 2012). Hierdie studie het ten doel gehad om die fenomeen (*selfgerigte leer* of *selfgerigtheid in leer*) beter te verstaan.

e) **Homogene steekproefneming (sien figuur 4.2)**: Dit behels die selektering van bepaalde instellings of individue omdat hulle oor spesifieke eienskappe beskik het

(Creswell, 2012). Hierdie studie het eerstens gefokus op die selektering van eerstejaaronderwysstudente wat in 2015 by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe geregistreer was. Daar is aan 733 geregistreerde eerstejaaronderwysstudente tydens 'n kontakfasiliteringsessie gevra om aan die studie deel te neem. 118 van hierdie eerstejaaronderwysstudente was bereid om aan hierdie studie deel te neem en het 'n ingeligte toestemmingsbrief onderteken (vergelyk Addendum C). Om te verseker dat die deelnemers aan die profiel van die studie voldoen, was daar van 'n algemene doelgerigte vraelys[6] (vergelyk Addendum E) gebruik gemaak. Hierdie vraelys was egter nie deel van die data-insamelingstrategie nie. Die algemene doelgerigte vraelys was van 'n dekbrief vergesel waarin die doel van die navorsing aan die deelnemers verduidelik is en dat hulle deelname 'n belangrike bydrae sou kon lewer tot die bevordering van selfgerigte leer.

Hierdie algemene doelgerigte vraelys is saamgestel met inagneming van die navorsingsdoel en -vrae van hierdie studie en het uit drie komponente bestaan:

a) 'n student se selfgerigtheid in leer;

b) 'n student se sosio-ekonomiese agtergrond; en

c) 'n student se leermotivering.

Elkeen van bovermelde komponente het uit geslote vrae (een of meer afleiers) bestaan waar deelnemers slegs tussen die afleier JA of NEE kon kies. 118 eerstejaaronderwysstudente het die algemene doelgerigte vraelys ingevul. Ek en my studieleier het doelgerig en van 'n ewekansige-punt begin en twintig deelnemers vir deelname aan semigestruktureerde individue onderhoude geselekteer. Hierdie twintig deelnemers het oor die volgende aspekte beskik:

[6] Was nie 'n data insamelingsmetode nie; slegs om vas te stel watter eerstejaaronderwysstudent van die 118 die beste aan die profiel waarna gesoek was vir hierdie studie voldoen.

Tabel 4.4: Doelgerigte steekproefneming van twintig eerstejaaronderwysstudente

Kriteria	Hoeveelheid studente (vanuit die 20 geselekteerde studente)
Hulle aanvaar verantwoordelikheid vir leer.	**18**
Hulle aanvaar nie verantwoordelikheid vir leer nie.	**2**
Hulle geniet dit nie om inligting (bronne) verder te ondersoek nie.	**11**
Hulle het tuis nie toegang tot die internet nie.	**10**
Hulle het nie tussen die ouderdomme 12 en 18 jaar by hulle ouers gewoon nie.	**7**
Een van of albei hul ouers is oorlede.	**7**
Hulle het in ŉ kinderhuis of in pleegsorg grootgeword.	**2**
Hulle is afhanklik van ŉ banklening of beurs om by die Universiteit te kan studeer.	**14**
Hulle koop nie modulehandboeke aan nie.	**1**
Hulle besit nie ŉ skootrekenaar of tablet nie.	**4**
Hulle het nie voldoende skryfbehoeftes om in hulle behoeftes te voorsien nie.	**2**
Een of albei van hulle ouers is werkloos.	**10**
Hulle het ŉ deeltydse werk.	**4**
Hulle stel nie akademiese doelwitte vir nie.	**7**
Punte wat hulle behaal, bepaal hulle motivering om te leer.	**17**
Hulle ontvang nie dikwels lof, motivering van hulle dosente af nie.	**16**
Hulle is nie intrinsiek gemotiveerd om te leer nie.	**3**

Bovermelde twintig deelnemers het aan die vereistes vir bepaalde sosio-ekonomiese agtergrond en verskillende leermotiverings voldoen. Hierdie studente was dus doelgerig geselekteer en gevra om aan een semigestruktureerde individuele onderhoud deel te neem. Slegs sewentien studente was egter bereid om aan ŉ semigestruktureerde individuele onderhoud deel te neem.

Benewens die belangrike bydraes van eerstejaaronderwysstudente, is daar ook besluit om vier dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ by hierdie studie te betrek. Die persepsies van beide eerstejaaronderwysstudente en selfgerigte

leer dosente/navorsers het tot ryk en betekenisvolle data bygedra. Bepaalde kriteria was doelgerig neergelê vir die selektering van dosente/navorsers binne die fokusarea 'Selfgerigte Leer' by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe en was soos volg:

a) die dosent/navorser was betrokke by voorgraadse onderrig-leer, en

b) die dosent/navorser was betrokke by navorsing (projekte) rakende selfgerigte leer.

Ek as navorser en my studieleier het doelgerig (volgens bovermelde kriteria) van 'n ewekansige-punt vier dosente/navorsers van die fokusarea 'Selfgerigte Leer' geselekteer. Daar is ook eerstens ingeligte instemming (vergelyk Addendum C) van die geselekteerde deelnemers verkry dat hulle aan die studie sou deelneem en toestemming om hulle data vir die studie te mag gebruik, en daarna het data-insameling plaasgevind.

f) **Kritiese steekproefneming**: Soms verteenwoordig individue of navorsingsinstellings 'n sentrale fenomeen in dramatiese terme (Creswell, 2012). In hierdie studie was die hoofdoelwit om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die **Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit**, te probeer interpreteer en verklaar. Hierdie kwalitatiewe gevallestudie kan moontlik vir logiese veralgemenings in ander gevalle gebruik word "*because if it's true of this one case, it's likely to be true of all other cases*" (Patton, 2002:243).

Dus het hierdie studie van 'n kombinasie van doelgerigte steekproefneming strategieë VOOR data-insameling, naamlik: maksimalevariasie-, uiterstegeval-, tipiese, teorie- en konsep-, homogene en kritiese steekproefneming gebruik gemaak. Benewens strategieë vir doelgerigte steekproefneming VOOR data-insameling behoort navorsers ook kennis te neem van strategieë vir doelgerigte steekproefneming NA data-insameling.

4.4.1.1.2 Doelgerigte steekproefneming NA data-insameling

Aangesien daar betekenisvolle data VOOR data-insameling uit die steekproefneming verkry is, was dit nie nodig om 'n doelgerigte steekproefneming strategie NA data-insameling te volg nie, naamlik:

a) opportunistiese steekproefneming;

b) sneeubal steekproefneming; en

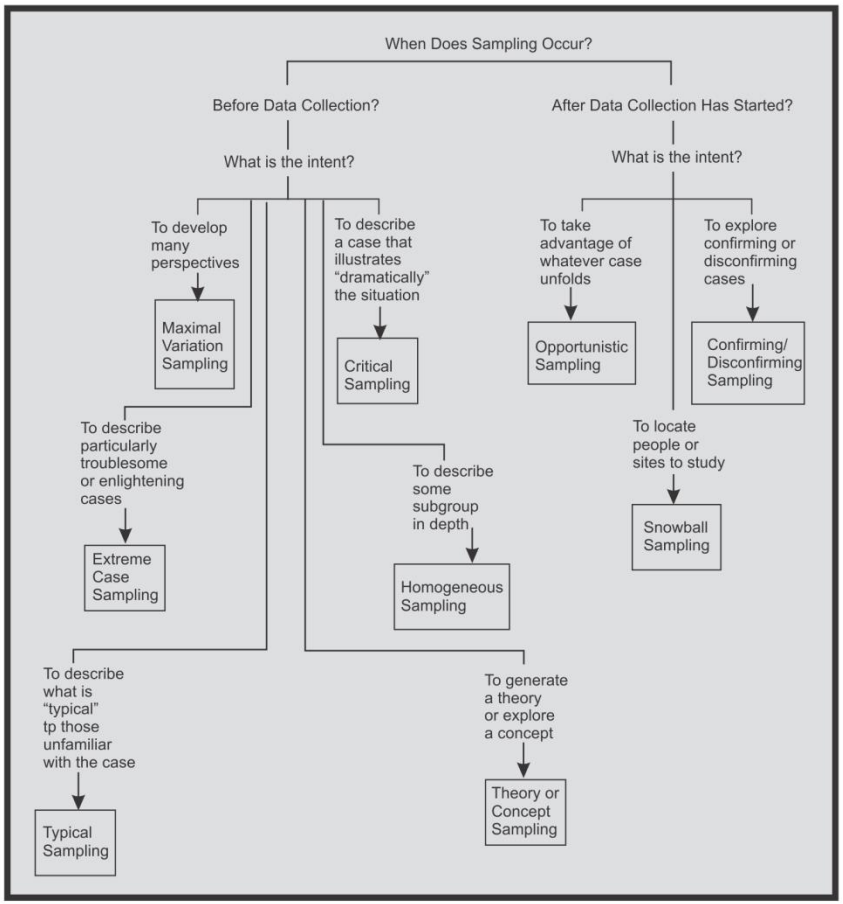
c) bevestigde en nie-bevestigde steekproefneming (Creswell, 2012).

Ten einde ’n geheelbeeld te vorm van die doelgerigte steekproefneming-strategieë wat in hierdie studie gebruik was, sal daar aandag gevestig word op die ontwerp daarvan.

4.4.1.1.3 Ontwerp vir die selektering van doelgerigte steekproefneming-strategieë

Creswell (2012) se ontwerp vir die selektering van doelgerigte steekproefneming-strategieë kan soos volg met hierdie studie se keuse van doelgerigte steekproefneming-strategieë vergelyk word.

Creswell (2012:207) se doelgerigte steekproefneming-strategieë:



Hierdie studie se doelgerigte steekproefneming-strategieë[7]:



Figuur 4.2: Doelgerigte steekproefneming-strategieë

[7] Gebaseer op Creswell (2012) se doelgerigte steekproefneming-strategieë.

Om te verseker dat die geselekteerde deelnemers deur middel van bovermelde doelgerigte steekproefneming aan die data-insameling deelgeneem het, het ek as navorser Roller en Lavrakas (2015) se onderstaande voorstelle in my studie geïmplementeer:

a) Ek het ŉ positiewe ingesteldheid teenoor deelnemers getoon en hierdeur was die vertroue van deelnemers gewen.

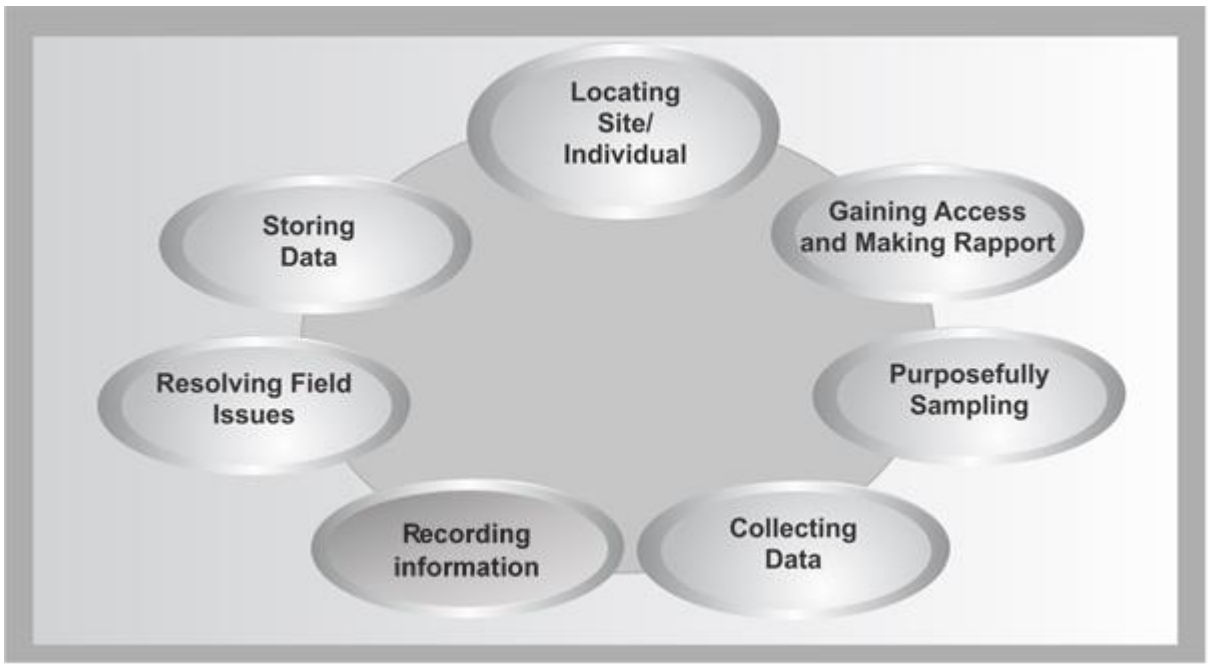
b) Ek het die deelnemers verseker dat alles wat hulle vir my sê in die semigestruktureerde individuele onderhoud konfidensieel hanteer sou word en dat geen identiteit bekendgemaak sou word of aan ŉ onderhoud gekoppel sou word nie.

c) Daar is aan die deelnemers verduidelik dat hulle geen voordele in die vorm van belonings, geld en/of punte gaan ontvang of eis nie. Dit was ook aan hulle meegedeel dat hierdie studie geen materiële voordele inhou nie.

Aangesien daar van die doelgerigte steekproefneming-strategie VOOR data-insameling in hierdie studie gebruik is, word daar in die volgende paragrawe aandag gegee aan data-insameling.

4.5 DATA-INSAMELING

Voor enige deelnemers aan die data-insameling kon deelneem, was ŉ data-insamelingstrategie ontwikkel. Creswell (2007) stel ŉ data-insameling aktiwiteitesiklus voor wat navorsers in gedagte kan hou by die beplanning van ŉ data-insamelingstrategie. Hierdie data-insameling aktiwiteitesiklus behels die identifisering van ŉ spesifieke instelling of individu, verkryging van toegang en die opstel van ŉ verslag, doelgerigte steekproefneming, data-insameling, notering van data, oplos van veldsituasies en stoor van data (Creswell, 2007). Die data-insameling aktiwiteitsiklus word soos volg deur Creswell (2007:118) uitgebeeld:



Figuur 4.3: Data-insameling aktiwiteitesiklus (oorgeneem uit Creswell, 2007:118)

Hierdie studie het bovermelde data-insameling aktiwiteitesiklus soos volg in ag geneem:

a) eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers van die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ is geselekteer;

b) goedkeuring (toegang) deur die Noordwes-Universiteit se Etiekkomitee (vergelyk Addendum A) en toestemming van die Dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit (vergelyk Addendum B) is bekom voor enige data-insameling plaasgevind het;

c) die deelnemers is deur middel van doelgerigte steekproefneming VOOR data-insameling (vergelyk § 4.4.1.1.1) geselekteer;

d) semigestruktureerde individuele onderhoude is gebruik om data rakende eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ in te samel;

e) alle semigestruktureerde individuele onderhoude is op band opgeneem vir verbatim transkripsiedoeleindes;

f) geen probleme is tydens die uitvoering van die semigestruktureerde individuele onderhoude ondervind nie; en

g) die oorspronklike data sal op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, vir ten minste sewe jaar by my studieleier Dr C du Toit-Brits bewaar word. Kontakbesonderhede van my studieleier is soos volg: 018 299 4738 / 082 828 1270 of charlene.dutoit@nwu.ac.za.

Vervolgens word indringend na die ontwikkeling van 'n data-insamelingstrategie gekyk.

4.5.1 Ontwikkeling van data-insamelingstrategie

Dit is belangrik dat 'n navorser 'n bepaalde strategie vir data-insameling gereed moet hê. 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 idees, beskouings, geloof, menings en gedrag (Nieuwenhuis, 2016b; Yin, 2016). Die doel van 'n kwalitatiewe onderhoud is om die wêreld deur die oë van die deelnemer te sien (Nieuwenhuis, 2016b). 'n Onderhoud was die beste keuse vir hierdie studie aangesien dit my as navorser in staat gestel het om te sien hoe verskillende sosio-ekonomiese agtergronde (verskillend by alle deelnemers) en leermotivering verband hou met die deelnemers se selfgerigtheid in leer.

Verder behoort 'n navorser 'n tipe onderhoud te selekteer wat by sy/haar studie pas. Daar is verskeie soorte onderhoude, naamlik oopeinde onderhoude, semigestruktureerde individuele onderhoude en gestruktureerde individuele onderhoude (Nieuwenhuis, 2016b). Hierdie studie het van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik gemaak. 'n Semigestruktureerde individuele onderhoud word meestal in navorsingsprojekte gebruik en dit strek nie oor 'n lang tydperk nie en vereis dat 'n deelnemer vooraf bepaalde vrae behoort te beantwoord (Nieuwenhuis, 2016b).

Voordat enige onderhoudvoering kon plaasvind, is sekere stappe gevolg om die onderhoudskedule te ontwikkel. Die navorsingsdoelwitte het as raamwerk vir die samestelling van die onderhoudskedule gedien en inligting is aan die hand van die literatuurstudie (hoofstuk 2 en 3) bekom. Die vrae is herformuleer, verminder en verfyn om uiteindelik drie opeenvolgende kategorieë (onderhoudskedule aan eerstejaaronderwysstudente) en vier opeenvolgende kategorieë (onderhoudskedule aan dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer') te skep. 'n Loostudie het plaasgevind vir die verfyning van die onderhoudskedules (sien § 4.5.2). Die vrae wat tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude aan deelnemers gestel is, het ten doel gehad

om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te probeer verklaar (deur middel van 'n interpretivistiese lens). Die voordele van die gebruik van onderhoude (ook moontlik van toepassing op semigestruktureerde individuele onderhoude) soos beskryf deur Kumar (2014), het my in staat gestel om (a) vrae in komplekse situasies te stel waar ek eers die deelnemer se vertroue moes wen voor sensitiewe vrae (rakende sosio-ekonomiese agtergrond) gestel kon word, (b) data is ingesamel deur van indringende vrae gebruik te maak en (c) vrae is aan deelnemers verduidelik indien hulle die vraag of 'n konsep nie verstaan het nie – dus is misverstande met betrekking tot die interpretering van wat gevra was, tot 'n minimum beperk.

Talle nadele van onderhoude (ook moontlik van toepassing op semigestruktureerde individuele onderhoude) het in die studie, soos deur Kumar (2014) beskryf, voorgekom. Die eerste nadeel is dat die semigestruktureerde individuele onderhoude tydrowend was vir sommige deelnemers (eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer'), en daarom was slegs 'n beperkte aantal deelnemers bereid om semigestruktureerde individuele onderhoude af te lê. Tweedens was die kwaliteit van data deur die kwaliteit van interaksie tussen die deelnemer en die onderhoudvoerder (ek, as navorser) bepaal. Dit was egter vir my baie belangrik dat die deelnemers my ook as 'n deelnemer in die studie moes aanvaar.

Die formulering van die semigestruktureerde individuele onderhoude vir eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' geniet vervolgens aandag.

4.5.1.1 Semigestruktureerde individuele onderhoudvrae aan eerstejaaronderwysstudente

Die semigestruktureerde individuele onderhoudvrae aan eerstejaaronderwysstudente is soos volg (vergelyk Addendum F):

a) Die aard van selfgerigte leer

A 1: Wat verstaan jy onder die begrip *selfgerigte leer*?

Na die stel van vraag A1 is 'n definisie van selfgerigte leer op 'n bladsy aan studente gegee om te verseker dat ryk data verkry kon word by die hieropvolgende vrae.

Knowles (1975:18) definieer selfgerigte leer soos volg:

"…a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate strategies, and evaluating learning outcomes".

A 2: Hoe verskil selfgerigte leer van dosentgesentreerde leer?

A 3: Noem drie eienskappe van 'n selfgerigteleer-student en motiveer die bepaalde geselekteerde eienskappe.

A 4: Watter voordele hou selfgerigte leer in vir studente? Motiveer jou antwoord.

A 5: Is daar enige nadele verbonde aan selfgerigte leer? Motiveer jou antwoord.

A 6: Wat is die rol van die onderwyser/dosent by selfgerigte leer?

A 7: In watter mate (indien enige) het jou skoolonderwysers selfgerigte leer by jou gekweek? Gee praktiese voorbeelde.

A 8: Hoe gereeld dink jy na (moniteer jy jouself) oor jou leer, en hoe vind hierdie nadenke (selfmonitering) plaas?

A 9: Wat is die waarde/belangrikheid van selfgerigte leer in die klaskamer?

A 10: Sal jy as onderwyser in jou eie klaskamer selfgerigte leer toepas? Waarom sê jy so?

b) Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer

B 1: Watter omstandighede kan 'n persoon se selfgerigtheid in leer beïnvloed?

B 2: Hoe sal jy armoede definieer? Gee asb. voorbeelde van armoede. En hoe beïnvloed dit 'n student se selfgerigtheid in leer?

B 3: Watter leerhulpbronne het jy nodig om selfgerig te leer en hoe verkry jy sulke hulpbronne?

B 4: Watter invloed, dink jy, het die afwesigheid van bogenoemde hulpbronne op jou selfgerigtheid in leer?

B 5: Watter invloed dink jy het dit op ’n persoon se vermoë om selfgerig te leer wanneer daar nie aan sy/haar basiese behoeftes (kos, klere, ens.) voldoen word nie?

B 6: Hoe dink jy beïnvloed werkloosheid van ouers of voogde ’n student se selfgerigtheid in leer?

B 7: Hoe dink jy kan studente hul sosio-ekonomiese agtergrond kontroleer (hanteer) ten einde steeds ’n selfgerigteleer-student te wees?

B 8: Hoe kan ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond studente se selfgerigtheid in leer beïnvloed?

B 9: Dink jy dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond, selfgerigteleer-studente kan wees? Motiveer u antwoord.

c) Die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer

C 1: Wat dink jy behels motivering in onderrig-leer?

C 2: Wat dink jy is die invloed van intrinsieke leermotivering op selfgerigtheid in leer van ’n student? Waarom sê jy so?

C 3: Wat dink jy is die invloed van ekstrinsieke leermotivering op selfgerigtheid in leer van ’n student? Waarom sê jy so?

C 4: Volgens jou, wat is die belangrikste tipe leermotivering vir selfgerigtheid in leer? Intrinsiek of ekstrinsiek? Waarom?

C 5: Wat het jou gemotiveer om te registreer vir ’n kwalifikasie in die onderwys?

C 6: Dink jy dat die gevoel van “behoort aan ’n groep” selfgerigte leer kan bevorder? Waarom sê jy so?

C 7: Wat is jou mening as voornemende onderwyser oor die waarde van intrinsieke leermotivering vir leerders in jou klaskamer?

C 8: Dink jy dat goeie verhoudings met dosente, medestudente en ouers/voogde nodig is om jou selfgerigtheid in leer te verhoog? Motiveer jou antwoord.

C 9: Watter invloed het die stel van doelwitte op studente se selfgerigtheid in leer?

C 10: Hoe beïnvloed akademiese sukses jou selfgerigtheid in leer?

C 11: Hoe beïnvloed akademiese mislukking jou selfgerigtheid in leer?

C 12: Berei jy leerinhoude voor vir klasse? Indien ja, hoe berei jy voor vir klasse en wat motiveer jou om voorbereiding vir ’n bepaalde les te doen?

C 13: Hoe motiveer dosente van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus jou om selfgerig te leer? Deur intrinsieke leermotivering (doelwitte vir jouself te stel om te presteer) en/of ekstrinsieke leermotivering (punte, belonings, mooi bedankings)?

Vervolgens word ook aandag geskenk aan die semigestruktureerde individuele onderhoudvrae aan dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’.

4.5.1.2 Semigestruktureerde individuele onderhoudvrae aan dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’

Die formulering en volgorde van die semigestruktureerde individuele onderhoude vir dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ het die volgende vorm aangeneem (vergelyk Addendum G):

a) Die aard van selfgerigte leer

A 1: Definieer selfgerigte leer.

A 2: Hoe verskil selfgerigte leer van dosentgesentreerde leer?

A 3: Noem drie eienskappe van ’n selfgerigteleer-student ten opsigte van leer, en motiveer die eienskappe wat u geselekteer het.

A 4: Watter voordele hou selfgerigte leer in vir studente? Motiveer u antwoord.

A 5: Is daar enige nadele aan selfgerigte leer verbonde? Motiveer u antwoord.

A 6: Wat is die rol van die dosent by selfgerigte leer?

A 7: Hoe bevorder u selfgerigte leer in u klasse?

A 8: Watter interne en eksterne faktore kan studente se selfgerigtheid in leer bepaal?

A 9: Dink u dat dit belangrik is dat eerstejaaronderwysstudente die vaardighede van selfgerigte leer moet aanleer? Motiveer u antwoord.

b) Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer

B 1: Watter omstandighede kan studente se selfgerigtheid in leer beïnvloed?

B 2: Watter leerhulpbronne het studente nodig om selfgerig te kan leer?

B 3: Dink u dat die afwesigheid van bogenoemde hulpbronne die student se selfgerigtheidsvlak in leer kan beïnvloed?

B 4: Indien studente aan hulle basiese behoeftes (kos, klere, hulpbronne om te leer, behoorlike huisvesting) kan voldoen, sal dit die selfgerigtheid in leer van hierdie studente bevorder? Motiveer u antwoord.

B 5: Hoe dink u kan studente hulle sosio-ekonomiese agtergrond kontroleer (hanteer) ten einde steeds ŉ selfgerigteleer-student ten opsigte van leer te wees?

B 6: Hoe kan ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond studente se selfgerigtheid in leer beïnvloed?

B 7: Dink u dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond, selfgerigteleer-studente kan wees? Motiveer u antwoord.

c) Die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer

C 1: Wat dink u is die invloed van leermotivering op ŉ student se selfgerigtheid in leer? Waarom sê u so?

C 2: Watter soort leermotivering (intrinsiek of ekstrinsiek) is die belangrikste om selfgerigtheid van leer te bevorder? Motiveer u antwoord.

C 3: Watter soort leermotivering (intrinsiek of ekstrinsiek) is die gewildste in die onderwyspraktyk? Motiveer u antwoord.

C 4: Dink u dat die gevoel van “behoort aan ŉ groep” selfgerigte leer kan bevorder? Waarom sê u so?

C 5: Hoe bevorder u as dosent op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit studente se selfgerigtheid in leer?

d) Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer

D 1: Stem u saam met die volgende stelling? Motiveer u antwoord.

Studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond kan ŉ hoë selfgerigtheidsvlak in leer hê indien hulle intrinsiek gemotiveerd is.

Sommige vrae in die onderhoudskedule aan die eerstejaaronderwysstudente het ooreengestem met die vrae in die onderhouskedule aan die dosente/navorsers. Die rede vir die herhaling van die vrae in die onderhoudskedule was om te verklaar of eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers dieselfde persepsies en sienings van selfgerigte leer huldig. Aangesien dit semigestruktureerde individuele onderhoudvrae was, kon ek indringende vrae aan deelnemers vra indien daar nie voldoende inligting rakende bovermelde vrae gegee was nie. Die deelnemers kon tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude op die bovermelde oopeinde-vrae uitbrei namate individuele gesprekke (semigestruktureerde individuele onderhoude) ontvou het. Vervolgens word die uitvoering van bovermelde onderhoudskedules aan die hand waarvan data ingesamel is, bespreek.

4.5.2 Uitvoering van data-insamelingstrategie

In bovermelde paragrawe is die doel van ŉ semigestruktureerde individuele onderhoud en die soort vrae wat tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude gestel was ten toongestel. Ek as navorser en my studieleier het dit goed gedink om eerstens ŉ loodsstudie[8] van drie semigestruktureerde individuele onderhoude met eerstejaaronderwysstudente te voer ten einde enige probleme (waninterpretasies van vrae) te identifiseer. Vanuit die drie semigestruktureerde individuele loodsonderhoude het dit geblyk dat die eerstejaaronderwysstudente nie bewus is van eienskappe van ŉ selfgerigteleer-student nie en dat dit moontlike ryk data kan beperk wat verkry kon geword het rakende die student se selfgerigtheidsvlak en die verband daarvan met hulle sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering. Ek en my studieleier het daarom 'n tabel met moontlike eienskappe waaroor ŉ selfgerigteleer-student behoort te beskik opgestel. Tabel 4.5 is op ŉ A4-plakkaat aan eerstejaaronderwysstudente getoon nadat hulle vraag *A3* beantwoord het*, naamlik: Noem*

[8] Loodsstudie kan beskryf word as *"the conduct of preliminary research, prior to the main study"* (Bloor & Wood, 2006). Verder beskryf Yin (2016) ŉ loodsstudie soos volg: *"to test and refine one or more aspects of a final study – for example, its design, fieldwork procedures, data collection instruments, or analysis plans"*.

drie eienskappe van 'n selfgerigteleer-student en motiveer die bepaalde geselekteerde eienskappe. Eerstejaaronderwysstudente moes by elkeen van die eienskappe eerstens motiveer waarom 'n betrokke eienskap nodig is om selfgerig te leer en tweedens moes die eerstejaaronderwysstudente elke eienskap in hul leer beoordeel volgens die betrokke sleutel (1- uitstekend, 2- gemiddeld, 3- swak). Die tabel met eienskappe van 'n selfgerigteleer-student was soos volg aan eerstejaaronderwysstudente verskaf:

Tabel 4.5: Eienskappe van 'n selfgerigteleer-student vir semigestruktureerde individuele onderhoude

Eienskappe van 'n selfgerigteleer-student	1 Uitstekend	2 Gemiddeld	3 Swak
Student kan konstruktiewe terugvoer aanvaar			
Selfdissipline			
Kreatief			
Doelgeoriënteerd			
Liefde vir leer			
Hoë selfvertroue			
Graad van nuuskierigheid			
Georganiseerd			
Deursettingsvermoë			
Sterk graad van selfmotivering			

In die opgestelde tabel is ook nie AL die eienskappe van 'n selfgerigteleer-student gelys nie. Met inagneming van tabel 4.5 het die data-insamelingsproses in aanvangs geneem. Eerstens is sewentien semigestruktureerde individuele onderhoude met eerstejaaronderwysstudente gevoer. Eerstejaaronderwysstudente was daarop gewys dat hulle vrywillig aan die studie deelneem (vergelyk Addendum C) en dat hul anonimiteit verseker sal word deur slegs te verwys na deelnemer 1, 2 ens. Voor die aanvangs van die semigestruktureerde individuele onderhoud is die doel van die studie weer aan die eerstejaaronderwysstudente verduidelik en toestemming was ook van die deelnemers verkry om die semigestruktureerde individuele onderhoud op band op te neem vir die uitsluitlike doel van die maak van verbatim-transkripsies. Alle geselekteerde eerstejaaronderwysstudente het vir die gebruik van 'n bandopname ingestem en hierdie band-opnemer was vooraf getoets om kwaliteit van opnames te verseker. Telkens was die

geselekteerde eerstejaaronderwysstudente gevra of hulle gereed is om met die semigestruktureerde individuele onderhoud voort te gaan.

Ten einde betekenisvolle data in te samel was die eerstejaaronderwysstudente in kennis gestel dat hulle antwoorde belangrik is en dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie. Al die semigestruktureerde individuele onderhoudsvrae was in 'n geselstrant gestel en indringende vrae was gebruik. Uitbreidende vrae was ook gebruik deurdat daar op sekere vrae aan die deelnemers gevra is om 'n voorbeeld te noem ten einde 'n beter beeld van die geval te verkry (Nieuwenhuis, 2016b). Verder was verduidelikende vrae gebruik om die deelnemer se persepsie te verifieer (Nieuwenhuis, 2016b). Elke semigestruktureerde individuele onderhoud het tussen dertig en veertig minute geduur en beskikbare lokale van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe was vir die voer van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik sodat 'n veilige en vertrouensatmosfeer geskep kon word. Tydens die onderhoudvoering het ek bykomende aantekeninge gemaak en hierdie aantekeninge is later tydens data-analise en interpretasie bygevoeg. Die aantekeninge is ook na afloop van elke semigestruktureerde individuele onderhoud hersien en aanvullende opmerkings aangeteken.

Na afloop van die voer van die sewentien semigestruktureerde individuele onderhoude met die geselekteerde eerstejaaronderwysstudente het ek met vier dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' semigestruktureerde individuele onderhoude gevoer. Eerstens is 'n elektroniese pos aan elke geselekteerde dosent/navorser gestuur waarin die navorsingsvraag en -doel van die studie uiteengesit was, gepaard met 'n ingeligte toestemmingsbrief (vergelyk Addendum D) waarin vrywillige deelname en anonimiteit beklemtoon was. Al vier dosente/navorsers was bereid om een semigestruktureerde individuele onderhoud toe te staan en is afsprake met elkeen van die dosente/navorsers, op 'n tyd wat vir hulle geskik was, gereël. Hierdie semigestruktureerde individuele onderhoude het in die kantore van die dosente/navorsers plaasgevind. Hierdie semigestruktureerde individuele onderhoude is eweneens op band opgeneem en bykomstige aantekeninge is ook tydens die onderhoude afgeneem.

4.6 TRANSKRIPSIES EN DATA-ANALISE

Voor die semigestruktureerde individuele onderhoude geanaliseer kon word, het 'n transkriberingsproses plaasgevind (Roller & Lavrakas, 2015).

4.6.1 Transkripsies van semigestruktureerde individuele onderhoude

Na die afhandeling van die semigestruktureerde individuele onderhoude met eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer', is die opnames omgesit in teksformaat (transkripsies). Daar mag nie foute by die transkriberingsproses inslyp nie aangesien dit 'n invloed kan hê op hoe data geïnterpreteer word (Roller & Lavrakas, 2015). Om te verseker dat die transkripsies van goeie kwaliteit was, het ek as navorser die voorstelle van Roller en Lavrakas (2015) ter harte geneem, naamlik dat:

a) die transkribeerder wat in hierdie studie gebruik is, oor voldoende kennis van die tema van die studie gehad het;

b) die transkribeerder sensitief moes wees vir die wyse waarop die deelnemers gesprek gevoer het, byvoorbeeld die opspoor van volledige teenoor onvolledige gedagte-oordrag;

c) die transkribeerder is opgelei om gedeeltes van 'n opname wat moeilik is om te hoor, te kon weergee;

d) die transkribeerder was vertroud met die kulturele en plaaslike verskille in die taal waarin die deelnemers en data-insamelaar gepraat het.

'n Gespesialiseerde transkribeerder is bekom wat transkripsies van hoë gehalte kon lewer soos deur Roller en Lavrakas (2015) voorgestel is. Aantekeninge wat tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude opgeteken is, was gebruik om die transkripsies aan te vul. Na die ontvangs van die getranskribeerde dokumente het ek as navorser elke bandopname met die transkripsie vergelyk ten einde te verseker dat geen belangrike data weggelaat of verdraai was nie. Na afloop van die transkripsieproses het die data-analisering plaasgevind.

4.6.2 Kwalitatiewe data-analise

Kwalitatiewe data-analise is 'n aaneenlopende en nie-lineêre proses – dit impliseer dat data-insameling, prosessering, analisering en rapportering van bevindinge interafhanklik is (Henning *et al*., 2004; Nieuwenhuis, 2007c). Kwalitatiewe data-analise vereis die betekenisvorming van teks en/of beelde ten einde antwoorde op 'n studie se navorsingsvrae te formuleer (Creswell, 2012). Dus is data-analise 'n belangrike proses by navorsing waar die navorsers bevindinge interpreteer en voorstel, wat duidelik en samehangend is (Wellington,

2000). Hierdie studie het van diskoersanalise gebruik gemaak en word vervolgens bespreek.

4.6.2.1 Diskoersanalise

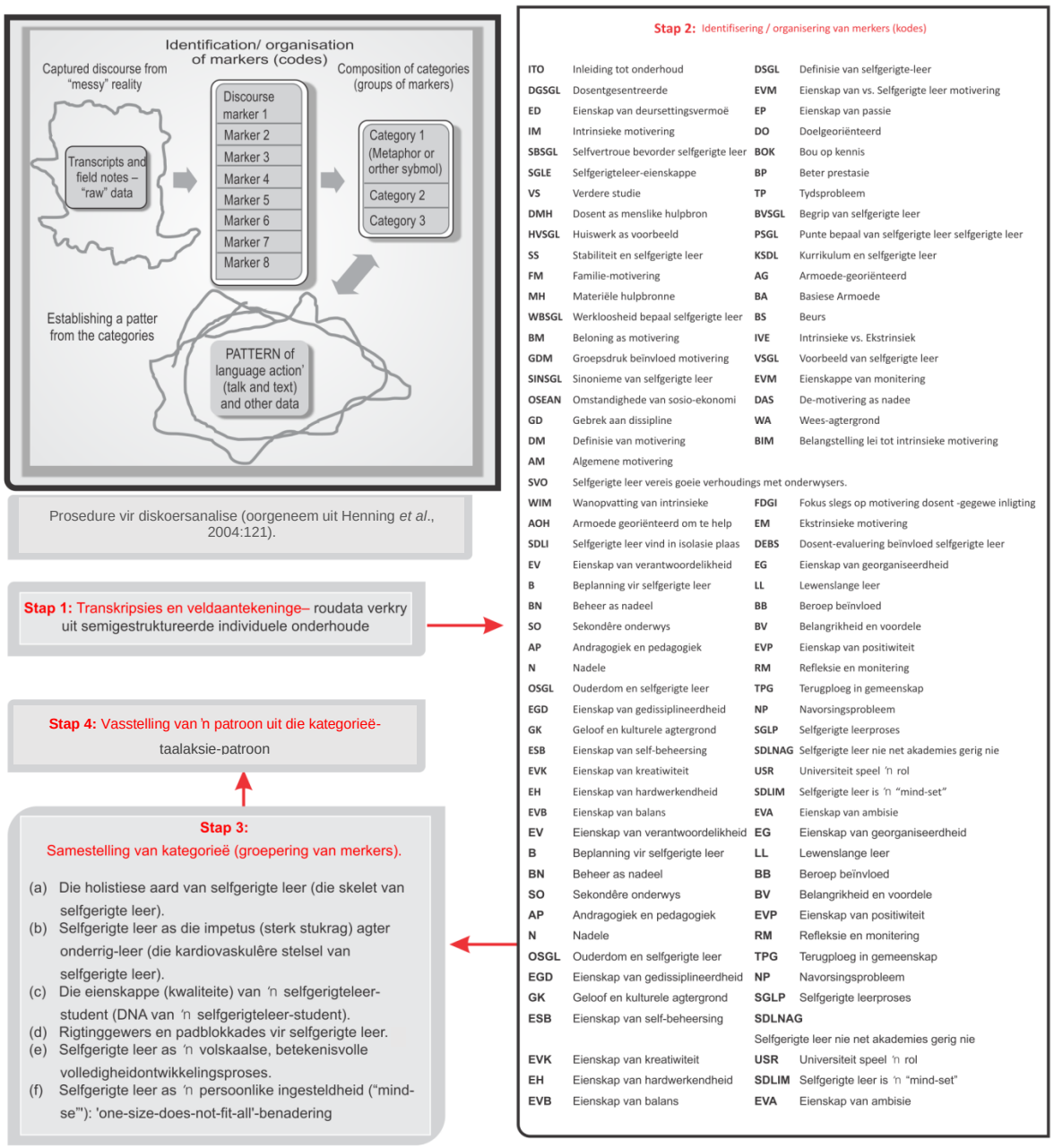
Dikwels word die volgende vraag gestel: *Wat is die verskil tussen diskoers- en inhoudsanalise?* Die proses van diskoersanalise en inhoudanalise is soortgelyk deurdat beide pertinente temas (deur middel van kodering en kategorisering) identifiseer (Henning *et al*., 2004). Maar tydens diskoersanalise word die uitgangspunt op verskeie betekenisse en leidrade gebaseer om sodoende betekenisse te vind wat in die diskoers ingebed is (Henning *et al*., 2004). Diskoersanalise is die studie van taal-in-gebruik en daar bestaan verskillende benaderings tot diskoersanalise (Gee, 2011; Yin, 2016). Voorbeelde van hierdie verskillende benaderings is (a) die dissipline *linguistiek* wat op taalgebruik fokus en (b) benaderings waarin idees, situasies en temas deur middel van gesproke en geskrewe taal uitgedruk word (Gee, 2011).

Diskoersanalise bestaan uit twee vlakke van diskoerskonstruksie (Potter, 2004), naamlik:

a) vlak 1 wat uit **woorde, idiome en retoriese** sisteme bestaan; en

b) vlak 2 wat uit **die bou en stabilisering van beskouings/weergawes/persepsies** van die wêreld bestaan.

Hierdie studie het op albei vlakke van diskoersanalise gefokus deurdat daar van semigestruktureerde individuele onderhoude gebruik gemaak is waartydens deelnemers telkemale van **die gesproke woord asook idiome** gebruik gemaak het om hulle persepsies bekend te maak. Tweedens is daar op die **persepsies** van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ gefokus om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer **te interpreteer en te verstaan**. Met inagneming van die twee diskoersanalise-vlakke is gepoog om die prosedure te verklaar wat by diskoersanalise gevolg behoort te word (Henning *et al*., 2004). Ek het die prosedure soos voorgestel deur Henning *et al*. (2004) soos volg toegepas, soos in figuur 4.4 uiteengesit:



Figuur 4.4: Diskoersanalise prosedure van hierdie studie

Eerstens was semigestruktureerde individuele onderhoude se opnames getranskribeer en alle transkripsies was oorsigtelik deurgelees om 'n holistiese begrip van die data te verkry. Analise prosedures was geïdentifiseer, byvoorbeeld die kodering van sosiale konstruksie eenhede deur middel van geskrewe teks (transkripsies) (Henning *et al*., 2004). Diskoersmerkers was vanuit die aanvanklike merkers geïdentifiseer en hulle was in kategorieë gegroepeer wat uiteindelik die patroon van taal en betekenismaking (Henning *et al*., 2004) vorm. 'n Konsensusgesprek met 'n onafhanklike analiseerder het daarop gedui dat ek, as navorser, sowel as die onafhanklike analiseerder, dieselfde diskoersmerkers en -

kategorieë geïdentifiseer het en dit het tot gevolg gehad dat die interpretasie van data af na bevindinge op 'n betroubare grondslag gevestig was.

Diskoersanalise was dus die beste oorweging vir hierdie studie. Hierdie studie het van gesproke woord (semigestruktureerde individuele onderhoude) gebruik gemaak om die data in te samel (Potter, 2004).

Tydens die uitvoering van hierdie studie het ek as navorser 'n essensiële rol vervul en was my persoonlike rol as navorser in die hele studie deurlopend in ag geneem.

4.7 PERSOONLIKE ROL IN DIE NAVORSINGSGEBEURE

Wellington (2000:41) staaf die volgende stelling:

> *"...in social and educational research the researcher himself, or herself, is the key instrument".*

Leedy en Omrad (2001), Nieuwenhuis (2007b) en Richards (2015) bevestig Wellington (2000) se stelling deur aan te voer dat 'n kwalitatiewe navorser die **navorsingsinstrument** is. Verder word 'n kwalitatiewe navorser getipeer as 'n wetenskaplike, veldwerker, joernalis, sosiale kritikus, kunstenaar en 'n filmmaker (Denzin & Lincoln, 2011). Die navorser word as 'n *"bricoleur, as a maker of quilts"* beskou (Denzin & Lincoln, 2011:4). Daar is verskeie "bricoleurs", naamlik interpreterend, narratief, teoreties en polities (Denzin & Lincoln, 2011), maar in hierdie studie is van 'n interpreterend "bricoleur" gebruik gemaak waar *"the interpretive bricoleur produces a bricolage; that is, a pieced-together set of representations that are fitted to specifics of complex situations"* (Denzin & Lincoln, 2011:4). Daar is dus gepoog om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te interpreteer en verklaar. Ek het dus Knowles (1975) se bekende definisie van selfgerigte leer gebruik om my persoonlike rol by die navorsingsgebeure te omskryf:

Tabel 4.6: Persoonlike rol in die navorsingsgebeure

Knowles (1975) se definisie van selfgerigte leer	My persoonlike rol in die navorsingsgebeure
Dit is 'n proses waarin individue inisiatief neem, met of sonder die hulp van ander.	Die navorser het 'n passie vir die akademie en 'n persoonlike belangstelling in hoe selfgerigte leer met sosio-ekonomiese agtergrond asook leermotivering verband hou. Met die hulp van die Dekaan se Prestige-beurs en die Suid-Afrikaanse Akademia vir Wetenskap en Kuns se beurs kon ek die inisiatief neem om die roete van 'n meesterstudie te onderneem en met die begeleiding van my studieleier, asook die ondersteuning van my ouers, kon hierdie studie uitgevoer word.
Diagnosering van leerbehoeftes.	Navorsing was gedoen op grond van 'n probleemstelling en hiaat wat in die literatuur geïdentifiseer was.
Formulering van eie leerdoelwitte.	Navorsingsdoelwitte asook persoonlike doelwitte is vir hierdie studie geformuleer.
Identifisering van menslike en materiële hulpbronne vir leer.	In hierdie studie is daar van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak om deelnemers te selekteer. Verskeie hulpbronne is ook geraadpleeg (boeke was uitgeneem by die biblioteek, internet soekenjins is raadgepleeg, begeleiding van belanghebbendes – my studieleier, kritiese lesers, etieklesers, programkomiteelede en Etiekkomiteelede) asook die verkryging van etiekklaring deur die Noordwes-Universiteit Etiekkomitee en toestemming van die Dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe om die studie empiries uit te voer.
Kies en implementering van aanvaarbare strategie.	Besinning oor die metodes wat die navorsingsontwerp en metodologie van hierdie studie komplementeer, is gedoen en semigestruktureerde individuele onderhoude is met beide groepe deelnemers gevoer. Data is deur 'n interpretivistiese lens geanaliseer en geïnterpreteer.
Evaluering van leeruitkomstes.	Daar was deurgaans in die hele navorsingsproses op evaluering van myself as navorser gefokus. Daar was deurlopend gepoog om ook aan die etiese standaarde, soos uiteengesit in die etiese kode van die Noordwes-Universiteit, te voldoen.

Knowles (1975) se definisie van selfgerigte leer en my persoonlik rol in navorsingsgebeure weerspieël ook dat die kwalitatiewe navorser 'n aktiewe rol tydens die navorsingsproses vervul. Die navorsingsproses behels die identifisering van 'n navorsingsprobleem, bestudering van literatuur, ontwikkeling van navorsingsdoelwitte en -vrae, insameling van kwalitatiewe data, die analisering en interpretering van data asook die opskryf en evaluering van die studie (Creswell, 2012). In hierdie studie se navorsingsproses het ek as navorser betroubaarheid nagestreef en in die volgende paragrawe word daar kortliks aandag gegee aan watter stappe ek gevolg het om die betroubaarheid van hierdie studie te verseker.

4.8 BETROUBAARHEID

Betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing is uiters belangrik want *"trustworthiness is the acid test of your data analysis, findings and conclusions"* (Nieuwenhuis, 2016c:123). Nieuwenhuis (2007c) en Roller en Lavrakas (2015) het verskeie strategieë voorgestel om betroubaarheid van 'n studie te verhoog. Strategieë wat in hierdie studie toegepas is, is soos volg (Nieuwenhuis, 2007c; Richards, 2015; Roller & Lavrakas, 2015):

a) **Hersiening van roudata**: Na afloop van die voer van semigestruktureerde individuele onderhoude is die transkripsies en aantekeninge aan deelnemers gegee om enige foute wat moontlik voorgekom het, uit te wys.

b) **Maak van aantekeninge rakende navorsingsbesluite wat geneem is**: Dit verwys na die notering van temas, aantekening van hersienings rakende die koderingsproses ensovoorts, sodat 'n ander belanghebbende die besluite wat geneem is en hoe interpretasies gedoen is, kan verifieer (Nieuwenhuis, 2007c; Roller & Lavrakas, 2015).

c) **Kontrolering deur belanghebbendes**: Die navorsingsbevindinge was beskikbaar voor die publisering van die studie indien enige deelnemers (eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer') die bevindinge en interpretasies van die studie sou wou nagaan en/of kontroleer. Daar was twee studente wat belangstelling getoon het in die inhoud van die data wat in hierdie studie opgeteken is. Dit was verblydend omdat hierdie studie 'n belangstelling gekweek het by die twee betrokke studente en dit blyk dat die studie moontlik 'n positiewe bydrae kan lewer. Verder voer Roller en Lavrakas (2015) aan dat 'n portuur die bevindinge en interpretasies van die studie behoort te verifieer en hierdie portuur behoort oor bepaalde eienskappe te beskik. In hierdie

studie is daar aan ’n portuur binne selfgerigte leer gevra om my interpretasies en bevindinge te kontroleer.

d) **Kontrole oor vooroordeel**: Hierdie studie het van kontrolering deur belanghebbendes (vergelyk punt c) gebruik gemaak en hersiening van roudata (vergelyk punt a) ten einde vooroordeel in te perk.

e) **Vermy veralgemening**: Die doel van ’n kwalitatiewe navorsing is nie om bevindinge te veralgemeen vir ’n bepaalde populasie nie (Nieuwenhuis, 2007c). Dit was dan ook die doel van hierdie kwalitatiewe navorsingsontwerp om begrip te verkry van die bepaalde fenomeen deur middel van deelnemers se perspektiewe deur die uitvoer van semigestruktureerde individuele onderhoude.

f) **Versekering van konfidensialiteit en anonimiteit**: Verskeie navorsers was van mening dat as hulle nie name van deelnemers noem nie, konfidensialiteit en anonimiteit dan verseker word (Nieuwenhuis, 2007c). ’n Voorbeeld hiervan is soos volg: *“The participant is a 56-year-old bishop from Nelspruit”*- die deelnemer was maklik herkenbaar (Nieuwenhuis, 2007c:115). Hierdie studie het dus gepoog om bovermelde soortgelyke aanhalings in hierdie studie te vermy ten einde die eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ se konfidensialiteit en anonimiteit te verseker.

Verder beveel Roller en Lavrakas (2015) ’n totale kwaliteit raamwerk-skema vir die bevordering van betroubaarheid voor. Hierdie totale kwaliteit raamwerk-skema behels kredietwaardigheid, analiseringsvermoë en deursigtigheid deur die hele navorsingsproses heen en Roller en Lavrakas (2015) se totale kwaliteit raamwerk-skema was as raamwerk vir hierdie studie aangewend:



Figuur 4.5: Totale kwaliteit raamwerk-skema (aangepas uit Roller & Lavrakas, 2015)

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

4.9 ETIESE AANGELEENTHEDE

Die term *etiek* impliseer voorkeure wat gedrag beïnvloed, naamlik menslike verhoudings wat voldoen aan 'n kode van beginsels, die gedragsreëls, die verantwoordelikheid van die navorser en die standaarde van die gedrag van 'n gegewe professie (Strydom, 2011). Etiese aangeleenthede tydens die uitvoering van 'n navorsingstudie verwys na *"the moral principles, guiding conduct, which are held by a group or even a profession"* (Wellington, 2000:54). Etiese aangeleenthede beïnvloed elke stap in die navorsingsproses (Korac-Kakabadse *et al*., 2003). Bepaalde etiese aangeleenthede is by hierdie studie in ag geneem, naamlik (Strydom, 2011):

a) **Geen skade aan deelnemers nie**: Hierdie studie het geen skade of risiko's vir deelnemers ingehou nie.

b) **Vrywillige deelname**: Hierdie studie het eerstens moontlike eerstejaaronderwysstudente genader wat vrywilliglik die doelgerigte algemene vraelys wou invul. Voor die invul van die doelgerigte algemene vraelys is ingeligte toestemming verkry, wat vrywillige deelname beklemtoon het. Verder, voor die aanvangs van die voer van die semigestruktureerde individuele onderhoude met eerstejaaronderwysstudente het ek as navorser bevestiging verkry dat die deelnemer steeds vrywillig aan die studie wil deelneem. Die geselekteerde dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' is eerstens gevra of hulle bereid sou wees om vrywillig aan die studie deel te neem en 'n tyd is afgespreek wat vir die dosente/navorsers geskik was vir ingeligte instemming tot deelname aan die studie en die voer van semigestruktureerde individuele onderhoude asook vir toestemming om hulle data vir hierdie studie te mag gebruik.

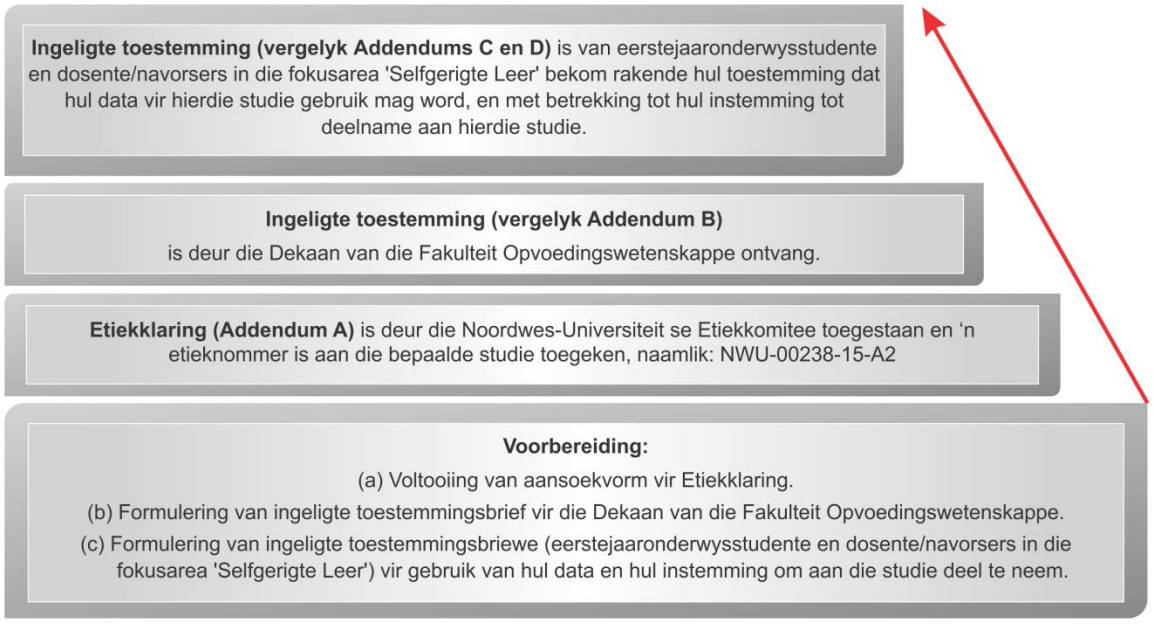
c) **Ingeligte toestemming**: Deelnemers het 'n ingeligte toestemmingsbrief ontvang vir die gebruik van hul data vir hierdie studie en hulle instemming om aan hierdie studie deel te neem en elke aspek van die ingeligte toestemmingsbrief is aan die deelnemers verduidelik. Die ingeligte toestemmingsbrief was in beide Afrikaans en Engels beskikbaar.

d) **Geen skending van privaatheid of anonimiteit nie**: Geen vrae is aan deelnemers gestel wat inbreuk op hulle privaatheid kon maak nie. Die Noordwes-Universiteit se

Etiekkomitee het die onderhoudskedule goedgekeur. Anonimiteit is in hierdie studie verseker deur slegs te verwys na deelnemer 1, 2 ens.

e) **Geen betaling of voordele om deel te neem aan die studie nie**: deelnemers in hierdie studie is bewus gemaak daarvan dat daar geen betaling of punte aan hulle gegee sal word vir deelname nie.

Bovermelde etiese aangeleenthede is in die ingeligte toestemmingsbriewe (vergelyk Addendums C en D) bespreek en die proses van etiese aangeleenthede, wat in hierdie studie gevolg is, kan soos volg geïllustreer word:



Figuur 4.6: Etiese aangeleenthede van hierdie studie

Vervolgens verskaf ek in die hieropvolgende paragrawe 'n sintetiserende samevatting.

4.10 SINTETISERENDE SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die navorsingsontwerp en -metodologiese dimensies van hierdie studie. Ter opsoming van die navorsingsontwerp en -metodologiese dimensies van hierdie studie is aan die volgende aspekte aandag geskenk:

a) die navorsingsontwerp het as 'n bloudruk vir die uitvoering van hierdie studie gedien;

b) daar is deur 'n interpretivistiese lens gekyk;

c) ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp was die geskikste keuse;

d) ’n instrumentele gevallestudie het my in staat gestel om die verband van ’n geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) met ’n fenomeen (selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer) te interpreteer en te verstaan;

e) semigestruktureerde individuele onderhoude het verseker dat ek betekenisvolle data kon insamel;

f) transkripsies en diskoersanalise-prosedures het tot die opskryf van bevindinge bygedra;

g) verskeie betroubaarheidstrategieë is in hierdie studie toegepas en etiese vereistes is nagekom; en

h) die empiriese benadering het die relevante ontologie, epistemologie en antropologie gegenereer ten einde die navorsingsdoel en -vrae van hierdie studie te kon beantwoord.

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 5:

BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 is daar op die bloudruk vir die uitvoering van ’n empiriese ondersoek vir hierdie studie gefokus. Hierdie studie het van ’n interpretivistiese kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak waar sewentien eerstejaaronderwysstudente en vier dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ geselekteer is deur middel van doelgerigte steekproefneming. Data is ingesamel, verbatim transkribering het plaasgevind en diskoersanalise is toegepas ten einde die ingesamelde data in hierdie hoofstuk effektief te interpreteer. Hierdie hoofstuk het egter ten doel om data te interpreteer wat uit die semigestruktureerde individuele onderhoude bekom is ten einde navorsingsdoelwit 2 te kan beantwoord, naamlik:

> *Om deur middel van ’n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies was van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.*

Die bespreking van data van die kwalitatiewe navorsing word vervolgens van nader toegelig.

5.2 BESPREKING VAN DATA VAN DIE KWALITATIEWE NAVORSING

5.2.1 Metodologiese verantwoording van kwalitatiewe navorsingsondersoek

Na afloop van die bestudering van die empiriese data van my studie, het dit my in staat gestel om aan die einde van hierdie hoofstuk te probeer interpreteer en verklaar wat die verband is tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

Alle besprekings en resultate wat volg, is gebaseer op die persepsies van sewentien eerstejaaronderwysstudente en vier dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Die kwalitatiewe navorsingsondersoek het my in staat gestel om ’n persoonlike

gesprek (semigestruktureerde individuele onderhoude) te voer met elk van die deelnemers en data op te teken binne hierdie studie se navorsingskonteks. Ek bied in die onderstaande subparagrawe eerstens die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en tweedens die persepsies van dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' aan. Ek het altesaam ses kategorieë uit die geïdentifiseerde merkers geïdentifiseer. Hierdie ses kategorieë is soos volg:

a) die holistiese aard van selfgerigte leer (die skelet van selfgerigte leer);

b) selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer (die kardiovaskulêre stelsel van selfgerigte leer);

c) die eienskappe (kwaliteite) van 'n selfgerigteleer-student (DNA van 'n selfgerigteleer-student);

d) rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer;

e) selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses; en

f) selfgerigte leer as 'n persoonlike ingesteldheid ("mind-set"): "one-size-does-not-fit-all"-benadering.

Elke kategorie word met 'n diagrammatiese voorstelling van data opgevolg en elke diagrammatiese voorstelling van data sal vervolgens indringend bespreek word. Daarna sal verslag gelewer word oor die bevindings – met stawende data (verbatim-aanhalings uit my semigestruktureerde individuele onderhoude en by sommige kategorieë word verbatim-aanhalings in tabelvorm aangetoon om 'n breër begrip van die geval en fenomeen te beklemtoon) wat ek as navorser toereikend geag het. Die bandopnames en verbatim transkripsies van die semigestruktureerde individuele onderhoude is op aanvraag beskikbaar by my as navorser en by my studieleier Charlene du Toit-Brits vir enige verifiëring of kontrole.

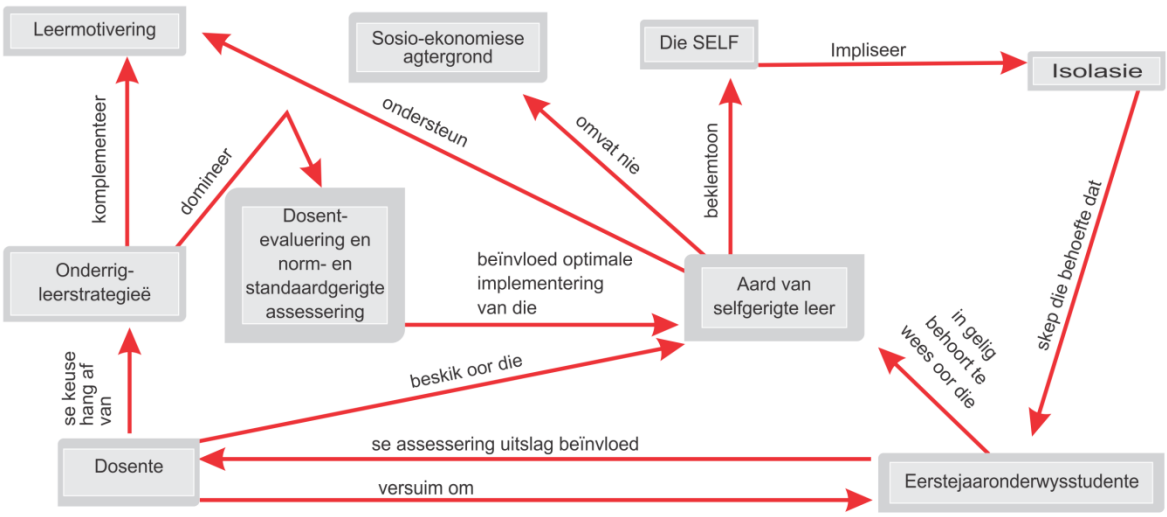
Na deeglike analisering van data is daar bevind dat selfgerigte leer 'n integrale deel van 'n individu se habitus vorm en dat selfgerigte leer 'n aktiewe impetus agter die volwassenheid van 'n individu is en ook die hoeksteen van effektiewe en doelgerigte onderrig-leer. Selfgerigte leer vorm, struktureer en skets die lewensverhaal van 'n individu se karaktereienskappe, gedragswyse en lewensperspektief. Daarom word daar na afloop van hierdie hoofstuk 'n epiloog verskaf vanuit 'n metaforiese oogpunt waar die geïdentifiseerde kategorieë vergelyk sal word met die individuele habitus om die verband tussen sosio-

ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te versterk. Vervolgens word die gedokumenteerde persepsies en bevindinge komende van die semigestruktureerde individuele onderhoude, verklaar.

5.2.2 Semigestruktureerde individuele onderhoude: gedokumenteerde persepsies (rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente) en bevindinge.

Die doel met die onderhawige aanbieding van die ses geïdentifiseerde kategorieë is om die eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' se geleefde persepsies rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer, te interpreteer en te verklaar. Vervolgens word die eerste kategorie, naamlik die holistiese aard van selfgerigte leer (skelet van selfgerigte leer) van nader bekyk. Om die verband tussen enige geval en selfgerigte leer of selfgerigtheid in leer (fenomeen) te verstaan behoort alle belanghebbendes (onderwysinstellings, dosente en studente), die aard (betekenis) van selfgerigte leer te kan begryp.

5.2.2.1 Die Holistiese Aard Van Selfgerigte Leer (Die Skelet Van Selfgerigte Leer)



Figuur 5.1: Die skelet (aard) van selfgerigte leer

Figuur 5.1 se diagrammatiese verwerking van data illustreer deelnemers se verskeie menings vis-à-vis die geselekteerde verbatim-aanhalings, te wete: aard van selfgerigte leer → die SELF→ isolasie → eerstejaaronderwysstudente → aard van selfgerigte leer → eerstejaaronderwysstudente → dosente → onderrig-leerstrategieë → leermotivering →

onderrig-leerstrategieë → dosentevaluering en norm- en standaardgerigte assessering → aard van selfgerigte leer → sosio-ekonomiese agtergrond.

Dit blyk uit die geanaliseerde data dat eerstejaaronderwysstudente die term *selfgerigte leer* as ’n vanselfsprekende en eenvoudige konsep beskou, waar die woord *self* in *selfgerigte leer* tog bloot uitspel dat jy SELF moet leer. Sewentien eerstejaaronderwysstudente verwoord *selfgerigte leer* soos volg:

Tabel 5.1: Persepsies van eerstejaaronderwysstudente rakende die aard van selfgerigte leer

Verbatim-aanhaling	Interpretasie (kernidee wat voorkom)
...ek sal sê selfgerigte leer is wanneer jy die verantwoordelikheid vir jouself neem om te leer...(EOSD[9]1:6-7).	Verantwoordelikheid aanvaar vir jouself ten einde selfgerig te leer.
... you do your work on your own without going to class (EOSD2:13-14).	Fokus op die SELF – geen klas nie – impliseer geïsoleerde leer.
Ek dink selfgerigte leer is leer wat jy self doen, verstaan? Jy inspireer jouself om te leer. Daar is nie iemand anders wat, verstaan, jou rig om te leer...(EOSD3: 8-9)	Die SELF word beklemtoon wat moet leer, slegs jyself is die kernspeler in die uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite.
... dit is as jy selfstudie doen of dit is miskien soos, na jouself kyk (EOSD4: 9).	Selfgerigte leer word as sinoniem met selfstudie gebruik. *'...na jouself kyk'* – impliseer dat selfgerigte leer nie net met akademiese aspekte verband hou nie maar 'n sekere lewenswyse weerspieël.
Ek dink selfgerigte leer is, as jy byvoorbeeld 'n handboek vat en jy werk homself deur, jy kan seker vir iemand gaan vragies vra en goed om uit te vind en seker te maak, maar ek dink dis maar meestal, jy gaan daardeur en jy probeer self uitvind waaroor gaan dit." (EOSD 5:3-6)	Hierdie aanhaling spreek daarvan dat die dosent se betrokkenheid by selfgerigteleer-aktiwiteite uitgeskakel word. Hieruit spreek dit duidelik dat die student nie kennis dra van die rol wat dosente by selfgerigte leer moet vervul nie.
Dit is leer wat jy, wat op jouself gefokus is en wat jy self moet toepas... (EOSD6: 10-11)	Die SELF in leer word as belangrik geag.
Wanneer jy daar alleen in jou kamer is en jy moet nou besluit gaan ek nou lê en vir die dak staar of gaan ek nou 'n boek oop maak en leer wat hier aan gaan en of gaan jy voorberei vir die klas of gaan jy net by die klas aankom en wees van ek is nou hierso *(lag).* (EOSD7 :9-12)	Graad van toepassing van selfdissipline in selfgerigteleer-aktiwiteite word beklemtoon.
Self-directed learning is like hmmm, when you, when you give yourself a path, like if you know, whether if you want to study, if you want to study a certain subject or a certain chapter, you have to make sure that you follow all rules and regulation based on that particular chapter and then if you face challenges, you don't have to panic to ask someone else for that particular challenge. You don't have to be shy, you have to go and ask information if you come across any challenge. (EOSD8:11-20)	Selfgerigte leer beteken dat bepaalde riglyne reeds neergelê moet wees voordat 'n aktiwiteit uitgevoer kan word. Selfgerigte leer vind in samewerking met ander persone plaas, maar dit kan slegs gebeur as jou selfvertoue sterk genoeg is om nie bang te wees om iets te vra as jy nie verstaan nie. Hierdie deelnemer het 'n goeie begrip van wat selfgerigte leer beteken.
(Lag) Dis maar, ek verstaan dit maar half so dat dit is hoe ek leer en sonder ander mense wat my help of sodat ek deur die werk kom, my verskillende maniere gebruik hoe om die werk in my kop te kry. (EOSD9:8-10)	Selfgerigte leer vind in isolasie plaas en selfgerigteleer-aktiwiteite word met die toepas van geskikte leerstrategieë effektief uitgevoer.

[9] **EOSD:** Eerstejaaronderwysstudent-deelnemer.

Verbatim-aanhaling	Interpretasie (kernidee wat voorkom)
…sounds like getting my own knowledge (EOSD10:8).	Klem word geplaas op die student wat SELF inligting gaan navors.
Ek verstaan dat dit jou eie wil, en jou eie besluit is om te leer en wat se stappe jy volg om dit te doen, dis nie iemand anders wat dit vir jou geïmplementeer het in jou lewe nie, dis wat jy self besluit het. (EOSD11: 8-10)	Selfgerigte leer vind in isolasie plaas en die student is die agent van besluitneming – die student beklemtoon geïsoleerde leer as 'n sinoniem van selfgerigte leer.
Dis maar net jy moet jouself instel om te kan leer en jy moet jouself kan – hoe sê mens, monitor vir wanneer dit tyd is om te leer en wanneer jy moet nou regtig afsonder en nou leer en dan ja. (EOSD12: 8-10)	Tydsbeplanning is 'n kernelement om te verseker dat jy selfgerig kan leer.
Selfgerigte leer begin by jou, dis die manier hoe jy as 'n persoon leer en soos ons almal het mos ons ander swakpunte en hoe jy met dit "deal" om te leer. (EOSD13:8-11)	Die SELF is die impetus vir selfgerigte leer. 'n SWOT-analise van die eerstejaaronderwysstudent moet gedoen word om sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings te identifiseer en daarvolgens leerstrategieë te selekteer.
Dit beteken basies dat ek is in "charge" van my eie leer, ek is die een wat dit doen, want niemand anders kan my leer nie, ek moet myself leer basies. (EOSD14: 8-9)	Die SELF word in die kalklig geplaas en verantwoordelikheid vir jou eie leer is essensieel. Die *'..ek is die een wat dit doen...'* impliseer dat selfgerigte leer nie kan plaasvind met die hulp van ander belanghebbendes nie. Hierdie deelnemer se persepsie van selfgerigte leer plaas selfgerigte leer in 'n negatiewe lig. Hierdie persepsie kan moontlik 'n eerstejaaronderwysstudent se groei na selfgerigteleer-volwassenheid inperk omdat dié eerstejaaronderwysstudent glo dat geen ander belanghebbendes 'n rol kan vervul binne hulle selfgerigteleer-ontwikkeling nie. Dit het dus negatiewe gevolge vir hierdie eerstejaaronderwysstudent se vordering ten opsigte van selfgerigte leer op die kontinuum en uiteindelik vir sy/haar vordering/sukses in selfgerigte leer.
Selfgerigte leer is maar basies wat jy werk kry en jy moet uit jou eie vermoë gaan en sit en leer en kyk of jy dit verstaan. Umm, jy sal maar hulp ontvang, so ons kry hulp van ons dosente af en goed, maar hulle gee nie vir jou alles nie. Jy moet die ander informasie self gaan soek en in woorde sit om dit nou vir jou makliker te maak. (EOSD15: 6-10)	Selfgerigte leer beteken 'n vennootskap tussen die student en die dosent maar die student besit die grootste aandeel.
I think you need to study on your own, I guess. It's more or less like distance learning, whereby the lecturer isn't in front of you, and you have to study on your own, then come and write the exam at an exam centre. (EOSD16: 6-9)	Selfgerigte leer word vergelyk met afstandsonderrig – impliseer minder klas.
O *(lag)*, Ek dink selfgerigte leer is gerig op jouself as 'n mens dit eers net so kan stel. Ek dink dit gaan oor die kennis wat gegee word, om dit te vat en dit toe te pas op jou eie lewe, en jou eie ervarings in te bring, en dat jy jou eie kennis daaruit bou wat jy self dan het. (EOSD17: 9-13)	Riglyne vir selfgerigteleer-ontwikkeling behoort deur die dosente uiteengesit te word en eerstejaaronderwysstudente behoort hierdie riglyne te gebruik om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer.

Uit bostaande aanhalings is dit opvallend dat elf eerstejaaronderwysstudente glo dat die SELF impliseer dat leer in isolasie plaasvind. Die gevaar wat hier uitstaan, is dat hierdie isolasie impliseer dat die eerstejaaronderwysstudent GEEN ondersteuning of hulp van fasiliteerders (dosente) of portuurgroepe ontvang nie. Bovermelde stelling plaas selfgerigte leer in 'n negatiewe lig waar die eerstejaaronderwysstudent geen begeleiding ontvang ten opsigte van doelwitstelling, hulpbron-identifisering of leerstrategieë nie. Die skokkende woorde van eerstejaaronderwysstudente

> *...en niemand voel eintlik 'n veer (EOSD14:175) en ...ek dink as jy hierso is moet jy besef dat jy net 'n nommer vir hulle is...(EOSD9:571-572).*

dra by tot die wanopvatting dat selfgerigte leer slegs geïsoleerde leer behels. Indien hierdie wanopvatting van selfgerigte leer as geïsoleerde leer voortleef, kan selfgerigte leer nie effektief in onderwysinstellings bevorder word nie en sal hierdie toekomstige onderwyser ook nie 'n selfgerigteleer- praktiserende individu word nie Dit kan ook weer 'n negatiewe siklus tot gevolg hê. Die negatiewe siklus behels onder andere dat hy/sy moontlik self nie selfgerigte leer in die klaskamer gaan toepas nie, en/of verkeerdelik implementeer, wat dan ook tot gevolg het dat sy/haar leerders self ook nie selfgerigte leer goedgesind en/of ingelig/bevoeg gaan wees nie. Uit die stelling waarin studente sê dat hierdie isolasie in leer geen ondersteuning van dosente of portuurgroepe nie, impliseer, kan moontlik toegeskryf word aan die druk wat dosente ondervind om by dosentevaluerings te presteer en aan assesseringuitslae, daarom kan dosente dalk voel dat hulle 'eerder die eerstejaaronderwysstudente af(rig)' (sien verdere verduideliking in hierdie verband later in hierdie kategorie) om sodoende dalk 'n beter modulepunt te verkry.

In die geanaliseerde data van die dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer', beklemtoon een dosent/navorser se mening dat hierdie beskouing van eerstejaaronderwysstudente rakende die feit dat hulle selfgerigte leer as geïsoleerde leer beskou en ook beleef, 'n negatiewe impak op die onderrig-leeraktiwiteite kan hê. Die betrokke dosent/navorser is verder van mening dat eerstejaaronderwysstudente nog nie volwasse en voorbereid is vir eie besluitneming van doelwitte, identifisering van hulpbronne ens. nie, en dat eerstejaaronderwysstudente nog begeleiding en hulp van dosente benodig. Die dosent/navorser se opmerking is soos volg:

> *En ek dink baie van die studente is nie volwasse genoeg om daai selfverantwoordelikheid, die gevolge daarvan, te hanteer nie… ek dink baie kere vat die studente die algemene, of vat onderwysers dit verkeerd op, en sien dit as die*

> *student moet alles self doen, want hy is mos self, en dit is die nadeel, dit word verkeerd geïmplementeer in die skool, en omdat dit verkeerd geïmplementeer word, selfs ook baie keer op universiteit, word die studente of leerders dan negatief beïnvloed. (DND[10]19:90-99)*

In die literatuur word pertinent gefokus daarop dat selfgerigte leer wel sonder of in assosiasie met ander belanghebbendes kan plaasvind (Brockett & Hiemstra, 1991; Cadorin *et al*., 2013; Chakravarthi & Vijayan, 2010; Knowles, 1975, Oswalt, 2003). Uit my bestudering van die literatuur lei ek af dat selfgerigte leer wel in isolasie van ander belanghebbendes kan plaasvind (veral by afstandsonderwys), maar dan behoort die eerstejaaronderwysstudent volwasse in selfgerigte leer te wees en kan hy/sy selfgerigte leer self ten volle kan hanteer. Die eerstejaaronderwysstudent moet self besluit dat hy/sy wil opgroei in 'n selfgerigteleer-student. Met genoemde in gedagte is dit volgens my essensieel dat selfgerigte leer vanuit die self moet kom; dus moet daar 'n begeerte by die student self plaasvind om self eie verantwoordelikheid vir leer te aanvaar. Selfgerigte leer vind egter nie in isolasie plaas nie en dosente asook elektroniese platforms, soos eFundi, is wel beskikbaar aan eerstejaaronderwysstudente om hulle te ondersteun met selfgerigteleer-aktiwiteite. Dit kom egter voor dat dosente heelwat klem op die gebruik van eFundi lê, en dit word soos volg vermeld:

> *Niemand sê vir jou jy moet nou leer, niemand sê jou taak moet in, niemand, jy moet dit net op eFundi gaan kyk en dis klaar. (EOSD13: 216-218)*

Die implikasie van bovermelde stelling is dat eerstejaaronderwysstudente vanuit 'n sekondêre skoolagtergrond kom waar alle leerhulpbronne in die vorm van papiere, aantekeninge en handboeke aan hulle gegee is; gevolglik is hierdie eerstejaaronderwysstudente nie geleer om self navorsing te doen nie en is hulle ook nie gewys hoe om met elektroniese platforms te werk nie. Ook op skoolvlak is daar nie aan die leerders die geleentheid gegee om eie doelwitte vir hulle leer te stel nie. Ook binne ouerhuise word die klem van verantwoordelikheid op die skouers van onderwysers gelaai. Die doel van selfgerigte leer is juis dat studente/leerders, meer gehelp behoort te word om verantwoordelikheid vir hulle eie leer en prestasies te aanvaar. Studente het dus begeleiding nodig in hierdie proses van selfgerigteleer-ontwikkeling.

---

10 **DND:** Dosent/navorser-deelnemer.

Deurdat hierdie belangrike element in hulle selfgerigteleer-grondslag ontbreek, kan van die eerstejaaronderwysstudente nie verwag word om self die verantwoordelikheid van leer te aanvaar nie. Eerstejaaronderwysstudente kan moontlik nie volwasse genoeg wees vir die aanvaar van die verantwoordelikheid van leer nie omdat hulle 'n beperkte begrip van selfgerigte leer het asook omdat selfgerigte leer verkeerdelik op skoolvlak en selfs soms op universiteit toegepas word, soos beklemtoon word deur deelnemer 19 (dosent/navorser). Eerstejaaronderwysstudente vind dit moeilik om aan te pas van sekondêre onderwys af na universiteitstudie:

> *Ek dink op hoërskool is mens, mens dink nie aan lewe na skool nie. So jy's op skool, en dan jy dink ag, hierdie juffrou is simpel, sy weet nie waarvan sy praat nie so alles wat sy vir jou sê, as sy vir jou sê daar is iets wat jy op jou eie moet gaan doen, dan "ignore" jy haar net want sy gaan mos nou nie weet of jy dit gedoen het nie. (EOSD5:190-194)*
>
> *...want op skool voer meeste mense van die onderwysers jou met 'n lepeltjie en hierso skielik is jy nou jou genade oorgelaat (EOSD7:213-214).*
>
> *Where I was attending my practicals most of the time they, like for instance, they don't even do the self-direction, they don't give even direction for the learners. (EOSD8:212-214)*
>
> *Hoërskool, universiteit, ek bedoel, dit is 'n groot aanpassing byvoorbeeld om van hoërskool af universiteit toe te kom want daar is, dis daardie groot sprong tussen ons was altyd met die teelepeltjie gevoer, en nou moet ek alles op my eie doen, en niemand voel eintlik 'n veer. (EOSD14:172-175)*

Die bovermelde persepsies bevestig dat selfgerigte leer nie ten volle in sekondêre onderwys figureer nie, wat meebring dat eerstejaaronderwysstudente nie vanuit 'n selfgerigte leer agtergrond hulle universiteitstudies suksesvol kan aanpak nie en selfgerigte leer dus 'n vreemde konsep vir eerstejaaronderwysstudente is wat verkeerd verstaan word. Ek is van mening dat hierdie aangeleentheid 'n groot leemte by eerstejaaronderwysstudente laat. Dis ook uit die data waarneembaar dat eerstejaaronderwysstudente egter besef dat tersiêre onderwys meer selfgerigte leer as sekondêre onderwys vereis sodat hulle met die sneltoenemende akademiese pas kan byhou.

Verder kan die betekenis van die SELF geïnterpreteer word dat selfgerigte leer by die hele menswees begin – die skelet waarvolgens al die ander belangrike liggaamsdele binne

funksioneer. Deelnemer 4 (eerstejaaronderwysstudent) stel dit dat as *"… na jouself kyk."* – dit impliseer dat alles vanuit die SELF vloei. Selfgerigte leer kan ook as die raamwerk beskou word waarbinne 'n mens jou eie tyd beplan, verantwoordelikheid aanvaar vir eie leer en leerstrategieë wat by jou leerbehoeftes pas, self selekteer. Dit is belangrik dat die eerstejaaronderwysstudent self bewus moet wees van watter behoeftes ten opsigte van sy/haar leer bestaan. 'n SWOT-analise kan as 'n moontlike strategie in die klas deur die dosente gebruik word om selfgerigteleer-bewustheid onder eerstejaaronderwysstudente te vestig deurdat hierdie SWOT-analise moontlik die student in staat kan stel om sy/haar swakpunte, sterkpunte, geleenthede en bedreigings rakende selfgerigte leer te identifiseer en dit dan te gebruik om in selfgerigte leer te groei.

Dit is essensieel om ook te sien uit watter oogpunt die dosente/navorsers die fenomeen *selfgerigte leer* beskryf. Tabel 5.2 gee 'n kort blik hierop.

Tabel 5.2: Persepsies van dosente/navorsers rakende die betekenis van selfgerigte leer

Verbatim-aanhaling	Interpretasie (kernidee wat voorkom)
Dit is waar ’n persoon in hoofsaak verantwoordelikheid vir sy eie leer aanvaar in terme van spesifieke doelwitte, watter stel leerstrategieë, watter hy selekteer, manier hoe hy gaan assosieer en die hele proses om sy hele leeraktiwiteit en prosesse te bevorder. (DND18:5-9)	Verantwoordelikheid vir leer, selektering van doelwitte en leerstrategieë word beklemtoon.
Dit is wanneer ’n student sy eie vordering van leer bepaal, hy kan sy uitkomstes bepaal, hy bepaal watter materiaal of bronne hy wil gebruik. Hy gaan soek dit self en hy neem verantwoordelikheid vir sy eie leer. Waar die onderwyser dus nie meer die sentrale rol in die besluit van wat gedoen moet word nie, word hy nou die besluitnemer van hoe vorder ek, hoe vinnig gaan ek werk en hy self is verantwoordelik vir leer. (DND19:6-13)	Student dien as agent van besluitneming oor WANNEER, WAAR en HOE geleer gaan word en monitor (besin) deurlopend op sy/haar leer.
So dit is waar jy byvoorbeeld weet wat geleer moet word, hoe ek dit moet leer en of ek dit effektief en sinvol geleer het op die ou einde van die dag. So jy kan jou eie leerbehoeftes bepaal, jy kan jouself moniteer of jy dit wel bereik het, dit wat jy wou geleer het. So jy is in staat om op jou eie te kan leer. (DND 20:5-9)	WAT, HOE en WANNEER geleer word, is essensieel om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer. Selfgerigte leer is ’n vaardigheid wat jou bemagtig om leeraktiwiteite op jou eie uit te voer.
Vir my is selfgerigte leer die mate waartoe ’n persoon of ’n student in beheer is van sy kognisie, van sy gedrag en sy eie motivering ten einde sy leerdoelwitte te bereik. (DND21:8-11)	Selfgerigte leer word ingedeel in drie belangrike elemente: (a) kognisie; (b) gedrag of verantwoordelikheid om leeraktiwiteite uit te voer en (c) leermotivering as dryfveer vir selfgerigte leer.

Dit is opvallend dat leermotivering (DND 21) as deel van die betekenis van selfgerigte leer geag word. Wat vir my opvallend was, was die feit dat daar vanuit beide eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' se semigestruktureerde individuele onderhoude geen melding gemaak is van die handeling om sosio-ekonomiese agtergrond te kontroleer (te hanteer) en/of die invloed/belangrikheid daarvan in selfgerigte leer te beklemtoon nie (vergelyk ook § 5.2.2.6). Dus kan die aanname gemaak word dat die eerstejaaronderwysstudent se sosio-ekonomiese agtergrond (kontekstuele omstandighede en behoeftes) nie as 'n faktor by die beïnvloeding van dié student se selfgerigtheid in leer in ag geneem word nie. Deelnemer 19 voer 'n moontlike rede vir bovermelde stelling aan, naamlik dat sommige klasse 'n hoë studentegetal bevat en dit is nie vir die dosent altyd moontlik om die sosio-ekonomiese agtergrond van elke student te ken nie – dus ken die dosent nie die student wat voor hom/haar sit nie. Indien die eerstejaaronderwysstudent nie self na die dosent kom en om hulp vra nie, kan die dosent hom/haar nie ten volle ondersteun nie.

Deurdat selfgerigte leer deur die individu, die self, ontwikkel word, is dit nodig dat dosente bewus behoort te wees van moontlike faktore wat die eerstejaaronderwysstudent se selfgerigtheid in leer positief of veral negatief kan beïnvloed (vergelyk § 5.2.2.6). Soos leermotivering, vorm 'n eerstejaaronderwysstudent se sosio-ekonomiese agtergrond sy/haar individuele habitus en dit struktureer sy/haar skelet waaruit alle ander handelinge voortvloei (vergelyk § 5.2.2.6). Die implikasie van bovermelde nalating rakende sosio-ekonomiese agtergrond in die definisie van selfgerigte leer beklemtoon dat van eerstejaaronderwysstudente verwag word om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer sonder dat die eerstejaaronderwysstudent se agtergrond in ag geneem word. Verder lei dit daartoe dat eerstejaaronderwysstudente wat dit moeilik vind om sosio-ekonomiese agtergrond te kontroleer (te hanteer) nie selfgerigte leer effektief kan toepas nie omdat hulle nie hulp van die dosente versoek/vra nie (as gevolg van die persepsie van isolasie as 'n nommer) en hierdie studente stel hom/haar aan studenteslytasie bloot omdat hulle nie hul kwalifikasie voltooi of in hulle akademiese leeraktiwiteite na wense vorder nie. Hierdie tipe student mag dalk ook nie die hulp en ondersteuning van die ouerhuis ontvang nie. 'n Dosent/navorser sien bovermelde aangeleentheid in die volgende lug:

> *... maar ek probeer 'n poging aanwend dat 'n ou ten minste 'n groot hoeveelheid van die klas probeer ek regtig hoor van wie hulle is, waar hulle vandaan kom. Ek dink dit is belangrik want as jy dit weet. En ook die uitnodiging te rig op sekere tye wanneer almal byvoorbeeld nie 'n verpligte klas is nie maar byvoorbeeld opsioneel is*

om dan daai student uit te nooi en dan so agter te kom wie is jou student en waarvan af kom hulle en watter het hulp nodig (DND20:265-271).

Bovermelde verbatim-aanhaling wys daarop dat sekere dosente wel hulle studente se sosio-ekonomiese agtergrond wil leer ken ten einde hulle doeltreffend in die klas te kan ondersteun. Dit is wel die voorstel van die dosent dat hierdie tipe student vrywillig na die dosent moet kom en sy/haar storie vertel indien hulle dit moeilik vind om hul sosio-ekonomiese agtergrond te kontroleer ten einde beter selfgerig te leer. Die probleem wat egter hier voorgestel word, is dat albei belanghebbendes (dosente en studente) verskeie oogpunte (standpunte) het rakende die ondersteuning vir die ontwikkeling van selfgerigte leer by 'n student. 'n Oop kommunikasiekanaal behoort tussen die eerstejaaronderwysstudent en dosent tot stand gebring te word waardeur hulle vrylik met mekaar kan kommunikeer, indien die eerstejaaronderwysstudent se sosio-ekonomiese agtergrond hul selfgerigtheid in leer inperk, onder andere, sodat die dosent as begeleier van selfgerigte leer kan optree.

Verder, in teenstelling met die persepsies van eerstejaaronderwysstudente het die dosente/navorsers meer komplekse (breër) definisies van selfgerigte leer verskaf. Hieruit kan daar ook afgelei word dat die dosente/navorsers meer kennis dra van die betekenis van selfgerigte leer as wat die geval met betrokke eerstejaaronderwysstudente is. Dit kan wees as gevolg van die feit dat selfgerigte leer as 'n fokusarea in die Fakulteit Opvoedkundewetenskappe tot stand gebring is en waar dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' tans aangemoedig word in belang van selfgerigteleer-praktyke en -navorsing wat daaruit voortspruit. Die probleem is egter dat dit slegs 'n handjievol dosente is wat by selfgerigte leer betrokke is. Wat van die ander dosente wat nie met selfgerigte leer vertroud is nie? Hierdie vraag is gegrond op opmerkings van sommige eerstejaaronderwysstudente wat aan die semigestruktureerde individuele onderhoude deelgeneem het, en bevestig het dat hulle dosente nie vir hulle ingelig het oor wat selfgerigte leer is en wat die aard daarvan is nie. Die eerstejaaronderwysstudente se persepsies was soos volg:

Die eerste keer dat ek gehoor het daarvan was toe jy na ons toe gekom het en gesê jy doen die studie oor selfgerigte leer. (EOSD1:150-152)

Mmm...ek dink een het. (EOSD6:162)

umm, (lag) hulle berei jou nie regtig voor daarvoor nie (EOSD15:411-412).

'n Moontlike rede vir bovermelde persepsies kan wees dat dosente van ander fokusareas, buite die fokusarea 'Selfgerigte Leer', nie oor voldoende kennis beskik van die aard van selfgerigte leer nie, daarom word studente nie daaroor ingelig nie en word selfgerigte leer nie optimaal in alle klasse geïmplementeer nie. 'n inligtingsessie is oor die drie kampusse (Potchefstroom, Mafikeng en Vaaldriehoek) heen gehou rakende selfgerigte leer om dosente oor hierdie fenomeen in te lig. Na afloop daarvan word selfgerigte leer steeds nie ten volle en reg geïmplementeer nie. 'n Moontlike rede wat hiervoor aangevoer kan word, is dat dosente van mening is dat daar van hulle verwag word om selfgerigte leer in hulle klasse en studiegidse te implementeer, wat 'n gevoel van dwang by dosente laat ontstaan. Dit kan aanleiding gee daartoe dat dosente nie gemotiveerd is om selfgerigte leer te bevorder nie of dit slegs bevorder met die houding van 'ek-doen-dit-maar-omdat-ek-moet'.

Ek as navorser is van mening dat hierdie houding wat tans by sommige dosente ontstaan, die kwaliteit van onderrig-leer dienooreenkomstig negatief kan beïnvloed. 'n Belangrike aspek wat na vore gekom het, is dat dosente se persepsies selfgerigte leer kan beïnvloed omdat hulle vasgevang sit binne die skelet van tradisionele onderrig-leer (pedagogiek) soos dit voorheen plaasgevind het. Indien 'n dosent hom/haar blind staar teen hierdie tradisionele onderrig-leer (pedagogiek), kan selfgerigte leer nie ten volle ontwikkel word nie. Hierdie stelling word deur die literatuur bevestig deurdat daarin aangedui word dat pedagogiek (tradisionele onderrig-leer) nie binne die aannames van andragogiek (selfgerigte leer) kan bestaan nie (Ozuah, 2005). Die implikasie hiervan kan wees dat studente passief in onderrig-leer voorkom, slegs leerinhoude memoriseer (geen vaardighede word ontwikkel nie), nie eie doelwitte stel nie en nie gemotiveerd is om te leer nie.

Verder het die etikettering van dosente se assesseringsuitslae 'n negatiewe invloed op selfgerigte leer. Die dosent sal eerder die student 'voer-met-'n-teelepeltjie' en goeie resultate verseker as om blootgestel te word aan kritiek rakende swakpunte of swak prestasie. Dus oorheers normgerigte en standaardgerigte assessering in onderrig-leer – waar dosente verplig voel om te verseker dat hul assesseringsuitslae aan die gemiddeld of standaard voldoen. Die oplossing wat dosente hiervoor sien, is gewoonlik om studente af te rig in plaas daarvan om selfgerigte leer te implementeer en aan te moedig. Die nadelige gevolge hiervan is dat essensiële vaardighede soos probleemoplossing, kritiese denke, hulpbron-identifisering ens. nie optimaal by studente ontwikkel word nie. Dit kan hul lewenswyse sodanig beïnvloed van hoe hulle nie net alleen akademiese aspekte kontroleer (hanteer) nie, maar hoe hulle daaglikse besluite neem.

Vanuit die data blyk dit egter dat die betrokke eerstejaaronderwysstudente graag sal wil hê dat die dosente vir hulle moet vertel van wat selfgerigte leer is, wat dit behels, asook dat selfgerigte leer in alle modules toegepas moet word:

> *I think it's just because if the, even a lecturer or a teacher inform the learners about self-directing learning strategies nê they will be able to become more broad about what is happening in the university. What is, what are this and that and what are the challenges that you going to face in the near future during our studies. (EOSD8:193-198)*

> *En as ek half vroeër daaraan blootgestel was, sou ek dit dalk 'n makliker aanpassing gewees het. (EOSD15:246-248)*

Dit blyk uit 'n semigestruktureerde individuele onderhoud met 'n dosent/navorser dat selfgerigte leer baie voordelig kan wees indien dit korrek in die klaskamer geïmplementeer word, maar dat dosente selfgerigte leer nie altyd reg toepas nie, en dit is bevestig deur die wyse woorde van die volgende deelnemer:

> *Die feit is dat ons vandag uit die skoolopset, 12 jaar wat hulle op skool is, is die meerderheid van die onderwysers self, nog steeds tradisioneel; hulle gebruik lesings en vertel die studente alles en demonstreer. So die onderwyser is nog steeds die hoof rolspeler in die leerproses. En omdat hulle reeds hierdie eksamen wat hulle moet skryf, die studente, is hulle bang hulle word gesê hulle is goeie of slegte onderwysers. So die manier en die wyse waarop onderwysers onderrig gee op skool dra by dat ons nie baie keer, ek dink selfgerigte leer bevorder nie want alles moet gedoen word met die oog tot eksamen. En dan kom hulle hier by ons aan en baie van die dosente is ook so en hier en daar probeer iemand sy bes om selfgerigte leer te inkorporeer of integreer maar dit kan baie keer ook teen werk die mense wat nie wil verander nie. (DND20:145-157)*

> *Alles wat ons doen, en die studente ook, alles moet eksamengerig wees, eksamengedrewe. So ons is ook baie keer skuldig daar word gesê as ons studente nie goed doen in die eksamen nie dan is ons 'n slegte dosent. So wat doen die dosente, hulle rig hulle studente baie keer af en sê vir hulle presies wat om te verwag vir die eksamen en daardeur bevorder ons geen vaardighede van selfgerigte leer nie, glad nie. (DND20:108-114)*

Deurdat selfgerigte leer nie alleen op die uitvoering en bevordering van akademie gerig is nie, maar ook verskeie lewenswyses van die individu aanraak, is dit nodig dat studente hierdie vaardigheid rakende selfgerigte leer moet aanleer. Dit blyk ook uit die volgende deelnemers se lewenservaringe:

> *Ek wil besluit ek gaan deel wees van die dansproduksie in Rustenburg, ons het dit gedoen. Ek het die dans geleer op my eie in die"gym" hier, ek moes in die oggende kwart voor ses opstaan om te kan "gym" toe gaan dat ek 'n plek het in die studio…(EOSD7:67-71)*

> *Want my ma het ook baie keer vir my gesê ek wens net jy wil jou werk ken soos wat jy jou gedigte ken. (EOSD9:173-175)*

> *So the way I speak, the way I act, I love art and drawing and expressing things. (EOSD10:88-89)*

> *Ek hou van" acting", so ek moet selfvertroue opbou. (EOSD12:111)*

Deurdat deelnemers selfgerigte leer in verskeie buitekurrikulêre aktiwiteite kan toepas, kan die aanname gemaak word dat selfgerigte leer nie tot kurrikula (akademiese) aktiwiteite beperk moet word nie. Selfgerigtheid omsluit dus die hele wese van die individu. Ek is van mening dat selfgerigte leer reeds van 'n jong ouderdom af by studente gekweek behoort te word ten einde die saadjie van selfgerigte leer te laat groei in 'n boom waar elke vertakking, leeraktiwiteite en lewenswyse op selfgerigte leer gerig is:

> *... van klein, jonger kan hulle dit al begin doen … (EOSD4:192).*

> *So veral met die kleintjies kan jy half vir hulle sê ons gaan môre hieroor praat, wat weet julle daarvan en dan kan hulle soos self bietjie begin dink en hulle kan vir ma of vir pa gaan vra hoor hier wat is hierdie. Dit is bietjie net om hulle brein wakker te hou en daai "spark" kan te sit want as hulle van kleins af daai "spark" het, gaan dit dalk as hulle oud is die vuur laat brand… (EOSD7:200-206)*

> *Nee, ek dink op skool is dit baie belangrik, want ek het al gesien dat mense op skool hulle ouers doen vir hulle alles, ek weet van twee doeksleerlinge wat uit skool uit saam my. Hulle maak nou nie eers hulle ses maande eers op universiteit nie so definitief toe moet al op skool van klein-klein af geïmplementeer word. (EOSD11:44-48)*

As jy vir ’n kind byvoorbeeld, van die grondslagfase as ek dit nou maar in my fase moet sit, van die begin af kan leer om selfgerig te leer, dink net watse groot verskil gaan dit maak aan daardie kind se loopbaan vorentoe. (EOSD14:169-172)

... hoe vroeër jy die kinders gewoond maak daaraan, hoe beter vir hulle (EOSD15: 245-246).

Hierbo aangehaalde opmerkings word verder sterk ondersteun deur die persepsies van die dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’:

...ons moet in graad een al begin (DND18:87-88).

Hulle moes dit eintlik al in die skool aangeleer het, maar omdat die kurrikulum ook baie beperkend is en die tyd maar min is, word baie van die studente nie so geleer nie, of hulle word op ’n verkeerde wyse aangeleer. So ek glo vanuit die kennis omdat baie dosente hier navorsingsgeoriënteerd is, behoort ’n eerstejaar deur al die dosente selfgerigteleer-vaardighede aangeleer te word, sodat hy self daaraan gewoond kan raak, so wanneer hy uit sy vierjaar uittree in die praktyk in, laat hy dan alreeds ’n selfgerigte doener is en nie dan eers begin om selfgerig te wees ten opsigte van werk nie, want dan gaan dit ’n “flop wees”. So die “skills” moet al van die eerstejaar af aangeleer word, en nie net in navorsing nie, maar in al die vakke of in al die modules dan (DND19:238-251).

...dit is ’n saadjie wat al hier in die ouerhuis geplant word op die laerskool...(DND21:65-66).

Wanneer die student op universiteit kom, behoort hierdie student al vaardig in selfgerigte leer te wees waar dosente dan as die snoeiers van hierdie groeiende selfgerigte bome kan optree ten einde studente se selfgerigtheid in leer te bevorder. Dit is ook verder my mening dat indien ’n eerstejaaronderwysstudent nie vroeër aan selfgerigte leer blootgestel was nie, en nie hierdie essensiële vaardigheid onder die knie kry nie, daar ongetwyfeld nie van hom/haar verwag kan word om met die intrapslag by die universiteit selfgerig te wees nie Dit is waar die selfgerigteleer- praktiserende dosent se rol baie sterk na vore behoort te kom omdat hierdie dosent/navorser, die “lig” wat selfgerigte leer op die holistiese ontwikkeling van die individu kan werp, aan die student bekend moet stel – nie alleen die bekendstelling daarvan nie, maar ook juis die toepassing van selfgerigte leer in onderrigleer-aktiwiteite wat tydens lesings uitgevoer behoort te word.

Daar bestaan ’n aanname dat dosente oor gespesialiseerde kennis van selfgerigte leer behoort te beskik en daarom behoort hulle die eerstejaaronderwysstudente selfgerigteleer-vaardighede te leer sodat eerstejaaronderwysstudente selfgerigteleer-beoefenaars kan word. Sonder die nodige selfgerigteleer-vaardighede kan die eerstejaaronderwysstudent nie sy/haar take in die beroepswêreld doeltreffend vervul nie. Hierdie selfgerigteleer-vaardighede kan onder meer kritiese en kreatiewe denke, probleemoplossing, effektiewe kommuniskasie, doeltreffende gebruik van tegnologiese innovasie en so meer behels soos voorgestel deur die kurrikulum se algemene doelstellings (Departement van Basiese Onderwys, 2011). Dit kan moontlik wees dat onderwysers nie altyd hierdie vaardighede, soos deur die kurrikulum voorgeskryf is en ander noodsaaklike vaardighede by lesings inkorporeer nie as gevolg van hoë werkslading. Dus word hierdie selfgerigteleer-vaardighede dikwels deel van die versteekte kurrikulum waar nie alle onderwysers dit implementeer nie. Sonder die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede word die studente nie doeltreffend toegerus met die gereedskap wat benodig word vir hul beroep en lewenswyse nie.

Uit bostaande argumente is ek die mening toegedaan dat die holistiese aard van selfgerigte leer as die skelet waarvolgens selfgerigte leer gaan voortvloei, beskou kan word. Indien alle belanghebbendes die betekenis van selfgerigte leer begryp, en dit ook reg toepas, kan dit dien as die skelet (raamwerk) waarbinne selfgerigte leer begin ontwikkel en bevorder word. Namate selfgerigte leer by die student ontwikkel (groei), sal die eienskappe (DNA) by die student ontwikkel wat hom/haar ook ’n meer selfgerigteleer-student behoort te maak. Selfgerigte leer en selfgerigte onderrig-leerpraktyke kan as die klopslag (kern) van die hart beskou word deurdat dit onder andere as ’n voorvereiste vir doeltreffende onderrig-leer gestel kan word. Die toepassing van selfgerigte leer in klasse en die aanleer van selfgerigteleer-vaardighede vorm en bepaal die stand van die eerstejaaronderwysstudent se akademiese groei.

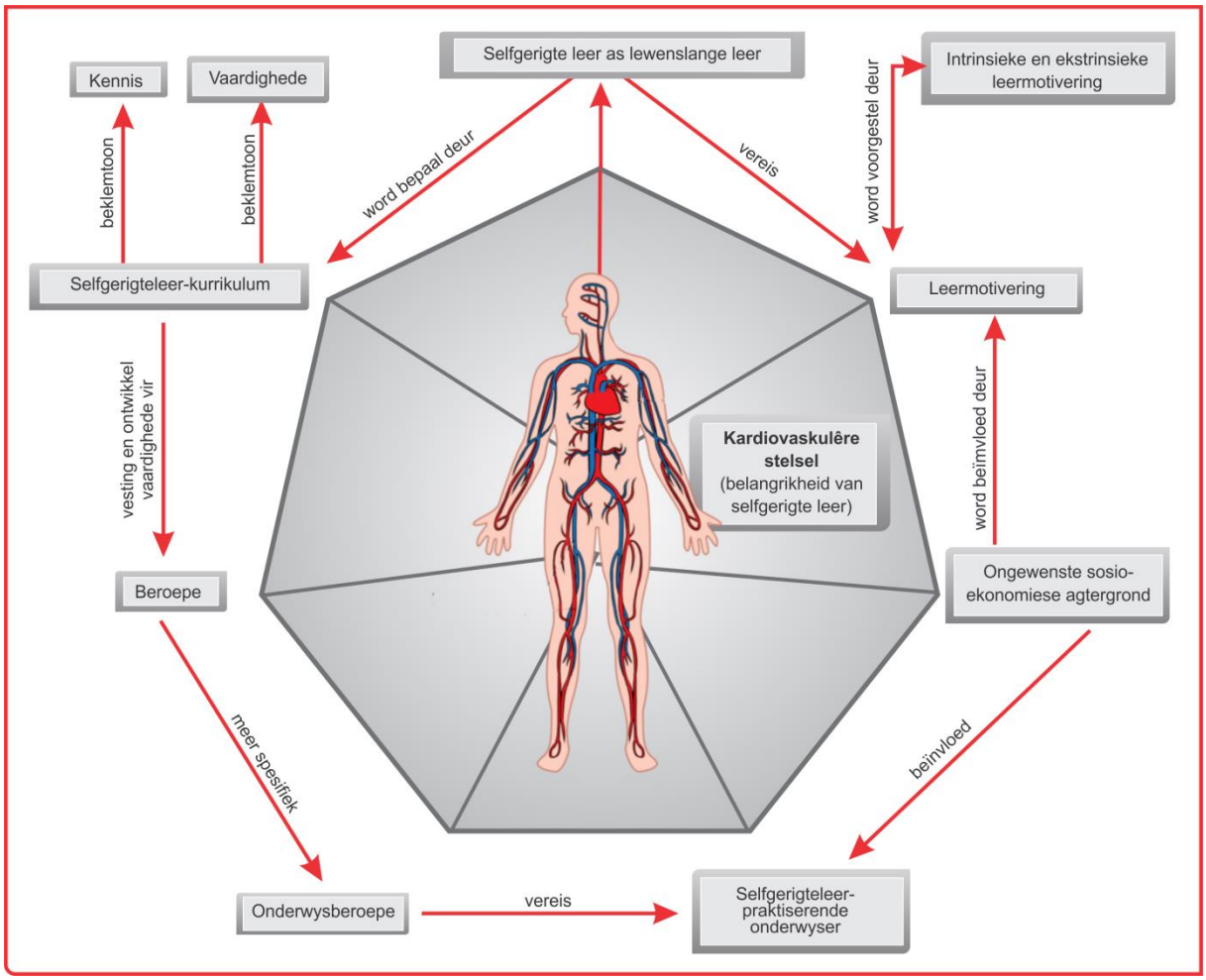
Bogenoemde paragraaf impliseer duidelik dat selfgerigte leer juis nie in isolasie behoort plaas te vind nie en dus nie ’n reistog is waarop die eerstejaaronderwysstudent alleen sy/haar weg moet probeer vind nie. Selfgerigte leer kan slegs effektief toegepas word indien daar ’n ‘ONSheid’-benadering gevolg word waarin ALLE belanghebbendes (onderwysinstellings, dosente, studente, ouers/voogde) mekaar ondersteun in hierdie selfgerigteleer-reistog. Ek is verder van mening dat selfgerigte leer sterk gefokus is op die individuele eerstejaaronderwysstudent deurdat dié student hom/haar moet verplig om die metode van selfgerigte leer aan te leer en te volg. Maar die rol van die onderwysinstelling, dosente en ouers/voogde is noodsaaklik om sodoende die eerstejaaronderwysstudent tot ’n

volwaardige selfgerigteleer-student te begelei. Dit gaan dan ook van hom/haar as onderwyser verwag word om leerders, in alle fases, te begelei om selfgerigte leerders te word.

Dus kan gestel word dat die aard van selfgerigte leer 'n 'ONSheid'-benadering nastreef en gevolg behoort te word.

Vervolgens word lig gewerp op selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer (die kardiovaskulêre stelsel van selfgerigte leer).

5.2.2.2 Selfgerigte Leer As Die Impetus (Sterk Stukrag) Agter Onderrig-leer (Die Kardiovaskulêre Stelsel Van Selfgerigte Leer)



Figuur 5.2: Selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer (die kardiovaskulêre stelsel van selfgerigte leer)

Figuur 5.2 verlig die vis-à-vis verbatim-aanhalings uit die diskoersanalise wat telkens in deelnemers se menings voorgekom het, te wete lewenslange leer → selfgerigteleer-kurrikulum → beroepe → onderwysberoepe → leermotivering (suurstof van selfgerigte leer) (beloning deur middel van geld) → ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond (verteringstelsel van selfgerigte leer) → selfgerigteleer- praktiserende onderwyser.

Soos uit die bespreking van die eerste kategorie, die holistiese aard van selfgerigte leer (die skelet van selfgerigte leer) blyk, behoort selfgerigte leer reeds van 'n jong ouderdom af deel van die lewenswyse van 'n student ingebou te wees sodat wanneer hy/sy op universiteit kom, sy/haar leerproses reeds gekenmerk kan word deur selfgerigte leer. Selfgerigte leer kan ook breër as net 'n onderrigstrategie beskou word, maar behoort as't ware deel van die student se lewenswyse te wees waarvolgens hy/sy in sy/haar huishouding/gemeenskap/werksomgewing, optree. Daarom kan daar aangevoer word dat selfgerigte leer 'n voorvereiste is vir lewenslange leer. Dit word sterk ondersteun deur Kan'an en Osman (2015). Vyf deelnemers is van mening dat:

> *I feel like you would move forward, a bit more forward than other people, that's self-directed learning because then it's specifically you and for example, like you have this schedule and goal, but then you have yourself, your self-learning, so then it's specific use. So then I feel like if it was a race, the self-learning will win. (EOSD10:182-187)*
>
> *...if you show them that they can achieve, but by themselves, then what cannot, I mean what can't they do by themselves in the future? So I feel it has great value (EOSD10:474-476).*
>
> *...dit lê die grondslag vir lewenslange leer, omdat ons in 'n omgewing is wat gedurig verander en die aantal kennis neem geweldig toe en ek moet 'n seleksie daaruit maak ... al hierdie strategieë gebruik om dit effektief te selekteer. En daarom in die toekoms is hulle ook werk en skoolhou of wat ook al dan beteken dit net dat hulle moet aanpas by 'n veranderende omgewing en dit lê die basis reeds vir hulle daar op universiteit (EOSD18:34-41).*
>
> *It's going to help you to like to gain knowledge and to engage into whatever you want to. (EOSD2:178-179)*
>
> *Soos in die grootmens-wêreld, daar's nie altyd hulp waar jy dit nodig het nie. (EOSD11:208-209)*

Hierdie bostaande verbatim-aanhalings maak dit heel duidelik dat selfgerigte leer die basis skep vir doelwitstelling en monitering (skedules) vir leer maar ook vir ’n daaglikse lewenswyse en dus by implikasie lewenslange leer. Deelnemer 10 se woorde werp lig daarop dat indien ’n eerstejaaronderwysstudent selfgerigte leer kan toepas, hierdie eerstejaaronderwysstudent op baie terreine suksesvol behoort te wees, veral as deel van die ‘wêreld van werk’, waar selfgerigte werkers broodnodig is. Dit sluit aan by die literatuur wat aandui dat die beroepswêreld tans op soek is na selfstandige individue wat verantwoordelikheid kan aanvaar vir hul eie take (Buhagair, 2007; Dynan *et al*., 2008; Raemdonck, 2006; Vandeyar, 2005). In die onderwys word selfgerigte leer sterk aanbeveel. Die moment toe die eerstejaaronderwysstudent besluit het dat onderwys in sy/haar bloed vloei, het lewenslange leer in sy/haar verwysingsraamwerk tot stand gekom. Lewenslange leer is ’n belangrike aspek/komponent in ’n onderwyser se beroepsreistog en hierdie aspek moet ook op eerstejaarsvlak onder onderwysstudente se aandag gebring word:

> *Emm...ons wat onderwys swot, ons gaan moet as ons klaar geswot is, ’n les by onsself gaan moet opstel, vir ons klas, om klas te gee. Daar gaan nie iemand wees wat vir jou sê, “okay”, dit is hoe jy die lesplan moet opstel nie. (EOSD15:238-242)*
>
> *Want soos selfs as jy eendag, as jy klaar geswot het, en jy moet gaan werk, mense gaan, as jy nou maar wil hoër op skuif, dan gaan jy moet harder leer, en jy gaan meer uitvind en as, as jy heeltyd, as iemand heeltyd vir jou moet sê, hoor hier, gaan kyk daarna, gaan doen dit, dan gaan hulle jou nie aanskuif en bevorder nie, hulle gaan... hulle vir jou sê vat eerder jou goed en loop want jy wil nie daar wees nie. (EOSD5: 321-326)*
>
> *...eendag as jy eers in ’n beroep is, gaan daar nie iemand wees wat jou met ’n teelepel gaan voer nie (EOSD15:208-209).*
>
> *Ons moet selfgerigte leer bevorder en selfgerigte leer en lewenslange leer gaan hand aan hand. En as jy daai vaardighede het, dan kan jy ook wanneer jy klaar is met die universiteit en klaar is met skool kan jy ook op jou eie verder leer en meer inligting kry oor wat is belangrik en wat is nie belangrik nie, want ons word gebombardeer deur ’n snelle toename inligting regoor die wêreld. (DND20:69-75)*

Dit blyk uit bovermelde deelnemer 20 se persepsie dat selfgerigte leer die impetus (sterk stukrag) agter lewenslange leer en doelgerigte onderrig-leer is. Die dosent behoort die leier of fasiliteerder van onderrig-leer te wees waar hy/sy sekere vaardighede en eienskappe van selfgerigte leer moet demonstreer sodat onderrig-leer suksesvol kan verloop. Indien dosente

nie selfgerigteleer-dosente is nie, kan die moontlikheid ook bestaan dat hulle nie daartoe in staat gaan wees om selfgerigte-leeraktiwiteite vir studente te ontwikkel nie, aangesien hulle "veilig" voel in die pedagogiese benadering van onderrig-leer. Vanuit die data blyk dit dat studente se selfgerigtheid in leer ontwikkel moet word omdat dit die stukrag vir doelgerigte onderrig-leer beskou kan word en dit noodsaaklik is om ook selfgerigteleer-studente die "wêreld" in te stuur. Twee dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' skets dit soos volg:

> *Hulle moet op 'n stadium selfstandig in die onderwys op 'n punt kom dat hulle self aanpas by kurrikula-wysigings en so meer en dan moet hulle effektief 'n seleksie maak van wat belangrik is en hulle moet ook hierdie onderrigvaardighede vir onderrigvaardighede self aan die klas blootstel aan leerders om leerders te motiveer om dit self ook te doen. (DND18:55-60)*

> *Wat ek byvoorbeeld met my honneurs gedoen het, almal praktiseer as onderwysers, en waar ons fisies oor die kurrikulum-implementering gepraat het, het ek baie klem sterk gelê op hulle dat hulle moet self kurrikulum-implementeerders wees wat ook die kurrikulum bietjie kan verander. (DND19: 385-390)*

'n Selfgerigte leerder benodig 'n onderwyser wat SELF 'n selfgerigte leerder is. Skole benodig selfgerigte onderwysers wat dus "veilig" voel met selfgerigte leer sodat dit effektief in die klaskamer toegepas kan word en die studente op skoolvlak reeds aan selfgerigte leer blootgestel word. 'n Belangrike aspek van 'n onderwyser wat SELF 'n selfgerigte leerder is, is dat hy/sy nie net implementeerders van die kurrikulum moet wees nie, maar agente van verandering wat selfgerigte leer in die klaskamer reg toepas.

Aangesien selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer beskou word, is leermotivering ook 'n belangrike komponent vir die vestiging van selfgerigteleer-vaardighede (vergelyk § 5.2.2.6):

> *... dit maak dat jy wil harder werk sodat jy eendag 'n groot salaris kan verdien…(EOSD5:492-493).*

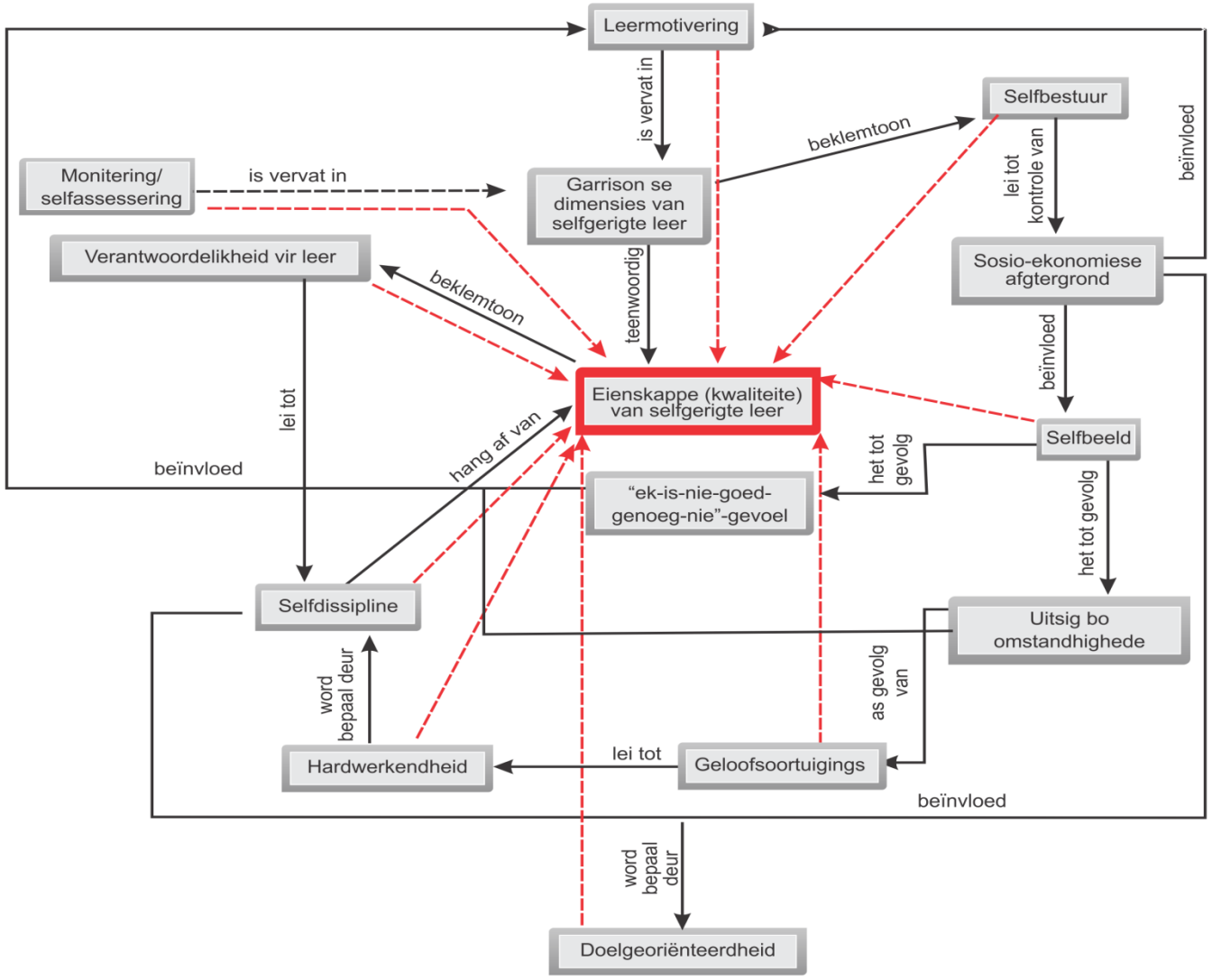
Die aanname kan verder gemaak word dat leermotivering 'n sterk stukrag vir selfgerigte leer is (Long, 2007; McLean, 2009). Vir die bevordering van selfgerigte leer is 'n klaskameromgewing nodig waarin leermotivering (ekstrinsiek sowel intrinsiek) van waarde is omdat leermotivering deur ouers/voogde, dosente/onderwysers hul studente/leerders kan aanmoedig om selfgerigte leer toe te pas.

Alhoewel hierdie kategorie nie oor leermotivering handel nie, het ek dit nogtans nodig beskou om dit hier kortliks te bespreek ten einde die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te belig. Tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude het sommige deelnemers slegs ekstrinsieke leermotivering as waardevol beskou vir die uitvoering van selfgerigte leer. Dit is vir my as navorser kommerwekkend dat indien 'n student nie (deur ouers/voogde/onderwysers/dosente) ekstrinsiek gemotiveer word nie as gevolg van onder andere die stand van sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond, so 'n student selfgerigte leer kan "verwerp". Hierdie tipe student moet 'n inherente behoefte hê aan intrinsieke leermotivering en dus intrinsiek gemotiveerd wees om bo hierdie ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond uit te styg. Met ander woorde, hierdie student moet ten spyte van byvoorbeeld geen ekstrinsieke leermotivering nie, nog steeds intrinsiek gemotiveerd wees om byvoorbeeld selfgerig te leer – daarom dan my mening dat intrinsieke leermotivering, wat vanuit die SELF kom, eerder aanbeveel behoort te word vir die ontwikkeling van selfgerigte leer (Ryan & Deci, 2000; Salili & Hoosain, 2007). Hiermee sê ek nie dat ekstrinsieke leermotivering nie belangrik vir selfgerigte leer is nie, maar dit kan nie as die ENIGSTE soort leermotivering, wat vir selfgerigte leer belangrik is, beskou word nie. Dus kan leermotivering ook as 'n stukrag (impetus) agter selfgerigte leer beskou word.

Deurdat selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer beskou kan word, is dit essensieel dat die eienskappe/kwaliteite van 'n selfgerigteleer-student (DNA van 'n selfgerigteleer-student) van nader bekyk moet word.

5.2.2.3 Die Eienskappe (kwaliteite) Van 'n Selfgerigteleer-Student (DNA Van Selfgerigteleer-Student)

Vanuit die geanaliseerde data kan die diagrammatiese voorstelling van data vir die eienskappe van 'n selfgerigteleer-student soos volg voorgestel word:

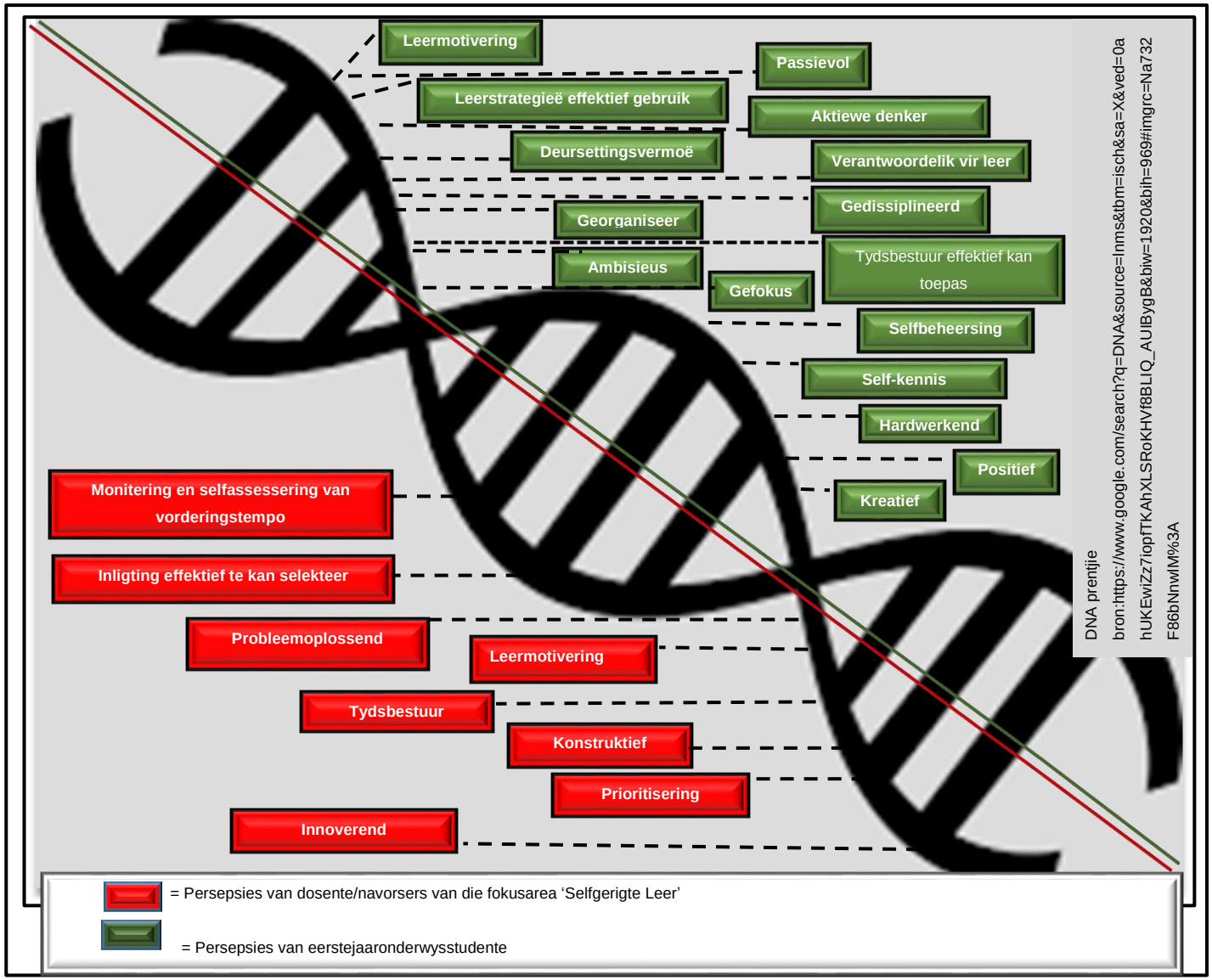


Figuur 5.3: Die eienskappe (kwaliteite) van 'n selfgerigteleer-student (DNA van selfgerigteleer-student)

Bostaande diagrammatiese voorstelling van data vertoon bepaalde bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings, te wete: leermotivering → Garrison se dimensie van selfgerigte leer → monitering en selfassessering → selfbestuur → sosio-ekonomiese agtergrond (verteringstelsel) → verantwoordelikheid vir leer → eienskappe van selfgerigte leer → selfbeeld → 'ek-is-nie-goed-genoeg-nie'-gevoel → selfdissipline → geloofsoortuigings → doelgeoriënteerd.

Figuur 5.3 is 'n diagrammatiese voorstelling van data wat toon dat verskeie eienskappe wat eie is aan 'n selfgerigteleer-student, verband hou met mekaar. Dus kan die aanname gemaak word dat die *'Post hoc ergo proper hoc'*- (die een gebeurtenis is die gevolg van die ander gebeurtenis) beginsel vir die eienskappe (kwaliteite) van 'n selfgerigteleer-student geld. Een eienskap gee aanleiding tot/beïnvloed 'n ander eienskap van 'n selfgerigteleer-student. Om bostaande stelling te bevestig word die eienskappe van 'n selfgerigteleer-student vervolgens meer indringend geïnterpreteer.

Ek beeld in figuur 5.4 die kerneienskappe van 'n selfgerigteleer-student uit wat deur die betrokke deelnemers as belangrik geklassifiseer is:



Figuur 5.4:
DNA van 'n selfgerigteleer-student

Figuur 5.4 spreek duidelik daarvan dat ’n selfgerigteleer-student oor ’n sterk karakter wat verskeie komponente beklemtoon, behoort te beskik. Sowel eerstejaaronderwysstudente as dosente/navorsers het leermotivering as ’n belangrike eienskap van ’n selfgerigteleer-student geïdentifiseer. Hieruit kan afgelei word dat leermotivering nie losgemaak kan word van selfgerigte leer nie en direk verband hou met die mate waarin selfgerigteleer-aktiwiteite uitgevoer gaan word (vergelyk § 5.2.2.6) asook met die karakter van ’n student. Garrison se dimensies van selfgerigte leer (teoretiese raamwerk van hierdie studie) beklemtoon as’t ware dat *motivering* tot selfgerigte leer kan lei. Verder voer Garrison (1997) aan dat *monitering* van leeraktiwiteite noodsaaklik is vir selfgerigte leer.

Volgens figuur 5.4 word *monitering en selfassessering* van leeraktiwiteite deur die dosente/navorsers as belangrik beskou. Hierdie *monitering of selfassessering* stel die eerstejaaronderwysstudent in staat om geleenthede en bedreigings vir selfgerigte leer te herken om sodoende die bedreigings in geleenthede om te skep. Die dimensie *selfbestuur* (kontrolering van konteks) ontbreek dus in die eienskappe wat deur deelnemers uitgelig is in figuur 5.4. Gelei deur my omgang met die literatuur en deur die data is ek as navorser van mening dat eerstejaaronderwysstudente oor ’n bepaalde mate van *selfbestuur* behoort te beskik om sodoende sosio-ekonomiese agtergrond wenslik te kan hanteer. Dit is egter problematies dat die betrokke eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers nie die kontrolering (hantering) van sosio-ekonomiese agtergrond as ’n noodsaaklike eienskap ag nie, aangesien juis dít die individu se houding en gedrag bepaal om selfgerigte-leeraktiwiteite te kan uitvoer. Kontrolering (selfbestuur), soos gesien vanuit die teoretiese raamwerk van hierdie studie, behoort eerstejaaronderwysstudente hierdie eienskap (kwaliteit) as deel van hul leerervaring te beskou. Hierdie eienskap (kwaliteit) waaroor die selfgerigte eerstejaaronderwysstudent behoort te beskik, kom ook vanuit hom/haar SELF deurdat hy/sy as selfgerigteleer-student, SELF sy/haar leer en die aspekte wat dit beïnvloed, kontroleer.

Namate die semigestruktureerde individuele onderhoude wat ek met die eerstejaaronderwysstudente gevoer het, gevorder het, het ek weer tot die besef gekom dat selfbeeld 'n belangrike rol speel by alle vorme van ontwikkeling. Ook by die ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede. Studente met ’n swak selfbeeld kan bang wees om iets nuuts te waag (toepassing van selfgerigte leer – ’n nuwe strategie), bang wees om vir die dosent te sê dat hy/sy nie weet wat selfgerigte leer byvoorbeeld behels nie. Wanneer studente voel dat hulle nie goed genoeg is nie, vanweë hul sosio-ekonomiese agtergrond, kan hulle moeiliker ook sekere selfgerigteleer-vaardighede aanleer. 'n Swak selfbeeld by volwassenes lei dikwels na gevoelens van wantroue, onsekerheid en oorafhanklikheid van ’n portuurgroep of dosent om jou te help met byvoorbeeld selfgerigte leer. Gevoelens van wantroue,

onsekerheid en oorafhanklikheid is aspekte wat die aanleer van selfgerigteleer-vaardighede kan benadeel/inperk. Eerstejaaronderwysstudente behoort oor 'n selfbeeld te beskik wat hulle in staat stel om oor selfkennis te beskik, weet wat hul eie doelstellings en waardes is asook begrip toon van watter waardes en doelstellings vir hul modules/graad geld. Ek is verder van mening dat daarmee saam moet eerstejaaronderwysstudente op hul gemak en tevrede wees met hulleself in hul selfgerigteleer-omgewing. Dit is egter belangrik dat dosente/onderwysers bewus gemaak moet word van die implikasies van die student se selfbeeld en die rol wat die selfbeeld ter ontwikkeling van selfgerigtheid in leer kan speel. Betrokke eerstejaaronderwysstudente rapporteer soos volg oor hul selfbeeld:

> *...in Graad 8 was ek fisies aangerand deur my beste vriendin en ek het lank nie vriende gehad nie. Toe ek nog in die skool was, het el altyd op die trappies gesit en maar my broodjie geëet (EOSD15:122-124).*
>
> *So, and then sometimes I'll get carried away and I'll look at somebody and then I can tell they're busy judging me (EOSD10:130-131) … When I grew up, it was an Indian neighbourhood, an Indian neighbourhood. So I went to an Indian school and it was 99% Indian people and I was the one, 1% different (EOSD10:136-138) … I felt alienated. (EOSD10:140)*

Uit bostaande verbatim-aanhalings kan die afleiding gemaak word dat die sosio-ekonomiese agtergrond waarvandaan eerstejaaronderwysstudente afkomstig is en hulle nog steeds bevind, 'n negatiewe invloed op hul menswees, en dus indirek op hul selfbeeld, kan hê. Dit kan meebring dat betrokke eerstejaaronderwysstudente 'n gevoel van 'ek-is-nie-goed-genoeg-nie' koester en hierdie gevoel van minderwaardigheid kan hul leermotivering om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer inperk. Dit is egter belangrik dat hierdie sosio-ekonomiese agtergrond deur die eerstejaaronderwysstudent self gekontroleer moet word ten einde akademiese ondersteuning te vra van ander belanghebbendes, waar nodig. Twee eerstejaaronderwysstudente beklemtoon die belangrikheid van 'n deugsame selfbeeld soos volg:

> *...jy moet eintlik hoë selfvertroue hê in vandag se lewe of in die lewe want anders gaan jy agter raak. Want mense wat nie opstaan vir hulleself gaan agter raak (EOSD3: 80-82).*
>
> *As jy meer selfvertoue het dan glo jy beter in jouself, jy weet jy kan dit doen, jy weet wat is jou "limits" so...(lag). (EOSD5:98-99)*

Hierdie wyse woorde van deelnemers 3 en 5 wys daarop dat wanneer 'n eerstejaaronderwysstudent uit 'n ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond afkomstig is, dit nog belangriker is dat hulle 'n hoë selfbeeld moet kan ontwikkel. Indien eerstejaaronderwysstudente soos deelnemer 15, net alleen gaan sit en hom-/haarself gaan bejammer, gaan hulle nie uit hierdie wolkbreuk van ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond-toestande kom nie. Terwyl ek deur die semigestruktureerde individuele onderhoude gewerk het, was dit opvallend dat 'n eerstejaaronderwysstudent wat wel uit 'n ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond afkomstig is, hy/sy alreeds die mening handhaaf dat ongeag die agtergrond, glo hierdie student dat hy/sy 'n sterk selfbeeld kan toon as gevolg van hul geloof en dat dit nie hul onderrig-leer negatief beïnvloed nie. Die deelnemer se beskouing is soos volg:

> I *don't have a problem. What I like, I'm oversize. I'm wearing size 40, but, I don't...it's just fine. I believe that that's how God made me to become. If God …, that's how God made me to become. So it shall be so. Like I believe in that. (EOSD16:141-145)*

Nog 'n eienskap (kwaliteit) waaroor 'n selfgerigteleer-student behoort te beskik, is hardwerkendheid. Deelnemer 5 som die eienskap van hardwerkendheid soos volg op:

> *...hulle is seker maar min (lag) (EOSD5:29-30)… Ek dink hulle leer baie harder (EOSD5:41).*

Uit die data blyk dit dat hardwerkendheid 'n kerneienskap behoort te wees van 'n selfgerigteleer-student, maar dat hardwerkende studente gewoonlik selde voorkom. 'n Moontlike gebrek aan selfdissipline en leermotivering, onder andere, kan as moontlike redes dien vir dié studente wat nie hardwerkend optree nie. Die verantwoordelikheid om selfdissipline toe te pas ten opsigte van leer is noodsaaklik om selfgerigteleer-aktiwiteite uit te voer:

> *... ek het selfdissipline maar dis ook soms moeilik want mens raak baie lui, en jy's nie altyd so gemotiveerd nie, maar jy moet wees (EOSD1:55-57).*

> *Ek weet nie, ek wil nie rêrig vir myself die lui woord aan ken nie, maar mense moet vir my sê, soos ek sal my vriende wat saam met my in die huis bly sê, hoor hier, sê net vanmiddag vir my ek moet gaan leer, "okay"? Sê net vir my ek moet my taak doen, en dan voordat hulle dit nie doen nie – vir my sê – dan gaan ek dit nie doen nie. (EOSD9:78-82)*

Selfdissipline is ’n essensiële bousteen van selfgerigte leer. Die woord dui daarop dat die eerstejaaronderwysstudent SELF oor die dissipline moet beskik om te WIL werk en om te WIL presteer. Die navorser is van mening dat die gebrek aan selfdissipline moontlik die gevolg kan wees van ’n gebrek aan leermotivering, hetsy intrinsiek of ekstrinsiek. Die data, soos verstrek deur sommige eerstejaaronderwysstudente dui aan dat selfdissipline by meer van hulle aanwesig is as by ander en ’n moontlike gevolg hiervan wat gegee word, is dat dit afhang van hul persoonlikheid. Hierdie stelling kan afgelei word uit die twee uiterste teenpole van eerstejaaronderwysstudente se beskrywings van hul selfdissipline:

> *I’m going to do it as life comes. (EOSD16:80-81)*
>
> *... soos ek is ’n bietjie van ’n “control freak” sal ek maar myself noem, want ek is die heeltyd, moet my goedjies reg wees (EOSD14:69-70).*

Uit die geanaliseerde data blyk dit ook dat die betrokke eerstejaaronderwysstudente ook ’n ‘traak-my-nie-agtige’ houding teenoor selfgerigte leer, en ook selfgerigteleer-aktiwiteite kan inneem. Soos gesien in die aanhaling van deelnemer 16, sal hy/sy slegs selfgerigte leer en selfgerigteleer-aktiwiteite uitvoer indien iemand hom/haar voorskryf en as hy/sy ’n voordeel in die vorm van punte sal kry. Indien hierdie student hierdie houding handhaaf, kan hy/sy moontlik aan studenteslytasie blootgestel word. Die motivering tot bovermelde is die feit dat studente op universiteitsvlak, nie meer met ’n “teelepel” gevoer hoef te word nie, maar behoort hulle self verantwoordelikheid te aanvaar vir hul leer en akademiese prestasies. Deurdat die tipe student nie SELF die verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer aanvaar nie, kan so ’n student heel moontlik nie sy/haar graad of kursus voltooi nie, en dus aan studenteslytasie blootgestel word. Ek is die mening toegedaan dat hierdie tipe student dan ook nie maklik in ’n “selfgerigteleer-student” omgeskakel of ontwikkel sal kan word nie.

In teenstelling met hierbo aangehaalde deelnemer toon ’n ander deelnemer wel verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer. My gesprek/onderhoud met die bepaalde deelnemer het my laat besluit dat hierdie student (deelnemer 14) selfgerigte leer in sy/haar studies toepas. Hierdie student toon verdere eienskappe (kwaliteite), onder andere georganiseerdheid, positiwiteit en selfgedissiplineerdheid – almal eienskappe wat nodig is om as ’n selfgerigteleer-student te kan optree. Hierdie genoemde eienskappe word ook waargeneem by die volgende deelnemer, ten spyte van sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond:

> *Umm, ek sit laat aande en werk tot half een as my seuntjie nou slaap. Maar andersins as hy wakker is, is dit maar moeilik. Dan sal ek maar eerder bietjie tyd*

aan hom spandeer en as hy dan rustig is, sal ek weer aangaan met die werk. As ek klas loop en goed, dan probeer ek elke klas bywoon, ek probeer oplet. (EOSD15:56-60)

Hieruit maak ek as navorser die afleiding dat ten spyte van die sosio-ekonomiese agtergrond waarin eerstejaaronderwysstudente hulle kan of mag bevind, hulle steeds oor die deursettingsvermoë beskik om al hulle akademiese verantwoordelikhede te aanvaar.

Doelgeoriënteerdheid is 'n verdere eienskap (kwaliteit) van 'n selfgerigteleer-student. Die vermoë om selfgerig te leer, kan deur die mate van doelgeoriënteerdheid van 'n student, beïnvloed word. Die volgende vier deelnemers handhaaf die volgende persepsies rakende doelgeoriënteerdheid:

...most of the time there are times where I'm not sure about which goal am I supposed to follow or which goal am I supposed to follow. So I always like turn to someone, and then ask, ask for someone for an advice, like for instance, if I need to help about my career or a a teacher (EOSD8:94-97).

...ek kyk hoeveel werk is daar en dan probeer ek net deur die werk kom, maar ek is nie – ek is nie daardie persoon van "okay" ek moet nou drie hoofstukke in hierdie hoeveelheid tyd doen en dan doen ek dit nie… (EOSD9:104-107).

It's at the back of my head, but I don't have a fixed goal where I'm going to definitely walk towards that in this space of time. It's more like okay, I know I must get this done and then as we come towards that time, I will get it done in my own process. (EOSD10:100-103)

...ek stel nie altyd vir my doelwitte nie, dit moet ek nou eerlik sê, nie altyd nie, maar baie keer dan sê ek nou vir myself, "okay" soveel persent wil ek nou hê aan die einde van die kwartaal, en dan gaan ek werk daarnatoe, maar dit gebeur nie altyd nie (EOSD12:87-91).

Bovermelde persepsies van deelnemers dui daarop dat hulle nie vaste doelwitte vir leer stel nie en dus nie altyd doelgeoriënteerd optree nie. Selfgerigteleer-studente behoort die beste haalbare doelwitte vir hulle, en vir hul leer te kan stel. Elke leerhandeling en leeraktiwiteit waarmee die student besig is, moet doelgerig uitgevoer word. Soos ek in my eerstejaarsklas van 2015 waargeneem het, beskik 'n klein persentasie eerstejaaronderwysstudente oor die vermoë om leerdoelwitte effektief vir hulle eie vordering op te stel. Ek is egter ook van mening dat leermotivering, en dan spesifiek intrinsieke leermotivering, dikwels by dié

studente ontbreek en dat hulle nie leerdoelwitte vir hulleself kan formuleer nie. Dit moet alreeds vir hulle in ’n bestaande gids/leesbundel vervat wees; daarom dan die gevolg dat hierdie studente nie oor ’n spesifieke raamwerk beskik waarbinne hulle leeraktiwiteite wil uitvoer nie; gevolglik word die prioritisering van leeraktiwiteite ook verwaarloos. Ek is verder van mening dat dosente hierdie studente behoort te begelei met betrekking tot die opstel van akademiese doelwitte, maar hulle ook behoort aan te spoor om persoonlike doelwitte te stel, aangesien selfgerigte leer (onder andere doelgeoriënteerdheid) tot voordeel kan wees vir hul lewenswyse in die geheel.

Ter opsomming van hierdie kategorie sal ek vir interessantheid die rangorde waarvolgens eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ met betrekking tot watter eienskappe (kwaliteite) die belangrikste is vir ’n selfgerigteleer-student, aandui. Tabel 5.3 toon die rangorde van die belangrikste eienskappe van ’n selfgerigteleer-student tot die minder belangrike eienskappe.

Tabel 5.3: Rangordes van eienskappe (kwaliteite) van ’n selfgerigteleer-student volgens eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’

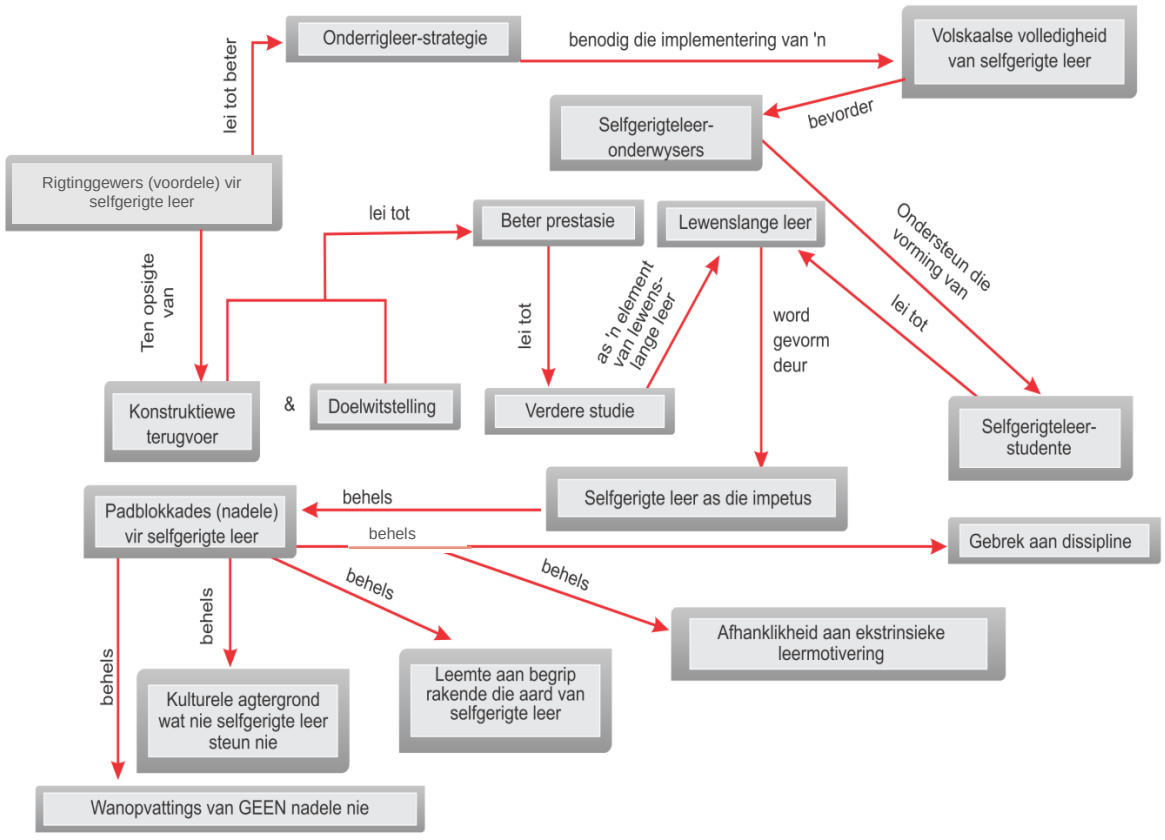
Rangordes	Rangordes van eienskappe (kwaliteite) van ’n selfgerigteleer-student volgens eerstejaaronderwysstudente	Rangordes van eienskappe (kwaliteite) van ’n selfgerigteleer-student volgens dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’
1	Deursettingsvermoë.	Tydbestuur, selektering van werk, selfverantwoordelikheid vir leer aanvaar, bewustheid van leerbehoeftes en monitering.
2	Sterk graad van leermotivering.	Prioritiserend, probleemoplossend, innoverend, konstruktiewe denke, doelwitgeoriënteerdheid en gemotiveerdheid.
3	Liefde vir leer, kreatiwiteit en selfdissipline.	
4	Behoort konstruktiewe terugvoer te aanvaar en graad van nuuskierigheid.	
5	Doelgeoriënteerdheid.	
6	Sterk selfvertroue.	
7	Georganiseerd.	

’n Duidelike verskil is te bespeur tussen die rangorde van die eienskappe (kwaliteite) wat deur eerstejaaronderwysstudente as belangrik geag word en die rangorde van dié wat

dosente/navorsers as belangrik beskou. Leermotivering is as die tweede belangrikste eienskap geklassifiseer vir selfgerigtheid in leer. Dit is opvallend dat selfbestuur (Garrison se dimensies van selfgerigte leer, die teoretiese raamwerk van hierdie studie) ontbreek. Dit lewer 'n probleem op, aangesien selfbestuur toegepas word om sosio-ekonomiese agtergrond van 'n student te kontroleer (te hanteer) en dat die student hom-/haarself kan bestuur ten einde selfgerig te leer.

Vir enige fenomeen om suksesvol in die praktyk geïmplementeer te kan word behoort daar na die voordele (rigtinggewers) en nadele (padblokkades) van die betrokke fenomeen gekyk te word. Vervolgens dan die rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer.

5.2.2.4 Rigtinggewers En Padblokkades Vir Selfgerigte Leer



Figuur 5.5: Rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer

Figuur 5.5 stel diagrammaties die data voor met betrekking tot bepaalde bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings, te wete: rigtinggewers (voordele) → konstruktiewe terugvoer → doelwitstelling → prestasie → verdere studie → lewenslange leer → onderrigleer-strategieë → volskaalse volledigheid van selfgerigte leer → selfgerigteleer-onderwysers →

selfgerigteleer-studente → lewenslange leer → selfgerigte leer as die impetus → padblokkades (nadele) → gebrek aan dissipline → afhanklikheid van ekstrinsieke motivering → wanopvattings van GEEN nadele nie → kulturele agtergrond wat nie selfgerigte leer steun nie → gebrek aan begrip van die aard van selfgerigte leer.

Eerstejaaronderwysstudente het verskeie rigtinggewers vir selfgerigte leer geïdentifiseer:

> *...dit bou op jou kennis en dit maak van jou 'n beter student, en jy kan beter presteer en dalk verder gaan en 'n honneurs doen of 'n meesters doen… (EOSD1:125-127).*
>
> *Want ek het 'n doel en, soos ek wil my studies klaarmaak', en ek wil verder swot, en ek wil juffrou word. (EOSD4:84-85)*
>
> *Ek dink meeste van die voordele van selfgerigte leer, is jy leer jouself ken. (EOSD9: 222-223)*
>
> *Umh...ek sal sê byvoorbeeld met AGLA as hulle vir jou sê "okay" jy moet werk aan hierdie aspekte, hierdie was sleg of wat dan bou jy op dit voordat jy aanvaar dit nie altyd as negatief nie. (EOSD1:48-50)*
>
> *Jy kan op jou eie tyd leer, soos jy kan allerhande goeters mooi inpas en seker maak dat jy nou werk het, dan het jy dit in klas en alles mooi uitwerk. (EOSD5:152-154)*

Hierdie bostaande verbatim-aanhalings dui aan dat selfgerigte leer tot verbeterde prestasie kan lei. Die rede hiervoor kan wees dat selfgerigteleer-studente in staat is daartoe om hulle eie sterkpunte en swakpunte te identifiseer en om sodoende strategieë in werking te stel om hulle swakpunte in sterkpunte om te skep. 'n Belangrike aspek van selfgerigte leer is voorbereiding. Hierdie voorbereiding stel die student in staat om vooraf leerinhoude voor te berei vir klasse waar hulle 'n geleentheid gegun word om vrae te stel indien iets onduidelik is.

Verder word die rigtinggewers van selfgerigte leer deur dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' soos volg opgesom:

a) eerstejaaronderwysstudente ontwikkel vaardighede soos doelwitstelling wat tot voordeel vir eerstejaaronderwysstudente kan strek, want dit sal hom/haar in staat stel om doelwitte vir hulle lewe te stel en sodoende meer bereik in hulle lewenswyses;

b) indien eerstejaaronderwysstudente selfgerigte leer effektief kan toepas, gaan hulle as onderwysers meer waarde kan toevoeg in ’n klaskamer tot die ontwikkeling van selfgerigte leerders; en

c) selfgerigte leer lê die grondslag vir lewenslange leer en as gevolg van die snelle veranderings in die omgewing van akademie moet eerstejaaronderwysstudente oor selfgerigteleer-vaardighede beskik ten einde in die toekoms effektief te kan funksioneer.

Soos enige fenomeen rigtinggewers het, bestaan daar ook padblokkades. Dit is egter belangrik dat die padblokkades van selfgerigte leer ook in ag geneem word ten einde selfgerigte leer effektief in die onderwyspraktyk te implementeer. Eerstejaaronderwysstudente se kommentaar rakende die padblokkades van selfgerigte leer was soos volg:

> *One can be discouraged... in a way that when someone does not have discipline...(EOSD2:195)*
>
> *Wel, dit vat jou, van jou tyd as ek so kan sê en partykeer verstaan jy nie noodwendig wat jy doen nie. Soos as jy iets wat bietjie moeiliker is, gaan jy dalk langer sit, omdat jy dit nie heeltemal verstaan nie. (EOSD4:158-161)*
>
> *You cannot trust yourself because sometimes you can even disappoint yourself without even noticing that now I’m disappointing myself. You’ll end up seeing it at the end of the journey; meanwhile you didn’t notice it the first time. (EOSD8:182-185)*
>
> *As jy in ’n slegte verhouding is met jou ouers, as hulle jou bel en jou uittrap of iets, dan gaan jy dalk ’n bietjie gedemotiveerd wees, en jy gaan nie lus wees om te leer en jy gaan “shows” kyk of iets, besluit ek is oor dit, ek wil nie meer nie. (EOSD5:384-387)*

Gebaseer op bostaande verbatim-aanhalings kan die padblokkades van selfgerigte leer en die implikasies daarvan vir onderrig-leer soos volg opgesom word:

a) Omdat selfgerigte leer ’n komplekse begrip (geen konsensus tussen navorsers bereik oor die eenvormige definisie van die term *selfgerigte leer* nie) (Breed, 2013; Gureckis & Markant, 2012; Leach, 2000; Silen & Uhlin, 2008; Song & Hill, 2007; Straka, 2000; Teng, 2005) is, kan dit studente ontmoedig om aan selfgerigteleer-

aktiwiteite deel te neem. Dit kan onder andere daartoe lei dat eerstejaaronderwysstudente nie selfgerigte leer toepas nie en ook nie oor selfdissipline beskik om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar nie.

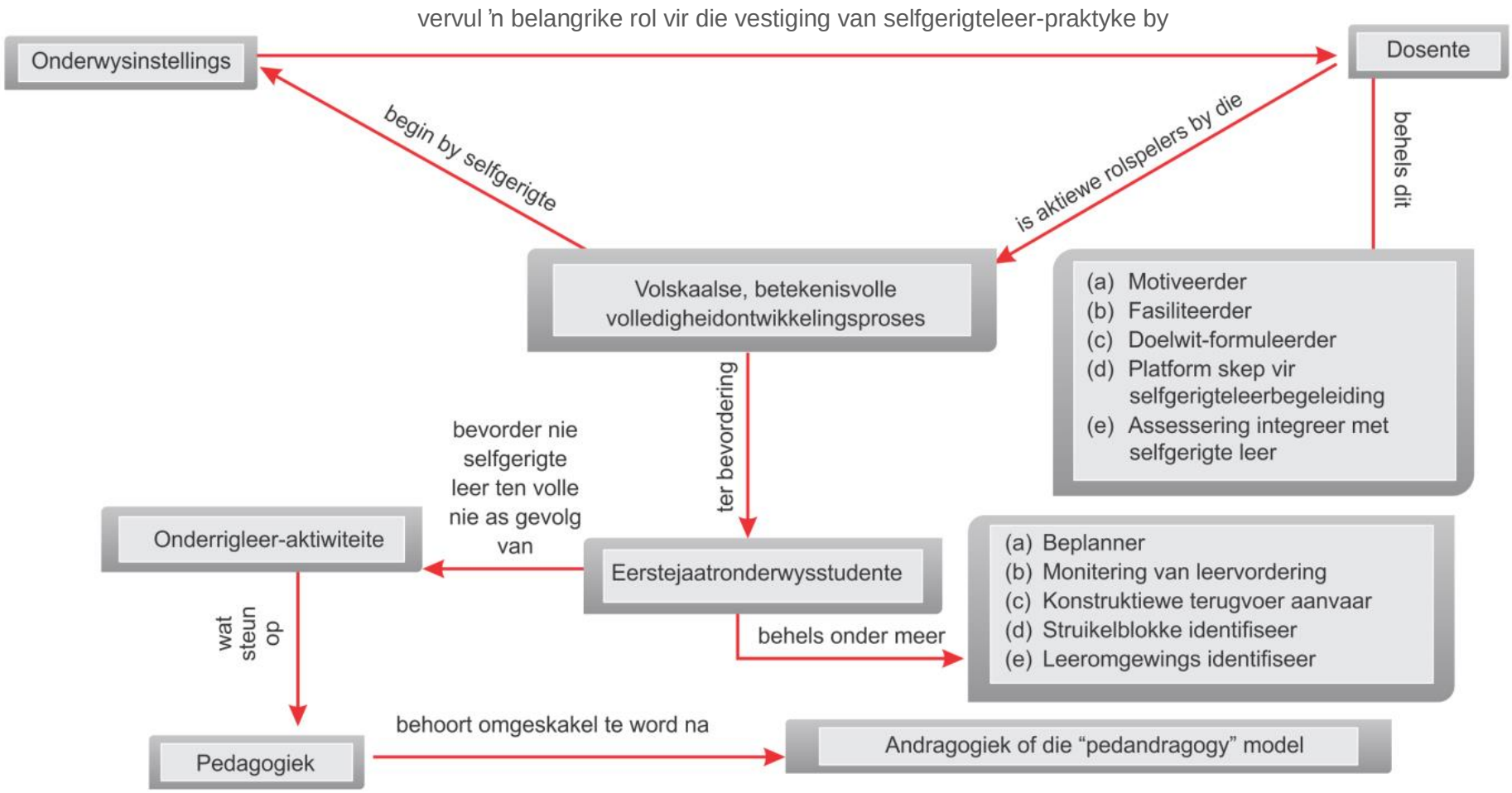
b) Selfgerigte leer behels 'n tydsame proses – indien studente se assesseringsaktiwiteite nie geïntegreer word met selfgerigte-leeraktiwiteite nie, sal hulle in mindere mate selfgerigte leer toepas as gevolg van tydsbeperkings om eerder assesseringsaktiwiteite te doen wat vir punte tel.

c) Studente se beperkte begrip van die toepassing van selfgerigte leer kan as 'n padblokkade beskou word. Hierdie studente beskou selfgerigte leer as geïsoleerde leer (vergelyk § 5.2.2.1) en vra dan nie hulp van dosente nie. Dit gee aanleiding daartoe dat selfgerigte leer verkeerdelik toegepas word en studente dus nie die rigtinggewers van selfgerigte leer ten volle benut nie.

d) Selfgerigtheid in leer hou ook verband met 'n student se sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering. Indien 'n student nie sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond self suksesvol bestuur en gewenste leermotiveringsvlakke toon nie, kan dit 'n negatiewe invloed op hulle selfgerigtheid in leer uitoefen. Deelnemer 5 is afhanklik van ekstrinsieke leermotivering om selfgerig te leer – 'n padblokkade is dus dat hierdie ekstrinsieke leermotivering slegs van korte (tydelike) duur is en onttrekking aan hierdie ekstrinsieke leermotivering kan dan dus dienooreenkomstig selfgerigtheid in leer inperk.

Deurdat selfgerigte leer in alle sfere van die student se lewe van toepassing kan wees, kan selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses gesien word. Selfgerigte leer behoort betekenisvol tot die mens se bestaan by te dra.

5.2.2.5 Selfgerigte Leer Is ’n Volskaalse, Betekenisvolle Volledigheidontwikkelingsproses



Figuur 5.6: Selfgerigte leer: volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses

Figuur 5.6 toon spesifieke bevindings vis-à-vis die geselekteerde verbatim-aanhalings, rakende: ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses → onderwysinstellings → dosente → motiveerder, fasiliteerder, doelwit-formuleerder, inligtingsnavraebronne, platform skep vir selfgerigteleer-begeleiding en assessering integreer by selfgerigte leer → ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses → eerstejaaronderwysstudente → beplanner, monitering van leervordering, konstruktiewe terugvoer en struikelblokke identifiseer → onderrigleer-aktiwiteite → pedagogiek → andragogiek- of die “pedandragogy”-model. In ooreenstemming met figuur 2.5 (vergelyk § 2.9.4) uit die literatuur toon figuur 5.6 die interaktiewe rol van onderwysinstellings, dosente en studente ter bevordering van selfgerigte leer as ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses.

Selfgerigte leer as ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses impliseer e erstens dat volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses rakende selfgerigte leer, onder andere, moontlik is indien alle belanghebbendes (onderwysinstellings, dosente, studente) ’n aktiewe rol binne onderrig-leer speel (Brockett & Hiemstra, 1985; Gibbons, 2002; Guglielmino, 2013). Deurdat selfgerigte leer as ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses beskou word, behoort andragogiek binne die lesingsale by die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, plaas te vind. Eerstejaar-onderwysstudente gee soos volg ’n kort oorsig van hoe lesse tans verloop by dié Universiteit:

> *...jy wil nie meer nie jy wil nou net eksamen skryf en klaar kom en niemand wil meer klas toe gaan nie, want die dosent praat partykeer so baie...(EOSD:3:119:121).*
>
> *...party van hulle sal sê berei hierdie voor vir die vak, maar nie eintlik nie. Baie min (EOSD4:402-403).*
>
> *Soos vir al ons klasse, ons moet al amper in al ons vakke moet ons voorberei en dis basies selfgerigte leer, want jy het nie enige agtergrond nie, jy gaan deur die werk en dan gaan jy klas toe en dan sien jy eers wat beteken alles. (EOSD5:178-181)*
>
> *Die ding is alles word op ’n eFundi gesit, so dit maak eintlik vir jou die saak makliker, so as jy nie, miskien as jy nie ’n klas gaan bywoon nie, dan kan jy, dan is dit tog selfgerigte leer wat jy doen as jy daardie goed op die eFundi gaan deurkyk, so ja, ek dink so. (EOSD12:204-208)*

Pedagogiek word deur bostaande verbatim-aanhalings ondersteun waar eerstejaaronderwysstudente passief binne die klaskamer voorkom – die woorde van

deelnemer 3 *...die dosent praat partykeer so baie...* beklemtoom pedagogiek waar alle onderrigleer-aktiwiteite afhanklik is van die dosent (Gibbons, 2002; Knowles, 1975; Leach, 2000; Merriam, 2001; Ozuah, 2005; Zion & Slezak, 2005). Dus word daar gebruik gemaak van oordraagbare tegnieke en voorafgespesifiseerde leesstukke (Gibbons, 2002; Knowles, 1975; Leach, 2000; Merriam, 2001; Ozuah, 2005; Zion & Slezak, 2005) en hierdie lesings is beskikbaar op eFundi. Die implikasie hiervan is dus dat eerstejaaronderwysstudente afhanklik raak van eFundi en die inligtingsbronne wat daarop verskaf word en dit lei daartoe dat hulle nie self navorsing doen nie en hulle selfgerigteleer-vaardighede sodoende nie ten volle ontwikkel nie.

Wat egter ook hierdeur weerspieël word, is die feit dat dosente, selfgerigte leer nie reg toepas nie en studente ook nie begelei tot "regte" selfgerigte leer nie. Deurdat dosente bewus is daarvan dat eerstejaaronderwysstudente afkomstig is uit sekondêreonderwys-agtergrond met min tot geen kennis of ervaring van selfgerigte leer nie, is dit dan juis baie belangrik dat dosente studente stelselmatig, in alle modules, moet inlig oor wat selfgerigte leer is, en hoe om dit suksesvol toe te pas. Die toepassing van selfgerigte leer vereis 'n stelselmatige proses waar 'n betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses moet plaasvind. Maar soos gesien vanuit die geanaliseerde data, pas baie dosente nie selfgerigte leer reg toe nie en het eerstejaaronderwysstudente 'n wanopvatting van selfgerigte leer en as gevolg van hierdie wanopvatting word 'n 'liefde' vir selfgerigte leer nooit ontwikkel nie. Dit sal dan onder andere ook moontlik meebring dat hierdie studente nie voorstaanders van selfgerigte leer gaan wees nie as gevolg van die verkeerde toepassing daarvan.

Om 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses te verseker behoort die aannames van andragogiek duidelik waarneembaar te wees waar, onder andere, leerbehoeftes geïdentifiseer word, intrinsieke leermotivering geopenbaar word en probleemgebaseerde leer, uitgeoefen word (vergelyk tabel 2.6). In teenstelling met die beeld in die klas waaraan eerstejaaronderwysstudente blootgestel is, deel 'n dosent/navorser in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' sy/haar strategie tot selfgerigte leer in die klas soos volg:

> *Sjoe, ek dink persoonlik ek is een van die dosente wat die strategie het wat al die eienskappe van 'n selfgerigte leer aanspreek naamlik: probleemgebaseerde leer. En probleemgebaseerde leer begin ons, ons stap in die klas in en voor hulle enige voorkennis het gee ek vir die studente 'n probleem wat belyn is met my module uitkoms, dan moet hulle kyk wat is die probleem en in een sinnetjie vir my afbaken. (DND20:122-128)*

Bovermelde klasstrategie beeld probleemgebaseerde leer as ’n komponent van selfgerigte leer uit, waar eerstejaaronderwysstudente probleme aktief behoort te stel en krities asook kreatief te kan oplos. Eerstejaaronderwysstudente se ervaring van pedagogiek in plaas van selfgerigte leer (andragogiek) kan wees weens dosente, bo en behalwe dosente in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’, se beperkte begrip van bepaalde strategieë om selfgerigte leer in klaskamers te bevorder. ’n Dosent/navorser skets ’n beeld van hoe selfgerigte leer verkeerdelik soos volg geïmplementeer word deur dosente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit:

> *Party doen nog steeds die dosentgesentreerde ding, en baie ander ouens het weer ’n verkeerde begrip van wat selfgerigte leer is en is nooit in ’n klaskamer nie en gee net opdragte om te voltooi. (DND19:196-199)*

Hierdie woorde van die betrokke deelnemer skep ’n kommerwekkende situasie wanneer daar in ag geneem word dat die Fakulteit Opvoedingswetenskappe sedert 2008 selfgerigte leer as prioriteit geïdentifiseer het (Reitsma *et al.*, 2012). Reitsma *et al*. (2012) bevestig dus dat daar ’n hiaat tussen die veranderende teorieë van selfgerigte leer en die huidige onderwyspraktyk voorkom. Gesien die situasie soos gestel deur deelnemer 19, kan selfgerigte leer nie reg aan studente oorgedra word nie en kan daardie studente ook nie volwaardig groei en ontwikkel in selfgerigteleer-studente nie, en vind daar geen betekenisvolle ontwikkeling binne die student plaas nie. Al wat gebeur is dat studente ’n afkeur in selfgerigte leer ontwikkel en nie selfgerigteleer-praktisyns word nie. Dit is as gevolg van dosente wat nie “lus voel” om selfgerigte leer in hulle klaskamers toe te pas nie. Uit my eie ervaring as ’n tydelike junior lektor, was en is daar steeds talle geleenthede waar daar met die dosente gepraat word oor selfgerigte leer en hoe om dit effektief toe te pas. Die dagbestuur van die fokusarea ‘Selfgerig Leer’ het dit ook goedgedink om belangegroepe te vorm wat mekaar kan ondersteun rakende hoe om betekenisvolle selfgerigteleer-aktiwiteite in die klasopset te bevorder. Maar belangstelling daarin is maar gering.

Ten einde selfgerigte leer as prioriteit in onderrig-leer in alle klasse te waarborg behoort die rol van die dosent en eerstejaaronderwysstudent by selfgerigte leer duidelik gestipuleer te word. Ek is van mening dat dosente ’n verkeerde indruk het van wat sy/haar rol tydens selfgerigte leer behels en dat baie dosente ook nie die ekstra tyd wil insit vir die oplees (navorsing) van die holistiese aard van selfgerigte leer en wat die voordele van selfgerigte leer vir die klaskamer inhou, nie. Dosente tesame met die eerstejaaronderwysstudent speel ’n belangrike rol by die effektiewe toepassing van selfgerigte leer (vergelyk § 2.9.1) sodat selfgerigte leer as ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses beskou kan

word. In die volgende tabel word die rol van die dosent en eerstejaaronderwysstudent ter bevordering van selfgerigte leer soos volg aangedui:

Tabel 5.4: Die rol van die dosent en eerstejaaronderwysstudente ter bevordering van selfgerigte leer

Die rol van die dosent ter bevordering van selfgerigte leer	Die rol van die eerstejaaronderwysstudent ter bevordering van selfgerigte leer
Dosent is 'n motiveerder (EOSD6:157; EOSD8:188-189; EOSD9:241-242).	Student moet selfgerigteleer-aktiwiteite beplan (EOSD7:413-414).
Die dosent is 'n fasiliteerder van leer om ondersteuning te bied rakende leerinhoude (EOSD6:156; EOSD7:165-166).	Monitering van leervordering (EOSD7:189-197).
Die dosent help met die formulering van doelwitte en oriënteer studente tydens doelwitstelling sodat die dosent kan monitor of die student die regte rigting na selfgerigte leer volg (EOSD8:99-100).	Behoort konstruktiewe terugvoer te aanvaar en toe te pas in onderrig-leeraktiwiteite (EOSD15:51-53).
Dosente is inligtingsnavraebronne – dosente behoort studente in te lig oor die selfgerigteleer-strategieë wat gevolg kan word (EOSD8:194).	
Dosente behoort 'n platform te skep wat stapsgewys studente begelei na selfgerigtheid in leer, veral op eerstejaaronderwysvlak waar studente uit 'n pedagogiese sekondêre onderwys afkomstig is (EOSDD11:261-267).	

Die aspekte soos gelys in tabel 5.4 stem ooreen met Morrison en Premkumar (2014) wat aanvoer dat dosente onder meer aan studente 'n oriëntasie rakende selfgerigte leer behoort te gee en strategieë vir selfgerigte leer by eerstejaaronderwysstudente te beklemtoon, naamlik die gebruik van samewerkende leer. Daar is egter belangrike aspekte wat Morrison en Premkumar (2014) aanraak wat die betrokke deelnemers nie aangeraak het nie en dit is dat dosente 'n belangrike rol vervul ter ontwikkeling van selfgerigteleer-vaardighede by studente, om besinning of monitering aan te moedig asook om assesseringsgeleenthede met selfgerigte leer te integreer. Die probleem wat geopper word, is dat eerstejaaronderwysstudente meer fokus op die rol van die dosent in selfgerigte leer en hulle eie rol nalaat. Dit is tipies die eienskap van 'n student wat verwag dat alle inligting aan hom/haar gegee moet word en dat hy/sy 'n passiewe rol binne onderrig-leer vervul. Hierdie tipe student aanvaar gewoonlik nie verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer en/of akademiese prestasies nie.

Belangrike rolle van 'n selfgerigteleer-student wat nie in die data voorgekom het nie, behels die besluitneming van leeromgewings, die stel van spesifieke doelwitte, die volg van

bepaalde stappe om motivering tydens bepaalde episodes van leer te verhoog en struikelblokke vir leer te identifiseer (Tough in 1979, soos aangehaal deur Merriam & Caffarella, 1999). Dit is opvallend dat eerstejaaronderwysstudente die dosent se rol as motiveerder beklemtoon. Hierdeur word die fokus op ekstrinsieke leermotivering en nie intrinsieke leermotivering nie, geplaas, wat dan ook 'n vorm is van die verplasing van aanvaarding van verantwoordelikheid vir eie leer. Vanuit die analise blyk dit dat die eerstejaaronderwysstudente nie selfbestuur (hantering van sosio-ekonomiese agtergrond) as deel van hul rol beskou/ag nie. Hierdie selfbestuur is een van die kerndimensies van Garrison (vergelyk figuur 1.1) se raamwerk. Hieruit lei ek af dat die betrokke deelnemers nie hul eie leer self wil bestuur nie, maar dat dit eerder in die hande van die dosente geplaas word. Hiermee wil hulle dus hul verantwoordelikheid ten opsigte van leer, weereens na die dosent verskuif. Selfbestuur is ook 'n belangrike eienskap (kwaliteit) van 'n selfgerigteleer-student en om wel suksesvol in selfgerigte leer te wees behoort studente oor hierdie eienskap (kwaliteit) te besit. Dit kom weereens daarop neer dat studente eienaarskap van hul leer moet neem en elke leerhandeling bestuur tot uitnemendheid. Wat wel deur eerstejaaronderwysstudente in ag geneem word, is dat monitering vir die ontwikkeling en bevordering van selfgerigtheid in leer nodig is. Soos aangedui in Garrison se dimensies van selfgerigte leer, is monitering ook 'n belangrike dimensie waaroor studente moet beskik. Dit blyk ook uit die data dat alhoewel studente monitering belangrik ag, pas hulle dit nie op 'n gereelde dag-tot-dag-basis in hulle leer toe nie:

> *Ek is nie regtig daai mens nie soos ek leer en dan op 'n kol sê my brein vir my stop, genoeg en dan gaan skryf ek die toets en dan weet ek, ek het genoeg geleer, ek het my breinkapasiteit bereik. Ek is nie iemand wat is soos agge nee ek moes harder geleer het want dit gaan nie help ek is nou spyt daaroor want ek moes dit nou-nou gedoen het, nie nou. Dit gaan nou niks help ek is spyt daaroor en hartseer en treurig en gaan nou nie vir die volgende leer nie want ek is nog steeds hartseer oor die een. (EOSD7:189-197)*

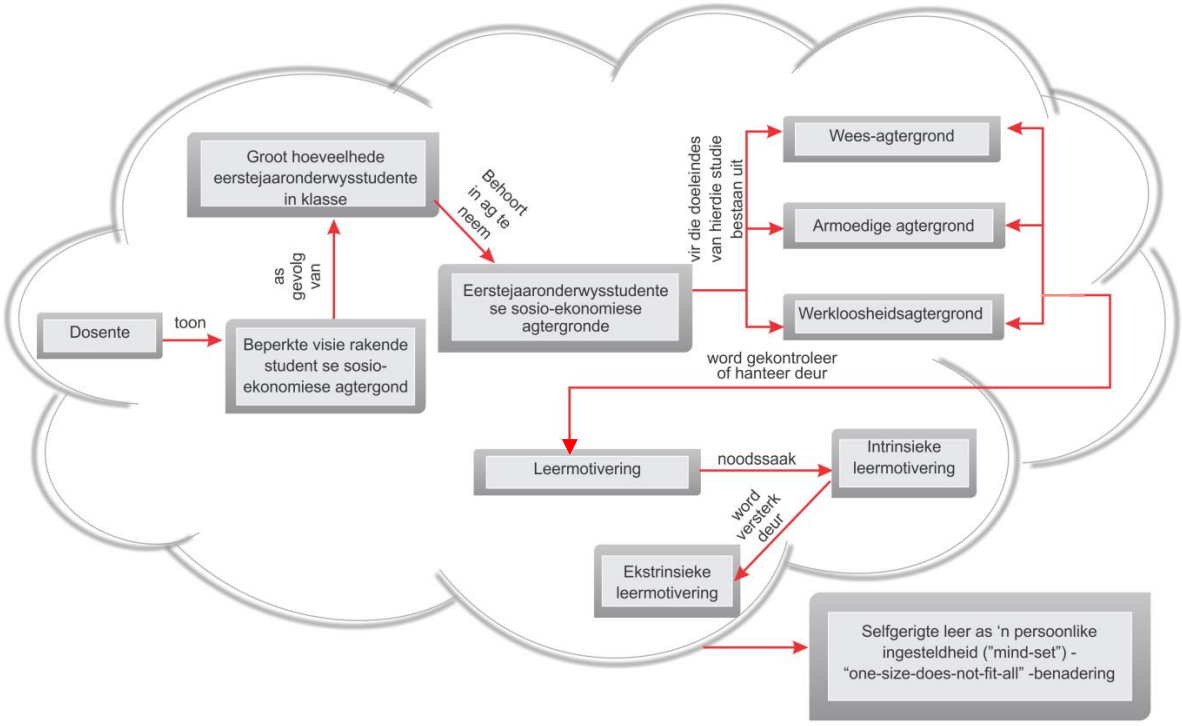
Tydens die data-analise is bevind dat geen melding gemaak is daarvan dat die onderwysinstelling ook 'n strategiese rol rakende die effektiewe en betekenisvolle toepassing van selfgerigte leer het om te vul nie. Ter vestiging van selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses behoort die onderwysinstelling 'n strategiese rol te vervul. Ek kan so ver gaan deur te sê dat die instelling die leidende rol behoort te neem ter vestiging van 'n selfgerigte onderrig-leer klaskamerklimaat. Maar dwarsdeur hierdie empiriese ondersoek, is daar slegs na die rol van die dosent en eerstejaaronderwysstudent

verwys, maar die onderwysinstelling se rol tydens die effektiewe implementering van selfgerigte leer word op die agtergrond geskuif.

Egizii (2015) voer aan dat onderwysinstellings eerstens dosente se vaardighede moet ontwikkel vir die effektiewe toepassing van selfgerigte leer, tweedens behoort onderwysinstellings 'n selfgerigte-leerprogram saam te stel en derdens behoort hulle hulpbronne te allokeer asook tegnologie beskikbaar stel wat benodig word om 'n selfgerigte-leerprogram te ondersteun. Sonder hierdie noodsaaklike rol van die onderwysinstelling sal die dosent nie die student effektief kan begelei na selfgerigte leer nie. Dus, vir die implementering van selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses, behoort die onderwysinstellings, dosente en eerstejaaronderwysstudente elk 'n belangrike rol te vervul. 'n Benadering van andragogiek, of alternatiewelik die model "pedandragogy" van Samaroo *et al*. (2013), wat elemente van beide andragogiek en pedagogiek behels, behoort in klaskamers gevolg te word.

Vir die ontwikkeling van selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses, is dit ook nodig dat die regte persoonlike ingesteldheid ("mind-set") teenoor selfgerigte leer by die student aanwesig moet wees. Hierdie persoonlike ingesteldheid ("mind-set") kan onder andere deur die eerstejaaronderwysstudent se sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering, beïnvloed word. Dus sal daar in die volgende paragrawe gekyk word na selfgerigte leer as 'n persoonlike ingesteldheid ("mind-set"): 'one-size-does-not-fit-all'-benadering.

5.2.2.6 Selfgerigte Leer As ’n Persoonlike Ingesteldheid (“Mind-set”): ‘One-Size-Does-Not-Fit-All’-Benadering



Figuur 5.7: Selfgerigte leer as ’n persoonlike ingesteldheid (“mind-set”): “one-size-does-not-fit-all’-benadering

Figuur 5.7 illustreer spesifieke bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings, naamlik: dosente → beperkte visie van eerstejaaronderwysstudente se sosio-ekonomiese agtergrond → groot hoeveelhede eerstejaaronderwysstudente in klasse → eerstejaaronderwysstudente se sosio-ekonomiese agtergrond → wees-agtergrond → armoedige agtergrond → werkloosheidsagtergrond → leermotivering → intrinsieke leermotivering → ekstrinsieke leermotivering → selfgerigte leer as ’n persoonlike ingesteldheid (“mind-set”): ‘one-size-does-not-fit-all’-benadering.

Soms is dit maklik vir een individu om ’n ander te beoordeel op grond van sy/haar uiterlike voorkoms. Dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ lys die agtergrond wat ’n student se selfgerigtheid in leer kan beïnvloed soos volg:

a) kultuurperspektief;

b) kragonderbrekings;

c) taal kwessies;

d) depressie;

e) mediese en sielkundige probleme;

f) armoede;

g) groepsdruk;

h) emosionele mishandeling;

i) lae motivering; en laastens

j) die gemeenskap se ingesteldheid teenoor selfgerigtheid in leer.

Bovermelde lys agtergronde wat selfgerigtheid in leer kan beïnvloed, is slegs 'n beperkte lys in vergelyking met die sosio-ekonomiese agtergrond wat die betrokke eerstejaaronderwysstudente in werklikheid beleef (vergelyk tabel 5.4). Dit impliseer dat dosente/navorsers nie altyd kennis neem van die moontlike sosio-ekonomiese agtergrond waarin eerstejaaronderwysstudente hulle bevind nie. Die tipe agtergrond waarin die student hom/haar bevind, kan die proses van selfgerigtheid in leer negatief beïnvloed aangesien dosente/navorsers nie voldoende ondersteuning kan gee aan elke eerstejaaronderwysstudent ooreenkomstig sy/haar sosio-ekonomiese agtergrondsbehoefte nie. Twee dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' handhaaf die volgende opvattings:

> *...dit is maar vir 20 ure en daar is omtrent 70 studente in jou klas is dit ewe onmoontlik maar ek probeer 'n poging aanwend dat 'n ou ten minste 'n groot hoeveelheid van die klas probeer ek regtig hoor van wie hulle is, waar hulle vandaan kom. Ek dink dit is belangrik want as jy dit weet. En ook die uitnodig te rig op sekere tye wanneer almal byvoorbeeld nie in 'n verpligte klas is nie maar byvoorbeeld opsioneel is om dan daai student uit te nooi en dan so agter te kom wie is jou student en waarvan af kom hulle en watter het hulp nodig. So mens kan baie vinnig sien as jy eerste toets geskryf het of opdrag ingegee het watter studente het probleme en dan moet daai studente regtig dink amper half gemoeid te raak en met hulle te praat en te ondersteun. Dit is gewoonlik hulle wat die ondersteuning nodig het. So dit is ook 'n wil van die dosent af om dit te doen maar dit is belangrik dat hierdie goed geweet moet word maar in 'n groot klas, byvoorbeeld opvoedkunde-klasse, dink ek is onmoontlik (DND20:203-278).*

> *Weereens dit is een van daai moeilike dingetjies, met die groot getalle wat daar bestaan. Maar ja, wat maak van my iets verskillend as ’n onderwyser, ek moet ook probeer om die 150 studente voor my, wat wel na my toe kom wat kom sê ek het hierdie en hierdie probleem, wel te kan hanteer. (DND19:469-474)*

Die semigestruktureerde individuele onderhoude se data-analise het groot getal studente wat per klas toegedeel is, onder andere, ’n moontlike rede uitgewys waarom dosente nie altyd van studente se sosio-ekonomiese agtergrond bewus is nie. Hierdie groot klasse bring mee dat onderrig op ’n onpersoonlike basis plaasvind en dat die dosent geen student ken nie en dus per slot van sake ook nie bewus is van enige probleem waarmee die eerstejaaronderwysstudent mag sukkel of wat ’n negatiewe invloed op sy/haar leer kan hê nie.

As gevolg van die feit dat groot klasse op ’n onpersoonlike basis lesings aanhoor, kan daar binne hierdie onpersoonlike klaskamerklimaat die gevoel onder studente ontstaan dat hulle nie die vrymoedigheid het om na vore te kom wanneer hy/sy nie die presiese werking van selfgerigte leer verstaan en/of kan toepas in sy/haar leer nie. Vir ’n student om na vore te kom indien hy/sy, hom/haar in ’n ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond bevind, moet daar ondermeer ’n vertrouenswaardige (veilige) klaskameratmosfeer/-klimaat geskep word. Ten spyte van die klaskamer-grootte, behoort dosente ’n klaskameratmosfeer te skep waarin elke individu as belangrik geag word en waar elkeen mekaar nodig het. Daarom kan selfgerigte leer nie in isolasie plaasvind nie en behels dit ’n ‘ONSheid’-benadering in hierdie selfgerigteleer-reistog (vergelyk § 5.2.2.1). Tydens elke klasaanbieding, moet daar vir die student gewys word dat sy/haar insette in hul leer, van onskatbare waarde is, sodat studente ’n meer positiewe persoonlike ingesteldheid teenoor hul selfgerigtheid kan ontwikkel.

Tydens die semigestruktureerde individuele onderhoude het verskeie eerstejaaronderwysstudente hulle sosio-ekonomiese agtergrond met my gedeel. Tydens hierdie meedeling, het ek opnuut besef dat die betrokke eerstejaaronderwysstudente, ten spyte van hulle sosio-ekonomiese agtergrond, steeds positief rakende hul leer, en dan meer spesifiek selfgerigte leer, ingestel kan wees. In die onderstaande tabel word enkele eerstejaaronderwysstudente se ervarings rakende hul sosio-ekonomiese agtergrond aangetoon. Ek probeer dit dan ook in verband bring met hul leermotivering en selfgerigtheid in leer.

Tabel 5.5: Sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering van eerstejaaronderwysstudente

Sosio-ekonomiese verbatim-aanhalings van deelnemers	Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer	Soort sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student wat so 'n student kenmerk
My ouers was albei self werkloos, my ma werk tydelik nou, so ek het 'n studiebeurs en as jy dit het dan kan jy rêrig motivering vind so dit is nie 'n aspek wat jou moet beïnvloed nie. (EOSD1:246-249)	Hierdie eerstejaaronderwysstudent se woorde *'... 'n studiebeurs en as jy dit het dan kan jy rêrig motivering vind...'* impliseer dat ekstrinsieke leermotivering (in die vorm van finansies) daartoe bydra dat hierdie student selfgerigteleer-aktiwiteite moontlik sal kan uitvoer. En dat 'n bepaalde agtergrond, spesifiek werkloosheid, nie 'n invloed op 'n student se selfgerigtheid in leer behoort te hê nie, want daar is geleenthede soos beurse wat studente in staat kan stel om verder te studeer en selfgerigte leer te kan aanleer.	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Werkloosheid van ouers/voogde. **Leermotivering**: Ekstrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** a) Vermoë om navorsing te doen (beursaansoeke). b) Doelgeoriënteerd (om nie werkloos te wees soos sy/haar ouers nie).
... ek het arm grootgeword en ek het dit nooit as 'n verskoning gebruik nie. So dit was eintlik my om motivering om beter te wees, so ek het altyd hard gewerk en ek moes altyd harder werk want ek het geweet op skool, ek het ook, ek weet nie of jy hierdie gaan noem met my naam nie, ek het, het in 'n pleeghuis grootgeword, my hele hoërskool loopbaan, so ek het gewerk vir 'n beurs so dit was my motivering om hard te werk (EOSD4: 440-446).	Hierdie eerstejaaronderwysstudent se armoedige en wees-agtergrond het aanleiding gegee tot leermotivering waardeur sy/hy 'n beurs verwerf het. Hierdie eerstejaaronderwysstudent se agtergrond en leermotivering is soortgelyk aan dié van deelnemer 1 (vorige kolom).	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Armoede en wees-agtergrond. **Leermotivering:** Ekstrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** a) Hardwerkendheid (hard werk om bo sy/haar agtergrond uit te styg en om nie die beurs terug te betaal nie). b) Swak selfbeeld (wil nie hê dat individue hom/haar moet koppel aan 'n pleeghuis nie). c) Vermoë om navorsing te doen (beursaansoeke). d) Doelgeoriënteerd (om nie soos sy/haar ouers te wees nie).
My ma en ma werk, sy is 'n Checkers…my pa al afgetree, so hy is werkloos. (EOSD6:314-315)	Ek het vir hierdie eerstejaaronderwysstudent gevra hoe die werkloosheid van sy/haar pa haar selfgerigtheid in leer beïnvloed, en haar antwoord was soos volg: *nee, nie enige manier nie (lag)* (EOSD6:317). Eerstens impliseer hierdie antwoord van die eerstejaaronderwysstudent dat hy/sy intrinsiek gemotiveerd is om te leer en moontlik 'n beurs het of tydelike	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Werkloosheid. **Leermotivering:** Intrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:**

Sosio-ekonomiese verbatim-aanhalings van deelnemers	Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer	Soort sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student wat so 'n student kenmerk
	werk verrig ten einde vir sy/haar studie te betaal. Deursettingsvermoë en hardwerkendheid word beklemtoon, wat deel uitmaak van 'n selfgerigteleer-student.	a) deursettingsvermoë; en b) hardwerkendheid.
I'm from Mpumalanga in a rural area, like I can say sort of like a rural area. Then there at Mpumalanga most of the time, most of the people depend on working in farms. And then I told myself that if I'm going to go work in a farm, I'm not going to succeed, I'm not going to get whatever I want. So I told myself that even at home, they even informed me that if you're going, you want this direction, you have to follow this direction. Then at home I'm living in, it's a little bit poor like background, so the moment I come to university, I was informed that I'm going to get a bursary, but I'm not going to get, they're not going to pay everything. So I told myself that no, in order to get everything to be paid, I have to work hard for myself. So, "ja", and then after telling myself that I have to work hard, something rings to my mind like each and every time when I'm doing this and that, I have to ensure that I come with a conclusion on top of that. Even at home, when I was doing my Grade 12, I was always like, no one was even encouraging me. No one was even, even my parents, both of them died. And then I'm living with my granny and she's the one who's looking after me. And then each and every time when I need courage or when I need some guidance or anything, each and every time, she'll be the one who will do such thing. And you know that when it comes to grannies, they don't even bother whether you are studying or doing this and that. Only thing they are focusing is just to focus on oh no, today we are going to the graveyard to greet your mother, your father, so, at the end of the day, I was always opposing what she was always telling me. Like for instance I'm a Christian, I don't believe going to the graveyard for talking with dead people. I always told myself that only God is the one who'll be able to do such thing (EOSD8:276-302).	Hierdie eerstejaaronderwysstudent het buite sy/haar gemaksone gestap en nie net die mense in die omgewing se roete na loopbane gevolg nie. Hy/sy was intrinsiek gemotiveerd om verder te gaan studeer ten einde 'n beter loopbaan te kan betree. Die beurs (ekstrinsieke leermotivering in die vorm van finansies) het die geleentheid geskep vir die eerstejaaronderwysstudent om te kan studeer ongeag die nuus dat die beurs (ekstrinsieke leermotivering) nie al sy/haar studiegelde gaan dek nie, het hy/sy steeds intrinsieke leermotivering toegepas deur harder te werk. Hierdie deursettingsvermoë van die student is 'n voorbeeld van 'n selfgerigteleer-student. Hierdie eerstejaaronderwysstudent het geen ondersteuningsnetwerk nie; albei sy/haar ouers is oorlede en sy/haar ouma het nie die waarde van hom/haar as mens hoog geag nie. Geloof en leermotivering dra daartoe by dat die eerstejaaronderwysstudent hard werk en doelgeoriënteerd is – dit kan moontlik lei tot 'n hoër selfgerigtheid in leer.	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Wees-agtergrond en armoede. **Leermotivering:** Intrinsieke leermotivering is belangriker as ekstrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** a) doelgeoriënteerd; b) intrinsiek gemotiveerd; c) hardwerkend; d) geloofwaardig; en e) deursettingsvermoë.

Sosio-ekonomiese verbatim-aanhalings van deelnemers	Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer	Soort sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student wat so 'n student kenmerk
... my pa is oorlede toe ek vyf jaar oud was, en toe is nou net my ma en ons is vyf kinders, so en niemand in my familie van my pa se kant of van my ma se kant af het al gaan studeer nie, so dit het vir my – dit was vir my 'n motivering, ek moet nou iets nuuts maak van my lewe…net om vir hulle te wys ek kan ook iets van my lewe maak…(EOSD12:394-401).	Hierdie eerstejaaronderwysstudent wil uitstyg bo sy/haar agtergrond en wil graag sy/haar familie verkeerd bewys en as 'n rolmodel vir sy/haar familie dien. Die woorde *…net om vir hulle te wys ek kan ook iets van my lewe maak…* impliseer dat hy/sy 'n doel voor oë het wanneer hy/sy uitdagings in leer beleef. Hierdie doelgeoriënteerdheid kan sy/haar selfgerigtheid in leer bevorder.	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Wees-agtergrond. **Leermotivering:** Intrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** Doelgeoriënteerd (verbetering in sy/haar toekoms).
... omdat ek nie by my ouers grootgeword het, ek het by ouma grootgeword, dit was 'n familie huis so dan daar werk niemand nie, net my ouma se pensioen, so ek wil nie teruggaan en ook daardie lewe, lewe nie, soos jy weet nie van waar kom môre se brood nie…(EOSD13:156-160). As 'n mens honger is, kan jy nie leer nie. Dit is maar net so. En hoe gaan jy konsentreer in die klas as jy honger is? En dan hoe gaan, as jy nou nie vanaand met, moet jy leer, daar is nie ligte nie, "okay", partykeer is daar krag, is daar kerse en so aan maar dit, dit doen nie dieselfde wat 'n lig, vir 'n student doen nie. So ja dit gaan jou net bietjie "demotivate" as jy nou moet gaan opstaan en daardie kersie "light" en goed (EOSD13:281-287).	Hierdie eerstejaaronderwysstudent beleef basiese armoede waar die onsekerheid van voedsel vir die volgende dag deurlopend in sy/haar gedagtes is. Vanuit hierdie eerstejaaronderwysstudent se oogpunt is dit moeilik om selfgerig en gemotiveerd te wees wanneer jy honger is en nie altyd toegang het tot elektrisiteit nie. Hy/sy stel verder dat sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond hom/haar de-motiveer. Sonder leermotivering kan selfgerigtheid in leer nie effektief plaasvind nie. In hierdie geval het die student wel 'n doelwit en dit is om nie dieselfde lewe te handhaaf waarin hy/sy nou verkeer nie. Maar hierdie doelwit beteken niks as jy nie die leermotivering het om dit uit te voer nie. 'n Moontlike rede kan wees dat hy/sy nie voldoende intrinsiek gemotiveerd is nie asook nie ekstrinsieke leermotivering verkry vanaf sy/haar ouma nie. Dit kan sy/haar onderrig-leer negatief beïnvloed en moontlik daartoe lei dat hy/sy sal deel vorm van die slytasie eerstejaaronderwysstudente wat nie na wense presteer nie.	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Wees-agtergrond en armoede. **Leermotivering:** Geen leermotivering nie. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** Geen positiewe eienskappe of vaardighede is geïdentifiseer nie. 'n Gebrek aan dissipline, doelgeoriënteerdheid en leermotivering kom voor.

Sosio-ekonomiese verbatim-aanhalings van deelnemers	Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer	Soort sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student wat so 'n student kenmerk
(Lag) Ummm, okay. *(Diep asemhaal).* Dit is maar 'n tragiese storie. My ouers het geskei toe ek 16 was, toe het ek weggeloop. Ek is gediagnoseer met bipolêre depressie. Eh, so ek is al uit die huis uit vandat ek 16 is. Ek het nooit skool klaar gemaak nie. Ek het probeer werk en mens kon nie goeie werk kry nie sonder matriek. Ek het gewerk as 'n kassier en R2 000 verdien 'n maand en my huur was R1800 (EOSD15:85-91). So dit was maar bietjie swaar en ek het toe besef ek moet matriek klaar maak. Toe het ek probeer met 'home school', dit het nie goed gewerk nie en daar was niemand wat my kon help nie. Toe het ek en my pa weer 'n verhouding begin kry en ek het besluit ek wil graag weer skool klaar maak. En, toe wil ek terug gaan skool toe, maar toe sê al die skole vir my ek is te oud. Geen skool in Potch wou my aanvaar nie. En toe gaan ons, toe gaan ek Carletonville toe met my 'boyfriend', my vriend en hy het daar gewerk en goed. Toe is daar 'n skool, X en hulle het my toe gevat en hulle kon my nie in Graad 10 sit nie, ek het nie eers Graad 10 gehad nie. Toe sê hulle maar hulle moet my in Graad 11 sit, anders gaan ek te oud wees in matriek. Dit was September gewees. En toe het ek Graad 11 gedoen, ek het geslaag en laas jaar was ek matriek. En soos dis waarom ek sê, van die doelgerigtheid, as jy, as jy 'n doel kan stel en jy kan dit doen, dit is ... nou is ek op die "track" en ek "swot" nou *(lag lekker).* (EOSD15:93-109)	Hierdie deelnemer het op 'n 16 jarige ouderdom geen leermotivering gehad nie en haar sosio-ekonomiese agtergrond het moontlik tot depressie gelei. Sy het gesien dat dit op hierdie jong ouderdom moeilik is om onafhanklik te leef en dit het gelei daartoe dat sy gemotiveerd raak en dit kan gesien word in haar besluit om weer skool toe te gaan om te leer ten einde verder te gaan studeer en 'n beter lewensgehalte te handhaaf. Doelgeoriënteerdheid ('n eienskap van 'n selfgerigteleer-student) was een van die belangrikste eienskappe wat haar gedra het deur haar ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond en die student openbaar 'n gevoel van trots wanneer sy aanvoer *...nou is ek op "track" en ek "swot" nou (lag lekke*r) wat impliseer dat ongeag haar sosio-ekonomiese agtergond en lae motiveringsvlakke het sy uitgestyg bo haar agtergrond as gevolg van haar lewenservaring van hoe haar lewe sal voort leef indien sy nie terug gaan skool toe nie. Hierdie flitslig van 'vasgevang-in-armoede' het gelei tot intrinsieke motivering wat dienooreenkomstig haar selfgerigtheid in leer bevorder het. Hierdie eerstejaaronderwysstudent het dus deur die proses van 'n "motivational dip" gegaan soos beskryf deur Long (2007:111).	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Depressie, wees-agtergrond en armoede. **Leermotivering:** Intrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** a) onafhanklikheid; b) deursettingsvermoë; en c) doelgeoriënteerd.
…she's the one who raised me. Like she's always telling me like "Don't relax, because don't you think, don't, don't ever think that like I'll be in your life. You never know when God will take me, and stuff. You must pull up your socks, because if I die now, nobody will like help you, and stuff, so you must pull up yourself, and save for yourself, before it's too late" (EOSD16:150-155).	Hierdie eerstejaaronderwysstudent bly tans by sy/haar tannie en hy/sy gebruik dus haar tannie se motivering om selfgerig te leer. Die probleem wat hier voorkom, is dat hierdie eerstejaaronderwysstudent slegs ekstrinsiek gemotiveerd is en ekstrinsieke leermotivering is slegs 'n tydelik of van korte duur (Douglass & Morris, 2014). Indien hierdie eerstejaaronderwysstudent se tannie as ondersteuningsnetwerk nie meer daar is nie, gaan hierdie eerstejaaronderwysstudent selfgerig kan leer? Die antwoord is moontlik NEE, want 'n gebrek aan intrinsieke leermotivering is hier ter sprake.	**Sosio-ekonomiese agtergrond:** Wees-agtergrond. **Leermotivering:** Ekstrinsieke leermotivering. **Eienskappe of vaardighede van 'n selfgerigteleer-student:** Geen.

Uit tabel 5.5 blyk dit dat ten spyte van die sosio-ekonomiese agtergrond waarin eerstejaaronderwysstudente hulle bevind, LEERMOTIVERING en 'n POSITIEWE persoonlike ingesteldheid as moontlike "hefbome" kan dien om sodanige studente uit hul ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond uit te lig. 'n Eerstejaaronderwysstudent en 'n dosent/navorser onderskeidelik beklemtoon die belangrikheid van leermotivering soos volg:

> *Motivering is, wat jou aan die gang hou, dit is wat jou, "it keeps you going, despite of the challenges and" goedjies. Motivering is net daardie umph, of kan ek sê "boost" wat jou vir jou gee vir die lus vir die lewe. (EOSD13:318-321)*
>
> *...jy kry nie 'n ongemotiveerde selfgerigte leerder nie. Jy weet motivering is die impetus vir alles. Van hoe jy beplan, van hoe jy monitor, vir jou drome… (DND21:135-137).*

Vyf ander deelnemers huldig ook dieselfde standpunt, naamlik dat leermotivering nodig is:

> *..."wow" want as iemand vir jou sê "wow" jy doen rêrig goed of sien jou ekstra werk wat jy insit, dan voel jy goed en dan wil jy verder gaan, en as jy dit nie ontvang nie dan voel dit net. Waarom leer ek dan ...(EOSD1:290-293).*
>
> *...want ek wil ook soos my ma wees...sy weer heeltyd sy moet twaalfuur daar wees, sy moet dit doen...(EOSD3:202-203). Maar as my ma nie "worry" nie dan gaan ek ook so wees (EOSD3:202-205).*
>
> *Ma se motivering. (EOSD6:205) Jy kan nie net hier wil sit nie en jou matrieksertifikaat laat jou nie toe nie (lag). (EOSD6:209)*
>
> *Your masters, "ja", and then I was motivated that no, a young lady like this one doing her Masters and I'm doing my first year. That one must not disapprove me, I must keep on working so that I can become one of, just like her, one of the good days. (EOSD8:561-564)*
>
> *Because at the end of the day, they're the emotional pillar. So in order for you to learn yourself and to excel yourself, you need to have support, should be your parents or guardians. (EOSD10:499-502)*

Uit die geanaliseerde data kan die afleiding gemaak word dat eerstejaaronderwysstudente 'n behoefte aan leermotivering het om selfgerig te kan leer. 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word, is dat ekstrinsieke leermotivering aangewend word om intrinsieke leermotivering te

kweek. Dit is in teenstelling met die literatuur wat aanvoer dat intrinsieke leermotivering eerste moet plaasvind ten einde selfgerig te kan leer (vergelyk § 3.3.2.3). Bogenoemde is 'n tipiese voorbeeld van Ryan en Deci (2000) asook Salili en Hoosain (2007) se argument dat ekstrinsieke leermotivering oorheers.

Uit die dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' se geanaliseerde data kan verder die afleiding gemaak word dat intrinsieke leermotivering belangriker is as ekstrinsieke leermotivering. Die redes wat hulle voorhou is soos volg:

> *Ekstrinsiek beteken dus duidelik, dit beteken daar's een of ander prys of motivering van buite af en as dit nie daar is nie, dan beteken dit nie noodwendig die leerder is selfgerig nie en dit kan in 'n mate kan maar amper sê platval want studente is net gemik op die ekstrinsieke aspek van motivering terwyl intrinsieke motivering is dit 'n inherente dryf wat die student motiveer om aktief by leer betrokke te wees...(DND18:270-276)*

> *Jy hoef sodanig nie 'n ouer te hê wat jou ondersteun nie, jy hoef nie geld te hê nie, jy hoef nie 'n mooi huis te hê, jy hoef nie 'n dosent te hê wat vir jou sê " mooi jy het dit gedoen", nie. Jy het jouself intrinsiek motivering nodig om te sê "okay" ten spyte van A, B en C, gaan ek verantwoordelikheid neem vir my eie leer. As gevolg van hierdie leergeremdhede wat ek het, gaan ek nog steeds probeer. So intrinsiek by selfgerigte leer is vir my baie, baie meer werd as ekstrinsiek. Ekstrinsiek is egter 'n pluspunt. (DND19:369-378)*

> *Ek moet sê ek dink die eerste plek intrinsiek moet jy jouself gemotiveerd kry maar weereens ek dink wanneer jy byvoorbeeld in 'n vakgebied is en ek dink weer aan Geografie, was daar al studente wat ingekom het en plat die intrinsiek gemotiveerd was nie, hulle hou nie van dit nie. En tot ons begin interessante goed gedoen het en ek hulle half probeer met my metodes en hopelik ook my persoonlikheid en my omgee vir my studente, hulle ook gekry het om meer gemotiveerd te wees. So in daardie geval dit dan ekstern motivering gebruik. So ek dink eerste plek is jy nie interne gemotiveerd is nie gaan dit moeilik wees maar dan kan jy gebruik maak van eksterne, ander faktore om daai mense dan intern te motiveer. (DND20:299-210)*

> *Die boeke sê die intrinsieke … umh … motivering en hulle noem al die voordele daarvan, maar ek is van mening dat al twee, albei 'n rol het. (DND21:143-144)*

Sowel intrinsieke en ekstrinsieke leermotivering behoort teenwoordig te wees by ’n student ten einde selfgerigtheid in leer te ontwikkel en te bevorder. Ek as navorser is die mening toegedaan dat leermotivering, en veral intrinsieke leermotivering, daartoe kan lei dat eerstejaaronderwysstudente ’n positiewe ingesteldheid toon teenoor selfgerigte leer, ten spyte van hul sosio-ekonomiese agtergrond. Bovermelde word gesteun deur die volgende menings van eerstejaaronderwysstudente:

> *Ek sal net sê jy moenie soos jou omstandighede gebruik as ’n verskoning nie, want ek dink nie, ek dink enige iemand, as jy “set your mind to it” kan jy dit doen. (EOSD4:464-466)*
>
> *Ja, ek sal sê niemand het “excuses” om nie te kan presteer nie. (EOSD6:281-282)*
>
> *Kyk hulle sê mos “you must rise above your circumstances”, so meeste van die kinders vat daardie as basis vir hulle om beter te kan presteer, om beter te kan doen in dinge wat hulle wil doen. Maar dan is daar ook hierdie kinders wat jammer kry en sê “okay” ek het nou, ek het nie dit nie, ek het dit nie, so waarom moet ek dan nou...? (EOSD12:232-237)*
>
> *Ek dink altyd, soos ek sê altyd jy moenie vat van waar af jy eintlik kom nie. So wat ook al jou omstandighede is, die keuse bly joune. (EOSD3:209-210)*
>
> *...ek dink dis heeltemal hulle “mind-set” van dinge doen, want ek kyk nou na een van die meisies. Sy swot nou saam met ons, sy was een van die beste netbalspelers gewees, sy swot nou, sy swot nou, sy het selfs ’n beurs gekry vir haar netbal, alles en sy was in die kinderhuis gewees (EOSD9:430-434).*

Eerstejaaronderwysstudente se persoonlike ingesteldheid (“mind-set”) kan verskil en hierdie ingesteldheid kan bepaal hoe hy/sy, hul sosio-ekonomiese agtergrond gaan kontroleer. Bogenoemde het dan ook weer op sy beurt ’n invloed op eerstejaaronderwysstudente se selfgerigtheid in leer omdat (a) die ingesteldheid van studente teenoor selfgerigte leer kan verskil, (b) hulle behoefte aan ’n sekere soort leermotivering gaan verskil en (c) omdat hulle sosio-ekonomiese agtergrond verskil. Dit is dus nodig dat daar van ’n ‘one-size-does-not-fit-all’-benadering gebruik gemaak sal word. Laasgenoemde benadering impliseer dat eerstejaaronderwysstudente uit verskillende sosio-ekonomiese (kontekstuele) agtergronde afkomstig is, en dit beklemtoon dus verder dat eerstejaaronderwysstudente verskillende ondersteuningsvlakke benodig om selfgerigteleer-aktiwiteite doeltreffend te kan uitvoer. Elke eerstejaaronderwysstudent se selfgerigtheidsvlak gaan verskil en behoort ook dan so deur

dosente aanvaar te word en die proses vandaar te bestuur. Bovermelde stellings ondersteun Douglass en Moriss (2014) wat 'n 'one-size-does-not-fit-all'-benadering voorstel (vergelyk § 3.4.2). Dosente/Navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' beskryf hierdie 'one-size-does-not-fit-all'-benadering soos volg:

> *Ek dink as iemand weet ek is in hierdie omstandighede en al hoe dit my gaan hier uitkom is as ek gaan hard werk en my bes gaan doen op die universiteit of in my vakgebied of wat ook al. En in daai omstandighede uitkom en hy is nog steeds intern gemotiveerd dan wil ek vir jou sê gaan hy ek dink 'n top student wees. Dit is die uitdaging om daai mense te kry om uit daardie omgewing waaruit hulle kom nog steeds interne, intrinsiek gemotiveerd te wees. En dit is moeilik, as jy gaan kyk in Suid Afrika ook as iemand in 'n plakkershut bly en daai persoon weet môre moet ek Geografie hê maar vanaand moet hy vir sy boeties en sussies sorg, hy het nie kos nie en hy slaap moeilik en daar is geweld in die huis en daar is onmin en geweld rondom die gebied dan gaan dit nog steeds moeilik wees vir daai arme kind of leerder môre universiteit toe te gaan of skool toe te gaan en intrinsiek gemotiveerd te wees. Dit kan ook wees dat sê maar ek wil uit hierdie omgewing wil ek ontsnap en daarom moet ek my deel gaan doen en moet ek hierdie gemotiveerde leerder wees om my omstandighede te verbeter. So hang af watter persoon dit ook is. (DND20:327-344)*

> *...hoeveel kinders op die straat grootgeword is en vandag is hulle direkteure, né. Hulle het bokant hul sosio-ekonomiese omstandighede uitgestyg en deesdae is daar soveel organisasies, is daar soveel hulp wat aan mense met swak ekonomiese… umh… omstandighede, veral onderwysstudente, wat is die Fundza Lushaka beurse wat daar is, daar is soveel, ek dink net ek weet nie, ek dink nie jy kan sosio-ekonomiese toestande gebruik om lae selfgerigtheid te regverdig nie (DND21:176-183).*

Dus kan die aanname gemaak word dat die sosio-ekonomiese agtergrond slegs 'n negatiewe invloed op die student se selfgerigtheid in leer kan hê indien intrinsieke leermotivering en 'n positiewe persoonlike ingesteldheid teenoor selfgerigte leer afwesig is by hom/haar. Laasgenoemde word beklemtoon deur 'n dosent/navorser:

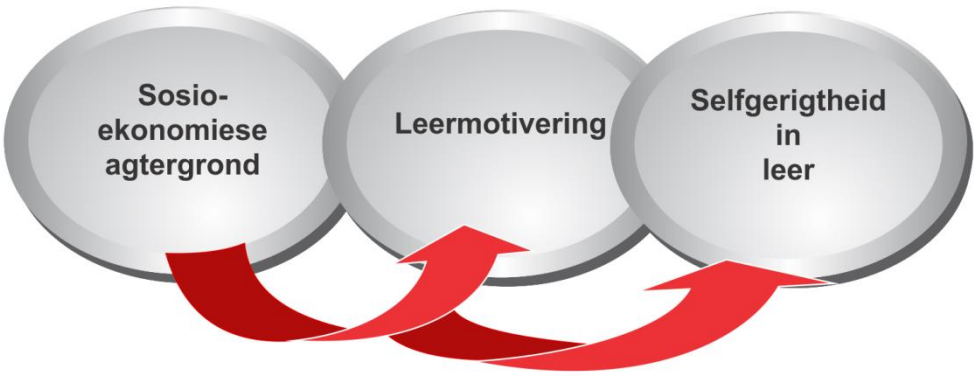
> *Nee glad nie, ek is self aangeneem en ek is nou nie 'n weeskind nie maar die ouers wat my grootgemaak het, ek is aangeneem. So ek dink nie dit behoort 'n rol te speel nie. (DND20:202-204)*

Die aanname word uit bostaande verbatim-aanhaling gemaak dat, ten spyte van wat ŉ eerstejaaronderwysstudent se agtergrond is, of die agtergrond waaruit hy/sy afkomstig is, ŉ positiewe persoonlike ingesteldheid en die aanwesigheid van intrinsieke leermotivering nodig is vir die ontwikkeling van selfgerigte leer. ŉ Eerstejaaronderwysstudent kan afkomstig wees uit ŉ wees-agtergrond, maar nog steeds intrinsiek gemotiveerd wees om ŉ sukses van sy/haar selfgerigte leer te maak. Soos Maslow se behoeftehiërargie voorstaan, is dit nodig dat die basiese behoefte eers bevredig moet wees alvorens daar na hoër vlakke op die hiërargie beweeg kan word. Maar die teenoorgestelde kan ook waar wees, soos gesien uit deelnemer 20 se aanhaling. Dit als hang daarvan af of die student in staat is daartoe om intrinsieke leermotivering te kan toepas en om ook ŉ positiewe ingesteldheid te "huisves". Vervolgens word Maslow se behoeftehiërargie (vergelyk § 3.4.1) vergelyk met die ryk data wat verkry is in hierdie studie:

Tabel 5.6: Eerstejaaronderwysstudente se behoeftes volgens Maslow se behoeftehiërargie

Maslow se behoeftehiërargie	Verband met selfgerigtheid in leer
Selfverwesenliking Om as 'n individu sy/haar volle potensiaal te bereik.	Hierdie hoogste vlak van selfverwesenliking word in mindere maat bereik by die betrokke studie se eerstejaaronderwysstudente. Die eerstejaaronderwysstudent moet voel dat hulle selfgerigte leer bemeester het en dit dan ook kan toepas in al hul modules. 'n Eerstejaaronderwysstudent moet sy/haar volle potensiaal kan bereik deur die effektiewe toepassing van selfgerigte leer. Dit sal tot gevolg hê dat hulle as selfgerigteleer-praktisyns in die klas sal optree wat sodoende leerders in sy/haar klas se selfgerigtheid in leer gaan bevorder. Dit is hier wanneer selfgerigte leer as betekenisvolle, volskaalse volledigheidontwikkelingsproses tot sy volle reg sal kom. 'n Eerstejaaronderwysstudent voer aan *...kyk ek het nou die ding geprobeer die eerste keer en die tweede keer, waarom moet ek dit die derde keer probeer, maar waar daar 'n wil is, is daar 'n weg. Jy gaan my nie onder kry nie (lag).* (EOSD6:445-448) Hierdie persepspie impliseer dat hierdie betrokke eerstejaaronderwysstudent die betekenisvolle ontwikkelingsreis na volheid met deernis vir selfgerigte leer begin onderneem het.
Agting Behoefte aan prestasie, erkenning en status.	Daar behoort die behoefte by die eerstejaaronderwysstudent gevestig te wees om SELF verantwoordelikheid vir leer te aanvaar en om binne hulle SELF die belangrikheid van selfgerigte leergeleenthede raak te sien. Dosente behoort ook erkenning te gee aan hierdie eerstejaaronderwysstudente rakende hul vordering in selfgerigte leer.
Liefde en behoort Behoefte aan die gee en ontvang van liefde (familie, vriende en ander individue).	As gevolg van dosente wat selfgerigte leer verkeerdelik in klaskamers implementeer, kweek hierdie dosente nie 'n liefde vir selfgerigte leer by eerstejaaronderwysstudente nie. Verder behoort 'n eerstejaaronderwysstudent 'n positiewe persoonlike ingesteldheid teenoor selfgerigte leer te kweek waar die student selfgerigte leer WIL toepas. Hierdie persoonlike ingesteldheid kan beïnvloed word deur die eerstejaaronderwysstudent se sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering. Eerstejaaronderwysstudente maak baie staat op ekstrinsieke leermotivering om selfgerig te leer. 'n Eerstejaaronderwysstudent wil graag 'n gevoel van "behoort aan" ervaar en dit kan 'n positiewe invloed op sy/haar selfgerigte leer hê. 'n Eerstejaaronderwysstudent beklemtoon die behoefte daaraan om te "behoort aan" soos volg: *Kyk, baie mense wil mos aan 'n groep behoort, almal het daardie aanvaarding nodig by iemand.* (EOSD12:315-316) Die probleem is egter dat ekstrinsieke leermotivering slegs van tydelike duur is en om effektief selfgerigte leer uit te oefen moet intrinsieke leermotivering teenwoordig wees.
Veiligheid Behoefte aan stabiliteit, vryheid van vrees en angs.	Uit die semigestruktureerde individuele onderhoude blyk dit dat eerstejaaronderwysstudente nie veilig voel om selfgerigte leer uit te voer nie omdat hulle beperkte kennis dra van die holistiese aard van selfgerigte leer en wat selfgerigte leer behels. Dus kan daar 'n vrees of angs by die eerstejaaronderwysstudent wees om selfgerigte leer te implementeer omdat hulle nie vertroud is of op hul gemak voel met die begrip *selfgerigte leer* nie. Indien eerstejaaronderwysstudente nie veilig voel binne of met 'n sekere aspek/vaardigheid nie, kan hulle byvoorbeeld ook nie intrinsieke motivering openbaar nie.
Fisieke behoeftes Fundamentele behoeftes, naamlik kos, water, rus en verblyf.	Dit blyk uit die semigestruktureerde individuele onderhoude dat eerstejaaronderwysstudente in wie se noodsaaklike fisieke behoeftes nie voorsien is nie, dit moeiliker vind om selfgerig in hulle leer te wees. Die gebrek aan basiese behoeftes word onder andere deur 'n deelnemer soos volg beskryf: '*Jou konsentrasievlak gaan "down" wees. Want jy moet eet om te konsentreer, en ons almal as ons leer eet ons iets. So dit is belangrik. So jy gaan sukkel om dit, want jy gaan ook as jy honger is en jy gaan leer, jy gaan heeltyd dink wat kan ek eet? My maag pyn die heeltyd want ek wil eet. (EOSD3:224-227)* Hierdie tipe eerstejaaronderwysstudent kan dit moeilik vind om vanuit sy/haar agtergrond (vlak binne behoeftehiërargie), 'n vaardigheid (intrinsieke leermotivering vanuit selfverwesenliking) vanuit 'n hoër vlak in Maslow se behoeftehiërargie, te laat operasionaliseer in sy/haar agtergrond (vlak).

Ten einde sosio-ekonomiese agtergrond te kontroleer behoort intrinsieke leermotivering, soos gesien vanuit bostaande paragrawe, wat deel uitmaak van die hoogste vlak van Maslow se behoeftehiërargie, naamlik selfverwesenliking, teenwoordig te wees by eerstejaaronderwysstudente. Nie alle eerstejaaronderwysstudente is in staat daartoe om hierdie hoogste vlak van Maslow se behoeftehiërargie te bereik en dus voordeel daaruit te put in sy/haar spesifieke leersituasie nie. Dit sal onder andere baie van die eerstejaaronderwysstudent verg om vanuit een vlak waar hy/sy hom/haar bevind, 'n ander aspek vanuit byvoorbeeld die hoogste vlak in Maslow se behoeftehiërargie toe te pas. Maar dit was nie die doel van hierdie studie om op hierdie bepaalde aspek in te gaan nie. Wat wel die doel van hierdie studie was, is om aan te toon of daar 'n verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente bestaan, en ek glo ook dat hierdie doel wel in hierdie studie onder die loep geneem is. Hierdie verband[11] kan soos volg visueel uitgebeeld word:



Figuur 5.8: Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer

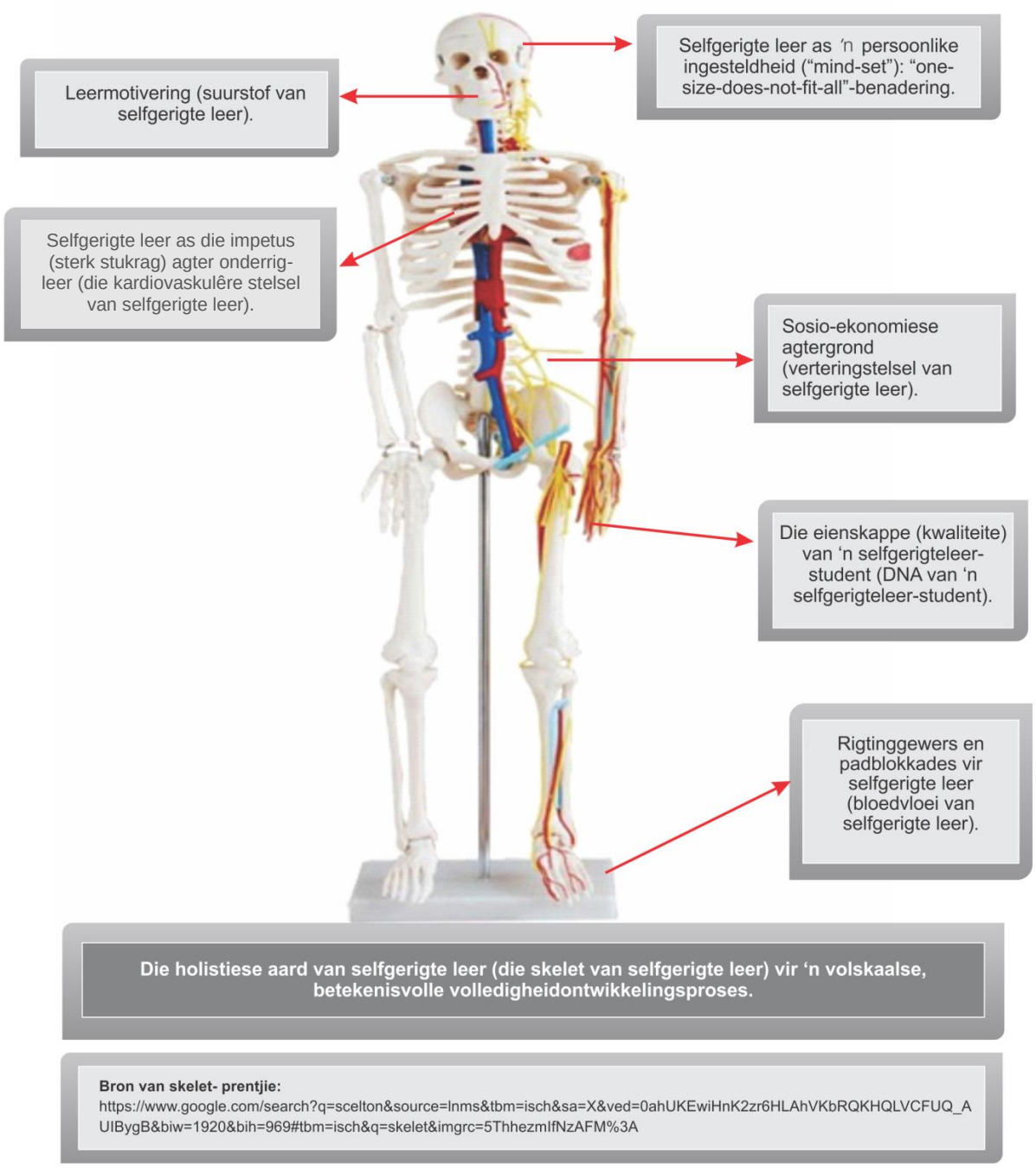
Figuur 5.8 beeld die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer uit waar sosio-ekonomiese agtergrond deur leermotivering gekontroleer (hanteer) word. Ek is van mening dat leermotivering die dryfveer onder andere kan wees vir die bevordering van selfgerigtheid in leer vir eerstejaaronderwysstudente wat afkomstig is uit 'n ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond. Figuur 5.8 dien slegs as 'n beknopte uitbeelding van die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente. Bogenoemde verband word indringend in hoofstuk 6 bespreek.

---

11 Van toepassing op hierdie studie.

5.3 EPILOOG

In hierdie hoofstuk is my empiriese data aangebied om navorsingsdoelwit 2 (vergelyk § 5.1) van hierdie studie te kon beantwoord. Ek het verskeie kategorieë aangedui wat aanleiding kan gee tot die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente. Daar is op ses kategorieë gefokus, te wete (a) die holistiese aard van selfgerigte leer (die skelet van selfgerigte leer); (b) selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer (die kardiovaskulêre stelsel van selfgerigte leer); (c) die eienskappe (kwaliteite) van 'n selfgerigteleer-student (DNA van selfgerigteleer-student); (d) rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer; (e) selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses; en (f) selfgerigte leer as 'n persoonlike ingesteldheid ("mind-set"): "one-size-does-not-fit-all"-benadering. Hierdie ses kategorieë verteenwoordig dan ook die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' rakende sekere ongewenste sosio-ekonomiese agtergronde wat eerstejaaronderwysstudente bevind en hoe hierdie eerstejaaronderwysstudente leermotivering aanwend al dan nie om hulle selfgerigtheid in leer te bevorder. Bovermelde kategorieë is deur middel van 'n diskoersanalise-proses geanaliseer (vergelyk § 4.6.2.1) en hierdie geïnterpreteerde data kan dus soos volg visueel uitgebeeld word deur die individuele habitus (vergelyk § 5.2.1):



Figuur 5.9: Die individuele habitus van selfgerigte leer

Figuur 5.9 dui daarop dat selfgerigte leer ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses behoort te wees waar eerstejaaronderwysstudente begrip moet toon van die belangrikheid van selfgerigte leer, en dat dosente nie ’n wanopvatting by studente vestig nie (vergelyk § 5.2.2.1). Hierdie wanopvatting kan daartoe lei dat die uitvoering van selfgerigteleer-aktiwiteite negatief beïnvloed word. Ook waar selfgerigte leer as ’n geïsoleerde leer geëtiketteer word (vergelyk § 5.2.2.1), kan dit ook selfgerigte leer

negatief beïnvloed. Daar moet eerder ’n ‘ONSheid’-benadering (vergelyk § 5.2.2.1) ontwikkel/gevestig word waar selfgerigtheid in leer bevorder word weens die betrokkenheid van verskeie belanghebbendes (onderwysinstellings, dosente en eerstejaaronderwysstudente) (vergelyk § 5.2.2.1; § 5.2.2.4 & § 5.2.2.6). Uit die data blyk dit dat die holistiese aard van selfgerigte leer as die basis van die skelet (raamwerk) dien. By die ontwikkeling van selfgerigtheid in leer by eerstejaaronderwysstudente is dit ’n belangrike aspek dat eerstejaaronderwysstudente bewus moet wees van wat selfgerigte leer behels. Indien die eerstejaaronderwysstudente nie weet wat selfgerigte leer is en wat dit omvat nie; kan hulle nie die regte eienskappe (kwaliteite) ontwikkel wat nodig is vir die ontwikkeling van selfgerigte leer nie. Deurdat ’n selfgerigteleer-eerstejaaronderwysstudent oor bepaalde eienskappe (kwaliteite) behoort te beskik om selfgerigtheid in leer effektief baas te raak moet daar ook inherent ’n behoefte wees by die eerstejaaronderwysstudent om selfgerigte leer toe te pas (vergelyk § 5.2.2.3). Voorts sal hierdie eienskappe (kwaliteite) van selfgerigte leer slegs van nut wees indien die eerstejaaronderwysstudent kennis neem van die belangrikheid van selfgerigte leer (vergelyk § 5.2.2.2). Die belangrikheid van en die nodigheid vir selfgerigte leer (kardiovaskulêre stelsel) moet deurlopend onder die aandag van die eerstejaaronderwysstudente gebring word sodat selfgerigte leer daagliks toegepas kan word in elke leersituasie/leeraktiwiteit. Die motief hiervoor is dat selfgerigte leer as die hartklop van elke eerstejaaronderwysstudent gevestig moet word sodat dit dan ook die hartklop van elke klaskamer kan word omdat selfgerigte leer een van die belangrikste vereistes is vir suksesvolle tersiêre studie en beroepsukses (vergelyk § 5.2.2.2). Die bloedvloei (ontbrekend aan leermotivering) na die hart (selfgerigte leer) kan menigmaal nadelig vir die liggaam (eerstejaaronderwysstudent) wees; daarom moet daar deur alle rolspelers gewaarborg word dat selfgerigte leer as ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses beskou kan word waar die eerstejaaronderwysstudent se leerervarings (liggaam) deur selfgerigte leer opgebou word (vergelyk § 5.2.2.4).

’n Eerstejaaronderwysstudent se sosio-ekonomiese agtergrond kan vergelyk word met die verteringstelsel van ’n individu. Soos ’n eerstejaaronderwysstudent sy/haar verteringstelsel gesond (bewustheid van die inname van spesifieke kos) moet hou en kontroleer, behels dit dat die eerstejaaronderwysstudent sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond moet kontroleer; dit bepaal watter uitwerking dit op selfgerigte leer het. Die wyse waarop hy/sy ’n spesifieke sosio-ekonomiese agtergrond bestuur en hanteer, kan ’n positiewe of negatiewe uitwerking hê op selfgerigtheid in leer. Die sosio-ekonomiese agtergrond is inherent deel van die eerstejaaronderwysstudent (die situasie waarbinne die eerstejaaronderwysstudente hom/haar bevind), die gesindheid waarmee hy/sy omgang het met hierdie agtergrond en hoe

hy/sy dit bestuur (kontroleer) gaan bepaal of dit selfgerigte leer (hart) positief of negatief gaan beïnvloed. ŉ Manier waarop die eerstejaaronderwysstudent sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond kan kontroleer (hanteer) is deur middel van leermotivering (vergelyk § 5.2.2.6). Leermotivering kan met suurstof in die liggaam vergelyk word by wyse van die soort leermotivering (opbouend of afbrekend ten opsigte van selfgerigtheid in leer) wat by eerstejaaronderwysstudente teenwoordig is. Sonder leermotivering kan sosio-ekonomiese agtergrond nie wesenlik hanteer word nie en kan selfgerigtheid in leer nie bevorder word nie. Die gevolg van bogenoemde is dat sosio-ekonomiese agtergrond van ŉ eerstejaaronderwysstudent ŉ toksiese uitwerking op selfgerigte leer kan hê indien ŉ eerstejaaronderwysstudent geensins gemotiveerd is om te leer nie. Al bogenoemde dimensies van die individuele habitus bepaal die persoonlike ingesteldheid ("mind-set") van die eerstejaaronderwysstudent teenoor selfgerigte leer. Dit is ook belangrik vir elke eerstejaaronderwysstudent se groei in selfgerigte leer, dat sy/haar sosio-ekonomiese agtergrond, sy/haar vlak van ingesteldheid, vlak of mate van leermotivering teenwoordig, in ag geneem moet word. Die rede hiervoor is dat nie alle eerstejaaronderwysstudente op dieselfde punt in die selfgerigteleer-kontinuum verkeer nie; daarom is selfgerigtheid in leer dan ŉ 'one-size-does-not-fit-all'-benadering (vergelyk § 5.2.2.6).

Ek sal voorts in hoofstuk 6 ŉ interpretatiewe uittreksel verskaf aangaande die betekenisvolheid asook implikasie wat my kwalitatiewe navorsingsondersoek opgelewer het.

HOOFSTUK 6:

BETEKENISVOLHEID EN IMPLIKASIE VAN STUDIE

6.1. INLEIDING

In hierdie navorsingsverhandeling is ’n kwalitatiewe navorsingsondersoek gevolg wat luidens die bloudruk (navorsingsontwerp) uitgevoer is (vergelyk figuur 4.1). Die hoofdoelwit van hierdie studie was om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, te interpreteer en te verklaar (vergelyk § 1.2.6). In hierdie hoofstuk is die betekenisvolheid en moontlike implikasies van hierdie kwalitatiewe navorsingsondersoek opgeskryf ten einde die doel van hierdie studie te verklaar. Ek sal eerstens ’n sinoptiese oorsig bied van hierdie studie, waarna ek ’n besinnende waardering van my instrumentele gevallestudie aanbied. Moontlike aanbevelings word voorgestel en die studie se resultate word in verband met die teoretiese raamwerk van hierdie studie gebring wat in hoofstuk 1 uiteengesit is (vergelyk § 1.2.1 & § 2.3). Laastens word die beperkings van hierdie studie kortliks toegelig en nuwe ondersoekmoontlikhede word van nader bekyk.

6.2 SINOPTIESE OORSIG VAN DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSONDERSOEK

’n Oorsig van elke hoofstuk word vervolgens aangebied.

HOOFSTUK 1 het ’n beredeneerde motivering gekonstrueer wat daarop gewys het dat daar nie genoegsame navorsing bestaan rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer nie, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Die bestaande literatuur het nie voldoende uitgespreek oor die kontekstuele faktore, meer spesifiek sosio-ekonomiese agtergrond wat moontlik verband kan hou met ’n eerstejaaronderwysstudent se selfgerigtheid in leer nie. Voorts is die navorsingwêreld oorvoorsien van navorsing oor leermotivering en selfgerigte leer, maar die verband wat leermotivering speel binne ’n konteks van ’n bepaalde sosio-ekonomiese agtergrond en wat dienooreenkomstig moontlik selfgerigtheid in leer beïnvloed, is nie toereikend ondersoek nie. ’n Verdere onderneming van hierdie studie was dat die Fakulteit Opvoedingswetenskappe selfgerigte leer as prioriteit geïdentifiseer het sedert 2008 (vergelyk § 1.2.2); daarom is dit genoodsaak om vas te stel wat die persepsies

van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ is ten einde die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente te probeer interpreteer en verklaar. Dit was ook nie in die beskikbare literatuur (hoofstuk 2 en 3) duidelik wat die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ is rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente nie.

Vanuit voorgaande beredenering was die subnavorsingsdoelwitte van hierdie studie gevolglik:

a) om die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te bepaal; en

b) om deur middel van ’n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit is rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.

Ten einde subnavorsingsdoelwit 1 te beantwoord het **HOOFSTUKKE 2 EN 3** ’n literatuuroorsig bevat. **HOOFSTUK 2** het daarop gefokus om die fenomeen selfgerigte leer (selfgerigtheid in leer) omvattend te omskryf wat onder meer ’n kronologiese oorsig van selfgerigte leer, teoretiese raamwerk, belangrikheid van selfgerigte leer, eienskappe van selfgerigte leer, wanopvattings van selfgerigte leer, rigtinggewers (voordele) en padblokkades (nadele) van selfgerigte leer asook de ontwikkeling van selfgerigte leer, ingesluit het (vergelyk figuur 2.1). Daarbenewens het **HOOFSTUK 3** bestaan uit ’n teoretiese agtergrond met drie afdelings, naamlik (a) afdeling A – die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer; (b) afdeling B – die teoretiese verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer; en (c) afdeling C – die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer.

Die motief waarmee ek my navorsingstudie binne ’n kwalitatiewe interpretivistiese navorsing met ’n instrumentele gevallestudie geposisioneer het, was dat die beskikbare literatuur nie insiggewend genoeg verklaar het wat die verband is tussen die geval (sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering) en die fenomeen (selfgerigte leer, meer spesifieke die selfgerigtheid in leer van ’n eerstejaaronderwysstudent) nie. Dit het gelei tot die uitvoering van die empiriese ondersoek wat aanleiding gegee het tot die beantwoording van

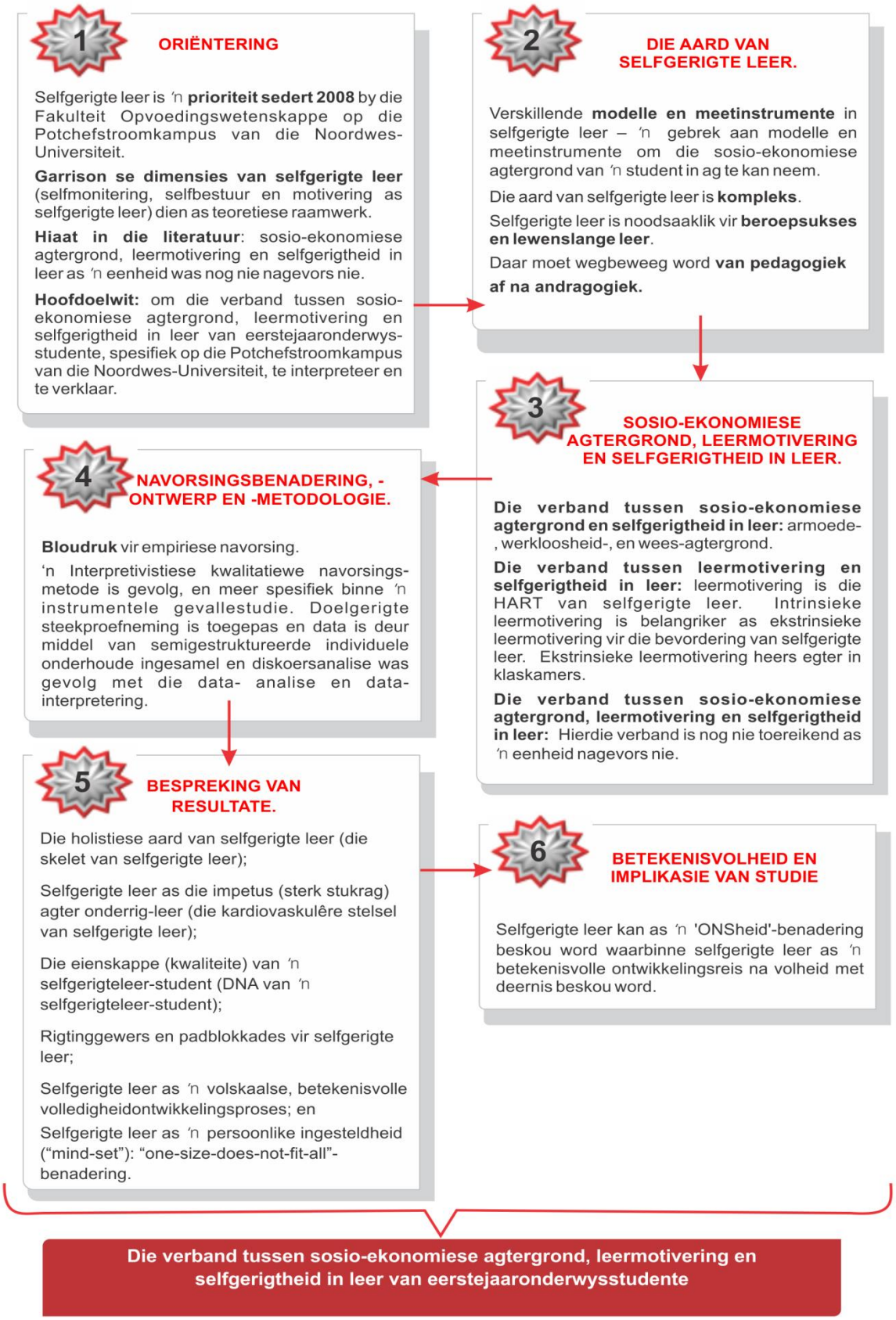
subnavorsingsdoelwit 2 (vergelyk § 1.2.6). Maar voor hierdie empiriese ondersoek uitgevoer kon word, was dit egter van groot belang om 'n bloudruk (navorsingsontwerp) uiteen te sit.

HOOFSTUK 4 het die navorsingsbenadering, -ontwerp en -metodologie belig. Uit hoofstuk 4 is die keuse ten gunste van 'n kwalitatiewe interpretivistiese navorsingsontwerp, gemotiveer. 'n Omvattende beskrywing is gegee van die instrumentele gevallestudie, doelgerigte steekproefneming en diskoersanalise wat onderneem is. My data-insamelingsgebeure het 'n aanvang geneem waar eerstejaaronderwysstudente genader was om aan my studie deel te neem. Ingeligte instemming tot deelname is van genoemde studente ontvang, en ook toestemming dat hulle data vir die studie gebruik mag word, waarna 'n algemene doelgerigte vraelys ingevul is om die eerstejaaronderwysstudente van 'n ewekansige-punt af te selekteer ten einde seker te maak dat ryk en betekenisvolle data vir hierdie studie bekom kon word. Voorts is semigestruktureerde individuele onderhoude gevoer met die geselekteerde eerstejaaronderwysstudente. Om die studie se data te versterk was dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' genader vir semigestruktureerde individuele onderhoude. Semigestruktureerde individuele onderhoude van sowel geselekteerde eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in genoemde fokusarea is op band opgeneem en verbatim getranskribeer. Die verbatim-transkripsies is vir analiseringsdoeleindes gebruik deur middel van 'n diskoersanalise-proses (vergelyk § 4.6.2.1).

HOOFSTUK 5 het die bespreking van hierdie studie se navorsingsresultate aangebied waarin interpretasies gemaak is uit die ingesamelde data in ooreenstemming met hierdie studie se navorsingsdoelwitte. Ses kategorieë is saamgestel uit die geïdentifiseerde merkers, naamlik (a) die aard van selfgerigte leer (die skelet van selfgerigte leer); (b) selfgerigte leer as die impetus (sterk stukrag) agter onderrig-leer (die kardiovaskulêre stelsel van selfgerigte leer); (c) die eienskappe (kwaliteite) van 'n selfgerigteleer-student (DNA van 'n selfgerigteleer-student); (d) rigtinggewers en padblokkades vir selfgerigte leer; (e) selfgerigte leer as 'n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses; en (f) selfgerigte leer as 'n persoonlike ingesteldheid ("mind-set") – "one-size-does-not-fit-all"-benadering.

HOOFSTUK 6 verskaf dus die betekenisvolle implikasie van hierdie studie. Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente word verklaar.

Opsommend kan die sinoptiese oorsig van hierdie studie se kwalitatiewe navorsingsondersoek soos volg geïllustreer word:

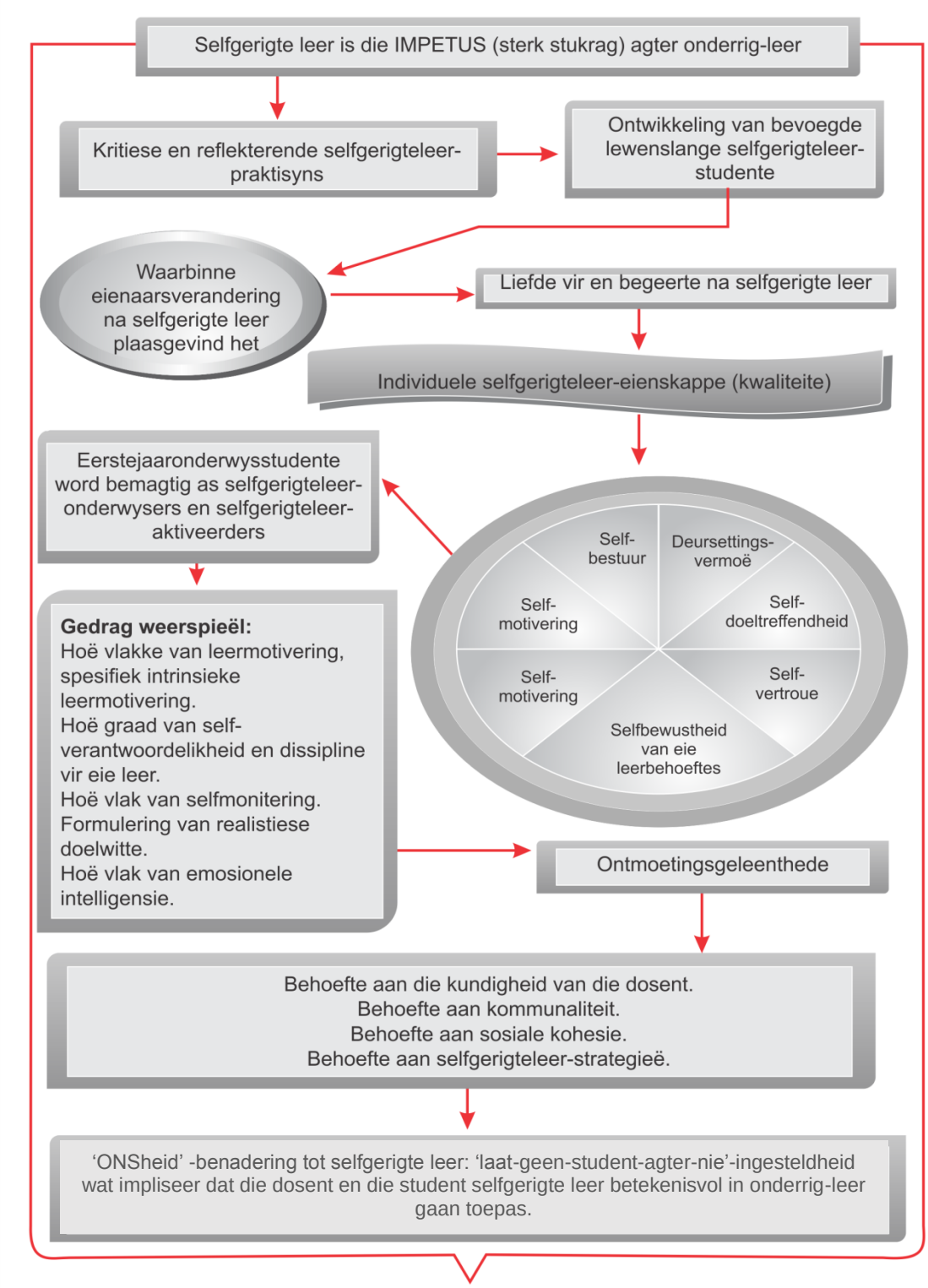


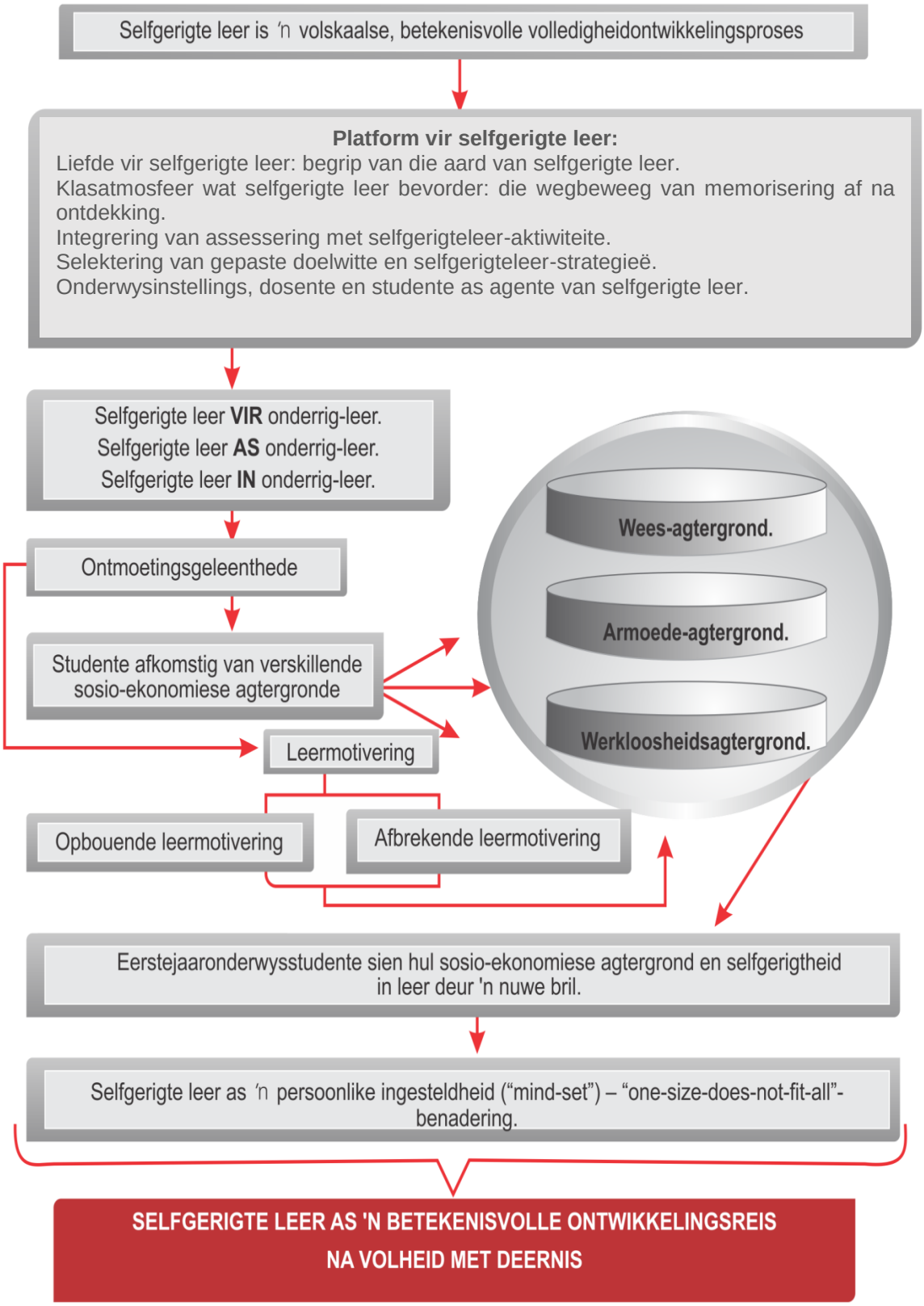
Figuur 6.1: Sinoptiese oorsig

Ter afsluiting word 'n besinnende waardering van my instrumentele gevallestudie aangevoer.

6.3 BESINNENDE WAARDERING VAN MY INSTRUMENTELE GEVALLESTUDIE

6.3.1 Betekenisvolheid rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente





Figuur 6.2: **Selfgerigte leer as 'n betekenisvolle ontwikkelingsreis na volheid met deernis**

Uit figuur 6.2 kan die volgende afleidings gemaak word:

a) selfgerigte leer kan as ’n sterk stukrag agter onderrig-leer beskou word, met die doel om kritiese en besinnende selfgerigteleer-praktisyns te ontwikkel;

b) om die belangrikheid van selfgerigte leer by ’n eerstejaaronderwysstudent te verwesenlik behoort selfgerigte leer as ’n ‘eienaarsverandering’ in leer beskou te word waar elke eerstejaaronderwysstudent eienaarskap van sy/haar leer aanvaar en ’n liefde vir asook ’n begeerte na selfgerigte leer kweek;

c) bepaalde selfgerigte eienskappe (kwaliteite) behoort by eerstejaaronderwysstudente ontwikkel te word vir die effektiewe toepassing van selfgerigte leer;

d) selfgerigte leer stel ’n kameraadskap voor waar ’n ‘ONSheid’-benadering tot selfgerigte leer bevorder word waarbinne die onderwysinstelling, dosent en eerstejaaronderwysstudent ’n aktiewe rol speel ter bevordering van die eerstejaaronderwysstudent se selfgerigtheid in leer;

e) deurdat selfgerigte leer as ’n volskaalse, betekenisvolle volledigheidontwikkelingsproses beskou word, behels dit selfgerigte leer **VIR** onderrig-leer, selfgerigte leer **AS** onderrig-leer en selfgerigte leer **IN** onderrig-leer;

f) leermotivering kan as die ‘GOM’ beskou word wat, ongeag sosio-ekonomiese agtergrond, eerstejaaronderwysstudente se selfgerigtheid in leer kan versterk;

g) ’n persoonlike ingesteldheid by eerstejaaronderwysstudente bepaal die mate waartoe selfgerigte leer toegepas word; en

h) sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering hou inherent verband met die selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.

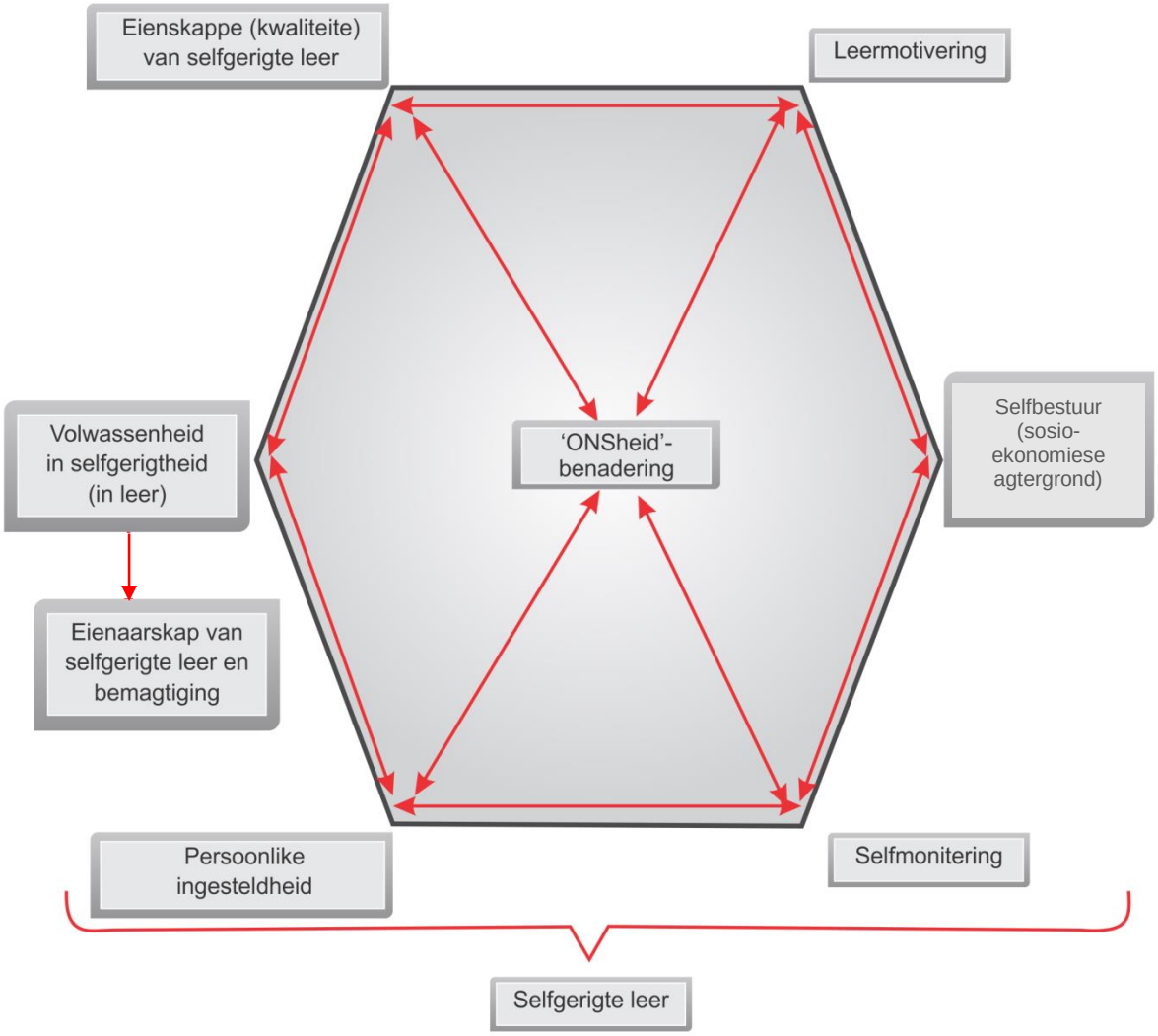
Kortom: bovermelde argumente wat ek na afloop van hierdie onderhawige studie graag tot die akademiese diskoers oor selfgerigte leer sou wou toevoeg, bevestig die intellektuele raaisel wat ’n behoefte geskep het vir hierdie studie. Sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering van eerstejaaronderwysstudente is vervleg met selfgerigtheid in leer.

Dus kan die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente beskou word as ’n betekenisvolle ontwikkelingsreis na volheid met deernis.

Voorts sal Garrison se dimensies van selfgerigte leer, wat as teoretiese raamwerk vir hierdie studie gedien het, vergelyk word met hierdie studie se resultate en bevindings.

6.3.2 Teoretiese raamwerk eie aan my studie

Uit die resultate en bevindinge van hierdie studie sal ek die teoretiese raamwerk (vergelyk figuur 1.1), naamlik Garrison se dimensies van selfgerigte leer, as basis gebruik om 'n teoretiese raamwerk eie aan my studie voor te stel. Die doel hiervan is nie om Garrison se dimensies van selfgerigte leer as verkeerd te verkondig nie of te vervang nie, maar slegs om die bestaande teoretiese raamwerk meer van toepassing op hierdie studie te maak. Ek illustreer die teoretiese raamwerk eie aan my studie soos volg:



Figuur 6.3: Teoretiese raamwerk eie aan my studie (aangepa s uit Garrison se dimensies van selfgerigte leer)

Voorts word moontlike aanbevelings voorgestel wat gebaseer is op voorgaande bevindinge van hierdie studie.

6.3.3 Moontlike aanbevelings

Vervolgens maak ek moontlike aanbevelings vir belanghebbendes (onderwysinstelling, dosente en studente) binne die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

Aanbeveling 1:

Die fokusarea 'Selfgerigte Leer' kan 'n selfgerigteleer-diskoerswerkswinkel vir die dosente in ander fokusareas binne die hele Fakulteit Opvoedingswetenskappe aanbied. Binne hierdie diskoerswerkswinkel behoort daar 'n platform geskep te word rakende hoe selfgerigte leer effektief binne die klaskamer geïmplementeer kan word. Na afloop van die werkswinkel kan die dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte leer'[12], dosente van hulp wees rakende die toepassing van selfgerigte leer binne verskeie klaskamers. 'n Selfgerigteleer-klaskontrolelys kan deur die dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' saamgestel word wat vir dosente waardevol kan wees met betrekking tot die effektiewe aanbieding van selfgerigte leer (vergelyk § 6.3.5). Samaroo *et al*. (2013) se model genaamd *"pedandragogy"* wat uit pedagogiek en andragogiek saamgestel is, kan moontlik gevolg word.

Motivering vir aanbeveling 1:

Hierdie werkswinkel kan dosente bewus maak van wat die aard van selfgerigte leer behels. Dit kan dosente bemagtig om selfgerigte leer meer effektief en meer op 'n deurlopende basis te implementeer. Hierdeur kan dosente as selfgerigteleer-rolmodelle beskou word wat studente tot selfgerigte leer inspireer, maar wat ook die behoefte aan selfgerigte leer by studente vestig. Indien die model "pedandragogy" gevolg word kan daar 'n balans tussen pedagogiek en andragogiek binne klaskamers gehandhaaf word.

Aanbeveling 2:

Studiegidse behoort meer vanuit 'n selfgerigteleer-perspektief ontwikkel te word.

---

[12] Dit is moontlik omdat die dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' saamgestel is uit verskillende vakgroepe.

Motivering vir aanbeveling 2:

Wanneer studiegidse selfgerigte leer ondersteun sal selfgerigte leer vervleg word met onderrig-leer aktiwiteite in klasse.

Aanbeveling 3:

'n Selfgerigteleer-ondersteuningsentrum kan gevestig word waar studente en dosente om hulp kan vra vir die bevordering van hulle selfgerigtheid in leer.

Motivering vir aanbeveling 3:

Studente kan om hulp vra en dit bevorder die 'ONSheid'-benadering sodat die student selfgerigte leer nie as geïsoleerde leer ervaar nie. Studente kan ook leermotivering hierdeur ontvang. Verder kan dosente advies ontvang vir die effektiewe toepassing van selfgerigte leer.

Aanbeveling 4:

"Eerste klas as 'n vennootskap klas". Dosente behoort in hul eerste klasaanbieding 'n vertrouenswaardige atmosfeer te skep waar die vennootskap in onderrig-leer beklemtoon word tussen die eerstejaaronderwysstudent en dosent. Hierdie vennootskapklas behoort die volgende aspekte te beklemtoon:

a) aard van selfgerigte leer verduidelik aan eerstejaaronderwysstudente;

b) wenke vir die effektiewe toepassing van selfgerigte leer;

c) die beklemtoning dat eerstejaaronderwysstudente nie net 'n nommer is nie, maar dat elke eerstejaaronderwysstudent belangrik geag word; en

d) 'n vertrouenswaardigheid atmosfeer tussen elke eerstejaaronderwysstudent en dosent te skep waar 'n eerstejaaronderwysstudent sonder huiwering vir die dosent ondersteuning kan vra indien hul sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering hulle selfgerigtheid in leer negatief beïnvloed.

Motivering vir aanbeveling 4:

Hierdie vennootskap stel selfgerigte leer aan eerstejaaronderwysstudente bekend en skep 'n leeromgewing vir die bevordering van selfgerigte leer.

Bo en behalwe die moontlike aanbevelings het hierdie studie bepaalde beperkings ingehou.

6.3.4 Beperkings tot studie

Hierdie studie het die volgende beperkings ingesluit:

a) Die resultate van bevindinge kan nie oordraagbaar geklassifiseer word nie omdat veralgemening nie kan plaasvind nie. Hierdie kwalitatiewe instrumentele gevallestudie van sewentien eerstejaaronderwysstudente en vier dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit kan nie veralgemeen word met betrekking tot ander tersiêre instellings nie. Joubert (2016) bevestig dat die veralgemening van kwalitatiewe gevallestudies 'n onrealistiese vereiste is.

b) Hierdie studie het slegs gefokus op armoedige, werkloosheid en wees-agtergronde as dimensies van sosio-ekonomiese agtergrond van eerstejaaronderwysstudente. Daar is verskeie ander sosio-ekonomiese agtergronde wat ook verband kan hou met 'n eerstejaaronderwysstudent se selfgerigtheid in leer. Indien hierdie studie meer as drie dimensies van selfgerigte leer ondersoek het, sou dit te omslagtig gewees het vir een studie.

c) Die semigestruktureerde individuele onderhoude het 'n groot hoeveelheid ryk en betekenisvolle data verskaf waar slegs die belangrikste aangeleenthede geïnterpreteer en gerapporteer kon word as gevolg van die beperkingsvereistes (hoeveelheid bladsye/woorde) van 'n verhandeling.

Op grond van bovermelde, kan nuwe ondersoekmoontlikhede wel voorgestel word.

6.3.5 Nuwe ondersoekmoontlikhede

Uit die ingesamelde data kan die volgende nuwe ondersoekmoontlikhede voorgestel word:

Onderwerp 1: Die ontwikkeling van 'n kontrolelys vir dosente vir effektiewe selfgerigteleerklas-aanbiedings.

In watter mate, indien enige, kan die ontwikkeling van 'n kontrolelys vir dosente vir effektiewe selfgerigteleerklas-aanbiedings, selfgerigte leer in klaskamers bevorder?

Onderwerp 2: Die waarde van assessering in selfgerigteleer-aktiwiteite.

Hoe kan die integrering van assessering in selfgerigteleer-aktiwiteite, studente se selfgerigtheid in leer bevorder?

Onderwerp 3: Elektroniese platforms as ’n hulpmiddel ter bevordering van studente se selfgerigtheid in leer.

Hoe kan elektroniese platforms aangewend word as ’n hulpmiddel ter bevordering van studente se selfgerigtheid in leer?

Onderwerp 4: Die rol van onderrigtale in selfgerigte leer.

Watter invloed het die onderrig in ’n spesifieke taal op studente se selfgerigtheid in leer?

Onderwerp 5: Die invloed van kultuur op die effektiewe uitvoering van selfgerigte leer.

Wat is die invloed van kultuur op die effektiewe uitvoering van selfgerigte leer?

6.4 EPILOOG

Hierdie hoofstuk het gepoog om die resultate en bevindinge van my kwalitatiewe navorsingsondersoek te bepeins. Eerstens is ’n sinoptiese oorsig van hierdie studie aangebied, waarna ek die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer verklaar het. Ek het die data binne die konteks van Garrison se dimensies van selfgerigte leer (teoretiese raamwerk) aangebied deur die ontwerp van ’n teoretiese raamwerk eie aan my studie wat aangepas is vanuit Garrison se dimensies van selfgerigte leer, voor te stel. Ek het voorts die moontlike aanbevelings, beperkings en nuwe navorsingsmoontlikhede wat voortgespruit het uit die bevindinge, probeer aandui. Hierdie hoofstuk het dus as ’n besinnende waardering van my instrumentele gevallestudie gedien.

Die posisionering van hierdie studie binne die interpretivistiese navorsingsparadigma het van my geverg dat ek ’n subjektiewe betekenis rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente so volledig as moontlik te begryp. Uit die bevindinge is dit duidelik dat die sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit inherent verband hou met mekaar. Ter afsluiting van hierdie studie vestig ek die aandag op die volgende woorde:

> Selfgerigte leer is ’n betekenisvolle ontwikkelingsreis na volheid met deernis.

VERWYSINGSLYS

Abd-EI-Fattah, S.M. 2010. Garrison's model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *Spanish journal of psychology*, 13(2):586-596.

Adekanmbi, G. 1990. The concept of distance in self-directed learning. (*In* Long, H.B. & Associates., *eds*. Advances in research and practice in self-directed learning. Norman Okla.: University of Oklahoma. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. p. 181-201).

Adeola, O.A. 1995. Managing self-directed learning in African universities: the case of Nigeria and Botswana. *International journal of university adult education*, 34(3):19-42.

Alotaibi, K.N. 2015. The learning environment a mediating variable between self-directed learning readiness and academic performance of a sample of Saudi nursing and medical emergency students. *Nurse education today*, 36:249-254.

Anderman, E.M. & Anderman, L.H. 2010. Classroom motivation. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.

Anon. 2008. Pandor slams SA's failing education system. http://mg.co.za/article/2008-08-05-pandor-slams-sas-failing-education-system. Datum van gebruik: 1 Mei 2015.

Anon. 2013a. Kenners bekommerd oor matriekuitslae. *Die Vryburger*, 4 Jan.

Anon. 2013b. Visie, missie en strategie. http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/documents/2.1.1-vision_a_2013.pdf Datum van gebruik: 28 Apr. 2015.

Anon. 2014. Research focus area SDL. http://www.nwu.ac.za/af/sdl-vision-and-mission Datum van gebruik: 28 Apr. 2015.

Bailey, C.A. 2007. A guide to qualitative field research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.

Banz, R.N. 2009. Exploring the personal responsibility orientation model: self-directed learning within museum education. University Park, Pa.: Pennsylvania State University. (Thesis - PhD).

Barrett, T.J. 2014. A correlation study of self-directed readiness and learning activity preference for continuing medical education among family physicians. Minneapolis, Minn.: Capella University. (Thesis – PhD).

Bayat, A., Louw, W. & Rena, R. 2014. The impact of socio-economic factors on the performance of selected high school learners in the Western Cape Province, South Africa. *Journal of human ecology*, 45(3):183-196.

Beard, J. 2011a. Historical timeline for self-directed learning in adult education. http:// sdlearning.pbworks.com/w/page/1899125/sdl%20 Datum van gebruik: 3 Feb. 2015.

Beard, J. 2011b. SDL key people: key people that have contributed to the development of SDL and their perspectives. http://sdllearning.pbworks.com/w/page/19023291SDL%20key+ 20people Datum van gebruik: 1 Feb. 2015.

Bloor, M. & Wood, F. 2006. Keywords in qualitative methods: a vocabulary of research concepts. London: Sage.

Boden, C.J. 2005. An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness. Manhattan, Kans.: Kansas State University. (Thesis - PhD).

Botha, T.R. 1988. Motivering: enkele dissonante dimensies. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.

Bouchard, P. 2009. Pedagogy without a teacher: what are the limits? *International journal of self-directed learning*, 6(2):13-22.

Breed, B. 2013. Exploring the promotion of self-directed learning through a metacognitive approach to pair programming. *SA-eDUC journal*, 10(2):1-19.

Brenner, R. 2014. The hierarchy of needs for project organizations. http://www. chacocanyon.com/essays/hierarchyofneeds.shtml Datum van gebruik: 4 Jun. 2015.

Brockett, R.G. 1983. Self-directed learning and the hard-to-reach adult. *Lifelong learning: the adult years*, 6(8):16-18.

Brockett, R.G. & Hiemsta, R. 1985. Bridging the theory-practice gap in self-directed learning. (*In* Brookfield, S., *ed*. Self-directed learning: from theory to practice. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. p. 31-40).

Brockett, R.G. & Hiemstra, R. 1991. A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. (*In* Jarvis, P., *ed.* Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. London: Routledge. p. 18-33).

Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2):37-43.

Buhagair, M.A. 2007. Classroom assessment within the alternative assessment paradigm. *The curriculum journal*, 18(1):39-56.

Cadorin, L., Bortoluzzi, G. & Palese, A. 2013. The self-rating scale of self-directed learning (SRSSDL): a factor analysis of the Italian version. *Nurse education today*, 33(12):1511-1516.

Caldwell, J.S. 2008. Reading assessment: a primer for teachers and coaches. 2nd ed. New York: Guilford.

Candy, P.C. 1991. Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Carre, P. 2012. The double dimension of self-directed learning: learners experiment with freedom. *International journal of self-directed learning*, 9(2):1-10.

Cazan, A. & Schiopca, B. 2014. Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia- social and behavioral sciences*, 127:640-644.

Chakravarthi, S. & Vijayan, P. 2010. Analysis of the psychological impact of problem based learning (PBL) towards self-directed learning among students in undergraduate medical education. *International journal of psychological studies*, 2(1):38-43.

Cheng, S.K., Kuo, C.L., Lin, K.C. & Lee-Hsieh, J. 2010. Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International journal of nursing studies*, 47(9):1152-1158.

Ciechanowska, D. 2011. Benefits of students autonomy and independent thought. (*In* Denek, K., Kaminska, A., Kojs, W. & Olesniewicz, P., *eds*. Education of tomorrow. Contemporary education and its contexts. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. p. 77-89).

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

Conner, M.L., Wright, E., De Vries, L., Curry, K., Zeider, C. & Wilmsmeyer, D. 1995. Learning: the critical technology. (A white paper on adult education in the information age.) St. Louis: Wave Technologies International.

Creswell, J.W. 1994. Research design: qualitative and quantitative approaches. New Delhi: Sage.

Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. 2012. Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Boston, Mass.: Pearson.

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

De Lange, N., Mitchell, C., Moletsane, R., Balfour, R., Wedekind, V., Pillay, D. & Buthelezi, T. 2010. Every voice counts: towards a new agenda for schools in rural communities in the age of AIDS. *Education as change*, 14(S1):S45-S55.

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).

De Vos, J.E. 2014. ’n Leesmotiveringsprofiel van en ’n -raamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD).

Dehnada, A., Afsharianb, F., Hosseinic, F, Kamran, S., Arabshahid, S. & Bigdelie, S. 2013. Pursuing a definition of self-directed learning in literature from 2000-2012. *Procedia- social and behavioral sciences*, 116:5184-5187.

Demo, M.H. & Seli, H. 2008. Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning. New York: Routledge.

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 Basiese Onderwys ***kyk*** Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys.

Dillon, J. & Maguire, M. 2011. Developing as a student teacher. (*In* Dillon, J. & Maguire, M., *eds*. Becoming a teacher: issues in secondary education. 4th ed. London: McGraw-Hill. p. 3-11).

Douglass, C. & Morris, S. 2014. Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 14(1):13-25.

Dubihlela, D. 2010. Socio-economic challenges and the survival mechanisms for the female-headed households in the Bophelong Township. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation - MCom).

Dynan, L., Cate, T. & Rhee, K. 2008. The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of education for business:* 96-100.

Egizzi, R. 2015. Self-directed learning, andragogy and the role of alumni as members of professional learning communities in the post-secondary environment. *Social and behavioural science*, 174:1740-1749.

Ertmer, P.A. & Newby, T.J. 1996. The expert learner: strategic, self-regulated and reflective. *Instructional science*, 24:1-24.

Evelyn, M.N. 2011. The effect of gender, age, learning preferences, and environment on self-directed learning readiness: an exploratory case study of physician learner preferences. DeKalb, Ill.: Northern Illinois University. (Thesis - PhD).

Faith, M.M. 2005. Poverty and academic performance of learners in rural areas of Mafikeng: with special reference to Magogoe village. Mafikeng: North-West University. Mafikeng Campus. (Dissertation - MA (LLC)).

Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M. & Berhanu, G. 2011. Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal of quality and technology management*, 7(2):1-14.

Fisher, M., King, J. & Tague, G. 2001. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7):516-525.

Flinders, D.J. & Thornton, S.J. 2013. Introduction to part one. (*In* Flinders, D.J. & Thornton, S.J., *eds*. The curriculum studies reader. 4th ed. New York: Routledge. p. 3-10).

Flyvbjerg, B. 2011. Case study. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., *eds*. The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 301-316).

Fouché, C.B. 2002a. Selection of a researchable topic. (*In* De Vos, A.S., Snyman, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the sciences and service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 95-103).

Fouché, C.B. 2002b. Problem formulation. (*In* De Vos, A.S., Snyman, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the sciences and service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 104-133).

Fouché, C.B. 2002c. Writing the research proposal. (*In* De Vos, A.S., Snyman, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the sciences and service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 122-144).

Fouché, C.B. 2002d. Research strategies. (*In* De Vos, A.S., Snyman, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the sciences and service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 270-276).

Fouché, C.B. 2005. Qualitative research designs. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S. L., *eds*. Research at grass roots: for the social science and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 267-273).

Fouché, C.B. & Schurink, W. 2011. Qualitative research designs. (*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. 307-327).

Francom, C.J. 2009. Experimental syntax: exploring the effect of repeated exposure to anomalous syntatic structure- evidence from rating and reading tasks. Tucson, Ariz.: University of Arizona. (Thesis - PhD).

Fryer, J.W. & Elliot, A.J. 2008. Self-regulation of achievement goal pursuit. (*In* Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J., *eds*. Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. New York: Taylor & Francis. p. 53-76).

Garidzirai, R. 2013. Perceived causes of poverty in a South African township. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation - MCom).

Garrison, D.R. 1993. An analysis of the control construct in self-directed learning. (*In* Long, H.B., *ed*. Emerging perspectives of self-directed learning. Norman, Okla.: University of Oklahoma. Research Centre for Continuing Professional and Higher. p. 27-44).

Garrison, D.R. 1997. Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1):18-33.

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.

Gee, J.P. 2011. How to discourse analysis: a toolkit. New York: Routledge.

Gehring, T. 2000. A compendium of material on the pedagogy-andragogy issue. *Journal of correctional education*, 51(1):151-162.

Geduld, B. W. 2011. ‘n Model vir die ontwikkeling van die selfreguleerde leervaardighede van afstandleerders. Potchefstroomkampus: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – PhD).

Gerring, J. 2007. Case study research. New York: Cambridge University Press.

Gibbons, M. 2002. The self-directed learning handbook: challenging adolescent students to excel. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Ginsberg, M.B. 2005. Cultural diversity, motivation and differentiation. *Theory into practice*, 44(3):218-225.

Gorges, J. & Kandler, C. 2011. Adults’ learning motivation: expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and individual differences*, 22:610-617.

Greveson, G.C. & Spencer, J.A. 2005. Self-directed learning: the importance of concepts and contexts. *Medical education*, 39:348-349.

Greyling, E.S.G., Geyser, H.C. & Fourie, C.M. 2002. Self-directed learning: adult learners' perceptions and their study materials. *South African journal of higher education*, 16(2):112-121.

Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis. New York: Falmer Press.

Guglielmino, L.M. 2008. Why self-directed learning. *International journal of self-directed learning*, 5(1):1-14.

Guglielmino, L.M. 2013. The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *SA-eDUC journal*, 10(2):1-18.

Guglielmino, P.J. & Guglielmino, L.M. 2000. Moving toward a distributed learning model based on self-managed learning. *SAM advanced management journal*, 66(3):36-43.

Gureckis, T. M. & Markant, D.B. 2012. Self-directed learning: a cognitive and computational perspective. *Perspectives on psychological science*, 7(5):464-481.

Hammond, M. & Collins, R. 1991. Self-directed learning: critical practice. East Brunswick, N.J.: Nichols/GP Publishing.

Hancock, D. 2004. Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of educational research*, 97(3):159-166.

Hanly, P. 2015. Fees must fall. http://www.news24.com/MyNews24/Fees-must-Fall-20151022 Datum van gebruik: 5 Jan. 2016.

Hartas, D. 2011. Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and school outcomes. *British educational research journal*, 37(6):893-914.

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 beginnernavorser. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. p. 19-51).

HAT: handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 2013. 5de uitg. Pretoria: Pearson Education.

Hatcher, T.G. 1997. The ins and outs of self-directed learning. *Training and development*, 51(2):34-39.

Heckhausen, H. 1980. Motivation und handeln. New York: Springer.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. The practice of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.

Hoadley, U. 2012. Curriculum: organising knowledge for the classroom. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Howard, T., Dresser, S.G. & Dunklee, D.R. 2009. Poverty is not a learning disability: equalizing opportunities for low SES students. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.

Jacobs, M. 2011. Curriculum. (*In* Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., *eds*. Teaching-learning dynamics. 4th ed. Cape Town: Pearson Education South Africa. p. 31-65).

Jansen, J.D. 2016. Introduction to the language or research. (*In* Maree, K., *ed*. 2007. First steps in research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 16-24).

Johansson, R. 2003. Case study methodology. A key note speech at the International Conference Methodologies in Housing Research, organized by the Royal Institute of Technology in cooperation with the International Association of People-Environment Studies, Stockholm, 22-24 September 2003. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc= s& source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiT08qCjbHLAhXIQhQKHemdC-MQFggdMAA&url= http%3A%2F%2Fwww.psyking. net%2Fhtmlobj-3839%2Fcase_study_methodology-_rolf_johansson_ver_2.pdf&usg= AFQjCNEvWfjhiyhdU8CtPstRKBXuMQ_e0w&cad=rja Datum van gebruik: 16 Jun. 2015.

Joseph, P.B. 2010. Paradigms. (*In* Encyclopedia of curriculum studies, 2:629-630).

Joubert, I. 2016. Gevallestudie: riglyne vir ontwerp en uitvoering van die navorsing. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., *eds.* Navorsing: ‘n gids vir die beginnernavorser. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. p. 131-166).

Kan’an, A. & Osman, K. 2015. The relationship between self-directed learning skills and science achievement among Qatari students. *Creative education*, 6(8):790-797.

Kasworm, C.E. 1983. An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy. *Innovative higher education*, 8(1):45-54.

Kegan, R. 1994. In over our heads: the mental demand of modern life. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Kelliher, F. 2005. Interpretivism and the pursuit of research legitimisation: an integrated approach to single case design. *Electronic journal of business research methodology*, 3(2):123-131.

Kim, K. 2005. Adult learners' motivation in self-directed e-learning. Indianapolis, Ind.: Indiana University. (Thesis - PhD).

Kishore, K. 2012. Cooperative learning. New Delhi: A P H Publishing Corporation.

Klein, H.J., Noe, R.A. & Wang, C. 2006. Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personal psychology*, 59(3):665-702.

Knowles, M.S. 1975. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Englewood Cliffs, N.J.: 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: Sage. p. 20-41).

Kumar, R. 2014. Research methodology: a step-by-step guide for beginners. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Laccino, L. 2015. South Africa: Jacob Zuma announces 0% university fee increase following Fees Must Fall protest. http://www.ibtimes.co.uk/south-africa-jacob-zuma-announces-0-university-fee-increase-following-fees-must-fall-protest-1525398 Datum van gebruik: 5 Jan. 2016.

Lather, P. 2006. Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International journal of qualitative studies in education*, 19(1):35-57.

Leach, L. 2000. Self-directed learning: theory and practice. Sydney: University of Technology. (Thesis - PhD).

Lee, M. & Madyun, N. 2009. The impact of the neighborhood disadvantage on the black - white achievement gap. *Journal of education for students placed at risk*, 14(2):148-169.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. Practical research. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Lens, W. & Vansteenkiste, M. 2008. Promoting self-regulated learning: a motivational analysis. (*In* Schunck, D.H. & Zimmerman, B.J., *eds*. Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. New York: Taylor & Francis. p. 141-168).

Lewis, E. 2009. An examination of perceptions, attitudes, and levels of job satisfaction of faculty teaching in a distance education environment. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Lombard, K. 2016. 'n Inleiding tot navorsing. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., *eds.* Navorsing: 'n gids vir die beginnernavorser. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. p. 3-18).

Long, H.B. 1998. Dedication. (*In* Long, H.B. & Associates., *eds*. Developing paradigms for self-directed learning. Norman, Okla.: University of Oklahoma. College of Education. Public Managers Centre. p. x-xi).

Long, R. 2007. The Rob Long omnibus edition of better behaviour. New York: Routledge.

Lounsbury, J.W., Levy, J.J., Park, S.H., Gibson, L.W. & Smith, R. 2009. An investigation on the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and individual differences*, 19(4):411-418.

Loyens, S.M.M., Magda, J. & Rikers, R.M.J.P. 2008. Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20:411-427.

Maarman, R. 2009. Manifestations of 'capabilities poverty' with learners attending informal settlement schools. *South African journal of education*, 29(3):317-331.

Machika, P. & Johnson, B. 2014. Poor students face massive financial stress. http://mg.co.za/article/2014-04-08-poor-students-face-massive-financial-stress Datum van gebruik: 20 Aug. 2015.

Mackie, J.L. 2002. Ethics. Parktown North: Penguin Books.

Mandela, N. 2010. Long walk to freedom: the autobiography of Nelson Mandela. Boston, Mass.: Little, Brown.

Maree, K. & Pieterson, 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. 6th ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.

Maxwell, J.A. 2013. Qualitative research design: an interactive approach. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide. London: Falmer Press.

Mazmahian, P. & Feldman, M. 2011. Theory is needed to improve education, assessment and policy in self-directed learning. *Medical education*, 45(4):324-326.

Mbajiorgu, C.A., Maake, M.S., Kayoka, P.N. & Masafu, M.M. 2012. The role of learners and parental socio-economic conditions in teaching and learning of science subjects at Mandlethu Further Education Training school. http://www.unisa.ac.za/contents/conferences/odl2012/docs/submissions/ODL-016-2012_Final_Mbajiorgu_Maake_Kayoka&Masafu.pdf Datum van gebruik: 2 Feb. 2015.

McLaren, P.L. & Crawford, J. 2010. Critical pedagogy. (*In* Encyclopedia of curriculum studies, 1:147-149).

McLean, A. 2009. Motivating every learner. London: Sage.

Meintjies, H. & Hall, K. 2010. Demography of South African's children. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjy8pP4h7HLAhVDOBQKHbjSAe0QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ci.org.za%2Fdepts%2Fci%2Fpubs%2Fpdf%2Fgeneral%2Fgauge2010-11%2Fsa_child_gauge_2010-11_demography.pdf&usg=AFQjCNGPb95xY0OwHjpVO5Sp-BrDonNbHQ&cad=rja Datum van gebruik: Datum van gebruik: 16 Jun. 2015.

Mentz, E. 2014. Preparing pre-service teachers to support self-directed learning. http://www.p21.org/news-events/p21blog/1477-mentz-preparing-pre-service-teachers-to-support-self-directed-learning Datum van gebruik: 1 Mei 2015.

Merriam, S.B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 2001. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 89:3-13.

Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1999. Learning in adulthood: a comprehensive guide. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. 2016. Qualitative research. A guide to design and implementation. 4th ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Metsärinne, M., Kallio, M. & Virta, K. 2015. Pupils' readiness for self-regulated learning in the forethought phase of exploratory production. *International journal of technology and design education*, 25(1):85-108.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. 2014. Qualitative data analysis: a methods sourcebook. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Miney, K.L. 2014. Inspired self-directed learning: how motivated children pilot their own learning paths. Santa Barbara, Calif.: Fielding Graduate University. (Thesis - PhD).

Mishra, P., Fahnoe, C. & Hendriksen, D. 2013. Creativity, self-directed learning and the architecture of technology rich environments. *Tech trends*, 57(1):10-13.

Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, B., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, H., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M. & Caspi, A. 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 108(7):2693-2698.

Mohr, P. & Fourie, L. 2008. Ekonomie vir Suid-Afrikaanse studente. 4de uitg. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Morrison, D. & Premkumar, K. 2014. Practical strategies to promote self-directed learning in the medical curriculum. *International journal of self-directed learning*, 11(1):1-11.

Mulube, S.M. & Jooste, K. 2014. First-year learner nurses' perceptions of learning motivation in self-directed learning in a simulated skills laboratory at a higher education institution. *South African journal of higher education,* 28(6):1776-1794.

Nenniger, P. 1999. On the role of motivation in self-directed learning: the "two-shells-model of motivated self-directed learning" as a structural explanatory concept. *European journal of psychology of education*, 14(1):71-86.

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).

Nikitenko, G. 2009. Correlational analysis of adult students' self-directed learning readiness, affective learning outcomes, prior electronic learning experience, and age in hybrid and online course delivery formats. San Francisco, Calif.: University of San Francisco. (Thesis - PhD).

O'Sullivan, P.S. & Irby, D.M. 2014. Promoting scholarship in faculty development relevant research paradigms and methodologies. (*In* Steinert, Y., *ed*. Faculty development in the health professions: a focus on research and practice. London: Springer. p. 375-398).

Oswalt, D.F. 2003. Instructional design theory for fostering self-directed learning. Bloomington, Ind.: Indiana University. (Thesis - PhD).

Ozuah, P.O. 2005. First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein journal of biology and medicine*, 21:83-87.

Patton, M.Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Pelser, W. 2015. Begin veg vir die wénslike toekoms. *Rapport*: 6, 20 Sep.

Pilling-Cormick, J. 1996. Development of the self-directed learning perception scale. Toronto: University of Toronto. (Thesis - PhD).

Pink, D. 2009. Drive: the surprising truth about what motivates us. New York: Riverhead Books.

Picciano, A.G. 2016. Paradigms, methodologies, methods and the role of theory in online and blended learning. (*In* Dziuban, C.D., Picciano, A.G., Graham, C.R. & Maskal, P.B., *eds*. Conducting research in online and blended learning environments. New pedagogical frontiers. New York: Routledge. p. 12-27).

Piskurich, G.M. 1993. Self-directed learning: a practical guide to design, development, and implementation. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Posner, G. 2012. Models of curriculum planning. (*In* Reed,Y., Gultig, J. & Adendorff, M., *eds*. Curriculum: organising knowledge for the classroom. Cape Town: Oxford University Press. p. 243-250).

Potter, J. 2004. Discourse analysis. (*In* Hardy, M. & Bryman, A., *eds*. Handbook of data analysis. London: Sage. p. 607-625).

Premkumar, K., Pahwa, P., Banerjee, A., Baptiste, K, Bhatt, H. & Lim, H.J. 2014. Changes in self-directed learning readiness. *Journal of dental education*, 78(6):934-943.

Prinsloo, E. 2004. The impact of poverty and social economic decline on the new education dispensation in South Africa. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 44:158-166.

Raemdonck, I. 2006. Self-directedness in learning and career processes: a study in lower-qualified employees in Flanders. Belgium: University Gent. (Thesis - PhD).

Ragin, C.C. & Becker, H. 1992. What is a case? New York: Cambridge University Press.

Regan, J.A. 2003. Motivating students towards self-directed learning. *Nurse education today*, 23(8):593-599.

Reitsma, G., Guglielmino, L. & Mentz, E. 2012. Faculty development to promote self-directed learning: the North-West University approach. *International journal of self-directed learning*, 9(2):44-51.

Richards, L. 2015. Handling qualitative data. A practical guide. London: SAGE Publications Ltd.

Roller, R.M. & Lavrakas, P.J. 2015. Applied qualitative research design: a total quality framework approach. New York: Guilford Press.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1):54-67.

Salili, F. & Hoosain, R. 2007. Culture, motivation, and learning: a multicultural perspective. (*In* Salili, F. & Hoosain, R., *eds*. Culture, motivation, and learning: a multicultural perspective. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing. p. 3-16).

Samaroo, S., Cooper, E. & Green, T. 2013. Pedandragogy: a way forward to self-directed learning. *New horizons in adult education & human resource development*, 25(3):76-90.

Samson, D.J. 2013. How self-directed learning works. http://www.obooko.com/obooko_business/bookpages/business/free%20ebook-self-directed-learning-samson-bus0024.php Datum van gebruik: 27 Feb. 2015.

Schubert, H.W. 2010. Definitions and dimensions of curriculum studies. (*In* Encyclopedia of curriculum studies, 1:299-237).

Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. (*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. 397-423).

Scott, C. 2005. Nelson Mandela: force for freedom. New York: Gramercy Books.

Scott, D. & Usher, R. 2011. Researching education: data, methods and theory in educational enquiry. 2nd ed. London: Continuum.

Sengupta, S.S. 2011. Growth in human motivation: beyond Maslow. *Indian journal of industrial relations*, 47(1):102-116.

Silen, C. & Uhlin, L. 2008. Self-directed learning- a learning issue for students and faculty. *Teaching in higher education*, 13(4):461-475.

Siminica, M. & Traistaru, A. 2013. Self-directed learning in economic education. *International journal of education and research*, 1(12):1-14.

Simmonds, S.R. 2009. Primary school learners' understanding of human rights teaching-and-learning in classroom practice. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MEd).

Song, L. & Hill, J.R. 2007. A conceptual model for understanding self-directed learning in online environment. *Journal of interactive online learning*, 6(1):27-41.

Stake, R.E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Statistiek Suid-Afrika. 2006. Trends in the percentage of children who are orphaned in South Africa: 1995-2005. Pretoria: Statistics South Africa.

Statistiek Suid-Afrika. 2010. Social profile of South Africa, 2002-2009. Pretoria: Statistics South Africa.

Statistiek Suid-Afrika. 2014. Poverty trends in South Africa: an examination of absolute poverty between 2006 and 2011. Pretoria: Statistics South Africa.

Stenhouse, L. 2012. A process model of curriculum. (*In* Reed,Y., Gultig, J. & Adendorff, M., *eds*. Curriculum: organising knowledge for the classroom. Cape Town: Oxford University Press. p. 251-257).

Straka, G.A. 2000. Conditions promoting self-directed learning at the workplace. *Human resource development international*, 3(2):241-251.

Straka, G.A. 2009. Validating a more dimensional conception of self-directed learning. (*In* Derrick, M.G. & Ponton, M.K., *eds*. Emerging directions in self-directed learning. Chicago, Ill.: Discovery Association Publishing House. p. 107-120).

Strods, G. 2014. Promotion of student self-direction through cooperative learning in teacher training. *International journal of self-directed learning*, 11(2):13-28.

Strydom, H. 2011. Ethical aspects of research in the social science and human service professions. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the social science and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 113-129).

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. Kurrikulum- en assesseringsbeleidverklaring, Graad 10-12: Ekonomie. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Tait, A. & Blinco, K. 2014. Seeding a learning organisation. *Australian library journal*, 63(2):94-107.

Taylor, S. & Yu, D. 2009. The importance of socio-economic status in determining educational achievement in South Africa. https://ideas.repec.org/p/sza/wpaper/wpapers73.html Datum van gebruik: 26 Jan. 2015.

Teng, K. 2005. Perceptions of Taiwanese students to English learning as functions of self-efficacy, motivation, learning activities and self-directed learning. Moscow: University of Idaho. (Thesis - PhD).

Thomas, G. 2011. How to do your case study: a guide for students and researchers. London: Sage.

Tredoux, C. 2012. The potential of a learning management system to enhance self-directed learning. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MEd).

Vakalisa, N.C.G. 2004. Participative teaching. (*In* Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G & Gawe, N., *eds*. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. 3rd ed. Sandton: Heinemann. p. 1-33).

Van Bommel, M., Boshuizen, H.P.A. & Kwakman, K. 2015. Appreciation of a constructivist curriculum for learning theoretical knowledge by social work students with different kinds and levels of learning motivation. *International journal of educational research*, 71:65-74.

Vandeyar, S. 2005. Conflicting demands: assessment practices in three South African primary schools undergoing desecration. *Curriculum inquiry*, 35(4):461-481.

Wellington, J. 2000. Educational research: contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.

Williamson, S.N. 2007. Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse research*, 14(2):66-83.

Visser, A. 2014. Research shows youth lack confidence in SA's ability to deal with socioeconomic issues. http://www.bdlive.co.za/business/2014/04/23/research-shows-youth-

lack-confidence-in-sas-ability-to-deal-with-socioeconomic-issues Datum van gebruik: 2 Feb. 2015.

Yazan, B. 2015. Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2):134-152.

Yin, R.K. 1984. Case study research: design and methods. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Yin, R.K. 2002. Case study research: design and methods. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

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.

Zimmerman, B.J. 1994. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. Hillside, N.Y.: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. 2008. Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. (*In* Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J., *eds*. Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. New York: Taylor & Francis. p. 1-30).

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. 2011. Self-regulated learning and performance. An introduction and an overview. (*In* Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H., *eds*. Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge. p. 1-12).

Zion, M. & Slezak, M. 2005. It takes two to tango: in dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and teacher education*, 21(7):875-894.

ADDENDUM A:

ETIESE GOEDKEURING SERTIFIKAAT

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI 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: Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente

Project Leader: **Dr C du Toit-Brits**
Student: **C van Zyl**

Ethics number: N W U - 0 0 2 3 8 - 1 5 - A 2
(Institution – Project Number – Year – Status)

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Approval date: 2015-08-17 **Expiry date**: 2020-08-16 **Category** N/A

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- *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-RERC. 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

Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU, ou=Vaal Triangle Campus, email=linda.duplessis@nwu.ac.za, c=ZA
Date: 2015.08.20 07:48:58 +02'00'

Prof Linda du Plessis
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

ADDENDUM B:

INGELIGTE TOESTEMMING AAN DIE DEKAAN VAN DIE FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE TER UITVOERING VAN EMPIRIESE ONDERSOEK



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Dr. Charlene du Toit-Brits

Senior Lector

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

Chris-Mari van Zyl

Researcher

FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

Subject Group: Curriculum Studies, Philosophy and Research Methodology

Potchefstroom Campus

North-West University

22116052@nwu.ac.za

072 911 5348

Dear Professor Balfour

REQUEST RESEARCH TO CONDUCT RESEARCH AMONG FIRST-YEAR TEACHER STUDENTS AND LECTURERS/RESEARCHERS IN THE FOCUS AREA 'SELF-DIRECTED LEARNING' ON THE POTCHEFSTROOM CAMPUS OF THE NORTH-WEST UNIVERSITY (ETHICS NUMBER: NWU-00238-15-A2).

I, **Chris-Mari van Zyl (22116052),** hereby request your permission to conduct empirical research on the Potchefstroom Campus of the North-West University. I am currently registered as a full-time M.Ed. student in the School of Curriculum Studies, Philosophy and Research Methodology. The title of my dissertation is *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente (The relationship between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students)*

The main aim of the study is therefore to explain and interpret the relationship among socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students. I intend to conduct the empirical research among students and lecturers/researchers in the Educational Sciences Faculty at the Potchefstroom Campus of the North-West University. The sub-aims of the study are as follows:

(c) Determining the theoretical relationship between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning.

(d) Determining by means of an empirical investigation what the perceptions are of first-year teacher students and lecturers/researcher in the focus area 'self-directed learning' on the Potchefstroom Campus of the North-West University with regard to the relationship between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students.

All information obtained from semi-structured interviews will be dealt with confidentially and in accordance with the rules of ethical research of the North-West University. Informed consent, voluntary participation and anonymity will be respected among first-year teacher students as well as among the lecturers/researchers in the focus area of self-directed learning. Ethical approval is given by the North-West University – ethics number is NWU-00238-15-A2.

Thank you very much – I trust that you will consider my request favourably. Any enquiries may be directed to me at 22116052@nwu.ac.za or 072 911 5348.

Kind regards

C. van Zyl

Chris-Mari van Zyl (22116052)

Researcher

Dr. Charlene du Toit-Brits

Supervisor

CONSENT TO CONDUCT RESEARCH IN THE FACULTY OF EDUCATION SCIENCES OF THE NORTH-WEST UNIVERSITY, POTCHEFSTROOM CAMPUS.

Hereby I, Prof RJ Balfour, Dean of the Faculty of Education Sciences, give consent to Ms Chris-Mari van Zyl to conduct empirical research via semi-structured interviews with selected participants in the Faculty.

I accept the terms and conditions as laid out in the request form and require that all ethical considerations be adhered to.

Signed at Potchefstroom on this 1 September 2015.



Prof RJ Balfour

Dean of the Faculty of Education Sciences

ADDENDUM C:

INGELIGTE TOESTEMMING AAN EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE VAN DIE FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE OP DIE POTCHEFSTROOMKAMPUS VAN DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Geagte eerstejaaronderwysstudent

U word genooi om deel te neem aan ’n navorsingstudie wat uitgevoer gaan word deur

Chris-Mari van Zyl (MEd-student 22116052)

van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Die resultate van haar navorsing sal gepubliseer word in die vorm van ’n MEd-verhandeling.

U is geselekteer as ’n moontlike deelnemer in die studie aangesien u aan die profiel van die studie voldoen. Ek vertrou dat dit vir u moontlik sal wees om aan die studie deel te neem en wil u byvoorbaat daarvoor bedank. Ek is bewus van u besige tydskedule en waardeer u samewerking opreg.

AFDELING A: ALGEMENE NAVORSINGSINLIGTING

1. DIE TITEL VAN DIE STUDIE

Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente

2. VAKGROEP

Kurrikulumstudies, Filosofie en Navorsingsmetodologie

3. KONTAKBESONDERHEDE VAN BELANGHEBBENDES BY STUDIE

Indien u in enige stadium navrae rakende die uitvoer van die navorsing of klagtes in verband met die studie het, of indien u deelname aan die studie wil beëindig, kan u met enige van die volgende persone in verbinding tree.

	Navorser	**Studieleier**
Titel, voorletter en van:	Mej C van Zyl	Dr C du Toit-Brits
Voornaam:	Chris-Mari	Charlene
Kontaknommers:	072 911 5348	082 828 1270 018 299 4738
E-posadres:	22116052@nwu.ac.za	charlene.dutoit@nwu.ac.za

4. NAVORSINGSVRAAG EN -DOEL VAN DIE STUDIE

4.1. NAVORSINGSVRAAG

Die hoofnavorsingsvraag van die beoogde studie is soos volg: Wat is die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit?

Subnavorsingsvrae om die voorgestelde studie te lei, is soos volg:

(a) Wat is die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer?
(b) Wat is die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente?

4.2. NAVORSINGSDOEL

Die hoofdoelwit van die onderhawige studie is om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, te probeer interpreteer en verklaar.

Die subnavorsingsdoelwitte van die studie kan soos volg opgesom word:

(a) Om die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te bepaal.

(b) Om deur middel van 'n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies is van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.

5. PROSEDURES

Die prosedure van hierdie studie bestaan uit twee fases:

(a) **Fase 1**: Vrywillige deelname aan die invul van 'n algemene vraelys wat ooreenkomstig die navorsingsvrae en -doel van hierdie studie opgestel is. Hierdie algemene vraelys word slegs gebruik om vyftien deelnemers te selekteer ten einde aan **Fase 2** van hierdie studie deel te neem. Inligting bekom uit die algemene vraelys sal nie in die MEd-verhandeling verskyn nie en sal nie openbaar gemaak word aan die publiek nie. Slegs die navorser en die studieleier sal gebruik maak van die inligting wat bekom is uit die algemene vraelys om deelnemers te selekteer wat voldoen aan die profiel van die studie.

(b) **Fase 2**: Vrywillige deelname aan een semigestruktureerde individuele onderhoud. Indien die navorser dit nodig vind, sal 'n opvolg-onderhoud met die deelnemer gevoer word. Die onderhoude sal op band opgeneem word vir verbatim transkribering en sal nie aan die publiek openbaar gemaak word nie.

Geen data-insameling sal plaasvind nie alvorens die studie deur die Noordwes-Universiteit se Etiekkomitee goedgekeur is.

AFDELING B: ALGEMENE BEGINSELS VAN DIE STUDIE

1. DEELNAME EN REG OP ONTTREKKING

Deelname aan die studie is vrywillig. Selfs indien u sou toestem om aan die studie deel te neem, staan dit u vry om u te enige tyd daaraan te onttrek, sonder enige nagevolge. U kan ook weier om enige vrae te beantwoord waarmee u nie op u gemaklik voel nie en nog steeds voortgaan om aan die studie deel te neem. Die navorser kan u egter ook aan die studie onttrek indien omstandighede dit vereis.

2. POTENSIËLE RISIKO'S EN ONGEMAK

Die studie sal geen potensiële risiko's en ongemak vir u as deelnemer inhou nie.

3. POTENSIËLE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF DIE GEMEENSKAP

Die navorsingsuitsette kan moontlik geldige inligting ten opsigte van selfgerigtheid in leer verskaf wat vir verdere navorsing in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit aangewend kan word.

4. BETALING VIR DEELNAME

Geen betaling sal aan deelnemers van die studie gemaak word nie.

5. VERTROULIKHEID

Enige inligting uit hierdie studie op grond waarvan u geïdentifiseer kan word, sal vertroulik bly en sal slegs openbaar gemaak word met u toestemming of soos voorgeskryf deur die wet. Die semigestruktureerde individuele onderhoude sal op band opgeneem word vir die doel van verbatim transkribering. Die verbatim transkribering sal geberg word soos vereis deur die betrokke reëls van die Noordwes-Universiteit. Die verbatim getranskribeerde data van 'n bepaalde deelnemer sal in enige stadium die navorsingsproses deur hom/haar besigtig kan word. Geen inligting sal sonder u toestemming aan 'n ander party verskaf word nie. Daar sal slegs na deelnemer 1, 2, ens. in die studie verwys word om die anonimiteit en vertroulikheid van alle deelnemers te verseker.

6. U REGTE AS DEELNEMER AAN DIE NAVORSING

Indien u enige vrae het oor u regte as deelnemer, tree asseblief in verbinding met die studieleier van die studie, Dr Charlene du Toit-Brits by 018 299 4738 of charlene.dutoit@nwu.ac.za.

a) Deelname aan die studie is vrywillig en deelnemers kan hulle te enige tyd aan die studie onttrek **(sien punt 1)**

b) Geen betaling sal gemaak word vir deelname nie **(sien punt 4)**

c) Anonimiteit van deelnemers word gewaarborg **(sien punt 5)**

d) Geen vrae sal gerig word wat indruis teen die deelnemer se menseregte en privaatheid nie.

7. VERKLARING

Hiermee verklaar Chris-Mari van Zyl (navorser) dat bovermelde inligting betroubaar en korrek is.

_____ _____

Handtekening van navorser Datum van ondertekening deur navorser

Geteken te:_____

AFDELING C: INGELIGTE TOESTEMMING

TITEL VAN DIE STUDIE: *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente*

DEELNEMER

Hiermee gee ek, _____ (volle voornaam(-name) en van) vrywillig toestemming om deel te neem aan die studie. Die inligting in **Afdeling A** en **Afdeling B** is in **Afrikaans** aan my verskaf deur Chris-Mari van Zyl en my bevoegdheid in die taal is van so 'n aard dat ek kan interpreteer en verstaan wat aan my geskryf is, asook wat verbaal aan my verduidelik is. Ek is die geleentheid gegun om enige vrae te vra en die vrae is tot my bevrediging beantwoord. Ek het ook 'n afskrif van die toestemmingsbrief ontvang.

_____ _____

Handtekening van deelnemer Datum van ondertekening deur deelnemer

Geteken te:_____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Dear first-year student

You are invited to participate in a research study that will be conducted by

Chris-Mari van Zyl (MEd student 22116052)

of the Faculty of Education Sciences on the Potchefstroom Campus of North-West University. The results of her research will be published in the form of an MEd dissertation in Afrikaans.

You have been selected as a potential participant in the research since you conform to the profile of the study. I trust that it will be possible for you to participate in the study and would like to thank you in advance. I am aware of your busy time schedule and sincerely appreciate your collaboration.

SECTION A: GENERAL RESEARCH INFORMATION

1. TITLE OF THE STUDY

Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente (The relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students)

2. SUBJECT GROUP

Curriculum studies, Philosophy and Research Methodology.

3. 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 van Zyl	Dr C du Toit-Brits
First name:	Chris-Mari	Charlene
Contact numbers:	072 911 5348	082 828 1270 018 299 4738
E-mail address:	22116052@nwu.ac.za	charlene.dutoit@nwu.ac.za

4. RESEARCH QUESTION AND AIM OF THE STUDY

4.1. RESEARCH QUESTION

The main research question addressed in the intended study is as follows:

What is the relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students on the Potchefstroom Campus of North-West University?

Sub-questions to direct the proposed study are the following:

(a) What is the theoretical relation between socio-economic background, learning motivation and the self-directedness in learning?
(b) What are the perceptions of first-year teacher students and lecturers/researchers in the focus area 'Self-directed Learning' on the Potchefstroom Campus of North-West University with regard to the relation between socio-economic background, learning motivation and the self-directedness in learning of first-year teacher students?

4.2. RESEARCH AIM

The main aim of the current study is to explain and interpret the relation between socio-economic background, learning motivation and the self-directedness in learning of first-year teacher students, specifically on the Potchefstroom Campus of North-West University.

The sub-aims of the research can be summarised as follows:

(a) Determining the theoretical relation between socio-economic background, learning motivation and the self-directedness in learning.
(b) Determining by means of an empirical investigation the perceptions of first-year teacher students and lecturers/researcher in the focus area 'Self-directed Learning' on

the Potchefstroom Campus of North-West University with regard to the relation between socio-economic background, learning motivation and the self-directedness in learning of first-year teacher students.

5. PROCEDURES

The procedure of this study comprises two phases:

(a) **Phase 1:** Voluntary participation in the completion of a general questionnaire compiled in accordance with the research questions and aim of the study. This general questionnaire is only used to select fifteen participants in order to participate in **Phase 2** of this study. Information obtained from the general questionnaire will not appear in the MEd dissertation and will not be disclosed to the public. Only the researcher and the supervisor will use the information from the general questionnaire to select participants who meet the profile of the study.

(b) **Phase 2:** Voluntary participation in a semi-structured individual interview. If the researcher finds it necessary, a follow-up interview will be conducted with the participant. 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 North-West University.

SECTION B: GENERAL PRINCIPLES OF THE STUDY

1. PARTICIPATION AND RIGHT TO WITHDRAW

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 you are not comfortable with and still continue to take part in the study. The researcher may, however, also withdraw you from the study, should circumstances so require.

2. POTENTIAL RISKS OR DISCOMFORT

The study will not hold any potential risks or discomfort for you as participant.

3. 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 Faculty of Education Sciences on the Potchefstroom Campus of North-West University.

4. PAYMENT/COMPENSATION FOR PARTICIPATION

No compensation will be paid to participants in the study.

5. CONFIDENTIALITY

All information emanating from this study which 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 North-West University. The transcribed verbatim 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.

6. YOUR RIGHTS AS A PARTICIPANT IN THE RESEARCH

Should you have any questions regarding your rights as a participant, kindly contact the supervisor Dr Charlene du Toit-Brits on 018 299 4738 or charlene.dutoit@nwu.ac.za

(a) Participation in the study is voluntary and participants may withdraw at any time **(see item 1)**.
(b) No payment will be made for participation **(see item 4)**.
(c) Anonymity of participants is guaranteed **(see item 5)**.
(d) No questions will be asked that may offend the human rights and privacy of participants.

7. DECLARATION

Chris-Mari van Zyl (researcher) herewith declares 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: *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente (The relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students)*

PARTICIPANT

I, _____ (full name(s) and surname) herewith agree voluntarily to participate in the study. The information in **Section A** and **Section B** was provided to me in **English** by Chris-Mari van Zyl 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 afforded the opportunity of asking 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:

INGELIGTE TOESTEMMING AAN DOSENTE/NAVORSERS IN DIE FOKUSAREA 'SELFGERIGTE LEER' VAN DIE FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE OP DIE POTCHEFSTROOMKAMPUS VAN DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Geagte dosent/navorser

U word genooi om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer gaan word deur

Chris-Mari van Zyl (MEd-student 22116052)

van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit. Die resultate van haar navorsing sal gepubliseer word in die vorm van 'n MEd-verhandeling.

U is geselekteer as 'n moontlike deelnemer in die studie aangesien u aan die profiel van die studie voldoen. Ek vertrou dat dit vir u moontlik sal wees om aan die studie deel te neem en wil u byvoorbaat daarvoor bedank. Ek is bewus van u besige tydskedule en waardeer u samewerking opreg.

AFDELING A: ALGEMENE NAVORSINGSINLIGTING

6. DIE TITEL VAN DIE STUDIE

Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente

7. VAKGROEP

Kurrikulumstudies, Filosofie en Navorsingsmetodologie

8. KONTAKBESONDERHEDE VAN BELANGHEBBENDES BY STUDIE

Indien u in enige stadium navrae rakende die uitvoering van die navorsing of klagtes in verband met die studie het, of indien u deelname aan die studie wil beëindig, kan u met enige van die volgende persone in verbinding tree:

	Navorser	**Studieleier**
Titel, voorletter en van:	Mej. C. van Zyl	Dr. C. du Toit-Brits
Voornaam:	Chris-Mari	Charlene
Kontaknommers:	072 911 5348	082 828 1270 018 299 4738
E-posadres:	22116052@nwu.ac.za	charlene.dutoit@nwu.ac.za

9. NAVORSINGSVRAAG EN -DOEL VAN DIE STUDIE

9.1. NAVORSINGSVRAAG

Die hoofnavorsingsvraag van die beoogde studie is soos volg: Wat is die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit?

Subnavorsingsvrae om die voorgestelde studie te lei is soos volg:

(c) Wat is die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer?
(d) Wat is die persepsies van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente?

9.2. NAVORSINGSDOEL

Die hoofdoelwit van die onderhawige studie is om die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente, spesifiek op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit, te interpreteer en te verklaar.

Die subnavorsingsdoelwitte van die studie kan soos volg opgesom word:

(c) Om die teoretiese verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer te bepaal.

(d) Om deur middel van ’n empiriese ondersoek te bepaal wat die persepsies is van eerstejaaronderwysstudente en dosente/navorsers in die fokusarea ‘Selfgerigte Leer’ op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit rakende die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.

10. PROSEDURES

U is geselekteer omdat u werksaam is binne die fokusarea ‘Selfgerigte leer’. U is geselekteer op grond van die volgende kriteria:

(a) U is betrokke by voorgraadse onderrig-leer, en

(b) U is betrokke by navorsing (projekte) rakende selfgerigte leer.

Dit is belangrik dat u by die studie betrek moet word om vas te stel of die selfgerigte leer dosente/navorsers en eerstejaaronderwysstudente dieselfde verwagtinge het rakende die selfgerigtheidsingesteldheid van leer en die verband daarvan met sosio-ekonomiese agtergrond en leermotivering. Deelname aan die studie sal van elke deelnemer vereis om een semigestruktureerde individuele onderhoud toe te staan. Geen data-insameling sal plaasvind nie alvorens die studie deur die Noordwes-Universiteit se Etiekkomitee goedgekeur is.

AFDELING B: ALGEMENE BEGINSELS VAN DIE STUDIE

8. DEELNAME EN REG OP ONTTREKKING

Deelname aan die studie is vrywillig. Selfs indien u sou toestem om aan die studie deel te neem, is u vry om u te enige tyd daaraan te onttrek, sonder enige nagevolge. U kan ook weier om enige vrae te beantwoord waarmee u ongemaklik voel maar nog steeds aan die studie deelneem. Die navorser kan u egter ook aan die studie onttrek indien omstandighede dit vereis.

9. POTENSIËLE RISIKO'S EN ONGEMAK

Die studie sal geen potensiële risiko's en ongemak vir u as deelnemer inhou nie.

10. POTENSIËLE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF DIE GEMEENSKAP

Die navorsingsuitsette kan moontlik geldige inligting oor selfgerigtheid in leer verskaf wat vir verdere navorsing in die fokusarea 'Selfgerigte Leer' by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit aangewend kan word.

11. BETALING VIR DEELNAME

Geen betaling sal aan deelnemers van die studie gemaak word nie.

12. VERTROULIKHEID

Enige inligting uit hierdie studie op grond waarvan u geïdentifiseer kan word, sal vertroulik bly en sal slegs openbaar gemaak word met u toestemming of soos voorgeskryf deur die wet. Geen inligting sal sonder u toestemming aan 'n ander party verskaf word nie. Daar sal slegs na deelnemer 1, 2, ens., in die studie verwys word om die anonimiteit van alle deelnemers te verseker. Die semigestruktureerde individuele onderhoude sal op band opgeneem word vir verbatim transkribering. Die transkribering sal geberg word soos vereis deur die betrokke reëls van die Noordwes-Universiteit. Die getranskribeerde data van 'n bepaalde deelnemer sal enige tyd tydens die navorsingsproses deur hom/haar besigtig kan word.

13. U REGTE AS DEELNEMER AAN DIE NAVORSING

Indien u enige vrae het oor u regte as deelnemer, tree asseblief in verbinding met die studieleier van die studie Dr. Charlene du Toit-Brits by 018 299 4738 of charlene.dutoit@nwu.ac.za.

e) Deelname aan die studie is vrywillig en deelnemers kan enige tyd onttrek **(sien punt 1)**

f) Geen betaling sal gemaak word vir deelname nie **(sien punt 4)**

g) Anonimiteit van deelnemers word gewaarborg **(sien punt 5)**

h) Geen vrae sal gevra word wat indruis teen die deelnemer se menseregte en privaatheid nie.

14. VERKLARING

Hiermee verklaar Chris-Mari van Zyl (navorser), dat bovermelde inligting betroubaar en korrek is.

_____ _____

Handtekening van navorser Datum van ondertekening deur navorser

Geteken te:_____

AFDELING C: INGELIGTE TOESTEMMING

TITEL VAN DIE STUDIE: *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente*

DEELNEMER

Hiermee gee ek,_____ (volle voornaam(ame) en van) vrywillig toestemming om deel te neem aan die studie. Die inligting in **Afdeling A** en **Afdeling B** is in **Afrikaans** aan my verskaf deur Chris-Mari van Zyl en my bevoegdheid in die taal is van so 'n aard dat ek kan verstaan en interpreteer wat aan my geskryf is, asook wat verbaal aan my verduidelik is. Ek is die geleentheid gegun om enige vrae te vra en die vrae is tot my bevrediging beantwoord. Ek het ook 'n afskrif van die toestemmingsbrief ontvang.

_____ _____

Handtekening van deelnemer Datum van ondertekening deur deelnemer

Geteken te:_____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Dear lecturer/researcher

You are invited to participate in a research study that will be carried out by

Chris-Mari van Zyl (MEd student 22116052)

of the *Faculty of* Education Sciences on the Potchefstroom Campus of North-West University. The results of her research will be published in the form of an MEd dissertation in Afrikaans.

You have been selected as a potential participant in the research since you conform to the profile of the study. I trust that it will be possible for you to participate in the study and would like to thank you in advance. I am aware of your busy time schedule and sincerely appreciate your collaboration.

SECTION A: GENERAL RESEARCH INFORMATION

1. TITLE OF THE STUDY

Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente (The relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students)

2. SUBJECT GROUP

Curriculum studies, Philosophy and Research Methodology.

3. 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. van Zyl	Dr C. du Toit-Brits
First name:	Chris-Mari	Charlene
Contact numbers:	072 911 5348	082 828 1270 018 299 4738
E-mail address:	22116052@nwu.ac.za	charlene.dutoit@nwu.ac.za

4. RESEARCH QUESTION AND AIM OF THE STUDY

4.1. RESEARCH QUESTION

The main research question addressed in the intended study is as follows:

What is the relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students on the Potchefstroom Campus of North-West University?

Sub-questions to direct the proposed study are the following:

(a) What is the theoretical relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning?
(b) What are the perceptions of first-year teacher students and lecturers/researchers in the focus area 'Self-directed Learning' on the Potchefstroom Campus of North-West University with regard to the relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students?

4.2. RESEARCH AIM

The main aim of the current study is to explain and interpret the relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students, specifically on the Potchefstroom Campus of North-West University.

The sub-aims of the research can be summarised as follows:

(a) Determining the theoretical relation between socio-economic background, learning motivation and the self-directedness in learning.
(b) Determining by means of an empirical investigation the perceptions of first-year teacher students and lecturers/researcher in the focus area 'Self-directed Learning' on the Potchefstroom Campus of North-West University with regard to the relation

between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students.

5. PROCEDURES

You were selected because you are working within the focus area ‘Self-directed Learning’. You were selected on the basis of the following criteria:

(a) You are involved in undergraduate teaching and learning, and

(b) You are involved in research (projects) regarding self-directed learning.

It is important that you are involved in the study to determine whether both the self-directed learning lecturers/researchers and first-year teacher students have the same expectations regarding the attitude of self-directed learning and its relation with socio-economic background and learning motivation. Participation in the study will require from every participant to grant one semi-structured individual interview. No gathering of data will take place prior to the study’s formal approval by the Ethics Committee of North-West University

.

SECTION B: GENERAL PRINCIPLES OF THE STUDY

1. 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.

2. POTENTIAL RISKS OR DISCOMFORT

The study will not hold any potential risks or discomfort for you as participant.

3. 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 'Self-directed Learning' in the Educational Sciences Faculty on the Potchefstroom Campus of North-West University.

4. PAYMENT/COMPENSATION FOR PARTICIPATION

No compensation will be paid to participants in the study.

5. 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. 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 of all participants. The semi-structured individual interviews will be recorded on tape for verbatim transcriptions. The transcriptions will be stored as prescribed by the relevant rules of North-West University. The transcribed data of a specific participant will be available for perusal by him/her at any time during the research process.

6. YOUR RIGHTS AS A PARTICIPANT IN THE RESEARCH

Should you have any questions about your rights as a participant, kindly contact the supervisor Dr Charlene du Toit-Brits on 018 299 4738 or charlene.dutoit@nwu.ac.za

(a) Participation in the study is voluntary and participants may withdraw at any time **(see item 1)**.
(b) No payment will be made for participation **(see item 4)**.
(c) Anonymity of participants is guaranteed **(see item 5)**.
(d) No questions will be asked that may offend the human rights and privacy of participants.

7. DECLARATION

I, Chris-Mari van Zyl (researcher), hereby 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: *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente (The relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students)*

PARTICIPANT

I, _____ (full name[es] and surname) herewith agree voluntarily to participate in the study. The information in **Section A** and **Section B** was provided to me in **English** by Chris-Mari van Zyl 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 granted the opportunity of asking 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 E:

ALGEMENE DOELGERIGTE VRAELYS AAN EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Engels volg Afrikaans
English follows Afrikaans

Geagte eerstejaaronderwysstudent

Baie dankie vir u bereidwilligheid en vrywillige deelname aan die invul van hierdie algemene vraelys om deelnemers aan die navorser se MEd-studie op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit te selekteer. **Die titel van die studie is soos volg**: *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente.*

Die inligting verkry uit hierdie vraelys sal nie aan die publiek openbaar gemaak nie, maar sal slegs deur die navorser en die studieleier gebruik word om moontlike deelnemers aan die studie te selekteer. In die onderstaande algemene vraelys word u naam en kontakbesonderhede gevra met die doel om u in kennis te stel indien u geselekteer is om aan die studie deel te neem. U naam sal glad nie in die transkribering van die verbatim weergawes van die onderhoude nie en ook nie in die publisering van die verhandeling nie. Daar sal slegs verwys word na deelnemer 1, 2 ens. om anonimiteit en vertroulikheid te verseker. Slegs 15 deelnemers gaan geselekteer word om deel te neem aan die studie. U kan u te enige tyd aan die studie onttrek, sonder enige nagevolge. Daar sal van elke deelnemer gevra word om een semigestruktureerde individuele onderhoud uit te voer.

Ek is bewus van u besige tydskedules en waardeer u samewerking.

CHRIS-MARI VAN ZYL
NAVORSER / *RESEARCHER*
22116052@nwu.ac.za

CHARLENE DU TOIT-BRITS
STUDIELEIER / *SUPERVISOR*
charlene.dutoit@nwu.ac.za

Dear first-year teacher student

Thank you for your willingness and voluntary participation in the completion of this general questionnaire to select participants in the researcher's MEd study on the Potchefstroom campus at North-West University. ***The title of the study is as follows:*** *Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente (The relation between socio-economic background, learning motivation and self-directedness in learning of first-year teacher students)*

The information obtained from this survey will not be revealed to the public, but will only be used by the researcher and the promoter to select possible participants to the study. In the following general questionnaire your name and contact details are required for the purpose of informing you whether you have been selected to participate in the study. Your name will neither appear in the verbatim transcription of the interviews, nor in the publishing of the dissertation. Only participant 1, 2 etc. will be referred to so as to ensure anonymity and confidentiality. Only 15 participants will be selected to participate in the study. You can withdraw at any time of this study without any consequences. Each participant will be asked to attend one semi-structured individual interview.

I am aware of your busy schedules and appreciate your cooperation.

CHRIS-MARI VAN ZYL
NAVORSER / ***RESEARCHER***
22116052@nwu.ac.za

CHARLENE DU TOIT-BRITS
STUDIELEIER / ***SUPERVISOR***
charlene.dutoit@nwu.ac.za

1. ALGEMENE INLIGTING

GENERAL INFORMATION

Naam en van: *Name and Surname:*	
Studentenommer: *Student number:*	
E-posadres: *Email address:*	
Selfoonnommer: *Cell phone number:*	
Ouderdom: *Age:*	
BEd-fase: *BEd phase:*	
Gemiddelde persentasie vir die eerste semester se vakke: *Average percentage for the first-semester subjects:*	
Handtekening: *Signature:*	

2. PERSOONLIKE PROFIEL

PERSONAL PROFILE

PROFIEL (VRAAG) ***PROFILE (QUESTION)***	**JA** ***YES***	**NEE** ***NO***
SELFGERIGTE LEER ***SELF-DIRECTED LEARNING***		
Aanvaar jy verantwoordelikheid vir jou eie leer? *Do you take responsibility for your own learning?*		
Geniet jy dit om inligting verder te ondersoek, al word dit nie deur die module-uitkomstes voorgeskryf nie? *Do you enjoy exploring information further, even if it is not prescribed in the module outcomes?*		
SOSIO-EKONOMIESE AGTERGROND ***SOCIO-ECONOMIC BACKGROUND***		
Het jy toegang tot internet by die huis? *Do you have access to internet at home?*		
Het jy tussen die ouderdomme 12 en 18 jaar by jou ouers gewoon? *Did you stay with your parents between the ages of 12 and 18 years?*		
Is een van of albei jou ouers oorlede? *Has one or both your parents died?*		
Het jy in 'n kinderhuis grootgeword? *Did you grow up in an orphanage?*		
Is jy afhanklik van 'n banklening of beurs om by die Universiteit te kan studeer? *Are you dependent on a loan or bursary to study at University?*		

Koop jy modulehandboeke aan? *Do you buy module textbooks?*		
Besit jy ’n skootrekenaar of tablet? *Do you own a laptop or tablet?*		
Het jy voldoende skryfbehoeftes om in jou behoeftes te voorsien? *Do you have enough stationary to provide for your needs?*		
Is een van of albei jou ouers werkloos? *Is one of or both your parents unemployed?*		
Het jy ’n deeltydse werk? *Do you have a part-time job?*		
LEERMOTIVERING ***LEARNING MOTIVATION***		
Stel jy akademiese doelwitte vir jouself? *Do you formulate academic goals for yourself?*		
Beïnvloed punte jou motivering om te leer? *Do marks influence your motivation to learn?*		
Ontvang jy dikwels lof van jou dosente? *Do you often receive praise from your lecturers?*		
Is jy gemotiveerd om te leer? *Are you motivated to learn?*		

ADDENDUM F:

SEMIGESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDSKEDULE VIR EERSTEJAARONDERWYSSTUDENTE

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

<table>
<tr><th colspan="2">Die aard van selfgerigte leer</th></tr>
<tr><td>A1</td><td>Wat verstaan jy onder die begrip selfgerigte leer?</td></tr>
<tr><td>A2</td><td>Hoe verskil selfgerigte leer van dosentgesentreerde leer?</td></tr>
<tr><td>A3</td><td>Noem drie eienskappe van ’n selfgerigteleer-student en motiveer die bepaalde geselekteerde eienskappe.</td></tr>
<tr><td>A4</td><td>
<table>
<tr><th colspan="4">Spesifiseer in watter vlak jy voldoen en motiveer met ’n voorbeeld</th></tr>
<tr><th>Eienskappe van ’n selfgerigteleer-student</th><th>1
Uitstekend</th><th>2
Gemiddeld</th><th>3
Swak</th></tr>
<tr><td>Student kan konstruktiewe terugvoer aanvaar</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Selfdissipline</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Kreatief</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Doelgeoriënteerd</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Liefde vir leer</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Hoë selfvertroue</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Graad van nuuskierigheid</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Georganiseerd</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Deursettingsvermoë</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Sterk graad van selfmotivering</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>A5</td><td>Watter voordele hou selfgerigte leer in vir studente? Motiveer jou antwoord.</td></tr>
<tr><td>A6</td><td>Is daar enige nadele verbonde aan selfgerigte leer? Motiveer jou antwoord.</td></tr>
<tr><td>A7</td><td>Wat is die rol van die onderwyser/dosent by selfgerigte leer?</td></tr>
</table>

A8	In watter mate (indien enige) het jou skoolonderwysers selfgerigte leer by jou gekweek? Gee praktiese voorbeelde.
A9	Hoe gereeld besin jy (moniteer jy jouself) oor jou leer en hoe vind hierdie nadenke (selfmonitering) plaas?
A10	Wat is die waarde/belangrikheid van selfgerigte leer in die klaskamer?
A11	Sal jy as onderwyser in jou eie klaskamer selfgerigte leer toepas? Waarom sê jy so?
Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer	
B1	Watter omstandighede kan ’n persoon se selfgerigtheid in leer beïnvloed?
B2	Hoe sal jy armoede definieer? Gee asb. voorbeelde van armoede. En hoe beïnvloed dit ’n student se selfgerigtheid in leer?
B3	Watter leerhulpbronne het jy nodig om selfgerig te kan leer en hoe verkry jy sulke hulpbronne?
B4	Watter invloed, dink jy, het die afwesigheid van bogenoemde hulpbronne op jou selfgerigtheid in leer?
B5	Watter invloed dink jy het dit op ’n persoon se vermoë om selfgerig te leer wanneer daar nie in sy/haar basiese behoeftes (kos, klere, ens.) voorsien word nie?
B6	Hoe dink jy beïnvloed werkloosheid van ouers of voogde ’n student se selfgerigtheid in leer?
B7	Hoe dink jy kan studente hul sosio-ekonomiese agtergrond kontroleer (hanteer) ten einde steeds ‘n selfgerigteleer-student te wees?
B8	Hoe kan ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond studente se selfgerigtheid in leer beïnvloed?
B9	Dink jy dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond, selfgerigteleer-studente kan wees? Motiveer u antwoord.
Die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer	
C1	Wat dink jy behels motivering in onderrig-leer?
C2	Wat dink jy is die invloed van intrinsieke leermotivering op selfgerigtheid in leer van ’n student? Waarom sê jy so?
C3	Wat dink jy is die invloed van ekstrinsieke leermotivering op selfgerigtheid in leer van ’n student? Waarom sê jy so?
C4	Volgens jou, wat is die belangrikste tipe leermotivering vir selfgerigtheid in leer? Intrinsiek of ekstrinsiek? Waarom?
C5	Wat het jou gemotiveer om te registreer vir ’n kwalifikasie in die onderwys?
C6	Dink jy dat die gevoel van “behoort aan ’n groep” selfgerigte leer kan bevorder? Waarom sê jy so?

C7	Wat is jou mening as voornemende onderwyser oor die waarde van intrinsieke leermotivering vir leerders in jou klaskamer?
C8	Dink jy dat goeie verhoudings met dosente, medestudente en ouers/voogde nodig is om jou selfgerigtheid in leer te verhoog? Motiveer jou antwoord.
C9	Watter invloed het die stel van doelwitte op studente se selfgerigtheid in leer?
C10	Hoe beïnvloed akademiese sukses jou verdere leer?
C11	Hoe beïnvloed akademiese mislukking jou verdere leer?
C12	Berei jy leerinhoude voor vir klasse? Indien ja, hoe berei jy voor vir klasse en wat motiveer jou om voorbereiding vir ’n bepaalde les te doen?
C13	Hoe motiveer dosente van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus jou om selfgerig te leer? Deur intrinsieke leermotivering (doelwitte vir jouself te stel om te presteer) en/of ekstrinsieke leermotivering (punte, belonings, mooi bedankings)?

<table>
<tr><th colspan="2">The nature of self-directed learning</th></tr>
<tr><td>A1</td><td>What is your understanding of the concept self-directed learning?</td></tr>
<tr><td>A2</td><td>How does self-directed learning differ from lecturer-centred learning?</td></tr>
<tr><td>A3</td><td>Name three qualities of a self-directed learning student and give reasons for your selection of these particular qualities.</td></tr>
<tr><td>A4</td><td>
<table>
<tr><th colspan="4">Specify at what level you are at and motivate your answer with an example</th></tr>
<tr><th>Characteristics of a self-directed student</th><th>1
Excellent</th><th>2
Average</th><th>3
Poor</th></tr>
<tr><td>Student can accept constructive feedback</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Self-discipline</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Creative</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Objective orientated</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Love for learning</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>High self-confidence</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Degree of curiosity</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Organised</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Perseverance</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>High degree of self-motivation</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>A4</td><td>What benefits do self-directed learning have for learners? Give reasons for your answer.</td></tr>
<tr><td>A5</td><td>Are there any disadvantages attached to self-directed learning? Give reasons for your answer.</td></tr>
<tr><td>A6</td><td>What is the role of the teacher/lecturer in self-directed learning?</td></tr>
<tr><td>A7</td><td>To what extent (if any) did the teachers at your school nurture in you a culture of self-directed learning? Give practical examples.</td></tr>
<tr><td>A8</td><td>How regularly do you reflect on your learning (monitor yourself) and how does this reflection (self-monitoring) take place?</td></tr>
<tr><td>A9</td><td>What is the value/significance of self-directed learning in the classroom?</td></tr>
<tr><td>A10</td><td>Would you as the teacher apply self-directed learning in your own classroom? Why do you say so?</td></tr>
</table>

The relation between socio-economic background and self-directedness in learning	
B1	Which circumstances can influence a person's self-directedness in learning?
B2	How will you define poverty? Also give examples of poverty. And how does it influence a student's self-directedness in learning?
B3	Which learning resources do you need to study in a self-directed manner and how do you obtain such resources?
B4	What effect do you think the absence of the above resources has on your self-directedness in learning?
B5	What effect do you think it has on a person's capacity to learn in a self-directed manner when his/her basic needs (food, clothing etc.) have not been fulfilled?
B6	How do you think does unemployment of parents or guardians influence a students' self-directedness in learning?
B7	How do you think can students control (handle) their socio-economic background to be a self-directed learning student?
B8	How can undesirable socio-economic background influence a students' self-directedness in learning?
B9	Do you think that students from an undesirable socio-economic background can be self-directed learning students? Motivate your answer.
The relation between learning motivation to learn and self-directedness in learning	
C1	In your opinion, what does motivation in teaching-learning entail?
C2	What do you consider the effect of intrinsic learning motivation on self-directedness in a student's learning to be? Why do you say so?
C3	What do you consider the effect of extrinsic learning motivation on self-directedness in a student's learning to be? Why do you say so?
C4	Regarding you, what is the most important type of learning motivation for self-directedness in learning? Intrinsic or extrinsic? Why?
C5	What motivated you to enrol for a teaching qualification?
C6	In your opinion, can the feeling of "belonging to a group" enhance self-directed learning? Why do you say so?
C7	As a prospective teacher, what is your opinion on the value of intrinsic learning motivation for learners in your classroom?
C8	Do you think good relations with lecturers, fellow students and parents/guardians are necessary for enhancing your self-directedness in learning? Give reasons for your answer.
C9	What effect does setting objectives have on students' self-directed learning?
C10	How does academic success affect your further training?
C11	How does academic failure affect your further training?
C12	Do you prepare lesson contents for presenting in class? If yes, how do you prepare for classes and what motivates you to prepare for a particular lesson?

C13	How do lecturers of North-West University, Potchefstroom Campus, motivate you to learn in a self-directed manner? By intrinsic learning motivation (setting objectives for yourself to perform) and/or extrinsic learning motivation (high marks, rewards, kind words of appreciation)?

ADDENDUM G:

SEMIGESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDSKEDULE VIR DOSENTE/NAVORSERS IN DIE FOKUSAREA 'SELFGERIGTE LEER'.

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Die aard van selfgerigte leer	
A1	Definieer selfgerigte leer.
A2	Hoe verskil selfgerigte leer van dosentgesentreerde leer?
A3	Noem drie eienskappe van 'n selfgerigte leerder, en motiveer die eienskappe wat u geselekteer het.
A4	Watter voordele hou selfgerigte leer in vir leerders? Motiveer u antwoord.
A5	Is daar enige nadele aan selfgerigte leer verbonde? Motiveer u antwoord.
A6	Wat is die rol van die dosent by selfgerigte leer?
A7	Hoe bevorder u selfgerigte leer in u klasse?
A8	Watter interne en eksterne faktore kan studente se selfgerigtheid in leer bepaal?
A9	Dink u dat dit belangrik is dat eerstejaaronderwysstudente die vaardighede van selfgerigte leer moet aanleer? Motiveer u antwoord.
Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en selfgerigtheid in leer	
B1	Watter omstandighede kan studente se selfgerigtheid in leer beïnvloed?
B2	Watter leerhulpbronne het studente nodig om selfgerig te leer?
B3	Dink u dat die afwesigheid van bovermelde hulpbronne die student se vlak van selfgerigtheid in leer beïnvloed?
B4	Indien studente in hulle basiese behoeftes (kos, klere, hulpbronne om te leer, behoorlike huisvesting) kan voorsien, sal dit die selfgerigtheid in leer van sulke studente bevorder? Motiveer u antwoord.
B5	Hoe dink u kan studente hul sosio-ekonomiese agtergronde kontroleer (hanteer) ten einde nog steeds selfgerigteleer-studente te wees?
B6	Hoe kan ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond studente se selfgerigtheid in leer beïnvloed?
B7	Dink u dat studente afkomstig uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond, selfgerigteleer-studente kan wees? Motiveer u antwoord.
Die verband tussen leermotivering en selfgerigtheid in leer	
C1	Wat dink u is die invloed van leermotivering op 'n student se selfgerigtheid in leer?

	Waarom sê u so?
C2	Watter soort leermotivering (intrinsiek of ekstrinsiek) is die belangrikste om selfgerigtheid in leer te bevorder? Motiveer u antwoord.
C3	Watter soort leermotivering (intrinsiek of ekstrinsiek) is die gewildste in die onderwyspraktyk? Motiveer u antwoord.
C4	Dink u dat die gevoel van “behoort aan ŉ groep” selfgerigte leer kan bevorder? Waarom sê u so?
C5	Hoe bevorder u as dosent op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit studente se selfgerigtheid in leer?
Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer	
D1	Stem u met die volgende stelling saam? Motiveer u antwoord. Studente uit ongewenste sosio-ekonomiese agtergrond kan ŉ hoë selfgerigtheidsvlak in leer hê indien hulle intrinsiek gemotiveerd is.

The nature of self-directed learning	
A1	Define self-directed learning.
A2	How does self-directed learning differ from lecturer-centred teaching and learning?
A3	Name three qualities of the self-directed learner, and give reasons for your selection of these particular qualities.
A4	What benefits do self-directed learning have for learners? Give reasons for your answer.
A5	Are there any disadvantages attached to self-directed learning? Give reasons for your answer.
A6	What is the role of the lecturer in self-directed learning?
A7	How do you promote self-directed learning in your classes?
A8	Which internal and external factors can determine students' self-directedness in learning?
A9	Do you consider it important for first-year teacher students to acquire the skills of self-directed learning? Give reasons for your answer.
The relation between socio-economic background and self-directed learning	
B1	Which circumstance can influence students' self-directedness in learning?
B2	What learning resources do students need to learn in a self-directed manner?
B3	Do you think the absence of the above resources has an effect on the students' level of self-directed learning?
B4	If students can fulfil their basic needs (food, clothing, resources for learning, proper accommodation), will it enhance their self-directedness in learning? Give reasons for your answer.
B5	In your opinion, how can students control (deal with) their socio-economic backgrounds in order to remain self-directed learners?
B6	How can undesirable socio-economic background influence a students' self-directedness in learning?
B7	Do you think that students form an undesirable socio-economic background can be self-directed learning students? Motivate your answer.
The relation between motivation to learn and self-directedness in learning	
C1	In your opinion, what is the effect of learning motivation to learn on a student's self-directed learning? Why do you say so?
C2	What kind of learning motivation (intrinsic or extrinsic) is the most important to promote self-directedness in learning? Give reasons for your answer.
C3	What kind of learning motivation (intrinsic or extrinsic) is the most popular in the

	context of teaching practice? Give reasons for your answer.
C4	In your opinion, can the feeling of "belonging to a group" enhance self-directed learning? Why do you say so?
C5	How do you as a lecturer on the Potchefstroom Campus of North-West University promote students' self-directed learning?
The relation between socio-economic background, motivation to learn and self-directed learning	
D1	Do you agree with the following statement? Give reasons for your answer. Students from undesirable socio-economic backgrounds can have a high level of self-directedness in learning when they are intrinsically motivated.

ADDENDUM H:

TAALVERSORGING SERTIFIKAAT

6 April 2016

Hiermee verklaar ek, **Cecilia van der Walt**, dat ek die **taalversorging** van die **verhandeling** van **me Chris-Mari van Zyl**, onder die opskrif **Die verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond, leermotivering en selfgerigtheid in leer van eerstejaaronderwysstudente** behartig het.

C. Van der Walt

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 en Vertaling
Registrasienommer by SAVI: 1000228

E-pos-adres: ceciliavdw@lantic.net

Selnommer: 072-616 4943 (S)

Faksnommer: 086 578 1425