

HOOFSTUK 2

Konseptualisering van Afstandsonderwys, Oop Afstandsleer, Kontakklasse en E-leer

2.1. Inleiding

Soos reeds in Hoofstuk 1 uiteengesit, is die doel van hierdie studie in sewe doelwitte verdeel om die fokus van die navorsing duideliker in te stel. Hoofstuk 2 spreek die eerste doelwit aan, naamlik *(i) Om te bepaal hoe afstandsonderwys, oop afstandsleer, kontakklasse en e-leer in die literatuur gekonseptualiseer word.* Die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk omskryf begrippe soos afstandsonderwys, afstandsonderrig, oop afstandsleer, fleksieleer, enkelmodus universiteite, dubbelmodusuniversiteite en die konsortia-model. Daarna word kortliks 'n oorsig gegee van die historiese verloop van afstandsonderwys en van veral oop afstandsleer, gevolg deur 'n gedeelte oor die rol van afstandsleer in lewenslange leer.

Die wêreldwye toename in die implementering van oop afstandsleer word kortlik bespreek, gevolg deur 'n opsomming van die algemene hindernisse en uitdagings van afstandsonderwys. Soos uit die historiese verloop blyk, is oop afstandsleer die laaste jare deur verskeie hindernisse gekonfronteer wat omgeskakel moet word na uitdagings vir die toekoms. Een van die groot uitdagings vir die toekoms, en waarna hierdie studie ook ondersoek instel, is die rol van e-leer as plaasvervanger vir die tradisionele wyse van kontakonderrig by afstandsleer. Die hoofstuk sluit af met 'n bespreking van e-leer as modus van aflewering vir afstandsonderwys.

2.2 Begripsomskrywing

Die terme afstandsonderwys (“distance education”), afstandsonderrig (“distance teaching”), afstandsleer (“distance learning”), oop leer (“open learning”) en oop afstandsleer (“open distance learning”) word in so 'n mate afwisselend in die literatuur gebruik om dieselfde verskynsel te beskryf of aan te dui dat dit volgens Daniel (1999) lei tot wat hy as “endemic conceptual fuzziness” omskryf. Om sulke konseptuele vaagheid in hierdie studie te vermy, is

dit belangrik om elkeen van hierdie terme te omskryf en aan te dui hoe dit in hierdie studie gebruik word (kyk Tabel 2.3).

2.2.1 Afstandsonderwys

Taylor (1997) voer aan dat *afstandsonderwys* buigsaam en dikwels die enigste effektiewe afleweringstrye oor geografiese areas is om werkende studente professioneel te bemagtig in reaksie op die groeiende wêreldwye behoefte aan lewenslange leer. Ook Cilliers, Basson, Kirschner en Rutherford (2000) argumenteer dat *afstandsonderwys* aan studente, wat reeds bepaalde vaardighede en kennis bemeester het, die geleentheid bied om, terwyl hulle 'n bepaalde beroep beoefen, terselfdertyd hulself professioneel te bemagtig met verdere opleiding deur middel van afstandsonderwys.

Volgens Delling (1987) verwys *afstandsonderwys* ("distance education") na 'n beplande en sistematiese aktiwiteit wat insluit die keuse, didaktiese voorbereiding en aanbieding van onderrigmateriaal, sowel as die toesig oor en ondersteuning van studenteleer, wat bereik word deur die oorbrugging van die fisiese afstand tussen dosent en student deur middel van ten minste een geskikte tegnologiese medium. *Afstandsonderwys*, ook genoem gedentraliseerde leer (Kanuka & Conrad, 2003), word ook breedweg omskryf as die opvoedkundige fenomeen waar die dosent/fasiliteerder/instrukteur ten opsigte van afstand en/of tyd van studente verwyder is (Kanuka & Conrad, 2003; 1996; H. Perraton, 1988; Rumble, 1989). Volgens Keegan (1996) is afstandsonderwys 'n kwasi-permanente skeiding tussen die dosent/instrukteur/fasiliteerder en die studente, wat dit van gewone klaskameronderwys, dus tradisionele kontakonderrig, onderskei. Afstandsonderwys vind plaas sonder die onmiddellike en voortdurende toesig van die dosent/instrukteur in 'n spesifieke lokaal (Holmberg, 1986). Volgens Schlosser en Simonson (2002) is afstandsonderwys formele onderrig waar die studentegroep van mekaar verwyder is, en waar interaktiewe telekommunikasiesistelsels dikwels gebruik word om kontak tussen studente, hulpmiddels, bronne en dosente te bewerkstellig. Moore en Kearsley (2004) beskryf afstandsonderwys as beplande leer wat normaalweg plaasvind op 'n ander plek as gewone onderrig en gevolglik spesiale eise aan programontwerp stel, spesiale onderrigetegnieke en spesiale metodes van kommunikasie vereis, en dikwels ter ondersteuning van tegnologie gebruik maak.

Word die genoemde definisies of begripsomskrywings van afstandsonderwys ontleed, blyk dit dat die omskrywing van Keegan (1996) wat afstandsonderwys volgens vyf kenmerke omskryf die bogenoemde definisies saamvat. Bernard *et al.* (2004) is dan ook van mening dat Keegan

(1996) se definisie van afstandsonderwys die mees algemene definisie van afstandsonderwys is wat in die literatuur aangehaal word. Die definisie beskryf vyf kenmerke wat dit van ander vorme van onderrig onderskei. Hierdie kenmerke is:

- Die kwasi-permanente skeiding van dosent en leerder
- Die invloed van die instelling of organisasie op die beplanning, voorbereiding en ondersteuning aan studente
- Die gebruik van tegnologie en media
- Tweerigtingkommunikasie en -interaksie
- Die kwasi-permanente afwesigheid van leergroepe sodat die studente eerder as individue as 'n groep onderrig word.

Volgens Rumble (1989) is die volgende komponente belangrik in afstandsonderwys: 'n dosent/instrukteur/fasiliteerder, een of meer studente, 'n kursus (program) of kurrikulum, en 'n akademiese kontrak, eksplisiet of implisiet, tussen student en dosent waarvolgens beide die dosent en student werk om spesifieke doelwitte en leeruitkomste te bereik. Dit blyk dus dat die volgende essensiële onderrigontwerpkomponente ingesluit moet word by die ontwikkeling van 'n effektiewe afstandsonderwysprogram:

- 'n Kurrikulum en studiemateriaal wat spesifiek by die behoeftes van afstandsonderwysstudente aangepas is,
- effektiewe studieondersteuningsmeganismes,
- goeie tweerigtingkommunikasienetwerke,
- erkenning van studente se unieke kenmerke, opvoedkundige behoeftes, struikelblokke en sosio-ekonomiese konteks; en
- gereedheid om tegnologie te gebruik (Tait, 2000; Zheng & Smaldino, 2003).

Dit is duidelik dat die begrip *afstandsonderwys* nie eenduidig is nie maar meer kompleks is as wat dit op die oog af blyk te wees. Word die verskillende omskrywings en beskouings van die begrip *afstandsonderwys* ontleed, is daar twee komponente of elemente wat naas die studiemateriaal en wyse van aflewering beklemtoon word, naamlik die dosent (of onderrig) en die student (of leer) wat in tyd en oor geografiese afstand van mekaar geskei is. Die afleiding

kan dus gemaak word dat die term of begrip afstandsonderwys die terme of begrippe afstandsonderwys en afstandsl eer omvat (Bourdeau & Bates, 1996). Hierdie afleiding word bevestig deur Moore en Keegan. Volgens Moore ((1998), aangehaal deur (Kanuka & Conrad, 2003, p. 360)) dui afstandsonderwys eerder op die organisatoriese en opvoedkundige metodes om onderwys te voorsien deur middel van verskillende vorme van kommunikasietegnologie, terwyl Keegan (1996), aangehaal deur (Bernard, et al., 2004, p. 380) onderskei tussen *afstandsonderwys* en *afstandsl eer*. Onderrig is daardie aktiwiteit waarby dosente betrokke is (“engage”) (waaronder lesings, vraagstelling en die bied van terugvoer) en die onderrigstelsel die hoofrol vertolk, terwyl leer op die aktiwiteit van studente dui (waaronder die neem/maak van notas, studeer, hersiening, ens.).

2.2.2 Oopleer

In teenstelling met afstandsonderwys waardeur onderrig-leer oor geografiese afstande gefasiliteer word deur gebruik te maak van massageproduseerde kursusmateriaal plaas oop leer klem op die spesifieke behoeftes van studente en/of markte deur plaaslike vereistes en verskille te erken, in plaas daarvan om ’n voorafverpakte kurrikulum af te lewer. Met oop leer verskuif die fokus van massaproduksie en massagebruik na ’n fokus op plaaslike en individuele behoeftes (Edwards, 1995; G. Picciano, 2000). Kember wys daarop dat die literatuur eerder ’n lys van kenmerke of aspekte van oopheid noem aan die hand waarvan programme vergelyk kan word om “oop” aan te dui as wat die literatuur poog om oop leer duidelik te definieer. Die lys wat die meeste aangehaal word, is die een van (Lewis & Spencer, 1986), aangehaal deur Kember, (2007) wat aanbeveel dat programme geëvalueer word volgens ’n spektrum wat varieer van geslote aan die een kant tot oop vir elkeen van ’n aantal fasette. Die volgende lys toon die “oop” of meer aanvaarbare punt van die lys:

- oop toegang
- studeer enige plek
- begin enige tyd
- dosente op aanvraag
- bywoning enige tyd
- buigsame volgorde (“flexible sequence”)
- doelwitte en inhoud word onderhandel

- leermetode word onderhandel
- assessering word onderhandel

Kember (2007) beskou die lys van fasette egter as te problematies vir universiteite en beperk daarom die fasette volgens wat prakties haalbaar is en met die verwydering van hindernisse tot deelname geassosieer kan word. Die volgende vier elemente is daarom vir hom belangrik as oop leer beskryf moet word:

- oop toegang
- studeer enige plek
- vryheid van die student om enige tyd tydens 'n spesifieke semester te studeer
- 'n hoë mate van oopheid ten opsigte van 'n keuse van kursusse of modules om in 'n graadprogram of kurrikulum in te sluit.

Wat dus onder “oop” verstaan moet word, is afhanklik van hoe die term of begrip omskryf of gedefinieer word. Oop kan varieer van geheel en al oop waar geen vereistes ten opsigte van toelating van studente tot 'n bepaalde program, tyd van registrasie en skryf van eksamens gestel word nie, tot 'n “gedefinieerde oop” waar wel toelatingsvereistes gestel word en registrasie en die skryf van eksamens tot bepaalde tye gedurende 'n jaar beperk word.

2.2.3 Afstandsl eer en Oop Afstandsl eer

Naas die term afstandsonderwys word die terme afstandsl eer of oop afstandsl eer in die literatuur gebruik. Edwards (1995) voer aan dat afstandsonderwys en oop afstandsl eer (OAL) twee uiteenlopende benaderings is. Teenoor afstandsonderwys wat geleentheid bied vir onderrig oor afstand deur gebruik te maak van massageproduseerde kursusmateriaal plaas oop afstandsl eer klem op die spesifieke behoeftes van studente en/of markte deur plaaslike vereistes en verskille te erken, in plaas daarvan om 'n voorafverpakte kurrikulum af te lewer.

Ook die woordomskrywing in die A-reëls van die Noordwes-Universiteit vir oop afstandsl eer is belangrik vir hierdie studie. Volgens die A-reëls word oop afstandsl eer gedefinieer as: *enige onderrig-leer-program(me) wat onafhanklik óf ingevolge 'n samewerkingsooreenkoms met 'n ander openbare of private hoëronderwysinstelling deur die NWU aangebied word. Studente kan enige tyd van die jaar inskryf, en minimum en maksimum studietydperke is van*

toepassing. Studente skryf eksamen gedurende eksamentydperke soos bepaal deur die skool wat vir die betrokke programme verantwoordelik is. Hierdie programme impliseer onafhanklike studie deur studente gekombineer met gestruktureerde kontaksessies en studente-ondersteuning bestaande uit toepaslike studiemateriaal en toegang tot doserende personeel (Noord Wes Universiteit, 2010).

Word hierdie woordskrywing ontleed, is dit duidelik dat die NWU 'n gedefinieerde “oop” gebruik deurdat studente slegs gedurende bepaalde tydperke eksamen kan skryf en minimum en maksimum studietydperke gestel word. Tans is hierdie definisie ook van toepassing by die SVO, maar met die totstandkoming van 'n nuwe OAL-eenheid sal daar weer gekyk moet word na 'n wyer en meer toepaslike definisie, asook 'n geskikte oop afstandsleermodel (OALM) vir die bedryf en bestuur van OAL aan die NWU, wat dan ook die hoofnavorsingsdoel van die huidige studie is, soos reeds in Hoofstuk 1 uiteengesit is: *Om 'n bestuursmodel vir oop afstandsleer aan die Noordwes-Universiteit te ontwikkel volgens bestaande bestuursmodelle soos gekonseptualiseer in die literatuur en die empiriese bevindinge van hierdie studie.*

Met oop afstandsleer verskuif die fokus van massaproduksie en massagebruik na 'n fokus op plaaslike en individuele behoeftes (Edwards, 1995; G. Picciano, 2000). Tans word die terme *afstandsleer en oop afstandsleer* toenemend gebruik in die plek van *afstandsonderwys* om sodoende die klem op die student te plaas wat self verantwoordelikheid moet neem vir sy of haar leer (G. Picciano, 2000). Terwyl *afstandsonderwys* meer gefokus is op opvoedkundige instansies en dosente se programaanbiedings, is afstandsleer meer gefokus op individuele studente se leerbehoefte (J.C. Taylor, 1997).

Thorpe en Grugeon (1987) voer aan dat oop afstandsleer 'n onderafdeling van oop leer (par 2.2.2) is. Vir die doel van hierdie studie word die term oop afstandsleer gebruik, aangesien dit die mees algemeen gebruikte term in die literatuur is. Volgens die Commonwealth of Learning (2000) is oop afstandsleer 'n wyse waarop onderrig- en leergeleentede aangebied word vir professionele ontwikkeling, gekenmerk deur:

- die skeiding van student en lektor in tyd of ruimte, of beide
- die aanbieding van programme en onderrig-leer wat deur 'n instelling of konsortium geakkrediteer is
- die gebruik van 'n verskeidenheid opvoedkundige media, insluitende gedrukte of elektroniese media

- effektiewe tweerigtingkommunikasie wat wisselwerking tussen studente en dosente toelaat
- die moontlikheid van een-tot-een-ontmoetings met kontakklasse.

Die doel van oop afstandslereer is om die individu te bemagtig om sy/haar eie studierigting, afleweringstydperk en leertydperk te bepaal volgens sy/haar unieke behoeftes (Rumble, 1989). Volgens Louw (2007), moet oop afstandslereer studente in staat stel om op 'n toeganklike en praktiese wyse met die onderriginstelling in verbinding te kan tree, en studente moet administratief, akademies en finansiële ondersteun word.

Volgens UNESCO (2002) is die toename in belangstelling in oop afstandslereer hoofsaaklik toe te skryf aan die groeiende behoefte aan volgehoue heropleiding en verbetering van vaardighede, en die ongeëwenaarde tegnologiese ontwikkeling en innovering in kommunikasie, wat dit moontlik maak om vakke oor 'n afstand te onderrig. Groot geografiese afstande, persoonlike begrensing, kulturele en maatskaplike hindernisse en 'n gebrek aan opvoedkundige infrastruktuur is van die hoofstruikelblokke wat oop afstandslereer moet oorbrug om effektiewe onderrig-lerer te verseker. Afstandslereer het juis ontstaan as 'n manier om mense te bevry van ongeletterdheid, onkunde en intellektuele verarming (Zuhairi, Wahyono, & Suratinah, 2006). Oop afstandslereer bied dan ook aan ontwikkelende lande die geleentheid om hulle nasionale opvoedkundige doelwitte te bereik, aangesien oop afstandslereer, as metode van aflewering, in staat is om geografiese isolasie, persoonlike begrensing asook kulturele en maatskaplike hindernisse te kan oorbrug (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2002)

Oop en afstandslereerprogramme val iewers op twee kontinuums, naamlik die kontinuum van tyd, en die kontinuum van plek. Volgens die plek-kontinuum wissel die lokalisasie van dosente en studente van almal saam op een punt (van die kontinuum) tot die ander uiterste waar dosente en studente almal op verskillende plekke is. Met die kontinuum van tyd wissel dit van 'n punt waar al die studente en hul dosente saam met mekaar werk op dieselfde tyd ("in real time") tot die ander punt waar die studente en hul dosente wel saamwerk maar elkeen op 'n tyd wat hom/haar pas, dus op verskillende tye. Tabel 2.1 gee 'n voorstelling van hierdie kontinuums en bied vier scenario's vir oop en afstandslereer aan.

Tabel 2.1 Scenario's vir oop en afstandsl eer

	DIESELFDE TYD (SINKRONIES)	VERSKILLENDE TYD (ASINCHRONIES)
Dieselfde plek	Klaskameronderrig, een-tot-een-tutoriale en -seminare, -werkswinkels en residensiële skole	Bronnesentrums wat leerders op hul eie tyd kan besoek
Verskillende plek	Oudiokonferensies en videokonferensies, televisie met eenrigtingvideo en tweerigtingoudio; radio met luisteraarrespons; telefoontutoriale/lesse	Tuisstudie, rekenaarkonferensies, tutoriale ondersteuning deur kommunikasie per e-pos en faks

(Commonwealth of Learning, 2000)

Afstandsonderwys en afstandsl eer kan *asynchronies* wees, waar die gelyktydige deelname van dosent/instrukteur en studente in tyd en ruimte nie vir onderrig- en leeraktiwiteit nodig is nie, byvoorbeeld studente wat deur die pos studeer en deur studiegidse, studiebriefwe, e-posboodskappe, selfoonboodskappe, multimedia (bv. opvoedkundige DVD's en sagteware) en aanlyn-leergemeenskappe ondersteun word, maar nie kontak in gelyktydige tyd en ruimte met hulle dosent/instrukteur/fasiliteerder het nie. Afstandsonderwys en afstandsl eer kan ook *sinkronies* van aard wees, waar die dosent/instrukteur/fasiliteerder en studente in ruimte (geografies) van mekaar geskei is, maar in werklike tyd gelyktydig aan onderrig- en leeraktiwiteit deur middel van verskillende media deelneem, byvoorbeeld interaktiewe TV, telefoonkonferensies en tweerigting-multimediakommunikasie (*Skype*) (Kruger, Jansen van Rensburg, & Els, 2010; Lea, 1998; Weiss, 2001). Kontakklasse kan as addisionele ondersteuning aangebied word vir beide asinchroniese en sinkroniese afstandsonderwys en afstandsl eer.

Kyk Tabel 2.2 vir 'n opsomming van die belangrikste eienskappe en komponente van oop afstandsl eer, soos gekonseptualiseer in die literatuur.

Tabel 2.2 Eienskappe en Komponente van Oop afstandsl eer (OAL)

EIENSKAPPE EN KOMPONENTE VAN OAL	LITERATUURVERWYSINGS
Oop afstandsl eer geskied d.m.v. " <i>bep l ande en sistematiese</i> " <i>handelinge en "n gestruktureerde organisasie"</i>	Delling (1987); Holmberg (1986)
Studente en dosente is geskei in tyd en/of ruimte (sinchronies of asinchronies)	(Commonwealth of Learning, 2000); Keegan (1996); Kruger, Janse van Rensburg en Els (2010); Lea (1998); Perraton (1988); Rumble (1989); Schlosser en Simonson (2002); Weiss (2001)
Oorbrug geografiese afstande, persoonlike begre n s ing, kulturele en maatskaplike hindernisse, asook 'n gebrek aan opvoedkundige infrastruktuur, om sodoende mense te bevry van ongeletterdheid, onkunde en intellektuele verarming, en sosio-ekonomiese groei van 'n land te bevorder	Pandor (2004); Schlosser en Simonson (2002); Van Zyl en Spamer (2010); UNESCO (2002); Zuhairi, Wahyono en Suratinah (2006)
Bied aan ontwikkelende lande die geleentheid om hulle nasionale opvoedkundige doelwitte te bereik	UNESCO (2002)
Programme is geakkrediteer	Commonwealth of Learning (2000)
Studente kan inskryf indien hulle aan toelatingsvereistes voldoen	Moore en Kearsley (2004)
Studente kan enige tyd en op enige plek met 'n kursus begin	Moore en Kearsley (2004); Commonwealth of Learning (2000); Lewis en Spencer (1986); Moore en Kearsley (2004); Rumble (1989); Schlosser en Simonson (2002)
Erken student se vorige akademiese ervaring	Paul (1990) aangehaal deur Roberts (1997, p. 3)
Bied aan studente die keuse van verskillende onderrigmedia, byvoorbeeld gedrukte, elektroniese, aanlyn- of multimedia-studiemateriaal	Commonwealth of Learning (2000)
Studente kan self die tempo van hulle studies bepaal, hetsy teen 'n snelle pas of ongestruktureer	Commonwealth of Learning (2000); Lewis en Spencer (1986)

EIENSKAPPE EN KOMPONENTE VAN OAL	LITERATUURVERWYSINGS
Studente word ondersteun deur middel van verskillende metodes en ten minste een vorm van tegnologie, insluitende telefoniese, elektroniese of kontakgeleenthede met dosente, oudio-konferensies, studente-oproepsentrums (“call-centres”), studiemateriaal, webblaai, e-leer (elektroniese leer) en m-leer (mobiele leer)	Ally (2009); Commonwealth of Learning (2000); Delling (1987); Garrison en Shale (1987); Keegan (1996); Lewis en Spencer (1986); Moore (1994); Peters (1988); Turtiainen, Blignaut, Els, Laine en Sutinen (2009)
Gereelde opsionele kontakgeleenthede met fasiliteerders en dosente	Commonwealth of Learning (2000); Garrison en Vaughan (2008); Lewis en Spencer (1986)
Inhoud van studiemateriaal is objektief en studentgesentreerd	Lewis en Spencer (1986)
Programme en kontakklasaanbieding is buigsaam en word konstant geassesseer	Lewis en Spencer (1986)
Plaas klem op die spesifieke behoeftes van studente en/of markte deur plaaslike vereistes en verskille te erken, en te fokus op die individuele behoeftes van student	Edwards (1995); Picciano (2000)
Studente aanvaar self verantwoordelikheid vir hulle studies	Picciano (2000)
Effektiewe kommunikasiekanale vir studente om op ’n praktiese en toeganklike wyse met die onderriginstelling in verbinding te kan tree, asook tweerigtingkommunikasie tussen studente en dosente	Commonwealth of Learning (2000) Louw (2007)
Effektiewe administratiewe, akademiese en finansiële ondersteuning aan student	Louw (2007)
Kan bedryf word deur enkel modus of dubbel modus instellings	King en McCausland (2000); Power (2008); Taylor (2001)

2.2.4 Fleksieleer (Buigsame Leer)

Moran en Myringer (1999), aangehaal deur Kember (2007), definieer fleksieleer as ’n benadering tot onderrig en leer wat leerdergesentreerd, onafhanklik van tyd, plek en metode van onderrig-leer is, en van gepaste tegnologie(ë) in ’n netwerkomgewing gebruik maak. Rowntree (1994) definieer fleksieleer as ’n leergesentreerde benadering waartydens leer op enige tyd, plek en wyse volgens die leerder se keuse plaasvind. Volgens Moore (2004) verwys fleksieleer nie na ’n spesifieke metodologie nie, maar na ’n afleweringmetode van

afstandsl eer. Studente maak hul eie keuses oor leerstrategieë, asook keuses van plek, tempo en tyd vir studies. Studente kan dus onafhanklik leer. Fleksieleer kan afstandsonderwys insluit, maar ook die aflewering van direkte onderrig in die werksplek en op kampus (Geduld, 2011, p. 117).

Volgens Kember (2007) het fleksieleer uit drie komponente ontwikkel: (i) een-tot-een-onderrig; (ii) afstandsonderwys; en (iii) tegnologie. Fleksieleer word dan 'n opvoedkundige stelsel wat van gepaste onderrigmetodes uit elkeen van die genoemde drie komponente gebruik maak ten einde in die behoeftes van studente te voorsien. Wanneer die drie komponente in ag geneem word, is dit te verstane dat die term fleksieleer meestal in dubbelmodusinstansies gebruik word, wat tradisioneel parallelle programme aanbied in een-tot-een- en afstandsonderrig. Konvensionele kontakonderwysuniversiteite, dus universiteite wat een-tot-een-onderrig gebruik en enkelmodusuniversiteite waar een van die genoemde drie komponente (een-tot-een-onderrig, afstandsonderwys en tegnologie) ontbreek, kan volgens Kember (2007) nie die begrip fleksieleer gebruik nie en moet ander terminologie gebruik.

Die term fleksieleer (buigsamebuigsame of aanpasbare leer) beklemtoon die skep van leeromgewings met die volgende eieskappe:

- Die bymekaarkom van oop- en afstandsl eermetodes, -media en -klaskamerstrategieë
- Leerdergesentreerde filosofie
- Erkenning van diversiteit in leerstyle en behoeftes van leerders
- Erkenning van die belangrikheid van gelykheid in kurrikulum en pedagogie
- Gebruik van 'n verskeidenheid van leerhulpbronne en media
- Die aanleer van lewenslange leergewoontes en vaardighede in leerders en personeel (Commonwealth of Learning, 2000).

2.2.5 Enkelmodusuniversiteite (*Single Mode Universities/Institutions*)

Die Commonwealth of Learning (2000) beskryf die enkelmodus van oop afstandsl eer as 'n selfstandige instelling of universiteit wat uitsluitlik afstandsl eerprogramme aanbied en soms, maar dan opsioneel ook van een-tot-een-onderrig, van kontakonderrig gebruik maak. Enkelmodusuniversiteite bemiddel onderrig-leer deur onder andere

- gedrukte leermateriaal, waaronder korrespondensiemateriaal;
- audio, insluitende kassette, telefoon of telefoonkonferensies;
- video, insluitende televisie of videokonferensies;
- deur die rekenaar, insluitende rekenaargesteunde onderrig, e-pos of die internet.

Baie van die wêreld se mega-universiteite, waaronder Indira Gandhi National Open University (IGNOU), Universitas Terbuka, Sukhothai Thammathirat Open University (STOU) en die United Kingdom Open University (UKOU) is enkelmodusuniversiteite.

Kyk ook Hoofstuk 3 vir 'n vollediger bespreking van enkelmodusuniversiteite.

2.2.6 Dubbelmodusuniversiteite (*Dual Mode Universities/Institutions*)

Dubbelmodus (*Dual Mode*) verwys na 'n afleweringmetode waarin programme beide opkampus en afkampus (en dan in laasgenoemde geval aanlyn) aangebied word (King & McCausland, 2000; Power, 2008; J.C. Taylor, 2001). Universiteite wat beide hierdie metodes van aflewering, dus van beide klaskameronderrig en afstandsl eer gebruik, word as dubbelmodusuniversiteite bestempel.

Volgens Moore en Anderson (2003) word die benaming of term *dubbelmodus* internasionaal toenemend deur die term *fleksieleer* vervang, alhoewel die strukture van hierdie instellings grootliks onveranderd gebly het. Sekere universiteite funksioneer as gespesialiseerde universiteite wat programme opkampus aanbied, en ook deur middel van gespesialiseerde eenhede afstandsl eerprogramme aanbied, terwyl ander intern getransformeer word deur die toenemende integrasie van afstandsl eerkomponente en gemengde onderrig- en leermodos binne die kernprogramme wat aangebied word (Bernath, 1996). Rumble (2004) beklemtoon dat alhoewel dubbelmodusinstellings in teorie dieselfde standaardprogramme op- en afkampus (of aanlyn) aanbied, verskille wel in die praktyk mag voorkom.

Bernath (1996) meld dat 'n konvensionele kontakuniversiteit wat afstandsl eerprogramme wil aanbied: (i) 'n afstandseenheid moet stig wat funksioneer as 'n selfleidende eenheid en nie net 'n administratiewe eenheid nie; (ii) die universiteit leiding moet gee in nuwe ontwikkeling en dit nie slegs administreer nie; en (iii) die universiteit in staat moet wees om bestaande fakulteite se personeel en tegniese hulpmiddels te inkorporeer.

Afstandsonderwyseenhede moet 'n mandaat hê en by magte wees om self hul finansies te bestuur, asook om eie programme te kan ontwikkel, implementeer en evalueer. Aangesien so 'n OAL-eenheid met fakulteite werk, is akademiese koördinerings van kardinale belang. 'n Voordeel van die dubbelmodus van programaflewering is dat dit minimale veranderinge in die kurrikulum vereis, minimale eise aan 'n fakulteit stel, en begrotingsvoordele inhou. Voorbeelde van dubbelmodusinstellings is die Open Learning Institute van die Charles Stuart-Universiteit, die Universiteit van Nairobi, die Universiteit van Botswana en die Universiteit van Zambië. Voorbeelde van dubbelmodusuniversiteite word in Hoofstuk 3 bespreek.

2.2.7 Gemengde metode van aanbidding (*Mixed Mode of delivery universities/Institutions*)

Volgens die Commonwealth of Learning (2000) het die gemengde metode van aanbidding die volgende eienskappe: (i) dit bied 'n wye keuse van onder andere studiemetodes aan studente; (ii) dit funksioneer onafhanklik, groepgebaseer, of in die een of ander kombinasie van onafhanklike en groepgebaseerde leer; (iii) onderrig geskied een-tot-een, gemedieer, of deur 'n kombinasie van die twee; (iv) dit bied maksimum buigsaamheid ten opsigte van plek en tempo van studie; en (v) dit is die resultaat van die samevloeiing van een-tot-een- (kontakklas) en afstandslernmetodes, en (vi) dit beskryf toenemend universiteite wat enkelmodus of dubbelmodus was. Die term “mixed mode of delivery” word ook dikwels in die literatuur na verwys en behels basies dieselfde betekenis as “mixed mode”. Volgens Picciano (2009, p. 13) behels die metode “that teachers design instruction to meet the needs of a variety of learners”. Opsommend beteken dit “different things to different people”.

2.2.8 Multimodale model

Die term multimodale toon ook ooreenkomste met die “blended”-metode van aanbidding. Volgens Picciano (2009) verwys multimodale na leerders wat verskillende generasies verteenwoordig, leerders met verskillende persoonlikhede en leerders met verskillende leerstyle. Derhalwe moet dosente en onderrigontwerpers verseker dat verskillende benaderings van aanbidding gebruik word wat aan leerders se behoeftes voldoen wat wissel van aangesig-tot-aangesig kontakonderrig tot aanlynaanbiddings.

2.2.9 Konsortia-model

Die Konsortia-model (Latchem, 2004) verwys na 'n groepering van verskillende hoëronderwysinstellings wat oor beperkte personeel beskik en saam met ander deelnemers werk om hulle doelwitte te bereik. Samewerking vind plaas in verskeie aktiwiteite oor verskillende dissiplines (Beerens & Derwende, 2007). Volgens die *Commonwealth of Learning* (2000) is konsortia 'n ooreenkoms tussen 'n aantal organisasies in 'n formele vennootskap met gesamentlike hulpbrontoewysing en soms ook met 'n onafhanklike agent, byvoorbeeld oop en afstandslereinstellings wat formele ooreenkomste aangaan en saam elemente van 'n program ontwikkel, of programme ten volle saam ontwikkel, studente deel en/of mekaar se programme of komponente van programme akkrediteer. Gewoonlik vind die soort van samewerking tussen universiteite plaas wat dieselfde programme binne een land aanbied, maar ook samewerkers in ander lande kan hê (Dunn, 2000; Middlehurst, 2001). Dunn (2000) voorspel dat tradisionele universiteite teen 2025 iets van die verlede sal wees en deur konsortia van inrigtings vervang sal word wat gesamentlik kursusse aanbied en aflewer, en dat die dae van klaskameraanbieding verby sal wees.

2.2.10 Terme soos dit in hierdie studie gebruik word

Hoewel die doel gestel is om die verskillende begrippe eenduidig te omskryf (kyk Tabel 2.3) is dit 'n moeilike doel om te bereik omdat die literatuur verskillende begrippe of terme afwisselend gebruik om dieselfde verskynsels te beskryf, byvoorbeeld oop afstandslere ("open-distance learning") en oop en afstandslere ("open and distance learning"), en dat dieselfde navorser of outeur selfs twee verskillende maar verwante terme gebruik om dieselfde verskynsel te beskryf. Daar kan dus nog steeds oorvleueling voorkom, self met 'n ernstige poging om eenduidigheid te verseker. Kyk Tabel 2.3 vir 'n samevatting van die begripsomskrywing van die verskillende begrippe of terme soos wat dit in hierdie studie gebruik word.

Tabel 2.3: Terme soos dit in hierdie studie gebruik word

AFRIKAANSE TERM	ENGELSE TERM	BEGRIPSOMSKRYWING & KENMERKE	KLEM
Afstandsonderwys	Distance education	Afstandsonderwys, 'n oorkoepelende term wat onderwys oor tyd- en geografiese grense of afstande aanbied en beide afstandsonderrig en afstandsl eer insluit (Kanuka & Conrad, 2003); (Keegan, 1996)	Die klem val op die universiteit wat sy akademiese programme oor tyd- en geografiese afstande aanbied en aan die dosent en student verskillende verantwoordelikhede toeken. Kyk onderskeidelik afstandsonderrig en afstandsl eer hieronder.
Afstandsonderrig	Distance teaching	<i>Afstandsonderrig</i> verwys na 'n beplande en sistematiese aktiwiteit wat insluit die keuse, didaktiese voorbereiding en aanbieding van onderrigmateriaal, sowel as die toesig oor en ondersteuning van studenteleer, wat bereik word deur die oorbrugging van die fisiese afstand tussen dosent en student deur middel van ten minste een geskikte tegnologiese medium (Delling, 1987). Afstandsonderwys bied onderrig oor afstand deur gebruik te maak van massageproduseerde kursusmateriaal wat aangebied word aan 'n massamark.	Klem op pedagogiese, didaktiese, sowel as logistieke en administratiewe aspekte. Klem word geplaas op die instelling, programinhoud en dosente.
Afstandsl eer	Distance learning	In teenstelling met afstandsonderwys wat meer gefokus is op opvoedkundige instansies en dosente se programaanbieding, fokus afstandsl eer meer op individuele studente se leerbehoefte (J.C. Taylor, 1997).	Klem word geplaas op studente se leerbehoefte en unieke konteks.

AFRIKAANSE TERM	ENGELSE TERM	BEGRIPSOMSKRYWING & KENMERKE	KLEM
Fleksieleer	Flexible learning	'n Benadering tot afstandsonderwys en -leer wat studentgesentreerd is, wat onafhanklik van tyd, plek en metodes van leer is, en van gepaste tegnologie in 'n netwerk-omgewing gebruik maak (Kember, 2007; Moran & Myringer, 1999). Fleksieleer kan afstandsonderwys insluit, maar ook die aflewering van direkte onderrig in die werkplek en opkampus (Geduld, 2011).	Klem word geplaas op studentegesentreerde onderrig-leer.
Oop leer	Open learning	Oop leer is 'n benadering waar wat andersins beskou word as beperkings op onder andere die toelating, keuse van programme of modules, leermetode en assessering opgehef word en die student as't ware vryheid het ten opsigte van hierdie sake (Kember, 2007).	Klem word geplaas op die "oopheid" van afstandsonderwys.
Oop afstandsl eer	Open distance learning	Oop afstandsl eer lê klem op die spesifieke behoeftes van studente en/of markte deur plaaslike vereistes en verskille te erken, in plaas daarvan om 'n voorafverpakte kurrikulum af te lewer. Met oop afstandsl eer verskuif die fokus van massaproduksie en massagebruik van afstandsonderwys na 'n fokus op plaaslike en individuele behoeftes (Edwards, 1995; G. Picciano, 2000). Die klem word op die student geplaas wat self verantwoordelikheid moet neem vir sy of haar leer (G. Picciano, 2000). Dit is meer gefokus op individuele studente se leerbehoefte (J.C. Taylor, 1997).	Klem word geplaas op studente se spesifieke leerbehoefte en unieke konteks, asook op plaaslike behoeftes en vereistes.

AFRIKAANSE TERM	ENGELSE TERM	BEGRIPSOMSKRYWING & KENMERKE	KLEM
Oop en afstandsl eer	Open and distance learning	Die term oop en afstandsl eer word in die literatuur as wisselterm vir oop afstandsl eer gebruik.	Kyk oop afstandsl eer hierbo.
Enkelmodus	Single mode	'n Afleweringmetode wat uitsluitlik oop afstandsl eerprogramme of opkampusprogramme aanbied.	Klem of op instansie-gesentreerdheid of op studentgesentreerdheid, of beide.
Dubbelmodus	Dual mode	'n Afleweringmetode waarin programme beide opkampus en afkampus (meesal aanlyn) aangebied word (King & McCausland, 2000; Power, 2008; J.C. Taylor, 2001).	Klem of op instansiegesentreerdheid of op studentgesentreerdheid, of beide.
Gemengde metode	Mixed mode	'n Aanbiedingsmetode wat 'n mengsel van opkampus- en afkampusmetodes van onderrig en leer gebruik vir programme wat beide opkampus en afkampus aangebied word (Commonwealth of Learning, 2000).	Klem of op instansie-gesentreerdheid of op studentgesentreerdheid, of beide.
Konsortia-model	Konsortia model	'n Formele ooreenkoms tussen twee of meer instansies of organisasies t.o.v. hulpbrontoewysing wat gesamentlik programme aanbieding (Commonwealth of Learning, 2000; Dunn, 2000; Middlehurst, 2001).	Klem of op instansie-gesentreerdheid of op studentgesentreerdheid, of beide.

2.3 'n Historiese oorsig van die ontwikkeling van afstandsonderwys en oop afstandsl eer

Afstandsonderwys klink vir die meeste opvoeders of dit 'n redelike nuwigheid is. Die feit is egter dat die beginsel van afstandsonderwys al meer as 'n eeu oud is. Die begin van afstandsonderwys dateer so lank as 150 jaar terug. Reeds in 1833 adverteer 'n Sweedse koerant die geleentheid om “komposisie deur die medium van posdiens” te studeer. In 1891 het Thomas J. Foster, die redakteur van die koerant *The Mining Herald*, 'n korrespondensiekursus begin aanbied vir mynwerkers oor die voorkoming van ongelukke in myne. Hierdie kursus van hom het later ontwikkel tot die *International Correspondence Schools*, 'n sakeskool waarvan die inskrywingstal drasties toegeneem het in die eerste twee dekades van die twintigste eeu: van 225 000 in 1900 tot meer as 2 miljoen in 1920 (C. A. Schlosser & Anderson, 1994). Korrespondensiestudie is reeds in die laat 19de eeu geïnisieer om onderrig aan studente te verskaf waar hulle nie die tradisionele klasse kon bywoon nie. Volgens Schlosser en Simonson (2002) het die *Moody Bybelinstituut*, gestig in 1886, reeds in 1901 'n departement vir korrespondensiestudie tot stand gebring wat tot vandag toe nog funksioneer, met meer as 'n miljoen inskrywings vanoor die wêreld.

Die oorspronklike teikengroepe vir afstandsonderwys was volwassenes met beroeps- en familieverpligtinge. Hierdie groep is vandag steeds die primêre teikengroep. Afstandsonderwys het gegroei vanaf korrespondensiestudie tot elektroniese kommunikasie tot afstandsonderwysuniversiteite (C. A. Schlosser & Anderson, 1994).

Volgens Taylor (2001) het afstandsl eermodelle en gepaardgaande afleweringstegnologieë deur vyf generasies ontwikkel: (i) Die *Korrespondensiemodel* wat uitsluitlik papiergebaseer was; (ii) die *Multimediamodel* wat van verskeie multimedia gebruik gemaak het, byvoorbeeld gedrukte woord, oudiobande, videobande en rekenaargebaseerde leer; (iii) die *Teleleermodel*, wat kennisgebaseer en post-industrieel was en van oudiotelekonferensies, videokonferensies, oudiografiese konferensies en TV/radio gebruik gemaak het; (iv) die *Fleksieleermodel* wat van interaktiewe multimedia, internetbronne en rekenaargemedieerde kommunikasie gebruik gemaak het, en (v) die *Intelligente Fleksieleer-model* wat van aanlyn interaktiewe multimedia, internetgebaseerde leer en bronne, outomatiese rekenaargemedieerde kommunikasie, kampusportale en aanlynleergemeenskappe gebruik maak (Geduld, 2011).

Tradisioneel het korrespondensiestudies uitsluitlik staatgemaak op papiergebaseerde poskommunikasie. Tot die 1950's was hierdie metode die enigste wyse van afstandsl eer. Sedert die 1980's is radio- en televisiekommunikasie ook gebruik. Hierdie eenrigtingmedia het die lektor in staat gestel het om inligting aan te bied, maar met geen interaksie tussen die aanbieder en gehoor (studente) nie. Namate meer gesofistikeerde tegnologie beskikbaar geword het, het opvoeders/dosente begin om met hulle verspreide groepe studente in wisselwerking te tree. Klankopnames is in die opleiding van blindes en in taalopleiding van alle studente gebruik. Laboratoriumstelletjies is in vakke soos elektronika en radio-ingenieurswese gebruik. Byna alle groot afstandsonderwysinstellings was deel van private korrespondensieskole (L. A. Schlosser & Simonson, 2002). Satellietegnologie, wat in die 1960's ontwikkel is en in die 1980's koste-effektief geword het, het die snelle vooruitgang van opvoedkundige televisie moontlik gemaak (L. A. Schlosser & Simonson, 2002).

Navorsing wat deur die regerings van die VSA en Kanada befonds is, soos die *Appalachian Education Satellite Project* (1974-1975), het getoon dat satellietaflewering haalbaar is. Hierdie vroeë eksperimente is egter sterk gekritiseer omdat dit swak beplan was. Meer onlangse pogings om afstandsonderwys deur satelliet af te lewer, was baie meer suksesvol. In die 1960's is satellietegnologie ontwikkel, en in die 1980's is dit koste-effektief gemaak. Dit het die vinnige verspreiding van opvoedkundige televisie moontlik gemaak (C. A. Schlosser & Anderson, 1994). Vandag word e-leer toenemend die medium van afstandsonderwysaflewering wêreldwyd (I. E. Allen & Seaman, 2008; Nagy, 2005).

Holmberg (1986) verskaf verskeie politieke, ekonomiese en opvoedkundige redes vir die stigting van afstandsonderwysuniversiteite, onder andere:

- Die behoefte in baie lande om die aanbiedings van universiteit-onderrig uit te brei;
- 'n besef dat volwassenes wat werks-, familie- en sosiale verantwoordelikhede het, 'n groot groep van voornemende deelydse universiteitstudente uitmaak;
- die begeerte om beide die individu en die gemeenskap te dien deur studiegeleenthede vir volwassenes te bied, asook vir benadeelde groepe;
- die behoefte by baie professionele groepe aan verdere opleiding op gevorderde vlak;
- die begeerte om opvoedkundige innovasies te ondersteun; en

- 'n vertroue in die haalbaarheid van die ekonomiese gebruik van opvoedkundige bronne deur bemiddelde (*mediated*) onderrig.

Daniel (2011) wys ook op die klemverskuiwing wat die afgelope paar jaar plaasgevind het. Nie alleen was daar 'n drastiese groei in oop afstandsl eeruniversiteite nie, maar tradisionele kontakuniversiteite se afstandsprogramme het ook drasties gegroei. Hierdie studie kyk dan ook spesifiek na die vestiging van 'n OAL-eenheid aan 'n tradisionele kontakuniversiteit.

2.4 Lewenslange leer en afstandsl eer

The Commonwealth of Learning (2000) beskryf *lebenslange leer* as 'n filosofiese konsep waarin leer as 'n langtermynproses beskou word wat met geboorte begin en lebenslank volgehou word, m.a.w. dit is 'n konseptuele raamwerk waarin die leerbehoefte van alle ouderdomme en op alle opvoedkundige vlakke bevredig word. Die algemene taak van lebenslange leer kan beskryf word as om volwassenes te help om die toerusting van ontwikkeling te bekom: geleenthede, basiese vaardighede, kennis, persoonlike groei en die behoefte om hul onderwys te verbeter. Gedurende die laaste eeu het daar as deel van lebenslange leer baie vooruitgang op die gebied van volwasse onderwys plaasgevind (McKenzie & Murphy, 2000).

Afstandsonderwys is in die wette van state, plaaslike owerhede en streeksliggame verskans. McKenzie en Murphy (2000) wys daarop dat volwasse onderwys uiteindelik die nodige aandag kry en 'n noodsaaklike deel van hoofstroomonderwysfilosofie en -praktyk begin word. Feitlik alle loopbane en professies vereis deesdae post-kwalifiserende opleiding en onderwys. Dit beteken dat baie individue 'n heeltmal nuwe stel vaardighede vir nuwe werksgeleenthede en loopbane sal moet bekom. Nuwe kommunikasiemiddels het duidelik die horisonne verbreed vir leer in die huis, eers deur korrespondensie, radio en televisie, en tans deur die jongste inligtingstegnologie en die internet. Wat meer is, opvoeders wat afstandsonderrigmetodes toepas, sal ontdek dat hulle 'n nuwe stel vaardighede moet ontwikkel om doeltreffende onderwys te kan gee. Dit het verder ook duidelike implikasies vir die professionele ontwikkeling van die opvoeder (Ackermann, 2005; Aderinoye & Ojokheta, 2004).

2.5 Wêreldwye toename in die implementering van oop afstandsl eer

Bewyse van die groeiende vertroue in OAL kan in verskeie lande gevind word. Pogings tot die implementering van afstandsonderwys in die nege hoëbevolkingslande, oftewel die E-9-lande, naamlik Bangladesj, Brasilië, China, Egipte, Indië, Indonesië, Meksiko, Nigerië en Pakistan, fokus veral daarop om werksaamhede uit te brei vir skoolgelykheid, onderwysersopleiding en nie-formele onderrig. Lae tegnologie en uitsaaistrategieë word steeds in hierdie lande gebruik, maar daar is ook 'n groeiende reeks projekte wat innoverend gebruik maak van die nuwe inligtingstegnologieë (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2002).

Die Europese Unie het in die afgelope jare voortdurend die afstandsonderwys van hulle opvoedkundige programme uitgebrei en verbeter. In Sentraal- en Oos-Europa word afstandsonderwys as 'n belangrike bydraende faktor tot demokratiese en markgeoriënteerde samelewings beskou. Dit beteken egter nie dat instansies vir afstandsonderwys vry is van enige finansiële verpligtinge en probleme nie. In ontwikkelende lande verhoed die algemene gebrek aan hulpbronne in die ekonomie dikwels dat sodanige programme ondersteun, ontwikkel of uitgebrei kan word. Die algemene doel is om produktiwiteit te verhoog, en die regering is dikwels traag om geld van gevestigde instellings te neem om op OAL te bestee. Daar word al hoe meer verwag dat studente vir die grootste deel van die uitgawes van OAL moet instaan (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2002).

Terselfdertyd, met dié dat onderwysstelsels toenemend markgeoriënteerd raak, gebruik konvensionele instansies grootliks een of ander vorm van OAL om hul teikenmark uit te brei. Strategiese alliansies word gevorm tussen verskeie opvoedkundige en privaatsektorinstansies, ook bekend as konsortium-modus van aflewering. Dit beteken dat die tradisionele skeidslyne tussen die verskillende tipes diensverskaffers (afstands- teenoor konvensionele, openbare teenoor private instellings) besig is om inmekaar te vloei, veral binne beroepsgerigte en voortgesette onderwys en opleiding (L. A. Schlosser & Simonson, 2002). Hierdie feit verminder egter nie die hindernisse en uitdagings wat met die implementering van oop afstandsl eermetodes by akademiese instellings gepaard gaan nie.

2.6 Hindernisse en uitdagings van afstandsonderwys

Naledi Pandor, voormalige Suid-Afrikaanse Minister van Onderwys, verwys in die *Witskrif op E-leer* (Republic of South Africa, 2004) na die algehele behoefte aan lewenslange leer wat die geleentheid tot opvoeding en persoonlike groei aan elke individu bied. Dit is derhalwe duidelik dat die modus van afstandsonderwys en oop afstandsl eer die geleentheid bied om onderrig vir meer mense toeganklik te maak, wat sodoende die ideaal van lewenslange leer 'n ware moontlikheid maak.

Hierdie benadering kom egter nie sonder heelparty hindernisse en uitdagings nie. Vervolgens word die belangrikheid van afstandsl eer veral met betrekking tot lewenslange leer en die uitbreiding van OAL as onderrigmodus bespreek, sowel as verskeie hindernisse en uitdagings wat moontlik met hierdie model gepaard gaan, soos in die huidige literatuur hieroor gevind word.

Afstandsonderwys staar verskeie hindernisse en uitdagings in die gesig. Hierdie hindernisse en uitdagings sentreer rondom die student, dosente, die hoërsonderwysinstelling of universiteit en die opleidingsprogram.

2.6.1 Student

Wat betref hindernisse en uitdagings wat te make het met die studente, oftewel deelnemers aan afstandsonderwysprogramme, meen Muilenberg en Berg (2001) dat van die grootste struikelblokke vir hierdie studente isolasie en gebrek aan ondersteuning is. Ouers en familie van studente bied onvoldoende ondersteuning om die studente te motiveer. Die gebrek aan persoonlike kontak laat menige studente ook geïsoleerd voel. Verder word afstandsonderwysstudente ook gereeld gekonfronteer met 'n oorlading van inligting wat hul nie kan verwerk nie. Van die studente beskik ook nie oor die noodsaaklike rekenaarhardeware, sagteware of internettoegang wat nodig is om van afstandsonderwysprogramme 'n sukses te maak nie. Volgens Du Toit (2010), Fozdar en Kumar (2007), Hughes (2007), Oosthuizen (1997), Wilson, (1999) en Keegan (1998) ervaar afkampusstudente die volgende hindernisse:

- 'n Gevoel van isolasie of selfs eensaamheid as gevolg van die gebruik van tegnologie;
- 'n gebrek aan persoonlike interaksie;

- ontoereikende kognitiewe leervaardighede en aanwending van ontoepaslike leerstrategieë;
- onvoldoende tyd om werksopdragte effektief te voltooi en betyds vir assessering in te lewer;
- moeilike integrasie van voldoende leertyd met die verantwoordelikhede van 'n gesinslewe;
- 'n gebrek aan selfdisipline om by voorafbeplande tydroosters vir leer te hou;
- oneffektiewe gebruik van leertyd as gevolg van lang werksure en fisiese uitputting;
- konflik ten opsigte van die leerproses waar betekenis deur middel van dialoog en besinning met ander mense gevorm word en dit nie vir hulle moontlik is nie; en
- Galusha (1997) meld ook dat afstandstudente dikwels probleme ervaar wat betref koste en motivering, terugvoer en onderwyserkontak, vervreemding en isolasie, ondersteuning en dienste, en 'n tekort aan ondervinding of opleiding. Hierdie hindernisse kan veral noemenswaardig wees vir volwasse leerders, waarvan baie “nie-tradisionele” studente is, byvoorbeeld ouer studente, werkende studente, studente wat opgradering van hul werkvaardighede benodig, diegene wat beroepsverandering soek, of studente wat ná 'n lang afwesigheid na 'n kollege of universiteit terugkeer.

Zirkle (2001) meen verder dat afstandsonderwysstudente ook dikwels enkelouers of studente van ander instansies mag wees wat as gevolg van familieverpligtinge, werkverpligtinge of geografiese beperkings op soek is na toegang tot opvoedkundige geleenthede op 'n gerieflike basis.

2.6.2 Dosente

Volgens Muilenberg en Berg (2001) is dit vanselfsprekend dat die aanbieding en ontwerp van afstandsonderwysprogramme dosente se tydsverpligtinge vermeerder, wat verskeie uitdagings bied, insluitende onvoldoende vergoeding en gebrek aan toegewydheid aan die program. Levine en Sun (2002) meen ook dat afstandsonderwys baie meer arbeidsintensief is vir die dosent as gevolg van die vlakke van 24/7-diens wat dit vereis. Verder meen dosente in Muilenberg en Berg (2001) se studie dat daar nie professionele aansien vir afstandsonderwys is nie, wat ook hul motivering om daarvan 'n sukses te maak belemmer. Dosente het dikwels

ook 'n tekort aan tegnologiese deskundigheid, wat die take van afstandslereer bemoeilik. Sommige dosente mag ook ongemaklik wees met studentgesentreerde en samewerkende onderrigaktiwiteite wat in afstandsonderrig gebruik word, omdat hul redeneer dat dit die tradisionele sosiale struktuur van die klaskamer verander, en dalk daardeur ondermyn voel.

Dosente wat aan Muilenberg en Berg (2001) se studie deelgeneem het, vrees ook dat die verhoging van die gebruik van afstandonderrigtegnologie die behoefte aan dosente sal verminder, wat 'n negatiewe impak op hul algehele sienswyse van afstandsonderrig het. So ook word vier soorte hindernisse wat fokus op die deelname van dosente aan afstandsonderrigprogramme deur Ellis (2000) geïdentifiseer. Hierdie hindernisse is die tyd wat nodig is om kursusse te ontwerp, gebrek aan bevordering (oftewel positiewe versterking om vir ekstra onderrig te vergoed), 'n gebrek aan geld om te vergoed vir tyd en gereedskap wat nodig is om kursusse suksesvol te onderwerp, en 'n gebrek aan aansporing of vergoeding vir deelname aan afstandsonderrigprogramme.

Navorsing deur Isman *et al.* (2003) wys ook interaktiewe probleme uit wat veral met afstandsonderrig gepaard gaan en wat vergelykbaar is met die probleme waarmee Muilenberg en Berg (2001) handel. Eerstens bestaan daar minder persoonlike kontak tussen die primêre dosent/fasiliteerder en die studente in 'n afstandsonderrigprogram as wat daar in 'n kontakklassistuatie bestaan. Verder het die dosent/fasiliteerder beperkte tyd tot sy/haar beskikking. Daar bestaan ook dikwels onduidelikheid aangaande die aanbieders se rol en die behoeftes van die studente, asook probleme met die skepping van 'n individualistiese atmosfeer in afstandsonderrig.

2.6.3 Die universiteit

Du Toit (2010) en die University of Central Florida (2010) wys daarop dat opleidingsinstansies wat afkampus- of oop afstandslereerprogramme aanbied hindernisse ervaar soos:

- Swak institusionele studentesteun by veral residensiële universiteite, waar navorsing steeds as eerste prioriteit beskou word;
- geen formeel gevestigde struktuur wat spesifiek op die organisasie van die fasilitering, ondersteuning en ontwikkeling van afkampusonderriginisiatiewe fokus nie;

- die personeel van tersiêre opleidingsinstansies wat by afkampusonderwys in die hoedanigheid van materiaalontwikkelaars of fasiliteerders betrokke is, toon dikwels nie die nodige begrip vir beleid, prosedure, onderwysimplikasies of bepaalde gesitueerdheid van die afkampusonderwysstudente wat met afkampusonderwys geassosieer word nie;
- die fasiliteringstyl van die fasiliteerder kan leer soms eerder verhinder as bevorder. Dit kan byvoorbeeld gebeur dat onvoorbereide of onkundige fasiliteerders slegs uit die voorgeskrewe materiaal “voorlees” sonder om belangrike begrippe aan die studente te verduidelik. Die fasiliteerder behoort op die akademiese navrae, probleme en onderwysbehoefte van die afkampusonderwysstudente te fokus;
- ’n gebrek aan beskikbaarheid van en toegang tot biblioteekfasiliteite vir die afkampusonderwysstudent;
- afkampusonderwysprogramme wat in baie gevalle verkeerdlik funksioneer onder beleidsbepalings wat vir voltydse of residensiële studente geld; en
- koerierdienste wat dikwels funksioneel oneffektief is, byvoorbeeld leermateriaal wat op verkeerde plekke afgelewer word, of nie betyds afgelewer word nie.

Universiteite het verskillende afstandsonderwysprogramme ontwikkel, dikwels sonder om al die faktore wat met die implementering daarvan gepaard gaan, in ag te neem. Die gevolg hiervan is, volgens Zirkle (2001), ’n verskeidenheid institusionele hindernisse: programkoste, hulpbronbesikbaarheid, tekort aan infrastruktuur en toerusting, skedules, besorgdheid wat betref instruksies en tegniese ondersteuning. Hierdie institusionele hindernisse kan die hoof gebied word deur die voorsiening van geleenthede vir afstandsonderwys-studente om in wisselwerking te wees met dosente en ander studente, sowel as ander dele van die kampus, die voorsiening van gratis telefoniese ondersteuning aan alle areas van die kampus deur die dosente te verplig om aanlynkantoore te hê, en om elektroniese handleidings aan nuwe afstandstudente te voorsien (Zirkle, 2001).

2.6.4 Die program

Wat betref die organisasie wat die programme bied, hetsy skool, kollege of universiteit, blyk dit duidelik vanuit Muilenberg en Berg (2001) se navorsing dat administratiewe probleme veral ’n belangrike rol speel. Verder bied organisasies dikwels teenstand teen verandering, en sal daarom die pas van implementering van afstandsonderwysprogramme vertraag. Die

bestuur van hierdie programme is telkens ook problematies. Muilenberg en Berg (2001) toon voorts dat daar verskeie hindernisse bestaan wat spesifiek betrekking het op die afstandsonderwysprogramme self. Kompetisie met opkampuskursusse of studente speel byvoorbeeld 'n rol in die gewildheid van afstandsonderwysprogramme. Lang afstande en verskille in tydsones veroorsaak ook soms probleme ten opsigte van kommunikasie in afstandsonderwys. Verder veroorsaak kulturele probleme soos taalhindernisse en tegnologie ook moontlike struikelblokke in die doeltreffendheid van afstandsonderwys. Daar is ook dikwels 'n tekort aan befondsing vir hierdie programme.

2.6.5 Tegnologie en infrastruktuur

Muilenberg en Berg (2001) verduidelik verder dat dit moeilik is om tred te hou met voortdurende tegnologiese verandering, wat moontlik 'n negatiewe invloed op afstandsonderwys kan hê. Wat betref infrastruktuur, bestaan daar voortdurend 'n tekort aan laboratoriums en klaskamers wat toegerus is met die nodige tegnologie om afstandsonderwys optimaal te laat funksioneer. Die gebruik van, in besonder, die internet vir afstandsonderwys veroorsaak sekere bekommernisse met betrekking tot kopiereg, billikegebruikbeleid, intellektuele goederereg en probleme met kuberkrakers en virusse.

2.7 E-Leer as metode van aflewering vir afstandsonderwys

Soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld, handel hierdie studie oor die ontwikkeling van 'n bestuursmodel vir oop afstandslere aan die NWU. Onderrig-leer maak 'n belangrike komponent uit van so 'n model waarvan kontakklasse en e-leer (webgebaseerde leer) belangrike metodes van aanbieding is. Met oop afstandslere kan kontakklasse vervang word deur die elektroniese aanbieding van klasse en die beskikbaarheid van studiemateriaal in elektroniese formaat. Derhalwe word vervolgens gekyk na die verskillende fasette van e-leer en hoe dit gebruik kan word in oop afstandslere, sonder om daarmee te kenne te gee dat afstand 'n wesenlike kenmerk van e-leer is. Die gebruik van e-leer binne afstandsonderwys maak slegs 'n beperkte deel uit van die totale omvang van e-leerfunksies en kan onder andere beide met kontak (dus direkte een-tot-eenonderrig) en afstandsonderwys gebruik word (Guri-Rosenblit, 2005).

Eerstens word e-leer bespreek, waarna die kenmerke van e-leer, die leerteorieë en -strategieë wat daarmee geassosieer word, die voordele wat e-leer vir studente kan bied en die benutting

van inligting- en kommunikasietegnologie bespreek word. Die Kozma/Clark-debat (Clark, 1983; Kozma, 1991) aangaande die invloed van die keuse van aflewering van onderrig word daarna bespreek om groter duidelikheid te kry oor die invloed van tegnologiese media op leer. Voorts is dit belangrik om kennis te neem van die navorsing van Du Toit (2010) en Geduld (2010), wat onder andere die kenmerke van afstandsonderrigstudente ondersoek het, asook die faktore wat 'n rol speel in die gereedheid van studente vir die implementering van e-leer. Met die empiriese ondersoek (Fase 3), asook in die aanbevelings van hierdie studie, word daar weer na e-leer verwys.

2.7.1 Omskrywing van e-leer

E-leer kan in 'n mate 'n verwarrende onderwerp wees vanweë die mengelmoes van akronieme, afkortings, tegnologieverwante gonswoorde, oorvleuelende definisies en die verskeidenheid van afleweringsopties wat daarmee gepaard gaan. Tans word daar meestal na webgebaseerde opleiding verwys wanneer die term 'e-leer' gebruik word. Inderwaarheid is e-leer niks anders as die gebruik van een of ander vorm van (elektroniese) tegnologie om opleiding en ander opvoedkundige materiaal te verskaf nie (Law, et al., 2008). Stockley (2003) verduidelik dat e-leer veral die gebruik behels van 'n rekenaar of elektroniese toestel op enige wyse wat opleiding en opvoedkundige en/of leermateriaal voorsien. Rosenberg (2001) beperk e-leer weer tot die internet, en derhalwe die gebruik van internettegnologie om 'n breë verskeidenheid oplossings te vind wat kennis en prestasie verbeter. Die *American Society for Training and Development* (ASTD) definieer, volgens Rosenberg (2001), e-leer as 'n breë stel aanwendings en prosesse wat webgebaseerde leer insluit, asook rekenaargebaseerde leer en virtuele klaskamers. Baie hiervan word afgelewer via die internet, intranet, klank- en videodiskette, satellietuitsendings en interaktiewe TV en CD-ROM.

Ander terme wat dikwels gebruik word om na e-leer te verwys sluit in rekenaargebaseerde opleiding (of "computer-based training": CBT), rekenaargebaseerde onderrig, webgebaseerde opleiding (of "web-based training": WBT), internetgebaseerde opleiding en intranetgebaseerde opleiding (of "internet/intranet-based training": beide IBT) (Kruse, 2004). Sommige hiervan, soos webgebaseerde opleiding, kan beskou word as bepaalde onderafdelings van e-leer terwyl ander, soos rekenaargebaseerde opleiding, minder spesifiek is. Tegniese omskrywings wat van algemene gebruikersterme verskil, veroorsaak ook verwarring. Die terme, soos CBT ("computer-based training") en CBL ("computer-based

learning”), word byvoorbeeld dikwels generies gebruik om na alle tipes e-leer te verwys, maar word eintlik gebruik om na ouer disketgebaseerde opleiding te verwys (Kruse, 2004).

Om sake verder te kompliseer verdeel sommige teoretici e-leer in drie duidelike vertakkings: onderrig met behulp van rekenaars (“computer-assisted instruction”: CAI), rekenaar ondersteunde onderrig (“computer-mediated instruction”: CMI) en rekenaargesteelde leerhulpmiddels (“computer-supported learning resources”: CSLR) (Kruse, 2004). Die eerste term, CAI, omvat die gedeelte van ’n gegewe e-leerprodukt wat die onderrig voorsien, soos tutoriale, simulasies en take. Die tweede term, CMI, verwys na die toetsing, rekordhouding en studie-ondersteuningsfunksies van ’n e-leerprodukt. Die laaste term, CSLR, sluit die kommunikasiedatabasis en prestasie-ondersteuningsaspekte van e-leer in. Hoewel hierdie onderskeid sinvol kan wees vir akademiese navorsing en bespreking, is dit meestal voldoende om slegs te weet van die bestaan daarvan en dat dit met e-leer oor die algemeen verband hou (Kruse, 2004).

Daar kan onderskeid getref word tussen e-leer en aanlynleer. Rosenberg (2001) meen dat e-leer omskryf kan word as webgebaseerde opleiding (web-based training), en daarom ook uitruilbaar gebruik kan word met die term *aanlynleer*. Met aanlynleer is die globale leergemeenskap binne bereik. Die tegnologie wat gebruik word, bied aan ontwerpers van aanlynonderrig die vermoë om funksionaliteite in te bou wat hulpmiddels insluit wat nie in die tradisionele klaskamer benut word nie.

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys e-leer na leermetodes wat die gebruik van rekenaars en die internet insluit, met ander woorde, die gebruik van elektroniese toestelle om prosesse te leer. Derhalwe beteken dit dat e-leer fasilitering en ondersteuning deur middel van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) behels, byvoorbeeld deur SMS’-e, Moodle en sogenaamde *mobi-sites*.

Kursusse word dikwels ontwerp met tegnologie in gedagte, en IKT word al hoe meer gebruik om leerprosesse te bevorder. Hierdie tegnologie maak vir die leerder direkte en onmiddellike toegang tot die dosent moontlik, en om in kletskamers met ander studente en dosente te gesels, om materiaal deur middel van e-pos te stuur en te ontvang, om toegang tot die digitale biblioteek te kry, sowel as om op die internet hul eie navorsing te doen. Lesings kan ook op die web geplaas word, en onderrig kan selfs elektronies geskied (Wikipedia, 2010a).

E-leer kom in verskillende vorme binne 'n aanlyngraadprogram voor, en kombineer gewoonlik 'n paar vorme van leer. Dit kan varieer van slegs aanlynleer (geen ontmoetings beskikbaar nie) tot 'n kombinasie van aanlynleer en persoonlike ontmoetings, sinchroniese leer (videokonferensies, gesprekke), asinchroniese leer (e-pos, forums, blogs), 'n aanlyngemeenskap (klas) gelei deur 'n instrukteur, selfstudiemetodes, selfstudiemetodes saam met 'n vakkundige, ten volle webbladgebaseer en CD-ROM-gebaseer (Wikipedia, 2010a).

Internasionaal word die rol van tegnologie in afstandsonderwys/afstandsleer toenemend beklemtoon. Tegnologie word as ondersteuningsmedium gebruik om kennis, vaardighede en gesindhede aan studente oor te dra en hulle so veel moontlik te ondersteun tydens hulle studies (Peters, 1988). Groot getalle studente kan byvoorbeeld gelyktydig met behulp van tegnologiese media onderrig word, al is hul geografies van mekaar geskei. Garrison en Shale (1987), Keegan (1996) en Moore (1994) moedig die gebruik van elektroniese, oudiovisuele en meganiese media aan om kommunikasie tussen student en dosent te ondersteun en te fasiliteer. Die gebruik van SMS'e en opvoedkundige DVD's as ondersteuningsmedia word byvoorbeeld toenemend gebruik om onderrig-leer met afstandsonderwys te fasiliteer. Moontlikhede vir afstandsonderwys/afstandsleer is besig om toe te neem vanweë die gebruik van rekenaargesteunde kommunikasie.

Die internet maak vinnige en doeltreffende kommunikasie met studente oor groot afstande moontlik (Ackermann, 2005). Mobiele leer (m-leer), waar die gebruik van 'n selfoon prominent is, word toenemend in ontwikkelende lande aangewend vir onderrig-leer (Ally, 2009; Turtiainen, et al., 2009). Met e-leer en m-leer ontvang studente hul studiemateriaal en opdragte deur die internet en mobiele netwerke, word hulle voortdurend ondersteun deur middel van die internet en leernetwerke, voltooi en stuur hulle hul opdragte elektronies in na die dosente om nagesien te word, en neem hulle sinchronies of asinchronies deur middel van aanlynbesprekings aan besprekings met medestudente deel.

Ook interaktiewe witborde (SMART Boards) word toenemend gebruik om klasse oor 'n afstand vir studente aan te bied, asook vir fasiliteerderopleiding soos in die geval van die SVO. Interaktiewe witborde het intuïtiewe eienskappe wat dosente en studente help om aan te pas by die uitdagings van die 21ste eeu se klaskamers en terselfdertyd die leerervang verryk, ondersteun deur omvattende navorsing en professionele ontwikkelingsprogramme, en gerugsteun deur stewige waarborge. Aangesien interaktiewe witborde voldoen aan die internasionale vereistes van *Universal Design for Learning*, kan hulle aangepas word by selfs

die uniekste omgewings en studentepopulasies. Die geleentheid om inligting aan te bied op verskillende maniere, ruimte te laat vir verskillende wyses van uitdrukking en studente van die digitale eeu te boei, maak dit ideaal vir aanpassing by OAL, en is ook 'n noodsaaklike deel van inklusiewe klaskamers. Interaktiewe witborde speel 'n toenemend belangrike rol in onderwys weens die buigsame intuïtiewe werksoppervlak en talryke onderrig- en leerhulpbronne van hoë gehalte wat daarmee gepaard gaan (SMART Technologies, 2011).

In ontwikkelende lande verhinder sosio-ekonomiese faktore soos armoede, geografiese isolasie en beperkte internettoegang die doeltreffende implementering en gebruik van tegnologie as ondersteuningsmedium. Hierdie leemte krimp stelselmatig namate al hoe meer studente die nodige vaardighede verwerf en toegang tot tegnologie verkry.

2.7.2 Kenmerke van e-leer

Daar is verskeie eienskappe wat kenmerkend van e-leer is. Eerstens maak e-leer dit moontlik vir die student om self die tempo van leer te bepaal, en kan hy/sy derhalwe vinniger of stadiger deur 'n kursus werk. Deur middel van e-leer is die proses van leer selfgerig, en kan studente gepaste inhoud en funksionaliteite kies wat by hul belangstellings, behoeftes en vaardigheidsvlakke pas. Verder word meervuldige leerstyle geakkommodeer deur verskeie afleweringsmetodes te gebruik wat verskillende studente pas. 'n Vanselfsprekende kenmerk van e-leer is dat dit geografiese beperkings oorbrug en sodoende onderrigopsies verbreed (Anon, 2011).

Toegang tot 'n kursus met behulp van e-leer is 24/7 en direk beskikbaar, wat dit moontlik maak vir meer studente om daaraan deel te neem, aangesien dit buigsam is. Reis- en ander verwante koste wat gepaard gaan met afkampusklasse word deur e-leer verminder of uitgeskakel, wat die algehele koste van studeer drasties verminder. E-leer maak dit ook moontlik vir maatskappye om opleiding teen laer tariewe en op meer praktiese maniere aan hul werknemers te verskaf. E-leer verbeter 'n student se internet- en rekenaarvaardighede. Verder bevorder dit studente-interaksie asook die verhouding tussen die student en die dosent, omdat hul gereeld in kontak moet bly (Anon, 2011).

Binne die konteks van onderwys en onderwysersopleiding in Suid-Afrika is 'n verdere kenmerk van e-leer egter ook dat nie alle studente maklik toegang het tot tegnologie of die internet om die voordele van e-leer te kan benut nie.

Volgens die Witskrif op E-leer (Republic of South Africa, 2004) handel e-leer verder oor meer as bloot die uitruil van inligting, en is een van die kenmerkende uitdagings daarvan om e-leer só te transformeer dat dit verskeie leeraktiwiteite en opvoedingsdoelwitte kan help bereik. Ook moet dit van toepassing gemaak word op die kulturele groepe van Suid-Afrika se spesifieke behoeftes, veral vir die indiensopleiding van onderwysers.

2.7.3 Voordele van e-leer vir studente

E-leer hou verskeie voordele vir studente in. 'n Meta-analise van navorsing wat vir twaalf jaar deur die Departement van Onderwys van die Verenigde State gedoen is, het bevind dat studente in hoër onderwys wat aanlyn studeer gewoonlik beter presteer as dié wat kontakklasse bywoon (Wikipedia, 2010a). E-leer bied ook aan studente die geleentheid om makliker kennis van die hoogste kaliber te bekom oor fisiese, politiese en ekonomiese grense heen.

E-leer is dikwels geriefliker vir studente, omdat die selfgereguleerde leersessies meer buigsaam is wat betref tyd, en altyd beskikbaar is. Studente hoef daarom nie klasse fisies op bepaalde tye by te woon nie, en kan ook leersessies uitstel of laat aanhou soos dit hulle pas. Studente kan ook hulle leertempo self bepaal en verander, en indien hulle materiaal bekom wat hulle reeds voorheen bestudeer het, kan dit bloot oorgeslaan word, wat onnodige herhaling verminder. E-leer maak dit moontlik vir studente om studiemateriaal aanlyn te bestudeer of af te laai om later te lees. Derhalwe word studente se voorkeure en behoeftes maklik deur hierdie mode van aflewering geakkommodeer. E-leer maak dit ook moontlik om vanuit 'n wye reeks kursusse te kies, insluitende graadkursusse, beroepsgerigte kursusse en sertifikate, en dit stel hierdie moontlikhede aan enigiemand teen 'n bekostigbare prys beskikbaar. Sodoende dra dit ook by tot voortgesette opleiding (Anon, 2011)

Met die ontwikkeling van tegniese en rekenaarvaardighede wat in die 21ste eeu in die werksomgewing vereis word, word dit toenemend belangrik vir studente om digitale geletterdheidsvaardighede te ontwikkel om sukses in hul beroepe te verseker. Die gebruik van e-leer kan derhalwe ook hierdie vaardighede slyp. Bates (2005) meen dat 'n belangrike argument ten gunste van e-leer is dat dit studente in staat stel om noodsaaklike vaardighede te ontwikkel wat die samelewing vereis deurdat dit die gebruik van inligting- en kommunikasietegnologie in die kurrikulum insluit. Hy sê verder dat die gebruik van e-leer op hierdie wyse belangrike implikasies inhou vir kursusontwerp en die assessering van leerders.

Addisionele voordele van e-leer (webgebaseerde) bo tradisionele klaskameronderrig sluit in die verlaging van koste verbonde aan studie, die vermindering van algehele onderrigtyd, die verspreiding van opleiding oor uitgebreide tyd, sogenaamde “boekmerkvoordering”, wat behels dat die rekenaar kan herroep waar die student voorheen opgehou het sodat die kursus vandaar voortgesit kan word, die feit dat die student nie onnodig hoef te reis nie, wat ook die koste hieraan verbonde uitskakel, dat dit ook meer omgewingsvriendelik is, dat die student die geleentheid het om aan klasaktiwiteite deel te neem wanneer en indien dit gerieflik is en dat studente derhalwe nie aan vasgestelde klastye gebonde is nie (Wikipedia, 2010a).

2.7.4 Benutting van inligtings- en kommunikasietegnologie

Bates (2005), outeur van *Technology, E-learning and Distance Education*, herinner daaraan dat verskillende tegnologieë verskillende voordele bied, en daarom op 'n selektiewe wyse gebruik moet word om die maksimum voordeel daaruit te put vir die onderrig van die student sowel as die effektiwiteit van die werksaamhede. Terwyl daar getoon kan word dat hoër onderwys noemenswaardige vordering in die implementering van inligtingstegnologie-infrastruktuur en die aanwending van elektroniese leergereedskap vir die uitbreiding en fasilitering van die leer van die studente gemaak het, word die volle potensiaal van hierdie hulpmiddels nog nie verwesenlik nie (A. Bates, 2005). Wanneer daar byvoorbeeld deur die huidige lys van internettoepassingsprogramme soos Myspace, Facebook, eBay, iTunes, Amazon en Google genavigeer word, is dit duidelik dat studente in hoër onderwys baie vertrouwd geword het met die gebruik van hierdie kommersiële gereedskap.

Om inligting saam te stel oor die eindverbruiker se huidige en toekomstige behoeftes is 'n noodsaaklike taak in die kontemporêre besigheidswêreld. 'n Sleutelfaktor in die sukses van 'n kommersiële entiteit of diensbedryf is 'n deeglike begrip en kennis van die kliëntebasis (Cho, Kim, & Kim, 2002; Edelstein, 2000; Mobasher, Dai, Luo, Sun, & Zhu, 2000). 'n Deeglike begrip van die studente en die geassosieerde aanpasbaarheid in die ontwerp en lewering van leeraktiwiteite help nie net met die algehele doeltreffendheid van die implementering van leerpraktyke nie, maar ook met toekomstige bemarking en bevordering, en met die demonstrasie van 'n organisasie se proaktiewe reaksie met betrekking tot die stiptheid wat met onderrigkwaliteit geassosieer word.

Die vermindering van finansiële hulp vanaf die regering vir die hoëronderrigsektor, het universiteite gedwing om alternatiewe bronne van inkomste te soek. Die grootskaalse implementering van aanlyntegnologie het die sektor in staat gestel om nuwe markte te bereik

en terselfdertyd bedryfskoste te minimaliseer (Hanna, 1998; Mazzarol, Soutar, & Seng, 2003). Hierdie uitbreiding het 'n invloed gehad nie net op die lewering van opvoedkundige hulpmiddels aan afkampusstudente nie, maar ook op die ontwerp en toeganklikheid van leeraktiwiteite wat beskikbaar is vir opkampusstudente (Coates, James, & Baldwin, 2005). Die stygende koste van onderwys en die gevolglike vereiste dat studente deeltydse werk moet kry, noodsaak dat tradisionele metodes van onderrig gekombineer moet word met aanlyn-inligtings- en -kommunikasietegnologie, soos leerbestuurstelsels (LBS). Die aanvaarding van IKT voorsien verhoogde toeganklikheid om die inhoud te beheer, en kontak tussen studente en onderrigpersoneel is nie meer 'n luuksheid nie, maar 'n noodsaaklikheid vir alle instansies.

Die onlangse 2007-Horizon-verslag identifiseer moontlike toekomstige sleutelneigings in leer en onderrig wat deur opvoedkundige instellings gemoniteer moet word. Hierdie verslag bespreek die effek van die verhoogde onderrigkoste, vraag na toenemend aanpasbare leeropsies (vir beide tradisionele en afstandsonderwyskursusse), globalisering (kommunikasie en medewerking), inligtingsgeletterdheid, akademiese hersiening en vergoeding, en kulturele verskille tussen studente en dosente.

Desai, Hart en Richards (2008) verduidelik dat universiteite en kolleges die veranderinge en uitdagings wat die ontwikkeling van tegnologie in die 21ste eeu meebring, ernstig moet opneem, aangesien die gebruik en benutting van tegnologie as deel van die herstrukturering en ontwikkeling van onderrigprogramme 'n belangrike rol speel. As gevolg van die snelle ontwikkeling van tegnologie is dit vandag moontlik om op verskeie maniere onderrigprogramme verder as die fisiese klaskamer te neem.

Met afstandsonderwys moet onderwysers en dosente leer hoe om hul kommunikasievaardighede te herdefinieer, aangesien interaksie 'n kritieke rol in die proses van leer speel (Desai, et al., 2008). Dosente moet met studente in kontak bly, en volgens Desai *et al.* (2008) word hoë vlakke van interaksie of wisselwerking vereis vir studente om positiewe houdings teenoor hul studies te handhaaf en 'n sukses van hulle studies te maak. Verskeie vorme van tweerigtingkommunikasie kan in afstandsonderwysprogramme verkry word ten spyte van 'n moontlike gebrek aan kontakklasse. Interaktiewe opleiding met behulp van video, oudio, telefoonkonferensies en interaktiewe witborde kan byvoorbeeld DIE word om interaksie tussen studente en dosente te verbeter.

2.7.5 Kozma/Clark-debat

Vanuit bogenoemde bespreking blyk dit duidelik dat inligtings- en kommunikasietegnologie 'n belangrike rol speel in e-leer, en derhalwe ook afstand- en oop afstandslereer. Die ware effek wat hierdie tegnologiese middels egter het op die prestasie van die studente wat dit benut, is egter nie so duidelik nie. Hierdie kwessie word jare reeds bevraagteken en kom veral duidelik te voorskyn in die sogenaamde Kozma/Clark-debat. Die debat behels 'n artikel wat in 1983 deur Richard Clark gepubliseer is rakende die invloed van verskillende vorme van media op leer, waarin hy redeneer dat die gebruik van verskillende mediums geen invloed op leer het nie (Clark, 1983). Dit impliseer dat die medium van onderrig, hetsy kontakklasse, e-leer of ander metodes, geen beduidende invloed op die leervaardighede van studente het nie, en daarom onbelangrik is (Clark, 1983).

Robert Kozma het in 1991 op hierdie artikel gereageer deur te redeneer dat die gekose vorm van media wel 'n invloed op prestasie en leer het, en daarom belangrik is (Kozma, 1991). Kozma (1991) het Clark (1983) se argument binne 'n nuwe raamwerk geplaas deur kwessies by te voeg rakende die kognitief relevante eienskappe van tegnologie, simboolsisteme en verwerkingsvermoëns wat ook leeruitkomste kan beïnvloed (Kozma, 1991). Kozma spreek die mening uit dat die vorm van media 'n besliste invloed het op die manier wat die boodskap, oftewel dit wat geleer moet word, deur die student/leerder ontvang en dan ook geprosesseer kan word. Clark (1983), daarteenoor, verduidelik dat die vorm van media bloot as 'n voertuig vir die sogenaamde boodskap beskou en hanteer moet word, wat hy as die belangrikste vereiste vir sukses beskou.

Die debat is nooit deur die twee navorsers opgelos nie, en hulle het uiteindelik besluit om dit daar te laat, aangesien beide se argumente ewe sterk was. Die belangrikheid van hierdie debat lê daarin dat dit fokus op die invloed van die gebruik van spesifieke vorme van media op die sukses van studente in die leerproses en dit sodoende uitlig en beklemtoon dat dit nie bloot voor die handliggend is dat media, oftewel die modus van onderrigaflerwing, 'n invloed op die leerproses of die sukses van studente het nie.

2.7.6 Gereedheid vir die implementering van IKT

Die Suid-Afrikaanse regering het in 2004 deur middel van die Witskrif oor E-leer hulself verbind tot die implementering en gebruik van IKT as deel van alle vorme van opvoeding en

onderwys om sodoende geleentheid vir leer, ekonomiese groei en sosiale ontwikkeling in die land te bevorder (Republic of South Africa, 2004). Die strategiese doelwit van die Witskrif van 2004 is dat “elke Suid-Afrikaanse bestuurder, opvoeder en leerder in die algemene en voortgesette onderrig- en opleidingafdelings IKT-bemagtig sal wees, dus die selfversekerde en kreatiewe gebruik van IKT om vaardighede en kennis te ontwikkel wat nodig is om lewenslange leerders te wees ten einde persoonlike doelwitte te bereik en teen die jaar 2013 volledige deelnemers in die globale gemeenskap te wees (Republic of South Africa, 2004). Hierdie plan moedig veral die gebruik van IKT vir effektiewe onderrig-leer aan, asook die benutting daarvan om bestuurs- en administratiewe stelsels meer koste- en tydeffektief te bedryf.

Die *gereedheid* van ’n land of stelsel vir die implementering van IKT toon egter dat dit ’n beduidende invloed op die sukses daarvan het. Mashile en Pretorius (2003) en Kizito (2002) het met hulle navorsing bevind dat veral die bekostigbaarheid van IKT ’n probleem is vir die oorgrote meerderheid leerders en studente in Suid-Afrika. Hulle beklemtoon dat afstandslereinstellings geneig is om tegnologie van ontwikkelde lande in Suid-Afrika te wil toepas, sonder die inagneming van die leerders se probleme, veral wat hulpbronne betref. Daar moet eers ondersoek ingestel word na die profiele van die leerders en programme, en onderrigmetodes moet hiervolgens aangepas word.

’n Studie deur Blignaut en Els (2009) toon dat daar aansienlike verskille tussen lande in die noordelike en suidelike halfsfeer se benutting en implementering van IKT is. Faktore wat ’n groot impak op die suksesvolle implementering van IKT het, het veral te make met die gereedheid van die studente, die dosente en die stelsel in die geheel. Aspekte wat ’n opvallende invloed het op gereedheid, in alle lande, is weerstand teen verandering, tyd, hulpbronne en die opleiding wat met die implementering van IKT geassosieer word (Blignaut & Els, 2009; Galusha, 1997; Law, et al., 2008). Verder blyk dit ook dat dosente nie noodwendig presies verstaan hoe om IKT te integreer nie, of ook nie verstaan wat presies daarmee bedoel word nie (Blignaut & Els, 2009).

Die grootste bydraende faktore tot gereedheid vir die implementering van IKT is derhalwe nie net finansiële inkomste nie. Dit is egter duidelik dat lande wat finansiëel sterker is, IKT beter implementeer. Behalwe vir die feit dat hul natuurlik meer hulpbronne tot hul beskikking het, het die verminderde weerstand van die studente en dosente teen die gebruik hiervan moontlik te make met die gebruik van IKT in hul alledaagse lewens – diegene in veral

eerstewêreldlande wat op 'n gereelde basis met rekenaars en die internet te make het, sal vanselfsprekend meer ontvanklik wees vir die gebruik en implementering daarvan as diegene van Derdewêreldlande, wat nie noodwendig op hoogte van die gebruik daarvan is nie.

'n Onlangse studie deur Du Toit (2010) wat ondersoek ingestel het spesifiek na Afrikaanstudente in afkampus-onderwysprogramme aan die SVO van die NWU, toon ook dat die gereedheid van studente vir die implementering van IKT as deel van 'n afstandsonderwysprogram 'n belangrike bydraende faktor tot die sukses daarvan is. Du Toit (2010) meen dat die studente se gereedheid vir implementering nie noodwendig die gevolg van 'n gebrek aan fondse is nie, maar eerder die gevolg van kulturele kwessies. Du Toit (2010) verduidelik dat Afrikaanstudente nie internet- en rekenaartegnologie as deel van hul kultuurgoedere beskou nie, aangesien hulle deur 'n eksistensiële en kultuurbepaalde, toebehoorendheidsverhegte versugting na sosiale interaksie en gemeenskaplikheid gekenmerk word. Dit blyk dus duidelik dat die toenemende implementering van IKT in afstandsonderwys tot 'n groter gaping tussen die student en die dosent kan lei, wat veral akademies en sosiaal eksistensialisties tot nadeel is van die Afrikaanstudente wat aan die betrokke studie deelgeneem het.

Du Toit (2010) verduidelik verder dat die gebruik van internet- en rekenaartegnologie as plaasvervanger vir hierdie studente se sogenaamde “verlange na kommunale medemenslikheid en gemeensaamheid” nie tans deur die studente as voldoende beskou word nie, en derhalwe ook 'n belangrike aspek is om in ag te neem met die implementering daarvan. Dit wil voorkom asof Afrikaanstudente wat IKT gebruik as deel van 'n afstandsonderwysprogram selfs meer geïsoleerd en afgesonder voel. Hierdie studente ervaar verder ook ang en vrees by die gebruik van rekenaars weens hul lae kundigheidsvlakke, die gebrek aan die nodige vaardighede, die fisiese omgewing waarin die studente hulle bevind, wat nie noodwendig toegerus is vir rekenaars nie, asook 'n gebrek aan netwerktoegang in plaaslike Afrikaangemeenskappe en -skole. Dit is derhalwe duidelik dat die toeganklikheid of beskikbaarheid van IKT 'n beduidende rol speel in studente se gereedheid vir die gebruik daarvan.

Du Toit (2010) verduidelik dat die studente wat aan haar studie deelgeneem het die teenwoordigheid van 'n dosent bo die benutting van IKT verkies, veral as gevolg van die tydruimtelike aspek van menslike teenwoordigheid, asook “Afrikakommunalisme met inbegrip van al die positiewe navolgingswaardige [sic] uitkomst daarvan”. Hierdie

bevinding sluit dus aan by van die voorafgenoemde aspekte wat met die implementering en benutting van IKT in ag geneem moet word. 'n Veral insiggewende bydrae van hierdie studie is derhalwe die klem wat geplaas word op die kulturele aspekte van studente, wat 'n belangrike invloed het op hul persepsies van IKT en die gebruik, oftewel suksesvolle benutting, daarvan. Haar studie lig ook die belangrikheid uit van studente om gereed te wees vir die implementering van IKT om dit suksesvol te maak, en dat dosente van hierdie aspekte bewus behoort te wees.

Vanuit bogenoemde studies bly dit duidelik dat, selfs al beoog die Suid-Afrikaanse regering om IKT teen 2013 in alle sektore van onderwys en opvoeding te implementeer, dit nie bloot net afhang van die land se finansiële posisie nie, maar ook van die studente en onderwysers se gereedheid vir hierdie implementering, en dat hierdie 'n belangrike kwessie is om in ag te neem.

Chickering en Ehrmann (1996) lys sewe proaktiewe beginsels vir die implementering van nuwe tegnologieë vir afstandsl eerprogramme. Wat ook al die metode van aflewering is, tegnologie behoort:

- Kontak tussen studente en dosente aan te moedig;
- wisselwerking en samewerking tussen studente te ontwikkel;
- aktiewe leertegnieke te gebruik;
- vinnig terugvoer te gee;
- die tyd vir 'n taak te beklemtoon;
- hoë verwagtinge te kommunikeer; en
- respek te toon vir diverse talente en maniere van leer.

2.7.7 Hindernisse wat e-leer kan belemmer

Volgens Muilenburg en Berge (2005) kan die volgende hindernisse e-leer vir studente belemmer:

Administratiewe of dosentsake: Studente beskou materiaal wat nie betyds afgelewer word nie, 'n tekort aan akademiese raadgewers aanlyn en te min tydige terugvoer as hindernisse in die leerproses.

Sosiale interaksie: Studente beskou 'n gebrek aan interaksie met hulle medestudente of dosente as 'n hindernis. Dit behels 'n gebrek aan samewerking tussen studente aanlyn, die afwesigheid van aanwysings binne sosiale konteks en vrees of 'n gevoel van isolasie in aanlynkursusse.

Akademiese vaardighede: Respondente beskou 'n tekort aan akademiese vaardighede, soos lees- en skryfvaardighede en kommunikasie, as leerhindernisse.

Tegniese vaardighede. Respondente beskou 'n gebrek aan tegniese vaardighede as 'n leerhindernis. Dit sluit in om bang te wees vir nuwe tegnieke of gereedskap vir aanlynleer, 'n tekort aan vaardighede met sagteware of hulle onkunde oor die tegnologie van aanlynleer.

Leerdermotivering: Sekere kenmerke het 'n invloed op motivering in aanlynkursusse, bv. 'n geneigdheid om uit te stel, die maklikste opsies te kies of om te voel dat die leeromgewing aanlyn nie inherent motiverend is nie.

Tyd en ondersteuning vir studies: Wanneer studente te min tyd het of voel dat hulle werkgewers en kollegas en/of hulle families hulle nie ondersteun nie, ervaar hulle dit as 'n leerhindernis.

Koste en toegang tot die internet: Hulle kan internettoegang nie bekostig nie, of is bang dat hul privaatheid, vertrouwe of eiendomsreg geskend kan word. Vir baie is toegang tot die internet eenvoudig beperk.

Tegniese Probleme: Dit behels 'n tekort aan geskikte sagteware of tegniese hulp, wat aanlynleer belemmer.

Voortdurende navorsing is nodig oor hoe hierdie hindernisse van e-leer oorbrug kan word, sodat meer studente die voordele van e-leer kan benut.

2.8 Kontakonderrig binne die konteks van afstandsonderwys en oop afstandsleer

In hierdie gedeelte word ondersoek ingestel na die rol van kontakklasse binne die konteks van afstandsonderwys en oop afstandsleer. Eerstens word 'n oorsig gegee van die struktuur en kenmerke van afstands- en oop afstandsleerprogramme om te bepaal of kontakklasse as deel van of belangrik in afstandsonderwysprogramme beskou word. Voorts word die effek van kontakklasse op beide opkampus- en afkampusstudente ondersoek. Verder word gefokus op die invloed van kontakklasse, spesifiek op die sosiale interaksie van studente en hul leerervarings, aangesien beide hierdie faktore 'n belangrike rol in die sukses van afstandstudente speel.

2.8.1 Kenmerke van afstands- en oop afstandsleerprogramme

Afstandsonderwys word beskou as 'n opvoedkundige proses waar die dosent in afstand en/of tyd van die studente verwyder is (Keegan, 1996; Muirhead, 2005). Dit impliseer dus dat studente wat deel is van afstands- en oop afstandsleerprogramme nie noodwendig enige kontakklasse bywoon nie.

Guri-Rosenblit (2005) meen dat, waar die gebruik van kontakklasse of die tradisionele metode van onderrig gewoonlik behels dat studente in groepe hanteer word, afstandsleerprogramme baie meer op die individu fokus. Daarom is dit verstaanbaar dat navorsing reeds vir jare toon dat een van die belangrikste kenmerke en voorvereistes vir die sukses van afstandsleer- en oop afstandsleerprogramme die outonomie van die student is (M. Moore, 1994; M. G. Moore & Kearsley, 2004; Wedemeyer, 1981). Moore (1994) meet byvoorbeeld die mate van studentoutonomie aan die volgende drie aspekte:

1. outonomie in die stel van doelwitte of uitkomst, dus of die keuse van leeruitkomst in die program die verantwoordelikheid van die student of die dosent is;
2. outonomie in metodes van studie, dus of persone, inligting en media as hulpbronne deur die student self gekies word, of deur die dosent; en
3. of die besluite wat oor die metode van evaluering en die kriteria wat gebruik word deur die student of die dosent geneem word.

Volgens Moore (1994) en Schlosser en Simonson (2002) is daar twee faktore wat 'n belangrike rol speel binne afstandsonderwys en oop afstandsl eer: (a) die voorsiening van tweerigtingkommunikasie of dialoog; en (b) die mate waarin 'n program reageer op die behoeftes en doelstellings van die individuele student, oftewel die struktuur. Sommige afstandsl eerprogramme is streng gestruktureerd met verpligte kontakklasse, terwyl ander oop is vir die behoeftes en doelwitte van die individuele student en vrywillige kontakklasse ter ondersteuning aan die student aanbied. Guri-Rosenblit (2005) verduidelik voorts dat sommige afstandsl eerprogramme gebruik maak van een-tot-een-tutoriale gedurende vakansies, somerskole en ook van laboratoriums vir praktiese oefening insluit.

Wat betref die samestelling van afstandsl eerprogramme is dit nie noodwendig dat dit die gebruik van IKT insluit nie. Jare voordat tegnologie in onderwys geïnkorporeer is, het afstandsonderwysprogramme reeds bestaan (Guri-Rosenblit, 2005). Met die hedendaagse inligtingsera en die tegnologiese vooruitgang is dit egter so dat die inkorporering van IKT 'n positiewe invloed op afstandsl eerprogramme kan hê, nie noodwendig omdat dit leer vergemaklik nie, maar om ander praktiese aspekte soos afstandsprobleme en die tekort aan tyd en hulpbronne die hoof te bied, om net 'n paar te noem. Die inkorporering van IKT as deel van die struktuur van 'n afstandsonderwysprogram maak dit dan vanselfsprekend meer toeganklik vir diegene wat nie IKT kan gebruik nie, of nie toegang daartoe het nie. Om hierdie rede is dit noodsaaklik, soos Guri-Rosenblit (2005) ook verduidelik, dat daar steeds 'n onderskeid tussen afstandsl eerprogramme en e-leer getref word, en dat indien hierdie twee modusse versmelt word, die moontlike nadele of tekortkominge ook in ag geneem moet word.

2.8.2 Die effektiwiteit van kontakklasse binne tradisionele kontakonderrig en afstandsl eer

Shachar (2008) toon aan dat navorsing oor tradisionele kontakonderrig of een-tot-een-leer en afstandsl eer dikwels teenstrydige bevindinge oplewer. In die lig van die voorgenoemde debat van Kozma/Clark (Clark, 1983; Kozma, 1991) is dit verstaanbaar dat die resultate van die invloed van kontakklasse op leer teenstrydighede sal toon. Shachar (2008) beveel daarom aan dat 'n meta-analise van verskillende studies gedoen moet word sodra daar genoeg navorsing op die gebied bestaan, sodat daar 'n meta-interpretasie van die bevindinge gemaak kan word. In 'n meta-analise van 232 navorsingstudies vanaf 1985 tot 2002 wat afstandsonderwys met tradisionele klaskameronderrig vergelyk het, bevind Bernard *et al.* (2004) dat afstandsonderwys in baie gevalle meer effektief as tradisionele klaskameronderrig is. By

sinchroniese toepassings van prestasie-uitkomst is kontakonderrig verkieslik, terwyl by asinchroniese toepassings van prestasie-uitkomst afstandsonderwys verkieslik is.

Volgens Taylor (2006) is die Afstandslerverseniging van die *Verenigde State* van mening dat die vermoë van 'n dosent en student om mekaar by kontakklasse een-tot-een te sien nie noodwendig 'n noodsaaklike voorwaarde vir effektiewe onderrig is nie. Johnson, Sutton en Poon (2000) bevind dat daar geen beduidende verskille tussen konvensionele metodes van kontakonderrig en afstandsonderwys is nie. Dit blyk uit hul navorsing dat studente effektief deur middel van beide metodes van onderrig kan leer, ongeag hul eie leerstyle, mits hul voldoende aanwysings ontvang. Die effektiwiteit van een-tot-een-kontaksessies is ook deur Solimeno, Mebane, Tomai en Francescato (2008) met dié van aanlyn-leerprogramme vergelyk. Die resultate van hul studie toon dat asinchroniese, samewerkende leer wat aanlyn plaasvind bevoegdheid kan vermeerder tot op dieselfde vlak as wat gewoonlik verkry word in klein een-tot-een-kontakklasse. Verder blyk dit uit hul navorsing dat aanlynleer innoverende moontlikhede skep wat betref studente met leerprobleme, byvoorbeeld met betrekking tot tydsbestuur.

Daarteenoor vergelyk Hui, Crowcroft en Yoneki (2008) die effektiwiteit en bevrediging wat geassosieer word met leer wat vorme van tegnologie insluit by dié van een-tot-een-kontakklasse. Die studie toon dat leerprogramme wat tegnologie inkorporeer studente se vermoëns om kennis te bekom oor abstrakte konsepte en nadenkende waarneming verbeter, maar dat dit nie so effektief is soos kontakklasse wanneer dit kom by die verwerwing van konkrete ervaring nie. Verder toon Hui *et al.* (2008) se studie dat onderrig wat tegnologie inkorporeer, beter is vir studente om hul woordeskat te verbreed, maar dat dit nie so effektief is soos kontakklasse wanneer dit by luisterbegripsvaardighede kom nie.

2.8.3 Die verband tussen kontakonderrig, afstandleer en sosiale interaksie

Kontakklasse het 'n beduidende invloed op sosiale interaksie of teenwoordigheid waardeur sosiale vaardighede ontwikkel. Een-tot-een-interaksie wat tydens kontakklasse plaasvind, bied aan studente die geleentheid om noodsaaklike sosiale vaardighede te ontwikkel binne die konteks van 'n ondersteunende opvoedkundige ruimte. Daar is byvoorbeeld bevind dat studente wat oor 'n afstand studeer dikwels konflik ervaar ten opsigte van die leerproses waar betekenis deur middel van dialoog en besinning met ander mense gevorm word (Wilson, 1999).

Simpson (2002) het bevind dat studente se uitvalsyfer met tot 20% vermeerder as gevolg van die opvoedkundige isolasie wat afstandsonderwys- en oop afstandsl eerstudente ervaar wat geen kontakklasse bywoon nie. Daarteenoor het Lobel en Naubauer (2005) 'n groep studente wat een-tot-een-kontakklasse bygewoon het, vergelyk met 'n groep studente wat via 'n webplatform (LBD e Classrooms) studeer. Die platform is spesifiek ontwikkel met die oog op “highly interactive large classes” en ontmoetings. Albei groepe se onderrig is deur dieselfde dosent behartig. Die studie het bevind dat aanlynstudente meer aktief betrokke is by klasbesprekings en nie bang is om hul mening te lug nie. Die interaksie van die aanlyngroep het gelei tot 'n groepsidentiteit wat nie by die een-tot-een-groep bespeur is nie.

Hieruit kan afgelei word dat die gebruik van e-leer voordelig kan wees vir studente wat nie gereeld kontakklasse kan bywoon nie. E-leer kan derhalwe die isolasie verminder waarmee afstandsl eerstudente gekonfronteer word, en kan selfs, soos deur Lobel en Naubauer (2005) bevind, die idee van 'n groepsidentiteit wat moontlik met een-tot-een-klasse geassosieer sou word, verbeter en bevorder. 'n Omvangryke kwantitatiewe studie deur Jahng *et al.* (2007) bevestig hierdie punt, aangesien dit bevind dat die sukses van studente wat aanlyn studeer beduidend hoër is as die sukses van afstandsl eerstudente wat bloot een-tot-een-kontak in klaskamers het.

2.8.4 Afstandsonderwys en sosiale teenwoordigheid

In 'n studie oor die effek van kontakklasbywoning op studente se leerervaring, wat verskeie veranderlikes soos sosiale agtergrond, universiteitsgereedheid en selfpersepsie in ag neem, bevind Deka en McMurry (2006) dat afstandsl eerstudente minder suksesvol in eksamens is as opkampusstudente wat kontakonderrig ontvang. Hulle bevind verder dat studente wat in klaskamers een-tot-een studeer se leesvaardigheid, leesspoed en laer atletiese bevoegdheid (“lower athletic competence”) die hoofredes is waarom hulle in eksamens beter as afstandsl eerstudente vaar.

Navorsing konsentreer tans heelwat op sosiale teenwoordigheid tydens onderrig-leer (Garrison & Vaughan, 2008). Garrison (2008) het bevind dat selfs studente wat aanlyn studeer sterk kontak- of sosiale teenwoordigheid verwag. Perry en Edwards (2005) sluit by Garrison aan dat aanlynstudente 'n gemeenskap ontwikkel wat sterk ondersteun word deur sosiale, kognitiewe en onderrigteenwoordigheid. Conrad (2005) ondersteun hierdie aspek verder deur te meld dat gehalteonderrig (kontak) effektiewe netwerke skep tussen studente wat oor

afstand studeer. Ook Arbough (2007) bevind in sy navorsing dat die teenwoordigheid van onderrig-leer 'n goeie voorspeller van leer tevredenheid vir die afleweringmodus is. Garrison en Vaughn (2008) wys egter daarop dat vir aanlynstudente 'n kombinasie van kontakonderrig en aanlyn die beste is, dit wil sê die sogenaamde gemengde ("blended") metode. Nie alleen is dit kontak met die leerfasiliteerder wat 'n rol speel nie, maar ook kontak met medestudente wat leerervarings stimuleer (Conrad, 2005). Gemengdeleer-gemeenskappe skep die geleentheid om nuwe leerervarings en -verhoudings te skep, wat daartoe bydra dat die beperkende aspek van tyd gedurende kontakklasse uitgeskakel kan word. Die afleiding kan dus gemaak word dat met beide kontakklasse, aanlyn en gemengde leer, die leerervarings gestimuleer word as daar onderrig-leerteenwoordigheid is. Die rol wat gemengde leer by afstandsonderwys kan speel, behoort verder nagevors te word, veral die rol wat die afleweringmodus kan speel by tradisionele kontakuniversiteite wat ook afstandsonderwys wil aanbied.

2.9 Samevatting

Dit blyk duidelik uit die literatuur dat daar verskeie hindernisse en uitdagings met die implementering en aflewering van afstands- en oop afstandsleerprogramme gepaard gaan. Hierdie hindernisse hou veral verband met akademiese, kulturele en tegniese aspekte. Verder kan daar ook spesifieke hindernisse geïdentifiseer word wat interne en eksterne faktore behels. Muilenberg en Berg (2001) dui ook veral op hindernisse wat spesifiek te make het met die student se ervaring, die posisie van die dosent ten opsigte van die program, die ontwerp van hierdie programme, die feit dat daar konstant tred gehou moet word met tegnologiese ontwikkeling, asook probleme wat met finansiële aspekte gepaard gaan.

Berge *et al.* (2002) noem dat diegene wat afstandsonderwysprogramme moet organiseer en implementeer daarop moet let dat die hindernisse meer blyk te wees by die aanvang van die proses maar dat dit wel verminder met tyd. Daarom moet hindernisse eerder as uitdagings beskou word, aangesien die verbetering daarvan die sukses van die programme kan beïnvloed. Die onderwysers wat by 'n afstandsonderwysomgewing betrokke is, moet bewus wees van die studente se eienskappe en situasies wat moontlike hindernisse kan veroorsaak vir studente se effektiewe onderrig en sukses (Hillesheim, 1998), en dan 'n plan beraam om dit suksesvol te oorkom.

Om die sukses van afstand- en oop afstandsl eer te bevorder, kan e-leer as 'n metode van aflewering geïnkorporeer word. Navorsing toon dat dit reeds 'n groot deel van afstandsl eerprogramme uitmaak. Die wêreldwye e-leerbedryf is na raming meer as 38 miljard euro werd, volgens konserwatiewe skattings, hoewel slegs in die Europese Unie ongeveer 20% van e-leerprodukte op die algemene mark geproduseer word. Ontwikkelings in internet- en multimediategnologie is die basiese bemagtiger van e-leer, met besprekings, inhoud, tegnologie, dienste en ondersteuning wat as die vyf sleutelsektore van die e-leerindustrie geïdentifiseer is.

Moontlikhede vir afstandsonderwys is besig om toe te neem vanweë die gebruik van rekenaargesteuende kommunikasie. Duisende netwerke is deur die internet gekoppel met miljoene mense wat die internet wêreldwyd gebruik (Wikipedia, 2010a). Sedert die middel-1980's word beide kredietdraende en nie-kredietdraende kursusse deur rekenaarnetwerke aangebied. In die meeste gevalle organiseer 'n dosent die kursusmateriaal, leeswerk en opdragte. Die studente lees die materiaal, voltooi die opdragte en neem deel aan aanlynbesprekings met medestudente (Wikipedia, 2010a). Die ontwikkeling van rekenaarkonferensie moontlikhede het 'n groot impak op die tradisionele benadering tot die ontwerp van afstandsonderwysopleiding gehad. Rekenaarkonferensies verhoog byvoorbeeld die potensiaal vir interaksie en samewerkende leer by studente. Hierdie tipe samewerking onder studente was tevore baie moeilik haalbaar met die vorige vorme van afstandsonderwys. Dit is 'n erkende feit dat toegang tot die web in die skole van baie ontwikkelende lande feitlik onmoontlik is.

Nogtans bly die web 'n belangrike hulpbron vir instansies wat onderwysers oplei, en vir agentskappe en sentrums wat professionele ontwikkeling aan onderwysers in die bepaalde land voorsien. In lande met beperkte toegang tot die infrastruktuur van tegnologie word die radio, televisie en gedrukte materiaal gebruik om in die opleidingsbehoefte van onderwysers/dosente te voorsien. Wanneer stelsels en materiale vir afstandsonderwys ontwerp word, moet onderwysers/dosente nie slegs leeruitkomste in aanmerking neem nie, maar ook inhoudsvereistes en tegniese beperkings. Die behoeftes, eienskappe en individuele verskille van beide die student en die onderwyser/dosent moet ook in ag geneem word.

Die taak van die afstandsdosent is dus om soveel moontlik van die bogenoemde probleme uit te skakel deur tegnieke te meng en pas, 'n stimulerende omgewing te skep en in stand te hou en geleenthede aan studente te bied om op 'n gereelde basis met mekaar en met die

onderwyspersoneel te kommunikeer. Soos reeds genoem, toon die Kozma/Clark-debat egter dat die sukses van studente nie noodwendig van die spesifieke onderrigmetode afhang nie. Verskillende metodes soos kontakklasse, afstandsl eer, oop afstandsl eer en e-leer moet derhalwe eerder as hulpmiddels beskou word wat nie noodwendig 'n beduidende invloed op sukses het nie. Du Toit (2010) se studie dui egter daarop dat die gereedheid van die studente vir die implementering van 'n spesifieke manier van onderrig, soos e-leer en die gebruik van IKT, wel 'n bydraende invloed op hul sukses kan hê, en dosente asook instansies moet daarom bewus wees van hierdie feit.

Vervolgens is die invloed van kontakklasse spesifiek bestudeer. Dit blyk duidelik dat leerderoutonomie een van die sleutelfaktore tot sukses in afstandsl eer- en oop afstandsl eer is. Navorsing toon verder teenstrydige resultate wat betref die ware invloed van kontakklasse op studente se sukses. Dit wil voorkom of van die grootste effekte wat dit wel kan hê, grootliks gefokus is op sosiale interaksie en leerervarings. Vanuit hierdie literatuurstudie is dit egter duidelik dat daar 'n leemte in die navorsing bestaan, aangesien daar nie genoegsame bronne is om hierdie teenstrydighede te verklaar nie, en dat daar nie genoeg navorsing spesifiek oor die invloed van kontakklasse op afstandsl eer- en oop afstandsl eerstudente bestaan nie. Derhalwe sal hierdie kwessie deel uitmaak van die empiriese ondersoek wat in hierdie studie aangepak word.

Met die bespreking van 'n Bestuursmodel vir OAL aan die NWU in Hoofstuk 7 word weer verwys na kontakklasse en e-leer as onderrigmetodes.