

Riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers

C Du Toit

11286210

Proefskrif voorgelê vir die graad

Philosophiae Doctor

in

Leer en Onderrig (O901P)

aan die

Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof. F.J. Potgieter

Medepromotor: Prof. E.J. Spamer

Mei 2011

Aan God die Eer

BEDANKINGS

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

Die navorser wil graag haar opregte dank uitspreek aan die volgende persone en instellings, sonder wie se ondersteuning en belangstelling die studie nie moontlik sou wees nie.

- My promotor, prof FJ Potgieter, wat my met geduld, passie en 'n allesoorheersende en ononderhandelbare gedreweheid na uitnemendheid gelei het.
- My medepromotor, prof EM Spamer, wat met kundige leiding my gelei het en wat altyd empatie aan my gebied het.
- Dr SM Ellis van die Statistiese Konsultasiedienste, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir die verwerking en advies ten opsigte van die prosessering van die data.
- Mev Y Bucwa en mnr T Kalanko vir hulp en ondersteuning uit die Universiteit se biblioteek.
- Mev Esmé Greenfield vir die taalversorging.
- Mev Susan Van Biljon vir tegniese versorging.
- Dankie aan prof Seugnet Blignaut vir haar insette en hulp as kritiese luisteraar.
- My eggenoot, Alwyn wat my ondersteun het en met groot geduld toegelaat het om hierdie navorsing te voltooi. Jou geloof in my was vir my „n groot inspirasie.

- My ouers, Pa Charl en Ma Lenie – baie dankie vir al julle hulp, ondersteuning en seker die belangrikste, jul gebede, wat my deur hierdie studie gedra het. Jul geloof in my was eweneens vir my „n groot inspirasie.
- My seuntjie, AJ – jy’t nie verstaan waarom mamma altyd voor die rekenaar moes sit en werk nie, maar dankie vir jou geduld gedurende die laaste fase van hierdie studie.
- My kollega, Nozi Kgati – my klankbord en staatmaker – jy is „n vriendin en kollega duisend.
- My kollega, Hettie Sieberhagen wat my deurentyd aangemoedig en ondersteun het tydens hierdie studie.
- Personeel en kollegas van die SVO – dankie vir die belangstelling en raad as ek raadop was, vir glimlaggies in die gang en humor wanneer ek dit die nodigste gehad het.

LYS VAN AFKORTINGS

ADEA	Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika
BOU	British Open University
CHE	Council on Higher Education
E-LEER	Elektroniese leer
GOS	Gevorderde onderwysertifikaat
IKT	Inligting- en kommunikasietegnologie
INADES	African Institute for Economic and Social Development
M-LEER	Mobiele leer
NADEOSA	The National Association of Distance Education and Open Learning in South Africa
NWU	Noordwes-Universiteit
RHO	Raad op Hoër Onderwys
ROKW	Relatiewe onderwyskwalifikasiewaarde
SVO	Skool vir Voortgesette Onderwys
UNDP	United Nations Development Programme
UNISA	Universiteit van Suid-Afrika
UNRISD	United Nations Research Institute for Social Development

UITTREKSEL

Riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers

Terminologie vir indekseringsdoeleindes

Distance education, distance learning, interaction, adult learning, technology, student support, quality, e-learning, open learning, flexi-learning, face-to-face education, contact education, information and communication technology (ICT), teacher training, social contact, en social communication.

Die probleem wat in hierdie proefskrif ondersoek word, is om te probeer begryp en te verklaar waarom sommige Setswanasprekende onderwysstudente, wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die NWU ingeskryf het, nogtans op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie met hulle dosente tydens hulle studie sou wou aandring.

„Afkampusonderwys” (ook bekend as „afstandsonderwys” en „gedesentraliseerde onderwys”) word gewoonlik geïmplementeer om aan meer studente die geleentheid te bied om hulself verder te kwalifiseer en hulle vaardighede te verbeter – veral vir daardie studente wat weens verskeie redes nie voltydse kontakonderwys kan ontvang nie. Afkampusonderwys kan in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde / moeilik bereikbare, diep-landelike gemeenskappe help voorsien, asook met die aanleer van nuwe kundighede en vaardighede vir sover dit die gebruiksinTEGRERING van kontemporêre tegnologiese ontwikkelinge betref. Naas UNISA is die Noordwes-Universiteit tans die grootste verskaffer van afkampusprogramme aan diensdoenende onderwysers in die land.

Ten spyte van die eksponensiële toename in opvoedkundige en tegnologiese ontwikkelings in die laat twintigste en vroeë 21^{ste} eeu, is inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) egter nog nie eens naastenby vir al die NWU se afkampusonderwysstudente toeganklik binne die Suid-Afrikaanse konteks nie. „n Tendens wat gevolglik op die onderhawige studie betrekking het, is onlangse pogings om meer kontakonderwys in afkampusonderwys te integreer.

Hierdie tendens het tot die (tans bekende) hibried, genaamd „fleksie-onderwys”, aanleiding gegee. Dit het oor die afgelope ongeveer sewe jaar daartoe gelei dat die aantal ingeskrewe Setswanasprekende studente aan die NWU wat, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans tydens afkampusonderwys op – spesifiek – kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) aandring, eksponensieel toegeneem het. Dit wil verder voorkom asof die gebruik van, onder andere, internet- en kommunikasietegnologie in veral afkampusonderwys tans ’n groterwordende gaping tussen die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering en sy / haar dosent tot gevolg het. Hierdie gaping het tot gevolg dat sommige van hierdie ingeskrewe studente geïsoleer voel en hieruit kan afgelei word dat ’n probleem by die gebruik van IKT in afkampusonderwys kan ontstaan, aangesien IKT tydens ’n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid as die plaasvervanger van die dosent geïmplementeer kan word en dit kan onder andere meebring dat interaktiewe kommunikasie en die sosiale teenwoordigheid van ’n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verlore sou kon gaan.

Die beskikbare literatuur spreek sig voorts nie voldoende oor die persepsies van studente rakende die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van ’n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede uit nie. Dit is teweens ook nie uit die beskikbare literatuur duidelik:

- waarom studente sodanige persepsies sou kon of wou handhaaf nie,
- wat die gesindheid van studente met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van ’n dosent sou wees, òf
- watter rol IKT in afstandsonderwysstudente in Suid-Afrika se lewenswêreld sou speel nie.

In „n poging om bovermelde intellektuele raaisel op te los en met die oog op naturalistiese veralgemening (en nie statistiese veralgemening nie), het ek, in die lig van bostaande, besluit om eerder „n multi-analitiese navorsingsontwerp (eng. *Mixed methods* oftewel *multi-analysis design*) na te volg (Onwuegbuzie et al., 2009: passim; 117). In plaas daarvan dat ek as navorser my eie bevindinge veralgemeen, het ek, met ander woorde, besluit om dit eerder aan my leser oor te laat om die veralgemening vanuit sy / haar ondervindinge in die verlede te doen (Onwuegbuzie et al., 2009: 120). As sodanig, verteenwoordig my keuse dus „n soort vae, newelagtige vorm van veralgemening Ekiz (2006: 73) verwys daarna as „fuzzy

generalisation') in die sin dat iets wat op een plek gebeur het ... ook op „n ander plek sou kon gebeur (ibid.).

Ek het dus sowel „n kwantitatiewe as 'n kwalitatiewe studie onderneem om vas te stel waarom Setswanasprekende onderwysstudente in die geval van die onderhawige GOS-program in Lewensoriëntering, ten spyte van alle aangebode onderrig-leerhulp, nogtans op kontakonderwys sou wou aandring. Navorsing is aan die hand van navorsingsdoelwitte afgehandel. Data is ingesamel en geïnterpreteer en aan die hand daarvan is bepaalde strategiese riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers geformuleer.

Die belangrikste navorsingsbevindinge sluit die volgende in:

- Afkampusonderwys word doelbewus na die klant gebring en dus in, byvoorbeeld, die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering se natuurlike omgewing afgelewer.
- Afkampusonderwys behoort dus na die *mens* en na sy *gekontekstualiseerde behoeftes* as afkampusonderwysstudent om te sien.
- Daar behoort „n ware ontmoeting tussen die afkampusdosent en –student plaas te vind.
- Hierdie ontmoetingsgeleenthede kan meebring dat die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering vrygestel word van alle morele en etiese verpligting, as sodanig, om die dosent te "móét" sien en spreek.
- Daar behoort geen morele lasgewing en geen sosiale verskuldiging meer op studente geplaas te word om die geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede by te woon nie.
- Die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering kan voel en ervaar dat hy/sy, binne hulle bepaalde opset, onvoorwaardelik aanvaar en gerespekteer word.
- Die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering behoort dus op 'n besonder diep, intermenslike niveau te kan aanvoel en ervaar dat s/hy aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap, wat as 'n kommunale gemeenskap gesien en bestuur word, mag *toebehoort*.

- Die Universiteit as diensverskaffer behoort aan elke betrokke afkampusdosent intieme, interaktiewe ruimtes binne geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid in sodanige afkampusgemeenskap(-pe) te skep waarin en waartydens die Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering hulle ontiese sosiale verlange na toebehorendheidsverhegting kan vóór- en naleef.
- Afkampusonderwys word deur die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering as 'n sosiale eenheidsgebeure en as 'n sosiale, kommunale leergemeenskap met sy / haar dosent en medestudente beleef, en daarom behoort geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, vanweë die transaksionele aard van afkampusonderwys, op kommunale, Nommerpas-onderwys-vir-ons te fokus.
- Die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering behoort sodoende sy / haar "bestaansreg" binne hierdie kommunale Nommerpas-afkampusonderwysgemeenskap soos volg te kan opneem: *"Ek is, omdat ons is"*.
- Vanweë die transaksionele aard van geskeduleerde, kontakfasiliteringsgeleenthede (wat op transaksionele nabyheid, openheid en opregtheid binne hierdie kommunale Nommerpas-onderwys-vir-ons behoort te fokus), verkies die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering dat die gebruik van rekenaar- en internettegnologie tans nog nie – in hulle geval – as plaasvervanger vir hulle sosiaal ontiese, kohetief essensiële verlange na kommunale medemenslikheid en gemeensaamheid geïmplementeer sal word nie.
- Dit blyk voorts dat Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering nie vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed is omdat hulle dit dalk nie sou kon (of wou) bekostig nie, maar eerder aangesien hulle rekenaar- en internettegnologie tans nog nie as deel van hulle eie kultuurgoedere ag nie.
- Enige poging om IKT in afkampusonderwysprogramme te implementeer, behoort met groot omsigtigheid deur universiteite as diensverskaffers bedink en bestuur te word, sodat hierdie studente se sosiaal ontiese, kohetief essensiële verlange en immer verinnigende, verdiepende, sosiaal wedersyds-hegtende, saam-

klewende en resiprokaal vertrouende aangetrokkenheid, verreken sal kan word én as sodanig kurrikulêr bevredigend en toereikend hanteer sou kon word.

- Afkampusonderwysgemeenskappe behoort dus op die verwerkliking van ontiese “onsheid” gerig te wees, waar lede van hierdie gemeenskap van mekaar interafhanklik is en waar die voorsiening én ontvangs van afkampusondewys voortdurend tot ’n kollektiewe leergemeenskap omvorm en verstel word.
- Daar behoort gevolglik in afkampusonderwys op die kollektivistiese, kommunaal-soekende epistemologiese benadering gefokus te word waar die mens-in-verhouding tot sy mede-groepslede staan en die verantwoordelikheid het om bepaalde sosiale rolle te vertolk wat sodoende tot die suksesvolle voltooiing van hierdie studente se afkampusondewysstudies sou kon help lei.

ABSTRACT

GUIDELINES FOR EFFECTIVE EDUCATION IN OFF-CAMPUS EDUCATION PROGRAMMES FOR PRACTISING TEACHERS

Terminology for indexing purposes

Distance education, distance learning, interaction, adult learning, technology, student support, quality, e-learning, open learning, flexi-learning, face-to-face education, contact education, information and communication technology (ICT), teacher training, social contact, and social communication.

The problem being investigated in this thesis is to understand and explain why some Setswana speaking students in the ACE-programme for Life Orientation who have voluntarily registered for a decentralised off-campus education programme at the NWU, continue to demand personal, face-to-face communication with their lecturers during the course of their studies.

„Off-campus education’ (also known as „distance education’ and / or „decentralised education’) is usually implemented in an attempt to afford more students the opportunity to improve their qualifications and skills – especially in the case of those students who, for a variety of reasons, may not be in a position to enrol for fulltime contact training. Off-campus education could help to serve the divergent education-related needs of poor, less privileged, geographically isolated, difficult-to-reach and deep rural communities. It could also assist with the teaching and learning of new knowledge and skills as far as its integrated use of contemporary technological developments is concerned. Besides UNISA, the North-West University is at present the biggest supplier of off-campus education programmes to practising teachers in the country.

Despite the exponential increase in educational and technological developments in the late 20th and early 21st century, information and communication technology – within a broader South African context – is still not within reach of all the NWU’s off-campus education

students. Recent attempts to integrate contact education principles in off-campus education, led to the development of the (well-known) hybrid, namely „flexi-education’. Over the past seven years or so, this state of affairs has slowly developed to the point where the number of registered, off-campus African education students at the NWU who insist (despite paper-based, electronic and mobile learning support) on demanding personal, face-to-face contact with their lecturers, has increased rapidly. It would furthermore seem that the use of, for example, internet and communication technology is increasing the existing gap between the African education student and his / her lecturer. This growing gap has already resulted in some registered African education students feeling increasingly isolated. The problem with the use of ICT in off-campus education is understood by some as leading to a situation where the ICT being implemented may, one day soon, replace the lecturer during scheduled contact facilitation sessions. Should that happen, it could mean that interactive communication and the social presence of the lecturer during scheduled contact facilitation sessions may be compromised and even permanently forfeited.

The available body of scholarship does not adequately address the perceptions of students with regard to the importance of (a) the temporal-spatial, simultaneous presence of their lecturers and (b) social interactions during scheduled contact facilitation sessions. From the available literature, it is also not clear:

- why some students may want to entertain and maintain such perceptions,
- what the attitude of students with regard to social interaction and the social presence of their lecturers might be, or
- what role ICT could be playing in the life-world of off-campus students in South Africa.

In an attempt to solve this intellectual conundrum and with a view to effecting naturalistic generalisation (and not statistical generalisation) I have decided, in light of the above, to implement and follow a multi-analytical research design (*mixed methods, multi-analysis design*) (Onwuegbuzie et al., 2009: passim; 117). Instead of me seeking to generalise my own research findings, I have decided to leave it to my readers to generalise the findings from their own experiences in the past (Onwuegbuzie et al., 2009: 120). This approach represents a kind of „fuzzy generalisation’ (Ekiz, 2006:73) in the sense that something that has happened in one place could just as well be demonstrated to have happened somewhere else as well (ibid.).

I have, therefore, undertaken both a quantitative as well as qualitative study in order to understand why Setswana speaking education students in the ACE-programme in Life Orientation would continue to demand personal, face-to-face contact with their lecturers, despite all the teaching and learning support that they are offered along the way. I have completed my research on the basis of (and in view of) my research aims. The same applies to the data that I have managed to capture and interpret. On the basis of these data, certain strategic guidelines for effective education in off-campus education programmes for practising teachers have then been drafted.

My most important research findings include:

- Off-campus education is purposively delivered to the client, e.g. to the Setswana speaking student in his / her natural surroundings.
- Off-campus education should strive to care for the student and his / her contextualised needs.
- An authentic encounter between the off-campus lecturer and student should be allowed to take place.
- These encountering opportunities could assist in liberating the Setswana speaking student from all moral and ethical obligation of *having* to meet his / her lecturer and talking to him / her personally.
- No more moral burdening or social indebtedness should be placed on students to attend the scheduled contact facilitation sessions.
- The Setswana speaking student should be accompanied to feel and experience that s/he is unconditionally accepted and respected in his / her particular situation and locale.
- The Setswana speaking student should be able to feel and experience on a particularly deep interpersonal level the security that s/he has the right to belong to a particular off-campus education community (that is not only viewed as a communal society, but also managed as one).
- The University as service provider ought to create intimate, interactive spaces during scheduled contact facilitation sessions for all off-campus lecturers in order to afford their Setswana speaking students the opportunity to realise their ontic, social yearning for belonging.

- The Setswana speaking student experiences off-campus education as a process of social unity, as well as a social, communal learning community, together with his / her lecturers and fellow students. For this reason, scheduled contact facilitation sessions should be focusing (given the transactional nature of off-campus education) on communal, „perfect-fit education for us'.
- Within a communal „perfect-fit' education community, the Setswana speaking student should be accompanied to adopt his / her reason for existence in the following manner: *“We are, therefore I am.”*
- Given the transactional nature of scheduled contact facilitation sessions (that should be focusing on transactional proximity, openness and sincerity within this communal „perfect-fit education for us') the Setswana speaking student does not wish the use of computer and internet technology to replace their ontic and socially cohesive, essential yearning for communal humanity and fellowship.
- It would seem that Setswana speaking students may not, necessarily, be less than ready for the implementation of ICT in their off-campus education programmes because they cannot afford it, but mainly because they do not yet regard computer and internet technology as part of their cultural furniture.
- Any attempt at implementing ICT in off-campus education should be considered and managed by universities with great circumspect, so that these students' social, ontic, and cohesively essential yearning and ever intensifying, deepening, socially-mutual attaching, fixative and reciprocally trusting attraction could be properly accounted for, and so that it may be managed satisfactorily on a curricular level.
- Off-campus education should, therefore, be based on the realisation of ontic „We-ness' where the members of this community continue to depend on each other and where the supply and delivery of off-campus education is constantly reformed and fine-tuned so that it may reflect an authentic collective learning community.
- Off-campus education should be focusing on a collectivist, communally searching, epistemological approach where human beings are constantly relating to their fellow human beings, playing different social roles and taking full responsibility for whatever may be needed to realise these students' off-campus studies successfully.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS		iii
LYS VAN AFKORTINGS		v
UITTREKSEL		vi
ABSTRACT		xi
INHOUDSOPGAWE		xv
LYS VAN TABELLE		xxiv
LYS VAN FIGURE EN DIAGRAMME		xxix
<u>HOOFSTUK 1</u>	ORIËTERING	1
1.	Beredeneerde grondrede en motivering	1
2.	Probleemstelling en doel	5
3.	Navorsingsdoelwitte	6
4.	Navorsingsmetodologie	6
4.1	Literatuurstudie.....	6
4.2	Empiriese ondersoek.....	7
4.2.1	Navorsingsontwerp.....	7
4.2.2	Kwantitatiewe navorsingsmetode	8
4.2.3	Kwalitatiewe navorsingsmetode.....	10
5.	hoofstukindeling	11
6.	Etiese aangeleenthede	12
7.	Beperkinge van die ondersoek	12
<u>HOOFSTUK 2</u>	LITERATUUROORSIG NOMMERPASONDERWYS (JUST-FOR-ME-EDUCATION)	14
2.1	Inleiding.....	14

2.2	Episode 1 van nommerpasonderwys: ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys.....	20
2.2.1	Sintese/Slotopmerking.....	28
2.3	Episode 2 van nommerpasonderwys: die aard en doel van afkampusonderwys.....	31
2.3.1	Begripsomskrywing van afkampusonderwys	31
2.3.2	Kenmerke van afkampusonderwys	35
2.3.3	Die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys	37
2.4	Episode 3 van nommerpasonderwys: voordele van afkampusonderwys.....	42
2.5	Episode 4 van nommerpasonderwys: voordele van afkampusonderwys vir afkampus-onderwysersopleiding	45
2.6	Episode 5 van nommerpasonderwys: probleme/hindernisse van afkampusonderwys	47
2.7	Sintetiserende samevatting	50
HOOFSTUK 3	LITERATUUROORSIG NOMMERPAS-ONDERWYS (JUST-FOR-ME-EDUCATION): DIE PLEK EN ROL VAN SOSIALE INTERAKSIE (KONTAKONDERWYS) EN TEGNOLOGIE IN AFKAMPUSONDERWYS	58
3.1	Inleiding.....	58
3.2	Episode 6 van nommerpasonderwys: sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk.....	74
3.3	Episode 7 van nommerpasonderwys: die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys	93
3.3.1	Die omskrywing van die begrip transaksionele afstand in afkampusonderwys.....	98
3.3.1.1	Sosiale Interaksie – ’n wesenskenmerk van sosiale onderrigkommunikasie in afkampusonderwys	102
3.3.1.2	Die plek en rol van deelnemende interaksie in afkampusonderwys	116
3.3.1.3	Kategorieë interaksies in afkampusonderwys	121

3.3.1.4	Sosiale teenwoordigheid.....	128
3.4	Samevattende sintese	130
3.5	Episode 8 van nommerpasonderwys: die plek en rol van afkampus tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande	134
3.5.1	Oriënterende inleiding: implementering van inligtings- en kommunikasietegnologie in afkampusonderwys	136
3.5.2	Die implementering van tegnologie in afkampusonderwys: aangeleenthede/riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande in ag geneem behoort te word	144
3.5.3	Die plek van tegnologie in afkampusonderwys	164
3.5.4	Die verskeidenheid tegnologieë in afkampusonderwys.....	169
3.5.5	Probleme met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande	177
3.6	Samevatting	181
3.7	Afkampusonderwys in enkele ontwikkelende lande	183
3.7.1	Inleiding.....	184
3.7.2	Indië	190
3.7.3	Brasilië (Latyns-Amerika).....	194
3.7.4	Ghana	199
3.7.5	Suid-Afrika.....	202
3.8	Sintetiserende samevatting	204
<u>HOOFSUK 4</u>	NAVORSINGSBENADERING, -ONTWERP EN -METODOLOGIE	214
4.1	Inleiding.....	214
4.2	Doel en operasionalisering	215
4.3	Navorsingsbenadering tot hierdie studie	215
4.4	Navorsingsontwerp.....	221
4.5	Kwantitatiewe opname.....	228

4.5.1	Doel en motivering.....	228
4.5.2	Die gestruktureerde vraelys	229
4.5.3	Doel van die vraelys	230
4.5.4	Konstruksie van die vraelys	231
4.5.5	Skaal	233
4.5.6	Loodstoetsing	234
4.5.7	Finalisering van die vraelys	235
4.5.8	Geldigheid	236
4.5.8.1	Gesigsgeldigheid	236
4.5.8.2	Inhoudsgeldigheid	236
4.5.9	Betroubaarheid.....	237
4.5.10	Studiepopulasie	238
4.5.11	Administratiewe prosedure	240
4.5.12	Statistiese analise en dataverwerking.....	240
4.6	Kwalitatiewe ondersoek	242
4.6.1	Doel en motivering.....	242
4.6.2	Populasie	242
4.6.3	Meetinstrumente.....	243
4.6.4	Ontwikkeling van die meetinstrumente (individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude).....	243
4.6.5	Toepassing van die meetinstrumente	247
4.6.6	Transkribering en data-ontleding	254
4.6.7	Geldigheid en betroubaarheid.....	257
4.7	Etiese aangeleenthede (vgl. Addendum “G”).....	262
4.8	Persoonlike rol in die navorsingsgebeure	265
4.9	Sintaserende samevatting	266
HOOFSTUK 5	BESPREKING VAN RESULTATE	267

5.1	Inleiding.....	267
5.2	Metodologiese verantwoording van kwantitatiewe ondersoek.....	267
5.3	Bespreking van kwantitatiewe data.....	268
5.3.1	AFDELING A: Demografiese inligting	268
5.3.1.1:	Samevatting	277
5.3.2	AFDELING B: Menings van respondente betreffende die aard van afkampusonderwys (Vraag B1.1 - B1.8)	278
5.3.2.1:	Verklarings waarom respondente verkies om studie deur afkampusonderwys aan te pak (Afdeling B1).....	278
5.3.2.2:	Hindernisse by die voltooiing van afkampusonderwysstudie (Afdeling B2.1 - B2.11)	281
5.3.2.3:	Die menings van respondente betreffende die kenmerke van afkampusonderwys.....	285
5.3.2.4:	Die menings van respondente betreffende die voordele en nadele van afkampusonderwys (Afdeling B16 en B17)	293
5.3.2.5:	Samevatting	294
5.3.3	AFDELING C: Die persepsies van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys	298
5.3.3.1:	Die menings van respondente betreffende die belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialog), geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, sosiale verhoudings en sosiale interaksie (deelnemende sosiale wisselwerking) (Afdeling C1 – C9).....	298
5.3.3.2:	Die menings van respondente betreffende interaktiewe kommunikasie tussen afkampusdosente en –studente (Afdeling C10, C11 en C12).....	304
5.3.3.3:	Die menings van respondente betreffende die belangrikheid van ondersteuning/ hulp wat gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verleen word (Afdeling C13 - C17)	308
5.3.3.4:	Die menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale verbindings in afkampusonderwys (Afdeling C18 – C19).....	313

5.3.3.5:	Samevatting	315
5.3.4	AFDELING D: Die menings van respondente betreffende die plek en rol van IKT (veral die gebruik van rekenaars) in afkampusonderwys (Vraag DI - DIV)	317
5.3.4.1	Toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke (AFDELING D I).....	318
5.3.4.2	Rekenaarvaardigheid en aanlyn ondervinding (AFDELING D II).....	331
5.3.4.3	Die kulturele invloed op die gebruik van IKT (rekenaars) (Afdeling D III)	338
5.3.4.4:	Die implementering van IKT (rekenaars) in afkampusonderwysprogramme (Afdeling D IV).....	343
5.3.4.5	Samevatting	344
5.3.5	Die effek van Afdeling A: Vraag 1 (ouderdomsgroep) op Afdelings C tot D	346
5.3.5.1	Die gemiddeldes van Afdelings C en D.....	347
5.3.6	Die effek van Afdeling A: Vraag 7 (die tipe skool) op Afdelings C tot D.....	351
5.3.6.1	Die gemiddeldes van Afdelings C en D.....	351
5.3.7	Die effek van Afdeling A: Vraag 8 (aantal jare in die onderwysprofessie) op Afdelings C tot D	356
5.3.7.1	Die gemiddeldes van Afdelings C en D.....	356
5.3.8	AFDELING E: Geldigheid en betroubaarheid van konstrukte.....	362
5.3.8.1:	Geldigheid en betroubaarheid.....	362
5.3.8.2:	Geldigheid van konstrukte – eksploratiewe faktoranalise.....	362
5.3.8.3:	Betroubaarheid	371
5.3.9	Sintaserende samevatting van kwantitatiewe data.....	374
5.3.9.1:	AFDELING A: Demografiese inligting	374
5.3.9.2:	AFDELING B: Menings van respondente betreffende die aard afkampusonderwys.....	375

5.3.9.3:	AFDELING C: Die persepsies / menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys.....	377
5.3.9.4:	AFDELING D: Die persepsies en menings van respondente betreffende die belangrikheid van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwys.....	379
5.4	Bespreking van data van die kwalitatiewe navorsing	382
5.4.1	Metodologiese verantwoording	382
5.4.2	Individuele- en fokusgroeponderhoude: gedokumenteerte menings (rakende die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys verkies) en bevindinge	384
5.4.2.1	Toebehorendheidsverhegting	384
5.4.2.2	Bestaansessensialiteit: “Ek bestaan, omdat <u>ons</u> bestaan; aangesien <u>ons</u> bestaan, bestaan ek ...”	387
5.4.2.3	Gemeenskaplikheid as kommunale eenheid.....	391
5.4.2.4	Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.....	397
5.4.2.5	Onderlinge dialogiese vervlegting	400
5.4.2.6	Dosentpersoonlike aangeleenthede	402
5.4.2.7	Kultuurverskille / -aangeleenthede.....	406
5.4.2.8	Rekenaartegnologie: beskikbaarheid, toeganklikheid en benutting	409
5.4.2.9	Transaksionaliteit (afkampusonderyws).....	416
5.4.2.10	Wedersydse aanvaarding	422
5.4.2.11	Die noodsaak aan affektiewe geborgenheid	425
5.4.3	Ontluikende tema: afkampusonderwys as „n “onsheid” (“we”- ness)	428
5.5	Epiloog	430
<u>HOOFSTUK 6</u>	BEKENTENISVOLHEID EN IMPLIKASIES VAN DIE ONDERSOEK	432

6.1	Inleiding.....	432
6.2	Sinoptiese oorsig van die ondersoek	432
6.3	Wat beteken my navorsing? Besinnende waardering van my gevallestudie	438
6.3.1	Besinning rakende die aard van afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u>	439
6.3.2	Besinning rakende die belangrikheid van interaksie in afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u>	444
6.3.3	Besinning rakende die plek en belangrikheid van IKT in afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u>	451
6.3.4	Kollektivisme versus individualisme in Afkampusonderwysprogramme	457
6.4	Argumente ter verdediging van my sentrale intellektuele raaisel: Die bydrae van hierdie ondersoek en gedagtes rakende die toekoms van afkampusonderwys.....	460
6.6	Epiloog	474
<u>HOOFSTUK 7</u>	STRATEGIESE RIGLYNE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN EFFEKTIEWE ONDERWYS IN AFKAMPUS- ONDERWYSPROGRAMME VIR PRAKTISERENDE ONDERWYSERS	478
7.1	Inleiding.....	478
7.2	Begripsomskrywing en definiëring	479
7.2.1	Die betekenis van die begrip “riglyn”	479
7.2.2	Analise van die begrip “strategie”	480
7.2.3	Kenmerke van strategiese riglyne.....	481
7.3	Die ontwikkeling van strategiese riglyne	483
7.3.1	Fases van ontwikkeling van strategiese riglyne	483
7.3.1.1	Beplanningsfase	483
7.3.1.2	Implementeringsfase	484

7.3.1.3	Evalueringsfase	485
7.4	Persone betrokke by die ontwikkeling van strategiese riglyne.....	486
7.5	Sintese	487
7.6	Strategiese riglyne vir die implementering van effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers	488
7.6.1	Kontekstualisering van afkampusonderwys	488
7.6.2	Sosiale interaksie in nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u> as strategiese riglyn vir effektiewe afkampusonderwys.....	491
7.6.3	Die plek en belangrikheid van IKT in nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u> vir effektiewe afkampusonderwys	494
7.6.4	Die aard van afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u> vir effektiewe afkampusonderwys	498
7.6.5	Afkampusonderwys as 'n vertrouensstigende " <u>ONSHEID</u> "	502
7.7	Leemtes van die studie.....	507
7.8	Samevatting	513
Bronnelys		514
ADDENDUM A :	Vraelys	577
ADDENDUM B :	Inligtingsbrief aan deelnemers	589
ADDENDUM D :	Skedule : Individuele onderhoude.....	591
ADDENDUM E :	Skedule : Fokusgroeponderhoude.....	593
ADDENDUM F :	Voorbeeld van toestemmingsbriewe.....	594
ADDENDUM G :	Etiëknommer.....	596
ADDENDUM H :	Brief van taalversorger.....	597
ADDENDUM I :	Plegtige Verklaring	598
ADDENDUM J :	Plegtige Verklaring	599

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1:	Verskille tussen die Afrika- en die Westerse kultuur (Temple, 1959: sonder bladsyverwysing; Van Niekerk, 1992: sonder bladsyverwysing; Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysing; Ramose, 1999: sonder bladsyverwysing):	65
Tabel 3.2:	Navorsers soos Van der Westhuizen & Oosthuizen (1989: 743-451), Van Niekerk (1992: sonder bladsyverwysing), Van Niekerk (1996: sonder bladsyverwysing), Van Der Walt (1994: sonder bladsyverwysing), Broodryk (2002: sonder bladsyverwysing), Broodryk (2004: sonder bladsyverwysing) dui die volgende verskille tussen die kommunalistiese ingesteldheid van “Afrika” en die individualisme van die “Weste” aan:.....	66
Tabel 3.3 (a):	Internetgebruik in Suid-Afrika soos in April 2000 (Wasserman, 2003:89)	141
Tabel 3.3 (b):	Internetgebruik in Suid-Afrika soos in die South African National.....	141
Tabel 3.4:	Aangeleenthede rakende die ervarings en ondervindings van studente met betrekking tot die implementering van tegnologie	151
Tabel 3.5:	Toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie en infrastruktuur	154
Tabel 3.6:	Kulturele elemente van belang by tegnologie-implementering	158
Tabel 3.7:	Opsomming van sterk en swak punte van die verskillende tegnologieë vir op- en afkampusonderwys (Bates, 1995:16).....	170
Tabel 3.8:	Die ontwikkeling van nuwe onderwystegnologie sedert 1980 (Bates, 1995:30)	171
Tabel 4.1:	Steekproefsamstelling	239
Tabel 4.2:	Betroubaarheid: strategieë en die toepassing daarvan op die kwalitatiewe navorsingsgebeure	259

Tabel 5.1:	Ouderdomsgroep.....	269
Tabel 5.2:	Geslag.....	270
Tabel 5.3:	Hoogste opvoedkundige kwalifikasie	271
Tabel 5.4:	Tipe kwalifikasie	272
Tabel 5.5:	Huistaal	274
Tabel 5.6:	Tipe skool werksaam.....	275
Tabel 5.7:	Aantal jare in die onderwysprofessie betrokke.....	276
Tabel 5.8:	Die drie belangrikste redes waarom respondente verkies om studie deur afkampusonderwys aan te pak	279
Tabel 5.9:	Moontlike hindernisse by die voltooiing van afkampusonderwysstudie	282
Tabel 5.10:	Die menings van respondente betreffende die kenmerke van afkampusonderwys.....	286
Tabel 5.11:	Die persepsies van GOS-Lewensoriënteringrespondente betreffende die belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot- aangesigkommunikasie (dialoog), sosiale verhoudings en sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	299
Tabel 5.12:	Wyse van kommunikasie met afkampusdosent	304
Tabel 5.13:	Aangesig-tot-aangesigkommunikasie (interaktiewe kommunikasie) met dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.....	306
Tabel 5.14:	Gereelde interaktiewe kommunikasie met dosent.....	307
Tabel 5.15:	Die mate van ondersteuning en hulp vanaf dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.....	309
Tabel 5. 16:	Die tipe ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang	312
Tabel 5.17:	Die belangrikheid van sosiale verbintenisse	314
Tabel 5.18:	Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke	318
Tabel 5.19:	Ondervindings en ervarings van respondente ten aansien van die implementering van tegnologie	320

Tabel 5.20:	Aantal jare rekenaarervaring	323
Tabel 5.21:	Vlak van vaardigheid betreffende die gebruik van die internet	327
Tabel 5.22:	Toegang tot en die gebruik van tegnologiese instrumente	330
Tabel 5.23:	Rekenaarvaardighede en aanlynondervinding	331
Tabel 5.24:	Vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoeepassings	333
Tabel 5.25:	Toegang tot drie spesifieke vorme van digitale tegnologie	334
Tabel 5.26:	Die mate van gebruik van rekenaartegnologie in studie	336
Tabel 5.27:	Die kulturele invloed op die gebruik van rekenaartegnologie in afkampusonderwys.....	339
Tabel 5.28:	Die kulturele ingesteldheid van studente betreffende die gebruik van rekenaars.....	342
Tabel 5.29:	Die implementering van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwysprogramme.....	343
Tabel 5.30 (a):	Vergelyking van ouderdom met die wyse van kommunikasie	347
Tabel 5.30 (b):	Vergelyking van ouderdom met die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.....	348
Tabel 5.30 (c):	Vergelyking van ouderdom met die belangrikheid van sosiale verbintenis	349
Tabel 5.30 (d):	Vergelyking van ouderdom met die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke.....	349
Tabel 5.30 (e):	Vergelyking van ouderdom met die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoeepassings	350
Tabel 5.30 (f):	Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die wyse van kommunikasie	351
Tabel 5.30 (g):	Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.....	352

Tabel 5.30 (h):	Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die belangrikheid van sosiale verbintenis.....	353
Tabel 5.30 (i):	Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke.....	354
Tabel 5.30 (j):	Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings.....	355
Tabel 5.30 (k):	Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die wyse van kommunikasie.....	356
Tabel 5.30 (l):	Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	357
Tabel 5.30 (m):	Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die belangrikheid van sosiale verbintenis	358
Tabel 5.30 (n):	Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke	359
Tabel 5.30 (o):	Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings	360
Tabel 5.31:	Geroteerde faktorbeladings (Afdeling B3 – B15: Die karakter / wesenssaard van afkampusonderwys en verklarings vir afkampusonderwys)	363
Tabel 5.32:	Geroteerde faktorbeladings (Afdeling C1 – C9: Persepsies oor die belangrikheid van (a) tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys)	365
Tabel 5.33:	Geroteerde faktorbeladings (Afdeling C17.1 – C17.8: Tipe ondersteuning, leiding en hulp wat studente van dosent gedurende kontakties verwag).....	366
Tabel 5.34:	Geroteerde faktorbeladings (Afdeling DI17.1 – DI17.7: toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke).....	367
Tabel 5.35:	Geroteerde faktorbeladings (Afdeling DII3.1 – DII3.10: Vlak van vaardigheid in die gebruik van verskillende rekenaartoepassings).....	368

Tabel 5.36:	Geroteerde faktorbeladings (Afdeling DIII1 – DIII7: Die kulturele ingesteldhede van studente betrokke by rekenaargebruik)	368
Tabel 5.37:	Groepering van die items per faktor asmede die beskrywing van die tema van elke faktor.....)	369
Tabel 5.38:	Totale variansie verklaar per afdeling	370
Tabel 5.39:	Betroubaarheid van die konstrunkte per afdeling (Cronbach alpha-koëffisiënt).....)	371

LYS VAN FIGURE EN DIAGRAMME

Figuur 2.1:	Skematiese uiteensetting van die struktuur van Hoofstuk 2 en hoe dit (vooruitwysend) met Hoofstuk 3 verband hou	15
Figuur 3.1	'n Skematiese uiteensetting van die struktuur van Hoofstuk 3	60
Diagram 3.1a:	Kommunistiese ingesteldheid van die tradisionele Afrikakultuur	72
Diagram 3.1b:	Die belangrikheid van sosiale samehang en verband	72
Diagram 3.2:	Afrikakommunisme	73
Figuur 3.2:	Plasing van my studie teen die agtergrond van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk.....	76
Figuur 3.3:	'n Tipiese afkampusonderwysomgewing met die fokus op sosiale kapitaal en dus ook op “nommerpasonderwys-vir- <u>ons</u> ”	91
Figuur 3.4:	Plasing van my studie teen die agtergrond van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk.....	92
Figuur 3.5	Skakeling tussen afkampusonderwys en IKT (Smith, 2004:5; Atslete & Willams, Nicholas, & Gunter, 2005:10; Matkin, 2005).....	95
Figuur 3.6:	Die literatuur oor sosiale interaksie as hoofkarakter binne afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys toon dat transaksionele afstand, met sy onderliggende veranderlikes, 'n sleutelement hiervan verteenwoordig.....	98
Figuur. 3.7:	Transaksionele afstand, soos aangepas uit Moore (1989: sonder bladsyverwysing).....	99
Figuur 3.8	Skematiese voorstelling van die gebeurlikheidsdimensies (in die analisering) van interaksie	104
Figuur 3.9:	'n Skematiese voorstelling van die skep van verhoudings tussen afkampuskonstituente (afkampusdosente, afkampusstudente en	

	afkampusonderwysinhoude): bevordering van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal	106
Figuur 3.10:	'n Skematiese voorstelling van die verdere essensieverfyning van die gebeurlikheidsdimensies van interaksie ter bevordering van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal.....	108
Figuur 3.11:	Afkampusonderwysteoriekontinuum	112
Figuur 3.12:	Interaksie/interaktiwiteit in afkampusonderwys	117
Figuur 3.13:	Drie kategorieë interaksie in afkampusonderwys	119
Figuur 3.14:	'n Vierde kategorie, te wete student–koppelvlak	120
Figuur 3.15:	Skematiese voorstelling van drie veranderlikes (as synde drie verbandhoudende, oorkoepelende essensies) van sosiale onderrigkommunikasie se bydrae tot sukses in afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys	130
Diagram 3.3:	Sosiale kapitaal in afkampusonderwys as die epoksie waarbinne alles stol	132
Figuur 3.16:	Die literatuur oor tegnologie in afkampusonderwys, die tweede hoofkarakter in afkampusonderwys toon die ordening van aangeleenthede rondom tegnologie in afkampusonderwys en die logiese struktuur waarin die volgorde van belangrikheid voorgestel word	135
Figuur 3.17 (a), (b) en (c):	Histogram van bevolking, hooftelefoonlynne, mobielefoonintekenaars, internetgebruikers, 2006 (ITU World Telecommunications/- ICT Indicators Database)	137
Figuur 3.17 (b):	Histogram van bevolking versus aantal hooftelefoonlynne (Lewis, 2008)	138
Figuur 3.17 (c):	Histogram van bevolking versus mobielefoongebruiksdigtheid (Lewis, 2008)	139
Figuur 3.17 (d):	internetgebruikers, 2006 (ITU World Telecommunications/ICT indicators Database).....	139
Figuur 3.17 (e):	Internetgebruikers in Suid-Afrika, 2007 (Lewis, 2008).....	140
Figuur 3.17 (f):	Internetverbinding van gemeenskappe (ITU, 2007)	140

Grafiek 3.1:	Vergelykende internetgebruik in 2007.....	142
Figuur 3.18:	Om die sogenaamde tegnologiese kloof te oorbrug, is dit belangrik om die volgende aangeleenthede/riglyne in ag te neem (Syron & Gagliardi, 2001: sonder bladsyverwysing; Wasserman, 2002: sonder bladsyverwysing; Guglielmino & Guglielmino, 2003: sonder bladsyverwysing; Warschauer, 2004: sonder bladsyverwysing).....	147
Figuur 3.19:	Riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande in gedagte gehou behoort te word	149
Diagram 3.4:	Raamwerk vir die verhoging van kwaliteit afkampusonderwys met inagneming van die aangeleenthede en riglyne vir die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme	162
Diagram 3.5:	Groterwordende gaping tussen afkampusonderwysstudent en tegnologie.....	163
Diagram 3.6:	Verhouding tussen sosiale interaksie en die implementering van tegnologie in afkampusonderwys.....	168
Figuur 3.20:	Verskillende tegnologieë in afkampusonderwys (oorgeneem en aangepas uit Vranck & Marshall, 1999)	172
Diagram 3.7:	Faktore wat die suksesvolle implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys beïnvloed	180
Diagram 3.8:	Die belangrikheid van die opbou van sosiale kapitaal in Indië se afkampusonderwysprogramme.....	194
Figuur 3.21:	Skematiese uiteensetting van navorsingsdoelwitte 1 en 2 (Hoofstuk 2 en 3).....	207
Figuur 4.1:	Navorsingsontwerp soos toegepas in hierdie studie	227
Figuur 4.2:	<i>Atlas.ti</i> TM : stappe vir data-analise	257
Grafiek 5.1:	Ouderdomsgroep.....	269
Grafiek 5.2:	Geslag.....	270
Grafiek 5.3:	Hoogste opvoedkundige kwalifikasie	271
Grafiek 5.4:	Tipe kwalifikasie	272

Grafiek 5.5:	Huistaal	274
Grafiek 5.6:	Tipe skool werksaam.....	275
Grafiek 5.7:	Aantal jare in die onderwysprofessie betrokke	276
Grafiek 5.8:	Wyse van kommunikasie met afkampusdosent	304
Grafiek 5.9:	Aangesig-tot-aangesigkommunikasie (interaktiewe kommunikasie) met dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.....	306
Grafiek 5.10:	Gereelde interaktiewe kommunikasie met dosent.....	307
Grafiek 5.11:	Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke	318
Grafiek 5.12:	Ondervindings van studente met die implementering van tegnologie.....	321
Grafiek 5.13:	Die toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke en - programme	324
Grafiek 5.14:	Toegang tot drie spesifieke vorme van digitale tegnologie	335
Figuur 5.1	Toebehorendheidsverhegting as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	384
Figuur 5.2	Bestaansessensialiteit: “Ek bestaan omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...” as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	388
Figuur 5.3	Gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid) as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	392
Figuur 5.4	Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	397
Figuur 5.5	Onderlinge, dialogiese vervlegting as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	400
Figuur 5.6	Dosentpersoonlike aangeleenthede as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	403
Figuur 5.6 (a):	Die aanskaf van “ONS”-kapitaal	406
Figuur 5.7	Kultuurverskille / -aangeleenthede by inagneming van waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	407

Figuur 5.8	Die toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaartegnologie by inagneming van waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	410
Figuur 5.9:	Die sisteemsamehang van IKT-integreringsfaktore in afkampusonderwysprogramme.....	415
Figuur 5.10	Transaksionaliteit (afkampusonderwys) as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	416
Figuur 5.11:	Hoe die transaksionele aard van afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering tot wedersydse, onvoorwaardelike aanvaarding sou kon lei	421
Figuur 5.12	Wedersydse aanvaarding in afkampusonderwys as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies	422
Figuur 5.13	Die noodsaak aan affektiewe geborgenheid in afkampusonderwys as „n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies.....	425
Figuur 6.1:	’n Grafiese voorstelling van ’n tipiese kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir- <i>ons</i> -model	467
Figuur 6.2:	’n Grafiese voorstelling van die ontiese behoeftes van studente binne ’n tipiese kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir- <i>ons</i> -model.....	468
Figuur 6.3:	Afkampusonderwys as „n “ <i>ONSHEID</i> ”, gesien binne die ontologies epistemologiese konteks van kollektiwisme.....	469
Figuur 7.1:	Skematiese voorstelling van die formulering van strategiese riglyne...	481
Figuur 7.2:	Voorstelling van die verskillende fases in die daarstelling van strategiese riglyne	488
Figuur 7.3	Strategiese riglynaangeleenthede van afkampusonderwysprogramme.....	490
Figuur 7.4:	Die noodsaak aan sosiale interaksie in die voorsiening van nommerpas onderwys-vir- <i>ons</i> vir effektiewe afkampusonderwys.....	491
Figuur 7.5:	Afkampusonderwys, die belangrikheid van en mate waartoe IKT in nommerpas-onderwys-vir- <i>ons</i> vir effektiewe afkampusonderwys gebruik sou kon word	495

Figuur 7.6:	Die aard van nommerpas-onderwys-vir- <u>ons</u> vir effektiewe afkampusonderwys.....	499
Figuur 7.7:	Afkampusonderwys as 'n vertrouensstigende " <u>ONSHEID</u> "	503

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1. BEREDENEERDE GRONDREDE EN MOTIVERING

Daar bestaan voldoende bevestiging in die beskikbare literatuur dat onderwys as 'n *volgehoue, gereelde stel gedraging tussen mense* beskou kan word (Jaeger, 1988: 326; Boyer, 2002: 69, Council on Higher Education (CHE), 2004: iii). Onderwys is 'n sosiale tendens en word as die belangrikste sosiale aangeleentheid in die meeste gemeenskappe beskou (Steyn, 1996: 1; CHE, 2004: iii). Die uitdaging om verskillende onderwysafleweringswyses aan voornemende studente beskikbaar te stel sodat hulle dié daaruit kan kies wat vir hulle in 'n bepaalde stadium en onder bepaalde omstandighede die bruikbaarste en akademies die waardevolste sou wees, hang hiermee saam (Kennedy, 2002: 409-415; Zirkle, 2002: 20-30; Smith, 2004: 8). Afkampusonderwys is één so 'n onderwysafleweringswyse.

“Afkampusonderwys” (ook bekend as “afstandsonderwys” en/of “gedesentraliseerde onderwys”) word gewoonlik geïmplementeer om aan meer studente die geleentheid te bied om hulle verder te kwalifiseer en hulle vaardighede te verbeter – veral aan daardie studente wat om verskeie redes nie voltydse kontakonderwys kan ontvang nie (Kennedy, 2002: 409-414; CHE, 2004: 8-9, 38; Song, Singleton, Hill & Koh, 2004: 59-68). Afkampusonderwys kan in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minder bevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe voorsien en met die aanleer van nuwe kundighede en vaardighede help sover dit die gebruiksinTEGRERING van kontemporêre tegnologiese ontwikkelings betref (Hunt, 1998: 270-276; Global Education Network, 2001: sonder bladsyverwysings; Huebner & Wiener, 2001: 417-522; Kennedy, 2002: 409-416; Levine & Sun, 2002: 3-5; Berg, 2003: sonder bladsyverwysings; Smith, 2004: 28-32; Steward, 2004: 299-310).

'n Leitmotiv in die geraadpleegde plaaslike literatuur is dat die Suid-Afrikaanse samelewing in die laaste dekade ook ingrypende veranderinge en ontwikkelings ondergaan het sover dit kontemporêre tegnologiese vooruitgang, die eise van die inligtingsera waarin ons leef en die behoeftes van 'n geglobaliseerde arbeidsmark betref (Kennedy, 2002: 409-415; Stewart,

2004: 299-310; Welch, 2005: 4). Dit is ook algemeen bekend dat veral Sub-Sahara-Afrika worstel om met die eksponensiële toename in opvoedkundige en tegnologiese ontwikkelinge tred te hou (Du Toit, 2005: 12; Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 2006: 2-8; Teachers Talk Tech®, 2006: sonder bladsyverwysings).

Ten spyte van die toename in tegnologiese ontwikkelinge in die 20ste en vroeë 21ste eeu is inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) steeds nie vir al die hoërsonderwysstudente binne die Suid-Afrikaanse konteks toeganklik nie. Dit is waarskynlik een van die redes waarom studente in afkampusonderwysprogramme op kontakonderwys (persoonlike kommunikasie) aandring (CHE, 2004: 30; Badu-Nyarko, 2006). 'n Tendens wat gevolglik op die onderhawige studie betrekking het, is onlangse pogings om meer kontakonderwys in afkampusonderwys te integreer (Dhanarajan, 1999: 9-10; CHE, 2004: 21, 26, 27). Hierdie tendens het tot die (tans bekende) hibried, genaamd fleksie-onderwys, aanleiding gegee.

In aansluiting hierby is daar nasionale en internasionale navorsing (Atslete & Beutell, 2004: 6-8; Smith, 2004: 5; Matkin, 2005: sonder bladsyverwysings; Williams, Nicholas & Gunter, 2005: 10) wat toon dat afkampusonderwys 'n skakel met IKT behoort te vorm. Dit wil egter voorkom asof die gebruik van onder andere tegnologie in veral afkampusonderwys 'n groter wordende gaping tussen student en dosent tot gevolg het (CHE, 2004: 25; Kajee, 2005: sonder bladsyverwysings; Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 2006: 2-8; Teachers Talk Tech®, 2006). In die onderhawige studie het dit spesifiek op die Setswanasprekende student¹ in die GOS-program in Lewensoriëntering betrekking.

Hierdie gaping het tot gevolg dat sommige ingeskrewe studente geïsoleer voel. Hieruit kan afgelei word dat 'n probleem by die gebruik van IKT in afkampusonderwys kan ontstaan, aangesien IKT tydens „geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid as die plaasvervanger van die dosent geïmplementeer kan word (Zimmerman, 1988: 4). Dit kan dan onder andere meebring dat interaktiewe kommunikasie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede tot nadeel van die student verlore gaan. Gegewe die eie aard en wese van afkampusonderwys – vergeleke met voltydse kontakonderwys – bestaan daar gevolglik 'n relatiewe verlies van kontakgeleenthede, wat dan 'n gepaardgaande verlies van sosiale interaksie² met 'n tydruimtelik teenwoordige dosent

¹ In hierdie proefskrif gaan ek (ongeach hoe korrek dit moontlik mag wees) nie gebruik maak van die politieke moontlik aanvegbare begrip “Nie-Blanke” nie. In alle gevalle waar ek nie pertinent van Setswanasprekende studente sal melding maak nie, gaan ek die begrip “Afrikaan” gebruik (en die meervoudsvorm “Afrikane”) om na Nie-Blanke, afkampusstudente van die SVO te verwys.

² In die res van hierdie proefskrif sal sosiale interaksie gebruik word om pertinent na persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie te verwys.

tot gevolg het (Zimmerman, 1988: 4; Moore, 1989: sonder bladsyverwysings; Juler, 1990: sonder bladsyverwysings; Hillman et al., 1994: sonder bladsyverwysings; Moore & Kearsley, 1996: 2-6; Oosthuizen, 1997: 76; Dhanarajan, 1999: 9-10; Hodgkinson, 2002: 207-212; Osborne & Oberski, 2004: 414-458; Song et al., 2004: 59-70; Kajee, 2005: 39-50). Dit is op grond hiervan dat Kajee (2005: 39-50) die aandag daarop vestig dat afstandsonderwys toenemend oogkontak gaan vereis. Ook Peters (1993: sonder bladsyverwysings) kritiseer die plek en rol van IKT in afkampusonderwys deur te argumenteer dat dit onderwys as 't ware tot 'n soort industriële produksiegebeure reduceer waar daar geen ruimte meer vir die menslike dimensie van groepinteraksie toegelaat word nie – 'n aangeleentheid wat volgens hom studente toenemend van hulle dosente gaan laat vervreem. Peters (1993: sonder bladsyverwysings) vergelyk afkampusonderwys ook met 'n massaproduksie-aanleg waar 'n verdeling van arbeid toenemend die bekende ambaggeoriënteerde benadering van persoonlike kommunikasie gaan verdring en uiteindelik selfs heeltemal kan vervang.

Taylor (1998: 4) stel dit in hierdie verband duidelik dat onderrigtegnologie nie noodwendig altyd voldoende is om die nodige verbetering en handhawing van die kwaliteit van onderrig en leer te bewerkstellig nie (ADEA, 2006: 2-8). Daarom is persoonlike kontak, sosiale interaksie en die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent oënskynlik van deurslaggewende belang vir studente se uiteindelijke leersukses (Wagner, 1994: sonder bladsyverwysings; Sinor & Cernochova, 2000: sonder bladsyverwysings; CHE, 2004: 17; Kajee, 2005: 39-50). As gevolg van die persoonlike interaksie wat uit die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent voortspruit, ontstaan verskeie persepsies by studente sover dit die relatiewe belangrikheid van hierdie tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en persoonlike onderwys (kontakonderwys, interaksie) betref (Holmberg, 1989: 19; Oosthuizen, 1997: 76; Verderber & Verderber, 1998: sonder bladsyverwysings; Sinor & Cernochova, 2000: sonder bladsyverwysings; CHE, 2004: 17).

Om op te som: interaktiewe kommunikasie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent word as essensiële voorwaardes van kontakonderwys beskou. Ten spyte daarvan dat sommige studente daarop mag aandring, is dit egter nie as sodanig 'n sine qua non van afkampusonderwys nie. Soos uit Hoofstuk 5 en 6 blyk, het die empiriese navorsing wat vir die doeleindes van hierdie proefskrif onderneem is, weliswaar meer duidelikheid oor hierdie aangeleentheid kon verskaf (CHE, 2004: 38; ADEA, 2006: 2-8).

Op grond van 'n voorlopige literatuurstudie wat ek in 2008 onderneem het, het dit geblyk dat daar nie genoegsame navorsing bestaan om te help verklaar waarom Setswanasprekende

Gevorderde Onderwysertifikaatstudente in Lewensoriëntering, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans tydens afkampusonderwys op kontakonderwys (persoonlike onderwys) sou wou aandring nie. Die bestaande literatuur spreek sig ook nie voldoende uit oor studente se persepsies oor die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede nie. Dit is teweens ook nie uit die beskikbare literatuur duidelik:

- waarom studente sodanige persepsies sou kon of wou handhaaf nie,
- wat die gesindheid van studente met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent sou wees nie, óf
- in welke mate IKT wel deur afstandsonderwysstudente benut sou word nie.

Uit die voorafgaande beredenering kan die volgende afgelei word: die sentrale intellektuele raaisel van en beredeneerde grondrede (of rasionaal) vir die onderhawige studie is gevolglik dat Setswanasprekende GOS-studente wat hulle vrywillig vir die Gevorderde Onderwysertifikaat (hierna "GOS" genoem) in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van die beskikbaarheid van tegnologiese hulpmiddele, papiergebaseerde onderrigleermateriaal en visuele onderrigleermedia, nogtans op kontakonderwys (persoonlike onderwys/-kommunikasie/-teenwoordigheid van 'n dosent) tydens kontakgeleenthede aandring. Die twee hoofogmerke met die onderhawige studie is gevolglik (a) om vas te stel watter faktore en redes aangevoer kan word vir hierdie Setswanasprekende GOS-afkampusonderwysstudente in Lewensoriëntering se aandrang op kontakonderwys (persoonlike onderwys/sosiale teenwoordigheid van 'n dosent) tydens studie in afkampusonderwysprogramme waarvoor hulle vrywillig ingeskryf het, en (b) om aan die hand hiervan riglyne vir effektiewe onderwys vir afkampusonderwysstudente te formuleer.

Suid-Afrika word as 'n ontwikkelende land beskou. Hoewel dit nie in hierdie proefskrif as sodanig aan die orde gestel is nie, word daar in hoofstuk 3 kortliks aandag geskenk aan tersaaklike literatuur wat oor afkampusonderwys in ander ontwikkelende lande soos Ghana, Indië en Brasilië handel. Vir die doeleindes van hierdie studie, het ek ter wille van eksimplariese bondigheid aan die einde van hoofstuk 3, slegs op drie voorbeelde uit hierdie ontwikkelende lande gefokus. Afkampusonderwys in ontwikkelende lande is een van die

belangrikste onderwysvoorsieningsmoontlikhede wat effektiewe onderwys beïnvloed (vgl. §3.7, §3.7.2, §3.7.3, §3.7.4). Om gevolglik 'n meer spesifieke begrip van afkampusonderwys en, in die besonder, die plek en rol van sosiale interaksie en tegnologie binne sekere ontwikkelende lande te verskaf, gee ek net 'n kort oorsig van Ghana (verteenwoordigend van Afrika), Indië (verteenwoordigend van Asië) en Brasilië (verteenwoordigend van Suid-Amerika). Laastens is daar ook 'n kort oorsig van afkampusonderwys in Suid-Afrika. In Ghana, Indië en Brasilië word afkampusonderwys, net soos in Suid-Afrika, onder andere ook geïmplementeer om aan meer studente (onderwysstudente) die geleentheid te bied om hulle verder te kwalifiseer en hulle kundighede en vaardighede te verbeter. Die bron (http://en.wikipedia.org/wiki/Third_World) verduidelik die begrip ontwikkelende land soos volg: *“Third World countries are not as industrialized or technologically advanced as OECD countries, and therefore, in academia, the current term in use is „developing nation”*. Daar word voorts ook in hoofstuk 3 aangetoon dat die relatiewe belangrikheid van die intydse en gelyktydige fisieke teenwoordigheid van 'n dosent en afkampusonderwysstudent die sosiale interaksie tussen hierdie partye tydens geskeduleerde kontakgeleenthede in afkampusonderwysprogramme (persoonlike onderwys) en die aandrang van afkampusonderwysstudente op kontakonderwys nie 'n uniek Suid-Afrikaanse verskynsel is nie, maar inderdaad 'n internasionale verskynsel (Siaciwena, 2002: sonder bladsyverwysings; Moja et al., 2004: 36-40; Anon, 2004: sonder bladsyverwysings; Badu-Nyarko, 2006: sonder bladsyverwysings).

Uit persoonlike waarnemings sedert 2008 wil dit voorkom asof die meeste studente – in veral die Noordwes-provinsie – wat vir die GOS as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, nie geredelik toegang tot beskikbare inligtings- en kommunikasietegnologie het nie. Daar bestaan ook 'n hoë vlak van rekenaarongeletterdheid onder ingeskrewe studente. Uit Hoofstuk 5 en 6 blyk dit dat die empiriese navorsing wat vir die voorgenome proefskrif onderneem is, onder andere ook meer duidelikheid hieroor kon verskaf.

2. PROBLEEMSTELLING EN DOEL

Die oogmerk met die onderhawige studie is om te probeer verklaar waarom Setswanasprekende GOS-afkampusonderwysstudente wat hulle vrywillig vir 'n afkampusonderwysprogram in Lewensoriëntering aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike onderwys) sou aandrang.

As navorser het ek gepoog om aan die hand van die ingesamelde data verklaringsgronde vir hierdie intellektuele raaisel te formuleer en om, voortvloeiend uit hierdie verklaringsgronde, riglyne vir effektiewe onderwys vir afkampusonderwysstudente te formuleer.

3. NAVORSINGSDOELWITTE

Na aanleiding van bovermelde probleemeredenering kan die doel met onderhawige studie gevolglik soos volg verwoord word:

- *Navorsingsdoelwit 1:* om deur 'n literatuurondersoek die aard van afkampusonderwys te bepaal.
- *Navorsingsdoelwit 2:* om deur 'n literatuurondersoek die plek, rol en belangrikheid van IKT en sosiale interaksie in afkampusonderwys te bepaal.
- *Navorsingsdoelwit 3:* om deur middel van 'n empiriese ondersoek te bepaal waarom Setswanasprekende GOS-afkampusonderwysstudente in Lewens-oriëntering kontakonderwys verkies.
- *Navorsingsdoelwit 4:* om strategiese riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers te formuleer.

4. NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 Literatuurstudie

Ten einde relevante literatuur te bekom, het ek verskeie elektroniese databasisse gebruik, byvoorbeeld NEXUS, EBSCO-host, ERIC en Emerald; internetwebwerwe soos <http://www.qoa.ac.uk/public/dig/contents.htm>, <http://www.delni.gov.uk/newdeal-qualitative-evaluation-no.4>, <http://usq.edu.au/dec/staff/taylorj/readings/caudit.htm>, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> en www.worldbank.co.za) en internetsoekenjins soos Google, Google Scholar, ISI Web of Science.

Vir die doel van hierdie studie het ek, onder andere, die volgende sleutelwoorde en soekfrases gebruik: *distance education, distance learning, interaction, adult learning, technology, student support, quality, e-learning, open learning, flexi-learning, face-to-face*

education, contact education, information and communication technology (ICT), teacher training, social contact, en social communication.

4.2 Empiriese ondersoek

4.2.1 Navorsingsontwerp³

My navorsingsontwerpbenadering kan essensieel as *interpretatief* beskou word, hoewel ek van 'n kombinasie van kwalitatiewe én kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak het. Die ontwerpuieste van my navorsing, as sodanig, is egter die hermeneutiese fenomenologie, aangesien hierdie „n interpretatiewe ondersoek na „n geleefde, alledaagse verskynsel (te wete die GOS-program in Lewensoriëntering) onder mense (Setswanasprekende studente) is – afkampusonderwysstudente met hulle eie bedoelings, waardes en oortuigings (Valle, King & Halling, 1989: 3-16). Met hierdie navorsing stel ek in die besonder daarin belang om te verstaan en te verklaar waarom die GOS-afkampusonderwysprogram van die SVO vir Setswanasprekende studente nie „n geïsoleerde gebeurtenis verteenwoordig nie, maar eerder „n geval is van individuele menslike handelinge wat telkens in hulle *geleefde* kulturele konteks geplaas behoort te word (Cashin, 2003: 71-73; Laverty, 2003: 3; Ajjawi & Higgs, 2007: 612-638).

Ek het uit die inligting wat ek uit die *kwantitatiewe* data verkry het, probeer vasstel hoe algemeen IKT deur studente benut word en hoe studente oor sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent voel.

Meer persoonlike inligting, afgelei uit die inligting wat ek uit die *kwalitatiewe* data verkry het, is vervolgens gebruik om na verklaringsgronde te soek waarom Setswanasprekende afkampusstudente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering in die SVO aan die Noordwes-Universiteit aangemeld het, nogtans op kontakonderwys (persoonlike onderwys) sou aandring.

Aan die hand van hierdie data is gepoog om riglyne vir effektiewe onderwys vir afkampusonderwysprogramme te formuleer wat in die besonder op die opleiding van praktiserende onderwysers gemik is.

³ Vir volledige besonderhede i.v.m. hierdie betrokke aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.3 en 4.4 in Hoofstuk 4.

Hierdie is ook 'n *gevallestudie* (van die GOS-program in Lewensoriëntering), aangesien ek in hierdie navorsing direk as deelnemer-waarnemer by die navorsing betrokke was en steeds is.

4.2.2 Kwantitatiewe navorsingsmetode

Vraelys⁴

Vir die doel van hierdie gedeelte van my navorsing het ek van geslote vraelyste gebruik gemaak (Tuckman, 1994: 216; Gall, Borg & Gall, 1996: 288; Neuman, 1997: 33; Wolf, 1997: 478; Bryman, 2001: sonder bladsyverwysings; Heiman, 2001: sonder bladsyverwysings).

Vrae is opgestel om die persepsies van studente rakende die plek en rol van IKT in afkampusonderwys te bepaal, asook om te probeer vasstel in welke mate Setswana-sprekendestudente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, IKT benut en waarom persoonlike interaksies tussen die dosent en student belangrik sou wees.

Op grond van my literatuurstudie (vgl. Hoofstuk 2 en 3) het ek tersaaklike temas geïdentifiseer wat ek in die vraelys verreken het. Die vraelys is dus hoofsaaklik aan die hand van die resultate van die onderhawige literatuurstudie ontwikkel.

Uit die resultate wat na aanleiding van die response op die geslote vraelyste verkry is, het ek leemtes en onduidelikhede geïdentifiseer wat ek tydens individuele en fokusgroep-onderhoude verder ondersoek het. Moontlike tendense is aan die hand van hierdie kwantitatiewe meetinstrument afgelei, terwyl die moontlike verklaringsgronde vir die tendense deur middel van opvolgende kwalitatiewe individuele en fokusgroeponderhoude ondersoek is.

'n Loodsstudie is eweneens onderneem om die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te bepaal. Die geldigheid en betroubaarheid van die instrument is statisties vasgestel in samewerking met dr. Suria Ellis, verbonde aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus).

⁴ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.5.2 in Hoofstuk 4.

Studiepopulasie⁵

My studiepopulasie het al die gegewe beskikbare, ingeskrewe Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering tydens al die fasiliteringsgeleenthede wat gedurende 2010 deur die Skool vir Voortgesette Onderwys (SVO) van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die NWU (Potchefstroomkampus) aangebied is, ingesluit. Dit was alle studente wat hulle vrywillig vir, spesifiek, die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het en wat spesifiek tot die Atamelang-, Vryburg-, Lichtenburg-, Potchefstroom-, Rustenburg- en Garankuwa-fasiliteringsentra behoort. Op enkele uitsonderings na kom die meeste van hierdie studente uit tipiese informele woonbuurte, plattelandse en diep-plattelandse gemeenskappe rondom Atamelang, Vryburg, Lichtenburg, Potchefstroom, Rustenburg en Garankuwa (N = 103). Dit is gevolglik hierdie besondere studie se eenheid-van-analise. Die hoofrede hiervoor is dat die navorser die geleentheid gehad het om gedurende 2010 ongeveer twee tot drie maal per kalendermaand aktief by die aanbieding van hierdie groepe studente se fasiliteringsgeleenthede betrokke te kon wees.

My studie fokus dus nie op daardie GOS-studente in Lewensoriëntering wat moontlik tipies Westerse, tipies Oosterse, tipies Latyns-Amerikaanse of enige ander oorgeërfde of aangenome kultureel etniese identiteite sou aanhang en / of handhaaf nie. My studie handel slegs oor Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering by bovermelde kontaksentra.

Data-analise⁶

Die statistiese data is met die hulp en aktiewe bystand van dr. Suria Ellis en die SAS-pakket (SAS Institute Inc. 1996) geanaliseer. Hierdie program verskaf beskrywende statistiek en dit het dit vir my moontlik gemaak om 'n oorsig van die belangrikste kenmerke van die verspreiding en die gemiddeldes van die veranderlikes te toon.

Die doel met die uitvoering van die kwantitatiewe ondersoek (vraelyste) wat in die onderhawige studie as metode gebruik is, was slegs om *'n beskrywing van die frekwensies waarmee 'n bepaalde eienskap in 'n steekproef voorkom*, te verskaf.

⁵ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.5.10 in Hoofstuk 4.

⁶ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.5.12 in Hoofstuk 4.

4.2.3 Kwalitatiewe navorsingsmetode

Individuele onderhoude⁷

Die oogmerk met die individuele onderhoude was om te probeer verklaar waarom Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning op kontakonderwys (persoonlike onderwys) aandring. Ek het die vrae direk aan die deelnemers gestel en vrae uit die vraelyste gebruik om meer beskrywende en verklarende inligting te bekom (Bryman, 2001: sonder bladsyverwysings; Mouton, 2001: sonder bladsyverwysings; Cohen, et al., 2002: sonder bladsyverwysings). Individuele onderhoude het my in staat gestel om verpersoonlikte inligting te bekom. Ek kon sodoende die werklike ervarings en realiteite, (gedraginge, idees, persepsies en gevoelens) van die respondente hermeneuties fenomenologies priem en begryp.

Studiepopulasie⁸

Die studiepopulasie sluit in al die beskikbare GOS-studente in Lewensoriëntering wat die Skool vir Voortgesette Onderwys van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die NWU (Potchefstroomkampus) se fasiliteringsgeleenthede gedurende 2010 kon bywoon. Dit behels die Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het en wat spesifiek tot die Atamelang-, Vryburg-, Lichtenburg-, Potchefstroom-, Rustenburg- en Garankuwa-fasiliteringsentrum behoort. Ek het uiteindelik sewe individuele onderhoude (N = 7) met deelnemers uit die beskikbare getal studente gevoer (N = 103).

Fokusgroeponderhoude⁹

Die doel met my fokusgroeponderhoude was om selfonthulling aan te moedig sodat ek as navorser die gesindhede, persepsies en denke van die deelnemers vollediger kon ontleed en met die bevindinge van die individuele onderhoude, die kwantitatiewe vraelys en die literatuurstudie kon trianguleer en kristalliseer (Bryman, 2001: sonder bladsyverwysings; Mouton, 2001: sonder bladsyverwysings; Cohen, et al., 2002: sonder bladsyverwysings). Die fokusgroeponderhoude vind aansluiting by die doelstellings en epistemologiese onderbou

⁷ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.6.5 (eerste stippunt) in Hoofstuk 4.

⁸ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.6.2 in Hoofstuk 4.

⁹ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.6.5 (tweede stippunt) in Hoofstuk 4.

van die onderhawige interpretivistiese studie. Die fokusgroeponderhoude het uit 'n homogene groep deelnemers bestaan. Hierdie onderhoude het tot 'n diepgaande begrip van deelnemers se persepsies en gesindhede met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van hulle dosente gelei. Gegewe dat hierdie deelnemers Setswana-sprekend is en 'n bewese kollektiewe, kommunale lewens- en wêreldbeskouing handhaaf, het ek as navorser ook op die voer van fokusgroeponderhoude besluit met die oog daarop om alle studente tydens die navorsingsgebeure te probeer akkommodeer. Fokusgroeponderhoude is dus gevoer om studente te akkommodeer wat verkies het om die vrae eerder in groepsverband te beantwoord. Ek het uiteindelik twee fokusgroeponderhoude met vyf deelnemers per fokusgroeponderhoud gevoer.

Data-analise¹⁰

Om ondubbelsinnige verklarings te kan verskaf, het ek as navorser die data wat uit die onderhoude verkry is, nougeset gekodeer en met behulp van die rekenaarsagtewarepakket *Atlas.ti*TM geïnterpreteer (Nisbet, 2007: 12-13). Dit het my in staat gestel om 'n grondige begrip te vorm van die moontlike redes waarom hierdie teikengroep van afkampusonderwysstudente op persoonlike onderwys aandring. Oop, selektiewe en aksiale kodering (<http://wiki.elearning.ubc.ca/axial>; <http://wiki.elearning.ubc.ca/open>; <http://wiki.elearning.ubc.ca/selective>; Strauss, 1987: 59-71; Huberman & Miles, 1994: 55-58; Strauss & Corbin, 1998: 101-167) is telkens gebruik om temas vanuit die beskikbare data te identifiseer en te benoem; ooreenkomste en verskille tussen verskillende geïdentifiseerde datakategorieë bloot te lê en om oor die oorsake en gevolge van, voorwaardes vir en interaksies tussen datakategorieë te besin.

Die data-analise en -interpretasie van die empiriese ondersoek is vervolgens met die resultate van my literatuurstudie geïntegreer en in verband gebring (Nisbet, 2007: 12-13).

5. HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1 Oriëntering

Hoofstuk 2 Nommerpasonderwys (just-for-me-education)

¹⁰ Vir volledige besonderhede oor hierdie aangeleentheid, raadpleeg asb. paragraaf 4.6.6 in Hoofstuk 4.

- Hoofstuk 3 Nommerpas-onderwys (just-for-me-education): die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) en tegnologie in afkampusonderwys
- Hoofstuk 4 Navorsingsbenadering, -ontwerp en –metodologie
- Hoofstuk 5 Bespreking van resultate
- Hoofstuk 6 Betekenisvolheid en implikasies van studie
- Hoofstuk 7 Strategiese riglyne vir die implementering van effektiewe onderwys in afkampus-onderwysprogramme vir praktiserende onderwysers

6. ETIESE AANGELEENTHEDE

Toestemming om die navorsing uit te voer is van alle rolvennote en belangegroepe verkry. Die amptelike etiekmagtigingsnommer wat vir hierdie doel van die Noordwes-Universiteit ontvang is, is *NWU-00067-10-S2* (vgl. Addendum G). Verder is die anonimiteit van die bovermelde studiepulasie toereikend verseker. Die deelname van die studiepulasie aan die beantwoording van die vraelys was voorts vrywillig. Dit geld ook die voer van persoonlike en fokusgroeponderhoude. Die navorser het soveel tyd as wat nodig was, daaraan afgestaan om moontlike gevolgtrekkings aan die ingesamelde data te ontpers, asook om my bewustheid van moontlike vooroordeel opsetlik en voortdurend te monitor.

7. BEPERKINGE VAN DIE ONDERSOEK¹¹

Die moontlikheid bestaan dat, indien daar wel met „n groter steekproefpulasie (as, byvoorbeeld, $N = 103$) gewerk sou kon word, die ondersoek ander en/of meer genuanseerde resultate sou kon oplewer.

Die studie was voorts gefokus op slegs één van die altesaam 14 afkampusonderwysprogramme van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), te wete die GOS in Lewensoriëntering. Dit is vir die doel van die studie belangrik om daarop te let dat dit, gegewe die kwalitatief en

¹¹ Vir volledige besonderhede oor dit wat ek as besondere beperkinge en leemtes van hierdie studie beleef en ervaar, raadpleeg asb. paragraaf 7.7 (op bladsy 544) in Hoofstuk 7. Ek gaan nie hier, aan die einde van Hoofstuk 1, herhaal waarom ek in paragraaf 7.7 van Hoofstuk 7 in besonderhede verslag probeer doen nie.

hermeueties fenomenologiese, interpretatiewe aard van die studie, juis nie op al die afkampusprogramme van die Noordwes-Universiteit wou fokus nie. Die resultate kan daarom nie, spesifiek, statisties na ander GOS-programme of ander afkampusonderwysprogramme van die SVO aan die NWU, of internasionaal veralgemeen word nie. Die oordraagbaarheid van my navorsingsresultate na ander GOS-programme of ander afkampusprogramme van die SVO aan die NWU sou dus hoogstens substantief of naturalisties oorweeg kon word (Onwuegbuzie et al., 2009:120 et seq.). Dit sal, as sodanig, daarom afhang van die wyse waarop en die mate waartoe ander navorsers verder met die uitkomste van die onderhawige studie mag handel.

Ek besef egter dat hierdie een van die belangrikste beperkinge van my studie is en bly – veral vir daardie lesers van my werk wat dalk meer in kwantitatiewe as in kwalitatiewe navorsing mag belangstel. Die strategiese riglyne wat ek as navorser vanuit die implikasies van die studie vir die bedryf van afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers geformuleer het (vgl. Hfst. 7), behoort dus veral in die lig van die voorafgaande erkenning en verduideliking van hierdie beperking begryp te word.

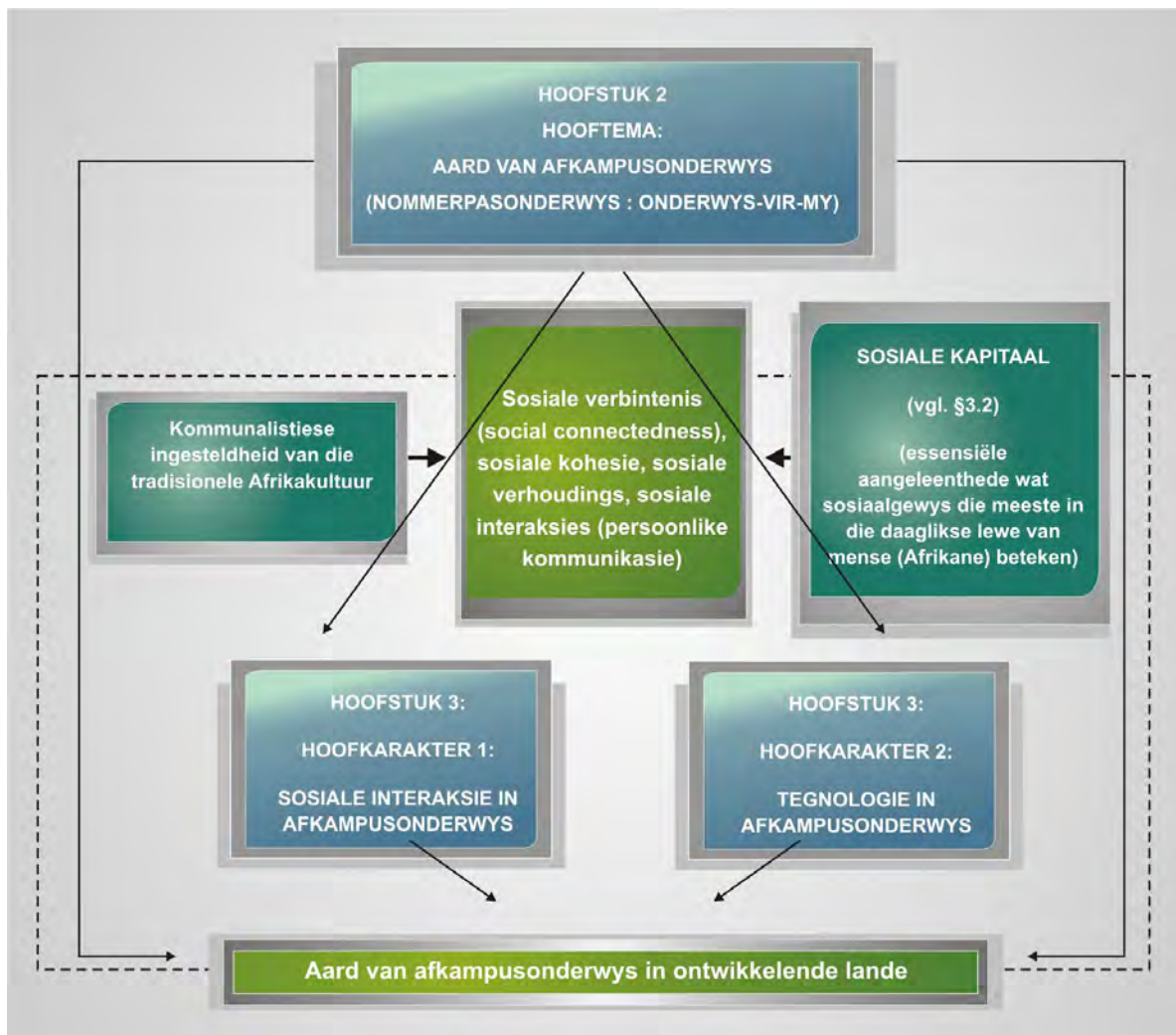
HOOFSTUK 2
LITERATUUROORSIG
NOMMERPASONDERWYS (JUST-FOR-ME-EDUCATION)

2.1 Inleiding

Die beredeneerde grondrede vir die onderhawige studie is om te probeer vasstel watter faktore en redes aangevoer kan word vir Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensorientering se aandrang op kontakonderwys tydens studie in spesifiek „n afkampusonderwysprogram waarvoor hulle vrywillig aangemeld het (vgl. §1). Die hooftema van Hoofstuk 2 handel gevolglik oor die beantwoording van navorsingsdoelwit 1 (vgl. §3), te wete om die aard van afkampusonderwys (nommerpasonderwys) te bepaal. Ek skenk in hierdie hoofstuk (vgl. §2.3) aandag aan bestaande navorsing wat in die besonder met kosmologiese (d.w.s. strukturele) elemente soos die ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys verband hou. Vervolgens lig ek nommerpasonderwys se verbandhoudende temas kortliks toe, naamlik die voordele van afkampusonderwys (vgl. §2.4 en §2.5) en -onderwysersopleiding, asmede die probleme/hindernisse wat met betrekking tot afkampusonderwys mag bestaan (vgl. §2.6). In Hoofstuk 3 (vgl. §3.7) benut ek die insigte waartoe ek in Hoofstuk 2 gekom het om in die besonder die aard van afkampusonderwys in ontwikkelende lande soos Brasilië, Ghana, Indië en Suid-Afrika kortliks te beskryf.

Die oogmerk met Hoofstuk 2 word hieronder in Figuur 2.1 grafies geïllustreer:

Figuur 2.1: Skematiese uiteensetting van die struktuur van Hoofstuk 2 en hoe dit (vooruitwysend) met Hoofstuk 3 verband hou



Ek lig vervolgens eerstens die teoretiese konseptuele motivering vir my voorkeur vir en gebruik van die meer omskrywende en raak bewoorde begrip “afkampusonderwys” toe.

Tans word afkampusonderwys¹² beskou as onderwys wat waarskynlik beter is as niks, maar nogtans nie heeltemal so effektief soos persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys is nie. Afkampusonderwys verwys na ’n buigsame onderwysstelsel wat gebaseer is op die

¹² *Afkampusonderwys* verwys na die aanvaarde, ingeburgerde Afrikaanse sinoniem vir die Anglofoniese begrip “distance education” (afstandsonderrig). In hierdie proefskrif verkies ek egter om die semanties meer omskrywende en raak bewoorde begrip afkampusonderwys te gebruik. Afkampusonderwys verwys na *onderrig én leer* (d.w.s. na sowel die onderrig- as die leergebeure) in die gedesentraliseerde onderwysituasie. Na ’n intensiewe literatuurstudie is ek tevrede dat daar tans ’n oormaat internasionale literatuurower bestaan wat my gebruik van die begrip afkampusonderwys ondersteun en akademies wetenskaplik regverdig, aangesien die begrippe “distance education” en die meer kontemporêre begrip “distant education” (Blignaut, 2009: persoonlike mededeling) in die algemeen nie na opkampusonderwys verwys nie, maar na die benutting van, onder andere, inligting- en kommunikasietegnologie wat onderwys “af” (d.w.s. geografies elders) van die sentrale kampusse laat plaasvind.

beredeneerde grondrede om aan mense onderwys en opleiding te gee wat hulle wil hê, wanneer hulle dit wil hê en waar hulle dit wil hê. Afkampusonderwys word gesien as 'n manier van onderwysvoorsiening wat die individu bemagtig om sy studierigting, afleweringswyse, leertyd, -plek en tydsduur van leer te bepaal. Afkampusonderwys (ook bekend as afstandsonderwys en/of gedesentraliseerde onderwys) word gewoonlik geïmplementeer om aan meer studente die geleentheid te bied om hulle verder te kwalifiseer en hulle vaardighede te verbeter – veral studente wat om verskeie redes nie voltydse kontakonderwys kan ontvang nie (Wallace, 1996: sonder bladsyverwysings; Moore, 2002: sonder bladsyverwysings; Anon, 2003 (f): 14; UNESCO, 2003: 1-4; Debebe, 2003: 5-9; Anon, 2003(b): 19; Asmal, 2004: 13; Malan, 2004: 4; Pretorius, 2004: 3; CHE, 2004: 8-9, 38; Biabreska & Glennie, 2005: sonder bladsyverwysings; Otto, 2005a: 2; Welch, 2005: 4; Manshor & Ibrahim, 2006: sonder bladsyverwysings; Bolliger & Wasilik, 2009: 103-116; Spector, 2009: 157-161).

Afkampusonderwys kan help om in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe te voorsien. Dit kan eweneens 'n bydrae lewer met betrekking tot die aanleer van nuwe kundighede en vaardighede vir sover dit die gebruiksintegrering van kontemporêre tegnologiese ontwikkelinge betref (Rowlands & Rowlands, 1986: 2; Moore & Tait, 2002: 8; Anon, 2003(c): 22; Anon, 2003(d): 19; Anon, 2003(e): 17; Lee & Busch, 2003; Anon, 2004(b): 7; Smith, 2004: 28-32; Van Wyk, 2004(a): 9-12; Van Wyk, 2004(b): 12; Akpotu & Nwadiani, 2005: sonder bladsyverwysings; Blignaut, 2009: sonder bladsyverwysings; Bolliger & Wasilik, 2009: 103-116). Om hierdie redes verwys ek hierna metafories na afkampusonderwys as nommerpasonderwys ("Just-for-me-education") (UNESCO, 2003: 1-4; CHE, 2004: 8-9; 25-43) om sodoende ten opsigte van elke gedeelte van die gelese literatuur op metaforiese wyse aan hierdie literatuur betekenis te help gee. As navorser het ek op die metaforiese begrip "nommerpasonderwys" besluit om vanuit die gelese literatuur oor afkampusonderwys erkenning te verleen aan die feit dat hierdie modus van onderwysvoorsiening primêr in die unieke onderwysbehoefte van *individue* in afkampusonderwysprogramme wil voorsien. Namate ek deur my twee literatuurhoofstukke beweeg, beweeg ek sistematies van 'n bepaalde aangeleentheid (ek noem dit 'n episode van my nommerpasonderwys) na 'n volgende aangeleentheid en lig dit interpreterend toe. Elke opskrif en/of subparagraafopskrif regverdig 'n bepaalde betekenis. Aan die einde van die twee literatuurhoofstukke, bespreek ek "nommerpasonderwys" opsommend.

Die teoretiese konseptuele motivering vir die begrip *afkampusonderwys* kan ten beste gemotiveer word uit die feit dat *afkampusonderwys* 'n didaktiese afleweringswyse in

afstandsonderwys (“distant education”) verteenwoordig. Die gebruik van die meer omskrywende begrip *afkampusonderwys* kan soos volg uit die beskikbare internasionale literatuur gemotiveer en omskryf word:

The term “distance education” refers to education or training delivered off-campus via audio, video and/or computer technologies... (beklemtoning – CdT)

(<http://www.mhec.state.md.us/higherEd/acadAff/DL%20Report%20Appendix.doc>)

en ook

Off-campus instruction is defined as traditional face-to-face classroom instruction that occurs at a location away from the home premises of the institution. (beklemtoning – CdT) (<http://www2.gsu.edu/~wwwsen/committees/apace/policies/IDPtemplate.html>.)

Met behulp van *afkampusonderwys* word onderwys op verskeie wyses as ’t ware na die studente geneem en word daar meer deur middel van onder andere kontakfasiliterings-geleenthede prominent akademies en sosiaal met studente in afgesonderde, landelike gebiede gekommunikeer. *Afkampusonderwys* is dus ’n didaktiese afleweringswyse wat onder andere daarop berus dat onderwys as ’t ware na die mense toe geneem word¹³ (vgl. §2.3). Aangesien *afkampusonderwys* deel van die Departement van Onderwys se bekende Tirisano-projek vorm, is dit daarop gerig om studente se toeganklikheid tot formele onderwys te verhoog en sodoende ook tot die demokratisering en massafikasie (vgl. §2.3) van onderwys by te dra. Dhanarajan (1992: 79-92) bevestig bogenoemde wanneer hy beweer:

...The off-campus education programme is a constitutional commitment to enable both a university to benefit itself as well as the society that sustains its educational enterprise. It is meant primarily for adult students in full-time employment or working in the home. The program functions to balance the inequalities of opportunity that exists between working men and full-time university students. (beklemtoning – CdT)

en

Off-campus means that students undertake self-study and receive contact classes at tuition centres. Off-campus programmes mainly concentrate on upgrading under-qualified and unqualified teachers, as well as on further studies.

¹³ Afkampusonderwys maak tans ’n integrale deel van die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys se verklaarde Tirisano-projek (Setswana: samewerking) uit.

Afkampusonderwys ondersteun die aflewering van afstandsonderwysprogramme deur middel van, onder andere, meer gereelde kontakfasiliteringsgeleenthede (wat dus die tydruimtelike, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent medeveronderstel) wat nie sonder meer aan die aard en inhoud van kontaklesings aan residensiële universiteitskampusse gelyk gestel kan word nie. Die werk van navorsers soos Dhanarajan (1992: 7992) en Smith (2004: sonder baldsyverwysings), asook internetverwysings soos (<http://www.deakin.edu.au/future-students/online-offcampus-studies>); (<http://www.usq.edu.au/futurestudents/distanceed/index.htm>); (<http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/143.asp>); (<http://www.uhcl.edu/catalog/07.html>) en (http://www.edc.gov.ab.ca/k_12/curriculum/offcampus.pdf) motiveer en regverdig in hierdie opsig my voorkeur vir en gebruik van die begrip afkampusonderwys om na die kontemporêre Engelse begrip “distant education” te verwys.

As navorser is ek die mening toegedaan dat dit vir die studie van my navorsingsdoel (vgl. §3) essensieel is om kennis te neem van die ontwikkelingsmomente, die aard van en beredeneerde grondrede vir afkampusonderwys, asmede die moontlike voor- en nadele/-probleme van afkampusonderwys wat by die implementering van afkampusonderwys kan ontstaan ten einde agtergrondskennis op te doen met die oog op 'n beter verstaansbegrip rakende wat afkampusonderwys en die onderhawige studie behels. Navorsers soos HERF1 (1997: 2), Roberts (1997: 4), Moore (1990: 10-15), Spooner et al. (1999: 3), Zirkle (2002: 33), Debebe (2003: 5-9), UNESCO (2003: 5-8), en Fodar & Kumar (2007: 6-7) se werk regverdig my seleksie van subtemas, aangesien ek my literatuuroorsig tot die domein van afkampusonderwys, soos omskryf in §1.3, *Beredeneerde grondrede en motivering*, beperk. Soos ek, is hierdie navorsers die mening toegedaan dat bovermelde subtemas toegelig behoort te word wanneer afkampusonderwys bestudeer word.

Om op te som: die rede waarom ek my in hierdie hoofstuk net tot sekere literatuur beperk, is hoofsaaklik omdat ek slegs enkele besondere aangeleenthede rondom afkampusonderwys wil ondersoek. Deur die uitvoering van 'n uitgebreide literatuurondersoek (hoewel nie allesomvattend nie) van die bestaande literatuur wat oor afkampusonderwys handel, skenk ek vervolgens eers aan die teoreties konseptuele beweegrede vir my paragraafindeling aandag en dan spesifiek soos ek dit begryp. My ordening van hoofaangeleenthede (vgl. Figuur 2.1) toon in hierdie opsig 'n logiese inherente struktuur (vergelyk die stippunte hieronder) en stel ook (volgens my lees en verstaan van die beskikbare afkampusonderwys-literatuur) die volgorde van belangrikheid voor.

In aansluiting by die voorafgaande skenk ek in paragraaf 2.2 aandag aan die vroeë navorsing wat met afkampusonderwys verband hou, te wete ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys.

In paragraaf 2.3 volg 'n oorsig van nommerpasonderwys, naamlik die aard en doel van afkampusonderwys, waar ek in die besonder op die volgende essensiële aangeleenthede konsentreer:

- die begripsomskrywing van afkampusonderwys (vgl. §2.3.1);
- die kenmerke van afkampusonderwys (vgl. §2.3.2) en
- die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys (vgl. §2.3.3).

In paragraaf 2.4, Episode 3 van nommerpasonderwys, bespreek ek die voordele van afkampusonderwys.

In paragraaf 2.5, Episode 4 van nommerpasonderwys, bespreek ek die voordele van afkampusonderwys vir afkampusonderwysopleiding.

In paragraaf 2.6, Episode 5 van nommerpasonderwys, volg 'n bespreking van die probleme/hindernisse van afkampusonderwys, waaraan ook verder in Hoofstuk 3, paragraaf 3.7.2 aandag geskenk word.

In paragraaf 2.7 sluit ek my kritiese evaluering van die beskikbare literatuur met 'n samevattende sintese af.

Hierdeur poog ek om aan die hand van tersaaklike literatuur verklaringsgronde aan te bied vir die intellektuele raaisel wat in paragraaf 2.1 geformuleer is. Voortvloeiend uit hierdie verklaringsgronde formuleer ek (na aanleiding van my analise van die literatuur) strategiese riglyne vir effektiewe onderwys vir afkampusonderwysstudente in 'n poging om die leemtes op die terrein van afkampusonderwys, soos in paragraaf 2.2 en paragraaf 2.3 bespreek, minstens op die minimumvlak van bekwaamheid te probeer vul.

Om hierdie literatuurleemtes in perspektief te help plaas, is dit egter nodig om eerstens te begryp watter navorsing reeds in verband met afkampusonderwys onderneem is; wat afkampusonderwys behels en ook watter uitdagings/probleme daaraan verbonde is.

2.2 Episode 1 van nommerpasonderwys: ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys

Oor die jare is die geskiedenis van afstandsonderwys op verskillende wyses beskryf, soos gesien kan word in die werke van Wallace (1996: 1-31), Sherry (1996: 337-365), Moore (2002: sonder bladsyverwysings), Moore & Kearsley (2005: sonder bladsyverwysings), Thorpe (2002: 106-119), Gunusekaran, McNeil & Shaul (2002: 44-53), Anon (2003a: 15) en Thomas (2003: sonder bladsyverwysings). Van die sterk punte van bestaande navorsing wat in die onlangse verlede oor afkampusonderwys onderneem is, sluit onder andere in: (a) vergelykende studies rakende inskrywingsgetalle en akademiese vordering van afkampusonderwysstudente (Keegan, 1996: 120; Perraton & Creed, 2000: sonder bladsyverwysings; Passi & Mishra, 2004: 2); (b) teoretiese grondslae in die ondersoekveld van afkampusonderwys (Perraton, 1997: 17-15); (c) die ontwikkeling van a-sinchroniese rekenaargesteunde afkampusonderwys (Atslete et al., 2004: sonder bladsyverwysings); (d) die ontwikkeling van sinchroniese inligtingskommunikasieprogramme (bv. oudio- en videokonferensies) (Chen & Willits, 1999: 49-59); (e) studies rakende die sosiale implikasies van rekenaargesteunde afkampusonderwys (Fulford & Zhung, 1993: 8-20; Gunawardena et al., 1998: sonder bladsyverwysings; Tsui & Ki, 1996: 23-44; Perraton, 1997: 17-18); (f) die verskillende soorte afkampusonderwyskursusse en afkampusonderwysinstellings (Perraton, 2000: 3); (g) die koste-effektiwiteit van afkampusonderwys (Perraton, 1997: 17-19; Perraton, 2000: 3-10) en (h) die belangrikheid van onderrig- en leerondersteuning aan die afkampusonderwysstudent (Visser, Plamp & Kuiper, 1997: sonder bladsyverwysings; Northrup, 2002: 219-226; Howell, Laws & Lindsay, 2004: 243-250). Vir doeleindes van die onderhawige studie word dit egter as ontoepaslik beskou, aangesien nie een van hierdie bronne byvoorbeeld die aangeleentheid van persoonlike kommunikasie en sosiale interaksie (tussen dosent en student) tydens afstandsonderwyskontakfasiliteringsgeleenthede in die besonder onder die loep neem nie. Dit regverdig gevolglik my keuse om eerder daardie historiese ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys te belig wat spesifiek by my bovermelde verklaarde sentrale intellektuele raaisel van en beredeneerde grondrede vir die onderhawige studie kan aansluit (vgl. §3).

Ek begin my oorsig van enkele geselekteerde historiese ontwikkelingsmomente in afkampusonderwysteoriekontinuum met die werk van Charles Wedemeyer (Wedemeyer, 1971: 548-557), wat in die sestigerjare van die vorige eeu weggebreek het van die begrip *korrespondensiestudie* af en op *onafhanklike studie/leer* begin konsentreer het. Hy het opgemerk dat 'n besondere wysgerige perspektief op onderrig en leer gewoonlik die begrip

van *onafhanklike studie en leer* help begrond. Hier was duidelik meer ter sprake as bloot 'n verandering in terminologie: die fokus op wysgerige én agogiese aannames wat onafhanklike studie sou onderlê, was 'n skuif weg van die wêreld van korrespondensieleer (wat oorheers is deur aangeleenthede wat met leer oor 'n afstand verband hou). Ten spyte van Wedemeyer se duidelike fokus op onderrig en leer, het onafhanklike studie eerder op die individu as op die groep, as sodanig, gekonsentreer. Die kommunale wêreldbeskouing (vgl. §3.1) van die Setswanasprekende student weerspreek egter tot 'n groot mate die werk van Wedemeyer, aangesien die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering die beste in 'n groep funksioneer en boonop in alle tersaaklike wysgerig-akademiese literatuur ook as 'n groepsmens getipeer word (Myburgh, 1981: 13-15; Van Niekerk, 1982: 90-97; Van Niekerk, 1992: 19-25, 100-110; Van Niekerk, 1996: 56-86). Wedemeyer het die eienskappe en voordele van onafhanklike studie duidelik beskryf. 'n Belangrike eienskap daarvan is die demokratiese, sosiale ideaal wat aan elke persoon wat wil, die geleentheid bied om te studeer. Soos deur die beginsels van gelykheid en toegang weerspieël, is onafhanklike studie ook aan selfgerigte én selfgereguleerde leer verwant (Wedemeyer, 1971: 548-557).

Bykomend tot die epistemologies enigsins vreemde skeiding tussen onderrig- en leertake en onderrig- en leerverantwoordelikhede, het Wedemeyer (1971: 548-557) ook eienskappe soos kommunikasie, gerieflikheid en die selfvasstelling van leerdoelwitte en leeraktiwiteite vir die afkampusstudent gedefinieer. Hy was 'n groot voorstander van vryheid van keuse vir die student. Dit is eweneens betekenisvol dat hy aandui dat onafhanklike studiekursusse minder vryheid bied sover dit die vasstelling van doelwitte en die keuse van onderrig- en leermetodes betref (Wedemeyer, 1971: 548-557). Hy huldig ook die mening dat die onafhanklike studiemetode nie wesenlik van ander onderrig- en leermetodes verskil nie. Wedemeyer se werk is verrassend tersaaklik indien dit met die jongste ontwikkelings met betrekking tot afkampusonderwys vergelyk word. 'n Uitstaande kenmerk van Wedemeyer se werk is waarskynlik sy bydrae tot die daarstelling van die British Open University (BOU). Alhoewel die presiese invloed van sy skrywe en lesings oor die stigting van die BOU epistemologies en metodologies debatteerbaar kan wees, word Wedemeyer nietemin in die beskikbare literatuur steeds as 'n pionier in die wetenskaplike bestudering van die oop-leerbegrip en afkampusonderwys beskou (Wedemeyer, 1971: 548-557; Holmberg, 1989: sonder bladsverwysings).

Nog 'n wetenskaplike wat duidelik aan die stigting van die BOU gekoppel kan word en wie se wetenskaplike werk 'n volgende historiese ontwikkelingsmoment in afkampusonderwys verteenwoordig, is Otto Peters. Vanuit Peters se perspektief (Peters, 1993: 39-58) bied sy

sogenaamde industriële produksiemodel¹⁴ een van die mees samehangende en omvattende voorbeelde van afkampusonderwys tot op datum. In hierdie model, wat in die middel 1960's geformuleer is, analiseer Peters (1993: 39-58) die struktuur van afkampusonderwys en wys hy op die moontlikheid daarvan om industriële produksietegnieke, soos die verdeling van arbeid, massaproduksie en organisasie, aan te wend om die ekonomie van skaal te verwerklik en eenheidskoste per produk/student sodoende te verminder. Die strukturele beperkings en die studente se afhanklikheid van veral gedrukte studiemateriaal in ag genome, was dit vir Peters nogtans die ideaal waarbinne die nywerheidsbenadering tot afkampusonderwys aanvaar kon word. Hierdie industriële model het volgens alle beskikbare getuigenis 'n beduidende invloed op die totstandkoming van die BOU in die vroeë 1970's gehad en tot vandag toe domineer dit in baie opsigte die epistemologies metodologiese terrein van afkampusonderwys (Peters, 1993: 39-58).

Die industriële model van Peters (1993: 39-58) is ook 'n organisatoriese model wat daarop gemik is om die opvoedkundige gebeure (onderrig- en leertake en onderrig- en leerverantwoordelikhede) te reduceer.¹⁵ Peters beskryf die industriële benadering as die objektifisering van die onderrig-leergebeure. Volgens hom verminder dit samewerkende leer en hou dit studente weg van persoonlike interaksie (met hulle dosente én met mekaar) en kritiese diskoers. Om hierdie rede stel Peters voor dat hierdie benadering nie vir alle vorme van afkampusonderwys gebruik word nie. Die industriële model vereis dat daar tussen onafhanklike leer en interaksie gekies word. Te midde van veranderinge in die samelewing bied Peters dus 'n struktuur vir universiteitsopleiding wat essensieel drie modi van akademiese leer omvat, te wete: selfleer, teleleer en sosiale interaksie (vgl. §3.3.1.1, §3.3.1.2 en §3.3.1.3). Hier brei hy uit op onafhanklike modi van leer oor 'n afstand (selfleer en teleleer) met die minimale insluiting van sosiale interaksie. Sy argument is dat kommunikasietegnologie en die eise van lewenslange leer stelselmatig besig is om 'n transformasie vanaf die tradisionele universiteit (en waarskynlik van alle hoër onderwys) na 'n

¹⁴ Die industriële model vir afkampusonderwys word verder deur Peters, Tau en Mensah (2006: 40-46) omskryf as 'n model bestaande uit vier substelsels, te wete student-gesentreerd, interaktiewe leermateriaal, proaktiewe studente-ondersteuning, advies en navorsing en terugkaatsende bepeinsing en effektiewe logistiek. In afkampusonderwysprogramme behoort daar van studentgesentreerde, interaktiewe leermateriaal gebruik gemaak te word, wat sal help verseker dat die student deurlopend deur die leermateriaal tot die bereiking van leeruitkomste begelei word. Afkampusstudente behoort optimaal deur afkampusdosente en die bepaalde opleidingsinstansie ondersteun te word. Met ondersteuning kan daar na aangeleenthede soos interaktiewe leermateriaal, administratiewe hulp, advies en bystand – en die daargestelling van gereelde kontakfasiliteringsgeleenthede vir afkampusstudente gekyk word. Tweerigtingkommunikasie behoort ook ter ondersteuning vir die afkampusstudent tot sy beskikking gestel te word, waar daar op 'n gereelde basis met die afkampusdosent en mede-afkampusstudente gekommunikeer kan word. Laasgenoemde is egter om 'n verskeidenheid redes nie altyd haalbaar/lewensvatbaar nie.

¹⁵ Peters (1993) se model is industrieel van aard, aangesien hy die plek en rol van IKT in afkampusonderwys kritiseer deur te argumenteer dat dit onderwys as 't ware tot 'n soort industriële produksiegebeure reduceer waar daar geen ruimte meer vir die menslike dimensie van groepinteraksie gelaat word nie – 'n aangeleentheid wat, volgens hom, afkampusstudente toenemend van hulle dosente gaan laat vervreem. Peters (1993) vergelyk afkampusonderwys voorts ook met 'n massaproduksie-aanleg (industrieel) waar 'n verdeling van arbeid toenemend die bekende ambaggeoriënteerde benadering van persoonlike kommunikasie gaan verdring en uiteindelik selfs heeltemal kan vervang.

instelling van selfstudie en afkampusonderwys te bewerkstellig. Vanuit sy perspektief is selfleer en teleleer outonome benaderings tot leer.

Peters is dus 'n voorstander van onafhanklike selfstudie, met steeds 'n sterk identifisering met die ideaal van onafhanklikheid, soos in sy industriële model voorgestel. Die feit dat sy model uiteindelik wel (hoewel in 'n mindere mate) vir die insluiting van sosiale interaksie voorsiening maak, skep die skyn dit 'n algemene sosiale teenwoordigheid¹⁶ tussen studente en dosente ondersteun, eerder as die ontwikkeling en ondersteuning van 'n volgehoue, kritiese, akademiese diskoers (Moore, 1984: sonder bladsyverwysings; Moore, 1993: sonder bladsyverwysings; Moore & Kearsley, 1996: sonder bladsyverwysings; Hunt, 1998: 270-276; Anderson, et al., 2005: 222-241; Kennedy, 2002: 409-416; Commonwealth of Learning, 2002: 19-23). Peters (1993: 39-58) redeneer ook dat persoonlike interaksie slegs gedeeltelik gereproduseer kan word wanneer daar van kommunikasietegnologie (vgl. §3.5.2 en §3.5.3) gebruik gemaak word. Hierdie argument verteenwoordig 'n fundamentele punt in Peters se paradigma, waar hy die belangrike probleemareas (waar en wanneer daar geen of min ruimte meer vir die menslike dimensie van groepinteraksie toegelaat word nie) identifiseer sover dit die nabootsing van persoonlike interaksie wat met behulp van kommunikasie-tegnologie uitgelig word, betref.

Garrison, Anderson en Archer (2000: 87-100) bestudeer die aangeleentheid van leer in 'n skriftelike, teksgebaseerde omgewing en dui aan dat persoonlike interaksie waarskynlik nie sonder uitsonderlike moeite en kreatiwiteit binne 'n teksgebaseerde omgewing gereproduseer kan word nie (Moore & Kearsley, 1996). Die kommunikasie-eienskappe van die twee kontekste (onderwys in 'n skriftelike, teksgebaseerde omgewing en onderwys in 'n onderrig- en leermediagebaseerde omgewing) is essensieel verskillend en daarom sal die aard van die opvoedkundige ervaring wel beïnvloed word, hoewel nie noodwendig negatief nie. Die argument bestaan egter dat die kommunikasie-eienskappe verskillend is in dié opsig dat 'n skriftelike, teksgebaseerde omgewing 'n inherente kommunikasievoordeel mag inhou, aangesien dit kritiese diskoers in 'n ondersoekende omgewing ondersteun, terwyl kommunikasietegnologie dit nie doen nie (Mehrotra, Hollister & Gahey, 2001: sonder bladsyverwysings; Marom, Chaut, Roccas & Sagiu, 2003: 65-76; Distance Education Report, 2003: 2-6; Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2003: sonder bladsyverwysings;

¹⁶ Daar word in Hoofstuk 3 van hierdie proefskrif aangetoon en geargumenteer dat die intydse en gelyktydige fisieke teenwoordigheid van 'n dosent en afkampusonderwysstudent en die sosiale interaksie tussen hierdie deelnemers tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwysprogramme belangrik is en dat die aandrang van afkampusonderwysstudente op kontakonderwys nie 'n uniek Suid-Afrikaanse verskynsel is nie, maar inderdaad 'n internasionale een (Siaciwena, 2002: sonder bladsyverwysings; Moja, Kaba, Dei Ofori-Attah, Bonu, 2004: 36-40; Anon, 2004: sonder bladsyverwysings; Badu-Nyarko, 2006: sonder bladsyverwysings).

Williams, Nicholas & Gunter, 2004: 109-122; Zhang, Perris & Yeung, 2005: 789-804; Spector, 2009: 157-161).

'n Volgende pionier in die ontwikkelingsgeskiedenis van die afkampusonderwys-teoriekontinuum, Borje Holmberg (1989: 43; 46), het oor die afgelope dekades 'n betekenisvolle bydrae tot die metodologie van afkampusonderwys gelewer. Die kern van sy metodologie sentreer rondom die begrip van begeleide didaktiese dialoog (Moore, 1989: sonder bladsyverwysings; Juler, 1990: sonder bladsyverwysings; Hodgkinson, 2002: 207-212; Song, Singleton, Hill & Koh, 2004: 59-70). Dit verwys na werklike sowel as nagebootsde dialoog, alhoewel daar hoofsaaklik op nagebootsde dialoog gesteun word. Die klem val, as sodanig, hoofsaaklik op die inhoud en dialogiese aard van die geskrewe, voorafvervaardigde kursuspakket. Holmberg kom tot die gevolgtrekking dat kommunikasie tussen die student en die afkampusdosent steeds noodsaaklik is, ongeag hóé dialoogmatig die voorafbereide kursus ookal saamgestel sou wees (Moore, 1989: 1-17; Sinor & Cernochova, 2000: sonder bladsyverwysings; Kajee, 2005: 39-50).

Werklike didaktiese dialoog met die afkampusonderwysdosent (individuele én groepskontak-fasiliteringsgeleentheid) sal derhalwe aanvullend tot die voorafbereide kursus (in die geval van die onderhawige studie die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram in Lewens-oriëntering) wees. Begeleide didaktiese dialoog is, volgens Holmberg (1989: 43), 'n basiese eienskap/karakterieenskap van afkampusonderwys. My studie sluit spesifiek hierby aan, aangesien die sentrale intellektuele raaisel van en beredeneerde grondrede vir die onderhawige studie juis is dat Setswanasprekende studente wat vrywillig vir die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram (GOS) in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van die beskikbaarheid van tegnologiese hulpmiddele, papiergebaseerde onderrigleermateriaal en visuele onderrigleermedia, op kontakonderwys (dit wil sê 'n soort Holmbergse begeleide didaktiese dialoog/persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys/kommunikasie/teenwoordigheid van 'n dosent tydens kontakgeleentheid) aandring.

Holmberg se metodologie skets afkampusonderwys as 'n vriendelike didaktiese dialoog wat deur goed ontwikkelde selfonderrigmateriaal ondersteun word en uiteindelik 'n gevoel van persoonlike verhoudingstigting, intellektuele waarde en motivering vir studie tot gevolg het. Ontwikkelaars van studiemateriaal behoort hierdie didaktiese dialoog deur onder andere goed geformuleerde skriftelike onderrig- en leermateriaal te skep en te onderhou. Alhoewel didaktiese dialoog die belangrikste eienskap van Holmberg se teorie is, is dit hoofsaaklik op die sogenaamde voorafvervaardigde kursuspakket gerig. Dit ressorteer, epistemologies

gesproke, waarskynlik gemakliker binne die industriële paradigma van Peters (vgl. onder andere Holmberg, 1989: 43 en Moore, 1996: *passim*). Holmberg se veronderstelde strewe was om onderrig sentraal in sy teorie te plaas. Sy strukturele aannames en die kernrol van die selfstudieleerpakket beperk onderrig dit egter tot eenrigtingkommunikasie. Die vraag is voorts of 'n lewelose kursuspakket, hoe goed dit ookal skriftelik geformuleer is, 'n voldoende plaasvervanger vir ware volgehoue kommunikasie met die afkampusdosent as kundige is vir sover dit die vakinhoudelike en die leergebeure betref. (Hierdie spesifieke retoriese vraag sluit sowel epistemologies as metodologies nou aan by die sentrale probleemvraag van die onderhawige studie).

Michael Moore (1990: 10-15) se werk, wat in die begin van die sewentigerjare 'n aanvang geneem het, verteenwoordig ook 'n belangrike bydrae tot die ontwikkelingsgeskiedenis van die afkampusonderwysteoriekontinuum (vgl. Figuur 3.11). Hy erken die beperkinge van die struktuur van die onafhanklike studiepakket deur dialoog as 'n tweede veranderlike¹⁷ in te sluit. Sy teorie van transaksionele afstand (vgl. §3.3.1)¹⁸ is aanvanklik sonder veel nadenke aanvaar en afkampusonderwys het daarvolgens in die rigting van die verwerkliking van 'n bepaalde teorie, te wete transaksionele pedagogie in afkampusonderwys, beweeg. Moore (1990: 10-15; Moore & Kearsley, 1996: *passim*) beskryf transaksionele afstand as agogies van aard, en nie geografies nie, en wys daarop dat dit besondere onderrigprosedures vereis wat hoofsaaklik uit twee veranderlikes, naamlik struktuur én dialoog, bestaan. Struktuur weerspieël die ontwerp van die kursus en is grootliks 'n kosmologiese funksie van die onderrigmodel en kommunikasiemedie wat gebruik word. Aan die ander kant word dialoog ook met die kommunikasiemedium geassosieer en dit kan óf werklike tweerigting-kommunikasie insluit, óf Holmberg se interne didaktiese dialoog medeveronderstel. In Moore se metodologie het die mees afgeleë program¹⁹ lae (dit wil sê, beperkte didaktiese) dialoog (vgl. §3.2) en lae (dit wil sê, beperkte beskikbaarheid van) struktuur, terwyl die mins afgeleë program oor beide hoë (dit wil sê, begeleide didaktiese) dialoog én hoë (dit wil sê, geredelik beskikbare) struktuur beskik.

¹⁷ Die eerste veranderlike word vanuit Michael Moore (1993: sonder bladsyverwysings) se werk as "struktuur" erken.

¹⁸ Soos ek die literatuur verder verstaan, impliseer geografiese (dit wil sê ruimtelike) afstand dus nie noodwendig outentieke onderrigleerafstand tussen dosent en student nie, maar verwys dit eerder na die afwesigheid van direkte sosiale kontak/interaksie tussen student en dosent – transaksionele afstand dus. Afkampusonderwys is derhalwe 'n vorm van onderwysvoorsiening waar die onderrighandelinge tydruimtelik van die leerhandelinge geskei word (Huebner & Wiener, 2001: 417-522; Levine & Sun, 2002: 3-5). Dit word as 'n onderrigafleweringswyse beskou wat studente in staat stel om te leer terwyl hulle, wat tyd en ruimte betref, van die dosent geskei is.

¹⁹ "Afgeleë program" impliseer hier afgeleë volgens die geografiese (dit wil sê, ruimtelike) en tydlike afstand, te wete binne 'n tipiese afkampusprogram waar die onderrighandelinge tydruimtelik van die leerhandelinge geskei is.

Moore (1993: 22-38) en Moore en Kearsley (1996: sonder bladsyverwysings) voeg nog 'n dimensie, naamlik leerderoutonomie, hierby, wat 'n verdere ontwikkelingsmoment in afkampusonderwys verteenwoordig. Outonomie skyn geassosieer te word met 'n persoonlikheidseienskap wat persoonlike verantwoordelikheid met selfgerigtheid in verband bring. Hoe groter die transaksionele afstand, hoe groter die verantwoordelikheid wat op die student geplaas word. Moore (1993: 22-38) definieer *outonomie* ook as die mate waarin 'n leerder doelstellings, implementeringwyses van die verskillende soorte leer, hulpmiddele én evaluering van leeruitkomstes bepaal. Hy stel voor dat die kontrole (evaluering van leeruitkomste) deur die dosent gedoen word.

Moore (1990: 12) probeer die struktuur van die industriële benadering by die interaksiebeginsel van die transaksionele benadering inkorporeer. Op hierdie manier lyk dit asof hy die perspektief van transaksionele pedagogie probeer verleng, terwyl hy die dominante strukturele kenmerke van die industriële model probeer behou. Hy noem byvoorbeeld dat dit wat ons normaalweg *afkampusonderwys* noem, 'n onderdeel van alle opvoedkundige programme is en dat hierdie onderdeel gekenmerk word deur groter struktuur en minder dialoog (Moore, 1990: 12). Die presiese aard van die interverwantskap tussen struktuur, dialoog en leerderoutonomie is nie heeltemal duidelik uit sy werk af te lei nie, maar Moore se werk bied nietemin een van die meer aanvaarbare, asmede een van die bekendste modi operandi vir afkampusonderwys.

Die volgende ontwikkelingsmoment in die afkampusonderwysteoriekontinuum wat bespreek word, plaas tweerigtingkommunikasie in die kern van die onderwysgebeure. Hierdie raamwerk word deur Garrison (2000: 1-17) en Andrade en Bunker (2009: 47-61) voorsien. Hulle huldig die mening dat kommunikasietegnologie 'n essensiële eienskap van afkampusonderwys is. Hierdie model van opvoedkundige transaksie/handeling oor afstand plaas die begrip van beheer ten opsigte van die opvoedkundige handeling in die middelpunt van die transaksie. Beheer word gedefinieer as die geleentheid en vermoë om die opvoedkundige handeling te beïnvloed/bepaal. Dit is veronderstel om die begrip van onafhanklikheid (selfstudie), wat dikwels 'n kernelement van afkampusonderwys uitmaak, met 'n meer omvattende perspektief van die opvoedkundige handeling te vervang. Daar word aangevoer dat "gedeelde beheer" die transaksionele aard van 'n opvoedkundige ervaring weerspieël. Tweerigtingkommunikasie staan sentraal tot beheer en verskil byvoorbeeld van onafhanklike studie wat betreklik maklik daartoe kan lei dat die legitieme en waardevolle rol van die dosent verminder word en die risiko van isolasie sodoende ontstaan, soos ook gesien kan word in die hindernisse (vgl. §2.6) wat in die pad van suksesvolle afkampusonderwys kan staan.

'n Belowender en meer resente ontwikkelingsmoment in die afkampusonderwys-teoriekontinuum (gesien vanuit 'n samewerkende opvoedkundige perspektief) is die sogenaamde analitiese model van Henri (1992: sonder bladsyverwysings). Dié analitiese model bestaan uit vyf dimensies van die leergebeure, te wete deelname, interaksie, sosialiteit (vgl. Figuur 2.1 en §3.2), kennis en metakennis. Henri se belangrikste bydrae is dat dit 'n samewerkende (respektiewelik koöperatiewe) beskouing van onderwys tussen die dosent, studente, opleidingsinstelling én die afkampusprograminhoud verteenwoordig. Hierdie raamwerk is daarop gemik om afkampusdosente te help om die leergebeure te verstaan en op die fasilitering van interaksie vir samewerkende leer te konsentreer. Henri se raamwerk behels 'n psigososiale, transaksionele perspektief wat op onderrig en leer (wat deur kommunikasiemedie gefasiliteer word), konsentreer. Hierdie raamwerk verwys nie na strukturele of afstandsbepoeringe nie, maar konsentreer op opvoedkundige en transaksionele aangeleenthede. Dit verteenwoordig dus 'n betekenisvolle ontwikkeling weg van die Peterseanse industriële model af.

Die vraag wat nou ontstaan, is of afkampusonderwys wel oor die teoretiese grondslag beskik om dit die 21ste eeu in te dra en met watter teoretiese uitdagings afkampusonderwys gekonfronteer gaan word terwyl dit met ontluikende kommunikasietegnologie probeer tred hou. Die onmiddellike navorsingsuitdaging waarmee afkampusonderwys en ook die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding²⁰ van die Noordwes-Universiteit gekonfronteer word, is om huidige afkampusonderwysafleeringsmodelle (waaronder dié van Wedemeyer, Peters, Holmberg, Moore, Kearsley, Garrison en Baynton, Juler, Wagner – om net 'n paar van die bekendste navorsers op hierdie terrein te noem) aan te pas sodat die gesindheid en persepsies van studente met betrekking tot die belangrikheid van sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent toereikend bepaal kan word.

As navorser sal ek poog om 'n vars perspektief op die onderhawige aangeleentheid te bied deur onder andere te argumenteer dat dit voorkom asof die gebruik van byvoorbeeld tegnologie in veral afkampusonderwys 'n groterwordende gaping/leemte tussen die student (spesifiek die Setswanasprekende student) en dosent tot gevolg het (CHE, 2004: 25; Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika (ADEA), 2006: 2-8; Kajee, 2005; Teachers Talk Tech®, 2006). Hierdie groterwordende gaping/leemte/tekortkoming/swak punt in my studieveld (afstandsonderwys) het 'n verdere leemte tot gevolg, naamlik dat sommige

²⁰ Die toenemende vraag na onderwysers van gehalte-onderwys in Suid-Afrika noodsaak dat praktiserende onderwysers deur middel van nagraadse afkampusonderwysprogramme die geleentheid gebied word om hulle kwalifikasies en onderwysvaardighede te verbeter. Om in die volgehoue behoefte aan gekwalifiseerde onderwysers te voldoen, word toepaslike studiegeleenthede (nagraadse afkampusonderwysprogramme) deur die Noordwes-Universiteit se Skool vir Voortgesette Onderwysers Opleiding gebied.

ingeskrewe Setswanasprekende GOS afkampusonderwysstudente in Lewensoriëntering by die SVO van die Noordwes-Universiteit toenemend geïsoleer en afgesonder voel. Hieruit lei ek af dat 'n probleem by die gebruik van IKT in afkampusonderwys kan ontstaan, aangesien IKT tydens 'n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid onder andere ook as 'n soort "plaasvervanger" van die dosent geïmplementeer kan word. Beskikbare internasionale literatuur dui inderdaad reeds hierop (Zimmerman, 1988: 4; Moore, 1989: 1-17; Hillman et al., 1994: 30-42; Oosthuizen, 1997: 76; Dhanarajan, 1999: 9-10; Hodgkinson, 2002: 207-212; Song, Singleton, Hill & Koh, 2004: 59-70; Osborne & Oberski, 2004: 414-458; Kajee, 2005: 39-50).

2.2.1 Sintese/Slotopmerking

Van die jongste diskoerse oor afkampusonderwys wêreldwyd handel oor die vestiging van "learning communities" in afkampusonderwys (Wallace, 2003: 241-280; Molinari, 2004: 89-101; Blignaut, 2007: sonder bladsyverwysings).²¹ In hierdie "learning communities" word die klem op die onmisbaarheid van die ondersteuning van studente geplaas. Hierdie ondersteuning kan vanuit die belangrikheid van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent tydens kontakfasiliteringsgeleenthede en ook die sosiale interaksie met medestudente tydens kontakfasiliteringsgeleenthede waargeneem word. Wanneer daar van ondersteuning in afkampusonderwys gepraat word, val die klem nie noodwendig op die implementering van IKT in afkampusonderwys nie, maar hoofsaaklik op die soort ondersteuning wat aan afkampusstudente beskikbaar gestel word (Molinari, 2004: 89-101; Hambrecht, 2004: 45-46; Chen, Kinshuk & Lin, 2005: 181-194; Lee et al., 2006: 83-94).

Ondersteuning tydens die aflewering van afkampusprogramme vorm 'n belangrike aangeleentheid in die afkampusstudent se sukses in afkampusprogramme. Die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en medestudente tydens kontakfasiliteringsgeleenthede vorm as 't ware 'n "sekuriteitsnet" vir die afkampusstudent en hy of sy voel dus "veilig" in sy of haar "nuwe" leeromgewing en ook nie geïsoleer nie (Blignaut, 2007: sonder bladsyverwysings). Ek glo dat daar steeds 'n groterwordende behoefte aan sosiale leer (as synde sosialisering) tydens kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys en dan in die besonder ook by die SVO van die Noordwes-Universiteit bestaan en dat hierdie spesifieke tema een van die leemtes of swak punte in die bestaande literatuur oor afkampusonderwys verteenwoordig (Johnson & Colomski, 1999: 465-472; Mehrotra, Hollister & Gahey, 2001: sonder bladsyverwysings; Beaudoin, 2002: 147-155; Moore & Tait, 2002:

²¹ Persoonlike mededeling.

sonder bladsyverwysings; Marom, Ghajut, Roccas & Sagiu, 2003: 65-76; Zhao, 2003: 215-220; Trief, Decker & Ryan, 2004: 368-371; Glover, Hardaker & Xu, 2004: 74-76; Pituch & Lee, 2004: 6-20; Xenos, Dermizioti & Pierrakeas, 2004: sonder bladsyverwysings; Fisher & Baird, 2005: 88-107; Rodriguez, Ooms, Montanez & Yan, 2005: sonder bladsyverwysings). Ek ondersoek bogenoemde in die onderhawige studie interpretivisties aan die hand van hermeneutiese fenomenologie. Vanuit my interpretasie van die geselekteerde literatuur kan ek tot die sintese kom dat bogenoemde ontwikkelingsmomente in die afkampusonderwys-teoriekontinuum daarop dui dat 'n nuwe era van afkampusonderwys besig is om na vore te tree, met 'n fokus op interpersoonlike, sosiale én agogies transaksionele aangeleenthede. 'n Sterk punt van die beskikbare literatuur is dat vordering in kommunikasietegnologie daartoe gelei het dat die beperking van tydruimtelike afstand tans toenemend as 'n relatief mindere uitdaging beskou word.

Dit is juis die ontwikkelingsmoment in afkampusonderwys van Peters, die teoretikus wat die industriële model ontwerp het, wat die vraag laat ontstaan of daar aanduidings is van 'n "nuwe era" wat dalk "postindustriële" genoem sou kon word.

'n Swak punt van en leemte in die bestaande navorsing oor afkampusonderwys is dat die mees algemeen gebruikte navorsingsmetodes en –tegnieke sterk op die kwantitatiewe gerig is en, as sodanig, vanuit 'n opmerklik positivistiese of postpositivistiese benadering vertrek en argumenteer (Price, Richardson & Jelf, 2007: 1-20; Juntsho & Bullen, 2007: 149-161; Vuth, Than, Phanousith, Phissamay & Tai, 2007: 163-177). Vanuit hierdie benadering word daar in der waarheid selde 'n ware beeld vir die leser geskep van **hoe** die afkampusstudent **voel** en **dink** rakende die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent en interaktiewe kommunikasie (kontakonderwys) tydens kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampus-programme. Op grond van bogenoemde waarneming vanuit bestaande navorsing oor afkampusonderwys meld ek dit reeds in hierdie vroeë stadium dat ek dit goedgevind het om my navorsingsontwerp in die onderhawige studie essensieel *interpretatief* te rig en aan die hand van die hermeneutiese fenomenologie te laat voltrek, ten spyte daarvan dat ek van 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik maak.

Ek wou vasstel wat Setswanasprekende afkampusstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering se persepsies oor sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent is en hoe algemeen IKT deur studente benut word. Ek wou ook meer persoonlike inligting (gevoel/persepsies) oor (a) Setswanasprekende GOS-studente se persepsies met betrekking tot die belangrikheid van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en sosiale interaksie tydens kontakfasiliteringsgeleenthede verkry en (b) probeer

begryp wat die gesindheid van Setswanasprekende GOS-studente met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid (vgl. §3.3.1.4 en Figuur 3.15) van 'n dosent is.

Ek is die mening toegedaan dat die resultate van die oorsig van die ontwikkelingsmomente in die afkampusonderwysteoriekontinuum hierbo suggereer dat die eerste tree op pad na 'n postindustriële tydperk van afkampusonderwys reeds geneem is. Ek argumenteer voorts dat dit wil voorkom asof 'n tydperk wat gekenmerk word deur die vermoë om inhoude en kontakfasiliteringsgeleenthede te *verpersoonlik* en beheer oor die opvoedkundige transaksie deur *gereelde tweerigtingkommunikasie* binne die konteks van 'n groep studente te deel, reeds besig is om na vore te tree.

Dit is daarom vir my as navorser belangrik om te verstaan en gevolglik die afleiding te maak dat 'n transaksionele benadering tot afkampusonderwys besig is om te voorskyn te tree en te beklemtoon dat postindustriële tegnologie nie noodwendig binne die afsienbare toekoms gevestigde “industriële benaderings” summier behoort te vervang nie. Afkampusonderwys moenie as 'n voorstander van 'n “een-vir-almal praktiese resep” gesien word nie, ongeag of dit tot die strukturele of transaksionele pool van die afkampusonderwysteoriekontinuum behoort.

Op grond van bovermelde lei ek af dat (a) die literatuur nog ruim aangevul sal behoort te word sover dit die beskrywing van huidige ontwikkelings in die praktyk van afkampusonderwys betref, asook dat (b) faktore en redes vanuit die beskikbare literatuur geïdentifiseer behoort te word om te help verklaar waarom Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir 'n afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, op kontakonderwys aandring.

In die bovermelde gedeelte van my narratief oor nommerpasonderwys het ek tot in hierdie stadium na die plasing van enkele geselekteerde historiese ontwikkelingsmomente in die chronologiese afkampusonderwysteoriekontinuum gekyk. Ek beweeg nou na die aard en doel van afkampusonderwys vanuit meer onlangse literatuur op hierdie gebied, (vgl. Figuur 3.11), waar ek daarop fokus om 'n meer ingeligte oorsig te verkry van wat afkampusonderwys behels. In aansluiting by die voorafgaande, stel ek die volgende aangeleenthede betreffende afkampusonderwys aan die orde:

- die kenmerke van afkampusonderwys,
- redes waarom afkampusonderwys ingestel is,

- die wyse waarop afkampusonderwys geklassifiseer word in ooreenstemming met die afleweringswyses wat vir die aanbieding van leermateriaal gebruik word,
- die verskillende generasies van afkampusonderwys en ook
- die voor- en nadele van, asmede die probleme wat in afkampusonderwys ondervind mag word.

2.3 Episode 2 van nommerpasonderwys: die aard en doel van afkampusonderwys

2.3.1 Begripsomskrywing van afkampusonderwys

Kennedy (2002: 409-415), Van Niekerk (2004: 185-195), Anon (2003b: 14), Stewart (2004: 299-310), CHE (2004: 8-9), Webster (2004: 15), Welch (2005: 4), Helfrich (2005: 9), Otto (2005a en 2005b: 2) en Shih & Mills (2007: 8) verduidelik dat verskeie faktore, soos die epistemologiese paradigmaskuiwe in die humanoria, die veranderende behoeftes van studente, die eise van koste-effektiwiteit en die invloed van inligtings- en kommunikasietegnologie (IKT) (vgl. §3.5.2, 3.5.3 en Figuur 3.16) op die onderwys tot 'n aantal ingrypende en internasionale resente tendense in hoër onderwys aanleiding gegee het. 'n Resente tendens wat op die onderhawige studie betrekking het en waarop nougeset gefokus sal word, behels onder andere die integrering van kontakonderwys en afkampusonderwys (Manson, Wolcott, Seiter, 1999: 1 -6; Dhanarajan, 1999: 9-10; CHE, 2004: 25-46), wat aanleiding gegee het tot die nou reeds bekende hibried, genaamd fleksie-onderwys.

Onderwys kan dus in die kategorieë kontakonderwys, niekontakonderwys en 'n kombinasie van die twee verdeel word. Niekontakonderwys staan in die beskikbare internasionale literatuur algemeen as afstandsonderwys ("distance education" en ook meer onlangs as "distant education" – ook bekend as afkampusonderwys²²) bekend en word gewoonlik geïmplementeer om aan meer studente, veral studente wat om verskeie redes nie voltydse

²² UNESCO definieer afstandsonderwys deur klem te lê op die volgende eienskappe:

- "Quasi-permanent separation of student and teacher; the separation of the teacher and the student for most of the time.
- The influence of educational organization in the planning and preparation of learning materials and in the provision of student support service.
- Use of technical media: as the teacher and the student are separated for most of the time, it uses technical media such as print, video, audio, radio, television, etc in bridging the physical distance between the two."

kontakonderwys kan ontvang nie,²³ die geleentheid te bied om wel te kan studeer (Anon, 2002a: 20; Kennedy, 2002: 409-415; Moore, 2002: 10-15; Moore & Tait, 2002: 10; Van Niekerk, 2002: 9; Zirkle, 2002: 20-30; Asmal, 2004: 13; Smith, 2004: 8; Van Wyk, 2004a: 12; Van Wyk, 2004b: 23; Manshor & Ibrahim, 2006: 1-3; Barrett, Grover, Janowski, Van Lavieren, Ojo & Schmidt, 2009: 31-38; Schuwer & Mulder, 2009: 67-76). Volgens Holmberg (1989: 19), Taylor (1997: 1), Moore (2002: 13), Moore & Tait (2002: 8-9), Zirkle (2002: 32-34), Helfrich (2005: 9), Williams et al. (2005: 109-118), Zhang, Perris, Yeung (2005: 789-804), Hannum (2009: 171-173), Miao et al. (2009: 259), Richardson (2009: 87-102) en Robinson (2009: 127-139) is afkampusonderwys bekend as 'n onderwysafleweringmodus ("mode of delivery") met bepaalde eienskappe wat dit van kontakonderwys onderskei.

Wat ek uit bogenoemde literatuur wys geword het, is dat afkampusonderwys alle vorme van leer omvat. Die onderrig- en leertake en -verantwoordelikhede ressorteer nie deurentyd onder die direkte toesig van 'n onderriggewer wat saam met sy leerders in 'n onderriglokaal of -instelling teenwoordig is nie (hulle is tydruimtelik van mekaar verwyderd), hoewel studente steeds die voordele van deeglike beplanning, studieleiding en periodieke fasilitering deur 'n ondersteuningsinstansie geniet. Afkampusonderwys verwys gevolglik na 'n buigsame onderwysstelsel wat gebaseer is op die beredeneerde grondrede om aan mense onderwys en opleiding te gee *wat* hulle wil hê, *wanneer* hulle dit wil hê en *waar* hulle dit wil hê. Ek sal gevolglik poog om aan die hand van die ingesamelde data en beskikbare literatuur verklaringsgronde vir die intellektuele raaisel in §2.1 te formuleer en om – voortvloeiend uit hierdie verklaringsgronde – strategieë vir meer effektiewe onderwys vir afkampusonderwysstudente te formuleer.

Afkampusonderwys word voorts beskryf as 'n onderrig- en leermodus waardeur kennis, vaardighede en gesindhede deur middel van bepaalde organisatoriese beginsels, relevante tegnologieë en 'n uitgebreide ondersteuningsnetwerk oorgedra word (Ellis & Maushak, 2003: 129-141; Thomas, 2003: sonder bladsyverwysings; Trief, Decker & Ryan, 2004: 367-372). Donald et al. (2009: 179-199) en Spector (2009: 157-161) beskryf afkampusonderwys as 'n manier van onderwysvoorsiening wat die individu ook bemaagtig om sy studierigting, afleweringswyses en leertydperk te bepaal.

²³ "Distance education has a great potential in helping fill the gap by extending an opportunity for higher education to a wider market. Distance education provides education not only for part-time adults, but also for young students who have not been accepted to a conventional university." UNESCO, 2003: 1.

Volgens die literatuur (Moore, 2002: 13; Moore & Tait, 2002: 8; Zirkle, 2002: 33-34; Thomas, 2003; Asmal, 2004: 13; Trief, Decker & Ryan, 2004: 367-372; Barrett, Grover, Janowski, Van Lavieren, Ojo & Schmidt, 2009: 31-38; Miao et al., 2009: 259; Robinson, 2009: 127-139) hou afkampusonderwys in dat studente die keuse het om volgens die oopleerbenadering enige tyd van die jaar met studie in 'n bepaalde kursus te begin. Erkenning word vir die student se vorige akademiese en beroepservaring verleen. Daar is ook 'n buigsame aanwending en bestuur van leertyd. Daar is dus 'n verandering in die tradisionele verhouding tussen dosent en student: van 'n onderriggewer wat daaglik en gereguleerd met die student in kontak is, na die afkampusonderwysdosent as leerfasiliteerder wat deur middel van interaktiewe studiemateriaal met die afkampusonderwysstudent kommunikeer en/of in sommige gevalle tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (my persoonlike waarneming tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede) in direkte kontak met die student is.

As navorser is ek die mening toegedaan dat die doel of opvoedkundige beleid van afkampusonderwys rakende die voorsiening van onderwys onder andere behoort in te sluit dat dit op 'n buigsame wyse voorsien behoort te word. Dit impliseer dat dit die behoeftes en geografiese, sosiale en tydsbeperkinge van die student in aanmerking behoort te neem (Marom Chajut, Roccas & Sagiv, 2003: 65-67; UNESCO, 2003: 1-4; Asmal, 2004: 13-14; Smith, 2004: 28-38; Schuwer & Mulder, 2009: 67-76). Ek argumenteer dus dat afkampusonderwys nie as 'n "een-vir-almal praktiese resep" gesien behoort te word nie, ongeag of dit na die strukturele of transaksionele pool van die afkampusonderwys-teoriekontinuum sou graviteer (vgl. Figuur 3.11). Dit is ook algemeen bekend dat afkampusonderwys met 'n studentgesentreerde onderrig- en leerbenadering geassosieer word. Dit realiseer in die ontwerp van buigsame kursusse wat daarop gerig is om individuele leerbehoefte te bevredig, sowel as lewenslange leer, buigsame onderwysvoorsiening, die erkenning van vorige leerervarings (EVL), die voorsiening van studentondersteuning en die samestelling van onderwysprogramme met die verwagting dat studente vakinhoude wel sal kan bemeester (Waghid, 1996: 205, UNESCO, 2003: 1; Benson, 2004: 51-57).

Die voorafgaande paragraaf dui daarop dat afkampusonderwys aan enige student toegang tot beroepsgerigte opleiding bied wat dalk nie in bepaalde gemeenskappe beskikbaar is nie, met gepaardgaande verhoogde toeganklikheid tot inligting en onderrighulpbronne (Moore & Tait, 2002: 9; UNESCO, 2003: 6-7; Asmal, 2004: 13; Otto, 2005a: 2; Donald et al., 2009: 179-199). Afkampusonderwys word voorts daaraan gekenmerk dat studente in afkampusonderwysprogramme in ouderdom verskil en dus studente wat in verskillende

wordingsfases van hulle lewens is, kan insluit. Die meeste studente is volwassenes²⁴ (Jarvis, 1990: 6; Titmus, 1996: 11) tussen 25 en 60 jaar oud (my waarneming tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede). Hierdie studente het diverse verwagtinge van hulle onderwystoekoms – veral wat betref persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwysprogramme. Afkampusonderwys word ook deur 'n tydruimtelike skeiding tussen dosente en hulle studente gekenmerk. Vroeër het hierdie situasie spesifiek na 'n geografiese afstand tussen studente en die plek van onderrig verwys, maar tans het dit op só 'n wyse ontwikkel dat dit spesifiek en veral ook 'n afstand in tyd insluit (Wallace, 1996; Potashnik et al., 1998: 41-43; UNESCO, 2003: 5; Manshor et al., 2006: 1).

Geografiese afstand bly egter 'n belangrike oorweging by die aanbieding van afkampusonderwysprogramme. Navorsers soos Huebner & Wiener (2001: 417-522), Levine & Sun (2002: 3-5), Zirkle (2002: 33) en UNESCO (2003: 5) kom tot die slotsom dat geografiese (dit wil sê “ruimtelike”) afstand gevolglik nie noodwendig 'n outentieke onderrigleerafstand tussen dosent en student hoef te verteenwoordig nie, maar dat dit eerder na die afwesigheid van direkte sosiale kontak/interaksie tussen student en dosent behoort te verwys.

Kenmerkend van afkampusonderwys is dat dit 'n vorm van onderwysvoorsiening verteenwoordig waar die onderrighandeling tyduimtelik van die leerhandeling geskei word (Anon, 2003b: 14; Manshor et al., 2006: 1). Dit word beskou as die snelgroeiendste onderrigafleweringswyse ter wêreld en ook as 'n onderrigafleweringswyse wat studente in staat stel om te leer terwyl hulle van die dosent geskei is wat tyd en ruimte betref (Moore, 2002: 43).

In die volgende paragrawe lig ek die tiperende kenmerke van afkampusonderwys meer interpreterend toe.

²⁴ 'n “Volwasse student” kan vir die doeleindes van hierdie studie omskryf word as 'n student wat vir die afkampusonderwysprogram ingeskryf het, alreeds in 'n bepaalde beroep staan en van volwassene-onderwys gebruik maak om sy of haar akademiese kwalifikasies te verbeter. In regsterme bereik 'n persoon volwassenheid op die ouderdom van 18 of 21 jaar (afhangende van die land waarin die persoon woon). Jarvis (1990: 6) definieer volwassene-onderwys as die voorsiening aan en gebruik van fasiliteite deur leerders wat nie meer deel van die voltydse skoolsisteem is nie, sodat hierdie leerders enige leerinhoud van hulle keuse op enige tyd in hulle lewe kan leer. Dit verwys tipies na die afkampusstudent wat reeds 'n beroep beoefen en sy of haar studie in sy of haar eie tyd wil voortsit. Verder verwys volwassene-onderwys na die bevordering van persoonlike ontwikkeling en funksionering in die gemeenskap deur die uitbreiding van kennis, insigte en houdings, asook sosiale, kulturele en tegniese vaardighede. Volwasse studente is persone wat reeds bepaalde kognitiewe vaardighede bemeester het, asook bepaalde verklarende, prosedurele en voorwaardelike kennis versamel het wat tydens verdere leer as voorkennis dien. Hierdie eienskappe van volwassene-onderwys verwys tipies na die volwasse afkampusstudent wat reeds bepaalde kundighede en vaardighede bemeester het ten einde 'n bepaalde beroep te kan beoefen en nou van afkampusonderwys gebruik maak om daardie kundighede en vaardighede verder uit te brei.

2.3.2 Kenmerke van afkampusonderwys

Uit bogenoemde beskrywings van afkampusonderwys kan daar ter bevestiging bygevoeg word dat afkampusonderwys tans 'n integrale deel van die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys se verklaarde Tirisano-projek²⁵ uitmaak. As sodanig is dit daarop gerig om die toeganklikheid van studente tot formele onderwys te verhoog en sodoende ook tot die demokratisering van onderwys by te dra²⁶ (Anon, 2003e: 17; Anon, 2004d: 7; Pretorius, 2004: 3; Van Wyk, 2004: 23).

Hierdie groter toeganklikheid tot onderwys toon dat afkampusonderwys as 'n wyse van onderrigaflewering uitvoerbaar en moontlik is, veral waar finansies en ander hulpbronne andersins beperkend van aard kan wees (Van Niekerk, 2002: 9; Anon, 2003c: 18; Anon, 2003d: 2; Asmal, 2004: 13; Miao, 2009: 259; Schuwer & Mulder, 2009: 67-76). Hierdie groter toeganklikheid kan ook na die groot getalle nuwe toetreders tot die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel deurgetrek word. Afkampusonderwysprogramme kan dus veral tot die opgradering van die kwalifikasies van ongekwalifiseerde en ondergekwalifiseerde onderwysers in Suid-Afrika,²⁷ asook tot die verbetering van mense se algemene kwalifikasies en vaardighede bydra (Moore & Tait, 2002: 67; UNESCO, 2003: 1-4; Welch, 2005: 4).

Navorsers soos Global Education Network (2001); Steyn (2001: 4); Moore, Tait (2002: 9, 29); Zirkle (2002: 34); Anon (2003d: 2); UNESCO (2003: 1-4); Anon (2004c: 16); Helfrich (2005: 9), Matkin (2005) en Andrade et al. (2009: 47-61) ondersteun bogenoemde beskouing. Suid-Afrika het egter etnies én kultureel 'n wyd uiteenlopende bevolking met 'n gepaardgaande wye verskeidenheid opvoedkundige behoeftes. Daar is tans geen enkele (dit wil sê, eenduidige) onderrig- en leermodel wat in gelyke mate bevredigend in hierdie uiteenlopende behoeftes kan voorsien nie (Oladokun, 2002: 293-300; Burd & Buchanam, 2004: 404-412; Malan, 2004: 4; Pretorius, 2004: 3; Van Wyk, 2004: 23; Spector, 2009: 159-161).

Afkampusonderwys kan egter nietemin ook in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike

²⁵ Die Tirisano-aksieplan is deur die Minister van Onderwys ontwikkel. Tirisano is 'n Setswana-woord wat "samewerking" beteken. Die plan skenk aandag aan die swakhede van die onderwysstelsel deur samewerking met ander staatsdepartemente aan geïntegreerde, geteikende projekte vir landelike en stedelike vernouing.

²⁶ Ojo en Olakulehin (2006: 4) beskryf afkampusonderwys soos volg: "...in developing countries, human knowledge resource development through distance education is not only seen as crucial for growth and competitiveness, but also for reaching social impact, for example in influencing birth rate, increasing the independence of women, and improving standards of health and rural environment".

²⁷ a) "Teacher training is an important area where open and distance learning has made and also will make a major contribution. This includes initial training for formal qualification, in-service supplementary training for formal upgrading, and continuing in-service training in particular subjects and topics." (Moore & Tait, 2002: 9).

(b) "Many examples, particularly from developing countries, show that teacher training at a distance may reach large groups of people and have profound impact on the development of national education systems." (Moore & Tait, 2002: 9).

gemeenskappe help voorsien.²⁸ Juis daarom word dit tans dienoooreenkomstig as 'n belangrike instrument vir en in die voorsiening van lewenslange leer gereken (Berg, 2003: sonder bladsyverwysings; UNESCO, 2003: 5-8; Malan, 2004: 4; Pretorius, 2004: 3; Stewart, 2004: 299-310; Van Wyk, 2004a: 12; Van Wyk, 2004: 23; Smith, 2004: 28-32; Asmal, 2004: 13-14; Manshor et al., 2006: 1; Richardson, 2009: 87-102). Daar is gevolglik 'n groterwordende behoefte aan afkampusonderwys (Zirkle, 2001: 34-42; 2002: 20-44; Kazmer, 2002: 395-400; Van Wyk, 2004: 23; Anon, 2004b: 15; Manshor et al., 2006: 1-4). Die Nasionale Vereniging vir Oopleer-afstandsonderrig in Suid-Afrika (NADEOSA) en die Suid-Afrikaanse Instituut vir Afstandsonderrig (SAIDE) het as gevolg van hierdie groterwordende behoefte met die Raad op Hoër Onderwys (RHO) begin saamwerk om die voorsiening van afkampusonderwys te verbeter (Baloyi, 2002: 3; Wang & Liu, 2003: 120-130; Helfrich, 2005: 9; Otto, 2005a: 2; Welch, 2005: 4).

Samevattend

My interpretasie van bovermelde literatuur is dat afkampusonderwys, wat betref die praktiese betekenisvolheid daarvan, beskou kan word as 'n onderrigleerstelsel wat deur die geografiese en fisieke skeiding tussen die onderriggewer en die student gekenmerk word. Afkampusonderwys sluit voorts die gebruik van tegnologiese media (gedrukte materiaal, video's, rekenaars, ensovoorts) in om die skeiding tussen die onderriggewer en die student te help oorbrug. Dit bevat eweneens die moontlikheid van 'n aantal geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede waartydens die student deur middel van leerfasilitering en groepsbesprekings aan die onderrigleergebeure kan deelneem. Dit sluit ook die geleentheid vir die leerder om onafhanklik te kan leer, in.

Ek lei voorts vanuit die voorafgaande literatuur oor die agtergrondstudie van afkampusonderwys en die aard van afkampusonderwys af dat afkampusonderwys 'n belangrike aangeleentheid vir transformasie en ontwikkeling in die arbeidsmark is (Baloyi, 2002: 3; Moore & Tait, 2002: 10, 29; Asmal, 2004: 13-14; Malan, 2004: 4; Pretorius, 2004: 3; Rein et al., 2005: 85-88). Verskeie ander navorsers huldig dieselfde mening (Huebner & Wiener, 2001: 517-523; Baloyi, 2002: 3; Berge, 2002: 182-189; Kennedy, 2002: 409-416; Zirkle, 2002: 20-44; Stewart, 2004: 299-310) en daarom wil ek vervolgens die redes en faktore wat vir die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys verantwoordelik is, nader toelig.

²⁸ "Distance education makes teacher preparation and professional development programmes accessible to indigenous people and others located in remote, rural areas who do not have convenient access to higher education institutions and where there is often a shortage of well-prepared teachers and other educational professionals." (Moore & Tait, 2002: 30).

2.3.3 Die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys

Soos in vorige paragrawe genoem (vgl. o.a. §2.3.3), is daar verskeie studies wat die redes vir die ontstaan van afkampusonderwys ondersoek het (Baloyi, 2002: 3; Berg, 2002: 182-189; Kennedy, 2002: 409-416; Stewart, 2004: 299-310; Van Wyk, 2004: 23). Hierdie studies word gerugsteun deur soortgelyke studies wat in die besonder ook die redes vir die voortbestaan van afkampusonderwys dokumenteer (Keegan, 1994: sonder bladsyverwysings; Levine & Sun, 2002: 3-5; Thrope, 2002: 108-119; Pretorius, 2004: 3; Matkin, 2005; Williams, Nicholas & Gunter 2005: 109-122; Robinson, 2009: 127-139).

Daar behoort gevolglik gekyk te word na die volgende redes waarom afkampusonderwys ingestel is, asook na die faktore wat tot die sukses daarvan bydra.

- Die leerderpopulasie in Suid-Afrika en elders in die wêreld het statisties beduidend ouer geword. Die gevolg hiervan is dat daar 'n groot persentasie volwasse studente met minder leertyd en minder leergeleenthede tot hulle beskikking is, maar met 'n groot behoefte om hulle kwalifikasies te verbeter. Ek het dit ook tydens die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede van die Noordwes-Universiteit se SVO waargeneem (Bates, 1995: 24; Creed, 2001: sonder bladsyverwysings; Global Education Network, 2001; Huebner & Wiener, 2001: 417-522; Pretorius, 2004: 3).
- Opvoedkundiges besef toenemend dat studente verskillende leerstyle het en dat almal nie noodwendig ewe effektief in die residensiële klaskamer leer nie, maar dat daar 'n behoefte aan 'n meer buigsame ondewysafleweringmodus bestaan (Van Niekerk, 2002: 9; Zirkle, 2002: 20-30; Kennedy, 2002: 409-415; Smith, 2004: 8).
- Die tempo waarteen inligtingstechnologie verander en waarteen kennis en vaardighede ontwikkel, maak dit noodsaaklik dat 'n kultuur van lewenslange leer in alle gemeenskappe gevestig word²⁹ (Pretorius, 2004: 3; Welch, 2005: 4; Shih & Mills, 2007: 8). Volgens my mening is afkampusonderwys dus 'n noodsaaklike instrument in en by die begeleiding van studente tot lewenslange leer en dit word ook in die begeleiding van ons gevorderde onderwyssertifikaat- (GOS-) studente

²⁹ Met die vinnige tegnologiese en kennisomwenteling en -voortgang is dit belangrik dat studente met alle soorte kennis- en vaardigheidsverwante vernuwings en voortgang in voeling bly.

in die SVO aan die Noordwes-Universiteit gesien. Navorsers soos Berge (2001: 40-45) en Bates (1995) huldig ook bogenoemde oortuigings.

- Elke land of gemeenskap behoort te poog om 'n mededingende ekonomiese faktor te bly; 'n aangeleentheid wat belegging in "mensekapitaal" deur middel van tersaaklike, opgedateerde onderwys en indiensopleiding vereis (vgl. §3.2, *sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk*) (Zirkle, 2002: 20-30; Pretorius, 2004: 3; Van Wyk, 2004: 23). Gevolglik lei ek uit die literatuur af dat die aard en belangrikheid van afkampusonderwys en die redes waarom afkampusonderwys ingestel is, 'n belangrike aangeleentheid vir transformasie en ontwikkeling in die arbeidsmark is (Rein et al., 2005: 85-88). Verskeie ander navorsers huldig dieselfde mening (Huebner & Wiener, 2001: 517-523; Berge, 2002: 182-189; Zirkle, 2002: 20-44; Kennedy, 2002: 409-416; Stewart, 2004: 299-310).
- Finansiële en tydsbeperkinge maak dit vir 'n beduidende aantal studente onmoontlik om voltyds te kan studeer (Zirkle, 2002: 33; Van Niekerk, 2002: 9; Berg, 2003; Smith, 2004: 28-32).
- Toeganklikheid tot en die tersaaklikheid van die hedendaagse inligtingstegnologie maak effektiewe aflewering van afkampusonderwys-programme toenemend moontlik (Potashnik et al., 1998: 41-43).

Voortspruitend uit die redes waarom afkampusonderwys ingestel is en die faktore wat tot die sukses daarvan bygedra het, is dit nodig om 'n beter begrip van die doel van afkampusonderwys te vorm.

Asmal (2004: 13), Williams, Nicholas en Gunter (2004: 108-118), en Otto (2005a: 2; 2005b: sonder bladsyverwysings) beskryf die doel van afkampusonderwys as die bemagtiging van opvoedkundig benadeeldes deur die bemeestering van vaardighede, die verbetering van bevoegdhede, die ontwikkeling van nuwe gesindhede en oortuigings, asook die vermeerdering van kennis en die ontwikkeling van kritiese denke wat hulle in staat kan stel om opvoedkundige agterstande te verklein of selfs uit te wis. Deur middel van afkampusonderwys kan studente dus op 'n buigsame wyse onderwys, in die gerief van hulle huise en volgens 'n tydrooster wat hulle lewensomstandighede ten beste akkommodeer, ontvang. Sodoende funksioneer afkampusonderwys (as 'n belangrike onderdeel van 'n land se onderwysstelsel) volgens die beginsel van oop leer (Bates, 1995: 27). 'n Verdere doel van afkampusonderwys is die ontwerp en aflewering van hoëkwaliteitsonderwys aan 'n groot

aantal studente wat gelyktydig onderwys ontvang, ongeag hulle fisieke gesitueerdheid (HREF3, 1998: 6; UNESCO, 2003: 5-8). Buigsame aflewering word voorts deur Taylor (1997: 1) en Williams et al. (2004: 110-117) uitgesonder as die enigste opsie om in die toenemende wêreldwye behoefte aan lewenslange leer te voorsien. Afkampusonderwys implementeer verskeie afleweringswyses, maar almal het twee belangrike faktore gemeen, naamlik (a) dit verwys eerder na beplande onderwys as spesifiek na die plek van onderwys en (b) daar is 'n fisieke skeiding tussen die dosent/fasiliteerder en die student. Volgens Bates (1995: 28), UNESCO (2003: 6) en Makin (2005: 1-2) kan die aard van die afleweringsmetode wat gekies word om afkampusonderwys moontlik te maak, deur die beskikbare tegnologie, die aard van die leermateriaal wat betrokke is en die aard van die teikenmark wat bedien wil word, bepaal word.

In aansluiting hierby skenk ek vervolgens aandag aan die wyse waarop afkampusonderwys geklassifiseer word in ooreenstemming met die afleweringswyses wat vir die aanbieding van leermateriaal gebruik word.

Afkampusonderwys as afleweringsmetode van onderwysprogramme bestaan reeds etlike jare (vgl. §2.2). Korrespondensiestudie is byvoorbeeld reeds in die laat 19de eeu geïnisieer om dit vir leerders moontlik te maak om onderrig te ontvang wanneer hulle nie residensiële klasse kon bywoon nie. Afkampusonderwys bied gevolglik voldoende onderrig- en opleidingsgeleenthede aan leerders wat nie van meer tradisionele onderrigmetodes (persoonlike interaksie/"intydse" akademiese gesprek) gebruik kan of wil maak nie (Spooner et al., 1999: 1). Afkampusonderwys as onderwysafleweringsmetode is voorts reeds sedert die laat 1800's met die ontstaan van papiergebaseerde korrespondensie-onderwys in gebruik. Daar kan geredeneer word dat afkampusonderwys, soos ons dit vandag ken, tot op groot hoogte as 'n elektroniese, gedigitaliseerde weergawe van die oorspronklike stelsel van korrespondensie-onderwys (HREF2, 1998: 2) beskou sou kon word.

Sedert die ontstaan van die British Open University in 1896 het meer as 25 soortgelyke onafhanklike instellings tot stand gekom wat in die besonder op afkampusonderwys konsentreer (Bates, 1995: 24). Verskeie navorsers, soos Taylor (1997: 2), Hunt (1998: 270-276), Gunusekaran et al. (2002: 44-53), Kennedy (2002: 409-416), Thorpe (2002: 105-119), Anon (2003: 19), Stewart (2004: 299-310), Williams et al. (2004: 111-112), Fozdar & Kumar (2007: 3) en Spector (2009: 156-161) verwys na hierdie afleweringswyses as verskillende generasies van afkampusonderwys, te wete:

- Die eerstegenerasie-afkampusonderwys (korrespondensie-onderwys) het in die laat 1800's in Engeland en die VSA 'n aanvang geneem. Dit het as die tydperk van korrespondensie-onderwys bekend gestaan. Die hoofsenskap van korrespondensie-onderwys was dat tweerigtingkommunikasie deur middel van die bestaande gewone posstelsel plaasgevind het. Daar word hoofsaaklik van papiergebaseerde materiaal gebruik gemaak, met min of geen een-tot-een interaksie tussen die student en die dosent nie (Zirkle, 2002: 32-34; Moore, 2002: 13; Moore & Tait, 2002: 8-9; Williams, Nicholas & Gunter, 2004: 109-118).
- Die tweedegenerasie- (multimedia-) afkampusonderwys het aan die begin van die twintigste eeu hoofsaaklik van die radio en telefoon gebruik gemaak. Die radio word beskou as 'n vorm van eenrigtingkommunikasie, maar 'n beduidende aantal mense kan nietemin gelyktydig met behulp van hierdie medium bereik word. Die telefoon kan ook vir tweerigting- individuele onderrig gebruik word. Tweedegenerasie-afkampusonderwys sluit voorts die integrasie van verskillende vorms van hoogs ontwikkelde en verfynde onderwysmedia met gerigte afkampusleerinhoud in. Dit word gekenmerk deur: (a) eenrigtingmedia (meestal gedrukte materiaal soos studiegids en geselekteerde leesmateriaal, aangevul met oudio- en (later ook) videokassette), (b) tweerigtingkommunikasie in die vorm van fasiliteerders wat per geleentheid met die studente kontak maak, hetsy per telefoon, rekenaar, óf deur middel van een-tot-een kontak, óf (c) rekenaargebaseerde en –gesteunde leer en interaktiewe video (Bates, 1991, aangehaal deur Waghid, 1996: 205; Taylor, 1997: 2).
- Die derdegenerasie-afkampusonderwys (teleleermodel) het hoofsaaklik van die ontwikkeling van televisie gebruik gemaak. Die televisie word as 'n baie meer dinamiese medium as die radio beskou, aangesien dit bykomende dinamiese visuele inligting verskaf. Aangesien dit wesenlik ook inligtingkommunikasie behels, word dit dikwels met ander inligtingstelsels, soos die tradisionele posdiens en die telefoon, gekombineer. Die teleleermodel is dus op die gebruik van elektroniese inligtingstechnologie soos telekommunikasie, rekenaar-, oudio- en videokonferensies en oudiografiese kommunikasie gebaseer (Waghid, 1996: 205; Bates, 1995: 23; Taylor, 1997: 2).
- Die vierdegenerasie-afkampusonderwys (fleksie-onderwysmodel) gebruik rekenaargebaseerde en rekenaargesteunde onderwys as afleweringsmetode vir die lewering van studiemateriaal. Videokonferering via satelliet is ook ontwikkel

as metode om interaktief te vergader, maar aanvanklik teen 'n baie hoë insetkoste (Taylor, 1997: 2).

- Die vyfdegenerasie-afkampusonderwys benut die ontwikkeling van digitale tegnologie sedert die laat twintigste eeu, veral waar IKT in digitale netwerke geïntegreer word. Dit sluit die gebruik van mobiele leer (m-Leer) en elektroniese leer (e-Leer) in (Moore, 2002: 13; Moore & Tait, 2002: 8-9; Williams et al., 2004: 109-118; Baggaley, 2009: 163-165).

Die navorsingsbetekenisvolheid van bogenoemde vyf generasies afkampusonderwys toon 'n geleidelike toename in die student se beheer oor sy of haar eie leer. Dit toon ook aan hoe geleenthede vir interaksie tussen die dosent en die student en tussen die studente onderling verander het en telkens verskillend hanteer is. Dit toon eweneens aan hoedanig die klem na die ontwikkeling van denkvaardighede verskuif het, in plaas daarvan om slegs op die verwerwing van kennis en begrip te konsentreer (Moore, 2002: 13; Moore & Tait, 2002: 8-9; Zirkle, 2002: 32-34; Williams et al., 2004: 109-118).

Die ontwikkeling van afkampusonderwys reflekteer 'n verskuiwing na 'n leerdergesentreerde onderwysmodel: hoe om onderwys suksesvol te laat plaasvind indien die student verantwoordelikheid vir die bestuur en realisering van sy of haar leer sou kon aanvaar. In die ontwikkeling van afkampusonderwys is dit die student se behoeftes wat die bepalende faktor is om die rigting van ontwikkeling mee aan te dui.

Afkampusonderwysvoorsiening is volgens my 'n toegankliker onderwysstelsel as residensiële (dit wil sê, "opkampus-") onderwysvoorsiening. Dit gaan met groter buigsaamheid, aanpasbaarheid en studentoutonomie gepaard. Baie min tyd- of ruimtelike beperkinge word aan afkampusonderwys gekoppel. Dit beteken dat daar groter toeganklikheid aan meer studente gebied word en dat die spesifieke studentebehoefte en belangstellings van 'n groot aantal studente betreklik maklik hanteer kan word (Zirkle, 2002: 20-30; Kennedy, 2002: 409-415; Smith, 2004: 8; Otto, 2005a: 2). Verskeie navorsers, soos Roberts (1997: 2), UNESCO (2003: 6-7), Williams et al. (2004: 109-118) en Matkin (2005: 1-2), vat die eienskappe van afkampusonderwys soos volg saam (my interpretasie):

- die fasiliteerder en die student is tydens die grootste deel van die onderriggebeure tydruimtelik geskei;
- die betrokke opleidingsinstelling beïnvloed die totale onderrigleergebeure (onderwysgebeure) by wyse van die onderwysafleweringsmodus;

- effektiewe tweerigtingkommunikasie behoort tussen die materiaalontwikkelaar, die fasiliteerder, die onderwysinstansie en die leerder bewerkstellig te word en
- die afkampusstudent word met kwaliteitonderrig oor 'n afstand bedien, aangesien hy of sy weens geografiese en tydsbeperkinge nie die bepaalde kursusse op die kampus self kan bywoon en deurloop nie.

Uit bogenoemde eienskappe lei ek af dat afkampusonderwys na 'n stelsel van oop leer verwys waarbinne die student dieselfde gehalte opleiding kan verwag wat hy of sy as residensiële (opkampus-) student by enige tersiêre inrigting sou ontvang, met die bykomende voordele van gerieflike (en dikwels ook goedkoper) leer vanuit sy of haar huis, buigsame leerure en die nodige akademiese en administratiewe steun wanneer dit benodig word. Die afkampusonderwysstudent kan voorts ook verdere onderwys en opleiding met behulp van tegnologie ontvang, indien hy of sy toegang daartoe het.

Samevattend

Afkampusonderwys impliseer die ontwikkeling van interaktiewe, studentgesentreerde onderrigmateriaal en die beplande en noukeurig gestruktureerde aflewering daarvan, met geregleerde tweerigtingkommunikasie tussen die student en die dosent en 'n uitgebreide ondersteuningsnetwerk om al hierdie funksies suksesvol tot uitvoer te bring (HREF3, 1998: 1).

Na hierdie oorsig van die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys beskou ek dit as ter sake om 'n diepteperspektief oor die voordele van afkampusonderwys vir die afkampusstudent interpreterend toe te lig.

2.4 Episode 3 van nommerpasonderwys: voordele van afkampusonderwys

Uit die voorafgaande beredenering en op grond van die studies van Waghid (1996: 202), Potashnik et al. (1998: 41-43), Zirkle (2002: 33), UNESCO (2003: 5-8), Welch (2005: 4) en Moore (2007: sonder bladsyverwysings), benadruk ek dat afkampusonderwys die potensiaal het om studente te bevry van die bande³⁰ (Anon, 2002: 20; Baloyi, 2002: 3) waarmee die gemeenskap en tradisionele onderwys hulle bind, aangesien verdere onderwys- en

³⁰ "Bande" is spesifiek die beperkte onderwysgeleentheid, hulpbronne, ensovoorts wat aan studente beskikbaar gestel is.

opleidingsgeleenthede daardeur vir alle studente op alle leerterreine geskep word. 'n Beduidende aantal studente wat van afkampusonderwys gebruik maak, is deeltydse volwasse leerders wat leer as 'n sekondêre aktiwiteit beskou en nie, soos voltydse studente, die voltooiing van 'n akademiese kwalifikasie as eerste prioriteit in hulle lewe kan bestuur nie. Afkampusonderwysstudente se eerste prioriteit is gewoonlik hulle beroepe en gesinne (Oosthuizen, 1997: 71; persoonlike mededeling, 2007). Die volwasse student wat besluit om sy of haar kwalifikasies te verbeter, moet weer eens die rol van die student, wat lankal deur hom of haar opgesê is, opneem. Dit is uiters noodsaaklik dat die volwasse afkampusstudent die voordele wat afkampusonderwys inhou, besef en hom of haar positief oriënteer ten einde te verseker dat leerervaringe sy of haar lewens- en beroepswêreld positief beïnvloed (Oosthuizen, 1997: 71-72).

Die voordele wat afkampusonderwys vir die student en vir onderwysersopleiding inhou, word vervolgens interpreterend toegelig. Om 'n beter diepte-oorsig van die bepaalde voordele van afkampusonderwys vir die afkampusstudent te verkry, verwys ek na die studies van Bates (1995), Roberts (1997: 4), Spooner et al. (1999: 3), Huebner en Wiener (2001: 417-522), Zirkle (2002: 33), Levine en Sun (2002: 3-5), UNESCO (2003: 5-8), Zhao (2003: 214-221), Helfrich (2005: 9) en Welch (2005: 4).

Volgens Roberts (1997: 4), Spooner et al. (1999: 3), Zirkle (2002: 33), UNESCO (2003: 5-8), en Welch (2005: 4) is die voordele van afkampusonderwys uiteenlopend. Dit bied meer onderwysgeleenthede en groter gerieflikheid vir die afkampusonderwysstudent. Dit bied dus buigsamer gebruik van tyd, die bepaling van 'n eie leertempo en die geleentheid om met verskillende leerstyle en -strategieë te eksperimenteer ten einde persoonlike voorkeur te bepaal om suksesvolle leer te verseker. Afkampusonderwys bied ook aan die opleidingsinstansie die geleentheid om meer kursusse vir 'n groter aantal studente aan te bied, aangesien minder onderrigtyd en fisiese hulpbronne daarby betrokke is (Roberts, 1997: 4; Potashnik et al., 1998: 41-45). Afkampusonderwys bied egter nie bloot groter toeganklikheid tot onderwysgeleenthede nie, maar kan ook 'n verhoging in die kwaliteit van die onderwysgeleentheid beteken indien die programme op gereelde grondslag hersien en ontwikkel word met die oog op die handhawing van standaarde, die vinnige tempo waarteen inligting verouderd raak en die gebruik van nuwe tegnologie, veral aangesien inligtings- en kommunikasietegnologie tans al hoe vinniger ontwikkel (HREF1, 1997: 1).

Een van die grootste voordele van afkampusonderwys is dat die meeste afkampusonderwysstudente uit vrye wil kan kies om hulle onderrig deur middel van hierdie afleweringsmodus te ontvang, hoofsaaklik aangesien hulle besef dat dit in die hedendaagse

arbeidsmark noodsaaklik is om hulle kwalifikasies te verbeter. Afkampusonderwys beantwoord derhalwe aan die doel van hulle leerbehoefte. Sodoende bring hulle bepaalde verwagtinge saam met hulle lewens- en beroepservaring na die afkampusonderwys-situasie, wat positief aangewend kan word om suksesvolle onderwys te bevorder (Oosthuizen, 1997: 75; Otto, 2005a: 4). Le Roux (1995: 62) en Zirkle (2002: 33-34) identifiseer die volgende ses voordele verbonde aan afkampusonderwys:

- groter buigsaamheid ten opsigte van onderwysgeleentheid en die benutting van leertyd;
- die erkenning van vorige (ook praktiese) onderwyservaring wat in die beroepswêreld opgedoen is;
- kwaliteitsversekering van onderwysprogramme wat praktiese toepassingswaarde vir die student het;
- periodieke ontwikkeling en vernuwing van programinhoud en gebruik van die nuutste tegnologie om die bemeestering van die leerinhoud te ondersteun;
- fasiliteringshulp indien die student dit verkies en
- voortdurende navorsing oor en evaluering van die sukses van die programinhoud.

Bates (1995: 27) konsentreer nie op die *voordele* van afkampusonderwys as sodanig nie, maar eerder op die voordele van afkampusonderwys*programme*. Die vier belangrikste voordele van 'n afkampusonderwys*program*, volgens hom, sluit in:

- die vestiging en ontwikkeling van 'n kultuur van lewenslange leer en ekonomiese ontwikkeling om hoë produktiwiteit en gesonde mededinging in die werksituasie (beroep) aan te moedig;
- die bevordering van sosiale gelykheid deur groter toeganklikheid tot verdere onderwys vir almal moontlik te maak en in stand te hou;
- koste-effektiwiteit (kwaliteitsonderrig teen laer koste vir meer studente) en

- groter geografiese toeganklikheid ten opsigte van geografiese ligging, waar selfs afgeleë studente hulle deur middel van afkampusonderwys kan kwalifiseer (Spooner et al., 1999: 6).

In afkampusonderwysprogramme word daar tipies van massaproduksie van leermateriaal en -hulpbronne (media) met 'n relatief lang raklewe gebruik gemaak. Peters (1993) beskryf afkampusonderwys voorts ook as 'n massaproduksie-aanleg (vgl. §2.2) waar 'n verdeling van arbeid toenemend die bekende ambaggeoriënteerde benadering van persoonlike kommunikasie gaan verdring en uiteindelik selfs heeltemal kan vervang. Met die beduidende groeitempo in die vraag na afkampusonderwys is dit vanselfsprekend dat hierdie wyse van onderrigaflewering 'n groot inkomste vir die opleidingsinstansie wat daarmee gemoeid is, kan genereer en dat meer werkseleenthede feitlik daagliks vir fasiliteerders geskep kan word.

Aangesien die navorsing vir hierdie proefskrif op afkampusonderwysstudente konsentreer wat in die onderwysberoep praktiseer, word die voordele van afkampusonderwys vir afkampus-onderwysersopleiding in die besonder kortliks in §2.5. hieronder bespreek.

2.5 Episode 4 van nommerpasonderwys: voordele van afkampusonderwys vir afkampus-onderwysersopleiding

Die volgehoue behoefte aan gekwalifiseerde onderwysers verhoog die potensiaal vir die ontwikkeling van afkampusonderwysprogramme vir diensdoende onderwysers. Afkampus-onderwysprogramme bereik 'n groter teikengroep as residensiële (opkampus-) onderrigprogramme aan universiteite en kolleges en verhoog die potensiaal om deur middel van afkampusonderwys in die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers te voorsien (vgl. §2.3, asmede my waarneming tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede). Die toenemende vraag na behoorlik opgeleide onderwysers (vgl. §2.3.2 en §2.3.3) in Suid-Afrika noodsaak dat praktiserende onderwysers deur middel van afkampusonderwysprogramme die geleentheid gebied behoort te word om hulle kwalifikasies en onderwysvaardighede deurlopend te verbeter. Aangesien daar op alle opvoedkundige terreine met die nalatenskap van die apartheidsstelsel weggedoen word, word die herstrukturering van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tans onder andere ook daarop afgestem om fundamentele transformasie ten opsigte van sowel die aard as die inhoud van die onderwysstelsel teweeg te bring (Bates, 1995: sonder bladsyverwysings; Huebner & Wiener, 2001: 417-522; Helfrich, 2005: 9; Levine & Sun, 2002: 3-5; Welch, 2005: 4; Uhomibhi, 2006: 4-14).

Rein, Stott, Yambayamba, Hardman en Reid (2005: 86) en die Commonwealth of Learning (COL), (2000: 12-27) bevestig bogenoemde wanneer hulle beweer:

...African tertiary institutions/education system (universities, polytechnics, teacher training colleges) are seeking to redefine their roles and update their missions in response to changing circumstances in the 21st century. The emergence of a global knowledge society, information-driven economic growth, an international market in higher education, and political democracies in sub-Saharan Africa place strong new demands on tertiary education systems for teacher training. At the same time, these systems are searching for innovations in course provision, revenue generation, quality assurance, institutional governance, and human resource management that address longstanding difficulties produced by rapid enrolment growth, financial constraints, frequent labour strife, brain drain, and uncertain educational quality.

De Wet et al. (1996: 6) staaf bovermelde aangesien hulle bevind dat daar op die terrein van onderwysersopleiding 'n groot aanvraag na afkampusonderwysprogramme vir indiensopleiding bestaan (vgl. §2.1 en §2.3). Die voordele van afkampusonderwysprogramme, vir spesifiek onderwysersopleiding, word deur De Wet et al. (1996: 4-6) só vertolk, naamlik dat afkampusonderwys dit vir die onderwyser as afkampusstudent moontlik kan maak om:

- skoolgerigte inhoudelike kennis en vaardighede van die betrokke vak te bemeester sonder dat die onderwyser sy pos vir 'n bepaalde tydperk hoef te verlaat;
- praktykgerigte kennis en vaardighede ten opsigte van onderrig van 'n vakgebied (didaktiese en vakdidaktiese aangeleenthede) te verbeter en sodoende op hoogte te bly van die nuutste onderrigmetodes en tegnologiese vooruitgang, sonder om voeling met die onderwyspraktyk te verloor;
- kennis van die leergebeure te ontwikkel wat die student en leerder kan gebruik om die vak te bemeester en terselfdertyd die ervaring en kennis van ander onderwysers (studente) wat ook deur middel van afkampusonderwys leer, te gebruik om kennis uit te brei;
- die nuutste praktykgerigte en tersaaklike kennis en vaardighede ten opsigte van skool- en klaskamerbestuur en -administrasie te bemeester;
- die ontwikkeling van selfreguleringsvaardighede deur middel van interaktiewe, uitkomstgerigte leermateriaal en opleidingssessies te bereik;

- taalvermoë in die beskikbare medium van onderrig te verbeter en
- rekenaargeletterdheid en/of meer gevorderde rekenaarvaardighede te ontwikkel wat tot voordeel van beide die onderriggewer en die onderwyser (student) strek.

Ek maak gevolglik die aanname dat die voordele van afkampusonderwys vir enige gemeenskap, maar dan spesifiek vir die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap, sodanig is dat dit die toeganklikste wyse is om kennis en vaardighede na alle mense te bring, met onderwysgeleenthede vir almal, insluitend agtergeblewe groepe (vgl. §2.1 en §2.3). Dieselfde mening word ook wetenskaplik deur De Wet et al. (1996: 4-8), Oosthuizen (1997: 75), Williams et al. (2005: 10) en Welch (2005: 4) gesteun. Wanneer 'n afkampusstudent vir 'n afkampusonderwysprogram registreer, doen hy of sy dit vrywillig en met 'n bepaalde doel voor oë. Indien die afkampusonderwysprogram, om welke rede ookal, nie in die spesifieke behoeftes van die student voorsien nie, sou hy of sy aan die program kon onttrek en in sommige gevalle sy of haar leerpoging as 'n mislukking kon beskou (Oosthuizen, 1997: 75).

Om te verhoed dat leerders aan afkampusprogramme onttrek en persoonlike mislukking ervaar, is dit essensieel om vooraf probleme/hindernisse te identifiseer wat afkampusstudente moontlik tydens deelname aan die afkampusonderwysprogram kan ervaar.

2.6 Episode 5 van nommerpasonderwys: probleme/hindernisse van afkampusonderwys

“Probleme” verwys hier na heersende omstandighede wat deur die afkampusonderwysstudent as hindernisse tot sukses tydens sy of haar tydperk van studie ervaar kan word. Een van die grootste probleme wat afkampusonderwysstudente moet hanteer, is die ervaring van spanning wat veroorsaak word deur die onbekende wêreld van afkampusonderwys wat vir die eerste keer betree word (Oosthuizen, 1997: 75-76). Studente weet nie presies wat om van die program te verwag nie en is dikwels bekommerd oor hulle vermoë om 'n balans tussen hulle verantwoordelikhede teenoor hulle familie, beroep en aspirasies as afkampusonderwysstudent te handhaaf. Dit is die verantwoordelikheid van die programontwikkelaar en die ondersteuningsdienste van die tersiêre onderwysinstansie om die individuele verskille van elke student in ag te neem (Oosthuizen, 1997: 75-76) en die student so tuis as moontlik binne die afkampusonderwysprogram te laat voel. Deur middel van effektiewe studente-ondersteuning en kommunikasie/interaksie/persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys (vgl. §3.2) tussen die afkampusonderwysdosent en die afkampus-

onderwysstudent kan 'n beduidende aantal van die afkampusonderwysstudente se bekommernisse uit die weg geruim word (Oosthuizen, 1997: 75; Moore, 2007: 59-105; Zhao, 2003: 214-221; Uhomoibhi, 2006: 4-14; Fozdar & Kumar, 2007: 6-7).

Oosthuizen (1997: 76), Keegan (1998: sonder bladsyverwysings), Huges (2007: 349-363) en Fozdar en Kumar (2007: 6-7) identifiseer die volgende algemene probleme wat afkampusstudente soms ervaar:

- 'n gevoel van isolasie of selfs eensaamheid as gevolg van die gebruik van tegnologie;
- 'n gebrek aan persoonlike interaksie ('n probleem wat, as sodanig, pertinent by die sentrale probleemstelling van die onderhawige studie aansluit);³¹
- 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 en
- oneffektiewe gebruik van leertyd as gevolg van lang werksure en fisiese uitputting.

“Hindernisse” as sodanig verwys weer na struikelblokke wat in die pad van suksesvolle afkampusonderwys kan staan. Aangesien daar verskeie hindernisse voorkom wat die effektiwiteit van die afkampusonderwysprogram in gedrang kan bring, is dit van uiterste belang dat die verloop van die program deurlopend noukeurig gemoniteer word ten einde te verseker dat niks met die doeltreffendheid daarvan inmeng nie.

³¹ Een van die hoofmerke met die onderhawige studie is gevolglik om vas te stel watter faktore en redes aangevoer kan word vir Setswanaspreekende afkampus- GOS-onderwysstudente se aandrag op kontakonderwys (persoonlike interaksie/persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys/sosiale teenwoordigheid van 'n dosent) tydens studie in „n afkampusonderwysprogram (GOS in Lewensoriëntering) waarvoor hulle vrywillig aangemeld het.

Die hindernisse word egter nie net deur die student self veroorsaak of ervaar nie, maar ook deur die opleidingsinstansie wat met afkampusonderwys gemoeid is. Enkele van hierdie hindernisse is die volgende:

- Swak institusionele (onderwysinstelling-) steun by veral residensiële universiteite waar navorsing steeds as eerste prioriteit beskou word. Die gevolg is dat daar nie akademiese personeel beskikbaar is wat die module-inhoudelike en programspesifieke navrae van afkampusonderwysstudente op 'n deurlopende basis toereikend kan beantwoord en/of akademies kan help bestuur nie (HREF1, 1997: 2).
- Geen bestaande formele struktuur wat spesifiek op die organisasie van die fasilitering, ondersteuning en ontwikkeling van afkampusonderwysinisiatiewe fokus nie. Dit is noodsaaklik dat 'n fokusarea spesifiek vir afkampusonderwys binne 'n betrokke tersiêre instansie gevestig word om sodoende te help verseker dat daar in die behoeftes en eise van afkampusonderwysstudente voorsien sal kan word (HREF1, 1997: 2).
- Die personeel van tersiêre opleidingsinstansies wat by afkampusonderwys in die hoedanigheid van materiaalontwikkelaars of fasiliteerders betrokke is, toon dikwels nie die nodige begrip vir die beleid, prosedure, onderwysimplikasies, of die bepaalde gesitueerdheid van die afkampusonderwysstudente wat met afkampusonderwys geassosieer word nie. Die afkampusonderwysstudent kan nie onder alle omstandighede presies soos die residensiële student behandel of hanteer word nie. Dit is byvoorbeeld noodsaaklik dat studiemateriaal wat vir afkampusonderwysstudente voorberei word, so interaktief en omvattend as moontlik sal wees, ten einde te verseker dat die afkampusonderwysstudent presies sal weet wat en hoe hy of sy in die fisieke afwesigheid van die onderriggewer (HREF1, 1997: 2) behoort te leer.
- Die fasiliteringstyl van die fasiliteerder kan leer soms eerder verhinder as aanmoedig. 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 onderwysbehoeftes van die afkampusonderwysstudente te fokus.

- Een van die grootste hindernisse op die weg van effektiewe afkampusonderwys is (my ervaring as afkampusonderwysdosent by die SVO) 'n gebrek aan beskikbaarheid van en toeganklikheid tot biblioteekfasiliteite vir die afkampusonderwysstudent. Hierdie hindernis veroorsaak dat die afkampusonderwysstudent dikwels nie toegang tot al die voorgeskrewe of aanbevole leermateriaal het om werklik 'n sukses van sy of haar leer te kan maak nie.
- Afkampusonderwysprogramme funksioneer in baie gevalle verkeerdelik onder beleidsbepalings wat vir voltydse of residensiële studente geld. Dit is noodsaaklik dat 'n spesiale beleid vir afkampusonderwys ontwikkel word wat aangeleenthede van afkampusonderwys hanteer wat nie op voltydse studie van toepassing is nie (HREF1, 1997: 3).
- Die koerierdienste wat – in die geval van derdewêreldlande soos Suid-Afrika – deur die onderriginstansie gebruik word, is dikwels tot op groot hoogte funksioneel oneffektief. Leermateriaal word dikwels op verkeerde plekke afgelewer, of nie betyds afgelewer nie, sodat die leerder nie betyds vir die voltooiing van werkopdragte of die bywoning van 'n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid kan begin voorberei nie (HREF 1, 1997: sonder bladsyverwysings).

Sosiale en strukturele faktore³² eie aan die gemeenskap waarin die afkampusonderwysstudent hom of haar bevind, kan ook op verskeie maniere verhinder dat afkampusonderwys suksesvol plaasvind.

2.7 Sintetiserende samevatting

Om as navorser 'n ingeligte idee te vorm van wat afkampusonderwys presies behels, is dit nodig om 'n kort blik op die tradisionele klaskamer te werp. In die tradisionele klaskamer steun dosente op visuele en nieverbale leidrade van hulle studente. 'n Vinnige blik oor 'n klas toon wie met aandag luister en aantekeninge afneem, wie met 'n probleem worstel, wie met entoesiasme aan besprekings deelneem, of wie gespanne, verward, moeg of belangeloos is. Studente wat klas toe kom met die nodige leerinhoud (handboeke, studiegids, ensovoorts) en voorbereid is, skep 'n ander beeld as diegene wat dit nie doen nie. Die effektiewe dosent

³² Die sosiale en strukturele faktore waarna hierbo verwys word, fokus op die feit dat die meeste afkampusonderwysstudente in arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe woon met baie min of geen infrastruktuur tot hulle beskikking nie.

neem sodanige leidrade in ag, beide met onderrigbeplanning en -aanbieding. Visuele leidrade word bewustelik of onbewustelik ontleed en die onderrig (en soms selfs ook die leerinhoud) word dan by die unieke behoeftes en gemoedstoestande van studente op 'n bepaalde tydstip aangepas. Sodanige een-tot-een interaksie geskied dikwels sonder die gebruik van enige tegnologiese hulpmiddels. Kommunikasie is spontaan en vry, sonder die steuring van potensiële tegniese probleme óf steun op toerusting om die dosent en student met mekaar te verbind met die oog op effektiewe kommunikasie, soos in die geval van afkampusonderwys.

Afkampusstudente, daarenteen, studeer by hulle werkplek, tuis, in 'n klaskamer, 'n leersentrum of selfs wanneer hulle op reis is deur byvoorbeeld deur 'n studiegids of leesbundel te lees, na 'n klankinsetsel te luister of 'n video-insetsel te bestudeer (vgl. §2.4). Leer by sodanige plekke bied besondere uitdagings, aangesien effektiewe onderwys aldaar onderhewig is aan, of beïnvloed word deur, allerlei afleidings en onderbrekings. Om sodanige potensiële probleme te oorbrug, behoort afkampusstudente doelbewus die vaardighede en gewoontes te ontwikkel om effektief te kan leer. Hulle behoort tye en plekke te vind waar hulle effektief kan studeer. Hiermee saam het die skrywers van leerinhoud en onderrigleermateriaal en ontwikkelaars van afkampusonderwysprogramme die verantwoordelikheid om hulle van die besondere persoonlike omstandighede van afkampusstudente te vergewis. Hulle behoort seker te maak dat sodanige omstandighede by die ontwikkeling van leermateriaal en programme in ag geneem word.

Nuwe inligtings- en kommunikasietegnologie is tans besig om afkampusonderwys drasties te verander. Geografiese afstand is nie meer 'n struikelblok nie. Die nuutste tegnologie bied aan dosente en studente die geleentheid om toegang tot mekaar te verkry op tye wat by hulle behoeftes pas en nie op tye wat deur lesingroosters en kantoorure gereël word nie. Studente kan maklik met mekaar oor landsgrense heen saamwerk. Studente kan kies om alleen, op hulle tyd en teen hulle eie tempo te studeer deur van a-sinchroniese media (byvoorbeeld die internet en E-pos) gebruik te maak. Hulle kan ook 'n vaste skedule volg deur aan die dosent en die medestudente gekoppel te wees deur middel van sinchroniese media (byvoorbeeld die teleleermodel), of deur 'n kombinasie van a-sinchroniese én sinchroniese media.

Opvoeders vra gereedlik die vraag of afkampusstudente net so effektief leer as studente wat tradisionele een-tot-een kontakonderwys ontvang. Navorsing wat afkampusonderwys met een-tot-een kontakonderwys vergelyk, bevestig dat onderwys oor 'n afstand net so effektief as tradisionele onderrig (Dhanarajan, 1999: 9; Dhanarajan, 2001: sonder bladsyverwysings;

Spooner et al., 1999: 1) kan plaasvind. Die afleweringsmetode wat egter gebruik word, behoort vir die leertake toepaslik te wees. Daar behoort geskeduleerde onderlinge studentinteraksie plaas te vind (vgl. §3.3.1.1, 3.3.1.2, 3.3.1.3 en Figuur, 3.9, 3.13 en Figuur 3.14 in Hoofstuk 3), studentinteraksie behoort van so 'n aard te wees dat dit op selfstudie en selfevaluering gerig is en terugvoer vanaf die fasiliteerder na die student behoort tydig en gereeld te geskied (Dhanarajan, 2001: sonder bladsyverwysings).

Aangesien die afkampusstudente wat as navorsingsgroep vir die onderhawige studie gebruik is, almal volwasse Setswanasprekende studente is wat reeds oor minstens 'n driejaaronderwysdiploma beskik, is die volwasse student as afkampusstudent beskryf. Daarna is afkampusonderwys samevattend gedefinieer as 'n studentgesentreerde, buigsame onderwysbenadering wat aan enige voornemende student met die nodige akademiese en/of beroeps- en/of lewenservaring die geleentheid bied om enige tyd van die jaar, in enige fase van sy of haar lewe, in te skryf sonder om deur geografiese ligging beperk te word; om hom of haar verder te kwalifiseer met behulp van 'n uitgebreide studente-ondersteuningsnetwerk en die nuutste beskikbare onderrigleermedia in beroepsgerigte opleiding.

Afkampusonderwys, as een van die modi waardeur die beginsel van “fleksie-onderwys” gerealiseer kan word, is gedefinieer en omskryf. Uit die bestaande literatuur blyk dit dat afkampusonderwys as 'n onderrigleerstelsel beskou word wat gekenmerk word deur die geografiese en fisieke skeiding tussen die dosent en die student, die gebruik van tegnologiese media (gedrukte materiaal, video's, digitale skywe, rekenaars, ensovoorts) om die skeiding tussen dosent en student te oorbrug, die moontlikheid van 'n aantal kontakfasiliteringsgeleenthede waartydens die student deur middel van leerfasilitering en groepsbesprekings aan die onderrigleergebeure kan deelneem en die geleentheid vir die student om onafhanklik te kan leer.

Afkampusonderwys verwys dus na 'n stelsel van oop leer waarbinne die student dieselfde gehalte opleiding kan verwag wat hy of sy as residensiële student by enige tersiêre inrigting sou ontvang, met die bykomende voordele van gerieflike, goedkoper onderwys vanuit sy of haar huis, buigsame leerure en die nodige akademiese en administratiewe steun wanneer dit nodig geag word. Die student kan, indien hy of sy toegang daartoe het, met behulp van die nuutste tegnologie verdere opleiding ontvang, maar kan ook – in die geval van sekere studieprogramme – bloot op die gedrukte onderrigleermateriaal steun wat deur die onderriginstantie verskaf word.

Die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys is aan die hand van vyf generasies afkampusonderwys bespreek. Die voordele van afkampusonderwys vir die betrokke rolspelers is kortliks toegelig. Tipiese probleme/hindernisse wat deur die afkampusstudent ervaar is en wat suksesvolle afkampusonderwys kan beperk, is vanuit die literatuur beredeneer.

Uit die besinning oor wat afkampusonderwys behels, is dit duidelik dat slegs 'n student wat in staat is om sy of haar leer effektief te beplan, die toepaslikste leerstrategieë kan selekteer sodat dit by verskillende leerdoelwitte kan aanpas. Voorts behoort hy of sy homself of haarself voortdurend self te kan moniteer en motiveer en ten slotte evaluerend van leermislukkings gebruik te kan maak om opvolgende leer meer effektief te hanteer en afkampusonderwys suksesvol te hanteer. Dit is dus noodsaaklik dat afkampusstudente en dosente gemoeid met afkampusonderwys kennis neem van onderrig- en leertake en onderrig- en leerverantwoordelikhede.

Ek is die mening toegedaan dat afkampusonderwys in al sy vorme van 'n alternatiewe onderrig-aflerwingstelsel na 'n "hoofstroom-" formaat vir die aflerwing van onderrig- en opleidingsprogramme ontwikkel het.

'n Verdere besinning oor wat afkampusonderwys behels: na die bestudering van meer onlangse literatuur in die afkampusonderwysteoriekontinuum, beskou ek afkampusonderwys as 'n oopleerbenadering waarvolgens onderwys en opleiding op 'n oop, buigsame basis in die behoeftes van studente voorsien. As 'n soort wysgerige benadering erken oop leer die behoeftes van studente om op 'n eie plek en tyd te studeer wat hulle omstandighede die beste pas. Die doel is om hindernisse te verwyder en die geleentheid om te studeer oop te stel. Afkampusonderwys/oop leer voorsien onderwys op 'n buigbare of soepel, plooibare wyse. Die geografiese, sosiale en tydsbeperkinge van die student, eerder as van die dosent en opleidingsinstansie, is belangrik en word by afkampusonderwys voldoende in ag geneem. Afkampusonderwys is gevolglik een van die middele tot die doel wat oop leer in die oog het (vgl. §2.4).

Afkampusonderwys word ook beskou as beplande leer wat gewoonlik op 'n plek anders as op die perseel van die opleidingsinstansie self plaasvind en wat van 'n wye spektrum tegnologie gebruik maak om studente oor 'n afstand te bereik. Dit is ontwerp om studentinteraksie te bevorder (HREF1 & HERF2) en dit vir studente moontlik te maak om op hulle eie te studeer. Word die verskillende definisies of omskrywings van die term of benadering ontleed, blyk dit dat almal die feit gemeen het dat afkampusonderwys deur vier

hoofkenmerke uitgekien kan word: ten eerste is die dosent en die student tydruimtelik van mekaar geskei; ten tweede beïnvloed 'n opleidingsinstansie die onderriggebeure; derdens word onderwysmedia of tegnologie geïmplementeer om dosent en student by mekaar uit te bring en leerinhoud beskikbaar te stel en laastens word tweerigtingkommunikasie tussen dosent en student (afkampusonderwysteoriekontinuum) voorsien.

Dit is daarom vir my belangrik om vanuit die literatuur die afleiding te kan maak dat 'n transaksioneel agogiese benadering tot afkampusonderwys toenemend besig is om na vore te tree. Die hele aangeleentheid rondom transaksionele afstand gaan tans ongelukkig nog te veel mank aan 'n behoorlike teoretiese besinning oor, byvoorbeeld, die agogiese plek en waarde (die sogenaamde *agein perenne* – Potgieter, 2010: persoonlike mededeling) van sosiale kommunikasie. Hierdie ontwikkeling word moontlik gemaak deur nuwe kommunikasietegnologie, soos onder andere gesien kan word in die evolusie van afkampusonderwysuniversiteite en hulle aanvaarding van nuwe onderrigleer-afleweringsmodelle waarmee die tradisionele Peterseaanse industriële model (vgl. §2.2) van onafhanklike selfstudie teen die student se tempo vervang sou kon word.

Vanuit bestaande en onlangse literatuur is ek ook die mening toegedaan dat dit in die 21ste eeu een van die uitdagings van afkampusonderwys sal wees om begrip vir en van die geleenthede en beperkinge van die fasilitering van onderwys oor 'n afstand deur middel van 'n verskeidenheid metodes en tegnologieë te bewerkstellig. Ek argumenteer dat 'n aanpasbare onderwystransaksie nodig is waar daar meer na afkampusonderwysstudente se omstandighede en behoeftes gekyk sal behoort te word.

Afkampusonderwys sal dus gekenmerk word deur 'n aanpasbaarheid van onderrig- en leertake en -verantwoordelikhede voor én tydens die onderwysgebeure, wat deur bekostigbare en interaktiewe kommunikasiegeleenthede (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) moontlik gemaak word. Hierdie aanpasbaarheid in die ontwerp van die opvoedkundige transaksie is op volgehoue kommunikasie/interaksie en samewerkingsservarings gebaseer. Ek argumenteer dat afkampusonderwys deur die verpersoonliking van inhoude, kontakfasiliteringsgeleenthede, interpersoonlike kommunikasie en aan die gereelde tweerigtingkommunikasie binne die konteks van 'n groep studente gekenmerk sal word.

Met die teenwoordigheid van 'n dosent word bedoel dat daar interaktiewe verbintenis en persoonlike bemoeienis (persoonlike kommunikasie) behoort plaas te vind. Hierdie verbintenis/bemoeienis tydens kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys kom

daarop neer dat daar gesprekvoering en dialoog tussen afkampusstudent en die voorhande leermateriaal, die afkampusstudent en afkampusdosent en die afkampusstudent en sy of haar mede-afkampusstudente behoort te bestaan.³³

Terselfdertyd openbaar hierdie fundamentele skuif vanaf die Peterseaanse industriële model na die postindustriële era ook die uitdaging waarmee die SVO en ander tersiêre opleidingsinstellings wat afkampusonderwys aanbied, gekonfronteer word as hulle ter sake wil bly en hulle invloed ten opsigte van die aanvaarding van nuwe en ontluikende afkampusonderwysbenaderings en -tegnologieë wil vergroot. Hierdie uitdaging van die aanvaarding van nuwe en ontluikende afkampusonderwysbenaderings en -tegnologieë kan egter, volgens die beskikbare literatuur, 'n groterwordende gaping tot gevolg hê, wat daarop neerkom dat 'n al hoe meer ingeskrewe afkampusstudente toenemend geïsoleerd en afgesonderd kan begin voel. Hieruit kan ek aflei dat 'n probleem by die gebruik van IKT in afkampusonderwys kan ontstaan, aangesien IKT tydens 'n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid as die plaasvervanger van die dosent geïmplementeer sou kon word. Dit kan dan onder andere meebring dat interaktiewe kommunikasie (interaksie) en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens kontakfasiliteringsgeleenthede tot nadeel van die student verlore kan gaan.

Verskeie navorsers (Perraton, 2000: 1-10; Saba, 2000: 1-8; Shachar & Neuman, 2003: 1-10; Passi & Mishra, 2004: 2-10;³⁴ Stodel, Thompson & McDonald, 2006: 1-22) huldig die mening dat daar nog beduidende leemtes/tekortkominge en swak punte in die veld van afkampusonderwys bestaan. Uit hierdie en ander bestaande literatuur blyk dit voorts dat sekere tekortkominge en swak punte juis bestaan, aangesien die bestaande literatuur sig óók nie voldoende oor die persepsies van studente rakende die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede uitspreek nie. Dit is tewens nie uit die beskikbare literatuur duidelik:

- waarom studente sodanige persepsies sou kon of wou handhaaf nie;
- wat die gesindheid van studente met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent sou wees nie; of

³³ In Hoofstuk 3 sal ek ook in meer besonderhede die noodsaaklikheid van die sleutelement van sosiale kommunikasie en die belangrikheid van die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent binne die raamwerk van afkampusonderwys verklaar.

³⁴ "...we still need more and better-designed studies on Distance Education problems and issues." "Around 80% of the distance education experts felt that emphasis on current research should be placed on media and technology. They emphasized the need for research on the place, effectiveness and role of the use of media (technology) by students..." Passi & Mishra, 2004: 2-10.

- in welke mate IKT deur afkampusonderwysstudente benut kan word nie.

Dit is dan ook op grond hiervan dat ek as navorser aan die hand van die beskikbare literatuur die afleiding maak dat afstandsonderwys in die toekoms toenemend oogkontak tussen dosent en student gaan vereis – hoe teenstellend so 'n afleiding ookal op die oog af mag lees (Kajee, 2005: 39-50). Juis hier kan 'n leemte in die beskikbare literatuur geïdentifiseer word.

Ek sal poog om 'n wetenskaplike bydrae tot die heersende debat oor die onderhawige aangeleentheid te lewer deur onder andere te argumenteer dat dit voorkom of die gebruik van, byvoorbeeld, tegnologie in veral afkampusonderwys, 'n groterwordende gaping tussen die student (en in die geval van die onderhawige studie spesifiek die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering) en dosent tot gevolg het.³⁵ Gegewe die eie aard en wese van afkampusonderwys bestaan daar gevolglik 'n relatiewe verlies van kontakgeleenthede – vergeleke met voltydse kontakonderwys – wat 'n gepaardgaande verlies van sosiale interaksie met 'n tydruimtelik teenwoordige dosent tot gevolg het. Ek argumenteer voorts dat afkampusonderwys nie as 'n “een-vir-almal praktiese resep” gesien kan word nie, ongeag of dit na die strukturele of transaksionele pool van die afkampusonderwysteorie-kontinuum sou graviteer, maar dat die kern van afkampusonderwys eerder 'n aanpasbare onderwys-transaksie behoort te wees waar daar meer na afkampusonderwysstudente se persoonlike omstandighede en behoeftes gekyk behoort te word.

Die relatiewe belangrikheid van die intydse en gelyktydige fisieke teenwoordigheid van 'n dosent en afkampusonderwysstudent, die sosiale interaksie (en gepaardgaande akademiese diskoers) tussen hierdie deelnemers tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwysprogramme en die aandrang van afkampusonderwysstudente op kontakonderwys, word in Hoofstuk 3 van hierdie proefskrif bespreek, asook dat dit van essensiële belang is by die implementering van afkampusonderwys (Siaciwena, 2002; Moja, Kaba, Dei Ofori-Attah, Bonu, 2004: 36-40; Anon, 2004; Badu-Nyarko, 2006).

Dit geld ook die bepaling van die plek en rol van IKT in afkampusonderwys (vgl. §3.5). Soos later sal blyk, verskaf die empiriese navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, onder andere meer duidelikheid hieroor én oor die verpersoonliking van afkampusonderwys deur oor die bewerkstelling van gereelde interaksie binne die konteks van 'n groep studente in

³⁵ Vanuit my waarnemings die afgelope twee jaar blyk dit dat die meerderheid Setswanasprekende studente – in veral Noordwes – wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, nie gereedlik toegang tot beskikbare inligting- en kommunikasietegnologie het nie en toenemend oogkontak vereis. Daar bestaan ook 'n hoë vlak van rekenaarongeletterdheid onder hierdie bepaalde kohort ingeskrewe studente.

afkampusonderwys te rapporteer. Daar word voorts ook in Hoofstuk 3 aangetoon dat Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land³⁶ beskou word. Alhoewel dit nie in Hoofstuk 2³⁷ as sodanig aan die orde gestel is nie, word daar wel in Hoofstuk 3 van hierdie proefskrif aan tersaaklike literatuur oor afkampusonderwys in ander ontwikkelende lande, soos Brasilië, Ghana, Indië en Suid-Afrika aandag geskenk. In Indië en Brasilië word afkampusonderwys onder andere óók geïmplementeer om aan beduidend meer studente (onderwysstudente) as wat voorheen die geval was, die geleentheid te bied om hulle verder te kwalifiseer en hulle kundighede en vaardighede te verbeter.

³⁶ Ojo en Olakulehin (2006: 4) beskryf die belangrikheid van afkampusonderwys in ontwikkelende lande soos volg: "...in developing countries, human knowledge resource development through distance education is not only seen as crucial for growth and competitiveness, but also for reaching social impact, for example in influencing birth rate, increasing the independence of women, and improving standards of health and rural environment".

³⁷ Ek het in Hoofstuk 2 gepoog om aan die hand van die literatuur 'n geselekteerde oorsig en verklaringsgronde vir belangrike ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys en die karaktereienskappe van afkampusonderwys te formuleer en om – voortvloeiend uit hierdie verklaringsgronde – die onderhawige studie se navorsingsdoelwit 1 (vgl. §1.2) te realiseer.

HOOFSTUK 3
LITERATUUROORSIG
NOMMERPAS-ONDERWYS (JUST-FOR-ME-EDUCATION):
DIE PLEK EN ROL VAN SOSIALE INTERAKSIE
(KONTAKONDERWYS) EN TEGNOLOGIE IN
AFKAMPUSONDERWYS

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 het ek aan die kontekstualisering van die onderhawige studie en die beredeneerde grondrede daarvoor aandag geskenk. Die hooftema van Hoofstuk 2 is die aard van afkampusonderwys (nommerpasonderwys) en ek het daar (vgl. §2.2) ook aandag geskenk aan vroeë navorsing wat met afkampusonderwys verband hou, te wete ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys. In die daaropvolgende episode van nommerpasonderwys het ek die verbandhoudende temas, naamlik die aard en doel van afkampusonderwys (vgl. §2.3) voordele van afkampusonderwys (vgl. §2.4 en 2.5) en -onderwysersopleiding (vgl. §2.6), asook die probleme/hindernisse met betrekking tot afkampusonderwys (vgl. §2.7) kortliks toegelig.

Uit die lees van literatuur blyk dit dat die persepsies van studente rakende die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringgeleenthede nie toereikend bespreek word nie. Dit is tewens ook nie uit die beskikbare literatuur duidelik:

- waarom studente sodanige persepsies kan of wil handhaaf nie,
- wat die gesindheid van studente met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent sal wees nie, of

- in welke mate IKT³⁸ deur afstandsonderwysstudente benut sal word (vgl. §3 in Hoofstuk 1) nie.

Na aanleiding van die voorafgaande identifiseer ek in Hoofstuk 3 twee temas, te wete (a) die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys en (b) die plek en rol van tegnologie (IKT) in afkampusonderwys met die oog op verdere bespreking. In hierdie hoofstuk fokus ek ook in die besonder op navorsingsdoelwit 1 en 2 (vgl. §3 in Hoofstuk 1), te wete:

- om deur 'n literatuurondersoek die aard van afkampusonderwys in ontwikkelende lande te bepaal en
- om deur 'n literatuurondersoek die plek, rol en belangrikheid van sosiale interaksie en IKT in afkampusonderwys te bepaal.

Hoofstuk 3 dien gevolglik as literatuuroorsig rakende bogenoemde hooftemas, soos hieronder in Figuur 3.1 geïllustreer.

³⁸ Inligtings- en kommunikasietegnologie

Figuur 3.1 'n Skematiese uiteensetting van die struktuur van Hoofstuk 3



Ek het my literatuuroorsig in hierdie studie gevolglik beperk tot die domein van afkampusonderwys, soos omskryf in paragraaf 1.3 en paragraaf 2 van Hoofstuk 1, waar ek ook die twee hoofkarakters geïdentifiseer het (vgl. Figuur 3.1). Dit is die rede waarom ek my in hierdie hoofstuk tot sekere literatuur³⁹ beperk en, soos elders aangedui, ander literatuur⁴⁰ ongelukkig nie sal kan aanroer nie.

My literatuursoektog het die volgende vier rigtinggewende vrae (vgl. §3.1) wat tans nie na behore in die bestaande afkampusonderwysliteratuur beantwoord word nie, as uitkoms gehad. Soos uit Hoofstuk 5 blyk, het die empiriese navorsing wat vir doeleindes van hierdie studie onderneem is, meer duidelikheid oor hierdie aangeleenthede verskaf. Hierdie vier vrae kan soos volg verwoord word:

³⁹ Literatuur rakende sosiale interaksie en die mate waartoe IKT deur afkampusonderwysstudente benut word en die aard van afkampusonderwys in ontwikkelende lande (met spesifieke verwysing na Ghana, Indië en Brasilië).

⁴⁰ Literatuur rakende tersaaklike beleid, administratiewe en organisatoriese strukture, studente-ondersteuning, ensovoorts.

- Wat sê die beskikbare afkampusonderwysliteratuur oor die betekenis wat individuele en groepe studente (wat weens kultuur, taal, geografie, tyd en studierigting op mekaar aangewese is) aan hulle afkampusonderwyservarings heg?
- Wat sê die beskikbare afkampusonderwysliteratuur oor die aangeleentheid van intersubjektiewe betekenis sover dit die bevordering van ons begrip van die onderliggende betekenis van afkampusonderwys betref?
- Aangesien afkampusonderwysstudente se gedraginge ook deur sosiale konvensies gestig en gereguleer word, is 'n interpretasie van hierdie sosiale konvensies noodsaaklik. Wat sê die beskikbare afkampusonderwysliteratuur oor die wyses waarop hierdie sosiale konvensies geïnterpreteer kan word?
- Benewens sosiale konvensies, hoe belangrik is die sosiale konteks (milieu) en sosiale standaarde van 'n bepaalde afkampusonderwysstudent of afkampusonderwysstudiegemeenskap (dit wil sê, 'n groep studente wat weens kultuur, taal, geografie, tyd en studierigting op mekaar aangewese is) sover dit die ontplooiing van ons begrip van hierdie studente se gesindhede en persepsies betref?

Tydens my literatuursoektog het ek wyd oor verskillende tersaaklike aangeleenthede met betrekking tot afkampusonderwys opgelees. Die meeste hiervan het egter nie pertinent oor die plek en rol van sosiale interaksie en tegnologie in afkampusonderwys gehandel nie. Voorbeelde hiervan sluit, onder andere, die werk van die SAIDE (1994: sonder bladsyverwysings), Visser, Plamp en Kuiper (1999: sonder bladsyverwysing), Goodwin-Davey en Davey (2000: 15-29), Heydenrych (2000: 1-7), Peters (2000: sonder bladsyverwysing), Matkin (2001: 25-36), Monk (2001: 53-66), Venter en van Heerden (2001: sonder bladsyverwysing), Wessels (2001: 34-60), Fraser en Lombard (2002: 85-102), Kizito (2002: 10-17), Kotze en Dreyer (2002: 130-138), Braimoh (2003: sonder bladsyverwysing), Cope, Kalantzis en Saulwick (2003: sonder bladsyverwysing), Daweti (2003: 1-10), Ferreira (2003: sonder bladsyverwysing), Killen, de K Marais en van Z Loedolff (2003: 147-158), Kizito (2003: 29-37), Louw (2003: 31-28), Mashile en Pretorius (2003: sonder bladsyverwysing), Mufune (2003: 17-28), Van Niekerk (2003: sonder bladsyverwysing), Kotsis (2004: sonder bladsyverwysing), Van der Colff (2004: sonder bladsyverwysing), Bowles (2005: sonder bladsyverwysing), De Villiers en Cronjé (2005: 25-57), Du Toit (2005:

sonder bladsyverwysing), Kalinoe (2005: 401-413), Koohang en Harman (2005: sonder bladsyverwysing), Rauscher en Cronje (2005: 104-118), Sadler en Erasmus (2005: 29-50), Telg, Lundy, Irani, Bielema, Dooley, Anderson en Raulerson (2005: 331-342), Yick, Patrick en Costin (2005: sonder bladsyverwysing), De Simone (2006: 183-184) en Grandzol en Grandzol (2006: 1-16) in. Hierdie literatuur doen naamlik veral verslag oor afgehandelde kwantitatiewe navorsing in Eerstewêreldlande, waar afkampusonderwys hoofsaaklik op geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” konsentreer.

Dit blyk uit die bestaande literatuur dat afgehandelde navorsing oor (a) die plek en rol van sosiale interaksie in afkampusonderwys en (b) die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys meesal binne die positivistiese of postpositivistiese paradigma ressorteer (en dan spesifiek teen die agtergrond van die empiristies realistiese epistemologie) soos onder andere in die werk van Burrell en Morgan (1979: sonder bladsyverwysing) en Onwuegbuzie et al. (2009: passim) verduidelik word.

My gekose epistemologiese raamwerk vir hierdie studie is egter die Interpretivisme. My navorsingsontwerptipe is „n gevallestudie en my gekose navorsingsontwerptuiste is die hermeneutiese fenomenologie (Lye, 1996: sonder bladsyverwysing; Cashin, 2003: 71; Lavery, 2003: 2,3; Ajjawi & Higgs, 2007: passim). Die rede vir hierdie drie keuses is dat die beskikbare afkampusonderwysliteratuur tans nie insiggewend genoeg verklaar hoekom studente, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese en mobieleleerondersteuning, tydens afkampusonderwys op kontakonderwys (persoonlike onderwys) aandring nie. Deur die epistemologiese posisionering van my studie binne die Interpretivisme en met die metodologiese gebruikmaking van die hermeneutiese fenomenologie, gee ek geredelik toe dat die subjektiewe betekenis van hierdie studente se sosiale handelinge (en dan in die besonder as *deurleefde*, *geleefde* handelinge) in die GOS-program in Lewensoriëntering eerstens so goed as moontlik begryp behoort te word. Die beskikbare afkampusonderwysliteratuur in Eerstewêreldlande skenk voorts nie insiggewend genoeg aandag aan die bestudering van verskynsels in hulle “natuurlike, *deurleefde* habitat” nie en met my kwalitatiewe navorsing het ek bovermelde interpretivisties konstruktivistiese benadering gevolg, aangesien ek afkampusonderwys as *deurleefde* én *geleefde* verskynsel teen sy natuurlike agtergrond wou navors, soos deur Potgieter (2008a: 29) verduidelik: *“Qualitative research takes an interpretive, constructivist approach to its subject matter...things are studied in their natural, lived settings, attempting to make sense of or interpret (lived) phenomena in terms of the meanings that people bring to them. Qualitative research begins by accepting that there is a range of different ways of making sense of the*

world. The approach is concerned with discovering and understanding the meanings seen by those who are being researched and with comprehending their views and perspectives of the world rather than that of the researchers.” Die bestaande afkampusonderwysliteratuur as sodanig skenk, soos reeds vermeld, hoofsaaklik aandag aan feitelike stellings wat oorwegend vanuit kwantitatiewe navorsing op geïndividualiseerde afkampusonderwyspraktyke (“onderwys-vir-my”) konsentreer. Volgens Lincoln en Guba (1985: 160-166), fokus kwalitatiewe navorsing, daarenteen, op “...*values and value judgements and not on facts. The researcher’s values guide and shape the research conclusions because the researcher constructs the reality of the inquiry...*”.

Nog ’n rede waarom ek my studie binne die Interpretivisme (en, in die besonder, aan die hand van die hermeneutiese fenomenologie) posisioneer, is dat die beskikbare afkampusonderwysliteratuur nie in die besonder aandag blyk te skenk aan die betekenis, begrip en interpretasie van afkampusonderwys in ontwikkelende lande waar daar byvoorbeeld pertinent op ’n soort kommunale “onderwys-vir-ons” gefokus word nie. In hierdie opsig is die meeste navorsing wat tans wel oor afkampusonderwys gerapporteer word, strydig met die primêre beginsel van kwalitatiewe navorsing wat “...*focuses on meaning in context, and requires a data collection instrument that is sensitive to underlying meaning when gathering and interpreting data.*” (Potgieter, 2008a: 17). Uit bovermelde tekortkominge wat ek in die beskikbare literatuur waargeneem het, het ek besluit om my navorsing spesifiek binne die interpretivistiese paradigma te lokaliseer en dit as „n gevallestudie aan die hand van die hermeneutiese fenomenologie te onderneem.

“Onderwys-vir-my” is, antropologies beskou, ’n tipies Westerse epistemologiese begrip waar die individu, binne afkampusonderwys, op geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” fokus (§3.3.1 en §3.6) en waar die individu gevolglik die belangrikste ordeningsbeginsel is. Ek wil egter met die onderhawige studie probeer vasstel in welke mate Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit – of met ander woorde, nie geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie) voor- én naleef, ook in afkampusonderwys. In hierdie verband beweer ek dat die Westerse epistemologiese begrip “onderwys-vir-my” bots met die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit”, waar daar eerder gesoek word na “onderwys-vir-ons”, as na geïndividualiseerde “onderwys-vir-my”. Ek grond hierdie bewering op persoonlike waarnemings wat ek sedert 2002 in my hoedanigheid as afkampusdosent by verskeie van Noordwes-

Universiteit se afkampusonderwysfasiliteringsentra dwarsoor Suid-Afrika uitgevoer het. Ek het dan ook herhaaldelik waargeneem dat, spesifiek, die meerderheid Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid in alle aangeleenthede wat hulle lewenswyse mag raak, voor- en naleef – óók in afkampusonderwys.

In die volgende paragrafe poog ek om 'n meer ingeligte oorsig te verskaf van hoe die tradisionele en tipiese Westerse ontologie (verstaan van die werklikheid), antropologie (beskouing van die mens), samelewingsvisie (hoe menslike gemeenskap gestruktureer word), kenteorie (hoe kennis van die werklikheid gevind word) en aksiologie (norme en waardes) van die tradisionele Afrikaan s'n verskil. Die rede waarom ek spesifiek op hierdie verskille wil klem lê, is dat die respondente en deelnemers aan hierdie onderhawige studie met die uitsondering van drie Blanke Afrikaanssprekendes (vgl. §4.2.2 in Hoofstuk 1, asmede §4.5.9. en 4.5.10 in Hoofstuk 4 en §7.1 in Hoofstuk 7), algar Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering is wat Setswana as huistaal besig.

Een van die bekendste verskille tussen die twee kultuurdomeine in hierdie verband is dat die een (Afrika) oorwegend op die menslike gemeenskap klem plaas, terwyl die individu vir die ander (die Weste) die belangrikste is. Dit kom voor asof hierdie oorwegend Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering met Setswana as huistaal eerder 'n soort "kommunale" "onderwys-vir-ons" voorstaan – 'n aangeleentheid wat 'n essensiële rol by die opbou van sosiale kapitaal (vgl. §3.2) blyk te speel. In die volgende paragrafe lig ek die verskille tussen hierdie twee sosiaal gekonvensionaliseerde en kultuurgesitueerde benaderingswyses van nader toe. Die aksentverskille waarvan hier sprake is, kom byvoorbeeld na vore soos hieronder aangetoon word.

Tabel 3.1: Verskille tussen die Afrika- en die Westerse kultuur:

AFRIKA	WESTE
Kommunale beleving van identiteit	Individuele beleving van eie identiteit
Interafhanklikheid	Onafhanklikheid
Oorlewing van die groep	Oorlewing van die individu
Groepsekerheid	Persoonlike sekerheid
Samewerking en harmonie	Mededinging
Groepsbevrediging	Individuele bevrediging
Kommunale eienaarskap en affiliasie	Persoonlike eienaarskap
Gemeenskaplike pligte en verantwoordelikhede	Individuele regte

(Temple, 1959: sonder bladsyverwysing; Van Niekerk, 1992: sonder bladsyverwysing; Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysing; Ramose, 1999: sonder bladsyverwysing)

Ek moet egter noem dat die kommunalistiese ingestelheid nie noodwendig partikulier tot die tradisionele Afrikakultuur behoort nie. 'n Mens tref dit ook op ander kontinente en onder ander kulture aan – onder andere onder die moderne Oosterse volkere (Van der Westhuizen, 2008: persoonlike mededeling). Sodanige kulture word met verskeie terme aangedui – wat nie een ontologies of epistemologies werklik heeltemal bevredig of oortuig nie – byvoorbeeld “primaal” en “tradisioneel” (Van der Westhuizen & Oosthuizen, 1989: 743-751). Dit is eweneens belangrik om aan te toon dat 'n individualistiese ingestelheid ook by meer kulture as net by sogenaamde tradisionele Westerse kulture aangetref word. Sodanige kulture word eweneens met verskillende benamings aangedui, byvoorbeeld “ontwikkeld” en “modern”⁴¹ – wat weer eens nie ontologies of epistemologies bevredig nie (Worldwide Press Freedom Index, 2005: sonder bladsyverwysing). Vir doeleindes van die onderhawige proefskrif volstaan ek egter nietemin met my tipering van *kollektivisties* (oftewel “kommunisties”) en *individualisties* ter beskrywing van respektiewelik die Afrika-⁴² en

⁴¹ Tradisionele Westerse kulture soos Noord-Amerika, Wes-Europa, Australië, met Japan as 'n Oosterse kultuur.

⁴² Ek gee geredelik toe dat gesprekvoering oor “Afrikakultuur” en “Westerse kultuur” grootliks „n riskante tydverdryf is en in ieder geval 'n soort ontologies epistemologies aksiologiese “oorveralgemening” veronderstel. Elk van hierdie twee begrippe

Westerse kultuur. Die volgende vergelykende tabel probeer 'n aantal van hierdie verskille tussen die kollektivistiese ingesteldheid van Afrika en die individualisme van die Weste aantoon.

Tabel 3.2: Navorsers soos Van der Westhuizen & Oosthuizen (1989: 743-451), Van Niekerk dui die volgende verskille tussen die kommunalistiese ingesteldheid van “Afrika” en die individualisme van die “Weste” aan:

KOMMUNALISME	INDIVIDUALISME
IMPLIKASIES	IMPLIKASIES
Beskou die groep as belangriker as die individu; verhef die groep dus bo die individu.	Beskou die individu as belangriker as die groep; verhef die individu dus bo die groep.
Sosiaalgeoriënteerd; sosiale interaksie met medemense is belangrik; individu ook afhanklik van medemense.	Sterk individueel/egogesentreer; sake en dinge (besittings, masjiene, geboue) en individuele onafhanklikheid is belangriker as die groep/medemens.
Intense, sterk persoonlike verhoudings met medemens; handhaaf 'n inklusiewe gesindheid en groepsgeborgtheid.	Min opregte, persoonlike mensverhoudings waar individu dikwels eensaamheid beleef en voel dat hy of sy alleen staan in die wêreld.
Geslote gesindheid in interpersoonlike verhoudings, aangesien hy of sy afhanklik van medemense is.	Geslote in sosiale konteks, aangesien hy of sy groepsinteraksie dikwels doelbewus vermy en dus meer in onpersoonlike menseverhoudings staan.
Groepsdruk is aanwesig.	Die mening van die groep/gemeenskap is meesal van minder belang.
KOMMUNALISME	INDIVIDUALISME
IMPLIKASIES	IMPLIKASIES
Samewerking van almal in die gemeenskap.	Intense onderlinge mededinging.
Sosiale harmonie is belangrik.	Sosiale harmonie is nie van primêre belang nie; persoonlike harmonie oënskynlik wel.
Dialog: besluite behoort met die instemming	Monoloog: besluite word dikwels op

oorspan 'n bykans onberekenbare verskeidenheid (Van Niekerk, 1996: 2). Afhangend van waar die navorser vandaan kom en vanuit watter ontologiese en epistemologiese perspektief s/hy aan die gesprek sou deelneem, is dit of minder moeilik, of selfs nog meer moeilik om die vraag te beantwoord: “Bestaan daar hoegenaamd „n “Afrikakultuur” of ’n “Westerse kultuur”?”

van die groep geneem te word en elkeen kry die kans om sy of haar mening te lug.	individuele grondslag of deur enkelinge (namens die meerderheid) geneem – moenie tyd mors met eindelose herhalings nie; neem so spoedig moontlik 'n besluit.
Sukses, blydschap en vreugde het hulle oorsprong in sosiale verhoudings.	Sukses, blydschap en vreugde word grotendeels in materiële dinge (bv. besittings), d.w.s. buite die groep, gevind.
'n Mensgesentreerde kultuur: Wees beskikbaar vir ander.	'n Individuegeoriënteerde kultuur: doen iets tot eie voordeel.
Verkies om dinge (onderwys) saam in 'n groep te doen.	Hou daarvan om dinge self en alleen te doen.
Dit is nie gepas om vir individuele status te werk nie; groepstatus is die norm (dus: goeie sosiale groepsgerigte geaardheid beteken aanvaarding en waarborg sukses).	Daar word na individuele uitnemendheid en status gestreef (daarom kan opvoedkundige kwalifikasies individuele status verskaf).
Saligheid is om deur jou groep aanvaar te word.	Saligheid is om jouself te aanvaar.
Verantwoordelikheid word maklik op die gemeenskap afgeskuif en almal se verantwoordelikheid word gou niemand s'n.	Persoonlike verantwoordelikheid word as deug nagestreef en beklemtoon.
Meer persoonlike kommunikasie deur middel van die gesproke woord, persoonlike kommunikasie en sosiale interaksie.	Meer onpersoonlike manier van kommunikasie d.m.v. van geskrewe, gedrukte woord en elektroniese media.

(1992: sonder bladsyverwysing), Van Niekerk (1996: sonder bladsyverwysing), Van Der Walt (1994: sonder bladsyverwysing), Broodryk (2002: sonder bladsyverwysing), Broodryk (2004: sonder bladsyverwysing)

Uit die gegewens in die bostaande tabelle (vgl. Tabel 3.1 en Tabel 3.2) lei ek af dat die Afrikaanstudent se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” eerder op “onderwys-vir-ons” en op 'n ken van die mens as sosiale wese fokus. Saamgevat: die mens-in-gemeenskap is een van die belangrikste fasette in die sienswyse van “kommunaliteit”. Ek bespreek kommunaliteit vervolgens kortliks.

In die Afrikaanstudent se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” word die mens primêr as *sosiale wese* gesien en is hy

essensieel *sosiaal* op sy hom-omringende werklikheid *gerig*. 'n Logiese afleiding hiervan is dat afkampusonderwys⁴³ eweneens deur die Afrikaanstudent as 'n sosiale interaksie met sy of haar afkampusonderwysdosent en sy of haar mede-afkampusonderwysstudente beleef word. Verskeie bestaande studies bevestig hierdie afleiding. Enkele van die belangrikste bronne in hierdie geval sluit die werk van Taylor (1963: sonder bladsyverwysing), Temple (1969: 1-73), Mbiti (1970: sonder bladsyverwysing), Kraft (1978: sonder bladsyverwysing), Van der Walt (1991: sonder bladsyverwysing) en Mbigi en Maree (1995: sonder bladsyverwysing) in. Tempels het hierdie tema al in die vyftigerjare ingesien: “*The created universe is created upon social man*” (1969: 43) en “*Man is the supreme force, the most powerful among socially created beings*” (1969: 64). Hierdie Afrikafilosofie is (in Westerse terminologie gestel) dus by uitstek antroposentries van aard. Tempels (1969:71-72) wys in hierdie verband daarop dat “*...for the Bantu, man never appears in fact as an isolated individual, as an independent entity. Every man, every individual, forms a link in the chain of vital forces, a living link, active and passive, joined from above to the ascending line of his ancestry and sustaining below him the line of descendants...the Bantu are quite unable to conceive an individual apart from his social relationships...*”. Mbiti (1970:14), self 'n Afrikaan, stel hierdie beginsel soos volg: “*I am because we are, and since we are, therefore I am*”. Die Ubuntu-gedagte waaroor vandag in Suid-Afrika so hoog opgegee word, is wesenlik niks anders nie as hierdie Afrikakommunalisme en sy positiewe, navolgenswaardige uitkomst, soos broederskap, solidariteit en eenheid-in-geregtigheid. Tereg skryf Mbigi en Maree (1995:2): “*The cardinal belief of Ubuntu is that man can only be man through others.*”

Nog 'n uitstaande verskil tussen die twee kulture wat my opval, is dat Afrika klaarblyklik nie veel waarde aan die vestiging en instandhouding van 'n leeskuultuur⁴⁴⁴⁵ heg nie, terwyl die Weste baie waarde daaraan heg en gevolglik op die vestiging en instandhouding van 'n leeskuultuur konsentreer (Richardson & Eccles, 2007: sonder bladsyverwysing; Flowers & Flowers, 2008: 154; Laugesen, 2008: 78; Nassimbeni & Tandwa, 2008: 87; Perry, 2008: 57-73). Die Afrikaan streef na 'n kommunale beleving-van-identiteit, waar lees as sodanig (primêr 'n individuele aktiwiteit), nie essensieel vir die groep is nie. Die teenoorgestelde is egter by die Weste van toepassing, aangesien individuele beleving en individuele welvaart nagestreef word en lees as essensieel vir individuele ontwikkeling beskou word.

⁴³ In Hoofstuk 5 dui ek aan hoe ek hierdie afleiding in die empiriese gedeelte van my navorsing getoets het.

⁴⁴ “*...ours is not a society of readers...*” (Nassimbeni & Tandwa, 2007: 87).

⁴⁵ “*...we perceive a reading culture as a culture where reading is valued highly and a habit among its members. Reading and writing are part of and plays a significant role in the everyday life of the culture's members. When people only use reading and writing at school we perceive this as being part of a school culture and not a reading culture.*” (Jönsson & Olsson, 2008: 4).

Bogenoemde word deur navorsers soos Scales en Rhee (2001: 177), Johnsonn-Smargagdi en Jönsson (2006: 521), Richardson en Eccles (2007: sonder bladsyverwysing), Flowers en Flowers (2008: 154) en Laugesen (2008: 78) gerugsteun.

By die Afrikaan is sosiale oriëntering en sosiale interaksie (sosiale verhoudings) met medemense – meer nog as by die Westerling – deurslaggewend. Daar word gevolglik meer op 'n sterk “mondelinge tradisie”⁴⁶ gefokus (Mbae, 2004: sonder bladsyverwysing; Laugesen, 2008: 74). Nog 'n argument ter ondersteuning van bogenoemde is dat die Afrikaan meer op die verlede gerig is en dat “mondelinge storievertel”⁴⁷ 'n belangrike aangeleentheid van hulle kultuur en lewensbeskouing verteenwoordig. Mondelinge tradisie is in alle Afrikalande, ook in Suid-Afrika, teenwoordig. Die feit dat die vestiging en instandhouding van 'n leeskultuur as inherent vreemd aan Afrikakulture gesien en beleef word, verklaar waarom dit moeilik is om 'n leeskultuur in Suid-Afrika (en ook elders in Afrika) te vestig en in stand te hou (Jönsson & Olsson, 2008: 1-92).

Die feit dat die Afrikaan meer op die verlede gerig is, hou verband met hulle gemeenskapsgevoel, sosiale kohesie en sosiale verhoudings (vgl. my hantering van die begrip sosiale kapitaal, in §3.2) (Jönsson & Olsson, 2008: 3). 'n Belangrike deel van hierdie gemeenskap is nie alleen die ouer mense nie, maar ook die voorouers of “lewende dooies” wat 'n essensiële rol in die gemeenskap vervul. Die goeie lê dus nie in die hede of – soos die Westerling glo – in die toekoms nie, maar in die verlede (Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysing; Seiler & Elmeskey, 2007: sonder bladsyverwysing).

Die huishouding (gesin, ouers, familie) en kultuur waarbinne studente (en ook leerders) hulle bevind, beïnvloed hulle leespatrone en leesstof (Pretorius & Naudé, 2002: 439-449; Love & Hamston, 2003: 162; Hughes-Hassel & Lutz, 2006: 43; Mostert & Wikan, 2008: 97; Flowers & Flowers, 2008: 154).⁴⁹ 'n Belangrike aangeleentheid wat by die vestiging van 'n leeskultuur in gedagte gehou behoort te word, is dat die kultuur en dus die herkoms⁵⁰ van studente (leerders) ten alle tye gerespekteer behoort te word in die sin dat gekose literatuur op die lewe van daardie leerders betrekking behoort te hê (Jönsson & Olsson, 2008:23). Waar van

⁴⁶ “Oral tradition is, according to us, characterised by the fact that information, history and literature are passed down from generation to generation by word of mouth. The system that oral tradition represents has its own set of grammar, style and aesthetic canon. Oral tradition consists of several different forms such as storytelling...” (Jönsson & Olsson, 2008:3).

⁴⁷ “... African reliance on the spoken word.” (Mbae, 2004:2).

⁴⁸ “Because of this oral background, parents are unlikely to read to their children, even if they can do so. Storytelling is the predominant form of literacy mediation for parents, literate and illiterate alike.” (Jönsson & Olsson, 2008:24).

⁴⁹ “Children from homes where reading and writing are priorities, develop literacy skills more readily than do children from homes where literacy is not valued.” (Pretorius & Naudé, 2002: 440).

⁵⁰ “...reading is a type of „cultural consumption’...” (Reeser & Spalding, 2002: 661).

toepassing, sluit dit die voorsiening van leesmateriaal in verskillende moedertale in (Hughes-Hassel & Roge, 2007: 28; Mostert & Wikan, 2008: 99; Laugesen, 2008: 74).

Bostaande is 'n belangrike voorvereiste vir die vestiging van 'n lewensvatbare leeskultuur. Veral in geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe is die skool die primêre bron vir die beskikbaarstelling van leesmateriaal aan leerders. Die rol van mondelinge tradisie in afkampusonderwys is gevolglik deurslaggend belangrik en behoort by afkampusonderwysprogramme ingewerk te word namate die studente se behoeftes dit bepaal. Daar behoort dus 'n nouer samewerkingsverband tussen onderwysopleiding, onderwys, kultuur en nasionale ontwikkeling bewerkstellig te word. 'n Gebrek aan 'n leeskultuur kan as 'n deurslaggewende faktor in die beperking van geletterdheidsontwikkeling in Suid-Afrika gesien word (Perry, 2008: 57-73).

Opsommenderwys kan die stelling gemaak word dat die Afrikaan se kultuur die konteks beïnvloed waarbinne hy of sy in Afrika leef en dat die individuele mens dus nooit regtig tot sy reg kan kom nie, aangesien die enkeling nie op sy eie werklik bestaansreg binne 'n Afrika-gemeenskap geniet nie (*“Ek bestaan omdat ons bestaan”*). “Ek” is dus 'n produk van “ons” kulturele en/of etniese agtergrond. Die gebrekkige leeskultuur onder Afrikane word tans grootliks aan aangeleenthede soos hulle mondelinge oorlewingskultuur, hulle gemeenskaplike interverbondenheid en hulle kommunalistiese lewens- en wêreldbeskouing gewyt.

In die Weste word die mens veral as individu gedefinieer en geïdentifiseer, terwyl die individuele mens in die Afrikakultuur vanuit die gemeenskap gedefinieer en geïdentifiseer word. Die Westerse denke migreer vanuit verskillende individuele standpunte geleidelik na 'n gedeelde samelewingsperspektief toe. Die rigting van die tradisionele Afrikaan se denke, daarenteen, volg oënskynlik die omgekeerde roete: hierdie samelewingsperspektief, as sodanig, is dus tegelyk die primordiale vertrekpunt én die uiteindelijke konvergeerpunt.

Die Weste bevat soms bloot “versamelings van mense”, teenoor Afrika wat fundamenteel kommunalisties gedefinieerde gemeenskappe bevat. In die Weste kom mense gewoonlik uit individuele motiewe en pragmatiese funksionaliteit in verskillende samelewings- en organisasieverbande bymekaar. Vir die Westerling bly die **“ons-”** begrip 'n soort sosiale agtervoegsel, terwyl die **“ons-”** begrip by die Afrikaan onties van wesentlike belang skyn te wees. Ek maak gevolglik die afleiding, soos voorheen gestel, dat die Westerse begrip van nommerpasonderwys – “onderwys-vir-my” – epistemologies bots met die Setswana-sprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde,

antropologiese sienswyse van “kommunaliteit” (vgl. §3.1), waar daar eerder blyk gesoek te word na en meer gefokus blyk te word op “*onderwys-vir-ons*”.

Die inagneming van die onderwysbehoefte van individue (vgl. Figuur 3.19) is volgens my van groot waarde in afkampusonderwys. Daar behoort gevolglik inderdaad ook op “nommerpasonderwys” vir die kommunaalgesinde afkampusstudent (dus op “*onderwys-vir-ons*” – wat kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid vóór- en náleef) gefokus te word. Hierdie kommunaalgesinde afkampusstudent het ’n behoefte aan dialoog, sosiale interaksie,⁵¹ sosiale verbintenis en die tydruimtelike teenwoordigheid van ’n dosent en medestudente in geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (vgl. §3.3.1.4), soos uit die paragrafe hierbo blyk. Bogenoemde aangeleentheid (dialoog, sosiale interaksie, sosiale verbintenis, sosiale teenwoordigheid) gee op hulle beurt weer aanleiding tot sosiale samehang en onderlinge verbondenheid. Dit lei tot ’n gevoel van “gemeenskaplikheid” binne ’n bepaalde afkampusgemeenskap: enersyds “nommerpas-onderwys-vir-ons” – tipies van en vir die kommunaalgesinde afkampusstudent en andersyds “nommerpas-onderwys-vir-my” – tipies van en vir die Westersgesinde afkampusstudent, wat in die soeke na die sosiale kapitaalskeppende potensiaal van afkampusonderwys belangrik is. Die diagram hieronder stel hierdie gegewe grafies voor (vgl. Diagram 3.1):

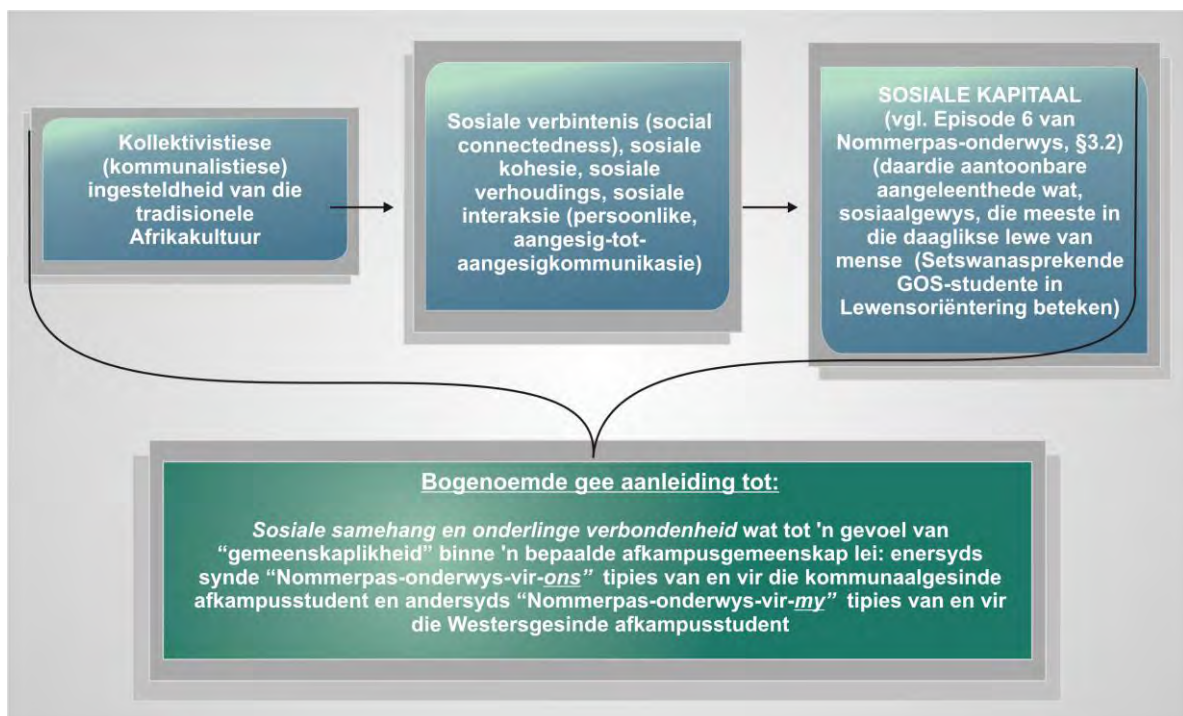
⁵¹ Hierdie aangeleentheid is van belang by die soeke na die sosiale, kapitaalskeppende potensiaal van afkampusonderwys.

Diagram 3.1a: Kommunalistiese ingesteldheid van die tradisionele Afrikakultuur



AFLEIDEND stel ek gevolglik ook die volgende verbandhoudende diagram voor:

Diagram 3.1b: Die belangrikheid van sosiale samehang en verband⁵²



Samevattend kan daar soos volg oor Afrikakommunalisme geargumenteer word: "Eerste was en is daar die groep en dan eers mag verskillende individue bestaan." Die Westerse individualisme is presies die omgekeerde: "Eerste is daar die individu; dan eers mag

⁵² Dit is dan ook een van die SVO se afkampusonderwysprogramdoelstellings, naamlik om by studente 'n gevoel van samehang en verband te skep waarbinne die fokus op voorsiening in die afkampusonderwysstudente se unieke behoeftes en omstandighede val.

verskillende gemeenskappe bestaan.” Die diagram hieronder verduidelik bogenoemde stelling (vgl. Diagram 3.2):

Diagram 3.2: Afrikakommunalisme



In die paragraaf hieronder verskaf ek die teoretiese konseptuele beweegrede vir my paragraafindeling in hierdie hoofstuk. Hierdie teoretiese konseptuele beweegrede verskaf ’n “draaiboek” waarteen die episodes van nommerpasonderwys afspeel. Hierdie episodes van nommerpasonderwys verteenwoordig die hooftemas/-aangeleenthede (vgl. Figuur 3.1) daarvan.

Die ordening van hoofaangeleenthede (vgl. Figuur 3.1) vertoon ’n logiese inherente struktuur (vergelyk die stippunte hieronder). In aansluiting by die voorafgaande, skenk ek vervolgens in paragraaf 3.2 eers aan die teoretiese konseptuele beweegrede vir my paragraafindeling in hierdie hoofstuk aandag en dan spesifiek aan hoofaangeleenthede soos ek dit uit die beskikbare literatuur begryp. Ek verskaf daarna in paragraaf 3.3 ’n oorsig van die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys teen die agtergrond van die Sosiale Kapitaalteorie, waar ek in die besonder op die volgende essensiële aangeleenthede konsentreer:

- die omskrywing van die begrip transaksionele afstand (vgl. §3.3.1);
- interaksie en interaktiwiteit – sleutelemente in sosiale/onderrigkommunikasie (vgl. §3.3.1.1);
- die plek en rol van deelnemende interaksie in afkampusonderwys (vgl. §3.3.1.2);
- soorte interaksie (vgl. §3.3.1.3) en
- sosiale teenwoordigheid (vgl. §3.3.1.4).

In paragraaf 3.4 verskaf ek 'n samevattende sintese van die eerste hoofkarakter in hierdie besondere episode, te wete die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys. Ek beweeg daarvandaan in paragraaf 3.5 na die tweede hoofkarakter in hierdie episode, waar ek literatuur rakende die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys in 'n paar ontwikkelende lande ontleed met spesifieke verwysing na:

- afkampusonderwys en -tegnologie (vgl. §3.5.2);
- tegnologiese verskeidenheid in afkampusonderwys (vgl. §3.5.3).

In paragraaf 3.6 verskaf ek 'n samevattende sintese van hierdie tweede hoofkarakter, naamlik die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys. In paragraaf 3.7 bespreek ek die laaste subtema in hierdie episode wanneer ek eksemplariesgewys 'n kort oorsig oor afkampusonderwys in enkele ontwikkelende lande aanbied. In paragraaf 3.8 van hierdie afkampusonderwysmodel sluit ek my kritiese evaluering van die beskikbare literatuur met 'n samevattende sintese af.

Die konseptuele raamwerk word vervolgens aan die orde gestel.

3.2 Episode 6 van nommerpasonderwys: sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk

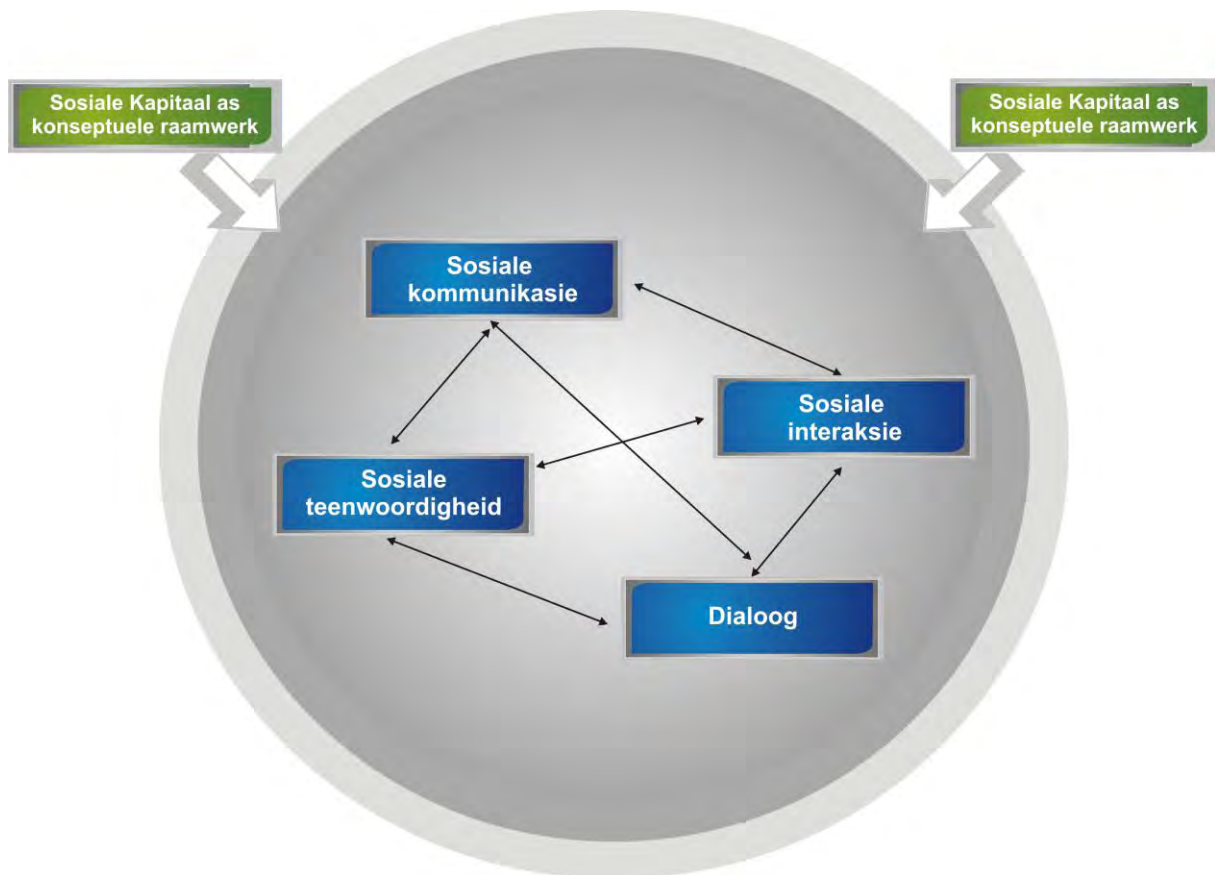
Die essensie van menslike kommunikasie is interpersoonlike verbintenis (Bratanić, 2002:53-58) en die meeste sosiale (anders as tegniese) modelle illustreer die kommunikasiegebeure (interaksie en dialoog) as voortdurend veranderende gebeure. Hierdie herhalende kommunikasiehandeling hou nooit op nie en neem verskillende vorme aan, waaronder nieverbale kommunikasie (Moore, 1989: 1-6; Kearsley, 1995: sonder bladsyverwysing).

Aangesien my studie meer as een teorie en model oor afkampusonderwys aanraak (vgl. hieronder), kon ek aanvanklik nie met gemak 'n eenduidige konseptuele raamwerk daarvoor voorstel nie. Ek het dit, byvoorbeeld, aanvanklik oorweeg om my studie binne die konseptuele raamwerk van transformasionele leer (Mezirow, 2000; Taylor, 2003 & 2007) te posisioneer, aangesien dit oor die verandering wat leer in die lewensoptrede van studente tot gevolg het, handel: “...*they are different afterward, in ways both they and others can recognize*” (Merriam & Ntseane, 2008: 183). By 'n ander geleentheid het ek dit weer oorweeg

om my studie eerder binne die konseptuele raamwerk van Afrosentrisme (Asante, 1987; Mkabela, 2005; Ntseane, 2005; Merriam & Ntseane, 2008: 186) te posisioneer, aangesien dit oor die vraagstuk van Afrikane se identiteit vanuit die Afrikane se eie perspektief in verband daarmee handel. My studie fokus egter in die besonder op sosiale kommunikasie (persoonlike onderwys), sosiale interaksie, dialoog en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (vgl. Figuur 3.2), soos onder andere waargeneem kan word uit die bespreking van die belangrikste historiese ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys (vgl. §2.2).

In my hantering van die teorie van sosiale teenwoordigheid (Eng. “social presence”) poog ek gevolglik om, onder andere, die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens „n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid uit te lig. Hiermee bedoel ek dat daar tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede tydruimtelik gesinchroniseerde, interaktiewe bemoeienis (persoonlik) tussen dosent en student behoort plaas te vind. Hierdie interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys kom daarop neer dat daar onder andere aktiewe gesprekvoering en dialoog tussen die student en die voorhande leerinhoude, die student en dosent en die student en sy of haar medestudente behoort te wees. Dit is een van die oogmerke van die onderhawige studie om die gesindhede en persepsies van studente met betrekking tot die plek en rol van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en die gevolglike sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede te begryp.

Figuur 3.2: Plasing van my studie teen die agtergrond van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk



Scheizer, Peachter en Werdenas (2001: 1) huldig die mening dat: “...*social presence of a tutor must be in feeling with students that are jointly involved in the communication interaction*”. Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van Noordwes-Universiteit se Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding (SVO) is ooreenkomstig bogenoemde beginsel in die lewe geroep om op ’n meer persoonlike en interaktiewe basis onderwys aan afkampusstudente te verskaf en sodoende afkampusonderwys tot geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” te verpersoonlik. Die operasionalisering hiervan is deels afhanklik van die operasionalisering van sosiale kapitaal.

Na verskeie gesprekke met my promotor en medepromotor, sowel as met vier ander erkende akademië⁵³ verbonde aan Suid-Afrikaanse universiteite, het ek uiteindelik besluit dat die konseptuele raamwerk waarbinne ek my navorsing wil posisioneer, dié van sosiale kapitaal

⁵³ Proff. Rinelle Evans (UP), Johann Mouton (US), Brigitte Smit (UJ) en Philip van der Westhuizen (NWU)

is. In die volgende aantal paragrawe lig ek die aangeleentheid van gespreksaard (dialoog) en “sosiale kapitaal” in afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys nader toe.

Dialoog as sine qua non vir sosiale kapitaal

Die kenmerkende toewyding aan naasbestaan waarna Langeveld (1968: 158) en Heidegger (1977: 161) verwys, dui op die ewigdurende eksistensiële behoefte van een mens aan 'n ander, soos ook in die tradisionele Afrika-ontologie gesien word (vgl. § 3.1), waar dialoog, sosiale verhoudings, sosiale interaksie, gemeenskaplikheid, samehorigheid en sosiale kapitaal van belang is. Dit dui ook op die gespreksaard van *agein* – wie die beroep op die begeleidingshandeling doen en wie hierdie beroep beantwoord. By geboorte verlaat die kind die beskermende realiteit van die moederlike liggaamlikheid vir ewig. Sy of haar aankoms in die wêreld word aangekondig deur 'n huilskree wat heenwys na die perenniale afhanklikheid van een mens van 'n ander ten einde sy of haar potensiaal as mens in eie reg te verwesenlik. Hierdie geboorteskree is beide die mees fundamentele konstatering van menslike bestaan, te wete “Hier is ek!” én die mees oorspronklike roep om hulp en bystand, te wete: “Waar is jy?”. Hierdie appellatiewe stelling en vraag verteenwoordig nie net die prototipiese oorsprong van opvoedkundige dialoog nie, maar ook die essensiële gespreksaard daarvan (Potgieter, 2006: sonder bladsyverwysing). Die opvoedeling bestaan nie bloot in ope kommunikasie met die wêreld nie, maar ook in interkommunikasie met die mense met wie hy of sy die wêreld deel (Zhang, Perris & Yeung, 2005: 789-802; Benson & Samarawickrema, 2009: 5-21), sowel as met sy of haar omringende wêreld.

Die aanleer van 'n kultureel en maatskaplik aanvaarbare gedragswyse behoort dus nie aan die opvoedeling of die noodlot oorgelaat te word nie; hy of sy behoort deur verantwoordelike volwassenes hiertoe begelei te word. Om hierdie pedagogiese situasie en verhouding outentiek te laat voltrek, is dialoog essensieel (Distance Education Report, 2006: 4-7; Robinson, 2009: 127-139). Dialoog (geoperasionaliseer deur die gebruik van taal) is daarom die moontlikheidsvoorwaarde vir enige pedagogiese verhouding. Bandura (2002: 109), Lee & Busch (2003: sonder bladsyverwysing), Molinari (2004: 89-101) en Andrade & Bunker (2009: 47-61) steun hierdie beskouing deur toe te gee dat een van die funksies van dialoog die verantwoordelikheid weerkaats om andere deur middel van ons gesprekvoering met ons medemens voortdurend te (ver-)humaniseer (dit wil sê, toenemend te vermenslik).

Ertmer & Newby (1996: 15, 18), asook Molinari (2004: 89-101) en Robinson (2009: 127-139) beklemtoon die rol van pedagogiese dialoog as 'n instrument vir terugkaatsende en

vooruitskouende bepeinsing; as 'n spesiale wyse van denke wat krities noodsaaklik is om die kennis wat die opvoedeling tydens pedagogiese ontmoetings opdoen, te transformeer. Lefstein (2006: 3) beweer dat die opvoedeling tot dialoog gedryf word deur die bewussyn van sy of haar onkunde en sy of haar algaande ontwikkelende passie vir kennis, terwyl Merrill en Gilbert (2008: 199-207) argumenteer dat dit een van die doelstellings van pedagogiese dialoog behoort te wees om sosiale interaksie, sosiale verhoudinge, sosiale tradisies en sosiale dinamika te kritiseer en te resenseer ten einde die opvoedeling se kulturele handeling met die oog op sy of haar eie vryheid te help bewerkstellig. Hulle beskou dialoog as een van die belangrikste pedagogiese metodes om hierdie soort kritiek mee te bevorder (Evans, 2004: 7-23; Molinari, 2004: 89-101; Dennen, 2005: 127-148; Benson et al., 2009: 5-21).

In my pogings om die etimologie van die term dialoog met hedendaagse definisies en verduidelikings van dieselfde woord te vergelyk, het dit duidelik geword dat sodanige definisies neig om binne 'n relatief beperkte semantiese ruimte te opereer, baie naby aan die oorspronklike betekenis van “dialoog” en “dialogiese”. 'n Studie van altesaam 34 woordeboekdefinisies van die selfstandige naamwoord dialoog het byvoorbeeld getoon dat die meerderheid van hierdie definisies min of meer gelykluidende semantiese waarde-verduidelikings aanbied.

Gebaseer op aksiale kodering (De Vos, 2002: sonder bladsyverwysing; Ertmer, 1997: sonder bladsyverwysing; Punch, 1998: sonder bladsyverwysing; Keller, 2008:178-185) en 'n gevolglike krities heuristiese bestudering van hierdie definisies en verduidelikings van die term dialoog, kan die nege gevolgtrekkings hieronder gemaak word sover dit die essensiële eienskappe van dialoog, *per se*, betref:

- (a) Outentieke, wedersydse dialoog vind sy bestaansrede daarin dat die mens, ten einde te oorleef en om die beste mens te wees wat hy kan wees, essensieel 'n wese is wat na betekenis (sin) soek en 'n wese is wat betekenis (sin) vind.
- (b) Ten einde sinvol na betekenis te soek en te weet wanneer hy dit gevind het, is die mens verplig om aan dialoog deel te neem – nie net met mekaar nie (Mitsein), maar ook met die wêreld (Umwelt) en met sy gewete, emosies en spiritualiteit (Eigenwelt).
- (c) Om outentieke, interpersoonlike dialoog te bewerkstellig, behoort menslike handeling doelgerigtheid en intensionaliteit te openbaar. Dit behoort duidelik

daarop gemik te wees om beroep en respons aan te wend om wedersydse motivering, vernuwing, bemagtiging, vertroue, toewyding, assosiasie (samesyn) en ontmoeting te bewerkstellig.

- (d) Die verhouding(s), vorm, metode(s) en betekenisgewing van outentieke wedersydse dialoog vereis van mense dat hulle wedersyds benader kan word, vir mekaar beskikbaar, teenoor mekaar verdraagsaam en aan mekaar toegewyd sal wees; hulle dialogiese ontmoetings behoort 'n atmosfeer van nabyheid te skep en van gelyktydigheid, toebehorendheid, vrywillige interaksie, opregte intimiteit (nabyheid) en van deursigtige deelname (samewerking), asook insiklikheid, onverstoordheid (gelykmoedigheid) wedersydse aanvaarding en onselfsugtige wisselwerking te getuig.
- (e) Die inhoud en toewysing-van-betekenis van dialoog behoort aantreklik te wees en invloed uit te oefen – gemik op sinvolle, konstruktiewe respons, eerlike selfopenbaring en ontwaking van bewussyn. Dit behoort te soek na ooreenkoms (eenstemmigheid) en behoort oplossinggeöriënteerd te wees. Dit behoort selfbepaling en karakterisering te erken, te koester en aan te moedig. Dit behoort vaardigheidgebaseer te wees, gerig op die openlike en deursigtige deel van kennis, gebaseer op eerlike waardering, normatiewe rasionaliteit, eerlike interpretasie en onderhandeling en konsultasie wat wedersyds voordelig is.
- (f) Wanneer die (a) doel, (b) inhoud en (c) verhouding/vorm van dialoog algar in harmonie voltrek, word outentieke dialoog geoperasionaliseer.
- (g) Wanneer die (a) doel, (b) inhoud en (c) verhouding/vorm van dialoog (tesame met sy essensiële samestellende karaktereienskappe) effektief saam funksioneer, verdiep sodanige dialoog tot geldige en betroubare kommunikasie/-interaksie.
- (h) Die doel, doelgerigtheid en belyning van dialoog behoort tot intensionele kommunikasie deur middel van (a) die inhoud en toewysing-van-betekenis en (b) die verhouding(s), vorm, metode en betekenisgewing van dialoog te lei.

Die aangeleentheid van “dialoog” (vgl. Tabel 3.2) blyk onder andere 'n kerneienskap van “sosiale kapitaal” te wees. In die paragraaf hieronder word laasgenoemde begrip gevolglik uit die beskikbare literatuur nader toegelig.

Definisie van “sosiale kapitaal”

Ten eerste bespreek ek hieronder ’n aantal definisies van die begrip “sosiale kapitaal” ten einde ’n konseptuele verwysingsraamwerk vir my soeke na die sosiale kapitaalskeppende potensiaal van afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys te bied. Vir hierdie doel het ek ’n interpretivisties hermeneutiese analise van Sosiale Kapitaalteorie onderneem, met die doel om sjablone, toonbeelde, strominge en norme te identifiseer wat as maatstawwe kan dien om te bepaal in welke mate afstandsonderwys tot die skep van sosiale kapitaal sou kon bydra.

Die konsep van sosiale kapitaal het die eerste keer in Lyda Judson Hanifan se besprekings van landelike gemeenskapskole verskyn (vgl. byvoorbeeld Hanifan, 1916: 130-138, 1920: sonder bladsyverwysing). In hierdie bron word die term gebruik om daardie aantoonbare dinge (“substances”) wat, sosiaalgewys die meeste in die daaglikse lewe van mense sou beteken, mee aan te dui. Hanifan was veral gemoeid met die kultivering van welwillendheid, samesyn (“fellowship”), simpatie en sosiale interaksie tussen mense wat “’n sosiale eenheid/samehang vorm” (vgl. Diagram 3.1a en b) (Granovetter, 1973: sonder bladsyverwysing; Coleman, 1988: sonder bladsyverwysing; Putnam, 1993: sonder bladsyverwysing; Nahapiet & Ghoshal, 1998: sonder bladsyverwysing; Portes, 1998: sonder bladsyverwysing; Woolcock & Narayan, 2000: sonder bladsyverwysing; Yuan, Gay & Hembrooke, 2006: sonder bladsyverwysing; Smith, 2007: sonder bladsyverwysing). Dit het egter ’n geruime tyd geduur voordat die begrip deel van die algemene gebruikstaal begin vorm het (ibid.).

Bydraes van Jacobs (1961: sonder bladsyverwysing) ten opsigte van stedelike lewe en buurskap, van Bourdieu (1983: sonder bladsyverwysing) en Field (2003: sonder bladsyverwysings) met betrekking tot sosiale teorie en later van Coleman (1988: sonder bladsyverwysing); Preece (2002: sonder bladsyverwysing), Newell, Tansley, & Huang (2004: sonder bladsyverwysing), Wasko & Faraj (2004: sonder bladsyverwysing), Widen-Wulff & Ginman (2004: sonder bladsyverwysing), Wolhuter et al. (2008: 198-209), Wolhuter et al. (2009a: 40-51), Wolhuter et al. (2009b: 38-48), met hulle besprekings van die sosiale konteks van onderwys het die idee van sosiale kapitaal in akademiese debatte bekend gestel. Dit was egter die publikasies van Putnam (1993: sonder bladsyverwysing; 2000: sonder bladsyverwysing) en Field (2003: 142-156) wat sosiale kapitaal tot ’n fokus van navorsings- en beleidsbesprekings verhef het. “Sosiale kapitaal” is ook deur die Wêreldbank aangegryp as ’n nuttige organiserende idee. Die Wêreldbank het byvoorbeeld betoog dat “toenemende

getuienis daarop dui dat sosiale kohesie krities is vir samelewings ten einde ekonomies te floreer en vir volhoubare ontwikkeling” (The World Bank, 1999: sonder bladsyverwysing).

In 1983 verduidelik Bourdieu (1983: 249)⁵⁴ dat sosiale kapitaal ook verstaan kan word as die totaal van daardie werklike of potensiële hulpbronne wat oor ’n volhoubare netwerk van min of meer geïnstitusionele verhoudings van wedersydse bekendheid-met-mekaar en erkenning⁵⁵ beskik. In 1994 besluit Coleman (1994: 302)⁵⁶ dat sosiale kapitaal deur die funksie daarvan gedefinieer word. Hy is oortuig daarvan dat dit nie ’n enkele entiteit is nie, maar eerder ’n verskeidenheid entiteite wat veral twee sake gemeen het, naamlik dat elkeen uit die een of ander aangeleentheid van sosiale gestruktureerdheid bestaan en dat almal bepaalde handeling van individue binne hierdie gestruktureerdheid fasiliteer.

In 1999 gee die Wêreldbank te kenne dat sosiale kapitaal na die instansies, verhoudings en norme verwys wat die kwaliteit en kwantiteit van die sosiale interaksie van ’n samelewing vorm. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat sosiale kapitaal nie gewoon maar net die som is van die instansies wat in ’n samelewing werkzaam is nie, maar dat dit as ’t ware die epoksie is wat hulle saambind (The World Bank, 1999: sonder bladsyverwysing).

In 2000 vergelyk Putnam (2000: 19) sosiale kapitaal met fisiese en menslike kapitaal. Volgens hom verwys fisiese kapitaal na fisiese voorwerpe, terwyl menslike kapitaal na die eienskappe verwys waaroor individue beskik. Putnam meen dat sosiale kapitaal na verbintenisse tussen individue verwys – sosiale netwerke en die norme van wisselwerking en betroubaarheid wat daaruit kan voortspruit (ibid.). In hierdie verband is sosiale kapitaal nou verwant aan die begrip burgerlike deugde. Sosiale kapitaal vestig die aandag daarop dat burgerlike deugde die sterkste is wanneer dit in ’n netwerk van wisselwerking tussen maatskaplike verhoudings gegrondves is.⁵⁷ Vir Putnam is ’n samelewing wat uit talle deugsame, maar geïsoleerde individue bestaan, nie noodwendig ryk aan sosiale kapitaal nie.

⁵⁴ "Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition – or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a „credential” which entitles them to credit, in the various senses of the word." (Bourdieu 1986: 249).

⁵⁵ Hierdie verduideliking van sosiale kapitaal toon ooglopende ooreenkomste met die Afrikaanstudent se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologiese sienswyse van "kommunaliteit", waarvolgens daar gesoek sou word na nommerpasonderwys en dus "onderwys-vir-ons."

⁵⁶ Sosiale kapitaal word gedefinieer deur die funksie wat dit verrig. Dit is nie ’n enkele entiteit nie, maar ’n verskeidenheid verskillende entiteite wat almal twee sake gemeen het: almal bevat die een of ander aangeleentheid van sosiale gestruktureerdheid en almal fasiliteer bepaalde handeling van aktors – hetsy persoonlike of korporatiewe aktors – binne hierdie gestruktureerdheid (Coleman 1989: 89).

⁵⁷ Ek wil egter met die onderhawige studie probeer vasstel in welke mate Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologiese epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit, met ander woorde nie geïndividualiseerde "onderwys-vir-my" nie) voor- én na-leef – ook in afkampusonderwys.

John Field (2003: 1-2) beweer op sy beurt die sentrale tese van die sosiale kapitaalteorie is die feit dat sosiale verhoudings/interaksie/dialog (veral van vertroue en verdraagsaamheid) van deurslaggewende belang is. Interaksie stel mense in staat om gemeenskappe te bou, om hulle aan mekaar toe te wy en die samelewing saam te snoer (vgl. Diagram 3.1a en b). Volgens hom kan 'n sin van toebehorendheid en die konkrete ervaring van sosiale netwerke baie voordelig vir die mens wees (Field, 2003: sonder bladsyverwysing). Vertroue tussen individue (afkampusonderwysstudent en afkampusonderwysdosent) verdiep mettergaan van vertroue tussen vreemdelinge tot vertroue tussen vertrouelingen en vertroue in 'n breë saamgevegte band van maatskaplike instansies (vgl. §3.1). Uiteindelik word dit 'n stelsel van gedeelde waardes, deugde en verwagtings binne 'n samelewing as geheel. Die konsep van sosiale kapitaal impliseer dat die bou of herbou van gemeenskappe (afkampusonderwys) en vertroue persoonlike ontmoetings vereis wat op wedersydse erkenning, buurskap, wisselwerking, maatskaplike toewyding en maatskaplike regverdigheid staatmaak (vgl. Tabel 3.2) (Andrade et al., 2009: 47-61).

Die werk van Fukuyama (1996: 23, 43, 61, 269-282, 349-354; 1999: passim) het tot die uitbreiding van bovermelde verhouding tussen sosiale kapitaal, die heropbou van gemeenskappe en vertroue bygedra. Sy werk sluit die konsepte van deelgenootskap en samewerking in. Hy beskryf sosiale kapitaal in die besonder as die bestaan van 'n bepaalde stel informele waardes of norme wat deur die lede van 'n groep gedeel word (in die geval van die onderhawige studie afkampusonderwysstudente en hulle fasiliteerders) en samewerking tussen hulle moontlik maak. Smith (2007: passim) voer aan dat daar reeds voldoende getuienis bestaan dat gemeenskappe met 'n goeie "voorraad" van sodanige "sosiale kapitaal" waarskynlik 'n laer misdaadsyfer sal hê, beter gesondheid sal geniet en hoër akademiese prestasie en beter ekonomiese groei sal bereik. Nogtans kan daar volgens hom ook 'n betekenisvolle negatiewe kant wees: groepe en organisasies met hoë sosiale kapitaal het die middele (en soms ook die motivering) om te werk om andere uit te sluit of te onderdruk. Die ervaring om in 'n hegte gemeenskap te woon kan 'n mens soms kragteloos laat – veral diegene⁵⁸ wat voel dat hulle anders as die deursnee persoon is en graag eerder individualisties bo die res van hulle groep sou wou uitstyg.

⁵⁸ Soos blyk uit die tipies Westerse epistemologiese begrip waar die individu, binne afkampusonderwys, op geïndividualiseerde "onderwys-vir-my" fokus en waar die individu gevolglik die belangrikste ordeningsbeginsel is.

Gebaseer op 'n interpretivistiese hermeneutiese studie van sosiale kapitaalteorie (ingebed in 'n simboliese interaksionistiese epistemologie⁵⁹) het ek die essensiële norme hieronder geïdentifiseer vir die beoordeling van die mate waarin afkampusonderwys tot die skep van sosiale kapitaal kan bydra:

Die oorkoepelende norm blyk *interverbondenheid* oftewel *intertoevertrouing* (Eng. *inter-commitment*) as synde *sosiale verbondenheid* (Eng. *social connectivity*) te wees. Uit die literatuur is dit duidelik dat hierdie norm van (inter)*verbondenheid* en (inter)*toevertrouing* – baie soos Jean-Jacques Rousseau se psigologiese kontrak – na 'n idiografiese (persoonlike, individuele) én 'n nomotetiese (sosiale, sogenaamde “body politic”) polariteit neig, afhangend van die deelnemers se sosiale rol op enige gegewe tydstip (Becker, 1975: sonder bladsyverwysing; Bourdieu (1983: 249; Coleman, 1988: sonder bladsyverwysing; Putnam, 1993: sonder bladsyverwysing; Marks, 1997: 263-270; Nahapiet & Ghoshal, 1998: sonder bladsyverwysing; Woolcock 2001: 13–4; Field, 2003: 142-156).

Volgens die literatuur wat oor Afrikakommunalisme handel, is daar 'n inherente behoefte aan dialoog, sosiale interaksie, sosiale verhoudings en samehorigheid in 'n tradisioneel Afrikakommunistiese afkampusonderwysomgewing (vgl. Diagram 3.1a en b; Ramose, 1999: sonder bladsyverwysing). In hierdie tradisioneel Afrikakommunistiese afkampusonderwysomgewing kan afkampusonderwys pertinent op 'n soort kommunale nommerpas-“onderwys-vir-ons” fokus, met inagneming van sogenaamde idiografiese en nomotetiese polariteite soos hieronder uiteengesit. Die wesenlike kenmerke wat onder elk gelys is, is van belang sover dit die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede betref (Northrup, 2002: 219 - 226; Fisher & Baird, 2005: 88 - 107). Ek is die mening toegedaan dat die wesenlike kenmerke wat onder elk van die polariteite vermeld word, inderdaad binne die sosiale konteks (milieu), sosiale norme en sosiale standaarde van 'n bepaalde afkampusonderwysomgewing essensieel is. Om bogenoemde rede word die wesenlike kenmerke van die idiografiese en nomotetiese polariteite hieronder vermeld.

Idiografiese kenmerke

- betroubaarheid en vertroubaarheid (Eng. *trustworthiness*)
- om te behoort/(toe)behorendheid (Eng. *belonging*)

⁵⁹ 'n Simboliese interaksionistiese epistemologie fokus op die simboliese aard van sosiale interaksie – op die betekenis wat mense aan hulle interaksies heg; dit wil sê hoe hulle interaksie betekenis dra en sosialisering bevorder.

- kommunikasie
- welwillendheid
- verbondenheid en toevertrouing (Eng. *commitment*)
- verdraagsaamheid
- simpatie
- empatie

Nomotetiese kenmerke

- geselligheid (Eng. *sociability*)
- sosiale kohesie
- interaksie
- geregtigheid
- norme
- waardes
- konflikthantering
- interverbondenheid en intertoevertrouing
- samewerking
- kameraadskap (Eng. *fellowship*)
- inligtinguitruiling
- interafhanklikheid
- onderlinge kennis
- onderlinge erkenning
- buurskap
- wederkerigheid
- interverbintenis, oftewel wederkerige toewyding (Eng. *inter-commitment*)
- mededeelsaamheid

- wedersydse toegeneentheid
- verdraagsaamheid
- eenheid (Fukuyama (1999: *passim*; Putnam, 2000:22; Woolcock 2001:13; Field, 2003:142 - 156; Smith, 2007: sonder bladsyverwysing).

Indien afkampusonderwys in Suid-Afrika teen bovermelde norme beoordeel word, is dit te betwyfel of dit in alle opsigte daaraan sal (kan) voldoen. Die vraag is dan in welke mate persoonlike kommunikasie (sosiale interaksie) en die gebruik van IKT enigsins tot die regstelling van sodanige situasie sou kon bydra.

Om te kan oordeel of 'n bepaalde afkampusleergemeenskap 'n tekort aan sosiale kapitaal het of nie en om te bepaal in watter mate waarin afkampusonderwys in daardie leergemeenskap dalk kan skade ly weens 'n gebrek aan sosiale kapitaal, het ons 'n stel gepaste kriteria nodig. Vervolgens neem ek enkele kriteria vir die evaluering van sosiale kapitaal binne, byvoorbeeld, 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap kortliks onder die loep.

Kriteria vir die evaluering van die sosiale kapitaal binne 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap

Gebaseer op bovermelde interpretivisties hermeneutiese analise van sosiale kapitaal, stel ek die volgende kriteria voor teen die agtergrond van Michael Woolcock (2001: 13) se onderskeid tussen die drie belangrikste kategorieë sosiale kapitaal.

Die idiografiese vlak

- In watter mate bestaan 'n band van *sosiale verbondenheid* (as synde sosiale toevertrouing) tussen die Universiteit as diensverskaffer en die individuele afkampusstudent en tot watter mate bestaan en arbei die een party ter wille van die ander en nie bloot ter wille van sigself nie?
- In watter mate bestaan 'n ware ontmoeting tussen alle partye⁶⁰ in 'n bepaalde afkampusleergemeenskap, waartydens hulle sonder enige verpligting, moreel of andersins, aan hierdie ontmoetings kan deelneem en in watter mate word hierdie

ontmoetings deur wedersydse vertrouwe, bewese betroubaarheid en 'n eerlike, verwelkomende en toevertrouende openhartigheid tussen die verskillende partye gekenmerk?

- In watter mate bestaan 'n *ontmoetingsverbondenheid* tussen partye, gesien teen die agtergrond van die volgende drie subkriteria?
 - *Bindende sosiale kapitaal* (eie kultuur, eie gewoontes, eie taal, ens.).
 - *Oorbruggende sosiale kapitaal* (die uitkyk buitentoe van verbondenheid/toevertrouing binne eie kring en die beweeg na ander kringe van verbondenheid/toevertrouing, om openhartige en eerlike omgee en agting vir die ander te demonstreer; die skep van 'n breër identiteit en interverbondenheid/intertoevertrouing en wederkerige toewyding).
 - *Saambindende sosiale kapitaal* (die mate waarin betroubare netwerke met ander afkampusstudente bestaan wat nie noodwendig dieselfde waardes, norme en behoorlikheidseise as 'n bepaalde persoon self sou deel nie en die mate waarin hulle waardes, norme en behoorlikheidseise erken, verdra, gerespekteer en selfs gedeel kan word).

Die nomotetiese vlak

- In watter mate bestaan 'n diep band van kollektiewe sosiale verbondenheid tussen al die lede van 'n bepaalde afkampusleergemeenskap en in watter mate demonstreer hulle lewens hulle gewilligheid om ter wille van mekaar te bestaan en te werk?
- In watter mate strek 'n bepaalde afkampusleergemeenskap se interaksie tot voordeel van die welvaart van die totale gemeenskap?
- In watter mate bevorder 'n afkampusleergemeenskap se onderlinge toevertrouing en interverbondenheid die waardes, norme en behoorlikheidseise van daardie spesifieke gemeenskap en in watter mate dien hierdie waardes, norme en behoorlikheidseise as binding vir die gesamentlike verkryging, erkenning, buurskap en wisselwerking van daardie gemeenskap?

⁶⁰ Tussen dosent en student, tussen dosente onderling, tussen studente onderling, tussen dosente en ouers, tussen ouers en studente.

- In watter mate word die waardes en norme van individuele lede van 'n spesifieke afkampusleergemeenskap deur die waardes, norme en behoorlikheidseise van daardie hele gemeenskap ondervang?
- In watter mate reflekteer die interaksie van 'n bepaalde afkampusleergemeenskap gemeensaamheid, opregte, eerlike kameraadskap, sosiale verdraagsaamheid en eenheid?
- In watter mate bestaan 'n *ontmoetende*, kollektiewe sosiale verbondenheid tussen lede van 'n bepaalde afkampusleergemeenskap tesame met die drie subkriteria hieronder?
 - *Bindende sosiale kapitaal* (bevorder en onderskryf hulle eie kultuur, gewoontes, taal, ens.).
 - *Oorbruggende sosiale kapitaal* (kyk na buite vanuit verbondenheid/toevertrouing binne hulle eie kring en beweeg na ander sirkels van verbondenheid/toevertrouing, om openlik en eerlik liefde en omgee vir ander afkampusleergemeenskappe te bewys om sodoende 'n breër nasie-identiteit en interverbondenheid tot stand te help bring).
 - *Saambindende sosiale kapitaal* (die mate waarin betroubare netwerke bestaan met ander afkampusleergemeenskappe wat nie noodwendig dieselfde waardes, norme en behoorlikheidseise as hulle deel nie en die mate waarin sodanige waardes, norme en behoorlikheidseise erken, verdra, gerespekteer en selfs gedeel mag word).

Idiografiese en nomotetiese polariteite in ewewigstand

- In watter mate is die idiografiese en die nomotetiese polariteite van sosiale verbondenheid binne 'n bepaalde afkampusleergemeenskap in harmonie gebalanseer? In watter mate weerspieël die gedrag van individuele rolspelers binne 'n bepaalde afkampusleergemeenskap die kollektiewe, *bindende sosiale kapitaal* van daardie gemeenskap?
- In watter mate handhaaf die lede van 'n bepaalde afkampusleergemeenskap vrywillig en vrylik die waardes, norme en behoorlikheidseise van die gemeenskap waartoe hulle behoort en in watter mate maak hulle gedrag voorsiening vir die

identifisering en die oplossing van probleme en morele verval sover dit hulle gemeenskap betref?

- In watter mate bevorder die harmonieuse balans tussen die idiografiese en nomotetiese polariteite van verbondenheid binne 'n bepaalde afkampusleergemeenskap die ontwikkeling en handhawing van burgerlike deug, ondervang deur demokrasie en die basiese vryhede en menseregte soos vervat in die Handves van Regte (Hoofstuk 2 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996)?

Op 'n idiografiese (persoonlike, individuele) vlak behoort afkampusleergemeenskappe hulle bes te probeer om wedersydse (opregte en eerlike) vertroue en betroubaarheid tussen alle individuele rolspelers en betrokkenes te bewerkstellig. Hierdie verbondenheid is 'n voorwaarde vir die bevordering van die *bindende waarde van sosiale kapitaal* (Woolcock, 2001: 13-14) wat essensieel meer na binne kyk en geneig is om die eksklusiewe identiteit en homogeniteit van 'n bepaalde skoolgemeenskap te versterk (Putnam, 2000: 22; Smith, 2007: sonder bladsyverwysing). Wedersydse vertroue en betroubaarheid sal spesifieke wisselwerking onderskraag, solidariteit mobiliseer en die identiteit van daardie bepaalde afkampusleergemeenskap ondersteun. Dit behoort eweneens die dissipline van die studente te belyn met daardie sosiaal aanvaarde waardes en norme wat binne die bepaalde afkampusleergemeenskap bestaan.

Op 'n idiografiese vlak behoort bepaalde afkampusleergemeenskappe ook 'n gevoel van toebehoorendheid en eerlike, openhartige kommunikasie en goedgesindheid te bevorder. Dit sal verseker dat *oorbruggende sosiale kapitaal* (Woolcock, 2001:13-14), wat oor meer verwyderde verbintenisse tussen persone van eenderse kulturele oriëntering handel, soos losse sosiale vriendskappe, toegelaat word om te ontwikkel. Dit sal ook 'n pedagogies regverdigbare, na buite kykende oriëntering verseker waar mense oor verskillende sosiale verdelings heen nogtans met mekaar kan bind (Marks, 1997: 263-270; Putnam, 2000: 23; Smith 2007: sonder bladsyverwysing).

Laastens, op 'n idiografiese vlak behoort alle rolspelers en belanghebbendes binne 'n bepaalde afkampusleergemeenskap hulle bes te doen om sosiale verbondenheid te bevorder. Hulle behoort deur die ontwikkeling van buurskap, toewyding, verdraagsaamheid, simpatie en empatie in hulle studente te handhaaf sodat Woolcock se idee van *saambindende sosiale kapitaal* – daardie soort kapitaal wat na mense in verskillende

situasies uitreik, soos diegene wat heeltemal buite 'n bepaalde gemeenskap staan – lede in staat sal stel om 'n veel wyer reeks hulpbronne te benut as net dié wat binne 'n bepaalde gemeenskap beskikbaar is (Marks, 1997: 263-270; Woolcock 2001: 13-14).

Sover dit die idiografiese polariteit van verbondenheid betref, is dit belangrik om te beseef dat individuele afkampusstudente moreel en pedagogies verplig is om self substansiële hoeveelhede bindende en oorbruggende kapitaal op te bou sodat hulle kapitale beleggings kan maak in hulle gemeenskappe en in die lewens van daardie leerders wat hulle op hulle beurt gaan onderrig.

Op 'n nomotetiese vlak behoort afkampusleergemeenskappe hulle bes te probeer om 'n diep band van kollektiewe sosiale verbondenheid en 'n onderlinge gewilligheid om ter wille van mekaar te bestaan en te werk, tussen al die lede van 'n bepaalde afkampusleergemeenskap te bewerkstellig. Om suksesvolle sosiale verbondenheid te demonstreer, behoort daar interverbondenheid tussen die waardes, norme en behoorlikheidseise van daardie spesifieke gemeenskap te bestaan. Dit dien as voorwaarde vir die bevordering van die *bindende waarde* van sosiale kapitaal (Woolcock, 2001: 13-14) wat essensieel na buite kyk en wat, indien dit korrek bestuur word, geneig sal wees om liefde en omgee openlik en eerlik binne hierdie afkampusleergemeenskappe te versterk. Soos vroeër vermeld, behoort wedersydse vertroue en betroubaarheid spesifieke wisselwerking te onderskraag, solidariteit te mobiliseer en die identiteit van daardie bepaalde afkampusleergemeenskap te ondersteun. Dit behoort eweneens die dissiplinêre gedraging van die studente te belyn met daardie sosiaal aanvaarde waardes en norme wat binne die bepaalde afkampusleergemeenskap bestaan.

Op 'n nomotetiese vlak behoort bepaalde afkampusleergemeenskappe ook 'n gevoel van 'n breër nasie-identiteit en verbondenheid te bevorder waarbinne daar eerlike, openhartige kommunikasie teenwoordig is. Dit sal verseker dat *oorbruggende sosiale kapitaal* samebindende verbintenisse tussen verskillende sosiale kringe van afkampusleergemeenskappe tot onderlinge verbondenheid sal laat verdiep.

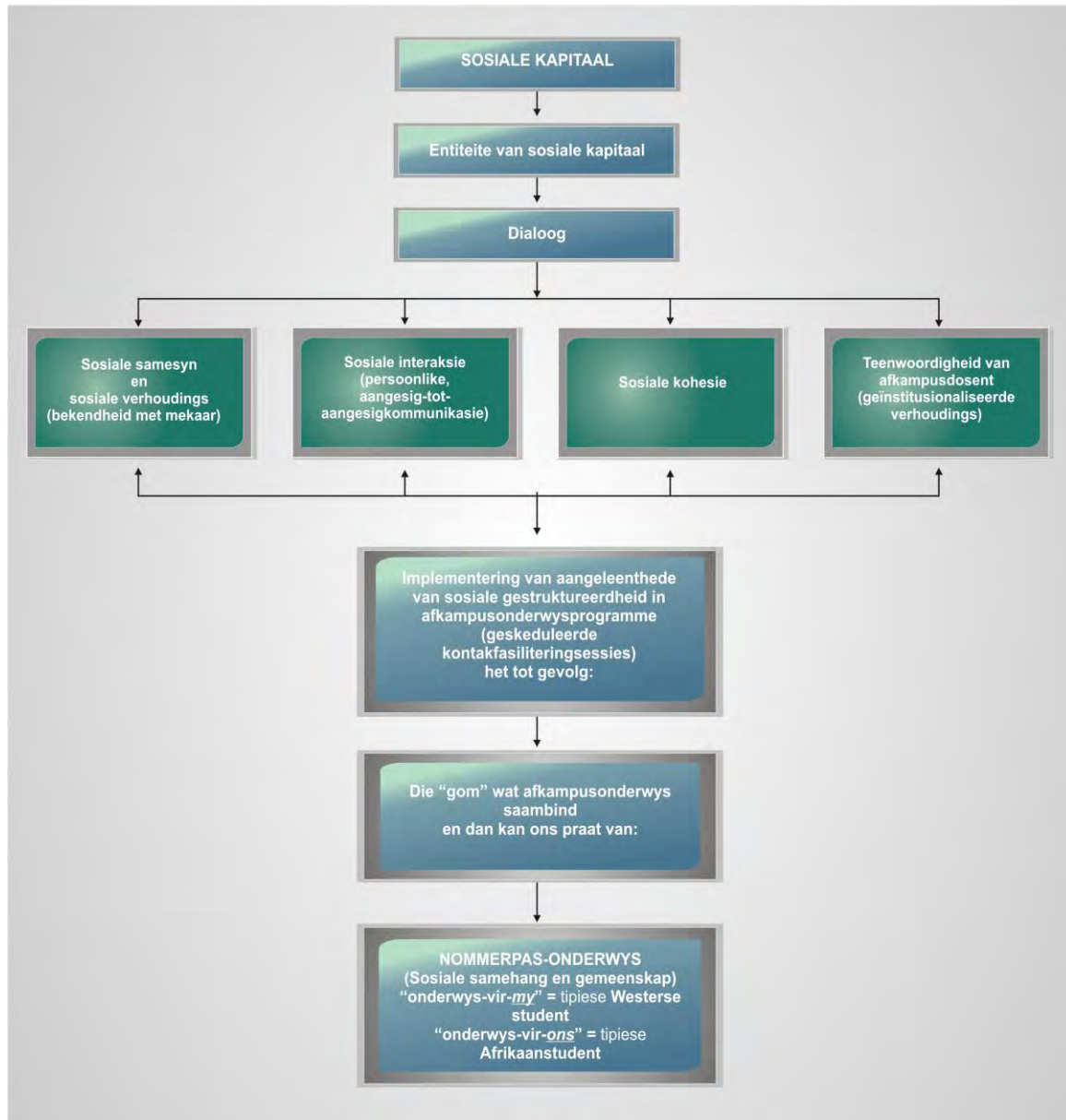
Laastens behoort alle rolspelers en belanghebbendes op 'n nomotetiese vlak binne hulle en ander afkampusleergemeenskappe wat nie noodwendig dieselfde waardes, norme en behoorlikheidseise as hulle deel nie, hulle bes te doen om sosiale verbondenheid te bevorder en te handhaaf. Dit geskied deur die handhawing en bevordering van buurskap, toewyding, verdraagsaamheid, simpatie, empatie en respek onderling tussen hulle studente.

Sover dit die nomotetiese polariteit van verbondenheid betref, is dit belangrik om te besef dat afkampusonderwysgemeenskappe moreel en pedagogies verplig is om kollektief substansiële hoeveelhede bindende en oorbruggende kapitaal op te bou. Sodoende kan hulle kapitale beleggings maak in hulle en ander afkampusleergemeenskappe, asook in die sosiale lewensfeer van daardie leerdergemeenskappe wat hulle weer op hulle beurt gaan onderrig.

In Figuur 3.3 stel ek 'n "Afkampusonderwysgemeenskap" (nommerpas "onderwys-vir-ons") met sosiale interaksie, dialoog, persoonlike kommunikasie en die sosiale teenwoordigheid van 'n afkampusdosent⁶¹ voor. In hierdie afkampusonderwysgemeenskap word klem gelê op die belangrikheid van sosiale kapitaal waar die fokus van nommerpasonderwys as synde "onderwys-vir-ons" vir die kommunaalgesinde afkampusstudent deurslaggewend is.

⁶¹ Aangeleenthede van die sosiale kapitaalteorie.

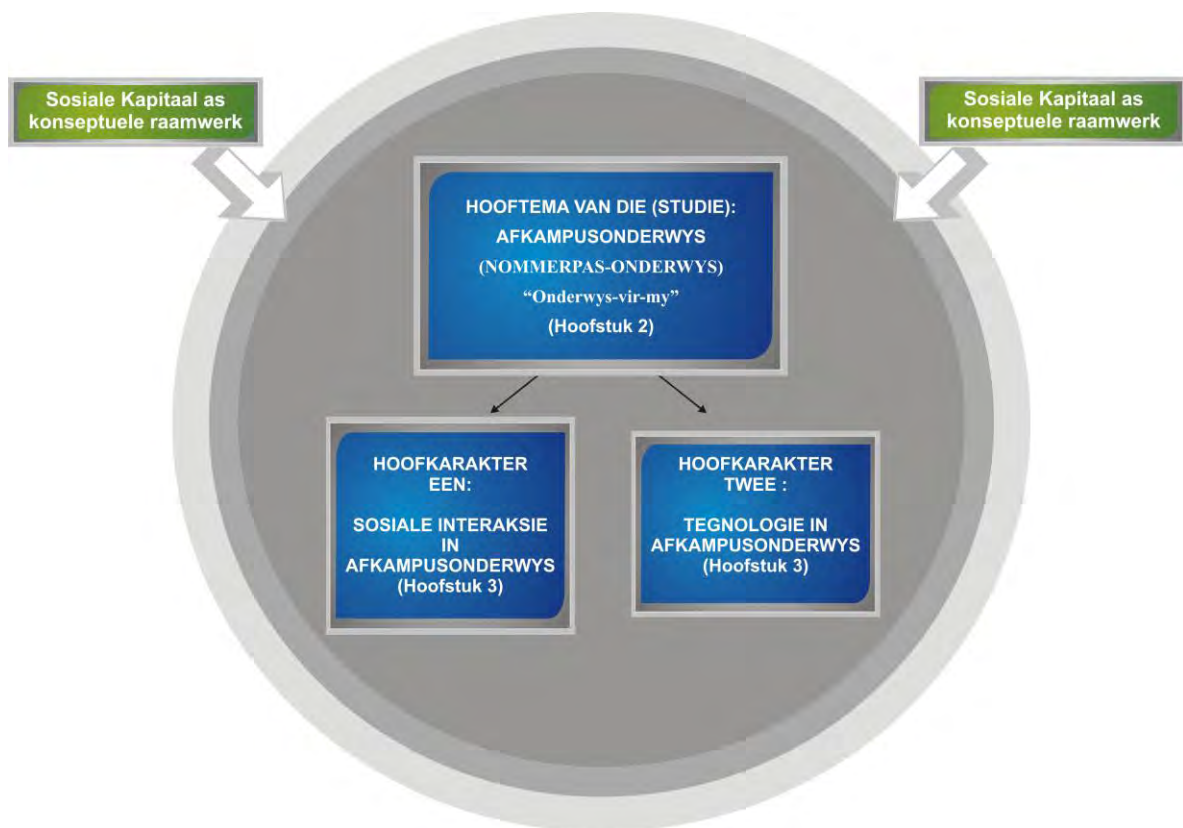
Figuur 3.3: 'n Tipiese afkampusonderwysomgewing met die fokus op sosiale kapitaal en dus ook op “nommerpasonderwys-vir-ons”



Studies deur Holmberg (1989: sonder bladsyverwysing; 2003: sonder bladsyverwysing), Moore (1989: sonder bladsyverwysing), Juler (1990: sonder bladsyverwysing), Laurillard (1993: sonder bladsyverwysing) Kearsley (1995: sonder bladsyverwysing), Steinberg (1995: sonder bladsyverwysing) en Wagner (1997: sonder bladsyverwysing) dra eweneens by tot my motivering ten gunste van die benutting van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk vir my navorsing waar ek sterk klem lê op sosiale verhoudings, sosiale interaksie, sosiale teenwoordigheid en dialoog.

In die voorafgaande paragrawe het ek kortliks die plasing van hierdie studie bepreek teen die agtergrond van dialoog en sosiale kapitaal wat as agtergrond vir hierdie studie dien. Vergelyk Figuur 3.4 hieronder ter illustrasie.

Figuur 3.4: Plasing van my studie teen die agtergrond van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk



Die paragrawe hieronder behels 'n literatuuroorsig oor die twee hoofkarakters, naamlik (a) die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys en (b) die plek en rol van inligtings- en kommunikasietegnologie (IKT) in afkampusonderwys, wat in die lig van en teen die agtergrond van my konseptuele raamwerk, naamlik sosiale kapitaal, geïnterpreteer word. (Figuur 3.1 toon skematies 'n duideliker uiteensetting hiervan aan.)

Sosiale kommunikasie, soos ek hieronder aantoon, veronderstel sosiale interaksie as eerste determinant en is, soos reeds geargumenteer, deeglik in die teorie van sosiale kapitaal ingebed. Uit my interpretivistiese hermeneutiese studie van sosiale kapitaal, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat afkampusonderwys wel tot die skep van sosiale kapitaal behoort by te dra. My argument ter motivering van bogenoemde is dat afkampusonderwys, sosiaalgewys, 'n sosiale eenheid voorstel waarbinne samesyn, interaksie en byvoorbeeld

sosiale verhoudings met afkampusdosente belangrike medekonstituente verteenwoordig wat almal saam 'n "sosiale eenheid"⁶² vorm.

Vir doeleindes van hierdie studie word afkampusonderwys as 'n sosiale eenheid beskou waar daar na bepaalde handelinge van individue binne hierdie gestruktureerdheid "omgesien" behoort te word. Sosiale kapitaal is gevolglik die epoksie wat 'n sosiale eenheid (in hierdie geval afkampusonderwys) laat stol. Sosiale verhoudings, sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) en dialoog is van deurslaggende belang om afkampusonderwysgemeenskappe te bou en saam te snoer. Ek is verder die mening toegedaan dat sosiale verhoudings, sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) en dialoog in 'n tradisioneel Westerse afkampusonderwysbedeling en tradisioneel Afrikakommunistiese afkampusonderwysbedeling aanwesig behoort te wees, soos geïllustreer in Figuur 3.3 van hierdie narratief. Gevolglik skenk ek hieronder eerstens hieraan aandag.

3.3 Episode 7 van nommerpasonderwys: die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys

Uit bogenoemde bespreking van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk vir hierdie studie, kom ek tot die gevolgtrekking dat dialoog en sosiale interaksie, ook gesien as tweerigtingkommunikasie (persoonlike kommunikasie), in die afkampusonderwysgebeure essensieel is (Field, 2003: sonder bladsyverwysing). In die volgende paragrafe poog ek om aan die hand van die beskikbare literatuur 'n geselekteerde oorsig van en verklaringsgronde vir (a) die plek en rol van sosiale interaksie⁶³ (kontakonderwys) in afkampusonderwys en (b) die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys, te bied. Net soos wat dialoog en sosiale interaksie (tweerigtingkommunikasie; persoonlike kommunikasie) in die afkampusonderwysgebeure essensieel is en konstruktief tot sosiale kapitaal bydra (vgl. Diagram 3.1a en b en Figuur 3.3), kan die gebruik van tegnologie in afkampusonderwys ook as 'n bydraende faktor tot die skep en/of opbou van sosiale kapitaal beskou word. Bogenoemde stelling word juis deur die navorsingswerk van Bourdieu (1983:249) bevestig, wanneer hy dit stel dat sosiale kapitaal ook as die totaal van werklike of potensiële hulpbronne verstaan sou kon word.

⁶² Hierdie verduideliking is vervleg met die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologiese sienswyse van "kommunaliteit".

⁶³ In dié literatuur oorsig wat oor sosiale interaksie handel, lig ek transaksionele afstand, interaksie as 'n sleutel van sosiale/onderrigkommunikasie, sosiale interaksie/interaktiwiteit in afkampusonderwys, soorte interaksie én sosiale teenwoordigheid van 'n dosent, interpreterend toe.

Nog 'n stelling wat ek maak, is dat die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys ook na verbintnisse tussen individue verwys wat eweneens direk met sosiale kapitaal (Putman, 1993: sonder bladsyverwysing) verband hou in gevalle waar die konsep van sosiale kapitaal impliseer dat gemeenskappe (afkampusonderwys) deur die implementering van tegnologie in afkampusonderwys gebou en/of herbou kan word.

By afkampusonderwys, veral in ontwikkelde, Westerse lande, word die klem dikwels op geen (of drasties verminderde) “fisieke” sosiale interaksie, geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede en/of sosiale teenwoordigheid van 'n dosent geplaas. Daar word gewoonlik oormatig op die benutting van beskikbare tegnologie in afkampusonderwys as plaasvervanger vir sosiale interaksie en dialoog gefokus⁶⁴ (Amarsaikhan, Lkhagvasuren, Oyun & Batchuluun, 2007: 195-211; Baggaley, 2007: 125-131; Fernández, 2007: 137-150; Hughes, 2007: 349-363; Jamtsho & Bullen, 2007: sonder bladsyverwysing; Latchem, 2007: 133-137; Loh-Ludher, 2007: sonder bladsyverwysing Price, Richardson & Jelfs, 2007: 1-20; Ramos, Nangit, Ranga & Triñona, 2007: 213-229; Vuth, Than, Phanousith, Phissamay & Tai, 2007: 163-177). 'n Leitmotief in die geraadpleegde plaaslike literatuur is dat die Suid-Afrikaanse samelewing in die laaste dekade eweneens ingrypende veranderinge en ontwikkelings ondergaan het sover dit kontemporêre tegnologiese ontwikkelings, die eise van die inligtingsera waarin ons leef en die behoeftes van 'n toenemend globaliserende arbeidsmark betref (Kennedy, 2002: 409-415; Welch, 2005: 4). Dit is ook algemeen bekend dat veral Sub-Sahara-Afrika worstel om met die eksponensiële toename in opvoedkundige en tegnologiese ontwikkelings tred te hou (Du Toit, 2005: 12; Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika (ADEA), 2006: 2-8; Teachers Talk Tech®, 2006).

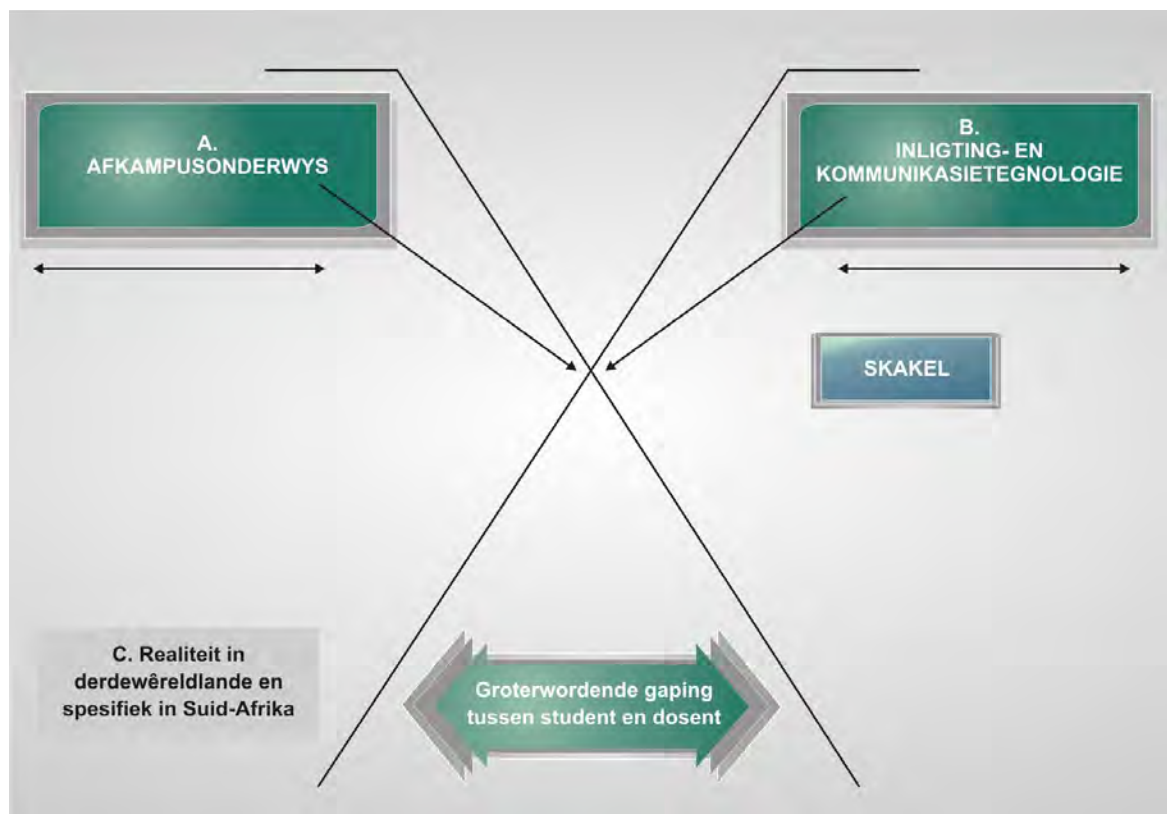
Ten spyte van die toename in tegnologiese ontwikkelings in die twintigste en vroeë een-en-twintigste eeu is inligtings- en kommunikasietegnologie (IKT) egter nog nie geredelik vir al die onderwysstudente binne die Suid-Afrikaanse Hoër Onderwyskonteks toeganklik nie. Dit kan straks een van die redes wees waarom Setswanasprekende afkampusstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering op kontakonderwys (persoonlike kommunikasie) sou wou aandring⁶⁵ (CHE, 2004: 30; Badu-Nyarko, 2006: sonder bladsyverwysing). 'n Tendens wat die onderhawige studie dus onder die loep behoort te neem, is onlangse pogings om meer kontakonderwys in afkampusonderwysprogramme te integreer (Dhanarajan, 1999: 9-10; CHE, 2004: 21, 26, 27).

⁶⁴ Essensieel tot sosiale kapitaal.

⁶⁵ Navorsingsdoelwit 3 (vgl. §1.2).

In aansluiting by die voorafgaande is daar nasionale en internasionale navorsing (Katz, 2002: 2-9; Amarsaikhan et al., 2007: 195–211; Price et al., 2007: 1-20; Ramos, Nangit, Ranga & Triñona, 2007:213-229; Goodyear & Ellis, 2008: 141-152; Dillenbourg, 2008: 127-140; Kim, 2008: 187-198; Luschei, Simyati & Padmo, 2008: 164-174; Sims, 2008: 153-164; Whelan, 2008: 53-70) wat toon dat afkampusonderwys 'n essensiële skakel met inligtings- en kommunikasietegnologie (IKT) behoort te vorm, soos geïllustreer in Figuur 3.5. Navorsers soos Jamtsho en Bullen (2007: 149-161), Baggaley (2007: 125-131), Loh-Ludher (2007:179-193) en Compton et al. (2010: 37-54) ondersteun ook bogenoemde stelling met hulle navorsing oor die essensie van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) in die aanbieding van afkampusprogramme.

Figuur 3.5 Skakeling tussen afkampusonderwys en IKT



(Smith, 2004:5; Atslete & Willams, Nicholas, & Gunter, 2005:10; Matkin, 2005)

Dit wil voorkom asof die gebruik van onder andere tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. §3.5.1) 'n groterwordende gaping tussen die student (en in die geval van die onderhawige studie spesifiek die Setswanasprekende GOS-student in

Lewensoriëntering – vgl. §3.2.2.2 van Hoofstuk 1) en dosent tot gevolg het (CHE, 2004: 25; Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika (ADEA), 2006: 2-8; Kajee, 2005: sonder bladsyverwysing; Teachers Talk Tech®, 2006: sonder bladsyverwysing). Hierdie groterwordende gaping het tot gevolg dat sommige ingeskrewe afkampusonderwysstudente toenemend geïsoleer en afgesonder voel. Hieruit kan afgelei word dat 'n probleem by die gebruik van IKT in afkampusonderwys kan ontstaan, aangesien IKT onder bepaalde omstandighede tydens 'n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid as die plaasvervanger vir die dosent geïmplementeer sou kon word (vgl. §3.5.1, §3.6 en §3.7) (Zimmerman, 1988: 4; Zimmerman, 1989: 329-339; Andrade et al., 2009: 47-61). Dit mag dan onder andere meebring dat interaktiewe kommunikasie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verlore sou kon gaan en sosiale kapitaal gevolglik nie opgebou of geoperasionaliseer sou kon word nie – tot duidelike nadeel van die student. Gegewe die eie aard van afkampusonderwys bestaan daar, vergeleke met voltydse kontakonderwys, gevolglik 'n betreklike verlies van kontakgeleenthede, wat 'n gepaardgaande verlies van sosiale interaksie (en sosiale kapitaalbougeleenthede) met 'n tydrymtelik teenwoordige dosent tot gevolg het (Moore, 1989: sonder bladsyverwysing; Hillman et al., 1994: sonder bladsyverwysing; Moore, 1996: 2-6; Hodgkinson, 2002: 207-212; Song, Singleton, Hill & Koh, 2004: 59-70; Benson, 2004: 51-55; Osborne & Oberski, 2004: 414-458; Kajee, 2005: 39-50).

Persoonlike kontak, sosiale interaksie en die tydrymtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent, wat geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” (nommerpasonderwys) impliseer, is oënskynlik van deurslaggewende belang vir studente se uiteindelijke leersukses (Wagner, 1994: sonder bladsyverwysings; Sinor & Cernochova, 2000: sonder bladsyverwysings; CHE, 2004: 17; Kajee, 2005: 39-50). Laasgenoemde word deur Heydenrych (2000: 8) bevestig:

*What is needed in the new, evolving South African society is that learners indeed become collaborative developers of their courses through reflection and **interaction with their lecturers** (Beklemtoning CdT).*

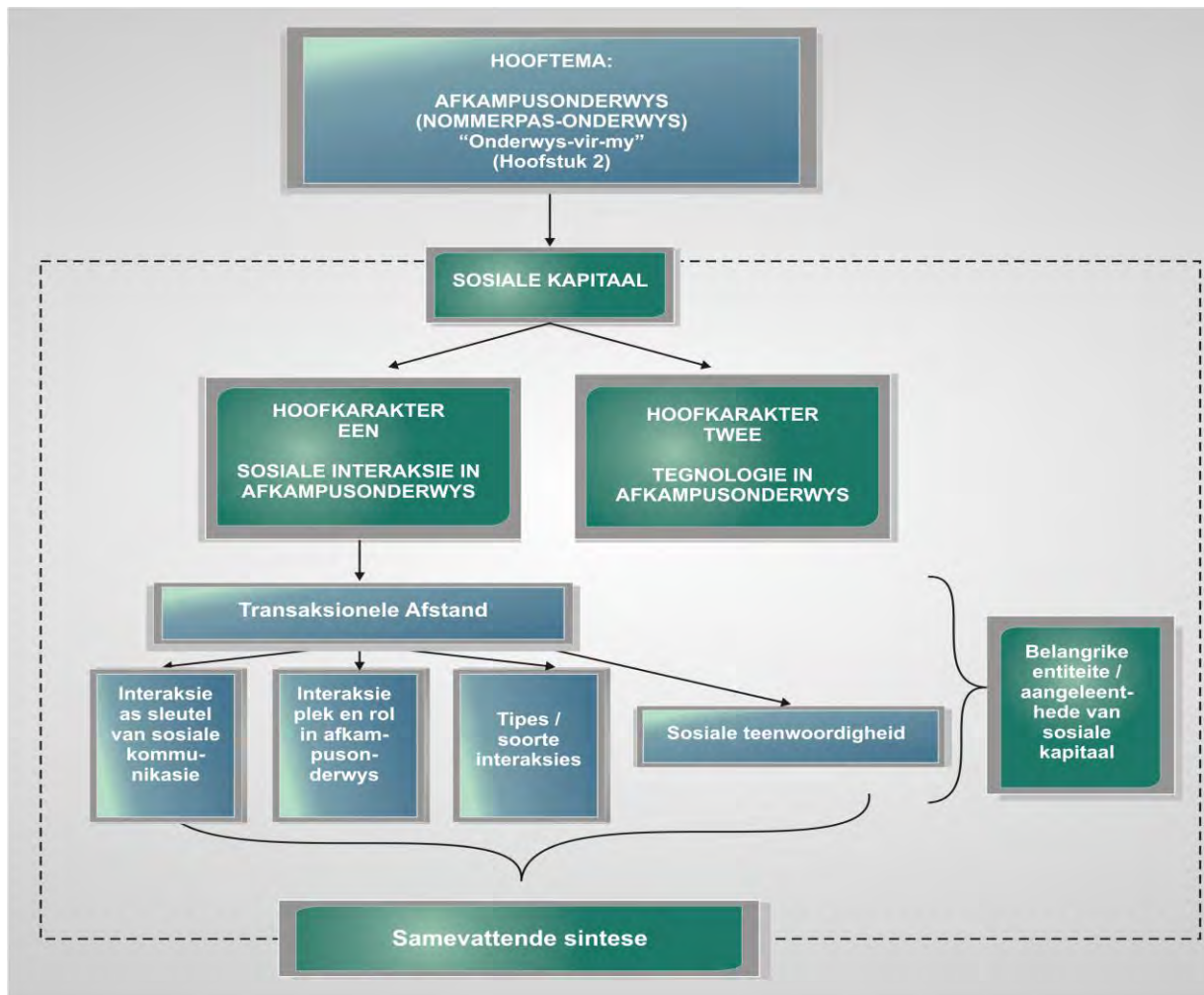
As gevolg van die persoonlike interaksie wat uit die tydrymtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent voortspruit, ontstaan verskeie persepsies by studente wat die relatiewe belangrikheid hiervan (kontakonderwys en interaksie) betref (Holmberg, 1989: 19; Oosthuizen, 1997: 76; Verderber & Verderber, 1998: sonder bladsyverwysings; Sinor & Cernochova, 2000: sonder bladsyverwysings; CHE, 2004: 17; Evans, 2005: 33). Vir

doeleindes van hierdie spesifieke gedeelte, wil ek meer duidelikheid oor hierdie aangeleentheid verskaf deur vas te stel wat die persepsies (sienings) van studente is betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent (vgl. Figuur 3.6) en hoe algemeen IKT wel deur afkampusonderwysstudente benut word. Ek vertrou dat my studie 'n bydrae sal lewer om op operasionele vlak bevindings te begrond wat op die toepaslikheid en effektiwiteit van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwysprogramme (en dus die rol van persoonlike kommunikasie in 'n tegnologies medebepaalde afkampusonderwys-studentekultuur) betrekking sal hê.

Bogenoemde paragrawe rakende sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) bevestig my gevolgtrekking van vroeër dat sosiale kommunikasie (ook gesien as tweerigting-kommunikasie (persoonlike kommunikasie)) in die afkampusonderwysgebeure essensieel is en dat tegnologie as potensiële hulpbron in hierdie verband 'n beduidende rol sal kan speel.

My interpretasie van die literatuur oor sosiale interaksie as eerste hoofkarakter in afkampusonderwys toon dat transaksionele afstand 'n sleutelelement hiervan verteenwoordig. 'n Verdere interpretasie van transaksionele afstand as 'n sleutelelement van sosiale interaksie is dat *interaksie* (§3.3.1.1; §3.3.1.2; §3.3.1.3) en *sosiale teenwoordigheid van 'n dosent* (§3.3.1.4) onderliggende veranderlikes in die teorie van transaksionele afstand verteenwoordig. In Figuur 3.6 hieronder stel ek skematies voor hoedanig ek hierdie hoofkarakter – die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys (vgl. §3.5, Episode 8) – (Afkampusonderwys (nommerpasonderwys)) posisioneer, asook hoe ek transaksionele afstand (met sy onderliggende veranderlikes) in hierdie opsig as 'n sleutelelement van sosiale interaksie (met laasgenoemde 'n wesenskenmerk van sosiale kapitaal) teen die agtergrond van die beskikbare literatuur begryp.

Figuur 3.6: Die literatuur oor sosiale interaksie as hoofkarakter binne afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys toon dat transaksionele afstand, met sy onderliggende veranderlikes, 'n sleutelement hiervan verteenwoordig



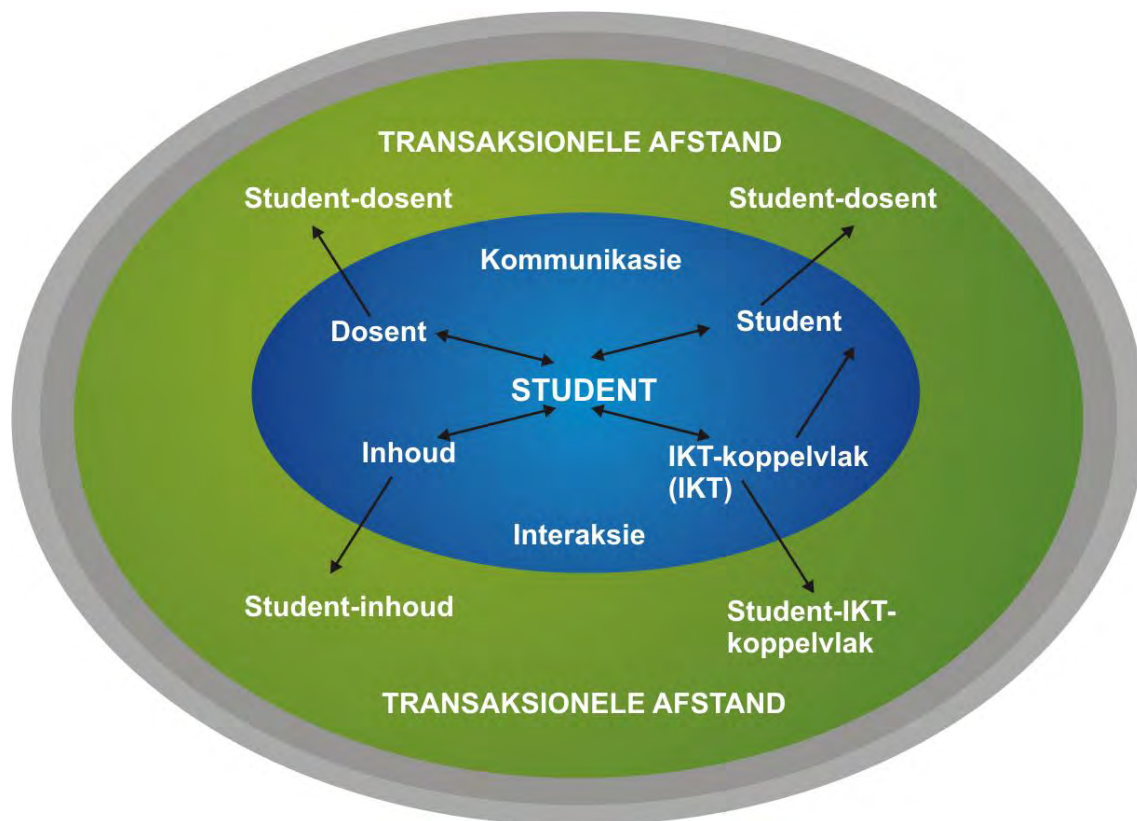
3.3.1 Die omskrywing van die begrip transaksionele afstand in afkampusonderwys

Transaksionele afstand⁶⁶ as sleutelement van sosiale interaksie (vgl. Figuur 3.6 en Figuur 3.7), is in 1980 deur Moore voorgestel as 'n wyse waarop studentebetrokkenheid tydens die

⁶⁶ Moore (1990: sonder bladsyverwysing; 1993: 3) en Moore & Kearsley (1996: sonder bladsyverwysing) beskryf transaksionele afstand as 'n agogiese – en nie 'n geografiese gebeurtenis – en wys daarop dat dit besondere onderrigprosedures vereis wat hoofsaaklik uit twee veranderlikes bestaan: struktuur en dialoog. Struktuur weerspieël die kurrikulêre ontwerp van die kursus en is grootliks 'n funksie van die onderrigmodel en kommunikasiemedie wat gebruik word. Daarteenoor word dialoog ook geassosieer met die kommunikasiemedium en kan dit werklike tweerigtingkommunikasie insluit of Holmberg se interne didaktiese dialoog medeveronderstel.

aflewering van afkampusstudieprogramme begryp kan word (Moore & Kearsley, 2005:224; Moore, 2007: sonder bladsyverwysing; Kang & Gyorke, 2008:203-214).

Figuur. 3.7: Transaksionele afstand, soos aangepas uit Moore (1989: sonder bladsyverwysing)



Transaksionele afstand word as 'n funksie van effektiewe dialoog tussen twee of meer partye, oor 'n bepaalde (tydruimtelike) afstand, gedefinieer (Williams, Nicholas & Gunter, 2005: 109-122). Moore se idee was dat 'n kleiner transaksionele afstand 'n teken kan wees van groter wedersydse betrokkenheid (dialoog) tussen die dosent en die student. Meer dialoog tussen dosent en student dui dus op 'n kleiner transaksionele afstand. By laasgenoemde was die idee dat meer struktuur 'n bewys sou wees dat die student minder beheer het oor sy of haar leer en minder studentbeheer sou weer minder bemoeienis met die tersaaklike leerinhoud beteken (Moore, 2007: 94). Dialoog is daarom die moontlikheidsvoorwaarde vir enige pedagogiese verhouding/sosiale eenheid (Gorsky, Caspi & Trumper, 2004: 265-277).

Die gevolgtrekking waartoe ek na aanleiding van bovermelde kom, is dat transaksionele afstand by enige vorm van onderwys verskil, afhangend van hoe die program gestruktureer

en afgelewer word. My kritiek teen Moore se omskrywing van transaksionele afstand is dat dit waarskynlik te veel op die idiografiese (dit wil sê, individuele) polariteit van sosiale kapitaal fokus en feitlik geen bydrae tot ons begrip van die nomotetiese (kommunale, kollektiewe, groeps-) polariteit daarvan lewer nie.

My bovermelde kritiek word bevestig in die werk van Moore en Kearsley (1996: 1-6), waar hulle die hipotese stel dat 'n derde faktor, te wete studentoutonomie, met dialoog en struktuur verwickel is en dat dié drie gesamentlik 'n nuttige heuristiek vorm om die rol van die student (naamlik die *individuele* student, op *idiografiese* niveau) in afkampusonderwys mee te begryp. Outonomie word in hierdie verband beskou as die vlak van beheer van die *individuele* student sover dit die beplanning, evaluering en uitvoering van sy of haar afkampusstudieprogramwerk⁶⁷ betref (Saba & Shearer, 1994: 36-59; Saba, 1988: 24-38).

Garrison en Baynton (1987: 3-15) het eweneens die konsep van studentoutonomie ondersoek. Hulle stel voor dat dit 'n funksie van onafhanklikheid van studie, naamlik die beheer van die student ten opsigte van sy afkampusstudieprogramwerk en ondersteuning, is. Garrison en Baynton identifiseer in hulle navorsing elemente van programstruktuur wat tot minder studentoutonomie lei, insluitend die aangee van die tempo van vordering, programdoelstellings en die frekwensie en onmiddellikheid van kommunikasie (sosiale, oftewel persoonlike kommunikasie). Afkampusonderwys fokus histories (vgl. §2.3.3 in Hoofstuk 2) op volwassene-onderwys en is wesenlik en hoofsaaklik daarop gerig om onafhanklike, volwasse studente wat selfgereguleerd kan studeer, tot diens te wees. Met *onafhanklike studente* word bedoel studente wat in staat is om self hulle leer effektief te beplan, die toepaslikste leerstrategieë individueel te selekteer sodat dit by verskillende leerdoelwitte aanpas, hulleself voortdurend te moniteer en te motiveer en ten slotte evaluerend van hulle leermislukkings gebruik kan maak om enersyds opvolgende leer meer effektief te hanteer en andersyds afkampusonderwys meer suksesvol te hanteer (vgl. §2.7 in Hoofstuk 2).

Internasionale asook plaaslike literatuur (Zimmerman, 1989: 329-339; Zimmerman, 1990: 3-17; Monteith, 1990: 452-458; Duffy, Lowyck, Johassen & Welsh, 1993: sonder bladsyverwysing; Ertmer & Newby, 1993: 50-72; Du Plessis, 1994: sonder bladsyverwysing; Pintrich, 1995: 3-12; Hagen & Weinstein, 1995: 43-55; Garcia, 1996: 161-164; Hofer, Yu &

⁶⁷ "Afkampusstudieprogramwerk" kan vir doeleindes van hierdie studie as die onderskeie modules binne 'n bepaalde program, naamlik die Gevorderde Onderwyssertifikaat (GOS) in Lewensoriëntering geïnterpreteer word.

Pintrich, 1998: 57-84; Canning, 2007: 393-403) verwys volop na die belangrikheid van onafhanklike leer en outonomie in afkampusonderwysprogramme. In 'n oorsig oor hierdie literatuur maak Garrison en Baynton (1987:3-15) dit duidelik dat die ontstaan en rol van onafhanklikheid en studentoutonomie swak gedefinieer is en meer gebruik word as “simbole” van die doelstellings van afkampusonderwys en nie, in die eerste plek, as goed gedefinieerde uitkomst daarvan nie. Hulle stel voor dat die dimensies van outonomie (mag, onafhanklikheid, ondersteuning) en die elemente van transaksionele afstand (dialoog, struktuur, outonomie) baie kompleks interverweef is, sodat byvoorbeeld 'n toename in die struktuur van 'n program nie noodwendig altyd verlies van outonomie beteken nie⁶⁸ (Kang & Gyorke, 2008: 203-214; Andrade et al., 2009: 47-61).

Die literatuur waarna die vorige paragrawe verwys, beklemtoon nogmaals (en feitlik uitsluitlik) die idiografiese polariteit van sosiale kapitaal. Verskeie herleespogings bevestig dat die meeste van die bestaande literatuur óf glad nie, óf slegs by hoë uitsondering na die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal verwys, wat deur momente soos die volgende gekenmerk word: geselligheid (Eng. *sociability*), hartlike samesyn, sosiale samehang, sosiale interaksie (vgl. Diagram 3.1b) geregtigheid, konflikhantering, interverbondenheid/-intertoevertrouing as synde wedersydse toewyding (Eng. *inter-commitment*), samewerking, kameraadskap (Eng. *fellowship*), interafhanklikheid, onderlinge kennis, onderlinge erkenning, buurskap, wederkerigheid, mededeelsaamheid, wedersydse toegeneentheid, verdraagsaamheid en eenheid.

'n Verdere leemte in die bestaande literatuur is dat geen van bovermelde studies en ook ander wat gevind is, in die besonder oor die betekenis en/of waarde van transaksionele afstand as sodanig handel nie, al beïnvloed dit studente se leer, studiebevrediging en studiemotivering. Moore, daarenteen, beskryf sy teorie van transaksionele afstand soos volg:

Die teorie van transaksionele afstand het gedien as 'n werktuig wat gebruik kan word om afkampusonderwysprogramme mee te beskryf. Tegelykertyd voorsien dit 'n raamwerk waarbinne navorsers tallose veranderlikes van struktuur, dialoog en studentoutonomie kan opspoor en dan vrae stel oor die verband tussen hierdie veranderlikes. (Moore & Kearsley, 1996: 211).

⁶⁸ Meer gereelde, geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede impliseer nie noodwendig verhoogde studentoutonomie of selfs selfgereguleerde leer nie.

Uit al bogenoemde literatuur wat ek oor sowel sosiale kapitaal as sosiale kommunikasie bestudeer het, is dit duidelik dat daar veral drie verbandhoudende, oorkoepelende essensies⁶⁹ van sosiale onderrigkommunikasie bestaan, te wete interaksie, interaktiwiteit en sosiale teenwoordigheid van 'n dosent. Ek het tot in hierdie stadium probeer om hulle onderlinge verwantskappe, sowel as die belangrikheid van elkeen in “onderwys-vir-my” (nommerpasonderwys) afkampusonderwys te priem.

In die volgende subparagrafe oor nommerpasonderwys as synde “onderwys-vir-my”, verskaf ek kortliks 'n oorsig oor elkeen. Ter samevatting bied ek ten slotte 'n sintese aan (vgl. Figuur 3.6).

3.3.1.1 *Sosiale Interaksie – 'n wesenskenmerk van sosiale onderrigkommunikasie in afkampusonderwys*

Sosiale interaksie veronderstel sosiale onderrigkommunikasie as eerste determinant en is, soos reeds geargumenteer, deeglik in die teorie van sosiale kapitaal ingebed. Alhoewel daar navorsing oor die aard van interaksie in afkampusonderwys onderneem is (Evans, 2004: sonder bladsyverwysing; Williams et al., 2005: 109-122; Manshor & Tbrahim, 2006: sonder bladsyverwysing; Gillies, 2008: 10-118; Kehrwald, 2008: 89-106; Hilton III et al., 2010: 77-92), het navorsers onlangs eers spesifiek aan die sosiale dimensies van afkampusonderwyskommunikasie begin aandag skenk. 'n Navorsingsleemte bestaan veral met betrekking tot die persepsies⁷⁰ van afkampusstudente oor die belangrikheid van sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n afkampusdosent, asook oor die impak wat die persepsies van afkampusstudente ten opsigte van interaksie kan inhou.⁷¹ 'n Verdere navorsingsleemte bestaan aangesien die navorsing wat wel gedokumenteerd is, hoofsaaklik gebaseer is op afkampusonderwysmodelle wat veral in ontwikkelde lande gebruik word. Die bestaande literatuur spreek sig ook nie voldoende uit oor die persepsies van studente rakende die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede nie. Ek poog

⁶⁹ Interaksie, interaktiwiteit en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent is voorbeelde van onderliggende veranderlikes in die teorie van transaksionele afstand en is essensieel vir die suksesvolle operasionalisering van geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” (nommerpasonderwys) afkampusonderwys (§3.1).

⁷⁰ Ek stel afkampusonderwys as geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” (nommerpasonderwys) voor en is spesifiek gerig op die sienings en behoeftes van afkampusstudente rakende die belangrikheid van sosiale interaksie en dialoog.

⁷¹ Die onmiddellike navorsingsuitdaging waarmee afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys en ook die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding van die Noordwes-Universiteit gekonfronteer word, is om huidige afleweringsmodelle van afkampusonderwys (waaronder dié van onder andere Wedemeyer, Peters, Holmberg, Moore, Kearsley, Garrison en Baynton, Juler, Wagner) aan te pas sodat die gesindheid en persepsies van studente met betrekking tot die plek, rol en waarde van sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent toereikend bepaal en verreken kan word.

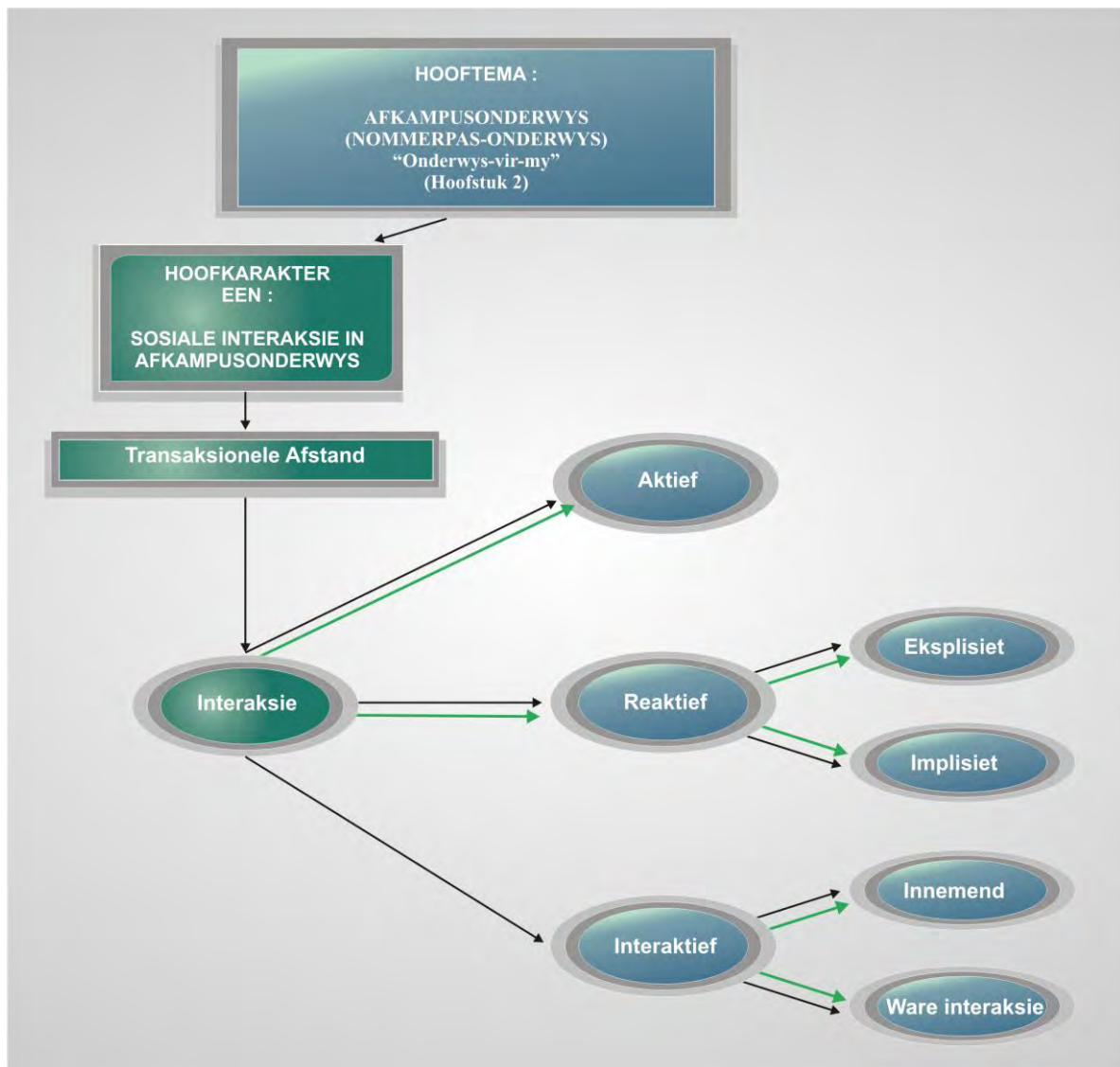
gevolglik om deur die empiriese gedeelte van my navorsing vas te stel hoe studente oor die belangrikheid van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en die plek en rol van sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede voel. Aan die hand van hierdie data poog ek dan om strategiese riglyne vir effektiewe onderwys vir afkampusonderwysprogramme (vgl. Hoofstuk 7) te formuleer wat in die besonder op die opleiding van praktiserende onderwysers gemik is.

Sosiale interaksie, as sleutelement van sosiale/onderrigkommunikasie en “onderwys-vir-my”, het die potensiaal om die mees uitstaande en invloedrykste eienskap van afkampusonderwys te wees en die kwaliteit van onderwys te verbeter (Daniels, 2002: 321-326; Clark, 2005: sonder bladsyverwysing; Manshor & Tbrahim, 2006: sonder bladsyverwysing; Gillies, 2008: 107-118; Kehrwald, 2008: 89-106; Compton, et al., 2010: 37-54; Nichols, 2010: 93-113). Uit die gelese literatuur kan ek die gebeurlikheidsdimensies van interaksie onderskeidelik as (a) aktief, (b) reaktief of (c) interaktief kategoriseer (vgl. Figuur 3.8).

Interaksie is *aktief* wanneer dit nie na ander boodskappe verwys nie. Interaksie is *reaktief* wanneer dit implisiet of eksplisiet na 'n boodskap verwys wat onmiddellik vóór die reaktiewe boodskap gestuur word. Interaktiewe en reaktiewe interaksie word van mekaar onderskei deur die mate waarin boodskappe in opeenvolging met mekaar verband hou en veral die mate waarin latere boodskappe die betrokkenheid van vorige boodskappe in herinnering roep (Rafaeli & Sudweeks, 1998: 175). Interaktiwiteit vereis dus reaksie op 'n reeks boodskappe wat met mekaar verband hou, terwyl reaktiwiteit tot eenrigtingterugvoer herlei kan word. Interaktiwiteit druk dus die mate uit waarin interaksie meer as blote reaksie kan behels (Berthold, Sudweeks, Newton & Coyne, 1998: 191; Smith, 2004: 28-38).

Die drie gebeurlikheidsdimensies van interaksie (aktief, reaktief en interaktief), soos hierbo omskryf, tesame met interpersoonlikheid (laasgenoemde is eweneens 'n essensie van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal) vorm 'n deurslaggewende maatstaf vir die bepaling van die dinamiek van sosiale onderrigkommunikasie in afkampusonderwys en dit word in Figuur 3.8 hieronder geïllustreer (vgl. ook §3.1).

Figuur 3.8 Skematiese voorstelling van die gebeurlikheidsdimensies (in die analisering) van interaksie



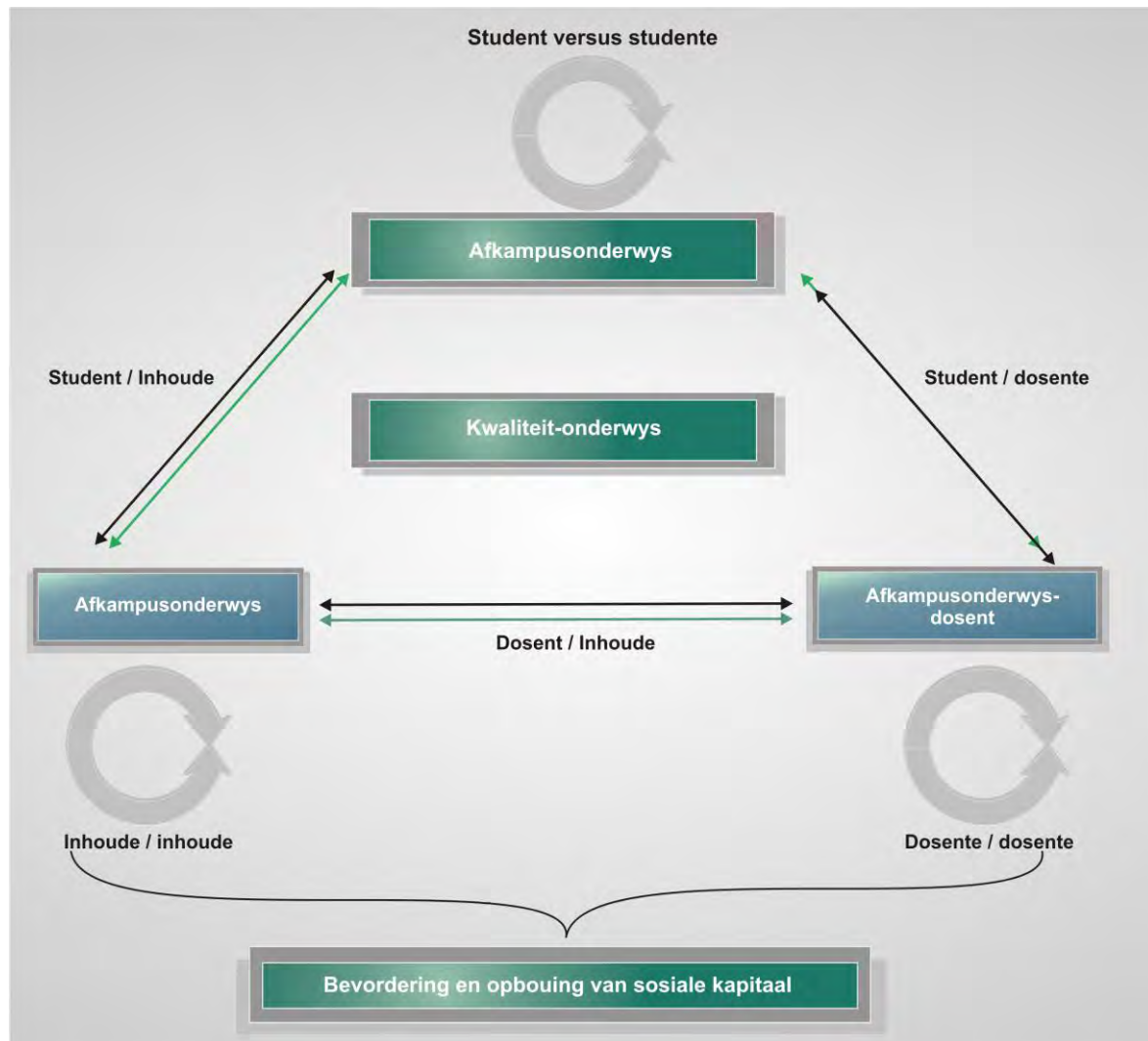
Ek steun navorsers soos Hailey, Davie en Hutt (2001: 387-397), Northrup (2002: 219-226), Simonson, Smaldino, Albright en Zaucek (2003: sonder bladsyverwysing), Rogers, Graham, Rasmussen, Campbell en Ure (2003: 245-251) en Lee en Lee (2006: 83-94) se opinie dat interaksie 'n sleutelement in sosiale of onderrigkommunikasie en afkampusonderwys (dit wil sê, in “onderwys-vir-my”), asook in die opbou en herbou van sosiale kapitaal verteenwoordig (vgl. §3.2). Interaksie is dus 'n gemeenskaplike inset van alle afkampusonderwysdeelnemers (afkampusdosente en -studente) in 'n spesifieke afkampusonderwysgemeenskap.

My mening is dat die verband tussen afkampusonderwys en sosiale interaksie daarop dui dat afkampusdosente baie meer aandag aan persoonlike kommunikasie behoort te skenk vir die ontwikkeling en instandhouding van 'n gesonde sosio-emosionele klimaat tydens hulle geskeduleerde afkampuskontakfasiliteringsgeleenthede.⁷² Hulle behoort met ander woorde “nommerpas-onderwys-vir-ons” (tipies vir die kommunaalgesinde, Afrika-afkampusonderwysstudent) en “nommerpas-onderwys-vir-my” (tipies vir die Westerse afkampusonderwysstudent) daar te stel sodat afkampusonderwys, as sodanig, die behoefte van afkampusstudente meer toereikend sal bevredig.

Bogenoemde drie gebeurlikheidsdimensies van interaksie (aktief, reaktief en interaktief) kan vir doeleindes van die onderhawige studie verder verdeel word in (a) interpersoonlike en (b) onpersoonlike gebeure. Interpersoonlike gebeure is sosiale of persoonlik georiënteerde interaksie (sosiale teenwoordigheid) of informele kommunikasie, wat daarop gemik is om verhoudings tussen deelnemers (afkampusdosente en afkampusstudente) te skep en/of in stand te hou (Swan, 2003: 29-55; Pituch & Lee, 2004: 1-23; Santilli & Beck, 2005: 155-160). Figuur 3.9 illustreer dat interaksie daarop gemik is om sosiale verhoudings en sosiale verbintenisse tussen deelnemers te skep – 'n handeling wat, as sodanig, tipies deel van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal verteenwoordig (vgl. §3.1).

⁷² Die visie van die SVO se afkampusonderwysprogramme.

Figuur 3.9: 'n Skematiese voorstelling van die skep van verhoudings tussen afkampuskonstituente (afkampusdosente, afkampusstudente en afkampusonderwysinhoude): bevordering van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal



Die konsep van sosiale teenwoordigheid (vgl. §3.3.1.4.) is nou verwant aan interpersoonlikheid⁷³⁷⁴ ((Rogers et al., 2003: 245-251; Distance Education Report, 2005: 1-6; Robinson, 2009: 127-139). In paragraaf 3.3.1.4 word sosiale teenwoordigheid omskryf as die vermoë van deelnemers in 'n gemeenskap om hulleself deur middel van die medium (sosiale

⁷³ Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort daar gepoog te word om interpersoonlike verhoudings (sosiale kapitaal, vgl. §3.1) tussen deelnemers te skep; 'n aangeleentheid wat veral die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal belig (Bourdieu, 1983: sonder bladsyverwysing; Portes, 1998: sonder bladsyverwysing; Woolcock & Narayan, 2000: sonder bladsyverwysing).

⁷⁴ Met interpersoonlike verhoudings wat die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal belig, word bedoel die ondersteuning, waardering, humor van studente en dosente onderling, wat algar positiewe aangeleenthede verteenwoordig. Met die negatiewe aangeleenthede word bedoel aangeleenthede soos opposisie, straf, sarkasme, ens.

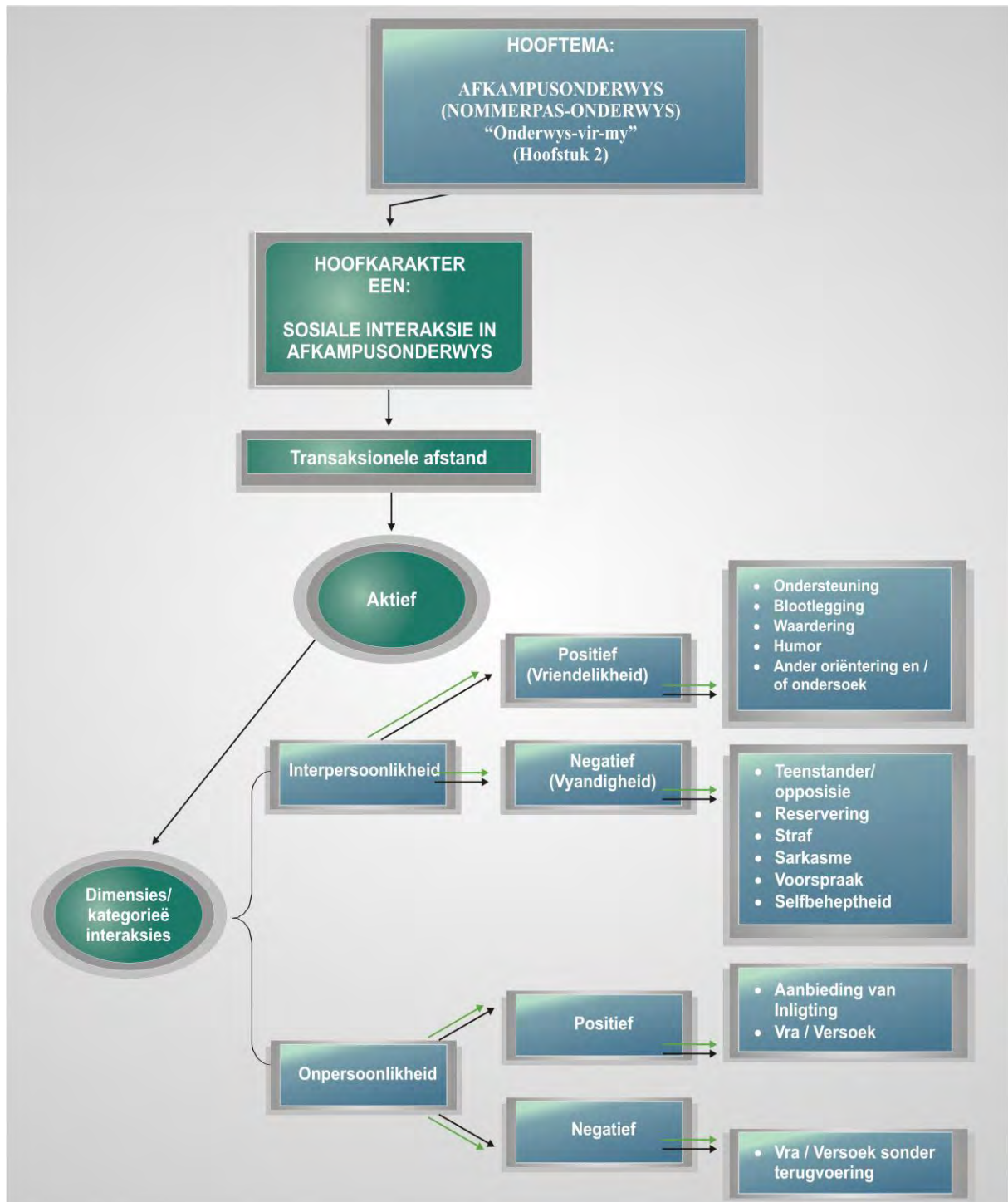
kommunikasie via dialoog en interaksie) wat gebruik word maatskaplik en emosioneel as “werklike” mense (dit wil sê, hulle volledige persoonlikhede) te projekteer (Garrison, Anderson & Archer, 2000: 87-100; Albanese, 2004: 1020-1023; Lee et al., 2006: 83-94).

Rourke, Anderson, Garrison en Archer (2001: 55-60), Gillies (2008: 107-118) en Kehrwald (2008: 89-106) beweer dat persoonlike kommunikasie (sosiale interaksie) baie meer potensiaal het om sowel sosiale teenwoordigheid as die bou van sosiale kapitaal te bewerkstellig as byvoorbeeld sogenaamde handboekkommunikasie of selfs IKT. Ek glo dat hoe meer sosiale teenwoordigheid afkampusstudente tydens hulle studies beleef en ervaar, hoe meer tevrede hulle met hulle gekose studieprogramme behoort te wees.

Alhoewel dit nie een van die navorsingsdoelstellings van hierdie proefskrif is nie, is een van die hipoteses wat uit die voorgaande afgelei kan word, dat verhoogde sosiale teenwoordigheid tydens afkampusonderwysprogramaflewering tot hoër slaag- en deurvloeisifers behoort te lei. Dit behoort in opvolgstudies ondersoek te word.

Onpersoonlikheid is die tweede dimensie van interaksie en behels hoofsaaklik taakgeoriënteerde kommunikasie waartydens inligting gewoon aangevra en aangebied word (Walther, 1996: 3-20). Hieronder is 'n skematiese voorstelling (Figuur 3.10) met betrekking tot die verdere verdeling van interaksie soos hierbo omskryf. Die skematiese voorstelling stel die twee verdere dimensies tesame met 'n kort samevatting van die elemente voor waaruit (a) interpersoonlikheid en (b) onpersoonlikheid bestaan.

Figuur 3.10: 'n Skematiese voorstelling van die verdere essensieverfyning van die gebeurlikheidsdimensies van interaksie ter bevordering van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal



Deur middel van terugkaatsende bepeinsing (dit wil sê, “refleksie”) is ek die mening toegedaan dat interaksie nie noodwendig só ’n swak gedefinieerde konsep is soos baie van die beskikbare navorsing dit voorstel nie (Borsook & Higginbotham-Wheat, 1991: 11-17; McMillan & Downes, 2000: 157-179). Daar is heelwat sienings wat interaksie in die wydste vorm as die sleutelement van sosiale en onderrigkommunikasie tussen twee partye (afkampusdosent en afkampusstudent) weergee (Hailey, Davie & Hutt, 2001: 387-397; Northrup, 2002: 219-226; Simonson, Smaldino, Albright & Zaucek, 2003: sonder bladsyverwysing; Rogers, Graham, Rasmussen, Campbell & Ure, 2003: 245-251; Lee & Lee, 2006: 83-94; Kaung & Gyorke, 2008: 203-214). Uit my begrip van die literatuur met betrekking tot interaksie, interpreteer ek interaksie as die voortdurende, wederkerige oordrag van inligting, wat in onderwysverband as die oordrag van kennis, vaardighede en waardes, norme en behoorlikheidseise tussen twee partye (byvoorbeeld ’n afkampusdosent en ’n afkampusstudent) bekend staan (Wagner, 1994: 6-29). Dit is ’n aangeleentheid wat veral die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal kan bevorder mits dit pedagogies regverdigbaar geoperasionaliseer word (vgl. §3.1).

Sosiokultureel beskou, verwys die kern van die term *interaksie* na verskeie gedragswyses, uitgevoer deur minstens twee partye wat by die sosiale konvensies, reëls en simbole hou wat kenmerkend van hulle sosiale omgewing is ten einde inligting/kennis uit te ruil. Interaksie vind dus plaas wanneer hierdie twee partye mekaar deur argumentvoering, gedrag of gesindhede beïnvloed. Interaksie verwys gewoonlik ook na die mate van beheer wat gebruikers (in hierdie geval afkampusstudente en afkampusdosente) oor onderwysgebeure het (Borsook & Higginbotham-Wheat, 1991: 11-17).

Cronjé (1996: sonder bladsyverwysing) identifiseer egter ook met sy navorsing twee vlakke van interaksie wat as (a) intensiteit en (b) deelnameverhouding bekend staan, gevolg deur voorstelle vir onderwysgebeure en programontwerpe om kontakonderrigleergeleenthede minder passief van aard te maak. Cronjé tref ’n verdere onderskeid tussen (a) sinchroniese en (b) a-sinchroniese interaksie. Eersgenoemde vind tydens die onderwyssituasie plaas en bevat sommige eienskappe van didaktiese dialoog, terwyl laasgenoemde na kommunikasie verwys wat tydelik ietwat vertraag is, met ander woorde, wat gewoonlik na afloop van die geskeduleerde onderrigleergeleentheid plaasvind. Die frekwensie van interaksie neem af met groot gehore, of wanneer dit as ’n a-sinchroniese modus aangewend word (Wagner, 1994:9-29). McMillan & Downes, (2000: 157-179), Wallace (2003: 241-260), Albanese (2004: 1020-1023), Xenos et al. (2004: 167-176), Lee et al., (2006: 85) en Robinson (2009: 127-139) huldig dieselfde mening.

Alhoewel die begrippe *interaksie* en *interaktiwiteit* albei deurgaans in die literatuur gebruik word, tref Wagner (1994: 6-29) en Roblyer & Ekhami (2000: sonder bladsyverwysings) 'n interessante semantiese onderskeid tussen die begrippe. Volgens Wagner vind *interaksie* plaas waar individue of groepe mekaar beïnvloed, byvoorbeeld waar 'n student 'n vraag stel en die dosent die vraag beantwoord. *Interaktiwiteit*, daarenteen, is die tegnologiese vermoë om sosiale verbondenheid/toevertrouing intyds te vestig. Die fokus hier is dus op die eienskappe van die tegnologiese stelsels wat gebruik word om inligting te versend en te ontvang, eerder as op die een of ander inherente wesenseienskap van onderwys as sodanig (Roblyer & Ekhami, 2000: sonder bladsyverwysing).

Ten spyte van hierdie onderskeid verkies navorsers Wagner (1994: sonder bladsyverwysing), Cronjé (1996: sonder bladsyverwysing), Moore (2007: sonder bladsyverwysing), Roblyer en Ekhami (2000: sonder bladsyverwysing), Wallace (2003: 241-280), Santilli (2005: 155-160), Lee et al. (2006: 84-94) en Distance Education Report (2006: 1-4) om *interaksie* te definieer volgens die nomotetiese polariteitsnorm van sosiale kapitaal, te wete *sosiale verbondenheid* (respektiewelik *interverbintenis*) en die vermoë om inligting te versend of te stuur. Vir hulle stel *interaksie* die *sosiale verbondenheid* (respektiewelik *intertoevertrouing* en *wedersydse toewyding*) voor wat studente onderling tussen hulleself en die dosent ervaar. Ek glo dat *interaksie* semanties gelykgestel kan word aan 'n sin vir samehorigheid, gepaardgaande met 'n verminderde gevoel van sosiale isolasie (vgl. §2.6 in Hoofstuk 2).⁷⁵ So gesien, bevorder *interaksie* veral die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal wat, in die geval van veral tradisionele Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering (wat uit 'n kommunale sosiokulturele agtergrond kom, soos vroeër in hierdie hoofstuk geargumenteer) van besondere betekenis kan wees.

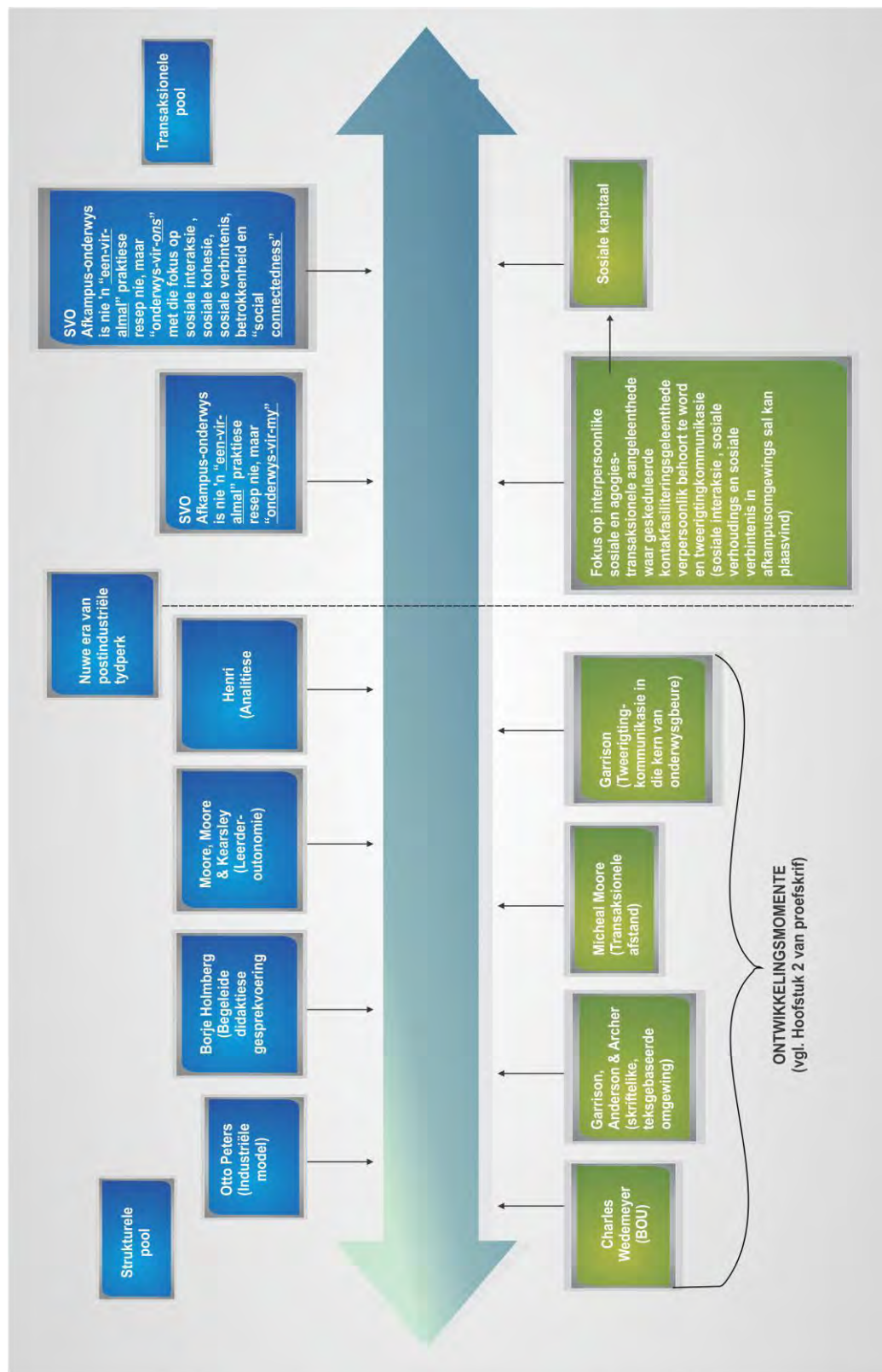
Scheizer et al. (2001: sonder bladsyverwysings) sluit by hierdie mening aan wanneer hy aanvoer dat 'n afkampusstudent 'n wederkerige verhouding met die afkampusdosent behoort te vestig en dat hierdie verhouding as “transaksionele teenwoordigheid” bekend kan staan. Aangesien daar effektiewe dialoog en sosiale interaksie tussen twee of meer partye (byvoorbeeld tussen student en dosent) oor 'n bepaalde afstand plaasvind en daar dus groter betrokkenheid van die dosent by die student(e) is, dui meer dialoog en sosiale

⁷⁵ In §2.6 in Hoofstuk 2 word daar na soorte probleme en hindernisse gekyk wat afkampusstudente kan ervaar. 'n Gevoel van isolasie of selfs eensaamheid is volgens die literatuur die gevolg van die gebruik van tegnologie (afkampus-tegnologie) as plaasvervanger vir persoonlike interaksie (persoonlike kommunikasie en/of sosiale of onderrigkommunikasie) aan die hand van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede. Deur die resultate en bevindings vanuit my gekose empiriese ondersoek, probeer ek voorts aantoon dat 'n groter sin van samehorigheid tussen afkampusdosent en –student 'n oplossing vir hierdie probleme/hindernisse kan bied (vgl. §2.6 in Hoofstuk 2).

interaksie tussen dosent en student op die vermindering van die *sielkundige afstand* wat afkampusstudente dikwels kan ervaar. Dit stem ook ooreen met Moore (1990: sonder bladsyverwysing; 1993: 3), Moore en Kearsley (2005: 224), Moore (2007: sonder bladsyverwysing) en Kang en Gyorke (2008: 203-214) se begrip van transaksionele afstand.

Verskeie navorsers (Simpson & Galbo, 1986: 37-45; Borsook & Higginbotham-Wheat, 1991: 11-17; Simpson, 1994: 10-13; Reeves, 1999a: sonder bladsyverwysing, 1999b: sonder bladsyverwysings; Lesniak & Hodes, 2000: 34-43; Cronjé, 2001: 11) poog voorts om die begrip *sosiale teenwoordigheid* te omskryf en ook om die verskeie dimensies van interaksie te identifiseer. Na aanleiding van die navorsing van Roblyer en Ekhami (2000: sonder bladsyverwysing), Main en Riise (1995: sonder bladsyverwysing), Zirkin en Sumier (1995: 95-112), Lee et al., (2006: 90) en Santilli (2006: 155-160), stel ek in Figuur 3.11 'n verdere aangeleentheid, naamlik 'n “kontinuum van interaksie” – wat studentbetrokkenheid impliseer – in my reeds bestaande chronologiese afkampusonderwysteoriekontinuum voor (vgl. §2.2; §2.3; §2.6 en §3.3.1.3).

Figuur 3.11: Afkampusonderwysteoriekontinuum



Wagner (1994: 6-29) definieer hierdie “kontinuum van interaksie” binne die sosiale konteks op my chronologiese afkampusonderwysteoriekontinuum as:

“All manner of behaviour in which individuals and groups act upon each other. The essential characteristic is reciprocity in actions and responses in an infinite variety of relationships: verbal and non-verbal, conscious and non-conscious, enduring and casual. Interaction is seen as a continually emerging process, as communication in its most inclusive sense.”

Uit bogenoemde aanhaling uit die teorie oor sosiale kommunikasie en uit my konseptuele raamwerk van sosiale kapitaal waarbinne ek hierdie navorsing posisioneer, lei ek opsommend en gevolgtrekkend af dat Wagner en Simpson en Galbo hierdie interaksiegebeure deur middel van altesaam vyf onderrigverwante gebeure verklaar. Hierdie vyf onderrigverwante gebeure kan soos volg verduidelik word: (a) waar studente aan boodskappe blootgestel word wat deur middel van sosiale interaksie geënkodeer en afgelewer word; (b) waar dit gevolg word deur die aanname dat studente in staat is om waar te neem en die geënkodeerde boodskap kan dekodeer; (c) waar die volgende stap ’n respons deur die student vereis om aan te dui dat die boodskap van die afkampusdosent ontvang en uiteindelik gevolg is deur terugvoer ten opsigte van die toereikendheid van die respons; (d) waar hierdie terugvoer van die afkampusstudent die oorspronklike boodskap wat gestuur is, versterk; (e) en waar dit verder impliseer dat, indien ’n dosent die terugvoer van studente korrek interpreteer, hy of sy in ’n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid kan vasstel in watter mate studente die boodskap (byvoorbeeld tersaaklike module-inhoude) begryp en of hy of sy in ’n heraanbieding of herverduideliking van die tersaaklike leerinhoud daarop behoort uit te brei en of die afkampusdosent met die oorblywende gedeelte van die module kan voortgaan.

Sonder terugvoer word betekenisvolle interpersoonlike sosiale kommunikasie en dialoog grootliks gekortwiek. In ’n onderrigleeromgewing (soos tydens ’n geskeduleerde, gefasiliteerde kontakssessie) stel die uitkoms van verskeie interaksionele episodes ook demonstreerbare kognitiewe vordering en/of verandering voor. In ’n onderrigleeromgewing behels *interaksie* gevolglik aktiewe deelname aan die onderwysgebeure, of, soos Simpson en Galbo (1986: 38), Matkin (2005: sonder bladsyverwysing) en Moore (2007: 89-105)

interaksie beskou, is dit om die student te betrek by enige handeling wat tot kognitiewe prosessering lei.⁷⁶

Die praktiese beduidendheid van bovermelde deelnemende interaksie – in ooreenstemming met die suiwerste bedoeling van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal – setel veral daarin dat dit 'n gesogte element in die onderwysgebeure bly, des te meer wanneer die sender (afkampusdosent) en ontvanger (afkampusstudent) deur tyd en/of afstand geskei word. Deelnemende interaksie is gevestig in die onderwysgebeure as 'n betekenisvolle aangeleentheid (sleutelement) daarvan (Simpson & Galbo, 1986: 38).

My literatuurondersoek met betrekking tot *interaksie* toon aan dat heelwat empiriese navorsing die belangrikheid van die dosent-student- en student-student-interaksie (dialoog) vir suksesvolle onderwys benadruk (vgl. Figuur 3.9). Vergelyk byvoorbeeld die studies van Zhang en Fulford (1994: 58-64), Albanese (2004: 1020-1023), Santilli (2005: 115-130), Lee et al., (2006: 86-94), Moore (2007: sonder bladsyverwysing) en Kang en Gyorke (2008: 203-214) waar hulle onder andere aantoon dat interaktiewe onderwysomgewings nie net noodsaaklik is nie, maar ook aanbevolenswaardig, aangesien interaksie ook die kwaliteit van onderwys as sodanig kan verbeter (vgl. §3.2). Die navorsingsbetekenisvolheid van hierdie stellings word eweneens deur Moore (1989: 3-17), Gorsky, Caspi en Trumper (2004: 265-277), Moore en Kearsley (2005: sonder bladsyverwysing) en Moore (2007: sonder bladsyverwysing) gerugsteun. Hulle beklemtoon die wenslikheid en plek van deelnemende interaksie as spesifiek 'n *onderrigelement* van afkampusonderwys (wat daarop aanspraak maak dat 'n hoë vlak van interaksie die effektiwiteit van enige afkampusonderwysprogram beïnvloed).

Na al my pogings om interaksie te definieer en te omskryf, gebruik ek die term *interaksie* (en dan veral *deelnemende interaksie*) vervolgens as 'n wesenskenmerk van sosiale kommunikasie wat daarop aanspraak maak dat dit primêr in 'n persoonlike verhouding voltrek word. *Interaksie* is dus die voortdurende, betekenisvolle uitruil van boodskappe wat interpersoonlike kommunikasie voltooi en vir die effektiewe funksionering van afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys, as synde sowel “onderwys-vir-my” as “onderwys-vir-ons”, essensieel is.

⁷⁶ Interaksie tussen die dosent en student word dus as hulpbronne beskou aan die hand waarvan studente kan leer. Dit kan daarom ook omskryf word as 'n opvoedkundige kommunikasieteorie, as synde die doelbewuste handeling waarvolgens inhoude aan studente gekommunikeer word, met die aanname dat hulle iets sal leer.

Ongeag die aard en omvang van die onderrigleerinhoud is studentbetrokkenheid – en daarom ook *interaksie*, as synde die ideale situasie – steeds essensieel vir die suksesvolle voltrekking van die totale onderwysgebeure. My mening is dat hoe meer interaksie studente glo hulle wel met hulle afkampusdosente, asook met hulle mede-afkampusstudente gehad het, hoe meer positief behoort hulle sienings oor hulle kursusse te wees en hoe groter behoort die invloed daarvan op hulle persoonlike leersukses te wees. Hierdie aanname word onder andere gesteun deur die werk van Swan (2001: 13).

Samevattend

Ek lei uit die voorafgaande literatuur af dat sosiale of groepkommunikasie/deelnemende interaksie 'n gemeenskaplike inset van alle deelnemers (afkampusdosente en afkampusstudente) in afkampusonderwys verg. Uit die beskikbare literatuur lei ek af dat die verband tussen afkampusonderwys en deelnemende interaksie daarop dui dat afkampusdosente vir die ontwikkeling en instandhouding van 'n gesonde sosio-emosionele klimaat in hulle geskeduleerde afkampuskontakfasiliteringsgeleenthede baie meer aandag aan persoonlike kommunikasie behoort te skenk.⁷⁷ Hulle behoort dus sosiale kapitaal binne hierdie afkampusgemeenskappe (vgl. §3.2 en Diagram 3.1b) op te bou en te herbou. Dit sal die fundamentele beginsel van “onderwys-vir-my” steun en ontwikkel. My studie fokus juis daarop dat daar in afkampusonderwysprogramme verseker behoort te word dat studente betekenisvolle sosiale interaksie en persoonlike kommunikasie met mekaar onderling, asook met hulle dosente en leerinhoud, behoort te vestig en dat dit, as sodanig, 'n moontlike sleutel tot suksesvolle afkampusonderwys sou kon wees (d.w.s. 'n sleutel wat tot die opbou van sosiale kapitaal sou kon bydra).

Ek huldig gevolglik die mening dat sosiale kapitaal onder andere aan die hand van die implementering van sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) in afkampusonderwys opgebou behoort te word. Sosiale kapitaal blyk in die geval van veral die tradisionele Afrikaanstudent – wat uit 'n kommunale sosiokulturele agtergrond kom – van besondere betekenis te wees.

Soos blyk uit bogenoemde paragrawe, het studies van Moore (1989: 3-17), Hergenhahn & Olson (1993: sonder bladsyverwysing), Wagner (1994: 6-29), Kearsley (1995: sonder bladsyverwysing), Moore & Kearsley (2005: sonder bladsyverwysing) en Moore (2007:

⁷⁷ Die visie van die SVO aan die Noordwes-Universiteit se afkampusonderwysprogramme.

sonder bladsyverwysing) die wenslikheid en plek van deelnemende interaksie as spesifiek 'n *onderrig*element van afkampusonderwys (wat daarop aanspraak maak dat 'n hoë vlak van interaksie die effektiwiteit van enige afkampusonderwysprogram beïnvloed) beklemtoon. In die volgende subparagrafe oor Nommerpasonderwys lig ek spesifiek die plek en rol van deelnemende sosiale interaksie in afkampusonderwys – as synde “onderwys-vir-ons” (tipies van die kommunaalgesinde afkampusstudent) – kortliks toe.

3.3.1.2 Die plek en rol van deelnemende interaksie in afkampusonderwys

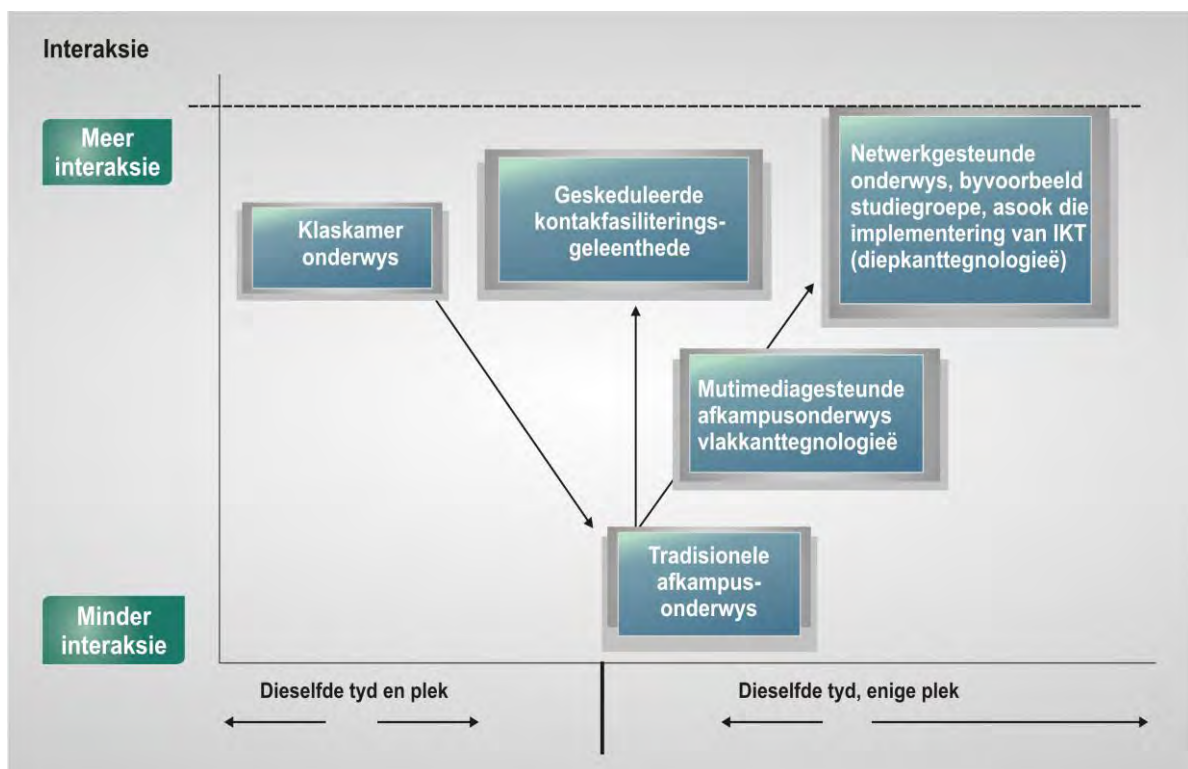
Uit my interpretasie van bovermelde literatuur (Kearsley, 1995: sonder bladsyverwysing; Moore & Kearsley, 2005: sonder bladsyverwysing; Moore, 2007: sonder bladsyverwysing) maak ek die afleiding dat effektiewe kommunikasie tussen dosent en student 'n wesenstrek van effektiewe onderwys en daarom ook van afkampusonderwys is (Moore & Kearsley, 1996: 10; Kang et al., 2008: 203-214). Volgens Barker (1994: 5-12), Wallace (2003: 241-250), Molinari (2004: 89-101) en Distance Education Report (2006: 4-7), is sosiale interaksie 'n noodsaaklike en fundamentele meganisme vir die verwerwing van kennis en die ontwikkeling van kognitiewe en fisiese vaardighede. Die spontaneïteit eie aan die tradisionele lesingopset, wat ondersteun word deur direkte een-tot-een interaksie tussen dosent en studente, verander binne die konteks van afkampusonderwys. Die afwesigheid van nieverbale leidrade konfronteer die afkampusdosent met die uitdaging om afkampusafleweringsmetodes te gebruik wat verseker dat kommunikasie, ongeag of dit sinchronies of a-sinchronies is, energiek, lewendig en aktief, eerder as passief, is (Baskin, 1998: sonder bladsyverwysing). Teenoor tradisionele lesings is kommunikasie via die internet gewoonlik a-sinchronies, dit wil sê, die versending en ontvangs van die boodskap vind normaalweg op verskillende tye plaas. Dosent en student hoef dus nie noodwendig op dieselfde tydstip by die voorhande leerinhoud betrokke te wees nie. Die implikasie is dat die student sy of haar leertyd kan skeduleer wanneer dit hom of haar pas (Cronjé, 1998: sonder bladsyverwysings) (vgl. §3.5).

Met betrekking tot onderwys onderskei Bates (1995: sonder bladsyverwysing), Taylor (1995: sonder bladsyverwysing) en Raymond (2000: 49-55) tussen twee soorte interaksies, naamlik sosiale en individuele interaksies/interaktiwiteit. Moore en Kearsley (1996: 127), daarenteen, onderskei tussen drie soorte interaksies/interaktiwiteit sonder om noodwendig ontologies of epistemologies betekenisvol van Bates se onderskeiding te verskil. Moore en Kearsley verdeel Bates se sosiale interaktiwiteit verder in student-dosent- en student-student-interaksie en verwys ook na student-inhoud-interaksie (vgl. §3.3.1.3) wat ooreenstem met

Bates se idee van *individuele interaktiwiteit* en sodoende die idiografiese polariteit van sosiale kapitaal bevoordeel (vgl. §3.2). Binne afkampusonderwys word daar ook vir sodanige interaksie voorsiening gemaak.

Die relatiewe afwesigheid van direkte (een-tot-een) interaksie (persoonlike kommunikasie) tussen die afkampusdosent en die afkampusstudent word gevolglik as een van die belangrikste tekortkominge van hedendaagse afkampusonderwysaflewering in Suid-Afrika beskou (De Vries, 1996: 108). In Figuur 3.12 word die ontwerp van die interaksiekomponent van 'n afkampusonderwysprogram met die dosent voorgestel, met 'n keuse tussen De Vries se vlakkant- (Eng. *low end*) en diepkantegnologieë (Eng. *high-end technologies*) wat geleentheid vir interaksie bied. Hierdie tegnologieë sluit formele en informele studiegroepe en groepsessies tydens geskeduleerde onderrigleergeleenthede in. Tydens afkampusonderwys kan 'n kombinasie van vlakkant- en diepkantegnologieë benut word om interaksie tussen studente onderling en tussen student en dosent moontlik te maak (De Vries, 1996: 181).

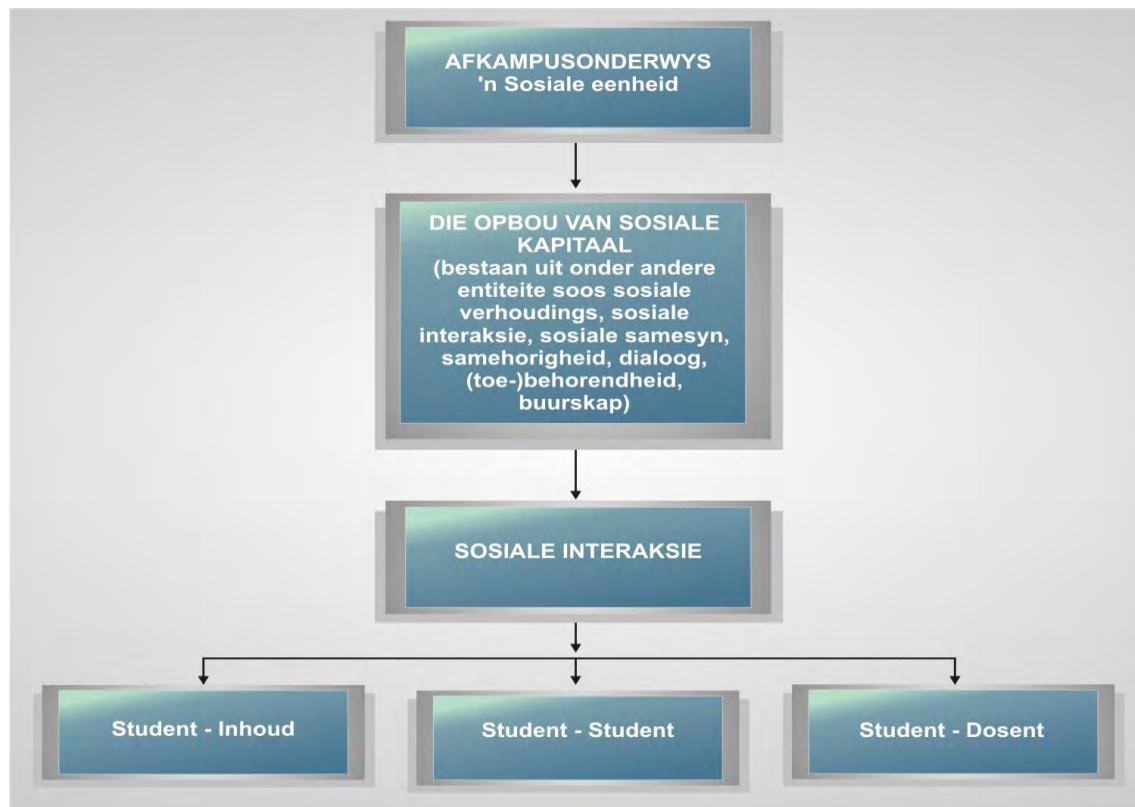
Figuur 3.12: Interaksie/interaktiwiteit in afkampusonderwys



Tradisionele afkampusonderwys toon 'n verband met papiergebaseerde vlakkanttegnologieë, met moontlike aanvulling deur radio-uitsendings, telefoongesprekke en sporadiese ontmoetings met afkampusdosente (geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede). Hierdie situasie veroorsaak die sogenaamde eensaamheid van afkampusonderwys. Deur van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede en multimediategnologieë gebruik te maak, kry die student wel meer geleentheid om met tersaaklike onderrigleerinhoud in interaksie te tree. Daar is egter steeds nie betekenisvolle interaksie met ander mense is nie – 'n aangeleentheid wat as 'n wesenlike, inherente hindernis in afkampusonderwys beskou word (Bates, 1995: sonder bladsyverwysings; Taylor, 1995: sonder bladsyverwysings; Moore en Kearsley, 1996: sonder bladsyverwysings; Rajesh, 2003: *passim*).

Deur middel van netwerkgesteunde onderwys (rekenaargesteunde hulpmiddels, byvoorbeeld E-pos, die internet (internetgebaseerde gespreksfora) en gereelde geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, kan die student egter wel in 'n beperkte mate met ander studente, asook met die dosent, in interaksie tree. Om gevolglik 'n algemene begrip te verskaf van wat interaksie binne afkampusonderwysverband behels, bied ek hieronder nog 'n aantal definisies en opinies aan soos gevind in veral die literatuur oor afkampusonderwys. Moore (1989: 1-7) en Anderson, Annand en Wark (2005: 221-241) verduidelik dat die term interaksie hier genuanseerde betekenis het en stel voor dat spesifieke subbetekenisse gedefinieer en op ooreengekom behoort te word. Hulle beweer dat afkampusonderwysdosente in besonder oor drie duidelike soorte interaksie saamstem: (a) student-inhoud, (b) student-student en (c) student-dosent (vgl. §3.3.1.3) (Anderson, Annand & Wark, 2005: 221-241), soos in Figuur 3.13 geïllustreer. Bogenoemde interaksie bevorder veral die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal.

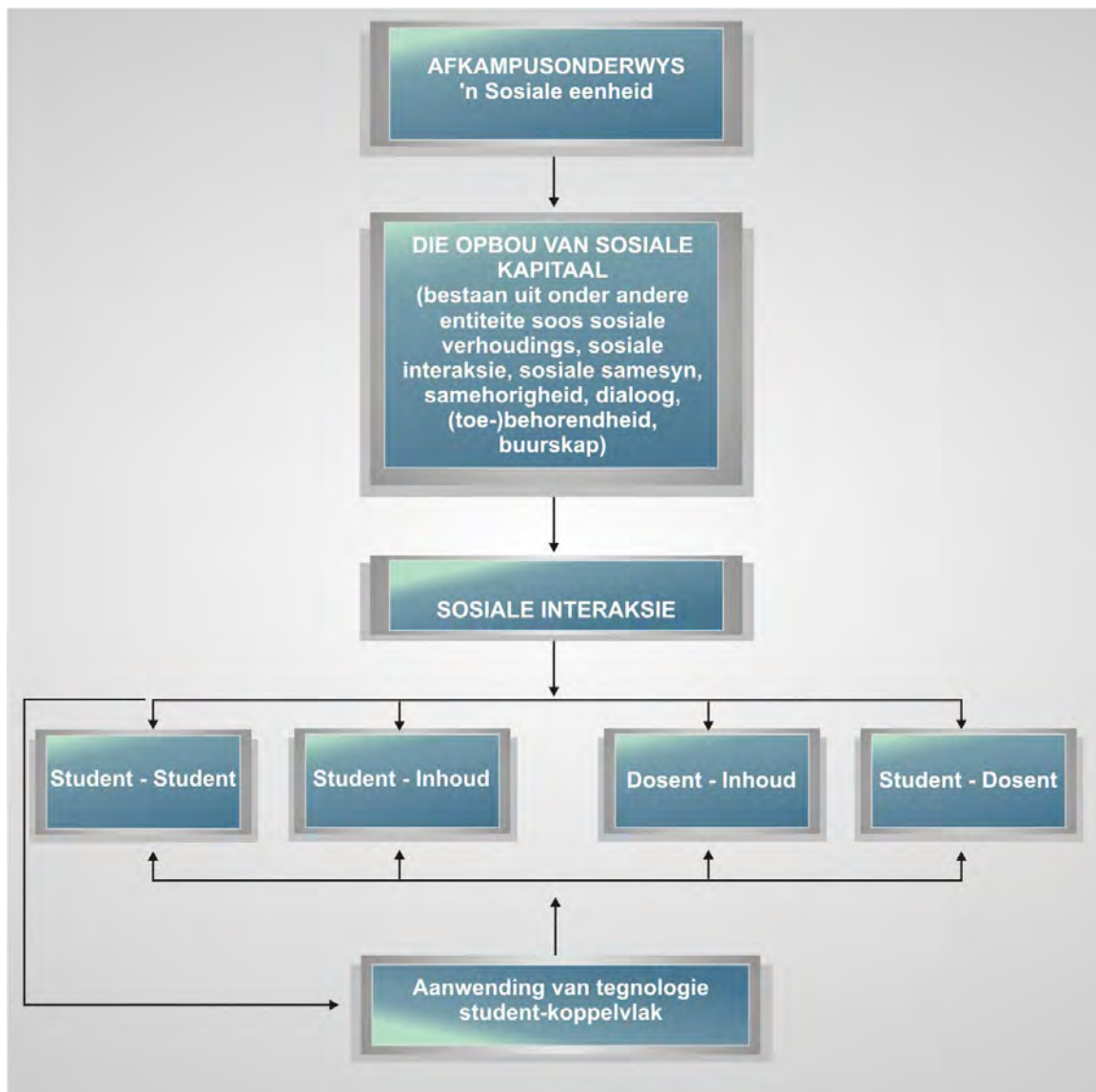
Figuur 3.13: Drie kategorieë interaksie in afkampusonderwys



Hierdie drie kategorieë interaksie (vgl. Figuur 3.13) het die maatstaf geword waarvolgens interaksie in afkampusonderwysprogramme ontwerp word en *Moore en Anderson, Annand en Wark* (2005: passim) fokus na aanleiding hiervan op die verskillende rolspelers se veronderstelde funksies in afkampusonderwys. Moore en Anderson, Annand en Wark (op. cit.) verduidelik voorts dat die aard van afkampusonderwys vereis dat enige opvoedkundige transaksie deur tersaaklike gedrukte, elektroniese of meganiese kommunikasietoestelle medevoltrek kan word. Hulle sluit egter nie tegnologie as 'n vierde kategorie van interaksie in, soos Hillman et al. (1994: 30-42), byvoorbeeld, wel doen nie. Hierdie navorsers huldig die mening dat studente die nodige vaardighede⁷⁸ deur die hantering van die meganismes van die afleweringsmodus behoort te verwerf, sodat suksesvolle interaksie met die afkampusdosent, hulle medestudente en die kursusinhoud verkry kan word, soos geïllustreer in Figuur 3.14.

⁷⁸ 'n Wesenlike probleem/hindernis by my afkampusonderwysstudente in die SVO is dat die meerderheid van hulle oor baie min – en in verreweg die meeste gevalle oor geen – IKT-vaardighede beskik nie. Dit bemoeilik die benutting van tegnologie in hulle geval uiteraard aansienlik en maak sodanige interaksie met hulle dosent(e) feitlik geheel en al onmoontlik maak.

Figuur 3.14: 'n Vierde kategorie, te wete student–koppelvlak



Hilman et al. (1994: 30-42) en Moore (2007: sonder bladsyverwysing) beskou suksesvolle interaksie in die bemiddelde onderwystransaksie as hoogs afhanklik van hoe gemaklik die studente voel wanneer hulle met die afleweringmedium (in hierdie studie “afkampus-onderwys”) te make kry. Hilman et al. vul Moore (1989: 1-7) en Anderson, Annand en Wark (2005: 221-241) se drie kategorieë interaksie aan deur ’n vierde kategorie te identifiseer, te wete: student-koppelvlak, waar daar gekyk word in welke mate studente gereed en tegnologie geletterd genoeg is vir die aanwending van tegnologie in hulle onderrig-leersituasies en of hulle interaktief aan die hand daarvan kan optree (Salomon, 1979). Dit noop my om, na aanleiding van die beskikbare literatuur, die aanname te maak dat afkampusonderwys nie as ’n “een-vir-almal praktiese resep” beskou kan word nie. Dit gaan

veel eerder om die beginsel van “onderwys-vir-my”, dit wil sê, geïndividualiseerde onderwys. Hierdie beginsel bly egter wesenlik ’n Westerse onderwysbeginsel en dit is weer eens nodig om aan te toon dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie noodwendig dieselfde onder geïndividualiseerde onderwys begryp, óf dieselfde waarde daaraan heg as hulle Westerse eweknieë nie (vgl. weer eens §3.1 vir meer besonderhede hieroor).

Ek lei weer eens vanuit die voorafgaande literatuur oor afkampusonderwys en die aard van interaksie af dat interaksie ’n belangrike aangeleentheid in afkampusonderwys verteenwoordig (Moore, 1989: 1-7; Wagner, 1994: 6-29; Moore & Kearsley, 1996: 127; Wagner, 1997: 9-26; Reeves, 1999: sonder bladsyverwysings; Wallace, 2004: 241-280; Vaughn & Baker, 2004: 1053-1060; Moore, 2007: sonder bladsyverwysing; Ellis, Ginns & Pigoot, 2009: 303, 318). Om hierdie rede lig ek vervolgens die verskillende kategorieë interaksie in afkampusonderwys nader toe, soos hierbo in Figuur 3.9, Figuur 3.13 en Figuur 3.14 geïllustreer word.

3.3.1.3 Kategorieë interaksies in afkampusonderwys

Uit my interpretivisties hermeneutiese studie van interaksie, kom ek tot die gevolgtrekking dat **interaksie** die voortdurende, betekenisvolle uitruil van boodskappe is wat interpersoonlike kommunikasie voltooi en wat vir die effektiewe funksionering van afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys, as synde “onderwys-vir-my”, essensieel is. Sosiale interaksie, tesame met die kategorieë van interaksie, soos ek hieronder aantoon, veronderstel dat sosiale interaksie in afkampusonderwys wel tot die skep van sosiale kapitaal kan bydra.

Sosiale interaksie is een van die belangrikste veranderlikes wat effektiewe onderwys beïnvloed (Moore & Kearsley, 1996: 127-129; Vaughn et al., 2004: 1053-1060; Woods & Baker, 2004: sonder bladsyverwysing; Moore en Kearsley, 2005: sonder bladsyverwysing; Moore, 2007: sonder bladsyverwysing; Kehrwald, 2008: 89-106). Om gevolglik ’n algemene begrip te verskaf van wat interaksie binne afkampusonderwys behels, verskaf ek hieronder ’n kort oorsig van drie kategorieë interaksie, te wete: (a) student-inhoud, (b) student-student en (c) student-dosent (vgl. Figuur 3.9, Figuur 3.13 en Figuur 3.14).

Student-inhoudinteraksie

Die eerste kategorie interaksie is dié tussen die student en die inhoud of onderwerp van studie. Dit is ’n essensiële eienskap van die onderrigleergebeure. Daarsonder kan geen

sukcesvolle onderwys plaasvind nie. Dit is die gebeure van intellektuele interaksie met leerinhoude wat lei tot die student se begrip en die diepgang van sy of haar intellektuele perspektief op die leerinhoude. Dit is hierdie kategorie interaksie wat volgens my mening minstens ook gedeeltelik betrokke is by die "interne (outo)didaktiese dialoog" (Holmberg 1986) wanneer studente "met hulleself praat" oor die idees en inligting wat hulle in 'n teks, televisieprogram, lesing of elders teëkom.

Die oudste vorm van afkampusonderwys in die chronologiese afkampusonderwys-teoriekontinuum (vgl. §3.3.1.1, Figuur 3.9, Figuur 3.13 en Figuur 3.14), wat daarop gemik was om interaksie met leerinhoude te fasiliteer, was die didaktiese teks. In die Middeleeue was feitlik alle tekste daarop gemik om instruksies te gee, nie bloot in te lig en veral nie om te vermaak nie (vgl. §2.3.3 in Hoofstuk 2 asmede Holmberg, 1989: sonder bladsyverwysings; Peters, 1993: sonder bladsyverwysings; Moore, 1993: sonder bladsyverwysings; Moore, 1996: sonder bladsyverwysings; Garrison, Anderson & Archer, 2000: sonder bladsyverwysings). In die negentiende eeu is die gebruik van papierdrukwerk vir onderwys bevorder deur die ontwikkeling van studiegidse wat 'n teks vergesel het en verduidelikings sowel as aanwysings vir studie verskaf het (Bates, 1991; Waghid, 1996; Taylor, 1997). Meer onlangs het studente interaktief begin studeer met die uitsaai van onderrigleerinhoude op radio en televisie en met elektroniese opnames op klankdisket, videodisket en rekenaarsagteware. Interaktiewe videoskywe, sogenaamde iPod-omroep⁷⁹ en interaktiewe selfoontegnologie, byvoorbeeld Mxit, Twitter, ensovoorts, verteenwoordig tans waarskynlik van die tegnologies gevorderdste beskikbare vorme van en vir didaktiese interaksie.

Sommige onderwysprogramme is suiwer inhoudinteraktief van aard. Hulle handhaaf hoofsaaklik eenrigtingkommunikasie met 'n vakkundige (soms bygestaan deur 'n onderrigontwerper) en is hoofsaaklik daarop gemik om afkampusstudente in hulle studie by te staan. Geen ander professionele onderwyskundigheid word voorsien nie en die werklike onderwysgebeure word veronderstel hoofsaaklik selfgerig en selfgereguleerd van aard te wees. Volgens die beskikbare literatuur onderneem die meerderheid van die volwasse bevolking in eerstewêreldlande selfgerigte, selfgereguleerde studie (Keegan, 1988: 4-11; Shale, 1988: 25-35; Ottewill, 2002: 13-14; Glover, Harddaker & Xu, 2004: 72-80).

⁷⁹ 'n Nederlandse neologisme wat in 2003 op die kampus van die Universiteit van Twente ontstaan het (Potgieter, 2008: persoonlike mededeling).

Student-dosentinteraksie

Die tweede kategorie interaksie, wat deur 'n betekenisvolle aantal opvoeders (dosente en onderwysers) as noodsaaklik beskou word en deur andere as uiters wenslik geag word, is interaksie tussen die student en die dosent/kundige wat die studiemateriaal voorberei het. Tydens hierdie interaksie poog afkampusdosente om gestelde leeruitkomste met die studente wat aan hulle toegewys is, te bereik. Nadat hulle kurrikulêr beslag gegee het aan 'n bepaalde studieprogram wat onderrig moet word, probeer hulle om die belangstelling van die student in dit wat onderrig moet word, te stimuleer, óf minstens te behou; om die student se belangstelling, insluitend die gerigtheid (akademiese fokus) en motivering van die student self, te versterk en te onderhou. Daarna doen die dosent gewoonlik 'n aanbieding. Hierdie aanbiedings kan bestaan uit 'n demonstrasie van die verlangde vaardighede, die verskaffing van inligting en/of die modellering van bepaalde gesindhede en waardes. Daarna probeer dosente ook om die student se toepassing van dít wat geleer is, te organiseer, óf om studente te help om die vaardighede wat gedemonstreer behoort te word, toereikend aan te wend, óf om die inligting en idees wat aangebied is, te manipuleer. Dosente organiseer hulle assessering en evaluering op so 'n wyse dat hulle seker kan maak of studente wel vorder en om hulle te help besluit of hulle dalk hulle onderwysstrategieë behoort te verander. Laastens verskaf afkampusdosente raad, ondersteuning en aanmoediging aan elke student. Die mate en aard van hierdie interaktiewe ondersteuning kan egter ooreenkomstig die opvoedkundige vlak van die studente, die persoonlikheid en wysgerige inslag van die dosent, ensovoorts, verskil (Muilenburg & Berge, 2001: 7-22; Baloyi, 2002: 3; Vrasidas & Zembylas, 2004: 326-324; Asmal, 2004: 13-14; Otto, 2005a:2).

Die frekwensie en intensiteit van die dosent se invloed op studente tydens student-dosentinteraksie is baie groter as wanneer daar net student-inhoudinteraksie plaasvind. Tydens voorbereiding vir student-inhoudinteraksie ontwerp 'n dosent geskrewe, gerekordeerde materiaal wat daarop gemik is om te motiveer, aanbiedings te maak, toepassing te fasiliteer, te evalueer en selfs om 'n mate van affektiewe ondersteuning aan die student te bied. Die verantwoordelikheid vir (a) motivering, (b) interaksie met die aanbieding, (c) analise van die aanbieding en (d) probleemdiagnose is egter grootliks die student se verantwoordelikheid en vereis daarom 'n beduidende mate van studentoutonome denke en handeling.

Uit die beskikbare literatuur (Daniels, 2002: 321-326; Distance Education Report, 2003: 1-6; Vrasidas et al., 2004: 326-334; Chen, Kinshuk & Lin, 2005: 184-194; Fisher & Baird, 2005:

88-107; Distance Education Report, 2006: 4-7; Kang et al., 2008: 203-214), kom ek tot die insig dat wanneer interaksie tussen student en dosent deur middel van geskeduleerde kontakfasileringsgeleenthede moontlik gemaak word, die student onder die agogiese (dit wil sê, begeleidende, medeganger-) invloed van 'n professionele dosent kom. Hy of sy kan uit die ervaring van die dosent put en dus interaktief met die inhoud handel op die spesifieke wyse wat vir hom of haar die effektiefste sal wees.

Die lank reeds erkende voordeel van afkampusonderwys lê vir die meerderheid buitelandse navorsers in die byna eksklusief individuele aard daarvan (vgl. §3.1).⁸⁰ Die dosent tree in gesprek met elke student en gee, waar moontlik, ook aandag aan die motiverings-aangeleentheid by studente, wat essensieel vir die voorkoming van moontlike probleme/hindernisse in afkampusonderwys is. Terwyl studente en hulle dosent aandag aan 'n gesamentlike aanbieding gee, is die respons van elke student meesal verskillend. Vir sommige word misverstande verduidelik, vir ander word daar op werk uitgebrei, vir ander word dit vereenvoudig, vir een word analogieë voorgestel, terwyl vir 'n ander een aanvullende leeswerk verduidelik word.

Interaksie tussen dosent en student is dus essensieel, aangesien nuwe kennis deur middel van sosiale interaksie, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent en deur persoonlike begeleiding, 'n sosiopedagogiese vorm aanneem wat vir die student sosiaal herkenbaar en verstaanbaar is. Wat selfgerigte studente ook al alleen kan doen ten opsigte van selfmotivering en interaksie met die inhoud wat aangebied word, toon die literatuur aan dat hulle veral kwesbaar is wanneer dit by aanwending en toepassing van kennis kom (Berg, 2003: sonder bladsyverwysing). Hulle weet dikwels nie genoeg van die onderwerp/module om seker te wees dat hulle: (a) dit korrek toepas/aanwend nie; (b) dit so intensief of ekstensief soos verwag word of volgens wat wel moontlik sou wees, toepas nie en (c) bewus is van al die potensiële toepassingsterreine nie. Die interaksie met 'n dosent is waarskynlik die waardevolste vir suksesvolle remediërende en/of instemmende terugvoering.⁸¹

Student-studentinteraksie

Dit is die derde kategorie interaksie, met 'n nuwe dimensie van afkampusonderwys wat 'n uitdaging aan denkwyses en praktyke met betrekking tot afstandsonderwys vir die 1990's

⁸⁰ Dit bring my weer by my aanname dat afkampusonderwys nie as 'n soort "een-vir-almal praktiese resep" gesien moet word nie.

⁸¹ Persoonlike waarneming.

gebied het⁸² (Muilenburg & Berge, 2001: 7-22; Wheeler, 2002: 419-429; Vrasidas & Zembylas, 2004: 326-334; Fisher & Baird, 2005: 88-107; Moore, 2007: sonder bladsyverwysing). Hierdie interstudentinteraksie vind tussen een student en andere in 'n groepomgewing (afkampusleergemeenskap) plaas, met of sonder die tydruimtelik teenwoordige dosent.

Deur die geskiedenis van onderwys is die klas of onderriggroep dikwels ingerig rondom redes wat met die studiebehoefte van studente te doen gehad het. Dit is spesifiek een van die oogmerke van die onderhawige studie om die gesindhede van afkampusstudente rakende hulle gevoel oor die belangrikheid en plek van interaksie te bepaal. Onderlinge student-studentinteraksie is 'n waardevolle en noodsaaklike sleutelement van suksesvolle onderwys. Phillips, Santoro en Kuehn (1988: 35-51), Muilenburg et al., 2001: 7-22) meen die belangrikheid van interaksie setel in die beredeneerde grondrede dat interaksie binne 'n sosiale konteks noodsaaklik is om in die moderne samelewing te kan funksioneer en dat studente gevolglik opgelei behoort te word om effektief binne 'n groep te funksioneer (Soudien, Kallaway, & Breier, 1999: 199; SAQA, 2006: 100-103).

Hierdie siening staan in teenstelling met die reeds omskrewe beginsel van “onderwys-vir-my” hierbo. Die beskikbaarheid van 'n groep studente (sosiale interaksie - veral van Setswanasprekende studente in die geval van die onderhawige studie) is egter van onskatbare waarde vir student sowel as dosent wanneer dit by die aanwending en evaluering van kennis en vaardighede kom. Die Afrikaanstudent beskou die groep binne 'n sosiale konteks (wat die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal bevorder) as belangrik omrede (vgl. §3.1) (Van Niekerk, 1992: sonder bladsyverwysing; Shutte, 1993: sonder bladsyverwysing; Van Der Walt, 1994: sonder bladsyverwysing; Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysing; Ramose, 1999: sonder bladsyverwysing):

- die groep feitlik in alle gevalle bo die individu verhef word (wat in direkte teenstelling met geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” skyn te wees);
- hy of sy 'n lewensbeskouing van kommunaliteit voor- en naleef;

⁸² In die sestigerjare van die vorige eeu is daar in afkampusonderwys meer op wysgerige en agogiese aannames gefokus wat onafhanklike studie onderlê het en met die vestiging van 'n wêreld van korrespondensieleer, oorheers deur aangeleenthede wat met leer oor 'n afstand verband hou, te make gehad het. Met 'n nuwe dimensie van afkampusonderwys wat hernieuwe uitdagings aan denkwyses en praktyke rig, word tweerigtingkommunikasie nogmaals in die kern van die onderwysgebeure geplaas, aangesien dialoog steeds as 'n essensiële eienskap van afkampusonderwys beskou word.

- daar vir hom of haar 'n gevoel van synsgeborgtheid binne die groep bestaan wat in die geval van enkelingskap moeilik realiseerbaar is;
- inklusiewe (veelomvattendheid van) houdings en gesindhede binne die groep gelykertyd geakkommodeer word;
- Afrikane lewensbeskoulik hulle ontiese interafhanklikheid van ander mense dikwels verabsoluteer voor- en naleef;
- daar op intense, sterk persoonlike verhouding met die groep as sodanig gefokus word;
- daar sterk sosiale bande tussen groepslede in sosiale konteks bestaan;
- individuele inisiatief onder Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie besonder waardeur of aangemoedig word nie – gelukkige, harmonieuse menseverhoudinge in kommunale verband geniet eerder voorrang;
- onderlinge samewerking as opperbelangrik geag word;
- 'n groot mate van eenvormigheid van denke en handeling onder groeplede bestaan;
- alle groeplede behoort mee te werk om sosiale harmonie te herstel – restitusie is opperbelangrik;
- groeplede hulle kennis graag in groepsverband met ander groeplede onderling uitruil;
- demokratiese dialoog behoort plaas te vind waar alle resulterende besluite met die instemming van die groep geneem behoort te word en elkeen dus die geleentheid gegun word om sy of haar mening vrylik te lug en
- die Afrikakultuur hoofsaaklik 'n mensgesentreerde kultuur is wat glo: "... wees beskikbaar vir ander"⁸³.

⁸³ Persoonlike waarneming gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.

Bogenoemde stippunte bevestig die afleiding dat die Afrikaanstudent die groep binne 'n sosiale konteks (wat die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal bevorder) as belangrik beskou. Ek wil dus met die onderhawige studie, wat spesifiek op die ingeskrewe Setswanasprekende student in die afkampusonderwys-GOS-program in Lewensoriëntering gerig is, probeer vasstel in welke mate Setswanasprekende GOS-studente in hierdie program wel die antropologies epistemologiese idees van kommunaliteit, onderlinge verbondenheid en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit nie) voor- en naleef – ook in afkampusonderwys waar nommerpasonderwys -afkampusonderwys vir die kommunaal-gesinde studentegemeenskappe veral as “onderwys-vir-ons” beskou, beleef, ervaar én aanvaar word.

Volgens die beskikbare literatuur wil dit voorkom asof die Westerse epistemologiese begrip van geïndividualiseerde onderwys (respektiewelik “onderwys-vir-my”) bots met Afrikane se erkende lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” (vgl. §3.1) waar daar deurentyd gesoek word na “nommerpas-onderwys-vir-ons”. In my literatuursoektog oor die essensiële aangeleenthede in afkampusonderwys (vgl. §3.1) was dit spoedig opmerklik dat hierdie literatuur veral oor afgehandelde kwantitatiewe navorsing in Eerstewêreldlande rapporteer – en dan spesifiek vir sover afkampusonderwys op die fundamentele beginsel van “onderwys-vir-my”, oftewel “geïndividualiseerde onderwys” fokus. Dit herinner gevolglik antropologies eerder aan die tipies “Westerse” norm (hoe ontologies epistemologies aanvegbaar dan ook al – vgl. voetnoot 83 hieronder) waar die individu en individuele belange die belangrikste ordeningsbeginsel skyn te wees en waar die beginsel van “nommerpas-onderwys-vir-my” openlik voorgestaan en nagestreef word.

Vanuit bogenoemde eienskappe kon ek aflei dat interaksie besonder nuttig in afkampusonderwys is. In my afkampusonderrigleergeleenthede word daar tydens weeklikse aanbiedings (geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede) kennis en ervarings deur en met studente gedeel. Dit word gevolg deur portuurgroepbesprekings rakende spesifieke module-aangeleenthede en daarna vind terugvoer en verdere opklarende besprekings plaas. Hierdie gebeure is suksesvol, aangesien volwasse studente sosiaal aktief in verhouding tree met (a) die dosent, (b) hulle medestudente én met (c) die voorhande leerinhoude. Hierdie sosiale verhoudings/sosiale interaksie/dialoog is van deurslaggende belang by die sentrale tese van die sosiale kapitaalteorie. Dit moedig ook die ontwikkeling van hulle denke aan, evalueer dit en laat hulle toe om belangrike beginsels aangaande die aard van kennis en die rol van die student as 'n skepper en gebruiker van kennis aan te leer.

Na bovermelde oorsig oor *interaksie* en *interaktiwiteit* as veranderlikes in die teorie van transaksionele afstand, beskou ek dit as ter sake⁸⁴ om vervolgens die aangeleentheid van “sosiale teenwoordigheid” van ’n dosent as voorbeeld van een van die onderliggende veranderlikes in die teorie van transaksionele afstand kortliks en interpreterend toe te lig. Navorsers soos Klesius en Haman (1997), Paulsen (1999), Dhanarajan (1999) en Spooner et al., (1999) bevestig dat onderwys wel suksesvol oor ’n tydruimtelike afstand kan plaasvind, mits daar minstens drie veranderlikes (as synde die nou reeds bekende drie verbandhoudende, oorkoepelende essensies van sosiale onderrigkommunikasie) teenwoordig is, naamlik (a) interaksie, (b) interaktiwiteit en (c) sosiale teenwoordigheid. Hierdie veranderlikes word ook as essensies van die sosiale kapitaalteorie beskou (vgl. §3.2). Sosiale verhoudings (sosiale teenwoordigheid van die afkampusdosent), gesien binne die semantiese reikwydte van sosiale kapitaal, impliseer die opbou van gemeenskappe (byvoorbeeld afkampusonderwysgemeenskappe). Hierdie sosiale eenhede (byvoorbeeld afkampusonderwysgemeenskappe) vereis persoonlike kommunikasie en wederkerige (inter- en intra-) sosiale verhoudings.

3.3.1.4 *Sosiale teenwoordigheid*

Uit voorafgaande beredenering, op grond van die studies van Short, Williams en Christie (1976: 65), Dhanarajan (1999: sonder bladsyverwysing) en Spooner et al., (1999: sonder bladsyverwysing) en ook op grond van die bespreking van sosiale kapitaal as konseptuele raamwerk vir hierdie studie, kom ek tot die gevolgtrekking dat die aangeleentheid van sosiale teenwoordigheid van onder andere ’n dosent tydens interaksie as uiters waardevol geag word vir sover dit op die daarstelling van ’n interpersoonlike verhouding tussen twee of meer persone dui. Dit dui naamlik op (a) intimiteit en (b) onmiddellikheid as elemente van sosiale teenwoordigheid, waar (a) intimiteit deur persoonlike en nieverbale response soos ’n glimlag en oogkontak gedefinieer word en (b) onmiddellikheid deur verbale en nieverbale handeling soos die stel van vrae, die reageer op versoeke en die aanbied van kommentaar.

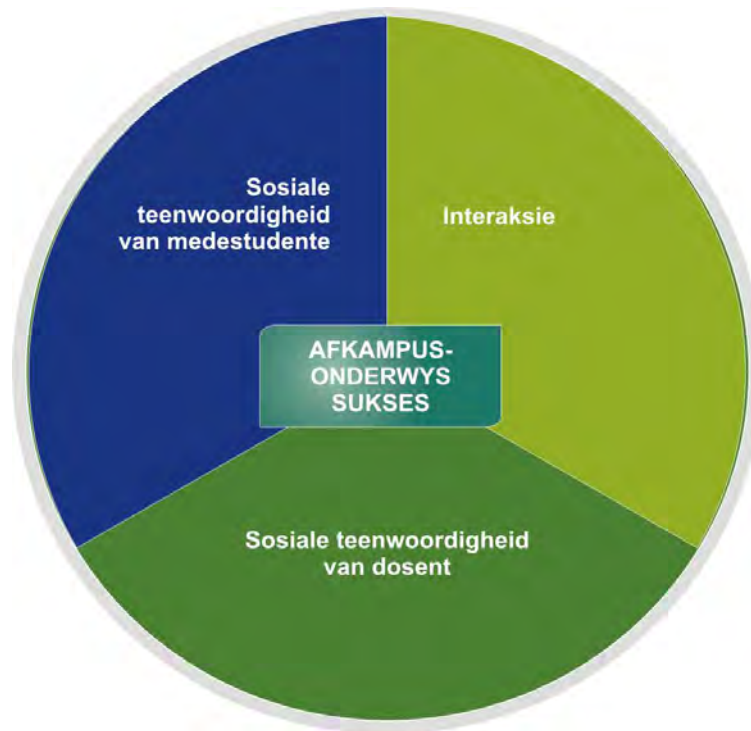
Bogenoemde beklemtoon die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal wat, soos vermeld, onder andere deur momente soos geselligheid, sosiale samehang, interaksie, interverbondenheid (intertoevertrouing en wedersydse toewyding), samewerking, verdraagsaamheid en

⁸⁴ Werklike didaktiese dialoog, met ander woorde sosiale teenwoordigheid van die afkampusonderwysdosent (tydens individuele en groepgefasiliteerde kontakgeleenthede), is ’n basiese eienskap van afkampusonderwys deur die daarstelling van ’n interpersoonlike verhouding tussen twee of meer persone (vgl. §3.3.1.4) en om dié bepaalde rede beskou ek dit as ter sake om die begrip sosiale teenwoordigheid vervolgens interpreterend toe te lig.

toegeneentheid gekenmerk word (vgl. §3.1). Daar is bevind dat die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent vir minstens sestig persent (60%) van die wisselende graad van studente se tevredenheid met hulle studieprogramme verantwoordelik is (Short, Williams & Christie, 1976: sonder bladsyverwysing). Rourke et al. (1999: 50-71), Rogers et al. (2003: 245-251), Hambrecht (2004: 45-46), Santilli et al. (2005: 158-160) en Distance Education Report (2006: 4-7) verstaan sosiale teenwoordigheid gevolglik as die vermoë van studente en dosente om hulleself sosiaal en affektief in 'n studiegemeenskap (geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede) te projekteer. Rourke et al. (1999: sonder bladsyverwysing), Woods & Baker (2004: sonder bladsyverwysing), Kehrwald (2008: 86-106) en Andrade et al. (2009: 47-61) stel ook voor dat redelike hoë vlakke van sosiale teenwoordigheid vir die ontwikkeling van effektiewe, doelmatige en betekenisvolle onderwys, insluitend afkampusonderwys, vereis word.

Om saam te vat: die sosiale teenwoordigheid word deur die aard en inhoud van deelname geskep en blyk 'n belangrike funksie van die mate van studentetevredenheid met hulle onderwysprogramme te wees. Daar bestaan duidelike aanduidings in die beskikbare literatuur dat sosiale teenwoordigheid, studentinteraksie, asook die teenwoordigheid van 'n dosent in afkampusonderwys vir die student se uiteindelik leersukses belangrik is en die sentrale tese van sosiale kapitaal, soos geïllustreer in Figuur 3.15, verteenwoordig. In paragraaf 3.4 verskaf ek kortliks 'n samevattende sintese rakende die volgende aangeleenthede rondom nommerpasonderwys.

Figuur 3.15: Skematiese voorstelling van drie veranderlikes (as synde drie verbandhoudende, oorkoepelende essensies) van sosiale onderrigkommunikasie se bydrae tot sukses in afkampusonderwys-as-nommerpasonderwys



3.4 Samevattende sintese

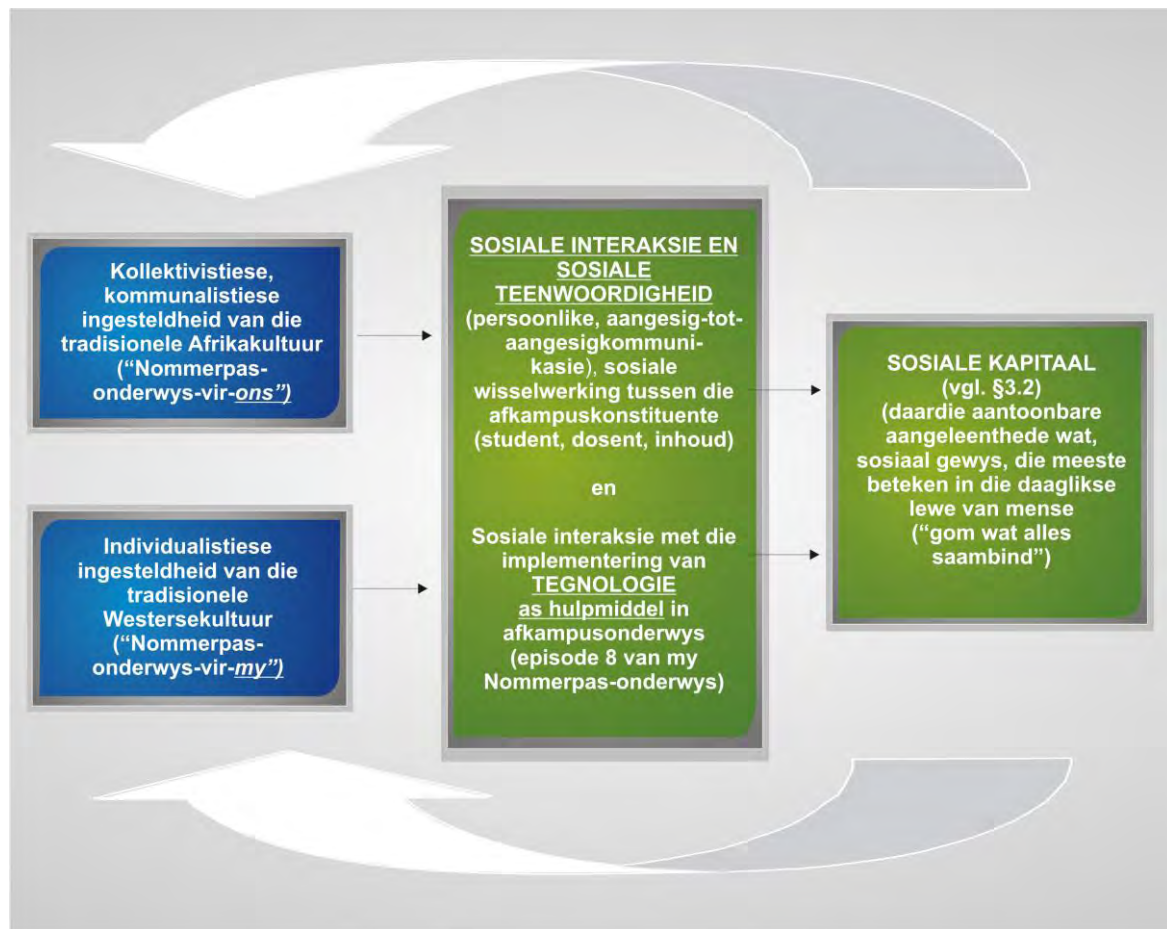
Tydens die aflewering van afkampusonderwys (vgl. §2.2; 2.3.3 en 2.7 in Hoofstuk 2) voorsien onderwys en opleiding op 'n oop, buigbare basis in die behoeftes van studente wat weens bepaalde omstandighede nie voltyds op kampus kan of wil studeer nie. Epistemologies erken afkampusonderwys die behoefte van studente om op 'n eie plek en tyd, wat hulle omstandighede die beste pas, te studeer (HREF 2; Adey, 1996: 2). Die doel van afkampusonderwys is om hindernisse te verwyder en die geleentheid om te studeer (HREF 4) aan alle studente beskikbaar te stel. Oop leer het, volgens Bates (1995: 27-29), Badat (2005: 183-204), Baggaley (2007: 125-131), Ching (2007: 1-14) en Fernández (2007: 137-150), primêr ten doel die voorsiening van onderwys op 'n buigsame wyse. Die geografiese, sosiale en tydsbeperkinge van die student, eerder as van die dosent en opvoedkundige inrigting, is belangrik en behoort in ag geneem te word. Afkampusonderwys is dus een van die middele tot die doel wat oop leer in die oog het (vgl. §2.4 in Hoofstuk 2). Met geïndividualiseerde afkampusonderwys, 'n geïndividualiseerde “onderwys-vir-my”, wat

'n tipiese Westerse epistemologiese benaderingswyse verteenwoordig, kan studente geïndividualiseer op 'n buigsame wyse studeer.

Deur tydruimtelik op 'n afstand van die dosent te studeer kan die student op sy of haar tyd en op die plek van sy of haar keuse studeer sonder daaglikse persoonlike kontak met sy of haar dosent(e). In afkampusonderwys geskied kommunikasie met studente onder andere via die een of ander vorm van tersaaklike, beskikbare tegnologie. Uit die besinning oor wat interaksie in afkampusonderwys behels, is dit duidelik dat student-dosentinteraksie tussen studente en dosente via korrespondensie, afkampustegnologie en ook direkte sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede geskied wat met veral die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal versoenbaar is (vgl. Diagram 3.1a en b, Figure 3.3, 3.4, 3.6 en 3.14). Vrae word gestel, terugvoer op antwoorde verskaf en onduidelikhede opgeklaar. Student-studentinteraksie verwys na die onderlinge interaksie – sosiale wisselwerking (nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal) – tussen studente in 'n bepaalde program, eweneens via korrespondensie, afkampustegnologie en via die direkte sosiale teenwoordigheid van studente. Met betrekking tot sosiale interaksie tussen studente en dosente en tussen studente onderling, behoort daar 'n balans te wees tussen die student se interaksie (individuele interaksie) en sy of haar tersaaklike onderrigleerbronne. Interaksie, interaktiwiteit en sosiale teenwoordigheid is inderdaad die sleutel tot effektiewe afkampusonderwys (as synde afkampusonderrig- en afkampusleergebeure) en tot sosiale kapitaal.

Kortom: dit is gebiedend noodsaaklik dat afkampusdosente al drie soorte interaksie in afkampusonderwysprogramme implementeer. Uit my bestudering van die beskikbare literatuur blyk dit dat interaksie, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent en dialoog tussen die student en die voorhande leerinhoud, die student en dosent en ook tussen die student en sy of haar medestudente deurslaggewend is vir die daarstelling en opbou van sosiale samehang en sosiale kapitaal binne 'n afkampusonderwysgemeenskap. Dialoog en interaksie is daarom moontlikheidsvoorwaardes vir afkampusonderwys soos in my bovermelde bespreking van sosiale kapitaal uitgestip is. Daardie aantoonbare aangeleenthede wat sosiaalgewys die meeste in die daaglikse lewe van mense beteken, soos samesyn en interaksie tussen mense, vorm gevolglik 'n “sosiale eenheid”. Interaksie binne 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap dra by tot die “welvaart” van individuele studente, wat weer tot die verdere uitbouing van gemeenskappe kan lei. Sosiale kapitaal in afkampusonderwys is as 't ware die epoksie waarbinne alles stol (vgl. Figuur 3.2 asook onderstaande diagram).

Diagram 3.3: Sosiale kapitaal in afkampusonderwys as die epoksie waarbinne alles stol



Tydens my literatuursoektog (vgl. §3.1) en uit my lees en herlees van die beskikbare afkampusliteratuur het ek tot die slotsom gekom dat die gelese literatuur die volgende vier aangeleenthede rakende afkampusonderwys nie bevredigend genoeg beantwoord nie. Die empiriese navorsing wat vir doeleindes van hierdie studie onderneem is, het dus onder andere gepoog om meer duidelikheid oor hierdie aangeleenthede (tekortkominge) te verskaf. Die onderstaande aangeleenthede kan gevolglik as bepaalde tekortkominge in die beskikbare afkampusonderwysliteratuur beskou word. Ek het uit my literatuuroorsig gesnap dat die beskikbare literatuur oor afkampusonderwys:

- nie die betekenis wat individuele en groepe studente (wat weens kultuur, taal, geografie, tyd en studierigting op mekaar aangewese is) aan hulle afkampusonderwyservarings heg, genoegsaam verduidelik nie;

- nie die sleutelbelangrikheid van intersubjektiewe betekenis, vir sover dit die bevordering van ons begrip van die onderliggende betekenis van afkampusonderwys betref, genoegsaam verduidelik nie;
- nie die interpretasie van afkampusonderwysstudente se gedraginge wat ook deur sosiale konvensies (persoonlike kommunikasie) gestig en gereguleer word, genoegsaam verduidelik nie;
- benewens verwysings na enkele sosiale konvensies, nie die sosiale konteks (milieu), sosiale norme en sosiale standaarde van 'n bepaalde afkampusonderwysstudent of afkampusonderwysstudiegemeenskap (dit wil sê, 'n groep studente wat weens kultuur, taal, geografie, tyd en studierigting op mekaar aangewese is), genoegsaam verduidelik nie, alhoewel dit algar as sleutelbelangrike elemente in die ontplooiing van ons begrip van hierdie studente se studiegedrag aangetoon kan word.

Vir doeleindes van die spesifieke hoofkarakters in my studie, wil ek meer duidelikheid oor hierdie aangeleentheid verskaf deur die mate van belangrikheid wat tegnologie in hierdie opsig kan geniet, vas te stel, asook in welke mate tegnologie wel deur afkampusstudente benut sal word.

Sedert ongeveer 1988 was daar 'n betekenisvolle toename in die beskikbaarheid van 'n wye verskeidenheid tegnologieë ter verbetering van die kwaliteit van onderwys in die Hoërondwyssektor (Taylor, 1998: 1). Buiten die meer tradisionele tegnologieë, soos gedrukte leermateriaal en televisie- en radio-uitsendings, het die gebruik van klankkassette, videokassette, digitale klank- en videoskywe, rekenaargebaseerde onderwys, interaktiewe video, oudiotelefoonkonferensies, videokonferensies, ensovoorts, hand-oor-hand toegeneem. Hierdie nuwer tegnologieë verhoog die toeganklikheid van die kursusmateriaal en die moontlikheid van interaktiewe deelname aan onderwysgebeure in veral eerstewêreldlande en op enige ander plek in die wêreld waar die politieke wil en finansiële middele daarvoor bestaan.

Na afloop van my oorsig oor die eerste hoofkarakter in my studie, te wete die plek en rol van sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) in afkampusonderwys, ag ek dit belangrik om, in aansluiting by die voorafgaande episodes van nommerpasonderwys of “onderwys-vir-my”,

vervolgens 'n diepgaande perspektief rakende die tweede hoofkarakter, te wete die plek en rol van tegnologie (IKT) in afkampusonderwys, aan te bied. (Vgl. Figuur 3.1 in §3.1 hierbo).

3.5 Episode 8 van nommerpasonderwys: die plek en rol van afkampus tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande

Hierdie paragraaf oor die tweede hoofkarakter vertoon 'n samehangende struktuur waarin ek slegs aan sekere aangeleenthede aandag skenk. In hierdie paragraaf bied ek daarom aan die hand van die volgende vyf rubrieke 'n oorsig oor die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys aan:

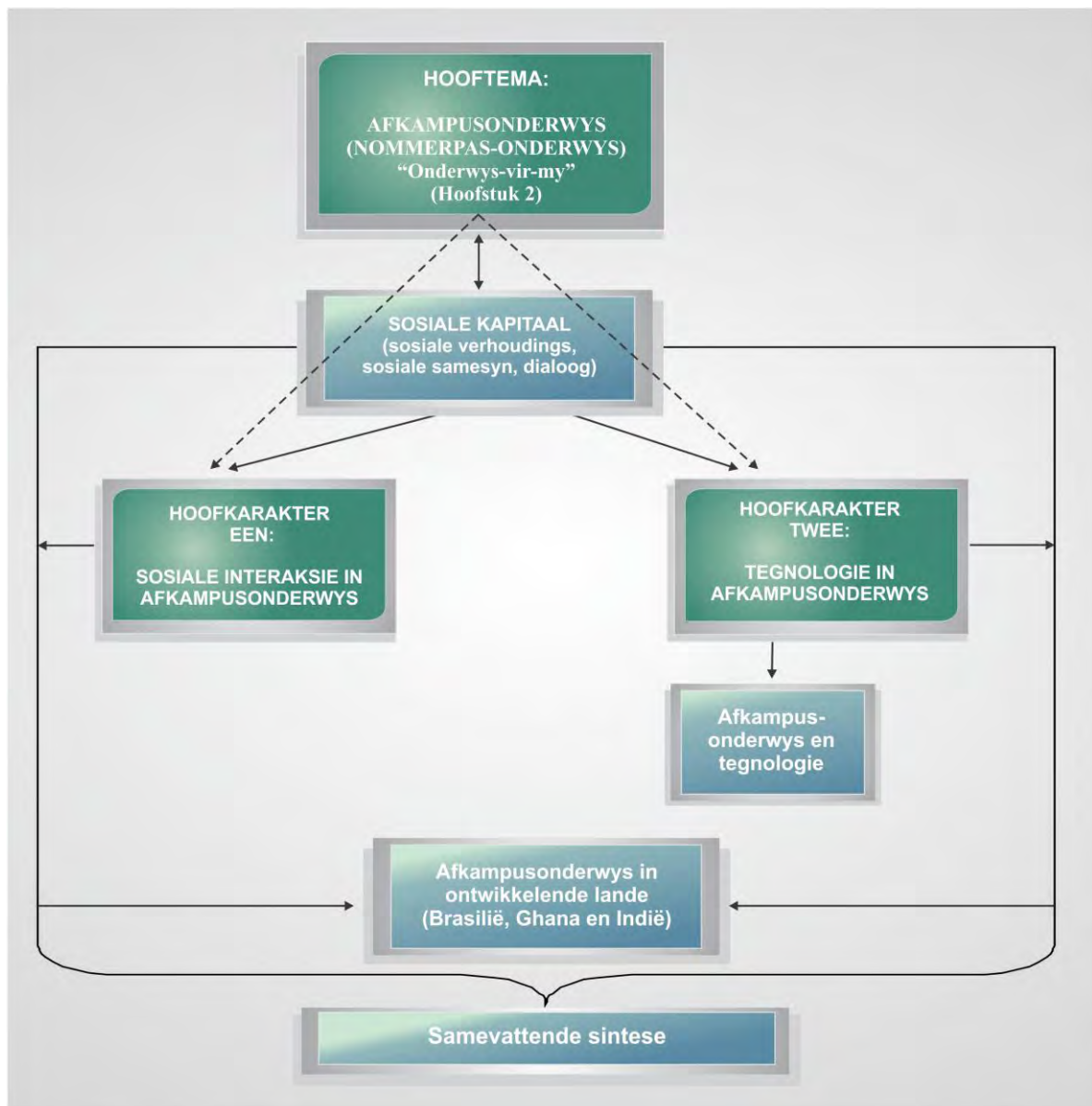
- Oriënterende inleiding: implementering van inligtings- en kommunikasietegnologie in afkampusonderwys (vgl. §3.5.1).
- Die implementering van tegnologie in afkampusonderwys: aangeleenthede en riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande in ag geneem behoort te word (vgl. §3.5.2).
- Afkampusonderwys en tegnologie (vgl. §3.5.3).
- Tegnologiese verskeidenheid in afkampusonderwys (vgl. §3.5.4).
- Probleme met en rondom die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. §3.5.5).

In paragraaf 3.6 verskaf ek 'n samevattende sintese van hierdie tweede hoofkarakter, te wete die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys.

In paragraaf 3.7 bespreek ek die laaste subtema van afkampusonderwys deur 'n kort oorsig oor afkampusonderwys in enkele ontwikkelende lande aan te bied.

Paragraaf 3.8 hieronder verskaf 'n samevattende, evaluerende sintese (vgl. Figuur 3.16).

Figuur 3.16: Die literatuur oor tegnologie in afkampusonderwys, die tweede hoofkarakter in afkampusonderwys toon die ordening van aangeleenthede rondom tegnologie in afkampusonderwys en die logiese struktuur waarin die volgorde van belangrikheid voorgestel word



Soos reeds aangedui, het ek uit die voorafgaande literatuur oor die agtergrondstudie van afkampusonderwys, die aard van afkampusonderwys (vgl. Hoofstuk 2) en die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys (vgl. §3.3-§3.4) afgelei dat die implementering van tegnologie in afkampusonderwys eweneens 'n belangrike aangeleentheid van nommerpasonderwys verteenwoordig. Om hierdie rede lig ek vervolgens die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys nader toe.

3.5.1 Oriënterende inleiding: implementering van inligtings- en kommunikasietegnologie in afkampusonderwys

Uit paragraaf 3.3 en 3.4, waarin die plek en rol van sosiale interaksie in afkampusonderwys (ook gesien as tweerigtingkommunikasie (persoonlike kommunikasie)) bespreek is, blyk dit dat interaksie, dialoog en sosiale teenwoordigheid as essensieel vir afkampusonderwys beskou⁸⁵ word. Dit (interaksie, dialoog en sosiale teenwoordigheid van 'n dosent) word boonop ook as ondersteuning by die implementering van tegnologie tydens afkampusonderwys as fundamentele meganismes (vgl. §3.4) vir die suksesvolle verwerwing van kennis en die ontwikkeling van kundigheid en vaardigheid beskou (Gulati, 2008: 1-16). In die onderstaande paragrawe volg 'n geselekteerde oorsig van en verklaringsgronde vir die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys aan die hand van die beskikbare literatuur.

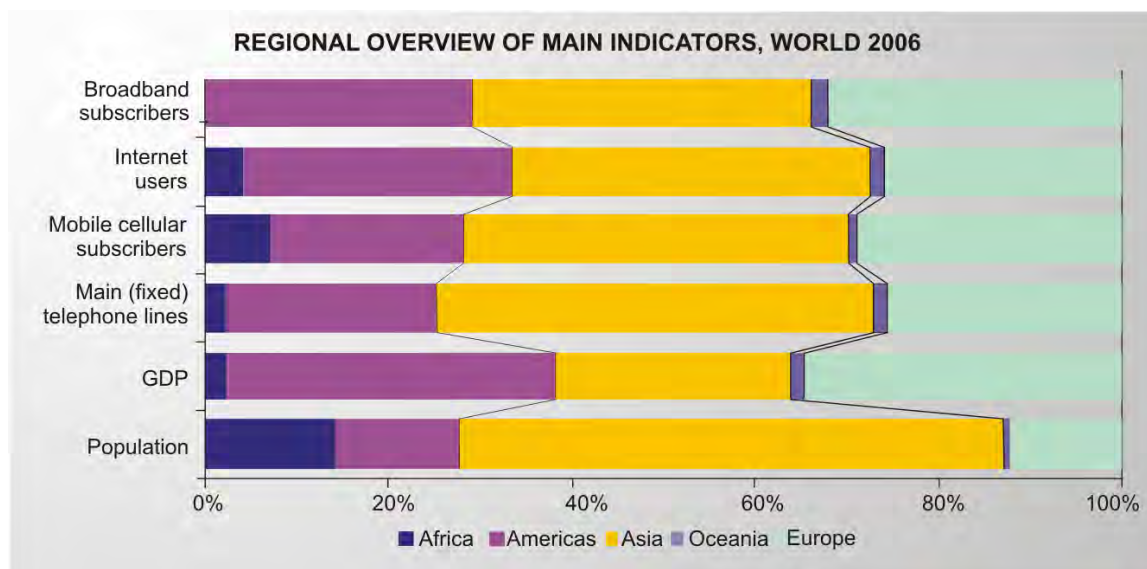
My interpretasie van plaaslike en internasionale literatuur (Fernández, 2007: 137-140; Jamtsho & Bullen, 2007: 149-161; Hughes, 2007: 349-360; King et al., 2007: 425-433; Latchem, 2007: 133-147; Lucas, 2007: 93-106; Vuth et al., 2007: 163-177; Spector, 2009: 159-161) toon dat afkampusonderwys wel met die implementering van inligtings- en kommunikasietegnologie, soos geïllustreer in Figuur 3.5 en Figuur 3.14, asook in paragraaf 3.3, gerugsteun kan word. Uit die geraadpleegde plaaslike literatuur blyk dit voorts dat die Suid-Afrikaanse samelewing in die laaste dekade ook ingrypende veranderinge en ontwikkelings ondergaan het vir sover dit kontemporêre tegnologiese ontwikkelings, die eise van die inligtingsera waarin ons leef en die behoeftes van 'n geglobaliseerde en steeds globaliserende arbeidsmark betref (Welch, 2005: 4). Dit is ook algemeen bekend dat veral Sub-Sahara-Afrika worstel om tred te hou met die eksponensiële toename in opvoedkundige en tegnologiese ontwikkelings. Daar bestaan ook verskeie uitdagings met betrekking tot die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme soos gesien kan word in Figuur 3.17 (a) en (b) en Figuur 3.18 (Du Toit, 2005: 12; Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika (ADEA), 2006: 2-8; Teachers Talk Tech®, 2006: sonder bladsyverwysings). Ten spyte van die toename in tegnologiese ontwikkelings in die twintigste en vroeë 21ste eeu is inligtings- en kommunikasietegnologie (IKT) egter nog nie vir alle

⁸⁵ Sosiale verhoudings, sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) en dialoog is van deurslaggewende belang om afkampusonderwysgemeenskappe te bou en saam te snoer en is essensiële entiteite van sosiale kapitaal. Sosiale kapitaal is gevolglik die gom wat 'n sosiale eenheid (in hierdie geval afkampusonderwys) bind. Ek is verder die mening toegedaan dat sosiale verhoudings, sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) en dialoog in 'n tradisioneel Westerse afkampusonderwysbedeling en ook in 'n tradisioneel Afrika-kommunistiese afkampusonderwysbedeling aanwesig behoort te wees.

hoëronderwysstudente binne die Suid-Afrikaanse konteks toeganklik nie, soos in Figuur 3.17 (a), (b), (c), (d), (e) en (f), Tabel 3.3 (a) en (b) en Grafiek 3.1 geïllustreer word.

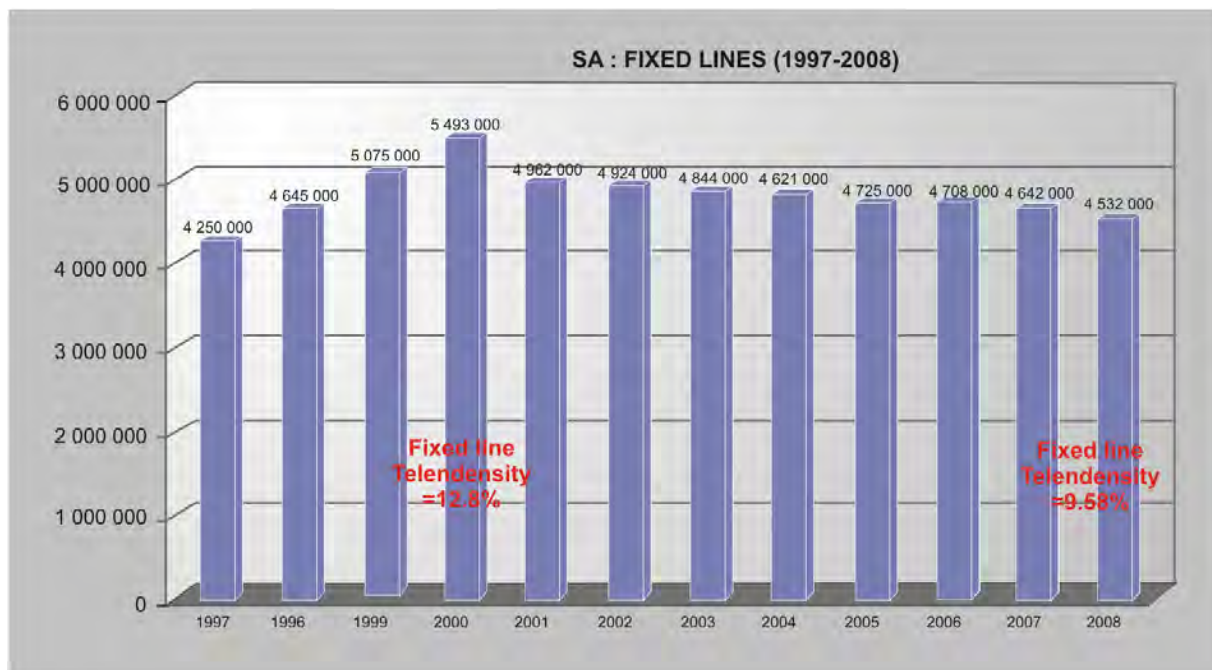
Figuur 3.17 (a), (b) en (c):

Histogram van bevolking, hooftelefoonlyne, mobielefoonintekenaars, internetgebruikers, 2006



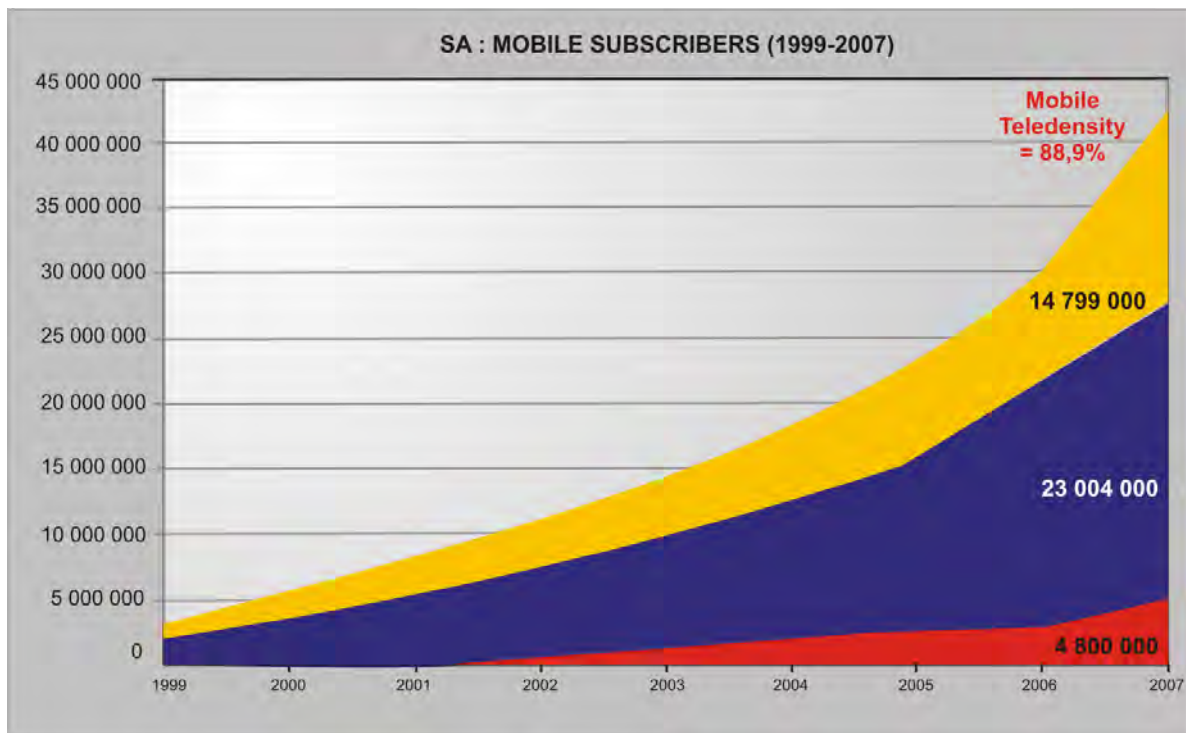
(ITU World Telecommunications/-ICT Indicators Database)

Figuur 3.17 (b): Histogram van bevolking versus aantal hooftefoonlyne



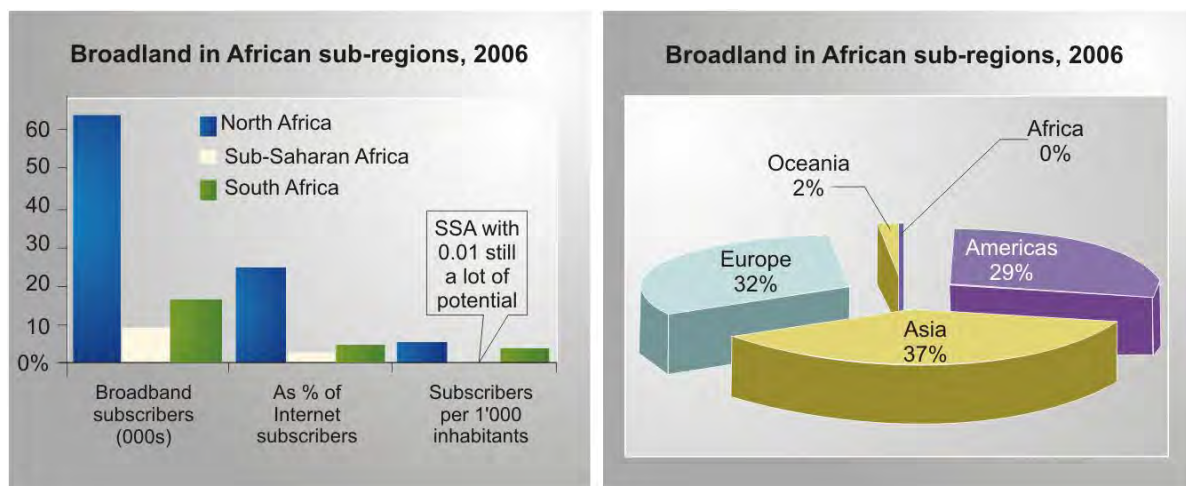
(Lewis, 2008)

Figuur 3.17 (c): Histogram van bevolking versus mobielefoongebruiksdigtheid



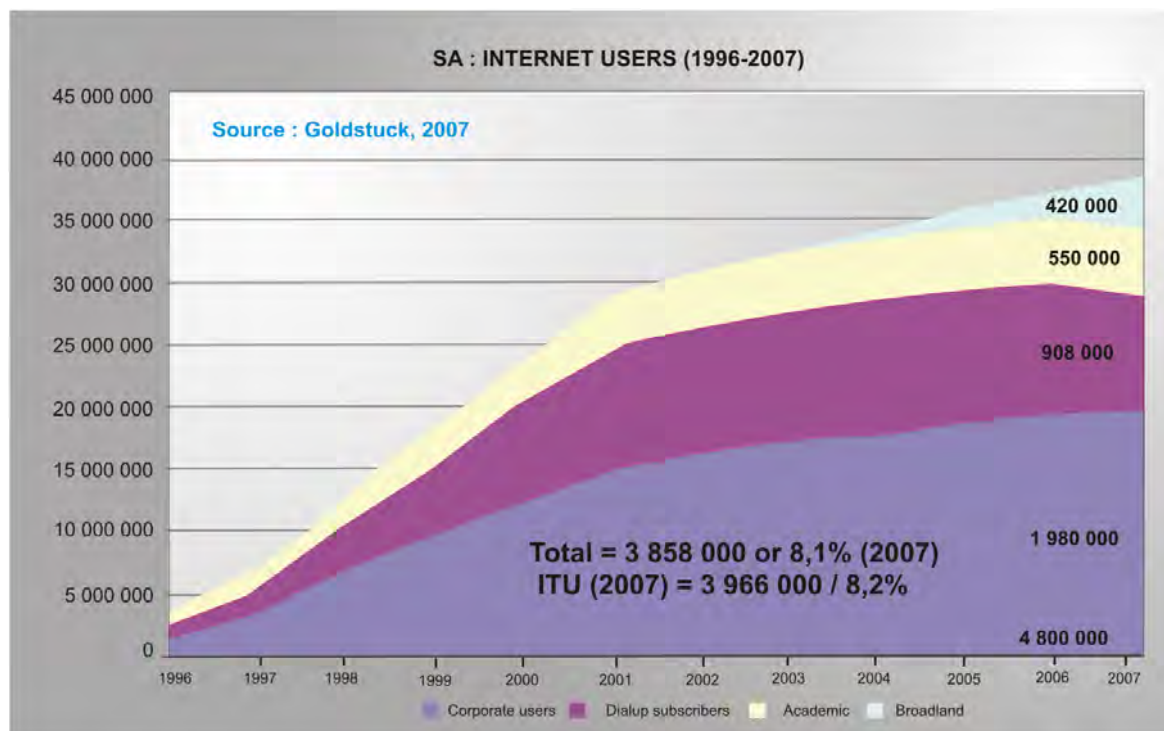
(Lewis, 2008)

Figuur 3.17 (d): Internetgebruikers, 2006



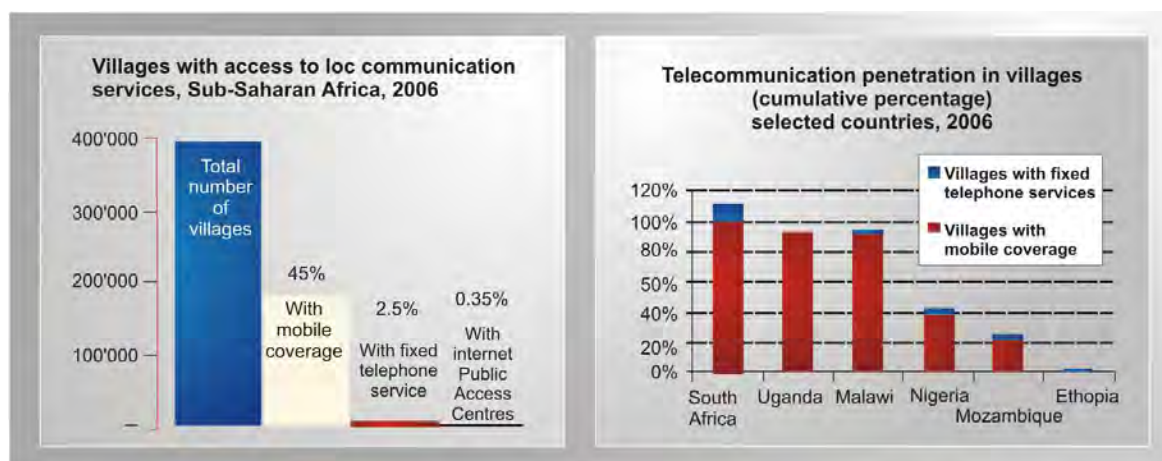
(ITU World Telecommunications/ICT indicators Database)

Figuur 3.17 (e): Internetgebruikers in Suid-Afrika, 2007



(Lewis, 2008)

Figuur 3.17 (f): Internetverbinding van gemeenskappe



(ITU, 2007)

Tabel 3.3 (a): Internetgebruik in Suid-Afrika soos in April 2000

BEVOLKINGSGROEP	% INTERNETGEBRUIK BY WERKSPEK	% INTERNETGEBRUIK BY WOONPLEK
Blanke mans	12,2	12,8
Blanke vroue	10,6	12,2
Afrikaanmans ⁸⁶	0,2	1,8
Afrikaandames	0,2	0,4

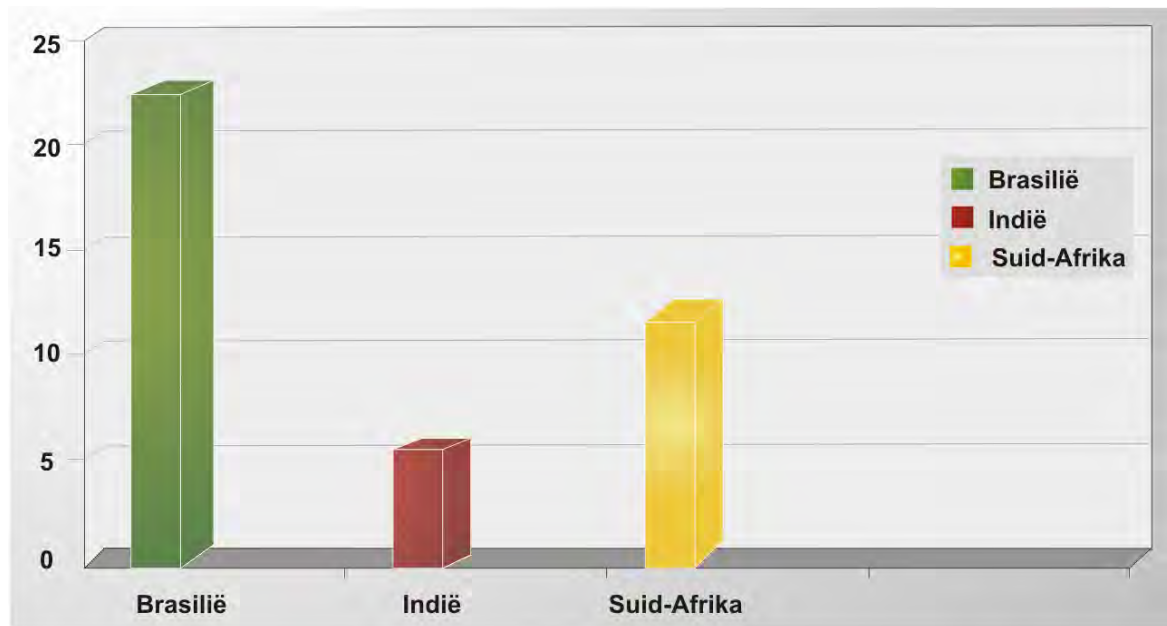
(Wasserman, 2003:89)

Tabel 3.3 (b): Internetgebruik in Suid-Afrika soos in die South African National

JAAR	GETAL INTERNETGEBRUIKERS IN SUID-AFRIKA
2001	2,89 miljoen
2002	3,1 miljoen
2003	3,28 miljoen
2005	3,6 miljoen
2007	3,95 miljoen

⁸⁶ Alhoewel die taalversorger aanbeveel het dat ek eerder die begrippe “Swart mans” en “Swart dames” gebruik, het ek met die goedkeuring van my promotor en medepromotor besluit om eerder van die polities enigsins neutrale begrippe, soos in hierdie tabel vermeld, gebruik te maak.

Grafiek 3.1: Vergelykende internetgebruik in 2007



Na aanleiding van bovermelde syfers is dit nie vreemd dat inligtings- en kommunikasie-tegnologie (IKT) nog nie vir alle hoërondewysstudente in die Suid-Afrikaanse konteks toeganklik is nie en dat die bestaan van verskeie uitdagings (tegnologiese klowe) die implementering van hierdie soort tegnologie bly beïnvloed, soos geïllustreer in Figuur 3.18. Dit kan een van die redes wees waarom studente in afkampusondewysprogramme op kontakondewys (persoonlike kommunikasie) aandrang ten spyte van die implementering van tegnologie in afkampusondewys (Dhanarajan, 1999: 9-10; CHE, 2004: 30; Badu-Nyarko, 2006: sonder bladsyverwysing; Ellis, Ginns & Piggott, 2009: 303-318).

'n Tendens wat gevolglik op die onderhawige studie betrekking het, is onlangse pogings om meer kontakondewys in afkampusondewys te integreer (Dhanarajan, 1999:9-10; CHE, 2004:21, 26, 27). Dit wil egter ook voorkom of die gebruik van onder andere tegnologie in veral afkampusondewys 'n groterwordende gaping (vgl. Figuur 3.5) tussen die student (en in die geval van die onderhawige studie spesifiek die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering) en dosent tot gevolg het (CHE, 2004: 25; Vereniging vir die Ontwikkeling van Ondewys in Afrika (ADEA), 2006: 2-8; Teachers Talk Tech®, 2006: sonder bladsyverwysing). Hierdie groterwordende gaping het tot gevolg dat sommige ingeskrewe studente (veral Afrikaanstudente) geïsoleer en afgesonder voel (McInerney & Roberts,

2004: 73-74).⁸⁷⁸⁸ Ek huldig die mening dat hierdie gevoel van geïsoleerdheid en afgesonderdheid in direkte teenstelling met die teorie van sosiale kapitaal is, waar die kollig juis op sosiale interaksie, dialoog, sosiale teenwoordigheid, sosiale samehang en verband val en waar die afkampusstudent juis deel van 'n bepaalde gemeenskap (afkampusgemeenskap) uitmaak. Bogenoemde mening word, onder andere, deur die volgende stelling van McInerney & Roberts (2004: 74) ondersteun:

“...students...want to be part of a larger (learning)...community.”

Hieruit lei ek af dat 'n probleem met die gebruik van IKT in afkampusonderwys kan ontstaan, aangesien IKT onder bepaalde omstandighede tydens „n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid as die plaasvervanger van die dosent geïmplementeer sou kon word (vgl. §3.5.1, §3.6 en §3.7, sowel as Zimmerman, 1988: 4). Soos gesien in paragraaf 3.1 en 3.2 van nommerpasonderwys, is die mens-in-gemeenskap (ook gesien as 'n afkampusgemeenskap) een van die belangrikste fasette in die sienswyse van “kommunaliteit”, waar die mens primêr as *sosiale wese* beskou word en waar die mens essensieel *sosiaal* op sy hom-omringende werklikheid *gerig* is.

Ek maak gevolglik die afleiding dat afkampusonderwys eweneens deur die Afrikaanstudent as 'n sosiale interaksie en 'n soort sosiale samehang met sy afkampusonderwysdosent en sy mede-afkampusonderwysstudente beleef word. In hierdie tradisioneel Afrikakommunistiese afkampusonderwysomgewing kan afkampusonderwys pertinent op 'n soort kommunale nommerpasonderwys, “onderwys-vir-**ons**” fokus, met die inagneming van sogenaamde idiografiese en nomotetiese polariteite soos hierbo verduidelik. Uit bogenoemde beskrywing is dit gevolglik relevant om hier te argumenteer dat die gebruik van IKT in afkampusonderwys tydens „n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid **n**ie as 'n plaasvervanger van die dosent geïmplementeer kan, of behoort te word nie.

In aansluiting by bovermelde argumentasie, is dit teweens ook nie geredelik uit die beskikbare literatuur duidelik in welke mate IKT wel deur afkampusonderwysstudente (in veral Suid- en

⁸⁷ Ek glo dat die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit, met ander woorde geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie) voor- én naleef – ook in afkampusonderwys (vgl. §3.1).

⁸⁸ Vanuit die Afrikaanstudent se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit”, word die mens as *sosiale wese* gesien en is die mens *sosiaal gerig*. Ek maak gevolglik die stelling dat ook afkampusonderwys deur die Afrikaanstudent beleef word as 'n sosiale interaksie met sy of haar afkampusonderwysdosent en sy of haar mede-afkampusonderwysstudente.

Suid-Afrika) benut kan word nie (vgl. §1.3.3), Figuur 3.17(a)-(f) en Tabel 3.3(a) en (b). Vrae is dan ook met die oog op die empiriese gedeelte van my navorsing opgestel om die persepsies van studente rakende die plek en rol van inligtings- en kommunikasietegnologie (IKT) in afkampusonderwys te bepaal, asook om te probeer vasstel in welke mate IKT wel deur Setswanasprekende afkampusstudente wat vir die GOS in Lewensoriëntering geregistreer is, benut word (vgl. §5.3.4, §5.4.2.7, §5.4.2.8).

3.5.2 Die implementering van tegnologie in afkampusonderwys: aangeleenthede/riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande in ag geneem behoort te word

Na bovermelde oriënterende inleiding met betrekking tot die implementering van inligtings- en kommunikasietegnologie in afkampusonderwys en die beskikbaarheid van tegnologiese infrastruktuur in veral ook Suid-Afrika, beskou ek dit as ter sake om vervolgens die aangeleenthede/riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ag geneem behoort te word, kortliks interpreterend toe te lig.

Navorsers soos Rao, Truong, Senecal & Le (2007: 1035-1045), Goi (2008: 1-7), Ololube, Ubogu & Egebezo (2007: 181-194), Africa Partnership Forum (2008: 1-30), Lewis (2008: sonder bladsyverwysings) en Compton et al. (2010: 37-54) bevestig dat die implementering van tegnologie in afkampusonderwys wel suksesvol kan plaasvind, op voorwaarde dat daar ten minste na die tegnologiese gereedheidsvlakke van afkampusonderwysstudente gekyk word (byvoorbeeld die toeganklikheid tot tegnologie, ondervindings met tegnologie, kulturele invloede en die gebruiksveld van tegnologie). Bogenoemde word in die bestaande literatuur telkens uitgewys as aangeleenthede/riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys as essensieel beskou behoort te word (vgl. Figuur 3.18 en Figuur 3.19).

Sub-Sahara-Afrika is een van die streke waar die kennisgapings tussen die simboliese “Noorde” en die simboliese “Suide” op dramatiese wyse skerp in fokus gebring word. Afkampusonderwys word hoofsaaklik in Afrika (insluitend Suid-Afrika) gebruik om wyer toegang tot basiese onderwys te bewerkstellig, asook om kwaliteit binne die konvensionele (tradisionele) onderwysstelsel te handhaaf en te verbeter – meesal deur middel van indiensopleiding van onderwysers (Ololube, Ubogu & Egebezo, 2007: 181-194; Walters, 2008: sonder bladsyverwysing; Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing).

Afkampusonderwys is ook in nieformele onderwys en gemeenskapsontwikkeling deur nasionale en internasionale organisasies geïmplementeer. UNESCO was byvoorbeeld in die laat 1960's en 1970's by die indiensopleiding van Botswana se ongekwalifiseerde onderwysers betrokke. 'n Vroeë voorbeeld is die pan-Afrikaanse INADES-instituut (African Institute for Economic and Social Development) wat in 1962 in die Ivoorkus gestig is (UNESCO, 2000b: sonder bladsyverwysing; UNESCO, 2001a: sonder bladsyverwysings; UNESCO, 2004: sonder bladsyverwysings).

Uit die beskikbare literatuur kan daar wel afgelei word dat korrespondensie-onderwys (afkampusonderwys) nog altyd as 'n onderwysmedium (instrument) in Sub-Sahara-Afrika geïmplementeer is, terwyl die medium van radio-onderwys oor die jare baie gebruik is en in sekere streke steeds betreklik ekstensief benut word (Mangesi, 2007: sonder bladsyverwysing; Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing). Radiosenders bereik meer as 60% van die bevolking, terwyl televisie gewoonlik tot groot stede en dorpe beperk is. Vanuit die gelese literatuur is dit duidelik dat interaktiewe tegnologie tans egter steeds beperkte waarde in Sub-Sahara-Afrika het. As boonop in ag geneem word dat die beskikbaarheid van landlyntelefoonnetwerke in hierdie streek (insluitend Suid-Afrika) ongeveer vyf keer laer is as dié van enige gemiddelde lae-inkomsteland elders in die wêreld waar landlyntelefone hoofsaaklik in gegoede stedelike gebiede voorkom (vgl. Figuur 3.17(a)), kom die situasie betreffende die benutting van IKT in afkampusonderwys selfs nog meer benard voor (Norris, 2001: sonder bladsyverwysing; James, 2003: sonder bladsyverwysing; Buchler, Castle, Osman & Walters, 2007: sonder bladsyverwysing; Kraak & Press, 2008: sonder bladsyverwysing; Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing; Waters, 2008: sonder bladsyverwysing). Onlangse skattings/peilings van die aantal rekenaars in Afrika per persoon dui daarop dat daar in 2005 ongeveer 5 rekenaars per 1 000 Afrikane beskikbaar was. Sommige van die ryker lande soos Botswana,⁸⁹ Mauritius⁹⁰ en Suid-Afrika⁹¹ het ietwat hoër penetrasievlakke: ongeveer 96 per 1 000. In 2007 het slegs 10% van die Suid-Afrikaanse bevolking toegang tot die internet gehad (Blignaut, 2009: sonder bladsyverwysing).

Toegang tot die internet is egter besig om te styg (Coffey, 1998: 244-246; Marks, 1999: 263-270; UNESCO, 2003: sonder bladsyverwysing; Debebe, 2003: sonder bladsyverwysing; Internet World Statistics, 2005; South African National Report on the Development and the State of Art of Adult Learning and Education, 2008: sonder bladsyverwysings). Wat in hierdie

⁸⁹ 34 per 1 000

⁹⁰ 146 per 1 000

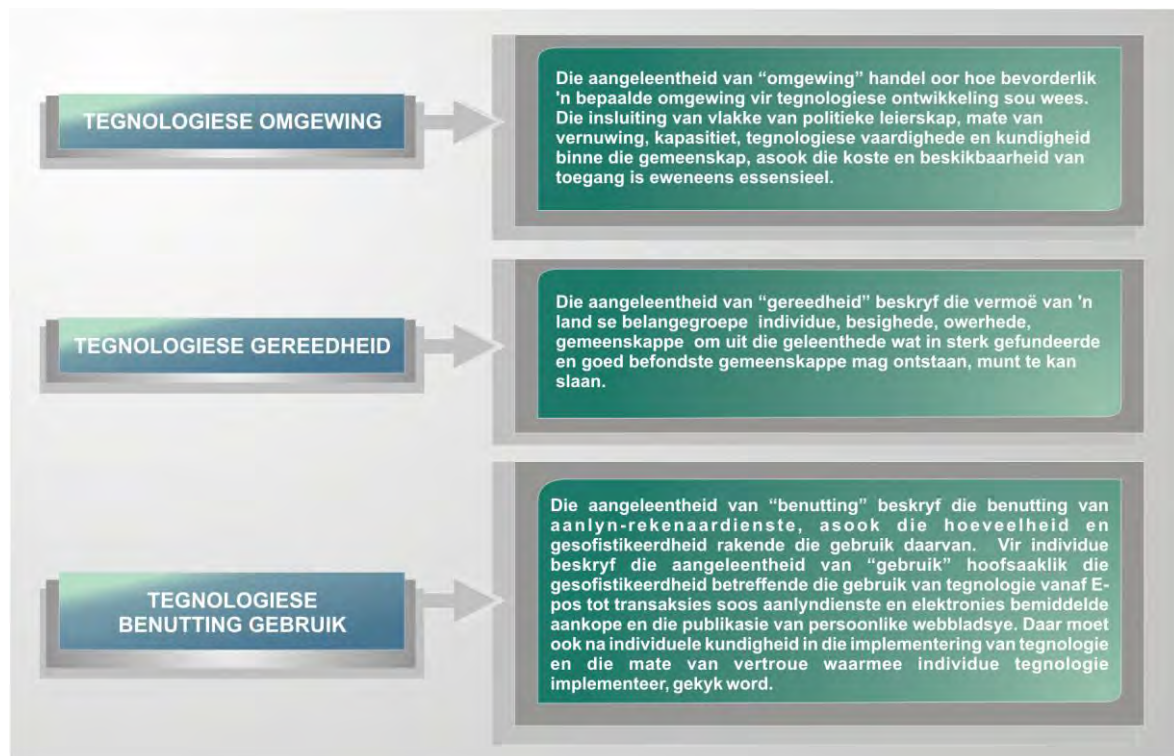
⁹¹ 109 per 1 000

verband interessant is, is dat tegnologie in afkampusonderwys in die verlede 'n betreklik lae impak op onderwys in ontwikkelende lande gehad het. Die belangrikste redes hiervoor is nie slegs die relatiewe gebrek aan infrastruktuur nie; dit sluit ook faktore soos onderbefondsing en die gebrek aan voldoende kulturele beïnvloeding en tersaaklike opleiding (vgl. Figuur 3.18 en Figuur 3.19) vir rolspelers in (Ololube, Ubogu & Egbezor, 2007: 181-194; Africa Partnership Forum, 2008: 1-31; Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing.)

Daar is nietemin aanduidings in die literatuur (Africa Partnership Forum, 2008: 1-31; Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing) dat tegnologie in afkampusonderwys stelselmatig besig is om tog 'n meer sentrale rol te begin speel. As voorbeelde kan Suid-Afrika se Tegnologieversterkte Leerprogram, die ISAD Plan and Implementation Strategy (2005-2008) asook die Telematika vir Afrika se Ontwikkelingskonsortium, vermeld word (www.pmq.org.za/docs/2005/050622doc.ppt). In Suid-Afrika bewys projekte soos die **Shoma-onderwysersontwikkelingsprogram** (wat satelliet-TV saam met internettegnologie gebruik) eweneens die potensiaal van vennootskappe tussen privaatmaatskappye en die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente om die benuttingswaarde van sodanige tegnologie in onderwys en opleiding te versterk (Ramos, Nangit, Ranga & Triñona, 2007: 213-229; Dillenbourg, 2008: 127-140; Kim, 2008: 187-198; Lusshei, dimyati & Padmo, 2008: 165-174; Whelan, 2008: 53-70; Africa Partnership forum, 2008: 2-30; Goodyear & Ellis, 2008: 141-152).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar met verskeie aangeleenthede rondom die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme in onderontwikkelende lande, spesifiek die SVO-afkampusonderwysprogramme, rekening gehou behoort te word. Wanneer daar gevolglik gekyk word in welke mate IKT deur afkampusonderwysstudente benut word en ook na wat die persepsies (gevoelens) van hierdie bepaalde studente rakende die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys behels, is dit nodig om die volgende aangeleenthede/kriteria in verband met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys, wat ek uit die bestudering van die literatuur kon aflei, kortliks van nader te belig:

Figuur 3.18: Om die sogenaamde tegnologiese kloof te oorbrug, is dit belangrik om die volgende aangeleenthede/riglyne in ag te neem



(Syron & Gagliardi, 2001: sonder bladsyverwysing; Wasserman, 2002: sonderbladsyverwysing; Guglielmino & Guglielmino, 2003:

sonder bladsyverwysing; Warschauer, 2004: sonder bladsyverwysing)

Uit sowel die voorafgaande paragrawe as bogenoemde figuur oor die deurslaggewende belang van die aangeleenthede/riglyne wat in ag geneem behoort te word om die sogenaamde tegnologiese kloof te oorbrug, kan afgelei word dat, wanneer daar gekyk word in welke mate IKT deur afkampusonderwysstudente benut word al dan nie en wat die persepsies van hierdie afkampusonderwysstudente rakende die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme is, dit van deurslaggewende belang is om die neergestipte aangeleenthede/riglyne (vgl. Figuur 3.18 en 3.19) wat by die implementering van tegnologie ter sake is, in gedagte te hou, te wete:

- die tegnologiese omgewing waarbinne afkampusonderwysstudente funksioneer,
- die tegnologiese gereedheidsvlakke van afkampusonderwysstudente, asook die gemeenskappe waarbinne hulle leef (woon en werk) en

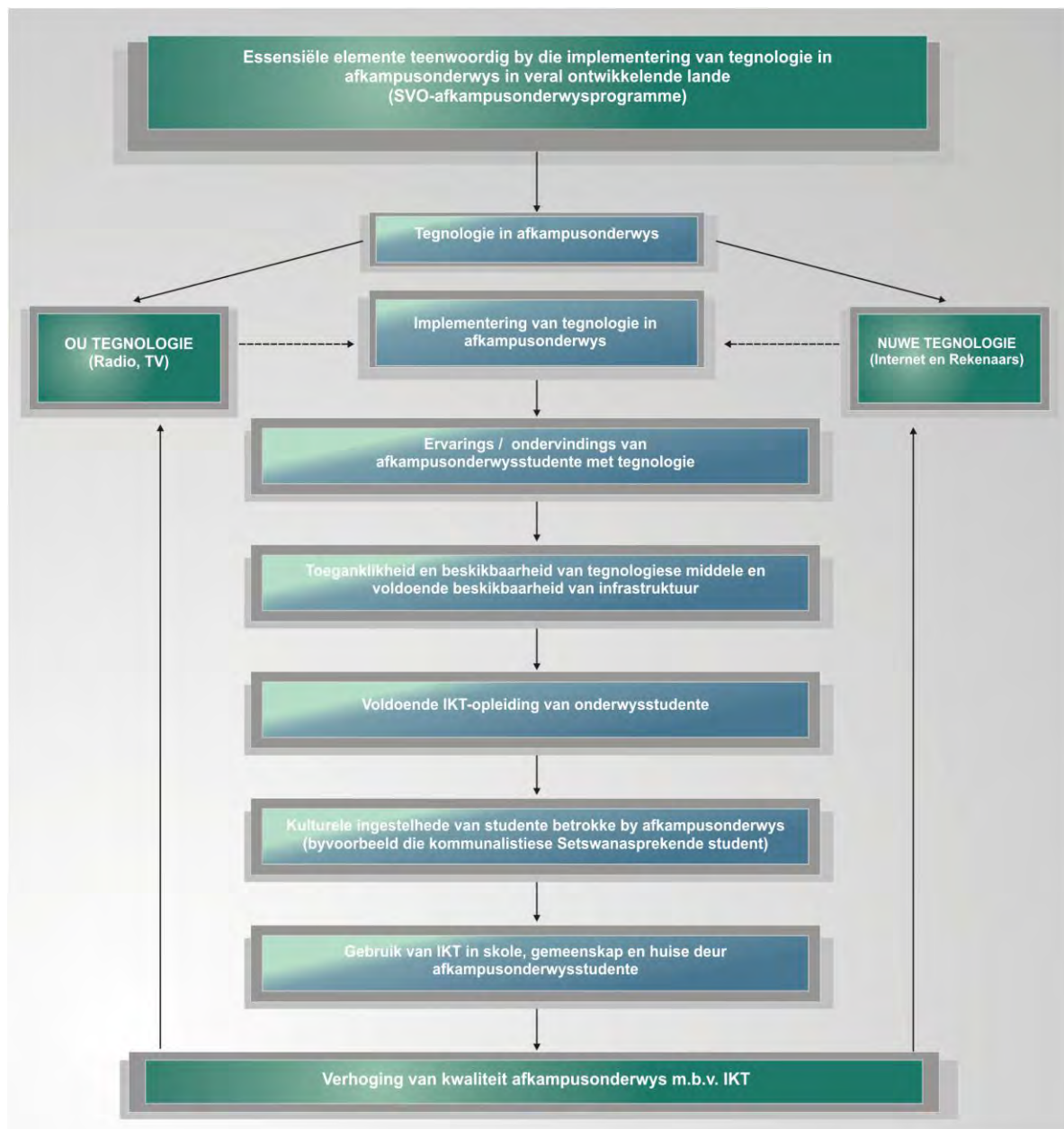
- die mate van tegnologiese benutting/gebruik in byvoorbeeld die werkplek en individuele huishoudings.

Om egter 'n meer gedetailleerde beeld van bogenoemde aangeleenthede/riglyne te verkry, verskaf ek in Figuur 3.19 'n breedvoeriger uiteensetting van die spesifieke aangeleenthede/kriteria waarna daar by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme gekyk behoort te word. Volgens my mening is hierdie aangeleenthede/riglyne noodsaaklik vir die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande (na gelang van behoeftes van elke groep studente (Ramos, et al., 2007: 226)), naamlik:

- ervarings/ondervindings (gereedheidsniveau) van afkampusonderwysstudente rakende tegnologie;
- toeganklikheid en beskikbaarheid van tegnologiese hulpmiddels en voldoende beskikbaarheid van infrastruktuur;
- voldoende IKT-opleiding van afkampusonderwysstudente;
- kulturele ingesteldhede van studente betrokke by afkampusonderwys (byvoorbeeld die kommunalistiesgeoriënteerde Setswanasprekende student) en
- gebruik van IKT in afkampusonderwysstudente se plaaslike skole, gemeenskappe en individuele huishoudings.

My mening is dat, mits bogenoemde aangeleenthede/riglyne by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme nougeset nagevolg word, dit tot die verhoging van kwaliteitsonderwys en die gedemonstreerde leeruitkomste van afkampusonderwysstudente deur middel van IKT sal bydra. Figuur 3.19 hieronder verskaf 'n raamwerk hiervoor.

Figuur 3.19: Riglyne wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande in gedagte gehou behoort te word



Volgens my mening is dit van deurslaggewende belang om op bogenoemde aangeleenthede en riglyne by die implementering van tegnologie in die SVO se afkampusonderwysprogramme te fokus. Indien bogenoemde aangeleenthede by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ag geneem word, kan daar 'n sterker sosiale afkampusonderwysgemeenskap gevestig word wat elemente soos sosiale interaksie, sosiale

kohesie, sosiale verhoudings en meer sosiale samehorigheid (wat van deurslaggewende belang is by die vorm en bou van sosiale kapitaal) sal weerspieël (vgl. Diagram 3.1b en Figuur 3.3).

My motivering vir bogenoemde stelling is dat ek deur die empiriese gedeelte van die onderhawige studie onder andere wou bepaal of die aanwesigheid of afwesigheid van genoemde aangeleenthede en riglyne by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme daartoe aanleiding sal gee dat Setswanasprekende onderwysstudente wat by die SVO vir die GOS-program in Lewensoriëntering ingeskryf het (ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese en mobieleleerondersteuning), nogtans op kontakonderwys (persoonlike -onderwys) sal of wil aandring. My doel hiermee is om die sogenaamde tegnologiese kloof, waarna ek vroeër verwys het, te probeer oorbrug. Ek huldig die mening dat 'n diepteperspektief van die behoeftes en omstandighede van afkampusonderwysstudente met betrekking tot die plek en rol van tegnologie en die suksesvolle implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme vir afkampusonderwysstudente meer lig hierop sal kan werp. Ek meen voorts dat hierdie aangeleenthede/riglyne wel ook sal help bepaal of die tegnologie tot die sukses van afkampusonderwysprogramme bydra al dan nie.

Die skematiese oorsig wat ek in Figuur 3.19 aanbied rakende die aangeleenthede en kriteria wat by die effektiewe implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme in veral ontwikkelende lande in gedagte gehou behoort te word, beskou ek as ter sake om vervolgens die aangeleenthede/riglyne vir die effektiewe implementering van tegnologie in afkampusonderwys kortliks en interpreterend mee toe te lig (vgl. Tabel 3.4, 3.5 en 3.6). Ek gaan eweneens probeer vasstel hoe dit volgens my mening as vasgestelde riglyne benut kan word om te help bepaal in welke mate dit wel tot die sukses van afkampusonderwysprogramme kan bydra.

- **Ervarings/ondervindings met die implementering van tegnologie**

Die nodige ervaring kan slegs opgedoen word indien afkampusonderwysstudente by en met die implementering van tegnologie betrokke is. Ek beskou toeganklikheid tot tegnologie as een van die belangrikste voorvereistes vir die implementering van daardie einste tegnologie. 'n Vraag wat by die lees van die literatuur pertinent by my opgekom het, was die volgende: "Wat sal gebeur indien die afkampusonderwysstudent nie gewaarborgde, konstante toegang tot tegnologie het nie, maar onder andere aan vrees en angstigheid blootgestel word?"

Ek glo dat wanneer studente aan byvoorbeeld vrees en angstigheid blootgestel word, hierdie ervaring tot hulle verdere isolasie as afkampusstudente kan eskaleer. In die navorsing van Reeves (1999: sonder bladsyverwysings) verwys hy nie direk na tegniese ervarings nie, maar na individuele verskille, gewoontes en gesindhede wat wel 'n rol kan speel in die besluit oor watter tegnologie benut behoort te word en of daar hoegenaamd van tegnologie gebruik gemaak behoort te word. Hierdie elemente, byvoorbeeld studente se vrees vir en angstigheid ten opsigte van die implementering van tegnologie, kan volgens my ook aan 'n tekort aan toepaslike tegnologiese ervarings toegeskryf word.

Laastens: die Universiteit van Georgia (Board of Regents University of Georgia, 2003: sonder bladsyverwysing) aanvaar dat enige aspirantstudent wat besluit om vir enige afkampusonderwysprogram in te skryf, reeds oor die bestaande tegnologiese vaardighede beskik. Dit sal dienoreenkomstig meebring dat die student se selfvertroue sal gedy – iets wat deurslaggewend is vir die suksesvolle afhandeling van sy of haar afkampusstudies. Merrill (2002: 43-49) beklemtoon ook dat erkenning van vorige leer (rakende rekenaarvaardighede) 'n belangrike beginsel by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys verteenwoordig (Klein, Spector, Grabowski & De La Telja, 2006: 195-199). Tabel 3.4 lys die belangrikste aangeleenthede wat onder ervarings en ondervindings van studente met betrekking tot die implementering van tegnologie wat deur gepaargaande navorsers gekategoriseer word.

Tabel 3.4: Aangeleenthede rakende die ervarings en ondervindings van studente met betrekking tot die implementering van tegnologie

ONDERVINDINGS MET TEGNOLOGIE	
Aangeleenthede rakende die ervarings en ondervindings van studente met betrekking tot die implementering van tegnologie	Outeur
• Angs • Vrees vir rekenaars • Vorige ondervindings/ervarings • Belangstellings in die rekenaar en die gebruik daarvan	Reeves (1999)

ONDERVINDINGS MET TEGNOLOGIE	
• Vorige ondervindings/ervarings	Merrill (2002)
• Tegniiese ervarings	Guglielmino en Guglielmino (2003)
• Ondervinding met die gebruik van die sleutelbord en muis (vertroue t.o.v sleutelbordvaardighede) • Ondervinding t.o.v. die gebruik van die internet • Ondervinding t.o.v. die vaardigheid van foutopsporing • Ondervinding t.o.v. die gebruik van e-pos	SORT (Board of Regents University of Georgia, 2003)
• Werknemers se kundigheid t.o.v. IKT	E-besigheidsassessering (Huang et al., 2004)

Navorsers soos Guglielmino en Guglielmino (2003: sonder bladsyverwysing) stem saam dat positiewe ervarings as 'n voorvereiste beskou behoort te word by die implementering van tegnologie, terwyl Huang et al. (2004: 364-386) weer suggereer dat minstens 'n minimumvlak van kennis van tegnologie wel tot positiewe ervarings sal lei. MIT (Huang et al., 2004: 364-386) en Choucri et al., (2003: sonder bladsyverwysing) gebruik die term kapasiteit (bekwaamheid) om die potensiaal en waarde van die implementering van tegnologie in die onderwys te verwoord. Ifinedo (2005: sonder bladsyverwysing) kategoriseer Afrikalande se gereedheid vir die gebruik van tegnologie deur daarop te wys dat kennis en 'n geskoolde werkskorps baie belangrik is by die implementering van tegnologie. Arif (2001: 32-38) toon aan dat studente wel oor verskillende en wisselende vlakke van kundigheid rakende tegnologie behoort te beskik.

Uit bovermelde literatuur is dit duidelik dat namate bekwaamheid en die aanvaarding en gebruik van rekenaartegnologie toeneem, selfvertroue onder afkampusonderwysstudente behoort te ontwikkel. Dit bring dienoreenkomstig mee dat afkampusonderwysstudente meer ontvanklik vir die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme behoort te wees.

Die tweede riglyn wat volgens my mening benut behoort te word om te bepaal in welke mate tegnologie wel tot die sukses van afkampusonderwysprogramme kan bydra, is die toeganklikheid tot en beskikbaarheid daarvan.

- **Toeganklikheid tot en die beskikbaarheid van tegnologie**

Toeganklikheid tot en die beskikbaarheid van tegnologie word as een van die “slagare” by die effektiewe implementering van rekenaartegnologie beskou. Toeganklikheid sluit die koppeling met en na beskikbare rekenaarnetwerke, die beskikbaarheid en bekostigbaarheid van relevante sagteware, intra-/internet, netwerkstelsels en multimedia in. Positiewe ondervindings kan slegs ontwikkel indien gebruikers (byvoorbeeld afkampusonderwys-studente) oor toegang tot genoegsame en voldoende netwerke, infrastruktuur en rekenaars beskik waarmee hulle kan werk. As die fisiese infrastruktuur beperk en ontoereikend is, sal dit dienoooreenkomstig die gereedheidsniveau van enige groep gebruikers (byvoorbeeld afkampusonderwysstudente) pro rata negatief beïnvloed, ongeag of hulle deel van ontwikkelde en/of ontwikkelende lande uitmaak.

Reeves (1999: sonder bladsyverwysing) verskaf navorsingsinsette wat oor “Origins of motivation” handel en wat volgens hom ’n belangrike rol by toeganklikheid tot en beskikbaarheid van netwerke en infrastruktuur speel en wat ook op sigself as ’n motiveerder beskou kan word. Ifinedo (2005: sonder bladsyverwysing) definieer ’n tweede element wat by toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie in ag geneem behoort te word, naamlik die gemeenskaplike infrastruktuur, wat toegang tot en die beskikbaarheid van gevorderde tegnologie soos telefone, selfone en rekenaars insluit. Paxton (*Business Wire*, 2001: 2547) identifiseer die belangrikheid van logistiek, infrastruktuur en die fisiese omgewing wat vir die voorbereiding van studente rakende die implementering van tegnologie belangrik is (*Business Wire*, 2001: 2547). Piskurich (2003: sonder bladsyverwysing) lys ook in sy navorsing die belangrikheid van die beskikbaarheid van infrastruktuur en ondersteuning (Board of Regents University of Georgia, 2003: sonder bladsyverwysing). Tabel 3.5 lys die belangrikste aangeleenthede wat onder toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie en infrastruktuur gekategoriseer kan word, met gepaardgaande navorsers.

Tabel 3.5: Toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie en infrastruktuur

TOEGANKLIKHEID TOT EN BESKIKBAARHEID VAN TEGNOLOGIE EN INFRASTRUKTUUR	
Aangeleenthede rakende die toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie en infrastruktuur	Outeur
• Oorsprong (bron) van motivering	Reeves (1999)
• Gemeenskapsinfrastruktuur	Ifinedo (2005)
• Logistiek en infrastruktuur	Paxton (<i>Business Wire</i> , 2001)
• Fisiese omgewing	
• Toegang en tegniese ondersteuning	Guglielmino en Guglielmino (2003)
• Ondersteuning vir die individu	
• Gereelde toegang tot tegnologiese netwerkstelsels	SORT (Board of Regents University of Georgia, 2003)
• Verbinding met intra-/internet	
• Netwerkverbinding	
• Tegniese Infrastruktuur	Powell (2000)
• Basiese infrastruktuur en tegnologie	Huang et al., 2004
TOEGANKLIKHEID TOT EN BESKIKBAARHEID VAN NODIGE DIENSTE BYVOORBEELD NETWERKTOEGANG	
• Netwerктоegang(netwerkspoed en –kwaliteit)	Harvard (Huang et al., 2004)
• Kommunikasie-infrastruktuur	E-besigheidassessering (Huang et al., 2004)
• Toegang en beskikbaarheid van infrastruktuur	MIT (Huang et al., 2004)
• Toeganklikheid en beskikbaarheid as voorvereistes vir kundigheid en geleentheid	Choucri, Maugis, Madnick & Siegel (2003)

Alle geraadpleegde verslae en aanbevelings toon op die een of ander wyse dat 'n gevestigde infrastruktuur, effektiewe toegang tot en die beskikbaarheid van rekenaar-tegnologie vir die opleiding van fasiliteerders, bestuurders en studente (byvoorbeeld, afkampusonderwysstudente) van deurslaggewende belang is. Na aanleiding van die resultate van my

literatuursoektog is ek voorts die mening toegedaan dat toeganklikheid tot en die beskikbaarheid van tegnologie 'n essensiële en kritieke aangeleentheid verteenwoordig wanneer daar besluit word om tegnologie in afkampusonderwysprogramme te implementeer.

Die derde aangeleentheid wat volgens my mening benut behoort te word om te bepaal in welke mate tegnologie wel tot die sukses van afkampusonderwysprogramme kan bydra, is die belangrikheid van voldoende IKT-opleiding.

- **Voldoende IKT-opleiding van studente**

Rekenaaropleiding van afkampusstudente rakende die verwerwing van nuutgevonde tegnologiese kennis en vaardighede is van deurslaggewende belang wanneer daar besluit word of tegnologie in afkampusprogramme geïmplementeer behoort te word, al dan nie. Die waarde van die implementering van tegnologie in afkampusprogramme lê daarin dat meer ondersteuning tydens die onderwysgebeure daargestel behoort te word, wat uiteindelik tot die direkte voordeel van die student kan strek. Met bogenoemde in gedagte, behoort onthou te word dat veral die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering aan die SVO weens verskeie redes, byvoorbeeld die nagevolge van apartheid, nie voorheen voldoende en genoegsame toegang tot beskikbare en voldoende opleiding met betrekking tot tegnologiese hulpmiddels vir konvensionele onderwysgeleenthede gehad het nie (Stats, 2003: sonder bladsyverwysing; Blignaut, 2009: sonder bladsyverwysing). Vir die sosiale en ekonomiese insluiting by die sogenaamde kennissameenskap (Eng. *knowledge society*), is dit deurslaggewend dat IKT in onder andere onderwysprogramme (insluitend afkampusprogramme) geïmplementeer word. Blignaut (2008: 3) stel die volgende:

“Digital media has revolutionised the information society and advances in ICTs have dramatically changed the learning and teaching process. This has opened up new learning opportunities and provided access so educational resources well beyond those traditionally available...”

As navorser voer ek die argument aan dat tegnologie in afkampusonderwys (kommunikasietegnologie) dikwels as 'n uitkoms vir die minderbevoorregte en onderdrukte beskou word. Tog kom hierdie konseptualisering van moontlikhede ooreen met 'n wêreldbeskouing waarvolgens die enigste ongelykhede **tussen** lande sou bestaan en nie

noodwendig tussen verskillende sosiale groeperinge **binne** 'n bepaalde land nie, soos gesien in die navorsingswerke van Chen en Wellman (2004: 145):

“...people, social groups and nations on the wrong side of the digital divide may be increasingly excluded from knowledge based societies and economies.”

Bogenoemde argument word gerugsteun deur die feit dat slegs ongeveer 50,8% van die Suid-Afrikaanse bevolking bewus is van die funksie en waarde van byvoorbeeld die internet. Slegs 'n skrale 15,0% maak van byvoorbeeld die internet gebruik (South Africa, 2007: sonder bladsyverwysing; Lewis, 2008:17; Van Wyk, 2008: sonder bladsyverwysing). Die skep van voldoende en genoegsame tegnologiese opleidingsgeleenthede is belangrik in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika waar daar ook na ekonomiese en sosiale bemagtiging van alle landsburgers gestreef word. By wyse van afkampusonderwys word geleenthede vir die bereiking van bogenoemde visie bewerkstellig (UNICEF, 2007: sonder bladsyverwysing; Nyabanyaba, 2006: 4-30; Blignaut, 2009: sonder bladsyverwysing). Deur effektiewe toegang tot en beskikbaarheid van voldoende tegnologiese opleiding kan afkampusstudente wat voorheen nie toegang tot tegnologiese hulpmiddels gehad het nie (Blignaut, 2009:1-19), die nodige kennis rakende netwerkstelsels en basiese infrastruktuur, asook tegnologiekennis, tegnologiese vaardighede en kundighede verwerf wat vir die suksesvolle implementering van tegnologie in afkampusprogramme belangrik is.

Die vierde aangeleentheid wat volgens my benut behoort te word om te bepaal in welke mate tegnologie wel tot die sukses van afkampusonderwysprogramme kan bydra, is kulturele invloed. Ek is die mening toegedaan dat dit van deurslaggewende belang is om die neergestipte aangeleenthede (vgl. Figuur 3.18 en Figuur 3.19) wat by die implementering van tegnologie ter sake is, in gedagte te hou, mits daar gepoog word om:

- die sogenaamde tegnologiese kloof te oorbrug;
- te bepaal in welke mate IKT deur afkampusonderwysstudente benut word al dan nie en
- die persepsies van hierdie afkampusonderwysstudente rakende die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme te begryp.

- **Kulturele invloed**

Sekere kulture is individualisties op vraagstelling en probleemoplossing ingestel, terwyl ander weer meer op kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid ingestel is (vgl., o.a., §3.1). Hoppers (2002: sonder bladsyverwysing) se navorsing toon dat Afrikaanstudente normaalweg meer onderworpe en onderdanig is aan die waardes, norme, reëls en regulasies van hulle gemeenskappe, vergeleke met Westerse studente. Reeves (1999: sonder bladsyverwysing) wys programontwikkelaars (soos afkampusonderwysdosente) daarop om ten opsigte van kulturele voorkeure en verskeidenheid besonder sensitief te wees. Ifinedo (2005: sonder bladsyverwysing) identifiseer kultuur as 'n voorvereiste wanneer daar na die gereedheidsniveau van spesifiek Afrikalande ten opsigte van tegnologiese toepassings (in, byvoorbeeld afkampusonderwysprogramme) gekyk word. Paxton (*Business Wire*, 2001: 2547) beklemtoon ook die belangrikheid van die aanwesigheid van 'n positiewe organisatoriese kultuur om werknemers (onderwysers in die onderhawige studie) "gereed" te maak en voor te berei vir rekenaaropleiding en -implementering (*Business Wire*, 2001: 2547). Piskurich (2003: 96) meld in hierdie verband, onder andere, die belangrikheid van: "*to see evidence of organisational commitment to learning and to electronic delivery of learning*". Bogenoemde stelling interpreteer ek onder andere as die soort begeleiding en ondersteuning wat werknemers (afkampusonderwysstudente) van hulle werkgewers (skoolhoofde en provinsiale departemente van onderwys) behoort te ontvang.

Die Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering (vgl. §4.5.10 in Hoofstuk 4) as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, is weliswaar verteenwoordigend van 'n kultureel homogene studentsamestelling. Tabel 3.6 lys die belangrikste aangeleenthede wat onder kulturele aangeleenthede gekategoriseer sou kon word.

Tabel 3.6: Kulturele elemente van belang by tegnologie-implementering

KULTURELE ELEMENTE VAN BELANG BY TEGNOLOGIE-IMPLEMENTERING	
Elemente	Outeur
- Gewoontes (probleemoplossing, vraagstelling, verskeidenheid) - Sensitiwiteit ten opsigte van kulturele verskeidenheid	Reeves (1999)
- Begrip vir verskeie kulture - Buigsaamheid en aanpasbaarheid t.o.v. veranderings	Ifinedo (2005)
- Organisatoriese kultuur van die skool - Karaktereienskappe van studente - Ondersteuning	Paxton (<i>Business Wire</i> , 2001) en Powell (2000)
- Kennis van selfgerigte leer - Leerstyle	Guglielmino en Guglielmino (2003)
Gewoontes en leefstyle	SORT (Board of Regents University of Georgia, 2003)
- Kundigheid van skole t.o.v. die gebruik van rekenaartegnologie in die skoolopset - Die beskikbaarheid van 'n effektiewe motiveringsnetwerk	E-besigheidassessering (Huang et al., 2004)
- Leierskap - Bestuur	Huang et al., 2004
Toegewyde studente	Hoppers, 2002
Selfgerigte leer (die geleentheid om eie leer te beplan)	Hsu & Shiue, 2005)

Die vyfde aangeleentheid wat volgens my mening benut behoort te word om te bepaal in welke mate tegnologie wel tot die sukses van afkampusonderwysprogramme kan bydra, is die mate waarin IKT in skole, gemeenskappe en huishoudings deur afkampusonderwysstudente gebruik word.

- **Gebruike van IKT in skole, gemeenskappe en privaathuishoudings**

Uit die lees en herlees van die literatuur (Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing; Blignaut, 2009: sonder bladsyverwysing) asook uit persoonlike mededelings van ingeskrewe afkampusonderwysstudente aan die SVO, het dit telkens na vore gekom dat slegs 'n klein persentasie van die afkampusstudente IKT (en veral rekenaars en internet) by hulle werksplekke (in die geval van die onderhawige studie is dit skole), in plaaslike gemeenskappe en in hulle privaathuishoudings benut (soos gesien in die foto's hieronder).

Foto 1: Privaathuishoudings van sommige afkampusstudente (foto geneem deur navorser tydens 'n opleidingsgeleentheid van afkampusonderwysfasiliteerders in Mpumalanga in 2009)



Foto 2: Skole waar afkampusonderwysstudente werkzaam is (foto geneem deur navorser tydens 'n evalueringssessie van 'n afkampusonderwysstudent in Mpumalanga in 2009)



Vanweë die sosio-ekonomiese omstandighede waarin die meerderheid van die SVO se afkampusonderwysstudente hulle bevind, blyk dit dat 'n groot persentasie van studente min tot geen toegang tot die internet het. Dieselfde geld vir voldoende en bruikbare tegnologiese infrastruktuur (vgl. Figuur 3.17 (a) en (f), asmede Grafiek 3.1) (Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing; Blignaut, 2009: 1-19).

Soos gesien in paragraaf 3.1, handhaaf Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid en juis nie die beginsel van individualiteit nie. Hierdie beginsel word voorts in afkampusonderwys voor- en nageleef. Westerse tegnologie – naamlik IKT – word op 'n kleinere skaal gebruik, aangesien die gebruik van, onder andere, rekenaars, meer op 'n geïndividualiseerde basis geskied. Die gebruik van rekenaartegnologie was veral in die apartheids-era (en self tans ook) nog nie in die gewoontes en leefstyle van afkampusonderwysstudente verweef nie. Hierdie tendens is egter stadig maar seker besig om te verander (Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing). Die gebrekkige implementering van IKT in skole, plaaslike gemeenskappe en privaathuishoudings kan, onder andere, aan die volgende aangeleenthede toegeskryf word

Gundhe, 1999: sonder bladsyverwysings; Reeves, 1999: sonder bladsyverwysing; Merrill, 2002: 43-49; Guglielmini et al., 2003: sonder bladsyverwysing; Punie, Zinnbauer & Cabrera, 2006: 3-13; Africa Partnership forum, 2008: 2-30):

- angs ten opsigte van die gebruik van internet;
- vrees vir rekenaars;
- geen of min vorige ervarings rakende die benutting van rekenaars;
- gebrekkige tegniese kennis en rekenaarvaardighede;
- gebrekkige gemeenskapsinfrastruktuur rakende die beskikbaarheid van rekenaarfasiliteite;
- die fisiese omgewing van studente leen sigself nie tot die effektiewe benutting van rekenaars nie;
- swak en gebrekkige netwerkverbindinge en netwerktoegang en
- swak en gebrekkige kundigheid van personeel by skole ten opsigte van die benutting van rekenaartegnologie binne die skoolopset.

Ter verdere staving van bovermelde kan die werk van Lewis (2008: sonder bladsyverwysing) vermeld word. Hy maak, onder andere, die stelling dat 'n skrale 29,2% persone tans rekenaars en internethardeware in arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe benut. 19,9% van Suid-Afrikaanse burgers gebruik rekenaartegnologie in hulle private hoedanigheid (Lewis, 2008: 17).

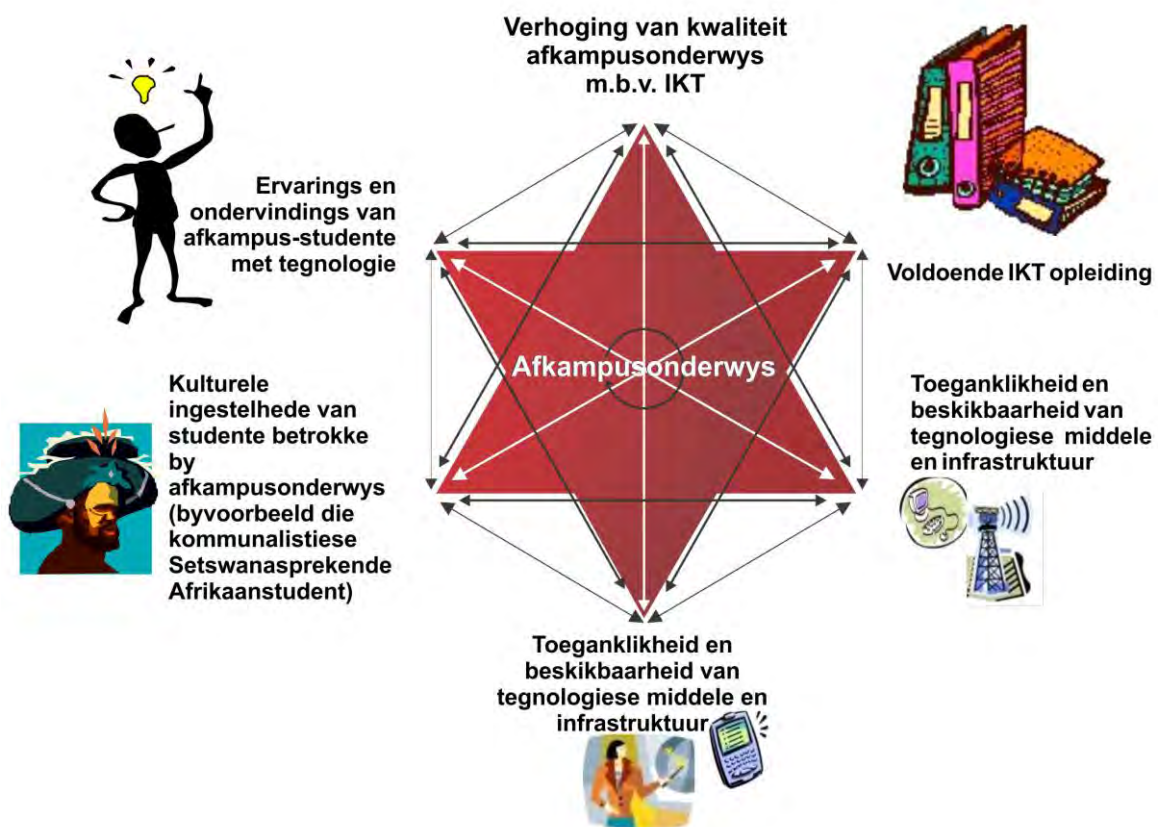
Na aanleiding van my literatuursoektog huldig ek voorts die mening dat die mate van toeganklikheid tot en beskikbaarheid van IKT in afkampusonderwysstudente se skole, plaaslike gemeenskappe en privaathuishoudings inderdaad 'n essensiële en kritieke aangeleentheid verteenwoordig wanneer daar besluit word om tegnologie in afkampusonderwysprogramme te implementeer.

Samevattend kan daar soos volg geargumenteer word oor die aangeleenthede wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys ter sake is: daar behoort by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys noukeurig op al bovermelde

aangeleenthede gelet te word om te verseker dat kwaliteitafkampusonderwys wel met behulp van beskikbare en bekostigbare tegnologie kan plaasvind.

In Diagram 3.4 het ek gepoog om 'n skematiese raamwerk te verskaf rakende die verhoging van kwaliteitafkampusonderwys, as voorvereiste dat die aangeleenthede by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme, in ag geneem behoort te word. Die empiriese navorsing wat vir doeleindes van hierdie studie onderneem is, het onder andere gepoog om meer duidelikheid oor hierdie aangeleenthede te verskaf.

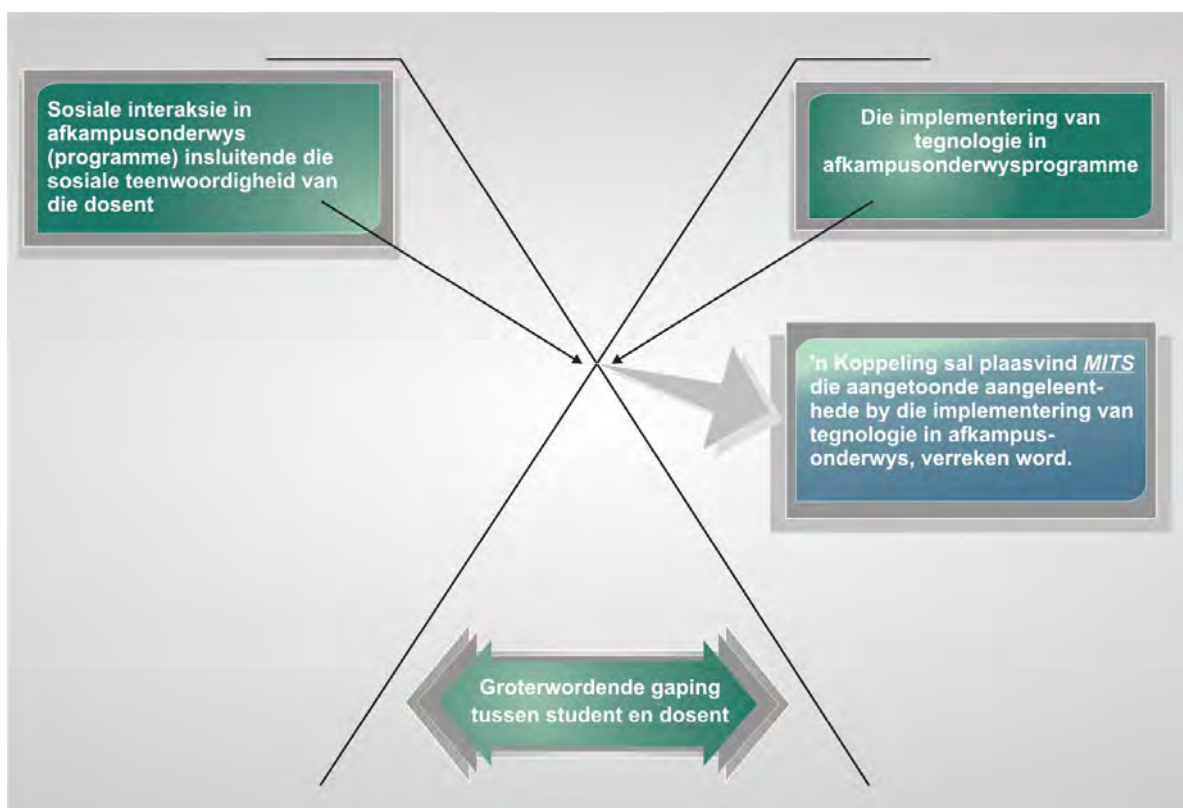
Diagram 3.4: Raamwerk vir die verhoging van kwaliteitafkampusonderwys met inagneming van die aangeleenthede en riglyne vir die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme



In hierdie verband wil ek graag herhaal dat indien bogenoemde aangeleenthede nie by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme in ag geneem word nie,

daar 'n groterwordende gaping tussen die afkampusonderwysdosent, -studente en -inhoude sal ontstaan. Dit sal ook 'n gevoel van isolasie by studente teweeg bring. 'n Belangrike aangeleentheid wat met die gebruik van IKT in afkampusonderwys verreken behoort te word, is dat sosiale interaksie ten alle tye, ook by die gebruik van rekenaartegnologie, geïnkorporeer behoort te word. Diagram 3.5 toon 'n skematiese voorstelling van bogenoemde argument.

Diagram 3.5: Groterwordende gaping tussen afkampusonderwysstudent en tegnologie



Na bovermelde oorsig oor die spesifieke aangeleenthede waarna daar by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme gekyk behoort te word, beskou ek dit as relevant om die plek van tegnologie in afkampusonderwys (vgl. §3.5.3), die verskeidenheid daarvan (vgl. §3.5.4), asmede die probleme met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. §3.5.5) kortliks en interpreterend toe te lig. Dit is ook belangrik om uit verdere interpretasies van die geraadpleegde literatuur (Woods & Baker, 2004: sonder bladsyverwysing; Vrasidas & Zembylas, 2007:326-334; Vuth, Than, Phanousith, Phissamay & Thi Tai, 2007:163-177; Blignaut, 2009:1-13; Lewis, 2008: sonder

bladsyverwysing) oor tegnologie in afkampusonderwys aan te toon dat aangeleenthede soos die tegnologiese verskeidenheid in afkampusonderwys en die soort probleme wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys kan ontstaan, inderdaad oorweging verg. Elk van hierdie aangeleenthede word kortliks toegelig. In Figuur 3.16 verskaf ek 'n skematiese voorstelling van die posisionering van die tweede hoofkarakter in afkampusonderwys, asook hoe ek tegnologie in afkampusonderwys met sy onderliggende aangeleenthede in hierdie opsig teen die agtergrond van die beskikbare literatuur ten beste begryp.

3.5.3 Die plek van tegnologie in afkampusonderwys

Uit voorafgaande beredenerings en op grond van die literatuurstudies van Fernández (2007: 137-140), King et al. (2007: 425-433), Lucas (2007: 93-106), Blignaut (2008: 1-13), Kehrwald (2008: 89-106), Gillies (2008: 107-118), Goodyear et al. (2008: 141-152), Lewis (2008: sonder bladsyverwysing), D'Antoni (2009: 3-10), Ellis et al. 2009: 303-318) en Gourley en Lane (2009: 61), begryp ek dat die implementering van tegnologie in afkampusonderwys essensieel is en gevolglik as uiters waardevol beskou word. Dit word ook deur Taylor (1998:1) bevestig. Hy meld dat daar van 1978 tot 1998 'n betekenisvolle groei in die beskikbaarheid van 'n wye verskeidenheid tegnologieë ter verbetering van die kwaliteit van onderwys in die hoërsonderwyssektor plaasgevind het. Buiten die meer tradisionele tegnologieë soos gedrukte leermateriaal en televisie- en radio-uitsendings, het die gebruik van klankkassette, videokassette, laserskywe, interaktiewe video, oudiotelefoonkonferensies en videokonferensies hand-oor-hand toegeneem. Hierdie nuwer tegnologieë verhoog die toeganklikheid van afkampusonderwyskursusmateriaal en die moontlikheid van interaktiewe deelname aan afkampusonderwysgebeure. Hierdie eienskappe van nuwe tegnologieë lei daartoe dat afkampusonderwysinstansies al meer daarvan gebruik kan maak ten einde te verseker dat die kwaliteit onderwys wat die afkampusstudent ontvang, vergelykbaar is met dié wat enige voltydse residensiële student sou ontvang (King et al., 2007: 425-433; Latchem, 2007: 133-147; Lucas (2007: 93-106; D'Antoni, 2009:4).

Ter aanvulling by die navorsing wat deur, onder andere, Bates, Taylor, Hunt, Kennedy, Berg, Moore, Thorpe, Gunusekaran et al., Williams et al., Fozdar et al., Wallace, Latchem, King et al. en Lucas gedoen is, verwys Gottshalk (1998: 1) na vier hoofkategorieë tegnologiese opsies wat deur die afkampusonderwysstudent benut kan word, te wete:

- *stem*: ouditiewe onderwys hulpmiddels, waaronder interaktiewe tegnologieë soos die telefoon, mobiele foon, oudiokonferensies en die radio, asook passiewe ouditiewe hulpmiddels soos klankkassette,
- *video*: visuele onderwys hulpmiddels soos beeldskyfies en vooraf vervaardigde films, asook intydse beeldvideo, gekombineer met oudiokonferensies (eenrigting óf tweerigting),
- *rekenaartegnologie*: rekenaars kan inligting elektronies versend en ontvang wat sinchroniese en asinchroniese kommunikasie oor 'n afstand moontlik maak, onder andere met behulp van rekenaargebaseerde onderwys (onderrig word deur die rekenaar gefasiliteer, maar die tempo van vordering word deur die student bepaal), rekenaarbestuurde onderrig (maak gebruik van die rekenaar om onderwys te organiseer en die student se vordering te monitor) en rekenaarbemiddelde onderwys (verwys na toepassings van die rekenaar wat die aflewering van onderrig fasiliteer, soos E-pos, faksimileeversending en –ontvangs, asook die internetfunksie) en
- *gedrukte leermateriaal*: die mees basiese vorm van afkampusleermateriaal, onder andere studiegids, handboeke, werkboeke en gevallestudies, asmede studiebronne (Gottshalk, 1998: 1-2).

Voortspruitend uit bovermelde vier hoofkategorieë tegnologiese opsies, maak die stem-, video- en rekenaartegnologie dus intydse, sowel as sinchroniese interaksie moontlik. Dit beteken dat die studente onderling, of die studente en die dosent, soos tydens kontakonderwys, direk, óf a-sinchronies met mekaar in verbinding kan wees en dus direk, óf a-sinchronies op vrae en opmerkings kan reageer. Klesius en Homan (1997: 3) meld dat beskikbare en koste-effektiewe tegnologieë soos rekenaarkonferensies, stempos, plaaslik vervaardigde video's en oudiokonferensies gebruik kan word om die toereikende aflewering van afkampusonderwysprogramme te ondersteun. Aangesien tegnologie in afkampusonderwys intydse, sowel as a-sinchroniese interaktiewe en dinamiese onderwys moontlik maak, word die universiteit inderwaarheid na die student gebring. Sodoende word die tydruimtelike afstand tussen die student en die dosent effektief oorbrug (Potashnik et al., 1998: 41-43; UNESCO, 2003: 5; Anon, 2003b: 14; Benson, 2004: 5-57; Manshor et al., 2006: 1).

Danksy die tempo waarteen tegnologie ontwikkel, is die onderwysomgewing waarin die student en die dosent fisies van mekaar verwyderd is, van so 'n aard dat, op enkele uitsonderings na, feitlik enige kursusinhoud oor 'n afstand aangebied en bemeester kontakfasiliteringgeleenthedekaan word (HREF1, 1997:2). In hierdie verband is die intellektuele raaisel wat tot hierdie studie aanleiding gegee het, des te meer raaiselagtig: waarom is dit vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat hulle vrywillig vir opleiding in 'n afkampusonderwysprogram ingeskryf het, bykans ondebatterbaar belangrik om hulle moduledosente persoonlik en van aangesig-tot-aangesig tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede te ontmoet, as die jongste beskikbare tegnologie vir alle praktiese doeleindes aan hulle die geleentheid bied om presies dieselfde gehalte opleiding te ondergaan as wat voltydse, opkampusstudente in dieselfde program ondergaan? 'n Retoriese vraag sou in hierdie verband gestel kon word, naamlik of die antwoord nie dalk in die idiografiese en / of nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal lê nie?

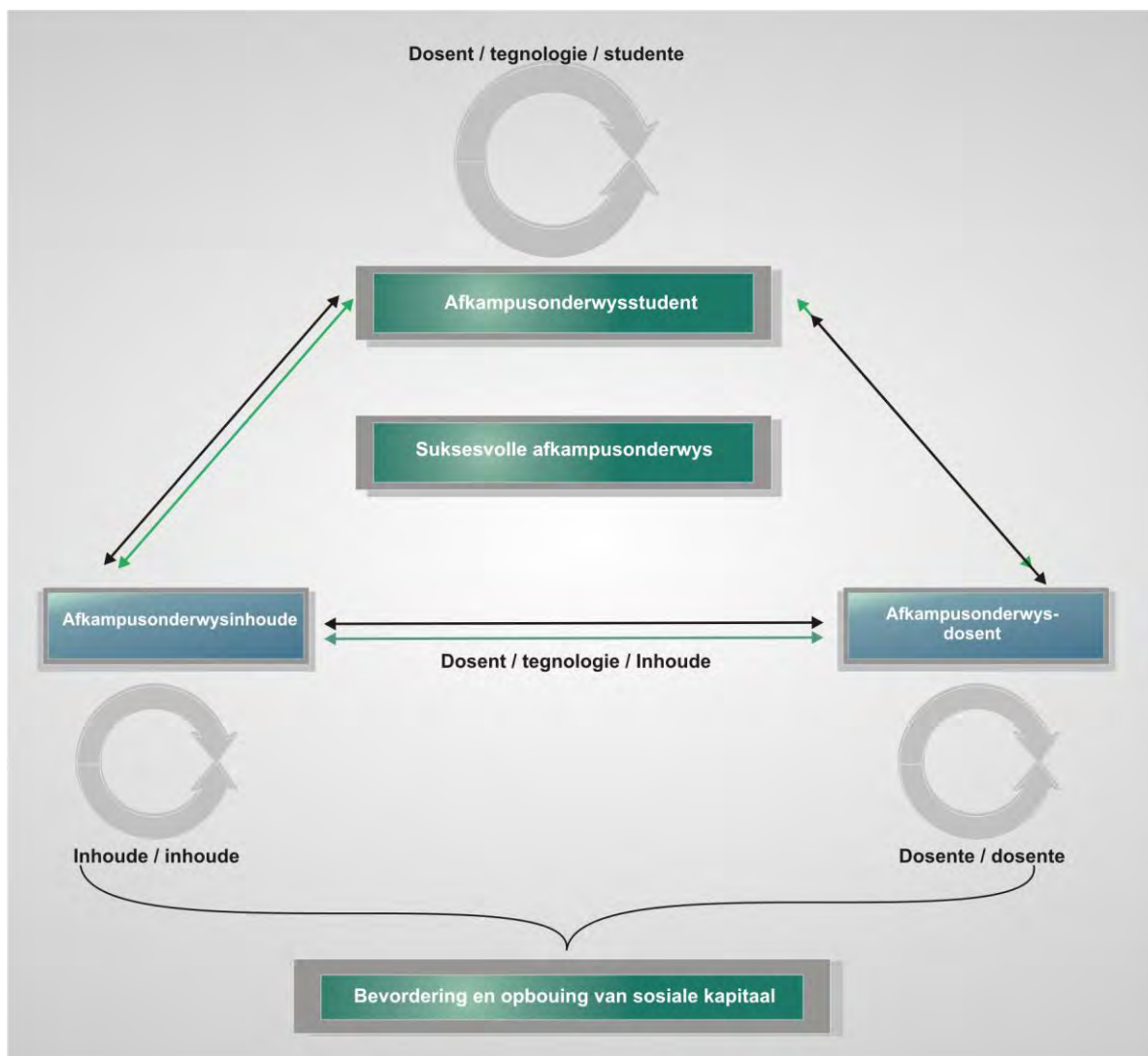
Die verskeie herlees pogings van die literatuur waarna die vorige paragrafe verwys, bevestig gevolglik dat die meeste van die bestaande literatuur óf glad nie, óf slegs by hoë uitsonderings na sowel die idiografiese as die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal verwys. Daar bestaan tans nie 'n sterk literatuurfokus op geselligheid (Eng. *sociability*), gesellige samesyn, sosiale samehang, sosiale interaksie en verhoudings, kameraadskap, buurskap, interverbondenheid (intertoevertrouing en wedersydse toewyding), verdraagsaamheid en eenheid nie. Bogenoemde kenmerke van veral die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal is 'n voorwaarde vir die bevordering van die bindende waarde van sosiale kapitaal (Woolcock, 2001: sonder bladsyverwysings), wat weer noodsaaklik is om 'n gemeenskap (soos 'n afkampusonderwysgemeenskap) te ontwikkel en te versterk. Ek beweer gevolglik dat die sosiale gemeenskap en konteks waarbinne die afkampusonderwysstudent hom of haar bevind, 'n bepalende faktor is wat die sukses met betrekking tot die implementering van tegnologie in afkampusonderwys medebeïnvloed.

By die implementering (gebruik) van tegnologie in afkampusonderwys behoort daar ook 'n gemeenskapsin (Eng. *sense of community*) en 'n sosiale teenwoordigheid geskep te word waar die afkampusstudent binne 'n sosiale struktuur funksioneer en waar daar 'n gevoel van sosiale samehang, sosiale interaksie en samehang, interverbondenheid (intertoevertrouing en wedersydse toewyding) en 'n gevoel van “*ek behoort aan ons*” (dit wil sê, aan 'n spesifieke afkampusonderwysgemeenskap) heers. Tegnologie in afkampusonderwys behoort dus in ooreenstemming met afkampusstudente se behoeftes en vaardighede

opgestel en geïmplementeer te word. Indien daar nie 'n beduidende gevoel van “*ek behoort aan ons*” by afkampusonderwysstudente teenwoordig is nie, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die trefkrag en waarde van tegnologie in afkampusonderwys verlore sal gaan, aangesien studente dan grootliks in sosiale isolasie sal verkeer. Ek is dus die mening toegedaan dat sosiale interaksie, dialoog, sosiale samesyn en verbondenheid, asmede sosiale teenwoordigheid ook by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys van uiterste belang is. Daarom behoort daar meer op die skep van sosiale gemeenskappe vir afkampusonderwysstudente (met die gebruik van IKT as ondersteuningsinstrument) gefokus te word.

Bogenoemde aangeleenthede (dialoog, sosiale interaksie en sosiale verbondenheid, sosiale teenwoordigheid) gee op hulle beurt aanleiding tot sosiale samehang en verband. Dit lei tot 'n gevoel van “gemeenskap” binne 'n bepaalde afkampusgemeenskap, as synde (a) “nommerpas-onderwys-vir-ons” (tipies van die kommunaalgesinde afkampusstudent) en (b) “nommerpas-onderwys-vir-my” (tipies van die Westersgesinde afkampusstudent). Hierdie aangeleenthede is eweneens van waarde vir die soeke na die sosiale kapitaalskeppende potensiaal van afkampusonderwys. Navorsing deur Richardson en Swan (2003: 70), Nardi (2005: 91-92), Kehrwald (2008: 91-92), Sims (2008: 153-164) en Burge (2007: 5-17) bevestig opnuut my argument hierbo. In Diagram 3.6 stel ek gevolglik die verhouding tussen sosiale interaksie en tegnologie in afkampusonderwys grafies voor.

Diagram 3.6: Verhouding tussen sosiale interaksie en die implementering van tegnologie in afkampusonderwys



Met die effektiewe aanwending van tegnologie as koppelvlak in afkampusonderwys (afkampusonderwysstudente se behoeftes en omstandighede inaggenome), kan die benutting van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande ook as 'n maatstaaf dien om te bepaal in welke mate afkampusonderwys tot die skep van sosiale kapitaal bydra. Ek argumenteer dat 'n afkampusgemeenskap wat uit talle deugsame maar sosiaal geïsoleerde individue bestaan, nie noodwendig tot sosiale kapitaal sal bydra nie.

In bostaande paragrafe het ek geargumenteer dat tegnologie in afkampusonderwys (as student-inhoud-dosentkoppelvlak) belangrik is, op voorwaarde dat daar by die implementering en die selektering van die soort tegnologie (wye verskeidenheid (vgl. §3.5.4,

Tabel 3.7 en Tabel 3.8)) in afkampusonderwys, noukeurig op al bovermelde aangeleenthede (vgl. §3.5.2 en 3.5.3) gelet word, ten einde te verseker dat kwaliteitafkampusonderwys wel met behulp van tegnologie sal kan plaasvind. In paragraaf 3.5.4 lig ek die verskeidenheid afkampusetegnologieë en die waarde daarvan vir afkampusonderwys kortliks toe.

3.5.4 Die verskeidenheid tegnologieë in afkampusonderwys

Uit die voorafgaande oorsig rakende afkampusonderwys en tegnologie en op grond van die literatuurstudies van Bates (1995: 2-20), Moore en Kearsley (1996: 10), Cronjé (1998: 2), Wallace (1998: 14), Taylor (1998: 4), Willams et al. (2005: 10), Matkin (2005: sonder bladsyverwysing), Association for the Development of Education in Africa (ADEA) (2006: 2-8) en Teachers Talk Tech® (2006: sonder bladsyverwysing), argumenteer ek dat die aangeleenthede in bogenoemde paragrawe van deurslaggewende belang is by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys (soos wat die behoeftes van elke groep studente dikteer). Daar behoort by die keuse van die soort tegnologie wat in afkampusonderwysprogramme geïmplementeer gaan word, noukeurig op hierdie aangeleenthede gelet te word, ten einde te verseker dat kwaliteitafkampusonderwys met behulp van die regte soort tegnologie (volgens die behoeftes van elke groep studente) gedien word. Daar behoort eweneens vasgestel te word watter opvoedkundige waarde IKT wel tot afkampusonderwysprogramme in ontwikkelende lande sal toevoeg.

Op grond van Bates (1995:16) se analise van die verskillende tegnologieë, is die belangrikste sterk en swak punte van die verskillende tegnologieë geïdentifiseer. Die snelle toename in die getal nuwe tegnologieë sedert 1980, asmede die verskillende soort tegnologieë in afkampusonderwys, word in Tabel 3.7 en 3.8 hieronder, asook in Figuur 3.20 aangetoon.

Tabel 3.7: Opsomming van sterk en swak punte van die verskillende tegnologieë vir op- en afkampusonderwys

MEDIA	TOEGANG	KOSTE LEERDERGETALLE		ONDERRIG VAN VAARDIGHEDE		LEER- MATERIAAL
		GROOT	KLEIN			
<u>Eenrigtingmedia</u>						
Gedrukte media	Goed	Goed	Matig	Matig	Matig	Matig
Radio	Goed	Goed	Swak	Swak	Swak	Swak
Klankkasset	Goed	Goed	Matig	Matig	Matig	Matig
Opvoedkundige TV	Matig	Swak	Swak	Swak	Swak	Swak
Videokasset	Goed	Matig	Swak	Goed	Goed	Goed
Rekenaargesteunde Leer	Matig	Swak	Swak	Matig	Matig	Goed
Multimedia	Swak	Swak	Swak	Goed	Goed	Goed
<u>Tweerigtingmedia</u>						
Oudiokonferering	Goed	Swak	Goed	Swak	Matig	Swak
Lewendige, intydse, interaktiewe TV	Swak	Swak	Swak	Swak	Swak	Swak
Videokonferering	Swak	Swak	Matig	Swak	Matig	Matig
Rekenaargesteunde kommunikasie	Matig	Matig	Goed	Swak	Swak	Matig

(Bates, 1995:16)

Tabel 3.8: Die ontwikkeling van nuwe onderwystegnologie sedert 1980

<u>SOORT TEGNOLOGIE</u>
Klankkassette
Videokassette
Telefoniese onderrig
Rekenaargesteunde onderrig
Kabel-TV
Satelliet-TV
Videokonferering
Teleteks
Videoskywe
Rekenaarbeheerde, interaktiewe video
Elektroniese pos
Rekenaarkonferering
Internet
Rekenaargebaseerde multimedia
Verspreide interaktiewe databasisse

(Bates, 1995:30)

Figuur 3.20: Verskillende tegnologieë in afkampusonderwys (oorgeneem en aangepas uit Vbranch & Marshall, 1999)



Uit bogenoemde tabelle en figuur kan afgelei word dat daar tans 'n wye verskeidenheid tegnologieë vir benutting deur die afkampusonderwysstudent beskikbaar is. Dit word, onder andere, ook gemeet aan die soort uitdagings van tegnologieë ontwikkeling wat vir afkampusonderwysstudente in ontwikkelende lande geld (vgl. §3.5.1, asook Tabel 3.4; §3.5 en §3.6). Met die implementering van hierdie verskeidenheid tegnologieë wat reeds beskikbaar is, behoort die (a) behoeftes, (b) omstandighede, (c) gereedheidsvlakke, (c) omgewing en (d) kulturele diversiteit van afkampusstudente van 'n spesifieke gemeenskap/-geografiese omgewing, soos geïllustreer in Figuur 3.18 (a),(b) en Figuur 3.19, gevolglik in

gedagte gehou te word. In die volgende paragrafe bied ek 'n kort oorsig van die kriteria wat in die seleksie van die korrekte tegnologie aangewend kan word.

Volgens die navorsing van Bates (1995: 2), Guglielmino et al. (2003: sonder bladsyverwysing), Huang et al., (2004: sonder bladsyverwysing), Piskurich (2003: sonder bladsyverwysing), Ifinedo (2005: sonder bladsyverwysing), en Blignaut (2009: sonder bladsyverwysing) is dit essensieel dat daar bepaalde kriteria (vgl. Figuur 3.18) vir die seleksie van die korrekte tegnologie vir elke groep studente bepaal word. Die keuse van die toepaslikste soort tegnologieë word sterk deur die behoeftes van die studente bepaal en behoort deurlopend tydens afkampusonderwys verreken te word. Volgens die literatuur is die volgende sewe kriteria op tegnologieseleksie van toepassing:

- Dit behoort in terme van tyd, plek en gebruiksvaardighede toeganklik en soepel genoeg te wees om in verskillende behoeftes te voorsien. Tuisaflewering kan as die beste toeganklikheidskenmerk beskou word. Die televisie sal dus vir die meerderheid van studente meer toeganklik wees as, byvoorbeeld, die internet (Bates, 1995: 2-3).
- Die soort tegnologie behoort bekostigbaar te wees, ook in terme van die aantal studente wat daardeur bedien word en die soort kommunikasie wat daardeur bewerkstellig word (een- of tweerigtingkommunikasie). Die ontwikkelingskoste verbonde aan die samestelling van 'n oudiovisuele, digitale kompakskyf is byvoorbeeld relatief hoog, maar wanneer dit aan 'n groot aantal studente voorsien word, kan die koste per student aansienlik laer wees (Bates, 1995: 3-6).
- Die soort onderwysbenaderings (onderrig- én leerbenaderings) waarvolgens die leerinhoude onderrig en aangeleer word, bepaal watter soort tegnologie die beste ondersteuning aan die student sal verskaf (Bates, 1995:5-9). Indien die onderwysbenadering byvoorbeeld produkgeoriënteerd is (byvoorbeeld gerig op memorisering), sal die gedrukte woord genoeg ondersteuning bied. Hierteenoor sal die aanleer van 'n bepaalde kinetiese vaardigheid byvoorbeeld beter met behulp van 'n verduidelikende video en/of gedigitaliseerde animasie onderrig kan word.
- Die soort interaksie wat verlang word (sinchronies of asinchronies, eenrigting of tweerigting, ensovoorts) beïnvloed eweneens die keuse van tegnologie (Bates, 1995: 8-10; Cronjé, 1998: 2).

- Die organisatoriese eise waaraan voldoen behoort te word en die hertoedeling van bronne ten einde die tegnologie effektief te benut, behoort deur die onderriginstansie in ag geneem te word. So, byvoorbeeld, behoort daar minstens een digitale videoskyfspeler by elke kontak- en fasiliteringsentrum geplaas te word waar daar tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede van digitale videoskywe gebruik gemaak gaan word om effektiewe onderwys te help bevorder (Bates, 1995: 12).
- Die nuutheid van die tegnologie kan die beskikbaarheid asook die befondsing daarvan beïnvloed (Bates, 1995: 12).
- Die tempo waarteen die gekose tegnologie ontwikkel kan word, asook waarteen dit by veranderende omstandighede kan aanpas, is die laaste kriterium wat Bates (1995: 12) voorstel.

Uit bovermelde kriteria kan 'n belangrike aangeleentheid wat by die keuse en gebruik van tegnologieë in gedagte gehou behoort te word, geïdentifiseer word, naamlik dat elke soort tegnologie oor sterk én minder sterk eienskappe (vgl. Tabel. 3.4) beskik en daarom gekombineer kan word om optimale benutting te help verseker (Bates, 1995: 13). Dit is dus noodsaaklik dat die afkampusonderwysdosente opgelei behoort te word om tegnologie in afkampusonderwys effektief te benut en te kombineer.

Volgens navorsingsbevindinge in verband met afkampusonderwys, onderneem die meerderheid van die volwasse bevolking in eerstewêreldlande selfgerigte studie, met die gepaardgaande, oorwegende gebruikmaking van tersaaklike tegnologie (Tough, 1971: sonder bladsyverwysings; Ottewill, 2002: 13-14). Die frekwensie en intensiteit van die dosent se invloed tydens student-dosentinteraksie is baie groter as wanneer daar net student-inhoudinteraksie plaasvind (vgl. §3.3.1.3). Aangesien interaksie oor 'n afstand so belangrik is, behoort 'n geskikte kombinasie van tegnologieë effektief gebruik te word om essensiële een-tot-een kontak te bewerkstellig (Swan, 2004: 1-6; Kehrwald, 2008: 89-106).

Aangesien tegnologie in afkampusonderwys volgens Gottschalk (1998:2) 'n sleutelrol in die aflewering van afkampusprogramme speel, is dit noodsaaklik dat die fokus op die behoeftes van studente (dit wil sê die primêre verbruikersmark) bly en nie slegs op die implementering van tersaaklike tegnologie, as sodanig, nie. Ek is die mening toegedaan dat die belangrikste bepaler van effektiewe afkampusonderwys steeds die behoeftes van afkampusstudente

asóók die hindernisse is waarmee die afkampusonderwysstudent en -dosent te doen kry om die leerinhoude so effektief as moontlik te ontsluit (vgl. gerus weer Bates, 1995:13-15). Ek huldig voorts die mening dat die waarde van die implementering van tegnologie in die vermoë daarvan lê om te voorsien in die meer diverse onderwys- en opleidingsbehoefte van afkampusstudente wat dalk, weens verskeie redes, nie toegang tot konvensionele onderwysvoorsieningsgeleenthede het nie (Moore & Tait, 2002: 10; CHE, 2004: 8; Smith, 2004: 8; Asmal, 2004: 13; Manshor & Ibrahim, 2006: 1-3).

Navorsers soos Global Education Network (2001: sonder bladsyverwysing), Steyn (2001: 4), Moore, Tait (2002: 9, 29), Zirkle (2002: 34), UNESCO (2003:1 - 4), Anon (2003d:2), Anon (2004c:16), Anon (2004d:7), Helfrich (2005:9) en Matkin (2005: sonder bladsyverwysing) ondersteun bovermelde. Die implementering van tegnologie in afkampusonderwys behoort dus 'n daadwerklike bydrae tot die afkampusonderwysstudent se leersukses te lewer en behoort daarom nie as 'n hindernis en struikelblok (vgl. §2.6 in Hoofstuk 2) beleef en/of beskou te word nie. Dit behoort die “tegnologiese kloof” stelselmatig meer oorbrugbaar te maak (vgl. Figuur. 3.18). Ek huldig in hierdie verband die mening dat ontwikkelende tegnologieë op sigself egter onvoldoende is om die nodige verbetering en handhawing van kwaliteitsonderwys te bewerkstellig. Taylor (1998:4) ondersteun ook hierdie gedagte. Daar behoort dus eweneens gelet te word op die daarstelling van voldoende infrastruktuur, die tegnologiese gereedheidsniveau en kulturele diversiteit van afkampusonderwysstudente, asook op die verskeidenheid onderwysomgewings waarbinne hierdie tegnologieë effektief deur die afkampusstudente benut kan word (vgl. Figuur 3.17 (a), (b) en Figuur 3.18). Taylor (1998: 4) se woorde in hierdie verband is insiggewend:

“Such restructuring is difficult; learning to use technology effectively is difficult; both take time; both require sustained human intervention. Therein lies the challenge to the leaders and managers of higher education institutions.”

My terugkaatsende bepeinsing het 'n belangrike oorweging met betrekking tot die keuse van tegnologie in afkampusonderwys na vore gebring. Behoort tegnologie gebruik te word om tradisionele onderwysmetodes te dupliseer, of behoort dit eerder gebruik te word om onderwysmetodes te verander (lees te “moderniseer” en te “transformeer”) om sodoende die kwaliteit van afkampusonderwys (onderrig en leer) te verbeter? Op grond van my literatuurondersoek lê ek die stelling ter tafel dat daar in Suid-Afrika 'n sterk voorkeur vir die tradisionele vorm van een-tot-een onderwys blyk te bestaan, met 'n gepaardgaande

beskouing dat hoe nader afkampusonderwys sodanige een-tot-een onderwys kan naboots, hoe beter (meer effektief) afkampusonderwys (en daarom ook afkampusonderwys by die SVO) sou wees. Ek beweer ook dat die tradisionele metodes van klein klasse en direkte een-tot-een kontak (met ander woorde, persoonlike kommunikasie/sosiale interaksie tussen dosent en studente) meer effektief behoort te wees in afkampusonderwysprogramme van ontwikkelende lande waar veral die beskikbaarheid en toeganklikheid van tegnologie, voldoende en effektiewe toegang tot IKT-opleiding, kulturele invloede, asmede ervarings en ondervindings van afkampusstudente met betrekking tot tegnologie, in die meeste gevalle bedenklik beperk is.

Ons lewe in 'n era waar die totale kennis van die mensdom, van die grondlegging van die mensdom af tot op hede, ongeveer elke agtien tot twintig maande verdubbel (Potgieter, 2008: persoonlike mededeling) en waar vaardighede wat by die werk en in die sosiale milieu vereis word, as gevolg van hierdie eksponensiële verdubbeling van kennis, toenemend kompleks word. Vermoëns soos effektiewe kommunikasie, dialoog, sosiale interaksie (spanwerk, koöperatiewe leer, ensovoorts), asook die generering en assimilering van nuwe idees word allerweë al hoe belangriker geag en is, soos gesien in paragraaf 3.2, 'n voorvereiste vir sowel die opbou as die instandhouding van effektiewe afkampusonderwysgemeenskappe en sosiale kapitaal.

Ek is voorts die mening toegedaan dat 'n benadering tot onderwys waar die klem oorwegend op kennisoordrag val, nie noodwendig geskik sal wees om bovermelde vermoëns mee te ontwikkel nie (Bates, 1995: 15). Die praktiese betekenisvolheid van tegnologie in afkampusonderwys bied wel die moontlikheid om hierdie vermoëns te ontwikkel en dit boonop op 'n wyse te doen wat aan die behoeftes van 'n “nuwe” en snelveranderende samelewing sal beantwoord, veral in *ontwikkelende lande* soos Suid-Afrika.

Uit die lees en herlees van die beskikbare literatuur (Guglielmino et al., 2003: sonder bladsyverwysing; Huang et al., 2004: sonder bladsyverwysing; Piskurich, 2003: sonder bladsyverwysing; Ifinedo, 2005: sonder bladsyverwysing; Blignaut, 2009: sonder bladsyverwysing), blyk dit dat tegnologie in afkampusonderwys wel die kwaliteit van afkampusonderwys kan verbeter, maar dan slegs indien die deelnemers (studente) aan afkampusonderwys oor bovermelde tegnologie, die gereedheid vir die implementering daarvan, die gepaardgaande kundighede en vaardighede, asmede die nodige en bekostigbare infrastruktuur beskik. Dit is ongelukkig nie noodwendig altyd in ontwikkelende lande die geval nie. Indien afkampusstudente nie oor voldoende en gewaarborgde toegang

tot sodanige tegnologie, gereedheid vir die implementering daarvan, kundighede en vaardighede en die nodige en bekostigbare infrastruktuur (vgl. Figuur 3.18) beskik nie, kan tegnologie straks wel tot nadeel van afkampusstudente strek (vgl. §2.6 in Hoofstuk 2).

Ek kom gevolglik tot die gevolgtrekking dat tegnologie in afkampusonderwys slegs suksesvol aangewend kan word indien die behoeftes, omstandighede, tegnologiese gereedheid, kulturele diversiteit en effektiewe toegang tot tegnologie van die bepaalde afkampusonderwysstudente in ag geneem en toereikend verreken sou word. Indien afkampusonderwysgemeenskappe boonop moreel en pedagogies verplig word om kollektief betekenisvolle hoeveelhede bindende en oorbruggende sosiale kapitaal op te bou, sodat hulle kapitale beleggings in afkampusonderwys kan maak, behoort tegnologie in afkampusonderwys eweneens suksesvol aangewend te kan word.

Uit bogenoemde beskrywings van tegnologie in afkampusonderwys kan daar ter bevestiging ook bygevoeg word dat probleme ten opsigte van tegnologie in afkampusonderwys eweneens verreken behoort te word wanneer daar besin word oor hoe effektief afkampusonderwys in ontwikkelende lande geïmplementeer kan word. Daarom wil ek vervolgens die probleme met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys, nader toelig.

3.5.5 Probleme met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande

Baie van die fundamentele probleme wat met betrekking tot die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande soos, Suid-Afrika, ondervind word, lê dikwels op 'n vry ernstiger niveau as in afkampusonderwysprogramme van ontwikkelde lande (Van Dijk & Hocker, 2003: sonder bladsyverwysing; Chen & Wellman, 2004: sonder bladsyverwysing; Spenneman, 2004: sonder bladsyverwysing; Warschauer, 2004: sonder bladsyverwysing).

Die afgelope twintig jaar het die snelle ontwikkeling en verspreiding van rekenaartegnologie (met die doel om meer mense teen laer koste te bereik) die hoop laat opvlam dat allerhande soorte probleme in ontwikkelende lande deur middel van rekenaars opgelos kan word (SADoC, 2000: sonder bladsyverwysing; Norris, 2001: sonder bladsyverwysing; James, 2003: sonder bladsyverwysing; Monroe, 2004: sonder bladsyverwysing; Czerniewicz, 2004: sonder bladsyverwysing). Hierdie geloof in die tegnologie om sekere probleme die hoof te

bied, is egter nie nuut nie. In die 19de eeu was Karl Marx glo gefassineer deur die stoomlokomotief en het hy ure op spoorwegstasies in London en Southampton deurgebring terwyl hy die krag van die stoomenjin deurdink het en gedroom het oor maniere waarop hierdie tegnologie ook gebruik kon word om die mensdom van fisieke, harde werk, te bevry (Lawrence, 1976: sonder bladsyverwysing; Briggs & Burke, 2006: sonder bladsyverwysing). Die idee dat tegnologie 'n wye verskeidenheid probleme in ontwikkelende lande kan oplos, het die rekenaar voorafgegaan en hierdie “tegnologiese kloof” in ontwikkelende lande vergroot. Die aanwending van wetenskaplike navorsing om die spesifieke probleme van ontwikkelende lande die hoof te bied, is alreeds in die vorige geslag verwoord in die hoop dat die wetenskap, deur, onder andere, die Groen Rewolusie, 'n oplossing vir die probleem van hongersnood in ontwikkelende lande sou bied.

Soos met alle ander "oplossings", is die sosiale impak van tegnologiese verandering moeilik om te voorspel en in plaas daarvan dat lewenskwaliteit en verwagtings verbeter word, werk die aanwending van tegnologie dikwels op vreemde en onverwagte maniere juis om die ergste probleme van ongelukheid, in veral ontwikkelende lande, te versterk en te vergroot (vgl. §3.7.1).

Ek beskou vervolgens 'n aantal algemene probleme wat reeds in die aanwending van rekenartegnologie in afkampusonderwysprogramme in ontwikkelende lande gemanifesteer het, van nader. Ek fokus spesifiek daarop dat daar sterk op elektroniese kommunikasie staatgemaak word om afkampusonderwys te help verskaf (Keniston, 2001: sonder bladsyverwysings; Choucri, Maigners, Madnick & Siegel, 2003: sonder bladsyverwysings; Pretorius, 2005: 4; Matkin, 2005: 1-3; Ololube et al., 2007: 181-194).

- *Gebrek aan effektiewe toegang tot tegnologie: die digitale (tegnologiese) kloof wêreldwyd*

Alhoewel feitlik alle rekenaargesteunde afkampusonderwysprogramme van die veronderstelling uitgaan dat die meeste mense individueel of kollektief toegang tot 'n rekenaar het, is die idee dat ons in 'n bedrade, benetwerkte wêreld ('n wêreld van rekenaar- en ander kommunikasietegnologie) leef, ietwat naïef wat my betref. 'n Beduidende persentasie mense in ontwikkelende lande het steeds geen toegang tot 'n rekenaargesteunde infrastruktuur nie (vgl. §3.5.1, Figuur 3.18 en Figuur 3.19). Die ontwikkelingsprogram van die Verenigde Nasies (UNDP) se *Human Development Report* wat rondom die millenniumwisseling saamgestel is,

vra die gepaste vraag of die inligtingrewolusie tot globalisering of polarisasie tussen ryk en arm (die "haves" en die "have-nots") lei⁹². Volgens die UNDP het 50 miljoen huishoudings in die VSA en byna 50 miljoen mense in Europa minstens een rekenaar. In 2001 is daar geskat dat nagenoeg 700 miljoen mense wêreldwyd by die internet ingeskakel is. Ons is, desondanks, nog ver van 'n wêreldwye bedeling waarin toegang tot inligtingtegnologie wydverspreid beskikbaar is, óf enigsins gelykberegtigend van aard is. 'n Telefoonlyn is in die meeste gevalle steeds nodig om toegang tot die internet te verkry. Terwyl, byvoorbeeld, Monaco 99 telefone vir elke 100 mense het, het 'n kwart van huishoudings wêreldwyd – baie in Sub-Sahara-Afrika – nog nie eens 'n telefoondigtheid van 1 telefoon per 100 mense bereik nie (wat die algemeen aanvaarde maatstaf vir basiese toegang tot telekommunikasie is) (vgl. Figuur 3.18 (c)).

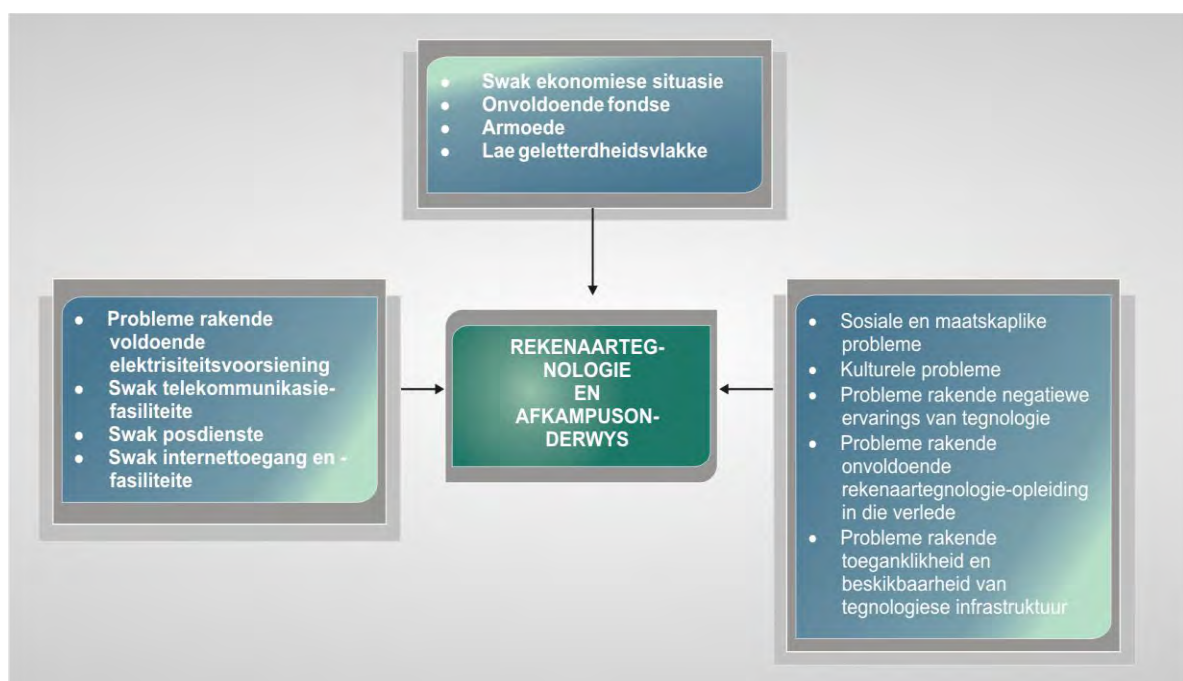
- Selfs al is telefoonkommunikasie beskikbaar, het min mense in ontwikkelende lande die nodige vlak van geletterdheid en rekenaarvaardighede om van die internet en ander vorme van kommunikasietegnologie gebruik te maak.
- Toegang tot tegnologie is dus ook 'n vaardigheidsaangeleentheid: diegene wat nie toepaslik rekenaargeletterd en -vaardig is nie, kan die toerusting eenvoudig nie doeltreffend benut nie.
- Nie net bestaan daar 'n wanbalans wat toegang tot die internet betref tussen geïndustrialiseerde en ontwikkelende lande nie, daar is selfs ook 'n meer ongebalanseerde verspreiding van toegang tussen diegene wat die voordeel van globalisering kan smaak. Wêreldwyd is daar ongeveer 2% van mense (vgl. Figuur 3.17 (a) en (b)) wat beperkte toegang tot rekenaartegnologie het.
- Daar is verder ook in ontwikkelende lande 'n gebrek aan 'n algemene bewustheid rakende die pedagogiese en opvoedkundige waarde wat toegang tot bepaalde soorte tegnologie in afkampusonderwys aan die student en dosent kan bied.
- In ontwikkelende lande is die koste verbonde aan byvoorbeeld internettoegang buite die bereik van die meerderheid van die burgers.

⁹² Vgl. Said (2003: sonder bladsyverwysing).

- Dwarsdeur die ontwikkelende wêreld is dit waarskynlik diegene wat oor Engels as huistaal beskik, asook anderstaliges wat Engels nietemin goed magtig is, wat die meeste by elektroniese kommunikasie (tegnologie in afkampusonderwys) sal baat vind.

Ek het bogenoemde stippunte gebruik om Diagram 3.7 te konstrueer as bewyslewering van die probleme met die suksesvolle implementering van rekenaartegnologie in veral Suid-Afrika (Lewis, 2008: sonder bladsyverwysing).

Diagram 3.7: Faktore wat die suksesvolle implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys beïnvloed



Ek maak gevolglik die aanname dat die probleme/nadele wat met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys verband hou, vir enige gemeenskap en dus ook vir 'n spesifieke afkampusgemeenskap, implikasies inhou. Daar behoort dus (in sowel ontwikkelende lande as in die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap) met die keuse en implementering van tegnologie in afkampusonderwys rekening gehou te word met die feit dat afkampusonderwys waarskynlik die toeganklikste wyse is waarop kundighede en vaardighede na alle mense, insluitend agtergeblewe groeperinge (vgl. §2.1 en §2.3 in Hoofstuk 2) gebring kan word. Dit behoort daarom ook die tersaaklike omstandighede van afkampusonderwysstudente, hulle gereedheidsniveau, hulle toegang tot effektiewe tegnologiese infrastruktuur, ensovoorts, te verreken. Dieselfde mening word ook

wetenskaplik deur De Wet et al. (1996: 4-8), Oosthuizen (1997: 75), Williams, Nicholas en Gunter (2005: 10) en Welch (2005: 4) gesteun. Hieruit lei ek af dat wanneer daar na tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande gekyk word, probleme sekerlik verwag kan word, ten spyte van bykomende voordele van gerieflike (en dikwels ook goedkoper) onderwys vanuit die student se huis, buigsamer leerure en die nodige akademiese en administratiewe steun wanneer dit nodig word. Die afkampusonderwysstudent kan voorts ook verdere ondersteuning tot sy of haar afkampusonderwyspogings ontvang met behulp van tegnologie, indien hy of sy wel toegang daartoe het.

Ter afsluiting verskaf ek kortliks 'n samevatting van die voorafgaande literatuur rakende die volgende vyf rubrieke:

- oriënterende inleiding: implementering van inligtings- en kommunikasietegnologie in afkampusonderwys (vgl. §3.5.1);
- die implementering van tegnologie in afkampusonderwys: aangeleenthede wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande in ag geneem behoort te word (vgl. §3.5.2);
- tegnologie in afkampusonderwys (vgl. §3.5.3);
- die verskeidenheid tegnologie in afkampusonderwys (vgl. §3.5.4) en
- probleme met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. §3.5.5).

3.6 Samevatting

Die beskikbare literatuur oor afkampusonderwys (vgl. o.a. Beaudoin, 2002: 147-155; Marom et al., 2003: 65-76; Zhao, 2003: 215-220; Trief et al., 2004: 368-371; Glover et al., 2004: 74-76; Xenos et al., 2004: sonder bladsyverwysing; Pituch & Lee, 2004: 6-20; Rodriguez, Ooms, Montanez & Yan, 2005: sonder bladsyverwysing; Fisher et al., 2005: 88-107) toon dat kennis binne 'n sosiale leeromgewing enersyds tot die vorming van die subjektiwiteit van die persoon (die individuele afkampusstudent) bydra en, andersyds, tot intersubjektiwiteit binne 'n bepaalde sosiokulturele, werklike en/of virtuele gesitueerdheid (vgl. §3.1) (byvoorbeeld in afkampusonderwysprogramme). Bogenoemde blyk in teenstelling te wees en te bots met die

meerderheid Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologiese sienswyse van “kommunaliteit” waar daar na “*onderwys-vir-ons*”, eerder as na die individuele student se belange, gesoek word.

Ek meen dat kennis wat oor ’n afstand met behulp van tegnologie (IKT) in afkampusonderwys opgedoen is, onder andere ook die resultaat is van die sosiale wisselwerking wat in daardie spesifieke afkampusonderwysomgewing aan die werk is. Hierdie kennis wat oor ’n afstand opgedoen is, behoort (a) *konsekwent* te wees en (b) *pertinent tot die konteks* waarin dit *toegepas* word (byvoorbeeld in die akademie, werksomgewing, gesin, gemeenskap, ensovoorts) by te dra. Kennis oor ’n afstand opgebou behoort voorts binne die konteks van die afkampusonderwysstudent se alledaagse lewe, sy of haar besonderse gemeenskap, kultuur, werk en professionele lewe, ’n daadwerklike bydrae te lewer.

Tydens afkampusonderwys geskied kommunikasie met die afkampusstudent gevolglik onder andere ook met behulp van een of ander vorm(e) van tegnologie. Die tegnologie kan in die vorm van gedrukte materiaal (handboeke en studiegids), of studieprogramverwante inhoude op oudio- of videodiskette, radio- of televisie-uitsendings, rekenaarsagteware, oudiokonferensies of rekenaarnetwerke (vgl. §2.4 in Hoofstuk 2) wees. Die tegnologie word gebruik om boodskappe tussen dosent en student (Moore & Kearsley, 1996: 10) oor te dra. Die najaag en bereiking van *epistemologiese* en *metodologiese* samehang tussen dit wat verkies word en dit wat uiteindelik gedoen word ten opsigte van die ontwerp en implementering van virtuele opvoedkundige omgewings met behulp van IKT, bly egter steeds ’n uitdaging.

Volgens my behoort daar tydens die keuse en implementering van tegnologie in afkampusonderwys, veral op die volgende aangeleenthede gelet te word:

- of die soort tegnologie wel vir die betrokke afkampusstudente toeganklik is;
- of die soort tegnologie inderdaad bekostigbaar is;
- watter soort interaksie deur die afkampusstudent verlang word (sinchronies of asinchronies, eenrigting of tweerigting, ensovoorts);
- of studente genoegsame onderrig- en leerondersteuning via die beskikbare tegnologie vanaf die organisasie ontvang;

- of studente oor die nodige fondse vir die aankoop van tegnologiese hulpmiddels beskik;
- die vorige ervarings van afkampusonderwysstudente rakende tegnologie: of dit goed of minder goed was, of dit geslaagd of minder geslaagd was, ensovoorts;
- of die meerderheid studente wel toegang tot beskikbare tegnologie en verwante infrastruktuur het, of gemaklik kan kry en
- die kulturele diversiteit van studente, ensovoorts.

Tydens die implementering en selektering van tegnologie in afkampusonderwys, behoort daar eweneens deurentyd in gedagte gehou te word dat sosiale interaksie en dialoog die siel van kommunikasie in sowel alle virtuele as afkampusonderwysprogramme is. Kortom: inligting behoort sover moontlik die groepsgevoel en toewyding aan gemeenskaplike doelstellings te verstewig. Dit is veral baie belangrik, gegewe die meeste Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” (vgl. §3.1), waar daar eerder gesoek word na “onderwys-vir-ons” en waar die fokus gevolglik meer op dialoog, sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van ’n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede val en nie soseer op die implementering van individugerigte en -gesentreerde tegnologie in afkampusonderwysprogramme nie.

In die volgende paragrafe (vgl. §3.7) en subparagrafe 3.7.1 tot 3.7.5 fokus ek veral op navorsingsdoelwitte 1 en 3 deur verslag te doen oor die resultate van ’n literatuurondersoek rakende die aard van afkampusonderwys in enkele ontwikkelende lande en die plek en rol wat tegnologie in afkampusonderwys in hierdie lande kan speel. ’n Diepteperspektief oor afkampusonderwys in ontwikkelende lande word dus verskaf.

3.7 Afkampusonderwys in enkele ontwikkelende lande

IT (information technology) is in many aspects a reflection of the same pattern of international technological dualism that has helped to produce the pronounced gap in incomes and education between rich and poor countries. From this point of view, the digital divide...is merely another technological gap that emanates from and reflects the highly skewed

distribution of global research expenditures between the North and the South (James, 2003: 23).

3.7.1 Inleiding

In paragraaf 3.7.2, 3.7.3, 3.7.4 hieronder, volg 'n kort oorsig van drie lande, te wete Ghana (verteenwoordigend van 'n ontwikkelende land in Afrika), Indië (verteenwoordigend van 'n ontwikkelende land in die Noordelike halfrond) en Brasilië (verteenwoordigend van 'n ontwikkelende land in die Suidelike halfrond). In paragraaf §3.8 sluit ek my kritiese evaluering van die beskikbare literatuur met 'n samevattende sintese af. Hierdie samevattende sintese is teen die agtergrond en met inbegrip van die onderstaande twee aanhalings geformuleer:

Nog 'n geval waarin die sterkere bevoordeel word en die reeds benadeelde verder benadeel word. (CdT, 2008)

...people, social groups and nations on the wrong side of the digital divide may be increasingly excluded from knowledge based societies and economies. (Chen & Wellman, 2004: 145)

Die bespreking van die gekose literatuur rakende afkampusonderwys in ontwikkelende lande onder §3.7 open met bogenoemde persoonlike stelling. Navorsers soos Sims (2008: sonder bladsyverwysing) en Guömundsdóttir (2005:8) se werk verskaf die bewysgrond vir hierdie stelling. Navorsing rakende geleenthede vir en van afkampusonderwys in ontwikkelende lande móét die ongelykhede eie aan samelewings (gemeenskappe) in daardie ontwikkelende lande in ag neem.⁹³ Tegnologie in afkampusonderwys (kommunikasietegnologie) word dikwels as 'n uitkoms vir die minderbevoorregte en onderdrukte beskou. Nogtans kom hierdie konseptualisering van moontlikhede ooreen met 'n (grootliks naïewe) sienswyse waarvolgens die enigste ongelykhede **tussen** lande sou bestaan en nie noodwendig tussen kategorieë mense **binne** 'n bepaalde land nie. In werklikheid manifesteer die digitale (tegnologiese) kloof **binne** ontwikkelende lande in 'n reeks aantoonbare tweeledighede

⁹³ "However, ICT should not be seen as some kind of a magic wand with Western educational models as the panacea for educational development on the African continent. It is moreover of the utmost importance that the introduction of new technology is coherent with the local situation and has relevance for the NEEDS of the people involved" (Guömundsdóttir, 2005:8).

(Perraton, 2000: sonder bladsyverwysing, 2003: sonder bladsyverwysing; Perraton, Creed, 2000: sonder bladsyverwysing, Pigato, 2001: sonder bladsyverwysings; Luschei et al., 2008: sonder bladsyverwysing), byvoorbeeld:

- geletterdheid/ongeletterdheid
- stedelik/landelik
- mobiel/immobiel
- mans/dames
- bemagtig/onbemagtig
- arm/ryk
- jonk/oud

Ek het tydens my literatuurondersoek rakende aangeleenthede van afkampusonderwys in ontwikkelende lande en die ongelykhede eie aan samelewings (gemeenskappe) in sodanige lande, twee tersaaklike verslae opgespoor, naamlik (a) die United Nations Development Programme (UNDP) van 1999 en (b) die United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD) van 2003.

Uit bogenoemde verslae kan geografiese grense en beperkings wel ten opsigte van kommunikasie verdwyn, maar nuwe hindernisse en probleme het opgeduik; onsigbare hindernisse wat, soos die internet (spinnerak), diegene insluit wat aanlyn is⁹⁴ en ook – byna onwaarneembaar – alle ander mense⁹⁵ uitsluit.

'n Interessante feit uit die genoemde verslae is dat die tipiese gebruiker van internettegnologie in afkampusonderwys 'n manlik persoon jonger as 35 jaar is, met 'n naskoolse opleiding en 'n inkomste wat hoër as die gemiddeld is. Hy is normaalweg woonagtig in stedelike gebiede, is gewoonlik Engelssprekend en lid van 'n uitgesoekte minderheid wêreldwyd (UNDP, 1999: 63).⁹⁶

Perraton en Creed (2001: sonder bladsyverwysing) en Dhanarajan (2001: 63) wys daarop dat, wanneer 'n mens deur die *United Nations Educational, Scientific and Cultural*

⁹⁴ Byvoorbeeld afkampusonderwysstudente binne ontwikkelde lande.

⁹⁵ Byvoorbeeld afkampusonderwysstudente binne ontwikkelende lande.

⁹⁶ Dit is in direkte teenstelling met die onderhawige studiepopulasie (afkampus-Setswanasprekende GOS-studente in Lewensorientering) se gesitueerdheid.

Organization (UNESCO) se opname oor afkampusonderwys in Asië (National Institute of Multimedia Education 1992: sonder bladsyverwysing) lees, 'n mens getref word deur die mate waarin "oop" universiteite van selfs die armste lande steeds min of meer dieselfde sektor van die bevolking bedien wat voorheen bevoorreg genoeg was om universiteitsopleiding te kon geniet. Dhamarajan (2001: sonder bladsyverwysing) sê dat studente meesal stedelik, manlik, middelklas, goed geleerd en "witboordjiewerkers"⁹⁷ is. Weinig voorsiening word gemaak om toegang te vergemaklik vir diegene wat nie binne hierdie nuwe bevoorregte groep val nie.⁹⁸ Waar daar wel maatreëls bestaan om voorsiening te maak vir diegene buite die "witboordjiewerkerkategorie", bestaan daar in ieder geval weinig ondersteuning vir hierdie studente (Perraton, 1993: sonder bladsyverwysing, Spencer, 1994: sonder bladsyverwysings; Auh, 2004: sonder bladsyverwysings; Spenneman, 2004: sonder bladsyverwysing; Monroe, 2004: sonder bladsyverwysing; Chen & Wellman, 2004: sonder bladsyverwysing; Internet World Statistics, 2005: sonder bladsyverwysing).

Die literatuur van Perraton (2003: sonder bladsyverwysing) toon dat daar in Indië byvoorbeeld geen afkampusonderwysprogramme bestaan wat enige noemenswaardige impak op die arm, verafgeleë samelewings, of op, byvoorbeeld, die opleiding van vroue het nie. So merk die UNDP-opname ook die ongelykhede tussen die elektroniese "haves" en "have-nots" op: die meeste internetgebruikers woon hoofsaaklik in sekere spesifieke ontwikkelende lande en het minstens een universiteitsgraad (60% in Sjina en 67% in Mexiko). Daar is meer mans as vroue in hierdie groep (slegs 25% in Brasilië is, byvoorbeeld, vroue, 7% in Sjina en 4% in Arabiese state) en die meerderheid van dié wat toegang tot die internet het, behoort tot die sogenaamde hoër inkomstegroepe. Die verslag dui byvoorbeeld aan dat die deursnee Suid-Afrikaanse internetgebruiker 'n inkomste het van sewe maal die nasionale gemiddeld, terwyl 90% van alle gebruikers in Latyns-Amerika (vgl. §3.7.4) tot die sogenaamde hoër klas behoort.

Wanneer die situasie in Latyns-Amerika bestudeer word (vgl. §3.7.4), skat Ricardo Gomez (2000: 72), UNESCO (2001: sonder bladsyverwysing) en die South African National Report

⁹⁷ Hierdie is in direkte teenstelling met die Suid-Afrikaanse situasie en soortgelyke situasies wat meesal in ontwikkelende lande aangetref word. Hierdie teenstelling word bewys deur navorsers Kennedy (2002: 409-414), Moore (2002: sonder bladsyverwysing), Anon (2003 (f): 14), UNESCO (2003: 1-4), Debebe (2003: 5-9), Anon (2003(b): 19), Song et al., (2004: 59-68), Asmal (2004: 13), Benson (2004: 51-57), Malan (2004: 4), Pretorius (2004: 3), Policy Advice Report (2004: sonder bladsyverwysing), Biabreska et al., (2005), Otto (2005: 2), Welch (2005: 4) en Manshor et al., (2006: sonder bladsyverwysing) wat die standpunt huldig dat Afkampusonderwys help om in die uiteenlopende onderwysbehoefes van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde / moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe, te voorsien.

⁹⁸ Dit is in teenstelling met die afkampusonderwysprogramme van die SVO wat daarop gemik is om aan minderbevoorregte, diep landelike studente wat nie toegang tot formele onderwys het nie, geleentheid te bied om sodoende vaardighede en kennis te verbeter (vgl. §2.3).

on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education (2008: sonder bladsyverwysing) dat, alhoewel 5,3 miljoen persone teen die einde van 1999 aan die internet gekoppel was, hierdie getal slegs 1,5% van alle Latyns-Amerikaners verteenwoordig en slegs 3,2% van alle gebruikers wêreldwyd. Verder haal Fernandez (1999: 1) en Correa (1999: 4) data aan van die *Mirror on the Americas Poll* oor die implementeringsinvloed van inligtingstechnologie in stedelike gebiede dwarsoor Latyns-Amerika. Hulle het bevind dat slegs 16% Latyns-Amerikaners 'n rekenaar in hulle huise het (vergeleke met net minder as 70% in die VSA) en dat 12% Latyns-Amerikaners die internet minstens een maal per week besoek (vergeleke met 56% in die VSA). Rekenaargebruik was die laagste in Peru en Paraguay, waar driekwart van die respondente aangedui het dat hulle nog nooit 'n rekenaar gebruik het nie.⁹⁹ Hulle beweer ook dat die getalle vir rekenaar- en internetgebruik nog laer sou wees as die studie plattelandse gebiede ingesluit het in plaas daarvan om net in stede met 'n bevolking van 50 000 of meer siele opnames te maak. Soos in die 1999-verslag van die UNDP, wys die bevindings dat die profiel van die tegnologies bevoorregte ("wired") Latyns-Amerikaner dui op iemand behorende tot die hoër of hoër middelklas (67%), wat universiteitsgeleerd is (65%), manlik is (58%) en jonger as 30 jaar is (42%). In hierdie geval is taal, toeganklikheid en die vlak van tegnologiese geletterdheid en gereedheid van studente (afkampusstudente) van die belangrikste determinante (vgl. §3.5.1, Figuur 3.17 (a)(b) en 3.18) vir die effektiewe toegang tot en gebruik van die internet en rekenaars (tegnologie in afkampusonderwys).

Alhoewel webbladsye in Spaans aan die toeneem is, is hierdie groei betreklik beperk vergeleke met die eksponensiële (uitgebreide) groei van inligting wat, byvoorbeeld, in Engels beskikbaar is.¹⁰⁰ Onder hierdie omstandighede word tussen 70% en 80% van alle inhoud steeds in Engels aangebied en slegs 1,5% is in Spaans (Gomez 2000: 72) beskikbaar. Dit is dus dwarsdeur die ontwikkelende wêreld diegene wat oor Engels as huistaal beskik, of diegene wat Engels goed magtig is, wat waarskynlik die meeste by elektroniese kommunikasie (tegnologie in afkampusonderwys) sal baat vind (Cullen, 2003: sonder bladsyverwysing; Brock-Utne et al., 2003: sonder bladsyverwysing, 2004: sonder bladsyverwysing; Auh, 2004: sonder bladsyverwysing; Warschauer, 2004: sonder bladsyverwysing; Brock-Utne & Hopson, 2005: sonder bladsyverwysing).

⁹⁹ In die onderhawige studie word daar ondersoek ingestel om vas te stel hoeveel afkampus-Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wel oor tersaaklike tegnologie (rekenaars, toegang tot die internet en E-pos, ens.) beskik, asmede die spesifieke sagteware en die studente se relatiewe vaardigheidsniveau vir sover dit hulle benutting van hierdie tegnologie betref.

¹⁰⁰ ... wat ook 'n kenmerkende probleem by die Setswanasprekende GOS-student is, aangesien Engels in feitlik alle gevalle nie hulle huistaal is nie en in meeste van die gevalle boonop nie eens hulle tweede of derde bykomende taal is nie.

Ek is egter die mening toegedaan dat bestaande praktyke in afkampusonderwys hoofsaaklik uit bestaande praktyke in geïndustrialiseerde (hoofsaaklik Westerse) lande voortgespruit het. Terme soos *individual learning, personal work, a plurality of scholarly positions, individualisation, self-pacing, evaluation, apartness and autonomy* verteenwoordig die belangrikste van die heersende gedagtes oor afkampusonderwys in die ontwikkelde (Westerse) wêreld (vgl. §3.1). Dit dui op spesifieke ideologieë wat dalk nie in ooreenstemming met of gepas vir ontwikkelende wêreldkulture (soos Suid-Afrika) is nie.¹⁰¹

In teenstelling met bogenoemde stelling huldig ek eweneens die mening dat baie gemeenskappe in ontwikkelende lande gepaste en kultuureie terminologieë rakende afkampusonderwys kan formuleer, byvoorbeeld sosiale gemeenskappe, sosiale verhoudings, sosiale kohesie, sosiale afkampusonderwysgemeenskappe (vgl. §3.2), ondersteuning, praktiese kennis en aksie. Ek glo ook dat teoretisering oor afkampusonderwys binne sodanige kontekste aangeleenthede soos kollektivisme (vgl. §3.1), groepleer, wederkerige dialoog, sosiale interaksie (vgl. §3.3.1.1, 3.3.1.2, 3.3.1.3), die sosiale teenwoordigheid van die dosent (vgl. §3.3.1.4) en sodoende, samewerking en vorme van kennis waaroor onderling ooreengekom is, behoort te beklemtoon (Guy 1990: 58; Dillenbourg, 2008: 136-137).

Enige beskouing van die voor- en nadele/probleme (vgl. §3.7.2) van afkampusonderwys in ontwikkelende lande lei onvermydelik tot die gevolgtrekking dat die materiaal wat vir onderwys in die ontwikkelende wêreld geskep word, ontwerp behoort te word met die besondere behoeftes van daardie spesifieke land in gedagte. Sodra die belangrikheid daarvan besef word om afkampusonderwyskursusse vir studente van ontwikkelende lande aan te pas en te ontwikkel deur hulle spesifieke kulturele omstandighede, hulle besondere onderwysbehoefte, asook die geografiese omgewings waar afkampusonderwys afgelewer word, in ag te neem, kan die argument met goeie reg gevoer word dat e-leergebaseerde kursusse en virtuele universiteitsprogramme wel tot voordeel van hierdie spesifieke studente kan strek (SADoC, 2001: sonder bladsyverwysing; Kenniston, 2001: sonder bladsyverwysing; Cullen, 2003: sonder bladsyverwysing; Chen & Wellman, 2004: sonder bladsyverwysing). As dit nie 'n geval is van "pasklaar"¹⁰² (vgl. §2.2.1 in Hoofstuk 2) nie, word dit noodsaaklik om meer te belê in gespesialiseerde afkampusonderwysprogramme wat 'n

¹⁰¹ Vgl. §3.1 in Hoofstuk 1.

¹⁰² Afkampusonderwys moenie gesien word as 'n voorstander van 'n "een-vir-almal praktiese resep" nie.

groter begrip toon vir die kulturele voorafingesteldheid en die behoeftes van die studente van daardie ontwikkelende land wat wel die afkampuskursusse wil volg.¹⁰³

Ek maak gevolglik weer eens die afleiding dat die Westerse begrip van nommerpas-“onderwys-vir-my” epistemologies bots met die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” (vgl. §3.1). Daar behoort dus eerder gesoek te word na nommerpas-onderwys, meer gefokus word op “onderwys-vir-ons” en groter begrip getoon word vir die kulturele voorafingesteldhede en gepaardgaande behoeftes van hierdie besondere groep studente.

Terselfdertyd is daar ook toenemende erkenning dat daar verskillende maniere is waarop afkampusonderwysmateriaal afgelewer of aangebied kan word en dat rekenaargebaseerde en rekenaargesteunde afkampusonderwysprogramme nie noodwendig die beste in baie studente se behoeftes in ontwikkelende lande sal voorsien nie. Carty (1999: sonder bladsyverwysing) argumenteer dat ’n terugkeer na geskrewe korrespondensiekursusse, of sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) of selfs eenrigtingtelevisie en radio-uitsendings soos dié vir *China TV University* dalk sinvoller kan wees in ontwikkelende lande eerder as om op rekenaargebaseerde en/of rekenaargesteunde programme te fokus. Ek maak gevolglik die afleiding dat een van die belangrikste vraagstukke in die voorsiening van afkampusonderwys wentel rondom die groter waarde wat aan interaksie, beide tussen afkampusdosent en afkampusstudent en tussen studente onderling, asook aan die sosiale teenwoordigheid van dosent en dialoog geheg word.

Uit die lees van literatuur wat oor afgehandelde navorsing in hierdie verband rapporteer, blyk dit dat bovermelde vrae rakende tegnologie in afkampusonderwys tans nie voldoende beantwoord word nie. Uit my interpretasie van die literatuur is dit vir my duidelik dat die implementering van tegnologie in afkampusonderwys, as sodanig, essensieel op die behoeftes van die bepaalde afkampusonderwysstudent gerig behoort te wees. Dit behoort dienooreenkomstig die student se bepaalde omstandighede, asmede sy tegnologiese gereedheidsvlakke en sy omgewing/gemeenskap in ag te neem. Dit is die sentrale tese

¹⁰³ As navorser poeg ek om ’n wetenskaplike bydrae tot die heersende debat oor die onderhawige aangeleentheid te lewer. Ek argumenteer, onder andere, dat dit voorkom asof die gebruik van tegnologie in veral afkampusonderwys, onder bepaalde omstandighede ’n groterwordende gaping tussen die student (en in die geval van die onderhawige studie spesifiek die afkampus-Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering) en dosent tot gevolg kan hê.

waarop die strategiese riglyne gebaseer is wat in Hoofstuk 7 vir meer effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers aan die NWU aanbeveel word.

Volgens my beoordeling van die literatuur (Brock-Utne, 2000: sonder bladsyverwysing, 2002: sonder bladsyverwysing; Desai, 2000: sonder bladsyverwysing, 2001: sonder bladsyverwysing; Cullen, 2003: sonder bladsyverwysing; Auh, 2004: sonder bladsyverwysing) behoort daar in ontwikkelende lande se afkampusonderwysprogramme 'n groter begrip vir die kultuur en behoeftes van die studente getoon te word. Op grond van bovermelde, lei ek af dat die literatuur nog ruim aangevul kan word vir sover dit die volgende twee punte betref:

- (a) beskrywing van huidige ontwikkelings in die praktyk van die implementering van tegnologie in afkampusonderwys, asmede
- (b) die belangrikheid van die bepaling van die gereedheidsniveaus, beskikbaarheid van effektiewe toegang tot tegnologie, kulturele ingesteldhede en behoeftes van afkampusonderwysstudente in ontwikkelende lande, alvorens daar met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys begin kan word.

Afkampusonderwys in ontwikkelende lande is een van die belangrikste onderwysvoorsieningsmoontlikhede wat effektiewe onderwys beïnvloed. Om gevolglik 'n meer spesifieke begrip van afkampusonderwys en, in die besonder, van die plek en rol van sosiale interaksie en tegnologie binne sekere ontwikkelende lande te verskaf, bied ek hieronder 'n kort oorsig aan van drie lande, te wete Ghana (verteenwoordigend van Afrika), Indië (verteenwoordigend van die noordelike halfrond) en Brasilië (verteenwoordigend van die Suidelike halfrond) en laastens ook 'n kort oorsig van afkampusonderwys in Suid-Afrika.

Die eerste voorbeeld van afkampusonderwys is Indië.

3.7.2 Indië

Afkampusonderwys in Indië dateer terug na die 1960's. Teen die 1980's was daar altesaam 34 Indiese universiteite wat korrespondensiekursusse aangebied het deur middel van akademiese departemente wat spesiaal vir hierdie doel ontwerp is. Die eerste enkelmodus- (respektiewelik "oop") universiteit is in 1982 in Andhra Pradesh gevestig, gevolg deur die Indira Gandhi National Open University en dit is weer deur universiteite in Bihar, Rajasthan

en Maharashtra, Madhya Pradesh, Gujarat, Karnataka, Wes-Bengale en Uttar Pradesh gevolg (algar gedurende die 1980's en 1990's gevestig) (Perraton, 2003: sonder bladsyverwysing).

Die vestiging van hierdie enkelmodus-afkampusuniversiteite is gestimuleer deur die voorneme van die Indiese regering om onderwys te demokratiseer en lewenslange leer moontlik te maak. Die inisiatief het nie die uitbreiding van korrespondensiekursusse deur dubbelmodusuniversiteite beperk nie: in 1995 was daar byvoorbeeld 200 000 studente in afkampusonderwysprogramme in Indië ingeskryf, wat in daardie stadium 'n driepersenttoename in hoëronderwysinskrywings behels het. Die meeste afkampusonderwysuniversiteite in Indië volg egter die model van die Open University in die Verenigde Koninkryk. Hulle koördineer kommunikasie en samewerking deur die Raad op Afstandsonderrig (DEC) wat in 1992 gestig is. Hulle is ook vir die bevordering, koördinerende en handhawing van kwaliteit en standaarde verantwoordelik (UNESCO, 2000a: sonder bladsyverwysing, 2001b: sonder bladsyverwysing; Gaba & Dash, 2004: 213-221; Santosh, 2005: 205-225; Kawatra & Singh, 2006: sonder bladsyverwysing; Ali, Bakhshi & Aligash, 2007: sonder bladsyverwysings; Kumar, 2009: 77-84).

Indië is een van die snelgroeïendste internetmarkte ter wêreld. Terwyl die internetmark in die arbeidsmark vinnig ontwikkel, bestaan daar vir onderwysowerhede 'n geleentheid om internetvaardighede aan te leer en te laat aanleer wat 'n aanwinst vir die onderwys en sodoende ook vir onderwysopleiding kan wees. Afkampusonderwys in Indië kan help om te voorsien in die uiteenlopende onderwysbehoeftes van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare studente. Dit kan eweneens 'n bydrae lewer met betrekking tot die aanleer van nuwe kundighede en vaardighede sover dit die gebruiksintegrering van kontemporêre tegnologiese ontwikkelings betref.

Die volgehoue behoefte aan gekwalifiseerde onderwysers in Indië verhoog die potensiaal vir die ontwikkeling van afkampusonderwysprogramme vir diensdoende onderwysers. Afkampusonderwysprogramme bereik normaalweg 'n groter mark as residensiële (dit wil sê, opkampus-) onderwysprogramme aan universiteite en kolleges en verhoog die potensiaal om deur middel van afkampusonderwys enersyds in die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers en andersyds in die verhoging van kwaliteit onderwysopleiding te voorsien (Sharma, 2000: 68-72; Sharma, 2001: 12-14; Dyer, 2005: 139-152; Ali et al., 2007: sonder bladsyverwysings Kumar, 2009: 77-84). Afkampusonderwys ondersteun die aflewering van afkampusonderwysprogramme deur, onder andere, die voorsiening van ondersteuning by

wyse van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (wat dus die tydruimtelike, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent medeveronderstel), wat nie sonder meer aan die aard en inhoud van kontaklesings aan residensiële universiteitskampusse gelyk gestel kan word nie. Afkampusonderwysprogramaflewering (vgl. §2.3.3) geskied deur middel van:

- studiemateriaal
- oudio-visuele onderrigleermateriaal
- geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede
- telekonferensies
- afkampusonderwysfasiliteerders (persoonlike kommunikasie)
- praktiese sessies
- voorgeskrewe handboeke.

Die meeste afkampusonderwysprogramme word via korrespondensie-onderwys afgelewer, waar daar hoofsaaklik van papiergebaseerde onderrigleermateriaal gebruik gemaak word, met min of geen een-tot-een interaksie (persoonlike onderwys) tussen die student en die dosent. Die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwysprogramme word hoofsaaklik as ondersteunend van aard beskou. Televisietegnologie word as 'n baie meer dinamiese medium as radiotegnologie beskou, aangesien dit bykomende dinamiese visuele inligting verskaf. Tele- en videokonferering via satelliet is ook ontwikkel as metode om interaktief te vergader, maar teen 'n aanvanklike baie hoë insetkoste (Kawatra & Singh, 2006: sonder bladsyverwysing). Elektroniese leer is in meer ontwikkelende dele van Indië aanwesig, byvoorbeeld in die sakewêreld. Die Nasionale Onderwysdepartement asook die meeste van die bestaande afkampusonderwysinstellings in Indië ondervind egter tans probleme met die implementering van sodanige tegnologie (vgl. §3.7.2), as gevolg van, onder andere:

- beperkte fondse
- onvoldoende infrastruktuur
- tegnologiese gereedheidsvlakke van afkampusonderwysstudente
- onvoldoende IKT-opleiding
- onvoldoende kontakgeleenthede
- tekort aan hoë kwaliteit afkampusonderwyspersoneel

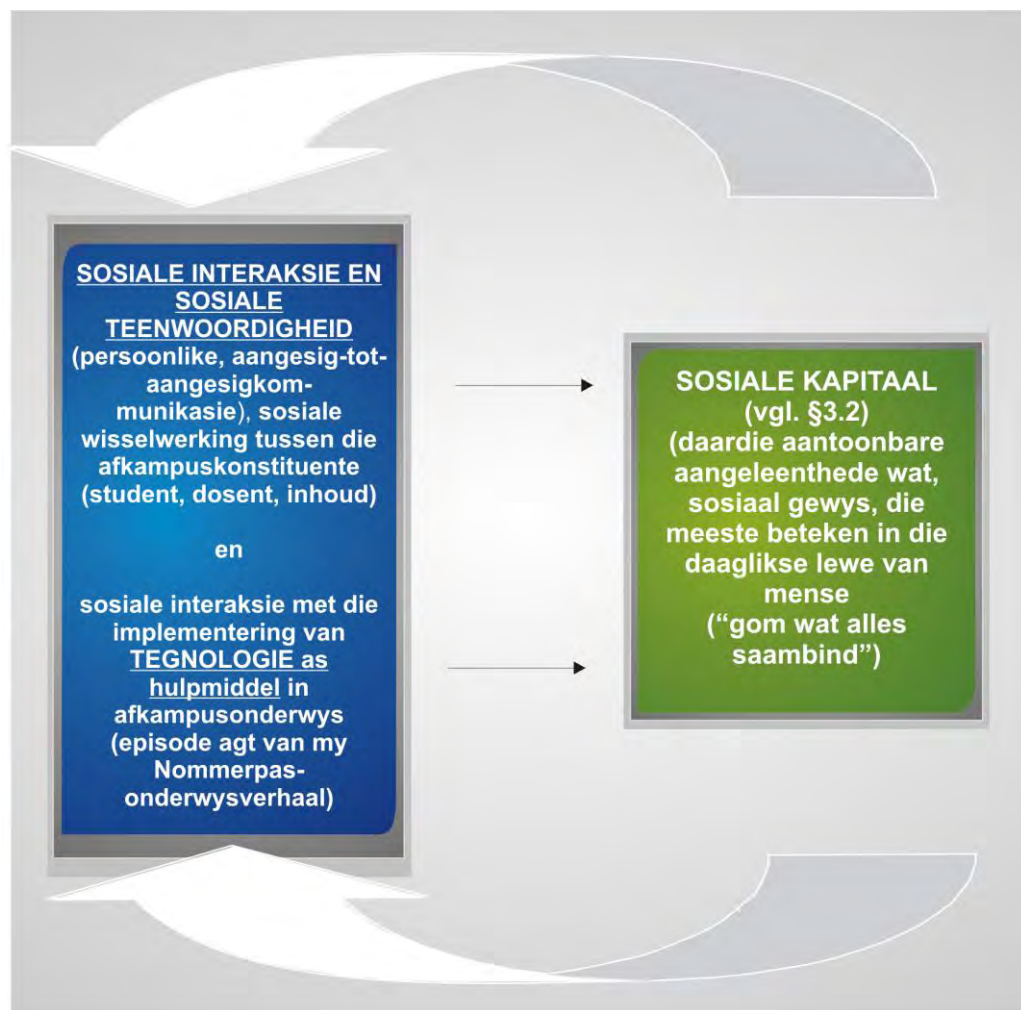
- taal, toeganklikheid en die vlak van tegnologiese geletterdheid en -gereedheid van studente.

Tydens my literatuursoektog oor Indië, het ek oor verskillende tersaaklike aangeleenthede in afkampusonderwys opgelees. Meeste hiervan het egter nie pertinent oor die plek en rol van sosiale interaksie en tegnologie in afkampusonderwys gehandel nie. Die kern van die gelese literatuur het onder andere op die rede vir die implementering van afkampusonderwys gefokus. Uit hierdie leemte in die gelese literatuur is dit vir my as navorser duidelik dat meer sosiale interaksie, sosiale afkampusgemeenskappe, sosiale kohesie en direkte sosiale teenwoordigheid (vgl. §3.3.1.1 en Figuur 3.7 en Figuur 3.9) in afkampusonderwys tussen dosente en studente via korrespondensie en persoonlike kontakfasiliteringsgeleenthede behoort plaas te vind – veral met behulp van die implementering van afkampustegnologie as 'n ondersteuningsmiddel (vgl. §3.3.1.4 en Figuur 3.12).

Met die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme, soos gesien uit bogenoemde stippunte, word daar verskeie probleme ondervind. Ek huldig die mening dat Indiese onderwysowerhede, as gevolg van die bestaan van bogenoemde probleme by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys, hulle afkampusonderwysprogramme meer ooreenkomstig kenmerke soos onderlinge samesyn, sosiale verhoudings en sosiale, interaktiewe fokus en steun, behoort te laat funksioneer. Dit sou, onder andere, die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal bevorder, soos uitgewys in my bespreking van my teoretiese konseptuele raamwerk (vgl. §3.2) vir die onderhawige studie.

Ek is voorts ook die mening toegedaan dat die vestiging van afkampusonderwys as 'n sosiale gemeenskap met gefokusde sosiale verhoudings, interaksies en kohesie (as ondersteuningsinstrumente vir alle afkampusonderwysrolvennote) sal beteken dat effektiewe beleggings in “menslike kapitaal” gemaak sal kan word wat vir enige land se onderwysvoortbestaan van waarde behoort te wees. Ek argumenteer dus dat afkampusonderwys in Indië nie gesien behoort te word as 'n pasklaarmodel, oftewel as „n “een-vir-almal praktiese resep” nie, maar wel as 'n afkampusonderwysmodel waarin elke spesifieke afkampusstudent se behoeftes en omstandighede in ag geneem word. Vergelyk die volgende diagram ter illustrasie van my argumente ter verbetering van afkampusonderwys:

Diagram 3.8: Die belangrikheid van die opbou van sosiale kapitaal in Indië se afkampusonderwysprogramme



Die tweede voorbeeld van my gekose ontwikkelende land, waar ek die plek van sosiale interaksie en tegnologie in afkampusondewys kortliks gaan toelig, is Brasilië (verteenwoordigend van die Suidelike halfrond).

3.7.3 Brasilië (Latyns-Amerika)

Afkampusonderwys in Brasilië word hoofsaaklik gebruik om breër toegang tot basiese onderwys te bewerkstellig en ook om kwaliteit binne die onderwysstelsel te handhaaf en te verbeter, meesal deur middel van indiensopleiding van onderwysers. Afkampusonderwys in Brasilië word ook geïmplementeer om in die uiteenlopende onderwysbehoeftes van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe te help voorsien (slegs 17,2% van die populasie het byvoorbeeld toegang tot

die internet (Litto, Marthos, 2006:12). Elke land of gemeenskap behoort te poog om 'n mededingende ekonomiese faktor te bly, wat belegging in “menslike kapitaal” (vgl. §3.2) deur middel van tersaaklike afkampusonderwys en toepaslike indiensopleiding vereis (Litto, Marthos, 2006:12).

Baie van die afkampusonderwysprogramme is van betreklik beperkte omvang en trefwydte. In Brasilië bied die Universiteit van Brasilië (UnB), die Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia en die Afstandsonderwysentrum (CEaD) onder andere 'n program vir die opleiding van laerskoolonderwysers en ook 'n opleidingsprogram vir sekondêreskoolonderwysers aan. Logos II se indiensopleidingsprojek vir onderwysers in Brasilië sien met behulp van afkampusonderwys om na die behoeftes van ongekwalifiseerde en ongelisensieerde laerskoolonderwysers, veral in landelike gebiede. By die FE (Skool vir Opvoedkunde), in die projek *Projeto Ciências Humanas (2005-2006)*, word gespesialiseerde programme ontwikkel met die spesifieke doel om die domein van afkampusonderwys te vergroot (*Continued and Distance Education 1999/2000*).

Die Proformação-projek voorsien aanvanklike opleiding aan ongekwalifiseerde onderwysers wat reeds voorskoolse geletterdheidsonderwys ontvang het. Die onderwysers het hulle basiese of middelvlakopleiding voltooi, maar is nie gesertifiseerde, geakkrediteerde onderwysers nie. Die projek lei in totaal 27 372 onderwysers in 1 107 munisipaliteite vir ongeveer 21 000 skole op. Van hierdie onderwysers is 95% aan plattelandse skole in afgeleë gebiede verbonde. Opleiding, wat oor 'n tydperk van 3 200 uur geskied, bestaan uit 'n afkampusonderwysstelsel wat selfstudiekursusmateriaal en skoolpraktyk kombineer en sluit twee slypskole per week in. Die projek is van deurslaggewende belang as in ag geneem word dat dit sedert 2001 kragtens Brasilië se Nasionale Onderwyswet onwettig verklaar is vir state en munisipaliteite om individue as onderwysers in die klaskamer aan te stel as hulle nie gesertifiseer en geakkrediteer is om onderrig te gee nie (UNESCO, 2000: sonder bladsyverwysing, 2001b: sonder bladsyverwysing; UNDP, 2001: sonder bladsyverwysing).

Daar het voorts, oor 'n tydperk van meer as twintig jaar, 'n vennootskap tussen staatsagentskappe, professionele verenigings en die Roberto Marinho Stigting, die kulturele stigting vir Brasilië se grootste uitsaaikorporasie, ontstaan. Hierdeur is die geleentheid aan duisende Brasiliëse gebied om hulle sekondêreonderwysopleiding (sekondêreskoolopleiding) te voltooi deur middel van die Telecurso Segundo Grau (taalkursus oor televisie) (afkampusonderwys-) program. In afkampusonderwysprogramme word studente van korrespondensiemateriaal voorsien en aangemoedig om af en toe persoonlike

kontakgeleenthede by te woon wat deur 'n fasiliteerder gelei word (Robinson, 1997: sonder bladsyverwysing; Robinson & Bawden, 2002: 48-55; UNDP, 2001: sonder bladsyverwysing; Littos & Marthos, 2006: sonder bladsyverwysing).

Sedert die daarstelling van die Sekretariaat vir Afstandsonderwys, 'n spesiale tak van die Brasiliaanse Ministerie van Onderwys, wat geskep is om afkampusonderwys in die land te reguleer, geniet hierdie aangeleentheid baie aandag. 'n Program is ook daargestel om fondse te voorsien vir projekte wat daarop gemik is om onderwysers op te lei en verder te ontwikkel deur middel van afkampusmetodologie wat die jongste IT-gebaseerde media insluit (Robinson, 1997: sonder bladsyverwysing; Litto et al., 2006: sonder bladsyverwysing). Alhoewel die afkampusonderwysprojekte van die streek steeds swaarkry onder tydelike en wisselende politieke steun, is daar goeie rede om optimisties te wees oor die toekoms van oop- en afkampusonderwys in Latyns-Amerika.

Met die bestudering van afkampusonderwys in Brasilië, skat Ricardo Gomez (2000:72), UNESCO (2001: sonder bladsyverwysing) en die South African National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education (2008: sonder bladsyverwysing) dat, alhoewel 5,3 miljoen persone teen die einde van 1999 aan die internet gekoppel was, hierdie getal slegs 1,5% van alle Latyns-Amerikaners verteenwoordig en slegs 3,2% van alle gebruikers wêreldwyd. In Brasilië is taal, toeganklikheid en die vlak van tegnologiese geletterdheid en gereedheid van studente (afkampusstudente) van die belangrikste determinante/elemente (vgl. §3.5.1, Figuur 3.17 (a)(b) en Figuur 3.18) vir die effektiewe toegang tot en die gebruik van die internet en rekenaars (tegnologie in afkampusonderwys).

By die implementering van tegnologie in afkampusonderwys in veral ontwikkelende lande soos Brasilië, word die volgende probleme/hindernisse (vgl. §3.7.2) ondervind, naamlik:

- gebrekkige ervarings/ondervindings (gereedheid) van afkampusonderwysstudente met betrekking tot tegnologie;
- gebrekkige toegang tot en beskikbaarheid van tegnologiese hulpmiddels en onvoldoende beskikbaarheid van infrastruktuur;
- onvoldoende IKT-opleiding van afkampusonderwysstudente, asmede afkampusonderwysdosente;

- verskeie kulturele invloede en
- die gebrekkige gebruik van IKT in afkampusonderwysstudente se plaaslike skole, gemeenskappe, asmede individuele huishoudings (Muilenburg & Berge, 2001: sonder bladsyverwysing; Littos & Marthos, 2006: sonder bladsyverwysing).

Wat in gedagte gehou behoort te word, is dat daar wel meer geslaagde implementering van tegnologie plaasvind, maar dit is meer van toepassing op die hoë middelklaswerker en of – student (vgl. §3.7.1) in Brasilië (Littos & Marthos, 2006: 87).

Ek argumenteer dus, na bestudering van die bestaande literatuur, dat by die keuse van tegnologie in afkampusonderwysprogramme, daar sterk op die behoeftes van die studente gefokus behoort te word en dat hierdie behoeftes boonop deurlopend tydens afkampusonderwys in heroënskou geneem behoort te word. As gevolg van die gebrekkige beskikbaarheid, toeganklikheid asook lae tegnologiese vaardigheidsvlakke in sowel die onderwyssektor as in onderwysersopleidingsinstansies, is dit die doel van afkampusonderwysinstellings om meer sosiale interaksie (vgl. §3.3 en §3.3.1.1) en dialoog in afkampusonderwysprogramme in Brasilië aan te moedig. Tegnologie kan dus, mits die beskikbaarheid, toeganklikheid en vaardigheidsvlakke van tegnologie in ag geneem word, as ondersteuningsinstrument geïmplementeer word. Ek argumenteer gevolglik dat die uitkoms van die instelling van meer sosiale interaksie en dialoog in afkampusonderwysprogramme, die feit is dat studente nie te geïsoleer behoort te voel nie en dus nie hulle studies in isolasie van óf hulle medestudente, óf hulle afkampusonderwysdosente en/of –fasiliteerders hoef te laat plaasvind nie.

Verdere oogmerke met afkampusonderwys in Brasilië (Patterson, 2001: sonder bladsyverwysing; Lottis & Marthos, 2006:89) sluit in dat:

- studente meer by sosiale interaksie betrek word en dat dialoog aangemoedig word en
- meer riglyne verskaf word rakende die omskrywing van hoe afkampusonderwys en tegnologie behoort saam te werk (Projecto: Universidade Aberta do Brasil).

Na die bestudering van die literatuur is ek die mening toegedaan dat die uitdaging steeds daarin lê dat elke land se formele stelsel van onderwysvoorsiening vir die toenemende

benutting van afkampusonderwys voorsiening behoort te maak. Toeganklikheid tot en die tersaaklikheid van die hedendaagse inligtingstegnologie (IT-gebaseerde media) maak effektiewe aflewering van afkampusonderwysprogramme toenemend moontlik. Onderwysersopleiding is noodsaaklik vir 'n land soos Brasilië aangesien dit, volgens die beskikbare literatuur, die grondslag vorm van die meeste oplossings vir die probleem van ongeletterdheid. Dit blyk verder uit die bestaande literatuur dat 'n deel van die bevolking in sulke afgesonderde gebiede leef dat hulle, byvoorbeeld, kano's nodig het om met die rivier af te reis om die naaste TV-stel te bereik. Dit is dus moeilik om te dink dat in gevalle soos hierdie, studente die basiese vaardighede – inbegrepe basiese IT-vaardighede – kan aanleer sonder dat 'n fasiliteerder (en, gevolglik, persoonlike kommunikasie) vir hulle geredelik toeganklik is (UNESCO, 2001: sonder bladsyverwysing).

Ek argumenteer gevolglik dat daar in afkampusonderwys meer op die vestiging van sosiale aangeleenthede in afkampusonderwys gekonsentreer behoort te word, soos die opneem van individuele studente binne 'n groep (afkampusonderwysgemeenskap), sosiale verhoudings, interaksies, gemeenskaplikheid, samehorigheid, sosiale kohesie, kameraadskap en interverbondenheid (intertoevertrouing) (nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal – vgl. §3.2). Ek handhaaf ook dieselfde argument rakende die instelling van sosiale kapitaal in, byvoorbeeld Brasilië, mits daar 'n verbetering in hierdie land se afkampusonderwysprogramme (vgl. Diagram 3.7) plaasvind.

Hierdie elemente van die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal is belangrike ondersteuningsinstrumente vir afkampusonderwysstudente. Interaksie bring onder andere mee dat groepsverhoudinge ontstaan met sterk emosionele verbintenisse met medestudente. Deur die implementering van sosiale interaksie, dialoog, ensovoorts tussen studente en dosente, vind daar akademiese diepgang in afkampusonderwysprogramme plaas. Ek argumenteer gevolglik dat afkampusonderwys ook in Brasilië nie in die eerste plek gesien behoort te word as 'n “pasklaarmodel” nie, maar eerder as 'n modus van onderwysaflewering wat daadwerklik poog om elke spesifieke afkampusstudent se behoeftes en omstandighede in ag te neem.

Die derde voorbeeld van my gekose ontwikkelende land, waar ek afkampusonderwys kortliks gaan toelig, is Ghana (verteenwoordigend van Afrika).

3.7.4 Ghana

Die idee van afkampusonderwys is nie 'n nuwe konsep in Ghana nie. Dit was egter twee tot drie dekades gelede meer pertinent “sigbaar” as wat tans die geval is (Republic of Ghana, 2003: sonder bladsyverwysing) Met die verbrokkeling van Ghana se ekonomie ná onafhanklikwording, was die koste wat aan die opgradering van akademiese kwalifikasies verbonde was, bo die spreekwoordelike “vuurmaakplek” van die meeste Ghanese burgers. Na 'n wyle het die idee van afkampusonderwys,¹⁰⁴ met die ontwikkeling van persoonskrag as doel, weer na vore getree en het dit tot die opkoms van 'n paar afkampusonderwysinstellings in 1982 gelei (Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing).

Afkampusonderwys is aanvanklik in Ghana geïmplementeer, aangesien daar 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers ondervind is, asmede 'n dringende behoefte om groot getalle onderwysers binne 'n relatief kort tydperk op te lei. Soos gesien in voetnoot 104, was die MTTP-program op die opgradering van onopgeleide onderwysers in Ghana gerig. Die missie van die bepaalde programme en ander soortgelyke programme, was dus die daargestelling van kwaliteitonderwys en onderwysersopleiding op alle vlakke, wat meer toeganklik en meer relevant as die status quo sou wees en sodoende toereikend aan studente se behoeftes kon voldoen en tegelyk ook die verbetering van kwaliteitwerksverrigting tot gevolg hê (Rajesh, 2003: sonder bladsyverwysing; Republic of Ghana, 2003: sonder bladsyverwysing; Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing; Mangesi, 2007: sonder bladsyverwysing).

Die soort afleweringsmodus wat in die verlede vir afkampusonderwysprogramme in Ghana gebruik is, was hoofsaaklik op gedrukte onderrigleermateriaal gerig. Dit was dus georiënteer ten opsigte van korrespondensie-onderwys. Politici sowel as akademici het die verwagting gekoester dat, met die implementering van tegnologie (IKT) in afkampusonderwysprogramme op 'n meer gereelde basis, afkampusonderwys in Ghana meer “vrugte sou afwerp” (Mangesi, 2007: sonder bladsyverwysing; Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing). Tydens 'n internasionale forum in Ghana het die Minister van Onderwys hom ten gunste van die implementering van tegnologie in afkampusonderwys uitgespreek, met die verwagting dat:

- meer onderwysgeleenthede beter toegang tot afkampusonderwysprogramme sou skep wat

¹⁰⁴ Afkampusonderwysprogramme soos die Modular Teacher Training Programme (MTTP).

- meer Ghanese burgers, wat byvoorbeeld nie vroeër die geleenthede tot tersiêre opleiding gehad het nie, of wat ver van tersiêre instellings geleë is, nou tot afkampusonderwys sou laat toetree en dat
- die effektiewe implementering van tegnologie in afkampusonderwys 'n belangrike inset sou lewer ter bevordering van afkampusonderwys by alle tersiêre instellings, ondanks die enigsins bedenkbare vermoë van plaaslike tersiêre instellings om slegs 60% van applikante te kan inskryf (iets wat in elk geval hoofsaaklik aan onvoldoende infrastruktuur en onderwyspersoneel gewyt kon word) (Rajesh, 2003: sonder bladsyverwysing; Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing; Mangesi, 2007: sonder bladsyverwysing).

Daar is verskeie uitdagings aan die implementering van tegnologie in afkampusonderwys verbonde. Die stadige vordering met die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme kan aan twee faktore toegeskryf word, naamlik (a) die hoë koste verbonde aan tegnologiese infrastruktuur, asook (b) die gebrek aan tegnologiese vaardighede en kennis by landsburgers (Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing).

In 2004 het Ghana met, byvoorbeeld, Microsoft 'n kontrak gesluit waarin dié maatskappy tegnologiese vaardighede en kennis aan onderwysers en studente, deur onderskeie opleidingsprogramme, sou bied. Hierdie projek was en word tans nog deur afkampusonderwysinstansies gebruik om hulle dienslewering te verbeter. 'n Belangrike hindernis wat by die implementering van tegnologie in gedagte gehou behoort te word, is die swak en gebrekkige infrastruktuur (vgl. Figuur 3.18 en Tabel 3.5). Daar is egter goeie nuus ook: die Universiteit van Cape Coast beskik oor 'n Sentrum vir Voortgesette Onderwys wat in 1997 tot stand gebring is. Teen die einde van 2003 was die studentinskrywings by hierdie Sentrum reeds ongeveer 7 500. Ook die Universiteit vir Onderwys Winneba het sedert 1996 verskeie afkampusonderwysprogramme afgelewer (Rajesh, 2003: sonder bladsyverwysing; Nyarko, 2007: sonder bladsyverwysing; Mangesi, 2007: sonder bladsyverwysing).

Al twee bogenoemde instellings steun swaar op die gebruik van gedrukte onderrigleermateriaal vir hulle afkampusonderwysprogramme en die gebruik van tegnologie word slegs as 'n ondersteuningsmedium geïmplementeer. Tegnologie word nie ekstensief in Ghana se afkampusonderwysprogramme aangewend nie. Daar is, tot 'n mate, wel optimisme rakende die potensiaal wat tegnologie aan afkampusonderwysprogramme kan

bied. Daar word egter verwag dat tegnologie meer prominent sy verskyning op die toneel van Ghana se afkampusonderwysprogramme sal maak.

Meeste van die beskikbare literatuur oor afkampusonderwys in Ghana handel egter nie pertinent oor die plek en rol van sosiale interaksie en tegnologie in afkampusonderwys nie. Voorbeelde hiervan sluit, onder andere, die werk van Rajesh (2003: sonder bladsyverwysing), Nyarko (2007: sonder bladsyverwysing) en Mangesi (2007: sonder bladsyverwysing) in.

Ek is egter die mening toegedaan dat die stadige vordering met die implementering van tegnologie in afkampusonderwys, met inbegrip van die verskeidenheid tegnologiese uitdagings wat daaraan verbonde is, waarskynlik aan sosiale aangeleenthede, wat belangrike komponente in afkampusonderwysopleiding in Ghana verteenwoordig, gewyt kan word. Hierdie sosiale aangeleenthede – sosiale interaksie en dialoog – bied geleentheid vir professionele ontwikkeling deur middel van terugkaatsende bepeinsing ten opsigte van pedagogiese vaardighede, asmede die ontwikkeling van kommunikasievaardighede, wat algar essensiële vaardighede vir enige onderwyser is. Veral waar afkampusonderwysprogramme gemik is op die opleiding en indiensopleiding van onderwysers wat in verafgeleë landelike gebiede woon en werk en waar toegang tot tegnologiese kommunikasiemiddele beperk is, is sosiale interaksie, sosiale kohesie en sosiale verhoudings alternatiewe wat kan help verseker dat afkampusonderwysprogramme nie die sosiale aangeleenthede van onderwysersopleiding ignoreer nie.

Verder is ek die mening toegedaan dat die sukses van afkampusonderwys grootliks bepaal sal word deur die effektiwiteit van ondersteuningstelsels. Effektiewe studente-ondersteuning hang nie slegs van toegang tot tegnologie gesteeunde afleweringstelsels af nie. Dit vereis ook die teenwoordigheid van sosiale aangeleenthede soos, onder andere, sosiale interaksie, dialoog en die sosiale tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent in afkampusonderwysprogramme. Kernelemente soos studentebehoefte, onderwysbehoefte, programme-vereistes, geografiese en tegnologiese faktore, tegnologiese toeganklikheid sowel as tegnologiese gereedheid van afkampusonderwysstudente en –dosente, speel algar 'n bepalende rol in die effektiwe implementering van afkampusonderwys in Ghana. Ek argumenteer ook dat afkampusonderwysprogramme in Ghana sowel persoonlike, as gesitueerde aangeleenthede (klaskamerklimaat, beskikbare leergeleentheid asmede ondersteuningsinstrumente) in ag behoort te neem om effektiwe afkampusonderwys te verseker. Die effektiwiteit van afkampusonderwysprogramme sal dus bepaal word deur die

mate waarin die onderwysbehoefte en omstandighede van die bepaalde afkampusonderwysstudente gemeenskap verreken word.

Dieselfde argument wat ek gevoer het ten aansien van Indië as Brasilië, bied ek hier aan met betrekking tot die vestiging van meer effektiewe afkampusonderwysprogramme in Ghana. Ek argumenteer gevolglik dat afkampusonderwys in Ghana nie gesien behoort te word as 'n "een-vir-almal praktiese resep" nie, maar dat dit eweneens as 'n afkampusonderwysafleweringsmodel beskou behoort te word wat poog om elke spesifieke afkampusstudent se behoeftes en omstandighede te verreken. Dit beteken dat daar algaande meer afkampusonderwysprogramme sal wees wat op sosiale interaksie, verbondenheid (toevertrouing), sosiale kohesie en sosiale gemeenskappe binne afkampusonderwys gerig sal wees.

Na bovermelde oorsig oor afkampusonderwys en die argumente wat ek as navorser aangevoer het, beskou ek dit as ter sake om vervolgens die aangeleentheid van afkampusonderwys in spesifiek Suid-Afrika kortliks en interpreterend toe te lig.

3.7.5 Suid-Afrika

Dit is eweneens interessant om uit die beskikbare literatuur op te merk dat daar tans in Suid-Afrika 'n geleidelike, dog volgehoue, verskuiwing van studente vanaf enkelmodus- na dubbelmodusinrigtings plaasvind. Volgens die Suid-Afrikaanse Raad vir Hoër Onderwys het inskrywings by lank gevestigde afstandsonderwysinstansies soos UNISA en Technikon SA vanaf 1995 tot 1999 met 41 000 verminder (21%), as gevolg van die toenemende gewildheid van nuwe dubbelmodusinrigtings. Die Noordwes-Universiteit, as voorbeeld van 'n dubbelmodusinrigting, het byvoorbeeld in 2008 'n totaal van 32 000 ingeskrewe afkampusonderwysstudente gehad (Notule van Institusionele Senaat, Oktober 2008). Ander universiteite wat in 'n mindere of meerdere mate vir afkampusonderwys voorsiening maak, is die Universiteit van Pretoria, die Universiteit van die Vrystaat, die Universiteit van KwaZulu-Natal en die Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit. Van die grootste afkampusonderwysverskaffers in Suid-Afrika (soos die NWU en UNISA) het in 2008 ongeveer 65 000 ingeskrewe studente in hulle oop- en afkampusonderwysprogramme gehad (Notule van Institusionele Senaat, Oktober 2008). Die NWU het tans (2010) die grootste getal afkampusonderwysprogramme van al bogenoemde universiteite (Mabizela, 2005: sonder bladsyverwysing; Potgieter, 2010: persoonlike mededeling).

Die meeste van hierdie studente is onderwysers wat poog om hulle kwalifikasies te verbeter om sodoende bevordering te kry en 'n beter salaris te verdien (navorser se waarneming). Die hoofeienskap van die NWU se afkampusonderwysprogramme is dat tweerigting-kommunikasie deur middel van die bestaande (gewone) posstelsel plaasvind. Daar word hoofsaaklik van papiergebaseerde onderrigleermateriaal gebruik gemaak, met 'n mindere mate van een-tot-een interaksie (persoonlike onderwys) tussen die student en die dosent, wat gewoonlik tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede plaasvind. As addisionele ondersteuning word daar van DVD's, SMS'e en die internet gebruik gemaak. Daar word ook gebruik gemaak van tweerigtingkommunikasie (persoonlike kommunikasie) in die vorm van dosente en fasiliteerders wat per geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (gemiddeld twee maal per maand) met die studente kontak maak, met addisionele kontak via die telefoon, rekenaar, óf deur middel van een-tot-een kontak.

Afkampusonderwys in Suid-Afrika bied aan enige student toegang tot beroepsgerigte opleiding wat straks nie in bepaalde gemeenskappe beskikbaar is nie, met gepaardgaande verhoogde toeganklikheid tot inligting en onderrighulpbronne.¹⁰⁵ Afkampusonderwys in Suid-Afrika is daarop gerig om die toeganklikheid van studente tot formele onderwys te verhoog en sodoende ook tot die demokratisering van onderwys by te dra. Hierdie groter toeganklikheid kan na die groot getalle nuwe toetreders tot die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel deurgetrek word. Ek is die mening toegedaan dat afkampusonderwysprogramme in Suid-Afrika, veral tot die opgradering van die kwalifikasies van ongekwalifiseerde en ondergekwalifiseerde onderwysers¹⁰⁶ sal bydra, asook tot die verbetering van mense se algemene kwalifikasies en vaardighede. Suid-Afrika het 'n etnies en kultureel wyduiteenlopende bevolking, met 'n wye verskeidenheid opvoedkundige behoeftes. Afkampusonderwys in Suid-Afrika voorsien egter in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe.¹⁰⁷ Volgens my is afkampusonderwys in Suid-Afrika dus 'n noodsaaklike instrument in en by die begeleiding van studente tot lewenslange

¹⁰⁵ Soos in die geval van die SVO waar daar, as gevolg van gebrekkige beskikbaarheid, toeganklikheid en swak tegnologiese infrastruktuur in afgeleë landelike gemeenskappe, bronnensentrums met addisionele studiemateriaal en ongeveer twee rekenaars per bronnensentrum, beskikbaar gestel word.

¹⁰⁶ (a) "Teacher training is an important area where open and distance learning has made and also will make a major contribution. This includes initial training for formal qualification, in-service supplementary training for formal upgrading, and continuing in-service training in particular subjects and topics." (Moore & Tait, 2002:9).

(b) "Many examples, particularly from developing countries, show that teacher training at a distance may reach large groups of people and have profound impact on the development of national education systems." (Moore & Tait, 2002:9).

¹⁰⁷ "Distance education makes teacher preparation and professional development programmes accessible to indigenous people and others located in remote, rural areas who do not have convenient access to higher education institutions and where there is often a shortage of well-prepared teachers and other educational professionals." (Moore & Tait, 2002:30).

leer. Dit word ook gesien in die begeleiding van die NWU se gevorderde onderwyssertifikaatstudente (GOS). Ek is ook die mening toegedaan dat afkampusonderwys in Suid-Afrika tans behoorlik gerat is vir transformasie en die ontwikkeling van die breë arbeidsmark (Rein et al., 2005:85-88).

Ek is eweneens die mening toegedaan dat dit een van die uitdagings van afkampusonderwys in Suid-Afrika is om begrip van die geleenthede en beperkings van die fasilitering van onderwys oor 'n afstand deur middel van 'n verskeidenheid metodes en tegnologieë te bewerkstellig. Ek argumenteer verder dat 'n aanpasbare onderwystransaksie nodig is waar daar meer na afkampusonderwysstudente se omstandighede en behoeftes gekyk sal behoort te word. Dit beteken dienoreenkomstig dat daar ook meer op sosiale interaksie, sosiale verhoudings, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent, dialoog, sosiale kohesie en sosiale gemeenskapsbou gefokus behoort te word.

Bogenoemde aangeleenthede (dialoog, sosiale interaksie, sosiale verbondenheid (toevertrouing), sosiale teenwoordigheid) gee op hulle beurt weer aanleiding tot sosiale samehang en sosiale verbondenheid, wat weer lei tot 'n gevoel van "gemeenskaplikheid" binne 'n bepaalde afkampusgemeenskap, synde "nommerpas-onderwys-vir-ons". Laasgenoemde is tipies van die kommunaalgesinde afkampusstudent en blyk voorts van ontskatbare waarde vir die soeke na die sosiale kapitaalskeppende potensiaal van afkampusonderwys te wees.

In paragraaf 3.8 van afkampusonderwys sluit ek my evaluering van die beskikbare literatuur met 'n samevattende sintese af.

3.8 Sintetiserende samevatting

Na die bekendstelling van die twee hoofkarakters, te wete sosiale interaksie en IKT (vgl. §3.1) in afkampusonderwys, is die eerste en tweede navorsingsdoelwitte van hierdie studie, binne die konseptueel teoretiese grense waarbinne ek my studie onderneem, nou bevredigend bereik. Vervolgens verskaf ek 'n kort, samevattende verduideliking met betrekking tot bogenoemde.

Ek het begin met die eerste literatuurhoofstuk waarin ek aan die volgende episodes aandag geskenk het: in paragraaf 2.1 in Hoofstuk 2 het ek my teoreties konseptuele motivering vir my voorkeur vir en gebruik van die meer omskrywende en raakbewoorde begrip

“afkampusonderwys” toegelig. In paragraaf 2.2 in Hoofstuk 2 is die ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys bespreek. Dit is in paragraaf 2.3 in Hoofstuk 2 opgevolg met ’n oorsig van die aard en doel van afkampusonderwys, met klem op die volgende essensiële aangeleenthede:

- begripsomskrywing van afkampusonderwys in paragraaf 2.3.1;
- kenmerke van afkampusonderwys in paragraaf 2.3.2, asmede
- die ontstaan en ontwikkeling van afkampusonderwys in paragraaf 2.3.3.

In Episode 3 is die verbandhoudende tema, te wete die voordele van afkampusonderwys (§2.4 in Hoofstuk 2) kortliks toegelig. Dit is gevolg deur Episode 4, te wete die voordele van afkampusonderwysersopleiding (§2.5 in Hoofstuk 2). In Episode 5 is meer lig gewerp op die moontlike probleme/hindernisse van afkampusonderwys (§2.6 in Hoofstuk 2). Dit is in Hoofstuk 3 (vgl. §3.7.2) meer indringend met betrekking tot die probleme/hindernisse van afkampusonderwys in ontwikkelende lande bespreek. In hierdie hoofstuk van afkampusonderwys fokus ek kortliks op navorsingsdoelwit 1, naamlik om deur ’n literatuurondersoek die aard van afkampusonderwys te bepaal.

Na aanleiding van die voorafgaande is twee hooftemas naamlik (a) die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys en (b) die plek en rol van tegnologie (IKT) in afkampusonderwys met die oog op navorsingsdoelwit 2 geïdentifiseer en bespreek. Ek het in Hoofstuk 3 eers aan die teoretiese beweegrede vir my paragraafindeling aandag geskenk. Daarna is ’n kort inleiding verskaf rakende “onderwys-vir-my” as ’n tipiese Westerse (oftewel individualistiese tegnisiestiese) epistemologie, vergeleke met “onderwys-vir-ons” as ’n gefundeerde, tipiese Afrika-lewensbeskoulike, antropologies epistemologiese siens- en bestaanswyse.

In Episode 6, in opvolging van Episode 5 wat in Hoofstuk 2 geposisioneer is, het ek die aangeleentheid van sosiale kapitaal as my gekose konseptuele raamwerk aan die orde gestel, aangesien dit die konseptueel teoretiese grense trek waarbinne ek my studie onderneem. In Episode 7 van nommerpasonderwys (§3.3) het ek ’n oorsig oor die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys teen die agtergrond van sosiale kapitaal gelewer, waar ek in die besonder op die volgende essensiële aangeleenthede gekonsentreer het:

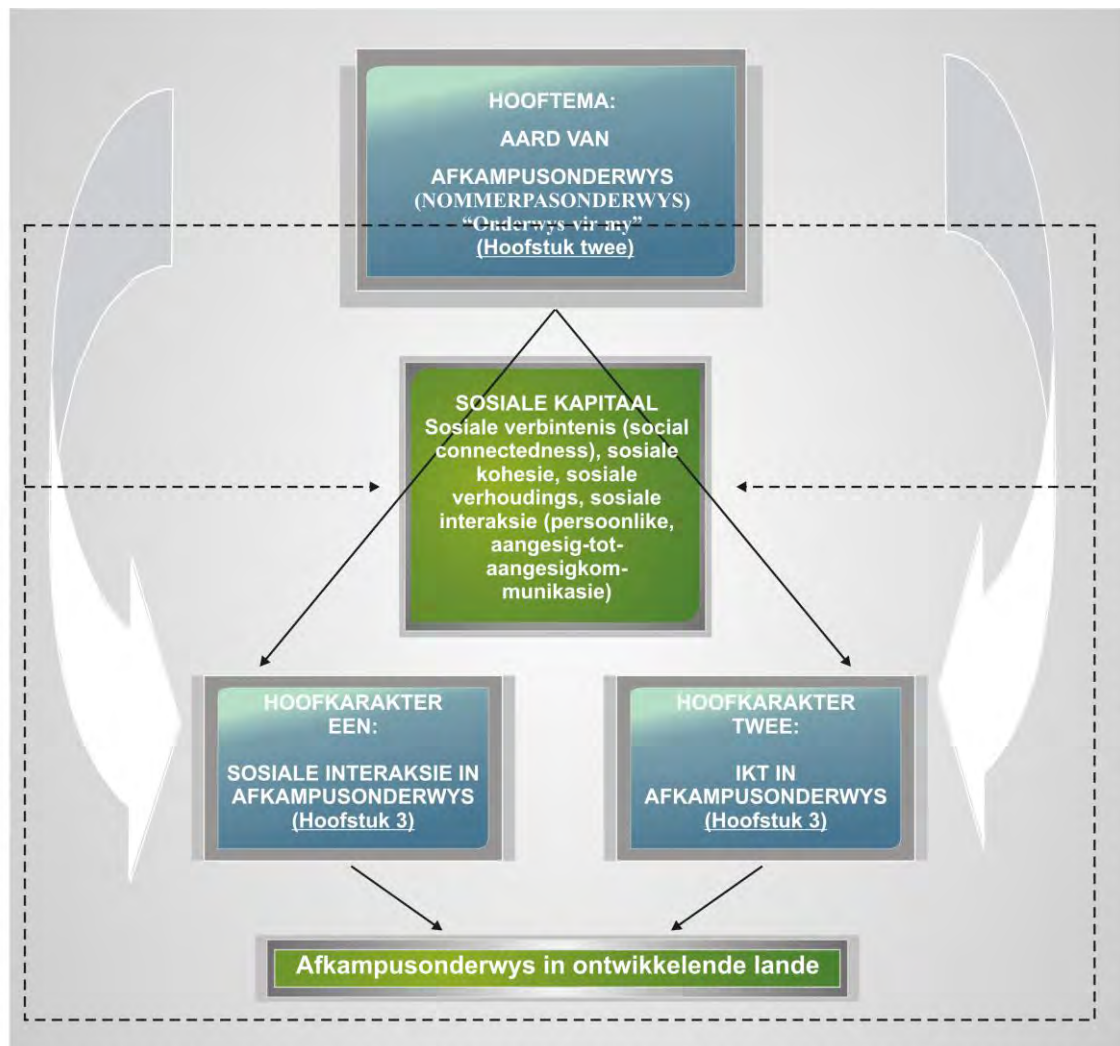
- die omskrywing van die begrip transaksionele afstand (vgl. §3.3.1);
- interaksie en interaktiwiteit – ’n sleutelement van sosiale/onderrigkommunikasie (vgl. §3.3.1.1);
- die plek en rol van deelnemende interaksie in afkampusonderwys (vgl. §3.3.1.2);
- soorte interaksie (vgl. §3.3.1.3) en
- sosiale teenwoordigheid (vgl. §3.3.1.4).

In paragraaf 3.4 het ek ’n samevattende sintese van die eerste hoofkarakter in hierdie episode, te wete die plek en rol van sosiale interaksie (kontakonderwys) in afkampusonderwys, verskaf. Daarna het ek in Episode 8 (§3.5) na die tweede hoofkarakter in hierdie episode beweeg, waar ek literatuur rakende die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande ontleed het met spesifieke verwysing na:

- afkampusonderwys en -tegnologie (vgl. §3.5.2) en
- tegnologiese verskeidenheid in afkampusonderwys (vgl. §3.5.3).

In paragraaf 3.6 van Episode 8 het ek ’n samevattende sintese van hierdie tweede hoofkarakter, naamlik die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys, verskaf. In paragraaf 3.7 het ek my laaste subtema in hierdie episode van afkampusonderwys bespreek en ’n kort oorsig van afkampusonderwys in enkele ontwikkelende lande gegee. In paragraaf 3.8 van Hoofstuk 3 het ek my kritiese evaluering van die beskikbare literatuur met ’n samevattende sintese afgesluit. Ter ondersteuning van bogenoemde volg die onderstaande Figuur 3.21.

Figuur 3.21: Skematiese uiteensetting van navorsingsdoelwitte 1 en 2 (Hoofstuk 2 en 3)



In die afgehandelde hoofstukke van afkampusonderwys het ek in die besonder, soos vroeër vermeld, op navorsingsdoelwitte 1 en 2 (vgl. §3.1 in Hoofstuk 1) gefokus, te wete:

- navorsingsdoelwit 1: om deur 'n literatuurondersoek die aard van afkampusonderwys te bepaal en veral in ontwikkelende lande en
- navorsingsdoelwit 2: om deur 'n literatuurondersoek die plek, rol en belangrikheid van sosiale interaksie en IKT in afkampusonderwys te bepaal.

Ek gaan opsommenderwys in die paragrafe hieronder die belangrikste aangeleenthede wat as tekortkominge (of, anders gestel, leemtes van die onderhawige studie se literatuurstudie)

uitgelig kan word, as vertrekpunt gebruik om die empiriese ondersoek volgens die navorsingsdoelwitte van hierdie studie toe te lig. Die empiriese gedeelte wat vir doeleindes van hierdie studie onderneem is, verskaf gevolglik meer duidelikheid oor bogenoemde aangeleenthede. Dit stel my in staat om 'n beduidende bydrae tot die wetenskapsterrein en die navorsingsfokusarea te lewer.

(a) Navorsingsdoelwit 1

My empiriese ondersoek skenk aandag aan die volgende rigtinggewende aangeleenthede wat tans nie na behore in die bestaande afkampusonderwysliteratuur beantwoord word nie:

- Dit wil voorkom asof die gebruik van, onder andere, tegnologie in veral afkampusonderwys in ontwikkelende lande, 'n groterwordende gaping tussen die student (en in die geval van die onderhawige studie spesifiek die Setswana-sprekende student) en dosent tot gevolg het.
- Hierdie groterwordende gaping blyk tot gevolg te hê dat sommige ingeskrewe studente geïsoleerd en afgesonderd voel.
- Gegewe die eie aard en wese van afkampusonderwys – vergeleke met voltydse kontakonderwys – wil dit voorkom asof daar 'n relatiewe verlies van kontakfasiliteringgeleenthedekontakgeleenthede kan wees, wat 'n gepaardgaande verlies van sosiale interaksie met 'n tydruimtelik teenwoordige dosent beteken.
- Kan IKT by afkampusonderwys in Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land, tydens 'n geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid as plaasvervanger vir die dosent geïmplementeer word?
- Kan afkampusonderwys as 'n “een-vir-almal” praktiese resep gesien word?
- Is afkampusonderwys eerder 'n aanpasbare onderwystransaksie waar daar meer na afkampusonderwysstudente se persoonlike omstandighede en behoeftes gekyk sal behoort te word?
- Wat behoort die doelstellings met betrekking tot die voorsiening van afkampusonderwys te behels?

- Wat behoort deur afkampusonderwysprogramme bereik te word?
- Hoe behoort afkampusonderwysprogramme in ontwikkelende lande in plek gestel te word?
- Behoort hierdie afkampusonderwysprogramme die sosiaalekonomiese ontwikkelingsniveau van Suid-Afrika (ontwikkelende land) te verreken?
- Gaan afkampusonderwys in die toekoms toenemend intydse oogkontak vereis (veral in ontwikkelende lande soos Suid-Afrika waar die oorgrote meerderheid studente Afrikaanstudente is wat hulle sosiale transaksies in die meeste gevalle ooreenkomstig die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid voltrek – ook in afkampusonderwys)?
- In welke mate leef Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit óf, met ander woorde, nie geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie – ook in afkampusonderwys – maar eerder “onderwys-vir-ons”) voor en na?
- Waarom dring die meerderheid afkampusonderwys- Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering op persoonlike kommunikasie aan?
- Beskou die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering die groep binne ’n sosiale konteks (afkampusonderwys) as belangrik?
- Leef die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering sy lewensbeskouing van kommunaliteit in afkampusonderwys voor en na?
- Word daar tydens afkampusonderwys gefokus word op intense, sterk persoonlike verhoudinge met die groep as sodanig?
- Is dialoog, persoonlike kommunikasie en sosiale interaksie vir die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, wat hoofsaaklik ’n mensgesentreerde kultuur handhaaf wat glo: “... wees beskikbaar vir ander”, belangrik in afkampusonderwys?

- Behoort die kulturele, sosiale verskeidenheid van gelowe, opinies, ensovoorts van afkampusonderwys- Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering gerespekteer te word?

Die hieropvolgende paragrawe van afkampusonderwys se sintetiserende samevatting omvat rigtinggewende vrae wat ek as navorser goed gedink het om eweneens by die uitvoering van die empiriese ondersoek te gebruik, veral met betrekking tot navorsingsdoelwit 2.

(b) Navorsingsdoelwit 2

As navorser het ek gepoog om deur die uitvoering van 'n empiriese ondersoek, 'n wetenskaplike bydrae oor die onderhawige aangeleentheid te lewer rakende die volgende rigtinggewende vrae. Hierdie rigtinggewende vrae is algar by die uitvoering van die empiriese ondersoek gebruik en verteenwoordig eweneens aangeleenthede wat tans nie na behore in die bestaande afkampusonderwysliteratuur beantwoord word nie:

- Is sosiale verbindings tussen studente onderling, dosente asmede tegnologie (netwerke) nodig om sodoende voortgesette, kontinue onderwys te help verseker?
- Is persoonlike kontak, sosiale interaksie en die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent van deurslaggewende belang vir afkampusonderwysstudente se uiteindelijke leersukses?
- Hoe affekteer sosiale interaksie leer in afkampusonderwys?
- Is persoonlike interaksie 'n noodsaaklike en voldoende voorwaarde vir effektiewe en suksesvolle afkampusonderwys?
- Verbeter persoonlike kommunikasie en sosiale interaksie die kwaliteit van afkampusonderwys?
- Watter persepsies spruit voort by afkampusonderwysstudente rakende die belangrikheid van persoonlike interaksie (ten opsigte van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent)?

- Is sosiale interaksie, sosiale teenwoordigheid van dosent en dialoog nodig om effektiewe afkampusonderwys te verskaf?
- Behoort sosiale interaksie en dialoog deur alle rolvennote as die “siel” van afkampusonderwys geag te word?
- Behoort daar meer klem op sosiale teenwoordigheid tydens afkampusonderwys-programme geplaas te word?
- Is interaksie, interaktiwiteit en sosiale teenwoordigheid noodsaaklike en fundamentele meganismes vir die suksesvolle verwerwing van kundigheid en die ontwikkeling van vaardighede tydens afkampusonderwysprogramme?
- Behoort interaksie, interaktiwiteit en sosiale teenwoordigheid as die sleutel tot effektiewe afkampusonderwys te dien?
- Is die afwesigheid van direkte (een-tot-een) interaksie (persoonlike kommunikasie) tussen die afkampusdosent en die afkampusstudent een van die belangrikste tekortkominge van afkampusonderwys (veral in ontwikkelende lande)?
- Is die sosiale konteks (milieu), sosiale norme en sosiale standaarde van ’n bepaalde afkampusonderwysstudent of afkampusonderwysstudiegemeenskap (dit wil sê, ’n groep studente wat weens kultuur, taal, geografie, tyd en studierigting op mekaar aangewese is), van belang by effektiewe afkampusonderwys?
- Verbeter die gebruik van tegnologie die kwaliteit van afkampusonderwys?
- Word voldoende en deurlopende opleiding in inligtings- en kommunikasietegnologie tydens afkampusonderwysprogramme aan afkampusonderwysstudente voorsien?
- By die keuse en implementering van bepaalde soorte tegnologieë, word daar op die omstandighede en behoeftes van die studente gefokus om sodoende te verhoed dat die “tegnologiese kloof” nie “verbreed” nie?

- Word die geletterdheidsniveau en rekenaarvaardigheidsniveau van afkampusonderwysstudente by die implementering van tegnologie in ag geneem?
- Bewerkstellig onderrigtegnologie altyd die nodige verbeterings en die handhawing van kwaliteit afkampusonderwys?
- Behoort die (a) behoeftes, (b) omstandighede, (c) gereedheidsniveaus, (c) omgewing en (d) kulturele diversiteit van afkampusstudente van 'n spesifieke gemeenskap/geografiese omgewing, by die implementering van die verskeidenheid beskikbare ondersteunende tegnologie, in ag geneem te word?

Bevindinge ten opsigte van bogenoemde rigtinggewende vrae met betrekking tot die toepaslikheid en effektiwiteit van sosiale interaksie (persoonlike kommunikasie) en tegnologie in afkampusonderwysprogramme – veral vir sover dit die opgradering van ongekwalifiseerde en ondergekwalifiseerde onderwysers se kwalifikasies in Suid-Afrika betref – behoort te lei tot riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers.

Wat betref die implikasies van die navorser se beoogde bevindinge, word gehoop dat hierdie studie voorts 'n bydrae tot die bestaande korpus kundigheid (ten aansien van die bedryf van die Noordwes-Universiteit se afkampusonderwysprogramme) sal lewer, juis omdat ek beoog om 'n enkele institusionele ondervinding (te wete één van Noordwes-Universiteit se altesaam 14 afkampus GOS-programme, naamlik die GOS-program in Lewensoriëntering) binne 'n ontwikkelende landperspektief (naamlik Suid-Afrika) te dokumenteer en in dié proses die persepsies van 'n bepaalde groep afkampusonderwysstudente (te wete praktiserende Setswanasprekende onderwysers in die Noordwesprovinsie wat algar vir die GOS-program in Lewensoriëntering by die SVO ingeskryf is) te belig. Die aard en rol van persoonlike kommunikasie in 'n tegnologie se medebepaalde, afkampusonderwysprogramomgewing, asmede 'n analise van die afkampusonderwysstudentekultuur, kan bydra tot 'n ontluikende teorie (of ontluikende tendense) wat vorentoe veral in 'n Suid-Afrikaanse afkampusonderwysersopleidingskonteks toepaslik kan wees.

Na aanleiding van bestaande én ook n.a.v. onlangs gelese wetenskaplike literatuur is ek die mening toegedaan dat dit een van die uitdagings van afkampusonderwys in die nuwe eeu sal wees om begrip vir die geleenthede en beperkings van die fasilitering van onderwys oor 'n

afstand deur middel van 'n verskeidenheid metodes en tegnologieë te bewerkstellig. Ek argumenteer, soos vroeër in hierdie hoofstuk gemeld, dat 'n aanpasbare onderwystransaksie nodig is waar daar meer na afkampusonderwysstudente se omstandighede en behoeftes gekyk sal behoort te word. Afkampusonderwys behoort dus meer gesien te word as “nommerpasonderwys” vir die kommunaalgesinde studentegemeenskappe waar sodanige afkampusonderwys “nommerpasonderwys” inderdaad as “onderwys-vir-ons” beskou, geag en verreken sal kan word.

In Hoofstuk 4 van afkampusonderwys, “onderwys-vir-ons”, word daar gefokus op die navorsingsontwerp en -metodologie wat vir die empiriese gedeelte van hierdie studie gegeld het. Die navorsingsontwerp, navorsingsmetodes, maatreëls vir betroubaarheidsbepaling, asook etiese maatreëls sal, onder andere, toegelig word. Die metodes waarvolgens ek die data ingesamel, geanaliseer en geïnterpreteer het, sal eweneens bespreek word.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBENADERING, -ONTWERP EN - METODOLOGIE

4.1 Inleiding

In die vorige twee hoofstukke is Nommerpas-onderwys met spesifieke verwysing na sowel die aard en doel van afkampusonderwys as die plek en rol van sosiale interaksie en tegnologie in afkampusonderwys vanuit 'n analise en bespreking van die tersaaklike wetenskaplike literatuur bespreek. In Hoofstuk 2 en 3 is daar gevolglik in die besonder gepoog om navorsingsdoelwit 1 en 2 (vgl. §3 in Hoofstuk1) bevredigend te bereik, te wete om deur 'n literatuurondersoek:

- die aard van afkampusonderwys in ontwikkelende lande te bepaal en
- die plek, rol en belangriekheid van sosiale interaksie en IKT in afkampusonderwys te bepaal.

'n Oorsig van die literatuur oor persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in gedesentraliseerde afkampusonderwysprogramme het aangetoon dat daar wêreldwyd reeds uitgebreide navorsing oor die aard van afkampusonderwys, die plek en rol van sosiale interaksie, asook t.o.v. die plek en rol van IKT in afkampusonderwys onderneem is (Garrison & Baynton, 1987; Moore, 1989; Bates, 1991; SAIDE, 1994; Evans, 1995; Wallace, 1996; Sherry, 1996; Moore & Kearsley, 1996; Perraton, 2000; Moore, 2002; Moore & Tait, 2002; Thorpe, 2002; Moore & Tait, 2002; UNESCO, 2003; CHE, 2004; UNESCO, 2004; Williams, Nicholas & Gunter, 2005). My eie ondersoek is egter geposisioneer in terme van wat navorsingsmatig straks dalk nog nie voldoende in die beskikbare literatuur verken is nie, te wete die redes vir onvoldoende dosent-studentinteraksie tydens afkampusonderwysprogramme.

Al die voorgenoemde navorsing het die teoretiese agtergrond gevorm waarteen die res van die navorsing uitgevoer gaan word. Hierdie hoofstuk verteenwoordig daarom die praktiese

hantering en rapportering van my empiriese navorsingsontwerp (vgl. Figuur 4.1 op bladsy 225).

Ten einde die ondersoek op gestruktureerde wyse te hanteer word die doel van hierdie bepaalde hoofstuk vervolgens in enkele besonderhede onder woorde gebring.

4.2 Doel en operasionalisering

Die doel van hierdie hoofstuk maak deel uit van die bereiking van navorsingsdoelwit 3, wat beoog om deur 'n empiriese ondersoek te bepaal waarom Setswanasprekende studente in die afkampus GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys verkies en op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie met hulle dosente aandring, ten spyte daarvan dat hulle bewus is van die feit dat hulle wel vir 'n afkampusonderwysprogram ingeskryf het.

Dié navorsingsdoelwit word geoperasionaliseer deur data-insameling met behulp van gestruktureerde vraelyste, individuele onderhoude en semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude en verder deur die verwerking en interpretering van dié data met behulp van, onder andere, die transkribering daarvan en die ontleding daarvan deur verskillende rekenaarsagtewareprogramme (vgl. §4.6.6). Die ingesamelde data word in Hoofstuk 5 gerapporteer en geïnterpreteer, waarna strategiese riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende Setswanasprekende onderwysers in Hoofstuk 7 geformuleer word.

Vervolgens word die navorsingsbenadering onderliggend tot hierdie studie van nader toegelig.

4.3 Navorsingsbenadering tot hierdie studie

So onlangs nog as die laat negentigerjare van die vorige eeu en die eerste paar jaar ná die millenniumwisseling is kwalitatiewe navorsing in verskeie akademiese kringe (en dan veral ook deur senior akademici in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan Noordwes-Universiteit) as 'n minderwaardige en omstrede metodologie afgemaak. Gedurende die tydperk 2000 tot ongeveer 2005 het dit gelyk asof die kwalitatiewe / kwantitatiewe debat besig is om stoom te verloor (Evans, 2005: 49), maar in 2006 word nuwe brandstof op hierdie (eens vurige) debat gewerp met die publikasie van die American Educational

Research Association (AERA) se nou reeds bekende *Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications* (American Educational Research Association, 2006). Laasgenoemde publikasie het hoofsaaklik as gevolg van die akademiese en wetenskaplike geloofwaardigheid wat AREA al dekades lank geniet, daartoe bygedra dat onder andere positivisme, postpositivisme, neo-positivisme, logiese positivisme, asook die sg. “wetenskaplike empirisme” (The Free Dictionary, 2008) as epistemologies metodologiese tuistes vir opvoedkundige navorsing opnuut vanuit elke denkbare hoek herondersoek, opgehemel en – dikwels klakkeloos – aanbeveel is (in die meeste gevalle tot die uiteindelijke nadeel van kwalitatiewe navorsing as sodanig).

Ter verdediging van die inherente akademiese en wetenskaplike meriete van kwalitatiewe navorsing het outeurs soos Alexander (2006), Ball en Forzani (2007), Bogdan en Biklen (2006), Carter en Little (2007), De Vos et al. (2005), Denzin en Lincoln (2005), Elliott (2006), Evans (2005), Flitner (2006), Freeman et al. (2007), Hammersley (2006), Jörg et al. (2007), Mkabela (2005), Nieuwenhuis (2007) en andere, egter in die bresse getree vir en meegehelp om kwalitatiewe navorsing as ’n streng en nougesette wetenskaplike metodologie te vestig. Hierdie benadering tot kennisproduksie is nou mondig (Evans, 2005: 49) en geniet reeds sodanige wye erkenning in die breër onderwysnavorsingsgemeenskap wêreldwyd dat ek nie ’n verdediging van die meriete daarvan in hierdie proefskrif hoef te onderneem nie. Die aansienlike aantal metodologiese geskrifte van outeurs wat sedert die millenniumwisseling in helder, dapper taal erkentlike wetenskaplike bydraes gelewer het tot die vestiging en uitbouing van kwalitatiewe metodologie en die lewens- en wêreldbeskouings wat kwalitatiewe navorsing ten wortel lê (Evans, 2005: 49), staaf die stelling wat ek hier maak.

Die navorsing wat ek in hierdie proefskrif dokumenteer, word nie teen die dekor van die krities bevrydende (resp. “krities emansipatoriese”) teorie onderneem nie, alhoewel die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram in Lewensoriëntering wat tans deur die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan Noordwes-Universiteit deur middel van die afkampusonderwysmodel bedryf word, sigself inderdaad daartoe leen om (vanuit ’n bepaalde ontologies epistemologiese hoek) as ’n sosiale aangeleentheid beskou te kon word. Dit sou byvoorbeeld gemaklik as ’n opheffingsprojek van ’n erkende hoër onderwysinrigting geregverdig kon word wat in die besonder op die opgradering van die professionele kwalifikasies van onderwysleiers in minder gegoede en voorheen benadeelde onderwysgemeenskappe gerig is. My studie handel egter nie in die eerste plek oor voorheen benadeelde onderwysleiers-as-studente wat nou hulle leef-en-werkomgewings verander en herskep aangesien hulle deur die bovermelde GOS-program daartoe bemaagtig sou wees

nie, al sou daar straks geargumenteer kon word dat hierdie studente se fasiliteerders of programaanbieders as magtig en invloedryk of – onder bepaalde omstandighede – selfs as onderdrukkend en tiranniek beleef sou kon word (Evans, 2005: 49).

Dit is ook nie die oogmerk van hierdie studie om enige magsdiskoers(e), kritiese bewussyns-argumente of politieke emansipasiepleidooie op die voorgrond te posisioneer nie. Ek neem eweneens geen openlike, herkenbare ideologiese standpunt in hierdie studie in nie en verder poog ek nêrens om enige onderliggende leierskap- en / of hiërargiese vraagstukke te identifiseer nie. Politieke aktivisme word nêrens in hierdie proefskrif oorweeg of gedoog nie.

Aangesien daar uitermate goeie samewerking tussen my as navorser en die verskillende deelnemers bestaan het, het ek dit egter wel in 'n stadium oorweeg om hierdie studie uitsluitlik as 'n aksienavorsingsprojek aan te bied. Ek het egter daarteen besluit, aangesien die pas waarteen veral elektroniese en mobieleleertegnologiese vordering tans voortstu, so snel is dat só 'n projek na alle waarskynlikheid nie aan die verwagtinge sou kon voldoen nie. Ek sou ten beste slegs één navorsingsiklus kon beskryf en bowendien geen (of weinig) beweegruimte gehad het om enige navorsingsgreep (resp. “intervensie”) na behore te implementeer nie.

Hierdie studie neem persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie en, by implikasie, aangeleenthede soos sosiale interaksie en sosiale verhoudings onder die vergrootglas en dit is dan ook die rede waarom ek my onderhawige navorsing epistemologies binne die interpretivistiese tradisie gelokaliseer het. 'n Kernbeginsel van Interpretivisme is dat die bestaan van enige objektiewe werklikheid teëgespreek behoort te word. In 2008 verduidelik Merriam (2008: sonder bladsyverwysings) in hierdie verband byvoorbeeld dat die onderwyswerklikheid verkieslik holisties beskou behoort te word; dit is veelkantig en bowendien voortdurend aan die verander (ibid.). Sy benadruk dit dat daar binne die interpretivistiese paradigma geen enkele, in-epoksie-gestolde onderwyswerklikheid bestaan wat geduldig wag om waargeneem, ontdek, verkwantifiseer en statisties ontleed te word soos tans deur die positivisme, postpositivisme, neo-positivisme, logiese positivisme en “wetenskaplike empirisme” (The Free Dictionary, 2008) voorgestaan en verdedig word nie.

Die epistemologiese aanname wat kwalitatiewe navorsing onderlê, is dat die sg. “werklikheid” nooit ten volle verklaar of begryp kan word nie (Potgieter, 2008b: 6, 9). Wetenskaplike navorsing kan die sg. “waarheid” slegs by benadering blootlê (Merriam, 2008: passim) en daarom is die uitkoms van navorsing dus eerder perspektief-verlenend as wat dit

noodwendig *waarheid*, as sodanig, verteenwoordig (Evans, 2005: 50). Binne 'n bepaalde sosiale omgewing soos, byvoorbeeld, die *geleefde* en *deurleefde* GOS-afkampusprogram in Lewensoriëntering, help sowel die veelvoudige, veelkantige werklikheidsperspektiewe as die verskillende vorme van geleefde, deurleefde samewerking wat daar tussen belangegroepe en rolvennote bestaan, daartoe mee dat 'n ryker, meer geskakeerde montuur van 'n bepaalde werklikheid moontlik word (Cashin, 2003: 71-73; Laverty, 2003: 3; Ajjawi & Higgs, 2007: 612-638; Smit et al., 2008: passim).

My studie speel sig voorts binne 'n bepaalde milieu af wat swaar op die insigte van myself as navorser én medekonstitueerder van betekenis steun. Om hierdie rede wou ek ook graag my navorsing binne die epistemologiese raamwerk van die Interpretivisme lokaliseer. Nog 'n rede is die feit dat, hoewel ek in die onderhawige proefskrif poog om 'n sistematiese beskrywing van die “werklikheid” wat ek ondersoek aan te bied, ek hierdie beskrywing nogtans nie in 'n onbuigsame, voorskriftelike dwangbuis wou inperk nie. Vir hierdie doel is die Interpretivisme as epistemologiese benadering tot hierdie studie dus ter sake, toepaslik én voldoende. Die natuurlike milieu waarbinne ek 'n aansienlike hoeveelheid omstandighedsinligting kon versamel, tesame met my benutting van verskeie databronne en data-insamelingsmetodes, het my boonop in staat gestel om 'n geil, vrugbare beskrywing van my data te kon verskaf. Hierbenewens het my persoonlike sinnigheid vir terugkaatsende, bepeinsende nadenke (Eng: *reflective thinking*) dit vir my moontlik gemaak om die regstreekse (geleefde en deurleefde) ondervindings en persepsies van my Setswanasprekende deelnemers binne hulle eie, unieke milieu te kon begryp.

Die Gevorderde Onderwyssertifikaatprogram in Lewensoriëntering wat tans deur die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan Noordwes-Universiteit deur middel van die afkampusonderwysmodel in die Noordwesprovinsie bedryf word, verteenwoordig my eenheid van analise (Eng: *unit of analysis*) van hierdie studie. Hierdie GOS-program:

- word in 'n duidelik omskrewe onderwys- en opleidingskonteks bedryf,
- se gebeure word binne noukeurig omskrewe administratiewe en logistiese grense voltrek en
- sluit verskeie belangegroepe en rolvennote in.

Om hierdie rede kan die GOS-afkampusprogram in Lewensoriëntering in die Noordwesprovinsie (as kenniseenheid) ook as 'n onderling samehangende, verbonde bestel

(Evans, 2005: 50; Merriam, (2008: sonder bladsyverwysings)) beskou word. Om dieselfde rede kan dit ook binne die navorsingstipologie as 'n gevallestudie geklassifiseer word (Mouton, 2002: 149, 150). Volgens Mouton (ibid.) behoort 'n gevallestudie as voorkeurstrategie oorweeg te word in gevalle waar die navorser:

- veral in “Hoe?”- en “Hoekom?”-vrae belangstel,
- graag 'n aktuele, eietydse verskynsel sou wou navors en
- min of geen beheer oor die werklike gedragsmatige gebeure van deelnemers het nie (ibid.).

Die gedagte dat die navorser as 't ware los sou kon staan van sy/ haar voorwerp van studie strook nie met kwalitatiewe navorsing binne die interpretivistiese paradigma nie (Potgieter, 2008a: sonder bladsyverwysings). Dit is gevolglik ook nie vir my moontlik om my van die onderhawige navorsingsprojek te distansieer nie – veral aangesien ek al sedert 2004 so nou en boonop in verskeie hoedanighede daarby betrokke is (vgl. §4.8).

'n Gevallestudie¹⁰⁸ wat aan die hand van „n interpretivistiese benadering bestudeer word, het dit boonop vir my navorsingsondersoek, as sodanig, moontlik gemaak om die oorkoepelende, betekenisvolle eienskappe van die lewenswerklike gebeure wat daar plaasvind, te kon behou. Die eie, besondere en inherente voordeel van 'n gevallestudie lê juis in die aantal bewysaanduidings wat dit kan genereer (Mouton, 2002:149, 150). Om die data egter so nougeset, regverdig en gelykberegtigend as moontlik voor te stel maak van die gevallestudie 'n besondere uitdaging vir die kwalitatiewe navorser. Nog 'n rede is dat die gevallestudie as navorsingstipe in die laat negentigerjare van die vorige eeu en die eerste paar jaar ná die millenniumwisseling (en toe weer eens met hernieude ywer sedert 2006 (American Educational Research Association, 2006)) venynig deur veral die positivisme, postpositivisme, neo-positivisme, logiese positivisme en “wetenskaplike empirisisme” (The Free Dictionary, 2008) as, onder andere, partydig, onewewigtig en vooringenome afgekam is.

¹⁰⁸ Merriam (1991: 27) omskryf 'n gevallestudie soos volg: “... explorations of a single entity or phenomenon. They are useful, though, in presenting basic information about areas of education where little research has been conducted”.

Ek gaan vervolgens na enkele van die belangrikste voordele en nadele kyk wat gevallestudies mag inhou, asook na aangeleenthede soos die geldigheid en betroubaarheid daarvan.

In die uitvoering van die onderhawige studie (gevallestudie) het ek as navorser onder andere die volgende voordele daarvan eerstehands gesmaak:

- Die betrokke gevallestudie fokus op een of meer situasies wat my as navorser in staat gestel het om sensitiewe en komplekse sosiale situasies te kon hanteer.
- Die gevallestudie het my as navorser in staat gestel om van die interpretivisme as epistemologiese benadering gebruik te kon maak ten einde die komplekse geleefde en deurleefde realiteit van die GOS-afkampusprogram in Lewensoriëntering toereikend mee vas te vang.
- 'n Gevallestudie-benadering is veral gepas, aangesien ek as navorser min of geen beheer oor die gebeure gehad het. Die verskynsel is bestudeer soos dit in sy natuurlike, geleefde en deurleefde omgewing plaasgevind of voorgekom het.
- Die gevallestudie as navorsingsontwerptipe is gepas vir die uitvoering van die onderhawige studie se navorsing wat op 'n betreklike klein skaal plaasvind, aangesien dit slegs op één opleidingsinstansie en één afkampusonderwys-program (m.a.w. op één groep Setswanasprekende GOS-studente binne die instelling waar die navorsing uitgevoer is) gefokus het (Yin, 1984: sonder bladsyverwysings).

Ek het egter ook egter tydens die uitvoering van die onderhawige gevallestudie eerstehands met die volgende nadele kennis gemaak:

- Gevallestudies blyk uiteraard vatbaar te wees vir kritiek ten opsigte van die kredietwaardigheid van enige poging(s) tot veralgemening wat op grond van die bevindinge gemaak sou kon word (vgl. §4.4).
- Die ingesamelde data, sowel as die bevindinge wat aan die hand daarvan gemaak word, het tot gevolg dat gevallestudies gereeld van 'n tekort aan wetenskaplike nougesetheid (wat van die sosiale wetenskappe verwag word), verdink en aangekla word.

- Dit was moeilik om, in my geval, die grense van die besondere geval wat ek wou ondersoek, te definieer (Yin, 1984: sonder bladsyverwysings).

As navorser is ek die mening toegedaan dat alhoewel elke geval in 'n sekere opsig uniek is, dit eweneens as 'n enkele voorbeeld van 'n breër klas van samehangende sake beskou sou kon word. Lincoln en Guba (in Merriam, 1991) beweer ten opsig van geldigheid en betroubaarheid van gevallestudies daarom die volgende:

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

Navorsingsbevindinge sou inderdaad as meer betroubaar beskou kon word indien herhaalde waarnemings of 'n herhaling van dieselfde navorsing dieselfde bevindinge en gepaardgaande interpretasies op grond daarvan sou oplewer. Merriam (1991: 171) voer aan dat die herhaalde verkryging van dieselfde bevindinge die waarheid en geloofwaardigheid van die navorsing behoort te bevestig en dat dit daarom die mees logiese redenasie sou wees. Sy wys egter daarop dat waarnemings, toetse en navorsers self ook herhaaldelik kan fouteer. Toetse vir die sg. “betroubaarheid” van 'n kwalitatiewe gevallestudie is dus wesenlik onmoontlik (Merriam, 1991: 171).

Die insameling van en rapportering oor data is uitgevoer aan die hand van die volgende navorsingsplan wat met 'n kort bespreking van my navorsingsontwerp begin.

4.4 Navorsingsontwerp

Soos reeds vermeld, is die navorsingsontwerp type wat ek vir hierdie studie gekies het, die *gevallestudie* en my gekose navorsingsontwerp tuiste die *hermeneutiese fenomenologie* (en dan die *empiriese hermeneutiese fenomenologie* in die besonder). Ek verduidelik my persoonlike verstaan en hantering van beide hierdie aangeleenthede hieronder teen die agtergrond van 'n kort uiteensetting van die begrip *navorsingsontwerp*.

'n Navorsingsontwerp word beskryf as 'n doelgerigte en sistematiese plan van aksie waarvolgens tersaaklike gegewens vir die navorsing ingesamel, ontleed en verklaar word (Mouton, 2001: 55; Best et al., 2003: sonder bladsyverwysings). Hierdeur word 'n

besondere navorsingsprobleem op 'n gestruktureerde en wetenskaplike wyse ondersoek (Henning et al., 2004: 30, 31). Binne hierdie konteks kan na 'n navorsingsontwerp verwys word as die funksionele plan waarvolgens spesifieke navorsingsmetodes en -werkwyses met mekaar geïntegreer word. Deur navorsing word spesifieke data op 'n gegewe tyd ingewin met die oogmerk om die aard, bestaan en omstandighede daarvan vas te stel sodat vergelykings daarmee of afleidings daaruit gemaak kan word (Fogelman, 2002: 94). Deur hierdie navorsingshandeling geskied die insameling van inligting ooreenkomstig 'n betroubare en wetenskaplike plan. Verder word seker gemaak dat alle inligting waaruit empiries gefundeerde ontledings, gevolgtrekkings en veralgemenings kan voortspruit en op grond waarvan toekomstige teorieë gebaseer kan word, geldig is.

Ek het my navorsing spesifiek binne die navorsingsontwerptuiste van die empiriese hermeneutiese fenomenologie gelokaliseer (vgl., onder andere, die werk van Cashin, 2003: 71-73; Lavery, 2003: 3,4; Ajjawi & Higgs, 2007: 612-638 en Smit et al., 2008: passim), aangesien die navorsing in hierdie studie op die wêreld soos dit deur Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering geleef én deurleef word, fokus. Met hierdie navorsing poog ek, met ander woorde, om die betekenis wat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering aan hulle geleefde en deurleefde studie-ondervindinge in hierdie afkampusonderwysprogram heg, te begryp en te verklaar. Gegronsd op en begrond in die denkarbeid van Husserl, Heidegger en Gadamer wat, onder andere, aangedui het dat empiriese navorsing en fenomenologiese navorsing mekaar nie noodwendig epistemologies of ontologies hoef te weerspreek óf uit te sluit nie, op voorwaarde dat al die konvensionele reëls met betrekking tot data-insameling en –ontleding nougeset nagekom word (Lye, 1996: sonder bladsyverwysing; Lavery, 2003: 4, 7, 9, 13, 17) het ek gevolglik my insameling van en rapportering oor die data aan die hand van die volgende navorsingsplan uitgevoer:

Alhoewel hierdie gevallestudie hoofsaaklik binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering geposioneer is, het ek ook van 'n kwantitatiewe opname gebruik gemaak om as basis te dien vir die kwalitatiewe gedeelte van my navorsing. In hierdie kwantitatiewe gedeelte van my navorsing word daar gefokus op hoe algemeen IKT deur Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering benut word en hoe hierdie studente oor sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede voel (Denzin & Lincoln, 2003: 297, Patton, 1990: 37, 69).

Met die oog op naturalistiese veralgemening (en nie statistiese veralgemening nie), het ek, in die lig van bostaande, gevolglik besluit om eerder „n multi-analitiese navorsingsontwerp

(Eng. *mixed methods*, oftewel *multi-analysis design*) na te volg (Onwuegbuzie et al., 2009: passim; 117). In plaas daarvan dat ek as navorser my eie bevindinge veralgemeen, het ek, met ander woorde, besluit om dit eerder aan my leser oor te laat om die veralgemening vanuit sy / haar ondervindinge in die verlede te doen (Onwuegbuzie et al., 2009: 120). As sodanig, verteenwoordig my keuse dus „n soort vae, newelagtige vorm van veralgemening (Ekiz (2006: 73) verwys daarna as „fuzzy generalisation”) in die sin dat iets wat op een plek gebeur het ... ook op „n ander plek sou kon gebeur (ibid.).

In die opeenvolgende multi-analise wat ek gevolg het (Onwuegbuzie et al., 2009: 129), dui die eerste stel metodes op die ontwikkeling van my konseptueel teoretiese raamwerk (vgl. Hoofstuk 2 en 3), sowel as op die kwalitatiewe gedeelte van my empiriese ondersoek. Hier het ek hoofsaaklik „n heuristiek van interpretivisties (kritiese) hermeneutiese dokument-, teks en narratiewe analise (wat „n erkende metodologiese vertakking van hermeneutiese fenomenologie verteenwoordig) benut (Ashley et al., 2005: 36-38) wat my in staat gestel het om die beskikbare literatuur met die oog op die samestelling van „n konseptueel teoretiese raamwerk vir die empiriese gedeelte van my studie hermeneuties bevredigend te kon ontleed en interpreteer. Vir die empiriese (kwantitatiewe en kwalitatiewe) gedeelte van my navorsing het ek egter nougeset by die meer konvensionele hermeneuties fenomenologies werkswyse gehou. Dit my in staat gestel om die data wat ek uit die vraelyste, sowel as uit my gestruktureerde individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke ingewin het, as die essensieel *geleefde* en *deurleefde* ervarings van die leefwêreld van die Setswanasprekende GOS-afkampusstudent in Lewensoriëntering (Cashin, 2003: 71-73; Lavery, 2003: 3,4; Ajjawi & Higgs, 2007: 612-638 en Smit et al., 2008: passim) te kon bestudeer.

Vir die kwantitatiewe gedeelte van my empiriese ondersoek het ek voorts van eenvoudige beskrywende statistiek gebruik gemaak wat, volgens Onwuegbuzie et al. (2009: 126), gebruik sou kon word om my aanname te verdedig dat dit my in staat sal kan stel om die hoeveelheid bewysmateriaal wat op „n bepaalde bevinding, gevolgtrekking of waarneming (bv. waarom Setswanasprekende afkampusstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering ten spyte van alle hulp nogtans op kontakonderwys sou wou aandring) betrekking mag hê, bevredigend na waarde te kan skat en uiteindelik sinvol met die resultate van die kwalitatiewe gedeelte van my studie te kan vergelyk en te kan integreer.

Op grond van die literatuurstudie (Hoofstuk 2 en 3 van die studie) is temas vir die vraelys (die kwantitatiewe gedeelte van my studie), sowel as vir die onderhoude en fokusgroepgesprekke (die kwalitatiewe gedeelte van my studie) geïdentifiseer. Die

vraelys¹⁰⁹, onderhoude en fokusgroeppesprekke is dus hoofsaaklik aan die hand van die resultate van die literatuurstudie ontwikkel. Vrae is opgestel om die persepsies van studente rakende die plek en rol van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) in afkampusonderwys te bepaal en te verklaar, asook om te probeer vasstel in welke mate IKT deur studente wat vir die GOS as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word en in welke mate „persoonlike’ interaksies tussen die dosent en student dalk vir hierdie groep student belangrik sou wees. Die kwantitatiewe gedeelte (vraelyste) van hierdie studie as ’n metode het dus ten doel gehad om ’n akkurate en noukeurige beskrywing van die frekwensie waarmee ’n bepaalde eienskap in my steekproef voorkom, te verskaf, asook om moontlike verbande tussen veranderlikes aan te toon. Hierdie kwantitatiewe data is deur die kwalitatiewe data van my studie aangevul.

Soos reeds vermeld, is die kwantitatiewe gedeelte van hierdie studie met ’n beskrywende kwalitatiewe studie (ondersoek) opgevolg deur van gestruktureerde individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude¹¹⁰ gebruik te maak. Die oogmerk met die gestruktureerde onderhoude was om *meer beskrywende en verklarende* inligting te bekom wat sou kon help verklaar waarom Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese en mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys sou wou aandring. Vrae vanuit die vraelyste wat in die kwantitatiewe gedeelte van die studie gebruik is, is aangewend om tydens individuele en fokusgroeponderhoude meer beskrywende en verklarende inligting van die respondente te bekom (Bryman, 2001: sonder bladsyverwysings; Mouton, 2001: sonder bladsyverwysings; Cohen, et al., 2002: sonder bladsyverwysings). Hierdie onderhoude het my as navorser in staat gestel om die werklike geleefde ervarings en deurleefde realiteite (gedraginge, idees, persepsies en gevoelens) van my deelnemers beter te kon begryp. Na die afhandeling van die individuele onderhoude het ek dit opgevolg met semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude. Die doel met die voer van die semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude was om *selfonthulling* by my deelnemers aan te moedig, sodat ek hulle gesindhede, persepsies en denke meer volledig kon ontleed en interpreteer en met die resultate van die individuele onderhoude, die kwantitatiewe vraelys én die literatuurstudie

¹⁰⁹ In paragraaf 4.5 volg ’n bespreking van die vraelys wat in hierdie studie geïmplementeer is.

¹¹⁰ In paragraaf 4.6 volg ’n bespreking van die individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude wat in hierdie studie geïmplementeer is.

kon trianguleer (Bryman, 2001: sonder bladsyverwysings; Mouton, 2001: sonder bladsyverwysings; Cohen, et al., 2002: sonder bladsyverwysings).

Vervolgens gaan ek triangulering en kristallisering van nader toelig.

Data-triangulering en -kristallisering

Denzin en Lincoln (1994: 215) en McMillan en Schumacher (2000: 418) onderskei tussen data-triangulering en -kristallisering¹¹¹ waar 'n verskeidenheid databronne gebruik word en metodologiese triangulering, waar 'n verskeidenheid navorsingsmetodes gebruik word om 'n enkele probleem te bestudeer ten einde kristallisering te fasiliteer en die betroubaarheid van 'n studie te verhoog. Met metodologiese triangulering word kwantitatiewe data deur kwalitatiewe data aangevul (Denzin & Lincoln, 2003: 187). In hierdie studie is die kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes (vgl. §4.4) doelbewus aan die hand van die hermeneutiese fenomenologie benut ten einde sowel data-triangulering as metodologiese triangulering te bewerkstellig.

Volgens Williams (2003: 183) is die begrip triangulering afkomstig vanuit Driehoeksmeting en sou dit oorspronklik dui op 'n metode wat gebruik kon word om die afstand tot by 'n punt te bepaal deur dit van twee ander punte af waar te neem. In humanoriese navorsing dui hierdie begrip op daardie gebeure waartydens veelvuldige benaderings (kwantitatief en kwalitatief) tot dieselfde verskynsel geïnkorporeer word met die doel om groter geldigheid aan die navorsingspoging te help verskaf (Thyer, 2001: 477) en om navorsingsbevindinge mee te valideer (Anderson & Arsenault, 2000: 131). Soos 'n kristal wat teen die lig gehou word en deur die navorser in die rondte gedraai word, word elke hoek en kant van die kristal met die lig tot die navorser se beskikking belig en na waarde geskat (kristallisering).

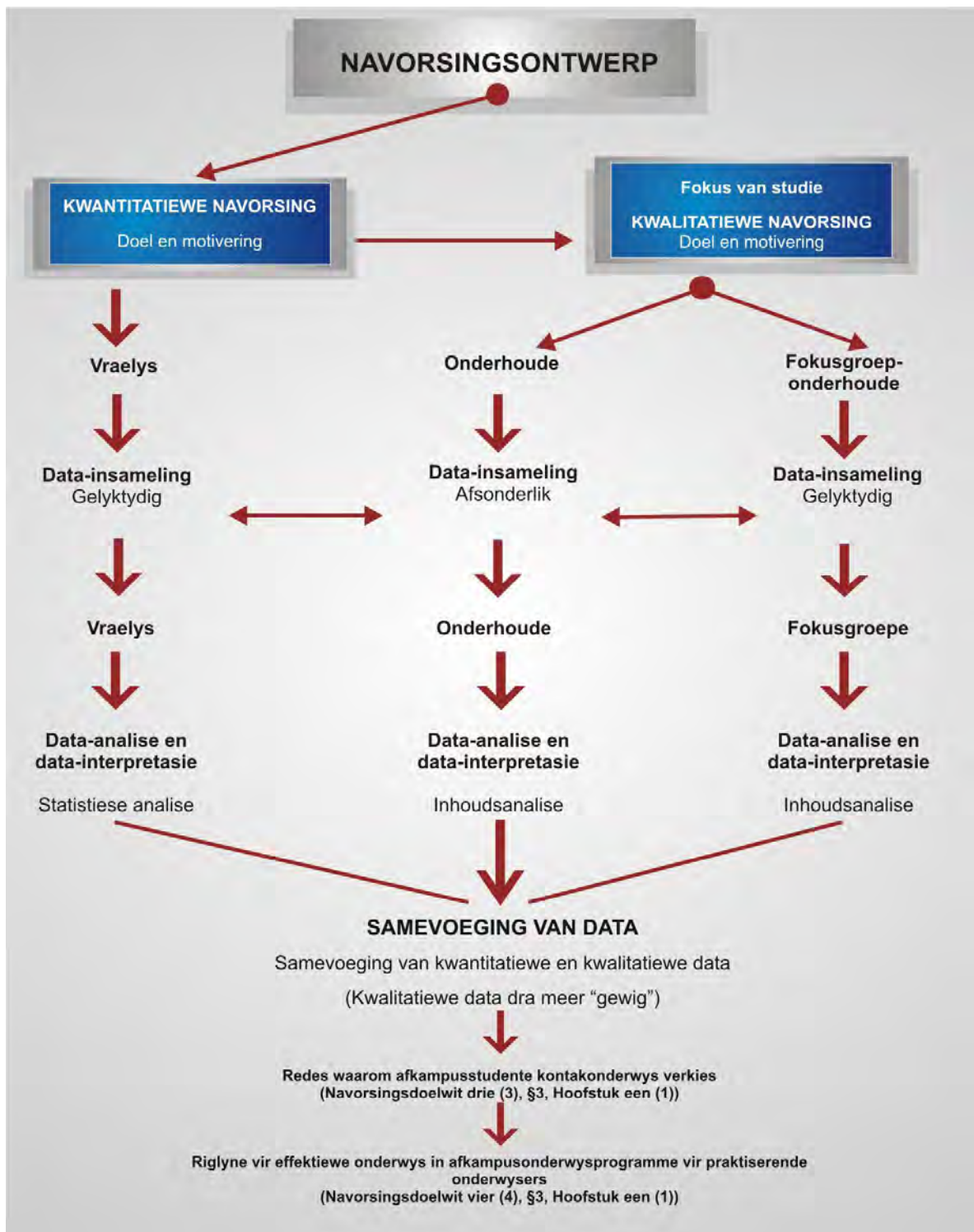
Williams (2003:183) noem metodologiese triangulering multimetodenavorsing, wat volgens hom impliseer dat dit vanaf 'n relatiewe informele gebruik van een of meer metodes tot 'n baie sterker ontologiese toepassing van die triangulering van metodes kan strek waar kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes gebruik word om mekaar te bekragtig of te bevestig. Die mees algemene gebruik van multimetodes is (a) wanneer kwantitatiewe metodes byvoorbeeld gebruik sou word om as basis vir 'n bepaalde opname te dien en / of wanneer dit byvoorbeeld gebruik sou word om (b) bevindinge wat met behulp van interpretatiewe

¹¹¹ Die term "kristallisering" (crystallization) word eerder by kwalitatiewe navorsing gebruik en Janesick (2000: 392) sê die volgende in hierdie verband: "*crystallization is a better lens through which to view the components in qualitative research.*"

kwalitatiewe metodes gemaak is, te verbreed of te verdiep. Padgett (1998: sonder bladsyverwysings) noem dit die QUAN → QUAL-model. Dit is om hierdie rede dat die QUAN → QUAL-model in hierdie studie gevolg is: die kwantitatiewe navorsingsmetode (vraelyste) is gebruik as verkennende navorsing vir die ontwikkeling van individuele onderhoude en semi-gestruktureerde fokusgroepgesprekke (resp. -onderhoude) (kwalitatiewe metodes). Metodologiese triangulering is dus toegepas, aangesien bevindinge van die kwantitatiewe navorsing gebruik is om die kwalitatiewe meetinstrument (gestruktureerde onderhoud en fokusgroeponderhoud) te help ontwikkel en toe te pas, asook om die bevindinge van die twee navorsingsmetodes aan die hand van die hermeneutiese fenomenologie met mekaar te vergelyk en wedersyds te verifieer.

Figuur 4.1 verskaf 'n skematiese voorstelling van die navorsingsontwerp wat in hierdie studie toegepas is.

Figuur 4.1: Navorsingsontwerp soos toegepas in hierdie studie



Vanuit bovermelde bespreking is daar vir doeleindes van hierdie navorsing besluit om *eerstens* 'n kwantitatiewe opname met behulp van vraelyste en *tweedens* 'n kwalitatiewe ondersoek met behulp van individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke (resp. – onderhoude) uit te voer.

Vervolgens word daar aan die metode waarvolgens inligting deur gebruikmaking van die gestruktureerde vraelyste (kwantitatiewe opname) ingesamel is, aandag geskenk. Daarna word daar aan die metode waarvolgens inligting deur gebruikmaking van individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude ingesamel is (kwalitatiewe ondersoek), aandag geskenk.

4.5 Kwantitatiewe opname

4.5.1 Doel en motivering

'n Kwantitatiewe opname word normaalweg gebruik om feite mee vas te stel, statistiese beskrywings te doen, verbande tussen veranderlikes aan te toon en voorspellings te tipeer (Van der Merwe, 1996: 290), deur die statistiese verwerking van ingesamelde data (Anderson & Arsenaault, 2000: 100). Opnames is 'n metode om respondente sistematies vrae te vra en hul antwoorde skriftelik te verkry sodat inligting wat moeilik of onmoontlik is om deur waarneming in te samel, verkry kan word. Opnames kan feitelike of subjektiewe data verskaf, soos inligting oor gesindhede, kennis, oortuigings, waardes en vorige en huidige gedrag (Thyer, 2001: 131). In hierdie studie is 'n opname deur middel van vraelyste uitgevoer met die doel om te probeer vasstel in welke mate IKT deur Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word en tot welke mate „persoonlike’ interaksies tussen die dosent en student dalk vir hierdie groep respondente belangrik sou wees. Leedy en Ormrod (2001: 197) huldig die standpunt dat 'n groot aantal persone binne 'n kort tydsbestek by so 'n kwantitatiewe ondersoek betrek sou kon word en dat dit ook diegene sou kon insluit wat baie ver woon en werk. In die onderhawige studie is daar van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede van die SVO gebruik gemaak waarby al die respondente gelyktydig ten tye van data-insameling teenwoordig kon wees. Aangesien die populasie vir die kwantitatiewe opname van my studie (vraelyste) oor die Noordwes-provinsie van die RSA versprei is, is 'n gestruktureerde vraelys geag die mees praktiese en ekonomiese wyse te wees waarvolgens data ingesamel kon word.

4.5.2 Die gestruktureerde vraelys

Vraelyste kan beskou word as 'n metode waarvolgens deelnemers direk ondervra word ten einde inligting in te samel vir gebruik in kwantitatiewe navorsing. Die vraelys is waarskynlik die mees algemene meetinstrument waarvolgens gegewens en menings in verband met 'n spesifieke aangeleentheid ingesamel kan word sodat data steeds op 'n wetenskaplike wyse verwerk kan word (Ibert et al., 2007: 173; Fouché & De Vos, 2005:137). Dikwels is dié vraelys die enigste kommunikasiekanaal wat tussen die navorser en die respondente bestaan. Vraelyste behoort derhalwe netjies en professioneel te vertoon - netheid en professionele voorkoms help ook dikwels om die respons te verhoog (Delpont, 2005: 166, 167). Tydens die ontwikkeling van hierdie vraelys is spesifiek gepoog om die volgende aangeleenthede wat deur Ary et al. (2006: 429 – 431), Bell (2002: 164), Leedy en Ormrod (2001: 197) en Wolf (1997: 422) as belangrike riglyne geag word, na te kom:

- duidelike instruksies en riglyne het alle vrae voorafgaan,
- alle bladsye is genommer en vrae het numeries op mekaar gevolg,
- genoegsame inligting is verstrekkend sodat alle vrae eenduidig geïnterpreteer kon word,
- uitleg van vraelys moes gebruikersvriendelik wees sodat vrae maklik beantwoord kon word,
- vraelys is vooraf ingevul om te toets dat dit nie te lank neem om in te vul nie,
- inligting wat verlang word, is sover moontlik interessant gehou,
- die druk- en bindwerk van die vraelys het professioneel vertoon,
- vrae is getoets vir eenduidige interpretasie,
- vrae wat sensitiewe inligting bevat, is vermy,
- vrae wat bepaalde voorkennis vereis (soos wetgewing) is weggelaat,
- daar is op die primêre doel van die navorsing gefokus, en
- alle vrae is so ver moontlik aan die navorsingsdoel gekoppel.

Om die gebruik van 'n gestruktureerde vraelys vir die doel (vgl. §4.5.1, §4.5.2 en §4.5.3) van hierdie navorsing sterker te motiveer is daar gelet op wat Gall et al. (1996: 290) in dié

verband opmerk, naamlik dat gestruktureerde vraelyste algemeen gebruik word in kwantitatiewe navorsing vanweë die mate van gestruktureerdheid en gestandaardiseerdheid daarvan.

Ten einde die empiriese navorsing op wetenskaplike wyse te kon uitvoer is 'n vraelys vir afkampusonderwysstudente in die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram (GOS) in Lewensoriëntering ontwikkel.

Vervolgens word die doel van die vraelys van nader toegelig.

4.5.3 Doel van die vraelys

In hierdie navorsing is 'n gestruktureerde vraelys ontwikkel en tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede aan die deelnemers gegee met die besondere doel om:

- inligting in te samel wat verband hou met die mate waarmee IKT deur Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word,
- vas te stel in welke mate „persoonlike” interaksies tussen die dosent en student dalk belangrik sou wees,
- temas te identifiseer wat as temas vir individuele en semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude sou kon dien, en
- die temas wat uit die individuele onderhoude verkry is, as kategorieë aan te wend aan die hand waarvan die vrae in die semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoude geformuleer kon word.

Daar is seker gemaak dat die afdelings van die vraelys sodanig op mekaar volg dat aangeleenthede wat by mekaar hoort, saam gegroepeer is (Ibert et al., 2007: 174). Hierdie vraelys is uit die literatuurstudie (Hoofstuk 2 en 3) ontwikkel en fokus in die besonder op die mate waartoe IKT deur Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word en waarom „persoonlike” interaksies tussen die dosent en student belangrik sou wees. Die vraelys is verbesonder nadat daar met verskillende persone gesprek gevoer is, byvoorbeeld met skrywer se promotor en medepromotor, asook met dr. Suria Ellis (vgl. Addendum “C”) van die Statistiese

Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit. Die beredeneerde grondrede hiervoor is die geredelike toegang tot dié persone asook hul direkte betrokkenheid by die studie en die statistiese verwerking van die data.

Vervolgens word aandag aan die konstruksie van die vraelys geskenk.

4.5.4 Konstruksie van die vraelys

Die vraelys in hierdie navorsing is vergesel van 'n dekbrief waarin aan respondente verduidelik is wat die doel van die navorsing is en dat hul response 'n belangrike bydrae tot die daarstelling van meer effektiewe afkampusonderwysprogramme sou kon lewer. Dié stap stem ooreen met die siening van verskillende navorsers dat die dekbrief die doel en funksie van die navorsing kernagtig aan deelnemers behoort te verduidelik (Gall et al., 1996: 229; Wolf, 1997: 424). Daar is voorts veral gelet op die duidelike formulering van vrae en dat vrae wat moontlik meer as een afleier sou kon hê, van meet af aan uitgeskakel is (Bell, 2002: 164).

Vervolgens word aandag geskenk aan die verskillende afdelings wat in dié vraelys voorkom (vgl. Addendum "A").

Afdeling A: Biografiese gegewings (vraag 1 - 9)

Items in Afdeling A hou verband met die biografiese data. Inligting is ingesamel rakende aangeleenthede soos die ouderdomsgroepe waarin Setswanasprekende afkampusonderwysstudente val, die hoogste kwalifikasie waaroor hulle beskik, die tipe kwalifikasie waaroor s/hy beskik, die instelling waar s/hy vorige kwalifikasie(s) verwerf het, die taal wat hulle die meeste gebruik, die samestelling van die skool waar hulle in diens is, die tipe skool waarby hulle betrokke is en hoeveel jare diens hulle in die onderwysprofessie het. Bogenoemde ingesamelde inligting rakende genoemde aangeleenthede skep dus 'n profiel van die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent waarmee daar in hierdie studie gewerk is.

Afdeling B: Die aard van afkampusonderwys en redes vir Setswanasprekende studente se inskrywing in afkampusonderwysprogramme (vraag 1 - 17) (vgl. Hoofstuk 2)

Items in Afdeling B hou verband met die aard van en die doel met afkampusonderwys, die hindernisse wat met afkampusonderwys ondervind word, asook die redes waarom Setswanasprekende studente vir afkampusonderwysprogramme sou wou inskryf.

Afdeling C: Die plek en rol van sosiale interaksie in afkampusonderwys (vraag 1 - 20) (vgl. Hoofstuk 3)

Items in Afdeling C hou verband met die plek en rol van sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede) in Afkampusonderwys. Dit het ten doel om die navorser insig te gee in die verskillende response by daardie vraagitems wat oor die gevoel, persepsies en redes van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente handel rakende die belangrikheid en rol van sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, asook die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente op sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou aandring.

Afdeling D: Die plek en rol van IKT (veral die implementering van rekenaars) in afkampusonderwys (vgl. Hoofstuk 3)

Items in Afdeling D hou verband met die plek en rol van IKT (veral die implementering van rekenaars) in afkampusonderwysprogramme. Afdeling D het ten doel om die navorser insig in die verskillende response by vraagitems te gee wat op die volgende stippunte betrekking het:

- Afdeling D I: Toegang tot en beskikbaarheid van tegnologiese infrastruktuur (vraag 1 - 19)
- Afdeling D II: Rekenaarvaardighede en studente se “online”-ervarings/ -ondervinding (vraag 1 - 7)
- Afdeling D III: Die gebruik van rekenaartegnologie in studentekultuur (vraag 1 - 8)
- Afdeling D IV: Die implementering van IKT in afkampusonderwys (vraag 1 - 4)

Die vraelys vir Afdeling A, Afdeling B, Afdeling C en Afdeling D het uit geslote vrae bestaan. Geslote vrae het van die respondent vereis om telkens 'n antwoord uit 'n aantal gegewe opsies te kies (O'Leary, 2004: 159). Een oopeindevraag is aan die einde van Afdeling A, B en D ingesluit, waar respondente die geleentheid gebied is om opmerkings te kon maak of kommentaar te skryf. S/hy kon die vraag antwoord soos wat s/hy wou (O'Leary, 2004: 159). Aanbevelings deur O'Leary (2004: 157-161), Thyer (2001: 145-150) en Anderson & Arsenault (2000: 17) is by die formulering van al hierdie vrae of stellings in ag geneem. Die vrae of stellings is só geformuleer dat:

- slegs een konsep of idee telkens met 'n enkele sin gekommunikeer is,
- dit so ver moontlik korter as twintig woorde was,
- dit in die onvoltooide tyd geformuleer is,
- die hele reeks response ingesluit kon word (met ander woorde, uiterstes is vermy),
- dit nie as feite geïnterpreteer kon word nie,
- dit nie op meer as een wyse geïnterpreteer kon word nie,
- woorde soos *altyd*, *nooit*, *selde* asook ander minder bekende woorde vermy is;
- dit vir die respondente ter sakeis en
- die dubbel negatief uitgesluit word.

Die formaat van die vraelys is so ontwerp dat dit gemaklik ingevul kon word. Anderson & Arsenault (2000: 167) skryf dat die ontwerp tot die mate waarin die vraelys ingevul kan word of nie, bydra. 'n Aantreklike, goed beplande en gebruikersvriendelike vraelys word met meer aandag benader as „n saamgeflansde vraelys.

Vervolgens word aandag gegee aan die skaal wat ek binne die vraelys gebruik het.

4.5.5 Skaal

Binne die konteks van skaalontwikkeling beskou Delport (2005: 185) dit as belangrik dat daar tussen verskillende begrippe onderskei behoort te word. Aan die een kant is daar die enkele items wat die kleinste gedeelte is waaraan 'n waarde toegeken kan word en aan die ander kant die multi-items of uitgebreide begrippe wat getoets kan word. Die vierpuntskaal wat ek

in die vraelys vir die meeste van die vrae van hierdie navorsing gebruik het, is volgens 'n Likertskaal gekonstrueer sodat enkele response vasgestel kon word wat wissel tussen:

1 = Not at all

2 = To a small extent

3 = To some extent

4 = To a large extent

en

1 = Strongly disagree

2 = Disagree

3 = Agree

4 = Strongly agree.

Likertskale word algemeen in navorsing gebruik en staan ook bekend as skale vir die bepaling van somtotale, aangesien die keuse van afleiers waaruit die respondente moet kies, tussen twee en nege kan wissel (Neuman, 1997: 159). Tellingwaardes word aan ooreenstemmende afleiers in elke kategorie gekoppel. Uiteindelik word alles verwerk en uitgedruk as die som van die response (Leedy & Omrod 2001: 197).

Vervolgens word aandag geskenk aan die loodsvraelys wat aan die Setswanasprekende afkampusonderwysstudente verskaf is.

4.5.6 Loodstoetsing

Die vraelys is voor finalisering aan 'n loodstoetsing onderwerp. Die doel met hierdie loodstoetsing was om onduidelikhede in die formulering van instruksies te identifiseer en te verseker dat items duidelik en ondubbelsinnig bewoord is en ook om aandag op moontlike problematiese antwoorde te vestig (Anderson & Arsenault, 2000: 170, Kok & Van der Westhuizen, 2003: 66). Die loodsvraelys kan as belangrik beskou word en die vraelys is vooraf getoets ten einde te bepaal of vrae goed gekonstrueer, ter sake, sinvol en interessant

is en dat die vraelys nie te lank is nie, alvorens dit aan die teikenpopulasie beskikbaar gestel word. Dit kan ook beskryf word as 'n beoordeling van alle fasette van die uiteindelijke vraelys en opname om sodoende enige onduidelikhede uit te wys.

Een loodsvraelys is vir hierdie navorsing ontwikkel. Hierdie vraelys is eers aan die Noordwes-Universiteit se Statistiese Konsultasiediens voorgelê vir aanbevelings, regstellings en goedkeuring. Die rasionaal hiervoor was om te bepaal of al die vrae wat daarin voorkom, eenduidig deur sowel die lede van die konsultasiediens as deur die teikengroepstudente geïnterpreteer sou kon word en ook om die tydsduur vir die invul daarvan vas te stel (konstrukgeldigheid). Setswanasprekende studente is vervolgens versoek om enige vrae wat nie duidelik in die vraelys omskryf is nie, aan te toon. Hulle is ook versoek om enige ander sake wat met die vraelys verband hou, in die oop afdelings aan te teken sodat dit bespreek en aangepas kon word as deel van die finalisering van die vraelys. Die konsepvraelys is dus vir die vooraftoets aan Setswanasprekende afkampusonderwysstudente (GOS in Lewensoriëntering) (n=10) in die Rustenburgdistrik beskikbaar gestel om opmerkings te maak aangaande die wyse waarop vrae geskonstrueer is, die interessantheid en sinvolheid van die vrae, sowel as die lengte van die vraelys. Nadat die konsepvraelys terug ontvang is, is veranderinge daarop aangebring en die finale vraelys saamgestel (Ary et al., (1996: sonder bladsyverwysings). Inligting wat ek tydens die invul van loodsvraelys ingewin het, het vir my 'n aanduiding van die duidelikheid en betroubaarheid van die verskillende vrae wat in die verskillende afdelings gestel word, gegee (Delport, 2005: 172). Nadat ek hierdie loodsfase van die vraelys afgehandel en die nodige veranderinge aangebring het, het dr. Suria Ellis van die Statistiese konsultasiediens van Noordwes-Universiteit ná assessering daarvan bevestig dat die finale vraelys vir sowel die deelnemers as vir myself as navorser geldig, betroubaar, duidelik en effektief is (vgl. Addendum "C", asmede Ibert et al., 2007: 175).

4.5.7 Finalisering van die vraelys

Veranderinge wat ek aan die finale vraelys aangebring het en wat uit die loodsvraelys voortgespruit het, sluit die volgende in:

- weglating van vrae, aangesien die formulering daarvan naasteby dieselfde as ander vrae was en derhalwe verwarring sou kon skep en
- herbewoording van vrae sodat kandidate dit almal eenduidig kon verstaan.

Nadat die onderskeie veranderings aangebring is, is die bladuitleg afgehandel en het ek omgesien na die estetiese versorging van die finale vraelys.

4.5.8 Geldigheid

Geldigheid verwys na die akkuraatheid van 'n meting (Thomas & Smith, 2003: 7) en na die mate waarin die meting werklik meet wat dit veronderstel is om te meet (Gravetter & Forsano, 2004: 16, Thyer, 2001: 53 & Williams, 2003: 95). Anderson (1990: 13) stel op sy beurt dat dit die mate is waarin interpretasies as geldig geag sou kon word. Hy onderskei tussen interne en eksterne geldigheid, waar interne geldigheid toon dat die resultate waar is vir die spesifieke studie. Eksterne geldigheid verwys na die veralgemeenbaarheid van die resultate. Die gesigsgeldigheid en die inhoudsgeldigheid van die vraelys is tydens die loodstoetsing bepaal.

4.5.8.1 Gesigsgeldigheid

Gesigsgeldigheid toon dat, wanneer na die vrae in 'n meetinstrument gekyk word, dit lyk asof die beoogde konsep wat gemeet wil word, wel gemeet word. Gesigsgeldigheid is subjektief en word bepaal, aangesien respondente van 'n loodsstudie bevestig of dit vir hulle lyk of die items meet wat dit veronderstel is om te meet. Die gesigsgeldigheid van die onderhawige vraelys is dan ook bepaal tydens die loodstoetsing waar respondente inderdaad versoek is om te evalueer of elke item in die kategorieë verband hou met die opskrif by elke kategorie. Die navorser het ook alle items ondersoek en die doel van elkeen binne die kategorie bevestig.

4.5.8.2 Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid verwys na die evaluering van items om te bepaal of dit verteenwoordigend is van die domein wat gemeet gaan word (Thyer, 2001: 57). Die inhoudsgeldigheid van die vraelys is tydens die loodstudie bepaal. Die vraelys is deur twee (2) respondente ingevul, met die versoek om te bepaal of die items vir die spesifieke konstrakte geskik sou wees.

4.5.9 Betroubaarheid

'n Metingsmetode is betroubaar as dit stabiel en herhaalbaar vir dieselfde individu onder dieselfde omstandighede sal meet (Gravetter & Forzano, 2004: 16, Thomas & Smith, 2003: 7). Met opnames is dit nodig dat jy dieselfde resultate met herhaalde opnamegeleenthede verkry (Williams, 2003: 98). Betroubaarheid is problematies in gevalle waar sensitiewe vrae, wat deur die respondent se gemoedstoestand beïnvloed sou kon word, ingesluit mag word. Volgens Anderson & Arsenault (2000: 165) word die meeste goed geformuleerde multikeusevrae egter nogtans akkuraat beantwoord. Williams (2003: 99) bevestig ook dat betroubaarheid deur deurlopende kontrole van data-inlees en die toetsing van vraelyste verbeter kan word. Vir hierdie studie is die vraelys aan 'n loodstoetsing onderwerp en is die ingeleesde data voor verdere statistiese ontleding daarvan vir enige foute gekontroleer. In samewerking met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit is die betroubaarheid van die faktore soos in die faktorontledings geïdentifiseer en deur middel van die Cronbach alfa-koëffisiënt bereken. Die Cronbach alfa-koëffisiënt word algemeen vir Likert-tipe skale gebruik nadat konstrakte deur faktoranalise aangetoon is (Gliem & Gliem, 2003: 87, Santos, 1999). In die bepaling van betroubaarheid volgens die Cronbach alfa-koëffisiënt word die interne samehang van items wat korreleer en as een telling weergegee gaan word, bepaal.

Kritiese lesers van hierdie gedeelte het aanvanklik gevra of dit nodig is om na Cronbach alfa-koëffisiënt te verwys – gegewe die kwalitatiewe gedeelte van die navorsing wat hierna volg. Opvolggesprekke met die NWU se statistikus sowel as met my promotor en medepromotor het my egter laat besluit om wel hieroor so volledig moontlik verslag te doen.

Die formule vir Cronbach-alpha is soos volg:

$$R_n = \frac{k}{k-1} \left(1 - \sum V_i \right)$$

$k-1$ V_r

waar k die aantal items in die subskaal is, $\sum V_i$ die som van die variansies van die items in die subskaal verteenwoordig en V_r op die variansie van die subskaal dui (Anastasi, 1988: 124, Scheepers, 1992: 64). Die Cronbach alfa-koëffisiënt strek van 0 tot 1, en hoe nader

aan 1, hoe hoër is die betroubaarheid van die skaal. Santos (1999: sonder bladsyverwysings) stel dit dat 'n alpha-waarde van $\geq 0,7$ op 'n betroubare meetinstrument dui, maar soms word laer waardes ook as 'n voldoende aanduiding van die betroubaarheid van die meetinstrument aanvaar. 'n Cronbach alpha-koëffisiënt van 0,5 is vir hierdie studie as 'n aanvaarbare afsnypunt gebruik, aangesien die koëffisiënt as korrelasie hanteer kan word en korrelasies van 0,5 en groter as betekenisvol beskou sou kon word. Die meeste van die konstrakte het dan ook 'n betroubaarheid van 0,5 of hoër getoon.

Die statistiese verwerking van die resultate van die vraelys toon bo alle redelike statistiese twyfel aan dat die drie Blanke, Afrikaanssprekende studente (vgl. §4.5.10 hieronder) wat aan hierdie kwantitatiewe gedeelte van my ondersoek deelgeneem het, geensins die betroubaarheid van die vraelys (of die daaruit voortspruitende bevindinge) statisties na enige kant toe beïnvloed het nie.

4.5.10 Studiepopulasie

Indien navorsing op 'n gegewe studiepulasie uitgevoer moet word, word 'n steekproef gewoonlik gebruik. Steekproewe behoort verteenwoordigend te wees van die populasie waaruit dit gekies is voordat dit as voldoende beskou kan word. Om verteenwoordigend van die populasie te wees behoort steekproewe 'n spieëlbeeld te vorm van die groter populasie waaruit dit gekies is (Monteith, 2005: 1; Strydom, 2005: 193-196). Daar is vir die doel van hierdie studie besluit om gebruik te maak van 'n nie-waarskynlikheidsteekproef en dan in die besonder van beide 'n bekikbaarheidsteekproef (Eng. *convenience sampling*) en 'n doelgerigte steekproef (Eng. *purposive sampling*) waarvolgens vasgestel kon word in watter mate sosiale interaksie en IKT vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering in afkampusonderwys belangrik is.

Die beskikbaarheidsteekproef is gebruik, aangesien hierdie besondere groep studente-as-respondente weekliks geredelik by die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede by die onderskeie fasiliteringsentra van Noordwes-Universiteit opgedaag het. Die doelgerigte steekproeftrekking is gebruik, aangesien dit veral geskik was vir hierdie spesifieke groep studente-as-respondente wat op grond van die aard en akademiese rigting van hulle studie in afkampusonderwys (nl. die GOS in Lewensoriëntering) die vraelyste sou kon invul. Vir die doel van die onderhawige gevallestudie is die teikenpopulasie gevolglik geïdentifiseer as al die gegewe, beskikbare Setswanasprekende studente in die GOS-program in Lewensoriëntering van die SVO wat die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede wat

tussen September 2009 en Junie 2010 aangebied is, bygewoon het. Hierdie teikenpopulasie bestaan, as sodanig, uit daardie Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het en wat spesifiek tot die Atamelang / Taung-, Vryburg-, Lichtenburg-, Potchefstroom-, Rustenburg- en Pretoria / Garankuwa-fasiliteringsentra behoort. Dit verteenwoordig gevolglik dan ook die studie se eenheid-van-analise. Die hoofrede hiervoor was dat die geleentheid vir my as navorser bestaan het om oor 'n tydperk van 'n jaar (2009 tot 2010) gereeld (ongeveer twee maal per kalendermaand) aktief by die aanbieding van hierdie groepe studente se geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede betrokke te kon wees. Op drie na was 100 van hierdie groep van 103 studente afkomstig uit informele woonbuurte in die plattelandse en afgeleë plattelandse gemeenskappe rondom Atamelang / Taung, Vryburg, Lichtenburg, Potchefstroom, Rustenburg en Pretoria / Garankuwa (n = 103).

Alhoewel daar in die geval van hierdie kwantitatiewe gedeelte van my ondersoek altesaam drie Blanke, Afrikaanssprekende studente onder hierdie groep van 103 getel het, wil ek dit nogmaals duidelik stel dat my studie hoofsaaklik op die Setswanasprekende studente in die GOS-program (Lewensoriëntering) gefokus het en nie op studente wat (soos in hierdie geval) moontlik 'n tipies Westerse kultureel etniese identiteit sou aanhang of handhaaf nie.

Tabel 4.1: Steekproefsamstelling

POPULASIE	FASILITERINGSENTRA	STEEKPROEFTOTAAL
Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS in Lewensoriënteringsprogram		(N=103).
	Atamelang/ Taung	N= 3
	Vryburg	N= 41
	Rustenburg	N= 10
	Pretoria/ Garankuwa	N= 33
	Potchefstroom	N= 14
	Lichtenburg	N= 2

4.5.11 Administratiewe prosedure

Die vraelyste is tydens amptelike geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede wat tussen September 2009 en Junie 2010 plaasgevind het, saam met begeleidingsbriewe aan die Setswanasprekende GOS-afkampusonderwysstudente in Lewensoriëntering in die steekproef uitgedeel. In die brief aan die Setswanasprekende GOS-afkampusonderwysstudente in Lewensoriëntering is die volgende inligting verskaf, naamlik die bekendstelling van die navorser, die doel van die studie, 'n verduideliking waarom die deelnemers as afkampusonderwysstudente geselekteer is, asook die belangrikheid van hulle deelname (vgl. Addendum "B").

4.5.12 Statistiese analise en dataverwerking

Statistiek kan as die wiskundige tegniek beskou word waarmee numeriese data verwerk word vir die bereiking van spesifieke doeleindes. Dit word feitlik altyd in alle kwantitatiewe navorsing gebruik en dikwels ook in kwalitatiewe navorsing (Gall et al., 1996: 167, 168).

Nadat die vraelyste van die respondente terug ontvang is, is die resultate aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) beskikbaar gestel sodat die data ingesleutel en verwerk kon word. Verwerking en prosessering van data het plaasgevind met behulp van STATISTICA (StatSoft, 2006) en die SAS-sagtewareprogram (SAS, 2007) om frekwensieverspreidings mee te bepaal.

Vervolgens word 'n oorsig van die statistiese tegnieke wat in die analise van die data gebruik is, aangebied:

- **Beskrywende statistiek (SAS-sagtewareprogram)**
 - berekening van gemiddeldes
 - berekening van standaardafwyking
 - berekening van frekwensie en persentasie van die response op die vraelys
 - daar is van die Cronbach alpha-betroubaarheidskoëffisiënt gebruik gemaak om die interne konsekwentheid van die items van die meetinstrument te bepaal.

- Praktiese betekenisvolheid (*d*-waardes)
 - Cohen se *d*-waardes is gebruik vir die berekening van effekgroottes
 - deur die bepaling van *d*-waardes word 'n aanduiding verkry of die verskille (afwykings) groot genoeg is om betekenisvolle implikasies in die praktyk te impliseer. Wanneer resultate van die studiepopulasie gerapporteer word, is praktiese betekenisvolheid belangrik, aangesien statistiese betekenisvolheid van toepassing kan wees vir ewekansige steekproewe uit 'n populasie (Ellis & Steyn, 2003: 1-6). Gall (2001: 5) benadruk die belangrikheid daarvan dat effekgroottes vir praktiese betekenisvolheid gereeld gerapporteer behoort te word in navorsing waarvan die toepassingswaarde in die praktyk geleë is
- desimale waardes van $\geq 0,45$ is na 0,5 afgerond en $\geq 0,75$ na 0,8
- die volgende formule is gebruik om die praktiese betekenisvolheid te bereken:

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_{\max}}$$

waar $|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$ die gestandaardiseerde verskil tussen die gemiddeldes van twee toepaslike groepe en $s_{\max}$ die maksimum standaardafwyking is.

- volgens Cohen (1969:22 - 25) kan die volgende riglyn dien by die interpretasie van effekgroottes:
 - klein effek $d = 0,2$
 - medium effek $d = 0,5$
 - groot effek $d = 0,8$
- resultate met 'n *d*-waarde van $\geq 0,8$ kan as prakties betekenisvol geag word.

Soos in §4.4 beskryf is, is die kwantitatiewe gedeelte van hierdie studie met 'n beskrywende kwalitatiewe studie (ondersoek) opgevolg. Vervolgens word daar aan hierdie tweede navorsingsmetode waarvolgens inligting deur gebruikmaking van individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke (resp. –onderhoude) ingesamel is (vgl. §4.4.1), aandag geskenk.

4.6 Kwalitatiewe ondersoek

4.6.1 Doel en motivering

Die kwantitatiewe gedeelte van hierdie studie is met 'n beskrywende kwalitatiewe studie (ondersoek) opgevolg. Die oogmerk met die kwalitatiewe ondersoek is om meer *beskrywende* en *verklarende* inligting te bekom. Kwalitatiewe navorsing is uitgevoer deur semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroeponderhoude met geselekteerde Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering te voer. Die doel hiervan was om my as navorser in staat te stel om die vrae meer direk aan die deelnemers te stel en daar is gevolglik van vrae vanuit die vraelyste gebruik gemaak om meer beskrywende en verklarende inligting van die deelnemers te bekom. Volgens die vereistes van hermeneutiese fenomenologie (vgl. o.a. Anderson & Arsenault, 2000: 100,119; Lavery, 2003: 3,4 en Ajjawi & Higgs, 2007: passim) is kwalitatiewe navorsing 'n vorm van ondersoek waar verskynsels in hul natuurlike geleefde en deurleefde opset verken word. Vir hierdie doel kan daar dan, soos dit ook die geval in die onderhawige studie is, van multimetodes gebruik gemaak word om data te interpreteer, te verstaan, te verduidelik en daaraan betekenis te gee.

4.6.2 Populasie

Die studiepopulasie was, net soos in die geval van die geslote vraelys (vgl. §4.5.10), al die gegewe beskikbare Setswanasprekende studente wat gedurende September 2009 tot Junie 2010 die geskeduleerde GOS-kontakfasileringsgeleenthede by fasileringsentra van Noordwes-Universiteit bygewoon het. Dit behels, in hierdie besondere geval, spesifiek daardie Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het en wat in die besonder tot die Atamelang / Taung-, Vryburg-, Lichtenburg-, Potchefstroom-, Rustenburg- en Pretoria-fasileringsentra behoort. Die navorser het sewe (7) individuele onderhoude ($n = 7$) en twee (2) fokusgroeponderhoude vanuit hierdie getal beskikbare studente gevoer ($n = 2$).

My studie is dus uitsluitlik van toepassing op Setswanasprekende in die GOS-program (Lewensoriëntering) en nie op studente wat moontlik tipies Westerse, tipies Oosterse, tipies

Latyns-Amerikaanse of ander oorgeërfde of aangenome kultureel etniese identiteite sou aanhang of handhaaf nie.

4.6.3 Meetinstrumente

In hierdie kwalitatiewe gedeelte van die studie is daar enersyds van individuele onderhoude gebruik gemaak om kwalitatiewe data in te samel en andersyds van semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude om, onder andere, verdere selfonthulling aan te moedig. Anderson & Arsenault (2000: 167, 190) definieer 'n onderhoud as 'n gespesialiseerde vorm van kommunikasie tussen mense oor 'n ooreengekome onderwerp vir 'n spesifieke doel. Dit is 'n dinamiese gebeure waartydens die onderhoudvoerder vrae vra, gewoonlik volgens riglyne, en die response elektronies opgeneem word. Alhoewel die onderhoude uit 'n aantal gestandaardiseerde of sleutelvrae bestaan het, is die deelnemers nogtans aangemoedig om op hul eie antwoorde op hierdie gestandaardiseerde vrae uit te brei, of om 'n eie mening te lug oor voorbeelde van antwoorde wat uit ander onderhoude verkry is (Williams, 2003: 65, Thyer, 2001: 312).

Die twee tipes onderhoudvoering wat in hierdie studie gebruik is, is individuele onderhoude en semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude.

4.6.4 Ontwikkeling van die meetinstrumente (individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude)

Voordat enige onderhoudvoering plaasgevind het, is sekere stappe gevolg om die meetinstrumente te ontwikkel. In die eerste plek is die doelwitte van die individuele onderhoude en die fokusgroeponderhoude geïdentifiseer. Spesifieke inligting wat uit die individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude verkry wou word, is vooraf vasgestel (Litosseliti, 2003: 28, Krueger & Casey, 2000: 23, Anderson & Arsenault, 2000: 201). Tweedens is die gestruktureerde vrae vir die individuele onderhoude en die fokusgroeponderhoude geformuleer.

Ek as navorser het uit die resultate van my literatuuroorsig en vanuit die response op die gestruktureerde vraelys self sekere inligting gebruik om 'n aantal vrae vir die bovermelde onderhoude te formuleer wat direk met navorsingsdoelwit 3 verband hou. Hierdie vrae is geherformuleer, saamgevoeg of verminder en verfyn om uiteindelik vier logies opeenvolgende sleutelvraagagroepe te verskaf. Vrae vanuit die gestruktureerde vraelys is as

basis gebruik om meer *beskrywende* en *verklarende* inligting van die deelnemers te bekom (vgl. §4.4). Die vrae wat tydens hierdie onderhoude aan die deelnemers gestel is, het ten doel gehad om te probeer verklaar (streng volgens die vereistes van die hermeneutiese fenomenologie) waarom Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese en mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys sou wou aandring.

Die doel met die fokusgroeponderhoude was om die gesindhede, persepsies en denke van deelnemers meer volledig te probeer ontleed en te interpreteer en met die bevindinge vanuit die individuele onderhoude, die kwantitatiewe vraelys én die literatuurstudie te probeer trianguleer. Hierdie onderhoude het tot verdere dieptebegrip van deelnemers se persepsies en gesindhede met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van hulle dosente gelei. Hierdie vrae is geherformuleer, saamgevoeg of verminder en verfyn om uiteindelik slegs twee logies opeenvolgende sleutelvraagroepe te gee. Gegewe die feit dat al hierdie deelnemers Setswanasprekend was en 'n bewese kollektiewe, kommunale lewens- en wêreldbeskouing handhaaf, het ek as navorser – met die oog daarop om alle deelnemers tydens die navorsingsgebeure te akkommodeer – aan hulle die keuse gebied om (a) of by individuele onderhoude, (b) of by fokusgroeponderhoude, (c) of by albei, betrokke te wees.

Die formulering en volgorde van die vrae vir die gestruktureerde gedeelte van die individuele onderhoude (vgl. Addendum “D”) was soos volg:

Prefer off-campus because:

1. Why should particular attention be given to the personal and individual needs of off-campus teacher students?
2. Why should the cultural background of students be considered and respected in off-campus education?

Prefer communal education rather than individual:

3. Why do you consider face-to-face communication during contact sessions to be so extremely important?

4. Why are social relationships (relationships – joint community with lecturer and fellow students) of crucial importance to you?
5. Why does social interaction (dialogue – togetherness – face-to-face communication) during contact sessions seem to be so important for your academic success in off-campus education programmes?
6. Why does the social presence of a lecturer (social togetherness – social relationships – interrelationships within learning community) appear so important to you?

Prefer contact classes in off-campus education because:

7. You entered voluntarily for off-campus education courses. Why do you want facilitated contact sessions classes to be part of your course?

Place of computer technology in off-campus education:

8. Why is lack of facilities (access to the Internet and availability of computers) considered an important barrier towards the completion of your off-campus studies?
9. Do you use a computer and if not, why not?
10. Do you think that appropriate use of computers and technology could lead to a decrease in (bring down) the current levels of dependence of students on lecturers during facilitated contact sessions?
11. Do you think students could be made less dependent on the presence of lecturers during facilitated contact sessions by using computer technology appropriately?
12. Should the level of computer literacy of students be considered during the implementing of computer technology be considered in off-campus education programmes?

13. Should the environment (community and workplace) in which students are, be taken into consideration when choosing and implementing computer technology in off-campus education?
14. Should the cultural diversity of students be considered when choosing and implementing computer technology in off-campus education?
15. Do you think using computers can replace contact sessions?
16. Why do you and you fellow students, despite paper based and technologically available support, still insist on face to face contact classes during off-campus education?

Die formulering en volgorde van die vrae vir die gestruktureerde gedeelte van die fokusgroeponderhoude (vgl. Addendum "E") was soos volg:

Prefer communal education rather than individual:

1. Why do you consider face-to-face communication during contact sessions to be so extremely important?
2. Why does social interaction (dialogue – togetherness – face to face communication) during contact sessions seem to be so important for your academic success in off-campus education programmes?
3. Why do you regard the social presence of a lecturer (social togetherness – social relationships – interrelationships within learning community) as overwhelmingly?

Prefer contact classes in off-campus education because:

4. Do you think computer technology can replace contact sessions?
5. You entered voluntarily for off-campus education courses. Why do you and you fellow students, despite paper based and technologically available support, still insist on face-to-face contact classes during off-campus education?

Die deelnemers kon tydens die individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude op hierdie oopeindevrae uitbrei soos wat die fokusgroeptesprekings of individuele gesprekke (onderhoude) natuurlikerwys ontvou het.

Vervolgens word aan die toepassing van bovermelde meetinstrumente waarvolgens inligting deur gebruikmaking van individuele onderhoude en semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude ingesamel is (kwalitatiewe ondersoek), aandag geskenk.

4.6.5 Toepassing van die meetinstrumente

- Individuele onderhoude

Die eerste metode van onderhoudvoering was individuele onderhoude met Setswanasprekende GOS-afkampusonderwysstudente. Ek, as navorser, het persoonlik elkeen van hierdie onderhoude met die verskillende deelnemers gevoer. 'n Individuele onderhoud is waar die interaksie tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer op 'n een-tot-een-basis plaasvind. Vrae vanuit die vraelyste is gebruik om meer beskrywende en verklarende inligting van die deelnemers te bekom (vgl. §4.4 en §4.6.4). Dit kan as 'n inherente onderdeel van my poging tot behoorlike en betroubare data-trianguering beskou word (Williams, 2003: 182, Rezabek, 2000: sonder bladsyverwysings).

Die inligting wat van uit die onderhoude verkry is, is gebruik om sleuteltemas vir die latere ontleding tydens die fokusgroeponderhoude te identifiseer (Litosseliti, 2003: 17, Rezabek, 2000: sonder bladsyverwysings). Sodoende is verseker dat die faktore wat met die vraelyste in die kwantitatiewe studie gemeet is, ook in die kwalitatiewe studie (individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude) ondersoek kon word.

- Fokusgroeponderhoudvoering: persoonlik

Die tweede metode van onderhoudvoering was semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude met GOS-afkampusonderwysstudente. Berg (1998: 100) definieer fokusgroeponderhoude as begeleide of onbegeleide besprekings oor 'n bepaalde onderwerp wat vir die groep self en vir die navorser ter sakemag wees. Die benutting van fokusgroepe as sodanig verteenwoordig daarom 'n data-insamelingsmetode waartydens data oor 'n bepaalde onderwerp deur middel van semi-gestruktureerde groeponderhoudsgebeure ingesamel word. Gedurende hierdie data-insamelingsgebeure word fyn beplande, nougeset gereelde besprekings en interaksie in klein gestruktureerde groepe (met 'n minimum van vier en 'n

maksimum van twintig deelnemers) deur middel van 'n sg. “moderator” gefasiliteer in 'n poging om die sienswyses, persepsies en ervarings van 'n klein groepie deelnemers te verken en daarin insig te verkry. Op hierdie wyse kan data gelyktydig, betreklik vinnig en boonop op een slag van verskeie deelnemers verkry word.

Die interaksie tussen deelnemers en die groepsinergie bevorder die ontginning van onderliggende kwalitatiewe data om sodoende by te dra tot 'n ryk bron van beskrywende inligting (Balch et al, 2004: 10, Williams, 2003: 67). Dit is dan ook in hierdie spesifieke opsig dat fokusgroeponderhoude van individuele onderhoude verskil, waar data van een deelnemer op 'n keer verkry word. Tydens 'n fokusgroeponderhoud word 'n semi-gestruktureerde onderhoudgids ook gewoonlik bygehou en nagevolg. Sodanige onderhoudgids sluit in alle geval nou aan by die betrokke navorsingsvraag en die doel van die navorsing waarvoor die fokusgroep in die eerste plek saamgestel is (Morgan, 1997; Morse et al., 2002: 9; Smit & Ferreira, 2008: 2).

Vir doeleindes van die onderhawige navorsing het ek my data gevolglik nie net deur middel van individuele onderhoude nie, maar ook deur middel van semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude ingesamel. Soos in die volgende hoofstuk aangetoon sal word, het laasgenoemde veral tot gevolg gehad dat diepgang-inligting aangaande die teikenpopulasie se persepsies, kennis, ervarings, menings en oortuiginge ten aansien van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie tydens sg. gedesentraliseerde “afkampusonderwys-programme” ingewin kon word (Anderson, 2004: 109; Best & Kahn, 2003: 255, 257). Bogenoemde onderhoude het eweneens daartoe meegehelp dat die betekenis van die deelnemers se aandrag op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in 'n afkampusonderwysprogram sonder belemmering in sy natuurlike geleefde en deurleefde omgewing begryp en verduidelik kon word (Merriam, 1998:5). Die stemme van diegene wat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in 'n afkampusonderwysprogram verlang, het hierdie dialoog nie net op sigself verryk nie; dit het boonop die feitlike, sowel as die ervaringsnoodsaak vir hierdie navorsing verdiep (Prinsloo, 2009: 23).

Om die aangeleenthede wat in die voorafgaande paragraaf gerapporteer is, in perspektief te help plaas, is dit nodig dat ek in hierdie stadium vermeld dat ek vir die onderhawige navorsing hoofsaaklik weens die volgende vier redes besluit het om, benewens individuele onderhoude, ook van fokusgroeponderhoude gebruik te maak:

- Die redes waarom Setswanasprekende studente wat vrywillig vir 'n gedesentraliseerde afkampusonderwysprogram aansoek gedoen en daarvoor gekeur is, nogtans op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie sou wou aandring, verteenwoordig 'n nuwe navorsingsarea in Suid-Afrika. Volgens die literatuur (vgl. o.a. Smit & Ferreira, 2008: 2 en 3) sou fokusgroeponderhoude kon meehelp om hierdie nuwe navorsingsarea toereikend te verken.
- Die aangeleentheid van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente wat op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie sou aandring, is 'n aangeleentheid wat enigsins moeilik is om direk waar te neem, veral vanweë die feit dat geredelike toegang deur navorsers tot hierdie studente weens verstaanbare diensverskaffer- en klant-priviligieverwante verhoudinge tans betreklik beperk is. Fokusgroeponderhoude waartydens data gelyktydig en boonop betreklik vinnig van verskeie deelnemers op een slag verkry sou kon word, sou in hierdie geval 'n uiters waardevolle navorsingsmetode verteenwoordig.
- Die aangeleentheid van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente wat op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie sou aandring, leen sig wesenlik nie tot waarnemingstegnieke nie (vgl. die gesindhede, idees, menings, persepsies en besluitnemings van deelnemers). Fokusgroeponderhoude wat in klein, gestruktureerde groepe deur middel van 'n sg. "moderator" gefasiliteer sou kon word, sou in hierdie geval beslis kon meehelp om die sienswyses, persepsies, ervarings, ens. van hierdie deelnemers te verken en daarin insig te verkry.
- Setswanasprekende afkampusonderwysstudente wat op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in afkampus-onderwysprogramme aandring, blyk volgens alle beskikbare humanitêre en opvoedkundige kriteria wat na 1994 aangelê sou kon word, steeds 'n betreklik gemarginaliseerde groep te wees. Fokusgroeponderhoude is 'n navorsingsmetode wat by uitstek geskik is om die perspektiewe en ervarings van persone wat om die een of ander rede gemarginaliseer sou wees, te help vasstel en daarom het ek besluit om dit in die onderhawige studie te benut.

Die doel met hierdie fokusgroeponderhoude was dus veel meer as net om sg. “selfonthulling” aan te moedig. Soos uit bovermelde vier redes gesien kan word, is dit spesifiek gedoen sodat ek as navorser die gesindhede, persepsies en denke van die deelnemers meer volledig kon ontleed en interpreteer en met die bevindinge van die individuele onderhoude, die vraelys (kwantitatiewe opname) en die literatuurstudie kon trianguleer. Hierdie onderhoude het ook, soos vroeër beskryf, tot ’n meer in-dieptekristallisering van deelnemers se persepsies en gesindhede met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van hulle dosente gelei.

Vervolgens word ’n oorsig aangebied van die uitvoering van die individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude wat gebruik is.

Uitvoering van die individuele onderhoude

In bogenoemde paragrawe is die doel van die onderhoud, asook die soort vrae wat gevra is, verduidelik (vgl. §4.6.4). Volgens Burke en Miller (2001: sonder bladsyverwysings) bied dit aan die deelnemer die geleentheid om oor die vrae te besin, wat daartoe kan lei dat ryker, meer beskrywende inligting tydens die onderhoud gegenereer kan word. Die verwagte tydsduur van die onderhoud is ook vermeld. Daar is verduidelik hoe die data gebruik gaan word, en dat response vertroulik hanteer sou word. Die deelnemers is ingelig dat die onderhoude vir analitiese doeleindes graag op video- en klankband opgeneem sou wou word en hulle toestemming is in hierdie verband versoek. Die toerusting is vooraf getoets om kwaliteit te verseker. Voorkomende maatreëls is getref om steurnisse te beperk in die vertrek waarin die opnames gemaak is. Met die aanvang van die onderhoud het ek as navorser my weer aan die deelnemers bekendgestel en die doel van die onderhoude met hulle bevestig. Die deelnemers is telkens gevra of hulle gereed was om voort te gaan. Hulle is weer eens gevra om te bevestig dat hulle inderdaad hulle toestemming (vgl. Addendum “F”) verleen dat die gesprek wel op video- en klankband geneem sou kon word. Vertroulikheid is beklemtoon. Die gesprek is in ’n vriendelike, hoflike toonaard gevoer. Die voorafbepaalde, gestruktureerde vrae is in ’n geselstrant aan die deelnemers gestel. My reaksie as navorser op die vrae was deurentyd professioneel en emosioneel so neutraal moontlik, sodat die deelnemers nie daardeur beïnvloed kon word nie. Klem is deurgaans daarop gelê dat die deelnemers se antwoorde belangrik is en dat daar geen regte of verkeerde antwoorde was nie. Bykomend tot die video- en klankbandopnames het ek as navorser notas geneem terwyl die onderhoude aan die gang was. Hierdie notas is later tydens transkribering van die onderhoude gebruik om onduidelikhede te help opklaar of om

aanvullende inligting te verskaf. Die notas is ook direk ná die onderhoud hersien en aanvullende opmerkings is geskryf terwyl die inligting nog vars in my geheue was. Ter aanvulling van die data wat tydens die individuele onderhoude ingesamel is, is fokusgroeponderhoude ook gevoer.

Uitvoering van fokusgroeponderhoude

Die twee fokusgroeponderhoude wat in hierdie studie ter sprake is, was albei wesenlik nie-bedreigend van aard en in elke geval deur 'n informele atmosfeer van wedersydse begrip, aanvaarding en gemoedelikheid gekenmerk. Die deelnemers was deurentyd vry om hulle persoonlike gesindhede en menings openlik met die ander aanwesiges te bespreek en om hulle sienswyses, idees en persepsies gemaklik met ander te kon deel. Binne hierdie konteks, wat deur 'n opregte, eerlike, ontspanne en ope atmosfeer gekenmerk is, kon die enigsins sensitiewe aangeleentheid van afkampusonderwysstudente se aandrang op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie onbevrees verken word (alles aangeleenthede wat met die denke en navorsingsuitsprake van byvoorbeeld Fontana & Frey, 2000: sonder bladsyverwysings; Millward, 2000: sonder bladsyverwysings, Litoselli, 2003: sonder bladsyverwysings, Smit & Ferreira, 2008: 3 bely is).

Benewens die geleentheid wat die bovermelde twee fokusgroeponderhoude my gegun het om spesifiek die klankbaan van die deelnemers se verbale response te kon opneem, het dit my eweneens in staat gestel om die interaksiegebeure tussen die betrokke deelnemers visueel waar te neem en hierdie waarnemings te kon opteken. Dit was voorts duidelik dat hierdie soort interaksie nie net die potensiaal gehad het om verdere idees rondom die onderhoudtema (soos hierbo gestel) te stimuleer nie, maar dat dit (fokusgroeupinteraksie) boonop spontaneïteit onder die deelnemers aangemoedig het. Dit was dan ook veral hierdie spontaneïteit wat my as navorser in staat gestel het om toegang tot en 'n dieper begrip van die geverbaliseerde menings, idees en ervarings van die deelnemers te verkry, aangesien die deelnemers se reaksies en response, op hulle beurt, weer my eie begrip van die onderliggende groepdinamika en –gebeure verdiep het.

Fokusgroeupinteraksie word normaalweg deur 'n inherente gee-en-neemdinamika gekenmerk (Smit & Ferreira, 2008: 3) en uit die groot getal uiteenlopende menings en ervarings wat my ingesamelde data verteenwoordig het, was dit gou duidelik dat die deelnemers se menings oor die onderhoudtema hoofsaaklik sosiaal (d.w.s. onderling deur middel van en aan die hand die fokusgroeponderhoude) – eerder as individueel – medegekonstitueer is.

Deelnemers het enersyds gepoog om uit te brei op inligting wat deur hulle mededeelnemers verskaf is en dit, op sigself, het my gehelp om tot 'n dieper begrip van die ervarings en menings wat die deelnemers uitgespreek het, te kom. Andersyds is alternatiewe gesigspunte ook tydens hierdie fokusgroeppinteraksie geopper. Dit het weer daartoe gelei dat ek as moderator in sodanige gevalle telkens die onderhoudgebeure baie versigtig moes rig en stuur en dan wel op so 'n wyse dat enige weerspreking, teenspraak of onsekerhede wat moontlik kon opduik, gespreksmatig deur alle deelnemers verken kon word – tipies in ooreenstemming met wat Berg (reeds in 1998) uitgewys het.

Wat die uitvoering van die twee bovermelde fokusgroeponderhoude betref, is die volgende praktiese riglyne nougeset toegepas:

- In oorleg met wat Smit & Ferreira (2008: 15) voorstel, is die volgende algoritme gebruik om elk van die twee fokusgroeponderhoude mee te open, te wete (a) ek het die deelnemers verwelkom en (b) direk daarna die tema van die bespreking aangekondig, waarna ek (c) opsommenderwys aan die deelnemers verduidelik het wat my navorsing behels, waarna ek (c) in samewerking met die deelnemers die prosedurereëls vir die duur van die sessie vasgestel het, waarna ek (d) daartoe oorgegaan het om die eerste vraag aan die groep te stel.
- Die prosedurereëls waarop ek as moderator en die deelnemers demokraties ooreengekom het, het rondom die volgende aangeleenthede gesentreer: (a) alle deelnemers moes hard en duidelik genoeg praat sodat almal hulle kon hoor, (b) deelnemers moes een-een op 'n slag praat, (c) vir die doeleindes van die fokusgroeponderhoud het ons almal (ek en al die deelnemers) op 'n voornaambasis met mekaar gekommunikeer, (d) deelnemers is versoek om asseblief nie buite die groep met ander persone te praat oor dit wat tydens die fokusgroeponderhoud bespreek is en gebeur het nie, (e) negatiewe kommentaar is net so belangrik as positiewe kommentaar - dit mag onder bepaalde omstandighede selfs belangriker as positiewe kommentaar blyk te wees - en deelnemers moes nie skaam wees om dit met ons te deel nie, (f) die sessie het nie langer as 'n uur-en-'n-half geduur nie, (g) daar was geen pouse nie en (h) alle selfone is vir die duur van die sessie afgeskakel.

- Nie een van die twee fokusgroeponderhoude het langer as 90 minute geduur nie. Hierdie tydsbestek het my as navorser in staat gestel om die bespreking in elke geval tot aan die einde op die onderhoudtema gefokus te hou.
- Die lokaal waar die fokusgroeponderhoude plaasgevind het, was in beide gevalle doelmatig geskik. Albei lokale het sluitbare deure en hoë luikvensters gehad, wat my in staat gestel het om die vertroulikheid van die onderhoude te verseker en steurnisse tot 'n minimum te beperk.
- Vir die fokusgroeponderhoude is deelnemers so geplaas dat almal deurentyd oogkontak met mekaar gehad het. As moderator het ek self deel van die groep gevorm en nie eenkant of afsonderlik gesit nie.
- Die deelnemers se toestemming is ook gevra of die onderhoud wel op video- en klankband vir verdere data-analise opgeneem sou kon word.
- As ysbreker is deelnemers versoek om hulself bekend te stel. Soos die gebeure ontplooi het, is tersaaklike vrae gestel met die doel om soveel moontlik tersaaklike inligting vanuit die geledere van die deelnemers te ontpers. Die fokusgroepprae is afgesluit deur by die deelnemers te verneem of hulle nog aan enige ander aangeleentheid sou kon dink wat dalk vir hierdie navorsingsprojek van belang sou kon wees. Daar is ook beklemtoon dat hulle die navorser ná die tyd sou kon kontak indien hulle verdere inligting sou wou verskaf.
- Die deelnemers is voorts van meet af aan uitgenooi om aan die fokusgroeponderhoude deel te neem in die taal waarin hulle hulleself ten beste sou kon uitdruk. Hulle het egter in die geval van albei fokusgroeponderhoude eenparig besluit dat Engels die taal van die sessie sal wees. Aangesien ek self nie Setswana¹¹² magtig is nie, het hierdie demokratiese besluit van die deelnemers my as navorser in staat gestel om gemaklik aan die onderhoude deel te neem en ook help verseker dat geen mening wat uitgespreek sou word, verlore sou gaan nie.

¹¹² Setswana is die huistaal van al die deelnemers wat aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem het.

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

4.6.6 Transkribering en data-ontleding

Padgett (1998: 75) beveel aan dat die transkribering van video- en klankbandopnames so vroeg moontlik gedoen behoort te word. Sy is die mening toegedaan dat dit voordelig is vir die navorser / fasiliteerder om die transkribering self te doen, aangesien groter intimiteit met die data sodoende verkry sou kon word. Die navorser kan ook sodoende voor die uitvoering van die volgende onderhoud en / of fokusgroeponderhoud leemtes identifiseer en aanpak.

Ek as navorser het na elke individuele onderhoud en fokusgroeponderhoud die volledige gesprekke wat op band geneem was, getranskribeer. Dit is daarna aan 'n onafhanklike persoon oorhandig om die korrektheid en volledigheid daarvan te verifieer. Die notas wat tydens die individuele onderhoude en fokusgroep-onderhoude gemaak is, is gebruik om die transkripsies aan te vul of duideliker te omskryf. Die transkripsies is daarna deur die navorser en 'n onafhanklike kollega ontleed. Die kodering van die individuele onderhoude in *Atlas.ti*TM (as rekenaarsagtewareprogram) is aanvanklik deur myself as navorser uitgevoer en daarna deur 'n onafhanklike kollega gekontroleer. Ontleding en kodering van kwalitatiewe data is 'n reeks gebeure waartydens gedeeltes van inligting (betekenisvolle eenhede) geïdentifiseer word en aan konsepte of temas gekoppel word wat met die doel van die navorsing verband hou (Padgett, 1998: 76).

Die kwalitatiewe data-analise is volgens die riglyne van Litosseliti (2003: 85-94), Creswell (1998: 153-156) en Anderson & Arsenault (2000: 207) soos volg uitgevoer:

- Al die transkripsies is oorsigtelik deurgelees om 'n holistiese begrip van die inhoud te verkry.
- Elke transkripsie is individueel bestudeer, breë temas of hoofkategorieë is geïdentifiseer deur soortgelyke konsepte in tabelle neer te skryf, steeds in deelnemers se eie woorde. Dit het 'n raamwerk gevorm vir die verdere verwerking van die inligting. Die vier sleutelvraagroepe wat tydens die individuele onderhoude en twee sleutelvraagroepe fokusroeponderhoude gebruik is, is as hoofkategorieë ingespan (Kruger & Gericke, 2004: 40).

- Algemene indrukke is neergeskryf, byvoorbeeld die herhalende voorkoms van inligting in transkripsies wat op moontlike dataversadiging sou kon dui en sigself herhalende patrone in die individuele onderhoude (Padgett, 1998: 79). Die transkripsies is herhaaldelik ontleed totdat versadiging van konsepte bereik is, m.a.w. geen nuwe inligting het na vore gekom nie en die bestaande inligting het die huidige klassifikasie of kodering daarvan bevestig (Padgett, 1998:79). Die term “versadiging” word ook gebruik om aan te dui wanneer data-insameling ’n punt bereik waar bykomende data nie langer ’n bydrae tot beter begrip of die vorming van nuwe teorieë lewer nie (O’Leary, 2004: 115).
- Die breë temas wat uit elke transkripsie geïdentifiseer is, is met mekaar in verband gebring en in tabelvorm as subkategorieë weergegee (Padgett, 1998: 83 - 84) (vgl. §5.4).
- ’n Konsensusgesprek met ’n onafhanklike kollega het aangedui dat ek as navorser en die onafhanklike kollega inderdaad dieselfde kategorieë en temas geïdentifiseer het.
- ’n Kort opsomming van elke tema is geformuleer. Werklike aanhalings om elke tema mee te illustreer, is geïdentifiseer. Die temas wat uit hierdie individuele onderhoude geïdentifiseer is, is as basis vir die formulering van items vir die fokusgroeponderhoude gebruik.

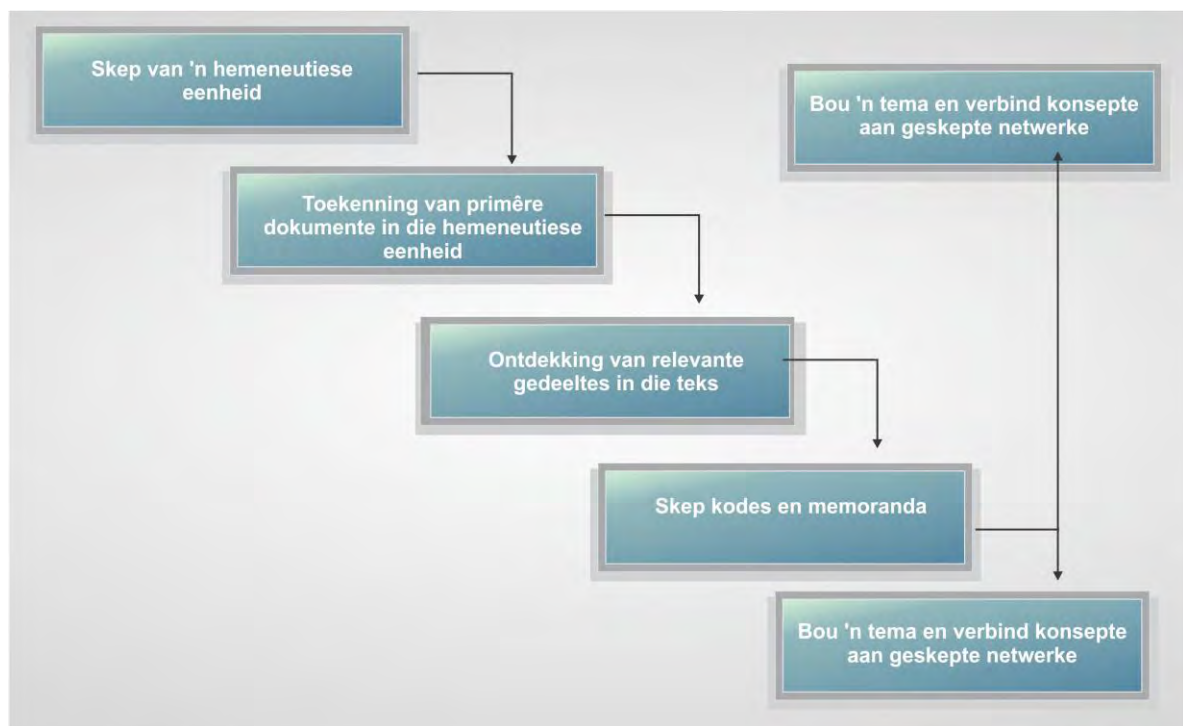
As navorser het ek van *Atlas.ti*TM gebruik gemaak vir die kodering en organisasie van die ingesamelde data vanuit die onderhoude en fokusgroeponderhoude. Die stappe wat ek vir die analisering van die ingesamelde data gebruik het, kan soos volg opgesom word (vgl. Figuur 4.2):

- ’n Projeklêer is geskep waarin alle data, bevindings, kodes en memoranda onder ’n enkele projeknaam geplaas is. Hierdie projeklêer is die hermeneutiese eenheid genoem.
- Getranskribeerde dokumente is as primêre dokumente toegewys in die hermeneutiese eenheid. Hierdie primêre dokumente is die werkbare materiaal vir die studie en bestaan uit die finale getranskribeerde dokumente wat akkurate, woordelike gesprekke bevat, asook notas van nie-verbale kommunikasie ten

einde die gesprekke duideliker te verstaan. Die finale getranskriebeerde dokument bevat 'n datum, die plek waar die individuele en fokus-groeponderhoude gevoer is en ook 'n kode vir die identifisering van die verskillende deelnemers.

- Die tanskripsie is herhaalde male deeglik deurgelees en dele van die teks wat van belang is, is gemerk deur die toekenning van kodes en memoranda wat sekere gedeeltes en idees oor die data vervat.
- Datasegmente, gebaseer op die kodes wat toegeken is, is met mekaar vergelyk en die primêre dokumente, kodes en memoranda is georganiseer deur van opmerkings, netwerksketse en sg. “families” gebruik te maak.
- Semantiese en terminologiese netwerke is opgebou uit die kodes wat geskep is. Hierdie netweke, saam met die kodes en memoranda, vorm die raamwerk van die ontluikende teorie.
- 'n Skriftelike dokument is saamgestel wat gebaseer is op die memoranda, geskrewe opmerkings en geskepte netwerke gedurende al die verskillende fases van die data-insameling.

Figuur 4.2: *Atlas.ti™*: stappe vir data-analise



As navorser het ek van die konstant-vergelykende metode gebruik gemaak om die kwalitatiewe data te analiseer. Die doel met die konstant-vergelykende metode (wat eweneens 'n aanvaarbare wyse van doen binne die hermeneutiese fenomenologie verteenwoordig) berus op die deurlopende vergelyking van data om ooreenstemmings te vind ten opsigte van geleefde insidente, deelnemers en deurleefde ervarings en dit word normalerwys in spesifieke fases uitgevoer (Merriam, 1998: 179-180). Hierdie gedeelte van die data-analise en -interpretasies van my empiriese ondersoek is uiteindelik met die resultate van my literatuurstudie (as ander integrale deel van my empiriese ondersoek – vgl. Mouton, 2009: persoonlike mededeling) geïntegreer en in verband gebring (Nisbet, 2007: 12-13).

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

4.6.7 Geldigheid en betroubaarheid

Die konsepte *geldigheid* en *betroubaarheid* is oorkoepelende konstrukte wat in alle wetenskaplike paradigmas gebruik word (Tobin & Begley, 2004: 390, Morse et al., 2002: 14),

alhoewel sommige navorsers vanuit 'n interpretivistiese, kwalitatiewe paradigma verkies om ander terminologie as *geldigheid* en *betroubaarheid* te gebruik (Shenton, 2004: 64). Kriteria vir geldigheid sluit byvoorbeeld begrippe soos interne geldigheid, eksterne geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit in. Kriteria vir betroubaarheid sluit weer begrippe soos geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, konsekwentheid en bevestigbaarheid in (Morse et al., 2002: 5, Guba, 1981: 80).

Die strategieë wat in die literatuur voorgestel word om betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing mee te verseker, asook die toepassing daarvan in hierdie spesifieke studie, word in Tabel 4.2 uiteengesit.

Tabel 4.2: Betroubaarheid: strategieë en die toepassing daarvan op die kwalitatiewe navorsingsgebeure

STRATEGIE	KRITERIA OM STRATEGIE MEE TE VERIFIEER.	TOEPASSING IN HIERDIE STUDIE
Geloofwaardigheid Vergelyk met geldigheid (Tobin & Begley, 2004: 391). Interne geldigheid dui op die mate waarin 'n ondersoek meet wat dit veronderstel is om te meet (Shenton, 2004: 64). Toon die sg. "waarheidswaarde" aan (Poggenpoel, 1998: sonder bladsy-verwysings; Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421, Shenton, 2004: 64).	Betrokkenheid in die ervaringsveld (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421). Triangulering deur gebruik te maak van verskeie navorsers, data-insameling, kontekse en databronne (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421, Shenton, 2004: 65). Dit dra by tot volledigheid van data deur 'n dieper en meer omvattende prentjie (QUAN → QUAL- model) te verskaf (Tobin & Begley, 2004: 393). Gereelde samesprekings met mentors (Shenton, 2004: 67). Deeglike oorsig oor relevante literatuur om die doel van studie te bevestig en data te verifieer (Shenton, 2004: 69). Deeglike en omvattende beskrywing van die verskynsel wat bestudeer word om die werklike situasies en die konteks waarin dit plaasvind te beskryf (Shenton, 2004: 69).	Navorsers is 'n afkampusdosent en is steeds betrokke by die indiensopleiding van onderwysers deur middel van afkampusonderwys as afleweringsmodel. Die studie is deur een navorsers uitgevoer, insette van kollegas en mentors, asook analise van data deur 'n onafhanklike navorsers is gebruik. Vraelyste is uitgedeel. Data van vraelyste is gebruik as inligting vir die voer van individuele en fokusgroeponderhoude. Inligting is met data van vraelyste gekombineer en oor en weer geverifieer. Toesighouding deur ervare navorsers as mentors; raad en mening van mentore is deurgaans ingewin. Voorafgaande en deurlopende bestudering van literatuur. Vraelysvrae vanuit die literatuur geformuleer. Data vanuit vraelyste is as agtergrond gebruik vir onderhoude en fokusgroeponderhoude vir 'n meer indiepteprentjie.
	Gebruik erkende navorsingsmetodes in kwalitatiewe ondersoeke (Shenton, 2004: 64, 73).	Keuse van metodologie vanuit erkende kwalitatiewe navorsingsbronne. Metode is vooraf deeglik bestudeer om die toepaslikheid daarvan in die navorsingskonteks te ondersoek.

STRATEGIE	KRITERIA OM STRATEGIE MEE TE VERIFIEER.	TOEPASSING IN HIERDIE STUDIE
Substantiewe oordraagbaarheid Vergelyk met eksterne geldigheid. Die veralgemeenbaarheid van die ondersoek (Tobin & Begley, 2004: 391), kan verwant wees aan 'n ander groep of groter populasie (O'Leary, 2004: 58). Toon die toepas-singswaarde (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421, Shenton, 2004: 64).	Metodes om eerlikheid van deelnemers te bevorder, bv. vrywillige deelname, openhartige houding van die navorser, geen aanduiding van regte of verkeerde antwoorde nie, onafhanklike status van die navorser (Shenton, 2004: 65, 66). Herhaling van sekere vrae om deelnemers se antwoorde te bevestig. Parafrasering aangesien navorser inligting van deelnemers saamvat en herhaal sodat deelnemers die korrektheid daarvan kan bevestig (Shenton, 2004: 67, 68). Volledige beskrywing van die deelnemers binne die spesifieke demografiese konteks.	Deelnemers het vrywillig aan vraelyste, onderhoude en fokusgroeponderhoude deelgeneem. Die doel van die navorsing is vooraf aan hulle verduidelik. Beklemtoon dat alle opinies en antwoorde aanvaarbaar is; daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. Addisionele inligting verkry uit onderhoude en fokusgroeponderhoude verryk bevindinge van vraelyste (vgl. bespreking van resultate in Hoofstuk 5). Nie-waarskynlikheidsteekproef en dan in die besonder gebruik van 'n beskikbaarheidsteekproef (convenience sampling) as synde 'n doelgerigte steekproeftrekking (purposive sampling) van GOS-afkampus-onderwysstudente in Lewensoriëntering uit elke fasiliteringsentrum in die Noordwesprovinsie.
	Verskaf 'n digte en ryk beskrywing van die resultate sodat deelnemers se stemme gehoor (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421) en die toepaslikheid in soortgelyke kontekste bepaal kan word (Shenton, 2004: 71	Bespreking van vraelyste, onderhoude en fokusgroeponderhoude met toepaslike direkte aanhalings om bevindinge te verduidelik, nadat intensiewe data-analise uitgevoer is. Herhalende temas bevestig dataversadiging en toepaslikheid in soortgelyke kontekste binne dieselfde studie.

STRATEGIE	KRITERIA OM STRATEGIE MEE TE VERIFIEER.	TOEPASSING IN HIERDIE STUDIE
Betroubaarheid Vergelyk met betroubaarheid (Tobin & Begley, 2004: 391, O'Leary, 2004: 58). Toon die konsekwentheid aan in vrae aan deelnemers gevra (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421, Shenton, 2004: 64).	Verkry deur 'n proses van verifiëring - hou bewyse van elke stap, dokumentasie en besluite geneem. (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421, Shenton, 2004: 72, O'Leary, 2004: 58, Morse et al., 2002:9). Datareduksie deur kodeer-herkodeersiklusse. Deelname deur meer as een navorser in die proses. Die navorser, saam met 'n onafhanklike navorser verbonde aan 'n ander universiteit in Suid-Afrika, kodeer die data en vind konsensus met besprekings daarvan (Poggenpoel & Myburgh, 2004: 421, Kruger & Gericke, 2004: 44). Toets alle instrumente vooraf deur van voortoetsing by die individuele en fokusgroeponderhoude gebruik te maak (Kruger & Gericke, 2004: 44).	Verifieer besluite uit literatuur, veral bronne oor navorsingsmetodologie. Onderhoude en fokusgroep-onderhoude is op repliserende wyse tydens die verskillende fasiliterings-geleenthede uitgevoer. Verifiëring deur 'n kollega. Transkribering is deur 'n kollega gekontroleer. Vraelysvrae is vanuit die literatuur verkry en geformuleer met die navorsingsdoel in gedagte. Onderhoudsvrae is vanuit die literatuur en vraelyste se data-ontleding verkry. Die eerste onderhoud is as loodsonderhoud uitgevoer en enkele, geringe veranderinge is aangebring. Fokusgroeppvrae het by die individuele onderhoude se vrae aangesluit en is aangevul met data wat vanuit die literatruuroorsig verkry vir meer in-diepte inligting. Die eerste fokusgroeponderhoud is as loodsonderhoud uitgevoer en geringe veranderinge is in terme van tydskedulering aangebring. Geen verandering aan sleutelvraaggroepe was egter nodig nie.

Vervolgens word aandag geskenk aan die etiese aangeleenthede in hierdie studie.

4.7 Etiese aangeleenthede (vgl. Addendum “G”)

Navorsing behoort op eties verantwoordbare beginsels gefundeer te wees wat op so 'n wyse toegepas word dat objektiwiteit en integriteit die kern vorm waarvolgens die navorsing uitgevoer word (Mouton, 2001: 240). Etiese aangeleenthede beïnvloed elke aangeleentheid van die navorsingsgebeure en in 'n sekere sin ook elke faset van 'n navorser se optrede en interaksie (Korac-Kakabadse et al., 2003: 21-22).

Wolf (1997: 422) beklemtoon die feit dat persoonlike inligting en vrae wat gestel word, deur die doel van die navorsing bepaal kan word. Persoonlike inligting soos ouderdom, geslag en spesialisering dien as voorbeeld hiervan, maar lê eksplisiet klem daarop dat vraelyste nie antwoorde op sensitiewe aangeleenthede van deelnemers behoort te verwag nie.

Verdere etiese aangeleenthede wat op vraelyste betrekking het, is dat die respondente en deelnemers met waardigheid behandel behoort te word en dat hulle reg op privaatheid gerespekteer behoort te word (Strydom, 2005: 67). Deelnemers se menswaardigheid behoort te alle tye eerbiedig te word deur opreg en eerlik met die insameling van inligting om te gaan (Gall et al., 1996: 82, 83; Neuman, 1997: 264; Coleman & Briggs, 2002: 74 - 75).

Die siening van Anderson (1998: 20-22) stem grootliks ooreen met die etiese beginsels van bogenoemde navorsers, maar het ook verskeie ander aangeleenthede van belang beklemtoon. Tydens die samestelling van hierdie vraelys as sodanig, asook tydens die individuele onderhoude en die fokusgroeponderhoude is verskeie aangeleenthede verreken met die oog op die ontwikkeling van vraelys-, onderhoud- en fokusgroeponderhoudvrae, maar ook met betrekking tot die reg van die deelnemers tydens die invul van die vraelys en tydens hulle deelname aan die onderhoude. Van die aangeleenthede sluit die volgende in:

- gebruikmaking van vrywillige respondente en deelnemers,
- eerlikheid van die navorser ten opsigte van die navorsingsdoel,
- die reg waaroor respondente en deelnemers beskik om te enige tyd aan die navorsingsgebeure te mag onttrek,
- respek vir die outonomie van die respondente en deelnemers,

- respek vir die basiese regte van die individu en die gemeenskap,
- beskerming van die waardigheid van die betrokke mense,
- onderneming om na afloop van die navorsing terugvoer aan respondente en deelnemers te verskaf ten opsigte van die navorsingsresultate,
- vertroulike hantering van inligting,
- respondente en deelnemers se reg op privaatheid mag deur geen item of handeling geskend word nie,
- respek vir respondente en deelnemers se tyd, veral ten opsigte van die toepaslikheid van vrae,
- sensitiwiteit ten opsigte van die mate waarin respondente en deelnemers blootgestel word deur of kwesbaar sou kon wees as gevolg van die vrae wat in die vraelys of tydens individuele en fokusgroeponderhoude gestel mag word,
- kultuurwaardes en -verskille wat in ag geneem is.

Toestemming om die onderhawige navorsing uit te voer is gevolglik van alle rolvennote en belangegroepe verkry. Verder is die anonimiteit van die bovermelde studiepulasie verseker. Die studiepulasie se deelname aan die beantwoording van die vraelys was ook vrywillig. Dit het ook vir die voer van persoonlike en fokusgroeponderhoude gegeld. Navorsers het soveel tyd as wat nodig was, daaraan afgestaan om moontlike gevolgtrekkings aan die ingesamelde data te ontpers en om haar persoonlike bewustheid van moontlike vooroordeel opsetlik en voortdurend te monitor.

Die volgende etiese maatreëls is in hierdie kwalitatiewe gevallestudie geïmplementeer:

- **Respondent en deelnemer as 'n persoon**

Daar was respek vir die outonomie van die respondente en deelnemers. Hulle is deurgaans as unieke mense in die konteks van hulle gemeenskap hanteer. Vryheid van keuse is altyd gehandhaaf. Die respondente en deelnemers kon ten alle tye die reg voorbehou om hulle te eniger tyd van die navorsing te onttrek. Die respondent en deelnemer het ook sy / haar reg

op privaatheid gehad: as s/hy nie al die vrae wou beantwoord nie, was dit sy / haar goeie reg.

- **Menseregte**

Respek vir die basiese regte van die individu en vir 'n gemeenskap was noodsaaklik.

- **Die etiek van reg, regverdigheid en objektiwiteit**

Die navorsing het altyd die waardigheid van die betrokke mense beskerm. Hulle is nie aan motiewe blootgestel wat nie direk met die navorsing verband hou nie.

- **Bekwaamheid**

In die navorsing was die navorser self die instrument wat die navorsing gelei het. Die navorser was professioneel en gekwalifiseer. Die navorser is onder alle omstandighede aanspreeklik en verantwoordelik gehou. Professionele standaarde, soos neergelê deur Noordwes-Universiteit is deurgaans gehandhaaf.

- **Integriteit**

Eerlikheid en regverdigheid is bevorder. Die navorser was eerlik oor haar eie beperkinge, vermoëns, geloof, sisteme, waardes en behoeftes.

- **Sensitiwiteit**

Daar is 'n balans tussen die wetenskaplike belange en algemene waardes en norme wat die deelnemers se menswaardigheid kon affekteer, gehandhaaf.

- **Vertroulikheid**

Vertroulikheid is onder alle omstandighede beskerm. Dokumentasie is veilig bewaar. Geen inligting is aan 'n derde persoon bekend gemaak sonder die toestemming van die deelnemers self nie. Konfidensialiteit is verseker deur identifiserende besonderhede te verander of te beskerm. Die navorser het verseker dat geen informasie aan 'n respondent of deelnemer gekoppel kon word nie, deur dit onmoontlik te maak om data met 'n spesifieke persoon te verbind.

- **Afbakening van rolle**

Daar was 'n duidelike begrip van die navorser, respondente en deelnemers se rolle.

- **Respek**

Die respondente en deelnemers is deurgaans met respek behandel.

- **Kommunikasie**

Feitelike data en duidelike en verstaanbare kommunikasie is vereis. Emosionele en kulturele waardes is in ag geneem. Die doelwit van die navorser en die wyse waarop die inligting gebruik sal word, is skriftelik aan die respondente en deelnemers beskikbaar gestel. Die instrumente waarvolgens data ingesamel en verwerk is, is eweneens aan die respondente en deelnemers bekend gemaak. Daar is onderneem om aan hulle terugvoer te verskaf.

Uit die voorafgaande blyk dit dat navorsers hulle nooit kan losmaak van hul etiese verantwoordelikheid wat hulle dra teenoor alle partye wat by die navorsing betrek word nie. Vervolgens gaan ek my persoonlike rol in die navorsingsgebeure van nader toelig.

4.8 Persoonlike rol in die navorsingsgebeure

Kwalitatiewe navorsers word dikwels beskryf as “*being the research instrument*” (Leedy & Ormrod, 2001: 102), aangesien 'n groot gedeelte van die data-insameling afhanklik is van die navorser se subjektiewe deelname aan die navorsingsgebeure, byvoorbeeld tydens die voer van onderhoude (Patton, 1990: 14; Leedy & Ormrod, 2001: sonder bladsyverwysings; Terre Blance & Kelly, 2002: sonder bladsyverwysings). Betroubare data kon slegs deur middel van interaksie tussen die navorser, respondente en deelnemers bekom word en kennis aangaande die verskynsel wat begryp wou word, kon slegs verkry word deur die interpretasie van die ingesamelde data. Tydens die navorsingsproses het ek voortdurend gepoog om so objektief en eerlik moontlik ten opsigte van my betrokkenheid by die deelnemers, konteks en versamelde inligting te bly. Leedy & Ormrod (2001: sonder bladsyverwysings) meen dat die navorser (in hierdie geval ekself) so min as moontlik deur eie persepsies, indrukke en vooroordele beïnvloed behoort te word, aangesien dit die kanse op die toereikende begryping van die eenheid-van-analise verbeter.

Ek het gedurende die navorsingsproses verskeie take verrig, wat die volgende ingesluit het:

- Ek het die data ontleed, geanaliseer en geïnterpreteer (interpretevistiese navorsing) en
- ek het te alle tye aan die etiese standaarde voldoen soos uiteengesit in die etiese kode van die Noordwes-Universiteit.

In die opeenvolgende paragraaf sluit ek my Hoofstuk 4 met 'n sinteserende samevatting af.

4.9 Sinteserende samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsbenadering, navorsingsontwerp en navorsingsmetodes bespreek. Die doel en motivering van die toepassing van 'n kwantitatiewe voorafstudie en 'n opvolgende kwalitatiewe studie is bespreek. Die ontwikkeling en administrasie van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe meetinstrumente, asook 'n aanduiding van die data-ontledingstegnieke en statistiese metodes wat gebruik is, is weergegee. Die geldigheid en betroubaarheid van elke meetinstrument is volledig beskryf. Die etiese aangeleenthede en die persoonlike rol in die navorsingsgebeure van hierdie studie is eweneens gekommunikeer.

In die volgende hoofstuk bied ek die verwerking van die resultate van die empiriese gedeelte van my studie aan.

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 Inleiding

In Hoofstuk 4 is die empiriese verloop van die navorsing bespreek en 'n uiteensetting van die kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoeke verskaf. Die kwantitatiewe ondersoek het uit die voltooiing van vraelyste deur afkampusonderwysstudente ($N = 103$) in die GOS-Lewensoriënteringprogram aan die Noordwes-Universiteit (vgl. §4.5, §4.5.2 en §4.5.3) bestaan. Die kwalitatiewe ondersoek het individuele ($N = 7$) en fokusgroeponderhoude ($N = 2$) met afkampusonderwysstudente in die GOS-Lewensoriëntering-program behels (vgl. §4.6). Die kwantitatiewe gedeelte van hierdie studie is met 'n beskrywende kwalitatiewe studie opgevolg. Die oogmerk met die kwalitatiewe ondersoek was om meer beskrywende en verklarende inligting te bekom (vgl. §4.4.1). Daar is, in hierdie verband, in meer diepte op bepaalde aangeleenthede ingegaan. Deur die interpretasie van die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate word gevolglik gepoog om Navorsingsdoelwit 3 te verwesenlik, naamlik om deur 'n empiriese ondersoek te bepaal waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys sou verkies (vgl. Hoofstuk 1, §2).

5.2 Metodologiese verantwoording van kwantitatiewe ondersoek

Alle besprekings van resultate wat volg, is gebaseer op menings van respondente ($N = 103$) wie se vraelyste terug ontvang is, asook op die response van die deelnemers wat by die individuele onderhoude ($N = 7$) en fokusgroeponderhoude ($N = 2$) betrokke was. Hierdie resultate word voorts nie tot al die ander afkampusonderwysstudente wat deur die SVO aan die Noordwes-Universiteit aangebied word, (statisties) veralgemeen nie, alhoewel ek die resultate – gegewe die oorwegend kwalitatief interpretivistiese aard van my studie – nietemin naturalisties sou kon en / of wou veralgemeen.

Die resultate van hierdie kwantitatiewe ondersoek word statisties geïnterpreteer deur van beskrywende statistiek, faktoranalise, Cronbach alpha-analise en effekgroottes vir die

praktiese betekenisvolheid daarvan gebruik te maak. Die doel met die uitvoering van die kwantitatiewe ondersoek (vraelyste) wat in hierdie onderhawige studie as metode gebruik is, was egter hoofsaaklik om 'n beskrywing van die frekwensies waarmee 'n bepaalde eienskap in 'n steekproef voorkom, te verskaf. Die kwantitatiewe ondersoek het daarom ook slegs as basis gedien waarop die kwalitatiewe ondersoek gebou is (vgl. §4.4 van Hoofstuk 4). Vrae in die vraelyste is opgestel met die doel om die persepsies van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering betreffende die plek en rol van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) in afkampusonderwys te bepaal, asook om te probeer vasstel in welke mate IKT wel deur hierdie bepaalde groep studente wat vir die GOS-program in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word en waarom „persoonlike’ interaksies tussen die dosent en student belangrik sou wees.

Afdeling A van die vraelys het oor verskeie aangeleenthede betreffende demografiese inligting van die respondente wat aan die studie deelgeneem het, gehandel. Dit is opgevolg deur respondente se mening(s) oor die karakter van afkampusonderwys en die verklarings waarom studente hierdie metode van aflewering verkies (Afdeling B). Die noodsaaklikheid van sosiale interaksie word in Afdeling C bespreek. Afdeling D gee die resultate van die respondente weer oor die plek en rol van IKT, veral die gebruik van rekenaars, as 'n metode van onderrig en leer in afkampusonderwys. Daar sal hoofsaaklik van frekwensietabelle (grafieke) gebruik gemaak word om die data van Afdeling A, B, C en D voor te stel. In die laaste gedeelte van die besprekings van bovermelde kwantitatiewe resultate sal daar kortliks na verklarings vir die statistiese resultate wat deur middel van faktoranalise, Cronbach alpha-analise vir betroubaarheid, asmede „n aantal inter-itemkorrelasies verkry is, verwys word. Die rede hiervoor is dat dit (volgens dr. Suria Ellis van die Statistiese Konsultasiediens van die NWU) nie regtig enige statisties beduidende rol in die verdere interpretasie van die ingesamelde data speel nie.

5.3 Bespreking van kwantitatiewe data

5.3.1 AFDELING A: Demografiese inligting

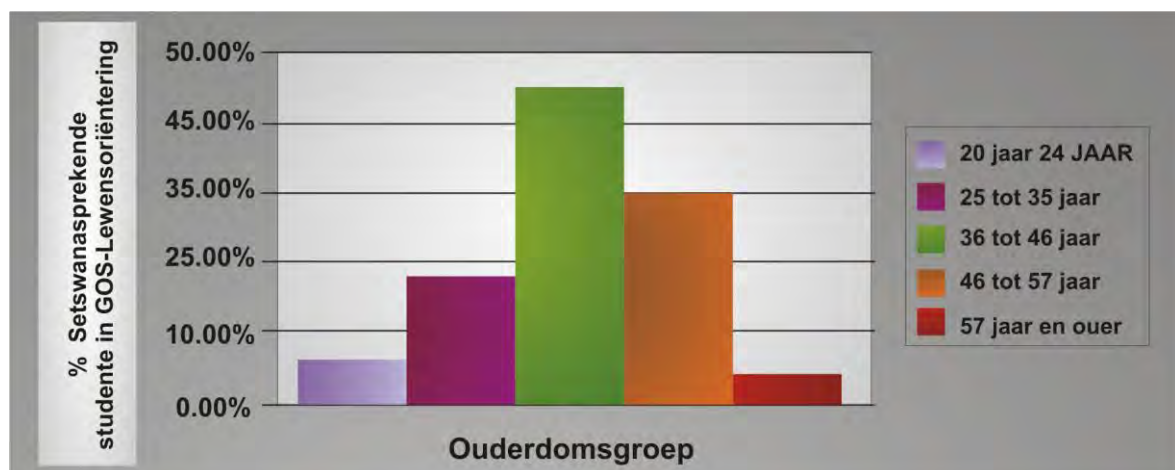
Vraag A1 tot A8 van Afdeling A het ten doel gehad om die persoonlike inligting oor die agtergrond van die onderwyser-studente te versamel, naamlik ouderdom, geslag, hoogste kwalifikasie, tipe kwalifikasie, huistaal, die tipe skool waar hul onderrig gee, asook die aantal jare onderrigondervinding in die GOS-Lewensoriënteringprogram. Die frekwensie-ontledings

van die aantal onderwysers (N = 103) se response vir Afdeling A word in Tabel 5.1 tot 5.7 en in Figuur 5.1 tot 5.7 aangetoon. Die ontbrekende response is nie by die frekwensie-ontledings ingesluit nie. Een honderd-en-drie afkampusonderwysstudente (100.00% van die studente wat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede bygewoon het) het aan die ondersoek deelgeneem deur die vraelys in te vul en terug te stuur.

Tabel 5.1: Ouderdomsgroep

	f	% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering
20 tot 24 jaar	6	5.83
25 tot 35 jaar	18	17.48
36 tot 46 jaar	45	44.0
47 tot 57 jaar	30	29.13
58 jaar en ouer	4	3.88

Grafiek 5.1: Ouderdomsgroep



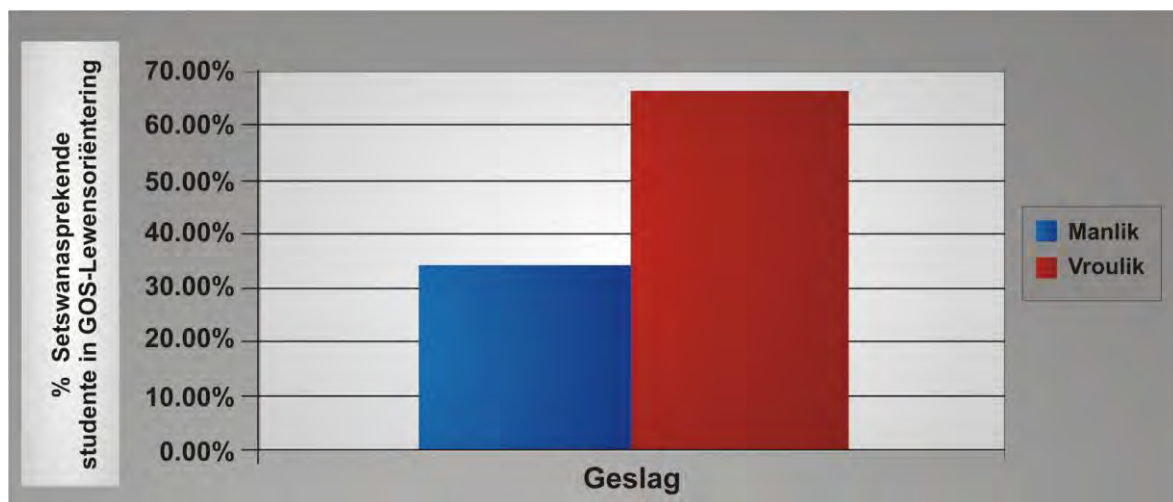
Die data in Tabel 5.1 toon dat die meeste afkampusonderwysstudente wat in hierdie studie gebruik is, in die ouderdomsgroep 36 tot 46 jaar (44.00%) val; 29.13% van hierdie afkampusonderwysstudente tussen 46 en 57 jaar oud is en slegs agttien respondente (17.48%) tussen die ouderdom van 25 en 35 jaar oud is. Verder blyk dit dat daar slegs 'n klein aantal van hierdie afkampusonderwysstudente in die ouderdomsgroep van 20 tot 24 jaar ressorteer (5.83%). Die resultate weerspieël ook die huidige tendens in Suid-Afrika: dat

dit hoofsaaklik ouer onderwysers is wat as ondergekwalfiseerd gesien word en dus nie op die ROKW 14 (relatiewe onderwyskwalfikasiewaarde) is nie. Hulle word nou deur die Departement van Onderwys aangewys om 'n GOS te verwerf vir die opgradering van hulle kwalifikasies of vir heropleiding in 'n ander vak, leerarea of skoolfase.

Tabel 5.2: Geslag

	f	% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering
Manlik	35	33.98
Vroulik	68	66.00

Grafiek 5.2: Geslag



Die data in Tabel 5.2 en Grafiek 5.2 toon dat agt-en-sestig van die respondente (66,00%) vroulik is, terwyl 33,98% manlik is; daar is dus tans in die GOS Lewensoriëntering-afkampusprogram meer vroulike as manlike onderwysers.

Tabel 5.3: Hoogste opvoedkundige kwalifikasie

	f	% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering
NPDE	37	37.76
GOS	32	32.65
Enige ander tersaaklike kwalifikasie	29	29.59

Grafiek 5.3: Hoogste opvoedkundige kwalifikasie

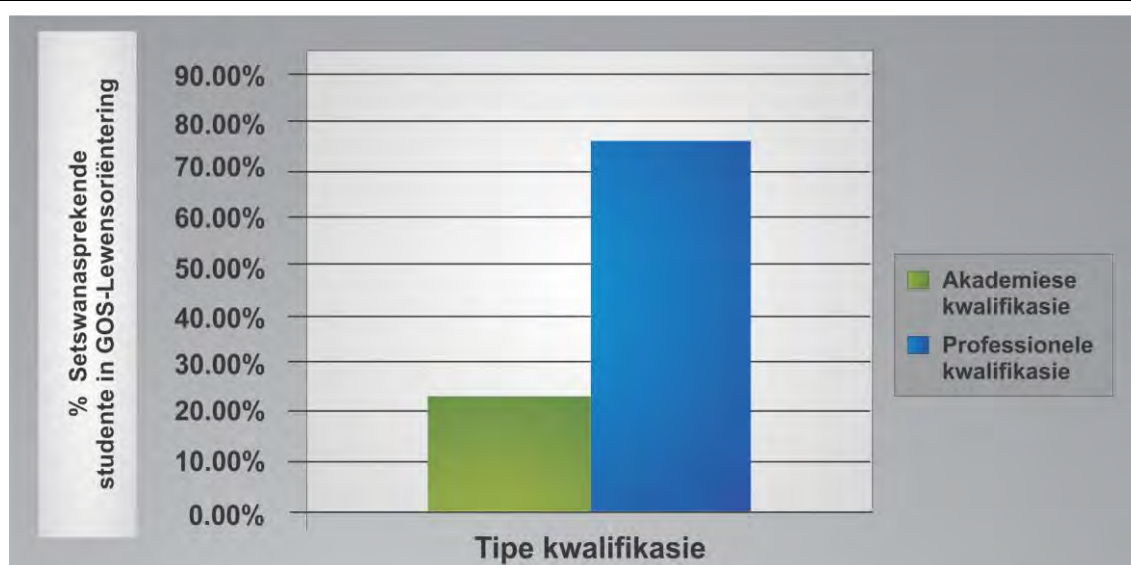
Die meeste respondente (37.76%) beskik oor minstens 'n Nasionale Professionele Onderwysdiploma wat drie jaar geduur het. Die altesaam 32.65% van die respondente wat op die vraelys aangetoon het dat hul hoogste opvoedkundige kwalifikasie 'n GOS is, is moontlik studente wat in 'n ander spesialisering 'n GOS verwerf het en wat nou vir 'n GOS in Lewensoriëntering ingeskryf het. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat hulle hul in 'n ander leerarea, byvoorbeeld heropleiding in een van die nuwe leerareas, wil bekwaam (vgl. ook Tabel 5.8 wat handel oor die verklarings waarom afkampusonderwysstudente hul studie deur afkampusonderwys aangepak het). Vergelyk ook Tabel 5.10, Vraag B12, wat handel oor die mate waarin afkampusonderwys belangrik vir aanvullende indiensopleiding in spesifieke

vakgebiede is. Dit blyk ook uit Grafiek 5.3 dat nege-en-twintig van die respondente (29.59%) oor ander relevante kwalifikasies, bv. die driejaar-onderwysdiploma, beskik, wat hul dus toelating tot 'n GOS gee.

Tabel 5.4: Tipe kwalifikasie

	f	% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering
Akademiese kwalifikasie	25	23.58
Professionele kwalifikasie	81	76.41

Grafiek 5.4: Tipe kwalifikasie



Vyf-en-twintig van die afkampusonderwysstudente (23.58%) het aangetoon dat hulle oor 'n akademiese kwalifikasie beskik, terwyl die meeste respondente (een-en-tagtig, oftewel 76.41%) oor 'n professionele kwalifikasie beskik. Uit die resultate van hierdie studie blyk dus dat die meeste aktiewe onderwysers (respondente van hierdie studie) tans oor 'n professionele in plaas van 'n akademiese kwalifikasie beskik.

Vraag 5 in die vraelys het ten doel gehad om vas te stel by watter instansie afkampusonderwysstudente hul vorige kwalifikasie(s) verwerf het. Uit die beantwoording van

bogenoemde vraag blyk dit dat die meeste afkampusonderwysstudente hulle kwalifikasie by die volgende instansies verwerf het, te wete:

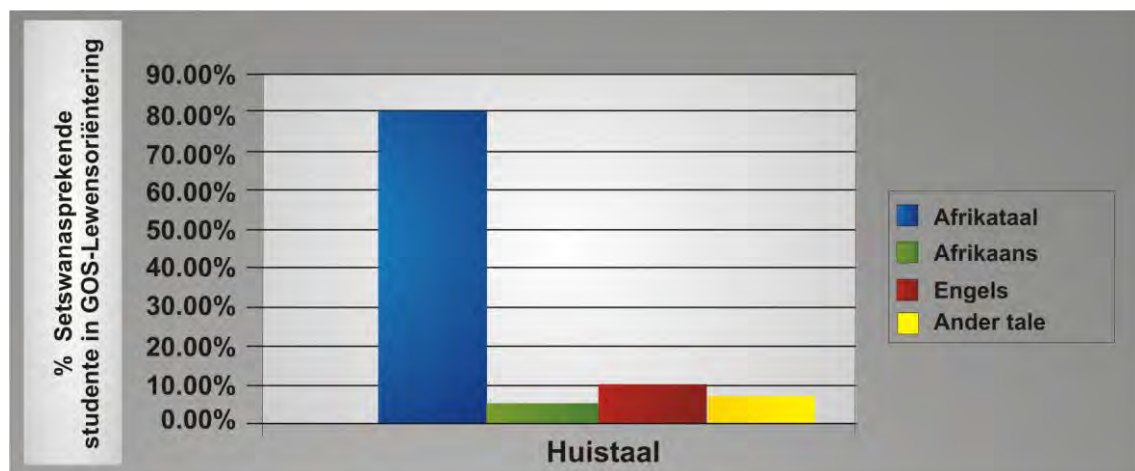
- Noordwes-Universiteit (n = 34)
- UNISA (n = 16)
- Ndebele Kollege (n = 8)
- Tswane Uiversiteit vir Tegnologie (n = 6)
- Tswane Universiteit (n = 6)
- Tlabane Kollege (n = 5)
- Randse Afrikaanse Universiteit (n = 4)
- Universiteit van Port Elizabeth (n = 3)
- Kwandebele Kollege vir Onderwys (n = 3)
- Universiteit van die Noorde (n = 2)
- Vista Universiteit (n = 2)
- Universiteit van KwaZulu-Natal (n = 2)
- Mankwe Christelike Kollege (n = 2)
- Universiteit van Stellenbosch (n = 1)
- Universiteit van die Vrystaat (n = 1)
- Transvaalse Kollege vir Onderwys (n = 1)
- Soweto Kollege vir Onderwys (n = 1)
- East Rand Colledge of Education (n = 1)

Opvallend oor waar respondente hul kwalifikasies verwerf het, is dat baie van die opleidingsinrigtings nie meer bestaan nie - veral onderwyskolleges wat intussen gesluit het of by universiteite geïnkorporeer is.

Tabel 5.5: Huistaal

	f	% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering
'n Afrikataal	80	80.00
Afrikaans	5	5.00
Engels	9	9.00
Ander tale	6	6.00

Grafiek 5.5: Huistaal

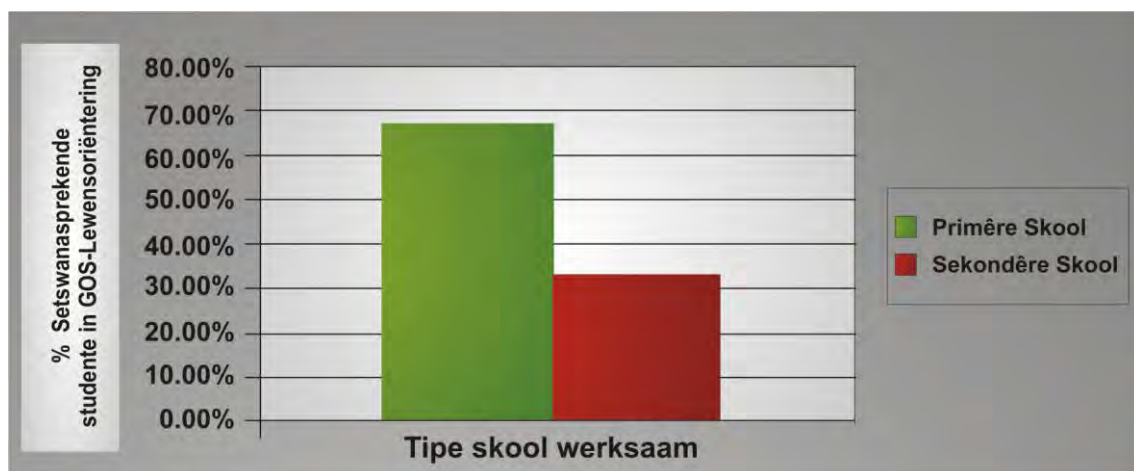


Die aanduiding volgens Tabel en Grafiek 5.5 is dat 80.00% van die respondente 'n Afrikataal as Eerste Taal besig, gevolg deur Engels wat die tweede meeste in hulle huise gebruik word (9.00%), gevolg deur 'n ander taal (6.00%). Die minste respondente wat die vraelys ingevul het, was Afrikaanssprekend (5.00%). Die feit dat die meerderheid van die respondente Afrikataalsprekende onderwysers is wat aan die studie deelgeneem het, verklaar hierdie verskynsel.

Tabel 5.6: Tipe skool werksaam

	f	% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering
Primêre Skool	67	67.00
Sekondêre Skool	33	33.00

Grafiek 5.6: Tipe skool werksaam

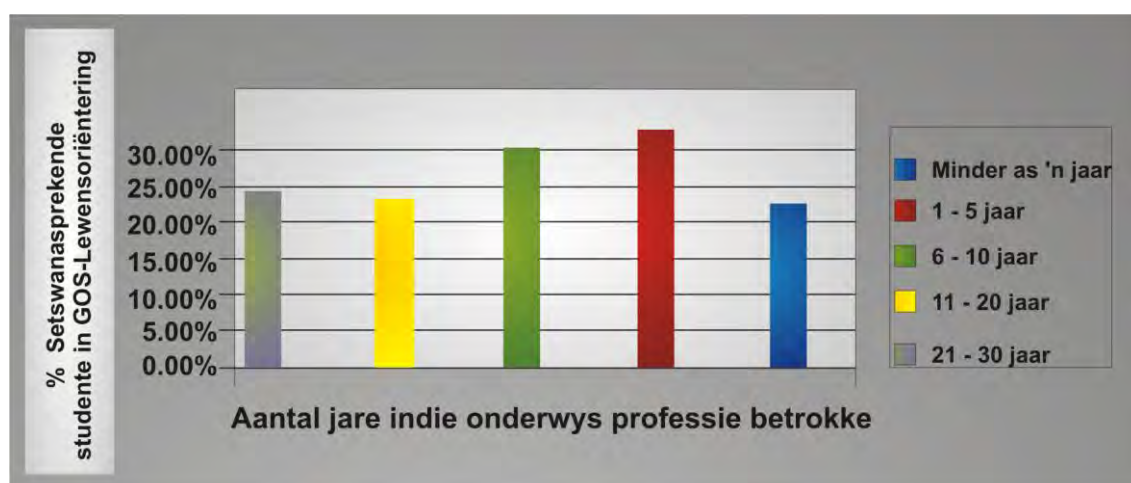


Die resultate in Tabel en Grafiek 5.6 toon dat sewe-en-sestig respondente (67.00%) aan primêre skole en drie-en-dertig (33.00%) respondente aan sekondêre skole verbonde is. Die rede vir hierdie resultaat kan wees dat die leerarea Lewensoriëntering 'n betreklik nuwe spesialisering in Suid-Afrikaanse skole is (pas in 2010 tot *Lewensvaardighede* verander), met veral die klem op die ontwikkeling van Lewensoriëntering in laerskole. Ook vir bevorderderingsmoontlikhede na 'n departementshoof in Lewensoriëntering word dit tans vereis dat onderwysers aan primêre en ook sekondêre skole dienooreenkomstig oor 'n kwalifikasie in die spesifieke spesialisering behoort te beskik.

Tabel 5.7: Aantal jare in die onderwysprofessie betrokke

	f	% Setswanaspreekende studente in GOS- Lewensoriëntering
Minder as 'n jaar	18	18.00
1 - 5 jaar	17	17.00
6 - 10 jaar	23	23.00
11 - 20 jaar	25	25.00
21 - 30 jaar	17	17.00

Grafiek 5.7: Aantal jare in die onderwysprofessie betrokke



Die data in Tabel en Grafiek 5.7 toon dat die grootste groep van die respondente tussen 11 en 20 jaar in die onderwysprofessie is (25.00%), gevolg deur drie-en-twintig resondente (23.00%) wat tussen 6 (ses) en 10 (tien) jaar in die onderwysprofessie is. Opsommend blyk dit dus dat die meerderheid van die respondente, naamlik 65%, meer as 5 (vyf) jaar in die onderwysprofessie betrokke is. Die feit dat die meeste van die respondente (afkampusstudente in GOS aan die NWU), naamlik 65%, langer as vyf jaar in die onderwys staan, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat daar 'n toenemende vraag na onderwysers van gehalte-onderwys in Suid-Afrika is. Dit noodsaak dat praktiserende onderwysers deur middel van nagraadse afkampusonderwysprogramme die geleentheid gebied behoort te

word om hulle kundighede en onderwysvaardighede in 'n ander vak, leerarea of skoolfase te verbeter. Dit verklaar waarskynlik die verskynsel dat dit tipies volwasse onderwysers is wat reeds bepaalde kundighede en vaardighede bemeester het ten einde 'n bepaalde beroep (onderwysprofessie) te kan beoefen, wat nou van afkampusonderwys gebruik maak om daardie “nuwe” kundighede en vaardighede verder uit te brei. Nog 'n verklaring vir hierdie verskynsel kan wees dat afkampusonderwysprogramme veral tot die opgradering van die kwalifikasies van on- en ondergekwalfiseerde onderwysers in Suid-Afrika en tot die verbetering van onderwysers se algemene kwalifikasies en vaardighede, sou kon bydra.

5.3.1.1: Samevatting

Vanuit Navorser se geïnterpreteerde resultate (Afdeling A) kom ek tot die gevolgtrekking dat die profiel van die hedendaagse afkampusonderwysstudent soos volg saamgevat kan word:

Oor die demografiese inligting van die respondente in hierdie studie kan gemeld word dat die meerderheid ouer as 36 jaar is, wat impliseer dat die meerderheid meer as vyf jaar lank onderrig gee. Soos gesien in Tabel 5.1 en 5.7 en Vraag A1 en A7, is die leerderpopulasie in die afkampusonderwysprogramme aan die Noorwes-Universiteit, volwasse¹¹³ studente met minder leertyd en minder leergeleenthede tot hul beskikking¹¹⁴. Verder blyk dit dat die meeste studente nog as ondergekwalfiseerd gesien word, aangesien hulle nog nie ROKW¹¹⁵ 13 bereik het nie. Die Departement van Onderwys vereis dat alle onderwysers in Suid-Afrika teen 2014 oor 'n ROKW van minstens 14 behoort te beskik; wat verklaar waarom 76.41% van die respondente met die verwerwing van 'n professionele kwalifikasie besig is.

Die feit dat daar 'n groot vraag na onderwysers van gehalte-onderwys in spesifieke spesialisingsvelde soos, byvoorbeeld, Lewensoriëntering, in Suid-Afrika bestaan, noodsaak dat praktiserende onderwysers deur middel van afkampusonderwysprogramme (aan die SVO) die geleentheid gebied word om hulle kwalifikasies en onderwysvaardighede deur middel van 'n *professionele kwalifikasie* te verbeter, ter wille van die opgradering van kwalifikasies van on- en ondergekwalfiseerde onderwysers in Suid-Afrika (vgl. ook Vraag A3, Tabel 5.4). Daar is dus 'n groot behoefte onder dié studente om hul kwalifikasies te verbeter, soos tewens ook vanuit die respons ten aansien van Vraag A2, Tabel 5.3 aangedui

¹¹³ Volwasse studente is studente tussen 25 en 60 jaar oud wat leer as 'n sekondêre aktiwiteit beskou en nie, soos voltydse studente, die voltooiing van 'n akademiese of professionele kwalifikasie as eerste prioriteit in hul lewens beskou nie.

¹¹⁴ Veral waar afkampusonderwys aan enige student toegang bied tot beroepsgerigte opleiding wat dalk in bepaalde gemeenskappe nie beskikbaar mag wees nie.

¹¹⁵ Afrikaans vir die Engelse “REQV”, d.w.s. “relatiewe onderwyskwalifikasiewaarde”

sou kon word. Die driejaarkwalifikasie waaroor die meeste onderwysers beskik, is by 'n groot aantal tersiêre inrigtings oor die hele Suid-Afrika behaal. Die meeste onderwysers praat voorts hoofsaaklik 'n Afrikataal as huistaal, oftewel Eerste Taal. Laasgenoemde resultaat staaf die feit dat afkampusonderwys gesien kan word as “die bemagtiging van opvoedkundig benadeeldes” deur die bemeestering van vaardighede, die verbetering van bevoegdhede, die ontwikkeling van nuwe gesindhede en oortuigings en die vermeerdering van kennis en die ontwikkeling van kritiese denke wat hulle in staat kan stel om opvoedkundige agterstande te verklein of selfs uit te wis. Die feit dat afkampusonderwys as 'n belangrike aangeleentheid en / of instrument vir transformasie en ontwikkeling in die arbeidsmark gesien kan word en daarop gerig is om die toeganklikheid van meer Afrikaanstudente tot formele onderwys te verhoog om sodoende ook tot die demokratisering en massafikasie van onderwys by te dra, word bevestig deur die bewys dat die meeste GOS-studente in Lewensoriëntering se huistaal 'n Afrikataal (in hierdie geval Setswana) is.

Dit is teen hierdie demografiese agtergrond dat die bereiking van die hoof navorsingsdoelstelling van hierdie studie, naamlik om te probeer verklaar waarom studente wat hulle vrywillig vir 'n afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) sou wou aandring, geïnterpreteer behoort te word.

Vervolgens word na die resultate van Afdeling B van die vraelyste gekyk.

5.3.2 AFDELING B: Menings van respondente betreffende die aard van afkampusonderwys (Vraag B1.1 - B1.8)

Die doel met Afdeling B was om die respondente se menings betreffende die aard van afkampusonderwys te bepaal. Die response van die afkampusonderwysstudente in die GOS-Lewensoriënteringprogram word in Tabel 5.8, 5.9 en 5.10 saamgevat.

5.3.2.1: Verklarings waarom respondente verkies om studie deur afkampusonderwys aan te pak (Afdeling B1)

Met Vraag B1.1 - B1.8 moes respondente aandui wat die drie belangrikste redes is waarom hulle hul studie deur afkampusonderwys aangepak het (sien Tabel 5.8). Alhoewel daar in die vraelys aan respondente gevra is om drie belangrikste redes te merk waarom hulle hul

studie deur afkampusonderwys aangepak het, het die meeste studente egter nie drie keuses uitgeoefen nie. 25.89% van die respondente het slegs een keuse uitgeoefen in plaas daarvan om die drie belangrikste redes waarom respondente verkies om studie deur afkampusonderwys aan te pak, te verskaf.

Tabel 5.8: Die drie belangrikste redes waarom respondente verkies om studie deur afkampusonderwys aan te pak

		f	% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering
B1.1	Ek wou my vir 'n hoër kwalifikasie in onderwys by 'n hoër onderwysinstelling bekwaam.	55	53.39
B1.2	Ek wou my in 'n ander leerarea bekwaam.	57	55.33
B1.3	Iemand het my aangemoedig.	13	12.62
B1.4	Dit is 'n natuurlike voortsetting van my studie/beroep.	26	25.24
B1.5	Ek kon nie werk vind nie en het daarom besluit om te gaan studeer.	9	0.87
B1.6	Ek wou graag my inkomste verhoog en met 'n hoër kwalifikasie sal ek 'n hoër inkomste verdien.	23	22.33
B1.7	Ek wou graag persoonlike belange nastreef.	13	12.62
B1.8	Ek kon nie voltyds tyd aan my studie spandeer nie.	33	32.03

Uit die analise van die response in Tabel 5.8 blyk dit dat die volgende drie stippunte die vernaamste redes is waarom respondente afkampusonderwys vir hul studie gekies het:

- Ek wou my in 'n ander leerarea bekwaam (N = 57; 55.33%)
- Ek wou my vir 'n hoër kwalifikasie in onderwys by 'n hoër onderwysinstelling bekwaam (N = 55; 53.39%)

- Ek kon nie voltyds tyd aan my studie spandeer nie (N = 33; 32.03%)

Daar word kortliks gekyk na moontlike redes waarom die respondente afkampusonderwys vir hulle studie gekies het. Slegs die bovernmelde drie belangrikste redes gaan hieronder kortliks toegelig word.

- Ek wou my in 'n ander leerarea bekwaam (N = 57; 55.33%)

Die feit dat 55.33% van die respondente hulle in 'n ander leerarea wil bekwaam, kan moontlik eerstens daaraan toegeskryf word dat daar in die studente se aanvanklike opleiding nie voorsiening gemaak is vir die huidige eise van onderwysopleiding in Suid-Afrika nie en hulle hul dus nou in 'n ander leerarea of skoolfase wil bekwaam. 'n Tweede moontlike verklaring kan wees dat onderwysers ook die geleentheid wil benut om hul eie skoolgerigte inhoudelike kundighede en vaardighede (didaktiese en vakdidaktiese aangeleenthede) te verbeter.

- Ek wou my vir 'n hoër kwalifikasie in onderwys by 'n hoër onderwysinstelling bekwaam (N = 55; 53.39%)

Die tweede belangrikste verklaring waarom studente hul studie deur afkampusonderwys aangepak het, is dat studente hulle vir 'n hoër kwalifikasie in onderwys by 'n hoër onderwysinstelling (universiteit) wil bekwaam. Dat afkampusonderwys 'n buigsame onderwysstelsel is wat op die beredeneerde grondrede gebaseer is om aan mense te gee *wat* hulle wil hê, *wanneer* hulle dit wil hê en *waar* hulle dit wil hê, kan moontlik hierdie resultaat help verklaar. 'n Verdere feit is dat afkampusonderwys aan enige student toegang tot beroepsgerigte opleiding bied wat dalk in die verlede in bepaalde gemeenskappe nie beskikbaar was nie. Bovermelde verklaring is dus 'n aansporing vir veral Afrikaanstudente om hul kwalifikasies deur middel van afkampusonderwys as afleweringsmetode by 'n hoër onderwysinstelling, in hierdie studie die NWU, te verwerf.

- Ek kon nie voltyds tyd aan my studie spandeer nie (N = 33; 32.03%)

Die derde belangrikste verklaring waarom studente verkies om studie deur afkampusonderwys aan te pak is dat hulle nie voltyds tyd aan hul studie kon spandeer nie. Bogenoemde resultaat kan moontlik daaraan toegeskryf word dat minder leergeleenthede in die verlede tot studente se beskikking was en dus daartoe aanleiding gegee het dat daar tans 'n groter behoefte onder hierdie groep ontstaan het om wel hul kwalifikasies te probeer verbeter en / of heropleiding te ondergaan. Die feit dat finansiële, geografiese en tydsbeperkinge dit vir 32.03% studente onmoontlik gemaak het om voltyds te studeer, kan hierdie verskynsel moontlik ook help verklaar. Die feit dat studente voltyds in 'n beroep staan (werksverpligtinge) en dus na-uurs by 'n afkampusonderwysprogram kan inskryf, is eweneens 'n moontlike verklaring vir bogenoemde resultaat.

Vervolgens word daar kortliks na die belangrikste hindernisse by die voltooiing van studente se afkampusonderwysstudie gekyk.

5.3.2.2: *Hindernisse by die voltooiing van afkampusonderwysstudie*
(Afdeling B2.1 - B2.11)

Afdeling B2.1 - B2.11 het uit 'n vierpunt-Likertskaalmeting bestaan waarin hindernisse wat algemeen by afkampusonderwysstudente ervaar word, verskaf word en waarin respondente moes aantoon hoe hulle die aangetoonde hindernisse vir die voltooiing van hulle studie sou gradeer. Die response van die afkampusonderwysstudente word in Tabel 5.9 saamgevat.

Tabel 5.9: Moontlike hindernisse by die voltooiing van afkampusonderwysstudie

			% SETSWANASPREKENDE STUDENTE IN GOS- LEWENSORIËTERING							
Hindernisse		N	1 Glad nie		2 In 'n mindere mate		3 In 'n mate		4 In 'n groot mate	
			f	%	f	%	f	%	f	%
B2.1	Die akademiese uitdaging	81	19	23.46	40	49.38	12	14.81	10	12.35
B2.2	Gebrek aan kommunikasie met ander studente en dosente	92	11	11.96	12	13.04	49	53.26	20	21.74
B2.3	Die kwaliteit van die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	91	25	27.47	21	23.08	22	24.18	23	25.27
B2.4	Gebrek aan fasiliteite (toegang tot: internet, rekenaars, ruimte, biblioteek)	92	9	9.78	6	6.52	13	14.13	64	69.57
B2.5	Taalprobleme	80	29	36.25	22	27.50	16	20.00	13	16.25
B2.6	Werksverpligtinge	76	9	11.84	25	32.89	23	30.26	19	25.00
B2.7	Familie-/ Ander verpligtinge	79	9	11.39	28	35.44	26	32.91	16	20.25
B2.8	'n Gevoel van isolasie	85	17	20.00	12	14.12	25	29.41	31	36.47
B2.9	'n Gebrek aan sosiale interaksie	86	17	19.77	14	16.28	20	23.26	35	40.70
B2.10	'n Gebrek aan selfdisipline met betrekking tot jou studie	78	24	30.77	22	28.21	19	24.36	13	16.67
B2.11	Ander	23	6	26.09	9	39.13	7	30.43	1	4.35

Uit Tabel 5.9 blyk dit dat die meeste respondente die volgende vier hindernisse as die belangrikste by die voltooiing van studie in afkampusonderwys aangedui het (die persentasies by elk van die vier belangrikste hindernisse is verkry deur skaal 3: "In 'n mate" en skaal 4: "In 'n groot mate", saam te groepeer):

- Gebrek aan fasiliteite (toegang tot: internet, rekenaars, ruimte, biblioteekgeriewe) (83.70%)
- Gebrek aan kommunikasie met ander studente en dosente (75.00%)
- 'n Gevoel van isolasie (65.88%)
- 'n Gebrek aan sosiale interaksie (63.96%).

Moontlike redes waarom bogenoemde hindernisse die meeste stemme gekry het, sal kortliks in die volgende paragraaf aangebied word.

- Gebrek aan fasiliteite (toegang tot: internet, rekenaars, ruimte, biblioteekgeriewe)

Soos gesien kan word, toon 83.70% van die respondente dat die gebrek aan fasiliteite soos toegang tot die internet, rekenaars en biblioteekgeriewe, die grootste hindernis by die voltooiing van hulle studie in afkampusonderwys is. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat rekenaartegnologie nog nie vir al die hoërsonderwysstudente binne die NWU se SVO-konteks toeganklik is nie. Daar is egter wel by die studiesentrums rekenaartegnologie beskikbaar, maar nie noodwendig by al hierdie studente se huise / woongeriewe nie. Die relatiewe gebrek aan tegnologiese infrastruktuur in arm, minder bevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë plattelandse gemeenskappe, sou ook as 'n verdere verklaring vir hierdie verklaring aangevoer kon word.

- Gebrek aan kommunikasie met ander studente en dosente

Die data in Tabel 5.9 toon dat die tweede belangrikste hindernis by die voltooiing van studente se studie in afkampusonderwys 'n gebrek aan kommunikasie met ander studente en hulle dosente is. Bogenoemde resultate kan moontlik eerstens daaraan toegeskryf word dat daar 'n ewigdurende eksistensiële behoefte van een mens aan 'n ander is, soos ook in die tradisionele Afrika-ontologie bestaan, waar kommunale intermenslike kommunikasie as

ondebatteerbaar noodsaaklik geag word. 'n Tweede moontlike verklaring kan wees dat daar te min kontakfasiliteringsgeleenthede is, wat tot min kontak en dus 'n gebrek aan (of te min) kommunikasie met ander studente en dosente lei. Die feit dat studente deur middel van toegang tot rekenaartegnologie en bykomende akademiese ondersteuningsmateriaal (soos die beskikbaarstelling van DVD's in afkampusonderwysmodules) studeer, kan ook aanleiding tot die verminderde kommunikasie met ander studente en dosente bied, wat as 'n derde moontlike verklaring aangevoer sou kon word. Vierdens, die feit dat afkampusonderwysstudente volwasse praktiserende onderwysers is en dus werk- en ander verpligtinge (familieverpligtinge) het wat dit moeilik maak om by ander studente en dosente uit te kom, kan ook moontlik hierdie verskynsel help verklaar. 'n Vyfde moontlike verklaring kan ook die tydruimtelike skeiding tussen dosente en hulle studente wees wat tot 'n gebrek aan kommunikasie aanleiding mag gee.

- 'n Gevoel van isolasie

Tabel 5.9 dui verder aan dat 65.88% van die respondente aangetoon het dat 'n gevoel van isolasie die derde belangrikste hindernis in die voltooiing van hulle studie is. 'n Moontlike verklaring hiervoor mag wees dat die uitdaging van nuwe en ontluikende afkampusonderwysbenaderings en -tegnologieë 'n groterwordende gaping tot gevolg het, wat daarop kan dui dat 'n groter aantal ingeskrewe afkampusstudente toenemend geïsoleerd en afgesonderd mag begin voel. 'n Verdere moontlike verklaring vir bogenoemde verskynsel is dat die tradisionele verhouding tussen dosent en student (waar kommunikasie met ander woorde op 'n daaglikse en gereguleerde basis direk tussen die dosent en student plaasvind) verander het na 'n verhouding waar die afkampusonderwysdosent as leerfasiliteerder optree en deur middel van interaktiewe studiemateriaal met die afkampusonderwysstudent kommunikeer. Ook as gevolg van die geografiese, sosiale en tydsbeperkinge van afkampusstudente kan hulle min of selfs nooit met hul betrokke dosente in gesprek tree nie en dit mag 'n verdere moontlike verklaring vir die verskynsel wees. Die feit dat studente nie oor voldoende IKT-opleiding, rekenaarkennis en rekenaarvaardighede beskik nie (persoonlike ervaring tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede) en dus nie altyd weet hoe om rekenaartegnologie te gebruik nie (byvoorbeeld die uitvoering van internetgebaseerde inligtingsoektogte wat op hulle werksopdragte betrekking sou

kon hê), kan hierdie gevoel van isolasie en afsondering by studente versterk; daarom dat dit as een van die belangrikste hindernisse by die voltooiing van afkampusonderwysstudente se studie aangedui word.

- 'n Gebrek aan sosiale interaksie

Soos Tabel 5.9 aandui, is die vierde belangrikste hindernis 'n gebrek aan sosiale interaksie (63.94%). Aangesien sosiale interaksie van die voortdurende, betekenisvolle uitruil van boodskappe, wat interpersoonlike kommunikasie veronderstel, afhanklik is, is hierdie interaksie essensieel vir die effektiewe funksionering van afkampusonderwys. 'n Eerste moontlike verklaring vir bogenoemde resultaat is die volgende: Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering leef 'n erkende lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van "kommunaliteit" (vgl. §3.1, Tempels, 1969: 43, 64) voor, wat beteken dat sosiale interaksie as 'n noodsaaklike en fundamentele meganisme vir die verwerwing van hulle kundighede en vir die ontwikkeling van hulle kognitiewe en fisiese vaardighede beskou en geag word. In hierdie opsig is 'n gebrek aan sosiale interaksie dus een van die belangrikste hindernisse. Die geografiese afstand tussen die student en dosent kan die afwesigheid van direkte sosiale interaksie tot gevolg hê, wat 'n moontlike verdere verklaring vir hierdie verskynsel mag wees.

Vervolgens word aan die respondente se menings betreffende die kenmerke van afkampusonderwysprogramme aandag geskenk.

5.3.2.3: Die menings van respondente betreffende die kenmerke van afkampusonderwys

Die stellings in Afdeling B3 – B15 het gehandel oor die mate waarin afkampusonderwysstudente saamstem betreffende die kenmerke van afkampusonderwysprogramme. Die resultate van die konstrakte word in Tabel 5.10 uiteengesit.

Tabel 5.10: Die menings van respondente betreffende die kenmerke van afkampusonderwys

			% SETSWANASPREKENDE STUDENTE IN GOS- LEWENSORIËNTERING							
Hindernisse		N	1 Glad nie		2 In 'n mindere mate		3 In 'n mate		4 In 'n groot mate	
			f	%	f	%	f	%	f	%
B3.	Die persoonlike behoeftes van die afkampusstudent behoort in ag geneem te word by die daarstelling van afkampusonderwysprogramme	98	5	5.10	7	7.14	45	45.92	41	41.84
B4.	Die afkampusonderwysprogramme van die NWU (Noordwes-Universiteit) behoort die sosio-ekonomiese agtergrond van studente in ag te neem	98	4	4.08	2	2.04	52	53.06	40	40.82
B5.	Studente van die Afrikakultuur verkies om volgens die beginsel van kommunaliteit (m.a.w. nie onderrig wat individualiseer word nie, maar liever onderrig vir die student as deel van 'n gemeenskap) onderrig te word	95	5	5.26	6	6.32	45	47.37	39	41.05
B6.	Samewerking van studente in groepe is belangrik vir afkampusonderwys	97	4	4.12	7	7.22	29	29.90	57	58.76
B7.	Gedurende afkampusonderwys is sterk persoonlike verhoudinge met die dosent belangrik	98	3	3.06	2	2.04	35	35.71	58	59.18
B8.	Die kulturele agtergrond van afkampusstudente behoort gerespekteer te word	94	1	1.06	1	1.06	53	56.38	39	41.49
B9.	Die voorsiening van ondersteuning d.m.v. geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (aangesig-tot-aangesig-interaksie en -kommunikasie) is onontbeerlik vir die sukses in afkampusonderwys	97	1	1.03	4	4.12	31	31.96	61	62.89
B10.	Afkampusonderwys kan onderrig in landelike omgewings verbeter	98	4	4.08	3	3.06	31	31.63	60	61.22

			% SETSWANASPREKENDE STUDENTE IN GOS- LEWENSORIËTERING							
Hindernisse		N	1 Glad nie		2 In 'n mindere mate		3 In 'n mate		4 In 'n groot mate	
			f	%	f	%	f	%	f	%
B11.	Afkampusonderwys kan 'n bydrae in onderwyser opleiding lewer	100		0.00	3	3.00	50	50.00	47	47.00
B12.	Afkampusonderwys is belangrik vir aanvullende indiensopleiding in spesifieke vakgebiede	101	..	0.00	3	2.97	54	53.47	44	43.56
B13.	Afkampusonderwys het 'n invloed op die ontwikkeling van nasionale onderrigstelsels	99	2	2.02	8	8.08	47	47.47	42	42.42
B14.	Afkampusonderwys veroorsaak dat onderwyserontwikkelingsprogramme vir plaaslike mense toeganklik is	100	1	1.00	5	5.00	53	53.00	41	41.00
B15.	Afkampusonderwys veroorsaak dat onderwyserontwikkelingsprogramme toeganklik is vir mense in afgeleë plekke en nie genoegsame toegang tot hoër-onderwysinstellings het nie	102	2	1.96	4	3.92	43	42.16	53	51.96

Uit Tabel 5.10 wil dit voorkom of die oorgrote meerderheid afkampusonderwysstudente saamstem rakende die kenmerke van afkampusonderwysprogramme. Vir die doeleindes van hierdie resultaatbespreking sal daar slegs in besonderhede na die redes vir die resultate van stellings B3 – B9 gekyk word (die persentasies soos by elk van die volgende stellings is verkry deur skaal 3: “In ’n mate” en skaal 4: “In ’n groot mate”, saam te groepeer. As motivering vir bostaande (slegs stellings B3 – B9 bespreek word) is soortgelyke resultate vir stellings B10 – B15 reeds vroeër kortliks toegelig (vgl. Tabel 5.3, 5.7 en 5.8) en daarom sal slegs die resultate vervolgens uitgelig word.

Daar word vervolgens kortliks na die resultate vir slegs stellings B3 – B9 gekyk:

- B3: Die persoonlike behoeftes van die afkampusstudent behoort in ag geneem te word (87.76%)
- B4: Die afkampusonderwysprogramme van die NWU behoort die sosio-ekonomiese agtergrond van studente in ag te neem (93.88%)
- B5: Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering verkies om volgens die beginsel van kommunaliteit (m.a.w. nie onderrig wat individualiseer word nie, maar liever onderrig vir die student as deel van ’n gemeenskap) onderrig te ontvang (88.42%)
- B6: Samewerking van studente in groepe is belangrik vir afkampusonderwys (88.16%)
- B7: Gedurende afkampusonderwys is „n sterk persoonlike verhouding met die dosent belangrik (94.89%)
- B8: Die kulturele agtergrond van afkampusstudente behoort gerespekteer te word (97.87%)
- B9: Die voorsiening van ondersteuning d.m.v. geskeduleerde kontakfasiliterings-geleenthede (aangesig-tot-aangesig-interaksie en -kommunikasie) is onontbeerlik vir die sukses in afkampusonderwys (94.85%).

Moontlike redes vir bogenoemde resultate vir stellings B3 – B9 sal kortlik toegelig word. Vir doeleindes van hierdie bespreking sal eerstens die resultate van B3 en B4 en B35 en B8 bespreek word en daarna die resultate.

- Die persoonlike behoeftes van afkampusstudente behoort in ag geneem te word (B3); voorts behoort die afkampusonderwysprogramme van die NWU die sosio-ekonomiese agtergrond van studente in ag te neem (B4).

Die data in Tabel 5.10 toon dat die respondente voel NWU se afkampusonderwysprogramme behoort die sosio-ekonomiese agtergrond van studente en die persoonlike behoeftes van studente in ag te neem. Bogenoemde resultaat kan moonlik eerstens daaraan toegeskryf word dat afkampusonderwys die hindernisse ten opsigte van geografiese, sosiale, ekonomiese, sosio-ekonomiese, werks- en tydsbeperkinge probeer verwyder en die geleentheid om te studeer, aan studente oopstel. 'n Tweede moontlike verklaring kan wees dat afkampusonderwys as 'n soort wysgerige benadering erken word waar die behoeftes en sosio-ekonomiese omstandighede van studente om op 'n eie plek en tyd te studeer wat hulle omstandighede die beste pas, in ag geneem word. Die feit dat afkampusonderwys help om in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minder bevoorregte, geografies afgesonderde/ moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe te voorsien, kan as 'n derde moontlike verklaring aangevoer word. Vierdens kan die feit dat Suid-Afrika 'n etnies en kultureel wyd uiteenlopende bevolking met 'n wye verskeidenheid opvoedkundige behoeftes en sosio-ekonomiese omstandighede het en dat daar tans geen enkele onderwysmodel is wat in gelyke mate bevredigend in hierdie uiteenlopende behoeftes voorsien nie, ook moonlik hierdie resultaat help verklaar.

- Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering verkies om volgens die beginsel van kommunaliteit (m.a.w. nie onderrig wat geïndividualiseer word nie, maar liefs onderrig vir die student as deel van 'n gemeenskap) onderrig te ontvang (B5); verder verwag hulle ook dat die kulturele agtergrond van afkampusstudente gerespekteer behoort te word (B8)

Soos gesien in Tabel 5.10, toon 88.42% dat die respondente verkies om volgens die beginsel van kommunaliteit onderrig te ontvang. 97.87% van die respondente

dui voorts aan dat die kulturele agtergrond van studente gerespekteer behoort te word. Bogenoemde twee resultate kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die oorgrote meerderheid studente wat vir GOS–Lewensoriëntering ingeskryf is, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering is wat weens die aard van hul kultuur, lewensbeskouing en agtergronde, unieke onderwysbehoefte (soos persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, samewerking in groepe, ens.) het. Nog ’n moontlike verklaring kan wees dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering ’n lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” voor- en naleef en dus verkies om deel van ’n leergemeenskap, as sodanig, te wees. Die onderwysbehoefte van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering behoort gevolglik eerder deur middel van ’n soort “kommunale onderwys-vir-ons” bevredig te word, in plaas van deur ’n geïndividualiseerde “onderwys-vir-my”-model, wat ’n tipiese Westerse ontologie sou kon verteenwoordig (op grond van persoonlike waarnemings wat ek sedert 2002 by verskeie van Noordwes-Universiteit se afkampusonderwysfasiliteringsentra dwarsoor Suid-Afrika gemaak het). Bogenoemde kan dus moontlik verklaar waarom studente saamstem dat die kulturele agtergrond van studente asmede om volgens die beginsel van kommunaliteit onderrig te ontvang, gerespekteer behoort te word.

- Samewerking van studente in groepe is belangrik vir afkampusonderwys (B6)

Uit Tabel 5.10 blyk dit dat 88.16% van respondente die mening handhaaf dat samewerking van studente in groepe belangrik is. Bogenoemde resultate kan moontlik eerstens daaraan toegeskryf word dat die kommunale ingesteldheid van afkampusonderwysstudente samewerking in groepe belangrik ag aangesien groepwerk ’n gevoel van “gemeenskap” binne ’n afkampusonderwysgemeenskap bied. Dat die “groep” sekerheid en dus groepsbevrediging bied, kan as ’n tweede moontlike verklaring aangevoer word. ’n Derde moontlike verklaring kan wees dat die respondente (wat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering is) die groep belangriker as die individu beskou en die groep bo die individu verhef – die handhawing van groepsgeborgtheid deur hierdie studente kan dus ook moontlik hierdie resultaat verklaar. ’n Vierde moontlike verklaring kan ook wees dat hierdie studente verkies om studiegerigte aktiwiteite (onderwys) sáám in ’n groep te onderneem (student voel “veilig”) en dus oor ’n

goeie sosiale, groepsgerigte geaardheid beskik (vgl. Tabel. 3.1 en 3.2 in Hoofstuk 3 van hierdie narratief).

- Gedurende afkampusonderwys is sterk persoonlike verhouding met die dosent belangrik (B7)

'n Moontlike verklaring waarom respondente nadruk op hierdie item plaas, kan wees dat die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering 'n kommunale ingesteldheid het waar sosiale verbintenis en dus by implikasie, 'n persoonlike verhouding met dosente belangrik is (verwys na die resultaatbespreking van stelling B5 en B8). Dat die student persoonlik met die dosent wil kommunikeer en dus tydens die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede met sowel die dosent as met ander medestudente in 'n persoonlike verhouding wil tree, kan ook moontlik as verklaring vir bogenoemde resultaat aangevoer word. Die feit dat studente 'n gevoel van "gemeenskap" binne 'n bepaalde afkampusgemeenskap wil ervaar, kan ook moontlik as 'n verklaring aangevoer word. 'n Verdere moontlike verklaring is dat 94.89% van die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering fisies aan die dosent wil "raak" en die dosent voor in die klaskamer wil "sien". Bogenoemde dui daarop dat sterk persoonlike verhoudings met hulle medemens (in hierdie geval hulle "dosent"), vir die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering ondebateerbaar belangrik is (vgl. in hierdie verband ook die navorsing van Van Niekerk, 1992: sonder bladsyverwysings; Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysings en Van Der Walt, 1994: sonder bladsyverwysings) en dat hierdie feit dus eweneens as 'n verdere moontlike verklaring aangevoer sou kon word.

- Die voorsiening van ondersteuning d.m.v. geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (persoonlike, aangesig tot aangesig-interaksie en -kommunikasie) is onontbeerlik vir die sukses in afkampusonderwys (B9)

Soos gesien in Tabel 5.10, toon 94.85% van die respondente dat die voorsiening van ondersteuning deur middel van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede onontbeerlik vir die sukses in afkampusonderwys is. Bogenoemde resultaat kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hierdie kommunaalgesinde

afkampusstudent 'n behoefte aan ondersteuning by wyse van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede het waar begeleiding, hulpverlening met opdragte, verduideliking van inhoude, vrae en onsekerhede van studente in 'n "tradisionele klaskameropset" plaasvind. 'n Tweede moontlike verklaring kan wees dat die ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede vir hierdie studente – wat volwasse studente (vgl. Tabel 5.1) is wat al 'n geruime tyd in die onderwysprofessie staan en dus nie noodwendig meer in voeling met tersiêre opleiding is nie – belangrik is. 'n Derde verklaring waarom ondersteuning d.m.v. geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede vir studente onontbeerlik is, kan wees dat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede die tydruimtelik gesinchroniseerde, interaktiewe bemoeienis (aangesig-tot-aangesig) tussen dosent en student moontlik maak. Hierdie ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede kom daarop neer dat daar, onder andere, aktiewe gesprekvoering en dialoog tussen die student en die voorhande leerinhoud, die student en dosent en tussen die student en sy/ haar medestudente is, wat as 'n vierde moontlike verklaring aangevoer sou kon word.

Die respondente het voorts aangedui dat afkampusonderwys (a) onderrig in landelike omgewings kan verbeter (92.85%), (b) 'n bydrae in onderwysersopleiding kan lewer (97.00%), (c) belangrik vir aanvullende indiensopleiding in spesifieke vakgebiede is (97.03%), (d) 'n invloed op die ontwikkeling van nasionale onderrigstelsels het (89.89%), (e) daartoe aanleiding gee dat onderwyserontwikkelingsprogramme vir plaaslike mense toeganklik is (94.00%) en (f) daartoe aanleiding gee dat onderwyserontwikkelingsprogramme toeganklik is vir mense in afgeleë plekke en aan hulle wat nie genoegsame toegang tot hoër-onderwysinstellings het nie (94.12%). Navorser maak die aanname dat afkampusonderwys vir enige gemeenskap, maar dan spesifiek vir die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap, die mees toeganklike wyse sou kon wees om kennis en vaardighede na alle mense te bring, met onderwysgeleenthede vir almal, insluitend agtergeblewe groepe.

Uit die voorafgaande resultate en op grond van die literatuurstudies van Zirkle (2002:33), UNESCO (2003:5-8), Moore (2003:141-143) en Welch (2005:4) benadruk Navorser dat afkampusonderwys die potensiaal het om studente te bevry van die bande waarmee die gemeenskap asook tradisionele onderwys hul bind, aangesien verdere opleidingsgeleenthede vir alle studente geskep word. Bovermelde resultate staan dus ook as kenmerke van afkampusonderwys bekend.

Vervolgens word al die aangeleenthede betreffende Vraag B16 en B17 samevattend weergegee.

5.3.2.4: Die menings van respondente betreffende die voordele en nadele van afkampusonderwys (Afdeling B16 en B17)

In die volgende paragrafe word gepoog om die voor- en nadele van afkampusonderwys, soos dit deur studente beleef word en soos dit verstrek word in Afdeling B16 en B17 se oop vrae aan respondente, te kategoriseer aan die hand van die frekwensies wat daaraan toegeken is. Respondente moes by die twee vrae, B16 en B17, twee voor- en twee nadele lys. 25.2% van die respondente het egter nie die oop vrae beantwoord nie en van die respondente het slegs een voordeel en een nadeel by elk van die vrae gelys. Die volgende agt (8) voordele is die belangrikste voordele soos uit die analisering van respondente se response in Afdeling B16 verkry:

- Om skoolgerigte inhoudelike kundighede en vaardighede van die betrokke vak te bemeester (N = 23)
- Die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent (N = 20)
- Sosiale interaksie met dosente en studente (N = 17)
- Die afkampusonderwysstudent hoef nie sy pos vir 'n bepaalde tydperk te verlaat nie (N = 15).
- Praktijkgerigte kundighede en vaardighede ten opsigte van onderrig van 'n vakgebied (didaktiese en vakdidaktiese aangeleenthede) word verbeter (N = 15)
- Die skepping en ontwikkeling van 'n "leergemeenskap" binne afkampusonderwys (N = 13)
- Ontwikkel selfgereguleerde leer en self-dissipline (N = 12)
- As gevolg van verbeterde onderwyskwalifikasies is daar meer bevorderingsmoontlikhede (m.a.w. finansiële voordele) (N = 11).

Die volgende vyf (5) nadele is slegs die belangrikste nadele soos uit die analisering van respondente se response in Afdeling B17 blyk:

- Gebrekkige toegang tot rekenaartegnologie (N = 29)
- 'n Gebrek aan persoonlike interaksie (N = 27)
- Beperkte hoeveelheid kontakfasiliteringsgeleenthede (N = 25)
- Gebrekkige kundighede en vaardighede betreffende die gebruik van rekenaartegnologie (N = 25)
- Swak beplanning betreffende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (Saterdag – begrafnisse wat moet bygewoon word, ens.) (N = 8).

Uit bogenoemde resultate blyk dit dat die respondente oor die algemeen ervaar dat afkampusonderwys aan hul behoeftes en verwagtings voldoen. Navorser is die mening toegedaan dat dit uiters noodsaaklik is dat volwasse afkampusstudente die voordele wat afkampusonderwys vir hulle inhou, sal besef en hulself positief sal oriënteer ten einde te verseker dat hulle leerervaringe hulle beroepswêreld positief beïnvloed. Dit blyk ook dat die respondente gebrekkige toegang tot rekenaartegnologie het en dat hulle ook oor swak rekenaarvaardighede beskik. Daar kan na hierdie nadele as “probleme” verwys word. Hierdie “probleme” kan volgens Navorser hier na heersende omstandighede wat deur die afkampusonderwysstudent as hindernisse tot sukses tydens sy / haar tydperk van studie ervaar sou kon word, verwys.

In die volgende gedeelte word die samevatting van die bespreking van resultate uit Afdeling B verskaf.

5.3.2.5: Samevatting

Vanuit die geïnterpreteerde resultate (Afdeling B) kan die sintese betreffende die menings van studente oor die aard en karakter van afkampusonderwys soos volg saamgevat word:

Oor (a) die aard en kenmerke van afkampusonderwys (wat, onder andere, die redes waarom studente afkampusonderwys vir hul studie aangepak het, insluit), (b) die hindernisse by die voltooiing van studie deur afkampusonderwys en (c) die menings van studente oor die kenmerke van afkampusonderwys, kan gemeld word dat die meerderheid respondente hulle graag in 'n ander leerarea wil bekwaam.

(a) Die aard en kenmerke van afkampusonderwys

Daar is 'n groot behoefte aan afkampusonderwys, aangesien daar nie in studente se aanvanklike opleiding voorsiening gemaak is vir die huidige eise van onderwysopleiding in Suid-Afrika nie. Met die vinnige tegnologiese en kennisomwenteling en -voortgang is dit belangrik dat studente in voeling bly met alle soorte kennis- en vaardighedsverwante vernuwings en voortgang. Tweedens wil studente ook nuwe vaardighede verwerf en hul bevoegdhede verbeter; hulle wil eweneens nuwe gesindhede verwerf en hulle oortuigings verbeter en verdiep; voorts wil hulle hulle kundighede vermeerder en hulle kritiese denkvermoë ontwikkel, wat hulle in staat kan stel om hulle persoonlike opvoedkundige agterstande te verklein of selfs uit te wis. Derdens wil studente ook 'n hoër kwalifikasie in onderwys by 'n hoër onderwysinstelling verwerf, aangesien afkampusonderwys aan enige student toegang tot beroepsgerigte opleiding bied wat dalk in die verlede nie in bepaalde gemeenskappe beskikbaar was nie. Vierdens beskou studente afkampusonderwys as 'n wyse van onderwysvoorsiening wat die individu bemagtig om sy eie studierigting, afleweringswyse, leertyd en -plek en tydsduur van leer te bepaal. Dit bevestig die feit dat afkampusonderwys 'n buigsame onderwysstelsel is wat is op die beredeneerde grondrede gebaseer is om aan mense te gee *wat* hulle wil hê, *wanneer* hulle dit wil hê en *waar* hulle dit wil hê. Daar is ook 'n groot behoefte aan afkampusonderwys aangesien dit aan meer studente die geleentheid bied om hulle verder te kwalifiseer en hulle vaardighede te verbeter – veral vir daardie studente wat om verskeie redes nie voltydse kontakonderwys kon ontvang nie.

(b) Hindernisse by die voltooiing van studie deur afkampusonderwys

Soos in Tabel 5.9 gesien kan word, is die gebrek aan fasiliteite, kommunikasie met ander studente en dosente, 'n gevoel van isolasie en 'n gebrek aan sosiale interaksie, deur studente as die belangrikste hindernisse uitgewys. Die feit dat rekenaartegnologie nog nie vir al die onderwysstudente binne die NWU se SVO-konteks in hul private hoedanigheid toeganklik is nie, mag straks een van die redes wees waarom studente in afkampusonderwysprogramme op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie) aandring, ten spyte van die implementering van tegnologie in afkampusonderwys. Vir die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering is die mens-in-gemeenskap (ook gesien as 'n afkampusgemeenskap) een van die belangrikste fasette in hulle sienswyse van “kommunaliteit”, waar die mens primêr as sosiale wese beskou word en essensieel sosiaal op sy hom/haar-omringende werklikheid gerig is.

Afkampusonderwys word dus deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as kontakonderwys beleef. Afkampusonderwys word ook deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as 'n sosiale interaksie en 'n soort sosiale samehang met sy afkampusonderwysdosent en sy mede-afkampusonderwysstudente beleef, waar kommunikasie met ander studente en dosente as 'n noodsaaklik en fundamentele meganisme vir die verwerwing van kundighede en die ontwikkeling van kognitiewe en fisiese vaardighede beskou word.

(c) Die menings van studente oor die kenmerke van afkampusonderwys

Afkampusonderwys kan onderwys in landelike gebiede / omgewings verbeter aangesien dit 'n belangrike metode is om ook in die uiteenlopende onderwysbehoefte van arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/ moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe te help voorsien. Hoewel afkampusonderwys in die unieke onderwysbehoefte van die betrokke individue voorsien, kan dit egter nie as 'n "een-vir-almal praktiese resep" gesien word nie. Daar is 'n groot behoefte onder afkampusstudente dat die kern van afkampusonderwys eerder 'n aanpasbare onderwystransaksie sal wees waar daar meer na afkampusonderwysstudente se persoonlike omstandighede, behoeftes en sosio-ekonomiese agtergronde gekyk sou kon word. Die meerderheid afkampusonderwysstudente verkies die Afrikakulturele beginsel van kommunaliteit, met ander woorde nie onderwys wat geïndividualiseer word nie, maar liefste onderwys wat vir die student as deel van 'n gemeenskap (onderwys-vir-ons) geld. Ek is die mening toegedaan dat die onderwysbehoefte van die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering 'n soort kommunale "onderwys-vir-ons" insluit, waar afkampusonderwys eweneens deur die student as 'n sosiale interaksie (kontakonderwys, dus) met sy afkampusonderwysdosent en sy mede-afkampusonderwysstudente beleef kan word.

Die aangebode resultate weerspieël dus 'n behoefte aan kontakonderwys met dialoog, sosiale interaksie, sosiale verbintenis, groepsamewerking, groepsgeborgtheid en die tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent en medestudente in afkampusonderwys.

Dit is ook teen hierdie agtergrond dat die bereiking van die hoofnavorsingsdoelwit van hierdie studie, naamlik om te probeer verklaar waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering wat hulle vrywillig hiervoor aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde,

elektroniese en mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) aandring, geïnterpreteer behoort te word.

In die volgende paragraaf word 'n aantal gevolgtrekkings gemaak oor aangeleendhede in Afdeling B waaroor daar moontlik nie voldoende verklarings uit die beskikbare kwantitatiewe data afgelei sou kon word nie en wat gevolglik met behulp van individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke dalk in meer besonderhede verduidelik sou kon word, te wete:

- (a) Waarom word die gebrek aan fasiliteite, soos toegang tot die internet en die beskikbaarheid van rekenaars, as die belangrikste hindernisse t.o.v die voltooiing van afkampusstudie, beskou?
- (b) Waarom behoort daar op die persoonlike behoeftes van afkampusonderwys-studente ag geslaan te word?
- (c) Waarom behoort die kulturele agtergrond van studente in afkampusonderwys gerespekteer te word?
- (c) Waarom is sosiale verhoudings (met dosent en studente) vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering so deurslaggewend belangrik?
- (d) Waarom wil studente wat hulle vrywillig vir afkampusonderwyskursusse ingeskryf het, kontakklasse hê?

Hierdie inligting sal in §5.4 aangebied en bespreek word.

Vervolgens word die inligting soos dit uit Afdeling C, wat oor die persepsies van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie handel het, geanaliseer is, kortliks weergegee.

5.3.3 AFDELING C: Die persepsies van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys

5.3.3.1: Die menings van respondente betreffende die belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog), geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, sosiale verhoudings en sosiale interaksie (deelnemende sosiale wisselwerking) (Afdeling C1 – C9)

Afdeling C1 – C9 het uit 'n vierpunt-Likertskaalmeting bestaan waarin stellings oor die persepsies van respondente betreffende die belangrikheid van (a) persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog) en geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, (b) sosiale verhoudings vir die Afrikakultuur en (c) sosiale interaksie (m.a.w. deelnemende sosiale wisselwerking), verskaf is. Die respondente se response met betrekking tot hierdie konstrunkte word in Tabel 5.11 weergegee.

Tabel 5.11: Die persepsies van GOS-Lewensoriënteringrespondente betreffende die belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog), sosiale verhoudings en sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

			% SETSWANASPREKENDE GOS-STUDENTE IN LEWENSORIËNTERING							
Belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog), sosiale verhoudings en sosiale interaksie tydens kontakonderwys		N	1 Verskil beslis		2 Verskil in 'n mate		3 Stem saam in 'n mate		4 Stem heelhartig saam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
C1.	Aangesig-tot-aangesig-interaksie (kommunikasie) is 'n voorvereiste vir suksesvolle afkampusonderwys	102	1	0.98	4	3.92	36	35.21	61	59.80
C2.	Persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verbeter die kwaliteit van afkampusonderwys	103	1	0.97	2	1.94	35	33.98	65	63.10
C3.	Dialoog/ gesprek met dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede is noodsaaklik vir kwaliteit afkampusonderwys	103		0.00	6	5.83	26	25.24	71	68.93
C4.	Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort gesien te word as die "hart" van afkampusonderwysprogramme	102	2	1.96	5	4.90	31	30.39	64	62.75
C5.	Afkampusonderwys vereis meer geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	103	-	0.00	6	5.83	33	32.04	64	62.14
C6.	Sosiale interaksie in afkampusonderwys is belangrik vir die Afrikakultuur	102	5	4.90	7	6.86	36	35.29	54	52.94

			% SETSWANASPREKENDE GOS-STUDENTE IN LEWENSORIËTERING							
Belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog), sosiale verhoudings en sosiale interaksie tydens kontakonderwys		N	1 Verskil beslis		2 Verskil in 'n mate		3 Stem saam in 'n mate		4 Stem heelhartig saam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
C7.	Die Afrikakultuur glo daaraan om beskikbaar te wees vir mekaar	99	1	1.01	3	3.03	47	47.47	48	48.48
C8.	Sosiale interaksie tussen studente is belangrik vir kwaliteit onderrig	102	1	0.98	5	4.90	32	31.37	64	62.75
C9.	Die afwesigheid van interaktiewe kommunikasie (sosiale interaksie) tussen student en dosent is 'n belangrike leemte in afkampusonderwys	98	6	6.12	10	10.20	29	29.59	53	54.08

Die resultate van stellings C1 – C9 word in Tabel 5.11 aangedui. Vir doeleindes van dié resultaatbespreking sal van die stellings saamgegroepeer word, aangesien die spesifieke items oor dieselfde onderwerp handel. Daar sal dan saam na moontlike verklarings vir die resultate gekyk word. Die resultate van stelling C1 – C5 word saam bespreek, aangesien dié vyf stellings oor dieselfde konsep, te wete die persepsies van studente oor die belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog) en geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, handel. Stelling C7 se resultaatbespreking handel oor die persepsies van studente betreffende die belangrikheid van sosiale verhoudings vir die Afrikakultuur. Die resultate van stelling C6, C8 en C9 wat oor die belangrikheid van sosiale interaksie, m.a.w. oor deelnemende sosiale wisselwerking, handel, sal saam bespreek word. Moontlike redes vir bogenoemde resultate word kortliks toegelig:

- Stelling C1 – C5: Die persepsies van respondente betreffende die belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog) tydens 'n kontakssessie

Uit die response van Tabel 5.11 vir stelling C1 – C5 wil dit voorkom asof die meeste respondente saamstem dat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede vir afkampusonderwys belangrik is (C4 = 62.75% en C5 = 62.14%) en dat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede 'n voorvereiste in afkampusonderwys is (C1 = 59.80%). Die persepsies van studente is verder dat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede die kwaliteit van afkampusonderwys verbeter (C2 = 63.10%) en dat dialoog wat gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede plaasvind, essensieel vir die verskaffing van kwaliteit afkampusonderwys (C3 = 68.93%) is. Bogenoemde resultate kan moontlik eerstens daaraan toegeskryf word dat die kommunaalgesinde afkampusstudent 'n behoefte aan persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, dialoog en dus, by implikasie, aan die tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent en medestudente, asook aan kontakonderwys, as sodanig, het. Die feit dat hierdie persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, dialoog en kontakonderwys beteken dat daar onder andere aktiewe gesprekvoering tussen die student en die voorhande leerinhoude, die student en dosent en die student en sy/ haar medestudente bestaan, wat op die daarstelling van kontakonderwys volg, kan as

'n tweede moontlike verklaring vir bogenoemde resultate aangevoer word. Derdens wil dit voorkom of persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog) vir hierdie spesifieke groep respondente as essensieel vir die pedagogiese gebeure in afkampusonderwys geag word. Die feit dat die kommunaalgesinde afkampusstudent sy / haar geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as't ware as 'n tipe "afkampusonderwys-gemeenskap" ("onderwys-vir-ons") beskou en as sodanig beleef, kan moonlik as 'n vierde verklaring aangevoer word. Die relatiewe afwesigheid van genoegsame persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, dialoog tussen die afkampusdosent en die afkampusstudent (as 'n belangrike tekortkoming) (vgl. Tabel 5.9) kan as 'n vyfde moontlike verklaring aangevoer word.

- Stelling C7: Die persepsies van respondente betreffende die waarde wat sosiale verhoudings vir die Afrikakultuur verteenwoordig

Soos gesien in Tabel 5.11, toon 48.48% van die respondente dat aanhangers van die Afrikakultuur dit as ondebatterbaar belangrik ag om te alle tye vir mekaar beskikbaar te wees. 'n Moontlike verklaring waarom respondente nadruk op hierdie item plaas, kan wees dat sukses, blydschap en vreugde volgens die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbekouing hul oorsprong in sosiale verhoudings tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede het. Bogenoemde afleiding word ook deur Mbiti (1970: 14), asook Mbigi en Maree (1995: 2) gerugsteun. Nog 'n moontlike verklaring kan wees dat sosiale verhoudings met die medemens, met die fokus op 'n sterk "mondelinge tradisie" (Mbea, 2004: 2; Jönsson & Olsson, 2008: 3) - persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie en dialoog dus - vir die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering deurslaggewend belangrik is. Die feit dat hierdie studente meer op die verlede gerig is, hou verband met hulle persepsies rakende die belangrikheid van sosiale verhoudings vir die Afrikakultuur (Mbiti, 1970: sonder bladsyverwysings). Op grond van persoonlike waarnemings wat ek sedert 2002 by verskeie van Noordwes-Universiteit se afkampusonderwysfasiliteringsentra dwarsoor Suid-Afrika uitgevoer het, is ek die mening toegedaag dat die meerderheid Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van gemeenskaplikheid- dus die voorkeur van sosiale verhoudings- uitleef. Navorser is die mening toegedaag dat

sosiale verhoudings groepsekerheid aan die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering verskaf. Intense, sterk persoonlike verhoudings, sosiale harmonie met medemens en die handhawing van 'n inklusiewe gesindheid en groepsgeborgtheid, bring mee dat sosiale verhoudings vir die Afrikakultuur belangrik is. Dit word ondersteun deur die navorsingswerke van Ramose (1999: sonder bladsyverwysings), Van Niekerk (1996: sonder bladsyverwysings), Van Der Walt (1994: sonder bladsyverwysings), Van Niekerk (1992: sonder bladsyverwysings) en Van der Westhuizen en Oosthuizen (1989: 743-451).

- Stelling C6, C8 en C9: Die persepsies van studente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie (deelnemende sosiale wisselwerking)

Die data in Tabel 5.11 toon dat sosiale interaksie in afkampusonderwys vir die Afrikakultuur belangrik is (C6 = 88.23%) en dat sosiale interaksie tussen respondente vir kwaliteitonderrig (C8 = 94.12%) belangrik is. 83.67% van die respondente stem saam dat die afwesigheid van interaktiewe kommunikasie (sosiale interaksie) tussen dosent en student 'n belangrike leemte in afkampusonderwys is (C9). 'n Moontlike verklaring vir bovermelde resultate kan wees dat die mens vanuit die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van "kommunaliteit", primêr as sosiaal geworpe wese gesien word. Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering beleef afkampusonderwys dus as kontakonderwys, waar (inter)sosiale interaksie en deelnemende sosiale wisselwerking met sy afkampusonderwysdosent en sy medestudente, as vanselfsprekendheid aanvaar word en gevolglik eweneens van uiterste belang geag word. 'n Laaste moontlike verklaring is dat sosiale interaksie van deurslaggewende belang vir die suksesvolle operasionalisering van afkampusonderwys is.

Vervolgens word al die aangeleenthede betreffende stelling C10, C11 en C12 samevattend weergegee.

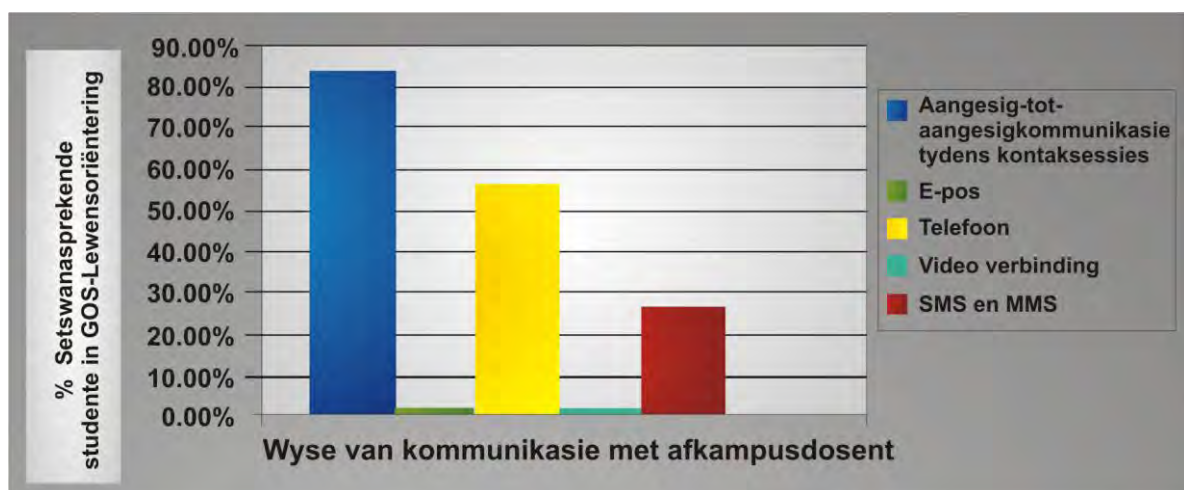
5.3.3.2: Die menings van respondente betreffende interaktiewe kommunikasie tussen afkampusdosente en –studente (Afdeling C10, C11 en C12)

Die stellings in Afdeling C10, C11 en C12 het gehandel oor die wyse en mate waarin kommunikasie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede plaasvind. Die statistiese resultate wat ten opsigte van die tersaaklike konstrakte verkry is, word in Tabel 5.12, 5.13 en 5.14 uiteengesit.

Tabel 5.12: Wyse van kommunikasie met afkampusdosent

	% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering
Persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	83
Deur middel van E-pos	3
Deur middel van telefoongesprek	51
Deur middel van 'n videoskakel	1
Deur middel van SMS en MMS	24
Ander: spesifiseer	0

Grafiek 5.8: Wyse van kommunikasie met afkampusdosent



Uit Tabel 5.12 en Grafiek 5.8 blyk dit dat die meeste van die respondente via persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede met hul dosent kommunikeer (83%). Die feit dat die meeste Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit (en dus nie individualiteit óf met ander woorde nie geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie) voor- én naleef – ook in afkampusonderwys – kan moontlik ’n verklaring hiervoor wees. Nog ’n moontlike verklaring kan die feit wees dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering daarvan oortuig is dat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog) wat saam in ’n groep plaasvind aan elkeen die geleentheid bied om sy / haar mening te lug en dat dit belangrik is vir studente aangesien begripsomskrywing, ondersteuning en begeleiding ten opsigte van module-inhoude en -opdragte ens., op hierdie wyse volgens hulle sienswyses straks meer gestruktureerd en suksesvol sou kon plaasvind. Nog ’n verklaring vir bogenoemde resultaat kan moontlik die feit wees dat afkampustudente meer vertroue in persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie stel, as byvoorbeeld in sg. handboekkommunikasie.

Slegs 3% van die respondente kommunikeer deur middel van E-pos. Hierdie resultaat stem ooreen met die bevindings t.o.v. Vraag DI 11, DI 12, DI 13 en DI 14 in Tabel 5.20 waarin aangestoon is dat studente:

- nie oor ’n E-posadres tuis beskik nie (91.49%)
- nie oor ’n E-posadres by die werk/ skool beskik nie (89.36%)
- nie E-posboodskappe ontvang nie (92.55%) en
- nie in staat is om ’n E-posboodskap te stuur nie (88.30%).

’n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat sub-Sahara-Afrika worstel om tred te hou met die eksponensiële toename in opvoedkundige en tegnologiese ontwikkelings. Voorts bestaan daar ook verskeie uitdagings m.b.t. die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme (Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 2006:2-8; Teachers Talk Tech®, 2006). Soos vroeër genoem, kan ’n verdere verklaring hiervoor wees dat rekenaartegnologie nog nie vir al die onderwysstudente toeganklik is nie, ten spyte van die toename in tegnologiese ontwikkelings in die 20^{ste} en vroeë 21^{ste} eeu en

dat die meeste studente dalk steeds nie noodwendig algar oor selfs die sg. “basiese tegnologiese gereedsheidsvlakke” beskik nie.

Tabel 5.13: Aangesig-tot-aangesigkommunikasie (interaktiewe kommunikasie) met dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

	N	% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering
Ja	98	96.08
Nee	4	3.92

Grafiek 5.9: Aangesig-tot-aangesigkommunikasie (interaktiewe kommunikasie) met dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede



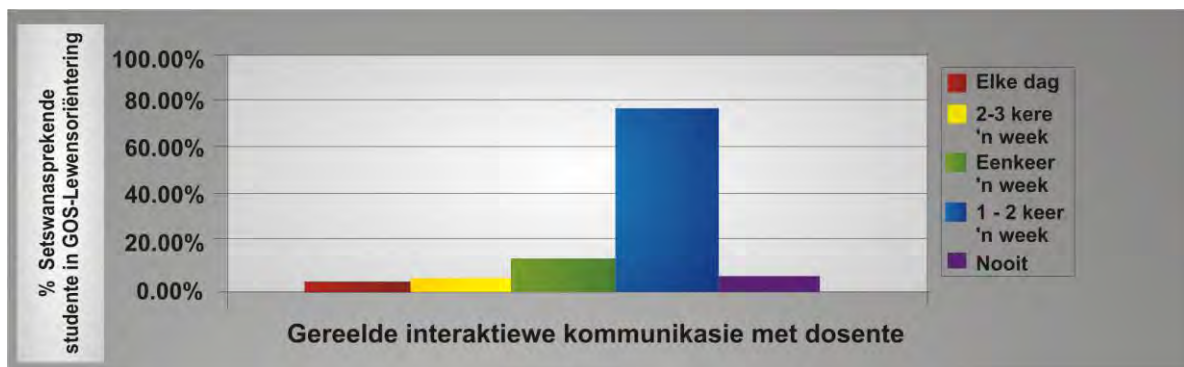
Die response van Tabel 5.13 en Grafiek 5.9 toon dat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (interaktiewe kommunikasie) met die dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede plaasvind (96,08%) wat ooreenstem met die resultate van Tabel 5.12.

Vervolgens word al die aangeleenthede betreffende Vraag C12 samevattend in Tabel 5.14 weergegee.

Tabel 5.14: Gereelde interaktiewe kommunikasie met dosent

	N	% Setswanaspreekende studente in GOS- Lewensoriëntering deur studente
Elke dag	4	4.04
Twee tot drie maal per week	3	3.03
Een maal per week	11	11.11
Een tot twee maal per maand	76	76.77
Nooit	5	5.05

Grafiek 5.10: Gereelde interaktiewe kommunikasie met dosent



Die response van Tabel 5.14 en Grafiek 5.10 toon aan dat die meeste respondente (76.77%) een tot twee maal per maand met hulle dosente kommunikeer. Opvallend is dat 5.05% van die studente nooit met hul dosente kommunikeer nie. Moontlike verklarings hiervoor kan wees dat studente (a) te ver van die beskikbare fasiliteringssentra af woon, (b) vervoerprobleme mag ondervind, (c) werksverpligtinge het, (c) gesins- en gemeenskapsverpligtinge het, byvoorbeeld begrafnisse wat hulle op Saterdag moet bywoon, ens.

In die volgende gedeelte word 'n samevatting van die bespreking van resultate uit Afdeling C13 – C17 aangebied.

5.3.3.3: Die menings van respondente betreffende die belangrikheid van ondersteuning/ hulp wat gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verleen word (Afdeling C13 - C17)

Die stellings in C13 en C14 het spesifiek oor die menings van respondente betreffende die mate van ondersteuning en hulp vanaf dosente en medestudente gehandel. Die stellings in C15 en C16 het oor die menings van studente betreffende die belangrikheid van ondersteuning en begeleiding tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede gehandel. Die stellings in C17.1 – C17.8 het gehandel oor die tipe ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede. Die resultate van die konstrunkte word in Tabel 5.15 en 5.16 uiteengesit.

Tabel 5.15: Die mate van ondersteuning en hulp vanaf dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering						
Mate van ondersteuning		N	1 Geen		2 Min		3 Baie	
			f	%	f	%	f	%
C13.	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van ander studente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede?	103	14	13.59	44	42.72	45	43.69
C14.	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van jou dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede?	103	1	0.97	16	15.53	86	83.50

Belangrikheid van ondersteuning		N	1 Glad nie belangrik nie		2 Tot 'n mate belangrik		3 Tot 'n groter mate belangrik		4 Uiters belangrik	
			f	%	f	%	f	%	f	%
C15.	Hoe belangrik is dit vir jou om gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede akademiese ondersteuning van jou dosente te ontvang?	96	-	0.00	8	8.33	47	48.96	41	42.71
C16.	Hoe belangrik is die sosiale teenwoordigheid van die dosent gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede vir jou?	97	-	0.00	6	6.19	45	46.39	46	47.42

Uit die analise van die response in Tabel 5.15 blyk dit dat 43.69% van die respondente die mening handhaaf dat hulle baie ondersteuning en hulp vanaf hulle medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang, terwyl die respons t.o.v. stelling C14 toon dat 83.50% van die respondente voel hulle ontvang baie ondersteuning en hulp vanaf hulle dosente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede. Die feit dat die studente verkies om hulle universiteitsonderwys sáám in 'n groep te onderneem, kan moontlik daaraan toegeskryf word die meeste studente wat aan hierdie betrokke studie deelgeneem het, oorwegend Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering is wat oorwegend die Afrikakultuurbeginsel van kommunaliteit voor- en naleef. Die feit dat afkampusdosente raad, ondersteuning en aanmoediging aan elke student verskaf en dat hierdie interaktiewe ondersteuning ooreenkomstig die opvoedkundige niveau van die studente, die persoonlikheid en wysgerige inslag van die dosent, ensovoorts verskil, kan ook moontlik daaraan toegeskryf word.

Ook uit die analise van Tabel 5.15 wil dit voorkom asof die meerderheid respondente (91.67% = die persentasies soos by elk van die volgende stellings, is verkry deur skaal 3: "In 'n mate" en skaal 4: "In 'n groot mate", saam te groepeer) akademiese ondersteuning en begeleiding van die dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede uiters belangrik ag. Bogenoemde resultaat kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die spesifieke afkampusstudente alar volwasse studente is wat vir 'n lang periode nie aan 'n tersiêre onderrig blootgestel was nie en dus nie meer maklik leer of gewoond daaraan is om te leer nie en dus van die ondersteuning en begeleiding wat tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede plaasvind, afhanklik is. Nog 'n moontlike verklaring vir bogenoemde resultaat kan wees dat daar tydens die gereelde geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (wat die tydruimtelike, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent medeveronderstel), volgehoue, kritiese, akademiese diskoers plaasvind. 'n Verdere moontlike verklaring kan wees dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering ondersteuning tydens die aflewering van afkampusprogramme as 'n belangrike aangeleentheid vir hulle sukses in afkampusprogramme beskou. Dit blyk verder dat 93.81% van die respondente die sosiale teenwoordigheid van die dosent gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as uiters belangrik ag. 'n Moontlike verklaring waarom studente nadruk op hierdie item plaas, kan wees dat die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as't ware 'n "sekuriteitsnet" vir die afkampusstudent is. Die feit dat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie aktiewe gesprekvoering en dialoog tussen die student en die dosent

veronderstel, wat vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering belangrik is, kan ook as moontlike verklaring vir die resultaat aangevoer word.

Vervolgens word al die aangeleenthede betreffende Vraag C17.1 – C17.8 samevattend in Tabel 5.16 weergegee.

Tabel 5. 16: Die tipe ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering								
Tipe ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede		N	Geen		Min		Baie		Uitermatig baie	
			f	%	f	%	f	%	f	%
C17.1	Sosiale interaksie	94	2	2.13	13	13.83	42	44.68	37	39.36
C17.2	Begeleiding deur inhoud van kursus	90	-	0.00	5	5.56	39	43.33	46	51.11
C17.3	Begeleiding ten opsigte van opdragte	96	-	0.00	4	4.17	42	43.75	50	52.08
C17.4	Inligting en feite	76	2	2.63	8	10.53	31	40.79	35	46.05
C17.5	Terugvoer oor vordering van studente	78	4	5.13	8	10.26	30	38.46	36	46.15
C17.6	Motivering en inspirasie	81	-	0.00	5	6.17	37	45.68	39	48.15
C17.7	Iemand wat beskikbaar is om mee te praat	81	-	0.00	19	23.46	28	34.57	34	41.98
C17.8	Bruikbare wenke/ Praktiese hulp ten opsigte van opdrag-inhoude en die toepassing daarvan in die klaskamer	81	-	0.00	2	2.47	26	32.10	53	65.43

Uit die analise van die response in Tabel 5.16 blyk dit dat respondente die volgende vernaamste tipes ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede aangedui het. 97.53% van die respondente het aangetoon dat hulle uitermate baie bruikbare wenke en praktiese hulp ten opsigte van opdrag-inhoude en die toepassing daarvan in die klaskamersituasie ontvang. Ook het 95.83% van respondente aangetoon dat dosente uitermate baie begeleiding ten opsigte van opdragte aanbied en 94.44% het aangetoon dat hulle uitermate baie begeleiding ten opsigte van kursusinhoude ontvang. 93.83% van die respondente het op hulle beurt weer aangetoon dat hulle uitermate baie ondersteuning ten opsigte van motivering en inspirasie ontvang. Bogenoemde kan moontlik verklaar word deur die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering bogenoemde tipes ondersteuning nodig ag tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede.

Vervolgens word die resultate van die konstrakte betreffende Vraag C18, C19 en C20 bespreek.

5.3.3.4: Die menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale verbindings in afkampusonderwys (Afdeling C18 – C19)

Die stellings in Afdeling C18 – C19 het gehandel oor die mate waarin respondente saamstem oor die belangrikheid van sosiale verbintenis in afkampusonderwys. Die resultate van die konstrakte word in Tabel 5.17 weergegee.

Tabel 5.17: Die belangrikheid van sosiale verbintenis

		% SETSWANASPREKENDE STUDENTE IN GOS- LEWENSORIËTERING								
Die belangrikheid van sosiale verbintenis		N	1 Geensins		2 Min		3 Dikwels		4 Altyd	
			f	%	f	%	f	%	f	%
C18.	Ek voel ek behoort êrens saam met my medestudente en dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	96	-	0.00	8	8.33	43	44.79	45	46.88
C19.	Ek glo daar is 'n spesiale band (verbinding) tussen my en die dosente	95	5	5.26	9	9.47	29	30.53	52	54.74
C20.	Ek glo dat sosiale interaksie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede belangrik is vir jou sukses in afkampusonderwys	96	-	0.00	3	3.13	16	16.67	77	80.21

Uit die analise van die response in Tabel 5.17 blyk dit dat sosiale verbintenis baie belangrik (80.21%) in afkampusonderwys se geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede is aangesien respondente voel hul “behoort” êrens a.g.v die sosiale interaksie wat tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede met medestudente en dosente plaasvind. Die waarde wat respondente aan ’n spesiale band (sosiale verbintenis) tussen hulle en hul dosente heg en hulle beskouing dat sosiale interaksie daarop gemik is om sosiale verbintenisse tussen deelnemers te skep, wat tot die sukses van hul studie in afkampusonderwys bydra, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys as ’n gemeenskaplike gebeure, sowel as „n “gemeenskapsgebeure” beleef en sosiale verbintenisse met mekaar en ook met hulle dosente gevolglik van deurslaggewende belang in en vir hulle akademiese vordering ag.

In die volgende gedeelte word die samevatting van die bespreking van resultate uit Afdeling C gegee.

5.3.3.5: Samevatting

Vanuit die geïnterpreteerde resultate (Afdeling C) kan die sintese betreffende die persepsies van studente oor die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys, soos volg verwoord word:

Rakende die persepsies van studente oor die belangrikheid van sosiale interaksie (dialoog, sosiale verhoudings en akademiese ondersteuning tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede) kan gemeld word dat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ’n sleutel tot suksesvolle en kwaliteit afkampusonderwys kan verseker. Die persepsies van studente sluit verder in dat meer persoonlike kommunikasie deur middel van die gesproke woord, persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, dialoog en sosiale interaksie met afkampusonderwysstudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort plaas te vind, aangesien persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (dialoog) die potensiaal het om die mees uitstaande en invloedrykste eienskap van afkampusonderwys te wees. Persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie dui op effektiewe kommunikasie tussen dosent en student en is dus ’n wesenstrek van effektiewe onderwys en daarom blyk afkampusstudente meer vertrou in persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie as in byvoorbeeld sg. “handboekkommunikasie”, te stel.

Dit is ook die mening van studente dat aanhangers van die sg. “Afrikakultuur” daaraan oortuig is dat hulle te alle tye vir mekaar beskikbaar behoort te wees. Volgens die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se sienswyse van “kommunaliteit” het akademiese sukses, blydschap en vreugde hul oorsprong in sosiale verhoudings en daarom is sosiale verhoudings met medemense deurslaggewend belangrik in afkampusonderwys. Ook binne ’n tradisioneel Afrika-kommunistiese afkampusonderwysomgewing is daar ’n inherente behoefte aan dialoog, sosiale interaksie, sosiale verhoudings, sosiale verbintenis (samehorigheid) en akademiese ondersteuning. Sosiale interaksie en akademiese ondersteuning is dus vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering belangrik vir kwaliteit afkampusonderwys. Die afwesigheid van interaktiewe kommunikasie (sosiale interaksie) tussen dosent en student is ’n belangrike leemte in afkampusonderwys en daar bestaan ’n groot behoefte onder studente vir die voortdurende, betekenisvolle uitruil van boodskappe (sosiale interaksie en dialoog) en breër akademiese ondersteuning. Aangesien die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering ’n sienswyse van “kommunaliteit” voor- en naleef, is sosiale interaksie, sosiale verhoudings, sosiale verbindings en akademiese ondersteuning fundamentele meganismes om afkampusonderwysgemeenskappe te bou en saam te snoer. Interaktiewe onderwysomgewings is nie net noodsaaklik nie, maar ook aanbevolenswaardig, aangesien sosiale interaksie en kameraderie-ondersteuning (“fellowship”) volgens die respondente ook die kwaliteit van onderwys as sodanig, kan verbeter. Akademiese ondersteuning, begeleiding van die dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede en die sosiale teenwoordigheid van ’n afkampusdosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede word as ’t ware ’n “sekuriteitsnet” vir die student en afkampusonderwysstudente voel “veilig” in hierdie “nuwe” leeromgewing.

Dit is teen hierdie besondere agtergrond dat die bereiking van een van die navorsingsdoelwitte van hierdie studie, naamlik om te probeer vasstel hoe studente oor die belangrikheid en die rol van sosiale interaksie en die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van ’n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede voel, geïnterpreteer behoort te word.

Ek maak voorts ’n aantal gevolgtrekkings oor aangeleenthede waaroor daar moontlik nie voldoende verklarings uit die beskikbare kwantitatiewe data afgelei sou kon word nie en wat gevolglik met behulp van individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke dalk in meer besonderhede verduidelik sou kon word, te wete:

- (a) Waarom is persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering so belangrik?
- (b) Waarom is sosiale interaksie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede oënskynlik belangrik vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se akademiese sukses in afkampusonderwysprogramme?
- (c) Waarom is die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede oënskynlik belangrik vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering?
- (d) Wat is die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se gesindheid met betrekking tot die sg. sosiale teenwoordigheid van sy / haar dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede?

Hierdie inligting sal in §5.4 aangebied en bespreek word.

In die volgende gedeelte word die inligting weergegee soos dit uit Afdeling D van die afkampusonderwysstudente se vraelyste blyk.

5.3.4 AFDELING D: Die menings van respondente betreffende die plek en rol van IKT (veral die gebruik van rekenaars) in afkampusonderwys (Vraag DI - DIV)

Die doel met Afdeling D was om die respondente se menings betreffende die plek en rol van IKT in afkampusonderwys te bepaal. Vervolgens sal aandag geskenk word aan 'n aantal relevante aangeleenthede vir die implementering van tegnologie in afkampusonderwys en daarom word dit ook vir besprekingsdoeleindes in die volgende kategorieë ingedeel, te wete:

- toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke (AFDELING D I)
- ervaring van studente met die implementering van tegnologie (AFDELING D II)
- die kulturele invloed op die gebruik van IKT (rekenaars) (AFDELING D III) en
- die implementering van IKT in afkampusonderwysprogramme (AFDELING D IV).

Na aanleiding van bogenoemde gaan ek vervolgens die genoemde kategorieë elkeen afsonderlik toelig.

5.3.4.1 Toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke (AFDELING D I)

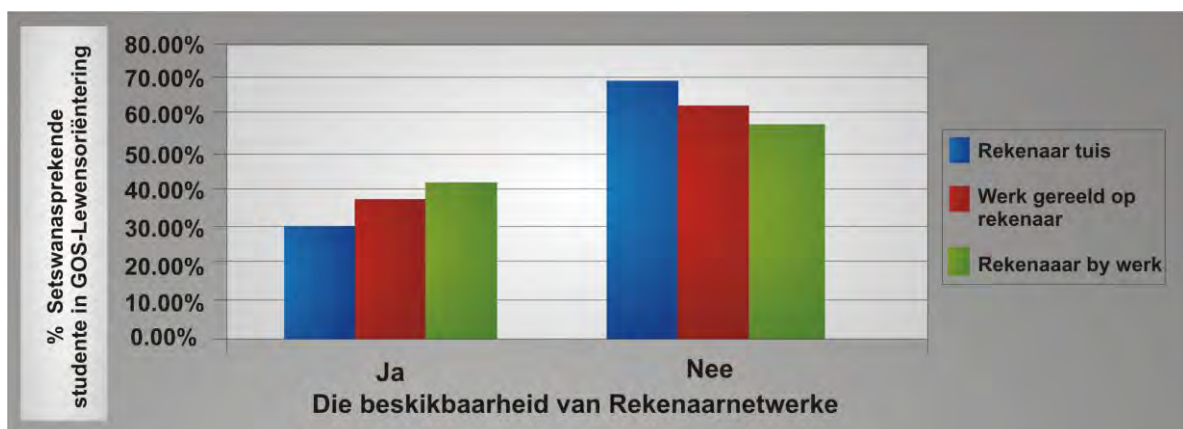
Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke (Afdeling D I.1 – D I.19)

Die response van die afkampusonderwysstudente in die GOS-Lewensoriëntering word in Tabel 5.18 saamgevat.

Tabel 5.18: Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke

% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering						
Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke		N	1 Ja		2 Nee	
			f	%	f	%
DI.1.	Beskik jy oor 'n rekenaar by die huis?	94	28	29.79	66	70.21
DI.2	Indien wel, werk jy gereeld op jou rekenaar by die huis?	48	18	37.50	30	62.50
DI.3.	Beskik jy oor 'n rekenaar by die werk/skool?	95	40	42.11	55	57.89

Grafiek 5.11: Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke



Uit die analise van die response in Tabel 5.18 en Grafiek 5.11 blyk dit dat 70,21% van die respondente nie oor 'n rekenaar tuis beskik nie. Slegs 28 van die respondente beskik wel oor 'n rekenaar by die huis, van wie (18) 64% aangedui het dat hulle gereeld op die rekenaar werk. 48 respondente het DI.2 beantwoord in plaas van 28. „n Moontlike rede waarom 30 respondente die vraag verkeerdelik beantwoord het, kan enersyds die feit wees dat respondente Engels nie as huistaal besig nie en, andersyds, dat respondente nie die vraag reg kon verstaan en vertolk het nie. 42,11% het aangedui dat hul werk/ skool wel oor 'n rekenaar beskik. Die meeste respondente het aangetoon dat hulle nie toegang tot rekenaars en byvoorbeeld die internet by hul huise het nie. Die relatiewe gebrek aan tegnologiese infrastruktuur in arm, minderbevoorregte en afgeleë gemeenskappe kan as 'n moontlike verklaring hiervoor aangevoer word. Hieruit kan daar afgelei word dat daar 'n probleem ten opsigte van die gebruik van IKT in afkampusonderwys mag ontstaan. Bovermelde response word deur Blignaut (2009: sonder bladsyverwysings) beaam, wanneer sy aandui dat slegs 10% van die Suid-Afrikaanse bevolking in 2009 toegang tot die internet gehad het. Die feit dat tegnologie in afkampusonderwys in die verlede 'n betreklik lae impak op onderwys gehad het, kan ook as 'n moontlike verklaring vir bovermelde resultate aangevoer word. Die belangrikste verklarings hiervoor is nie slegs die relatiewe gebrek aan infrastruktuur nie, maar ook faktore soos onderbefondsing en die gebrek aan voldoende kulturele beïnvloeding en tersaaklike opleiding in IKT. Die feit dat die studente se omgewing nie bevorderlik vir tegnologiese ontwikkeling was (en steeds is) nie, kan ook as 'n verdere moontlike verklaring aangevoer word.

Vervolgens word daar kortliks na die belangrikste menings van respondente betreffende hulle ervarings ten aansien van die implementering van tegnologie gekyk.

Die menings van respondente betreffende hulle ondervindings en ervarings ten aansien van die implementering van tegnologie (Afdeling D I.4)

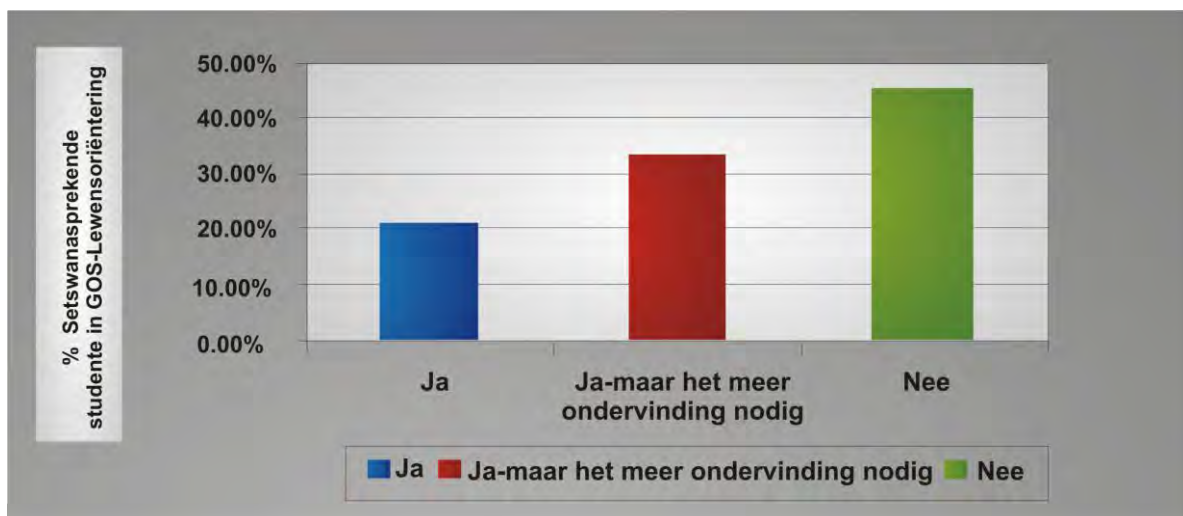
Die doel met die afdeling was om te bepaal of respondente oor redelike selfvertroue beskik wanneer hulle met byvoorbeeld rekenaars werk. Die response van die konstrakte word in Tabel 5.19 weergegee.

Tabel 5.19: Ondervindings en ervarings van respondente ten aansien van die implementering van tegnologie

		% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering						
Ondervindings van studente ten aansien van die implementering van tegnologie		N	1 Ja		2 Ja, maar verdere ondervinding sal goed te pas kom		3 Nee	
			f	%	f	%	f	%
D.I.4	Ek beskik oor redelike selfvertroue wanneer ek met rekenaars werk	75	16	21.33	25	33.33	34	45.33

Ervarings van studente ten aansien van die implementering van tegnologie		N	1 Ja		2 Ja, maar verdere ondervinding sal goed te pas kom		3 Nee	
			f	%	f	%	f	%
DI.6.	Ek weet hoe om die muis te hanteer	91	28	30.77	44	48.35	19	20.88

Grafiek 5.12: Ondervindings van studente met die implementering van tegnologie



Uit die analise van Tabel 5.19 en Grafiek 5.12 wil dit voorkom asof die grootste groep respondente (45,33%) nie oor „n redelike mate van selfvertroue beskik wanneer hulle met rekenaars werk nie. Selfs met die gebruik van eenvoudige en makliker bruikbare programme het respondente aangetoon dat hulle dit net soms of nooit gebruik nie, nie daarvoor beskik nie, of dat hulle oor baie min vaardigede beskik in die uitvoering van rekenaarfunksies (vgl. die data in Tabel 5.20, 5.21, 5.22 en 5.26). Die feit dat respondente nie oor bepaalde rekenaarvaardighede beskik nie en dus aan byvoorbeeld vrees en angstigheid blootgestel word tydens die gebruik van rekenaars in afkampusonderwys, kan meebring dat respondente min of geen selfvertroue het nie. Hierdie gebrek aan vaardighede en selfvertroue kan dus tot verdere akademiese en kommunale isolasie van afkampusstudente lei. Bogenoemde resultaat kan moontlik daaraan toegeskryf word dat sommige studente ’n “vrees” vir rekenaars het aangesien hulle in die verlede min en selfs geen blootstelling aan rekenaars of die gebruik daarvan gehad het nie.

Ervarings van respondente ten aansien van die gebruik van tegnologie (Afdeling D I.5, D I.6, D I.7)

Met die stellings in Afdeling D I.5 en D I.6 is gepoog om te bepaal hoeveel jaar lank respondente al rekenaars gebruik. Navorser kon die spesifieke stellings ook onder Afdeling A geplaas het, maar het dit op aanbeveling van die statistikus eerder onder Afdeling D geplaas, wat spesifiek oor die plek en rol van IKT in afkampusonderwys handel. Uit Tabel 5.19 wil dit voorkom asof die meerderheid (79.34%) respondente wel op die minimumvlak

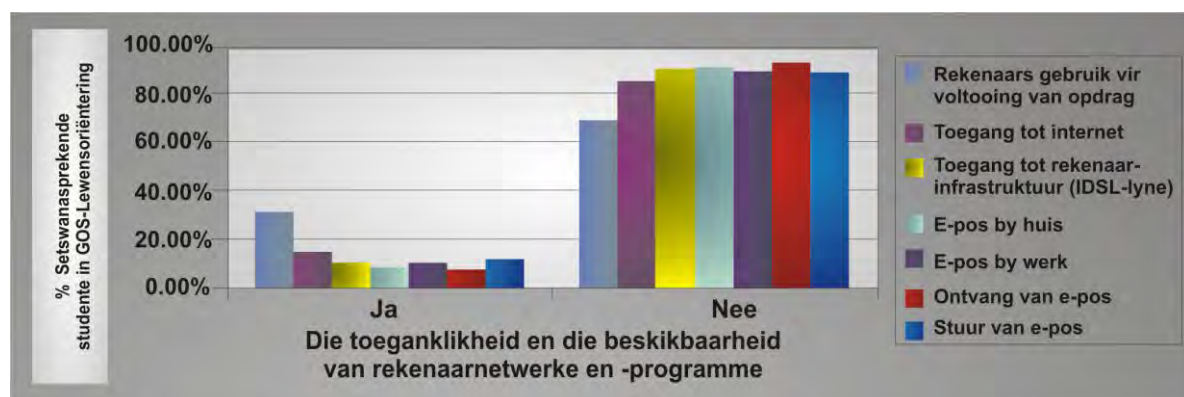
van bekwaamheid sleutelbordvaardig mag wees, alhoewel hulle nietemin verdere ondervinding sou waardeer. 79.12% het aangetoon dat hulle weet hoe om die muis te hanteer, maar verdere ondervinding sal handig te pas kom. Die feit dat respondente by die verskillende studiesentra, sowel as in die EUCE 511-module ('n verpligte, generiese module in die GOS-program) aan rekenaartegnologie blootgestel word, kan vir die bogenoemde resultate as moontlike verklarings aangevoer word.

Met stelling D 1.7 was die doel om te bepaal hoeveel jaar lank studente al rekenaars gebruik. Data word vervolgens in Tabel 5.20 weergegee.

Tabel 5.20: Aantal jare rekenaarervaring

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering										
Aantal jare rekenaarervaring		N	1 Minder as 1 jaar		2 1 - 2 jaar		3 2 - 4 jaar		4 4 - 6 jaar		5 Meer as 10 jaar	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DI.7.	Hoeveel jaar lank gebruik jy al rekenaars ?	88	50	56.82	19	21.59	9	10.23	6	6.82	4	4.55
Die toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke en -programme		N	1 Ja					2 Nee				
			f		%		f		%			
DI.8.	Maak jy gebruik van 'n rekenaar om jou opdragte te voltooi?	93	29		31.18		64		68.82			
DI.9.	Beskik jy oor toegang tot die internet ?	94	14		14.89		80		85.11			
DI.10.	Beskik jy oor toegang tot rekenaar netwerke (bv. IDSL-lyne)?	94	10		10.64		84		89.36			
DI.11.	Beskik jy oor 'n E-posadres tuis?	94	8		8.51		86		91.49			
DI.12.	Beskik jy oor 'n E-posadres by die werk/ skool?	94	10		10.64		84		89.36			
DI.13.	Het jy al ooit 'n E-posboodskap ontvang?	94	7		7.45		87		92.55			
DI.14.	Is jy in staat om 'n E-posboodskap te stuur?	94	11		11.70		83		88.30			

Grafiek 5.13: Die toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke en -programme



Uit die data vanuit Tabel 5.20, stelling D I.7, blyk dit dat die meeste respondente (56,82%) minder as een jaar lank rekenaars gebruik. Slegs 4.55% van die respondente het aangetoon dat hulle al langer as 10 (tien) jaar rekenaars gebruik. 'n Moontlike verklaring vir bogenoemde resultate kan wees dat studente in die verlede beperkte toegang tot rekenaartegnologie gehad het. Voorts kan die feit dat respondente nie 'n gevestigde rekenaarinfrastruktuur in hul gemeenskappe gehad het nie, onderbefondsing en 'n gebrek aan voldoende tersaaklike opleiding eweneens as moontlike verklarings vir hierdie resultate aangevoer word.

Vervolgens word aandag aan die respondente se menings betreffende die toeganklikheid en die beskikbaarheid van rekenaarnetwerk en rekenaarprogramme geskenk.

Die toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke en -programme (Afdeling D I.8 – D I.14)

Die stellings in Afdeling D I.8 – D I.14 in Tabel 5.20 het oor die toeganklikheid en die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke en -programme gehandel. Die resultate van die konstrakte word in Tabel 5.20 en Grafiek 5.13 weergegee.

Uit die analise van Tabel 5.20 blyk dit dat 68,82% van respondente nie van 'n rekenaar gebruik maak om opdragte te voltooi nie. 85,11% van die respondente beskik nie oor toegang tot die internet nie en 91,49% van die respondente beskik nie oor 'n E-posadres tuis nie. 89,36% van die respondente beskik ook nie oor 'n E-posadres by hulle werk (skole) nie, terwyl die meerderheid van die response (92,55%) nog nooit 'n E-posboodskap ontvang het

nie en 88,30% van die respondente glad nie 'n E-pos-boodskap kan stuur nie (vgl. Tabel 5.12). Die feit dat respondente beperkte kundigheid het betreffende die benutting van aanlyn-rekenaardienste en hulle gesofistikeerdheid in die gebruik daarvan grootliks ontbreek, kan as moontlike verklaring vir bogenoemde resultate aangevoer word. Die feit dat die respondente nie individuele kundigheid en / of die selfvertroue het met betrekking tot die implementering van tegnologie nie, kan ook 'n verdere moontlike verklaring vir bogenoemde resultate wees. Die feit dat die fisiese infrastruktuur beperk en ontoereikend is en dat studente se gereedheidsniveau nie so goed as verwag is nie, kan ook die gebruik van rekenaartegnologie *pro rata* negatief beïnvloed. Die feit dat die meeste skole waaraan die respondente verbonde is, nie oor sodanige fasiliteite beskik nie, verklaar ook bogenoemde resultate.

Toegang tot die internet: ope vraag (Afdeling D I.15)

Afdeling D I.15 het spesifiek oor die jare toegang tot die internet gehandel. Soos uit die analise van Afdeling D I.15 gesien kan word, is die response wat ontvang is uiteenlopend. In die volgende paragraaf word die data in Afdeling D I.15 se oop vrae gekategoriseer en frekwensies daarvolgens toegeken. Respondente moes by Vraag, D I.15, die jaartal van toegang tot die internet lys. 33.0% van die respondente het egter nie die ope vraag beantwoord nie.

Die volgende resultate is uit die analise van response in Afdeling D I.15 verkry:

- Geen toegang tot die internet (N = 26)
- Studente het slegs tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede toegang tot die internet (N = 19)
- Tussen 1 en 2 jaar (N = 10)
- Minder as 'n jaar (N = 7)
- Tussen 5 en 6 jaar (N = 4)
- Tussen 4 en 5 jaar (N = 2)
- Tussen 3 en 4 jaar (N = 1).

Volgens die resultate van Afdeling D I.15 blyk dit dat die meerderheid respondente wat die vraag beantwoord het, nie toegang tot die internet in hul private hoedanighede het nie. Bogenoemde data sluit aan by Tabel 5.20. Navorser maak gevolglik die afleiding dat die beskikbaarstelling van internetfasiliteite by die verskillende fasiliteringsentra, „n moontlike verklaring is waarom respondente soos aangetoon, wel soms toegang tot die internet mag hê.

Vervolgens word aandag aan die respondente se vlak van vaardighede in internetgebruik geskenk.

Vlak van vaardigheid betreffende die gebruik van die internet (Afdeling D I.16)

Afdeling D I.16 het bestaan uit 'n stelling wat oor die vlak van vaardigheid betreffende respondente se gebruik van die internet gehandel het. Vergelyk Tabel 5.21 vir die response van die konstrunkte.

Tabel 5.21: Vlak van vaardigheid betreffende die gebruik van die internet

		% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering										
Vlak van vaardigheid betreffende die gebruik van internet		N	1 Geen vaardig- heid		2 Basies / beginner		3 Gemid-deld		4 Gevor- derd		5Baie gevorderd	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DI.16	Hoe sou jy jou vaardigheid as internet-gebruiker skat?	98	50	51.02	28	28.57	15	15.31	2	2.04	3	3.06
Gebruike van die internet		N	1 Ja				2 Nee					
			f		%		f			%		
DI.17.1	E-pos	86	16		18.60		70			81.40		
DI.17.2	Kommunikeer met ander studente	84	10		11.90		74			88.10		
DI.17.3	Kommunikeer met jou dosente	83	13		15.66		70			84.34		
DI.17.4	Soek algemene inligting	91	35		38.46		56			61.54		
DI.17.5	Soek inligting wat op onderwyskursusse betrekking het.	89	30		33.71		59			66.29		
DI.17.6	Neem deel neem aan gesprekke, kletskamer-gesprekke, klasbesprekings, ens.	83	2		2.41		81			97.59		
DI.17.7	Real-time chat	83	2		2.41		81			97.59		

Uit die analise van Tabel 5.21 blyk dit dat die meerderheid respondente (51,02%) oor geen vaardighede as internet-gebruikers beskik nie en daarom nie die internet gebruik nie. Daar behoort ook in hierdie verband onthou te word dat veral die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering aan die SVO om verskeie redes byvoorbeeld minder geleenthede vir rekenaaropleiding gehad het, wat as 'n moontlike verklaring vir hierdie resultaat aangevoer kan word. Bogenoemde argument word gerugsteun deur die statistiek dat slegs ongeveer 50.8% van die Suid-Afrikaanse bevolking bewus is van die funksie en waarde van, byvoorbeeld, die Internet. Slegs „n skrale 15.0 % maak wel van, byvoorbeeld, die internetgeriewe gebruik maak (vgl. §3.5.2) (South Africa, 2007: sonder bladsyverwysings; Lewis, 2008: 17; Van Wyk, 2008: sonder bladsyverwysings).

Gebruike van die internet (Afdeling D I.17.1 – D I.17-7)

Die doel met stelling D I.17.1 – D I.17.7 was om die verskillende gebruike van die internet te bepaal. Die statistiese resultate wat ten opsigte van die konstrakte verkry is, word in Tabel 5.21 uiteengesit. Uit die analise van Tabel 5.21 blyk dit dat die meeste respondente nie veel van die internet gebruik maak nie. Waar die internet wel redelik gebruik word, is dit om algemene inligting op te soek (38.46%) en inligting oor studieverwante kursusse te verkry (33.71%). Soos ook uit Tabel 5.21 gesien kan word, is dit duidelik dat respondente nie rekenaartegnologie vir gevorderde doeleindes (soos byvoorbeeld om deel te neem aan gesprekke, kletskamers, real-time chat, ens.) gebruik nie. Die aanduiding volgens Tabel 5.22 is dat die meeste respondente nie die internet gereeld gebruik nie. Die feit dat die fisiese tegnologiese infrastruktuur vir die meerderheid van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering enigszins beperk en ontoereikend is, kan hierdie resultate eweneens help verklaar. Voorts verklaar die relatief lae IKT-gereedheidsniveau van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering die data dat die meeste respondente nie die internet kan of wil gebruik nie. Hierdie data stem ooreen met die navorsingsresultate van Lewis (2008: sonder bladsyverwysings) waar hy, onder andere, die stelling maak dat slegs 29.2% rekenaars en internet-hardeware tans by arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/ moeilik bereikbare, afgeleë gemeenskappe beskikbaar is en dat slegs 19.9% van Suid-Afrikaanse burgers rekenaartegnologie in hul private hoedanigheid gebruik (Lewis, 2008: 17). Die gebruik van rekenaartegnologie was veral in die apartheidsera (en vorm selfs tans) nie deel van die gewoontes en leefstyle van afkampusonderwystudente nie. Daar was voor 1990 nie veel sprake van rekenaartegnologie wat geredelik vir individue beskikbaar was, veral vir Afrikaanonderwysers in hul skole nie.

Vervolgens sal aandag aan Afdeling D I18-1 – D I1810 oor toegang tot en die gebruik van rekenaartegnologie gegee word.

Toegang tot en die gebruik van tegnologiese instrumente (Afdeling D I.18-1 – D I.1810)

Die doel met hierdie Afdeling was om die toegang tot en die gebruik van rekenaartegnologie (vergelyk Tabel 5.21) te bepaal. Die response van die konstrakte word in Tabel 5.22 saamgevat.

Tabel 5.22: Toegang tot en die gebruik van tegnologiese instrumente

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering									
Toegang tot en die gebruik van tegnologiese instrumente		N		Toegang (beskik oor fisiese toegang) [AC]				Die gebruik van tegnologiese instrumente [US]			
		[AC]	[US]	Ja		Nee		Ja		Nee	
				f	%	f	%	f	%	f	%
DI.18.1	Oorhoofse projektor	83	62	35	2.41	48	97.59	26	41.94	36	58.06
DI.18.2	LCD-projektor (liquid crystal display) (vloeikristalvenster)	75	58	9	12.00	66	88.00	6	10.34	52	89.66
DI.18.3	Multimedia-projektor	72	55	12	16.67	60	83.33	9	16.36	46	83.64
DI.18.4	TV	90	68	85	94.44	5	5.56	60	88.24	8	11.76
DI.18.5	DVD	85	67	80	94.44	5	5.88	61	91.04	6	8.96
DI.18.6	Rekenaar	81	64	46	56.79	35	43.21	33	51.56	31	48.44
DI.18.7	Skandeerder	75	60	21	28.00	54	72.00	15	25.00	45	75.00
DI.18.8	Kompakskyf- (CD-)skrywer	75	59	23	30.67	52	69.33	16	27.12	43	72.88
DI.18.9	internet / Web	75	58	17	33.67	58	77.33	13	22.41	45	77.59
DI.18.10	Druk-, faks- en fotokopieer-fasiliteite	86	72	77	89.53	9	10.47	63	87.50	9	12.50

5.3.4.2 Rekenaarvaardigheid en aanlyn ondervinding (AFDELING D II)

Die doel met dié afdeling was om te bepaal of studente oor bepaalde rekenaarvaardighede en aanlyn ondervinding beskik. Die response van die konstrunkte word in Tabel 5.23 weergegee.

Tabel 5.23: Rekenaarvaardighede en aanlynondervinding

		% Setswanasprekende studente in GOS-Lewensoriëntering					
Rekenaaropleiding en aanlynondervinding		N	1 Ja		2 Nee		
			f	%	f	%	
DII.1	Het jy enige opleiding in rekenaarprogramme ontvang voor jy vir jou kursus in afkampusonderwys? gereistreer het	63	36	36.36	63	63.64	
			1 Ja – een module gedurende die kursus		2 Nee		3 Ander IKT (rekenaar) opleiding
			f	%	f	%	f %
DII.2	Ontvang jy tans enige IKT- (rekenaar-) opleiding in jou Afkampusonderwysopleiding?	95	67	70.53	26	27.37	2 2.11

Uit Tabel 5.23 blyk dit dat slegs 36.36% van die respondente opleiding in rekenaarprogramme ontvang het voor hulle vir 'n kursus in afkampusonderwys gereistreer het, terwyl 63,64% nie opleiding ontvang het voor hulle vir 'n kursus in afkampusonderwys gereistreer het nie. Die feit dat slegs 'n klein persentasie van die afkampusstudente IKT (en

dan veral rekenaars en die internet) by hulle werkplekke (in die geval van onderhawige studie is dit skole), in plaaslike gemeenskappe en in hulle private huishoudings benut, kan as moontlike verklaring aangevoer word waarom Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie in die verlede rekenaaropleiding ontvang het nie en / of minder geleenthede tot hulle beskikking gehad het (persoonlike mededelings deur ingeskrewe afkampusonderwysstudente aan die SVO, NWU). Bogenoemde verklaring ondersteun ook die resultaat dat 70,53% van die respondente een, verpligte en generiese rekenaarmodule in hul afkampusonderwysopleiding moes deurloop, naamlik EUCE 511. Slegs 2.11% het egter ander bykomende rekenaaropleiding, byvoorbeeld deur middel van Futurekids, deurloop.

Tabel 5.24: Vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering								
Vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings		N	1 Geen		2 Basies		3 Goed		4 Uitstekend	
			f	%	f	%	f	%	f	%
DII.3.1	Woordprosessering/ MS-Word	97	22	22.68	44	45.36	23	23.71	8	8.25
DII.3.2	Ontledingstate	93	49	52.69	35	37.63	6	6.45	3	3.23
DII.3.3	Aanbiedingsinstrumente (PowerPoint)	93	53	56.99	33	35.48	4	4.30	3	3.23
DII.3.4	Basiese E-pos	93	66	70.97	20	21.51	5	5.38	2	2.15
DII.3.5	Grafika	91	70	76.92	15	16.48	5	5.49	1	1.10
DII.3.6	Die gebruik van kletsplatforms	91	76	83.52	12	13.19	2	2.20	1	1.10
DII.3.7	Die gebruik van 'n verskeidenheid rekenaartoepassings om opdragte en lesse te voltooi	95	58	61.05	16	16.84	16	16.84	5	5.26
DII.3.8	Die gebruik van internetbronne, bv. Google, Yahoo, om opdragte, navorsing, lesse ens. voor te berei.	95	66	69.47	17	17.89	7	7.37	5	5.26
DII.3.9	Ontwikkel en gebruik E-leer of aanlynplatforms	92	78	84.78	9	9.78	4	4.35	1	1.09
DII.3.10	Die opstel en gebruik van 'n besprekings groep of kletskamer	94	80	85.11	10	10.64	2	2.13	2	2.13

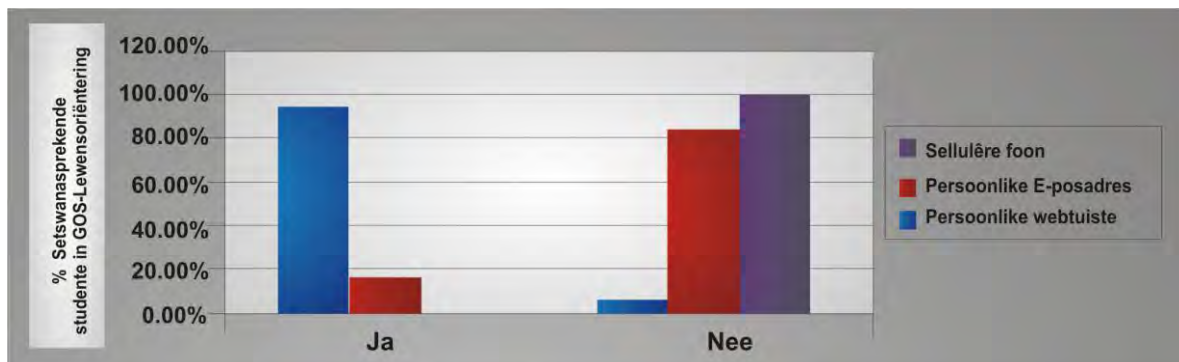
Uit die analise van Tabel 5.24 blyk dit dat die meerderheid van die respondente oor GEEN tot BASIESE vaardighede ten aansien die gebruik van verskeie rekenaartoepassings soos aangestip in Tabel 5.24, beskik. Die rekenaartoepassings sluit onder andere in om 'n besprekingsgroep of kletskamer op te stel en te gebruik, die opstel van en gebruik van grafika, basiese E-pos, die gebruik van internetbronne en die gebruik van 'n verskeidenheid rekenaartoepassings om opdragte en skoollesse mee te voltooi. Ook uit Tabel 5.24 blyk dit die respondente meestal net oor BASIESE vaardighede in die gebruik van woordverwerking / MS-Word (45,36%), spreitabelle en ontledingstate (spreadsheets) (37,63%) en aanbiedingsprogrammatuur (bv. PowerPoint) (35,48%) beskik. Uit die voorafgaande resultate blyk dit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering aan die SVO as gevolg van verskeie redes soos, onder andere, onvoldoende toegang tot beskikbare en voldoende opleiding m.b.t. tegnologiese hulpmiddels in die verlede, oor 'n betreklik lae niveau van vaardigheid ten opsigte van die vermelde rekenaartoepassings beskik. Bogenoemde argument word gerugsteun deur die feit dat slegs ongeveer 50.8% van die Suid-Afrikaanse bevolking bewus is van die funksie en waarde van, byvoorbeeld, die internet. Slegs 'n skrale 15.0% maak wel van byvoorbeeld die internet gebruik (Lewis, 2008: 17; Van Wyk, 2008: sonder bladsyverwysings). Die feit dat die respondente oor gebrekkige kundigheid ten aansien van rekenaartegnologie beskik, kan ook daartoe aanleiding gee dat daar 'n swak en gebrekkige kundigheid onder die personeel by skole is oor die benutting van rekenaartegnologie binne die skoolopset.

Vervolgens word die aangeleenthede betreffende stellings D II.4.1 – D II.4.3 bespreek.

Tabel 5.25: Toegang tot drie spesifieke vorme van digitale tegnologie

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering				
		N	1 Ja		2 Nee	
			f	%	f	%
DII.4.1	Mobiele foon	97	91	93.81	6	6.19
DII.4.2	Persoonlike E-posadres	85	13	15.29	72	84.71
DII.4.3	Persoonlike webtuiste/ webblad	84	-	0.00	84	100.00

Grafiek 5.14: Toegang tot drie spesifieke vorme van digitale tegnologie



Uit die analise van die data in Tabel 5.25 en Grafiek 5.14 blyk dit dat 93,81% van die respondente oor 'n mobiele foon en slegs 15,29% oor 'n persoonlike E-posadres beskik. 0% van die respondente beskik oor 'n persoonlike webtuiste / webblad (vgl. Tabel 5.20). Uit die analise van die data blyk dit dat die gebruik van sellulêre telefone tans „n beter en meer effektiewe metode van kommunikasie met die SVO-afkampusonderwysstudente blyk te wees, in plaas van persoonlike E-pos- en webtuiste-gebaseerde boodskappe. Uit bogenoemde resultate kan afgelei word dat die respondente nog nie rekenaar-“magtig”, - gereed, en / of -vaardigheid, ens. is ten aansien van, spesifiek, rekenartegnologie nie.

Tabel 5.26: Die mate van gebruik van rekenaartegnologie in studie

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering								
Mate van gebruik van rekenaartegnologie in studie		N	1 Glad nie		2 Tot 'n mindere mate		3 Tot 'n groter mate		4 Tot 'n groot mate	
			f	%	f	%	f	%	f	%
DII.5.	Tot watter mate gebruik jy rekenaars in jou studie?	95	24	25.26	52	54.74	9	9.47	10	10.53
Mate van gebruik van rekenaartegnologie in studie		N	1 Ja				2 Nee			
			f		%		f		%	
DII.6	Beskik jy oor enige vorige ondervinding van aanlynkursusse (studeer deur middel van die internet)?	94	7		7.45		87		92.55	
Aanlyn-webgebaseerde onderrig		N	1 Verskil beslis		2 Verskil in 'n mate		3 Stem saam in 'n mate		4 Stem heelhartig saam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
DII.7.1.	Aanlyn-webgebaseerde onderrig is 'n middel tot/ manier vir sosiale interaksie	91	12	13.19	28	30.77	50	54.95	1	1.10
DII.7.2.	Aanlyn-webgebaseerde onderrig kan geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie) vervang	93	26	27.96	37	39.78	27	29.03	3	3.23

Uit die analise van data blyk dit dat slegs 10.53% van die respondente rekenaars in hul studie in 'n groot mate gebruik, terwyl 92.55% van die respondente aangetoon het dat hulle nie oor enige vorige aanlynkursusse of ondervinding in verband daarmee beskik nie.

Opsommend oor D II.5 en D II.6 blyk dit dus dat die resultate aan verskeie moontlike verklarings gekoppel sou kon word, naamlik eerstens dat respondente 'n gebrek aan effektiewe toegang tot tersaaklike tegnologie mag ervaar. Tweedens, selfs al is telefoonkommunikasie beskikbaar, het min respondente die nodige vlak van geletterdheid en rekenaarvaardighede om van die internet en ander vorme van kommunikasietegnologie gebruik te maak. Derdens kan die feit dat respondente moontlik nie die toerusting doeltreffend kan benut nie, as 'n moontlike verklaring aangevoer word. Vierdens is daar verder 'n gebrek aan 'n algemene bewustheid onder respondente oor die pedagogiese en opvoedkundige waarde wat verskeie soorte tegnologie in afkampusonderwys aan die student sou kon bied. As 'n vyfde moontlike verklaring kan aangevoer word dat die koste wat byvoorbeeld aan internettoegang verbonde is, dit buite die bereik van die meeste studente plaas. Voorts besig die meerderheid studente nie Engels as huistaal nie en sukkel hulle gevolglik om by elektroniese kommunikasie (tegnologie in afkampusonderwys) wat in meeste gevalle op Engels as taalplatform gebaseer blyk te wees, baat te vind.

Nadat die response van stellings D II.7.1 en D II.7.2 in Tabel 5.26 ontleed is, blyk dit dat die meeste respondente (54.95%) in 'n mate saamstem dat aanlyn-webgebaseerde onderrig 'n middel tot die skep en instandhouding van sosiale interaksie is. In stelling D II.7.2 het 67.74% respondente beslis verskil met die stelling dat aanlyn-webgebaseerde onderrig geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie) kan vervang. Die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering die sienswyse van “kommunaliteit” voor- en naleef, waar die mens-in-gemeenskap (ook gesien as 'n “afkampusgemeenskap”) een van die belangrikste fasette in “kommunaliteit” blyk te wees en waar die mens essensieel sosiaal op sy homomringende werklikheid gerig is, sou eweneens as moontlike verklarings vir hierdie toedrag van sake aangevoer kon word. Daarbenewens kan die feit dat studente die mening huldig dat webgebaseerde onderrig nie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede kan vervang nie en dat hulle by implikasie dus 'n sosialiseringsgebeure verkies waar die afkampusstudent binne 'n sosiale struktuur funksioneer en waar daar 'n gevoel van sosiale samehang, sosiale interaksie en samehang, sosiale verbintenis en 'n gevoel van “ek behoort aan ons” in 'n

spesifieke afkampusonderwysgemeenskap heers, ook as verdere moontlike verklarings aangevoer word.

Vervolgens word aandag aan die respondente se menings oor die kulturele invloed op die gebruik van IKT (rekenaartegnologie) gee.

5.3.4.3 Die kulturele invloed op die gebruik van IKT (rekenaars) (Afdeling D III)

Die doel met dié afdeling was om te bepaal of rekenaartegnologie in die kultuur van respondente gebruik word. Die response van die konstrunkte word in Tabel 5.27 weergegee.

Tabel 5.27: Die kulturele invloed op die gebruik van rekenaartegnologie in afkampusonderwys

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering								
Die kulturele invloed op die gebruik van rekenaartegnologie in afkampusonderwys		N	1 Verskil beslis		2 Verskil in 'n mate		3 Stem saam in 'n mate		4 Stem heelhartig saam	
			f	%	f	%	f	%	f	%
DIII.1.	My kultuur is gewoonnd daaraan om rekenaars te gebruik (die internet , E-pos, die web).	92	11	11.96	36	39.13	37	40.22	8	8.70
DIII.2.	My kultuur ag die vaardigheid van lees (bv. tydskrifte, koerante, storieboeke, akademiese teksboeke, poësie, ens.) na waarde.	93	2	2.15	30	32.26	46	49.46	15	16.13
DIII.3.	My kultuur verkies die gesproke woord bo die geskrewe woord.	89	2	2.25	11	12.36	49	55.06	27	30.34
DIII.4.	Ek beskou lees as 'n belangrike faktor/aspek in my intellektuele ontwikkeling.	91	5	5.49	20	21.98	34	37.36	32	35.16
DIII.5.	Lees en skryf maak 'n belangrike deel uit en speel 'n belangrike rol in my daaglikse lewe.	91	4	4.40	17	18.68	37	40.66	33	36.26
DIII.6.	Die mondelingse tradisie (gekenmerk deur die feit dat inligting van generasie na generasie oorgedra word deur middel van die gesproke woord) is belangrik in my kultuur.	92	4	4.35	6	6.52	39	42.39	43	46.74
DIII.7.	In my kultuur lees ouers vir hul kinders.	89	7	7.87	34	38.20	36	40.45	12	13.48

Die resultate van stellings D III.1 – D III.7 word in Tabel 5.27 aangedui. Vir doeleindes van dié resultaatbespreking sal daar van die stellings saam gegroepeer word, aangesien die spesifieke items wat saam gegroepeer word oor dieselfde onderwerp handel en daar op hierdie wyse statisties meer sinvol na moontlike verklarings vir die resultate gekyk sal kan word. Die persentasies soos by elk van die volgende stellings is verkry deur skaal 3: “In ’n mate” en skaal 4: “In ’n groot mate”, saam te groepeer. Die volgende resultate blyk uit die analise van die response in Tabel 5.27 oor die menings van studente oor die gebruik van rekenaartegnologie teen die agtergrond van hulle kulturele ingesteldheid. Stellings D III.2, D III.4, D III.5 en D III.7 se resultate sal saam bespreek word omdat dit oor die menings van studente oor lees (teen die agtergrond van hulle kulturele ingesteldheid) handel. Stellings D III.3 en D III.6 se resultaatbespreking handel oor die menings van studente betreffende mondelinge tradisie teen hulle kulturele ingesteldheid. Verklarings vir bogenoemde resultate sal kortliks toegelig word.

- Stellings D III.1: Menings van respondente betreffende rekenenaartegnologie teen die agtergrond van hulle kulturele ingesteldheid

Die data in Tabel 5.27 toon dat respondente se kultuur sodanig is dat hulle in hierdie stadium nie daaraan gewoond is om rekenaars soos byvoorbeeld die internet te gebruik nie (48.9%). Die feit dat sekere kulture individualisties op vraagstelling en probleemoplossing ingestel is, terwyl ander kulture weer meer op kommunaliteit ingestel is, kan ’n verdere moontlike verklaring vir hierdie resultaat wees. Die feit dat die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering die sienswyse van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid en dus nie individualiteit nie, handhaaf, kan ook as ’n moontlike verklaring aangevoer word (vgl. stellings B.5, B.6, B.7, B.8, C.6, C.7, C.18 en C.19 van die vraelys). Nog ’n verklaring kan wees dat tipies “Westerse” (oftewel eerstewêreld-) tegnologie – naamlik IKT – wel op ’n kleiner skaal deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering gebruik word, veral gesien die feit dat die gebruik van onder andere rekenaars tipies ’n meer geïndividualiseerde werkswyse veronderstel, terwyl die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering kultuurgewys meer daarop gerig is om dinge saam te doen in, byvoorbeeld, ’n “leergemeenskap”, as sodanig.

- Stellings D III.2, D III.4, D III.5 en D III.7: Die menings van respondente oor die kulturele ingesteldheid van respondente betreffende lees

Uit bovermelde data blyk dit dat lees en skryf 'n belangrike rol in die respondent se intellektuele ontwikkeling speel (72.52%). Alhoewel die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering meer na 'n kommunale belewing-van-identiteit streef waar lees as sodanig (wat primêr 'n individuele aktiwiteit is) nie essensieel vir die groep se sosialisering geag word nie, ag hulle dit wel belangrik in die alledaagse lewe en in hulle persoonlike intellektuele ontwikkeling. Die feit dat afkampusonderwysprogramme op 'n Engelse leeskultuur fokus (alle leerstof is in Engels) en die vestiging en instandhouding van 'n Engelse leeskultuur inherent vreemd aan Afrikakulture beskou word, kan moontlik help verklaar waarom dit moeilik is om 'n leeskultuur in Suid-Afrika (en ook elders in Afrika) te vestig en in stand te hou.

- Stellings D III.3 en D III.6: Die menings van respondente oor die kulturele ingesteldheid van respondente betreffende mondelinge tradisie

Bogenoemde stelling word voorts ook gesteun deur die navorsing van Nassimbeni & Tandwa (2007: 87) en Jönsson & Olsson (2008: 4) en ander navorsers soos in §3.1 in Hoofstuk 3 van hierdie narratief vermeld oor die voorkeur wat studente aan die gesproke woord bo die geskrewe woord verleen (85.40%). Soos in vorige resultaatbesprekings gesien is, is persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering beduidend belangriker as die “handboekkommunikasie”-metode. Die feit dat sosiale interaksie, sosiale verhoudings, sosiale verbintenis, dialoog en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie (kontakonderwys) tussen die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering en sy / maar medemense deurslaggewend belangrik is, kan as 'n verdere moontlike verklaring aangevoer word. Die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering meer op 'n sterk “mondelinge tradisie” fokus, kan bogenoemde resultaat eweneens help verklaar. Die data in Tabel 5.27 toon ook dat die mondelinge tradisie, met ander woorde, die feit dat inligting deur middel van die gesproke woord van generasie tot generasie oorgedra word, deurslaggewend belangrik in die Afrikakultuur is. Nog 'n argument ter ondersteuning van bogenoemde is dat die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering meer op die verlede gerig is en dat “mondelinge storie-vertel” 'n belangrike aangeleentheid van hierdie studente se kultureel etniese identiteit en

lewensbeskouing verteenwoordig (Laugesen, 2008: 74; Jönsson & Olsson, 2008: 3; Nassimbeni and Tandwa, 2007: 87; Richardson and Eccles, 2007: sonder bladsyverwysings; Magaba & Batambuze, 2005: 35-42; Mbae, 2004: sonder bladsyverwysings; Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysings) (vgl. voetnoot 46, 47, 48, 49 en 50 in Hoofstuk 3 van hierdie narratief).

Vervolgens word daar op die menings van studente oor die kulturele ingesteldheid van die gebruik van rekenaars gefokus.

Tabel 5.28: Die kulturele ingesteldheid van studente betreffende die gebruik van rekenaars

% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering						
Die kulturele ingesteldheid van studente met betrekking tot die gebruik van rekenaars		N	1 Positief		2 Negatief	
			f	%	f	%
DIII.8	Wat is jou kultuur se gesindheid teenoor die gebruik van rekenaars?	89	58	65.17	31	34.83

Uit Tabel 5.28 blyk dit dat 65,17% van die respondente se gesindheid teenoor die gebruik van rekenaars weliswaar oorwegend positief is. Hoewel die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering die beginsel van kommunaliteit en dus nie *individualiteit* nie, handhaaf, blyk dit dat die meerderheid van die studente egter nie negatief ten opsigte van die gebruik van rekenaars staan nie. 'n Moontlike verklaring vir bogenoemde kan wees dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering a.g.v. sy / haar veranderde lewens- en sosio-ekonomiese omstandighede graag meer van rekenaartegnologie gebruik sou wou maak. Dit word tans ook toenemend 'n vereiste vir suksesvolle onderwysvoorsiening in Suid-Afrika, aangesien onderwysers in staat behoort te wees om rekenaartegnologie in hul voorbereidings asook tydens hulle klasaanbiedings te kan implementeer.

In die volgende paragraaf word daar na die menings van respondente oor die implementering van IKT in afkampusonderwysprogramme gekyk.

5.3.4.4: Die implementering van IKT (rekenaars) in afkampusonderwysprogramme (Afdeling D IV)

Afdeling D IV handel spesifiek oor die menings van respondente oor die implementering van IKT (rekenaars) in afkampusonderwysprogramme. Die resultate van die konstrakte word in Tabel 5.29 uiteengesit.

Tabel 5.29: Die implementering van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwysprogramme

		% Setswanasprekende studente in GOS- Lewensoriëntering				
Die implementering van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwysprogramme		N	1 Ja		2 Nee	
			f	%	f	%
DIV.1.	Dink jy dat die gebruik van rekenaars geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (sosiale interaksie met jou dosent) kan vervang?	93	22	23.66	71	76.34
DIV.2.	Verbeter die gebruik van tegnologie (rekenaars) die kwaliteit van afkampusonderwys?	90	68	75.56	22	24.44
DIV.3.	Moet die fokus op die omstandighede en behoeftes van die studente val wanneer die keuse en implimentering van rekenaars uitgevoer word, om sodoende te verhoed dat die tegnologie se gaping vergroot?	92	61	88.04	11	11.96
DIV.4.	Moet die vlak van gereedheid, die omgewing en die kulturele diversiteit van studente van 'n spesifieke gemeenskap in ag geneem word wanneer rekenaars geïmplementeer word?	92	88	95.65	4	4.35
DIV.5.	Moet die vlak van geletterdheid en rekenaargeletterdheid van afkampus-onderwysstudente by die implementering van rekenaartegnologie in ag geneem word?	92	90	97.83	2	2.17

Op grond van die analise van die data in Tabel 5.29 blyk dit dat respondente meen dat die gebruik van rekenaars nie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede kan vervang nie (76.34%). Die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering afkampusonderwys, sosiaal gesproke, as „n sosiale eenheid beskou waarbinne sosiale interaksie, sosiale verhoudings, samesyn en sosiale verbintenis met afkampusdosente as belangrike medekonstituente beskou word wat almal saam 'n “sosiale eenheid” vorm, kan as 'n moontlike verklaring vir die resultaat aangevoer word. Die feit dat met die gebruik van, onder andere, tegnologie in afkampusonderwys 'n groterwordende gaping tussen die student (en in die geval van die onderhawige studie, dan spesifiek ook die Setswanasprekende student) en dosent sou kon ontstaan, kan ook as 'n verdere moontlike verklaring aangevoer word. Die deurslaggewende belangrikheid van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkontak (en dus kontakonderwys) vir studente se uiteindelijke leersukses in afkampusonderwys kan ook as 'n moontlike verklaring vir hierdie resultaat aangevoer word. Studente is verder ook die mening toegedaan dat die gebruik van tegnologie wel die kwaliteit van afkampusonderwys sou kon verbeter (75.56%). Die feit dat studente rekenartegnologie as 'n ondersteuningsmiddel tot hulle studie kan gebruik, kan as moontlike verklaring vir bogenoemde resultaat aangevoer word. Die studente is verder die mening toegedaan dat, wanneer tegnologie in afkampusondewysprogramme geïmplementeer word, (a) die lewensomstandighede en behoeftes van studente (88.04%), (b) die vlak van rekenaargereedheid, (c) die kulturele diversiteit van studente (95.65%) en (d) die vlak van studente se rekenaargeletterdheid (97.83%) in ag geneem behoort te word.

5.3.4.5 *Samevatting*

Uit die analise van die response ten aansien van Afdeling D is dit duidelik dat die meeste van die respondente nie toegang tot rekenaars en byvoorbeeld die internet by hul huise het nie en dat die meerderheid afkampusonderwysstudente oor geen tot min selfvertroue beskik wanneer hulle met rekenaars werk. Selfs met die gebruik van eenvoudige en maklik bruikbare programme (soos, byvoorbeeld, MS-Word) het die respondente aangetoon dat hulle dit net soms of nooit gebruik nie en ook dat hulle oor baie min vaardighede betreffende die uitvoer van rekenaarfunksies beskik. Die meerderheid respondente gebruik rekenaars minder as 'n jaar, wat daarop dui dat studente “nuwe gebruikers van rekenartegnologie” is. Respondente maak nie gebruik van 'n rekenaar om opdragte te voltooi nie, omdat hulle nie tuis toegang tot die internet of E-posgeriewe het nie. Dit blyk ook dat die meerderheid van die respondente oor GEEN tot BASIESE vaardighede in die gebruik van verskeie rekenaartoepassings soos, byvoorbeeld, MS-Word, spreitabelle en ontledingstate (spreadsheets) en aanbiedingsprogrammatuur (bv. PowerPoint) beskik. Die respondente is

die mening toegedaan dat aanlyn-webgebaseerde onderrig nie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (sosiale interaksie) kan / behoort te vervang nie. Dit is in hierdie verband eweneens vir Navorser belangrik om te kyk hoe die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering, juis vanuit sy Afrikakultuur en kommunalistiese sienswyse, rekenaartegnologie in afkampusonderwys beskou en ervaar. Die meerderheid respondente het getoon dat hulle kultuur sodanig is dat hulle nie in hierdie stadium daaraan gewoond is om rekenaars, byvoorbeeld die internet, te gebruik nie, maar ook dat hulle gesindheid teenoor die gebruik van rekenaars weliswaar oorwegend positief is. Dit blyk verder dat afkampusonderstudeerders nie wil hê dat die gebruik van rekenaars, dus aanlyn-webgebaseerde onderrig, geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede moet vervang nie en dat, wanneer tegnologie wel in afkampusondewysprogramme geïmplementeer word, die omstandighede en behoeftes van studente, hulle vlak van gereedheid, die kulturele diversiteit van studente en die studente se vlak van rekenaargeletterdheid in ag geneem behoort te word.

Dit is ook teen hierdie agtergrond dat die bereiking van een van die navorsingsdoelwitte van hierdie studie, naamlik om te probeer vasstel hoe studente oor die belangrikheid en die rol van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwys voel, geïnterpreteer behoort te word. In die volgende paragraaf gaan ek 'n aantal gevolgtrekkings maak oor aangeleenthede waarvoor daar moontlik nie voldoende verklarings uit die beskikbare kwantitatiewe data afgelei sou kon word nie en wat gevolglik met behulp van individuele onderhoude en fokusgroeppesprekke dalk in meer besonderhede verduidelik sou kon word, te wete:

- (a) Waarom gebruik jy nie 'n rekenaar om jou werksopdragte mee te voltooi nie?
- (b) Dink jy dat die gebruik van rekenaars geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede kan vervang?
- (c) Dink jy dat die toepaslike gebruik van rekenaartegnologie tot 'n afname in die huidige afhanklikheidsvlakke van studente van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou kon lei?
- (d) Hoekom behoort die vlak van gereedheid, die omgewing en die kulturele diversiteit van afkampusstudeerders by die keuse en implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwysprogramme in ag geneem te word?

- (e) Waarom dring jy of lede van jou studieportuurgroep, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese ondersteuning, nogtans tydens afkampus-onderwys op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie) aan?

Hierdie inligting verkry uit bostaande aangeleenthede sal in §5.4 hieronder aangebied en bespreek word.

In die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk word daar kortliks na slegs die vergelyking van die ouderdomsgroepe, soort skool en die aantal jare in die onderwysprofessie as belangrike veranderlikes van die respondente met sekere stellings in die vraelys gekyk. Navorser het self op die stellings besluit waarmee daar 'n vergelyking gedoen is. Die stellings (C10N1 – C10N5, C13, C14, C18, C19 en C20, DI.1. DI.3, DI.4, DI.8 en DI.9, DII.3N4 en DII.3N8) handel oor die wyse van kommunikasie, die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, die belangrikheid van sosiale verbintenisse, die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke en die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings. Die rede waarom navorser slegs op bogenoemde stellings besluit het, is aangesien dit die hoofdoel met die onderhawige studie is om te probeer verklaar waarom studente wat hulle vrywillig vir 'n afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) aandring. Die bepaalde stellings handel oor die persepsies van respondente betreffende die mate waarin IKT deur respondente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word en waarom 'persoonlike' interaksies tussen die dosent en student vir hulle belangrik sou wees. Die vergelykingsbesonderhede is deur die statistikus van Noordwes-Universiteit, dr. Suria Ellis, goedgekeur. Die doel met dié data was om te toets hoe die verskillende ouderdomsgroepe, die soort skool asook die jare onderwysondervinding met sekere stellings sou kon vergelyk.

5.3.5 Die effek van Afdeling A: Vraag 1 (ouderdomsgroep) op Afdelings C tot D

Daar sal slegs op die volgende stellings in Afdelings C en D gekonsentreer word, naamlik C10N1 – C10N5, C13, C14, C18, C19 en C20, DI.1. DI.3, DI.4, DI.8 en DI.9, DII.3N4 en DII.3N8.

5.3.5.1 Die gemiddeldes van Afdelings C en D

Die mate waarin respondente in die verskillende ouderdomsgroepe die aangeleenthede wat in Afdeling C (die menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys) en D (die menings van respondente betreffende die belangrikheid van IKT – veral rekenaartegnologie – in afkampusonderwys) aan die orde gestel word, beleef en ondervind, word in Tabel 5.30 (a tot e) weergegee.

In die vraelys is die ouderdomsgroepe van die respondente in vier kategorieë verdeel (20 tot 24 jaar, 25 tot 35 jaar, 36 tot 46 jaar, 47 tot 57 en 58 jaar en ouer). Aangesien daar slegs ses (6) respondente in die eerste ouderdomsgroep (20 tot 24 jaar) en vier (4) respondente in die laaste ouderdomsgroep (58 jaar en ouer) was, het die statistikus aanbeveel dat die eerste ouderdomsgroep by die tweede ouderdomsgroep gevoeg word en dat dieselfde gebeurtenis aansien van die vierde ouderdomsgroep wat by die laaste ouderdomsgroep (58 jaar en ouer) gevoeg behoort te word (vgl. Tabel 5.1). Dit het tot gevolg dat daar nou, vir doeleindes van die volgende berekenings, slegs drie kategorieë ouderdomsgroepe bestaan.

Tabel 5.30 (a): Vergelyking van ouderdom met die wyse van kommunikasie

Ouderdoms-groepe van respondente	Wyse van kommunikasie				
	Persoonlike, aangesig-tot-aangesig-kommunikasie gedurende geskedenleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (C10.1)	Deur middel van E-pos (C10.2)	Deur middel van telefoongesprek (C10.3)	Deur middel van 'n videoskakel (C10.4)	Deur middel van SMS en MMS (C10.5)
<35 jaar	79.2%	4.2%	75.0%	-	58.3%
36 – 46 jaar	82.2%	4.4%	40.0%	-	15.6%
>47 jaar	79.4%	8.8%	44.1%	2.9%	8.8%

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die respondente in al die onderskeie ouderdomsgroepe persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verkies. Daar is geen d-waardes verkry nie, aangesien respondente slegs “Ja” en “Nee” moes antwoord en daarom vind daar geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (b): Vergelyking van ouderdom met die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

Ouderdoms-groepe van respondente	Die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	
	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van ander studente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede? (C13)	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van jou dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede? (C14)
<35 jaar	58.3%	83.3%
36 – 46 jaar	42.2%	86.7%
>47 jaar	35.3%	79.4%
Effek (d)	.25	.15

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die respondente vanuit die bovermelde ouderdomsgroepe baie ondersteuning en hulp van dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang. Dit is interessant dat slegs 35.4% van die respondente wat in die ouderdomsgroep >47 jaar ressorteer, aantoon dat hulle baie ondersteuning van ander studente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang. Die feit dat die respondente “volwasse studente” is, kan moontlik as verklaring vir hierdie toedrag van sake aangevoer word. Uit ’n analise van die gegewens blyk dit dat daar slegs d-waardes verkry is wat op ’n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (c): Vergelyking van ouderdom met die belangrikheid van sosiale verbintenisse

Ouderdomsgroep van respondente	Die belangrikheid van sosiale verbintenisse		
	Ek voel ek behoort êrens saam met my medestudente en dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (C18)	Ek glo daar is 'n spesiale band (verbinding) tussen my en die dosente (C19)	Ek glo dat sosiale interaksie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede belangrik is vir jou sukses in afkampusonderwys (C20)
<35 jaar	41.7%	41.7%	75.0%
36 – 46 jaar	44.2%	61.9%	81.4%
>47 jaar	55.2%	55.2%	82.8%
Effek (d)	.13	.29	.16

Uit 'n analise van die gegewens vir Afdeling C18 – 20, blyk dit dat daar slegs d-waardes verkry is wat op 'n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (d): Vergelyking van ouderdom met die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke

Ouderdomsgroepe van respondente	Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke				
	Beskik jy oor 'n rekenaar by die huis? (DI.1)	Beskik jy oor 'n rekenaar by die werk/skool? (DI.3)	Ek beskik oor redelike selfvertroue wanneer ek met rekenaars werk (DI.4)	Maak jy gebruik van 'n rekenaar om byvoorbeeld jou opdragte te voltooi? (DI.8)	Beskik jy toegang tot internet? (DI.9)
	Nee	Nee	Nee	Ja	Ja
<35 jaar	52.2%	56.5%	38.9%	52.2%	21.7%
36 – 46 jaar	76.7%	51.2%	45.7%	28.6%	11.9%
>47 jaar	75.0%	69.0%	50.0%	17.9%	13.8%
Effek (d)	.22	.15	.29	.27	.11

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die meerderheid van die respondente uit die ouderdomsgroepe <35 jaar van „n rekenaar gebruik maak vir die voltooiing van opdragte. Ook dié ouderdomsgroep het meer toegang tot internet as die ander twee ouderdomsgroepe. Uit die analise van Tabel 5.30 (d) blyk dit verder dat daar slegs d-waardes verkry is wat op 'n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (e): Vergelyking van ouderdom met die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings

Ouderdoms-groepe van respondente	Die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings			
Basiese E-pos(DII.3.4)	Geen	Basies	Goed	Uitstekend
<35 jaar	62.5%	29.2%	4.2%	4.2%
36 – 46 jaar	70.7%	24.4%	2.4%	2.4%
>47 jaar	78.6%	10.7%	10.7%	.0%
Effek (d)	.25			
Gebruik van internetbronne (DII.3.8)	Geen	Basies	Goed	Uitstekend
<35 jaar	66.7%	8.3%	16.7%	8.3%
36 – 46 jaar	69.0%	23.8%	.0%	7.1%
>47 jaar	72.4%	17.2%	10.3%	.0%
Effek (d)	.33			

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die meerderheid respondente oor geen basiese E-posvaardighede bekik nie asook dat die meerderheid respondente in al drie ouderdomsgroepe nie Internetbronne (byvoorbeeld Google, Google Scholar ens.) kan gebruik nie. Hierdie elemente, soos byvoorbeeld die feit dat die respondente nie basiese E-posgeriewe, asmede internetbronne gebruik nie, kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat studente „n vrees vir en angstigheid ten opsigte van die implementering van tegnologie ervaar. Volgens my eie waarnemings oor 'n tydperk van vyf jaar, sou dit straks ook aan „n tekort aan toepaslike tegnologiese ervarings gewyt kon word.

5.3.6 Die effek van Afdeling A: Vraag 7 (die tipe skool) op Afdelings C tot D

Daar sal slegs op die volgende stellings in Afdelings C en D gekonsentreer word, naamlik C10N1 – C10N5, C13, C14, C18, C19 en C20, DI.1. DI.3, DI.4, DI.8 en DI.9, DII.3N4 en DII.3N8.

5.3.6.1 Die gemiddeldes van Afdelings C en D

Die mate waarin die tipe skool waaraan respondente verbonde is die aangeleenthede ten opsigte van Afdeling C (die menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys) en D (die menings van respondente betreffende die belangrikheid van IKT –veral rekenaartegnologie- in afkampusonderwys) mag medebepaal, word in Tabel 5.30 (f tot j) weergegee.

Tabel 5.30 (f): Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die wyse van kommunikasie

Soort skool waar respondente onderwys gee	Wyse van kommunikasie				
	Persoonlike, aangesig-tot-aangesig-kommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliterings geleenthede (C10.1)	Deur middel van E-pos (C10.2)	Deur middel van telefoongesprek (C10.3)	Deur middel van 'n videorskakel (C10.4)	Deur middel van SMS en MMS (C10.5)
Primêre Skool	83.6%	1.5%	50.7%	1.0%	22.4%
Sekondêre Skool	75.8%	6.1%	45.5%	3.0%	27.3%

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die respondente by primêre en sekondêre skole verkies om persoonlik en van aangesig-tot-aangesig gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede met hulle afkampusonderwysdosente te kommunikeer. Daar is geen d-waardes verkry nie, aangesien respondente slegs “Ja” en “Nee” moes antwoord en daarom vind daar geen verdere besprekings hieroor plaas nie. Uit die gemiddeldes blyk dit ook dat kommunikasie by wyse van telefoongesprekke asook deur middel van „n SMS en MMS, meer aanklank by respondente vind as E-posboodskappe en videoskakels.

Tabel 5.30 (g): Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

Soort skool waar respondente onderwys gee	Die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	
	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van ander studente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede? (C13)	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van jou dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede? (C14)
Primêre Skool	44.8%	86.6%
Sekondêre Skool	36.4%	75.8%
Effek (d)	.08	.17

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die respondente, betrokke by primêre skole, baie ondersteuning en hulp van ander studente en hulle dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang. Dit is opvallend dat respondente vanuit sekondêre skole minder ondersteuning en hulp van ander studente en dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang. Die feit dat onderwysers betrokke by primêre skole meer tot samewerking en onderlinge kollegiale hulp, ens. geneig is, kan moontlik as verklaring vir bovermelde aangevoer word. Uit bogenoemde gemiddeldes is dit voorts interessant dat beide die respondente wat by primêre- sowel as sekondêre skole betrokke is, meer ondersteuning en hulp van hulle afkampusonderwysdosente ontvang as van ander studente. Uit die analise van die gegewens blyk dit dat daar slegs d-waardes verkry is wat op „n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (h): Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die belangrikheid van sosiale verbintenis

Soort skool waar respondente onderwys gee	Die belangrikheid van sosiale verbintenis		
	Ek voel ek behoort êrens saam met my medestudente en dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (C18)	Ek glo daar is 'n spesiale band (verbinding) tussen my en die dosente (C19)	Ek glo dat sosiale interaksie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede belangrik is vir jou sukses in afkampusonderwys (C20)
Primêre Skool	50.8%	61.9%	77.8%
Sekondêre Skool	39.4%	40.6%	84.8%
Effek (d)	.10	.21	.18

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die meerderheid van die respondente vanuit primêre- en sekondêre skole daarvan oortuig is dat sosiale interaksie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede belangrik is vir hul akademiese sukses in afkampusonderwys. 61.9% van die respondente van primêre skole is daarvan oortuig dat daar „n spesiale band (verbintenis) tussen hulle en die dosent bestaan. Ook weens die feit dat onderwysers in primêre skole meer op mekaar aangewese is betreffende byvoorbeeld hul didaktiese pedagogiese voorbereidingslasgewing, ens., mag help verklaar waarom hulle tydens hulle studies ook meer op mekaar aangewese sou wees. Uit „n analise van die gegewens vir Afdeling C18 – 20, blyk dit dat daar slegs d-waardes verkry is wat op „n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (i): Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke

Soort skool waar respondente onderwys gee	Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke				
	Beskik jy oor 'n rekenaar by die huis? (DI.1)	Beskik jy oor 'n rekenaar by die werk/skool? (DI.3)	Ek beskik oor redelike selfvertroue wanneer ek met rekenaars werk (DI.4)	Maak jy gebruik van 'n rekenaar om byvoorbeeld jou opdragte te voltooi? (DI.8)	Beskik jy toegang tot internet? (DI.9)
	Nee	Nee	Nee	Ja	Ja
Primêre Skool	80.3%	64.5%	51.0%	25.0%	11.5%
Sekondêre Skool	51.5%	45.5%	34.6%	42.4%	21.2%
Effek (d)	-.34	-.18	.18	-.18	-.13

Uit die gemiddeldes blyk dit dat 64.5% van die respondente van primêre skole nie rekenaars by hulle skole tot hul beskikking het nie. 45.5% van die respondente van sekondêre skole het nie rekenaars by hulle skole tot hul beskikking nie. 25.0% van die respondente van primêre skole maak van rekenaars gebruik om opdragte te voltooi in teenstelling met die 42.4% van die respondente van sekondêre skole wat daarvan gebruik maak. Dit blyk dat respondente van sekondêre skole meer geneig is om rekenaars vir die voltooiing van hulle opdragte te gebruik alhoewel die respondente by primêre skole oor meer geredelike toegang tot rekenaars by hulle skole beskik. Verder blyk dit ook dat die respondente van sekondêre skole meer toegang tot internet het as respondente by primêre skole. Vanuit die gemiddeldes blyk dit egter dat „n statisties beduidende aantal skole (meer as 88%) nie tot internetgeriewe toegang het nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering a.g.v. sy / haar lewens- en sosio-ekonomiese omstandighede nie in die verlede van rekenaartegnologie gebruik gemaak het nie en dat dit tot baie onlangs ook nie geredelik by hulle skole beskikbaar was nie. Die feit dat min van die onderwysers rekenaaropleiding in die verlede ontvang het, kan straks as „n verdere moontlike verklaring aangevoer word. Die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering die beginsel van kommunaliteit (as synde op-mekaar-aangewesenheid en onderlinge hulpverlening) handhaaf, mag ook as „n verdere verklaring

dien vir die feit dat die meerderheid van die skole nie van rekenaartegnologie gebruik gemaak nie. Uit „n analise van Tabel 5.30 (i) blyk dit verder dat daar slegs d-waardes verkry is wat op 'n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

Tabel 5.30 (j): Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings

Soort skool waar respondente onderwys gee	Die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings			
Basiese E-pos (DII.3.4)	Geen	Basies	Goed	Uitstekend
Primêre Skool	75.4%	19.4%	4.9%	.0%
Sekondêre Skool	63.3%	23.3%	6.7%	6.7%
Effek (d)	.22			
Gebruik van internetbronne (DII.3.8)	Geen	Basies	Goed	Uitstekend
Primêre Skool	75.8%	16.1%	4.8%	3.2%
Sekondêre Skool	54.8%	22.6%	12.9%	9.7%
Effek (d)	.23			

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die meerderheid respondente by beide primêre- en sekondêre skole oor geen basiese E-pos-vaardighede bekik nie. 75.8% van die respondente gebruik geen internetbronne nie, maar slegs 54.8% van die respondente by sekondêre skole het aangetoon dat hulle van geen internetbronne gebruik maak nie. Hierdie elemente, soos gesien in Tabel 5.30 (e), kan ook weens die feit dat die respondente nie basiese E-posgeriewe, of internetbronne gebruik nie, moontlik toegeskryf word aan die feit dat studente „n vrees vir en angstigheid ten opsigte van die implementering van tegnologie mag ervaar. Sogenaamde “tipies Westerse” tegnologie – naamlik IKT – word weliswaar op 'n kleinere skaal by veral (oorwegend) Afrikaanskole gebruik. 'n Moontlike rede hiervoor kan die feit wees dat die gebruik van IKT tans steeds hoofsaaklik op die geïndividualiseerde gebruik daarvan fokus. Die gebruik van rekenaartegnologie in (veral) die apartheids-era (en self tans steeds) word nog nie voldoende in die elkedagse gewoontes en leefstyl van die meerderheid

Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat volgens die afkampusmodel verder studeer, gevestig nie.

5.3.7 Die effek van Afdeling A: Vraag 8 (aantal jare in die onderwysprofessie) op Afdelings C tot D

Daar sal slegs op die volgende stellings in Afdelings C en D gekonsentreer word, naamlik C10N1 – C10N5, C13, C14, C18, C19 en C20, DI.1, DI.3, DI.4, DI.8 en DI.9, DII.3N4 en DII.3N8.

5.3.7.1 Die gemiddeldes van Afdelings C en D

Die mate waarin respondente se aantal jare in die onderwysprofessie die aangeleenthede ten opsigte van Afdeling C (die menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys) en D (die menings van respondente betreffende die belangrikheid van IKT – veral rekenaartegnologie- in afkampusonderwys) mag medebepaal, word in Tabel 5.30 (k tot o) weergegee.

Tabel 5.30 (k): Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die wyse van kommunikasie

Aantal jare in die onderwysprofessie	Wyse van kommunikasie				
	Persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteeringsgeleenthede (C10.1)	Deur middel van E-pos (C10.2)	Deur middel van telefoongesprek(ke) (C10.3)	Deur middel van 'n videoskake l (C10.4)	Deur middel van SMS en MMS (C10.5)
Minder as 'n jaar	94.4%	-	61.1%	-	33.3%
1-5 jaar	82.4%	5.6%	58.8%	-	53.9%
6-10 jaar	82.6%	-	43.5%	-	26.1%
11-20 jaar	72.0%	5.9%	48.0%	-	8.0%
21-30 jaar	76.5%	4.3%	35.3%	5.6%	5.6%

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die respondente vanuit al die kategorieë van die aantal jare in die onderwysprofessie verkies om gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede van aangesig-tot-aangesig met hulle afkampusonderwysdosente te kommunikeer. Daar is geen d-waarde verkry nie, aangesien respondente slegs “Ja” en “Nee” moes antwoord en daarom vind daar geen verdere besprekings hieroor plaas nie. Uit die gemiddeldes blyk dit ook dat kommunikasie by wyse van telefoongesprekke, asook deur middel van ’n SMS en MMS, meer aanklank by respondente vind as E-posboodskappe en videoskakels.

Tabel 5.30 (I): Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

Aantal jare in die onderwysprofessie	Die mate van ondersteuning en hulp van dosente en medestudente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	
	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van ander studente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede? (C13)	Hoeveel ondersteuning/ hulp ontvang jy van jou dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede? (C14)
Minder as ’n jaar	66.7%	88.9%
1-5 jaar	52.9%	88.2%
6-10 jaar	43.5%	91.3%
11-20 jaar	28.0%	72.0%
21-30 jaar	23.5%	76.5%
Effek (d)	.33	.30

Uit die gemiddeldes is dit opvallend dat die respondente wat betrokke is in al die kategorieë betreffende die aantal jare in die onderwysprofessie, gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede baie meer ondersteuning en hulp van hulle dosente ontvang as van hulle medestudente. Dit spreek vanself dat die frekwensie en intensiteit van die invloed van die dosent op studente tydens student-dosentondersteuning beduidend groter behoort te wees as wanneer daar, byvoorbeeld, slegs student-onderlinge ondersteuning sou plaasvind. Ek huldig dus die mening dat die student uit die ervaring van die dosent sou kon put en daarom met die inhoud interaktief sou kon handel op die spesifieke wyse wat vir hom /

haar as individuele student die mees effektiewe sou wees. Dit blyk gevolglik dat die respondente aansienlik meer ondersteuning en hulp van dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede ontvang. Die ondersteuning / hulp van 'n dosent is waarskynlik van die waardevolste vir suksesvolle en / of instemmende terugvoering en dit bring my weer by my aanname dat afkampusonderwys nie beskou behoort te word as „n soort “een-vir-almal praktiese resep” nie.

Die effekte van bogenoemde analise dui weliswaar op 'n sigbare grootte maar word weens die statistiese onbeduidendheid daarvan nie verder bespreek nie. In samewerking met die statistikus, my promotor en mede-promotor is daar besluit dat slegs effekte met d-waardes groter as 0.7 volledig bespreek sal word, terwyl effekte met mediumgroottes slegs genoem en oorsigtelik bespreek sal word.

Tabel 5.30 (m): Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die belangrikheid van sosiale verbintenisse

Aantal jare in die onderwysprofessie	Die belangrikheid van sosiale verbintenisse		
	Ek voel ek behoort êrens saam met my medestudente en dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (C18)	Ek glo daar is 'n spesiale band (verbinding) tussen my en die dosente (C19)	Ek glo dat sosiale interaksie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede belangrik is vir jou sukses in afkampusonderwys (C20)
Minder as 'n jaar	44.4%	77.8%	77.8%
1-5 jaar	47.1%	58.8%	88.2%
6-10 jaar	56.5%	47.8%	78.3%
11-20 jaar	37.5%	47.8%	79.2%
21-30 jaar	50.0%	42.9%	78.6%
Effek (d)	.18	.36	.22

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die meerderheid van die respondente vanuit al die kategorieë van die aantal jare in die onderwysprofessie, die oortuiging huldig dat sosiale interaksie gedurende gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede belangrik is vir hul akademiese sukses in afkampusonderwys. Dit is opvallend dat slegs die respondente wat minder as „n jaar in die onderwysprofessie betrokke is, daarvan oortuig is dat daar „n

spesiale band (verbintenis) tussen hulle en die dosente bestaan. „n Moontlike verklaring vir bogenoemde resultate kan moontlik die feit wees dat “jonger” studente uit „n onderwysstelsel kom waar daar meer begeleiding, hulp, ondersteuning asook „n band tussen leerder en onderwyser teenwoordig is en daarom is hulle ook meer afhanklik van „n dosent as die “ouer” student.

Die effekte van bogenoemde analise dui weliswaar op ’n sigbare grootte maar, soos reeds hierbo vermeld, word dit nie verder bespreek nie.

Tabel 5.30 (n): Vergelyking van die soort skool waar respondente onderwys gee met die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke

Aantal jare in die onderwys-professie	Die beskikbaarheid van rekenaarnetwerke				
	Beskik jy oor ’n rekenaar by die huis? (DI.1)	Beskik jy oor ’n rekenaar by die werk/skool? (DI.3)	Ek beskik oor redelike selfvertroue wanneer ek met rekenaars werk (DI.4)	Maak jy gebruik van ’n rekenaar om byvoorbeeld jou opdragte te voltooi? (DI.8)	Beskik jy toegang tot internet ? (DI.9)
	Nee	Nee	Nee	Ja	Ja
Minder as ’n jaar	94.4%	94.4%	62.2%	16.75	5.6%
1-5 jaar	68.8%	50.0%	46.2%	31.3%	12.55
6-10 jaar	47.8%	56.5%	35.3%	65.2%	21.7%
11-20 jaar	75.0%	45.8%	42.9%	17.4%	8.7%
21-30 jaar	69.2%	42.9%	36.4%	15.4%	28.6%
Effek (d)	.34	.28	.31	.43	.22

Uit die gemiddeldes blyk dit dat 94.4% van die respondente in die kategorie van “minder as „n jaar”, nie rekenaars by hulle skole of hulle huise tot hul beskikking het nie. Dit is

interessant dat die respondente in die kategorie van “minder as „n jaar” oor redelike selfvertroue beskik wanneer hulle met rekenaars werk, terwyl die ander kategorieë respondente nie oor dieselfde mate van selfvertroue beskik nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die “ouer” studente meer kommunaal ingestel is as die “jonger” groep studente en dus ook nie so vertrouwd mag wees met die “tipies Westerse” tegnologie – naamlik IKT – nie en dit dus slegs op ’n kleinere (d.w.s. oorwegend individuele) skaal benut. Die feit dat die gebruik van rekenaartegnologie tydens die apartheidera nog nie in die gewoontes en leefstyl van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat hulle studie volgens die afkampusmodel onderneem, verweef was nie, kan moontlik ook as ’n verdere verklaring aangevoer word. Uit die gemiddeldes val dit op dat 65.2% van die respondente in die kategorie “6 tot 10 jaar”, wel van rekenaars gebruik maak om hulle opdragte te voltooi. Ek het aanvanklik verwag dat die ouderdomsgroepe van “minder as ’n jaar” en “1 tot 5 jaar” meer van rekenaars sou gebruik maak om hulle opdragte te voltooi. Dit is eweneens interessant dat respondente in die kategorieë “6 tot 10 jaar” asook “21 tot 30 jaar” meer toegang tot die internet het as die respondente in die ander ouderdomskategorieë. Ek sou verwag dat die ouderdomsgroepe van “Minder as ’n jaar” en “1 tot 5 jaar” meer toegang tot die internet sou gehad het as die ouderdomsgroepe “6 tot 10 jaar” en “21 tot 30 jaar”. ’n Moontlike verklaring hiervoor mag wees dat die data straks „n wanvoorstelling van hierdie respondente se rekenaarvaardighede mag wees. Hierdie ooglopende uitvalle behoort nietemin wetenskaplik verder ondersoek te word.

Die effekte van bogenoemde analise dui op ’n sigbare grootte maar, soos reeds hierbo vermeld, word dit nie verder bespreek nie.

Tabel 5.30 (0): Vergelyking van die aantal jare in die onderwysprofessie met die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoeappings

Aantal jare in die onderwysprofessie	Die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoeappings			
	Geen	Basies	Goed	Uitstekend
Basiese E-pos (DII.3.4)				
Minder as ’n jaar	70.6%	17.6%	5.95	5.9%
1-5 jaar	56.3%	31.3%	12.5%	-
6-10 jaar	65.2%	30.4%	-	4.3%

Aantal jare in die onderwysprofessie	Die vlak van vaardigheid van verskeie rekenaartoepassings			
11-20 jaar	86.4%	13.6%	-	-
21-30 jaar	76.9%	7.7%	15.4%	-
Effek (d)	.39			
Gebruik van internetbronne (DII.3.8)	Geen	Basies	Goed	Uitstekend
Minder as 'n jaar	52.9%	35.3%	-	11.85
1-5 jaar	62.5%	18.8%	18.8%	-
6-10 jaar	60.9%	26.5%	4.3%	8.7%
11-20 jaar	87.0%	8.7%	-	4.3%
21-30 jaar	78.6%	-	21.4%	-
Effek (d)	.49			

Uit die gemiddeldes blyk dit dat respondente wat in die kategorieë “Minder as „n jaar” ressorteer, oor „n toereikende vlak van vaardigheid ten aansien van basiese E-pogebruik beskik, asook ten aansien van hulle benutting van internetbronne. Uit die gemiddeldes blyk dit dat 21.4% van die respondente in die kategorie “21 tot 30 jaar”, se vlak van vaardighede as goed gekategoriseer word. Ek het eerder verwag dat die ouderdomsgroepe van “Minder as 'n jaar”, “1 tot 5 jaar” en “6 tot 10 jaar” 'n beter vlak van vaardighede ten aansien van basiese E-posgebruik sou beskik, asook ten aansien van hulle benutting van internetbronne. „n Moontlike verklaring hiervoor mag wees dat die data 'n wanvoorstelling van hulle rekenaarvaardighede mag verteenwoordig. Hierdie ooglopende uitvalle behoort nietemin wetenskaplik verder ondersoek te word.

Die effekte van bogenoemde analise, dui op 'n sigbare grootte maar, soos reeds hierbo vermeld, word dit nie verder bespreek nie.

In die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk word daar slegs kortliks na die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys gekyk, aangesien daar van beskrywende statistiek – en nie van referensiële statistiek nie – gebruik gemaak is.

5.3.8 AFDELING E: Geldigheid en betroubaarheid van konstrukte

5.3.8.1: *Geldigheid en betroubaarheid*

Die motivering en prosedures vir die bepaling van geldigheid en betroubaarheid is reeds hierbo in §4.6.7 bespreek.

5.3.8.2: *Geldigheid van konstrukte – eksploratiewe faktoranalise*

Hoofkomponentfaktoranalise is in elke afdeling van die vraelys toegepas, waarna 'n Oblimin-skuinsrotasie op die onttrekte faktore uitgevoer is. Kaiser se kriterium is gebruik om faktore met eiewaardes groter as 1 (een) te onttrek. Kommunaliteite, as sodanig, verteenwoordig die proporsie van elke vraag se inligting / variasie wat deur die onttrekte faktore verklaar sou kon word.

Slegs vrae in die vraelys met 'n vierpunt-Likertskaal is vir die faktoranalise gebruik. In die tabelle wat volg, word die faktorbeladings van die spesifieke stellings wat vir die faktoranalise bruikbaar was, weergegee. Die faktorbeladings is m.b.v. die sagtewarepakket SPSS verkry. In die tabelle word die vraagnommers weergegee wat in die program ingevoer is (soos dit in die vraelys voorkom) en in die tweede kolom verwoord. In die daaropvolgende kolom word die beladings op die onderskeie faktore wat deur SPSS onttrek is, verskaf. Alle stellings wat oor dieselfde aangeleentheid handel, is binne 'n sekere faktor gegroepeer (vgl. Tabel 5.37). Die groeperings van items per faktor moes ook teoreties interpreteerbaar wees. Navorser het na aanleiding van die literatuurstudie bepaalde temaname aan elke faktor vir die onderskeie stellings toegeken.

Die verduidelikings van die faktorbeladings vir stelling B3 – B15, C1 – C9, C17.1 – C17.8, D I.17.1 – D I17.7, D II3.1 – D II3.10 en D III1 – D III7 word vervolgens in elke afsonderlike tabel weergegee. Soos vroeër vermeld, is slegs vrae met 'n vierpunt-Likertskaal vir hierdie faktoranalise gebruik.

Tabel 5.31: Geroteerde faktorbeladings (Afdeling B3 – B15: Die karakter / wesensaard van afkampusonderwys en verklarings vir afkampusonderwys)

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
B15	Afkampusonderwys veroorsaak dat onderwyser-ontwikkelingsprogramme toeganklik is vir mense wat afgeleë plekke bewoon en nie genoegsame toegang tot hoërsonderwysinstellings het nie	.837			
B14	Afkampusonderwys veroorsaak dat onderwyser-ontwikkelingsprogramme toeganklik is vir plaaslike mense	.804			
B13	Afkampusonderwys het 'n invloed op die ontwikkeling van nasionale onderrigstelsels	.779			
B12	Afkampusonderwys is belangrik vir aanvullende indiensopleiding in spesifieke vakgebiede	.580			
B11	Afkampusonderwys kan 'n bydrae in onderwyser-opleiding lewer	.518			
B3	Aandag behoort geskenk te word aan die persoonlike behoeftes van die afkampusonderwysstudent		.941		
B4	Die afkampusonderwysprogramme van die NWU (Noordwes-Universiteit) behoort die sosio-ekonomiese agtergrond van studente in ag te neem		.843		
B5	Studente van die Afrikakultuur verkies om volgens die beginsel van kommunaliteit (m.a.w. nie onderrig wat individualiseer word nie, maar liever onderrig vir die student as deel van 'n gemeenskap), onderrig te word		.725		
B8	Die kulturele agtergrond van afkampusstudente behoort respekteer te word			-.754	

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
B9	Die voorsiening van ondersteuning d.m.v. geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (persoonlike aangesig-tot-aangesig-interaksie en -kommunikasie) is onontbeerlik vir die sukses in afkampusonderwys				-.871
B6	Studente wat in groepe saamwerk, is belangrik vir afkampusonderwys				-.798
B7	Gedurende afkampusonderwys is sterk persoonlike verhoudinge met die dosent belangrik				-.595
B10	Die voorsiening van ondersteuning d.m.v. geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (persoonlike aangesig-tot-aangesig-interaksie en -kommunikasie) is onontbeerlik vir sukses in afkampusonderwys	.367			

Beladings ≥ 0.3 en ≤ -0.3 is as onbeduidend beskou en word gevolglik weggelaat.

Uit Tabel 5.31 is dit duidelik dat Afdeling B3 – B15 vier faktore onttrek wat saam 'n variansie van 67.84% verklaar het. Met die ontleding van die items in hierdie faktore blyk dit dat die items in faktor 1 hoofsaaklik die karakter / wesensaard van afkampusonderwys verteenwoordig. Die items in faktor 2, blyk meer die behoeftes en eise van afkampusonderwysstudente te verteenwoordig soos, byvoorbeeld, dat die vestiging van 'n fokusarea spesifiek vir afkampusonderwys binne 'n betrokke tersiêre instansie oorweeg behoort te word (om te verseker dat daar in die behoeftes en eise van afkampusonderwysstudente voorsien sal kan word). Die items in faktor 3 blyk hoofsaaklik die kommunalistiese ingesteldheid van afkampusonderwysstudente te verteenwoordig en die items in faktor 4 handel oor die belangrikheid van sosiale verbintenisse.

Tabel 5.32: Geroteerde faktorbeladings (Afdeling C1 – C9: Persepsies oor die belangrikheid van (a) tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys)

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
C3	Dialog met dosente gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede is noodsaaklik vir die verskaffing van kwaliteit afkampusonderwys	.802		
C2	Persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie gedurende geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede verbeter die kwaliteit van afkampusonderwys	.736		
C5	Afkampusonderwys vereis meer geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede	.613		
C4	Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort gesien te word as die “hart” van afkampusonderwysprogramme	<u>.577</u>		.468
C1	Persoonlike, aangesig-tot-aangesig-interaksie (-kommunikasie) is 'n voorvereiste vir suksesvolle afkampusonderwys	<u>.558</u>	.419	
C7	Die Afrikakultuur glo daaraan om beskikbaar te wees vir mekaar		.830	
C8	Sosiale interaksie tussen studente is belangrik vir kwaliteit onderrig		.811	
C9	Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (sosiale interaksie) in afkampusonderwys is belangrik vir die Afrikakultuur			.883
C6	Die afwesigheid van interaktiewe kommunikasie (sosiale interaksie) tussen student en dosent is 'n belangrike leemte in afkampusonderwys			.579

Beladings ≥ 0.3 en ≤ -0.3 is as onbeduidend beskou en word gevolglik weggelaat.

Tabel 5.32 toon dat vir Afdeling C1 – C9 drie faktore onttrek is. Die kommunaliteite van hierdie items was oorwegend bo 0.5, wat op goeie konstruktiviteit dui. Die persentasie totale variansie van die afdeling was 65.35%, wat 'n aanduiding is van konstruktiviteit vir

die afdeling as geheel. Hierdie afdeling van die vraelys het oor die noodsaaklikheid van sosiale interaksie (persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie tydens geskeduleerde kontakfasileringsgeleenthede) in afkampusonderwysprogramme gehandel. Met verdere ontleding is gevind dat die items in faktor 1 oor dialoog en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie tydens geskeduleerde kontakfasileringsgeleenthede in afkampusonderwys gehandel het. Faktor 2 het items ingesluit wat oor sosiale verhoudings in afkampusonderwys handel. Faktor 3 se items het oor sosiale interaksie (m.a.w. deelnemende sosiale wisselwerking) gehandel.

Tabel 5.33 toon dat items van Afdeling C17.1 – C17.8 (tipe ondersteuning, leiding en hulp wat studente van dosent gedurende geskeduleerde kontakfasileringsgeleenthede verwag) in twee faktore georden het, met 'n totale variansie van 62.90%. Al die items het 'n kommunaliteit van bo 0.5 getoon, wat weer eens op goeie konstrugeldigheid dui. Faktor 1 het hoofsaaklik oor die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent gehandel. Faktor 2 het oor aandag aan die ondersteuningsaangeleenthede by afkampusonderwysstudente gehandel.

Tabel 5.33: Geroteerde faktorbeladings (Afdeling C17.1 – C17.8: Tipe ondersteuning, leiding en hulp wat studente van dosent gedurende kontakties verwag)

		Faktor 1	Faktor 2
C17N3	Leiding ten opsigte van opdragte	.952	
C17N2	Leiding deur inhoud van kursus	.910	
C17N8	Bruikbare wenke/ praktiese hulp ten opsigte van opdragte en projekte	.728	
C17N1	Sosiale interaksie	.529	
C17N4	Inligting en feite	.523	
C17N5	Terugvoer oor vordering van studente		.820
C17N6	Motivering en inspirasie		.766
C17N7	Iemand wat beskikbaar is om mee te praat		.730

Beladings ≥ 0.3 en ≤ -0.3 is as onbeduidend beskou en word gevolglik weggelaat.

Tabel 5.34: Geroteerde faktorbeladings (Afdeling DI17.1 – DI17.7: toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke)

		Faktor 1	Faktor 2
DI17N4	Om algemene inligting te soek	.918	
DI17N5	Om inligting te soek wat betrekking het op onderwys kursusse.	.908	
DI17N2	Kommunikeer met ander studente	.782	
DI17N1	E-pos	.662	
DI17N3	Kommunikeer met jou dosente	.622	
DI17N6	Om deel te neem aan gesprekke, kletskamer-gesprekke, klasbesprekings, ens.		.849
DI17N7	Real-time chat		.849

Beladings ≥ 0.3 and ≤ -0.3 is as onbeduidend beskou en is weggelaat.

Tabel 5.34 toon dat twee faktore vir Afdeling DI17.1 – DI17.7 (toeganklikheid en beskikbaarheid van rekenaarnetwerke) onttrek is. Dit blyk dat items DI17.6 en DI17.7 afsonderlik onder faktor 2 ressorteer. Hierdie items handel oor gevorderde gebruike van IKT. Die items van faktor 1 handel oor algemene gebruike van IKT. Die totale variansie vir hierdie afdeling was 68.24%.

Uit Tabel 5.35 blyk dit dat die items van Vraag DII3.1 – DII3.10 in twee duidelike faktore georden is. Die kommunaliteite van hierdie items was oorwegend bo 0.5, wat nogmaals op goeie konstrugeldigheid dui. Die persentasie totale variansie wat vir die afdeling verklaar is, was 78.51%. Dit is eweneens 'n aanduiding van die konstrugeldigheid vir die afdeling as geheel. Hierdie afdeling van die vraelys het oor die vlak van vaardigheid in die gebruik van verskillende rekenaartoepassings gehandel. Met verdere ontleding is gevind dat die items van faktor 1 hoofsaaklik oor voldoende rekaarnaar (IKT) opleiding handel. Faktor 2 het items ingesluit wat oor die kundigheid ten opsigte van IKT handel.

Tabel 5.35: Geroteerde faktorbeladings (Afdeling DII3.1 – DII3.10: Vlak van vaardigheid in die gebruik van verskillende rekenaartoepassings)

		Faktor 1	Faktor 2
DII3N2	Ontledingstate	.946	
DII3N1	Woordprosessering / MS-WORD	.892	
DII3N7	Die gebruik van verskeidenheid rekenaartoepassings om opdragte en lesse te voltooi	.874	
DII3N3	Aanbiedings instrumente (PowerPoint)	.826	
DII3N8	Die gebruik van internetbronne bv. Google, Yahoo, om opdragte, navorsing, lesse ens. voor te berei	.727	
DII3N5	Grafika	.632	.338
DII3N4	Basiese E-pos	.556	.432
DII3N10	Die opstel en gebruik van 'n groep of kletskamer		.892
DII3N9	Ontwikkeling en gebruik E-leer of aanlynplatforms		.862
DII3N6	Die gebruik van kletsplatforms		.848

Beladings ≥ 0.3 en ≤ -0.3 is as onbeduidend beskou en word gevolglik weggelaat.

Tabel 5.36: Geroteerde faktorbeladings (Afdeling DIII1 – DIII7: Die kulturele ingesteldhede van studente betrokke by rekenaargebruik)

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
DIII5	Lees en skryf maak 'n belangrike deel uit en speel 'n belangrike rol in my alledaagse lewe	.975		
DIII4	Ek beskou lees as 'n belangrike faktor/aangeleentheid in my intellektuele ontwikkeling	.950		
DIII6	Die mondelinge tradisie (gekenmerk deur die feit dat inligting deur middel van die gesproke woord van generasie na generasie oorgedra word) is belangrik in my kultuur		.904	
DIII3	My kultuur verkies die gesproke woord bo die geskrewe woord		.778	
DIII1	My kultuur is gewoond daaraan om rekenaars te gebruik (die internet, E-pos, die web)			-.949

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
DIII7	In my kultuur lees ouers vir hul kinders			-.782
DIII2	My kultuur ag die vaardigheid van lees (bv. Tydskrifte, koerante, storieboeke, akademiese teksboeke, poësie ens.) na waarde	.441		-.520

Beladings ≥ 0.3 en ≤ -0.3 is as onbeduidend beskou en is weggelaat.

Tabel 5.36 toon faktoranalise van Afdeling DIII1 – DIII7 aan. Afdeling DIII1 – DIII7 het ook gehandel oor die kulturele ingesteldhede van studente betrokke by rekenaargebruik. Hierdie afdeling het drie faktore met 'n totale variansie van 80.51% onttrek. Faktor 1 het oor die kulturele ingesteldheid van studente betreffende lees gehandel. Faktor 2 het oor die kulturele ingesteldheid van studente betreffende mondelingse tradisie gehandel. Die items in faktor 3 het oor die kulturele ingesteldheid van studente betreffende rekenaars gehandel.

In Tabel 5.37 bied ek 'n opsomming van die groepering van die individuele items per faktor en die beskrywing van die tema van elke faktor aan.

Tabel 5.37: Groepering van die items per faktor asmede die beskrywing van die tema van elke faktor

Groepering van die items per faktor	Beskrywing van die tema van elke faktor
B15, B14, B13, B12, B11, B10	Karakter/ aard van afkampusonderwys
B3, B4, B5	Behoeftes en eise van afkampusonderwysstudente
B8	Kommunistiese ingesteldheid van afkampus- onderwysstudente
B9, B6, B7	Sosiale verbintenis
C3, C2, C5, C4, C1	Dialog en persoonlike, aangesig-tot- aangesigkommunikasie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede
C7, C8	Sosiale verhoudings
C6, C9	Sosiale interaksie, dus deelnemende sosiale wisselwerking

Groepering van die items per faktor	Beskrywing van die tema van elke faktor
C17N3, C17N2, C17N8, C17N1, C17N4	Sosiale teenwoordigheid van 'n dosent
C17N5, C17N6, C17N7	Aandag aan die ondersteuningsaangeleenthede by afkampusonderwysstudente
DI17N4, DI17N5, DI17N2, DI17N1, DI17N3	Algemene gebruike van IKT
DI17N6, DI17N7	Gevorderde gebruike van IKT
DII3N2, DII3N1, DII3N7, DII3N3, DII3N8, DII3N5, DII3N4	Voldoende rekaarnaar- (IKT-)opleiding
DII3N10, DII3N9, DII3N6	Kundigheid ten opsigte van IKT
DIII5, DIII4	Kulturele ingesteldheid van studente betreffende lees
DIII6, DIII3	Kulturele ingesteldheid van studente betreffende mondelinge tradisie
DIII1, DIII7, DIII2	Kulturele ingesteldheid van studente betreffende rekenaars

Betekenis word aan faktore toegeken deur die beoordeling van die inhoud en die ooreenkomste tussen die items van die betrokke faktore (Jette & Portney, 2003). Navorsers het die items wat by elke faktor gegroepeer is, bestudeer om 'n beskrywing van die oorhoofse tema wat die faktor verteenwoordig, te formuleer. Tabel 5.38 bied 'n opsomming van die totale variansie verklaar en die aantal faktore wat vir elke afdeling onttrek is.

Tabel 5.38: Totale variansie verklaar per afdeling

Afdeling	Aantal faktore	% Totale variansie verklaar
Afdeling B3 – B15	4	67.83%
Afdeling C1 – C9	3	65.35%
Afdeling C17.1 – C17.8	2	62.90%
Afdeling DI17.1 – DI17.7	2	78.51%
Afdeling DII3.1 – DII3.10	2	78.51%
Afdeling DIII1 – DIII7	3	80.51%

Uit hierdie data kan afgelei word dat Afdeling B3 - B15, C1 – C9, C17.1 – C17.8, DI17.1 – DI17.7, DII3.1 – DII3.10 en DIII1 en DIII7 konstruktgeldigheid vertoon. Soos vroeër genoem in §5.3.1, is slegs vrae in die vraelys met 'n vierpunt-Likertskaal vir faktoranalise gebruik.

5.3.8.3: *Betroubaarheid*

Die faktore wat met faktoranalise onttrek is, se Cronbach alpha-koeffisiënt en inter-itemkorrelasie¹¹⁶ is bereken. Faktore met 'n Cronbach alphakorrelasie onder 0.5 is vir verdere analise buite rekening gelaat, maar die individuele items word afsonderlik vir volledigheid in die frekwensietabelle bespreek. Die items in elke faktor, sowel as 'n beskrywing van die tema waaroor elke faktor handel, word saam met die betroubaarheidskoeffisiënt en die inter-itemkorrelasie in Tabel 5.39 weergegee.

Die determinant van die korrelasiematriks was beduidend klein (determinant = 6.27×10^{-31}) wat daarop dui dat daar 'n multikolineariteit tussen die veranderlikes kon bestaan. Die betekenis hiervan is dat daar moontlik van die items uit die vraelys weggelaat sou kon word. Bartlett se toets van sferisiteit lewer 'n *p*-waarde kleiner as 0.001, wat daarop dui dat daar wel korrelasie tussen die items bestaan.

Tabel 5.39: Betroubaarheid van die konstrunkte per afdeling (Cronbach alpha-koeffisiënt)

Faktor groepering benaming	Groepering van die items per faktor	Gemiddeld	Cronbach alpha	Inter-itemkorrelasie	Beskrywing van die tema van elke faktor
B1f	B15, B14, B13, B12, B11, B10	3.39	.75	.56	Karakter/ aard van afkampusonderwys
B2f	B3, B4, B5	3.38	.80	.58	Behoeftes en eise van afkampusonderwys-studente
B3f	B8	3.26	-	-	Kommunalistiese ingesteldheid van afkampus-onderwystudente
B4f	B9, B6, B7	3.49	.72	.46	Sosiale verbintenis

¹¹⁶ Die waarde van die inter-itemkorrelasie moet verkieslik bo .38 lê om statisties beduidend te kan wees (Watson & Clark, 1995: sonder bladsyverwysings).

Faktor groepering benaming	Groepering van die items per faktor	Gemid- deld	Cronbach alpha	Inter- itemkor- relasie	Beskrywing van die tema van elke faktor
C1f	C3, C2, C5, C4, C1	3.57	.77	.41	Dialog en persoonlike, aangesig- tot-aangesigkommuni- kasie tydens geskeduleerde kontakfasiliterings- geleenthede
C2f	C7, C8	3.50	.67	.50	Sosiale verhoudings
C3f	C6, C9	3.32	.55	.38	Sosiale interaksie, dus deelnemende sosiale wisselwerking
C4f	C17N3, C17N2, C17N8, C17N1, C17N4	3.41	.81	.49	Sosiale teenwoordigheid van 'n dosent
C5f	C17N5, C17N6, C17N7	3.30	.71	.47	Aandag aan die ondersteuningsaan- geleenthede by afkampusonderwys- studente
D1f	DI17N4, DI17N5, I17N2, DI17N1, DI17N3	1.70	.86	.57	Algemene gebruike van IKT
D2f	DI17N6, DI17N7	1.97	.66	.49	Gevorderde gebruike van IKT
D3f	DII3N2, DII3N1, DII3N7, DII3N3, DII3N8, DII3N5, DII3N4	1.61	.94	.70	Voldoende rekaarnaar- (IKT-) opleiding
D4f	DII3N10, DII3N9, DII3N6	1.23	.90	.76	Kundigheid ten opsigte van IKt
D5f	DIII5, DIII4	3.05	.94	.90	Kulturele ingesteldheid van studente betreffende lees

Faktor groepering benaming	Groepering van die items per faktor	Gemiddeld	Cronbach alpha	Inter-itemkorrelasie	Beskrywing van die tema van elke faktor
D6f	DIII6, DIII3	3.23	.64	.47	Kulturele ingesteldheid van studente betreffende mondelinge tradisie
D7f	DIII1, DIII7, DIII2	2.62	.75	.49	Kulturele ingesteldheid van studente betreffende rekenaars

Uit Tabel 5.39 is dit duidelik dat die betroubaarheid van elf van die konstrukte hoog is met 'n Cronbach alphakorrelasie $\geq 0,7$. Drie van die konstrukte het 'n Cronbach alphakorrelasie van tussen 0,6 en 0,7 getoon, terwyl een konstruk 'n Cronbach alphakorrelasie van tussen 0,5 en 0,6 getoon het. 'n Cronbach alphakorrelasie van 0,5 word nog as aanvaarbaar beskou aangesien dit op 'n moontlike beduidende korrelasie dui en vir korrelasies word 'n waarde bo 0,5 normaalweg as statisties betekenisvol beskou (Healey, 1993:160). Die individuele items wat 'n lae Cronbach alphakorrelasie getoon het, word afsonderlik beskou, aangesien konstrukte wat uit hierdie items bestaan, nie as betroubaar beskou kan word nie. Alle bovermelde items kan 'n betekenisvolheid vir die afkampusonderwyspraktyk impliseer (vgl. §4.5.9 van Hoofstuk 4 in hierdie narratief).

Uit Tabel 5.39 is dit ook duidelik dat die inter-itemkorrelasie bo .38 is. Die konstrukte wat 'n inter-itemkorrelasie van onder .38 het, is nie aanvaarbaar nie. Alle individuele items in konstrukte met 'n inter-itemkorrelasie bo .38 is aanvaarbaar. Tabel 5.39 toon dat die items in konstruk Df5 oor 'n inter-itemkorrelasie van .90 beskik. Twee van die konstrukte het 'n inter-itemkorrelasie van .70 tot .76, terwyl drie van die konstrukte 'n inter-itemkorrelasie van .50 en .58 toon. Sewe van die konstrukte het 'n inter-itemkorrelasie getoon wat van .41 tot .49 wissel. Daar is egter een konstruk met 'n inter-itemkorrelasie van 0,38, wat egter steeds as aanvaarbaar beskou word.

Uit tabel 5.39 is dit ook duidelik dat die meerderheid van die gemiddeldes van die faktoranalise bo die statistiese beduidenheidsgrens van 3.00 ressorteer. Die konstrukte wat 'n gemiddeld van bo 3.00 het, is positief deur die respondente ervaar en dus ook positief beantwoord. Die konstrukte wat 'n gemiddeld van onder 2.00 het, is negatief deur die respondente ervaar en dus ook negatief beantwoord.

Vervolgens word „n sinteserende samevatting van die kwantitatiewe data aangebied.

5.3.9 Sinteserende samevatting van kwantitatiewe data

Die doel met hierdie sinteserende samevatting van die kwantitatiewe data is om alle hoofaangeleenthede van die onderskeie afdelings in die vraelys in meer besonderhede te bespreek aan die hand van die resultate van (a) afdeling A, demografiese inligting, (b) die menings van studente oor die aard van afkampusonderwys, (c) die menings van studente oor die belangrikheid en plek van sosiale interaksie in afkampusonderwys en (d) die belangrikheid van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwys.

Die empiriese studie het ten doel gehad om te bepaal:

- in welke mate IKT deur Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word (vgl. navorsingsdoelwit: §3) en
- in welke mate „persoonlike’ interaksies tussen die dosent en student vir hierdie groep respondente belangrik sou wees (vgl. navorsingsdoelwit: §3).

Uit die response op die vraelys wat die Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die NWU geregistreer is, gelewer het, is die volgende bevind vir sover dit die respondente se demografiese inligting betref.

5.3.9.1: AFDELING A: Demografiese inligting

Met betrekking tot die demografiese inligting van die respondente in hierdie studie kan samevattend gemeld word dat die meederheid ouer as 36 jaar is, wat impliseer dat hulle algar minstens meer as ses jaar lank al skoolonderwys gee. Die populasie in die afkampusonderwysprogramme aan die Noorwes-Universiteit behels volwasse studente met minder leertyd en minder leergeleenthede tot hul beskikking as jonger studente wat pas die skool verlaat het. Die meeste studente is boonop ondergekwalfiseerd, aangesien hulle nog nie ROKW 13 bereik het nie. Dit is ook die vereiste van die Departement van Onderwys dat alle onderwysers in Suid-Afrika teen 2014 oor ’n ROKW van 14 behoort te beskik; daarom dat 76.41% van die respondente met studies ter bereiking van ’n professionele kwalifikasie besig is. Die feit dat die vraag na onderwysers van gehalte-onderwys in spesifieke spesialisingsgebiede soos, byvoorbeeld, Lewensoriëntering, in Suid-Afrika noodsaak dat

praktiserende onderwysers die geleentheid gebied word om met behulp van nagraadse afkampusonderwysprogramme hulle kwalifikasies en onderwysvaardighede deur middel van 'n *professionele kwalifikasie* te verbeter ten einde die opgradering van kwalifikasies van on- en ondergekwalfiseerde onderwysers in Suid-Afrika te bewerkstellig (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3), is betekenisvol. Daar is dus 'n groot behoefte onder dié studente om hul kwalifikasies te verbeter.

Dit is voorts reeds uit die literatuur bevestig dat afkampusonderwys gebruik kan word vir die opgradering van kwalifikasies van onderwysers in Suid-Afrika (vgl. Hoofstuk 2). Die driejaarkwalifikasie waaroor die meeste onderwysers beskik, is by 'n groot aantal tersiêre inrigtings, verspreid oor Suid-Afrika behaal. Verreweg die meeste onderwysers praat voorts hoofsaaklik 'n Afrikataal. Afkampusonderwys kan gesien word as “die bemagtiging van opvoedkundig benadeeldes” deur die bemeestering van vaardighede, die verbetering van bevoegdhede, die ontwikkeling van nuwe gesindhede en oortuigings, asook die vermeerdering van kundighede en ontwikkeling van kritiese denke, wat hulle in staat kan stel om opvoedkundige agterstande te verklein of selfs uit te wis (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3). Afkampusonderwys kan as 'n belangrike aangeleentheid en / of instrument vir transformasie en ontwikkeling in die arbeidsmark beskou word (vgl. Hoofstuk 2 en spesifiek ook navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1 in §3) en is daarop gerig om, onder andere, die toeganklikheid van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering tot formele onderwys te verhoog om sodoende ook tot die demokratisering en massafikasie van onderwys by te dra (vgl. navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1 in §3).

Uit die response op die vraelys wat die Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die NWU geregistreer is, gelewer het, is die volgende bevind betreffende die menings van respondente oor die aard van afkampusonderwys.

5.3.9.2: *AFDELING B: Menings van respondente betreffende die aard afkampusonderwys*

Vanuit die analise van die response van Afdeling B blyk dit dat minder leergeleenthede tot studente se beskikking in die verlede daartoe aanleiding gegee het dat daar 'n groot behoefte ontstaan het om hul kwalifikasies te verbeter. 'n Verdere afleiding is dat elke land of gemeenskap behoort te poog om 'n kompeterende ekonomiese faktor te bly, waar belegging in “menslike kapitaal” (vgl. hoofstuk 3, §3.2) deur middel van tersaaklike, opgedateerde

onderwys en indiensopleiding, noodsaaklik is. Dit is ook vir die onderwys belangrik om 'n kompeterende faktor te bly. Navorser maak gevolglik die aanname dat afkampusonderwys vir enige gemeenskap, maar dan spesifiek vir die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap, sodanig is dat dit (afkampusonderwys) die mees toeganklike wyse is om kundighede en vaardighede na alle mense te bring, met onderwysgeleenthede vir almal, insluitend agtergeblewe groepe (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3, asmede Hoofstuk 2, §2.1 en §2.3). Hierdie mening word ook wetenskaplik deur die werk van De Wet *et al.* (1996:4-8), Oosthuizen (1997:75), Willams, Nicholas, & Gunter (2005:10) en Welch (2005:4) gesteun.

Die tipiese hindernisse wat deur die afkampusstudent ervaar word en wat suksesvolle afkampusonderwys beperk, is ook vanuit die literatuur beredeneer (vgl. Hoofstuk 2, §2.6). Dit regverdig gevolglik my keuse om te redeneer dat dit die doel in afkampusonderwys behoort te wees om hindernisse te verwyder en die geleentheid vir studente om te studeer, oop te stel (vgl. navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1 in §3). Afkampusonderwys behoort onderwys op 'n meer buigbare of vloeibare ("flexible") wyse te voorsien. Voorts is die geografiese, sosiale en tydsbeperkinge van die student, eerder as dié van die dosent en opleidingsinstansie, belangrik en behoort dit by afkampusonderwys toenemend in ag geneem te word. Wanneer dit kom by die kenmerke van afkampusonderwys, lei navorser voorts vanuit die analise van die kwantitatiewe data af dat afkampusonderwys in Suid-Afrika juis aan enige student toegang tot beroepsgerigte opleiding wat in bepaalde gemeenskappe dalk nie geredelik beskikbaar mag wees nie, behoort te bied, met gepaardgaande verhoogde toeganklikheid tot inligting- en onderrig-leerhulpbronne (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3).

Die aard van afkampusonderwys behoort ook sodanig gerig te wees dat dit die toeganklikheid van studente tot formele onderwys sal kan verhoog en sodoende tot die demokratisering van onderwys sal kan bydra. In aansluiting by bogenoemde is navorser die mening toegedaan dat die onderwysbehoefte van hierdie oorwegend Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, met Setswana as huistaal, eerder 'n soort kommunale "onderwys-vir-ons" verg – 'n aangeleentheid wat 'n essensiële rol by die opbou van sosiale kapitaal (vgl. §3.2 in Hoofstuk 3) speel - in plaas van 'n geïndividualiseerde "onderwys-vir-my", wat 'n tipiese Westerse ontologie verteenwoordig. Die mens-in-gemeenskap is een van die belangrikste fasette in die sienswyse van kommunaliteit. Met die ontwikkeling van afkampusonderwys en afkampusondewysprogramme is dit juis die student se behoeftes - wat sy bepaalde sosio-ekonomiese omstandighede en kultuur insluit - wat die bepalende faktor is om die rigting van ontwikkeling mee aan te dui. Navorser maak dus die

gevolgtrekking dat die inagneming van die unieke onderwysbehoefte van individue van waarde in afkampusonderwys is; daar behoort gevolglik inderdaad ook op “Nommerpasonderwys” vir die kommunaalgesinde Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering wat kollektivistiese kommunaliteit en gemeenskaplikheid voor- én naleef (dus “*onderwys-vir-ons*”) gefokus te word (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3). Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering behoort optimaal deur afkampusdosente en deur die bepaalde opleidingsinstansie ondersteun te word.

’n Verdere kenmerk van afkampusonderwys is ondersteuning. Met ondersteuning kan daar na aangeleenthede soos interaktiewe leermateriaal, administratiewe hulp, advies en bystand en die daarstellings van gereelde geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede vir afkampusstudente gekyk word. Tweerigtingkommunikasie (wat, onder andere, kontakonderwys medeveronderstel) behoort ook ter ondersteuning tot die Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering se beskikking gestel te word, sodat daar op ’n gereelde basis met die afkampusdosent en mede-afkampusstudente gekommunikeer sal kan word.

Uit die response op die vraelys wat die Setswanasprekende studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die NWU geregistreer is, gelewer het, is die volgende betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys bevind.

5.3.9.3: AFDELING C: Die persepsies / menings van respondente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys

Uit die analise van die response van Afdeling C, oor die menings van studente betreffende die belangrikheid van sosiale interaksie in afkampusonderwys, is ek die mening toegedaan dat sosiale interaksie, wat ook sosiale verhoudings, sosiale verbintenis, dialoog en die sosiale teenwoordigheid van ’n dosent insluit, in sowel ’n tradisioneel Westerse afkampusonderwysbedeling as in ’n tradisioneel Afrika-kommunalistiese afkampusonderwysbedeling aanwesig behoort te wees (vgl. navorsingsdoelwit 3, Hoofstuk 1 in §3). Die kommunaalgesinde Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering het ’n behoefte aan dialoog, persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie en die tydruimtelike teenwoordigheid van ’n dosent en medestudente tydens

geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede. Bostaande help my dus om beter te kan begryp waarom die afkampusstudent kontakonderwys in afkampusonderwys verkies.

Dialog en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie is essensieel vir die pedagogiese situasie en verhouding in afkampusonderwys (vgl. navorsingsdoelwit 3, Hoofstuk 1 in §3). Dit moedig die ontwikkeling van hulle denke aan, evalueer dit en laat studente belangrike beginsels aanleer aangaande die aard van kennis en die rol van die student as 'n skepper én gebruiker van kennis. Vanuit my analitiese bestudering van die kwantitatiewe data is dialog, *per se*, belangrik vir die voortbestaan van afkampusonderwysprogramme (vgl. navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1 in §3). Die aangeleentheid van “dialog” en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie is 'n kerneienskap van sosiale kapitaal wat, op sy beurt, van wesenlike belang vir kwaliteit afkampusonderwys is en my daarom eweneens help om meer toereikend te kan begryp waarom kontakondewys vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering so 'n belangrike element in afkampusonderwys verteenwoordig. Dialog en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie is daarom vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering albei moontlikheidsvoorwaardes vir afkampusonderwys, soos in my bespreking van hierdie kwantitatiewe resultate uitgestip is. Aangesien Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering normaalweg „n sienswyse van “kommunaliteit” handhaaf, is die fokus op die mens as sosiale wese, waar sukses, blydskap en vreugde hul oorsprong in sosiale verhoudings het. My argument ter motivering van bogenoemde is dat afkampusonderwys sosiaalgewys 'n sosiale eenheid voorstel waarbinne samesyn, sosiale interaksie en, byvoorbeeld, sosiale verhoudings met afkampusdosente belangrike medekonstituente verteenwoordig. Sosiale interaksie, persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, sosiale verbintenis en sosiale verhoudings (sosiale teenwoordigheid van afkampusdosent), gesien binne die semantiese reikwydte van sosiale kapitaal, impliseer dus die opbou van gemeenskappe (bv. afkampusonderwysgemeenskappe). Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort daar ook gepoog te word om sosiale interaksie en interpersoonlike verhoudings tussen deelnemers te skep. Vanuit die analise van die data is 'n “kontinuum van interaksie” binne die sosiale konteks nodig en behoort dit dus ook in afkampusonderwys nagevolg te word. Sosiale interaksie – *kontakonderwys* by implikasie – binne 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap dra dus tot die “welvaart” van individuele studente by, wat weer tot die verdere uitbouing van gemeenskappe én afkampusonderwys, as sodanig, lei.

Daar is reeds bevestig dat die bestaande literatuur (vgl. Hoofstuk 3) sig óók nie voldoende oor die persepsies van studente betreffende die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens kontaksiessies uitspreek nie. Die data wat uit die vraelyste onttrek is, dui daarop dat die gesindheid van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering teenoor sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van dosente positief is en as uiters noodsaaklik vir hulle akademiese sukses geag word. Verder is daar met die onderhawige kwantitatiewe empiriese gedeelte van hierdie studie, wat spesifiek op die ingeskrewe Setswanasprekende studente in die afkampusonderwys-GOS-program gerig is, vasgestel dat die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering die antropologies epistemologiese idees van kommunaliteit, onderlinge verbondenheid, sosiale verbintenis, sosiale verhoudings, sosiale interaksie en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit nie) in afkampusonderwys voor- én naleef en dat “Nommerpasonderwys”-afkampusonderwys vir hierdie kommunaalgesinde studentegemeenskappe in die eerste instansie as “onderwys-vir-ons” beskou word.

Vervolgens gaan Navorser meer duidelikheid oor die menings van Setswanasprekende GOS-studente betreffende die belangrikheid van tegnologie en die mate waarin dit wel deur hierdie studente in die GOS-program in Lewensoriëntering benut sou word, verskaf.

5.3.9.4: AFDELING D: Die persepsies en menings van respondente betreffende die belangrikheid van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwys

In hierdie studie is 'n opname deur middel van vraelyste uitgevoer met die doel om te probeer vasstel in welke mate IKT deur studente wat vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram geregistreer is, benut word (vgl. die navorsingsdoelwit, Hoofstuk 1 soos in §3 vervat). Uit die bevindings soos verkry uit die vraelyste, is dit duidelik dat IKT nie op 'n gereelde basis deur afkampusonderwysstudente in die betrokke GOS afkampusonderwysprogram benut word nie. Selfs met die gebruik van eenvoudig en makliker bruikbare programme (MS-WORD) het die respondente aangetoon dat hulle dit net soms of nooit gebruik nie (vgl. §5.3.4.5). Navorser is die mening toegedaan dat toeganklikheid tot en die beskikbaarheid van tegnologie as een van die “slagare” by die effektiewe implementering van rekenaartegnologie beskou behoort te word. Tabel 3.5 in Hoofstuk. 3 van hierdie narratief, lys die belangrikste aangeleenthede wat onder toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie en infrastruktuur gekategoriseer sou kon word. 'n Gevestigde infrastruktuur, effektiewe toegang tot en beskikbaarheid van rekenaartegnologie vir die

opleiding van afkampusonderwysstudente is van essensiële belang. Na aanleiding van die resultate van my literatuursoektog en ook die response soos uit die geanaliseerde vraelyste verkry, is ek die mening toegedaan dat toeganklikheid tot en die beskikbaarheid van tegnologie 'n essensiële aangeleentheid verteenwoordig wanneer daar besluit word om tegnologie in afkampusonderwysprogramme te implementeer. Navorser is die mening¹¹⁷ toegedaan - gegrond op die resultate van die geanaliseerde kwantitatiewe data - dat die gebrekkige gebruik van IKT in afkampusonderwysprogramme deur Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering onder andere aan die volgende aangeleenthede gewyt sou kon word, te wete dat hierdie bepaalde afkampusonderwysstudente:

- angs en vrees ten opsigte van die gebruik van internet ervaar;
- oor geen of min vorige ervaring betreffende die benutting van rekenaars beskik nie;
- oor gebrekkige tegniese kennis en rekenaarvaardighede beskik;
- oor gebrekkige gemeenskapsinfrastruktuur betreffende die beskikbaarheid van rekenaarafasiliteite en netwerkverbindinge en –toegang beskik;
- se fisiese omgewing sigself nie tot die effektiewe benutting van rekenaars leen nie en laastens
- swak en gebrekkige kundigheid van personeel by skole ten opsigte van die benutting van rekenaartegnologie binne die skoolopset ervaar.

Uit die voorafgaande beredenerings lei Navorser gevolglik af dat Setswanasprekende afkampusstudente wat hulle vrywillig vir die GOS-program in Lewensoriëntering aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van die beskikbaarheid van tegnologiese hulpmiddels, papiergebaseerde onderrigleermateriaal en visuele onderrigleermedia, onder andere as gevolg van bovermelde verklarings nogtans op kontakonderwys (persoonlike aangesig-tot-aangesigonderwys / -kommunikasie / teenwoordigheid van „n dosent) aandring (vgl. navorsingsdoelwit 3, Hoofstuk 1 in §3).

¹¹⁷ Ek maak die volgende stelling op grond van die ontleding van bovermelde data uit die vraelyste wat vir hierdie onderhawige studie opgestel is.

Volgens Navorser se interpretasie van die kwantitatiewe data, Afdeling D, behoort daar ook selfs tydens die keuse en implementering van tegnologie in afkampusonderwys veral op die volgende aangeleenthede gelet te word:

- of die soort tegnologie, die verwante infrastruktuur, wel vir die betrokke afkampusstudente toeganklik sou kon wees,
- of die soort tegnologie inderdaad bekostigbaar is,
- of studente genoegsame onderrig- en leerondersteuning via die beskikbare tegnologie vanaf die organisasie ontvang,
- of studente oor die nodige fondse vir die aankoop van tegnologiese middele beskik,
- of die vorige ervarings van afkampusonderwysstudente betreffende tegnologie goed of minder goed, geslaag of minder geslaag was, ens.,
- die kulturele diversiteit van studente.

Bogenoemde word ook wetenskaplik deur die werk van Reeves (1999: sonder bladsyverwysings), Merrill (2002: 43-49), Guglielmini (2003: sonder bladsyverwysings), Punie, Zinnbauer en Cabrera (2006: 3-13) en Africa Partnership Forum (2008: 2-30) gesteun. Navorser is verder die mening toegedaan dat daar by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys noukeurig op al bovermelde aangeleenthede gelet behoort te word om te verseker dat kwaliteit afkampusonderwys wel met behulp van tegnologie sal kan plaasvind. Indien die bogenoemde aangeleenthede nie by die implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme in ag geneem word nie, meen ek sal daar 'n groterwordende gaping tussen die afkampusonderwysdosent, -studente en -inhoude ontstaan. Hierdie groterwordende gaping sal ook 'n gevoel van isolasie by studente te weeg bring. 'n Belangrike aangeleentheid wat met die gebruik van IKT in afkampusonderwys verreken behoort te word, is dat sosiale interaksie te alle tye, ook by die gebruik van rekenaartegnologie, geïnkorporeer behoort te word (Diagram 3.5 toon 'n skematiese voorstelling van bovermelde argument).

Kortom: inligtings- en kommunikasietegnologie behoort sover moontlik die groepsgevoel en toewyding aan gemeenskaplike doelstellings te verstewig. Met die implementering (gebruik) van tegnologie in afkampusonderwys behoort daar gevolglik ook 'n "*sense of community*" en 'n sosiale teenwoordigheid geskep te word waar Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering binne 'n sosiale struktuur kan funksioneer en waar daar 'n gevoel "*Ek behoort aan ons*" in 'n spesifieke afkampusonderwysgemeenskap sou kon heers. Daar behoort dus vir Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering meer op die skep van sosiale gemeenskappe deur kontakonderwys (met die gebruik van IKT as ondersteuningsinstrument) gefokus te word.

Vanuit die analisering van die kwalitatiewe ondersoek se data is meer beskrywende en verklarende inligting bekom waar daar in meer diepte ingegaan word om te probeer verklaar waarom afkampusonderwysstudente op kontakonderwys aandring. Dit word vervolgens bespreek.

5.4 Bespreking van data van die kwalitatiewe navorsing

5.4.1 Metodologiese verantwoording

Nadat ek die data met betrekking tot die empiriese gedeelte van my studie deeglik bestudeer het, het daar vir my die spreekwoordelike "lig" opgegaan wat my gehelp het om aan die einde van hierdie hoofstuk te kon verklaar waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering wat hulle vrywillig hiervoor aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) sou wou andring. In hierdie paragraaf (§5.4) gee ek gevolglik rekenskap van my analise van die kwalitatiewe data.

Die kwalitatiewe gedeelte van my studie het my persoonlike, intensiewe betrokkenheid as navorser in die veld behels, sowel as intensiewe, persoonlike gesprekvoering met die deelnemers en die noukeurige opteken van alle gebeure binne die navorsingskonteks. Dit het eweneens noukeurige bepeinsing van die data geverg om temas te kon herken en die beduidendheid daarvan te probeer verklaar en/of te interpreteer. Alhoewel die resultate van die vraelys in die kwantitatiewe gedeelte van my ondersoek 'n beduidende hoeveelheid

studentverwante data tot gevolg gehad het, was die hoofdoel daarvan slegs om as riglyn vir die insameling van meer indiepte en verklarende data tydens die daaropvolgende individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude met studente (waaroor ek in hierdie paragraaf rapporteer) te dien.

In hierdie paragraaf (§5.4) bemoei ek my egter met data wat aan die hand van individuele asook fokusgroeponderhoude ingesamel is, ten einde bevindings te genereer wat verband hou met my navorsingsvraag, soos weer eens hierbo in die inleiding tot §5.4.1 verwoord. Ek gee hieronder rekenskap van die bevindings (diepgang-inligting) wat ek met betrekking tot die teikenpopulasie se persepsies, kennis, ervarings, menings en oortuigings ten aansien van persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie tydens die sg. gedesentraliseerde GOS-program in Lewensoriëntering ingewin het. Die ondervermelde individuele en fokusgroeponderhoude het eweneens daartoe bygedra dat die betekenis van die deelnemers se aandrang op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in die afkampus GOS-program in Lewensoriëntering sonder belemmering in sy natuurlike omgewing meer toereikend begryp en verduidelik kon word. Die stemme van diegene wat persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in 'n afkampusonderwysprogram verlang, het hierdie dialoog nie net op sigself verryk nie; dit het boonop (soos mettergaan aangetoon sal word) die intellektuele noodsaak vir hierdie navorsing help regverdig.

Ek bied dus in die volgende subparagrafe eerstens die individuele onderhoude se data-analise en tweedens die fokusgroeponderhoude s'n aan. Ek doen dit deur die altesaam elf temas wat met behulp van die rekenaarsagtewareprogram *Atlas.tiTM* uit die kwalitatiewe data ontpers is en as redes vir my navorsingsvraag, soos hierbo in die inleiding tot §5.4.1 herhaal, aangevoer sou kon word, een-vir-een aan die orde te stel. Ek volg dit dan met 'n grafiese weergawe van die tersaaklike netwerkheuristiek (soos deur *Atlas.tiTM* gegenereer) op, waarna ek elke netwerkheuristiek kortliks bespreek. Daarna lewer ek verslag van die bevindings (verbatim-aanhalings uit my onderhoude met die deelnemers) wat ek vir die toereikende begryping daarvan as ter sake geag het. Die verbatim-aanhalings wat ek rapporteer, vorm deel van my persoonlike subjektiewe en selektiewe verslag van die deelnemers se *geleefde* en *deurleefde* menings waarom Setswanasprekende studente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (aangesig-tot-aangesigonderwys) sou wou aandrang. (Waar van toepassing, word my persoonlike verbatim-aandeel aan die gerapporteerde onderhoudsgedeeltes telkens in kursiefdruk weergegee).

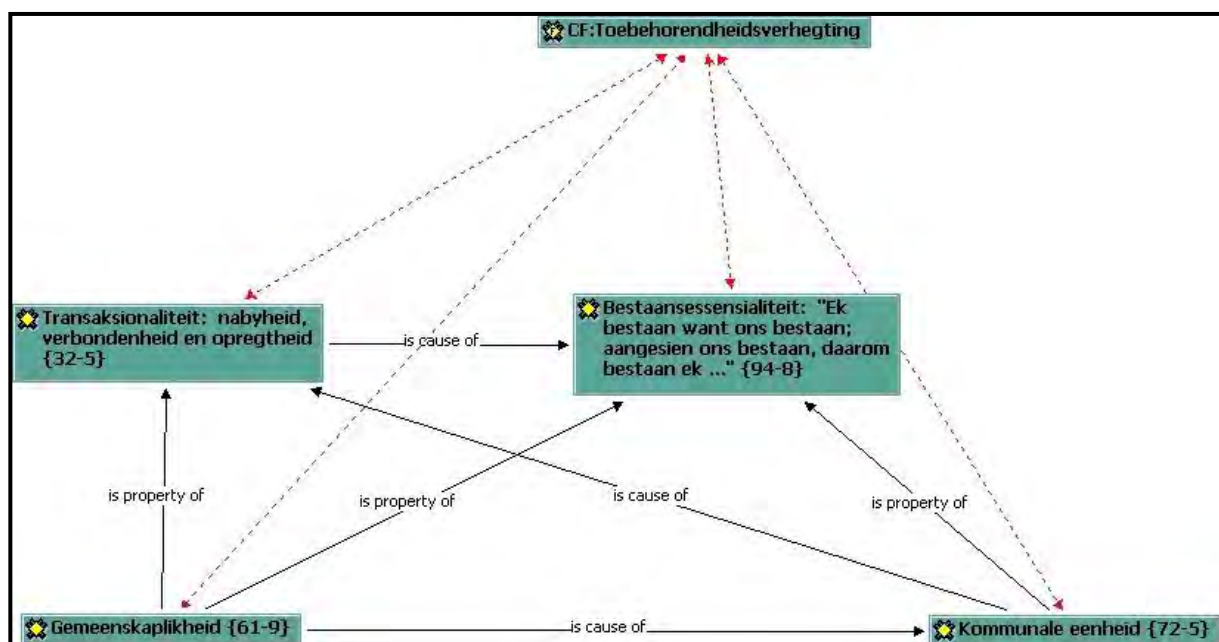
5.4.2 Individuele- en fokusgroeponderhoude: gedokumenteerde menings (rakende die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys verkies) en bevindinge

Die doel met onderstaande aanbieding van die elf geïdentifiseerde temas is om die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering se geleefde en deurleefde menings oor die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede en (c) die mate waarin en waartoe IKT deur afstandsonderwysstudente benut word, hermeneuties fenomenologies te probeer begryp en verklaar. Vervolgens dan die eerste tema, as synde die eerste verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *toebehorendheidsverhegting*.

5.4.2.1 Toebehorendheidsverhegting

Die geïdentifiseerde tema, *toebehorendheidsverhegting*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.1, word as eerste hoofrede voorgestel waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies.

Figuur 5.1 Toebehorendheidsverhegting as „n rede waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.1 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {6-9}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: kommunale eenheid→ transaksionaliteit [nabyheid, verbondenheid en opregtheid]→ bestaansessensialiteit→ gemeenskaplikheid) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *toebehorendheidsverhegting* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan op die CD-skryf (verwys na die lêer “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Toebehorendheidsverhegting word deur die deelnemers as meer as net behorende-tot-„n-groep beskou. Die gemeenskaplike nabyheid en wedersydse openheid van die groeplede is van deurslaggewende belang, soos blyk uit die volgende opmerking:

I think as a Motswana we believe in group things, we believe in a community thing, so we were brought up like that (P2: 6 – 50:51).

Dit is hierdie toebehorendheid op grond van ’n diepgesetelde kommunale eenheid, wat die bewysgrond vir en van *toebehorendheidsverhegting* medekonstitueer. ’n Volgende deelnemer stel dit soos volg:

But as individuals it’s very difficult for us to face the lecturer and ask, so if you are in a group you can talk amongst us and then one whose bold enough can stand up and ask (P2: 10 – 54:56).

Dit blyk voorts dat dit spesifiek hierdie *verhegting* in die gemeenskaplike *toebehorendheid* is wat dit vir die deelnemers moontlik maak om binne „n afstandsonderwysmilieu onderling te verhou. Een deelnemer stel dit soos volg:

I really think I’m a group person, I work better in a team, and I relate easier with people so I think I’m a team player than being an individual (P2: 37 – 243) en ook: So all of us we are a team (P2: 74 – 84).

„n Ander deelnemer stel hierdie aangeleentheid selfs nog duideliker:

The human relation, it must be there all the time (P3: 21 – 239).

Bogenoemde bevestig dat *toebehorendheidsverhegting* ’n essensiële rol by die opbou van sosiale kapitaal onder die deelnemers aan hierdie studie speel. Uit hierdie aanhalings, asook uit die totale getranskribeerde teks (vanuit indididuele- en fokusgroeponderhoude)

waaruit hierdie aanhalings onttrek is, blyk dit dat dit in hierdie geval vir die deelnemers tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede om veel meer gaan as bloot om die vervulling van die sosiale behoefte “om-te-behoort”:

You feel so strong in a group, you feel that you are doing the same thing together. We are stronger working in a group. In a group there is always someone to ask, unlike with computer technology where you are alone and it will take you a very long time to get to the answer so if the lecturers are in contact classes, you will get the answers and you are not alone (P9: 37 – 233:236).

Dit gaan vir die deelnemers selfs om meer as om net deur middel van hulle afkampusstudies gewoon maar solidêre, wederkerige behorendheid met hulle dosente aan die Universiteit te betoon en te ervaar:

We motivate each other (P9: 19 – 123).

Aangesien hierdie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder 'n soort "kommunale" onderwys-vir-ons, soos dit uit die ontleding van die data blyk, voorstaan ('n aangeleentheid wat eweneens 'n rol by die opbou van sosiale kapitaal (vgl. §3.2) speel), is die behoefte om aan 'n bepaalde leergemeenskap (en in hierdie geval aan 'n kommunale afkampusonderwysgemeenskap wat in afkampusonderwys 'n ontmoetingsgeleentheid voorstel), te behoort, vir hierdie groep deelnemers gelykertyd 'n sosiaal ontiese en kohetief essensiële verlange. Om op 'n immer verinnigende, verdiepende, sosiaal wedersyds-hegtende, saamklewende en resiprokaal vertrouende aangetrokkenheidsbasis (vandaar die deverbatiwewerke kern *verhegting* in die aangebode samestellende afleiding en nié, byvoorbeeld, die linguisties unipolêre en psigologies enigins essensialistiese deverbatiwewerke kern *behegting* nié) aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap te *behoort* blyk, volgens die data, vir die deelnemers werklik van eksistensiële wesenlike belang te wees. Dit is hierdie (bykans transendentale) semantiese diepgang wat my genoep het om, eerstens, te snap dat dit in hierdie besondere verband vir die deelnemers om beduidend meer as blote *toebehoorendheid* gaan. Tweedens het dit my genoep om te begryp dat dit in hierdie gebeure eweneens vir hulle om beduidend meer as blote *sosiale kohesie* gaan. Dit is om hierdie rede dat ek gevolglik die Afrikaanse nuutskepping, *toebehoorendheidsverhegting*¹¹⁸, bedink het om hierdie eerste rede waarom afkampusonderwysstudente kontakonderwys sou verkies, ten beste mee onder woorde te probeer bring. (Op Engels sou hierdie begrip waarskynlik as *belonghesion* – eweneens 'n neologisme – geformuleer kon word.)

¹¹⁸ Die linguistiese korrektheid van die morfologie wat hierdie Afrikaanse nuutskepping onderspan, is deur twee onafhanklike Afrikaanskundiges in die land bevestig en lesers wat in die besonder hierin sou belangstel, word uitgenooi om met my by charlene.dutoit@nwu.ac.za in verbinding te tree. Tersaaklike dokumentasie sal dan gereedlik aan hulle beskikbaar gestel word.

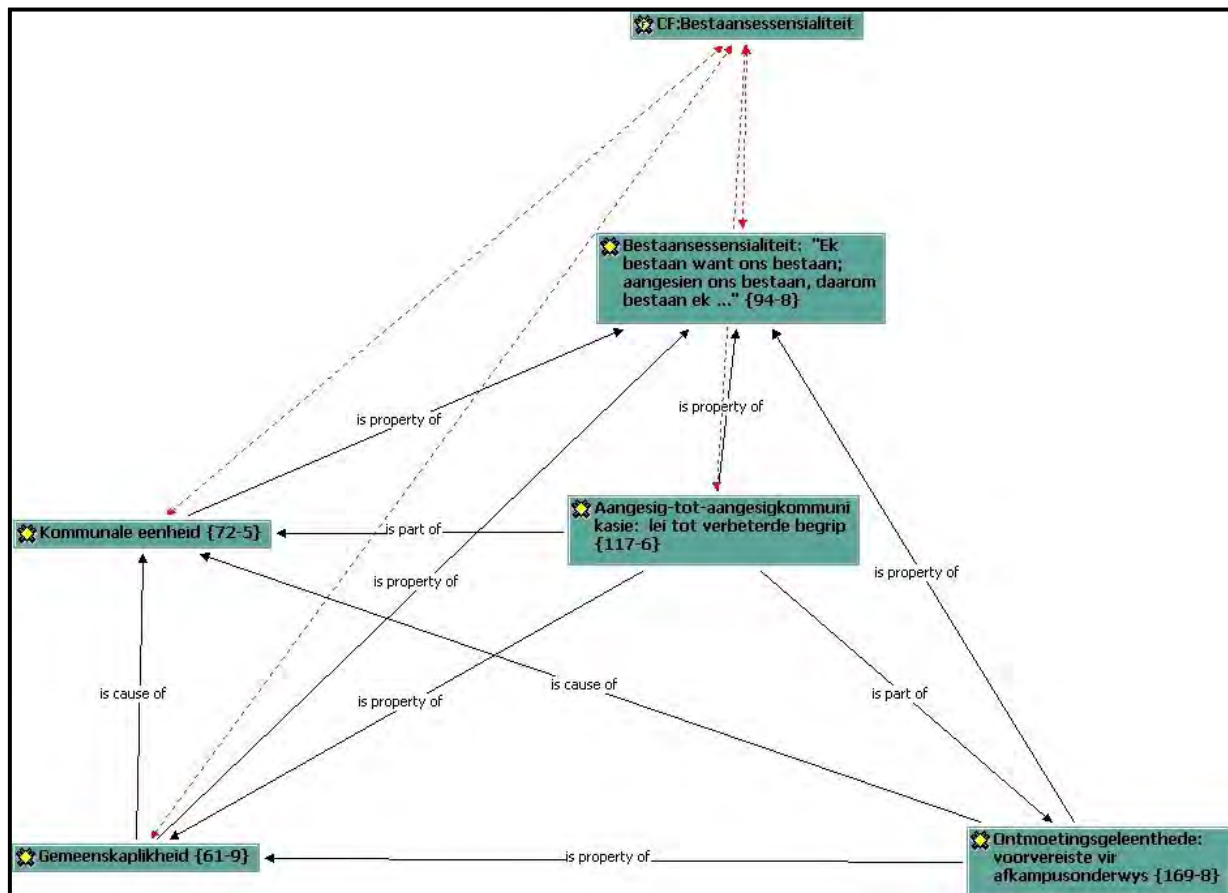
Om te kan *behoort*, moet die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering nabyheid, opregtheid en diepsinnige verbondenheid tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede kan ervaar. Soos ook uit die bespreking van die tema *transaksionaliteit* hieronder blyk, moet die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering op 'n besonder diep, intermenslike niveau kan aanvoel en ervaar dat s/hy aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap wat 'n bepaalde leergemeenskap, wat ook as 'n kommunale gemeenskap gesien word, *behoort*. Indien die student kan aanvoel en ervaar dat s/hy aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap waarin daar onder andere, geleentheid tot interverbondenheid, interafhanklikheid, saamgroeing, saamklewing, sosiale geregtigheid, samehorigheid, samehang ensomeer, bestaan, behoort, sal s/hy van alle verpligting, morele lasgewing en sosiale verskuldiging vrygestel voel en dus vry wees om hom- / haarself te wees. Aangesien daar dan in sodanige afkampusgemeenskap aan studente „n intieme, interaktiewe ruimte gebied word waarin en waartydens hulle hulle onties sosiale verlange na toebehorendheidsverhegting kan vóór- en naleef, behoort dit uiteindelik ook tot hulle leersukses te kan bydra.

Vervolgens dan die tweede tema, as synde die tweede verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *bestaansessensialiteit*.

5.4.2.2 *Bestaansessensialiteit: “Ek bestaan, omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...”*

Die geïdentifiseerde tema, *bestaansessensialiteit*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.2, word as tweede hoofrede voorgestel waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies.

Figuur 5.2 **Bestaansessensialiteit: “Ek bestaan omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...” as ‘n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies**



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.2 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {169-8}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kommunale eenheid → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *bestaansessensialiteit: “Ek bestaan, omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...”* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasileringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks

wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan op die CD-skryf (verwys na die leër “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Die eerste bewysgrond wat vir die tweede tema en rede, te wete *bestaansessensialiteit*: “*Ek bestaan omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...*”, aangebied sou kon word, is die feit dat die deelnemers dit duidelik gemaak het dat hulle afkampusonderwys in die eerste plek as ’n ontmoetingsgeleentheid beskou. Een deelnemer verwoord dit soos volg:

Yes, we want the fellowship amongst each other(P9: 57 – 253)

terwyl „n ander deelnemer dit só verwoord:

That's the problem, we want the “we”-ness (P10: 54 – 356).

Binne hierdie ontmoetingsgeleentheid verdiep aangesig-tot-aangesigkommunikasie tot kommunale eenheid wat deur wedersydse aanvaarding en beskerming gekenmerk word:

Definitely, you feel protected, you feel being take care of, you feel that there's someone who can listen to you, because to some of the things it's difficult for you to think of it openly, but if you've got someone to talk to, or if you can have someone just to listen, you get the answers and then you get helped (P7: 9 – 85:89).

Binne hierdie kommunale eenheid van aanvaarding en beskerming, word leer „n koöperatiewe, sosiale gebeure:

My knowledge can be passed to you, like you said you are also learning from us, and the other students knowledge can also be past to me. So, we are not only this like as individuals but we are together, so we are learning from each other (P4: 11 – 99:102).

„n Ander deelnemer stel dit so:

When you are with other people, you learn a lot and you grow, but when you are alone you don't grow, and you think that you know, whereas you don't know a thing (P7: 7 – 78:80).

Dit blyk verder dat dit juis die gemeenskaplikheid van hierdie koöperatiewe gebeure is wat deur die deelnemers as essensieel tot die bestaan van alle rolvennote en belangegroepe binne hierdie verhouding geag word:

It is important because uh a good relationship with a the other fellow students can help you somewhere because, maybe the module you don't understand so there is someone from the students that you can understand easily from so then the issue can explain or he can explain to you, then you'll be able to come to the lecturer and if you have a good communication with the lecturers, you can be able to ask from that lecturer (P6: 29 -80:84).

Daarom maak deelnemers dit baie duidelik dat hulle nie geïsoleerd (d.w.s. alleen, of op hulle eie) kan of wil studeer nie:

No I don't want to be alone, I can not read alone (P6: 25 – 353).

Hierdie bestaansessensialiteit is „n sosiale kragveld, waarbinne die geleefde én beleefde gemeenskaplikheid tot kommunale ontmoeting verdiep, soos die ondervermelde drie aanhalings toereikend demonstreer:

You feel so strong in a group, you feel that you are doing the same thing together. We are stronger working in a group. In a group there is always someone to ask, unlike with computer technology where you are alone and it will take you a very long time to get to the answer so if the lecturers are in contact classes, you will get the answers and you are not alone (P9: 37 – 233:236).

We are able to interpret and analyse the context as we we are one (P9: 40 – 244).

Let me say that we need to have that humanity or commonatory (sic) or whatever like we said before, we still need to belong to that group, to belong to the lecturer that is available (P9: 44 – 288:290).

Bogenoemde aanhalings (wat sowel alle individuele- as fokusgroepdeelnemers verteenwoordig) bevestig dat aangesien daar tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys na die behoeftes van studente omgesien behoort te word, dit belangrik is dat elke student onvoorwaardelik *aanvaar* moet word. Aangesien s/hy onvoorwaardelik aanvaar word, word sy/haar bestaan erken en word daar na die mens en na sy gekontekstualiseerde behoeftes as afkampusonderwysstudent omgesien. Afrikakommunalisme en sy positiewe, navolgingswaardige uitkomste soos openheid, egtheid, simpatie, empatie, interpatie, samesyn, sosiale interaksie, sosiale verhoudings, mededeelsaamheid, samehorigheid, geduld, opregtheid, dialoog, bybedoelinglose wederkerigheid, kameraadskap, broederskap, solidariteit en eenheid-in-geregtigheid – om slegs enkele te noem – behoort tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in hierdie afkampusonderwysgemeenskap teenwoordig te wees. Ek maak dus die stelling dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering sodoende sy / haar "bestaansreg" binne hierdie afkampusonderwysgemeenskap sal kan opneem: *"Ek is, omdat ons is"*.

Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering ervaar, soos vanuit sowel die individuele- as fokusgroeponderhoude geanaliseer, nie blote akademiese veiligheid nie, maar inderdaad *bestaansveiligheid* in die sosiale teenwoordigheid van die dosent wat hom/haar begelei. Soos dit uit al die individuele asmede fokusgroeponderhoude blyk, is die werklikheid egter dat daar tans wesenlik 'n ongelykheidsmodel van menswees in afkampusonderwys bestaan: die afkampusdosent lei en die afkampusstudent volg: *Jy lei; ek volg*. Uit al die onderhoude kon ek aflei dat die afkampusstudent 'n eksistensiële soeke en diepe behoefte aan 'n dosent-as-medemens wat voor hom/haar in die klas tydens afkampusonderwys staan, het. Die afkampusonderwysstudent het 'n diepgesetelde behoefte aan geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede waar sy / haar dosent as medemens

tydruimtelik teenwoordig is en aan hom / haar akademies wetenskaplike leiding bied, dog sonder om enigsins 'n ongelykheidsmodel van menswees, soos hierbo vermeld, voort te sit. Met ander woorde: as gevolg van die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering, gegewe sy / haar menswees, na 'n kommunale leergemeenskap in afkampusonderwys op soek is, word die klem op die onmisbaarheid van sowel die ondersteuning van ander studente, as die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n afkampusdosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede geplaas.

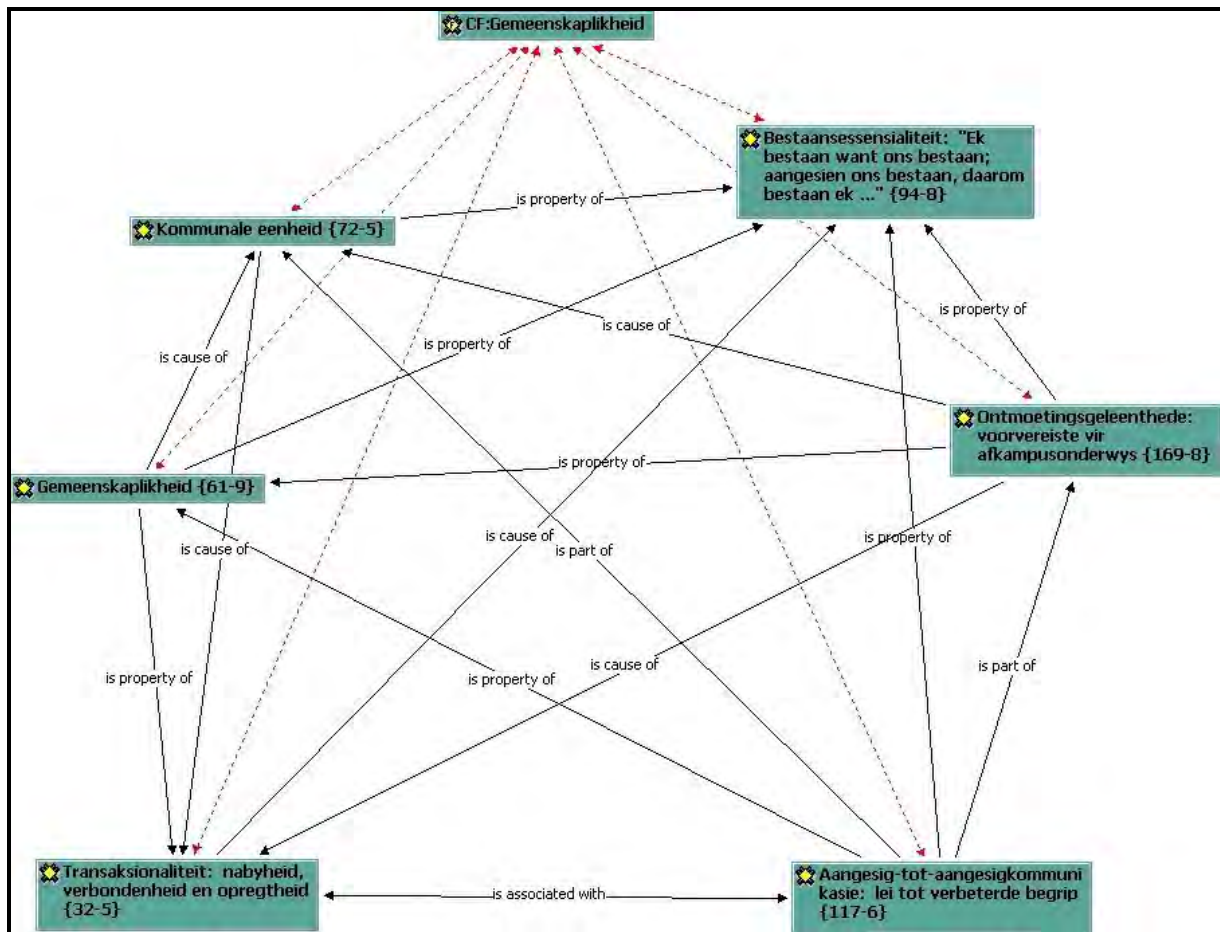
Vanuit die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van "kommunaliteit", waar die mens primêr as sosiale wese gesien word en waar s/hy, die student, essensieel sosiaal op sy/haar omringende werklikheid gerig is, is s/hy dus primêr op die dosent-as-medemens (as medeganger), afhanklik en aangewese. Die afkampusstudent beskou afkampusonderwys gevolglik as 'n kommunale leergemeenskap wat 'n sosiale eenheid medeveronderstel waarbinne Afrikakommunalisme en sy positiewe, navolgingswaardige as belangrike medekonstituente verteenwoordig word. Al hierdie medekonstituente vorm 'n integrale deel van die kosmologie van afkampusonderwys as didaktiese afleweringstrye vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering en, soos in Hoofstuk 3 aangetoon, kan dit konseptueel toereikend in en vanuit die teorie van sosiale kapitaal verklaar word.

Vervolgens dan die derde tema, as synde die derde verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *gemeenskaplikheid* (as kommunale eenheid).

5.4.2.3 *Gemeenskaplikheid as kommunale eenheid*

Die geïdentifiseerde tema, *gemeenskaplikheid* (as kommunale eenheid), soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.3, word as derde hoofrede voorgestel waarom afkampusstudente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.3 Gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid) as 'n rede waarom afkampusudente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.3 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {117-6}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → Transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *Gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid)* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan

op die CD-skryf (verwys na die leër “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Gemeenskaplikheid word deur die deelnemers as meer as net behorende-tot-„n-groep beskou. Deur aan ’n kommunale leergemeenskap te behoort, ervaar afkampusstudente geborgenheid in hierdie afkampusonderwysgemeenskap. Die bestaansessensialiteit van die studente is van deurslaggewende belang, soos dit uit die volgende opmerking blyk:

Mam it helps us to know one another, and learn from the others. As I previously mentioned that, you become free in a group and there are things that you learn from others as much as they learn from you. So the lecturer is an expert in that field, so all of us we are a team. Even the lecturer is learning some of the things from the students because some of the lecturers don't really know more about our background, so when we discuss some other matters, lecturers learn something from us as students, just as we also learn from them the content of the modules. So it's a give and take situation. I believe socially it is helping us, even the way the behavior the way of doing things, it helps us to improve, because the way the lecturers handle themselves in front of us, it also help us to handle ourselves that way when we are in front of our classes (P2: 92 – 81:92).

Twee ander deelnemers stel hierdie aangeleentheid soos volg:

When we feel that we belong we will have success (P9: 47 – 295).

Yes, to belong will guarantee our success (P9: 48 – 297).

Nie net bogenoemde nie, maar ook ondervermelde aanhalings bevestig dat gemeenskaplikheid as „n kommunale eenheid – met inbegrip van transaksionaliteit in terme van van nabyheid, verbondenheid en opregtheid – deur deelnemers aan hierdie studie as „n essensiële aangeleentheid geag word:

No I don't want to be alone, I can not read alone (P6: 25 – 353).

When you are with other people, you learn a lot and you grow, but when you are alone you don't grow, and you think that you know, whereas you don't know a thing (P7: 7 – 78:80).

Uit hierdie aanhalings, asook uit die totale getranskribeerde teks waaruit hierdie aanhalings onttrek is, blyk dit dat die deelnemers geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as „n kommunale eenheid ervaar waar:

We depend on the lecturer most of the time because we are on our own (P4: 40 – 227:228).

I think when a person is alone you can't do anything. So working in a group, it's very important because we give different views. I come with my views and the other one come this other, and then through discussion we can make something, and then we can even ask questions that I don't understand at home when I'm alone (P5: 8 – 72:73).

It is important because uh a good relationship with a the other fellow students can help you somewhere because, maybe the module you don't understand so there is someone from the students that you can understand easily from so then the issue can explain or he can explain to you, then you'll be able to come to the lecturer and if you have a good communication with the lecturers, you can be able to ask from that lecturer (P6: 6 -80:84).

... we share ideas and then at the end I think if we work together, we are going to achieve more unlike working as a individual (P9: 20 – 127:128).

... we want to be in a group, we want to belong (P10: 70 – 463).

AI bogenoemde aanhalings bevestig dat Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys veral geborgenheid as medekonstituent van gemeenskaplikheid wil beleef en ervaar. Dit help ook verklaar waarom die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering 'n behoefte aan samehorigheid (en daarom op 'n immer verinnigende, verdiepende niveau ook toebehorendheidsverhegting) binne sy / haar afkampusonderwysgemeenskap wil ervaar. Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort daar dus 'n ontmoeting plaas te vind waarin daar egtheid, nabyheid, openheid, onderlinge verbondenheid (vgl. later ook met *transaksionaliteit*: nabyheid, verbondenheid en opregtheid) en dialoog teenwoordig is en waar die student binne sodanige geborgenheidsruimte onvoorwaardelik aanvaar word.

Indien die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering onvoorwaardelik in hierdie afkampusgemeenskap aanvaar word, sal daar 'n groter mate van geborgenheid deur hierdie studente ervaar word wat dan ook sal meebring dat daar meer geredelik sprake van wedersydse aanvaarding sal wees en waar daar dus bestaansekerheid, bestaansbeveiliging en bestaansorg aanwesig sal wees. In hierdie opsig huldig ek die mening dat gemeenskaplikheid vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering eweneens van eksistensiële waarde is. Medekonstituerende aangeleenthede soos wedersyds eksisterende dialoog, sosiale interaksie, sosiale teenwoordigheid van 'n dosent en studente, sosiale verhoudings, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, interafhanklikheid, groepsekerheid, samewerking en toebehorendheidsverhegting, groepsbevrediging, kommunale eienaarskap, groepsgeborgenheid ensovoorts, gee op hul beurt aanleiding tot 'n gevoel van sosiale samehang en onderlinge verbondenheid, wat tot 'n gevoel van "gemeenskaplikheid" binne 'n bepaalde afkampusgemeenskap lei.

Die geborge *mens-in-gemeenskap* blyk in hierdie verband een van die essensies van gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid) te wees. Die volgende aanhalings (waarvan sommige oorvleuel met dié wat reeds hierbo ter ondersteuning van die deelnemers se soeke na geborgenheid vermeld is) ondersteun hierdie afleiding:

Contact classes is very important so that we can see each other. We can work more easily in this in what we are suppose to do (P3: 20 – 234:235).

I think when a person is alone you can't do anything. So working in a group, it's very important because we give different views. I come with my views and the other one come this other, and then through discussion we can make something, and then we can even ask questions that I don't understand at home when I'm alone (P5: 8 – 72:73).

No I don't want to be alone, I can not read alone (P6: 25 – 353).

Ma toe ek da weggaan toe voel ek ek behoort aan 'n groep, want ek het vriende gemaak en ons het lekker gesels en dit was vir my goed gewees (P8: 36 – 203).

You feel so strong in a group, you feel that you are doing the same thing together. We are stronger working in a group. In a group there is always someone to ask, unlike with computer technology where you are alone and it will take you a very long time to get to the answer so if the lecturers are in contact classes, you will get the answers and you are not alone (P9: 37 – 233:236).

... we want the we ness (P10: 54 – 356).

It is very important and then on the other hand we'll try our best uh uh so that we attend classes, to be part of the group (P10: 55 – 360:361).

Figuur 5.3, sowel as bogenoemde aanhalings (wat die hele groep deelnemers van die individuele- en fokusgroeponderhoude verteenwoordig) illustreer én bevestig voorts dat gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid) toereikend in afkampusonderwys as didaktiese afleweringswyse verreken behoort te word en dat afkampusonderwys immer behoort te poog om vir die studente „n kommunale eenheid te vorm. Dit is van essensiële belang. Deur aan 'n groep (as kommunale leergemeenskap) te behoort, verkry afkampusstudente binne „n afkampusgemeenskap „n bepaalde identiteit. Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering beskou die groep (wat die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal bevorder) as belangrik omrede (vgl. §3.1) (Van Niekerk, 1992: sonder bladsyverwysing; Shutte, 1993: sonder bladsyverwysing; Van Der Walt, 1994: sonder bladsyverwysing; Van Niekerk, 1996: sonder bladsyverwysing; Ramose, 1999: sonder bladsyverwysing; Broodryk, 2002: sonder bladsyverwysing; Oosthuizen & Van Der Westhuizen, 2003: sonder bladsyverwysing):

- die groep feitlik in alle gevalle bo die individu verhef word (wat in direkte teenstelling met geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” skyn te wees);
- s/hy 'n lewensbeskouing van kommunaliteit voor- en naleef;
- daar vir hom / haar 'n gevoel van synsgeborgtheid binne die groep bestaan wat in die geval van enkelingskap moeilik realiseerbaar is;
- inklusiewe (veelomvattenheid van) houdings en gesindhede binne die groep gelykertyd geakkommodeer word;

- Afrikane lewensbeskoulik hulle ontiese interafhanklikheid van ander mense dikwels verabsoluteerd voor- en naleef;
- daar gefokus word op intense, sterk persoonlike verhouding met die groep as sodanig;
- daar sterk sosiale bande tussen groepslede in sosiale konteks bestaan;
- individuele inisiatief onder Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie besonder waardeer of aangemoedig word nie – gelukkige, hamonieuze menseverhoudinge in kommunale verband geniet eerder voorrang;
- onderlinge samewerking as opperbelangrik geag word;
- 'n groot mate van eenvormigheid van denke en handeling onder groeplede bestaan;
- alle groeplede behoort mee te werk om sosiale harmonie te herstel – restitusie is opperbelangrik;
- groeplede hulle kennis graag in groepsverband met ander groeplede onderling wil uitruil;
- demokratiese dialoog behoort plaas te vind waar alle resulterende besluite met die instemming van die groep geneem behoort te word en elkeen dus die geleentheid gegun word om sy / haar mening vrylik te lug en
- die Afrikakultuur hoofsaaklik 'n mensgesentreerde kultuur is wat glo: "... wees beskikbaar vir ander".

Kortom: binne hierdie afkampusgemeenskap, dui kommunaliteit dus op 'n toebehoorendheidsverhegte "*ons-heid*" waar medegroepslede voortdurend van mekaar interafhanklik is. Binne hierdie afkampusonderwysgemeenskap wat 'n bepaalde leergemeenskap (kommunale gemeenskap) voorstel, behoort daar dus 'n belewenis van bestaansekerheid en bestaansbeveiliging te heers wat daartoe aanleiding sal gee dat studente hulleself nie net geborge nie, maar ook "*versorg*" sal voel. Ek praat hier spesifiek van "*bestaansorg*", as sodanig, aangesien bestaansbeveiliging, bestaansekerheid en bestaansorg, soos ek probeer argumenteer het, regtens as as didakties en

psigopedagogiese bakens in afkampusonderwysgemeenskappe beskou en hanteer behoort te word.

Vervolgens dan die vierde tema, as synde die vierde verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *geskeduleerde kontakfasiliteringeleenthede*.

5.4.2.4 *Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede*¹¹⁹

Die geïdentifiseerde tema, *Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.4, word as vierde hoofrede voorgestel waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.4 *Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as 'n rede waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies*

Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.4 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {61-6}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *kontakonderwys (geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede)* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan op die CD-skryf (verwys na die lêer "Participants voice") wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Uit sowel alle individuele- as fokusgroeponderhoude word dit bevestig dat die inagneming van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se versugting na geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede deurslaggewend belangrik in

¹¹⁹ In *Atlas.ti*TM het ek, ter wille van bondigheid, besluit om hierdie vierde hoofrede as "kontakonderwys" te rekordeer, soos uit die netwerkheuristiek wat in Figuur 5.4 aangedui word, blyk.

afkampusonderwys is en dat dit gevolglik op Nommerpas-onderwys (as synde onderwys-vir-ons wat op kontakonderwys en aangesig-tot-aangesigkommunikasie dui) vir die kommunaalgesinde afkampustudent behoort te fokus, soos blyk uit die volgende opmerkings:

Contact classes is very important so that we can see each other. We can work more easily in this in what we are suppose to do (P3: 20 – 234:235).

So it is very important to come and see the lecturer. You know maybe sometimes you can read and with the interpretation of the information, it is better when you see that person face to face and explain to you (P3: 49 – 32:34).

That's why we are here, because we need help (P4: 2 – 44).

... we we learn by seeing, so when I'm in contact with you, if I'm just going to hear and without seeing, then I won't understand some of the actions when somebody like the lecturer, is explaining. Then you can see the contact between you and him or her. Then you'll understand much better (P4: 7 – 74:78).

Hierdie studente het, soos reeds aangetoon, 'n diepgevoelde, opregte behoefte aan kontakonderwys in afkampusonderwys waar dialoog, sosiale interaksie, sosiale verbintenis, buurskap, bestaansorg, interafhanklikheid, samewerking, toevertrouing, sosiale verhoudings, geselligheid en die tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent en medestudente in geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, as algemeen aanvaarde gegewe teenwoordig is. Bogenoemde gee tot sosiale samehang en onderlinge verbondenheid aanleiding wat weer tot 'n gevoel van toebehorendheidsverhegte gemeenskaplikheid binne 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap lei. Vir sodanige afkampusgemeenskap behoort die voorsiening van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as ondebatterbare, algemeen aanvaarde praktyk aanvaar en bestuur te word, soos ook uit die volgende aanhalings blyk:

We want contact sessions (P7: 29 – 313).

Vir my baie belangrik, moet dit tog nie van ons af wegneem nie, asseblief (P8: 16 – 105).

Die briewe is goed, maar kontakonderwys dit laat jou voel jy behoort aan iemand mense en mense stel belang aan jou en jy is nie maar net 'n nommer nie en in die kontak word jou persoonlike behoefte aangespreek (P8: 33 – 191).

Die data illustreer duidelik dat ten spyte van die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering vrywillig vir afkampusonderwys ingeskryf het, daar 'n diepgevoelde, toebehorendheidsgedrewe behoefte aan die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van – spesifiek – die afkampusonderwysdosent, by hierdie groep studente bestaan. Die dosent word as 'n kenniseienaar (resp. kennismakelaar), met wie daar direk en

eersterangs gekommunikeer behoort te word, beskou, soos ook uit die onderstaande aanhalings blyk:

We are looking for knowledge owners only, also the warmth of an individual, the understanding, so I don't think the computer can have that because it doesn't have the feelings of a lecturer (P2: 38 – 250:253).

You must see a person, you must you want to see that smile (P3: 42 – 571:572).

So it is very important to come and see the lecturer. It is better when you see that person face to face and explain to you (P3: 49 – 32:34).

We depend on the lecturer most of the time because we are on our own (P4: 20 – 217: 228).

Vanuit die data kan die afleiding ook gemaak word dat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede deur Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering as geleenthede vir dialogiese, onderlinge verbondenheid en sosiale skakelgeleenthede tussen die student, dosent en medestudente beskou word. Hierdie onderlinge, dialogiese vervlegting veronderstel voorts ook „n bepaalde soort sosiale geselligheid wat, onder andere, deur interaksie, dialogies dialogiese verhoudings en persone wat opregte, intermenslike warmte en empatie teenoor mekaar openbaar, gekenmerk word. 'n Deelnemer stel hierdie aangeleentheid duidelik:

Interaction is good and that spirit brought togetherness, that social surrounding, that environment that is really encouraging learning and it motivated me to go on with my studies (P2: 49 – 373:375).

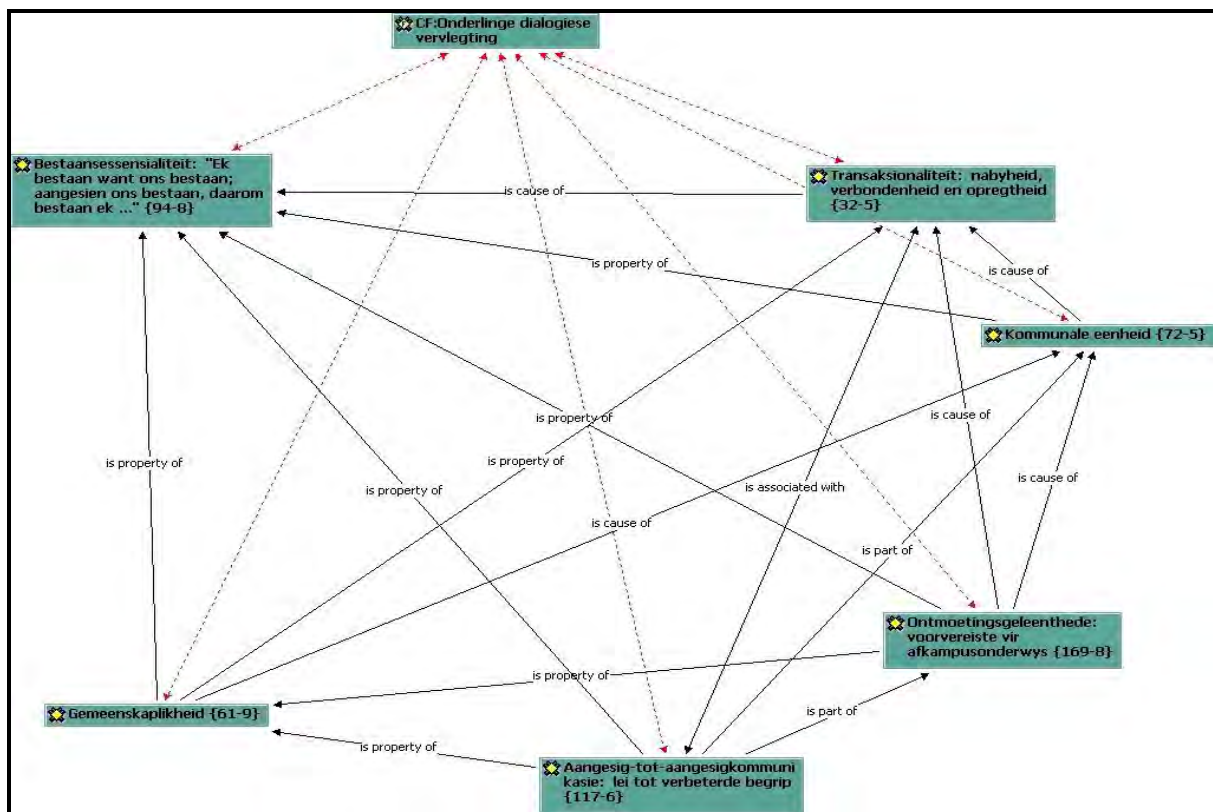
[Laughing] Yes, social contact, social interaction, dialogue, is very important because uh we are in a position to clarify difficult concepts and like if you are working alone, you don't understand clearly so social interaction put you in a position to communicate face to face to your lecture and fellow students (P9: 12 – 105:106).

Bogenoemde argument is, soos in Hoofstuk 3 aangetoon, konseptueel in die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal veranker. Ek huldig gevolglik die mening dat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede by sowel student as dosent onder andere karaktereienskappe soos openheid, egtheid, bereidheid-tot-dialoog, ens. behoort te openbaar. Dit sou dan daarop kon dui dat geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sosiale geselligheidsgeleenthede medeveronderstel wat deur wedersyds eksisterende opregtheid, nabyheid en verbondenheid gekenmerk sou word. Laasgenoemde behoort, volgens my mening, die kern van afkampusonderwys *vir én in* die toekoms te vorm. Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort onderlinge dialogiese vervlegting, soos hieronder in §5.4.2.5 aangetoon, as algemeen aanvaarde gegewe veronderstel, aanvaar én bestuur te word.

Vervolgens dan die vyfde tema, as synde die vyfde verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *onderlinge dialogiese vervlegting*.

5.4.2.5 Onderlinge dialogiese vervlegting

Die geïdentifiseerde tema, *onderlinge dialogiese vervlegting*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.5, word as vyfde hoofrede voorgestel waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies: Figuur 5.5 Onderlinge, dialogiese vervlegting as 'n rede waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.5 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {72-5}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *onderlinge, dialogiese vervlegting* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede

sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan op die CD-skryf (verwys na die leër “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering het ’n diepgevoelde behoefte aan geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede wat, onder andere, deur interaksie, dialogies dialogiese verhoudings en persone wat opregte, intermenslike warmte en empatie teenoor mekaar openbaar, gekenmerk word. Die volgende aanhalings bevestig die nou reeds bekende afleiding:

Interaction is good and that spirit brought togetherness, that social surrounding, that environment that is really encouraging learning and it motivated me to go on with my studies (P2: 49 – 373:375).

Yah I talking it helps a lot. It unlocks some of the things that you don’t know. So if we have a dialogue, then we are learning from each other (P4: 12 – 142:143).

No you still need that human contact (P4: 30 – 326).

So if we have a dialogue, then we are learning from each other (P4: 38 – 143).

It’s because face to face communication is more important than looking at the computer because if I if you look at the computer, you will not get all the answers that you want. So you can read all the information from the computer, but if you are asking question straight face to face, you can get all the answers, so (P6: 22 – 327:329).

Yah I think it is important because uh, we are in a position to interact with our fellow students and our lecturer and then most importantly to share information with each other (P9: 5 – 45:47).

„n Ander deelnemer, soos reeds hierbo aangehaal, stel dit in kort, opsommende taal, soos volg:

... you want to see that smile (P3: 42 – 571:572).

Onderlinge, dialogiese vervlegting, as sodanig, dui egter primêr op die ontiese gespreksaard van die *agein*-handeling. Om die pedagogiese situasie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede suksesvol te laat voltrek, is onderlinge, dialogiese vervlegting essensieel. In hierdie opsig word dialogiese openheid en dialoog die moontlikheidsvoorwaardes vir enige agogiese ontmoetingsgeleentheid. Met onderlinge dialogiese vervlegting word eweneens bedoel dat die daaruit voortspruitende gesprekvoering tussen mens en medemens tot voortdurende vermensliking – en nie tot verontmensliking nie – behoort te lei. Waar die mens tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys as ’n sosiale wese erken en gerespekteer word, behoort vermenslikende

agogiese handelinge soos doelgerigtheid, intensionaliteit, openheid, opregtheid en egtheid telkens die dialogiese gebeure te rig, soos blyk uit die volgende opmerking:

... it gives us guidance and comfort (P9: 7 – 65).

It is uh really important because it help each and every one to work harder to improve on oneself and it also motivate us (P9: 8 – 80:81).

Uit die aangebode data blyk dit weer eens dat die soort diskoers wat tussen die afkampusdosent, -student en medestudente plaasvind, duidelik daarop gerig behoort te wees om, soos reeds vroeër gestel, motivering, toewyding, vertroue, welwillendheid, interafhanklikheid, buurskap, bestaansorg, bestaansekerheid, samesyn, simpatie, vernuwing, bemagtiging, interpatie, mededeelsaamheid, wederkerigheid, wedersydse erkenning, samewerking, sosiale samehorigheid, interverbondenheid, ensameer, te bewerkstellig. In hierdie opsig wil dit voorkom asof onderlinge, dialogiese vervlegting gemaklik een van die kerneienskappe van sosiale kapitaal sou kon verteenwoordig. Deur middel hiervan word 'n afkampusgemeenskap tot stand gebring wat in opregte, bybedoelinglose toebehorendheids-verhegting aan mekaar toegewy én saamgesnoer sal kan wees. Sodanige onderlinge, dialogiese verlegting tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort ook onderlinge vertroue tussen studente te skep, wat dan daartoe sou kon help bydra dat daar 'n samehegkende band van onderlinge, medemenslike verbondenheid in daardie afkampus-onderwysgemeenskap gevestig sou kon word.

Na aanleiding van die beskikbare data, argumenteer ek verder dat beduidend meer sosiale interaksie- en dialooggeleenthede in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek Setswana-sprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, gekurrikuleer behoort te word en dat studente nie kurrikulêr geïsoleer behoort te voel en gevolglik hulle studies in isolasie van òf hulle medestudente, òf hulle afkampusonderwysdosente hoef te probeer afhandel nie.

Vervolgens dan die sesde tema, as synde die sesde verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *dosentpersoonlike aangeleenthede*.

5.4.2.6 *Dosentpersoonlike aangeleenthede*

Die geïdentifiseerde tema, *dosentpersoonlike aangeleenthede*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.6, word as sesde hoofrede voorgestel waarom afkampusstudente kontakonderwys sou verkies:


```

graph TD
    A[Bestaansessensialiteit: "Ek bestaan want ons bestaan; aangesien ons bestaan, daarom bestaan ek ..." {94-8}]
    B[Transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid {32-5}]
    C[Ontmoetingsgeleentheid: voorvereiste vir afkampusonderwys {169-8}]
    D[Aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip {117-6}]
    E[CF:Dosentpersoonlike aangeleentheid]

    A -- "is cause of" --> B
    B -- "is cause of" --> C
    B -- "is property of" --> A
    B -- "is property of" --> C
    B -- "is associated with" --> D
    D -- "is property of" --> A
    D -- "is part of" --> C
    E -.-> A
    E -.-> B
    E -.-> C
  
```

The diagram illustrates the relationships between five concepts in Afrikaans:

- Bestaansessensialiteit: "Ek bestaan want ons bestaan; aangesien ons bestaan, daarom bestaan ek ..." {94-8}**
- Transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid {32-5}**
- Ontmoetingsgeleentheid: voorvereiste vir afkampusonderwys {169-8}**
- Aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip {117-6}**
- CF:Dosentpersoonlike aangeleentheid**

The relationships shown are:

- Bestaansessensialiteit** is cause of **Transaksionaliteit**.
- Transaksionaliteit** is cause of **Ontmoetingsgeleentheid**.
- Transaksionaliteit** is property of **Bestaansessensialiteit**.
- Transaksionaliteit** is property of **Ontmoetingsgeleentheid**.
- Transaksionaliteit** is associated with **Aangesig-tot-aangesigkommunikasie**.
- Aangesig-tot-aangesigkommunikasie** is property of **Bestaansessensialiteit**.
- Aangesig-tot-aangesigkommunikasie** is part of **Ontmoetingsgeleentheid**.
- CF:Dosentpersoonlike aangeleentheid** is associated with **Bestaansessensialiteit**, **Transaksionaliteit**, and **Ontmoetingsgeleentheid** (indicated by dashed arrows).

Die aanhalings (wat sowel alle individuele as fokusgroepe deelnemers verteenwoordig) bevestig dat die aangeleentheid van die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys, insluitend sy / haar

toeganklikheid en geredelike beskikbaarheid, werklik vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering fundamenteel belangrik is. Deur die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys word 'n interpersoonlike verhouding tussen die dosent en student veronderstel. Die volgende aanhalings van vier deelnemers kan as bewysgrond aangebied word:

But if you know the lecturer, you have seen the lecturer, you'll understand and you won't be worried sometimes or be scared to phone (P2: 30 – 136:138).

We are looking for knowledge owners only, also the warmth of an individual, the understanding, so I don't think the computer can have that because it doesn't have the feelings of a lecturer (P2: 38 – 250:253).

When the lecturer is there you can relate (P2: 39 - 253).

You must see a person, you must you want to see that smile (P3: 42 – 571:572).

Vanuit die data blyk dit voorts dat studente die mening huldig dat hulle uiteindelijke leersukses onder andere ook van die sosiale teenwoordigheid van hulle dosent, as kenniseienaar of kennismakelaar (soos reeds hoërop vermeld), afhang. Dit blyk vervolgens dat die bekwaamheid, asook die persoonlikheid van hulle dosente eweneens vir studente belangrik is, aangesien die afkampusonderwysdosent, deur sy / haar tydruimtelike teenwoordigheid tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, ook die selfvertroue van afkampusonderwysstudente help ontwikkel. 'n Paar deelnemers verwoord dit soos volg:

The lecturer is sort of a form of motivation to you, and you can relate well with the lecturer (P2: 29 – 133:134).

So you have to teach, I have to learn, so we come to have to hear the verbal words [coughing in background], direct from you, so that's why it's important (P4: 13 – 162).

We depend on the lecturer most of the time (P4: 22 – 227).

No you still need that human contact (P4: 30 – 326).

I think uh that when I see the lecturer face to face, I can understand more, so the contact classes very very important to me (P5: 6 – 56:57).

So when the lecturer is available, she she or he gives us a common knowledge and maybe someone has this opinion where the other one is having also a another opinion, so the availability of the lecturer will help us to form an better idea, give us confidence and motivate us (P9: 25 – 161:165).

We want a lecturer because it it is better to set us a better interpretation of other concepts and to motivate us (P9: 26 – 169).

Hm it's important, she give us direction. It is like a sailor on this ship, she give us direction without a compass. There's no way that we can go without the lecturer, without a compass (P9: 27 – 173).

Like for myself and the lady next me, neh we are from the Northern Cape, ah next to Kimberley and we are at least near to Pudimo and Pudimo is not far, but then the thing is, in Kimberley, it's facilitators neh. You send the material to them, they understand to their level and then they'll explain it and then there'll be a confusion in Kimberley. When you attend maybe in Pudimo, then the real lecturers in Pudimo will explain it to their understanding. Also if you come here to Vryburg, also you are face to face with the lecturer, the one who hold the assignment or the examiner, at least then she can maybe explain it better than those facilitators. We need to face the real lecturer (P10: 14 – 77:87).

They also uh give us the direction that we must follow (P10: 31 – 212).

Direction on how to follow your dream. Yes, direction to follow our dreams (P10: 32 – 216:218).

They, the lecturers also give us hope (P10: 34 - 226).

That is human and a it serves a social network and it is very important because people must network and there must be a social network, knowing each other more deeper (P10: 36 – 257:259).

Yes, it is important that the lecturer feel with you (P10: 37 – 263).

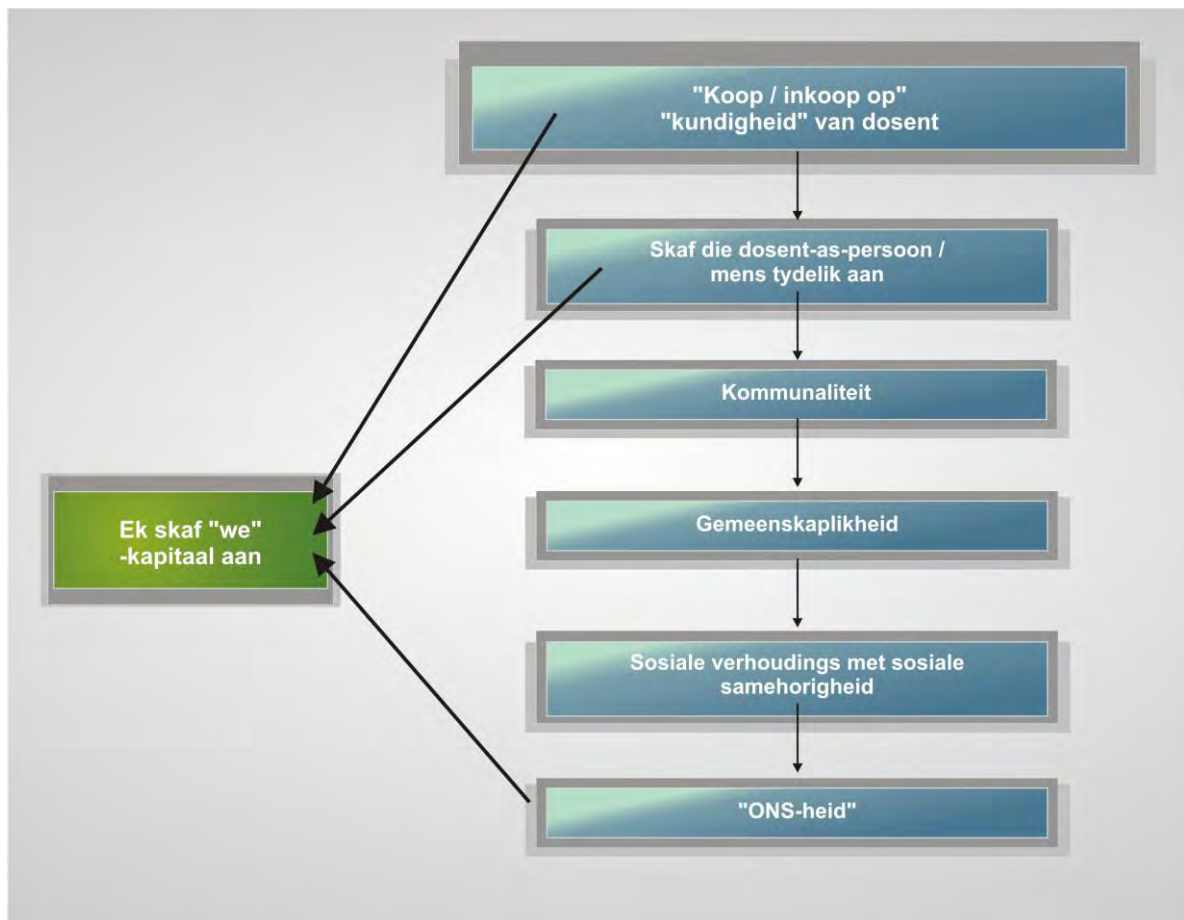
Computer is a good one but not to replace the lecturer (P10: 42 – 292).

Student-dosentinteraksie is vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering van akademies eksistensiële belang. Uit die onderhoud-data blyk dit dat hulle dit inderdaad as 'n voorvereiste vir die daarstelling van effektiewe afkampusonderwys ag. Hierdie student-dosentinteraksie verwys na die onderlinge, toebehorendheidsverhegte samewerking tussen dosent en student en waar studente na dosente as "*Sailors of this ship*" verwys:

Hm it's important, she give us direction. It is like a **sailor on this ship**, she give us direction without a compass. There's no way that we can go without the lecturer, without a compass (P9: 27 – 173).

Hierdie student-dosentinteraksie wat, onder andere, sosiale kommunikasie en die interafhanklikheid van die dosent en student voorstel, blyk een van die wesenskenmerkende sleutels van effektiewe afkampusonderwys te wees. Sodanige sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede in afkampusonderwys, dra by tot die welvaart van studente, wat dan, soos vanuit die onderhoude blyk, weer tot die verdere uitbouing van hul gemeenskappe mag lei. Ek maak die afleiding dat hierdie afkampusonderwysstudente dus wil "inkoop op" die kundigheid van die afkampusonderwysdosent. Die student wil dus, met sy / haar inskrywing vir 'n afkampusonderwysprogram, as't ware die dosent-as-persoon / mens tydelik "aanskaf", waardeur s/hy sodoende tot akademies eksistensiële **ONS**-heid, soos in Hoofstuk 3, sowel as vroeër in §5.4 van hierdie hoofstuk verduidelik, toegang sou kon verkry. Vergelyk onderstaande Figuur, wat hierdie afleiding in perspektief probeer plaas:

Figuur 5.6 (a): Die aanskaf van “ONS”-kapitaal

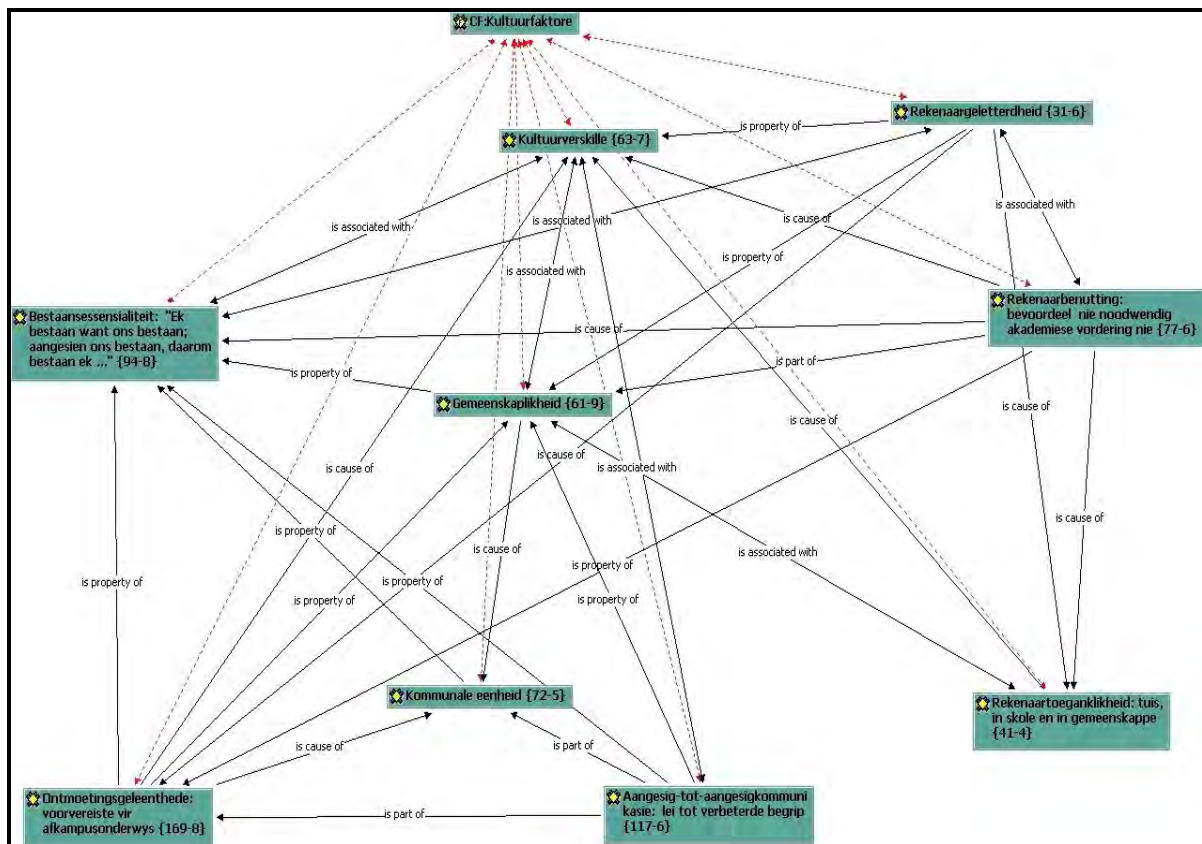


Vervolgens dan die sewende tema, as synde die sewende verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *kultuurverskille / -aangeleenthede*.

5.4.2.7 *Kultuurverskille / -aangeleenthede*

Die geïdentifiseerde tema, *kultuurverskille / -aangeleenthede*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.7, word as sewende hoofrede voorgestel waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.7 Kultuurverskille / -aangeleenthede by inagneming van waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.7 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {117-6}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → kultuurverskille → rekenaargeletterdheid → rekenaartoeganklikheid: tuis, in skole en in gemeenskappe → rekenaarbenutting: bevoordeel nie noodwendig akademiese vordering nie) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *kultuurverskille / -aangeleenthede* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan op die CD-skrif (verwys na die leër “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Sekere kulture is op individualiteit ingestel, terwyl ander kulture (soos, byvoorbeeld, dié van die tradisionele Afrikane) weer op kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid ingestel is en waar die mens-in-die-gemeenskap vir hierdie studente van eksistensiële wesentlike belang geag word. As sosiale wesens is hulle in elke modale funksie van hulle menswees van die gemeenskap(-pe) waaraan hulle toebehoort en verheg mag wees, afhanklik. In afkampusonderwysprogramme behoort die Universiteit as diensverskaffer, sowel as elke betrokke dosent, met betrekking tot die aard, eksistensiële diepgang en fundamentele kultuurverskille en -voorkeure van die studente wat hulle bedien, dus besonder sensitief en waaksaam te wees. Die volgende aanhalings¹²⁰ kan as bewysgrond vir bogenoemde aangebied word:

So culturally we are different and for the lecturers it's important to understand that and take that into consideration (P2: 4 – 40:41).

Yes the cultural differences must be considered (P5: 5 – 50).

As I've indicated before that our background should be considered. I didn't have money to go to school and sit down there, and even now I don't have that money, but because of the distance education it assist us so that we can uh we can attend classes and we can go in our education and we can grow to that. We can bring that change. So I think it is also wise for us to get classes because some of the questions we won't be able to answer them but because of the classes that we have like contact sessions, it assist us a lot (P7: 13 – 142:149).

We are a diverse country from diverse areas also, so with different cultures different believes, different religions. So as lecturers of distance education you need to take that into consideration, so that you can fulfill all the needs of the students, because when you deal with students you deal with them as a group and not as individuals. But you have to take individual interest also into consideration. So culturally we are different and for the lecturers it's important to understand that and take that into consideration (P2: 90 – 35:41).

We must be very sensitive to each other (P3: 10 – 83:84)

Kultuurverskille en -aangeleenthede is eweneens 'n belangrike faktor om te verreken wanneer daar na die gereedheidsniveau van studente ten opsigte van, byvoorbeeld, die studieverwante integrasie van internet- en kommunikasietegnologie (IKT) gekyk word:

I've never seen the computer. I've seen the computer for the first time (P3: 30 – 366:367).

Want vir baie van ons as gevolg van ons kultuur, het ons nie 'n belangstelling in 'n komper nie en is 'n komper vir ons 'n bangmaak ding. Jy wil ma sit met die pen en die papier (P8: 28 – 171).

Because we are coming from different background. Others they when are born, the computer is already there. It's part of the furniture (P3: 36 – 478:479).

Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering behoort, myns insiens, geleidelik deur die Universiteit as diensverskaffer en deur elke

¹²⁰ Die fokusgroeponderhoude se fokus was in „n mindere mate op die kultuurverskille en – aangeleenthede geskoei.

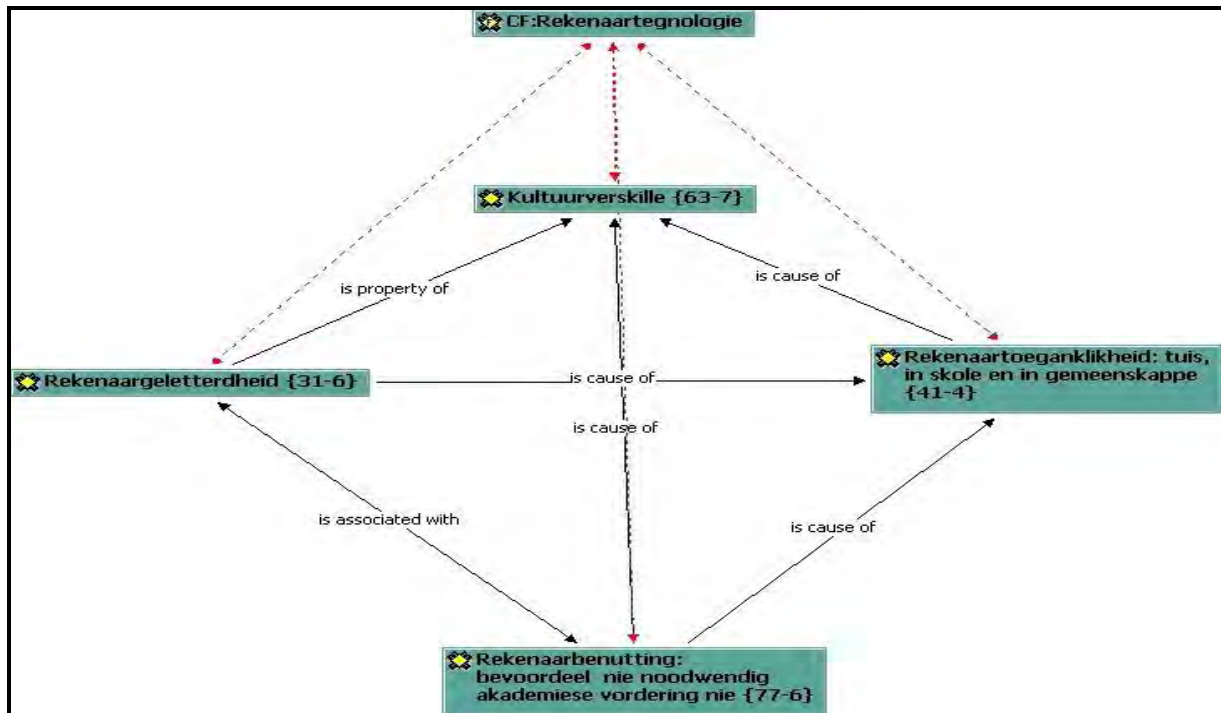
betrokke afkampusdosent gereed gemaak en voorberei te word vir die deurslaggewende en studie-integrale belangrikheid van rekenaar- en IKT-opleiding. Indien dit nie konsekwent toegepas sou word nie, mag afkampusstudente (en dan veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom) akademies sowel as sosiaal toenemend geïsoleerd en afgesonder voel. Dit beteken dat sowel die Universiteit as diensverskaffer, as elke betrokke afkampusdosent vóór die implementering van afkampusonderwysprogramme alle moontlike faktore wat by die integrering van rekenaar- en IKT-tegnologie 'n rol sou kon speel, deeglik behoort te verreken.

Vervolgens dan die agste tema, as synde die agste verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *rekenaartegnologie: beskikbaarheid, toeganklikheid en benutting*.

5.4.2.8 *Rekenaartegnologie: beskikbaarheid, toeganklikheid en benutting*

Die geïdentifiseerde tema, *rekenaartegnologie: beskikbaarheid, toeganklikheid en benutting*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.8, word as agste hoofrede voorgestel waarom afkampusstudente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.8 Die toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaartegnologie by inagneming van waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.8 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {77-6}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: kultuurverskille → rekenaargeletterdheid → rekenaartoeganklikheid: tuis, in skole en in gemeenskappe → rekenaarbenutting: bevoordeel nie noodwendig akademiese vordering nie) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaartegnologie* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti*TM, kan op die CD-skryf (verwys na die leër “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering verkies die tydruimtelike teenwoordigheid van die dosent en die gevolglike sosiale interaksie, dialoog, sosiale verbondheid en sosiale samehorigheid wat daaruit sou kon voortspruit. In hierdie opsig toon die beskikbare data aan dat hierdie studente nie vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed is aangesien hulle dit – in die eerste plek – dalk nie sou kon (of wou) bekostig nie, maar dat die hoofrede vir hulle ongereedheidsniveau na alle waarskynlikheid daarin setel dat hulle rekenaar- en internettegnologie nie as deel van hulle eie kultuurgoedere ag nie. Die volgende aanhalings bevestig dat veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering tans nog nie vir die oormatige (veral Westerse – vgl. Hoofstuk 3) fokus op en benutting van IKT in afkampusonderwysprogramme gereed is nie:

It is because our electricity where I'm staying we do have electricity mam, but it is not that strong. I don't know whether to call it a third grade because when it is too windy there's no electricity. When the weather is bad, there is no electricity, so in the community where I'm teaching, there are very few people with computers. In the first place I haven't heard of anyone with an internet. It's worse with the internet. The computers very few I think maybe one or two educators are having computers, and they don't know even how to use them (P2: 55 – 206:208).

I don't have skills, my computer literacy is not up to standard, so even the pace when I'm typing it is very slow, so it really retards my progress in my studies (P2: 58 – 217:219).

Not all the schools in our area have computers like those areas which are so really remote, even the cars they don't get there (P2: 69 – 294:295).

Because it's not all of us when we start uh uh in the campus we are all computer illiterate, as as I spoke later that now I've started computer here in the University (P3: 29 – 355:357).

Now say I can't even know to move a mouse. I've never seen the computer. I've seen the computer for the first time (P3: 30 – 366:367).

We come from a poor background (P3: 31 – 416:417).

No, we didn't, I don't know what how ... computer as we maybe we thought that computer is only for the business people (P3: 40 – 521:522).

Tweedens blyk dit ook in hulle eie eksistensieel en kultureel bepaalde, toebehorendheidsverhegte versugting na sosiale interaksie en gemeenskaplikheid te setel, soos uit die ondervermelde aanhaling blyk:

Because we are coming from different background. Others they when are born, the computer is already there. It's part of the furniture (P3: 36 – 478:479).

Ek meen dat hierdie belangrike bevindinge is wat op sowel die kort as die lange duur vir veral onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afstandsonderwysprogramme verskeie implikasies mag inhou.

Dit is wel so (vgl. weer eens Hoofstuk 3) dat afkampusonderwys tans én in die toekoms met IKT-integrering in alle programme rekening sal behoort te hou. Dit blyk ondebatterbaar en ononderhandelbaar te wees. Ek argumenteer egter vanuit die beskikbare kwalitatiewe data dat daar in hierdie opsig eweneens deeglik met die inagneming van die onderwysbehoefte van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering rekening gehou sal behoort te word. Dit blyk, byvoorbeeld, uit die onderhoude dat die toenemende benutting van IKT in die aflewering van afkampusonderwysprogramme tans reeds 'n groterwordende gaping tussen die student en die dosent tot gevolg het wat akademies, sowel as sosiaal eksistensiële, tot nadeel van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering wat by hierdie studie betrek is, strek. Die ingeskrewe afkampusonderwysstudent (in die geval van die onderhawige studie spesifiek die Setswanasprekende student), word tans reeds toemenend geïsoleer en afgesonder as gevolg van die toenemende implementering van tegnologie in afkampusonderwys. Na aanleiding van die beskikbare data huldig ek gevolglik die mening dat enige poging om enige mate van IKT in afkampusonderwysprogramme te implementeer, hierdie studente se sosiaal ontiese, kohetief essensiële verlanke en immer verinnigende, verdiepende, sosiaal wedersyds-hegtende, saamklewende en resiprokaal vertrouende aangetrokkenheid tot mekaar en tot hulle medemens behoort te verreken.

Vir hierdie studente is elke geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleentheid „n ontmoetingsgeleentheid waartydens hulle noodsaaklike sosiale kapitaal kan opbou. Afkampusonderwys word deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as 'n sosiale eenheidsgebeure; as 'n sosiale leergemeenskap en as „n sosiaal samehangende eksistensie met sy / haar dosent en medestudente beleef. Hulle huldig die mening dat hulle, vanweë die transaksionele aard daarvan, tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede op kommunale Nommerpas-onderwys-vir-ons behoort te fokus. In hierdie opsig verkies hulle dus dat die gebruik van rekenaar- en internettegnologie nie – in hulle geval – as plaasvervanger vir hulle sosiaal ontiese, kohetief essensiële verlanke na kommunale medemenslikheid en gemeensaamheid geïmplementeer sal word nie. Dit spreek dus vanself dat die implementering van rekenaar- en internettegnologie in afkampusonderwys tot die verhoging van kwaliteitonderwys behoort by te dra. Indien dit nie tot, onder andere, die transaksionele aard van die afkampusonderwysgebeure sou bydra nie, dien dit waarskynlik geen navolgenswaardige didakties pedagogiese doel nie. In welke mate die integrering van IKT in die aflewering van afkampusonderwysprogramme tot die transaksionele karakter daarvan sal kan bydra, veral vir sover dit die transaksionele essensies van openheid, nabyheid en verbondenheid behels is, volgens my mening, deurslaggewend belangrik –

vanaf die beplannings- en voorbereidingsfase, deur die implementeringsfase, tot by die terugskouende (krities reflekerende) en bysturende fase. Die transaksionele aard daarvan vereis, myns insiens, dat die volgende faktore eweneens deeglik verreken behoort te word alvorens tegnologie integrerend in die aflewering van afkampusonderwysprogramme geïmplementeer word:

- die kultuurspesifieke tradisies, gewoontes en behoeftes van studente;
- sensitiwiteit asook begrip vir kulturele verskeidenheid;
- die persoonsmatige karaktereienskappe van studente;
- die soort onderrig-leerondersteuning wat wel aan studente beskikbaar gestel sou kon word;
- die kundighede en vaardighede van studente met betrekking tot selfgerigte leer;
- die verskillende leerstyle van studente betrokke in afkampusonderwys;
- die kundigheid van skole en / of werksplekke waar studente aan die gebruik van rekenaartegnologie in onderwys- en / of opleidingsopset blootgestel word, of nie;
- die beskikbaarheid van motivering vanuit 'n bepaalde gemeenskap met betrekking tot die gebruik van rekenaar- en internettegnologie.

'n Verdere insiggewende bevinding is dat tegnologie, veral rekenaar- en internettegnologie, volgens die kwantitatiewe data wat ek ingewin het, weliswaar op 'n klein skaal deur sommige Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering (wat by die SVO ingeskryf is) gebruik word, maar dat die gebruik van, onder andere, rekenaars, dan hoofsaaklik op 'n geïndividualiseerde basis (en nie op 'n verwagte *kommunale* basis nie) plaasvind. Die feit dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, soos hierbo herhaaldelik aangetoon, tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede tans toenemend geïsoleerd en afgesonder (en by implikasie dus *persoonsontmagtig*) voel, meen ek kan eweneens aan hierdie toedrag van sake gewyt word.

Uit die onderhoudsanalise het dit voorts geblyk dat die onbevredigende vlak van implementering van rekenaar- en internettegnologie in studente se eie skole, plaaslike

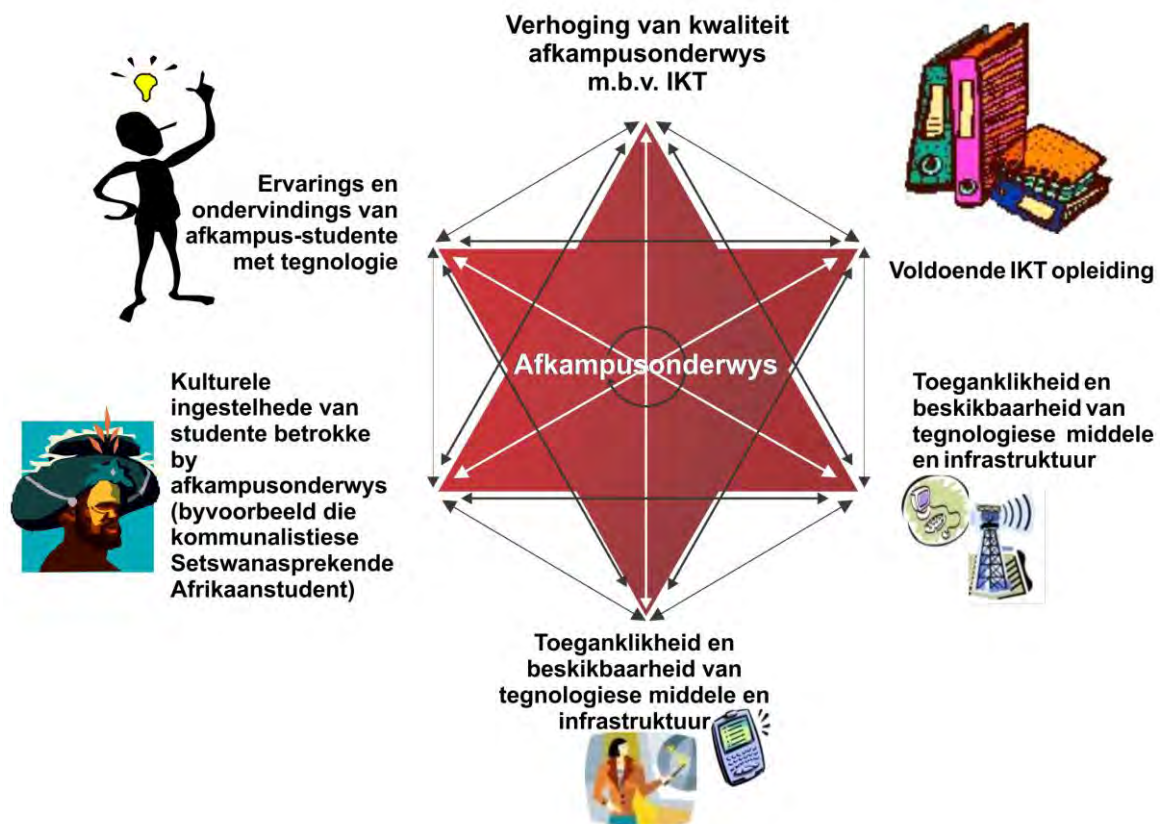
gemeenskappe en private huishoudings, onder andere, ook aan die volgende faktore toegeskryf sou kon word, naamlik:

- studente ervaar angs en vrees ten opsigte van die gebruik van rekenaars;
- rekenaars word nie as deel van hulle eie kultuurgoedere of -voorraad geag nie;
- geen of min ervarings rakende die gebruik van rekenaars;
- swak kundigheid en vaardighede rakende die gebruik van rekenaars;
- daar bestaan tans 'n gebrekkige gemeenskapsinfrastruktuur vir sover dit die beskikbaarheid van rekenaarfasiliteite betref;
- die feit dat die fisiese omgewing van studente sigself nie tot die effektiewe benutting van rekenaar- en internettegnologie leen nie;
- swak en gebrekkige netwerktoegang in plaaslike gemeenskappe en skole en laastens
- die gebrekkige tot geen kundigheid van personeel by skole ten opsigte van die gebruik van rekenaar- en internettegnologie binne die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se persoonlike skoolopset nie.

Bogenoemde word deur die navorsing van Lewis (2008: sonder bladsyverwysings) gestaaf, waarin hy vermeld dat 'n skrale 29.2% mense tans rekenaars en internetfasiliteite in arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde / moeilik bereikbare en afgeleë landelike gemeenskappe, benut. Hy meld verder dat 19.9% van die Suid-Afrikaanse burgers rekenartegnologie tans in hul private hoedanigheid benut.

By die implementering van rekenartegnologie in afkampusonderwys, behoort daar dus noukeurig op die kulturfaktore / -aangeleenthede gelet te word om te help verseker dat kwaliteit afkampusonderwys wel met behulp van rekenartegnologie sou kon plaasvind. Hierdie beredenering word in Figuur 5.9, wat ek na aanleiding van die resultate van my literatuuroorsig en data wat ek uit my onderhoudsanalise verkry het, saamgestel het, grafies toegelig:

Figuur 5.9: Die stelselmatigesamehang van IKT-integreringsfaktore in afkampusonderwysprogramme



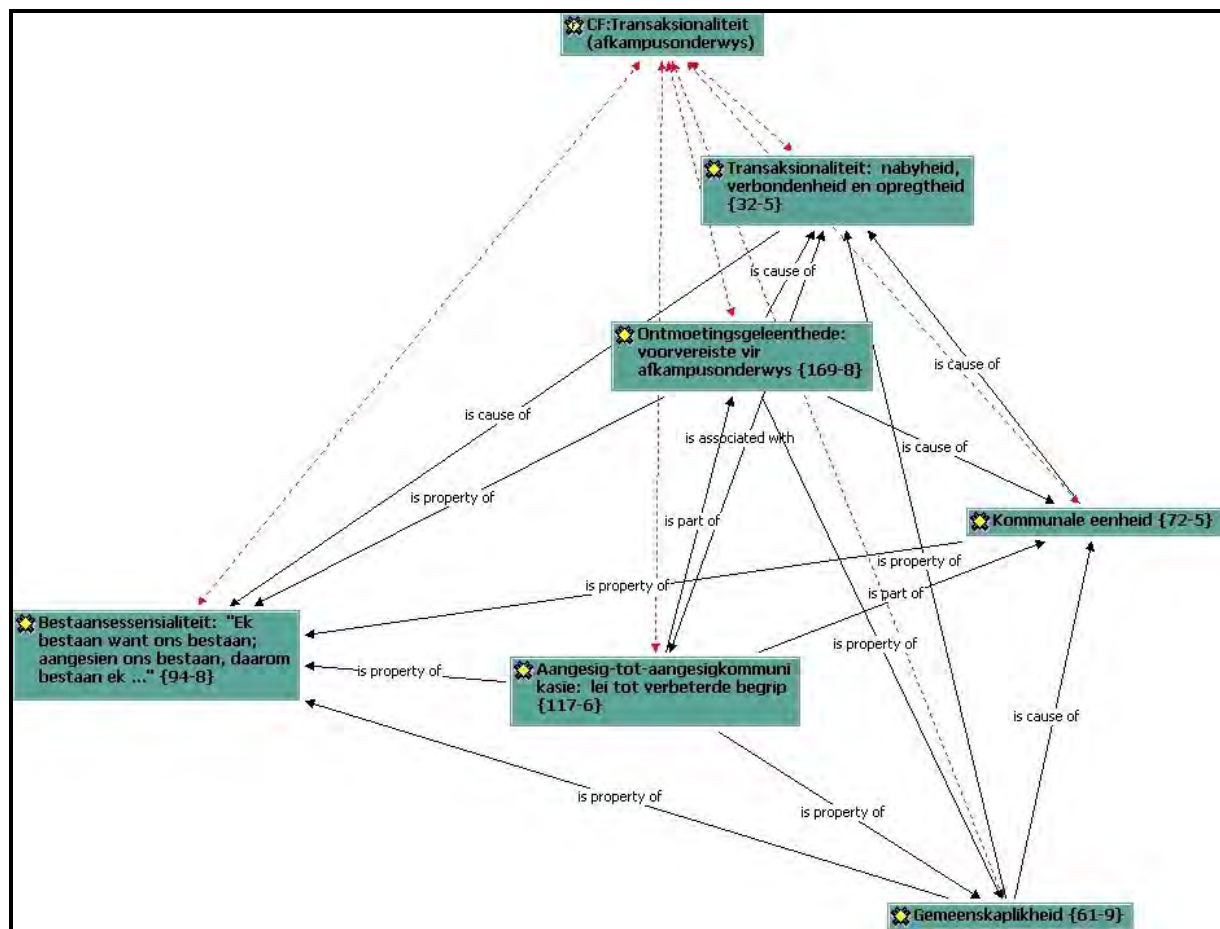
Om saam te vat: gegewe die transaksionele aard van afkampusonderwys, behoort die implementering van rekenaar- en internettegnologie slegs oorweeg te word indien daar voldoende bewysgrond bestaan dat dit tot die verhoging van kwaliteitonderwys in die aflewering van afkampusonderwysprogramme sou kon bydra. Tydens die implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys behoort die behoeftes, omstandighede, kultuurverskille / -aangeleenthede van afkampusonderwysstudente dus noulettend verreken te word. Alleen dan sal die transaksionele kwaliteite van openheid, nabyheid en verbondenheid tydens, onder andere, geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede toereikend geoperasionaliseer kan word.

Vervolgens dan die negende tema, as synde die negende verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *transaksionaliteit (afkampusonderwys)*.

5.4.2.9 Transaksionaliteit (afkampusonderwys)

Die geïdentifiseerde tema, *transaksionaliteit (afkampusonderwys)*: *transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.10, word as negende hoofrede voorgestel waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.10 Transaksionaliteit (afkampusonderwys) as 'n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.10 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {94-8}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → transaksionaliteit:

nabyheid, verbondenheid en opregtheid) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *transaksionaliteit (afkampusonderwys): transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.ti™*, kan op die CD-skryf (verwys na die leër “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Die volgende aanhalings bevestig dat dit die bedoeling met transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid is dat daar mettergaan 'n wedersydse sosiale ontmoetingskontrak (resp. „ooreenkoms”) tussen alle partye wat by geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede betrokke mag wees, tot stand sal kan kom wat deur 'n uitwisseling van bybedoelinglose sosiale transaksies, kundighede, vaardighede, ensovoorts gekenmerk sal kan word.

Interaction is good and that spirit brought togetherness, that social surrounding, that environment that is really encouraging learning and it motivated me to go on with my studies (P2: 49 – 373:375).

So when I need that people that I'm studying with in the contact classes, they help me because I have meet the people who are doing the same thing that I'm doing. So we communicate about the problems that we encounter in our modules and also help one another to analyse the things there and have better understanding (P2: 78 – 159:163).

Mam I think it would be a wise thing to do that because my contact colleagues who are staying in town who have access to that they cannot be disadvantaged because of us who are in remote areas, and if they are able to do that and they learn that - as I mentioned earlier, I'm a group person, I can easily learn from them and when new things are up to the level where it's suppose to be at our schools, we can only do that and it will be easy for us because there will be some students who have learn about this technology skills who can teach us (P2: 85 – 306:313).

„n Ander deelnemer stel dit selfs duideliker:

Mam it helps us to know one another, and learn from the others. As I previously mentioned that, you become free in a group and there are things that you learn from others as much as they learn from you. So the lecturer is an expert in that field, so all of us we are a team. Even the lecturer is learning some of the things from the students because some of the lecturers don't really know more about our background, so when we discuss some other matters, lecturers learn something from us as students, just as we also learn from them the content of the modules. So it's a give and take situation. I believe socially it is helping us, even the way the behavior the way of doing things, it helps us to improve, because the way the lecturers handle themselves in front of us, it also help us to handle ourselves that way when we are in front of our classes (P2: 92 – 81:92).

Deelnemers maak dit gevolglik duidelik dat hulle nabyheid, verbondenheid en opregtheid tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede wil ervaar en beleef, soos die ondervermelde vyf aanhalings getuig:

Ma toe ek da weggaan toe voel ek ek behoort aan 'n groep, want ek het vriende gemaak en ons het lekker gesels en dit was vir my goed gewees (P8: 36 – 203).

Yes, we want the fellowship amongst each other (P9: 57 – 353).

That is human and it serves a social network and it is very important because people must network and there must be a social network, knowing each other more deeper (P10: 36 – 257:259).

Yes, it is important that the lecturer feel with you (P10: 37 – 263).

Hm, you must keep our feelings in mind and we want the human (P10: 59 – 378).

Sodanige ontmoetingsgeleenthede behoort die volgende eienskappe te openbaar: openheid, opregtheid, egtheid, dialoog, sosiale verbondenheid, sosiale samehorigheid, sosiale norme en waardes, interverhegting, kameraadskap, broederskap, toebehorendheid, ens. Alle partye word dus tydens hierdie ontmoetingsgeleenthede van alle verpligting, alle morele lasgewing en alle sosiale verskuldiging vrygestel – hulle word as't ware ge- **ONT**- moet. Die „moet“, d.w.s. die „verpligting“, is dus nie meer teenwoordig nie en elke deelnemende persoon is vry om hom- / haarself te kan wees. Sodoende ontstaan „n intieme, interaktiewe ruimte wat deur die leuse “*Ek ter wille van jou en dan eers jy ter wille van my*”, gekenmerk word.

Aangesien bogenoemde eienskappe in geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede teenwoordig sou wees, sal daar in hierdie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede "transaksionele nabyheid" bestaan wat deur sowel die afkampusonderwysstudente as die dosente wat hulle sou besoek, ervaar sou kon word. Transaksionele opregtheid veronderstel voorts dat sodanige ontmoetingsooreenkoms eweneens deur egtheid, openheid, simpatie, empatie en interpatie tussen dosent en student en tussen studente onderling, gekenmerk sal kan word – 'n ontmoetingsgeleenthede wat gevolglik van wedersydse, onvoorwaardelike aanvaarding sal kan getuig. Hierdie wedersydse, onvoorwaardelike aanvaarding sluit, onder andere, in dat daar wel kultuurverskille tussen studente en dosente en ook tussen studente onderling mag bestaan, maar dat alle partye in eerlike opregtheid daarvoor ontvanklik sal wees. Op hierdie wyse word geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede inderdaad geleenthede waar sosiale kapitaal sinvindend opgebou en ingeoefen kan word.

As navorser huldig ek die mening dat die behoeftes van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering – veral wat hulle moontlike kulturele diversiteit mag betref, met groot omsigtigheid deur die Universiteit as diensverskaffer bedink en bestuur behoort te word.

Aan die hand van bogenoemde argumentasie, word dit duidelik in welke mate "transaksionele nabyheid, transaksionele verbondenheid en transaksionele opregtheid" in die aflewering van afkampusonderwysprogramme aan veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering geoperasionaliseer sou kon word. Soos dit uit die CD blyk wat by hierdie proefskrif aangeheg is, het die beskikbare kwalitatiewe data getoon dat *transaksionaliteit* deur die medekonstituerende essensies van afhanklikheid, betroubaarheid, buurmanskap, simpatie, empatie, geduld, interpatie, kommunikasie, toebehorendheid, toevertrouing, welwillendheid (wat algar die idiografiese polariteit van sosiale kapitaal sou kon verteenwoordig), asmede deur geselligheid, interaksie, sosiale geregtigheid, samewerking, kameraadskap, inligtinguitruiling, sosiale eenheid, sosiale verhoudings, mededeelsaamheid (wat algar die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal) sou kon verteenwoordig), gekenmerk word. Die rede waarom ek na hierdie medekonstituerende essensies van transaksionaliteit verwys, is dat afkampusonderwys, soos reeds geargumenteer, sosiaalgewys 'n eenheid voorstel waarbinne samesyn, samewerking, interaksie en, byvoorbeeld, sosiale verhoudings met afkampusdosente belangrike oorwegings is. Vir doeleindes van hierdie studie word afkampusonderwys inderdaad as 'n sosiale eenheid beskou waar daar na bepaalde handeling van individue (byvoorbeeld studente en dosente) binne hierdie gestruktureerdheid "omgesien" behoort te word. Sodoende word sosiale kapitaal gevolglik die epoksie wat hierdie sosiale eenheid (in hierdie geval afkampusonderwys) laat stol.

In 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap behoort daar 'n ware ontmoeting tussen die dosent en student tot stand te kom én onderhou te word, waartydings studente hulle vry kan voel om sonder enige verpligting aan die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede te kan en te mag deelneem. Tydens hierdie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort studente ook van enige sosiale verskuldiging vrygestel te wees, sodat hulle gewoon vrylik hulleself kan wees. Geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede waaraan veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering 'n behoefte het, behoort dus gemeensaamheid, opregte, eerlike kameraadskap, sosiale verdraagsaamheid en eenheid te weerspieël. Hierdie kwaliteite is, volgens my mening, 'n voorwaarde vir die bevordering van sosiale kapitaal.

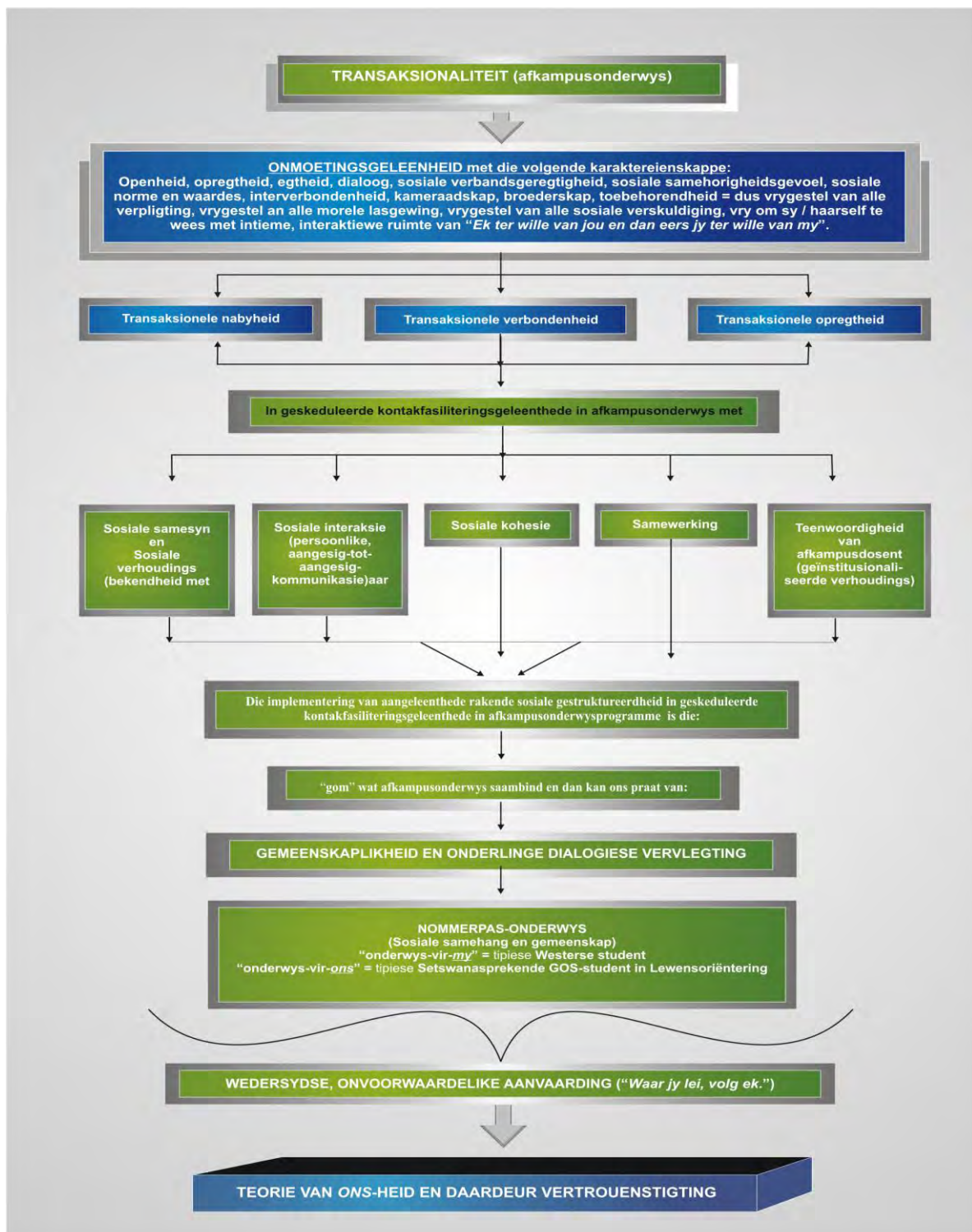
Afkampusonderwysgemeenskappe behoort 'n diep band van kollektiewe sosiale verbondenheid en 'n onderlinge welwillendheid te help skep en in stand te help hou, sodat die sosiale ideaal om ter wille van mekaar te bestaan en te arbeid, verwerklik sal kan word. Sodoende kan afkampusonderwys, volgens my, as 'n transaksionele gebeure beskou word

waar daar 'n toebehorendheidsverhegte ontmoetingsverbondenheid tussen partye (dosent en student) tot stand kom en in in stand gehou word en aan die hand waarvan sosiale kapitaal inge oefen en opgebou kan word. Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort al die lede van 'n bepaalde onderwysgemeenskap gewillig te wees om ter wille van mekaar te bestaan én te arbei.

Ek besef dat hierdie geensins 'n ligtelike stelling is om te maak nie en ek is regtig diep onder die indruk van die ontologies epistemologiese gewigtigheid daarvan.

Figuur 5.11 op die volgende bladsy, wat wat ek na aanleiding van die resultate van my literatuuroorsig en data wat ek uit my onderhoudsanalise verkry het, saamgestel het, lig hierdie beredenering grafies toe.

Figuur 5.11: Hoe die transaksionele aard van afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering tot wedersydse, onvoorwaardelike aanvaarding sou kon lei

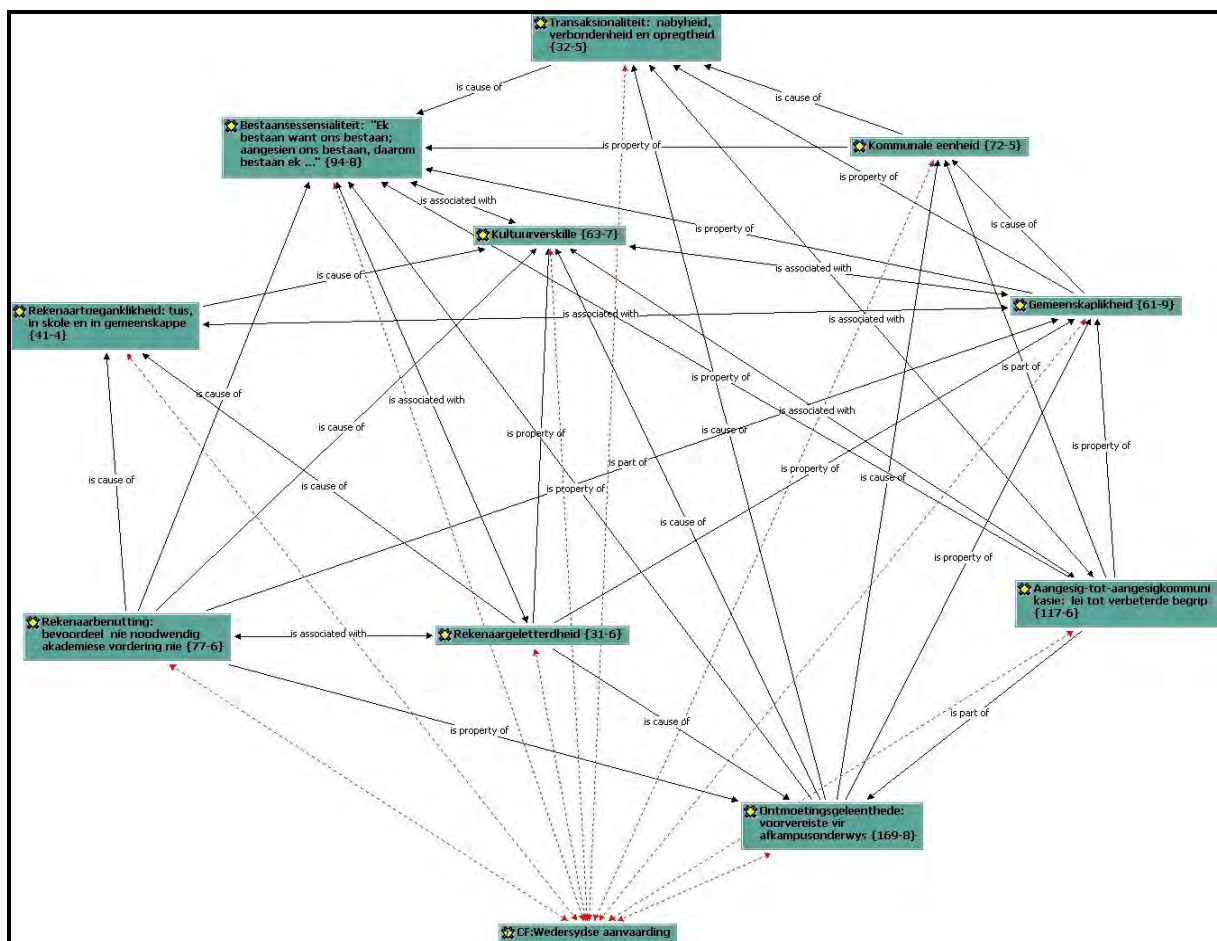


Vervolgens dan die tiende tema, as synde die tiende verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *wedersydse aanvaarding*.

5.4.2.10 *Wedersydse aanvaarding*

Die geïdentifiseerde tema, *wedersydse aanvaarding*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.12, word as tiende hoofrede voorgestel waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.12 Wedersydse aanvaarding in afkampusonderwys as 'n rede waarom afkampus studente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.12 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.ti*TM) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {31-6}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes

aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → kultuurverskille → rekenaargeletterdheid → rekenaartoeganklikheid: tuis, in skole en in gemeenskappe → rekenaarbenutting: bevoordeel nie noodwendig akademiese vordering nie → transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *wedersydse aanvaarding* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.tiTM*, kan op die CD-skryf (verwys na die lêer “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

In 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap behoort daar „n ware ontmoeting tussen die dosent en student plaas te vind waartydens die student sonder enige verpligting aan die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sal kan deelneem. Om te kan behoort (vgl. §5.4.2.1), behoort die volgende in afkampusonderwys teenwoordig te wees alvorens Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wedersydse aanvaarding sal kan ervaar, te wete: toebehorendheidsverhegting, bestaansessensialiteit, gemeenskaplikheid as kommunale eenheid, kontakonderwys (geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede), onderlinge dialogiese vervlegting, dosentpersoonlike aangeleenthede, die inagneming van kultuurverskille / -aangeleenthede, die inagneming van die beskikbaarheid, toeganklikheid en benutting van rekenaartegnologie en transaksionaliteit met transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid (wat in afkampusonderwys teenwoordig is).

Die volgende vyf aanhalings bevestig tot op groot hoogte nogmaals die genoemde leitmotiv wat deur die geanaliseerde kwalitatiewe data loop, naamlik dat:

We feel so shy to stand out alone, that is why sometimes we are unable to ask questions proudly not in the group (P2: 52:53).

The lecturer is sort of a form of motivation to you, and you can relate well with the lecturer (P2: 29 – 133:134).

Because even if you can have the internet with you, you can have everything but some of the things we need to talk a person face to face (P7 :30 – 317:318).

We motivate each other (P9: 19 – 123).

And together as a group we can do more by uh sharing ideas, simplify by difficult concept explaining and to be able to understand each other by better than uh as you learn or when you are reading anything alone (P9: 21 – 135:137).

Dit blyk verder dat afkampusstudente 'n diepgewortelde soeke na *wedersydse aanvaarding* het. Die onderstaande sewe aanhalings – hoewel individueel en onafhanklik – kan in hierdie verband feitlik as narratiewe bewysvoering van en vir bostaande gelees word:

... the lecturer during contact sessions motivate us and also to motivate each other and to encourage and even above, all friendship, yes. I can not talk a lot when I'm in the computer, then I'm alone (P9: 30 – 191:193).

... we enjoy the freedom of expressing your own fear, your own emotions (P9: 39 – 241:242).

... we need to have that humanity or comminatory or whatever like we said before, we still need to belong to that group, to belong to the lecturer that is available (P9: 44 – 288:290).

When we feel that we belong we will have success (P9: 47 – 295).

... we want the fellowship amongst each other (P9: 57 – 353).

That is human and a it serves a social network and it is very important because people must network and there must be a social network, knowing each other more deeper (P10: 36 – 257:259).

And also we build trust between the each other group members and also between you and the lecturer there is trust and to know that or to have the hope that when I attend the classes and see the lecturer. I'll get hope out of contact classes, then we'll be satisfied (P10: 46 – 431:435).

Bovermelde aanhalings bevestig ook weer eens dat studente tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede van enige sosiale verskuldiging vrygestel behoort te wees, sodat hulle gewoon maar hulleself kan wees. Om mekaar op hierdie wyse te kan ONT-moet (waar die „moet” dus geen rol meer hoef te speel nie) behoort alle geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, soos hoërop reeds herhaaldelik aangetoon is, onder andere deur interafhaklikheid, betroubaarheid, buurskap, broederskap, simpatie, empatie, geduld, interpatie, interaktiewe kommunikasie (sosiale kommunikasie), simpatie, toebehorendheid, toevertrouing, welwillendheid, geselligheid, sosiale samehorigheid, interaksie, dialoog, sosiale geregtigheid, samewerking, wedersydse erkenning, sosiale samesyn, sosiale verhoudings en mededeelsaamheid, gekenmerk te word. Eers dan word sodanige ontmoetingsgeleentheid vir dosent en student „n interaktiewe ruimte vir die inoefening en opbou van sosiale kapitaal. *Wedersydse aanvaarding* wat van alle bybedoelings gestroop is, kan nou onbevange manifesteer. Navorser is die mening toegedaan dat *wedersydse aanvaarding* nie net 'n durende strewe van enige afkampusgemeenskap behoort te wees nie, maar inderdaad as 'n wesenskenmerk; as 'n essensie van kommunale afkampusonderwys vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, beskou,

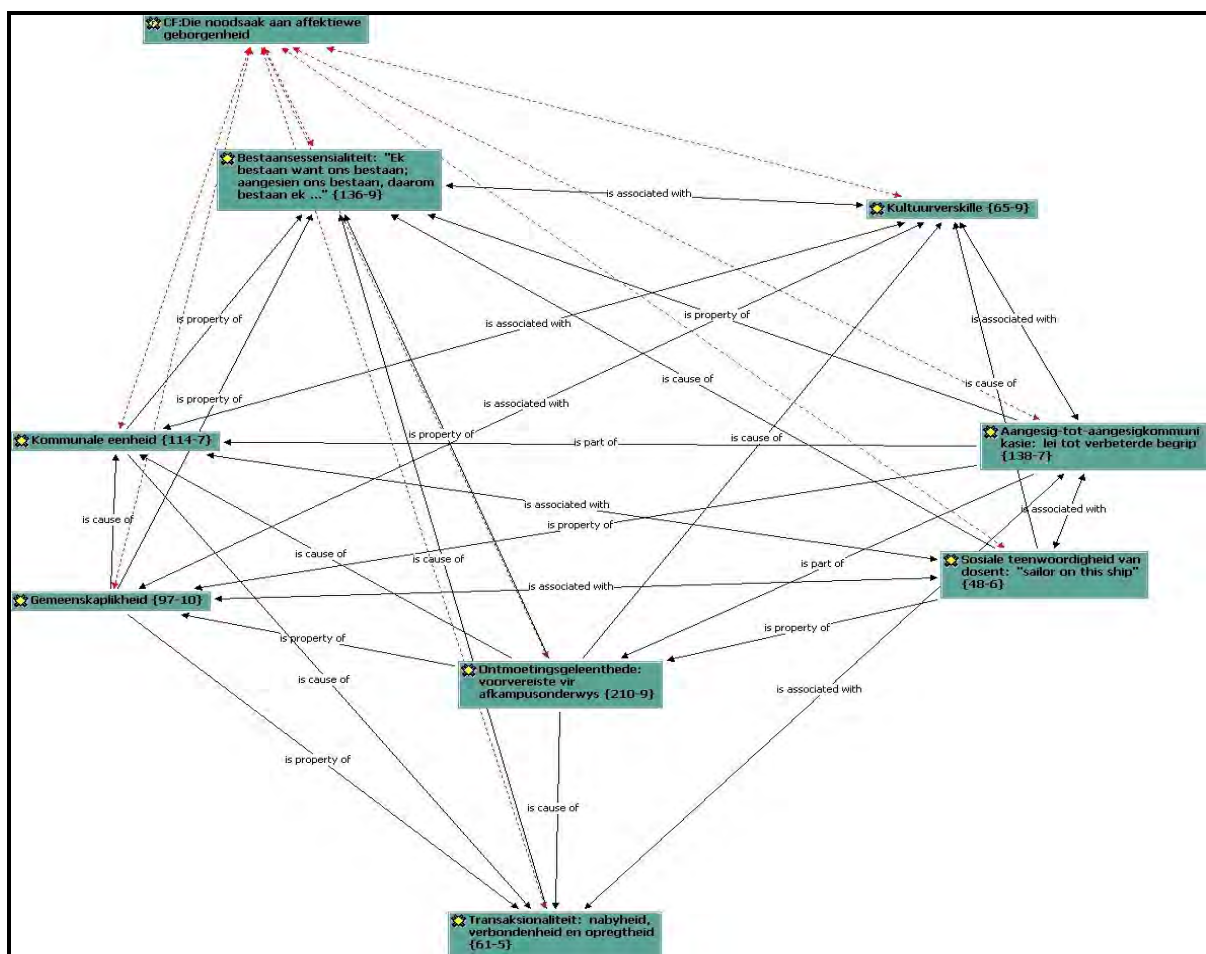
aanvaar en bestuur behoort te word. Aangesien die afkampusonderwysstudent 'n diepgesetelde behoefte aan wedersydse aanvaarding in sy/haar afkampusonderwysgemeenskap het, is s/hy dan ook primêr eksistensieel op soek na affektiewe geborgenheid.

Vervolgens dan die elfde tema, as synde die laaste verklaringsgrond vir bovermelde, te wete *die noodsaak aan affektiewe geborgenheid*.

5.4.2.11 Die noodsaak aan affektiewe geborgenheid

Die geïdentifiseerde tema, *die noodsaak aan affektiewe geborgenheid*, soos hieronder geïllustreer in Figuur 5.12, word as elfde en laaste hoofrede voorgestel waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies:

Figuur 5.13 Die noodsaak aan affektiewe geborgenheid in afkampusonderwys as 'n rede waarom afkampustudente kontakonderwys sou verkies



Die netwerkheuristiek soos in Figuur 5.13 vertoon, illustreer die aantal bevindings vis-à-vis die geselekteerde aanhalings (segmente van die teks, soos gekodeer in *Atlas.tiTM*) wat telkens tussen krulhakies (byvoorbeeld {210-9}) in elke teksblok aangetoon word. Die netwerkheuristiek illustreer dat die deelnemers verskeie menings (wat as aksiale kodes aangetoon word, te wete: bestaansessensialiteit → kultuurverskille → kommunale eenheid → gemeenskaplikheid → ontmoetingsgeleenthede: voorvereiste vir afkampusonderwys → sosiale teenwoordigheid van afkampusdosent: “Sailor of this ship” → aangesig-tot-aangesigkommunikasie: lei tot verbeterde begrip → transaksionaliteit: nabyheid, verbondenheid en opregtheid) met betrekking tot die oorhoofse, geïdentifiseerde tema, te wete *die noodsaak aan affektiewe geborgenheid* (as een van die redes waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou verkies) huldig. Die volledige teks wat aan elke aanhaling gekoppel is op *Atlas.tiTM*, kan op die CD-skryf (verwys na die lêer “Participants voice”) wat hierdie proefskrif vergesel, geraadpleeg word.

Die eerste bewysgrond wat vir die elfde tema en rede, te wete *die noodsaak aan affektiewe geborgenheid*, aangebied sou kon word, is die feit dat daar bestaansveiligheid en sorg in afkampusonderwys teenwoordig behoort te wees. Twee deelnemers verwoord dit soos volg:

We are looking for knowledge owners only, also the warmth of an individual, the understanding, so I don't think the computer can have that because it doesn't have the feelings of a lecturer (P2: 38 – 250:253).

Maybe you have a problem, the lecturer will be able to advise you otherwise and really sympathize or empathize with you, some of the things that we really need as students - it's this lecturer's support, empathetically or sympathetically (P2: 40 – 254:256).

Dieselfde gedagte word deur vier ander deelnemers só verwoord:

It boosts your moral and encourages you because if you talk to someone telephonically it can happen that ... that day she was not feeling well, the response wouldn't be super. But if you know the lecturer, you have seen the lecturer, you'll understand and you won't be worried sometimes or be scared to phone (P2: 98 - 134:138).

We are looking for knowledge owners only, also the warmth of an individual, the understanding, so I don't think the computer can have that because it doesn't have the feelings of a lecturer (P2: 99 – 250:253).

Hm it's important, she give us direction. It is like a sailor on this ship, she give us direction without a compass. There's no way that we can go without the lecturer, without a compass (P9: 27 – 173).

... contact sessions motivate us and also to motivate each other and to encourage and even above, all friendship, yes. I can not talk a lot when I'm in the computer, then I'm alone (P9: 30 – 191:193).

Bogenoemde aanhalings (wat sowel alle individuele as fokusgroepdeelnemers verteenwoordig) bevestig tot op groot hoogte „n verdere leitmotiv wat deur die geanaliseerde kwalitatiewe data loop, naamlik dat daar inderdaad bestaansveiligheid in afkampusonderwys

teenwoordig behoort te wees, waar die Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede affektiewe gebordenheid kan beleef en ervaar. Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede behoort daar dus 'n ontmoeting plaas te vind waarin daar opregtheid, egtheid, nabyheid, openheid en onderlinge verbondenheid teenwoordig is, sodat die student vry kan wees om sy/haar emosies te mag vóór- en naleef. Deelnemers dit ook in hierdie opsig duidelik dat hulle die “vryheid” begeer om tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede gewoon maar hulleself te kan wees:

And we enjoy the freedom of expressing your own fear, your own emotions (P9: 39 – 241:242).

Are you able to be yourself in the group? Yes. Yes. We reveal our frustrations, we reveal lets say I lost my document my lecturer is there to help me to overcome my problem and also my fellow teachers is there to help me to overcome a problem (P9: 43 – 255:261).

And also we build trust between the each other group members and also between you and the lecturer there is trust and to know that or to have the hope that when I attend the classes and see the lecturer. I'll get hope out of contact classes, then we'll be satisfied (P10: 46 – 431:435)

Aangesien die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering onvoorwaardelik in hierdie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede aanvaar word, sal daar dus 'n groter mate van bestaansekerheid, bestaansbeveiliging en bestaansorg aanwesig wees, wat daartoe aanleiding sal kan gee dat affektiewe geborgenheid sal kan manifesteer. Bogenoemde blyk in hierdie verband een van die essensies van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbeskouing te wees. In hierdie Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbeskouing is daar dus 'n sosiaal ontiese, kohetief essensiele verlange na kommunale medemenslikheid en gemeensaamheid met die gepaardgaande noodsaak aan affektiewe geborgendheid in veral ook afkampusonderwys wat tot die verhoging van kwaltieitonderwys behoort by te dra.

Soos ook reeds in §5.4.2.9 uitgewys, behoort Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering dus vry te wees om hom- / haarself te kan wees. Dit impliseer dat die inagneming en erkenning van die student se emosies gevolglik van eksistensiële waarde is. Ook van die afkampusdosent se kant, behoort die dosent op sy / haar beurt, ook vry te wees om hom- / haarself te kan wees om sodoende te kan toelaat dat daar 'n intieme, interaktiewe ruimte vir studente, teenwoordig sal kan wees. Hierdie ontmoetingsgeleenthede behoort gevolglik van wedersydse, onvoorwaardelike aanvaarding te kan getuig, sodat alle partye in eerlike opregtheid vir affektiewe geborgenheid ontvanklik sal kan wees.

Dit blyk dat afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering ONS-heid veronderstel, waartydens hulle 'n resiprokale bestaansverlange openbaar en ook die eksistensiële versugting ervaar dat die affektiewe kant van mens-wees toereikend verreken behoort te word. Vir die bevordering van veral die *bindende waarde* van sosiale kapitaal is dit essensieel belangrik dat afkampusonderwysbestuur, -administrasie en -beleid ook na buite sal kyk. Indien afkampusonderwysprogramme korrek bestuur sou word, sal daar mettergaan 'n geneigdheid posvat wat van bybedoelinglose liefde en omgee (d.w.s. die noodsaak aan affektiewe geborgenheid, openlik en eerlikheid) binne hierdie afkampusleergemeenskappe sal kan getuig. Bogenoemde kan sosiale kapitaalontplooiing eweneens sinvindend laat voltrek.

5.4.3 Ontluikende tema: afkampusonderwys as 'n “onsheid” (“we”-ness)

Anders as “Onderwys-vir-my”, wat epistemologies beskou, waarskynlik as 'n tipies Westerse begrip gekenskets sou kon word, waar die individu, binne afkampusonderwys, op geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” fokus (§3.3.1 en §3.6) en waar die individu gevolglik die belangrikste ordeningsbeginsel is, is afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering nie „n alleen-aktiwiteit of 'n soort geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie. Uit sowel die kwantitatiewe as die kwalitatiewe data wat in hierdie hoofstuk gerapporteer is, blyk dit dat afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering in werklikheid veel eerder „n ONS-heid is waartydens hulle die eksistensiële versugting ervaar om in alle aangeleenthede wat hulle akademiese lewe mag raak, ook die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid vóór- en na te leef. In die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” word die mens primêr as *sosiale wese* beskou; as iemand wat essensieel *sosiaal* op sy / haar omringende werklikheid *gerig* is en wat toebehorendheidsverhegte saamgroeiing tot 'n kommunale eenheid in 'n bepaalde afkampusgemeenskap ten doel het.

'n Logiese afleiding wat op grond van bostaande gemaak sou kon word, is dat die *Ubuntu*-tema waaroor daar tans in Suid-Afrika steeds vanuit sekere akademiese kringe hoog oor opgegee word, wesenlik niks anders as hierdie soort Afrikakommunalisme en sy positiewe, navolgenswaardige uitkomst soos reeds genoem, behels nie. Die Setswanasprekende

GOS-student in Lewensoriëntering streef dus na 'n beleving van kommunale identiteit binne 'n afkampusonderwysgemeenskap, wat deur transaksionele opregtheid, verbondenheid en nabyheid gekenskets word.

Die inagneming van die onderwysbehoefte van individue (vgl. Figuur 3.19) is gevolglik vir my van groot waarde in afkampusonderwys en daar behoort, myns insiens, onverwyld ook op “Nommerpas-onderwys” vir die kommunaalgesinde Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering (dus op “*onderwys-vir-ons*” – wat kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid vóór- en náleef) gefokus te word. Bogenoemde aangeleenthede (en dan waarskynlik veral dialoog, sosiale interaksie, sosiale verbondenheid en sosiale teenwoordigheid) gee op hul beurt weer aanleiding tot sosiale samehang en onderlinge dialogiese verhegting, wat tot 'n gevoel van gemeenskaplikheid binne 'n bepaalde afkampusgemeenskap lei.

Aangesien ek argumenteer dat daar op “Nommerpas-onderwys-vir-ons” gefokus behoort te word, is die essensiële eienskap van *toebehorendheid* aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap van wesentlike belang. Om in sosiale verhegting te kan *toebehoort*, behoort die Setswanasprekende student in die geleentheid gestel te word om transaksionele nabyheid, opregtheid en verbondenheid tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede te kan ervaar. Soos ook hierbo (§5.4.2.9) uit my bespreking van die tema *transaksionaliteit* blyk, behoort die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering te voel en te ervaar dat s/hy aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap (wat 'n bepaalde leergemeenskap, wat ook as 'n kommunale gemeenskap gesien word), *toebehoort*. Indien die student voel en ervaar dat s/hy aan 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap *toebehoort*, sal s/hy vrygestel voel van alle verpligting, van alle morele lasgewing en van alle sosiale verskuldiging en gevolglik vry wees om hom- / haarself te wees.

Aangesien daar sodoende in hierdie afkampusgemeenskap 'n intieme, interaktiewe ruimte vir studente gebied word, waarin hulle onbevange aan die gebeure kan deelneem, sal studente in staat gestel word om 'n gevoel van *toebehorendheidsverhegting* te kan ervaar én te kan openbaar. Afrikakommunalisme en sy positiewe, navolgingswaardige uitkomst soos reeds herhaaldelik in hierdie hoofstuk vermeld, behoort tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as 'n doelbewus gekurrikuleerde *sine qua non* teenwoordig te wees.

Ek maak dus die stelling dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering binne hierdie afkampusonderwysgemeenskap sy/haar "bestaansreg" met vrymoedigheid behoort te kan opneem: *"Ek is, omdat ons is"*. Bestaansreg het tot gevolg dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering, soos geanaliseer vanuit die onderhoude, *bestaansveiligheid* in die sosiale teenwoordigheid van die dosent wat hom/haar begelei, kan ervaar. Op hierdie wyse word die eens ongelyke model van menswees, te wete: *"Jy lei; ek volg"*, tot 'n wedersydse aanvaardingsmodel, te wete: *"Ek ter wille van jou en dan eers jy ter wille van my"*, omvorm waar die eerste stelling telkens prakties herskryf sou kon word tot die volgende: *"Jy mag dus lei en ek mag dus volg – nie omdat ek gedwing of daartoe verplig word nie, maar omdat ek bybedoelingsloos sowel myself as vir jou ter wille wil wees."*

Opsommenderwys kan die stelling gemaak word dat die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering se kultuurgegewe die afkampusonderwyskonteks medebeïnvloed en dat die sg. "individuele Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering" waarskynlik nooit regtig in afkampusonderwys tot sy reg sou kon kom nie, aangesien die enkeling, soos uit die beskikbare data gedemonstreer, na al die jare steeds nie op ontiese bestaansreg binne 'n Afrika-afkampusgemeenskap kan aanspraak maak nie. Dit gaan vir hulle om die ontologies en antropologies epistemologiese waarheid van *"Ek bestaan, omdat ons bestaan"* en dus word afkampusonderwys deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as „n **Ons**heid" beskou en as sodanig hanteer.

Bogenoemde bevestig my persoonlike sienswyse van die bovermelde elf redes waarom studente (Setswanasprekend afkampusstudente) wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (aangesig-tot-aangesigonderwys) sou wou aandring.

5.5 Epiloog

In hierdie hoofstuk het ek my ontleding van die empiriese data aangebied. Ek het verskeie faktore wat tot lae interaksie tydens afkampusonderwys aanleiding gee, aangetoon. Hierdie data fokus op elf (11) temas te wete: (a) toebehorendheidsverhegting, (b) bestaansessensialiteit: *"Ek bestaan omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan*

ek ...", (c) gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid), (d) Kontakonderwys (geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede), (e) onderlinge, dialogiese vervlegting, (f) dosentpersoonlike aangeleenthede, (g) kultuurverskille / -aangeleenthede, (h) die toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaartegnologie, (i) transaksionaliteit (afkampusonderwys): transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid, (j) wedersydse aanvaarding en (k) die noodsaak aan affektiewe geborgenheid in afkampusonderwys.

Hierdie elf (11) temas verteenwoordig dan ook die redes waarom die GOS-Lewensoriënteringstudente in die SVO aan die NWU, wat hulle vrywillig vir hierdie bepaalde program ingeskryf het, ten spyte van die beskikbaarheid van tegnologiese hulpmiddels, papiergebaseerde onderrigleermateriaal en visuele onderrigleermedia, nogtans op kontakonderwys (aangesig-tot-aangesigonderwys/ -kommunikasie/ teenwoordigheid van 'n dosent) tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede sou wou aandrang. Bovermelde redes is met behulp van *Atlas tiTM* uit 'n induktiewe analise van die data saamgestel.

Die geïnterpreteerde data bevestig gevolglik dat Setswanasprekende afkampustudente wat hulle vrywillig vir die GOS in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, inderdaad **verkies** om nogtans op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) aan te dring.

In Hoofstuk 6 sal ek interpretatiewe kommentaar met betrekking tot die moontlike betekenisvolheid en implikasie van my ondersoek, lewer.

HOOFSTUK 6

BEKENTENISVOLHEID EN IMPLIKASIES VAN DIE ONDERSOEK

6.1 Inleiding

In hierdie Hoofstuk bepeins ek die betekenisvolheid en moontlike implikasies van my ondersoek. Ek bied eerstens 'n samevattende oorsig van die studie aan, waarna ek die data binne die konteks van die konseptueel teoretiese raamwerk wat ek in Hoofstuk 3 opgestel het, ondersoek. Ek skets ook wat ek meen my navorsing moontlik sou kon beteken. Voorts suggereer ek nuwe ondersoekmoontlikhede wat spesifiek met die wedersyds eksisterende korrektief van die kommunikasiegebeure in en met die aanbieding van afstandsonderwysprogramme verband hou, maar wat eweneens op 'n wye verskeidenheid onderrigleeromgewings betrekking sou kon hê. Die Hoofstuk word, met inagneming van my navorsingsdoelwitte, met sowel 'n besinnende waardering van my gevallestudie, as met enkele gedagtes oor die toekoms van afkampusonderwys as didaktiese afleweringmodus, afgesluit.

6.2 Sinoptiese oorsig van die ondersoek

My navorsing het gefokus op „n enkele eenheid van analise, te wete die Setswanasprekende GOS-studente in die Noordwes-provinsie wat hulle vrywillig vir die Gevorderde Onderwysertifikaat in Lewensoriëntering as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het. Ek het gepoog om die vraag te verklaar waarom hierdie GOS-studente wat hulle vrywillig vir 'n afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike onderwys) sou wou aandring.

In Hoofstuk 1 het ek „n beredeneerde grondrede en motivering gekonstrueer wat verduidelik dat, op grond van die voorlopige literatuurstudie wat ek reeds in 2008 onderneem het, dit geblyk het dat daar nie genoegsame navorsing bestaan om te help verklaar waarom Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, ten spyte van papiergebaseerde,

elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans tydens afkampusonderwys op kontakonderwys (persoonlike onderwys) sou wou aandring nie. Die bestaande literatuur het sig nie voldoende uitgespreek oor studente se persepsies oor die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n dosent en (b) sosiale interaksie tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede nie. Dit was tewens ook nie uit die beskikbare literatuur (vgl., byvoorbeeld, §2.7, Hoofstuk 2) duidelik:

- waarom studente sodanige persepsies sou kon of wou handhaaf nie,
- wat die gesindheid van studente met betrekking tot sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent is nie, òf
- in welke mate IKT deur afstandsonderwysstudente benut sou word nie.

Vanuit voorafgaande beredenering was die twee hoofogmerke met die onderhawige studie gevolglik (a) om vas te stel watter faktore en redes vir Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering se aandrang op kontakonderwys (persoonlike onderwys/sosiale teenwoordigheid van 'n dosent) tydens studie in afkampusonderwysprogramme waarvoor hulle vrywillig ingeskryf het, aangevoer sou kon word en (b) om aan die hand daarvan riglyne vir effektiewe onderwys vir – spesifiek – Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering te formuleer.

My ondersoek van verwante literatuur soos in Hoofstuk 2 van my verhaal beskryf, het gevolglik oor die beantwoording van my navorsingsdoelwit 1 (vgl. Hoofstuk 1 in §3), te wete om die aard van afkampusonderwys (Nommerpas-onderwys) te bepaal, gehandel. Ek het in Hoofstuk 2 ook (vgl. §2.2) aan bestaande navorsing, wat dan ook in die besonder met elemente soos die ontwikkelingsmomente in afkampusonderwys verband mag hou, aandag geskenk. In die daaropvolgende episode van my Nommerpasonderwysverhaal het ek kortliks verbandhoudende temas toegelig, naamlik die voordele van afkampusonderwys (vgl. §2.4 en 2.5) en -onderwysersopleiding, asook die probleme / hindernisse wat m.b.t. afkampusonderwys mag bestaan (vgl. §2.6). Ek het talle bronne geraadpleeg wat die aard van afkampusonderwys beskryf.

Na aanleiding van die voorafgaande het ek dit goed gedink om in Hoofstuk 3 twee temas, te wete (a) die plek en rol van sosiale interaksie in afkampusonderwys en die (b) plek en rol van tegnologie (IKT) in afkampusonderwys met die oog op verdere bespreking in my narratief te

identifiseer. In hierdie besondere Hoofstuk het ek weer eens in die besonder op die bereiking van navorsingsdoelwit 1 en 2 (vgl. Hoofstuk 1 in §3) gefokus. Dit het, naamlik, uit die bestaande literatuur geblyk dat afgehandelde navorsing oor (a) die plek en rol van sosiale interaksie in afkampusonderwys en (b) die plek en rol van tegnologie in afkampusonderwys meesal binne die positivistiese of postpositivistiese paradigma¹²¹ ressorteer (en dan spesifiek teen die agtergrond van die empiristies realistiese epistemologie), terwyl my gekose epistemologiese raamwerk vir hierdie ondersoek die Interpretivisme is.

Die rede waarom ek my studie binne die Interpretivisme geposisioneer het (met 'n *gevallestudie* as navorsingsontwerptype en met behulp van die empiriese hermeneutiese fenomenologie as navorsingsontwerptuiste), was dat die beskikbare afkampusonderwysliteratuur nie insiggewend genoeg verklaar waarom (spesifiek dan) Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese en mobieleleerondersteuning, nogtans tydens afkampusonderwys op kontakonderwys (aangesig-tot-aangesig-onderwys) sou wou aandring nie. My bovermelde keuse vir „n (empiries) hermeneuties fenomenologiese bestudering van 'n gevallestudie binne die interpretivistiese epistemologie, het vereis dat ek die subjektiewe betekenis van hierdie GOS-studente se sosiale handelinge in hulle “natuurlike, geleefde habitat”, eerstens so goed as moontlik sou moes begryp (verstaan). In Hoofstuk 3 het ek daarom ook 'n kort inleiding rakende “onderwys-vir-my” as 'n tipies Westerse (oftewel individualisties tegnisiestiese) epistemologiese gebeure, vergeleke met “onderwys-vir-ons” as 'n gefundeerde, tipies Afrika-lewensbeskoulike, antropologies epistemologiese siens- en bestaanswyse, verskaf. Ek het eweneens die aangeleentheid van sosiale kapitaal as integrale deel van my gekose konseptuele raamwerk aan die orde gestel, aangesien dit my gehelp het om die konseptueel teoretiese grense te trek waarbinne ek my studie onderneem het. Laastens het ek hierdie Hoofstuk met 'n kort ontleding van afkampusonderwys in vier ontwikkelende lande, te wete Ghana (verteenwoordigend van Afrika), Indië (verteenwoordigend van die noordelike halfgrond) en Brasilië (verteenwoordigend van die Suidelike halfgrond) en laastens Suid-Afrika, afgesluit.

In Hoofstuk 4 het ek besonderhede van my navorsingsontwerp en die teoretiese begronding daarvan verskaf. Ek het ook daar my keuse ten gunste van „n (empiries) hermeneuties

¹²¹ In hierdie verband verstaan ek hierdie twee terme soos dit, onder andere, in die werk van Burrell & Morgan (1979: sonder bladsyverwysing) en Onwuegbuzie et al. (2009: passim) verduidelik word.

fenomenologiese bestudering van 'n gevallestudie binne die interpretivistiese epistemologie, met inagneming van „n multi-analitiese navorsingsontwerp, gemotiveer. Ek het voorts „n volledige beskrywing van navorsingstrategieë, deelnemers, plekke en ondersteuningstelsels verskaf en met „n siening van my persoonlike rol in die navorsingsgebeure afgesluit. Daarna het ek verslag gedoen oor my instrumentasie en my data-insamelingsgebeure wat „n aanvang geneem het met „n gestruktureerde vraelys en daarna deur middel van die voer van sowel individuele- as semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude opgevolg en afgesluit is. Ek het die transkripsies van die onderhoude, wat formeel tussen Julie 2010 en September 2010 plaasgevind het, as teksdata lêers voorberei, sodat dit as primêre dokumente in *Atlas.ti*TM geberg en gelaai kon word. Hierdie kwalitatiewe data-analisesagtewarepakket het alle data gekonsolideer tot „n enkele eenheid wat my uiteindelijke analise daarvan aansienlik vergemaklik het. Gebruik van beskikbare analitiese rekenaarsagtewareprogramme was een van die wyses waarop ek die geldigheid van my ondersoek kon argumenteer. In Hoofstuk 7, § 7.7 (*Leemtes van die studie*), het ek vervolgens op bepaalde beperkings van die metodologie wat ek in hierdie studie gevolg het, uitgebrei. Sommige van hierdie beperkinge hou verband met die feit dat die stemme van my deelnemers weens die interpretasiegebeure en die teenwoordigheid van myself as navorser moontlik nie samehangend genoeg gerapporteer sou gewees het nie. Dit kon tot „n onvolledige en selektiewe teks gelei het waaruit ek sou kon poog om van (en uit) die geleefde, deurleefde GOS-studie-ervarings van die deelnemers sin te maak.

Aangesien hierdie studie slegs oor „n enkele gevallestudie rapporteer, is die statistiese veralgemeenbaarheid na ander studente, kursusformate en opleidingsinstansies na alle waarskynlikheid nie moontlik of redelik haalbaar nie. Weens die aard van my studie, was die statistiese veralgemeenbaarheid van my resultate in ieder geval nooit een van die primêre oorwegings nie. Ek het daarom van meet af aan eerder met *naturalistiese veralgemening* gewerk. Daarom het ek doelbewus „n multi-analitiese navorsingsontwerp (eng. *mixed methods* oftewel *multi-analysis design*) nagevolg (Onwuegbuzie et al., 2009: passim; 117). In plaas daarvan dat ek as navorser my eie bevindinge veralgemeen, het ek, met ander woorde, besluit om dit eerder aan my leser oor te laat om die veralgemening vanuit sy/ haar ondervinge in die verlede te doen (Onwuegbuzie et al., 2009: 120). As sodanig, verteenwoordig my navorsingsresultate dus „n soort vae, newelagtige vorm van veralgemening (Ekiz (2006: 73) verwys daarna as „fuzzy generalisation“) in die sin dat iets wat in een afkampus GOS-program van die SVO aan die NWU gebeur het ... waarskynlik ook in „n ander afkampus GOS-program van die SVO aan die NWU sou kon gebeur (ibid.).

Alhoewel die vraelys wat ek tydens die kwantitatiewe gedeelte van my ondersoek benut het waarskynlik wel, afhangende van die ontologies epistemologiese posisionering van sommige van my lesers, positivistiese of postpositivistiese trekke sou kon vertoon, is my studie epistemologies juis nie binne die positivisme of post-positivisme geposisioneer nie, aangesien hierdie besondere vraelys nie die enigste, of selfs die oorheersende wyse van my data-insameling was nie. Dit het hoofsaaklik net riglyne vir die onderhoude en fokusgroepgesprekke wat ek gevoer het, verskaf. Die hooftrekke van hierdie primêr kwalitatiewe metodologie sowel as die regverdiging daarvan binne die empiriese hermeneutiese fenomenologie, word in Hoofstuk 4 afdoende gerapporteer, asmede die verskillende navorsingsinstrumente wat ek vir data-insameling en –verklaring benut het.

In Hoofstuk 5 het ek die navorsingsresultate van sowel die kwantitatiewe as die kwalitatiewe gedeeltes van my ondersoek aangebied. Die resultate van die kwantitatiewe gedeelte van my ondersoek het ek verkry deur van beskrywende statistiek gebruik te maak. Die doel met die uitvoering van die kwantitatiewe ondersoek (vraelyste) wat in hierdie ondersoek as metode gebruik was, was hoofsaaklik om as basis waarop die kwalitatiewe ondersoek gebou is, te dien (vgl. §4.4, Hoofstuk 4). Die aanbieding van die resultate van die kwalitatiewe gedeelte van my ondersoek het ek, tweedens, met behulp van die rekenaarsagtewarepakket *Atlas.ti*TM so toereikend as wat ek kon, ontleed. Deur middel van ope kodering het ek aanvanklik 77 kodes geïdentifiseer. Deur middel van selektiewe en aksiale kodering, asmede *Atlas.ti*TM se netwerkskeppingsfunksie, het ek daarin geslaag om hierdie 77 kodes uiteindelik tot altesaam 11 te kon reduceer. Alle ope kodes wat saamgegroepeer kon word, is dus aan „n bepaalde aksiale tema gekoppel.

Vanuit die ontleding van die individuele en fokusgroeponderhoude, is die verskillende bevindinge en kodes binne elf (11) temas (te wete toebehorendheidsverhegting, bestaansessensialiteit: “Ek bestaan, aangesien ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...”, gemeenskaplikheid as kommunale eenheid, kontakonderwys tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede, onderlinge, dialogiese vervlegting, dosentpersoonlike aangeleenthede, die inagneming van kultuurverskille / -aangeleenthede, die toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaartegnologie, transaksionaliteit in afkampusonderwys: transaksionele nabyheid, verbondenheid, opregtheid en wedersydse aanvaarding en laastens die noodsaak aan affektiewe geborgenheid in afkampusonderwys) gegroepeer. Ek het elk van hierdie elf temas afsonderlik bespreek en vanuit die interpretasie en bespreking van my bevindings, het hul onderlinge verband „n groot mate van duidelikheid gebring ten opsigte van my sentrale navorsingsvraag, te wete waarom Setswanasprekende

GOS-studente in Lewensoriëntering wat hulle vrywillig vir hierdie afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys) sou wou aandring.

Nadere in-diepte-onderzoek van hierdie 11 temas, asook die bespreking daarvan met my promotor en medepromotor, het tot die identifisering van **“ONSHEID”** (“WE”-NESS), as oorkoepelende ontluikende tema van moontlike toekomstige afkampusonderwysvoorsiening aan – spesifiek – Afrikaanstudente aanleiding gegee, waarop ek dan ook in §5.4.3. onder die opskrif: **Ontluikende tema: Afkampusonderwys as „n “ONSHEID” (“WE”-NESS)**, uitgebrei het.

In Hoofstuk 6 het ek „n geïntegreerde interpretasie van my sleutelbevindinge aangebied. Ek het daar die gevolgtrekking gemaak dat die redes waarom Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, wat hulle vrywillig vir hierdie afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (persoonlike onderwys) sou wou aandring, nie deur „n enkele, geïsoleerde faktor of rede beïnvloed word nie, maar wel deur „n samehangende en logiese kombinasie van „n aantal verbandhoudende faktore en redes. Ek het voorts in §6.5 ander navorsingsmoontlikhede wat met interaksie in „n wye verskeidenheid onderrigleeromgewings en, in die besonder, met die wedersyds eksisterende korrektyf van die kommunikasiegebeure in die aanbieding van afkampusonderwysprogramme verband sou kon hou, gesuggereer. Alhoewel ek afkampusonderwys as basis gebruik om my standpunt te stel, huldig ek nogtans die mening dat „n beduidende aantal van my bevindings moontlik ook op die tradisionele klaskameromgewing en die huidige oplewing in, onder andere, videokonferensies en sg. “White Board”-verbandhoudende instruksionele omgewings, van toepassing sou kon wees.

In Hoofstuk 7 het ek op die ontwikkeling van strategiese riglyne, wat gebaseer is op die literatuurstudie (vgl. Hoofstuk 2 en 3) asook die inligting soos dit verkry is uit die verwerkte en geïnterpreteerde data (vgl. Hoofstuk 4 en 5), gefokus. Die verskillende strukture wat betrokke is by afkampusonderwys is daar skematies deur middel van ’n holisties en geïntegreerde figuur voorgestel. Laastens is elkeen van die tersaaklike strategieë breedvoeriger bespreek om navorsingsdoelwit vier sodoende toereikend aan te spreek, te wete: *om riglyne daar te stel vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers.*

6.3 Wat beteken my navorsing? Besinnende waardering van my gevallestudie

Met die eerste deurleesslag mag dit vir die leser voorkom asof ek in sekere gevalle geneig is om dit wat ek as kernaangeleenthede geïdentifiseer het, te wil herhaal – soms selfs tot vervelens toe en dikwels in verskillende narratiewe kontekste. Dit is gevolglik in hierdie laat stadium van my studieverslag belangrik dat ek die leser se aandag daarop sal vestig dat ek, veral in die lig van Heidegger, Gadamer, Dobrosavljev en andere se verduidelikings oor die jare van die noodsaaklikheid van die hermeneutiese sirkel in interpretivistiese denke, dit van meet af aan as ondebatterbaar belangrik geag het om die kernaangeleenthede waaroor my studie handel (met inbegrip van die empiriese data wat dit sou ondersteun) wel telkens binne verskillende narratiewe kontekste te herhaal – juis in „n poging om die geïntegreerde aard daarvan skerper te belig. (Die metodologie wat sirkelhermeneutiek onderspan en wat eweneens ’n erkende werkswyse in hermeneutiese fenomenologie verteenwoordig, sou gemaklik vanuit bronne soos, onder andere, Dobrosavljev (2002: 605-618) en Stanford Encyclopedia of Philosophy (2005: *passim* en 2009: *passim*) gekontroleer kon word.)

Die bevindinge van my literatuuronderzoek, gerapporteer in Hoofstuk 2 en 3, bevestig dat daar ’n navorsingsleemte bestaan veral vir sover dit die persepsies van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering rakende die belangrikheid van sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van ’n afkampusdosent betref, asook wat betref die impak van sodanige persepsies van hierdie studente op, onder andere, kurrikulêre ontwerp, ensovoorts. ’n Verdere navorsingsleemte is dat die navorsing wat wel gedokumenteer is, tans tot op groot hoogte steeds op afkampusonderwysmodelle wat veral in ontwikkelde lande gebruik word, gebaseer is. Die bestaande literatuur spreek sig ook nie voldoende oor die persepsies van studente rakende die belangrikheid van (a) die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van ’n dosent en (b) sosiale interaksie tydens gefasiliteerde kontakgeleenthede uit nie. Ek het gevolglik gepoog om deur die empiriese gedeelte van my navorsing vas te stel wat Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering se persepsies oor die belangrikheid van die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van ’n dosent en die plek en rol van sosiale interaksie tydens gefasiliteerde kontakgeleenthede behels.

Vanuit die empiriese ondersoek het ek as navorser eerstens vasgestel wat die menings van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering

oor die aard van afkampusonderwys behels, tweedens wat hulle menings aangaande die belangrikheid en plek van sosiale interaksie in afkampusonderwys behels, sowel as betreffende die impak daarvan vir afkampusonderwysprogramme en derdens wat hulle menings betreffende die belangrikheid van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwys (vgl. navorsingsdoelwit 1, 2 en 3 in §3 van Hoofstuk 1 van hierdie narratief) behels, asook wat die impak daarvan op afkampusonderwysprogramme sou kon wees. In die volgende paragrafe gaan ek gevolglik die gevolgtrekkings vanuit sowel die kwantitatiewe as kwalitatiewe data teen die toeliggende agtergrond van sowel my navorsingsdoelwitte as die tersaaklike literatuur bespreek. Ek gaan eweneens poog om argumente ter verdediging van die sentrale intellektuele raaisel van hierdie navorsing en die beredeneerde grondrede (of rasionaal) daarvoor, aan te voer. Ek gaan dit voorts ook aan die hand van die aanvaarde metodologie van sirkelhermeneutiek, soos hierbo verduidelik (Dobrosavljev, 2002: 605-618; Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2005: *passim* en 2009: *passim*) onderneem.

In antwoord op my sentrale intellektuele raaisel het my analise van die beskikbare data my gelei om die volgende gevolgtrekkings te kon maak.

6.3.1 Besinning rakende die aard van afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir-ons

In die verlede was daar *pro rata* minder leergeleenthede tot studente se beskikking as wat tans die geval is. Hierdie verminderde leergeleenthede het daartoe aanleiding gegee dat daar mettergaan 'n groterwordende behoefte ter verbetering van hulle kwalifikasies ontstaan het. Elke land, asook elke gemeenskap, behoort te poog om 'n kompeterende ekonomiese faktor te bly, waar belegging in “menslike kapitaal” (vgl. §3.2 in Hoofstuk 3) deur middel van tersaaklike, opgedateerde afkampusonderwysprogramme, noodsaaklik is. Afkampusonderwys blyk vir enige gemeenskap, maar dan spesifiek vir die Suid-Afrikaanse afkampusonderwysgemeenskap, een van die mees toeganklike wyses te wees waarop onderwysgeleenthede, asook noodsaaklike kundighede en vaardighede na alle mense, insluitende agtergeblewe groepe gebring kan word. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1. Vgl. ook navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3 en Hoofstuk 2, §2.1 en §2.3.)

Aangesien afkampusonderwys na die mense gebring word en dus in, byvoorbeeld, die Setswanasprekende student (in die geval van die onderhawige studie) se natuurlike omgewing daargestel word, behoort daar „n ware ontmoeting tussen die afkampusdosent en

–student plaas te vind waarbinne daar dan in die behoeftes van studente voorsien sou kon word. Hierdie ontmoetingsgeleentheid¹²² („n begrip wat, volgens my, in die toekoms eerder die geykte en enigsins kultuur-essensialistiese begrip *kontakfasiliteringsgeleentheid* behoort te vervang) sal meebring dat, byvoorbeeld, die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering vrygestel sal kan word van alle morele en etiese verpligting, as sodanig, om die dosent te „móét” spreek. Aangesien daar dus geen morele lasgewing en geen sosiale verskuldiging meer op studente geplaas sou word om die geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid by te woon nie, behoort die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering uiteindelik te kan voel en ervaar dat hy/sy, binne hulle bepaalde opset, onvoorwaardelik aanvaar en gerespekteer word. Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering behoort dus op ’n besonder diep, intermenslike niveau te kan aanvoel en ervaar dat s/hy aan ’n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap, wat as ’n kommunale gemeenskap gesien en bestuur word, mag *toebehoort*. Sodoende sal hierdie studente dus meer gereeld en meer getrou die geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid wil bywoon, wat dan tot die (verdere) uitbouing van sosiale kapitaal sal kan lei. (Vgl. my bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1. Vgl. ook navorsingsdoelwit 1 in Hoofstuk 1, §3.)

Die bedoeling met hierdie ontmoetingsgeleentheid, wat as een van die mees toeganklike wyses gesien word waarop onderwysgeleentheid aan almal gebied kan word, is dat daar mettergaan ’n wedersydse sosiale ontmoetingsooreenkoms tussen alle partye wat by geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid betrokke mag wees, tot stand sal kom. Die bestaan van hierdie ontmoetingsgeleentheid behoort deur uitwisseling van bybedoelinglose sosiale transaksies, kundighede, vaardighede, ensovoorts, gekenmerk te word. (Vgl. my bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1, §3.) Die daarstelling van afkampusonderwys deur middel van geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid is, onder andere, een maatstaaf wat tot die skep van sosiale kapitaal sou kon bydra en wat dus ook essensieel vir die sukses van afkampusonderwys in ontwikkelende lande behoort te wees. Dit beteken dat sowel die Universiteit as diensverskaffer as elke betrokke afkampusdosent intieme, interaktiewe ruimtes binne geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid in sodanige afkampusgemeenskap(-pe) behoort te skep waarin en waartydens Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering hulle onties sosiale verlange na toebehorendheidsverhegting sou kon vóór- en naleef. Indien

¹²² Die beskikbare literatuur – waarskynlik weer eens as gevolg van die oorwegend Westerse aard en inhoud daarvan – maak feitlik strykdeur van die begrip „kontakfasiliteringsgeleentheid” gebruik. Gespieël teen die agtergrond van my data-analise, huldig ek tans egter die mening dat hierdie term wesenlik kultuur-essensialisties is en dus waarskynlik eerder met die meer aanvaarbare term „geskeduleerde ontmoetingsgeleentheid” vervang behoort te word.

afkampusonderwys wel in hierdie sosiale verlange na toebehorendheidsverhegting sou kon voorsien, behoort dit dan ook dienooreenkomstig die sukses van hierdie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering te kan medebepaal en medebeïnvloed. (Vgl. my bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1, §3.)

Die navorsing van, onder andere, De Wet et al. (1996: 4-8), Oosthuizen (1997: 75), Moore & Tait (2002: 8), Moore (2002: 12-43), Kennedy (2002:409-416), Willams, Nicholas, & Gunter (2005: 10) en Welch (2005: 4) steun bogenoemde. Hulle navorsing wys daarop dat afkampusonderwys kan help om in die uiteenlopende onderwysbehoefte van alle gemeenskappe te voorsien. „n Verdere gevolgtrekking is dat daar in afkampusonderwys meer daarop gefokus behoort te word om, met gepaardgaande verhoogde toeganklikheid tot inligting- en onderrighulpbronne (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3), hindernisse en probleme te verwyder, die behoeftes van studente toenemend in ag te neem, asmede geleenthede vir studente om te studeer, oop te stel (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3). Aangesien die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering in afkampusonderwys onvoorwaardelik aanvaar behoort te word, behoort sy/haar *bestaanreg* in, byvoorbeeld, die ontmoetingsgeleenthede erken te word en behoort daar ook na die gekontekstualiseerde behoeftes van afkampusonderwysstudente omgesien te word. Tydens hierdie ontmoetingsgeleenthede behoort daar géén verpligting op studente geplaas te word nie. Daar behoort dus ook meer op die behoeftes van studente gefokus te word en student en dosent behoort in hierdie studietydperk saam te loop en vir mekaar medegangers in afkampusonderwys te word. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1. Vgl. ook navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3.)

In die geval my onderhawige studie, weerspieël die onderwysbehoefte van hierdie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering 'n soort kommunale “onderwys-vir-*ons*”-behoefte – 'n aangeleentheid wat 'n essensiële rol by die opbou van sosiale kapitaal (vgl. Hoofstuk 3, §3.2) speel. Aangesien afkampusonderwys deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as 'n sosiale eenheidsgebeure en as 'n sosiale, kommunale leergemeenskap met sy / haar dosent en medestudente beleef word, behoort geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, vanweë die transaksionele aard van afkampusonderwys, op kommunale, Nommerpas-onderwys-vir-*ons* te fokus. Aangesien Nommerpas-onderwys op “onderwys-vir-*ons*” en dus op *ONS*-heid in die sosiale konteks van afkampusonderwys dui, is geselligheid, toevertrouing, betroubaarheid, interafhanklikheid, mededeelsaamheid, sosiale kohesie, kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (wat

algar die idiografiese- en nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal sou kon verteenwoordig) tydens hierdie geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede krities belangrik vir die volhoubare ontwikkeling van afkampusonderwys. (Vgl. my bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1 in §3.) Daarom sou “onderwys-vir-ons”, kompleet met al sy inbegrepe sosiale netwerke en sosiale verhoudings van wedersydse bekendheid-met-mekaar en wedersydse erkenning, as „n werklike of potensiële hulpbron vir die uitbou van die teorie van sosiale kapitaal beskou en benut kon word. Sodoende word afkampusonderwys inderdaad as 'n sosiale eenheid beskou waar daar na individue (byvoorbeeld studente en dosente) binne hierdie gestruktureerdheid "omgesien" sal kan word. Aangesien daar na studente “omgesien” word, sal studente vertrouwe in die dosent asook die Universiteit ontwikkel, wat tot gevolg sal hê dat opregte menseverhoudinge sal kan gedy waarbinne die student onder andere tot sy / haar volle “*mensereg*” sal kan kom. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1, vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3.) Sodoende word sosiale kapitaal gevolglik die epoksie wat hierdie afkampusonderwys tot 'n sosiale kommunale eenheid sou kon laat stol. Bogenoemde word ook deur die Wêreldbank gesteun (vgl. The World Bank, 1999: sonder bladsyverwysing en Hoofstuk 3, §3.2) aangesien hul navorsing toon dat sosiale kohesie krities belangrik vir vir volhoubare ontwikkeling is en ook vir samelewings, ten einde ekonomies te kan floreer.

Die navorsing wat verder in hierdie proefskrif gerapporteer is, toon aan dat hierdie kommunale “onderwys-vir-ons”-behoefte vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering nie net van deurslaggewende belang is in alle gevalle wat met sy / haar studie verband sou kon hou nie, maar eweneens in skerp teenstelling met die enigins tradisionele geïndividualiseerde “onderwys-vir-my”-behoefte, wat 'n tipiese Westerse ontologie verteenwoordig, staan. Aangesien afkampusonderwys wêreldwyd meer op geïndividualiseerde mobiele leer- en aanlyn- “onderwys-vir-my” begin fokus, het die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering wat by hierdie ondersoek betrokke was, 'n diepgesetelde behoefte aan kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons, wat eerder op „n postmoderne wyse waardeer en bestuur behoort te word. Die fokus word in hierdie verband op die mens as kommunaal geworpe wese geplaas. Hierdie spesifieke identiteit behoort dan ook in enige afkampusonderwysgemeenskap tot volle reg te kan kom. Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering behoort sodoende sy / haar "bestaansreg" binne hierdie kommunale Nommerpas-afkampusonderwysgemeenskap soos volg te kan opneem: "Ek is, omdat ons is". Afkampusonderwys behoort dus na die *mens* en

na sy *gekontekstualiseerde behoeftes* as afkampusonderwysstudent om te sien. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1. Vgl. ook navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3.)

Ek meen dat hierdie beginsel van “bestaansreg” binne Nommerpas-onderwys-vir-ons, wat die kommunale geworpenheidsbeginsel van ONS-heid verklank, veral vir onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme verskeie belangrike implikasies inhou. ’n Verbandhoudende gevolgtrekking is dat die mens-in-gemeenskap een van die belangrikste fasette binne die sienswyse van kommunaliteit is en daarom ook in afkampusonderwys as sodanig verteenwoordig en bestuur behoort te word. By die ontwikkeling van afkampusonderwys en die kurrikulering van afkampusonderwysprogramme behoort daar juis gepoog te word om die student as mens-in-die-gemeenskap se behoeftes – wat sy bepaalde sosio-ekonomiese omstandighede en kultuur insluit – as bepalende faktor te verreken. Dieselfde geld vir die implementering van IKT. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1. Vgl. ook navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3.)

As sosiale wesens en dus by implikasie die student as mens-in-die-gemeenskap, is hulle in elke modale funksie van hulle menswees van die gemeenskap(-pe) waaraan hulle toebehoort en verheg mag wees, afhanklik. In die daarstelling van afkampusonderwysprogramme behoort die Universiteit as diensverskaffer, sowel as elke betrokke dosent, met betrekking tot die aard, eksistensiële diepgang en fundamentele kultuurverskille en -voorkeure van die studente wat hulle bedien, dus besonder sensitief en waaksaam te wees en behoort hierdie fundamentele aangeleentheid ten alle tye geken, gerespekteer en geïmplementeer te word. Van Niekerk (1992: sonder bladsyverwysing), Shutte (1993: sonder bladsyverwysing), Van Der Walt (1994: sonder bladsyverwysing), Van Niekerk (1996: sonder bladsyverwysing) en Ramose (1999: sonder bladsyverwysing) se navorsing steun bogenoemde. Hulle wys algar daarop dat die mens-in-die-gemeenskap en sy behoeftes vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering essensieel belangrik is. Die inagneming van die unieke onderwysbehoefte van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering asook die inagneming en die erkenning van kultureel verskillende aangeleenthede, is van onskatbare waarde in afkampusonderwys. Daar behoort gevolglik inderdaad op “Nommerpas-onderwys” vir hierdie studente wat kommunaliteit en gemeenskaplikheid voor- én naleef (dus “*onderwys-vir-ons*”) gefokus te word (vgl. navorsingsdoelwit 1, Hoofstuk 1 in §3). Die literatuurondersoek, soos gerapporteer in Hoofstuk 3, bevestig dat die Setswanasprekende GOS-student in

Lewensoriëntering se lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit” eerder op “onderwys-vir-ons” en daarom op ’n kern van die mens as sosiale wese fokus, wat met die frase *mens-in-gemeenskap* saamgevat sou kon word (vgl. Tabel 3.1 en Tabel 3.2, Hoofstuk 3, §3.1).

6.3.2 Besinning rakende die belangrikheid van interaksie in afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir-ons

Die geanaliseerde data bevestig dat die inagneming van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se versugting na geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede - wat van alle verpligting, morele lasgewing en sosiale verskuldiging vrygestel is - in afkampusonderwys belangrik is en dat afkampusonderwys gevolglik op Nommerpas-onderwys-vir-ons (as synde op kontakonderwys en aangesig-tot-aangesigkommunikasie dui) vir die kommunaalgesinde Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering, behoort te fokus (vgl. §6.3.2). Hierdie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering het, soos reeds aangetoon, ’n diepgevoelde behoefte aan, spesifiek, kontak (daarom dat ek eerder die term geskeduleerde *ontmoetingsgeleenthede* verkies) in afkampusonderwys waar dialoog, sosiale interaksie¹²³ en die tydruimtelike teenwoordigheid van ’n dosent en medestudente, as algemeen aanvaarde gegewe, teenwoordig is. Bogenoemde gee tot sosiale samehang en onderlinge verbondenheid aanleiding wat tot ’n beleving van toebehorendheidsverhegte gemeenskaplikheid in afkampusonderwys behoort te kan lei. Vir die ontwikkeling van sosiale samehang en onderlinge verbondenheid wat tot ’n beleving van gemeenskaplikheid in afkampusonderwys aanleiding sou kon gee, behoort interaksie op die dialogiese, onderlinge verbondenheid en / of skakeling tussen al daardie partye (studente en dosente) wat in ’n bepaalde gemeenskap betrokke mag wees, gefokus te wees. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1, §3.)

Vir hierdie doel behoort alle afkampusonderwys-programontwikkelaars en -administrateurs in Suid-Afrika die voorsiening van geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede voortaan gewoon as ondebatterbare, algemeen aanvaarde praktyk te aanvaar en te bestuur. Tydens hierdie

¹²³ Die beskikbare literatuur – waarskynlik weer eens as gevolg van die oorwegend Westerse aard en inhoud daarvan – maak feitlik strykdeur van die begrip “sosiale interaksie en aangesig-tot-aangesigkommunikasie” gebruik. Gespieël teen die agtergrond van my data-analise, huldig ek tans egter die mening dat hierdie term wesenlik „n Westers bepaalde en kultuur-essensialistiese voorrang verteenwoordig en dus waarskynlik eerder met die meer aanvaarbare term “onderlinge, dialogiese vervlegting” vervang behoort te word.

geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede behoort daar onderlinge, dialogiese vervlegting moontlik te wees wat, onder andere, deur interaksie, dialogies-dialogiese verhoudinge en opregte, intermenslike warmte, vertroue en empatie gekenmerk sou kon word. Onderlinge dialogiese vervlegting, wat ook sosiale verhoudings, sosiale verbintenis, persoonlike aangesig-tot-aangesigkommunikasie en die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent insluit, behoort eweneens as beleid- én kurrikuleringsbeginsel in enige tradisioneel Afrika-kommunistiese afkampusonderwysbedeling aanwesig te wees. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 en 3. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2 en 3, Hoofstuk 1, §3.)

Om die pedagogiese situasie in 'n tradisioneel Afrika-kommunistiese afkampusonderwysbedeling suksesvol te laat voltrek, is onderlinge, dialogiese vervlegting essensieel. In hierdie opsig word dialogiese openheid die moontlikheidsvoorwaarde vir enige agogies gerigte ontmoetingsgeleenthede. Wesenlik dieselfde gedagte word ook deur die wetenskaplike arbeid van Daniels (2002: 321-326), Lee & Busch (2003: sonder bladsyverwysing), Gillies (2008: 107-118), Kang & Gyorke (2008: 203-214) en Kehrwald (2008: 89-106) gesteun, aangesien hulle beklemtoon dat dialoog en sosiale interaksie as sleutelemente van sosiale onderrigkommunikasie en “onderwys-vir-my”, die potensiaal het om die mees uitstaande en invloedrykste eienskap van afkampusonderwys te kan wees, sowel as om die kwaliteit van onderwys te kan verbeter (vgl. Fig. 3.8, asmede Hoofstuk 3, § 3.3.1.1).

Met onderlinge dialogiese vervlegting word bedoel dat die daaruit voortspruitende gespreksvoering tussen mens en medemens tot voortdurende vermensliking – en nie tot verontmensliking nie – behoort te lei, waar die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering onvoorwaardelik aanvaar sal kan word en waar wedersydse aanvaarding dus sou kon gedy. Wedersydse aanvaarding behoort voorts nie net as 'n sogenaamde “strewe” van enige afkampusgemeenskap beskou te word nie, maar behoort inderdaad as die essensie van kommunale afkampusonderwys vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering beskou, aanvaar én bestuur te word. Aangesien die afkampusonderwysstudent 'n diepgesetelde behoefte aan wedersydse aanvaarding (en, by implikasie, ook vertroue in sy/haar afkampusonderwysgemeenskap het) is hy/sy dan ook primêr 'n eksistensiële soeker na affektiewe geborgenheid. Tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, behoort daar 'n ware ontmoeting plaas te vind waarin daar onderlinge verbondenheid teenwoordig is, sodat die student vry kan wees om sy/haar wense, drome en ideale te mag nastreef en te mag voor- en naleef – veral dan met die uiteindelijke strewe na outentieke vertrouensstigting. Die werk van Van Niekerk (1996: sonder

bladsyverwysing), Mbea (2004: 2), Seiler and Elmeskey (2007: sonder bladsyverwysing) en Jönsson & Olsson (2008: 24) help toereikend verklaar waarom, byvoorbeeld, Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering, wat hulle lewens- en wêreldbeskouing betref, normaalweg in 'n groter mate as die Westerling op die verlede gerig is. Dit sou moontlik ook kon help verklaar waarom hulle, onder andere, so uitermate sterk op interaksie, dialoog en sosiale teenwoordigheid van gespreksgenote ingestel blyk te wees.

Bogenoemde gedagte word ook deur die navorsing van Jönsson & Olsson (2008: 3) en Langeveld (1968: 158) gesteun. Vanuit 'n essensieel Westerse perspektief beklemtoon hulle, byvoorbeeld, die mens se kenmerkende toewyding aan naasbestaan, asook die ewigdurende eksistensiële behoefte van een mens aan 'n ander. Dit strook met tradisionele Afrika-ontologie (vgl. §3.1). Ek huldig egter die mening dat aangesien Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder 'n kommunale Nommerpas onderwys-vir-ons, soos dit uit die ontleding van die data blyk, voorstaan, die behoefte aan onderlinge, dialogiese vervlegting (dialoog, sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van „n dosent) in 'n bepaalde kommunale afkampusonderwysgemeenskap (en in hierdie geval aan 'n kommunale afkampusonderwysgemeenskap wat poog om, spesifiek, 'n ontmoetingsgeleentheid voor te stel), vir hierdie groep Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering 'n kohetief essensiële verlange en eksistensiële versugting verteenwoordig. Vir my wil dit ook voorkom asof onderlinge, dialogiese vervlegting gemaklik een van die kerneienskappe van sosiale kapitaal sou kon verteenwoordig (vgl. §3.2). Tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede wat deur onderlinge, dialogiese vervlegting gekenmerk word, behoort die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as „n sosiale wese erken en gerespekteer te kan word en behoort vermenslikende agogiese steungebeure soos doelgerigtheid, openheid, opregtheid, vertroue en egtheid telkens die onderlinge, dialogiese handeling, asmede die program- en materiaalontwikkeling te rig. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1, §3.)

Kommunaalgesinde Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering het dus 'n behoefte aan onderlinge, dialogiese vervlegting - wat die tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent en medestudente insluit - tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede. Daarom is "kommunale" onderwys-vir-ons, in die pedagogiese situasie en verhoudinge in afkampusonderwys (vgl. navorsingsdoelwit 2 en 3, Hoofstuk 1 in §3) van essensiële belang. Vanuit die resultate van sowel my literatuurondersoek as my

empiriese ondersoek, blyk dit dat teenwoordigstellende dialoog, *per se*, vir die voortbestaan van afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. navorsingsdoelwit 2, Hoofstuk 1 in §3), ondebatterbaar en ononderhandelbaar belangrik is.

Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering vind sy bestaansrede in die feit dat die mens, ten einde te kan oorleef, asook om die beste mens te kan wees, betekenis deur middel van en binne onderlinge, dialogiese vervlegting kodeer en dekodeer. Ten einde sinvol na betekenis te soek en te weet wanneer s/hy dit gevind het, is die student as mens verplig om aan onderlinge dialogiese vervlegtingsgebeure deel te neem. Om dit in ontmoetingsgeleenthede in afkampusonderwys te bewerkstellig, behoort alle menslike handelinge tydens hierdie geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede doelgerigtheid en intensionaliteit te openbaar; dit behoort duidelik daarop gemik te wees om beroep en antwoord-op-beroep te benut om wedersydse motivering, vertrouwe, toewyding, assosiasie (samesyn) en ontmoeting te bewerkstellig. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 en 3. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2 en 3, Hoofstuk 1 in §3.)

Tydens onderlinge, dialogiese vervlegting word daar van studente vereis dat hulle vir mekaar beskikbaar behoort te wees en teenoor mekaar verdraagsaam en aan mekaar toegewyd behoort wees. Sodoende word daar met behulp van doelgerigte onderlinge, dialogiese vervlegting 'n atmosfeer van nabyheid, openheid en opregtheid tydens ontmoetingsgeleentede geskep. Sodanige ontmoetingsgeleenthede behoort dus van wedersydse aanvaarding en onselfsugtige wisselwerking, met die fokus op vertrouensstigting, te kan getuig, sodat dit daartoe sal kan bydra dat daar 'n samehegtende band van onderlinge, medemenslike verbondenheid in 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap gevestig sal kan word. Hierdie onderlinge, medemenslike verbondenheid is waarskynlik teenstrydig met die laat-modernistiese mensbeeld waar die klem oormagtig op die agentuur van die individuele persoon geplaas word. Vir sowel die Universiteit as diensverskaffer, as vir elke betrokke afkampusdosent, beteken dit dat daar in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, vir beduidend meer onderlinge, dialogiese vervlegting gekurrikuleer behoort te word. Studente behoort in geen stadium kurrikulêr geïsoleer of vervreem te voel nie en behoort dus ook in geen stadium hulle studies in isolasie van òf hulle medestudente, òf hulle afkampusonderwysdosente te probeer afhandel nie.

Tydens afkampusonderwys behoort alle ontmoetings dus 'n atmosfeer van nabyheid, openheid en opregtheid te skep waarin die Setswanasprekende GOS-student in

Lewensoriëntering sy bestaansreg met vrymoedigheid soos volg binne „n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap sal kan opneem: "Ek is, omdat ons is". Die Universiteit as diensverskaffer, asmede die Bestuur van 'n bepaalde afkampusonderwysprogram (vgl. later ook met *transaksionaliteit*: nabyheid, verbondenheid en opregtheid) behoort voorts nie net voorsiening te maak vir die akademiese veiligheid en geborgenheid van studente nie, maar inderdaad ook vir hulle *bestaansveiligheid* in die sosiale teenwoordigheid van die dosent(e) wat hom/haar begelei. Binne kommunale afkampusonderwysgemeenskappe behoort daar dus 'n belewenis van bestaansekerheid en geborgenheid te heers, wat daartoe sal kan aanleiding gee dat studente nie net geborge nie, maar ook "*versorg*" sal kan voel. So gesien, vorm die aangeleentheid van onderlinge, dialogiese vervlegting gevolglik „n kerneienskap van sosiale kapitaal aangesien Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering normaalweg „n bestaanswyse van kommunaliteit en gemeenskaplikheid handhaaf met die fokus op die mens as sosiale wese. Hulle geantisipeerde akademiese sukses bied hulle sodoende dus „n voorsprong vir sover dit hulle siening van sosiale verhoudings betref. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 en 3. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2 en 3, Hoofstuk 1 in §3.)

In hierdie opsig argumenteer ek dat gemeenskaplikheid in afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering dus van eksistensiële waarde en belang is. Gesien binne die semantiese reikwydte van sosiale kapitaal, impliseer gemeenskaplikheid gevolglik die opbou en instandhouding van gemeenskappe (soos, byvoorbeeld, verskillende afkampusonderwysgemeenskappe). Die werk van Woolcock (2001:13-14) bevestig dat die sosiale interaksie tussen mense 'n sosiale eenheid vorm. Dit illustreer enersyds dat suksesvolle sosiale verbondenheid gedemonstreer behoort te kan word wanneer daar van die interverbondenheid tussen die waardes, norme en behoorlikheidseise van „n spesifieke gemeenskap sprake sou wees. Andersyds illustreer dit dat sodanige suksesvolle sosiale verbondenheid as voorwaarde vir die bevordering van die bindende waarde van sosiale kapitaal sou kon dien. Tydens geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede (weselik *kontakonderwys*), behoort daar dus gepoog te word om die klem op die onmisbaarheid van sowel die ondersteuning van ander studente, as die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n afkampusdosent te plaas. Met ander woorde: as gevolg van die feit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering, gegewe sy / haar menswees, na 'n kommunale leergemeenskap in afkampusonderwys op soek is, behoort die medekonstituente (vgl. §5.4.2.2) 'n integrale deel van die kosmologie (resp. sistemiese struktuur) van afkampusonderwys as didaktiese

afleeringswyse vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering te vorm. Soos reeds in Hoofstuk 3 aangetoon, kan dit konseptueel toereikend in en vanuit die teorie van sosiale kapitaal verklaar word.

Die bekwaamheid, kundigheid en persoonlikheid van afkampusonderwysdosente, asmede die aard van die verhouding tussen die afkampusdosent en –student, is eweneens belangrik, aangesien die afkampusonderwysdosent, deur sy / haar tydruimtelike teenwoordigheid tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, ook die selfvertroue van afkampusonderwysstudente help vestig en ontwikkel. Die aard van die verhouding tussen die afkampusdosent en –student is van akademies eksistensiële belang. Hierdie student-dosentinteraksie verwys na die onderlinge, toebehorendheidsverhegte samewerking tussen dosent en student. Soos die studente tydens een van die fokusgroeponderhoude opgemerk het, word afkampusdosente in hierdie verband deur die studente as die “*sailors of this ship*” beskou. Hierdie verhouding dui dus op ’n “kontinuum van interaksie”. Binne enige sosiale konteks is dit essensieel noodsaaklik en daarom behoort dit ook in afkampusonderwys nagestreef te word. Onderlinge, dialogiese vervlegting – en by implikasie, *kontakonderwys* – behoort gevolglik tot die akademiese “welvaart” van individuele studente binne afkampusonderwys te kan bydra. Dit sou weer tot die verdere uitbouing van ’n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap, *per se*, aanleiding kon gee.

Die data toon voorts bo redelike twyfel aan dat die gesindheid van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering teenoor ondelinge, dialogiese vervlegting (wat hulle aandrang op die sosiale teenwoordigheid van hulle dosente insluit) beduidend positief is en Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering ag dit deur die bank as uiters noodsaaklik vir hulle studieverwante vordering. Volgens die literatuur waarna ek in §3.3.1.4 verwys het, word sosiale teenwoordigheid as die vermoë van deelnemers in ’n gemeenskap om hulself maatskaplik en emosioneel as “werklike” mense (dit wil sê met en deur middel van hulle volledige persoonlikhede) deur middel van die medium (sosiale kommunikasie via dialoog en interaksie) wat gebruik word, te projekteer, omskryf. Uit die data-analise blyk dit in die besonder dat die aangeleentheid van die sosiale teenwoordigheid van hulle afkampusonderwysdosente tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede in afkampusonderwys, insluitend die dosente se toeganklikheid en geredelike beskikbaarheid, werklik vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering fundamenteel belangrik is, veral aangesien hierdie studente in die afkampusonderwysgemeenskap poog om hulself maatskaplik en emosioneel as “werklike mense” voor en na te leef.

Die sosiale teenwoordigheid van 'n afkampusdosent is, onder andere, vir die ontwikkeling van die identiteit van studente, die ontwikkeling van 'n vertrouensverhouding tussen dosent en student en tussen studente onderling, die ontwikkeling en instandhouding van transaksionale nabyheid, -verbondenheid en -opregtheid, die daarstelling van bestaansreg, -beveiliging en -sorg, asook vir wedersydse aanvaarding en die noodsaak aan affektiewe geborgenheid belangrik. Die navorsing van Rogers *et al.* (2003: 245-251), Distance Education Report (2005: 1-6), Garrison, Anderson & Archer (2000: 87-100), Albanese (2004: 1020-1023) en Lee *et al.* (2006: 83-94) steun die feit dat die sosiale teenwoordigheid van „n dosent, ook in afkampusonderwys, „n belangrik faktor is wat verantwoordelik verreken behoort te word. Rourke, Anderson, Garrison & Archer (2001: 55-60), Gillies (2008: 107-118) en Kehrwald (2008: 89-106) argumenteer in hierdie verband dat aangesig-tot-aangesigkommunikasie (sosiale interaksie) baie meer potensiaal het om sowel sosiale teenwoordigheid as die opbou van sosiale kapitaal te bewerkstellig as byvoorbeeld sg. “handboekkommunikasie” of selfs IKT (§ 3.3.1.1 in Hoofstuk 3). Ook hierdie gedagte behoort by die kurrikulerings- en bestuursgebeure van afkampusonderwysprogramme in Suid-Afrika deeglik verreken te word.

Kortom: by afkampusonderwys, veral in ontwikkelde, Westerse lande, word daar dikwels geen (of dan in elke geval drasties verminderde) klem op “fisieke”, sosiale interaksie en op die positiewe, navolgingswaardige uitkomst van kommunalisme (vgl. §5.4.2.2), geplaas. In ontwikkelde lande word daar in afkampusonderwys gewoonlik ook oormatig op die benutting van beskikbare tegnologie as plaasvervanger vir sosiale interaksie en dialoog gefokus (vgl. §3.3 in Hoofstuk 3), onder andere as gevolg van die feit dat die frekwensie van interaksie afneem namate die getalle van die lede wat die teikengehoor uitmaak, toeneem, òf wanneer dit as 'n asinchroniese modus van didaktiese aflewering aangewend sou word. Die navorsing van Wagner (1994: 9-29), McMillan & Downes (2000: 157-179), Wallace (2003: 241-260), Albanese (2004: 1020-1023), Xenos *et al.* (2004: 167-176) en Lee *et al.* (2006: 85) steun hierdie afleiding. Die gevolg is dat die lank reeds erkende voordeel van afkampusonderwys vir die meerderheid buitelandse navorsers in die byna eksklusief individuele aard daarvan (en die laat-modernistiese mensbeeld waarin dit ongelukkig gevange bly) blyk te setel – 'n gedagte wat, gegewe die resultate van die onderhawige navorsing – in die besonder vir die Setswanaspreekende GOS-student in Lewensoriëntering geheel-en-al lewensvreemd blyk te wees (vgl. §3.1¹²⁴, §3.3.1.3 in asmede Hoofstuk 3).

¹²⁴ Dit noop my weer eens om my aanname van vroeër te herhaal, naamlik dat afkampusonderwys nooit gesien behoort te word as 'n soort “een-vir-almal praktiese resepte” nie.

Tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede behoort onderlinge dialogiese vervlegting, soos in §5.4.2.5 aangetoon, gewoon deur Universiteitsbesture in afkampusonderwys as algemeen aanvaarde gegewe veronderstel, aanvaar én bestuur te word. Dit sou kon meehelp dat geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede toenemend sosiale geselligheidsgeleenthede sou kon medeveronderstel, wat deur wedersyds eksisterende opregtheid, nabyheid en verbondenheid gekenmerk sou kon word; waar onderlinge, dialogiese vervlegting ten alle tye geïmplementeer sou kon word en waar „n intieme, interaktiewe ruimte geskep sou kon word wat deur die leuse “Ek ter wille van jou en dan eers jy ter wille van my”, gekenmerk, en, as sodanig, bestuursmatig én kurrikulêr hanteer sou kon word. Sodoende kan afkampusonderwys as „n transaksionele gebeurtenis beskou word waar daar telkens ’n toebehorendheidsverhegte ontmoetingsverbondenheid tussen partye tot stand sou kon kom én in stand gehou sou kon word en aan die hand waarvan sosiale kapitaal ingeoef en opgebou sou kon word. Dit behoort duidelik te wees dat die behoeftes van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering – veral hulle behoefte aan geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede en onderlinge dialogiese vervlegtinge, wat die sosiale teenwoordigheid van dosente insluit – in die toekoms met groot omsigtigheid deur universiteite as afkampusdiensverskaffers bedink en bestuur behoort te word.

6.3.3 Besinning rakende die plek en belangrikheid van IKT in afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir-ons

Een gevolgtrekking wat met betrekking tot die menings van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering oor die belangrikheid van IKT (rekenaartegnologie) in afkampusonderwys gemaak sou kon word, asook betreffende die impak daarvan vir afkampusonderwysprogramme, is dat veral hierdie groep studente tans nog nie vir die oormatige (veral Westerse, vgl. Hoofstuk 3) fokus op en benutting van IKT in afkampusonderwysprogramme blyk gereed te wees nie en dat hulle gevolglik onderlinge, dialogiese vervlegting, die tydruimtelike teenwoordigheid van die dosent, asmede tradisionele Afrikakommunalisme en die positiewe, navolgingswaardige uitkomst wat daaruit sou kon voortspruit, verkies. Uit die resultate van my empiriese ondersoek blyk dit voorts dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie in die eerste plek vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed is omdat hulle dit dalk nie sou kon (of wou) bekostig nie, maar eerder aangesien hulle rekenaar- en internettegnologie tans nog nie as deel van hulle eie kultuurgoedere ag nie. Die rede vir laasgenoemde, aldus die resultate

van my empiriese ondersoek, blyk veral te setel in die feit dat hulle bestaan bowenal deur „n eksistensieel en kultureel bepaalde, toebehorendheidsverhegte versugting na sosiale interaksie en gemeenskaplikheid beteken word. Hierdie versugting se priemende, doelsoekende en rigtinggewende krag is tans steeds só sterk en allesoorheersend, dat dit alle ander moontlike redes nie net tot sekondêre redes relegeer nie, maar dit selfs verdring. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 en 3. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2 en 3, Hoofstuk 1 in §3.)

Voortspruitend uit bogenoemde gevolgtrekking, is die waarneming (wat tewens in die beskikbare literatuur bevestig word; vgl. CHE, 2004: 25; Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 2006:2-8; Kajee, 2005: sonder bladsyverwysing; Teachers Talk Tech®, 2006: sonder bladsyverwysing) dat die toenemende benutting van IKT in die aflewering van afkampusonderwys tans reeds 'n groterwordende gaping tussen die student en die dosent tot gevolg het wat akademies, sowel as sosiaal eksistensieel tot nadeel van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering wat by hierdie studie betrek is, strek (vgl. §3.3 en Diagram 3.5). Vanweë die transaksionele aard van geskeduleerde, gefasiliteerde ontmoetingsgeleenthede (wat op transaksionele nabyheid, openheid en opregtheid binne hierdie kommunale Nommerpas-onderwys-vir-ons behoort te fokus), verkies die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering dat die gebruik van rekenaar- en internettegnologie tans nog nie – in hulle geval – as plaasvervanger vir hulle sosiaal ontiese, kohetief essensiële verlange na kommunale medemenslikheid en gemeensaamheid geïmplementeer sal word nie. Ek meen dat hierdie „n betekenisvolle gevolgtreking is wat op sowel die kort as die lange duur vir veral onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme verskeie implikasies mag inhou, ongeag en ten spyte van die feit dat die beskikbare literatuur steeds sterker suggereer dat dit blyk ondebatterbaar te wees dat afkampusonderwys tans én in die toekoms met IKT-integrering in alle programme rekening sal behoort te hou. Ek argumenteer egter vanuit die beskikbare kwantitatiewe en kwalitatiewe data dat die Bestuur van enige afkampusonderwysprogram, sowel as die kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme in hierdie opsig eweneens deeglik met die onderwysbehoefte en die kultuurverskille / aangeleenthede van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering rekening behoort te hou. Ook by die implementering van IKT deur die Bestuur van enige afkampusonderwysprogram, behoort die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se toebehorendheidsverhegte versugting na sosiale interaksie en gemeenskaplikheid, in hierdie opsig in ag geneem te

word. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 en 3. Vgl. ook navorsingsdoelwit 2 en 3, Hoofstuk 1 in §3.)

Dit is in hierdie verband insiggewend dat IKT tans weliswaar op 'n klein skaal deur sommige Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering (wat by die SVO ingeskryf is) gebruik word. Hierdie klein groepie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering ervaar die gebruik van, onder andere, rekenaars, dan hoofsaaklik op 'n geïndividualiseerde basis (en nie op die verwagte *kommunale* basis nie). Die data van die empiriese gedeelte van my studie suggereer in hierdie verband dat bogenoemde onder andere tot gevolg mag hê dat die meerderheid Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering tydens die implementering van IKT in afkampusonderwys tans toenemend geïsoleerd, afgesonder en, by implikasie, persoonsontmagtig mag voel. Dit kan dan, onder andere, meebring dat interaktiewe kommunikasie en onderlinge, dialogiese vervlegting (wat die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede insluit) verlore kan gaan en sosiale kapitaal gevolglik nie opgebou of geoperasionaliseer sou kon word nie – tot duidelike nadeel van die student (vgl. §3.3 in Hoofstuk 3). Dit is interessant dat hierdie gedagte deur, onder andere, die werk van die Association for the Development of Education in Africa (ADEA) (2006: 2-8), Kajee (2005: sonder bladsyverwysing) en Teachers Talk Tech® (2006: sonder bladsyverwysing) sterk gesteun word. In hulle navorsing stel hulle dit, soos reeds aan die begin van hierdie paragraaf vermeld, as 'n voldongenheid dat die gebruik van tegnologie in afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. §3.5.1) tans reeds 'n groterwordende gaping tussen die student en dosent tot gevolg het (vgl. §3.2.2.2). Wanneer veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering tydens die implementering van IKT in afkampusonderwys toenemend geïsoleerd, afgesonder en persoonsontmagtig voel, sluit die verdronge, gerelegeerde en sekondêre redes waarom hulle ten spyte van alle hulp nogtans op kontakonderwys sou wou aandring, onder andere die volgende sewe in vir sover dit hierdie besondere aangeleentheid betref. (Vgl. my bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3. Vgl. ook navorsingsdoelwit 3, Hoofstuk 1 in §3.):

- studente ervaar angs én vrees ten opsigte van die gebruik van rekenaars,
- rekenaars word tans nie as deel van studente se eie kultuurgoedere of -voorraad geag nie,
- studente beskik oor geen of min ervarings en lae kundigheids- en vaardigheidsvlakke betreffende die gebruik van rekenaars,

- daar bestaan tans 'n gebrekkige gemeenskapsinfrastruktuur vir sover dit die geredelike beskikbaarheid van rekenaarfasiliteite betref,
- die fisiese omgewing waarin Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering hulle ten tye van hulle studie bevind, leen sigself nie tot die effektiewe benutting van rekenaar- en internettegnologie nie,
- daar bestaan tans swak en gebrekkige netwerktoegang in plaaslike Afrikaangemeenskappe en -skole en
- binne die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se persoonlike skoolopset bestaan daar tans gebrekkige tot geen kundigheid onder sommige personeellede ten opsigte van die gebruik van rekenaar- en internettegnologie.

Bovermelde sewe redes word deur die navorsing van Reeves (1999: sonder bladsyverwysings), Merrill (2002: 43-49), Guglielmini (2003: sonder bladsyverwysings), Punie, Zinnbauer en Cabrera (2006: 3-13) en Africa Partnership Forum (2008: 2-30) bevestig. Hulle wys daarop dat die mate van toeganlikheid tot en beskikbaarheid van IKT in afkampusonderwysstudente se skole, plaaslike gemeenskappe en private huishoudings, studente se vorige ervarings van IKT asook rekenaaropleiding, gebrekkige kennis en vaardighede rakende rekenartegnologie asmede studente se kultuurinvloede en – aangeleenthede, algar inderdaad essensiële en kritieke aangeleenthede verteenwoordig wanneer daar besluit word om tegnologie in afkampusonderwysprogramme te implementeer.

Die meerderheid van hierdie sewe redes word verder ook deur die navorsing van Lewis (2008: sonder bladsyverwysings) bevestig. Hy meld dat 'n skrale 29.2% persone tans rekenaars en internetfasiliteite in arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe, benut. Hy meld verder dat slegs 19.9% van alle Suid-Afrikaanse burgers rekenartegnologie tans in hul private hoedanigheid benut. Na aanleiding van my eie navorsingsdata is ek die mening toegedaan dat enige poging om IKT in afkampusonderwysprogramme te implementeer, met groot omsigtigheid deur universiteite as diensverskaffers bedink en bestuur behoort te word, sodat hierdie studente se sosiaal ontiese, kohetief essensiële verlange en immer verinnigende, verdiepende, sosiaal wedersyds-hegtende, saamklewende en resiprokaal vertrouende aangetrokkenheid, verreken sal kan word én as sodanig kurrikulêr bevredigend en toereikend hanteer sou kon word.

Dit is verder insiggewend dat die toeganklikheid tot en die beskikbaarheid van rekenaar- en internettegnologie, ten spyte van die bevindinge wat hierbo vermeld is, nogtans as een van die “slagare” van die effektiewe implementering van rekenartegnologie in afkampusonderwys, beskou behoort word. Tabel 3.5 in Hoofstuk 3, lys die belangrikste aangeleenthede wat onder toeganklikheid tot en beskikbaarheid van tegnologie en infrastruktuur gekategoriseer sou kon word. ’n Gevestigde infrastruktuur, effektiewe toegang tot en beskikbaarheid van rekenartegnologie vir die opleiding van afkampusonderwysstudente blyk van essensiële belang te wees wanneer daar beplan word om rekenartegnologie in afkampusonderwys te implementeer. Die werk van navorsers soos, onder andere, Rao, Truong, Senecal & Le (2007: 1035-1045), Goi (2008: 1-7), Ololube, Ubogu & Egebezo (2007: 181-194), Africa Partnership Forum (2008: 1-30) en Lewis (2008: sonder bladsyverwysings) bevestig hierdie bevinding. Hulle werk toon ook aan dat die implementering van sodanige tegnologie in afkampusonderwys wel suksesvol sou kon plaasvind, mits daar ten minste na die tegnologiese gereedheidsvlakke van afkampusonderwysstudente gekyk sou word (byvoorbeeld die toeganklikheid tot tegnologie, ondervindings met tegnologie, kulturele invloede en die gebruiksveld van tegnologie). Bogenoemde word in my literatuurondersoek telkens uitgewys as aangeleenthede wat by die implementering van tegnologie in afkampusonderwys as essensieel beskou behoort te word (vgl. Figuur 3.18 en 3.19, asmede Hoofstuk 3, §3.5.2).

Laastens, soos gemeld aan die begin van die spesifieke paragraaf, is Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat aan hierdie navorsing deelgeneem het, tans nog nie naastenby algar vir die oormatige fokus op en die benutting van IKT in afkampusprogramme gereed nie. Die resultate van my empiriese studie toon dan ook aan die toenemende benutting van IKT in die aflewering van afkampusonderwysprogramme tans tot gevolg het dat IKT akademies in der waarheid tot nadeel van hierdie groep Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering strek. Hierdie besondere bevindinge bevestig voorts tot op groot hoogte die werk wat in hierdie verband deur Potashnik et al. (1998: 42-43), Moore & Tait (2002: 9, 29), Zirkle (2002 :34), UNESCO (2003: 1-4), Helfrich (2005: 9) en Matkin (2005: sonder bladsyverwysing) onderneem is. Die literatuur beklemtoon ook die feit dat die implementering van tegnologie in afkampusonderwys ’n daadwerklike bedrae tot die afkampusonderwysstudent se leersukses behoort te lewer en daarom nie as ’n hindernis en struikelblok (vgl. §2.6) beleef en / of beskou behoort te word nie. Op grond van die resultate van my navorsing huldig ek persoonlik in hierdie verband die mening dat “westerse” tegnologieë egter nie in sigself voldoende is om die nodige verbetering en handhawing van

kwaliteitonderwys vir, spesifiek, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering te bewerkstellig nie (vgl. §3.5.4 in Hoofstuk 3).

Dit beteken dus dat die implementering van rekenaar- en internettegnologie in afkampusonderwys deur sowel die Universitet as diensverskaffer, as elke betrokke afkampusdosent oorweeg behoort te word indien daar voldoende bewysgrond bestaan dat dit tot die verhoging van kwaliteitonderwys in die aflewering van afkampusonderwysprogramme sou kon bydra. Indien die implementering van rekenaar- en internettegnologie in afkampusonderwys nie tot die transaksionele aard van die afkampusonderwysgebeure sou bydra nie, dien dit waarskynlik geen navolgenswaardige didakties pedagogiese doel nie. Wanneer afstandsonderwysdiensverskaffers IKT in die aflewering van hulle afkampusonderwysprogramme (vanaf die beplannings- en voorbereidingsfase, deur die implementeringsfase, tot by die terugskouende (krities reflekerende) en bysturende fase) integreer, behoort dit dus tot die transaksionele karakter van afkampusonderwysprogramme by te dra, veral vir sover dit die transaksionele essensies van openheid, nabyheid en verbondenheid behels. Tydens die implementering van rekenartegnologie in afkampusonderwys behoort die behoeftes, omstandighede, kultuurverskille / -aangeleenthede van afkampusonderwysstudente dus noulettend deur die afstandsonderwysdiensverskaffer verreken te word, want alleen dan sal die transaksionele kwaliteite van openheid, nabyheid, verbondenheid en vertroue tydens, onder andere, geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede toereikend geoperasionaliseer kan word. Hierdie beredenering word in Figuur 5.9 in §5.4.2.8, wat ek na aanleiding van die resultate van my literatuuroorsig en data verkry en saamgestel het, grafies toegelig.

In die volgende paragraaf word paragrawe 6.3.1, 6.3.2 en 6.3.3 hierbo, wat oor die besinning rakende die aard van afkampusonderwys as Nommerpas-onderwys-vir-ons, die belangrikheid van sosiale interaksie en die plek en rol van IKT in Nommerpas-onderwys-vir-ons handel, as 'n eenheid¹²⁵ bespreek en teen die metateoretiese dekor van kollektiwisme en individualisme, soos dit sigself in hededaagse antropologiese denke afspeel, gespieël.

¹²⁵ Na heroorweging en besinning het ek dit goedgevind om die aard van afkampusonderwys, sosiale interaksie en IKT as „n eenheid te hanteer in my bespreking van die metateorie van kollektiwisme en individualisme. Die antropologiese epistemologiese beginsel van kollektiwiteit omvat al die drie aangeleenthede, naamlik die aard van afkampusonderwys, sosiale interaksie en die implementering van IKT.

6.3.4 Kollektivisme versus individualisme in Afkampusonderwysprogramme

Vanuit die geanaliseerde data van hierdie ondersoek huldig ek die mening dat die voortgesette implementering van geïndividualiseerde afkampusonderwys (soos dit veral oor die afgelope drie dekades in ontwikkelde, Westerse lande begryp is) in ontwikkelende lande soos, Suid-Afrika, heelwaarskynlik die einde van sy rakleef tyd bereik het. Hierdie stelling word gestaaf deur die feit dat afkampusonderwys vir, byvoorbeeld, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering – veral vir sover dit die wyse waarop die tersaaklike studie-, asmede tersaaklike onderrig-leerondersteuningsmateriaal kurrikulêr verpak en aangebied word, betref – die kommunale sienswyse van sosiale geborgenheid, sosiale samesyn (saamwees as lede van dieselfde afkampusonderwysgemeenskap) en interafhanklikheid; veral dan ook soos dit in die hedendaagse antropologies epistemologiese nadenke rondom die metateorie van kollektivisme vervat is, waarskynlik meer openhartig, eerlik en kreatief sou kon inkorporeer.

Die antropologies epistemologiese beginsel van individualisme, wat veral in afkampusonderwysprogramme in (Westerse) ontwikkelde lande nagevolg word, plaas die klem veral op dit wat die individuele afstandsonderwysstudent self sou kon vermag en in welke mate die individuele afstandsonderwysstudent as die “only source of knowledge” (Markus & Kitayama, 1991: sonder bladsyverwysings; Janzx; 1991: sonder bladsyverwysings; Fiske, 2002: 78-88) erken en getipeer sou kon word. In afkampusonderwys in ontwikkelende lande, daarenteen, behoort daar meer op die volgende kommunale afkampusonderwys-vir-onsgedagte, gefokus te word: “*Ek is omdat ons is*”. Hierdie ontologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, gemeenskaplikheid en kollektiwiteit word tans bevredigend deur die heersende ontologiese denke in verband met kollektivisme as metateorie regverdig. Kollektiwiteit veronderstel dus die teenoorgestelde van geïndividualiseerde afkampusonderwys, waar die individualiteitsfokus eerder op “***Ek dink, daarom is ek***” geplaas word.

Die aard van afkampusonderwys in veral ontwikkelde, Westerse lande blyk, volgens alle redelike maatstawwe, tans steeds in die laat-moderniteit gesetel te wees, waar persoonlike doelwitte, persoonlike prestasie, persoonlike bemagtiging en die persoonlike sienswyse van die individu as die belangrikste merkers van akademiese progressie gekenmerk word. In hierdie individualistiese aard van afkampusonderwys in ontwikkelde, Westers lande, is daar dus ’n beduidende gebrek aan tersaaklike sosiale verhoudings en –verbintenisse, aangesien

daar, onder andere, 'n ego-sentriese sienswyse gehandhaaf word waar die mens se bestaansreg as sosiale wese skynbaar nog nie voldoende na waarde geskat word nie.

Uit hierdie ondersoek het dit geblyk dat spesifiek Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit - of met ander woorde, nie geïndividualiseerde "onderwys-vir-my" nie) nastreef en in Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons wil voor- en naleef. Afkampusonderwysprogramme vir hierdie groep studente behoort dus in die toekoms eerder volgens die metateoriese beginsels van kollektivisme beplan, bestuur en geïmplementeer te word. Afkampusonderwys wat volgens die antropologies epistemologiese beginsel van kollektiwiteit bedryf word, sal nie 'n individualistiese sienswyse van die student-as-mens kan gedoog of handhaaf nie. Dit sal veel eerder op 'n gemeenskapsentriese of kommunaalsoekende benadering wil fokus. Die ontologie wat kollektivisme ten grondslag lê behoort gevolglik in die kurrikulering van afkampusonderwysprogramme vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering ondersoek en verreken te word, veral in daardie gevalle waar die skepping en handhawing van outentieke sosiale verhoudings hoog geag word. In hierdie verband behoort studente – onder andere – ook as kultureel geworpe sosiale wesens geag te word en hulle bestaansreg, bestaansbeveiliging en aanspraak op toereikende, outentieke bestaansorg, behoort eweneens en, as sodanig, mutatis mutandis erken, gerespekteer en bestuur te word. Afkampusonderwysgemeenskappe behoort dus op die verwerkliking van ontiese "onsheid" gerig te wees, waar lede van hierdie gemeenskap van mekaar interafhanklik is en waar die voorsiening én ontvangs van afkampusondewys voortdurend tot 'n kollektiewe leergemeenskap omvorm en verstel word. Daar behoort gevolglik in afkampusonderwys op die kollektivistiese, kommunaalsoekende epistemologiese benadering gefokus te word waar die mens-in-verhouding tot sy mede groepslede staan en die verantwoordelikheid het om bepaalde sosiale rolle te vertolk wat sodoende tot die suksesvolle voltooiing van hierdie studente se afkampusondewysstudies sou kon help lei.

Kollektivistiese ontologies beskou, huldig ek eweneens die mening dat daar in afkampusonderwys-vir-ons 'n kollektivistiese oriëntering behoort te wees, sodat gemeenskaplike belange nagevolg en kollektiewe doelwitte nagestreef sal kan word en waar die groep as kollektiewe bron én verbruiker van kennis erken sal kan word. Hierdie kollektivistiese oriëntering behoort deur sosiaal gemeenskaplike norme en waardes, asmede deur die opneem van gemeenskaplike verantwoordelikhede gesteun te word, met dien verstande dat alle studente in so 'n afkampusonderwysgemeenskap sterk kommunale bande

en sosiale kohesie tussen alle groepslede sal kan handhaaf en dus te alle tye toegelaat sal kan word om as 'n geïntegreerde eenheid te kan (en te mag) funksioneer. Dit veronderstel dat studente eenvormigheid, beskerming, liefdevolle omgee, interafhanklikheid, geborgenheid en sosiale nabyheid sal behoort te kan beleef en ervaar. Dit sal dan tot gevolg kan hê dat lede van daardie spesifieke afkampusonderwysgemeenskap mekaar sal wil bystaan, ondersteun, onderskraag en beskerm. 'n Kollektivistiese benadering tot afkampusonderwysprogramme behoort dus te verseker dat die belange van alle groepslede geakkommodeer sal kan word en dat hulle onderwysbehoefes op gelykberegtigende basis gedien en bevredig sal kan word.

Hierdie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering het dus 'n ontologiese versugting om deel te hê aan sosiale verhoudings waar hulle afsonderlike identiteite binne-in 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap sal kan gedy om sodoende deel van „n kollektiewe eenheid te vorm wat aan samewerking, kohesie, affektiewe geborgendheid en vertrouensstigting geken sal kan word. Indien afkampusonderwysprogramme volgens die ontologiese epistemologiese beginsel wat kollektivisme onderlê, uitgevoer sou kon word, behoort afkampusonderwys as 'n ontiese **“onsheid”** geken te word. Binne afkampusonderwys as „n **“onsheid”** word verantwoordelikhede gemeenskaplik gedra. Alle lede se welsyn word sodoende gemeenskaplik bedien.

Dus: met die fokus op geïndividualiseerde afkampusonderwys-vir-my in (veral) ontwikkelde, Westerse lande, word die belangrikheid van die mens as sosiale wese tot op groot hoogte ontken. Die mens se ontologiese versugting na gemeenskaplikheid, interafhanklikheid, sosiale samehang en sosiale verbondenheid word voorts as gevolg van die oormatige benutting van individu-gerigte rekenaartegnologie in afkampusonderwysprogramme misken. As gevolg hiervan, word die gemeenskapsmens as die belangrikste sosiale ordeningsbeginsel vir veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering in der waarheid kommunaal geïsoleer. Om deur middel van rekenaartegnologie, selfoonteksbodskappe of per telefoon met 'n afkampusonderwysdosent te kommunikeer, behoort nooit in die eerste plek as plaasvervangende sosiale interaksie of as 'n outentieke sosiaal gemeenskaplike verhouding met die dosent beskou of regverdig te word nie. As kommunikasiemodi het dit dus weinig seggenskap vir onderlinge, dialogiese vervlegting. Hierdie oormatige klem op geïndividualiseerde afkampusonderwys, wat volgens die metateoretiese grondslae van individualisme funksioneer, kan tot gevolg hê dat sommige Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering dalk nie tydens hulle afkampusonderwysstudietydperk so bevredigend as wat andersins van hulle verwag sou kon

word, mag presteer nie. Die feit dat internet- en rekenaarkommunikasietegnologie tans oormatig in afkampusonderwysprogramme beklemtoon word, beteken dat die student, as 'n sosiaal geworpe wese, nie toereikend geag word nie. In die toekoms behoort daar dus in die wyse waarop tersaaklike programinhoud vir afkampusonderwysstudente kurrikulêr en onderrigontwerpmatig verpak en aangebied word¹²⁶, meer op die toereikende en openhartige, eerlike en kreatiewe verrekening van die mens as gemeenskapafhanklike wese en op sy / haar ontologiese versugting na sosiale verbondenheid, gekonsentreer te word.

6.4 Argumente ter verdediging van my sentrale intellektuele raaisel: Die bydrae van hierdie ondersoek en gedagtes rakende die toekoms van afkampusonderwys

Die sentrale storielyn wat in hierdie studie afgespeel het, het 'n innoverende argument tot die bestaande akademiese diskoers oor afkampusonderwys en die toekoms daarvan toegevoeg, naamlik dat dit – veral in die geval van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering – voortaan as „n “ONSHEID” (“WE”-NESS) gekenskets en as sodanig bestuursmatig én kurrikulêr hanteer behoort te word. Anders as “Onderwys-vir-my” wat, epistemologies beskou, waarskynlik as 'n tipies Westerse begrip gekenskets sou kon word, waar die **individu**, binne afkampusonderwys, op **geïndividualiseerde** “onderwys-vir-my” fokus (vgl. §3.3.1 en §3.6) en waar die **individu** gevolglik die belangrikste ordeningsbeginsel is, is afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering nie „n alleen-aktiwiteit of 'n soort geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie. Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering het „n eksistensiële versugting na „n **ONS**-heid (“*Ek kan in my studies vorder, aangesien ons saam, as 'n gemeenskaplike kommunale eenheid, vorder.*”) in afkampusonderwys.

Binne die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese siens- en bestaanswyse van “kommunaliteit”, word die mens primêr as *sosiale wese* beskou en aanvaar; as iemand wat essensieel *sosiaal*

¹²⁶ Dit is nodig om in hierdie verband onvoorwaardelik toe te gee dat dit waarskynlik „n uiters moeilike aangeleentheid sou wees om sinvol en lewensvatbaar te implementeer, veral aangesien die Departement van Onderwys, in samewerking met SAQA (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid) (en dus nie in die eerste plek die SVO of Universiteit nie) die programuitkomst van programme soos die GOS in Lewensoriëntering bepaal en kwaliteitmatig moniteer. Ek huldig egter nogtans die mening dat dit wel „n haalbare onderneming sou kon wees, mits die nodige entoesiasme daarvoor sou bestaan en mits daar slegs aan daardie aangeleenthede wat in die besonder met die modus van aflewering te make het, aandag geskenk sou word en nie aan die programuitkomste, as sodanig, gepeuter sou word nie. Die wyse waarop studiegidsse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens. onderrigontwerpmatig saamgestel en geïmplementeer word, sou in hierdie geval dus waarskynlik met welslae aandag kon geniet.

op sy / haar omringende werklikheid *gerig* is en wat toebehorendheidsverhegte saamgroeiing tot 'n kommunale eenheid in 'n bepaalde afkampusgemeenskap ten doel het. In hierdie verband behoort *afkampusonderwys* voortaan onder andere as „n “ONSHEID”- (“WE”-NESS)-entiteit én -identiteit bedink en bestuur te word (vgl. navorsingsdoelwit 3, Hoofstuk 1 in §3).

Dit het ook aan die lig gekom dat afkampusonderwys vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering voortaan eerder as afkampusonderwysgemeenskappe – wat op die ontologies epistemologiese beginsels van kollektivisme gegrond is – bemark en bestuur behoort te word. Sodanige afkampusonderwysgemeenskappe behoort voorts deur 'n diep band van kollektiewe sosiale verbondenheid en 'n onderlinge welwillendheid om mekaar in alle tersaaklike gebeure ter wille te wees, gekenmerk te word. Daar behoort vir studente voldoende interaktiewe ruimte in afkampusonderwysgemeenskappe ingeruim te word waar hulle van alle verpligting, moreel etiese lasgewing en sosiale verskuldiging vrygestel kan word en waarvolgens wedersydse vertroue en aanvaarding toegelaat kan word om te gedy.

In antwoord op my sentrale intellektuele raaisel en na aanleiding van bogenoemde gevolgtrekkings (vgl. §6.2.1), wil ek in hierdie stadium die volgende argumente tot die bestaande akademiese diskoers oor afkampusonderwys toevoeg. Die eerste argument is dat die mens vanuit die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se lewensbeskoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van kollektivisme, primêr as sosiale wese beskou en aanvaar word. S/hy is essensieel sosiaal op sy/haar omringende werklikheid gerig en daarom is die student dus eksistensieel van die dosent-as-mens/persoon (en nié van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning nié) vir sy / haar akademiese begeleiding én suksesvolle vordering afhanklik. Die bekwaamheid, asmede die persoonlikheid van dosente is eweneens vir studente belangrik, aangesien die afkampusonderwysdosent, deur sy / haar tydruimtelike teenwoordigheid tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, ook die selfvertroue van afkampusonderwysstudente help ontwikkel, wat tot die wesenskomponent van kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons, naamlik vertrouenstigting, bydra.

Ek argumenteer voorts na aanleiding van die resultate van die empiriese gedeelte van my ondersoek dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering na 'n "kollektiewe leergemeenskap" in afkampusonderwys verlang, waar die klem op die onmisbaarheid van die ondersteuning van ander studente asook op die tydruimtelike, gelyktydige teenwoordigheid van 'n afkampusdosent tydens ontmoetingsgeleenthede geplaas word en

nié primêr op papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning nié. Dit blyk voorts dat die afkampusonderwysstudent met sy / haar inskrywing vir 'n afkampusonderwysprogram, as't ware die dosent-as-persoon / mens tydelik transaksioneel wil aanskaf (resp. "koop") en sodoende wil "besit", waardeur s/hy dan tot akademies eksistensiële **ONS**-heid, toegang sou kon verkry. Aangesien Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering aan 'n groep („n gemeenskap en dus „n kommunale eenheid – „n **ONS**-heid) behoort, verkry hierdie groep studente „n bepaalde identiteit binne-in 'n afkampusgemeenskap en die aard van die verhouding tussen die Universiteit/SVO/dosent en die afkampusonderwysstudent word nou as dié van Vertrouer (afkampusonderwysstudent) en Vertroueling (Universiteit/SVO/dosent) en omgekeerd, gekenmerk.

Kommunaliteit binne hierdie afkampusgemeenskap dui dus vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering op 'n eksistensiële ontiese "**ons**"-heidsbeleving, waar medegroepslede van mekaar interafhanklik is en waar afkampusonderwys vir hierdie studente tot „n kommunale leergemeenskap omvorm word wat 'n sosiale eenheid medeveronderstel waarbinne samesyn, interaksie, sosiale verhoudings, sosiale kohesie, kameraadskap, buurskap, broederskap, sosiale samehorigheid, sosiale verbondenheid, samewerking, interverbondenheid, aangesig-tot-aangesigkommunikasie, wedersydse erkenning, mededeelsaamheid, welwillendheid, toevertrouing, geduld, empatie, simpatie, interpatie, opregtheid, openheid, dialoog en wederkerigheid geoperasionaliseer kan word. Al hierdie medekonstituente behoort dus deel van afkampusonderwys te vorm en dit sou, soos nou reeds herhaaldelik aangedui, konseptueel gemaklik en geredelik vanuit die sosiale kapitaalteorie verdedig kon word.

By Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat deur middel van die afkampusmodel studeer, bestaan daar 'n inherente behoefte aan kontakonderwys wat met behulp van geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede beslag kan kry. Tydens hierdie geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede is daar 'n onderlinge, dialogiese vervlegting; 'n dialogiese skakelingsgebeure wat tussen die student, dosent en medestudente plaasvind. Tydens hierdie onderlinge, dialogiese vervlegting waarna veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering op soek is, kan die student en sy / haar dosent deur middel van onvoorwaardelike, wedersydse aanvaarding, van enige sosiale verpligting, morele lasgewing of verskuldiging, vrygestel word. Om enige (en daarom ook die pedagogiese) situasie in afkampusonderwys suksesvol te laat voltrek, is onderlinge, dialogiese vervlegting dus essensieel belangrik en daarom is outentieke dialoog die moontlikheidsvoorwaarde vir enige sodanige ontmoetingsgeleentheid.

Elke student behoort tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede in afkampusonderwys as 'n unieke sosiale wese erken en gerespekteer te word. Ontmoetingsgeleenthede wat deur onderlinge, dialogiese vervlegting gekenmerk word, behoort van menslike handelinge soos intensionaliteit, openheid, opregtheid en egtheid te kan getuig. Daar behoort ook vertroue tussen studente onderling geskep te word wat daartoe sou kon bydra dat daar 'n saamgevegte en verhegte band van toeboherendheid tussen studente gevestig sou kon word. Die bekwaamheid asook die persoonlikheid van die dosent is eweneens belangrik om vertroue tussen studente onderling te skep, aangesien die afkampusonderwysdosent die selfvertroue van sy / haar afkampusonderwysstudente help ontwikkel. Die toeganklikheid en die beskikbaarheid van 'n dosent is van essensiële belang vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat deur middel van die afkampusmodel studeer. Een wyse aan die hand waarvan dit wel beslag sou kon kry, is deur middel van geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede. Dit is egter nie die enigste wyse nie. Afkampusonderwysstudente se uiteindelijke leersukses is dus onder andere van onderlinge, dialogiese vervlegting (wat die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent insluit) en dus van outentieke en wederkerige vertrouensstigting mede-afhanklik.

Afkampusonderwys behoort 'n skakel met tegnologie-integrering te vorm. In hierdie opsig is dit egter belangrik dat alle belanghebbendes die behoeftes van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering sal verreken – veral vir sover dit die onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens. betref. Die ingeskrewe Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering voel tans toemenend geïsoleer en afgesonder met en tydens die implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys. Hierdie studente blyk voorts hoofsaaklik nie vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed te wees nie, aangesien hulle rekenaar- en internettegnologie¹²⁷ tans nog nie as deel van hulle eie kultuurgoedere beskou nie. Dit kom ook voor asof hulle nie almal vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed sou wees nie, aangesien hulle in hulle eie soeke na eksistensieel en kultureel bepaalde toebehoorendheidsverhegting veral ook na sosiale interaksie en gemeenskaplikheid hunker. Afkampusonderwys word, soos reeds gestel, deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as 'n sosiale eenheid; as 'n sosiale leergemeenskap en 'n soort sosiale

¹²⁷ Hierdie bevinding is enigsins interessant, indien nie kontroversieel nie, veral aangesien alle GOS-studente (ongeach hulle spesialisering) verplig word om die module EUCE 511, wat „n eerstesemestermodule in basiese rekenaargeletterdheid is, te neem én te slaag.

samehang met sy / haar dosent en medestudente beleef. Daar behoort dus beduidend meer op 'n soort kommunale Nommerpas-onderwys-vir-ons gefokus te word en die gebruik van rekenaartegnologie behoort nêrens in hierdie gebeure as plaasvervanger van die dosent geïmplementeer te word nie.

Wanneer rekenaartegnologie wel in afkampusonderwysprogramme geïmplementeer wil word, behoort daar deur die afkampusonderwysbestuur en programontwikkelaars 'n verskeidenheid van faktore in ag geneem te word, te wete:

- die kultuurspesifieke tradisies, gewoontes en behoeftes van, veral, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering in, byvoorbeeld, die onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens.;
- sensitiwiteit asook begrip vir kulturele verskeidenheid;
- die persoonsmatige karaktereienskappe van studente;
- die soort ondersteuning wat wel aan studente beskikbaar gestel sou kon word;
- die kundighede en vaardighede van studente met betrekking tot selfgerigte leer;
- die verskillende leerstyle van studente betrokke in afkampusonderwys;
- die kundigheid van skole en / of werksplekke waar studente aan die gebruik van rekenaartegnologie in onderwys- en / of opleidingsopset blootgestel word, of nie;
- die beskikbaarheid van motivering vanuit 'n bepaalde gemeenskap met betrekking tot die gebruik van rekenaar- en internettegnologie.

'n Belangrike aangeleentheid in hierdie verband is die feit dat rekenaartegnologie weliswaar op 'n kleinere skaal deur die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering (wat by die SVO ingeskryf is) gebruik word, maar dat die gebruik van, onder andere, rekenaars meer op 'n geïndividualiseerde basis geskied. Hierdie Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering voel tans dus toenemend geïsoleerd, afgesonder en persoonsontmagtig. Tydens die implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys (transaksionaliteit), behoort die behoeftes, omstandighede, kultuurverskille / -aangeleenthede van

afkampusonderwysstudente weer eens deeglik in ag geneem te word. Alleen dan sal daar in afkampusonderwys van transaksionele openheid, nabyheid, verbondenheid, verdraagsaamheid, kameraadskap, broederskap, egtheid, ensovoorts, sprake kan wees. Hierdie gemeensaamheid, opregte, eerlike kameraadskap, sosiale verdraagsaamheid, verbondenheid en eerlikheid wat in afkampusonderwys as transaksionele aangeleentheid teenwoordig behoort wees, is 'n voorwaarde vir die bevordering van sosiale kapitaal wat, onder andere, ook deur middel van akademiese studie opgebou sou kon word.

Afkampusonderwysgemeenskappe behoort voorts te alle tye 'n diep band van kollektiewe sosiale verbondenheid en onderlinge welwillendheid, waar alle betrokke partye mekaar ter wille is, te openbaar. Die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering kan dus binne hierdie afkampusonderwysgemeenskap sy "bestaansreg" met vrymoedigheid opneem: *"Ek is, omdat ons is"*. Hierdie bestaansreg het tot gevolg dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering, soos geanaliseer vanuit die onderhoude en fokusgroepgesprekke, *bestaansveiligheid* in die sosiale teenwoordigheid van die dosent wat hom/haar begelei, ervaar en op hierdie wyse word die eens ongelyke model van menswees, te wete: *"Jy lei; ek volg"*, tot 'n wedersydse aanvaardings- en geborgenheidsmodel, te wete: *"Ek ter wille van jou en dan eers jy ter wille van my"* omvorm, waar die eerste stelling telkens prakties herskryf word tot: *"Jy mag dus lei en ek mag dus volg – nie omdat ek gedwing of daartoe verplig word nie, maar omdat ek bybedoelingsloos sowel myself as vir jou ter wille wil wees."*

Aangesien die afkampusonderwysstudent 'n diepgesetelde behoefte aan wedersydse aanvaarding in sy/haar afkampusonderwysgemeenskap het, is daar primêr 'n eksistensiële soeke na affektiewe geborgenheid. Vir die bevordering van die bindende waarde van sosiale kapitaal is dit essensieel dat afkampusonderwysbesture, -administrasie en -beleid ook na buite sal kyk en indien afkampusonderwysprogramme korrek bestuur sou word, geneig sal wees om liefde en omgee, openhartigheid, deursigtigheid en eerlikheid binne hierdie afkampusleergemeenskappe te vestig wat dan die noodsaad aan affektiewe geborgenheid sal kan help versterk.

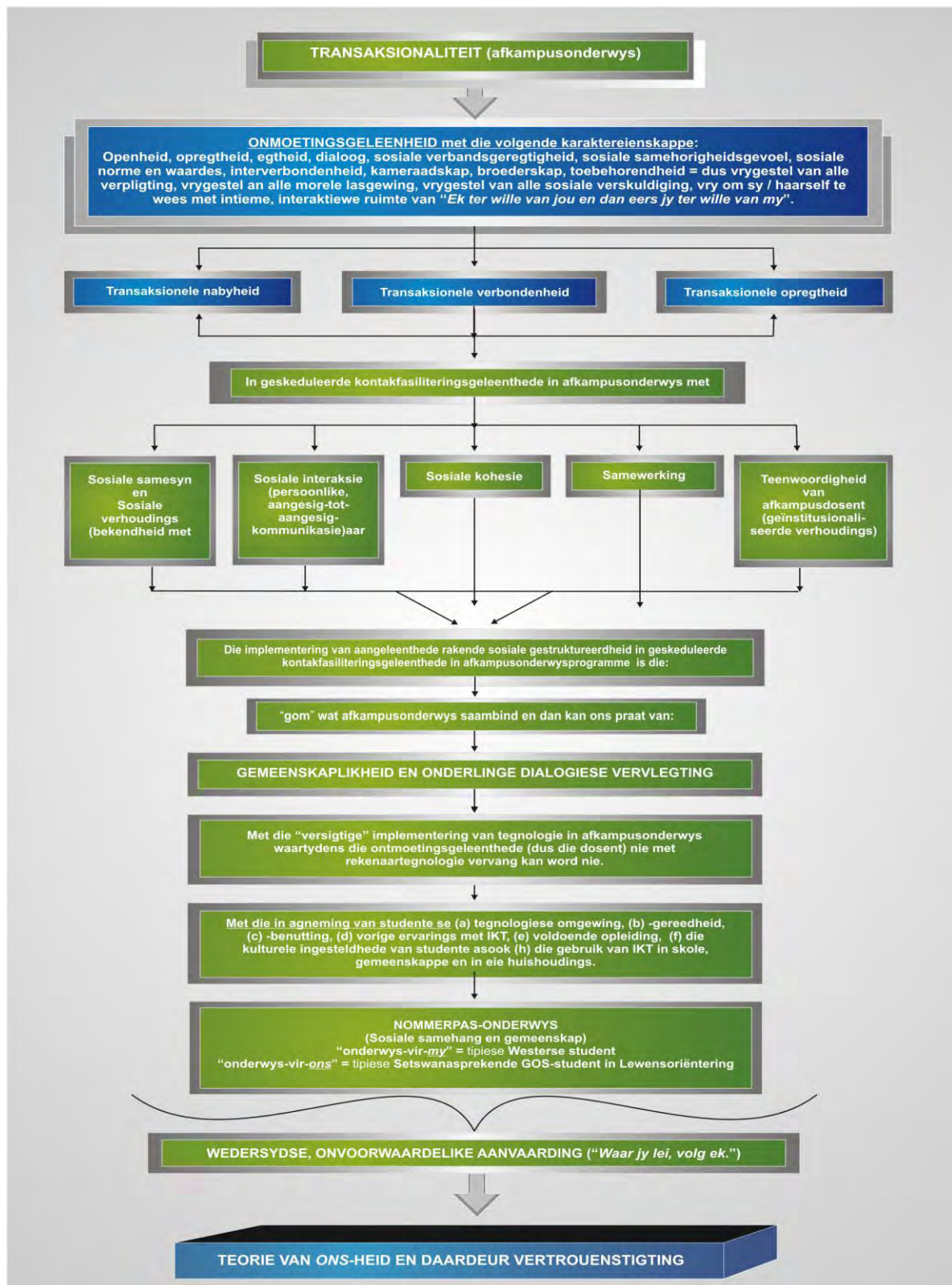
Kortom: bostaande argumente wat ek na aanleiding van die onderhawige studie graag tot die bestaande akademiese diskoers oor afkampusonderwys sou wou toevoeg, bevestig die intellektuele raaisel wat tot hierdie studie aanleiding gegee het: Setswanasprekende afkampusstudente wat hulle vrywillig vir die GOS as afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, dring ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én

mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (aangesig-tot-aangesigonderwys) aan (vgl. my bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3, asmede navorsingsdoelwit 3, Hoofstuk 1 in §3) as gevolg van hulle eksistensiële soeke na en diepgevoelde behoefte aan:

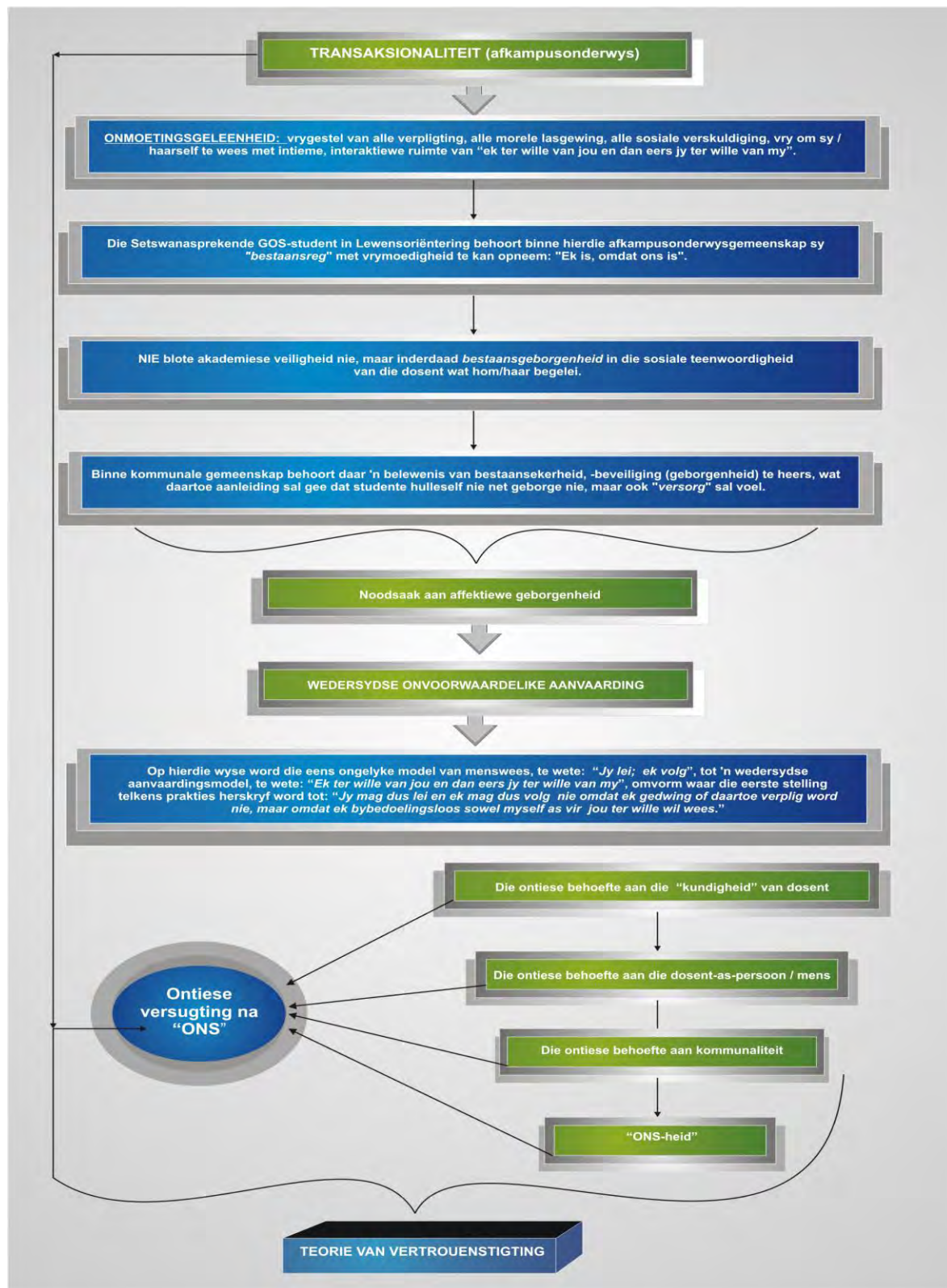
- toebehorendheidsverhegting;
- bestaansessensialiteit: “Ek bestaan, aangesien ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...”;
- gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid);
- kontakonderwys (geskeduleerde gefasiliteerde ontmoetingsgeleenthede);
- onderlinge, dialogiese vervlegting;
- dosentpersoonlike aangeleenthede;
- die inagneming van kultuurverskille / -aangeleenthede;
- die toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaartegnologie;
- transaksionaliteit (afkampusonderwys): transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid;
- wedersydse aanvaarding en laastens
- die noodsaak aan affektiewe geborgenheid in afkampusonderwys.

Vanuit bogenoemde (vgl. §6.3 en §6.4) stel ek vervolgens die volgende voor vir sover dit die toekoms van afkampusonderwys as didaktiese afleweringsmodus betref. Ek bied dan ook twee grafiese voorstellings (vgl. Figuur 6.2 en 6.3 rakende 'n venuwende kyk na Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons as didaktiese afleweringsmodus, soos dit deur hierdie ondersoek bevestig is, aan. (Vgl. my bevinding met betrekking tot navorsingsdoelwit 4. Vgl. ook Navorsingsdoelwit 4, Hoofstuk 1 in §3.)

Figuur 6.1: 'n Grafiese voorstelling van 'n tipiese kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir-*ons*-model

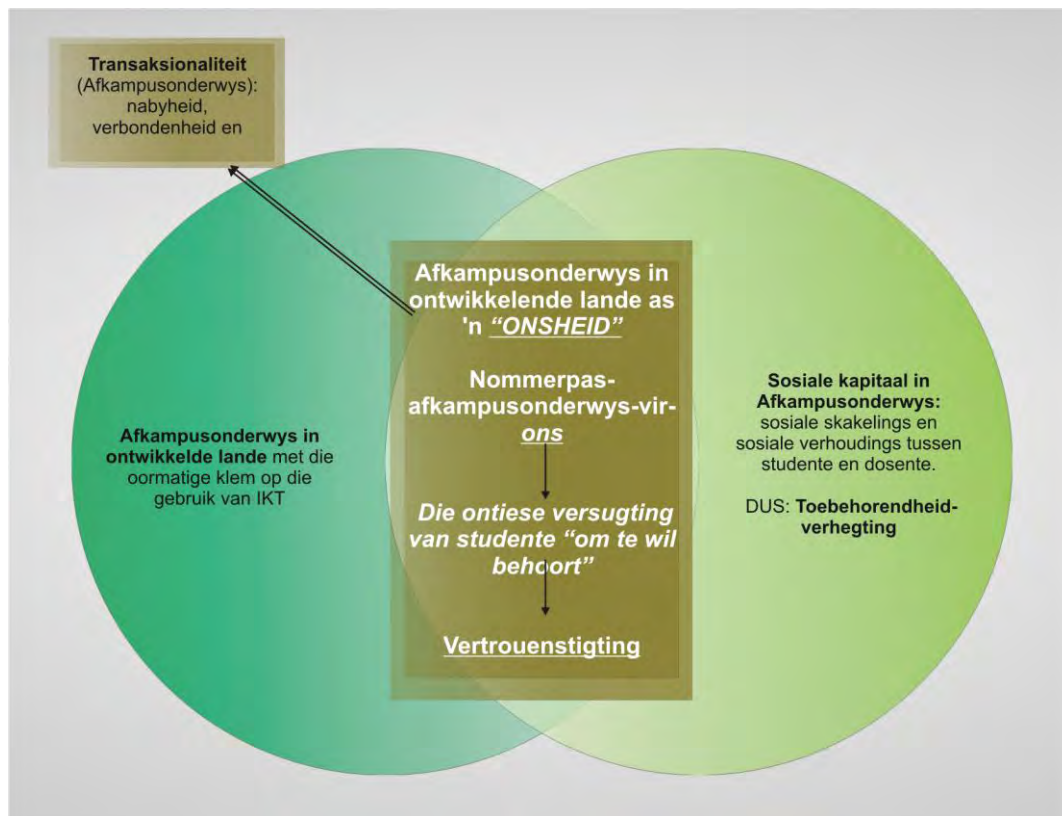


Figuur 6.2: 'n Grafiese voorstelling van die ontiese behoeftes van studente binne 'n tipiese kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir-*ons*-model



SAMEVATTEND: Nommerpas-onderwys-vir-ons kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 6.3: Afkampusonderwys as 'n "ONSHEID", gesien binne die ontologies epistemologiese konteks van kollektiwisme



6.5 NUWE ONDERSOEKMOONTLIKHEDE

Enige kwalitatiewe ondersoek bring nuwe ondersoekmoontlikhede na vore, of mens nou die horison van afkampusonderwys deur „n wyehoeklens, of deur „n mikroskoop sou bestudeer en of „n mens slegs op „n enkele faset van die onderhawige gevallestudie sou wou fokus. Die landskap van afkampusonderwys in ontwikkelende lande, gegewe die teenwoordigheid van afkampusdosente asmede die implementering van sosiale interaksie en IKT, bied aan die navorser „n ryk horison waarteen moontlikhede vir verdere en selfs gevorderde navorsing bedink sou kon word. Nuwe ondersoekgebiede hou verband met die onderrig-leergebeure sowel as met die rol en verantwoordelikhede van die dosent en student binne hierdie konteks.

Ek het van tyd tot tyd aanbevelings gemaak met betrekking tot toekomstige navorsing en ek gaan hierdie aanbevelings vervolgens groepeer, tesame met ander aanbevelings wat ondertussen ook na vore gekom het. Wat dus hieronder aangebied word, word in die vorm van kritiese vrae geformuleer.

Ontwikkelende lande is aangewese op die implementering van kommunale afkampusonderwysprogramme om te voorsien in die groot tekort aan gekwalifiseerde onderwysers in veral arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe. Deur die ontwerp van „n Nommerpas-afkampusonderwysmodel wat op die ontiese beginsel van **“ONSHEID”** gebaseer is en wat professionele ontwikkeling van onderwysers in ontwikkelende lande vanuit hierdie beginsel sou kon help waarborg, sou uiteindelik tot die hele Suid-Afrika se voordeel kon strek.

Onderwerp 1: Sosiale interaksie as rigtinggewende wesenskenmerk in die Afkampusonderwys-leeromgewing.

- Hoe kan die rigtinggewende wesenskenmerk “interaksie” in verskillende kontekste aangewend word?
- Tot watter mate kan interaksie doeltreffend bereik word binne „n onderwyskonteks soos arm, minderbevoorregte, geografies afgesonderde/moeilik bereikbare, afgeleë landelike gemeenskappe waar afkampusonderwysstudente nie noodwendig tot behoorlike onderrig-leerinfrastruktuur toegang sou kon hê nie? Wat behoort die bydrae van interaksie gevolglik in hedendaagse afkampusonderwys te wees?
- Hoe affekteer interaksie beide onderrig en leer? Is interaksie „n noodsaaklike en voldoende voorwaarde vir effektiewe onderrig en diepleer? Verbeter interaksie die kwaliteit of die werking van sowel onderrig as leer?
- Hoe sou die kwaliteit van die onderrig-leergebeure in afkampusonderwys in ontwikkelende lande sonder interaksie daaruit sien?
- In welke mate kan afkampusonderwys-teorieë soos byvoorbeeld transaksionele of fisiese afstand aangewend word tydens een-tot-een onderrig?
- In welke mate kan die vestiging van “Learning Communities” in afkampus-onderwys, tot die sukses van studente bydra?

Onderwerp 2: Die afkampusdosent en afkampusstudent se rolle en verantwoordelikhede in afkampusonderwysgemeenskappe.

- Hoe kan studente begelei word om verantwoordelikheid vir hul eie vordering te neem en hoe sou hulle begelei kon word om aktiewe deelnemers aan die leerbeure te word?
- Hou akademiese sukses direk met die gesindheid van studente en hulle motivering verband?
- Vind sommige ouderdomsgroepe dit makliker om interaktief in „n afkampusonderwysomgewing te funksioneer?
- In welke mate kan die gesindhede van afkampusonderwysdosente die sukses van studente in afkampsonderwys bepaal?
- In welke mate dra die bestaansessensialiteit van studente in Afkampusonderys, by deurvloeiisifers?

Onderwerp 3: Die rol van onderrigtaal in die leergebeure

- Hoe belangrik is die bemeestering van die bepaalde onderrigtaal vir sosiale kommunikasie in afkampusonderwys?
- Wat is die effek van Engels as onderrigmedium in die afkampsonderwysgebeure in gevalle waar studente dalk nie Engels as 2de of selfs 3de taal magtig mag wees nie?
- Watter lees-, skryf-, vraagstelvaardighede en gesprekstategieë behoort studente, wie se huistaal nie Engels is nie, te verwerf alvorens hulle in afkampusonderwys suksesvol sou kon wees?
- Vind diegene wat oor Engels as huistaal beskik, òf wat Engels goed magtig is, meer baat by die implementering van tegnologie in Afkampusonderwys as andertaliges in Suid-Afrika en indien wel, waarom?

Onderwerp 4: Ontwikkelende lande se ervarings/belewings van IKT

- Watter kognitiewe vaardighede verwag „n bepaalde gemeenskap (in hierdie geval, die GOS-studente) van hulle studente wanneer hierdie studente hulself vir Afkampusonderwysprogramme inskryf?
- Hoe kan „n gemeenskap soos die GOS-studente hierdie vaardighede en kennis toepas om suksesvolle afkampusonderwysstudente te word?
- Hoe kan ervarings en/of belewenisse van IKT die akademiese horisonte van „n bepaalde gemeenskap (GOS-studente) verbeter?

Onderwerp 5: Ontwikkelende lande se ervaring met IKT

- Watter kognitiewe vaardighede word opgedoen/versamel deur „n gemeenskap soos bv. GOS-studente wat vir hulle van nut kan wees om hul eie leer te bevorder en op te bou?
- Hoe kan so „n gemeenskap (GOS-studente) hul rekenaarvaardighede toepas om suksesvolle afkampusstudente te kan word?
- Hoe brei ervaring met tegnologie so „n gemeenskap (bv. Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering) se akademiese horisonte uit?
- Watter rol speel die versamelde IKT-ervaring in die onderrigontwerp van afkampusonderwys vir so „n gemeenskap soos, byvoorbeeld, die bovermelde groep Setswanasprekende GOS-studente?

Onderwerp 6: Ontwikkelende lande se angstigheidsvlakke t.o.v. rekenaartegnologie

- Watter rekenaartegnologiese uitdagings kan ontwerp word vir „n gemeenskap wat nie gereed is vir geïndividualiseerde afkampusonderwys nie?
- Hoe kan „n skool en selfs die universiteit baat by die versamelde (self)vertroue van 'n bepaalde afkampusonderwysgemeenskap?

Onderwerp 7: Die rol van leiding

- Watter rol speel die kundigheid van afkampusonderwysbestuur en dosente by die beplanning, ontwikkeling, ontwerp, instandhouding en versorging van afkampusonderwysgemeenskappe?

Onderwerp 8: Die rol van toegang en beskikbaarheid tot die rekenaartegnologiese infrastruktuur

- Toegang tot rekenaartegnologie verhoog die IKT-gereedheid van „n gemeenskap. Hoe kan hierdie belangrike eienskap optimaal benut word om die digitale gaping te oorbrug in die geval van ’n afkampusonderwysgemeenskap?
- Gemeenskappe soos die GOS-studente is bewus van die Internet; nogtans word dit tans nie naasteby na behore benut nie. Hoe kan dit benut word om konstruktiewe denkvaaarsighede vir so „n afkampusonderwysgemeenskap te ontwikkel?
- Onderwerp 8: Ontwikkelende gemeenskappe se motivering om met tegnologie te werk
- Reeves (1999: *passim*) beskryf die oorsprong van motivering as een van die hoofinsette wat afkampusonderwysprogramontwerpers kan beïnvloed. In watter mate is gemeenskappe in ontwikkelende lande gemotiveer om met tegnologie te werk en veral in afkampusonderwys?

Onderwerp 9: Die rol van Universiteite en afkampusondewysbesture om rekenaartegnologie as „n leerkultuur te vestig

- Hoe kan die Universiteite en afkampusondewysbesture „n kultuur van selfgerigte leer in sowel sy bestuurstrategie as in sy kurrikuleringsgebeure inkorporeer?
- Hoe kan Universiteite, afkampusondewysbesture en afkampusonderwysmateriaal-ontwerpers en -dosente „n selfgedrewe leerkultuur binne afkampusonderwys ontwikkel wanneer „n gemeenskap nie noodwendig IKT-gereed blyk te wees nie?

6.6 Epiloog

In hierdie Hoofstuk het ek gepoog om die bevindinge van my ondersoek sowel terug- as vooruitkaatsend te bepeins. Ek het eerstens 'n samevattende oorsig van die studie aangebied, waarna ek die data binne die konteks van die konseptueel teoretiese raamwerk wat ek hoofsaaklik in Hoofstuk 3 opgestel het, ondersoek het. Ek het ook die moontlike betekenis van my navorsing geskets. Ek het voorts nuwe ondersoekmoontlikhede, wat spesifiek met die wedersyds eksisterende korrektief van die kommunikasiegebeure in en met die aanbieding van afkampusonderwysprogramme verband hou, maar wat eweneens op 'n wye verskeidenheid onderrigleeromgewings betrekking sou kon hê, probeer aandui. Die Hoofstuk was met sowel 'n besinnende waadering van my gevallestudie, as met enkele gedagtes oor die toekoms van afkampusonderwys as didaktiese afleweringsmodus, afgesluit.

Die posisionering van my studie binne die Interpretivisme as epistemologiese paradigma het van my vereis dat ek telkens die subjektiewe betekenis van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se sosiale handelinge so goed as moontlik moes probeer begryp (verstaan). Die beskikbare afkampusonderwysliteratuur toon dat Eerstewêreldlande tans nie insiggewend en / of bevredigend genoem aandag skenk aan die bestudering van verskynsels in hulle “natuurlike habitat” nie. Daarom het ek my eie kwalitatiewe navorsing (wat 'n interpretivistiese benadering gevolg het) ten aansien van afkampusonderwys van meet af aan op daardie Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering wat aan die navorsing deelgeneem het, se natuurlike geworpenheid gefokus. Tweedens, aangesien die beskikbare afkampusonderwysliteratuur nie in die besonder aandag blyk te skenk aan die betekenis en begrip (interpretering) van afkampusonderwys in ontwikkelende lande waar daar byvoorbeeld pertinent op 'n soort kommunale “onderwys-vir-ons” gefokus sou kon word nie, het ek tydens my ondersoek egter vasgestel dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering eerder die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid (en dus nie individualiteit - of met ander woorde, nie geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie) voor- én naleef, ook in afkampusonderwys. In hierdie verband maak ek gevolglik die stelling dat die Westerse epistemologiese begrip “onderwys-vir-my” met Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se lewensbekoulik gefundeerde, antropologies epistemologiese sienswyse van “kommunaliteit”, waar daar eerder gesoek word na “onderwys-vir-ons”, as na geïndividualiseerde “onderwys-vir-my”, bots.

My ondersoek was voorts gebaseer op my eie, persoonlike, unieke ervaring en insig. Dit strook met my gekose ontologies epistemologiese vertrekpunt wat verklaar dat daar talle realiteite bestaan en dat talle begrippe van die werklikheid deur elke deelnemer aan die wêreld gekonstrueer sou kon word. Die vrug van hierdie ondersoek het tot die insig gelei dat sosiale interaksie en onderlinge, dialogiese vervlegting (kontakonderwys), wat die sosiale teenwoordigheid van „n dosent insluit, asmede die plek en rol van IKT in afkampusonderwys soos in „n ontwikkelende land geïmplementeer (vgl. Figuur 6.3), by die kurrikulering van enige afkampusonderwysprogram van deurslaggewende belang is.

Die luide klanke van die openingshoofstuk, wat probeer aandui het dat tegnologie toenemend in afkampusonderwysprogramme geïmplementeer behoort te word, weerklink nou, na afloop van die studie, waarskynlik nie meer heeltemal so luid nie. In die meeste gevalle is die kakofonie gedemp; Daar klink nou „n ander klank op – „n melodie van afwagting rakende „n nuwe toekoms vir afkampusonderwys in ontwikkelende lande (vgl. Figuur 6.3). Die aanname oor die toenemende implementering van tegnologie in afkampusonderwysprogramme sou egter steeds heroerweeg kon word. Ons behoort dus te volhard in ons pogings om interaksie (en, by implikasie, kontakonderwys en die sosiale teenwoordigheid van „n dosent binne die konteks van afkampusonderwys) te begryp – en dan wel met besondere verwysing na die afkampusonderwyskontekste in ontwikkelende lande. In afgeleë gebiede en waar hulpmiddels beperk is, het die implementering van IKT des te meer unieke onderrigpotensiaal, indien die sosiaal kommunale aangeleenthede rondom die implementering van IKT, telkens toereikend in ag geneem word.

Ek maak dus nou die stelling dat die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering se kultuurgegewe die afkampusonderwyskonteks medebeïnvloed en dat die sg. “individuele Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering” waarskynlik nooit regtig in afkampusonderwys tot sy/haar reg sal kan kom nie, aangesien die enkeling, soos uit die beskikbare data gedemonstreer, nie op ontiese bestaansreg binne ’n Setswanasprekende afkampusgemeenskap kan aanspraak maak nie. Dit gaan vir hulle om die ontologies antropologiese en epistemologiese waarheid van “*Ek bestaan, omdat ons bestaan*” en afkampusonderwys behoort gevolglik deur sowel die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as deur afkampusonderwysbestuurders en –kurrikuleerders as ’n ontiese “**Ons**heid” beskou en hanteer te word. Die aard en rol van ondelinge, dialogiese vervlegting (aangesig-tot-aangesigkommunikasie) wat die sosiale teenwoordigheid van ’n dosent insluit, in ’n tegnologies medebepaalde afkampusonderwysprogramomgewing, asmede die

toereikende analise van die afkampusonderwysstudentkultuur, het tot 'n ontluikende teorie (of ontluikende tendense), wat vorentoe veral in 'n Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingskonteks toepaslik sou kon wees, bygedra.

Dit is binne bogenoemde ontluikende tema rakende Afkampusonderwys as 'n ontiese **“ONSHEID”** wat volgens die erkende beginsel van *agein perenne* (ewige begeleiding) vertrouensstigting tot gevolg het, dat ek Nommerpas-afkampusonderwys-vir-**ons** as didaktiese afleweringmodus in Figuur 6.2(a), Figuur 6.2(b) en Figuur 6.3 grafies voorstel. Ek argumenteer voorts dat 'n aanpasbare onderwystransaksie nodig is waar daar meer na afkampusonderwysstudente se omstandighede, behoeftes en kultuurverskille en -aangeleenthede gekyk sal behoort te word en dat die student primêr as sosiale wese in afkampusonderwys beskou behoort te word. In hierdie verband kan die student dan essensieel sosiaal op sy/haar omringende werklikheid gerig wees en daarom ook primêr dialogies én agogies op die dosent-as-medemens, as medeganger, afhanklik en aangewese wees. Al die Afrikakommunalisme en sy positiewe, navolgingswaardige kwaliteite behoort belangrike medekonstituente en dus integrale onderdele van die kosmologie van afkampusonderwys as didaktiewe afleweringswyse te vorm.

Indien afkampusonderwys as 'n ontiese **“Onsheid”** gekenmerk sou word, behoort (a) toebehoorendheidsverhegting, (b) bestaansessensialiteit: “Ek bestaan omdat ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek ...”, (c) gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid), (d) Kontakonderwys (geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede), (e) onderlinge, dialogiese vervlegting, (f) dosentpersoonlike aangeleenthede, (g) kultuurverskille / -aangeleenthede, (h) die toeganklikheid, beskikbaarheid en benutting van rekenaar-tegnologie, (i) transaksionaliteit (afkampusonderwys): transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid, (j) wedersydse aanvaarding, (k) die noodsaak aan affektiewe geborgenheid in afkampusonderwys, teenwoordig te wees. Indien bogenoemde wesenskenmerke in afkampusonderwys teenwoordig sou wees en dan wel ook geïmplementeer sou kon word, sal daar volgens die beginsel van *agein perenne* outentieke Vertrouensstigting kan plaasvind wat vir die voortbestaan van afkampusonderwys in ontwikkelende lande van essensiële belang asou wees. Bogenoemde is die faktore en redes wat vanuit die geanaliseerde empiriese data geïdentifiseer is om te verklaar waarom studente wat hulle vrywillig vir 'n afkampusonderwysprogram aan die Noordwes-Universiteit ingeskryf het, ten spyte van papiergebaseerde, elektroniese én mobieleleerondersteuning, nogtans op kontakonderwys (aangesig-tot-aangesigonderwys) sou aandring. Vanuit hierdie benadering word daar in der waarheid 'n betroubare en geloofwaardige teorie aan die leser gebied van **hoe** die

Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering **voel** en **dink** rakende die sosiale teenwoordigheid van 'n dosent en interaktiewe kommunikasie (kontakonderwys) tydens gefasiliteerde ontmoetingsgeleenthede tydens afkampusprogramme.

STRATEGIESE RIGLYNE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN EFFEKTIEWE ONDERWYS IN AFKAMPUS- ONDERWYSPROGRAMME VIR PRAKTISERENDE ONDERWYSERS

7.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk het ek die betekenisvolheid en implikasies van my navorsingsbevindinge bespreek. My studie is uitsluitlik van toepassing op Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering in afkampusonderwysprogramme en nie op studente wat tipies Westerse, tipies Oosterse, tipies Latyns-Amerikaanse of ander oorgeërfde of aangenome kultureel etniese identiteite sou aanhang en / of handhaaf nie. Vanuit die bespreking van my navorsingsbevindinge het dit geblyk dat lewensvatbare strategiese riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek, praktiserende Setswanasprekende onderwysers s.s.m. geformuleer behoort te word. Die volgende stap is dus om sodanige strategiese riglyne te ontwikkel.

In hierdie deel van my navorsingsverslag konsentreer ek in die besonder op beplannings-operasionalisering. Die rede hiervoor is dat al die afstandsonderwysprogramme van die SVO reeds oor besondere implementeringsplanne beskik. Met dié deel van my navorsing konsentreer ek voorts op die formulering van strategiese riglyne wat in die besonder gebruik sou kon word by één aangeleentheid van die SVO se strategiese plan, te wete die effektiewe implementering van afstandsonderwysprogramme vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering¹²⁸. Hierdie strategiese riglyne sou weer gemaklik in die holistiese en

¹²⁸ Hierdie is weer eens „n uiters kontensieuse aangeleentheid, aangesien die Universiteit – gegewe die wesenswaard van „universiteitwees“ – alle studente (ongegag hulle moontlike [en enigszins aanvegbare] etniese kulturele identiteit) akademies oor dieselfde kam moet skeer. Dit sou gevolglik (finansieel, administratief én logisties) „n bykans onbegonne taak vir die SVO en Universiteit wees om dit wat hier voorgestel word, in sy volle konsekwensies vir alle ingeskrewe afkampusonderwysstudente te moet implementeer. Per slot van rekening maak 103 GOS-studente in Lewensoriënteringsvere nog nie „n 5 000 GOS-voël, vir sover dit die huidige GOS-inskrywingstal aan die SVO betref nie. Al maak die SVO tans dus waarskynlik nog nie in die besonder (of selfs voldoende) vir die onderrig-leerbehoefte van, spesifiek, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, voorsiening nie, meen ek nogtans dat hierdie aangeleentheid minstens s.s.m. deur alle belanghebbendes en rolvennote oorweeg behoort te word.

geïntegreerde strategiese beplanningsraamwerk van die SVO¹²⁹ opgeneem kon word, asmede binne die groter strategiese geheel van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit.

Ek fokus in hierdie hoofstuk daarom op die ontwikkeling van strategiese riglyne wat op die resultate van my literatuurstudie (vgl. Hoofstuk 2 en 3), asook op die inligting soos dit verkry is uit die verwerkte en geïnterpreteerde data (vgl. Hoofstuk 4 en 5), gebaseer is. Die verskillende strukture wat betrokke is by afkampusonderwys word skematies deur middel van 'n holisties en geïntegreerde figuur voorgestel. Laastens word elkeen van die tersaaklike strategiese riglyne breedvoeriger bespreek om navorsingsdoelwit vier aan te spreek, naamlik “om strategiese riglyne daar te stel vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers”.

7.2 Begripsomskrywing en definiëring

7.2.1 Die betekenis van die begrip “riglyn”

Die begrip “riglyn” kan, eerstens, as „n gedetailleerde verduideliking beskou word wat rolvennote en belangegroeppe begelei om standaarde te stel of om „n bepaalde plan van optrede te kies (www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn). Dit kan ook verstaan word as enige dokument wat tot die vaartbelyning van „n bepaalde proses wil bydra. Dit is, as sodanig, egter nooit voorskriftelik of verpligtend van aard nie (www.en.wikipedia.org/wiki/Guideline). In die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe is dit, byvoorbeeld, staande praktyk om “riglyne” te begryp as enige vorm van aanvullende dokumentasie wat aanvaarbare metodes vir implementeringsvereistes daarstel (www2.slac.stanford.edu/policy/definitions.asp). In die veld van Finansiële Praktyk word “riglyne” gewoon as stellings aangaande verkieslike, beste of navolgenswaardige praktyk vertolk (www.finance.gov.au/Publications/australian-government-technical-interoperabilityframework/glossary.html). Ander instansies weer, definieer “riglyne” as „n gedetailleerde voorkeurplan vir optrede wat die bevordering en bereiking van strategiese doelwitte uitspel en wat boonop sekere minimum vereistes voorstel wat sal kan help verseker dat gebeurlikheidsplanne toereikend ontwerp, voorberei, geïmplementeer en onderhou sal

¹²⁹ Hierdie modus operandi doen egter geensins afbreuk aan my argumentering met betrekking tot my keuse ten aansien van die moontlike naturalistiese veralgemeenbaarheid (Onwuegbuzie et al., 2009: passim; 117) van my navorsingsresultate nie. (Vgl. §4.4 en §6.2 vir nadere besonderhede in hierdie verband.)

kan word (www.collectionscanada.gc.ca/about-us/emergency-preparedness/012015-102-e.html).

Uit bovermelde poging tot 'n definisie van “riglyne”, blyk dit dat hierdie begrip semanties nou aan die begrip “strategie” verwant is. Dit is om hierdie rede dat ek in die volgende subparagraaf aan 'n gekontekstualiseerde analise van die begrip “strategie” aandag wil skenk.

7.2.2 Analise van die begrip “strategie”

Ten einde afstandsonderwysprogramme (van, byvoorbeeld die SVO) vir, spesifiek, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering effektief te kan kurrikuleer, implementeer en bestuur, is dit 'n aanvaarbare praktyk om van 'n strategiese plan, wat duidelik geformuleerde riglyne insluit, gebruik te maak (Els, 2008: 235). 'n Strategiese plan behels onder andere die formulering van hoe so „n plan ten beste praktyk gemaak sou kon word. Dit geskied normaalweg deur die formulering van doelwitte, aksiestappe en die evaluering daarvan (ibid.). Strategieë kan dus – net soos in die geval van die begrip “riglyne” wat hierbo in §7.2.1 gedefinieer is – beskou word as die beplanning, plan of wyse waarvolgens die doel bereik kan word (Els, 2008: 235, 236).

Die stamwoord vir “strategie” is ontleen aan Latyn *strategia* (wat “generaal” beteken). Die ooreenstemmende Griekse naamwoord *stratēgos*, is weer afgelei vanaf twee begrippe, te wete die naamwoord *stratos* wat “weermag” beteken en die Griekse volsin *ago* wat “(bege-)leiding” (letterlik “Ek lei”) beteken. *Stratēgos* verwys dus na 'n militêre bevelvoerder tydens die Atheense demokrasie (Els, 2008:236). „n Strategie het nie noodwendig enige begin- of einddatums nie en kan boonop verskeie programme of projekte omspan.

Strategie is dus die kuns om die middele van oorlogvoering en beplanning saam te voeg (Fidler, 2002: 9; Dictionary.com: 2010). Die begrip strategie word verder as die sorgvuldige beplanning (of aanvalsplan) aan die hand waarvan 'n spesifieke doel bereik wil word, omskryf (Dictionary.com. 2010). Volgens Fidler (2002: 9) is „n strategie eerstens 'n plan wat rigting gee. Dit verskaf leiding vir toekomsgerigte optrede en derdens is dit ook 'n soort bloudruk. „n Strategie veronderstel dus „n wyse van vorentoe kyk, maar ook van terugkyk. Uit die gelese literatuur van Mintzberg (1994: 240), Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998: 9-11) bestaan strategiese riglyne nooit as 'n tasbare entiteit nie, maar immer as abstrakte konsepte wat primêr in die gedagtes van mense leef. „n Strategie kan voorts ook as 'n middel tot 'n doel,

(wat, byvoorbeeld, die oogmerke en doelwitte van „n organisasie sou kon omvat) beskou word. 'n Strategie dek al die oogmerke en doel-aangeleenthede van organisasies (Analoui & Karami, 2003: 48) en dit word ook deur Hill & Jones (2007: 3) as 'n stel verbandhoudende handelinge, wat bestuurders gebruik om 'n organisasie se prestasie/werkverrigting te verbeter, geformuleer.

Swanepoel (2003: 210) toon eweneens aan dat 'n strategie die toepassing van spesifieke aksieplanne deur rolspelers veronderstel en dat enige strategie gevolglik uit doelwitte, aksiestappe en persone wat die aksiestappe uitvoer, behoort te bestaan (Els, 2008: 239; Van Vuuren, 2008: 323). Strategiese doelwitte is die response wat gerig is op die verbetering van effektiwiteit (De Bruyn, 2003: 299). Dit kan skematies soos volg voorgestel word:

Figuur 7.1: Skematiese voorstelling van die formulering van strategiese riglyne



In die ondervermelde formulering van riglyne, staan die adjektiewiese bepaler “strategiese”, sentraal. Dit is gevolglik belangrik dat my leser sal verstaan wat ek met die begrip “strategiese riglyne” bedoel. Ek verduidelik dit dus hieronder soos volg:

7.2.3 Kenmerke van strategiese riglyne

Ek onderskei hieronder tussen altesaam drie oorkoepelende kenmerke waaraan die formulering van strategiese riglyne, volgens die literatuur, behoort te voldoen:

- **Beplanning**

Soos reeds hierbo gesuggereer, kan strategiese riglyne as 'n werkswyse om rigting mee aan te dui, as 'n manier om perspektief op die toekoms te verkry en as 'n profiel waarteen aktiwiteite of doelwitte gemeet kan word, beskou word (Davies & Davies, 2004: 30). Deur die implementering van strategiese riglyne word 'n beter begrip van 'n bepaalde probleem gevorm om sodoende 'n oplossing daarvoor te vind (Dictionary.com, 2008). Verder behels 'n strategie, onder andere, dat 'n benadering wat 'n invloed uitoefen op die oorkoepelende rigting waarin 'n organisasie (soos, byvoorbeeld, die SVO) beweeg, gevolg behoort te word. Voorafgaande impliseer dat die implementering van strategiese riglyne die organisasie help om sy toekomstige bestuursomgewing te vestig.

- **Aksiestappe**

As „n tweede kenmerk kan strategie ook as die implementering van 'n plan met behulp van uitvoerbare handeling (resp. “aksies”) deur verskillende lede van die organisasie, beskou word (Mintzberg, 2003:3-9). Die verskillende handeling wissel mekaar voortdurend af, maar vul mekaar ook deurlopend aan. Elke aksiestap kan as een tree in die opeenvolging van gebeure wat uiteindelik in strategiese riglyne saamgevoeg kan word, beskou word. Aksiestappe kan van mekaar onderskei word, maar behoort nooit geskei te word nie (Chakravarthy & White, 2006: 183). Davies en Davies (2004: 30) wys ook daarop dat strategiese riglyne met behulp van aksiestappe belyn behoort te word sodat dit binne die groter plan van die organisasie sou kon inpas. 'n Verdere kenmerk van strategiese riglyne is dat daar tydens die beplanning van aksiestappe voorsiening gemaak behoort te word vir gedetailleerde aktiwiteite wat vir minstens een jaar vooruit beplan word (Naidu et al., 2008: 69). 'n Driejaartermyn is normaalweg die langste periode waarvoor strategiese riglyne en aksiestappe ontwikkel behoort te word, met 'n eerste hersiening daarvan na afloop van die tweede jaar (Leeds University, 2005).

- **Strategiese riglyne moet meetbaar of evalueerbaar wees**

'n Derde kenmerk is die deurlopende evaluering van die aksiestappe waartydens bysturings ter verbetering daarvan vinnig en gereeld geëvalueer en aangepas behoort te word (Eisenhardt & Brown, 1998:787). Hoe duideliker die aksiestappe geformuleer word en hoe meer haalbaar dit is om die suksesse van die doelwitte te meet, hoe beter is die kans dat die strategiese riglyne behoort te slaag.

7.3 Die ontwikkeling van strategiese riglyne

Uit die voorafgaande word afgelei dat sekere fases in die loop van die formulering of uitvoering van 'n strategie voorkom. Hierdie fases sluit ondermeer die (a) formulering van 'n probleemstelling en van 'n doelwit, (b) aksiestappe wat gevolg gaan word, (c) persone in beheer en (d) die evalueringsfase in (Rue & Byars, 2005: 140; Chakravarthy & White, 2006: 182, 183; Els, 2008: 235-243; Jones, 2009: 1-10; Singleton, 2009: 1-2; Newton, 2010: 1-2; Power, 2010: 1-2; Barrows, 2010: 1-10 & Anon, 2010: 1-10).

7.3.1 Fases van ontwikkeling van strategiese riglyne

7.3.1.1 *Beplanningsfase*

Die ontwikkeling van strategiese riglyne is 'n teken van beplanning, terwyl 'n gedokumenteerte strategie ook beskryf kan word as die rigtingwyser waarvolgens gestelde doelwitte bereik gaan word (Morden, 2004: 504). Dit blyk ook dat nog 'n aangeleentheid van strategie dié van kreatiwiteit en mededingendheid insluit. Dit bied 'n organisatoriese voorsprong bo ander. Verder verskaf beplanning en kreatiwiteit die beredeneerde grondrede van en koers waarvolgens planne binne die beplande tyd geïmplementeer gaan word (Boone, 1985: 129). Hieruit blyk dit dat die volgende stappe reeds tydens die beplanning en ontwikkeling van 'n strategie, aandag behoort te geniet (Els, 2008: 235-243):

- **formuleer miktelpunte/streepunte** - gefokus op die verwesenliking van doelwitte,
- **betrek belanghebbende persone** wat direkte belang het by die spesifieke aangeleentheid van die strategie,
- **antisipeer** en maak voorsiening vir moontlike invloede wat **veranderinge** op die organisasie sou kon hê deur die negatiewe aangeleentheid te minimaliseer en die positiewe aangeleentheid uit te lig en te versterk,
- **analiseer** en evalueer die organisasie se **beperkende faktore** sodat die strategie met sy sterkpunte daarby kan aansluit en dit kan ondersteun en
- **beskryf** elke doelwit duidelik en sorg dat doelwitte binne die gestelde tydsraamwerk bereik sal kan word.

Morden (2004: 118-128) stem grootliks met bogenoemde stappe vir die beplanning en ontwikkeling van strategiese riglyne saam en voeg die volgende aangeleenthede by:

- besin oor die praktiese implikasies van die aksieplan binne die gestelde tydraamwerk,
- verskaf 'n ondersteuningsbasis (strukture, hulpmiddele en fasiliteite) om die gestelde doelwitte binne 'n gestelde tydsraamwerk te bereik,
- ontwikkel vaardighede en brei kennis uit om die strategie suksesvol te kan implementeer (kapasiteitsbou) en
- stel prestasie-aanduiders vas waaraan die implementering van die strategie gemeet sou kon word.

Vir die doel van hierdie navorsing fokus ek op doelwitte wat kan lei tot effektiewe onderwys vir afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek, praktiserende Setswanasprekende onderwysers.

7.3.1.2 *Implementeringsfase*

Reeds tydens die beplanningsfase behoort alle betrokkenes op die formulering van aksiestappe (doelwitte) wat tydens die implementeringsfase geoperasionaliseer gaan word, te fokus. Dit blyk voorts dat daar, nie net tydens die beplanningsfase nie, maar ook tydens die ontwikkeling, bestuur en implementering van die strategie, insig en visie van alle belanghebbendes vereis word oor die moontlike gevolge van die aksiestappe op die effektiwiteit van, in die onderhawige geval, afkampusonderwys (Chakravathy & White, 2006: 199). Die bereiking van doelwitte (mikpunte) behoort deur die betrokkenes in prioriteitsvolgorde gerangskik te word (Bateman & Snell, 2004:110; Els, 2008: 235-243). Tydens die implementeringsfase behoort daar veral ook op die aktivering van al die strukture wat geskep is, gelet te word. Hierdie strukture kan beskryf word as die mobilisering van personeel en middele om tot daadwerklike aksie oor te gaan en dit is juis die geleentheid waartydens hulpmiddele toegewys word en waar die verskillende planne wat beraam is, normaalweg in werking gestel word.

Die implementeringsfase kan verder beskou word as die handelingsfase waarin oorgegaan word van 'n meer abstrakte denkhandeling tot 'n waarneembare, aktiewe daad (Davies, 2003: 302). Enkele belangrike kenmerke en stappe om dié oorgang te bewerkstellig is dat dit (a)

insig, (b) fokus op haalbare aksiestappe, harmoniëring van die doelwitte binne die organisasie (bv. afkampusonderwys in die SVO), (c) die vermoë om die strategie effektief en vaartbelyn te implementeer, asook (d) die vermoë om te kan aanpas behoort te vertoon. Die ontwikkeling van die strategiese gebeure val nie binne die fokus van hierdie navorsing nie; derhalwe word volstaan met hierdie kenmerke.

Verdere kenmerke van die implementering van strategiese riglyne is dat die aksiestappe baie spesifiek (verstaanbaar) en uitdagend, dog nietemin realisties ook, behoort te wees. Aksiestappe behoort verder deur alle betrokkenes (bestuur en werkers) aanvaar te word en binne 'n realistiese tydraamwerk te pas - wat normaalweg uit meetbare, funksionele planne oor 'n kort tydsbestek bestaan (Bateman & Snell, 2004: 109, 111, 113; Rue & Byars, 2005: 127; www.dosomething.org/action_steps). Die bereiking van doelwitte (mikpunte) behoort, deur die Bestuur, in oorleg met alle rolvennote en belangegroepe, gekommunikeer en in prioriteitsvolgorde gerangskik te word. Aksiestappe is tiperend van die handelingsfase wat uitloop op die verwesenliking van die gestelde doelwitte. Dit blyk dat die suksesvolle implementering van strategiese riglyne direk afhang van 'n verskeidenheid faktore waarvan die belangrikste, volgens Morden (2004: 517), die volgende is:

- die ontvanklikheid, betrokkenheid en entoesiasme van al die personeel binne die organisasie (afkampusonderwys) waarbinne die strategie geïmplementeer gaan word asook
- die dinamiese betrokkenheid, bekwaamheid en bevoegdheid van die leierskorps wat op al die verskillende bestuursvlakke binne die organisasie (afkampusonderwys) dien.

Samevattend blyk dit dat die implementeringsfase dié fase van strategiese riglyne is waartydens persone oorgaan tot handeling of tot aktivering van middele ter bereiking van meetbare doelwitte binne gestelde strukture.

7.3.1.3 *Evalueringsfase*

Evaluering kan enersyds beskou word as die terugskouing op en vooruitkaatsende bepeinsing met betrekking tot 'n situasie. Dit blyk dat gereelde retrospeksie, evaluering en prospeksie 'n wesenlike deel behoort uit te maak van die ontwikkeling en implementering van 'n strategie. Die evalueringsfase kan ook andersyds beskryf word as dié aktiwiteit wat voortdurende vooruit- en terugskouing op die verloop van die strategie verskaf (Naidu et al.,

2008: 191). Tydens hierdie fase word die doelwitte vergelyk met die resultate en vanuit die evaluering behoort daar besluit te word waarmee voortgegaan word, of wat hersien behoort te word (Boone, 1985: 170). Effektiwiteit hang dus grootliks daarvan af of die organisasie oor die vermoë beskik om die terugvoer (aanbevelings) suksesvol te implementeer – en dít hang weer saam met evaluering (Boone, 1985: 170-174). Volgens Hardy (1998: 163) behoort evaluering en monitering deel van die strategiese gebeure te wees en dit sluit in terug- én vooruitkaatsende bepeinsing, denke en analise in. Hardy noem dat evaluering:

- omvattend;
- sistematies;
- objektief;
- periodiek en
- betroubaar behoort te wees.

Volgens Boone (1985:179) behoort die volgende vrae gestel te word om te bepaal of die implementering van die strategie suksesvol was, al dan nie:

- Is doelwitte as gevolg van die implementering van die strategie bereik?
- In watter mate het verandering plaasgevind (bestaande praktyke verander) wat aan die implementering van die strategie toegeskryf sou kon word?

Die evalueringsfase is dus daardie fase waar die aanvanklike doelstellings met dit wat uiteindelik wel bereik is, vergelyk word. Die “wat behoort te wees”-kriteria word in die evaluering benut. Els (2008: 238) merk op dat indien aksiestappe duidelik geformuleer is, dit die meetbaarheid van die suksesse van doelwitte verhoog en dienooreenkomstig die kans dat die strategie sal slaag, verhoog.

7.4 Persone betrokke by die ontwikkeling van strategiese riglyne

Die suksesvolle implementering van die verskillende stappe wat aan die formulering van strategiese riglyne verbonde is, hang ten nouste saam met die mate van toewyding waarin al die persone (personeel) binne die organisasie (i.c. afkampusonderwys) hul daartoe verbind

om sodanige strategiese riglyne te laat slaag (Van Vuuren, 2008: 317). Ten einde die beste resultate te verkry, behoort daar tydens die implementering van strategiese riglyne bepaalde take aan spesifieke persone toegesê te word. Hierdie persone behoort allerweë as spesialiste (resp. “kundiges”) op die betrokke terrein geag te word (Naidu *et al.*, 2008:79, 80; Els, 2008: 235-243). Vir doeleindes van hierdie navorsing val die fokus van die formulering van die strategie op die verskillende persone wat direkte belang by afkampusonderwys het, naamlik die opleidingsinstansie (Universiteit). Dit impliseer dat strategiese riglyne ontwikkel behoort te word om die persone wat in beheer van die aflewering van afkampusonderwys-programme staan (byvoorbeeld die Direkteur van die Skool vir SVO, programbestuurders, doserende en administratiewe personeel), van haalbare, realistiese aksiestappe te voorsien.

7.5 Sintese

Uit die voorafgaande bespreking word afgelei dat die ontwikkeling van strategiese riglyne 'n komplekse en kognitiewe gebeure is waarby verskillende rolvennote en belangegroepe betrokke mag wees. Die totale strategiese gebeure bestaan uit vyf fundamentele fases, naamlik:

- formulering van 'n probleemstelling,
- formulering van doelwitte,
- formulering van aksiestappe en die operasionalisering daarvan,
- evaluering (deurlopende en finale evaluering), asook die
- aanwys (en moniterende bestuur) van alle betrokkenes.

Die ontwikkeling van strategiese riglyne is generies van aard en is dus 'n unieke gebeure wat verskillend deur elke afsonderlike instansie hanteer behoort te word. Die unieke omstandighede en aard van die instansie behoort by die ontwikkeling van strategiese riglyne in ag geneem te word, sodat 'n effektiewe organisasieklimaat gevestig sou kon word. Benewens die feit dat die volgende strategiese riglyne na aanleiding van my navorsingsbevindinge geformuleer word, word veral ook aangedui in welke mate die SVO effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek, praktiserende Setswanasprekende onderwysers sou kon vestig.

Die verskillende fases in die daarstelling van strategiese riglyne kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 7.2: Voorstelling van die verskillende fases in die daarstelling van strategiese riglyne



7.6 Strategiese riglyne vir die implementering van effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers

7.6.1 Kontekstualisering van afkampusonderwys

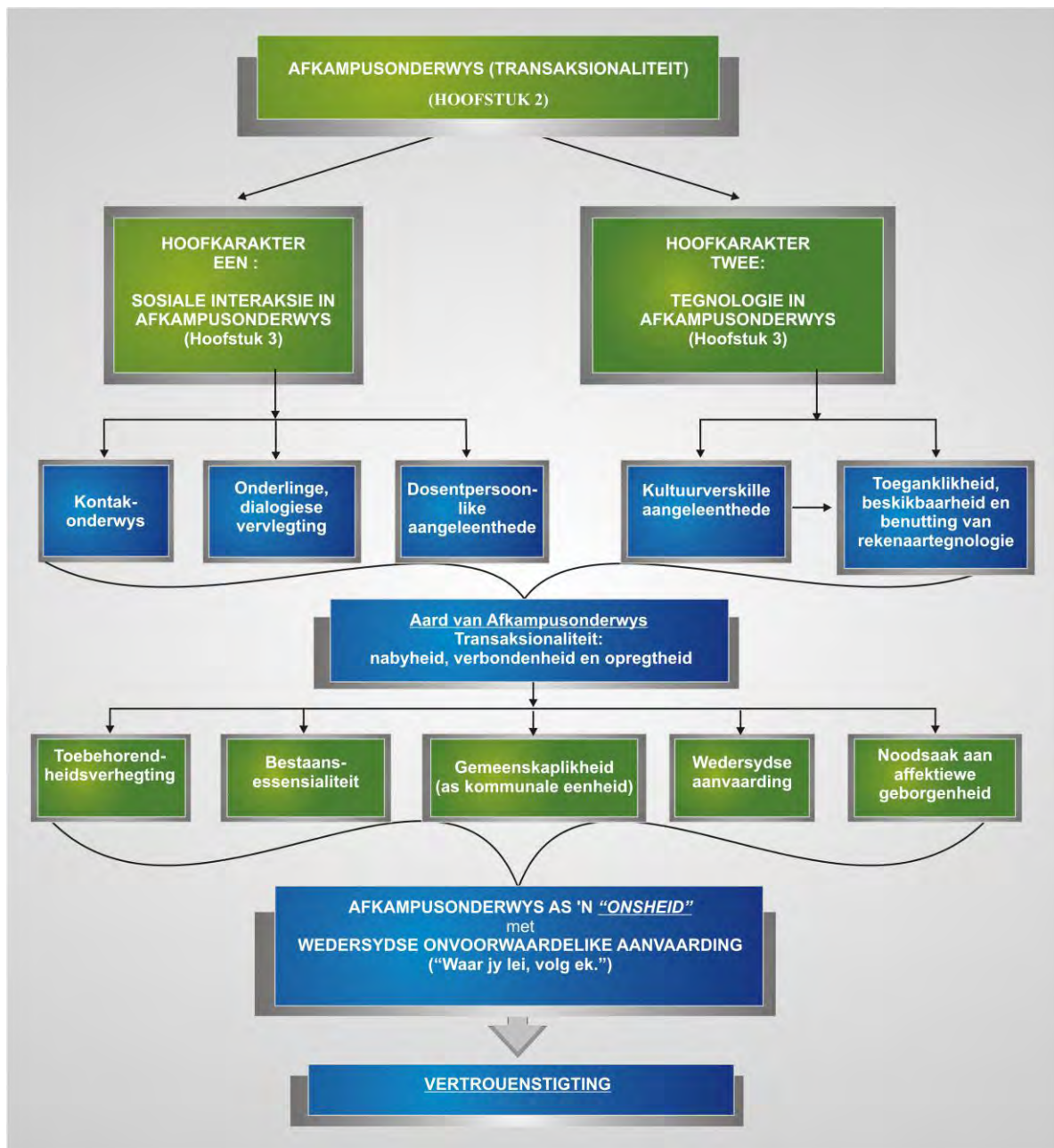
Soos dit blyk uit die voorafgaande paragrafe, is verskillende aangeleenthede geïdentifiseer waaraan aandag geskenk behoort te word ten einde strategiese riglyne te kan ontwikkel vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek, praktiserende Setswanasprekende onderwysers. Die eerste aangeleentheid sentreer rondom die feit dat afkampusonderwys in Suid-Afrika tans in verskillende kontekste plaasvind (bv. in ontwikkelde, sowel as ontwikkelende gemeenskappe). Dit spreek vanself dat die ontwikkeling van strategiese riglyne met hierdie aangeleentheid rekening behoort te hou.

Uit my analise van sowel die respondente se response op die vrae in die gestruktureerde vraelys (vgl. Hoofstuk 4, §4.5 en Hoofstuk 5, §5.4) as die verwerking van die deelnemers se response soos dit ook in die individuele en fokusgroeponderhoude (vgl. §4.6 in Hoofstuk 4 en §5.4 in Hoofstuk 5) voorgekom het, het dit uit hierdie ondersoek geblyk dat daar elf (11) redes is waarom Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in

Lewensoriëntering kontakonderwys verkies. Vir die doel van hierdie gedeelte word hierdie redes in drie (3) konstrunkte gegroepeer. Hierdie drie konstrunkte, te wete sosiale interaksie, IKT en die aard van afkampusonderwys, word as vertrekpunt vir die ontwikkeling van die strategiese riglyne wat ek voorstel, aangewend.

Strategiese riglynaangeleenthede van afkampusonderwysprogramme waaraan afkampusonderwysbestuurslede aandag behoort te verleen, word in Figuur 7.3 op die volgende bladsy voorgestel.

Figuur 7.3 Strategiese riglynaangeleenthede van afkampusonderwysprogramme



Uit Figuur 7.3 blyk dit dat verskillende strategiese riglynaangeleenthede binne afkampusonderwys bestaan. Dit behoort algar deel uit te maak van die Universiteit en die SVO-bestuur se strategiese riglyne oor afkampusonderwys. Vervolgens word daar aan hierdie aangeleenthede aandag geskenk.

7.6.2 Sosiale interaksie in nommerpas-onderwys-vir-ons as strategiese riglyn vir effektiewe afkampusonderwys

Uit hierdie ondersoek blyk dit dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering „n versugting het na geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede wat van alle verpligting, morele lasgewing en sosiale verskuldiging vrygestel is. Die tersaaklike afkampusonderwysbestuur behoort gevolglik in hulle beplanning op Nommerpas-onderwys-vir-ons (as synde op kontakonderwys en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie) vir, onder andere, ook die kommunaalgesinde Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering te fokus (vgl. §6.3.2). Dit blyk ook dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, soos reeds aangetoon, 'n diepgevoelde behoefte aan kontakonderwys (geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede) in afkampusonderwys het waar dialoog, sosiale interaksie en die tydruimtelike teenwoordigheid van 'n dosent en medestudente, as algemeen aanvaarde gegewe, immer teenwoordig sal kan wees.

Figuur 7.4: Die noodsaak aan sosiale interaksie in die voorsiening van nommerpas onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys



Die strategiese riglyn ten opsigte van die noodsaak aan sosiale interaksie in afkampusonderwys word geformuleer deur die volgende beginselvraag in gedagte te hou:

Wat kan Afkampusonderwysbestuur doen om meer sosiale interaksie- en dialooggeleenthede in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, te kurrikuleer sodat hierdie studente nie kurrikulêr of onderrigontwerpmatig geïsoleer behoort te voel en gevolglik hulle studies in isolasie van òf hulle medestudente, òf hulle afkampusonderwysdosente hoef te probeer afhandel nie?

Probleem 1:

Afkampusonderwysstudente ervaar dat Afkampusonderwysbestuur nie voldoende sosiale interaksie- en dialooggeleenthede in afkampusonderwysprogramme vir, spesifiek, Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering, kurrikuleer en voorsien nie (vgl. §3.3, §5.4.2.4 - §5.4.5.6).

Strategie: Doel

- *Om riglyne te ontwikkel wat suksesvolle aflewering van afkampusonderwysprogramme behoort te verseker waar betekenisvolle sosiale interaksie en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in afkampusonderwys daargestel sal kan word (’n sleutel tot die opbou van sosiale kapitaal)*

Aksiestappe

- *Identifiseer toepaslike riglyne en kriteria vir Afkampusonderwysbestuur in die konteks van onderwysvoorsiening in ontwikkelende lande.*
- *Stel konsepriglyne, oor hoe die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se ontiese versugting na geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, wat op kontakonderwys en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie dui, ten beste in die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD’s, DVD’s, ens. (van afkampusonderwysprogramme) verreken sou kon word, saam.*
- *Afkampusonderwysbestuur behoort die professionele en persoonlike behoeftes van studente kurrikulêr en onderrigontwerpmatig in ag te neem, aangesien die studente se ontiese versugting na gesprekvoering tussen mens en medemens wat tot voortdurende vermensliking – en nie tot verontmensliking nie – behoort te lei, erken en gerespekteer behoort te word sodat dit toereikend in afkampusonderwys geïnterpreteer en uitgevoer sal kan word.*
- *Afkampusonderwysbestuur behoort bewus te wees van die ontiese behoefte van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering aan geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede in afkampusonderwys, asmede die feit dat hulle as sosiaal geworpe wesens erken en gerespekteer wil word en dit behoort in ag geneem te word wanneer afkampusonderwysprogramme afgelewer word.*

- *Afkampusonderwysbestuur behoort daarvan bewus te wees dat vermenslikende agogiese handelinge soos doelgerigtheid, intensionaliteit, openheid, opregtheid en egtheid telkens die dialogiese gebeure in afkampusonderwysprogramme behoort te rig en sodanige bewussyn behoort in die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogram-spesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., neerslag te vind.*
- *Afkampusonderwysbetuur en –dosente behoort die afkampusonderwysstudente se behoefte aan en soeke na die bekwaamheid, asmede die persoonlikheid van dosente, in ag te neem, aangesien die afkampusonderwysdosent, deur sy / haar tydruimtelike teenwoordigheid tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede, die selfvertroue van afkampusonderwysstudente help ontwikkel, wat dan weer tot die wesenskap van kommunale Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons, naamlik vertrouensstigting, sal kan bydra. Bogenoemde behoort ook tydens die beplanning, bestuur en implementering van afkampusonderwysprogramme in ag geneem te word, asook in die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens.*
- *Afkampusonderwysdosente behoort altyd toeganklik en vir afkampusonderwys-studente beskikbaar te wees.*
- *Afkampusonderwysbestuur en –dosente behoort toepaslike riglyne en kriteria vir, onder andere, die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., daar te stel, sodat afkampusonderwys suksesvol voltrek sal kan word met die daarstelling van onderlinge, dialogiese vervlegting (wat die moontlikheids-voorwaarde vir enige sodanige ontmoetingsgeleentheid) is.*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Al die aangewese, aangestelde lede van die afkampusonderwysbestuur van die Universiteit is vir hierdie aksiestappe verantwoordelik. Die Direkteur van „n*

bepaalde afkampusonderwysafdeling behoort egter veral die leiding met betrekking tot die uitvoering van bogenoemde strategie te neem.

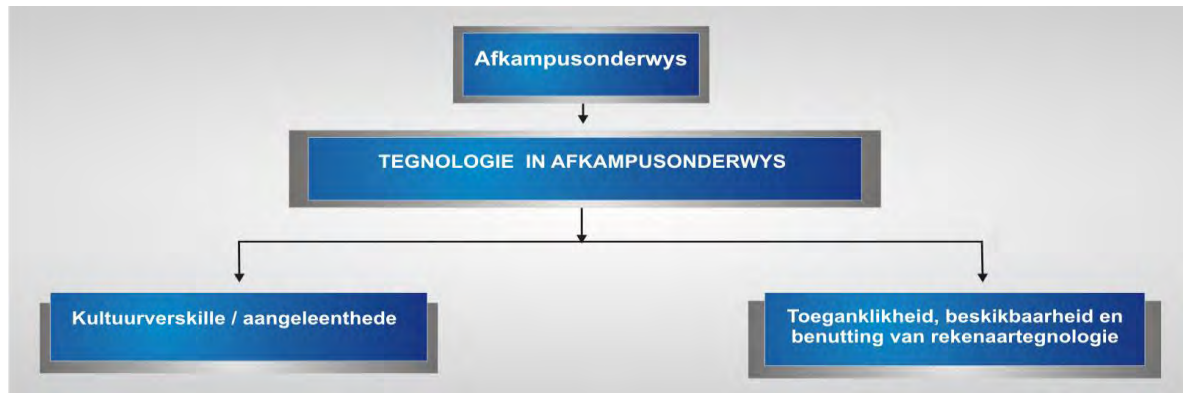
Evaluering

- *Daar behoort gereelde gesprekvoering met afkampusonderwystudente plaas te vind en gereelde terugvoer behoort dus plaas te vind om hulle beleving van sosiale interaksie en persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie in afkampusonderwys telkens behoorlik te kan peil. Genoemde gesprekvoering behoort deur die afkampusonderwysontwikkelingspan onderneem te word.*

7.6.3 Die plek en belangrikheid van IKT in nommerpas-onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys

Uit die onderhawige ondersoek blyk dit dat veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering tans nog nie vir die oormatige (veral Westerse, vgl. Hoofstuk 3) fokus op en benutting van IKT in afkampusonderwysprogramme gereed blyk te wees nie. Hierdie studente verkies onderlinge, dialogiese vervlegting met die tydruimtelike teenwoordigheid van die dosent, asmede die inagneming en die inplementering van Afrikakommunalisme met inbegrip van al die positiewe, navolgingswaardige uitkomste daarvan. Dit blyk voorts dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed is omdat hulle dit dalk nie sou kon (of wou) bekostig nie, maar eerder aangesien hulle rekenaar- en internettegnologie tans nog nie as deel van hulle eie kultuurgoedere ag nie.

Figuur 7.5: Afkampusonderwys, die belangrikheid van en mate waartoe IKT in nommerpas-onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys gebruik sou kon word



Die strategiese riglyn ten opsigte van die **belangrikheid van en mate waartoe IKT in nommerpas-onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys gebruik sou kon word**, word geformuleer deur die volgende beginsel in gedagte te hou:

Vanuit hierdie ondersoek blyk dit dat Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering nie vir IKT in hulle afkampusonderwysprogramme gereed is nie, aangesien hulle rekenaar- en internettegnologie tans nog nie as deel van hulle eie kultuurgoedere ag nie. Dit laat die vraag ontstaan watter implikasies bogenoemde vir veral onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme sou kon inhou?

Probleem 2:

Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering is tans nog nie vir die implementering van IKT in afkampusonderwysprogramme gereed nie (vgl. §3.5.1, §5.4.2.8).

Strategie: Doel

- *Om tydens die implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys (transaksionaliteit), die afkampusonderwysstudente se behoeftes, omstandighede, kultuurverskille / -aangeleenthede in, onder andere, die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens. te verreken, sodat die*

transaksionele kwaliteite van openheid, nabyheid en verbondenheid tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleentehde toereikend geoperasionaliseer sal kan word.

Aksiestappe

- Stel konsepriglyne saam oor hoe rekenaar- en internettegnologie in, onder andere, die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., geïmplementeer behoort te word, sodat dit tot die verhoging van kwaliteitonderwys in die aflewering van afkampusonderwysprogramme sal kan bydra.*
- Afkampusonderwysbestuur behoort die afkampusonderwysstudente se behoeftes, omstandighede, kultuurverskille / -aangeleenthede deeglik in ag te neem tydens die implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys (transaksionaliteit), veral vir sover dit die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., betref.*
- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort deeglik bewus te wees van studente se ervaring van angs en vrees ten opsigte van die gebruik van rekenaars.*
- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort ook bewus te wees van die feit dat rekenaar- en internettegnologie tans nog nie as deel van studente se eie kultuurgoedere of -voorraad geag word nie, sodat dit tydens besluitneming van die mate waartoe rekenaartegnologie wel in afkampusonderwysprogramme geïmplementeer sou kon word, toereikend in ag geneem sal kan word.*
- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort bewus te wees van die feit dat hierdie studente oor swak kundigheid en vaardighede betreffende die gebruik van rekenaar- en internettegnologie beskik en dit behoort in gedagte gehou te word deur die kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme.*

- *Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort bewus te wees van die feit dat die fisiese omgewing van studente sigself nie tot die effektiewe benutting van rekenaar- en internettegnologie leen nie en dit behoort eweneens deur die kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme in gedagte gehou te word.*
- *Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort die kultuurspesifieke tradisies, gewoontes en behoeftes van studente te erken en te respekteer in alle gevalle wat die voorsiening en aflewering van afkampusonderwysprogramme aan hierdie groep studente sou kon raak.*
- *Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort in alle gevalle en onder alle omstandighede besondere sensitiwiteit aan die dag te lê betreffende die gekose en verkieslike kulturele identiteit van afkampusonderwysstudente. Bogenoemde behoort ook tydens die beplanning, bestuur en implementering van afkampusonderwys in ag geneem te word.*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Die volledige afkampusonderwysbestuur van die Universiteit is vir hierdie aksiestappe verantwoordelik. Die Direkteur van „n bepaalde afkampusonderwysafdeling behoort egter veral die leiding met betrekking tot die uitvoering van hierdie strategiese riglyn te neem. Meer spesifiek behoort veral onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afstandsonderwysprogramme betrokke te wees by ook die uitvoering van hierdie strategiese riglyn.*
- *Afkampusonderwysdosente behoort spesialisopleiding ten aansien van hierdie aangeleentheid te ondergaan, sodat hulle in staat sal kan wees om hulle studente na die beste van hulle vermoë te kan bystaan en ondersteunend te kan begelei.*
- *Afkampusonderwysdosente behoort gereelde meningsopnames onder die studente te onderneem, ten einde hulle ervaring met betrekking tot die implementering van rekenartegnologie in afkampusonderwysprogramme te peil.*

Evaluering

- *Daar behoort gereelde gesprekvoering met afkampusonderwysstudente plaas te vind en gereelde terugvoer behoort dus plaas te vind om hulle beleving van en*

rondom die implementering van rekenaartegnologie in afkampusonderwys telkens toereikend te kan peil.

- Genoemde gesprekvoering behoort deur die afkampusonderwysontwikkelingspan onderneem te word.*
- Die afkampusonderwysbestuur en –dosente behoort studente se sienswyses betreffende die verhoging van kwaliteitonderwys deur middel van gereelde opnames oor, onder andere, die effektiewe implementering van rekenaar- en internettegnologie in afkampusonderwysprogramme te monitor.*
- Gereelde monitering en gesprekvoering behoort plaas te vind om te verhoed dat die toenemende benutting van IKT in die aflewering van afkampusonderwysprogramme nie 'n groterwordende gaping tussen die student en die dosent tot gevolg sal hê nie.*

7.6.4 Die aard van afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys

Dit blyk voorts uit hierdie ondersoek dat die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering wat vir afkampusonderwysprogramme inskryf, in werklikheid „n eksistensiële versugting na nommerpas-onderwys-vir-ons het, waar die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit en gemeenskaplikheid in alle gevalle vóór- en nageleef sou kon word. Hieruit kan afgelei word dat afkampusonderwys inderdaad as 'n sosiale eenheid, waar daar na die afkampusonderwysstudent binne hierdie gestruktureerdheid "omgesien" sal kan word, beskou behoort te word. Aangesien daar na studente “omgesien” behoort te word, is die ontwikkeling van wedersydse vertroue tussen afkampusonderwysstudente, afkampusonderwysdosent asook die Universiteit, van deurslaggewende belang vir die bestaansreg van hierdie studente in afkampusonderwys. Hierdie “bestaansreg” binne Nommerpas-onderwys-vir-ons, wat ook op die beginsel van ONS-heid in afkampusonderwys dui, hou vir die Universiteit asmede die SVO-bestuur van afkampusonderwysprogramme verskeie belangrike implikasies in.

Figuur 7.6: Die aard van nommerpas-onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys



Die strategiese riglyn met betrekking tot die **aard van afkampusonderwys as nommerpas-onderwys-vir-ons vir effektiewe afkampusonderwys**, word geformuleer deur die volgende beginsel in gedagte te hou:

Die aflewering van afkampusonderwysprogramme aan veral Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering behoort gerig te wees op transaksionele nabyheid, verbondenheid en opregtheid, sodat daar geredelik 'n wedersydse sosiale ontmoetings-ooreenkoms tussen alle partye wat by geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede betrokke mag wees, tot stand sal kan kom. Daar behoort as't ware „n **ONT**-moeting plaas te vind wat deur bybedoelingslose sosiale transaksies, kundighede, vaardighede, ens., gekenmerk sal kan word. Tydens hierdie ontmoetingsgeleenthede behoort alle partye van alle verpligting, alle morele lasgewing en alle sosiale verskuldiging vrygestel te word, sodat hulle mekaar as't ware kan **ONT**-moet (d.w.s. die “moet”, oftewel die verpligting om bymekaar te wees en in mekaar se beste belang op te tree, behoort sodoende te kan verdwyn...) Die „verpligting” dat alle betrokke rolvennote en belangegroepes geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede „moet” bywoon, is dus nie meer teenwoordig nie en elke party is gevolglik vry om hom- / haarself te wees. Sodoende word „n intieme, interaktiewe ruimte in aansyn geroep waar lede van die afkampusgemeenskap die leuse “*Ek ter wille van jou en dan eers jy ter wille van my*”, sal kan handhaaf en waar bestaansessensiële toebehorendheid, gemeenskaplikheid, wedersydse aanvaarding en die naadsaak aan effektiewe geborgernheid, algar as essensiële ordeningsbeginsels in afkampusonderwys teenwoordig gestel sal kan word.

Probleem 3:

In geïndividualiseerde afkampusonderwys-vir-my, is daar min sprake van intieme, interaktiewe ruimte vir bestaanssessensiële toebehorendheidsverhegting (vgl. §2.3, §3.3.1.3, §5.4.2.1 en §5.4.2.2)

Strategie: Doel

- “Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons” behoort vir die kommunaalgesinde Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering gestruktureer te word. In hierdie Nommerpas-afkampusonderwys-vir-ons behoort daar vir bestaanssessensiële toebehorendheidsverhegting, as synde “Ek bestaan, aangesien ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek...”, sowel as vir gemeenskaplikheid (as kommunale eenheid), wedersydse aanvaarding en affektiewe geborgenheid, voorsiening gemaak te word.

Aksiestappe

- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort afkampusonderwysstudente se sosiale behoefte “om-te-behoort” tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleenthede te vervul en hierdie aangeleentheid behoort tydens alle tersaaklike besluitneming (ook in besluitneming ten opsigte van die kurrikulêre en onderrigontwerpmatige samestelling en aanbieding van onderrig-leer- en -ondersteuningsmateriaal in ag geneem te word.
- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort in hul beplanning vir afkampusonderwys (en dus ook in, onder andere, hulle beplanning ten opsigte van die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD’s, DVD’s, ens.) te poog om ’n gevoel van nabyheid, opregtheid en diepsinnige verbondenheid tydens geskeduleerde ontmoetingsgeleentehde vir studente daar te stel.
- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort deeglik bewus te wees van hierdie studente se onties bepaalde, sosiale verlange in afkampusonderwys na „n intieme, interaktiewe ruimte van toebehorendheidsverhegting wat tot hulle leersukses sou kon bydra.

- *In aansluiting by die voorafgaande, behoort afkampusonderwysbestuur en -dosente ook bewus te wees van Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se versugting na sosiale samehang en gemeenskaplikheid binne 'n bepaalde afkampus-onderwysgemeenskap.*
- *Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort te alle tye deeglik bewus te wees van die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering se ondebatterbare, ononderhandelbare bestaansessensialiteit, te wete “Ek bestaan, aangesien ons bestaan; aangesien ons bestaan, bestaan ek...”. Openharige, eerlike en kreatiewe wyses waarop, byvoorbeeld, die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogram-spesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., in hierdie verband aandag sou kon geniet, behoort deur belanghebbendes en rolvennote oorweeg te word.*
- *Afkampusonderwysbestuur behoort die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering se onties bepaalde interafhanklikheid van ander mense te alle tye te verreken.*
- *Afkampusonderwysbestuur behoort bewus te wees van die feit dat die Afrikakultuur hoofsaaklik 'n mensgesentreerde kultuur is wat glo: “... wees beskikbaar vir ander”, sodat dit tydens alle geleenthede van tersaaklike besluitneming en beplanning (onder andere ook ten aansien van die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogram-spesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens.) in ag geneem sal kan word.*
- *Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort ook bewus te wees van die afkampusonderwysstudent se behoefte aan wedersydse aanvaarding en affektiewe geborgenheid in sy/haar afkampusonderwysgemeenskap.*
- *Afkampusonderwysbestuur behoort ruimte in afkampusonderwys te skep vir liefde en omgee, openhartigheid, deursigtigheid en eerlikheid.*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Die volledige afkampusonderwysbestuur van die Universiteit is vir hierdie aksiestappe verantwoordelik. Die Direkteur van „n bepaalde afkampusonder-*

wysafdeling behoort egter veral die leiding met betrekking tot die uitvoering van hierdie strategiese riglyn te neem.

- *Onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afkampusonderwysprogramme behoort betrokke te wees by ook die uitvoering van bogenoemde strategiese riglyn.*
- *Afkampusonderwysdosente behoort spesialisopleiding ten aansien van hierdie aangeleentheid te ondergaan, sodat hulle in staat sal kan wees om hulle studente na die beste van hulle vermoë te kan bystaan en ondersteunend te kan begelei.*
- *Dit is van deurslaggewende belang dat afkampusonderwysbesture, -administrasie- en -beleidstrukture afkampusonderwysprogramme só sal beplan en bestuur dat onvoorwaardelike liefde en omgee, openhartigheid, deursigtigheid en eerlikheid te alle tye na vore sal kan kom.*

Evaluering

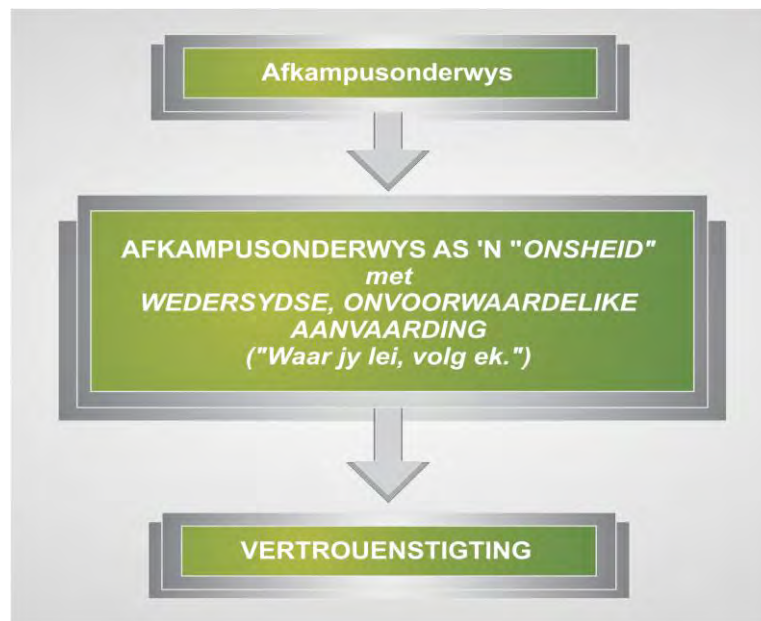
- *Daar behoort gereelde gesprekvoering met afkampusonderwystudente plaas te vind en gereelde terugvoer behoort dus plaas te vind om hulle beleving van hoe hulle afkampusonderwys ervaar, telkens behoorlik te kan peil.*
- *Genoemde gesprekvoering behoort deur die afkampusonderwysontwikkelingspan onderneem te word.*

7.6.5 Afkampusonderwys as 'n vertrouensstigende “ONSHEID”

Vanuit hierdie ondersoek blyk dit dat daar binne afkampusonderwysgemeenskappe 'n belewenis van bestaansekerheid en bestaansbeveiligende geborgenheid behoort te heers,

wat daartoe aanleiding sal kan gee dat studente ook "versorg" en geborge sal kan voel. Hierdie versorgende geborgenheid wat studente behoort aan te voel, behoort hulle versugting na vertrouensstiging eweneens te kan weerspieël.

Figuur 7.7: Afkampusonderwys as 'n vertrouensstigende “ONSHEID”



Die strategiese riglyn ten opsigte van **afkampusonderwys as 'n vertrouensstigende “ONSHEID”**, word geformuleer deur die volgende beginsel in gedagte te hou:

Uit die ondersoek blyk dit dat die bekende *Ubuntu*-tema wesenlik niks anders as hierdie soort Afrikakommunalise en sy positiewe, navolgenswaardige uitkomst (vgl. §5.4.2.1) soos reeds genoem, behels nie. Dit blyk ook dat die Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering se kultuurgegewe wél die afkampusonderwyskonteks medebeïnvloed en dat die sg. “individuele Setswanasprekende afkampusonderwysstudent in die GOS-program in Lewensoriëntering” waarskynlik nooit regtig in afkampusonderwys tot sy reg sal kan kom nie, aangesien die enkeling, soos uit die beskikbare data gedemonstreer, nie op ontiese bestaansreg binne 'n Afrika-afkampusgemeenskap kan aanspraak maak nie. Dit gaan vir die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering om die ontologies epistemologiese waarheid van “*Ek bestaan, omdat ons bestaan*” en juis daarom behoort afkampusonderwys in alle gevalle deur die Afkampusbestuur en -dosente as „n “Ons-heid” beskou en as sodanig bedink en verder hanteer te word.

Probleem 4:

Afkampusonderwys word as geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” wat epistemologies beskou, as ’n tipies Westerse begrip gekenskets sou kon word, beskou en die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering is daarom nie tevrede met „n alleen-aktiwiteit of geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” nie, maar het ’n onties bepaalde behoefte aan afkampusonderwys-vir-ons, wat die voor- en nalewing van die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid veronderstel (vgl. §3.3.1, §3.6 en §5.4.2.9 en §5.4.3)

Strategie: Doel

- *Afkampusonderwys behoort beskou te word as afkampusonderwys-vir-ons wat volgens die antropologies epistemologiese beginsel van kommunaliteit, kollektiwiteit en gemeenskaplikheid funksioneer (vgl. §3.3.1 en §3.6). Dit behoort dus nie in die geval van die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as „n alleen-aktiwiteit of geïndividualiseerde “onderwys-vir-my” beskou te word nie en dit behoort, onder andere, in die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD’s, DVD’s, ens., op ’n openhartige, eerlike en kreatiewe wyse beslag te vind.*

Aksiestappe

- *Die Afkampusonderwysbestuur en –dosente behoort van die belangrikheid van sosiale verhegting en toebehorendheid in afkampusonderwys bewus te wees sodat daar in alle tersaaklike gevalle (en dus ook wat die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD’s, DVD’s, ens., betref) aan die student geleenthede gebied sou kon word om transaksionele nabyheid, opregtheid en verbondenheid te kan ervaar.*
- *Afkampusonderwysbestuur en –dosente behoort in hulle beplanning vir en kurrikulering van afkampusonderwysprogramme (soos dit, byvoorbeeld, tydens die kurrikulering en onderrigontwerpmatige samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal*

soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., tipies die geval sou wees) interaktiewe ruimtes vir studente te skep waarin hulle onbevange aan alle tersaaklike afkampusonderwysgebeure sal kan deelneem en waar hulle in staat gestel sal kan word om 'n gevoel van toebehorendheidsverhegting te kan ervaar én te kan openbaar.

- Afkampusonderwysbestuur behoort in alle verbandhoudende aktiwiteite die volgende lewensbeginsel van: “Jy mag dus lei en ek mag dus volg – nie omdat ek gedwing of daartoe verplig word nie, maar omdat ek bybedoelingsloos sowel myself as vir jou ter wille wil wees.”, in afkampusonderwys na te volg en na te streef. Dit behoort dus ook in die samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., weerspieël te word.
- Afkampusonderwysbestuur en -dosente behoort deeglik bewus te wees van die feit dat die individuele Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering in alle gevalle sal poog om die antropologies en ontologies epistemologiese waarheid van “Ek bestaan, omdat ons bestaan” sal kan voor- en na te leef en juis daarom behoort afkampusonderwys deur sowel die Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering as alle afkampusbesture en -dosente as „n **“Onsheid”** beskou en hanteer te word. Dit behoort eweneens in die samestelling en implementering van studieprogramspesifieke studiegidse en onderrig-leerondersteuningsmateriaal soos, byvoorbeeld, leesbundels, CD's, DVD's, ens., neerslag te kan vind.

Persoon(-one) verantwoordelik

- Die volledige afkampusonderwysbestuur van die Universiteit is vir hierdie aksiestappe verantwoordelik.
- Die direkteur van „n bepaalde afkampusonderwysafdeling behoort die leiding te neem met betrekking tot die uitvoering van bogenoemde strategiese riglyn.
- Onderwysbeleidmakers en kurrikuleerders van afstandsonderwysprogramme behoort betrokke te wees by ook die uitvoering van bogenoemde strategiese riglyn.

- *Afkampusonderwysdosente behoort spesialisopleiding ten aansien van hierdie aangeleentheid te ondergaan, sodat hulle in staat sal kan wees om hulle studente na die beste van hulle vermoë te kan bystaan en ondersteunend te kan begelei.*
- *Dit is van deurslaggewende belang dat afkampusonderwysbesture, -administrasie en -beleid afkampusonderwysprogramme só sal beplan en bestuur dat afkampusonderwys werklik in alle omstandighede en deur alle rolvennote en belangegroepes as „n “**ONSHEID**” ervaar en beleef sal kan word.*

Evaluering

- *Daar behoort gereelde gesprekvoering met afkampusonderwysstudente plaas te vind en gereelde terugvoer behoort nougeset plaas te vind.*
- *Die afkampusonderwysbestuur en –dosente behoort gereeld bestekopnames met betrekking tot die studente se sienswyses van afkampusonderwys en hoe dit verbeter sou kon word, te onderneem.*

In die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van die resultate en bevindings soos wat dit in hoofstuk 5 en 6 uitgekristalliseer het, tesame met die teoretiese onderbou van Hoofstuk 2 en 3, om sodoende navorsingsdoelwit vier (vgl. Navorsingsdoelwit 4, Hoofstuk 1 in §3) te verwerklik, te wete: om strategiese riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers (en, in die onderhawige studie, spesifiek vir praktiserende Setswanasprekende onderwysers) te formuleer.

In die gedeelte van die hoofstuk wat hierna volg, formuleer ek (vir sover ek dit wel kon identifiseer) die belangrikste leemtes van my studie. Sommige van hierdie leemtes hou verband met my epistemologiese en metodologiese aannames, terwyl andere weer verband hou met die feit dat die stemme van my respondente en deelnemers weens die interpretasiegebeure en die teenwoordigheid van myself as navorser moontlik nie samehangend genoeg gerapporteer sou kon gewees het nie.

7.7 Leemtes van die studie

Vir my lesers om sowel die konteks waarbinne ek my navorsingstandpunte gestel het, as die leemtes wat hierdie studie sou vertoon, te kan waardeer, dien hierdie paragraaf as „n soort persoonlike, terugkaatsende bepeinsing op die afgelope navorsingsgebeure. Dit bevat ook 'n kortbegrip-rekord van die aanpassings wat ek wel tydens die uitvoering van hierdie ondersoek moes maak. Uit die staanspoor deel ek dus sommige leemtes van hierdie studie en suggereer ek ook maniere waarop die impak daarvan omseil of ingeperk sou kon word.

Die studie het, as sodanig, op slegs één van die afkampusonderwysprogramme van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), te wete die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) in Lewensorientering¹³⁰, gefokus. As sodanig, verteenwoordig hierdie bepaalde studieprogram slegs één van altesaam veertien GOS-programme wat tans deur die SVO deur middel van die afkampusmodus van aflewering aangebied word. Voorts verteenwoordig my studiepopulasie van 103 GOS-studente in Lewensorientering, slegs altesaam 2,06% van die totaal van meer as 5 000 ingeskrewe GOS-studente. Dit sou dus wetenskaplik onverantwoordelik wees om die navorsingsresultate wat in 'n gevallestudie van slegs 103 GOS-studente (wat met die uitsondering van drie bowendien almal Setswanasprekend is) verkry is, statisties na 'n GOS-studentpopulasie van ongeveer 5 000 toe te wil veralgemeen. Dit was gevolglik in geen stadium my bedoeling om al die GOS-afkampusprogramme van die SVO aan Noordwes-Universiteit by hierdie studie te betrek nie. Die resultate van die onderhawige studie kan dus nie sonder meer statisties na ander GOS-afkampusprogramme van die SVO aan Noordwes-Universiteit of elders (nasionaal of internasionaal) veralgemeen word nie. Dit behoort gevolglik goed begryp te word dat my navorsingspoging primêr daarop gemik was om bowenal te probeer verstaan en te verklaar¹³¹, eerder as om statisties te wou veralgemeen. Die oordraagbaarheid van my navorsingsresultate na ander afkampus GOS-programme elders in die SVO, asook elders in Suid-Afrika of selfs internasionaal, sal daarom afhang van

¹³⁰ Nadat die veldwerk vir die empiriese gedeelte van my navorsing reeds afghandel was, het die Departement van Onderwys besluit dat die vakbenaming „*Lewensorientering*“ voortaan in die nuwe nasionale kurrikulumverklaring as *Lewensvaardighede* bekend sal staan. Na oorlegpleging met my promotor en medepromoter, het ek egter besluit om, vir doeleindes van hierdie studie, steeds die ingeburgerde begrip *Lewensorientering* te gebruik. Ek besef dat dit as „n leemte van hierdie studie beskou sou kon word en daarom vermeld ek dit graag hier.

¹³¹ Volgens prof. J.D. (Jonathan) Jansen, Rektor van die Universiteit van die Vrystaat, is een van die mees geslaagde PhD proefskrifte wat op kwalitatiewe navorsing binne 'n *interpretivistiese* (en nie „n *positivistiese* nie) teoretiese raamwerk berus, Harry F. Wolcott se proefskrif, getiteld: *The Man in the Principal's Office – An Ethnography*, wat in 1990 aan Stanford Universiteit in Amerika voltooi is. Hierdie PhD-gevallestudie handel oor slegs één deelnemer, te wete 'n skoolhoof. Om dus te wil beweer dat kwalitatiewe gevallestudies geen wetenskaplike bydrae tot die bestaande korpus wetenskaplike kundigheid op 'n bepaalde vakgebied sou kon lewer nie, omdat dit nie tot statisties verantwoordbare veralgemening sou lei nie, hou gewoon nie wetenskaplik steek nie.

die wyse waarop en die mate waartoe ander navorsers, gegewe die metodologiese beperkinge van naturalistiese (oftwel “fuzzy”) veralgemening (Onwuegbuzie et al., 2009:120) met die uitkomst van hierdie studie verder mag handel. (Die strategiese riglyne wat ek hierbo vanuit die implikasies van my studie vir die bedryf van afkampusonderwysprogramme vir praktiserende (Setswanasprekende) onderwysers wat vir die GOS in Lewensoriëntering ingeskryf het, geformuleer het, behoort dus veral in die lig van die voorafgaande verduideliking begryp en geïnterpreteer te word.)

’n Volgende leemte van hierdie studie is die feit dat die wyse waarop ek die navorsingsresultate gerapporteer het, moontlik die indruk by sommige van my lesers kan skep dat ek van die SVO aan die NWU verwag om van nou af die wyse waarop hulle al hulle afkampusstudieprogramme bestuur, ingrypend te verander. Ek is egter realisties genoeg om te beseef dat dit op idealistiese akademiese wensdenkery sou neerkom. Die bestuur van afkampusonderwys aan ’n universiteit is, in die eerste plek, sekerlik ’n finansiële aangeleentheid wat, onder andere, deur gesonde ekonomiese beginsels (met inbegrip van die sg. “winsmotief”) gedryf behoort te word. Om, in die geval van die SVO aan die NWU, elke bestaande afkampusonderwysprogram nou (in die lig van die resultate van die onderhawige navorsingsprojek) te gaan wysig sodat dit epistemologies, ontologies, aksiologies, didakties pedagogies én kurrikulêr aan die (oorwegend) kollektivistiese kommunalistiese lewenswyse van sy grootste klantkorps, te wete Afrikaanstudente, kan beantwoord, sou gewoon nie finansiële, administratief of logisties haalbaar wees nie – nie eens oor die mediumtermyn nie.

Ten spyte van hierdie – uiters belangrike – leemte (wat weer eens die byna onaanvegbare en skynbaar allesoorheersende voldongenheid van besigheidsbeginsels beklemtoon) meen ek dat die resultate van my navorsing weliswaar aantoon dat dit in die huidige tydsgewrig nogtans belangrik is om – al is dit aanvanklik op ’n betreklik klein skaal, soos in die geval van die GOS-program in Lewensoriëntering – ’n begin daarmee te maak. Die punt blyk te wees dat sommige handeling – ongeag die moontlike gevolge daarvan – nogtans as korrek en / of moreel verpligtend geïnterpreteer sou kon word (Pojman, 2006: 47-52). Afkampusonderwysprogramme gaan tog in die eerste én in die finale plek oor die hulpbehoewende student-as-mens. ’n Instansie soos die SVO aan die NWU behoort dus nie in die eerste plek oor die moontlike finansiële gewin van ’n bepaalde afkampusonderwysprogram te besin nie (hoe aanloklik dit ookal mag blyk), maar eerder vir hulleself die vraag af te vra of die optrede waarop hulle in hierdie verband sou besluit op die lange duur die beste moontlike goeie gevolg sou hê, vergeleke met enige ander keuse van

optrede (Shaw, 2006: 7, 12). Die uiteindelijke oogmerk met alle menslike aktiwiteit – ook aan 'n hoër onderwysinstelling soos die NWU – behoort menslike tevredenheid en welsyn te wees. Indien 'n instansie soos die SVO daarom sou wou voortgaan om (ongeach die moontlike praktiese implikasies van my navorsing) hulle afkampusonderwysprogramme volgens bestaande bestuursbeginsels en heersende institusionele beleid te kurrikuleer en te implementeer, sou dit (in die lig van my navorsingsresultate) op 'n enigsins moedswillige ontkenning van die manifestering van verskillende kulturele identiteite (wat binne 'n kultureel diverse hoër onderwyskonteks toegelaat behoort te word om naas mekaar te mag bestaan én erken te word) neerkom. Elke administratief logistiese besluit wat deur die SVO aan die NWU gemaak sou word, gaan die lewens van die studente wat gediens wil word, immers op die een of ander wyse ingrypend raak (Robbins & Trabichet, 2009: 52).

Hoe dit ookal sy: ek is terdeë bewus van die feit dat hierdie argument tans nog nie eens naastenby deurgetrap is nie en dat daar in hierdie besondere geval beslis nog baie dink-kopbeen (om uit N.P. Van Wyk Louw se *Lojale Verset* aan te haal) vir ons voorlê.

Nog 'n leemte van my ondersoek is dat al die meetinstrumente wat ek in hierdie ondersoek gebruik het, vir die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering wat my respondente en deelnemers was, op Engels vertaal moes word en dat hulle boonop op Engels daarop moes reageer. Vir die meerderheid van hierdie respondente en deelnemers is Engels nie eers hulle eerste of tweede addisionele taal nie, maar dikwels hulle derde of vierde addisionele taal. Ek moet dus erken dat sommige woorde en begrippe na alle waarskynlikheid nie goed deur die respondente en deelnemers begryp kon geword het nie en selfs in daardie gevalle waar ek hulle wel aangemoedig het om te vra indien hulle iets nie toereikend sou begryp nie, moet ek steeds begroot vir die moontlikheid dat sommige van hulle nie die vrymoedigheid daartoe mog gehad het nie. Dit is dus heeltemal moontlik dat sommige respondente en deelnemers wat nie die korrekte betekenis van belangrike begrippe verstaan het nie, nie noodwendig altyd toepaslik of sinvol op bepaalde items of vrae sou kon reageer nie en daarom kon die betroubaarheid van die meetinstrumente, ten spyte van al my pogings om daarvoor te vergoed, nogtans negatief beïnvloed gewees het.

„n Verdere leemte is geleë in die feit dat die meerderheid van hierdie groep respondente en deelnemers nog nooit „n navorsingsvraelys voltooi, óf aan navorsingsonderhoude (individueel sowel as fokusgroep) deelgeneem het nie. Hoewel die prosedures vir die beantwoording van die vraelyste aan respondente verduidelik is en alhoewel die prosedures vir die verloop van die individuele en fokusgroeponderhoude eweneens aan die deelnemers

verduidelik is in „n poging om moontlike onsekerhede uit die weg te ruim, was dit waarskynlik vir baie studente steeds „n nuwe (en enigsins vreemde) ervaring gewees.

Kincheloe & McLaren (2005: 304) maak vervolgens die stelling dat enige interpretatiewe navorsing wesenlik polities van aard is, aangesien dit die deelnemers in sekere morele vraagstukke aangaande die wenslikheid en verkieslikheid van die vorm wat bepaalde sosiale verhoudinge mag aanneem, impliseer. Dit beteken dat die navorsingsontwerp uiteraard bepaalde emosies by bepaalde lesers sou kon opwek. Om hierdie rede en in „n poging om die moontlikheid van „n emosioneel verswarende toonaard en redaksionele register te probeer uitskakel, het ek gepoog om alle moontlike konfronterende en kontroversiële standpunte van meet af aan te vermy, óf so goed as wat ek kon, te probeer verduidelik. Ek gee dus dadelik en geredelik toe dat enige akademiese gesprek oor, byvoorbeeld, die “Weste” of “tradisionele Afrika” meesal riskant is – ook in hierdie proefskrif – en in ieder geval „n bedenkbare metode van veralgemening medeveronderstel. Dit sou daarom waarskynlik meer korrek wees om van meet af aan te konstateer dat elk van hierdie twee begrippe „n bykans onberekenbare diversiteitshorison oorspan (Van Niekerk, 1996: 2). Afhangende van die akademiese skoling wat die navorser self ondergaan het en afhangende van die ontologiese en epistemologiese perspektief van waaruit s/hy oor hierdie aangeleentheid sou nadink, kan dit gevolglik óf moeiliker, óf makliker wees om die volgende vraag te beantwoord: “Bestaan die 'Weste', of 'tradisionele Afrika', hoegenaamd?” (Potgieter, 2008c: 72).

Alhoewel ek dus openlik erken dat my eie onderskeid in hierdie proefskrif tussen die aanvegbare begrippe “tipies Westers” en “tipies Afrika” onder andere „n navorsingsontwerpsleemte, sowel as „n navorsingsmetodologiese én epistemologiese leemte sou kon veronderstel, wil ek nogtans vir my leser probeer aantoon waarom ek besluit het om dit wel te doen. Vir hierdie doel vermeld ek hieronder slegs een bron en dan wel omdat die getalle wat daarin vermeld word, deur die betrokke onderwysvakbond geouditeer en as korrek bevind is. In „n *Nuusflits* van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU), gedateer 28 April 2010 (wat, terloops, deur Parker (2010: passim) bevestig word), word die volgende statistiek in verband met onder- en ongekwalifiseerde onderwysers in Suid-Afrika vermeld:

- altesaam 10 000 onderwysers is tans ongekwalifiseerd (ROKW 10) waarvan 50% van die onderwysers Graad R-onderwysers is;

- altesaam 20 000 kan tans as professioneel ongekwalifiseerde gegradueerdes (ROKW 12 tot 15) beskou word, aangesien hulle óf „n nagraadse onderwysertifikaat (NGOS), óf „n GOS benodig (Parker, 2010: passim);
- altesaam 15 000 kan tans as ongekwalifiseerde onderwysers met ROKW 11 en 12 en met “ou” kwalifikasies (grotendeels ouer onderwysers wat die einde van hulle professionele loopbane nader) geklassifiseer word en
- „n verdere 100 000 professioneel gekwalifiseerde onderwysers beskik tans slegs oor ROKW 13 (baie met “ou” kwalifikasies).

Meer as sewe-en-negentig persent (97%) van hierdie onderwysers is Afrikataalsprekende onderwysers wie se huistale algar erkende amptelike tale van Suid-Afrika is. Die beskikbare, tersaaklike statistiek wat oor die afgelope sewe jaar (d.w.s. sedert 2004) deur die SVO bygehou is, bevestig hierdie toedrag van sake, aangesien meer as 97% van alle studente wat hulle oor die jare by die SVO vir afkampusonderwysstudie aangemeld het, tot daardie groep studente vir wie „n Afrikataal hulle huistaal is, behoort. Dit is dan juis ook studente in hierdie bepaalde groep wat, ondanks die feit dat hulle hulleself vrywillig vir afkampusonderwys aangemeld het en ondanks die feit dat elke moontlike vorm van onderrig- en leerondersteuning aan hulle gebied word, nogtans op persoonlike, aangesig-tot-aangesigkommunikasie met die betrokke moduledosent(e) aandring. Die SVO se eie rekords toon voorts aan dat nie een van oorblywende ongeveer drie persent GOS-studente in Lewensoriëntering wat nie, spesifiek, van Botswanakulturele afkoms is nie, oor die jare in enige stadium soortgelyke eise as dié van die Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering aan die SVO-bestuur en –dosentekorps gestel het nie.

Ek het daarom so eerlik moontlik gepoog om reg van die begin af die gebeure en bedoeling van my Nommerpas-onderwysnarratief, met inbegrip van my besluit om in hierdie proefskrif wel tussen die aanvegbare begrippe “Weste” en “Afrika” te onderskei, aan my leser te verduidelik, in die hoop dat „n vertrouensverhouding gestig en gehandhaaf sou kon word wat my in staat sou stel om „n deelnemersperspektief van die denke en belewenisse van Setswanasprekende afkampusonderwysstudente in die GOS-program in Lewensoriëntering te verkry. Ek is nederig die mening toegedaan dat die resultate van my navorsing my bovermelde besluit tot op groot hoogte regverdig.

„n Ander belangrike aangeleentheid wat ek in belang van openhartigheid en eerlike deursigtigheid tog ook graag hier sou wou vermeld (aangesien dit inderdaad deur sommige lesers as „n leemte van my studie ervaar sou kon word) is die feit sowel die respondente wat by die kwantitatiewe gedeelte van my navorsing betrokke was, as die deelnemers wat aan die kwalitatiewe gedeelte van my ondersoek deelgeneem het, aanvanklik deur die bank skepties was jeens die werklike beweegredes vir my navorsing. Byna almal het aanvanklik gedink dat die SVO die geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede wil verminder, of selfs heeltemal mee sou wou wegdoen. Tydens die voltooiing van die vraelyste, asmede tydens die individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke het die studente versoek dat hulle geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede nie verminder of weggeneem sou word nie. Meer as een Setswanasprekende GOS-student in Lewensoriëntering het aan my herhaal dat hulle hierdie geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as noodsaaklik ag. Die moontlike “leemte” setel dus daarin dat hierdie toedrag van sake moontlik daartoe kon gelei het dat die respondente en deelnemers hulleself dalk gedronge sou kon voel om antwoorde op my vrae te verskaf wat hulle kon meen ek graag sou wou hoor en wat hulle saak (naamlik dat hulle geskeduleerde kontakfasiliteringsgeleenthede as dringend noodsaaklik ag) gevolglik dalk die beste sou kon steun. Aansluitend hierby, is die moontlikheid dat 'n statisties beduidende aantal ingeskrewe afkampusonderwysstudente in ander vakrigtings binne die SVO aan die NWU dalk glad nie op kontakonderwys mag aandring nie en dat hulle dus vir alle praktieswe doeleindes met die bestaande administratief logistiese reëlins wat in verband met hulle afkampusonderwys sou geld, heeltemal tevrede mag wees.

Alhoewel ek telkens my bes gedoen het – soos ek tewens in Hoofstuk 4 (vgl. §4.4, 4.5.6, 4.5.8, 4.5.9, 4.6.5 en 4.6.7) probeer aandui het – om, onder andere, ook vir hierdie leemte te probeer vergoed, gee ek nogtans geredelik toe dat opvolgstudies waarskynlik nodig is om enige navorsingsontwerp- en –metodologiese onduidelikheid oor hierdie betrokke toedrag van sake toereikend en bevredigend uit die weg te help ruim.

Desnieteenstaande hierdie leemtes is ek nogtans vol vertroue dat ek met die effektiewe bestuur en monitering van my studie én die verloop daarvan, wel uiteindelik „n tese kon formuleer wat vir die teenswoordige akademiese gemeenskap aanvaarbaar behoort te wees en wat boonop 'n wetenskaplike bydrae tot die bestaande korpus kundigheid t.a.v. die plek en rol van kontakonderwys in afkampusonderwysprogramme sou kon lewer.

7.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die resultate van die navorsingsdata wat uit Hoofstukke 5 en 6 gekulmineer het, as kern gebruik om navorsingsdoelwit vier mee te operasionaliseer, naamlik om strategiese riglyne op te stel wat gebruik sou kon word vir die daarstelling van effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende Setswanasprekende onderwysers (vgl. Hoofstuk 1, §3). Daar is aan die faktore en redes wat vir Setswanasprekende afkampus GOS-studente in Lewensoriëntering se aandrang op kontakonderwys (persoonlike, aangesig-tot-aangesigonderwys / sosiale teenwoordigheid van 'n dosent) tydens studie in afkampusonderwysprogramme (waarvoor hulle hulle vrywillig aangemeld het), aangevoer sou kon word, aandag geskenk. Daar is voorts aangedui in welke mate die geïdentifiseerde strategiese riglyne byvoorbeeld deur die Direkteur van die SVO en deur programbestuurders en –dosente gevolg en geïmplementeer sou kon word om effektiewe onderwys vir afkampusonderwysstudente te help verseker.

My ondersoek is gebaseer op my eie, persoonlike, unieke ervarings van en insig in die aflewering van afkampusonderwysprogramme vir Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering. Dit is voorts belyn met my ontologies epistemologiese stellingname dat daar talle realiteite bestaan en dat talle begrippe van die werklikheid deur elke deelnemer aan die wêreld van afkampusonderwys gekonstrueer sou kon word. Die vrug van hierdie ondersoek het tot 'n beter begrip van die aard van afkampusonderwys, die noodsaak aan toebehoorendheidsverhegting, bestaansessensialiteit, gemeenskaplikheid, onderlinge, dialogiese vervlegting (sosiale interaksie - kontakonderwys), gemeenskaplikheid (kommunaliteit), wedersydse aanvaarding, affektiewe geborgenheid, vertrouensstigting in afkampusonderwys asmede die kultuurverskille/ en –aangeleenthede rakende die implemtering van IKT in afkampusonderwys in „n ontwikkelende land gelei. Alle betrokkenes wat by die voorsiening en aflewering van afkampusonderwys aan Setswanasprekende GOS-studente in Lewensoriëntering betrokke is, behoort dus te volhard in hulle pogings om die implementering van sosiale interaksie en die sosiale teenwoordigheid van „n dosent te bewerkstellig en telkens beter te probeer verreken. Dit geld waarskynlik nie net vir Suid-Afrika nie, maar behoort eweneens vir soortgelyke situasies in ander ontwikkelende lande van waarde te kan wees.

BRONNELYS

ADEY, D. 1996. *ISHE Newsletter*, 6(1):2.

AFRICA PARTNERSHIP FORUM. 2008. ICT in Africa: Boosting Economic Growth and Poverty Reduction. 10th Meeting of the Africa Partnership Forum. Tokyo, Japan, 7,8 Apr.

AFRICAN VIRTUAL UNIVERSITY. 1997. Feasibility Study and Preparation of Prototype Service Phase. [http:// www.avu.org](http://www.avu.org) Datum van gebruik: 15 Apr. 2007.

AJJAWI, R. & HIGGIS, J. 2007. Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate How Experienced Practitioners Learn to Communicate Clinical Reasoning. *The Qualitative Report*. 12(4): 612-638. Des.

AKPOTU, N.E. & NWADIANI, M. 2005. Distance Education in Nigerian Universities. The African Symposium: An online Journal of African Educational Research Network.

ALBANESE, M. 2004. Psychological size and distance: a step towards better defining the human elements critical to learning. *Medical Education*, 38:1020-1023.

ALI, P.M.N., BAKHSHI, S.I. & ALIGASH. 2007. Problems and prospects of LIS education in India with special reference to distance education.
http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/obibiotheken/Bibliotheken_International/dokumente/indien_1.pdf Datum van gebruik: 6 Febr. 2009.

ALEXANDER, H.A. 2006. A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2):205-221.

AMARSAIKHAN, D., LKHAGVASUREN, T., OYUN, S. & BATCHULUUN, B. 2007. Online Medical Diagnosis and Training in Rural Mongolia. *Distance Education*, 28(2):195-211.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. 2006. Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications.
http://www.aera.net/uploadedFiles/Opportunities/StandardsforReportingEmpiricalSocialScience_PDF.pdf Datum van gebruik: 1 Sept. 2008.

ANALOU, F. & KARAMI, A. 2003. Strategic management in small and medium enterprises. London: Thompson.

ANDERSON, G. 1998. Fundamentals of educational research. 2nd ed. London: Falmer Press.

ANDERSON, T. 2003. Modes of interaction. (In Moore, M.G. & Anderson, W.G., (eds). Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 129-144.)

ANDERSON, G. 1990. Fundamentals of educational research. London: Falmer Press.

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

ANDERSON, T., ANNAND, D. & WARK, N. 2005. The search for learning community in learner paced distance education: Or „Having your cake and eating it, too! *Australasian Journal of Educational technology*, 21(2):222-241.

ANDRADE, M.S. & BUNKER, E.L. 2009. A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1):47-61, Mei.

ANON, 2002. Cheaper Distance Learning grows in popularity. *Sowetan*: 20, 29 Okt.

ANON, 2003a. Blended approach promotes contact between students. *Business day*: 15, 22 Apr.

ANON, 2003b. The most flexible way to study. *Sowetan*: 19, 19 Nov.

ANON, 2003c. Career-focused distance education key to National Prosperity. *City Press*: 22, 10 Aug.

ANON, 2003d. Education with a long reach. *Sunday Independent*: 18, 19 Aug.

ANON, 2003e. A global leader in Distance learning. *Star*: 4, 15 Jul.

ANON, 2003f. Selection is the key success. *Star*: 4, 14 Febr.

ANON, 2004. Vice President for institutional Development and Student Affairs. Improving access to Higher Education through Distance Learning. Prepared for presentation at the Colloquium on E-Governance, Ghana, May, 30 Jun.

ANON, 2004a. Best Model blends the old and new, *Business day*: 15, 13 Apr.

ANON, 2004b. Distance Learning that includes the illiterate. *Star*: 5, 7 Jul.

- ANON, 2004c. Transforming the way we learn, *Star*. 16, 30 Mrt.
- ARIF, A. A. 2001. Learning from the Web: Are Students Ready or Not? *Educational Technology and Society*, 4(4):32-38.
- ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVIEH, A. 1996. Introduction to research in education. 5th ed. Fort Worth: Harcourt Brace.
- ARY, D., JACOBS, L.C., RAZAVIEH, A. & SORENSEN, C. 2006. Introduction to research in education. 7th ed. Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- ASANTE, M.K. 1987. *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: University Press.
- ASHLEY, D. & ORENSTEIN, D. 2005. Sociological theory. Boston: Pearson.
- ASMAL, K. 2004. Possibilities and Perils. *Sowetan*: 5, 13 Febr.
- ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA (ADEA). 2006. Distance Education, Information and Communication Technologies –Policy Challenges. International Institute for Educational Planning.
- ATSLETE, J.W. & BEUTELL, N.J. 2004. Performance indicators in online distance learning courses: a study of management education. *Quality Assurance in Education*, 12(1):6-14.
<http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm> Datum van gebruik: 30 Jun. 2005.
- AUH, T.S. 2004. Language Divide and Knowledge Gap in Cyberspace: Beyond Digital Divide. <http://www.unesco.or.kr/cyberlang/auhtaeksup.htm> Datum van gebruik: 30 Jun. 2005.
- BABBIE, E. & MOUTON, J. 2001. The practice of social research. New York: OXFORD University press.
- BADAT, S. 2005. South African Distance higher education policies for access, social equity, quality, and social and economic responsiveness in a context of the diversity of promise. *Distance Education*, 26(6):183-204.
- BADU-NYARKO, S.K. 2006. Faculty attitudes toward Distance Education: a Review of the Literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(5), May.

- BAGGALEY, J. 2007. Distance Education Technologies: An Asian Perspective. *Distance Education*, 28(2):125-131.
- BAGGALEY, J. 2009. Reflections. Distance education: yes, we can! *Distance Education*, 30(1):163-165.
- BAILEY, K. D. 1978. *Methods in Social Research*. New York: Free Press.
- BALCH, G.I., TWOREK, C., BARKER, D.C., SASSO, B., MERMELSTEIN, R.J. & GIOVINO, G.A. 2004. Opportunities for youth smoking cessation: findings from a national focus group study. *Nicotine & tobacco research*, 6(1):9-17.
- BALL, D.L. & FORZANI, F.M. 2007. What Makes Education Research "Educational"? *Educational Researcher*, 36(9):529-540.
- BALOYI, M. 2002. Education in the spotlight. *Daily news*: 3, 29 Jul.
- BANDURA, A. 2002. Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, 51(2):269-290.
- BARKER, B.O. 1995. Strategies to Ensure Interaction in Telecommunicated Distance Learning. *ACSDE Research Monograph*, 1995; 12:5-12.
- BARRETT, B.F.D., GROVER, V.I., JANOWSKI, T., VAN LAVIEREN, H., OJO, A. & SCHMIDT, P. 2009. Institutional Vision and Initiatives. Challenges in the adoption and use of OpenCourseWare: experience of the United Nations University. *Open Learning*, 24(1):31-38.
- BARROWS, E.D. 2009. Four fatal flaws of strategic planning. *Harvard business review*.
<http://www.blogs.harvardbusiness.org/hmu/2009/03/four-fatal-flows-of-strategic-planning.html>
 Datum van gebruik: 13 Jan. 2010.
- BASKIN, D.L. 1998. Interactive distance education.
<http://wwwis.dal.ca/~son/main/interactive.html> Datum van gebruik: 28 Febr. 2009.
- BATEMAN, S.T. & SNELL, S.A. 2004. *Management: the new competitive landscape*. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- BATES, A.W. 1991. *Media and Two-way Communication in Distance Education*: Norwegian State Institute for Distance Education NKI.

- BATES, A.W. 1995. Technology, open learning and distance education. London: Routledge.
- BEAUDOIN, M.F. 2002. Learning or Lurking? Tracking the “invisible” online student. *Internet and Higher Education*, 5:147-155.
- BECKER, G. 1975. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York: Columbia University Press.
- BELL, J. 2002. Questionnaires. (In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. Research methods in educational leadership and management. London: Chapman.)
- BELL, M., MARTIN, G. & GLARKE, T. 2004. Engaging in the future of e-learning: a scenarios based approach. *Education and Training*, 46(6/7):296-307.
- BENSON, A.D. 2004. Distance Education Ready – Willing to serve the Underserved? *The Quaterly Review of Distance Education*, 5(1):51-57.
- BENSON, R. & SAMARAWICKREMA, G. 2009. Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1):5-21.
- BEUCHOT, A. & BULLEN, M. 2005. Interaction and interpersonality in Online Discussions forums. *Distance Education*, 26(1):67-87.
- BERG, B.L. 1995. Qualitative Research Methods for Social Sciences. Boston: Allyn and Bacon.
- BERGE, Z.L. 2003. Barriers to e-learning. Fourth Annual Irish Educational Technology Users conference. Waterford, Ireland, 22nd and 23rd May 2003.
- BERGE, Z.L. 2002. Obstacles to distance training and education in corporate organizations. *Journal of Workplace Learning*, 4(5):182-189. <http://www.eneraldinsight.com/1366-5626.htm>
Datum van gebruik: 15 Apr. 2008.
- BERTHOLD, M.R., SUDWEEKS, F., NEWTON, S. & COYNE, R.D. 1998. “It make sense”: Using an auto-associative neural network to explore typicality in computer-mediated discussions. (In Sudweeks, F., McLaughlin, M., & Rafaeli, S. eds. Network & netplay: Virtual groups on the Internet. Menlo Park, CA: American Association for Artificial Intelligence Press / MIT Press. pp. 191-219.)

BEST, J. W. & KAHN, J. V. 2003. Research in Education. Boston: Library of Congress Cataloguing-in-Publication data.

BIABRESKA, M. & GLENNIE, J. 2005. Distance Education: Public policy and Practice in South African Higher Education. South African Institute of Distance Education (SAIDE).

BIALOBRZ-SKO, M. & GLEMIE, J. 2005. Distance Education: Public policy and practice in South African Higher Education. SAIDE.

BIBB, D.D. 2003. Distance center students deserve main campus resources. *Collection Building*, 22(1):5-9.

BISSEL, A. N. 2009. Permission granted: open licensing for educational resources. *Open Learning*, 24(1):97-106.

BLIGNAUT, S. 2007. Persoonlike mededeling aan navorser. 29 Sept. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

BLIGNAUT, S. 2009. Towards a Research Framework for ICT Use in Developing Contexts. Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit, Prestige Lesing op 25 Febr. 2009, 1-19.

BOARD OF REGENTS UNIVERSITY OF GEORGIA. 2003. Student Online Readiness Tool. <http://www.alt.usg.edu/sort/> Datum van gebruik: 28 Febr. 2009.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. 2006. Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. 5th ed. Boston: Pearson Education Group.

BOGDAN, R., & S.J. TAYLOR. 1975. Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences. New York: Wiley.

BOLLIGER, D.U. & WASILIK, O. 2009. Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1):103-116.

BOONE, E.J. 1985. Developing programs in adult education. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

BORSOOK, T.K. & HIGGINBOTHAM-WHEAT, N. 1991. Interactivity: What is it and What can it do for Computer-based Instruction? *Educational Technology*, 31(10):11-17.

BOURDIEU, P. 1983. Forms of capital. (*In Richards, J.C. (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.*)

BOYER, P 2002. Religion explained. The human instincts that fashion gods, spirits and ancestors. London: Vintage / Random House.

BOWLES, M. 2005. Learning to E-learn Project: Rediscovering the Benefits of E-Learning. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(1), April.

BRAIMOH, D. 2003. Transforming tertiary institutions for mass higher education through distance and open learning approaches in Africa: a telescopic view. *SAJHE/SATHO*, 17(3):13-25.

BRATANIC, M. 2002. Paradoxes in teaching and learning: Synthesis of theoretical knowledge, practical experience and personal reflection. *HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia, 7-10 Jul. 2002*: 53-58.

BRIDGES.ORG. 2002. Progress towards ICT integration in South Africa: a survey of Government Initiatives. Survey of SA Government-led ICT initiatives. <http://wwwpolicy@bridges.org> Datum van gebruik: 21 Nov. 2009

BRIGGS, A. & BURKE, P. 2005. A social history of the media: from Gutenberg to the Internet. Polity: Tugalo, Mississippi.

BROCK –UTNE, B. 2000. Whose Educational for All? The recolonization of the African mind. London: Taylor & Francis.

BROCK-UTNE, B. 2002. The language question in Africa seen in the light of globalisation, social justice and democracy. Paper presented at the IPRA conference, Kyung Hee University, Seoul, Korea.

BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. & QORRO, M. (eds.). 2003. Language of instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA). Cape Town: African Minds.

BROCK-UTNE, B. & HOPSON, R.K. (eds.). 2005. Languages of instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations. Dar-es-Salaam/Cape Town: Mkuku na Nyota Publishers.

- BROOKFIELD, S.D. 1996. Adult learning: an overview. (*In* Tuijnman, A.C., ed. International encyclopedia of adult education and training, 2nd ed. New York: Pergamon.)
- BROWN, R.E. 2001. The process of community building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2):18-35.
- BROWN, J.S. & DUGUID, P. 2001. Knowledge and organization: A social-ractice perspective, *Organization Science*, 12:198-213.
- BROWNE, E. 2003. Conversations in cyberspace: A study of online learning. *Open Learning*, 18(3): 45-259.
- BRYMAN, A. 2001. Social Research Methods. New York: Oxford University Press.
- BUCHLER, M., CASTLE, J., OSMAN, R. & WALTERS, S. 2007. Equity, access and success: adult learners in public higher education in Council on Higher Education. Review of Higher Education in South Africa, CHE, Pretoria, August 2007.
http://ns.ches.ac.za/documents/d000146/9-Review_HE_SA_2007.pdf Datum van gebruik: 21 Okt. 2009.
- BULLEN, M. 1998. Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance education*, 13(2):1-32.
- BURD, B.A. & BUCHANAN, L.E. 2004. Teaching the teachers: teaching and learning online. *References Services Review*, 32(4):404-412. <http://www.emerald.insight.com/0090-1324.htm> Datum van gebruik: 10 Nov. 2006.
- BURGE, E.L. (Ed.). 2007. Flexible higher education: Reflections from expert experience. Maidenhead: Open University Press: McGraw-Hill Education.
- BURGE, L. 2008. „Crafting the future’: pioneer lessons and concerns for today. *Distance Education*, 29(1):5-17.
- BURKE, L.A. & MILLER, M.K. 2001. Phone interviewing as a means of data collection: lesson learned and practical recommendations. *Forum: qualitative social research*, 2(2):6.
http://www.qualitative_research.net/fqs_eng.htm Datum van gebruik: 15 Mei 2010.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. 1979. Sociological paradigms and organisational analysis – elements of the sociology of corporate life. Aldershot: Ashgate.

BUSINESS WIRE. 2001. Seven Systems Determine an Organization's Readiness for e-Learning, Top Frontline Exec tells ASTD Conference. *Business Wire*: 2547.

<http://www.allbusiness.com/company-activities-management/management-corporate-culture/6082364-1.html> Datum van gebruik: 15 Nov. 2009.

BYRON, I. & GAGLIARDI, R. 2001. Communities and the Information Society: The Role of Information and Communication Technologies in Education.

<http://www.idrc.ca/acacia/studies/ir-unes1.htm> Datum van gebruik: 4 Nov. 2008.

CANNING, J. 2007. Pedagogy as a discipline: emergence, sustainability and professionalisation. *Teaching in Higher Education*, 12(3):393-403.

CARNWELL, R. 1999. Distance Education and the Need for Dialogue. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 14(1):50-55.

CARTER, S.M. & LITTLE, M. 2007. Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 17(10):1316-1328.

CARTY, W. 1999. Distance education in the developing world. The Advising Quarterly, summer 1999. <http://www.amideast.org/publications> Datum van gebruik: 28 Febr. 2009.

CASHIN, A. 2003. A Hermeneutic-Phenomenological Study of the Lived Experience of Parenting a Child with Autism. PhD-thesis. Sydney: University of Technology.

CHAKRAVARTHY, B.S. & WHITE, R.E. 2006. Strategy process: forming, implementing and changing strategies. (In Pettigrew, A., Thomas, H. & Whittington, R., eds. Handbook of strategy and management. London: Sage. p. 182-205.)

CHE. 2004. Policy advice dokument. Advice to the Minister of Education on aspects of Distance Education Provision in South African Higher Education. Pretoria.

CHEN, N., KINSHUK, H.K. & LIN, T. 2005. A model for synchronous learning using the Internet. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2):181-194.

CHEN, Y.L. & WILITS, F.K. 1999. Dimensions of educational Transactions in a Videoconferencing Learning Environment. *The American Journal of Distance Education*, 13(1):45-59.

CHEN, W. & WELLMAN, B. 2004. The Global Digital Divide – Within and Between Countries. *IT & Society*, 1(7):39-45.

CHI NG, K. 2007. Replacing face-to-face Tutorials by Synchronous Online Technologies: Challenges and pedagogical implications. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(1):1-14. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.

CHOUCRI N., MAUGIS, V., MADNICK, S. & SIEGEL, M. 2003. Global e-Readiness - For What? [Electronic Version]. Report of the Group for Globalization of e-Business, Center for eBusiness at MIT, Sloan School of Management., Paper 177. <http://ebusiness.mit.edu>. Datum van gebruik: 28 Ferbr. 2008.

CLARK, R.C. 2005. Harnessing the Virtual Classroom. ASTD, November.

COCHRANE, C. 2000. The Relections of a Distance Learner 1977-1997. *Open Learning*, 15(1):17-34.

COFFEY, J. 1998. Distance Learning – efficient and effectiv but no panacea. *Education and Training*, 40(6/7):144-246.

COHEN, J. 1969. Statistical power analysis for the behavioural sciences. New York: Academic Press.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. 2002. Research Methods in Education. 5th Edition. Londen: Routledge Falmer.

COHEN, L., LAWRENCE, M. & MORRISON, K. 2002. Research Methods in Education. 6th Edition. London: Routledge Falmer.

COLEMAN, J. S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (94: Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure):S95-S120.

COLEMAN, M. & BRIGGS, A.R.J., eds. 2002. Research methods in educational leadership and management. London: Chapman.

COL (COMMONWEALTH OF LEARNING). 2000. Introduction to Open and distance learning. <http://www.col.org/ODLIntro/introODL.htm> Datum van gebruik: 30 June 2008.

- COMPAINE, B.M. 2001. *The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth?* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- COMPTON, L., DAVIS, N. & CORREIA, A. 2010. Pre-service teachers' preconceptions, misconceptions, and concerns about virtual schooling. *Distance Education*, 31(1):37-54.
- CONRAD, D. 2003. From the Spider's Perspective: Revisiting Bishop's Reflections on Web-Based Learning. *Distance Education*, 24(1).
- CONRAD, D. 2003a. Book reviews, reflections and ideas. *Distance Education*, 24(1):124-126.
- COPE, B., KALANTZIS, M. & SAULWICK, A. 2003. *Instructional Design, E-Learning and Educational Publishing: Creator to Customer In A Digital Age. E-Learning for Today's Societies.*
- COUNCIL ON HIGHER EDUCATION. 2004. Report, Enhancing the Contribution of Distance Education, Pretoria: CHE. <http://www.che.ac.za> Datum van gebruik: 28 Febr. 2009.
- COUNCIL ON HIGHER EDUCATION. 2004. Policy Advice Report. Advice to the Minister of Education on Aspects of Distance Education Provision in South African Higher Education, March.
- CORREA, C.F. 1999. High Telephone and access costs make internet surfing a luxury sport. *The Wall Street Journal Americas*, fall.
- CREED, C. 2001. The use of distance education for teachers. Report for the DFID. International Research Foundation for Open Learning, Londen.
- CRESWELL, J. W. 2003. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRONJÉ, J.C. 1996. How to make interactive television interactive. Paper presented at the Forum on Telecommunications for Tertiary Education. CSIR, Pretoria, 27 March.
- CRONJÉ, J.C. 1998. Interactive Internet. Using the Internet to facilitate co-operative distance learning. <http://www.hagar.up.ac.za/catts/rbo96.html> Datum van gebruik: 28 Febr. 2009.

- CULLEN, R. 2003. The digital divide: a global and national call to action. *The Electronic Library*, 21(3):247-257.
- CUTSHALL, R. R. & WALTZ, D. 1997. Utilizing Two-way Interactive Audio/Video for Distant Audiences. *Business Education Forum*, February, 19-22.
- CZERNIEWICZ, L. 2004. Cape of Storms of Cape of Good Hope? Educational Technology in a ehanging environment. *British Journal of Educational Technology*, 35(2):145-158.
- DANIELS, T. 2002. Using face-to-face Tools for success in distance education. *The Quaterly Review of Distance Education*, 3(3):321-326.
- D'ANTONI, S. 2009. Open Educational Resources: reveiwing initiatives and issues'. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 24(1):3-10.
- DAVIES, B. 2003. Rethinking strategy and strategic leadership in schools. *Educational management & administration*, 31(3):295-312.
- DAVIES, B.J. & DAVIES, B. 2004. Strategic leadership. *School leadership & management*, 24(1):29-38. <http://www.informaworld.com/smpp/title-content=1713446120> Datum van gebruik: 16 Jan. 2008.
- DAWETI, M. 2003. Looking at the design and control of learning opportunities from the learner's perspective. *Progressio*, 25(1): 1-10.
- DEBEBE, G.E. 2003. Distance Education African Universities: Rationale, Status and Prospect. 11CBA Newsletter, 5(4), December:5-9.
- DE BRUYN, P.P. 2003. A management strategy for the improvement of the effectiveness of secondary schools through total quality management. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (Proefskrif – Ph.D).
- DEDE, C. 1995. The transformation of distance education to distributed learning. <http://www.hlbq.psu.edu/bsed/intro/docs/distlearn/> Datum van gebruik: 15 Jun. 2009.
- DELPORT, C.S.L. 2005. Quantitative data-collection methods. (*In de Vos, A.S, Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grassroots for the social sciences and human service professions (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 159-191.*)

- DENNEN, V.P. 2005. From Message Posting to Learning Dialogues: factors affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Education*, 26(1):127-148.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 2005. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- DESAI, Z. (Ed.). 2000. Mother tongue education: The key to African languages development? A conversation with an imagined South African audience. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- DESAI, Z. 2001. Multilingualism in South Africa with Particular Reference to the Role of African Languages. *International Review of Education*, 47(3):323-339.
- DE SIMONE, C. 2006. Preparing our teachers for distance education. *Special Section*, 54(1):183-184.
- DE VILLIERS, M.R., & CRONJE, J.C. 2005. Six learning theory perspectives on a Web-based learning environment. *South African Journal of Higher Education*, 19(3):35-57.
- DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2005. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.
- DE VOS, A.S. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. (In de Vos, A.S, Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grassroots for the social sciences and human service professions (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 333-349.)
- DE VRIES, Y.E. 1996. The interactivity component of distance learning implemented in an art studio course. *Education*, 117(2):180-184.
- DE WET, J.J. 1996. Enkele riglyne vir die skryf van afkampusonderwys onderrig studiegidse. Potchefstroom: PU vir CHO. (Ongepubliseerde diktaat).
- DHANARAJAN, G. 1992. "Dual mode institutions: The Off-Campus Centre of Universiti Sains Malaysia." (In Ian Mugridge, ed. Distance Education in Single and Dual Mode Universities (perspectives on distance education). Vancouver: The Commonwealth of Learning.)

- DHANARAJAN, G. 1999. Distance education: current impact, future trends: a view, 1 (2&3):9-10.
- DHANARAJAN, G. 2001. "Distance education: Promise, performance and potential", *Open Learning*, 16(1):61-68.
- DICTIONARY.COM. 2008. Strategy. <http://en.wikipedia.org/wiki/Strategy> Datum van gebruik: 15 Januarie 2008.
- DICTIONARY.COM. 2010. Strategy. <http://dictionary.reference.com/browse/strategy> Datum van gebruik: 23 Aug. 2010.
- DILLENBOURG, P. 2008. Integrating technologies into educational ecosystems. *Distance Education*, 29(2):127-140.
- DISTANCE EDUCATION REPORT. 2003. Breaking Down Resistance to Distance Education, 7(23):1-6.
- DISTANCE EDUCATION REPORT. 2006. Overcoming facelessness in the Online classroom. *Distance Education report*, 1:4-7.
- DOBROSAVLJEY, D. 2002. Gadamer's Hermeneutics As Practical Philosophy. *Philosophy, Sociology and Psychology*, 2(9):605–618.
- DONALD, C., BLAKE, A., GIRAULT, I., DATT, A. & RAMSAY, E.I. 2009. Approaches to learning design: past the head and the hands to the HEART of the matter. *Distance Education*, 30(2):179-199.
- DRISCOLL, M. 2000. Ten Things We Know About Teaching Online. Technology for Learning Newsletter. Lakewood Publications, 1:4-5.
- DUFFY, T.M., LOWYCK, J., JOHASSEN, D.H. & WELSH, T.M. 1993. Designing environment for constructive learning. New York: Springer-verslag.
- DUNING, B. 1987. Independent study in higher education: A captive of legendary resilience. *The American Journal of Distance Education*, 1(1):37-46.
- DU PLESSIS, S.J.P. 1994. Onderrig en leer: leerbenaderings. (Studiegids BUO-reeks 3.3.) Potchefstroom: PU vir CHO.

DU PLOOY-CILLIERS, F. & OLIVIER, M. 2001. Lets Talk International Communication. Santdton: Heinemann.

DU TOIT, C. 2005. Implications of a technoscientific culture on personhood in Africa and in the West. Research Institute for Tegnology and Religion, University of South Africa. *HTS*, 61(3).

DU TOIT, C. 2005. Geskoolde Werkloosheid in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Noordwesprovinsie. Verhandelng in M.Ed aan die Noordwes-Universiteit. Xerox: Potchefstroom.

DYER, C. 2009. Decentralisation to improve teacher quality? District Institutes of Education and Training in India. *Compare*, 35(2):139-152.

EISENHARDT, K.M. & BROWN, S.L. 1998. Competing on the edge: strategy as structured chaos. *Long range planning*, 31(5):786-789.

EKIZ, D. 2006. Improving primary teacher education departments through pre-service teachers' pedagogical voices. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2(2):68-80.

ELLIOTT, J. 2006. Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2): 169–185.

ELLIS, R.A., GINNS, P. & PIGGOTT, L. 2009. E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research & Development*, 28(3):303-318.

ELLIS, K. & MAUSHAK, N.J. 2003. Attitudes of Graduate Students Toward mixed-medium Distance Education. *The Quaterly Review of Distance Education*, 4(2):129-141.

ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.

ELS, P.L. 2008. Bestuurstrategieë vir die implementering van die Leerderskapprogram in die onderwys. Proefskrif voorgelê vir die graad *Philosophiae Doctor* in Onderwysbestuur aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

ERASMUS-KRITIZINGER, L.E., BOWLER, A. & GOLIATH, D. 2001. Effective communication – Getting the message across in business. Pretoria: AFRITECH.

ERTMER, P.A. & NEWBY, T.J. 1993. Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4):50-72.

ERTMER, P.A. 1997. Common qualitative research designs. (In Leedy, P.D. Practical research. Planning and Designing (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall. p. 155-172.)

EVANS, K. 1995. Barriers to Participation of Women in Technological Education and the Role of Distance Education. The Commonwealth of Learning. <http://www.col.org/barriers.htm> Datum van gebruik: 10 Okt. 2008.

EVANS, R. 2003. Explaining low learner participation during interactive television instruction in a developing country context. PhD-navorsingsvoorstel. Universiteit van Pretoria: Fakulteit Opvoedkunde.

EVANS, R. 2004. Is anyone out there listening? Explaining low reciprocal interactivity during televised lessons in a developing country context. *Journal of Educational Media*, 29(1):1.

EVANS, R. 2005. Explaining Low Learner Participation during Interactive Television Instruction in a Developing Country Context. Pretoria: University of Pretoria. (Ongepubliseerde PhD proefskrif).

FERNANDEZ, C.A. 1999. The challenge of competing in the digital era. *The Wall Street Journal Americas*, Fall 1999.

FERNÁNDEZ, M.L. 2007. Communication and Instruction in an Online Graduate Education Course. *Teaching Education*, 18(2):137-150.

FERREIRA, A. 2003. Focus on Distance Learning: Vital to make most of new technology. *Business Day*, April, 1.

FERREIRA, R. & SMIT, B. 2008. Focus Groups: A guide for moderators and observers. Manual for a research project co-ordinated by Health and Development Africa (HDA), initiated by John Hopkins Health and Education in South Africa (JHHESA). August: 40.

FIDLER, B. 2002. Strategic Management for School Development. Leading your school's improvement strategy. Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.

FIELD, J. 2003. Civic engagement and lifelong learning: Survey findings on social capital and attitudes towards learning. *Studies in the Education of Adults*, 35(2):142-156(15).

FISHER, M. & BAIRD, D.E. 2005. Online learning design that fosters student support, self-regulation and retention. *Campus-Wide Information Systems*, 22(2):88-107.

<http://www.emerald-insight.com/1366-5625.htm> Datum van gebruik: 15 Nov.2006.

FISKE, A.P. 2002. Using Individualism and Collectivism to Compare Cultures- A Critique of the Validity Measurement of the Constructs: Comment on Oyserman et al. 2002.

Psychological Bulletin, 128(1): 78-88.

FLITNER, A. 2006. Schule. (In Kruger, H.H. & Helsper W., eds. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. p. 181-190.)

FLOWERS, T.A. & FLOWERS, L.A. 2008. Factors Affecting Urban African American High School Students' Achievement in Reading. *Urban Education*.

<http://www.ux.sagepub.com/cgi/content/abstract/43/2/154> Datum van gebruik: 12 Febr. 2009.

FOGELMAN, K. 2002. Surveys and sampling. (In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. Research methods in educational leadership and management. London: Chapman. p.93-107.)

FONTANA, A. & FREY, J.H. 1994. Interviewing – the art of science. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. eds. Handbook of Qualitative Research. USA: Sage Publications.)

FOUCHE, C.B. & DE VOS, A.S. 2005. Quantitative research designs. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 132-143.)

FOZDAR, B.I. & KUMAR, L.S. 2007. Mobile Learning and Student Retention. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2):1-14. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.

FRASER, B. & LOMBARD, E. 2002. Prominent paradigms of performance and the dilemma of distance education to deliver. *Perspectives in Education*, 20(3):85-102.

- FREEMAN, M., DE MARRAIS, K., PREISSE, J., ROULSTON, K. & ST. PIERRE, E.A. 2007. Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36(1):25-32.
- FREIRE, P. 2000. Pedagogy of the Oppressed. New York, NY: Continuum.
- FULFORD, C.P. & ZHANG, S. 1993. Perception of Interaction: The critical predictor in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 7(3):8-21.
- FUKUYAMA, F. 1999. The Great Disruption. Human nature and the reconstitution of social order. London: Profile Books.
- GABA, A. K. & DASH, N. K. 2004. Course evaluation in open and distance learning: a case study form Indira Gandhi National Open University. *Open Learning*, 19(2):213-221.
- GAMBLE, T.K. & GAMBLE, M.W. 1998. Contacts: Communicating Interpersonally. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- GALL, L.R. & AIRASIAN, P. 2000. Educational research. Competencies for analysis and application. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- GALL, M.A., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research: an introduction. 6th ed. New York: Longman.
- GAL-EZER, LUPO, D. 2002. Integrating Internet tools into tradisional distance education: students attitudes. *Computers and Education*, 38:319-329.
- GARCIA, T. 1996. Self-regulation: an introduction. *Learning and individual difference*, 6(3):161-164.
- GARRISON, C.R. 1985. Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2):235-241.
- GARRISON, R. 2000. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *Internasional Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1):1-17.
- GARRISON, D.R. & ARCHER, W. 2000. A Transactional Perspective on Teaching and Learning. A Framwork for Adult and Higher Education. Oxford, UK: Pergamon.

GARRISON, D.R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. 2000. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3):87-105.

GARRISON, D.R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. 2003. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. (In Moore, M.G. & Anderson W.G. eds. Handbook of Distance Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. p.113-127.)

GARRISON, D.R. & BAYNTON, M. 1987. Beyond independence in distance education: the concept of control. *American Journal of Distance Education*, 1(3):3-15.

GEERTSHUIS, S., HOLMES, M., GEERSHUIS, H., CLANCY, D. & BRISTD, A. 2002. Evaluation of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 14(1):11-18.
<http://emeraldinsight.com/1366-5626.htm> Datum van gebruik: 15 Jun. 2006.

GILLIES, D. 2008. Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1):107-118.

GILROY, P., LONG, P., RANGE CROFT, M. & TRICKER, T. 2001. Evaluation and the invisible student: theories, practice and problems in evaluation distance education provision. *Quality Assurance in Educaion*, 9(1):14-22. <http://www.emerald.library.com/ft> Datum van gebruik: 10 Febr. 2006.

GIMAWARDEMA. C. 1995. Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collabotrative learning in Computer Conferencing. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2-3):147-166.

GLIEM, J.A. & GLIEM, R.R. 2003. Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. (Presentation at the Midwest Research-to-practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Ohio State University, Columbus, October 8-10. p. 82-88.) <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1054972.1055028>
Datum van gebruik: 10 Apr. 2010.

GLOBAL DISTANCE EDUCATION NETWORK. 2001. Glossory of Distance Education Terms. <http://www.edubynet.com/php/category.php?c=glossary> Datum van gebruik: 14 Febr. 2007.

GLOVER, I., HARDAKER, G. & XU, Z. 2004. Collaborative annotative system environment (CASE) for online learning. *Campus-Wide Information System*, 21(2):72-80.

<http://www.emeraldinsight.com/0040-0912.htm> Datum van gebruik: 17 Nov. 2006.

GOI, C. L. 2008. A Review of Development and Adoption of Internet and ICT in Malaysia. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 13(1):2-7.

GOMEZ, R. 2000. The hall of mirrors: The Internet in Latin America. *Current History*, 99(634):72-77.

GOODYEAR, P. & ELLIS, R.A. 2008. University students' approaches to learning: rethinking the place of technology. *Distance Education*, 29(2):141-152.

GOODWIN-DAVEY, A. & DAVEY, C. 2000. Development of learning resources for outcomes-based distance education. *Progressio*, 22(1):15 -29.

GORSKY, P., CASPI, A. & TRUMPER, R. 2004. Dialogue in a distance education physics course. *Open Learning*, 19(3):265-277.

GOTTSCHALK, T.H. 1998. Distance Education: an overview. Guide #1.

<http://www.uidaho.edu/evo/dist1.html> Datum van gebruik: 5 Mrt. 2008.

GOURLEY, B. & LANE, A. 2009. Re-invigorating openness at The Open University: the role of Open Educational Resources. *Open Learning*, 24(1):57-65.

GRANDZOL, J.R. & GRANDZOL, C.J. 2006. Best Practices for Online Business Education. *Internal Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1):1-16.

GRANOVETTER, M.S. 1973. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6):1360-1380.

GRAVETTER, F.J. & FORZANO, L.B. 2004. Lab manual for research methods for the behavioural sciences. Belmont, Calif.: Thompson/Wadsworth.

GREENE, B. 1997. National Center for Education Statistics. Statistical Analysis Report. Distance Education in Higher Education Institutions. U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.

GRINNELL, R.M., Jr. (Ed.). 1981. Social work research and evaluation. Itasca, IL: F.E. Peacock.

GUBA, E.G. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology journal*, 29(2):74-91.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. 1989. Fourth generation evaluation. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

GUGLIELMINO, P. & GUGLIELMINO, L. 2003. Are you Ready for e-Learning? The AMA Handbook of Elearning: Effective design, implementation, and technology solutions. http://www.amanet.org/elearn/articles/ready_4elearn.htm Datum van gebruik: 14 June 2009.

GULATI, S. 2008. Technology-enhanced learning in developing nations: a review. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1):1-16.

GUNDHE, S.K. 1999. "Access and equity: The needs of the disadvantaged". (In Carr, R., Jedge, O.J., Wong, T.M. and Yuen, K.S., eds. The Asian Distance Learner, Open University of Hong Kong (OUHK): Hong Kong.)

GUNUSEKARAN, A., McNEIL, R.D. & SHAUL, D. 2002. E-learning: research and implications. *Industrial and Commercial Training*, 34(2):44-53. <http://www.emeraldinsight.com/0019-78> Datum van gebruik: 30 June 2006.

GUNAWARDENA, C.N., LOWE, C.A. & ANDERSON, T. 1998. Transcript analysis of computermediated conferences as a tool for testing constructivist and social-constructivist learning theories, paper presented at the Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, WI, August 5 – 7.

GUNAWARDENA, C.N., MCISAAC, M.O. 2004. Distance Education. London: Lawrence Erlbaum Associates.

GUðMUNDSDÓTTIR, G., B. 2005. Approaching the digital divide in South Africa. Paper presented at the NETREED Conference, Dec, Norway.

GUY, R. 1990. Research and distance education in Third World cultural contexts. (In Evans T., ed. Research in Distance Education I: Revised papers from the First Research in Distance Education Seminar, Deakin University, Geelong: Victoria.)

HAGEN, A.S. & WEINSTEIN, C.E. 1995. Achievement goals, self-regulated learning and the role of classroom context. *New directions for teaching and learning*, 63:43-55.

- HAILEY, D.E., DAVIE, K.G. & HULT, C.A. 2001. Online education horror stories worthy of Halloween: A short list of problems and solutions in online education. *Computers And composition*, 18(4):387-397.
- HAMBRECHT, G. 2004. Teacher-learner Relationship in Distance Education delivery. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, Summer 2004:45-46.
- HAMMERSLEY, M. 2006. Philosophy's Contribution to Social Science Research on Education. *Journal Of Philosophy of Education*, 40(2):273-286.
- HANCOCK, B. 2002. An Introduction To Qualitative Research. University of Nottingham.
- HANIFAN, L. J. 1916. The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (67):130-138.
- HANIFAN, L. J. 1920. The Community Center. Boston: Silver Burdett.
- HANNUM, W. 2009. Reflections. Moving distance education research forward. *Distance Education*, 30(1):171-173.
- HARASIM, L. 1989. Online Education: A new domain. (In Mason, R.M & Kaye, A. eds. Mindweave: Communication, computers, and distance education (chapter 4). New York: Pergamon Press.)
- HARASIM, L.M. 2000. Shift happens: online education as a new paradigm in learning, *The Internet and Higher Education*, 3:41-61.
- HARDY, B. 1998. Managing monitoring and evaluation. (In Middelwood, D & Lumby, J. eds. Strategic management in schools and colleges. London: Paul Chapman Publishing p. 163–176.)
- HARLEY, K., BARASA, F., BERTRAM, C., MATTSON, E. & PILLAY, S. 2000. "The real and the ideal": teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 20:287–304.
- HART, C. 2001. Doing a Literature Review. Londen: SAGE Pulication.
- HEIDEGGER, M. 1977. Sein und Zeit. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

HEIMAN, G.W. 2001. Understanding research methods and statistics: an integrated introduction for psychology. Boston, MA: Houghton Mifflin.

HELFRICH, K. 2005. Bid to halt decline in Africa education. Citizen, 16 August: 9.

HENRI, F. 1992. Computer conferencing and content analysis. (*In Kaye, A. ed. Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden papers. Berlin: Springer-Verlag. p. 117-136.*)

HENNING, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik Publishers.

HENNING, E., GRAVETT, S. & VAN RENSBURG, W. 2005. Finding your way in Academic Writing. Pretoria: Van Schaik.

HERGENHAHN, B.R. & OLSON, M.H. 1993. An Introduction to the Theories of Learning (4th ed.). New Jersey: Englewood Cliffs.

HERSELMAN, M.E. & HAY, H.R. 2005. An investigation into e-learning practices: Implications for providers of education and training. *South African Journal for Higher Education*, 19(2):393-410.

HEYDENRYCH, J. 2000. The role of government in planning for the implementation of online distance education technologies in South African Higher Education. *Progressio*, 22(2):1-7.

HIEMSTRA, R., ed. 1982. Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice. Occasional paper. Syracuse, NY: Adult Education Programme, School of Education.

HILL, C.W.L. & JONES, G.R. 2007. Strategic management. An integrated Approach. Boston: Houghton Mifflin

HILLMAN, D.C.A., WILLIS, D.A. & GUNAWARDENA, C.N. 1994. Learner-interface Interaction in Distance Education: An extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2):30-42.

HILLTON III, J.L., GRAHAM, C., RICH, P. & WILEY, D. 2010. Using online technologies to extend a classroom to learners at a distance. *Distance Education*, 31(1):77-92.

HREF1. 1997. Distance education. <http://ist.ucf.edu/labsproj/projects/dist.htm> Datum van gebruik: 15 Jun. 2008.

HREF2. 1998. Distance education: a primer overview.

<http://www.utexas.edu/cc/cit/de/deprimer/overview.html> Datum van gebruik: 15 Jun. 2008.

HREF3. 1998. Developing a conceptual framework for distance education.

<http://www.wisc.edu/depd/html/101un2.html> Datum van gebruik: 15 Jun. 2008.

HODGKINSON, M. 2002. Student perception of face-to-face induction for on-line programmes. *Quality Assurance in Education*, 10(4):207-212.

<http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm> Datum van gebruik: 30 Jun. 2006.

HOFER, B.K., YU, S.L. & PINTRICH, P.R. 1998. Teaching college students to be self-regulated learners. (In Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. eds. *Self-regulate learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.)

HOLMBERG, B. 1989. The concepts and applications of distance education and open learning. (Paper presented at the 7th International Conference on new concepts in higher education on 12-15 December 1989. Bangkok.) (Ongepubliceerd).

HOLMBERG, B. 2003. A Theory of Distance Education Based on Empathy. (In Moore, M.G. & Anderson W.G. eds. *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. p.113-127.)

HOPPERS, C. A. O. (ed.). 2002. *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation*. Pretoria: New Africa Books.

HOSTETTER, C. & BUSCH, M. 2006. Measuring Up Online: The Relationship between Social Presence and Student Learning Satisfaction. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2):1-12.

HOWELL, S.L., LAWS, R.D. & LINDSAY, N.K. 2004. Reevaluating Course completion in Distance Education. Avoiding the Comparison between Apples and Oranges. *The Quarterly Review of Distance Education*, 5(4):243-252.

HSU, Y.C. & SHIUE, Y.M. 2005. The Effect of Self-directed e-Learning Readiness on Achievement Comparing Face-to-face and Two-way Distance Learning Instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2):143-157.

- HUANG, J. H., HUANG, W. W., ZHAO, C. J. & HUANG, H. 2004. An e-Readiness Assessment Framework and Two Field Studies. *Communications of the Association for Information Systems*, 14:364-386.
- HUBERMAN, M.A. & MILES, M.B. 1994. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Londen: Sage Publications.
- HUEBNER, K.M. & WIENER, W.R. 2001. Distance Education in 2001. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(9):517-524.
- HUGHES, G. 2007. Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*, 12(3):349-363.
- HUGHES-HASSELL, S. & LUTZ, C. 2006. What Do You Want to Tell Us about Reading? A Survey of the Habits and Attitudes of Urban Middle School Students toward Leisure Reading. *Young Adult Library Services*, 4(2):39-45.
- HUGHES-HASSELL, S. & RODGE, P. 2007. The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1):22-33.
- HUNT, C. 1998. Distance learning: short-term gain, long-term commitment – a case study. *International Journal of Educational Management*, 12(6):270-276.
- IBERT, J., BAUMARD, P., DONADA, C. & XUEREB, J. 2007. Data collection and managing the data source. (In Thiétart, R., ed. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage. p. 172-195.)
- IFINEDO, P. 2005. Measuring Africa's e-Readiness in the Global Networked Economy: A Nine- Country Data Analysis. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 1(1):53-71.
- INTERNET WORLD STATISTICS. 2005. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
Datum van gebruik: 22 Augustus 2008.
- ITU (INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION). 2003. World Telecommunication Development Report. Annex Table 3.4: ICTs IN SCHOOLS. www.itu.int/ITU-D/ict/publications/ Datum van gebruik: 20 Aug. 2009.

ITU (INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION). 2004. AFRICA, ICT INDICATORS, 2003. www.itu.int/ITU-D/ict/publications/ Datum van gebruik: 16 Aug. 2009.

ITU (2007). ICT statistics database: Country data by region. <http://www.itu.int/ITU-D/ict/Indicators/Indicators.aspx> Datum van gebruik: 16 Aug. 2009.

JACOBS, J. 1961. The Death and Life of Great American Cities. New York: Random.

JACKSON, S.L. 2003. Research methods and statistics: a critical thinking approach. Australia; Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

JAEGER, R M 1988. Complementary Methods for Research in Education. Washington DC: American Educational Research Association.

JAMES, J. 2003. Bridging the Global Digital Divide. Cheltenham: Edward Elgar.

JAMTSO, S., & BULLEN, M. 2007. Distance Education in Bhutan: Improving access and quality through ICT use. *Distance Education*, 28(2):149-161.

JANESICK, V.J. 2000. Handbook of qualitative research. 2nd Edition. London: Sage.

JARVIS, P. 1990. Adult basic education. (In An international dictionary of adult and continuing education. London: Routledge.)

JANSZ, J. 1991. Person, self and moral demands. Leiden, The Netherlands: DSWO Press.

JOHNSON, F.C. & COLOMSKI, W.A.J. 1999. Quality concepts in education. *The TQM Magazine*, 11(6):467-473. <http://www.emerald-library.com> Datum van gebruik: 10 Febr. 2006.

JOHANSSON-SMARAGDI, U. & JÖNSSON, A. 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5):519-540.

JONES, P. 2009. Strategic performance management: strategic balanced scorecards. Excitant. <http://www.excitant.co.uk/blog/blog> Datum van gebruik: 14 Jan. 2010.

JÖRG, T., DAVIS, B. & NICKMANS, G. 2007. Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2(2):145-156.

JÖNSSON, A. & OLSSON, J. 2008. Reading culture and literacy in Uganda. The case of the “children’s Reading Tent”. Högskolatan Borås: Vetenskap För Profession.

JULER, P. 1990. Promoting Interaction: Maintaining Independence: Swallowing the Mixture. *Open heart*, 5(2):24-33.

KAJEE, L. 2005. Sites of struggle, sites of opportunity: Constructions of identity, relationships and participation in online communities of practice. *Perspectives in Education*, 23(4):39-53.

KALINOE, L. 2005. Protection and preservation of expressions of indigenous culture – a Perspective from Papua New Guinea. *African Journal of Indigenous knowledge systems*, 4(2):401-413.

KANG, H. & GYORKE, A.S. 2008. Rethinking distance learning activities: a comparison of transactional distance theory and activity theory. *Open Learning*, 23(3):203-214.

KANJILAL, U. 1998. Migrating to the electronic learning environment: prospects for library and information science distance learners in India. Paper presented at the 64th IFLA General Conference. August 16- August 21. Amsterdam.

KATZ, Y.J. 2002. Attitudes affecting college students’s preferences for distance learning. *Journal of computer Assisted Learning*, 18(1):2-9.

KAWATRA, P. S. & SINGH, N. K. 2006. E-learning in LIS education in India. http://dlist.sir.arizona.edu/1441/01/85.P_S_Kawatra_pp605-611_.pdf. Datum van gebruik: 4 Jan. 2009.

KAZMER, M.M. 2002. Distance Education students speak to the library: here’s how you can help even more. *The Electronic Library*, 20(5):395-400. <http://www.emeraldinsight.com/0264-0473.htm>. Datum van gebruik: 18 Jun. 2006.

KEARSLEY, G. 1995. The nature and Value of Interaction in Distance Learning. Paper presented at the Distance Education Symposium #3: Course Design, Pennsylvania.

KEARSLEY, G. 1998. Educational Technology: *A Critique of Pure Reason*, from *Educational Technology Magazine*, April/May.

- KEEGAN, D. 1988. Problems in defining the field of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(2):4-11.
- KEEGAN, D., ed. 1994. Otto Peters on Distance Education. The Industrialization of Teaching and Learning. London and New York: Routledge.
- KEEGAN, D. 1996. Foundations of distance education (3rd ed.). London: Routledge.
- KEHRWALD, B. 2008. Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1):89-106.
- KELLER, J.M. 2008. First Principles of motivation to learn and e³-learning. *Distance Education*, 29(2):175-185.
- KENISTON, K. 2001. Language, Power and Software. (In Ess, C. ed. Culture, Technology, Communication. Towards an International Global Village. New York: State University of New York Press.)
- KENNEDY, D.M. 2002. Dimensions of distance: a comparison of classroom education and distance education. *Nurse Education Today*, 22:409-416.
- KILLEN, R., DE K MARAIS, A., & VAN Z LOEDOLFF, P. 2003. Success and failure in distance Education: perceptions of South African Students and lecturers in Business Management. *SAJHE/SATHO*, 17(2):147-158.
- KIM, C. 2008. Using email to enable e³ (effective, efficient, and engaging) learning. *Distance Education*, 29(2):187-198.
- KINCHELOE, J.L. & MCLAREN, P. 2005. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research in Qualitative Research. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. eds. Handbook of Qualitative Research. 3rd ed. Sage Publication: London.)
- KING, V., CLOUDER, L., DEANE, M., DEEPWELL, F. & GANOBCSIK-WILLIAMS, L. 2007. Reflections on the First International iPED Conference, Coventry Techno Centre, UK, 10-11 September 2006. *Teaching in Higher Education*, 12(3):425-433.
- KIZITO, R. 2002. Barriers to the adoption of computer-mediated collaborative learning practices in open and distance education. *Progressio*, 24(2):10-17.

- KIZITO, R. 2003. A personal experience of learning with print and learning with electronic media in open and distance education. Bureau for Learning Development. *Progressio*, 25(2):29-37.
- KLEIN, J.D., SPECTOR, J.M., GRABOWSKI, B. & AND DE LA TELJA, I. 2006. Instructor Competencies: Standards for face-to-face, Online and Blended Settings. (Rev. 3rd ed.) *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(2):195-199.
- KLESIOUS, J.P. & HOMAN, S. 1997. Distance education compared to traditional instruction: the students' view. *International Journal of Instructional Media*, 24(9):207-220.
- KOK, M. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2003. Problems experienced by women re-entering the education profession: a South African case study. *South African journal of education*, 23(1):65-70.
- KORAC-KAKABADSE, N., KAKABADSE, A. & KOUZMIN, A. 2003. Ethical considerations in management research: a „truth' seeker's guide. (In Partington, D., ed. Essential skills for management research. London: Sage. p. 20-41.)
- KOTSIS, G. 2004. Mobile Learning. Department of Telecooperation.
- KOTZE, Y. & DREYER, C. 2002. Concerns of lecturers delivering distance education via emerging technologies. *South African Journal of Higher Education*, 16(2):130-138.
- KOOHANG, A. & HARMAN, K. 2005. Open Source: A Metaphor for E-learning. *Informing Science Journal*, 8:75-86.
- KRAAK, A. & PRESS, K., ed. 2008. Human Resource Development Review 2008. HSRC Press: Cape Town.
- KRAFT, M.G. 1978. Worldview and the communication of the Gospel; a Nigerian case study. South Pasadena, California: William Carey.
- KRUEGER, R. 1994. Focus groups. London: Sage.
- KRUEGER, R.A. & CASEY, M.A. 2000. Focus groups. A practical guide for applied research. 3rd ed. Belmont, Calif.: Sage.

- KRUGER, R. & GERICKE, G. 2004. A qualitative approach for exploration of feeding practices, knowledge and attitudes on child nutrition framework. *Tydskrif vir gesinsekologie en verbruikerswetenskappe*, 32, 2004:36-45.
- KUMAR, M. S. V. 2009. National Initiative. Open Educational Resources in India's national development. *Open Learning*, 24(1):77-84.
- LANDMAN, W.A. 1980. Beskrywing as navorsingsmetode. (In Landman, W.A. red. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Pretoria: Butterworth.
- LANGAN, T. 2001. Online education: a student's perspective. *Campus-Wide Information Systems*, 14(4):128-132.
- LANGEVELD, M.J. 1968. Beknopte Theoretische Pedagogik. 10th Edition. Groningen: Wolters-Noordhof.
- LATCHEM, C. 2007. A Frasmeword for Researching Asian Open and Distance Learning. *Distance Education*, 28(2):133-147.
- LAUGESSEN, A. 2008. "An Inalienable Right to Read": Unesco's Promotion of a Universal Culture of Reading and Public Libraries and Its Involvement in Africa, 1948-1968. *English in Africa*, 35(1):67-88.
- LAURILLARD, D. 1993. Balancing the Media. *Journal of Educational Television*, 19(2),81-93.
- LAVERTY, S. M. 2003. Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*. 2 (3):2-29.
- LAWRENCE, K. 1976. KARL MARX ON AMERICAN SLAVERY. Freedom Information Service. <http://www.sojournertruth.net/marxslavery.pdf> Datum van gebruik: 20 Jun. 2008.
- LEA, M. 2000. Distance learning in pre-school teacher education. Report. Research is part of the Socrates Project at Stavanger University College and Bergen College, Norway; Northern College Scotland; and Iceland University of Education (Fosturskoli Islands).

- LEE, J. & BUSCH, P.E. 2003. Factors related to instructors willingness to participate in Distance Education. 49th Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, New Orleans: LA.
- LEE, J. & LEE, Y, 2006. Personality types and learners interaction in web-based threaded discussion. *The Quaterly Review of distance education*, 7(1):83-94.
- LEEDS UNIVERSITY. 2005. The e-learning strategy for UoL 2005-8.
<http://www.le.ac.uk/strategies/elearning> Datum van gebruik: 24 Jan. 2008.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical Research. 7th edition. Jew Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical Research. Planning and Design. Courier/Kendallville, Inc.
- LEFSTEIN, A. 2006. Paper 33: Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach. Working Papers in Urban Language & Literacies, King's College (Institute of Education, University of London):1-16.
- LE ROUX, P.G. 1995. Technikon OFS Qwa Qwa branch as a reflected model of distance education. *South African journal of higher education*, 9(2):60-66.
- LE ROUX, C. 2004. Can indigenous knowledge systems (IKSs) come to the rescue of distance adult learning facilitation? *South African Journal of Higher Education*, 18(3):92-105.
- LESNIAK, R.J. & HODES, C.L. 2000. Social Relationships: Learner Perceptions of Interactions in Distance Learning. *The Journal of General Education*, 49(1):34-43.
- LEVINE, A. & SUN, J.C. 2002. Barriers to distance education. Washington, DC : American Council on Education. Speech.
- LEWIS, C. 2008. ICT Sector Indicators. What are we measuring? P&DM Wednesday Conversation, 13 August. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- LEWIES, L., FAMS, E. & ALEXANDER, D. 1997. Distance Education in Higher Education. Statistical Analysis Report. *Post secondary Education Quik Information System*, 3-96.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

- LITOSSELITI, L. 2003. Using focus groups in research. London: MPG Books.
- LITTO, F.M. & MARTHOS, B.R. 2006. Distance Learning in Brazil: Best Practices 2006. ICDE (International Council for Open And Distance Education. ABED (Brazilian Association of Distance Education. Pearson Prentice Hall: São Paulo.
- LOH-LUDHER, L. L. 2007. The Socioeconomic Context of Home-Based Learning by Women in Malaysia. *Distance Education*, 28(2):179-193.
- LOUW, W. 2003. My love affair with alternative assessment: Integrating Quality assessment into OBE courses for Distance Education. *Progressio*, 25(2):21-28.
- LOVE, K. & HAMSTON, J. 2003. Teenage Boys' Leisure Reading Dispositions: juggling male youth culture and family cultural capital. *Educational Review*, 55(2):161-177.
- LUCAS, N. 2007. Rethinking Initial Teacher Education for Further Education Teachers: From a standards-led to a knowledge-based approach. *Teaching Education*, 18(2):93-106.
- LUSCHEI, T.F., DIMYATI, S. & PADMO, D. 2008. Maintaining e³-learning while transitioning to online instruction: the case of Open University of Indonesia. *Distance Education*, 29(2):165-174.
- LYE, J. 1996. Some Principles of Phenomenological Hermeneutics.
<http://www.brocku.ca/english/courses/4F70/ph.php>. Datum van gebruik: 10 Nov. 2010.
- MABIZELA, M. 2005. The Business of Higher Education. Cape Town: Research Programme on Human Resources Development, Human Sciences Research Council Press.
- MAIN, R.G. & RIISE, E. 1995. A Study of Interaction in Distance Learning (Interim Technical Report No. AL/HR-TP-1994-0037). Chico, California: California State University.
- MALAN, M. 2004. Asmal dink aan Afrika-netwerk vir afstandsonderrig. Burger, Februarie:4.
- MANGESI, K. 2007. ICT in Education in Ghana. Survey of ICT and Education in Africa: Ghana Country Report. <http://www.infodev.org> Datum van gebruik: 15 Okt. 2008.
- MANSHOR, A.T. & IBRAHIM, S. 2006. Distance Education Model – The experience of University Telekom (Multimedia University) in Malaysia. Distance Education Conference: Brazil.

MANSON, S. J., WOLCOTT, L. L. & SEITER, J.S. 1999. Communication Apprehension in Synchronous Distance Education. In Annual Meeting of the Western States Communication Association (70th, Vancouver, BC).

MARKUS, H.R. & KITAYAMA, S. 1991. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2):224-253.

MARKS, K. 1997. TOPILOT: an application of new technology for Distance Learning. *Education and Training*, 39(7):263-270.

MAROM, R.M., CHAJUT, E., ROCCAS, S. & SAGIU, L. 2003. Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factors affecting students preferences. *Computers and Education*, 41:65-76.

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. 1995. *Designing qualitative research* (2nd edition). Newbury Park: Sage.

MASHILE, E.O. & PRETORIUS, F.J. 2003. Challenges of online education in a developing country. *SAJHE/SATHO*, 17(1).

MATKIN, V. 2001. Trends and needs in Distance Education research: the death of distance. *Progressio*, 23(2):25-36.

MATKIN, G. 2005. Distance Education. Report, 9(9), May 1.

MAZOVIE, J.G. 1999. The Essentials of effective online instruction. *Campus-Wide Information Systems*, 16(3):104-110. <http://www.emerald.library.com>. Datum van gebruik: 20 Nov. 2006.

MBAE, J.G. 2004. Kenya: A Reading Nation? *A Journal of Social and Religious Concern*, 19.

MBIGI, L. & MAREE, J. 1995. Ubuntu: the spirit of African transformation management. Randburg: Knowledge Resources.

MBITI, J.S. 1970. African religious and philosophy. London: Heinemann.

MCHENRY, L. & BOZIK, M. 1995. Communication at a Distance: A Study of Interactions in a Distance Education Classroom. *Communication Education*, 44(4):362-370.

- MCHOUGHLIN, C. 2002. Learner Support in Distance and Networked Learning Environments: ten dimensions for successful design. *Distance Education*, 23(2):149-162.
- MCINNERNEY, J.M. & ROBERTS, T.S. 2004. Online Learning: Social Interaction and the Creation of a Sense of Community. *Educational Technology & Society*, 7(3):73-81.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. 1993. Research in Education. USA: Longman.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. 2001. Research in Education. USA: Longman.
- MCMILLAN, S.J. & DOWNES, E.J. 2000. Defining Interactivity: A Qualitative Identification of Key Dimensions. *New Media and Society*, 2(2):157-179.
- MCWRIGHT, B.L. 2003. Educational Technology at a distance. Is Access to Technology Enough? *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(2):167-176.
- MECOAMERE, V. 2004. Quality of education is the key. Sowetan: Jan., 15.
- MEHROTRA, C.M., HOLLISTER, C.D. & GAHEY, M. 2001. Distance Learning: Principles for effective design, delivery and evaluation. Sage, Thousand Oaks: CA.
- MENKITI, I. A. 1984. Person and Community in African Traditional Thought. (*In* Wright, R.A. ed. African Philosophy. New York: University of America Press. p. 171-181.)
- MERRIAM, S.B. 2008. Globalization and the Role of Adult Education: Challenges and Opportunities [PowerPoint Presentation on Globalisation]. Athens, GA: The University of Georgia.
- MERRIAM, S.B. & NTSEANE, P.G. 2008. Transformational Learning in Botswana: How culture shapes the process. *In Adult Education Quarterly*, 58(3):183-197. May.
- MERRILL, M. D. 2002. First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3):43-59.
- MERRILL, M.D. & GILBERT, C.G. 2008. Effective peer interaction in a problem-centered instructional strategy. *Distance Education*, 29(2):199-207.
- MESCAN, S. 2006. White Paper. The Philosophy of E-Learning: Progressive Information Technologies.

- MEYER, P. & PETRY, S.L. 1972. Off-Campus Education: An Inquiry.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED080052> Datum van gebruik: 24 Okt. 2007.
- MEZIROW, J. 2000. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. (In Mezirow, J & Associates. *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass. p. 3-33.)
- MIAO, Y., VAN DER KLINK, M., BOON, J., SLOEP, P. & KOPER, R. 2009. Enabling teachers to develop pedagogically sound and technically executable learning designs. *Distance Education*, 30(2): 259-276.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. 1984. Qualitative data analysis: A source book for new methods. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MINTZBERG, H. 2003. Strategy formation: crafting strategy. (In Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J.B. & Ghoshal, S. The strategy process: concepts, contexts, cases. 4th ed. Edinburgh: Prentice Hall. p. 141-149.)
- MKABELA, Q. 2005. Using the Areocentric Method in Researching Indigenous African Culture [Electronic Version]. *The Qualitative Report*, 10(1):178-189.
http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10_1/mkabela.pdf Datum van gebruik: 1 Aug. 2008.
- MOJA, T., KABA, A.J., DEI OFORI-ATTAH, K. & BONU, N.S. 2004. Improving the Environment for intercontinental Exchanges. *USA African Institute, Chimera*, 2(3), Fall-Winter.
- MOK, M.M.C. & CHENG, Y.C. 2001. A theory of self-learning in a networked human and IT environment: implications for Education reform. *The International Journal of Educational Management*, 15(4):172-186.
- MOLINARI, D.L. 2004. The role of Social Comments in problem-solving groups in an Online class. *The American Journal of Distance Education*, 18(2):89-101.
- MONK, D. 2001. Open/Distance learning in the United Kingdom. Why do people do it here (and elsewhere?) *Perspectives in Education*, 19(3): 53-66.
- MONROE, B. 2004. Race, Writing, and Technology in the Classroom. New York: Teachers College Press.

- MONTEITH, J.L. DE K. 1990. Die waarde van selfgereguleerde leer vir nuwe uitdagings in die onderwys. *South African journal of education*, 10(5):452-458.
- MONTEITH, J.L. de K. 2005. Sampling: a simplified overview. Potchefstroom: North-West University (Potchefstroom Campus), Graduate School of Education. (Klasaantekeninge)
- MOODY, J. 2004. Distance Education. Why are the Attrition Rates so High? *The Quaterly Review of Distance Education*, 5(3):205-210.
- MOORE, M.G. 1984. Independent study. In *Redefining the Discipline of Adult Education*, ed. R.D. Boyd and J.W. Apps, 16 – 31. San Francisco: Jossey Bass.
- MOORE, M.G. 1989. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2):1-17.
- MOORE, M.. 1990. Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, 5(3):10 – 15.
- MOORE, M.G. 1993. Theory of transactional distance. (*In Keegan, D. ed., Theoretical principles of distance education. Londen: Routledge. p.22-38.*)
- MOORE, M.G. 2002. Information and Communication Technologies in Distance Education. Specialized Training Course. UNESCO.
- MOORE, M.G. 2004. Learner support. *The American Journal of Distance Education*, 17(3):141-143.
- MOORE, M.G. 2007. The theory of transactional distance. (*In Moore, M.G. & Anderson W.G. eds. Handbook of Distance Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. p. 59-105.*)
- MOORE, M.G. & KEARSLEY, G. 1996. Distance Education: a Systems Approach. Belmont, CA: Wadsworth.
- MOORE, M.G. & KEARSLEY, G. 2005. Distance education: A systems view (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- MOORE, M.G. & TAIT, A. 2002. Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy consideration. UNESCO: France.

- MORDEN, T. 2004. Principles of management. 2nd ed. Cornwall: Ashgate.
- MORGAN, D.J. 1993. Successful Focus Groups – Advance the State of the Art. London: Sage Publications.
- MORSE, J.M., BARRET, M., MAYAN, M., OLSON, K. & SPIERS, J. 2002. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2):19.
- MOSTERT, M. L. & WIKAN, G. 2008. Reading habits and attitudes of primary school pupils in Namibia and Norway. *Eduation As Change*, 12(1):95-107.
- MOUTON, J. 2001. How to succeed in your Master's & Doctoral Studies. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- MOUTON, J. 2002. How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.
- MOUTON, J. & MARAIS, H. C. 1990. Basic Concepts in the Methodology of the Social Sciences. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- MOUZAKIS, C. 2008. Teachers' Perceptions of the Effectiveness of a Blended Learning Approach for ICT Teacher Training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(4):459-481.
- MPHAHLELE, E. 1972. Voices in the whirlwind. London: MacMillan.
- MUFUNE, P. 2003. African Culture and managerial behaviour: Clarifying the connections. *South African Journal of Business Management*, 34(3):17- 28.
- MUILENBURG, L.Y. & BERGE, Z.L. 2001. Barriers to distance education *The American Journal of Distance Education*, 15(2):7-22.
- MYBURGH, A.C. 1981. Volkekunde vir Suider-Afrika. J.L. Van Schaik: Pretoria.
- NAIDU, A., JOUBERT, R., MESTRY, R., MOSOGE, J. & NGCOBO, T. 2008. Education management and leadership: a South African perspective. Cape Town: Oxford University Press.

- NAHAPIET, J. & GHOSHAL, S. 1998. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. Academy of Management. *The Academy of Management Review*, (23:2):242.
- NARAYAN, D. & CASSIDY, M.F. 2001. Social Capital Theory. <http://www.gnudung.com/literature/dimensions.html> Datum van gebruik: 19 Aug. 2008.
- NARDI, B.A. 2005. Beyond bandwidth: Dimensions of Connections in Interpersonal Communication. *Computer Support Coop Work*, 14:91-130.
- NASSIMBENI, M. & TANDWA, N. 2008. Adult education in two public libraries in Cape Town: a case study. *South African Journal of Libraries and Information Science*, (74(1):83-92.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION – SOUTH AFRICA. 1995. White paper on Higher Education. <http://www.policy.org.za/govdocs/whitepapers/educ2html> Datum van gebruik: 30 Jun. 2005.
- NATIONAL ISAD PLAN AND IMPLEMENTATION STRATEGY. 2005. Strategic Framework for a co-ordinated and integrated development of the information society. <http://www.pmg.org.za/docs/2005/050622doc.ppt>. Datum van gebruik: 11 Mrt. 2009.
- NEUMAN, W.C. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Nedham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- NEWELL, S., TANSLEY, C. & HUANG, J. 2004. Social Capital and Knowledge Integration in an ERP Project Team: The Importance of Bridging AND Bonding. *British Journal of Management*, (15):S43-S57.
- NEWTON, C. 2010. A plan versus a strategy: is there a difference? Centre for Management and Organizational Effectiveness. <http://www.cmoe.com/blog/a-plan-versus-a-strategy-is-there-a-difference>. Datum van gebruik: 11 Jan. 2010.
- NICHOLS, M. 2010. Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. *Distance Education*, 21(1):93-113.
- NIEUWENHUIS, F.J. 2007. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 70 – 90.)

- NIEUWENHUIS, F.J. 2009. Exploring Students' Understanding of Values and Moral Reasoning. Research Proposal. University of Pretoria.
- NISBET, J. 2007. Transcribing interviews: some heretical thoughts. *British Educational Research Association*, 97, November.
- NORRIS, P. 2001. Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORTHROP, P.T. 2002. Online learners preferences for interaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2):219-226.
- NOTULE VAN INSTITUSIONELE SENAAT. 2008. Oktober. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- NTSEANE, P.G. 2005. Indigenous people and learning, the case of African Indigenous Education. (In Hill, R.J & Kiely, R eds. *Proceedings of the 46th Annual Adult Education Research Conference (AERC-2005)*. Athens, GA: University of Georgia. p. 469-476.)
- NYABANYABA, T. 2006. The use of Open, Distance and Flexible Learning (ODFL) initiatives to open up access to education in the context of high HIV and AIDS prevalence rates: the case of Lesotho. SOFIE Opening Up Access Series No 4:4-31.
- NYARKO, E. 2007. Developing ICT enabled education – The future of Ghana. <http://www.iconnect-online.org> Datum van gebruik: 13 Okt. 2008.
- OJO, D.O. & OLAKULEHIN, F.K. 2006. Attitudes and Perceptions of Students to Open and Distance Learning in Nigeria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1):1-10. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.
- OLADOKUN, O.S. 2002. The practice of Distance Librarianship in Africa. *Library Review*, 51(6):293-300. <http://www.emeraldinsight.com/0024-2535.htm> Datum van gebruik: 20 Jun. 2006.
- O'LEARY, Z. 2004. The essential guide to doing research. London: Sage.
- LOLUBE, N. P., UBOGU, A. E. & EGBEZOR, D.E. 2007. ICT and Distance Education Programs in a Sub-Saharan African Country: A Theoretical Perspective. *Journal of Information Technology Impact*, 7(3):181-194.

ONWUEGBUZIE, A.J. & LEECH, N.L. 2005. On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Qualitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5):375-387.

ONWUEGBUZIE, A.J., JOHNSON, R.B. & COLLINGS, K.M.T. 2009. Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2):114-139.

OOSTHUIZEN, M. 1997. Student support in a distance learning situation. *Progressio*, 19(1):69-85.

ORMROD, J.E. 1990. Human learning: principles, theories and educational applications. New York: Merrill.

OSBORNE, M. & OBERSKI, I. 2004. University continuing education. The role of communications and information technology. *Journal of European Industrial Training*, 28(5):414-428. <http://www.emeraldinsight.com/0309-0590.htm> Datum van gebruik: 30 Jun. 2006.

O'SULLIVAN, HARTELY, SAUNDERS, MONTGOMERY & FISKE. 1994. Key Concepts in Communication and Cultural Studies (2nd). London: Routledge.

OTTEWILL, R. 2002. Student self-managed learning – time for action. *On the horizon*, 10(2):13-14. <http://www.emeraldinsight.com/1074-8121.htm> Datum van gebruik: 30 Jun. 2006.

OTTO, H. 2005a. Africa cultivate a learning culture. *Pretoria News*: 13, Aug.

OTTO, H. 2005b. Studying via SMS. *Pretoria News*: 23, Aug.

PADGETT, D.K. 1998. Qualitative methods in social work research. Belmont, Calif.: Sage.

PARKER, D. 2010. The future of teacher education via open and distance education in South Africa: Reflections on opportunities and challenges. NADEOSA Annual Conference, 6 – 8 September 2010. Potchefstroom: North-West University.

PASSI, B.K. & BISHRA, S. 2004. Selecting Research Areas and Research Design Approaches in Distance Education: Process issues. *International Review of Research in*

Open and Distance Learning, 5(3):1-11. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.

PATTON, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

PENLAND, P.R. 1977. Individual Self-planned Learning in America. Pittsburgh: Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh.

PERRATON, H. 1995. A practical agenda for theorists of distance education. (*In* Lockwood, F. ed. *Open and distance learning today*. London: Routledge.)

PERRATON, H. 1997. International research in open and distance learning: Report of a feasibility study. Cambridge: International Research Foundation for Open Learning.

PERRATON, H. 2000. Open and Distance learning in the developing world. London: Routledge.

PERRATON, H. 2000. Rethinking the Research Agenda. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1):1-11. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.

PERRATON, H. 2003. Models for open and distance learning. Teacher education and training. International Research Foundation for Open Learning. The Commonwealth of Learning.

PERRATON, H. & CREED, C. 2000. Applying new techniques and cost-effective delivery systems in basic education. Paris: UNESCO.

PERRY, K. H. 2008. Primary school literacy in Southern Africa: African perspective. *Comparative Education*, 44(1):57-73.

PETERS, O. 1993. "Understanding Distance Education." *Distance Education: New Perspectives*, eds. K. Harry, M. Hohn and D. Keegan. London: Routledge.

PETERS, O. 2000. The transformation of the university into an institution of independent learning. (*In* Evans. T & Notion. D, eds. *Changing university teaching*. London: Kogan Page.)

PETERS, G., TAU, D.R. & MENSAH, F.J. 2006. Planning for sustainability. (*In Hope, A & Guiton, 2006. Strategies for Sustainable Open and Distance Learning.* Oxon: Routledge.)

PERRATA, H. 2001. "Quality and standards of INSERT teacher training by open and distance learning" paper present to the Pan-Africa Dialogue on inservice teacher training by open and distance learning. Windhoek Namibia, 9-12 July 2001.

PHILIPPS, G.M., SANTORO, C.M. & KUEHN, S.A. 1988. The use of computer-mediated communication in training students in group problem-solving and decision-making techniques. *The American Journal of Distance Education*, 2(1):38-51.

PIGATO, M.A. 2001. Information and Communication Technology, Poverty and Development in sub-Saharan Africa and South Asia. Arica Region Working Paper Series Number 20.

PINTRICH, P.R. 1989. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. (*In Maehr, M. & Ames, C., eds. Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments.*)

PINTRICH, P.R. 1995. Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 63:3-12.

PISKURICH, G. M. 2003. The AMA Handbook of E-learning: Effective Design, Implementation, and Technology Solutions. <http://www.books24x7.com> Datum van gebruik: 3 Jan. 2009.

PITUCH, K.A. & LEE, Y.K. 2004. The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers and Education*, 1-23. <http://www.elsevier.com/locate/compedu> Datum van gebruik: 30 Jun. 2005.

POGGENPOEL, M. 1998. Data analysis in qualitative research. (*In de Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grassroots for the social sciences and human service professions (3rd ed.).* Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 334-353.)

POGGENPOEL, M. & MYBURGH, C. 2004. The researcher as research instrument in education research: a possible threat to trustworthiness? (A: research instrument). *Education*, 124(2):320,418-422.

- POJMAN, L. P. 2006. *Ethics: Discovering Right & Wrong*. 5th Edition. Belmont: Wadsworth/Thompson Learning.
- PORTES, A. 1998. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, (24):1-24.
- POTASHNIK, M. & CAPPER, J. 1998. Distance Education: Growth and Diversity. *Finance and development*, March:42-45.
- POTGIETER, F.J. 2006. Mentoring school-based educators-in-training. Short course of the Faculty of Education Sciences Potchefstroom: North-West University.
- POTGIETER, F.J. 2008. Persoonlike mededeling aan navorser. 29 Oktober. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- POTGIETER, F.J. 2008a. Introduction to educational theories, concepts and ideas: annual workshop for MEd and PhD students [PowerPoint slides on Education Theory]. Potchefstroom: North-West Universiteit.
- POTGIETER, F.J. 2008b. Research Training: MEd and PhD in Education (2008): An Introduction to Educational Theories, Concepts and Ideas. Ongepubliseerde Proefskrif. Potchefstroom: Fakulteit Opvoedingswetenskappe.
- POTGIETER, F. J. 2008c. An African Contribution towards an Emergent Philosophy of Mobile Learning (*In Di Petta, T. ed. The Emperor's New Computer: ICT, Teachers and Teaching*. Rotterdam/Tapei: Sense Publishers. p. 57-74.)
- POTGIETER, F.J. 2010. Persoonlike mededeling aan navorser. 29 Augustus. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- POWELL, G. C. 2000. Are You Ready for Web-Based Training? *Educational Technology & Society*, 3(1): 52-55.
- POWER, D. 2010. What is Henry Mintzberg's view of strategic planning? A web bases knowledge repository. <http://planningskills.com/askdan/11php> Datum van gebruik: 11 Jan. 2010.
- PRETORIUS, C. 2004. Distance study can be solution say education ministers. February:3.

- PRETORIUS, L. 2005. Stadige internet in Suid-Afrika, e-onderrig-kenner, *Burger*. 4, 13 Jan.
- PRETORIUS, E. & NAUDÉ, H. 2002. A Culture in Transition: Poor Reading and Writing ability Among Children in Southern African Townships. *Early Child Development and Care*, 172:439-449.
- PREECE, J. 2002. Supporting community and building social capital. *Association for Computing Machinery. Communications of the ACM* (45:4).
- PRICE, L., RICHARDSON, J.T.E. & JELFS, A. 2007. Face-to-face versus online tutoring support in distance education. *Studies in Higher Education*, 32 (1):1-20.
- PUNCH, K. 1998. Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches. London: SAGE.
- PUNIE, Y., ZINNBAUER, D. & CABRERA, M. 2006. A Review of the Impact of ICT on learning. Working Paper prepared for DG EAC, October: 3-21.
- PUTMAN, R.D. 1993. The prosperous community: Social capital and economic growth. (Current:356):4.
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. 1999. Distance learning guidelines. Gloucester. <http://www.qoa.ac.uk/public/dig/contents.htm> Datum van gebruik: 30 Jun. 2005.
- QUALITATIVE EVALUATION. 2006. <http://www.delni.gov.uk/newdeal-qualitative-evaluation-no.4> Datum van gebruik: 8 Aug. 2006.
- RAFAELI, S. & SUDWEEKS, F. 1998. Interactivity on the Net. (In Sudweeks, F., McLaughlin, M. & Rafaeli, S. eds. Network & netplay: Virtual groups on the Internet. Menlo Park, CA: American Association for Artificial Intelligence Press / MIT Press. p. 173–189.)
- RAJESH, M. 2003. A study of the problems associated with ICT adaptability in developing countries in the context of distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(1).
- RAMOS, A.J., NANGIT, G., RANGA & TRIÑONA, J. 2007. ICT-Enabled Distance Education in Community Development in the Philippines. *Distance Education*, 28(2):213-229.

- RAMOSE, M.B. 1999. African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books.
- RAO, S.S., TRUONG, D., SENEAL, S. & LE, T.T. 2007. How buyers' expected benefits, perceived risks, and e-business readiness influence their e-marketplace usage. *Industrial Marketing Management*, 36(8):1035–1045.
- RAYMOND, III, F.B. 2000. Delivering distance education through technology: a pioneers experience. *Campus-Wide Information Systems*, 17(1):49-55. <http://www.emerald-library.com> Datum van gebruik: 17 Jul. 2006.
- REIN, M., STOTT, L., YAMBAYAMBA, K., HARDMAN, S. & REID, S. 2005. Working Together: A Critical Analysis of Cross-Sector Partnerships in Southern Africa. UK: The University of Cambridge Programme for Industry.
- REESER, T.W. & SPALDING, S.D. 2002. Rading Literature/Culture: A Translation of “Reading as a Cultural Practice” *Style*, 36(4):659-676.
- REEVES, T.C. 1999. A Research Agenda for Interactive Learning in the New Millennium. <http://www.itech1.coe.uga.edu/treeves/EM99Key/html> Datum van gebruik: 17 Jul. 2006.
- REEVES, T. C. 1999. A Model to Guide the Integration of the WWW as a Cognitive Tool in K12 Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- REPUBLIC OF GHANA. 2003. The Ghana ICT for accelerated development policy. <http://www.ict.gov.gh> Datum van gebruik: 17 Aug. 2008.
- REZABEK, R.J. 2000. Online focus groups: electronic discussions for research. *Forum qualitative social research*, 1(1):19. <http://qualitative-research.net/fqs> Datum van gebruik: 15 Mei 2010.
- RICHARDSON, H.J.E. 2009. The attainment and experiences of disabled students in distance education. *Distance education*, 30(1):87-102.
- RICHARDSON, J.T.E., LONG, G.L. & WOODLEY, A. 2003. Academic Engagement and Perceptions of Quality in Distance Education. *Open Learning*, 18(3).

RICHARDSON, P.W. & ECCLES, J.S. 2007. Reward of Reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*, 46(2007):341-356.

RICHARDSON, J.C. & SWAN, K. 2003. Examining Social Presence in Online Courses in Relation to students; perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7(1):68-88.

ROBBINS, S. & TRABICHET, L. 2009. Ethical Decision-making by Educational Leaders: Its Foundations, Culture and More Recent Perspectives. *BELMAS*. 23(2): 51-56.

ROBINSON, B. 1997. Distance education for primary teacher training in developing countries. (In Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. eds. *Education and Development: Tradition and Innovation*, 3. *Innovations in Delivering Primary Education*. London: Dassel Educational Press.)

ROBINSON, B. 2008. Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality in rural teachers' professional development in western China. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1):1-17.

ROBINSON, K. 2009. Encouraging social presence and a sense of community in a virtual residential school. *Open Learning*, 24(2):127-139.

ROBINSON, L. & BAWDEN, D. 2002. Distance Learning and LIS professional development. *Aslib Proceedings*, 34(1):48-55. <http://www.emeraldinsight.com/001-253xhtml>
Datum van gebruik: 20 June 2006.

ROBINSON, B., GREED, C. & PERRATON, H. 2001. Teacher education through distance learning: technology, curriculum, cost, evaluation. Paris: UNESCO.

ROBINSON, B. & LATCHEM, C. 2002. Teacher Education Through Open and Distance Learning. London: Routledge Falmer.

ROBERTS, J. M. 1997. Distance education and the information highway.
<http://www.icbc.org/doc/disted.html> Datum van gebruik: 3 Okt. 2006.

ROBLYER, D.A. & EKHAMI, L. 2000. How Interactive are YOUR Distance Courses? A Rubric for Assessing Interaction in Distance Learning. Paper presented at the Distance Learning Administration, Callaway, Georgia.

RODRIGUEZ, M.C., OOMS, A., MONTANEZ, M. & YAN, Y.L. 2005. Perception of Online Learning Quality given confort with Technology, Motivation to learn technology skills, statisfaction and online learning experience. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreul, Canada.

ROGERS, P.C., GRAHAM, C.R., RASMUSSEN, R., CAMPBELL, J.O. & URE, D.M. 2003. Case 2. Blending face-to-face and Distance learners in a Synchronous Class: Instructor and Learner experiences. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3):245-251.

ROOS, B. 2001. From Distance Education to Online Learning: formative assessment in Higher Education. Paper presented at the 2001 – EDEN 10th Anniversary Conference – learning without limits: Developing the Next Generation of Education, Stockholm, Sweden.

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D.R. & ARCHER, W. 1999. Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14:50-71.

ROUSCHER, W.J. & CRONJE, J.C. 2005. Online with Krathwohl: Affective aspects of learning in an online environment. *SAJHE*, 19(3):104-118.

ROWLANDS, N. & ROWLANDS, S. 1986. Into open learning. Londen: Wheaton.

RUE, L.W. & BYARS, L.L. 2005. Management: skills and applications. 11th ed. New York: McGraw-Hill.

RUSSEL, D., CALVEY, D. & BANKS, M. 2003. Creating new learning communities: towards effective e-learning production. *Journal of Workplace Learning*, 15(1):34-44. <http://www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm> Datum van gebruik: 2 Jul. 2006.

SABA, F. 1988. Integrated Telecommunications systems and instructional transaction. *The American Journal of Distance Education*, 2(1):24-38.

SABA, F. 2000. Research in Distance Education: A status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1):2-10. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.

SABA, F. & SHEARER, R.L. 1994. Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education*, 8(1):36-59.

SADLER, E. & ERASMUS, B.J. 2005. The academic success and failure of black chartered accounting graduates in South Africa: A distance education perspective. *Meditari Accountancy Research*, 13(1):29-50.

SADoC. 2000. Green paper on electronic commerce for South Africa. Pretoria: South Africa.

SAHIN, I. & SHELLEY, M. 2008. Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, 11(3):216-223.

SAIDE (South African Institute for Distance Education). 1994. Open learning and distance education: report of an international commission, January – April 1994. Swaziland: Macmillan Botswana Publishers.

SAIDE, E. W. 2003. Orientalism. London: Penguin Books.

SALOMON, G. 1979. Interaction of Media, Cognition, and learning. San Francisco: Jossey-Bass.

SANTILLI, S. & BECK, V. 2005. Graduate Faculty Perceptions of online teaching. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(2):155-160.

SANTOS, J.R.A. 1999. Cronbach's alpha: a tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, 37(2):5. <http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.html> Datum van gebruik: 10 Mei 2005.

SANTOSH, P. 2005. Higher Education at a Distance and National Development: Reflections on the Indian experience. *Distance Education*, 26(2):205-225.

SAQA, 2006. SAQA Bulletin, 5(1):100-103.
<http://www.saga.org.za/docs/pubs/bulletins/bullvol5-1/section5g.pdf> Datum van gebruik: 15 Mei 2008.

SAS Institute Inc. 2007. The SAS system for Windows release 9.1, TS level 1M3. Copyright© by SAS Institute Inc.: Cary, NC, USA.

SCALES, A.M. & RHEE, O. 2001. Adult Reading Habits and Patterns. *Reading Psychology*, 22:175-203.

SCHEEPERS, J.M. 1992. Toetskonstruksie: teorie en praktyk. Johannesburg: RAU.

- SCHUWER, R. & MULDER, F. 2009. OpenER, a Dutch initiative in Open Educational Resources. *Open Learning*, 24(1):67-76.
- SCHWEIZER, K., PAECHTER, M. & WEIDENMANN, B. 2001. A Field Study on Distance Education and Communication: Experiences of a Virtual Tutor. Munich, Germany: University of the Federal Armed Forces.
- SCOTT, D. & MORRISON, M. 2006. Key Ideas in Educational Research. Great Britain: Antony Rowe Ltd, Chippenham, Wiltshire.
- SELEOANE, M. 2004. Quality of education, pupil numbers need to be improved. January, 8.
- SEILER, G. & ELMESKY, R. 2007. The Role of Communal Practices in the Classroom of Capital and Emotional Energy among Urban African American Students in Science Classrooms. Teachers Colledge Record. The Voice of Scholarship in Education. <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=12796> Datum van gebruik: 18 Febr. 2009.
- SENGHOR, L.S. 1964. On African Socialism. Trans. New York: Mercer Cook.
- SHACHAR, M. & NEUMANN, Y. 2003. Difference Between Traditional and Distance Education Academic Performance: A meta-analytic approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2):1-20. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.
- SHALE, D. 1988. Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(3):25-35.
- SHARMA, S. 2000. Interactive Distance Education for In-service Teachers In India. Education Media International.
- SHARMA, R.C. 2001. Technology for Teacher Training through Distance Education in India. *Open Gates in Teacher Education*, Febr. 12-14.
- SHAW, W. 2006. The Consequentialist Perspective. (In Dreier, J. (ed.) Contemporary Debates in Moral Theory. New York: Blackwell. p. 5-20.)

- SHENTON, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22:63-75.
- SHERRY, L. 1996. Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4):337-365.
- SHIH, Y. E. & MILLS, D. 2007. Setting the New Standard with Mobile Computing in Online Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2):2-10.
<http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 September 2007.
- SHIN, N. 2002. Beyond interaction: The relational construct of „Transactional Presence.’ *Open Learning*, 17(2):121-137.
- SHIN, N. 2003. Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1):69-86.
- SHORT, J., WILLIAMS, E. & CHRISTIE, B. 1976. The social Psychology of Telecommunications. London: Wiley.
- SHUTTE, A. 1993. Philosophy for Africa. Rondebosch, South Africa: UCT Press.
- SIACIWENA, R. 2002. African Distance Learning: reaching parts other educational system cannot reach. <http://www.idzl.org/zinter/zinter/idz.zinter.exe> Datum van gebruik: 14 Jan. 2007.
- SIEMENS, G. 2004. “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”.
<http://www.connectivism.ca> Datum van gebruik: 4 Jan. 2009.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M. & ZVACEK, S. 2003. Teaching and Learning at a distance. Foundations of Distance Education (2nd ed). Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- SIMPSON, M. 1994. Two-way Interactive Distance education: Iowa’s Star Schools Project. *Educational IRM Quarterly*, 3(2):10-13.
- SIMPSON, M. & GALBO, J.J. 1986. Interaction and Learning: Theorizing on the Art of Teaching. *Interchange*, 17(4):37-51.
- SIMS, R. 2008. Rethinking (e) earning: a manifesto for connected generations. *Distance Education*, 29(2):153-164.

- SINGLETON, A. 2009. Successfully closing the strategy gap. Articlesbase.
<http://www.articlesbase.com/strtegic-planning-articles/successfully-closing-the-strategy-gap-1411011.html> Datum van gebruik: 5 Jan. 2010.
- SINOR, S. & CERNOCHOVA, M. 2000. How on-line support to Face-to-face education can change and improve teaching and learning.
- SMIT, B. 2006. Persoonlike onderhoud met navorser. Potchefstroom. 6 Oktober.
- SMIT, B. & FERREIRA, R. 2008. Conducting Focus Group Interviews [PowerPoint presentation on Focus Group Interviews]. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.
- SMITH, T. 2004. Unisa boss backs moves on distancve learning. Cape Argus: 4, 5 Febr.
- SMITH, A. 2004. "Off-campus support" in Distance Learning – how do our students define quality? *Quality Assurance in Education*, 12(11):28-38.
<http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm> Datum van gebruik: 2 Jul. 2006.
- SMITH, M.K. 2007. Social capital [Electronic Version]. The Encyclopedia of Informal Education. http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm Datum van gebruik: 7 Mei 2008.
- SPENCER, B. 1994. Remaining Barriers and Enhancing Openness: Distance Education as Social Adult Education. *Journal of Distance Education*, 10(2):87-184.
- SPECTOR, J.M. 2009. Reflections. Reconsidering the notion of *distance* in distance education. *Distance Education*, 30(1):157-161.
- SPENNEMAN, D. H. 2004. Digital Divides in the Pacific Islands. *IT & Society*, 1(7):46-65.
- SPOONER, F., JORDAN, L., ALGOZZINE, B. & SPOONER, M. 1999. Student rating of instruction in distance learning and on-campus classes. *Journal of Educational Research*, 92:132-140.
- STATSOFT, INC. 2006. STATISTICA (Data analysis software system), version 7.1.
<http://www.statsoft.com> Datum van gebruik: 7 Nov. 2007.
- STEWART, D. W. & SHAMDASANI, P. N. 1990. Focus Groups: Theory & Practice. Newbury Park, CA.: Sage.

STODEL, E.J., THOMPSON, T. L. & MACDONALD, C.J. 2006. Learners Perception on What is missing from Online Learning: Interpretations through the Community of Inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3):1-24. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 12 Sept. 2007.

STRYDOM, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 56-70.)

SUID-AFRIKAANSE KONSTITUSIE, WET 108 VAN 1996. Staatsdrukker: Pretoria.

SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSUNIE. 2010. *Nuusflits*. Nr. 16. 28 April. Pretoria: Garsfontein.

SONG, L., SINGLETON, E.S., HILL, J.R. & KOH, M.H. 2004. Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, 7:59–70.

SOUDIEN, C., KALLAWAY, P. & BREIER, M. 1999. Education, Equity and Transformation. UNESCO. Institute for Education: Springer.

SOUTH AFRICA. INFO. 2007. South Africa: Fast Facts. Gateway to the Nationa. http://www.southafrica.info/ess_info/sa_glance/facts.htm Datum van gebruik: 28 Febr. 2009.

SOUTH AFRICAN NATIONAL REPORT ON THE DEVELOPMENT AND STATE OF THE ART OF ADULT LEARNING AND EDUCATION. 2008.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. 2005. Hermeneutics. Wed Nov 9.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. 2009. Hans-Georg Gadamer. Mon Jun 8.

STEINBERG, S. 1995. Communication studies – An Introduction. Lansdowne: Juta.

STEYN, H.J. 1996. Struktuur van die Onderwysstelsel. Keurkopie: Potchefstroom.

STEYN, H.J., STEYN, S.C. & DE WAAL, E.A.S. 2002. The South African Education system: Core characteristics. Keurkopie: Potchstroom.

- STEWART, B.L. 2004. Online learning: a strategy for social responsibility in educational access. *Internet and Higher Education*, 7:299-310.
- STRAUSS, A.L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. United States of America: Cambridge University Press.
- STRUASS, A.L. & CORBIN, J. 1998. *Basics of Qualitative Research*. Londen: Sage publications.
- STRUWIG, F. & STEAD, G. 2001. *Planning, designing and reporting research*. Cape Town: Pearson Education South Africa.
- SWAN, K. 2004. Developing social presence in online course discussions. (*In Naidu, S. Ed. Learning and teaching with technology: Principles and practices*. London: Kogan Page. p.147-164.)
- SWANEPOEL, L.H. 2003. Bestuurstrategieë vir vestiging van „n effektiewe organisasiekultuur in sekondêre skole vir oorwegend swart leerders. Potchefstroom: Potchefstroom kampus van die Noordwes-Universiteit (Proefskrif – PhD).
- TAYLOR, E.J. 2003. *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TAYLOR, E.J. 2007. An update of transformative learning theory: A Critical Review of the Empirical Research. In: *International Journal of Lifelong Learning*. 26(2):173-191.
- TAYLOR, J.C. 1997. Flexible delivery: the globalisation of lifelong learning. <http://www.usq.edu.au/dec/staff/taylorj/readings/caudit.htm> Datum van gebruik: 4 Jan. 2009.
- TAYLOR, J.C. 1998. Distance education technologies: the fourth generation. <http://usq.edu.au/dec/staff/taylorj/readings/caudit.htm> Datum van gebruik: 4 Jan. 2009.
- TAYLOR, Y.V. 1963. *The primal vision; Christen presence in African religion*. London: SCM.
- TEACHERS TALK TECH®. 2006. Fulfilling Technology's Promise of Improved Student Performance. 26 Jun.
- TELG, R.W., LUNDY, L., IRANI, T., BIELEMA, C., DOOLEY, K.E., ANDERSON, E. & RAULERSON, R. 2005. *Distance education training for Distance Education Trainers*. The

roadmap to effective Distance Education Instructional Design project. *The Quaterly Review of Distance Education*, 6(4):331-342.

TELLIS, W. 1997. Introduction to Case Studies. *The Qualitative Report*, 3(2), July.
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> Datum van gebruik: 8 Aug. 2006.

TEMPLES, P. 1969. Bantu Philosophy. Paris: Presence Africaine.

TERRE BLANCHE, M. & KELLY, K. 1999. Interpretative methods. (*In* Terre Blanche, M and Durrheim, K, eds. Research in practice. Applied methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.)

THE FREE DICTIONARY. 2008. Definition of Neo-Positivism.
<http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Neopositivism> Datum van gebruik: 6 Okt. 2009.

THOMAS, K. 2003. Enhancing a face-to-face Course with online Lectures: Instructional and Pedagogical Issues.

THOMAS, R.A. & SMITH, P. 2003. Spotlight on social research. London: A&B.

THOMPSON, J., MCGIVERN, J., LEWIS, D. & DIERICKS-O'BRAIN, G. 2001. HE-developments: an autobiographical normatic. *Quality Assurance in Education*, 9(3):153-161.
<http://www.emerald-libRARY.com/ft> Datum van gebruik: 20 Jun. 2006.

THORPE, M. 2002. Rethinking Learner Support: the challenge of collaborative online learning. *Open Learning*, 17(2):106-119.

THUSSU, K.D. 2002. Internasional Communication – Continuity and Change. London: Arnold.

THYER, B.A. 2001. The handbook of social world research methods. London: Sage.

TITMUS, C. J. 1996. Adult education: concepts and principles. (*In* Tuijnman, A.C., ed. The international encyclopedia of adult education and training. 2nd ed. New York : Pergamon.)

TOBIN, G.A. & BEGLEY, M.C. 2004. Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of advanced nursing*, 48(4):388-396.

TOUGH, A. 1971. The adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- TRIEF, E., DECKER, L.M. & RYAN, D.J. 2004. Research Report. Student satisfaction: A Distance Learning Model for Training Teachers of students with visual impairments in New York State. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, June:367-372.
- TRIER, J. 2007. Teaching Theory through Popular Culture Texts. *Teaching Education*, 18(2):151-165.
- TSUI, A.B. & KI, W.W. 1996. An Analysis of Conference Interactions on TeleNex: A computer network for ESL teachers. *Educational Technology Research and Development. The Association for Educational Communications*, 44(4):23-44.
- TUBBS, S.L. & MOSS, S. 1994. *Human communication* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- TUCKMAN, B.W. 1994. *Conducting educational research*. 4th ed. Fort Worth: Harcourt Brace.
- UHOMOIBHI, J.O. 2006. Implementing e-learning in Northern Ireland: prospects and challenges. *Campus-Wide Information Systems*, 23(1):4-14.
- UNESCO, 2000a. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2000b. *Analytical survey, Distance Education for the Information Society, Policies, Pedagogy and Professional Development*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow: UNESCO/IITE.
- UNESCO, 2001a. *Distance Education in the E-9 Countries. The Development and Future of Distance Education Programmes in the Nine High-Population Countries*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2001b. *Teacher Education through Distance Learning. Technology – Curriculum – Cost –Evaluation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2003. *Distance Education for Africa. Unesco IICBA-Newsletter*, 5(4), December.
- UNESCO, 2004. *Education: Africa*. http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=26832&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html Datum van gebruik: 1 Des. 2008.
- UNICEF. 2007. *The Humanitarian Action Report 2007*. New York: UNICEF.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. 1999. Human Development Report 1999. Oxford University Press: New York.

UNITED NATIONS RESEARCH INSTITUTE FOR SOCIAL DEVELOPMENT (UNRISD). 2003. Palais des Nations: Geneva, Switzerland.

VALLE, R., KING, M., & HALLING, S. 1989. An introduction to existential-phenomenological thought in psychology. (In Valle, R. & Halling, S. eds. *Existential-phenomenological perspective in psychology*. New York: Plenum Press. p. 3-16.)

VAN DER COLFF, L. 2004. Tegnologie verseker gehalte. Finansies en Tegniek, Mei, 14.

VAN DER MERWE, H. 1996. Die navorsingsproses: probleemstelling en navorsingsontwerp. (In Garbers, J.G., red. Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing. Pretoria: Van Schaik. p. 285-300.)

VAN DER WALT, B.J. 1991. Anatomy of reformation; flashes and fragments of a reformational worldview. Potchefstroom: IRS. (Reeks F3, nr. 13).

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2008. Persoonlike mededeling.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & OOSTHUIZEN, I.J. 1989. Ontologiese perspektief op onderwysreg. *South African Journal of Education*, 9(4):743-751.

VAN DIJK, J. 1999. The network Society: Social aspects of new media. Thousand Oaks, CA: SAGE.

VAN DIJK, J. & HACKER. 2003. The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. *The Information Society*, 19:315-326.

VAN MAANEN, M. 2002. Hermeneutical phenomenology. <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/5.html>. Datum van gebruik: 10 Nov. 2010.

VAN NIEKERK, A. 1982. Dominee, are you listening to the drums? Tafelberg-uitgewers: Kaapstad.

VAN NIEKERK, A. 1992. Saam in Afrika. Tafelberg-uitgewers: Kaapstad.

VAN NIEKERK, A. 1996. Anderkant die reënboog. CapeTown: Tafelberg-uitgewers.

- VAN NIEKERK, D. 2003. Research visit to several universities in Texas, in the USA and the information technology in distance education conference (4-9 May 2003).
- VAN NIEKERK, L.J. 2004. Distance education as a function of African community. *SAJHE*, 18(3):185-195.
- VAN STADEN, E., MARX, S. & ERASMUS-KRITZINGER, L.E. 2002. Corporate Communication –Getting the message across in business. Pretoria: Van Schaik-Publishers.
- VAN VUUREN, H.J. 2008. A strategy to manage diversity in secondary schools. Potchefstroom: Potchefstroom kampus van die Noordwes-Universiteit (Proefskrif – PhD).
- VAN WYK, T. 2008. Country Presentation: South Africa. Paper presented at the Commonwealth of Learning Focal Point Meeting.
http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/focal_point_southafrica_presentation.pdf Datum van gebruik: 9 Febr. 2009.
- VAN WYK, C. 2004a. Why the negativity over private institutions? *Star*, Febr.:12.
- VAN WYK, C. 2004b. Gout criticism unfair. *Sowetan*. Febr.:12.
- VAUGHN, L. & BAKER, R.C. 2004. Psychological size and distance: emphasising the interpersonal relationship as a pathway to optimal teaching and learning conditions. *Medical Education*, 38:1053-1060.
- VENTER, E. & VAN HEERDEN, E. 2001. Expectations of students versus expectations of lecturers in a postgraduate module in open and distance learning. *Progressio*, 23(1):20-29.
- VERBOORD, M. & VAN REES, K. 2003. Do changes in socialization lead to decline in reading level? How parents, literary education, and popular culture affect the level of books read. *Poetics*, 31(2003):283-300.
- VERDERBER, P.F. & VERDERBER, K.S. 1998. Interact: Using Interpersonal Communication skills (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- VILJOEN, J., DU PREEZ, C. & COOK, A. 2005. The use of using SMS technologies to support distance education students in South Africa. *Perspectives in Education*, 23(4):115-122.

- VISSER, L. PLOMP, T. & KUIPER, W. 1999. Deveopment Research Applied to improve motivation in Distance Education. In: Proceedings of selected research and Development Papers Presented at the Nasional Convention of the association for Educational Communications and ICT.
- VRANCH, A. & MARSHALL, J. 1999. Integration of Digital Satellite and Terrestrial Networks for Education and Training. EDUCAUSE conference.
- VRASIDAS, C. & ZEMBYLAS, M. 2004. Online professional development: lessons from the field. *Education and Training*, 46(7):326-334. <http://www.emeraldinsight.com/0040-0912.htm> Datum van gebruik: 2 Jul. 2006.
- VUTH,D., THAN, C.C., PHANOUSITH, S., PHISSAMAY, P. & TAI, T.T. 2007. Distance Education Policy and Public awareness in Cambodia, Laos, and Viet Nam. *Distance Education*, 28(2):163-177.
- WAGNER, E.D. 1994. In support of a functional Definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2):6-29.
- WAGNER, E.D. 1997. Interactivity: From Agents to Outcomes. *New directions for Teaching and Learning*, 71:19-26, Fall.
- WAGHID, Y. 1996. Can distance education engender effective teacher education in South Africa? *South African journal of education*, 12(2):12-17.
- WRIGHT, C.L. & STEWART, B.L. 2005. Valuing the adult learner in e-learning: part one – a conceptual model for corporate settings. *The Journal of Workplace Learning*, 17(5/6):337-345. <http://www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm> Datum van gebruik: 5 Nov. 2006.
- WALLACE, L. 1996. Journal of Distance Education. Changes in the demographics and Motivations of Distance Education students. *Journal of Distance Education*, 9(1):1 – 31.
- WALLACE, S.D. 1998. The vital role of distance education in promoting acces to effective teacher(educator) upgrading, retaining and in-service education. *South African Journal of Higher Education*, 12(2):12-17.
- WALLACE, R.M. 2003. Online Learning in Higher Education: a review of research on interactionsamong teachers and students. *Education, Communication and Information*, 3(2):241-280.

WALTERS, S. 2008. Adult and lifelong learning in South Africa. A draft paper. Submission to the NIACE Commission on Lifelong Learning, UK.

WALTHER, J.B. 1996. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1):3-43.

WANG, F.K. 2002. Designing a cae-based e-learning system: what, how and why. *Journal of Workplace Learning*, 14(1):30-43. <http://www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm> Datum van gebruik: 15 Jun. 2006.

WANG, C. & LIU, Z. 2003. Basic resource guide. *Collection Building*, 22(3):120-130. <http://www.emeraldinsight.com/0160-1953.htm> Datum van gebruik: 6 Jul. 2006.

WARSCHAUER, M. 2004. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

WASSERMAN, H. 2003. Globalisering, die Internet en Suid-Afrikaanse Tale: „n Verkenning van Potensiaal en Probleme. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 43:81-93.

WASKO, M.M. & FARAJ, S. 2005. Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly*, (29:1):35.

WATTERS, K. 2008. Non-formal education and training oppotunities for youth living in the rural areas of South Arica. Conference paper, ADEA ienale: Beyound Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa, Maputo, Mozambique, May, 5-9, 2008.

WEBSTER, E. 2004. Technology developments create new study methods. *Business day*, 13 April:15.

WEDEMEYER, C.A. 1971. Independent study. (*In* Deighton, R. *ed.* *Encyclopedia of Education IV*. New York: McMillan. p.548–557.)

WEINEL, M. & HU, C. 2007. Social presence and student perceptions in the blend of synchronous and asynchronous communication forms. *Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)*.

WELCH, T. 2005. A new guide to quality distance education. *Weekly Mail and guardian*, October: 13.

- WESSELS, J.S. 2001. Assessing learning material for distance education: A case study. *Politica*, 20(4):34-60.
- WEST, P. & DANIEL, J. 2009. International Consortium. The Virtual University for Small States of the Commonwealth. *Open Learning*, 24(1):85-95.
- WHELAN, R. 2008. Use of ICT in education in the South Pacific: findings of the Pacific eLearning Observatory. *Distance Education*, 29(1):53-70.
- WHEELER, S. 2002. Student Perceptions of Learning Support in Distance Education. *The Quaterly Review of Distance Education*, 3(4):419-429.
- WILD, R.H., GRIGGA, K.A. & DOWNING, T. 2002. A framework for e-learning as a tool for knowledge management. *Industrial Management and Data systems*, 102(7):371-380.
<http://www.emeraldinsight.com/0263-5377.htm> Datum van gebruik: 6 Jun. 2006.
- WIDEN-WULFF, G. & GINMAN, M. 2004. Explaining knowledge sharing in organizations through the dimensions of social capital. *Journal of Information Science*, (30:5):448.
- WILLIAMS, M. 2003. Making sense of social research. Belmont, Calif.: Sage.
- WILLIAMS, P., NICHOLAS, D. & GUNTER, B. 2005. E- learning: what the literature tells us about distance education. *New Information Perspectives*, 57(2):109-122.
<http://www.emeraldinsight.com/0001-253X.htm> Datum van gebruik: 9 Nov. 2005.
- WILLIS, B. red. 1994. Distance education. Strategies and tools. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- WIREDU, K. 1980. Philosophy and an African Culture. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- WOLCOTT, H.F. 1990. Writing up Qualitative Research. United States of America: SAGE Publications.
- WOLCOTT, H.F. 2001. Writing Qualitative Research. United States of America: SAGE Publications.
- WOLF, R.M. 1997. Questionnaires. (In Keeves, J.P. Educational research methodology and measurement : an international handbook. Oxford: Pentagon.)

- WOLHUTER, C.C., VAN DER WALT, J.L. & POTGIETER, F.J. 2008. Policy on Religion and Education: The South African Case in International Perspective. *Revista de Pedagogie / Romanian Journal of Pedagogy*, 7-12(2008):198-209.
- WOLHUTER, C.C., VAN DER WALT, J.L. & POTGIETER, F.J. 2009a. Addressing the Discipline Problem in South African Schools by Increasing the Supply of Social Capital in Society: a Position Paper. *Journal of Educational Studies*, 8(2):40-51.
- WOLHUTER, C.C., VAN DER WALT, J.L. & POTGIETER, F.J. 2009b. The South African policy on Religion and Education: its potential to create social capital. *Journal of Religious Education* (Australia), 57(1):38-48.
- WOODS, R.H. & BAKER, J.D. 2004. Interaction and Immediacy in Online Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- WOOLCOCK, M. 2001. The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Isma: Canadian Journal of Policy Research*, (2:1):1-17.
- WOOLCOCK, M. & NARAYAN, D. 2000. Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15 (2):225–249.
- WORLDBANK. 2006. <http://www.worldbank.co.za> Datum van gebruik: 18 –21 Jul. 2006.
- WORLDBANK. 1999. 'What is Social Capital? PovertyNet. <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm>. Datum van gebruik: 19 Aug. 2008.
- WORLDWIDE PRESS FREEDOM. 2005. Top 10 First World Countries in Terms of Press Freedom. http://www.nationsonline.org/oneworld/first_world.htm Datum va gebruik: 29 Jan. 2009.
- XENOS, M., DERMITZIOTI, E. & PIERRAKEAS, L. 2004. Assessing the Quality of Web Sites used in Higher Open Distance Education courses. *Education, Communication and Information*, 4(2/3),July/Nov.
- YICK, A.G., PARTRICK, P. & COSTIN, A. 2005. Navigating Distance and Traditional Higher Education: Online Faculty expereinces. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6 (2).

YIN, R. 1984. *Case study research: Design and methods* (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

YUAN, Y.C., GAY, G. & HEMBROOKE, H. 2006. Focused Activities and the Development of Social Capital in a Distributed Learning Community. *Information Society*, (22:1):25.

ZAKE, J. M. 2008. Challenges to e-Learning in Developing Communities of Africa. <http://www.digitallearning.in/articles/article-details.asp?articleid=2017&typ=COUNTRY%20FOCUS> Datum van gebruik: 2 Des. 2008.

ZHANG, S. & FULFORD, C.P. 1994. Are Interaction time and Psychological Interactivity the Same Thing in the Distance Learning Television Classroom? *Educational Technology*, 34(6):58-64.

ZHANG, W, PERRIS, K. & YEUNG, L. 2005. Online tutorial support in open and distance learning: student's perceptions. *British Journal of Educational technology*, 36(5):789-804.

ZHAO, F. 2003. Enhancing the quality of online higher education through measurement. *Quality assurance in Education*, 11(4):214-221. <http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm> Datum van gebruik: 10 Febr. 2006.

ZIMMERMAN, B.J. 1988. A social cognitive view of self-regulated learning. (paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in April 1988). New Orleans. (Ongepubliceerd).

ZIMMERMAN, B.J. 1989. A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3):329-339.

ZIMMERMAN, B.J. 1990. Selfregulated learning and academic achievement: an overview. *Educational psychologist*, 25(1):3-17.

ZIRKIN, B.G. & SUMIER, D.E. 1995. Interactive or non-interactive? That is the question! An Annotated Bibliography. *Journal of Distance Education*, 10(1):95-112.

ZIRKLE, C. 2001. Access Barriers experienced by adults in Distance education courses and programs: a review of the research literature. *Contemporary Education*, 72(2):39-42.

ZIRKLE, C. 2002. Identification of distance education barriers for trade and industrial teacher education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 40(1):20-44.

INTERNETBRONAANHALINGS:

http://en.wikipedia.org/wiki/Third_World Datum van gebruik: 6 Febr. 2007.

<http://www.Google.co.za> Datum van gebruik: 13 Febr. 2007.

<http://wiki.elearning.ubc.ca/axial> Datum van gebruik: 13 Febr. 2007.

<http://wiki.elearning.ubc.ca/open> Datum van gebruik: 13 Febr. 2007.

<http://wiki.elearning.ubc.ca/selective> Datum van gebruik: 13 Febr. 2007.

<http://www.Scholar.Google.co.za> Datum van gebruik: 13 Febr. 2007.

<http://www.deakin.edu.au/future-students/online-offcampus-studies> Information about online and off-campus study. Datum van gebruik: 24 Okt. 2007.

<http://www.usq.edu.au/futurestudents/distanceed/index.htm> Studying by distance education. Datum van gebruik: 24 Okt. 2007.

<http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/143.asp> Policy 1.4.3 - Off-Campus Education. Datum van gebruik: 24 Okt. 2007.

http://www.edc.gov.ab.ca/k_12/curriculum/offcampus.pdf Off-campus Education Guide. Datum van gebruik: 24 Okt. 2007.

<http://www.uhcl.edu/catalog/07.html> Distance and off-campus Education. Datum van gebruik: 24 Okt. 2007.

www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn Datum van gebruik: 25 Okt. 2010.

www.en.wikipedia.org/wiki/Guideline Datum van gebruik: 25 Okt. 2010.

www2.slac.stanford.edu/policy/definitions.asp Datum van gebruik: 25 Okt. 2010.

www.finance.gov.au/Publications/australian-government-technical-interoperabilityframework/glossary.html Datum van gebruik: 25 Okt. 2010.

www.collectionscanada.gc.ca/about-us/emergency-preparedness/012015-102-e.html Datum van gebruik: 25 Okt. 2010.

ADDENDUM A :

VRAELYS



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

RESEARCH QUESTIONNAIRE

Dear off-campus education student

I am currently doing research to determine the necessity, place and role of Social Interaction (face-to-face communication) during contact sessions and the place and role of ICT (the use of computers) in Off-campus education. The purpose of this research is to determine if Social Interaction (face-to-face communication) during contact sessions in Off-campus education is in its rightful place and how you experience the implementation of ICT in off-campus education.

Confidentiality of information is guaranteed. All information will be handled in a confidential manner and no organisation or person will be identified.

- Off-campus students will be asked to complete the questionnaire (please see copy included).
- There is no cost implication for the students as the University researcher is taking full responsibility for preparing and duplicating the questionnaires.
- After the researcher has handed out the questionnaires, procedures will be explained. It should take no longer than 20 minutes for the students to answer all the questions.
- Please return the questionnaires.

Your assistance in this regard would be much appreciated. Please contact me for further details.

Contact details:

Ms. C. Du Toit
School for Teacher Training
Faculty of Education
Northwest University
Tel: (018) 299 4587
Cell: 082 828 1270
E-mail: charlene.dutoit@nwu.ac.za

Yours sincerely

Ms. Charlene Du Toit

1/12



RESEARCH QUESTIONNAIRE

Guidelines for Effective Distance Education programmes – Questionnaire

The questionnaire covers the following aspects

Section A: Biographical information

Section B: The nature of distance education and reasons for undertaking distance education.

Section C: The place and role of social interaction (face-to-face communication – contact sessions) in off-campus education (distance education).

Section D: The place and role of ICT (the use of computers) in off-campus educational programmes.

Thank you for taking time to complete this questionnaire.

Questionnaire number

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION

Please indicate with X or check where applicable. Only one response per question.

Biographical Data

1. Indicate your age group.

20 to 24 years	1
25 to 35 years	2
36 to 46 years	3
47 to 57 years	4
58 years and older	5

2. Gender

Male	1
Female	2

3. Indicate your highest educational qualification

NPDE	1
ACE	2
Any other relevant qualifications	3

4. What type of qualifications do you have/

Academically qualification	1
Professional qualification	2

5. At which institution did you obtained your qualification, e.g. North West University?

6. What language do you speak MOST OFTEN in your home?

An African language	1
Afrikaans	2
English	3
Other languages	4

7. Where are you teaching?

Primary School	1
Secondary School	2

8. For how many years are you in the teaching profession?

Less than one year	1
1-5 years	2
6-10 years	3
11-20 years	4
21-30 years	5

SECTION B: THE NATURE OF DISTANCE EDUCATION AND REASONS FOR UNDERTAKING DISTANCE EDUCATION

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

1. What were your three main reasons for undertaking your studies through distance education?

1.1	I wanted to prepare myself for a career in teaching at a higher education institution	1
1.2	I wanted to prepare myself for some other learning area	2
1.3	I was encouraged by someone	3
1.4	It is a natural continuation of my studies/career	4
1.5	I could not find a job so I decided to go back to study	5
1.6	I wanted to earn more money, with a higher qualification my earning will increase	6
1.7	I wanted to pursue personal interests	7
1.8	I could not attend the University full time	8

2. Please rate the following as the **obstacles** in your completion of your distance education (off-campus) studies?

	1 = Not at all 2 = To a small extent 3 = To some extent 4 = To a large extent	Not at all 1	To a small extent 2	To some extent 3	To a large extent 4
2.1	The academic challenge				
2.2	Lack of communication with other students and lecturers				
2.3	The quality of the contact sessions				
2.4	Lack of facilities (access to Internet, computer, space, library)				
2.5	Language difficulties				
2.6	Work commitments				
2.7	Family/other obligations				
2.8	A feeling of isolation				
2.9	A lack of social interaction				
2.10	A lack of self discipline regarding your studies				
2.11	Others				

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Strongly disagree 2 = Disagree 3 = Agree 4 = Strongly agree	Strongly disagree 1	Disagree 2	Agree 3	Strongly agree 4
3.	Attention should be paid to the personal needs of the student in off-campus education.				
4.	The off-campus education programmes of the NWU (North West University) should consider the socio-economic background of students.				
5.	African students prefer to live according to the principle of communality (in other words, not individualised education-for-me, but rather education for the student community).				
6.	Student groups working together are important in off-campus education.				
7.	During off-campus education, strong personal relationships with the lecturer are important.				
8.	The cultural background of off-campus students should be respected.				
9.	The provision of support by means of contact sessions (face-to-face interaction and communication) is vital for my success in off-campus education.				
10.	Off-campus education can improve				

	educational standards in rural environments.				
11.	Off-campus education can make a contribution in teacher training.				
12.	Off-campus education is important for in-service supplementary training in particular subjects.				
13.	Off-campus education has a impact on the development of national education systems.				
14.	Off-campus education makes teacher development programmes accessible to indigenous people.				
15.	Off-campus education makes teacher development programmes accessible to people located in remote areas that do not have convenient access to higher education institutions.				

16. Supply at least two advantages which you are experiencing in your off-campus education programme.

17. Supply at least two disadvantages which you are experiencing in your off-campus education programme.

SECTION C: THE IMPORTANCE OF SOCIAL INTERACTION (FACE-TO-FACE COMMUNICATION – CONTACT SESSIONS) IN OFF-CAMPUS EDUCATION (DISTANCE EDUCATION)

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Strongly disagree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
	2 = Disagree				
	3 = Agree				
	4 = Strongly agree	1	2	3	4
1.	Face to face interaction (communication) is a prerequisite for successful off-campus education.				
2.	Face to face communication during contact sessions improves the quality of off-campus education.				
3.	Dialogue with lecturers during contact sessions is necessary for the provision of quality off-campus education.				
4.	Contact sessions should be regarded as the "soul" of off-campus education programmes.				
5.	Off-campus education requires more contact sessions.				
6.	Contact sessions (social interaction) in off-campus education are important to the African culture.				

7.	The African culture believes in being available for others.				
8.	Social interaction between students is important for quality education.				
9.	The absence of face to face communication (social interaction) between student and lecturer are a important shortcoming in off-campus education.				

10. How do you usually communicate with your lecturer?

Via face-to-face interaction (communication) during contact sessions	1
Via e-mail	2
Via phone	3
Via video link	4
Via SMS and MMS	5
Other: Specify	6

11. Do you communicate with the lecturer during contact sessions?

Yes	1
No	2

12. How often do you communicate with your lecturer?

Every day	1
2-3 times a week	2
Once a week	3
1-2 times a month	4
Never	5

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = None		None	A little	A lot
	2 = A little		1	2	3
	3 = A lot				
13.	How much support/help do you receive from other students during scheduled contact sessions?				
14.	How much support/help do you receive from your lecturers during scheduled contact sessions?				

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Not at all important	Not at all important	Fairly important	Very important	Vital
	2 = Fairly important				
	3 = Very important	1	2	3	4
	4 = Vital				
15.	How important is it for you to receive guidance and academic support from your lecturers during scheduled contact sessions?				
16.	How important is the social presence of the lecturer during contact session for you?				

17. What degree of support/guidance/help do you expect from your lecturer during contact sessions?

	1 = None	None	Some	Much	Very much
	2 = Some				
	3 = Much	1	2	3	4
	4 = Very much				
17.1	Social Interaction				
17.2	Guidance through coursework				
17.3	Guidance through assignments				
17.4	Information and facts				
17.5	Feedback on students progress				
17.6	Motivation and inspiration				
17.7	Someone to talk to				
17.8	Useful tips / Practical help regarding assignments and projects				

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Not at all	Not at all	Seldom	Often	Always
	2 = Seldom				
	3 = Often	1	2	3	4
	4 = Always				
18.	I feel a sense of belonging with my fellow students and lecturers during my scheduled contact sessions				
19.	I believe there's a special "bond" (connection) between my lecturers and myself.				
20.	I believe that social interactions during contact sessions are important for your success in off-campus education.				

SECTION D: THE PLACE AND ROLE OF ICT (ESPECIALLY THE USE OF COMPUTERS) IN OFF-CAMPUS EDUCATION (DISTANCE EDUCATION)

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

Aspects of relevance with the implementation of technology in off-campus education:

SECTION D I: Access and Availability of Computer Infrastructure

		YES	NO
1.	Do you have a computer at home?		
2.	If yes, do you work regular on your computer at home?		
3.	Do you have a computer at your workplace / school?		

4. I feel fairly confident when working with computers.

Yes	1
Yes – but I still need some experience	2
No	3

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Yes	2 = Yes, but I still need some experience	3 = No, I don't know how	Yes 1	Yes, but I still need some experience 2	No, I don't know how 3
5.	I know how to type on the keyboard.					
6.	I know how to operate the mouse.					

7. How many years have you been using computers?

Less than 1 year	1
1-2 years	2
2-4 years	3
4-6 years	4
More than 10 years	5

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

		YES	NO
8.	Do you use your own computer to complete assignments?		
9.	Do you have access to internet?		
10.	Do you have access to computer infrastructure (e.g. IDSL-lines)?		
11.	Do you have an e-mail address at home?		
12.	Do you have an e-mail address at work (school)?		
13.	Have you ever received an e-mail message?		
14.	Can you send an e-mail message?		

15. For how long have you had access to the internet?

16. How would you rate your skill as an internet user?

No skills	1
Basic / beginner	2
Average	3
Advanced	4
Very advanced	5

17. For which of the following actions do you use the internet?

		YES	NO
17.1	e-mail		
17.2	Communicating with other students		
17.3	Communication with your lecturers		
17.4	Finding general information		
17.5	Finding information regarding educational courses		
17.6	To participate in blog-conversations, chat room-conversations, class discussion threads, etc.		
17.7	Real-time chat		

18. Please indicate whether you have / have no access to the following and whether you are using / not using the following (you may choose more than one answer):

		Access (have physical access)		Using of instruments	
		Yes	No	Yes	No
18.1	Overhead projector				
18.2	LCD Projector				
18.3	Multimedia projector				
18.4	TV				
18.5	DVD				
18.6	Computer				
18.7	Scanner				
18.8	CD Writer				
18.9	Internet/Web				
18.10	Printing, fax and photo-copying facilities				

19. What, in your opinion, are the main advantages of the Internet?

SECTION D II: Computer Skills and you're online Experience

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

1. Did you receive any training on computer programmes before you registered for your distance education course?

Yes	1
No	2

2. Do you currently receive any ICT (computer) training in your Distance Teacher Education Training programmes?

Yes – one module during the course	1
No	2
Other additional ICT (computer) training	3

3. Please indicate your level of skills in the use of the following computer applications:

	1 = None 2 = Basic 3 = Good 4 = Excellent	None 1	Basic 2	Good 3	Excellent 4
3.1	Word processing / MS - Word				
3.2	Spreadsheets				
3.3	Presentation tools (PowerPoint)				
3.4	Basic E-mailing				
3.5	Graphics				
3.6	Use of chatting platforms				
3.7	Use of various applications for doing assignments and lessons				
3.8	Use of Internet resources e.g., Google, Yahoo, to prepare homework, research, lessons etc.				
3.9	Developing and using e-learning or online learning platforms				
3.10	Setting up and working in discussion groups and chat rooms				

4. Please check if you have any of the following?

		YES	NO
4.1	Mobile phone		
4.2	Personal E-mail address		
4.3	Personal website/webpage		

5. To what degree do you use computers in your studies?

Not at all	1
To small extent	2

To some extent	3
To a large extent	4

6. Do you have previous online course (study through the internet) experience?

Yes	1
No	2

7. Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Strongly disagree 2 = Disagree 3 = Agree 4 = Strongly agree	Strongly disagree 1	Disagree 2	Agree 3	Strongly agree 4
7.1.	Online web-based education is a medium/form for social interaction.				
7.2.	Online web-based education can replace contact sessions (face-to-face communication and social interaction).				

SECTION D III: The use of ICT (computers) in your Culture

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

	1 = Strongly disagree 2 = Disagree 3 = Agree 4 = Strongly agree	Strongly disagree 1	Disagree 2	Agree 3	Strongly agree 4
1.	My culture is accustomed to use computers (internet, e-mail, the web).				
2.	My culture value the skill of reading (e.g. magazines, newspapers, storybooks, academic textbooks, poetry, etc.				
3.	My culture prefers the spoken word to the written work.				
4.	I think reading is an important factor/aspect in my intellectual development.				
5.	Reading and writing form part of and play a significant role in my everyday life.				
6.	The "oral tradition" (characterised by the fact that information are passed down from generation to generation by word of mouth) is important in my culture.				
7.	Parents in my culture read to their children.				

8. What is the attitude in your culture regarding the use of computers?

Positive	1
Negative	2

SECTION D IV: The use/implementation of ICT (computers) in off-campus education

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

		YES	NO
1.	Do you think that the use of computers can replace contact sessions (social interaction with your lecturer)?		
2.	Does the use of technology (computers) improve the quality of off-campus education?		
3.	During the choice and implementation of computers, must the focus be on the circumstances and needs of the students in order to prevent the technological gap from widening?		
4.	Should, during the implementation of computers, the level of readiness, environment and cultural diversity of the off-campus education students from a particular community be considered?		
5.	Must the level of literacy and computer literacy of off-campus education students be considered during the implementation of technology?		

Thank you for taking the time – it is much appreciated.

Charlene Du Toit



ADDENDUM B :

INLIGTINGSBRIEF AAN DEELNEMERS

RESEARCH QUESTIONNAIRE

Dear off-campus education student

I am currently doing research to determine the necessity, place and role of Social Interaction (face-to-face communication) during contact sessions and the place and role of ICT (the use of computers) in Off-campus education. The purpose of this research is to determine if Social Interaction (face-to-face communication) during contact sessions in Off-campus education is in its rightful place and how you experience the implementation of ICT in off-campus education.

Confidentiality of information is guaranteed. All information will be handled in a confidential manner and no organisation or person will be identified.

- Off-campus students will be asked to complete the questionnaire (please see copy included).
- There is no cost implication for the students as the University researcher is taking full responsibility for preparing and duplicating the questionnaires.
- After the researcher has handed out the questionnaires, procedures will be explained. It should take no longer than 20 minutes for the students to answer all the questions.
- Please return the questionnaires.

Your assistance in this regard would be much appreciated. Please contact me for further details.

Contact details:

Ms. C. Du Toit
School for Teacher Training
Faculty of Education
Northwest University
Tel: (018) 299 4587
Cell: 082 828 1270
E-mail: charlene.dutoit@nwu.ac.za

Yours sincerely

Ms. Charlene Du Toit

ADDENDUM D :

SKEDULE : INDIVIDUELE ONDERHOUE

INTERVIEW SCHEDULE

Prefer off campus because:

1. Why should particular attention be given to the personal and individual needs of off campus teacher students?
2. Why should the cultural background of students be considered and respected in off campus education?

Prefer communal education rather than individual:

3. Why do you consider is face to face communication during contact sessions to be extremely important?
4. Why are social relationships (relationships – joint community with lecturer and fellow students) of crucial importance to you?
5. Why does social interaction (dialogue – togetherness – face to face communication) during contact sessions seem to be so important for your academic success in off campus education programmes?
6. Why does the social presence of a lecturer (social togetherness – social relationships – interrelationships within learning community) appear so important to you?

Prefer contact classes in off campus education because:

7. You entered voluntarily for off campus education courses. Why do you want contact classes to be part of your course?

Place of computer technology in off campus education:

8. Why is lack of facilities (access to Internet and availability of computers) considered an important barrier towards completion of off campus studies.
9. Why do you not use a computer?
10. Do you think that appropriate use of computers and technology could lead to a decrease in (bring down) the current levels of dependence of students on lecturers during facilitated contact sessions?

Do you think students could be made less dependent on the presence of lecturers during facilitated contact sessions by using computer technology appropriately?

11. Should the level of computer literacy of students be considered during the implementing of computer technology be considered in off campus education programmes?
12. Should the environment (community and workplace) in which students are, be taken into consideration when choosing and implementing computer technology in off campus education?
13. Should the cultural diversity of students be considered when choosing and implementing computer technology in off campus education?
14. Do you think using computers can replace contact sessions?
15. Why do you and you fellow students, despite paper based and technologically available support, still insist on face to face contact classes during off campus education?

ADDENDUM E :

SKEDULE : FOKUSGROEPONDERHOUD

FOCUSGROUP SCHEDULE

Prefer communal education rather than individual:

1. Why do you consider face to face communication during contact sessions to be so extremely important?
2. Why does social interaction (dialogue – togetherness – face to face communication) during contact sessions seem to be so important for your academic success in off campus education programmes?
3. Why do you regard the social presence of a lecturer (social togetherness – social relationships – interrelationships within learning community) as overwhelmingly?

Prefer contact classes in off campus education because:

4. Do you think computer technology can replace contact sessions?
5. You entered voluntarily for off campus education courses. Why do you and you fellow students, despite paper based and technologically available support, still insist on face to face contact classes during off campus education?

ADDENDUM F :

VOORBEELD VAN TOESTEMMINGSBRIEWE



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

School for Continuing Teacher
Education (SCTE)
Tel: (018) 299-4545
Web: <http://www.nwu.ac.za>
niekie.vandermerwe@nwu.ac.za

Dear Participant

I am currently busy with my PhD studies, specializing in Teaching and Learning, Distance Education, and need your professional input.

The purpose of my study is to evaluate the guidelines for effective teaching in off-campus programmes for practising teachers. I will conduct short interviews with a small group of ACE Life Orientation students in the School for Continuing Teacher Education (SCTE) as well as focus group interviews with different ACE Life Orientation students in SCTE.

My supervisor, Prof. F.P Potgieter and Prof. EJ Spamer, Director of SCTE, has granted me permission to do the interviews at the vacation school and contact sessions during July, August and September 2010. The Ethics Committee of the North-West University also approved my ethics application for the research (Ethics number: NWU-).

Thank you in advance for spending time to participate in the interview. I am fully aware that you have a tight time schedule and thus appreciate your co-operation all the more. It will, however, not require more than 30 minutes completing the interview. Your participation in the interview is entirely voluntary and you can withdraw from the interview at any stage.

The aim of the individual interviews is to attempt to explain why students who voluntarily register for an off-campus programme at the North-West University, insist on face to face teaching **despite** paper-based, electronic **and** mobile learning support. I will put the questions directly to the respondents. Individual interviews will enable the researcher to obtain personalised information. These individual interviews will also make it possible for the researcher to comprehend the real experiences and realities (behaviours, ideas, perceptions and feelings) of the respondents.

Before conducting the interview, please take note of the following:

- You participate in the interview on a voluntary basis.
- You will not be disadvantaged in any way as respondent.
- All information will be treated as confidential.
- Your identity will not be revealed, every respondent and school will remain anonymous.
- If you participate in the interview we accept that your participation in this research is voluntary.

The information you provide will be treated as strictly confidential and will be utilised for research purposes only.

Your co-operation and professional input will be highly appreciated.

Venue: The committee room in building B11 will be used for the interviews.

Should you have any problems/ questions/suggestions, please contact me.

My sincere thanks for your support and cooperation.

Charlene Du Toit
North-West University (Potchefstroom Campus)
018-2994587

ADDENDUM G :

ETIEKNOMMER



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel +27 18 299 4850
Fax +27 18 293 5329
Email Ethics@nwu.ac.za

2010-09-05

Prof FJ Potgieter

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Ethics Committee (NWU-EC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-EC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers															
Ethics number:	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>6</td><td>7</td><td>-</td><td>1</td><td>0</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr></table>	N	W	U	-	0	0	6	7	-	1	0	-	A	2
N	W	U	-	0	0	6	7	-	1	0	-	A	2		
Approval date: 2010-08-26	Expiry date: 2015-08-25														

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

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

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-EC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-EC. Would there be deviation from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-EC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-EC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-EC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof MMJ Lowes
(chair NWU Ethics Committee)

ADDENDUM H :

BRIEF VAN TAALVERSORGER

Esme Greenfield
MA (Toegepaste Linguistiek — Vertaling/Applied Linguistics—Translations)
Taalkonsultant/Language Consultant
Lid/Member: SAVI/SATI Erelid/Honorary Member: Prolingua

Posbus/PO Box 415, ONRUS 7201
Tel: 028 316 3904
M: 072 646 2749
Faks/Fax 028 316 3905
E-pos/E-mail: knersis@maxitec.co.za

Wie dit mag aangaan

Taalversorging van proefskrif

Hiermee getuig ek, mev. Esme Greenfield, dat ek die taalversorging van die proefskrif van me. Charlene du Toit (11286210), getitel Riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers, behartig het.

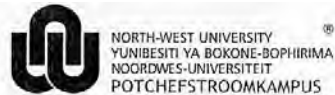
Die uwe



E Greenfield
05 November 2010

ADDENDUM I :

PLEGTIGE VERKLARING



PLEGTIGE VERKLARING

Plegtige verklaring deur student

Hiermee verklaar ek, Charlene du Toit, die ondergetekende, dat die skripsie/verhandeling/proefskrif getiteld,

Riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers.

wat ek by die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, ter voldoening / gedeeltelike voldoening aan die vereiste van die PhD-graad, hiermee inhandig, my eie werk is, dit volgens die vereistes taalversorg is en dat dit nie reeds by 'n ander universiteit ingehandig is nie.

Ek verstaan en aanvaar dat die eksemplare wat vir eksaminering ingehandig word, die eiendom van die universiteit is.

Handtekening van student Ch. Universiteitsnommer 11286210

Geteken te POTCHEFSTROOM hierdie 11^{de} dag van NOVEMBER 2010 dat hierdie dokument 'n ware afskrif

Verklaar voor my hierdie 11^{de} dag van NOVEMBER 2010 is van die oorspronklike wat deur my persoonlik besigtig is en dat, volgens my waarnemings, die oorspronklike nie op enige wyse gewysig is nie.

Kommissaris van Ede: Albert Rabe
MNR. ALBERT RABE
Kommissaris van Ede
Skool vir Volgesette Onderwysersopleiding
Noordwes-Universiteit
Privaatsak X6001, Potchefstroom 2520

LET WEL: Indien 'n student se skripsie/verhandeling/proefskrif na die sperdatum vir indiening ingedien is, is die tydperk vir eksaminering beperk. Geen waarborg kan daarom gegee word dat (sou die eksaminators verstae positief wees) die graad by die eerskomende graadplegtigheid toegeken sal word nie. Dit mag ook beteken dat die student vir die volgende akademiese jaar moet herregistreer.

Plegtige verklaring deur studieleier/promotor/navorsingsdirekteur/dekaan

Hiermee verklaar ondergetekende:

- 1.1 dat die genoemde student 'n goedgekeurde module vir die betrokke kwalifikasie bygewoon het en die werk van die module uitgevoer het of werk gedoen het wat deur die Senaat goedgekeur is;
- 1.2 dat die student aan die minimum duur van studie voldoen soos voorgeskryf in die jaarboek;
- 1.3 dat hy/sy derhalwe gernagtig word om sy/haar skripsie/verhandeling/proefskrif in te handig;
- 1.4 dat die registrasie/wysiging van titel goedgekeur is;
- 1.5 dat die aanwysing/wysiging van eksaminatore goedgekeur is en
- 1.6 ander voorskrifte soos vervat in die Handleiding vir Nagraadse Studie nagekom is.

Handtekening Studieleier/Promotor: [Handtekening] Datum: 11 NOVEMBER 2010

Handtekening Navorsingsdirekteur: [Handtekening] Datum: 11/11/2010

Handtekening Dekaan: [Handtekening] Datum: 11/11/2010

PLEGTIGE VERKLARING

1

ADDENDUM J :

PLEGTIGE VERKLARING



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1111 Faks (018) 299 2799
<http://www.puk.ac.za>

Statistiese Konsultasiediens

Tel: (018) 299 2016

Faks: (018) 299 2557

13 Mei 2010

Re: Proefskrif Me. C. Du Toit, studentenommer 11286210

Hiermee word bevestig dat Statistiese Konsultasiediens die data verwerk het en ook betrokke was by die interpretasie van die resultate.

Vriendelike groete

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S.M. Ellis'.

Dr. S.M. Ellis (Pr. Sci. Nat.)
Hoof Statistiese Konsultasiediens