

3

HOËR ONDERWYS OORSIGTELIK

3.1 INLEIDING

Die noodsaaklikheid van 'n studie van die transformasieproses soos tans besig is om aan hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika - met klem op die Gauteng Provinsie - te voltrek, is in hoofstuk een belig. Die belangrikheid van inagneming van die tendense van postmoderne beïnvloeding op hoër onderwys, is in hoofstuk twee uitgelig.

Hierdie transformasieproses en postmoderne beïnvloeding voltrek egter teen die agtergrond van hoër onderwys as unieke fenomeen. Barnett (1994: 1) interpreteer die uniekheid van hierdie fenomeen as synde dat *Higher education is in the knowledge industry, although in a special sense. It manufactures knowledge competences. It produces individuals with abilities to handle knowledge in definite ways.*

Ten einde daartoe in staat te wees om die transformasieproses van hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie kwalitatief te belig, met die fokus op postmoderne beïnvloedingstendense, is dit noodsaaklik om eerstens tot 'n beter begrip van hoër onderwys as unieke fenomeen te kom. Vrae wat spontaan opduik is byvoorbeeld wat die spesiale karakter van hoër onderwys, wat homself binne die kennisindustrie bevind, behels, of, waarop die spesifieke maniere waarop hierdie kennis binne hoër onderwys hanteer word, dui? Antwoorde op hierdie vrae noodsaak 'n beligting van die begrip hoër onderwys, die spesifieke plasing daarvan binne die konteks van die omvattende onderwysstelsel, die unieke aard en wese van hierdie besondere faset van onderwys, sowel as die fundamentele waardes onderliggend daaraan.

3.2 DIE BEGRIP HOËR ONDERWYS

3.2.1 Definisie

Hoër onderwys in Suid-Afrika omvat alle onderwysprogramme wat as afloop het 'n kwalifikasie hoër as die voorgestelde Verdere Onderwys en Opleiding sertifikaat of die graad 12 (matriek) sertifikaat (Education White Paper 3 1997: 17; RSA 1997: 9). In hierdie omvattendheid van onderwysprogramme manifesteer hoër onderwys as 'n enkele gekoördineerde stelsel bestaande uit alle universiteite, alle teknikons, alle kolleges sowel as alle gediversifiseerde, na-skoolse privaatvoorsieners (Education Green Paper 1996: 17). Die klem in hierdie enkele gekoördineerde stelsel berus op 'n programmebaseerde benadering. Alle programme binne hierdie programmebaseerde benadering word binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (National Qualifications Framework) (NQF) ontwikkel en geartikuleer. Hierdie NQF word deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (South African Qualifications Authority) (SAQA) ontwikkel, laasgenoemde wat deur wetgewing as 'n parastatale liggaam tot stand gebring is (RSA 1995: art 3). Die gevolg is dat die institusioneelgebaseerde benadering hierdeur verval aangesien die kwaliteit van 'n spesifieke program baie meer statuur verkry as die institusie self waar dit aangebied word. Verder word hoër onderwys, tersiêre onderwys en naskoolse onderwys as een en dieselfde begrip hanteer (Education Green Paper 1996: 18).

Hierdie interpretasie dui op 'n wesentliche verbreding van die van die tradisionele. Aanvanklik het die begrip hoër onderwys slegs verwys na universiteite en teknikons. Slegs hierdie twee tipes inrigtings het 'n hoë mate van institusionele outonomie geniet. Ander naskoolse voorsiening het onder die direkte jurisdiksie van provinsiale regerings of verwante staatsdepartemente geressorteer. So byvoorbeeld was onderwyskolleges en tegniese kolleges die verantwoordelikheid van die onderskeie provinsiale regerings terwyl verpleegkolleges deur die Departement van Gesondheid, landboukolleges deur die Departement van Landbou en leërkolleges deur die Departement van Verdediging beheer is. Tegniese kolleges kon in elk geval nie as hoër onderwysinrigtings gekategoriseer word nie aangesien hulle ook opleiding aan skoolleerlinge wat nie hulle skoolopleiding voltooi nie, voorsien.

In die nuwe, allesinluitende interpretasie van hoër onderwys blyk die enigste onderskeidende kenmerk die feit te wees dat dit 'n kwalifikasie hoër as graad 12 moet behels ongeag waar dit verwerf word. As 'n band bestaan hoër onderwys uit alle leerprogramme tussen en insluitende vlakke 5 en 8 van die NQF (RSA DNE 1996(a): 48). Stumpf (1998: 78) vergelyk hierdie omvattendheid van hoër onderwys voorsieningsmoontlikhede met 'n spyskaart. Hierdie "spyskaart" van hoër onderwys leerprogramme, met as enigste saambindende faktor 'n kwalifikasie hoër as graad 12, wat deur 'n openbare of privaatvoorsiener aangebied kan word, kan verder ook 'n hele aantal leervlakke op die NQF dek (RSA DNE 1996(a): 49).

Binne die konteks van hierdie verbreding van die begrip hoër onderwys blyk die postmoderne tendense van insluiting en diversiteit ten einde daartoe in staat te wees om alle moontlike voorsieningsvorme te akkommodeer binne 'n heterogene gebondenheid (paragraaf 2.5.4). Hierdeur kan beter beantwoord word aan die post-Fordistiese "net betyds"-benadering van spesifieke aanbod op gediversifiseerde aanvraag. Dit kan geskied binne 'n stelsel wat beter gerat is vir interinstitusionele sowel as interdisiplinêre voorsiening ter wille van beter implementeerbaarheid (paragraaf 2.5.3).

3.2.2 Hoër onderwys binne die konteks van die ontstaan van die omvattende onderwysstelsel

In paragraaf 1.3.2 is verwys na die samelewingsfunksionering wat bestaan uit onderlinge interaksies tussen die onderskeie samelewingskragte en institusies. In hierdie verband beklemtoon Van Schalkwyk (1982: 78) dat die mate van ontwikkeldheid van 'n samelewing direk korreleerbaar is met die hoeveelheid, sowel as gesofistikeerdheid, van die institusies aanwesig in daardie samelewing. Hierdie institusies, waarvan die gesin, kerk, staat en skool (onderwysstelsel) van die bekendste is, ontstaan as die eventuele gevolg van die proses van samelewingsontwikkeling. In hierdie kontinue proses realiseer differensiasie sowel as rasionalisasie. Differensiasie voltrek in die sin van 'n onderskeidende skeiding van

die verskeie institusies terwyl rasionalisasie manifesteer in die toedig van spesifieke funksies aan die onderskeie fasette binne elk van die onderskeie institusies (Mayer 1996: 71).

Wat betref die ontstaan en ontwikkeling van die (Westerse) onderwysstelsel identifiseer Bondesio en Berkhout (1987: 22) spesifieke veranderinge binne die samelewing wat dit geïnisiëer het. Afgesien van industrialisasie en verstedeliking met die gepaardgaande herdefiniëring van die gesin, het die staat se aanvaarding van die verantwoordelikheid om sekere maatskaplike dienste soos onderwys en gesondheidsorg vir sy rekening te neem, tot die institutionalisering van die onderwys aanleiding gegee. Die primêre doel met hierdie institutionalisering was om brandende vraagstukke en ernstige maatskaplike probleme soos voortspruitend uit die samelewingsveranderinge, die hoof te bied. Van die belangrikste van hierdie probleme was stedelike misdaad en armoede, kulturele heterogeniteit, die nood aan 'n geskoolde en gedissiplineerde werksmag, jeugwerkloosheid, en die vrees van ouers van die middelklas dat hulle kinders se sosiale posisie nie veilig is nie (Bondesio & Berkhout 1987: 23). Afgesien van die behoefte aan vermindering van hierdie probleme het spesifieke eise soos voortspruitend uit die proses van samelewingsontwikkeling ook die noodsaak aan geïnstitutionaliseerde onderwys beklemtoon, met die verwagting dat aan hierdie eise gehoor gegee sal word. Van die belangrikste van hierdie eise was die volgende (Bondesio & Berkhout 1987: 25-32):

- die toenemende kompleksiteit wat die werklikheid begin openbaar het
- spesialisasie wat die gevolg was van 'n meer ontledende en gediversifiseerde verhouding tot die werklikheid
- 'n tempoverandering toegeskryf aan toenemende ontwikkelingsdinamiek
- die eis om materialiteit wat logies voortgespruit het uit die noodsaak aan benutting en bewaring van die mens se tydruimtelike omgewing, die verdediging daarvan, en die voortplanting van die groep
- demokratisering in terme van toenemende deelname, meerdere inspraak, en desentralisering van besluitneming

Opmerklik van hierdie eise is die raakpunte daarvan met die latere postmodernistiese tendense soos die dinamiek van die inligtingstechnologie, diversiteit van die werklikheid, beklemtoning van demokratiese beginsels, en die ontwikkeling van 'n omgewingsbewustheid (hoofstuk 2).

In hierdie prosesse van deurgaangse samelewingsontwikkeling moet die mens gevorm word om by 'n veranderde bestel aan te pas. Tegelykertyd poog die mens om die wêreld tot sy eie voordeel te verander. Binne hierdie konteks word die onderwysstelsel as 'n middel beskou om die mens te vorm ten einde die ontwikkeling te inisieer, in stand te hou en deur te voer. Terselfdertyd egter moet die mens daartoe in staat gestel word om hierdie dinamiese ontwikkeling te kan hanteer. Die gevolg is dat die onderwysstelsel uit die totaal van samelewingstrukture soos voortspruitend uit die totaal van samelewingsterreine, as 'n unieke, geïntegreerde struktuur met sy eie identiteit, doel en funksie manifesteer (Van Schalkwyk 1982: 79; Idenburg 1972).

Hoe meer gedifferensieerd die behoeftes van 'n samelewing hoe groter die eis om gedifferensieerde onderwysvoorsiening in terme van gedifferensieerde onderwysinstitusies met gedifferensieerde programinhoud. Namate samelewingsontwikkeling plaasvind ontstaan die behoefte aan meer gespesialiseerde, beroepsgeoriënteerde onderwys as aanvulling tot die algemene gevormdheid en geskooldheid van die skoolvoorsiening. Bondesio en Berkhout (1987: 47) beklemtoon dat skoolonderwys die verwerwing van 'n basiese geletterdheid impliseer met die oog daarop dat primêre kultuurinstrumente selfstandig gebruik kan word. Na die voltooiing hiervan moet die leerder vatbaar wees vir verdere onderwys by wyse van hoër onderwysvoorsiening. In die prosesse word hoër onderwysinstitusies tot stand gebring wat, vanweë 'n hoofsaaklik beroepsgeoriënteerde karakter, meer gespesialiseerd is as skoolonderwys, meer gefokus is op volwassenes as kinders en in wese meer instruktief as onderwysend van aard is (Van Schalkwyk 1982: 191-192). Verder is hoër onderwys aan 'n hoë graad van verandering onderworpe vanweë die wisselende en veelvoudige eise van die samelewing wat gedien moet word (Castells 1994: 28). En hoe meer gedifferensieerd en gesofistikeerd 'n samelewing is, hoe meer

gesofistikeerd en gedifferensieerd sal hoër onderwys wees met die moontlikheid van 'n lewenslange duur daarvan. Binne die postmodernistiese beklemtoning van relatiwiteit vanweë kulturele diversiteit sowel as die dinamiek van inligtingstechnologiese verandering (paragraaf 2.5.2), ontwikkel hierdie gesofistikeerdheid en gedifferensieerdheid van hoër onderwys 'n geïntensiviseerde tendens.

Die fokus in hierdie studie op hoër onderwys in die besonder impliseer nie 'n ongewenste skeiding daarvan met skoolonderwys nie. Intendeel, die harmonieuse skakeling tussen skool en hoër onderwys is van die allergrootste belang vir sinvolle samelewingsontwikkeling. Hoër onderwys onderskei homself egter daarin dat *additional processes are taking place, bringing about in the individual student a special level of personal development* (Barnett 1990:6). Hieruit blyk dat hoër onderwys 'n sekere uniekheid openbaar wat betref die aard en wese daarvan.

3.2.3 Hoër onderwys se unieke aard

Gesien in die breë konteks van onderwysvoorsiening is 'n eerste eienskap van hoër onderwys dat dit nie, soos die skoolonderwys, 'n algemeen gevormdheidsdoelwit openbaar nie. Dit verteenwoordig eerder, soos in die vorige paragraaf aangedui, 'n meer gespesialiseerde beroepsgeoriënteerde karakter wat teen die agtergrond van die postmodernistiese beïnvloeding, toenemend 'n meer direk implementeerbaarheidskarakter openbaar (paragraaf 2.5.2.2). Hoër onderwys word dan ook aangebied deur 'n wyduiteenlopende verskeidenheid van inrigtings, elk met sy eie etos en missie (paragraaf 3.2.1).

Hoër onderwysinrigtings openbaar 'n hoë mate van institusionele outonomie ter wille van navorsing en uitnemende kennis. Hierdie outonomie realiseer egter binne die beperkende grense van samelewingsaanspreeklikheid. Die outonomie ter wille van navorsing en uitnemende kennis dui op 'n unieke eienskap van hoër onderwys, naamlik die van 'n noue verbondenheid tot volgehoue navorsing ter wille van gevorderde kennis. Die

ontwikkeling, oordra en evaluering van kennis in hoër onderwys het dan steeds as primêre doel die volgehoue strewe na intellektuele uitnemendheid deur middel van volgehoue navorsing. Maassen en Van Vught (1994: 35) beklemtoon in hierdie verband dat *if there is anything fundamental to institutions of Higher education, it is this handling of (advanced) knowledge*, laasgenoemde wat binne die postmodernistiese sfeer toenemend 'n relatiwiteitskarakter openbaar (paragraaf 2.5.2).

Hoewel die universeel aanvaarde persepsie met basiese, skoolonderwys is dat dit die reg van alle kinders is (Coombs 1985: 13; Christie 1985: 262) beklemtoon Mwiria (1994: 1) dat *the main distinguishing features of a university are its emphasis on merit considerations (irrespective of the effect this may have on equity) and the independence to teach and research on subjects of their own choice even when the knowledge so generated and advanced happens to be for its own sake*. Wat betref die meriete oorwegings is dit duidelik dat hoër onderwys die karakter van kompetisie mobiliteit eerder as geborgde sosiale mobiliteit reflekteer. Dit is dan ook geregverdig aangesien die kliënte (studente) van hoër onderwys volwassenes is wat die stelsel vrywillig betree. Ten opsigte van hoër onderwys se onafhanklikheid wat betref kennisgenerering is dit egter so dat hierdie onafhanklikheid toenemend deur die postmoderne eis om beroepsimplementeerbare kennis en navorsing (paragraaf 2.5.2.2), sowel as die eis om gemeenskapsaanspreeklikheid (paragraaf 3.3.3.3), geïnhibeer word.

Hoewel hoër onderwys 'n redelike mate van ooreenkoms met ander samelewingsorganisasies openbaar, beskik dit oor 'n eie unieke organisasievorm. Benewens die feit dat die kernbesigheid vir hoër onderwysorganisasies gevorderde, (relatiewe) kennis ter wille van verbeterde leer inhou (paragraaf 1.3.1), is die uniekheid van hierdie organisasies vir Lockwood (1985: 30) verder ook geleë in die meervoudige aard van die inrigting se bestaan en funksionering. Hoër onderwysinrigtings funksioneer gelyktydig as organisasies, samelewings en institusies. As 'n organisasie genereer hoër onderwys produkte van onderrig en navorsing deur middel van formele prosesse en met behulp van die aanwending van arbeid en kapitaal. Terselfdertyd funksioneer 'n hoër

onderwysinrigting as 'n samelewing gekenmerk aan die lewering van dienste en ondersteuning ter wille van sosiale samehorigheid. As 'n institusie beskik hoër onderwysinrigtings oor spesifieke instrinsieke waardes wat konstant in die handeling en aktiwiteite van daardie inrigting figureer.

Die uniekheid van hoër onderwys is ook te vind in 'n unieke wetenskaplike omgangstaal. Terminologie soos lesing, student, seminaar, graad, diploma, akademiese debat, interdisiplinêre gesprekvoering, konferensies, ens. word internasionaal gebruik en verstaan. Dit simboliseer 'n tradisie wat volgens Barnett (1990: 6-7) so ver teruggevoer kan word as die Middeleeuse tydperk.

In retrospeksie op hoër onderwys na sy spesifieke aard en plasing binne die konteks van die omvattende onderwysstelsel, teen die agtergrond van die voltrekking van die transformasieproses aan Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings, met die fokus postmodernistiese beïnvloedingstendense, blyk eerstens dat verandering in die samelewing nog altyd 'n invloed op hoër onderwys uitgeoefen het. Tewens, samelewingsverandering was in die eerste plek verantwoordelik vir die ontstaan van hoër onderwys (paragraaf 2.2.2). Dit blyk ook dat die samelewing vanaf die vroegste tye sekere verwagtinge van hoër onderwys gekoester het. Een van hierdie verwagtinge manifesteer in die eis om meehelping aan die oplossing van brandende maatskaplike vraagstukke soos voortspruitend uit samelewingsveranderinge. In hierdie konteks kan die huidige transformasieproses aan Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings gesien word as 'n manifestasie van die poging tot oplossing van die ernstige probleem van onregverdigheid en ongelykheid binne die samelewing. Dit is egter ook 'n poging om meer doeltreffend te beantwoord aan die spesifieke eise soos voortspruitend uit die postmodernisties globale, geïnternasionaliseerde samelewingsontwikkeling.

Die geskiedenis leer dat die universiteit deur die jare sy elasticiteit as 'n institusie gestand gedoen het. En hoewel sommige universiteite onderworpe was aan algehele verandering wat betref funksie, doel en struktuur beklemtoon Taylor (1987: 13) dat *yet even in the*

newest, poorest and smallest of the universities of the modern world, there survive missions, ideas, values, conventions and practices which link the lives of staff and students to those of their thirteenth century predecessors in Paris, Oxford and Bologna (vergeelyk ook Kerr 1995: 116). Dit is daarom belangrik om hierdie standhoudende faktore verantwoordelik vir hoër onderwys se voortdurendheid as institusie te belig.

3.3 DIE MISSIE, DOEL EN FUNKSIES VAN HOËR ONDERWYS

3.3.1 Missie

Die missie van 'n hoër onderwysinrigting verwys na die basiese *raison d'être* van daardie inrigting. Dit verteenwoordig 'n allesomvattende formulering van doelstellings wat die spesifieke inrigting van ander gelyksoortige organisasies onderskei. Dit dui die hoofredes vir die organisasie se bestaan en die samelewing se ondersteuning daarvan aan. Dit spesifiseer ook die toekomstige voornemens en ondernemings van 'n organisasie. In hierdie verband benadruk Taylor (1987: 14) dat *the catholicity of a university's missions, the variety of roles that it performs, the many different functions that it serves, contribute both to its capacity to survive and to the problems it encounters in a world in which the clear definition of tasks, and the evaluation of performance in their achievement, is an increasingly common condition for public and political support.*

Die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (soos aangehaal deur Cabal 1993: 25-26), identifiseer nege missies vir hoër onderwys binne 'n ontwikkelde samelewing:

- die voorsiening van naskoolse onderwys op 'n breë grondslag aan die top skoolverlaters sowel as lewenslange opleidingsmoontlikhede aan volwassenes
- die bevordering van basiese navorsing ter wille van uitnemende kennis met klem op die intrinsieke waarde eerder as die implementeerbaarheid daarvan, en aanmoediging van navorsing gestimuleer deur intellektuele weetgierigheid eerder as deur praktiese oorwegings

- 'n bydraelewering tot die arbeidsmarkbehoefte van 'n ontwikkelde samelewing in die sin van voorgraadse en nagraadse professionele voorsiening, kontinue professionele inskerpingsprogramme, sowel as voorbereidende en of oorbruggingsprogramme met die oog op professionele opleiding
- die aanbieding van gesofistikeerde, gespesialiseerde hoëvlak onderwys- en opleidingsprogramme
- die herbevestiging van ekonomiese mededingbaarheid en welvaart deur middel van veral die tegnologiese en ingenieurswetenskappe en die versterking van hoër onderwys se bande met die nywerheid en besigheid in die proses
- die vervulling van 'n stratifiseringsrol aangesien die universiteit veral, ongeag die huidige tendens van massatoetrede, nogsteeds kandidate met uitgedifferensieerde intellektuele vermoëns moet selekteer
- tesame met die stratifiseringsfunksie egter die verantwoordelikheid om aan vermoënde, maar benadeelde studente, die moontlikheid tot sosiale mobiliteit te verleen
- die inwerkingstelling van nasionale beleid ter wille van gelyke geleentheid en die bevestiging van hooggeagte maatskaplike normes en waardes
- die ontwikkeling van toekomstige leiersfigure vir die samelewing

Wat betref die ontwikkelende samelewingsperspektief en die missie van hoër onderwys, stem Auala (1991: 1) met al bogenoemde punte saam, maar beklemtoon veral die volgende met betrekking tot 'n spesifieke Afrika perspektief:

- die ordening van prioriteite en die bepaling van hoër onderwys se rol met betrekking tot nasiebou
- die verwerking van die Westerse kurrikulum en die ontwikkeling van nuwe programme
- die daarstel van ontwikkelingsprogramme vir personeel
- die bepaling en nakom van hoër onderwys se verantwoordelikheid met betrekking tot verdere opleiding
- die ontwikkeling, uitbouing en aanmoediging van toepaslike navorsing

Dit blyk dat die behoefte aan omvorming van die kurrikulum en die ontwikkeling van nuwe programme afgespits op die besondere behoeftes, 'n wesenlikheid van die missies van ontwikkelende samelewings is. Thompson, Fogel en Danner (1977: 22) wys daarop dat goeie vooruitgang reeds gemaak is om Afrika-universiteite se programinhoud en akademiese personeel te verafrikaniseer. Hulle lig ook die spesifieke pogings uit wat in werking gestel is om die universiteite van Botswana, Lesotho en Swaziland te oriënteer met betrekking tot samelewingsontwikkeling. Hulle beklemtoon egter dat hierdie pogings *should be buttressed by new structures and modes of governance so the decision-making machinery of African universities will be more in tune with their mission and objective.*

Wat betref die konstantheid van institusionele missies, beklemtoon Peeke (1994: 124) dat dit gedurig onderworpe is aan wysigings en bywerkings. Periodieke herbesinning van missies en doelstellings is noodsaaklik ten einde te verseker dat deurgaans aan die institusie sowel as die samelewing se behoeftes voldoen word. Dit is dan ook veral tydens tydperke van beduidende samelewingsveranderinge wat hoër onderwysinrigtings hul missies in heroorweging neem en herskryf ten einde die veranderinge te akkommodeer en te fasiliteer.

3.3.2 Doel en funksies

Alhoewel die missie, doel en funksies van 'n organisasie meestal in een asem genoem word, is dit moontlik om die doel en funksies, binne die breë konteks van die institusionele missie, van mekaar te onderskei. Terwyl die funksies verwys na die globale raamwerk van aktiwiteite binne hoër onderwys, dui die doel meer op die uitkomstes van hierdie funksies in terme van effek daarvan op die studente, die landseksonomie en die omvattende samelewing.

Binne die konteks van die konsensus oor geformuleerde missies vir hoër onderwys soos uitgelig in die vorige paragraaf, kan die volgende doelstellings en funksies soos daaruit voortspruitend vir hoër onderwys afgelei word:

Wat betref die missie van voorsiening van naskoolse onderwys op 'n breë grondslag, beklemtoon Taylor (1987: 16) dat *Higher Education are first and foremost expected to provide general, post-secondary education, of a kind that will challenge and develop the capacities of the ablest groups of school-leavers*. Hierdie funksie van voorsiening van naskoolse programme met 'n breë, basiese grondslag word egter toenemend bedreig deur die postmoderne post-Fordistiese eis om gespesialiseerde programme met 'n direkte implementeerbaarheidsvermoë (Cowen 1996(a): 246; vergelyk ook paragraaf 2.5.3). Dit blyk egter dat, desnieteenstaande hierdie eis om direkte implementeerbaarheid van opleiding, gegradeerdes in die eerste plek nogsteeds in diens geneem word nie op grond van hul parate, toepaslike kennis nie, maar eerder op grond van hul potensiaal soos weerspieël deur die drie of vier jaar van suksesvolle, sistematiese omgaan met inhoude. Die benadering bly vassteek dat, hoe gespesialiseerd en beroepsgeoriënteerd die opleiding ookal mag wees, dit die algemene kwaliteite en vermoëns van die intellek, die gebalanseerdheid van die persoonlikheid, en die algemene gevormdheid van die totale mens is wat hooggeag word (Kerr 1995: 115).

Die missie van die nastrewe van volgehoue navorsing realiseer in die doelstellings van navorsing op sowel voorgraadse as nagraadse vlak met die funksie dat waar navorsing aktief gedoen word *the student drinks of a running stream rather than a stagnant pond* (Taylor 1987: 17). Dit is dan ook so dat, waar beperkte fondse se toekenning afhanklik is van meetbare prestasies, die tendens is om dit te koppel aan navorsingsresultate eerder as onderrig of gemeenskapsdiensresultate (Gibbons 1998: 15; Van der Walt 1999: 83).

Betreffende die missie om kweking van 'n professionele gemeenskap is die doelstelling, teen die agtergrond van die dinamiese inligtingstegnologiese ontwikkelinge, om tred te hou met snelveranderende kennis. Dit realiseer in die funksie van 'n toenemende aanbieding van opknappingskursusse en gespesialiseerde opleiding in spesifieke vertakkinge van die professionele beroep, met gepaardgaande nagraadse opleiding, alles ter wille van gevorderde, parate kennis.

Die voorsiening van gesofistikeerde, gespesialiseerde hoëvlakonderwys en opleidingsmoontlikhede realiseer uitsluitlik op nagraadse vlak en het as doel die skoling van toekomstige akademici en kundiges op alle vakterreine en in alle beroepsrigtings. Verder is die bekendmaak van navorsingsresultate funksioneel tot talle beroepsgroepe vir kennisname en toepassing.

Die meehelp tot ekonomiese mededingbaarheid en welvaartskepping was nog altyd en is in toenemende mate 'n pertinente missie vir hoër onderwys (Goodenow 1996: 203; Kenway 1996: 218; Kress 1996: 188; Cowen 1996(a): 251). Regerings wêreldwyd vestig hul hoop op hoër onderwysinrigtings om deur hul navorsing, onderrig en opleidingsfunksies daadwerklik by te dra tot ekonomiese mededingbaarheid. Van hoër onderwys word verwag om die funksie te vervul van kreatiwiteitstimulering, die kweek van 'n vermoë om navorsingsresultate funksioneel toe te pas en die ontwikkeling van 'n passie vir ekonomiese uitnemendheid en bekwaamheid. Taylor (1987: 17) wys daarop dat daar dikwels 'n teenstrydigheid is wat betref ontwikkelings en hoe regerings, teenoor akademici, dit hanteer. Akademici is gewoonlik heeltemal bereid om hul navorsing met die wêreld te deel. Hierteenoor is die regering of selfs die hoër onderwysinrigting waar die navorsing gedoen is, in baie gevalle huiwerig vanweë die moontlikheid van patenteregte en al die finansiële voordele daaruitvoortspruitend. Hierdie postmoderne klem op ekonomiese mededingbaarheid en welvaartskepping het ook tot gevolg dat die belangrikheid van natuurwetenskaplikgeoriënteerde studie sterk beklemtoon word (paragraaf 2.5.2.2). Hiermee saam word 'n noue skakeling tussen hoër onderwysinrigtings, die nywerheid en die sakesektor aangemoedig (Cowen 1996(a): 251). Die tendens figureer ook sterk om toegepaste navorsing, eerder as basiese navorsing, te borg.

Hoër onderwys se stratifiseringsrol realiseer in die doelstelling om 'n toepaslike standaard van kennis en vaardigheid daar te stel en te handhaaf en ook om terselfdertyd te verseker dat kandidate wel geskik is vir die beroepsrolle wat hulle gaan beklee. Taylor (1987: 17) beklemtoon dat, desnieteenstaande die huidige praktyk van massa-inskrywings vanweë 'n

meer elastiese toelatingsbeleid, die universiteit nogsteeds as funksie het die deeglike seleksie van geskikte kandidate hetsy deur gereelde toetsing en eliminerings gedurende die akademiese jaar, of by wyse van streng eksaminering aan die einde van die kursus. Seleksie kan ook plaasvind voordat met die kursus begin word of in 'n vroeë stadium van die kursus.

Tesame met die stratifiseringsfunksie manifesteer hoër onderwys se missie van sosiale mobiliteit in die funksie van finansiële hulp aan vermoënde studente uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond. Motala (1995: 163) beklemtoon dat baie vermoënde kandidate slegs vanweë geldelike nood weggchou word van studies.

As 'n inrigting is die universiteit, teknikon of kollege se eerste verantwoordelikheid om 'n verskeidenheid van dienste aan sy onmiddellike omgewing te lewer, ongeag die inrigting se internasionale of nasionale status (Burgess 1985: 21). Hierdie verantwoordelikheid realiseer in die addisionele funksie van voorsiening van volwasse, verdere opleidingsmoontlikhede, opgraderingskursusse aan die plaaslike professionele groepe, konsulerende dienste aan die plaaslike nywerheid, gemeenskapsdiens, ook in die vorm van beskikbaarstelling van lokale en apparaat. Taylor (1987: 18) wys op die omvattende ekonomiese waarde van die hoër onderwysinrigting vir die onmiddellike omgewing in terme van werkverskaffing. Afgesien van beroepsmoontlikhede in die akademiese, administratiewe en ondersteunende dienste van die inrigting self, genereer die inrigting ook wyer moontlikhede in terme van private akkommodasie aan studente, voedselvoorsiening, en nog vele ander dienslewingsmoontlikhede.

Hoër onderwys se missie om gelyke geleenthede tesame met die hoogagting van gewaardeerde samelewingswaardes en norme, realiseer in die doelstelling van 'n bevordering van gelykheid en regverdigheid. Dit manifesteer in die funksie van 'n voorsiening van gelyke geleenthede aan vrouens en rasbenadeelde groeperinge. Dit omvat ook die uitskakeling van rassisme en seksisme binne kursusinhoude (Wolf-Devine 1993: 224). Hiermee saam geld die verwagting dat hoër onderwys die funksie moet vervul van 'n

meehelp om die kweek van daardie waardes verantwoordelik vir die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike kultuur met gemeenskaplike waardes van hoogstaande gehalte. Binne die huidige globaal, geïnternasionaliseerde tydvak waarin 'n gemeenskaplike vasklewing aan plekkegebonde maatskaplike waardes afneem (paragraaf 2.5.3), ondervind hoër onderwysinrigtings probleme met die vasstelling van die mate waartoe hul bedrywighede en aktiwiteite korreleer met die waardes van die spesifieke samelewing. Kogan en Henkel (1992: 113-116) identifiseer egter sekere basiese waardes wat deur alle hoër onderwysinrigtings wêreldwyd hooggeag en uitgebou word. Dit sluit in die hoogagting van objektiwiteit, akkuraatheid, toegewydheid, 'n waarheidstrewende en die totale afkeur van plagiaat sowel as die in gebreke bly om kollegas se bydraes te erken.

Wat betref die missie van 'n ontwikkeling van toekomstige leiersfigure, teen die agtergrond van 'n toenemende skaarste aan formele werksgeleenthede, is dit egter nog altyd so dat 'n hoë persentasie van leiersposte binne die samelewing, deur hoër onderwys se gegradueerde kandidate gevul word. Dit bevestig dat *the function of higher education in preparing the next generation of society's leaders and opinion-formers continues and is unlikely to diminish in importance (Taylor 1987: 19)*.

Met spesifieke verwysing na hoër onderwys in Afrika word die hoof funksie daarvan uitgelig as die belangrike bydrae wat dit kan lewer om maatskaplike probleme die hoof te bied. Hierdie meehelping om brandende vraagstukke te help oplos moet geskied *by coming down to earth and addressing the problems of ignorance, hunger, poverty, disease and poor living conditions facing African nations (Auala 1991: 1)*.

Samevattend wat betref die hoër onderwysinrigting se doel en funksies binne die omvattende raamwerk van sy missiestelling, blyk dat die hoofdoelstelling verband hou met die inrigting se tradisionele aktiwiteite te wete onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens. Hierdie doelstellings word gerealiseer deur middel van funksieervulling, laasgenoemde wat in breë trekke neerkom op die verfyning van wetenskaplike kennis, die bekwame

onderrig en opleiding van die mensdom en die ontwikkeling en verbetering van die samelewingsomstandighede.

Teen die agtergrond van die transformasieproses van hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika, met die fokus op postmoderne beïnvloedingstendense, is dit belangrik om vir 'n oomblik stil te staan by hierdie drie hoofdoelstellings, of tradisionele aktiwiteite van hoër onderwysinrigtings, naamlik onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens.

3.3.3 Die tradisionele aktiwiteite van hoër onderwys

Unesco (aangehaal deur Cabal 1993: 22) onderskei tussen 'n hoër onderwysinrigting se intellektuele, onderrig en sosiale funksie. Hiervolgens verteenwoordig navorsing die intellektuele funksie wat gepaardgaan met onderrig. Die onderrigfunksie omvat die kultivering van die intellek en die oordra van basiese konsepte en idees. Die sosiale funksie dien as skakel tussen die intellektuele en onderrigfunksie en is verantwoordelik vir die ontwikkeling en verbetering van die omvattende samelewing.

3.3.3.1 Onderrig

Hoër onderwys se onderrigfunksie ter wille van individuele sowel as samelewingsontwikkeling verteenwoordig die inrigting se eerste en belangrikste funksie. En hoewel daar van tyd tot tyd meningsverskille oor die wesenlike rol van hoër onderwys heers, is daar nooit enige twyfel oor die ontiese aard van die onderrigfunksie self nie. Dit blyk dan ook duidelik uit die volgende aanhaling uit 'n toespraak van 1937 aan die Universiteit van Gotingen, Duitsland, soos aangehaal deur Gellert (1993: 13): *We teach medicine not to increase the number of microbes, but to keep the German people strong and healthy. We teach history not to say how things actually happened, but to instruct the German people about the past. We teach the sciences not to discuss abstract laws, but to sharpen the implements of the German people in competition with other peoples.* Ook

Duke (1992: 43) beklemtoon dat hoër onderwys *are above all, centres of learning in which the lives of individuals are enriched by the nurturing of scholarship.*

Wat betref die aard van hierdie individuele verryking bevind Evers en Gilbert (1991: 74) dat dit veral verband hou met die ontwikkeling van dink en redeneervaardighede asook die vermoë om 'n probleem effektief te kan oplos, om te kan beplan, te kan organiseer, en tyd doeltreffend te kan benut. Dit is verder ook geleë in die vermoë om sinvol te kan konseptualiseer. Palouš (1995: 177) voeg hierby die waarde van hoër onderwysonderrig met betrekking tot die kweking van 'n objektiwiteit en openheid en beklemtoon dat dit veral in die huidige postmoderne globaliseringstendens uiters noodsaaklik is om te kan transendeer na openheid en insluiting.

Die dinamiek van die inligtingstegnologiese ontwikkelings wat daartoe lei dat vandag se aanvaarbare kennis môre verouderd is, het tot gevolg dat meer klem op die ontwikkeling van algemeen kognitiewe vaardighede geplaas word. Die vermoë om probleme te kan oplos of om krities te kan dink is van baie groter belang as die blote beheersing van konkrete feite (Allen 1988: 10), laasgenoemde wat in elk geval vanweë die postmoderne relatiwiteitsbenadering tot kennis, verdag gemaak word (vergelyk paragraaf 2.5.2). Dit het verder ook tot gevolg dat die rol van die dosent verander na die van 'n fasiliteerder. Quine en Ullian (1978) beklemtoon dat die dosent se veranderde taak nou daarin geleë is om die leerder se interaksie met toepaslike mikrowêreld te fasiliteer en te bemiddel. Ook MacFarlane (1995:52) bevestig dat die primêre doel van dosente tans is om die leerprosesse van hul studente te bestuur en te fasiliteer. In hierdie proses verskuif die opleidingsparadigma toenemend vanaf 'n dosentgesentreerde na 'n studentgesentreerde situasie. Dit impliseer 'n wegbeweeg van dosentproduktiwiteit na studentproduktiwiteit, van dosente se dissiplinêre belangstellings na wat studente moet leer, en van dosente se doseerstyle na studente se leerstyle (De Beer 1997: 86).

Hierdie postmoderne inligtingstegnologiese dinamiek met die toenemende appèl daarvan op verdere en heropleiding (paragraaf 2.5.3.2) het tot gevolg dat *the well-being of*

individuals and of the societies in which they live requires further, repeated, if not continuous, learning throughout life (Titmus 1985: 2). Hierdie dinamiek van die postmoderne inligting en kennis het veral ook tot gevolg dat *experts also become learners* (Senge 1996: 7). Hierdeur verkry die onderrigfunksie van hoër onderwys 'n verdere dimensie, naamlik die grootskaalse voorsiening van lewenslange onderwys en opleiding. Dit het 'n invloed op elke inrigting se beleidsformulering, organisasie en kurrikuluminhoud. Die implikasie is dat verdere antwoorde nou gevind moet word op vrae soos die balans tussen navorsing en onderrig, die leerders waarvoor onderrig voorsien moet word, die tipe sowel as vlak van onderrig wat voorsien moet word, sowel as die wyses waarop die inrigting gestruktureer moet word (vergelyk Roderick 1985: 12-15).

Betreffende die strukturering van hoër onderwysinrigtings het lewenslange leer tot gevolg dat die rigiede onderskeiding tussen afstandsonderrig en kontakonderrig geleidelik verdwyn (Swift 1994: 3). Dit het verder tot gevolg dat toenemend meer organisasies in die openbare en private sektore die verdere opleiding van hul personeel as 'n belangrike verantwoordelikheid aanvaar. Stumpf (1998: 84) beklemtoon dat baie sodanige organisasies dan self nie-gespesialiseerde onderwysverskaffers word. Dit veroorsaak dat hoër onderwysinrigtings nie meer soos voorheen die monopolie op die produksie en oordrag van kennis het nie.

Teen die agtergrond van die dinamiek van die inligtingstegnologie en die ontkoppeling van hoër onderwysonderrig van die fisiese institusionele ruimte (paragraaf 2.5.5.3) is die nuwe uitdaging vir hoër onderwys daarin geleë *to find out how to construct and deploy highly supportive environments, which could be used to provide self-paced tutor-supported learning deliverable in a highly flexible way to individuals, or to collaborating groups, and in a variety of locations and over a distance as required* (MacFarlane 1995: 52).

3.3.3.2 Navorsing

Taylor (1987: 54) en Rice (1992: 118) is van mening dat van al die funksies van die universiteit die navorsingsfunksie huidiglik die meeste beklemtoon word. Gibbons (1998: 15) bevestig dit deur te aanvaar dat *although higher education has moved towards a mass system of teaching large numbers of students, its fundamental orientation has tilted towards research*. Daar word van akademiëci verwag om hul onderrig en navorsingsfunksies te integreer. Egerod (1975: 14) beklemtoon dat *the lifeline from research to teaching must not be cut*. Die persepsie is dat die akademikus nie net 'n onderwyser is wat bestaande kennis aan studente moet oordra nie, maar ook 'n produseerder van nuwe kennis moet wees (Rosovsky 1990: 85). Die motivering hiervoor setel in die verwagting dat akademiëci wat aktief navorsing doen daartoe in staat is om te verseker dat hul programinhoud tred hou met die snelveranderende samelewingsomstandighede - soos byvoorbeeld die feit dat kennis relatief geword het en verskeie perspektiewe daarom in ag geneem moet word. Dit word dan ook aanvaar dat sodanige akademiëci daartoe in staat is om die verskillende onderwerpe en teorieë effektief te evalueer vir insluiting al dan nie in die kurrikulum. Vanweë hul eie betrokkenheid by studie is sodanige akademiëci beter daartoe in staat om studente te motiveer, meer sensitief vir studente se probleme, en meer bekwaam om te onderskei tussen uitnemendheid, aanvaarbaarheid en onbevredigende werkverrigting. Smit (1989: 24) glo dat *teaching at a high level can only be effected if it is supported by thorough scientific research*.

Teen die agtergrond van beperkte hulpbronne, internasionale kompetisie, en die gevaar van 'n omvattende inglip in middelmatigheid, word daar huidiglik baie aandag geskenk aan die verskille tussen inrigtings en elkeen se vermoë om aktief navorsing te doen. In die lig hiervan onderskei Ball (1990: 130) tussen basiese navorsing soos onderneem deur onderrigpersoneel aan gediversifiseerde hoër onderwysinrigtings en grondliggende navorsing waarvoor ekstra finansiering nodig is en *which is going to have to be concentrated in a small number of research institutes in the future*. Afgesien van die moontlikheid dat verskillende hoër onderwysinrigtings op verskillende tipes navorsing kan

konsentreer, is die postmodernistiese eis om samewerking met die nywerheid ter wille van effektief implementeerbare navorsing 'n wesenlike tendens. Carnoy (1998: 15) sien hierdie samewerking veral as synde dat *scientific and technological development take place largely outside universities in firms and specialized research institutes, while universities provide the professional training needed for that.*

Die South African Green Paper on Science and Technology (RSA CACST 1996(a): 70) onderskei tussen 'n wye verskeidenheid van navorsingstipes wat wissel tussen basiese navorsing, toegepaste navorsing en produksiegeoriënteerde, ontwikkelingsnavorsing. Basiese navorsing waarvan die eindresultate nuwe basiese kennis tot gevolg het is onontbeerlik vir standaardbewing. Deur dit af te skeep kan 'n negatiewe siening ten opsigte van die toekoms ontwikkel, naamlik die van 'n tweedeklasnasie wat vir ewig geketting is aan die trapmeul van voeding en kleding (RSA DACST 1996(b): 21). Toegepaste en ontwikkelingsnavorsing as synde die implementering van die resultate van basiese navorsing is van onskatbare waarde wat betref die uiteindelijke lewering van goedere, dienste en toestande wat die lewens van individue en samelewings verbeter. Selfs al word deurbrake nie in Suid-Afrika self gemaak nie, is 'n toegepaste navorsingsingesteldheid noodsaaklik ten einde die voordele van tegnologie-oordrag vanaf die buiteland te optimeer (RSA DACST 1996(b): 26). Die waarde en noodsaaklikheid van navorsing in die sosiaalgeoriënteerde wetenskappe met klem op die onderwys, gesondheidsorg, en werkskepping ter wille van die verbetering van die lewensgehalte van miljoene Suid-Afrikaners, is ook hoog op die agenda.

In die lig van die postmoderne internasionalisierungs- en globaliseringsklimaat benadruk die White Paper on Science and Technology (RSA DACST 1996(b): 26) dat wetenskaplikes wat met navorsing besig is bydra tot die intellektuele lewenskragtigheid van die samelewing. Hierdie lewenskragtigheid behels nie net die begrip en toepassing van nuwe tegnologieë nie, maar ook die deelname aan en op sommige terreine selfs die leiding gee aan die wetenskaplike wêreldgemeenskap. Carnoy (1998: 15) waarsku egter dat

universities' ability to produce highly valued "problem-solvers" and innovators depends on the access that universities have to global innovation networks.

Hierdie toegang word hoofsaaklik bewerkstellig deur middel van uitruilstudies aan sentrums vir voortreflikheid. Afgesien van die kwaliteit onderrig- en navorsingsvaardighede sodoende verkry, baat die voortreflikheidsentrum ook deurdat "ingevoerde" wetenskaplikes en ingenieurs meehelp in die ontwikkeling van nuwe tegnologie en kennis. In hierdie proses van samewerking word innoverende vaardighede globaal versprei. Wat betref hierdie uitruilstudie beklemtoon Badat (1998: 36) egter dat sodanige studente se uiteindelijke terugkeer na die land van herkoms hoofsaaklik afhang van die geboorteland se vermoë om hoëvlak wetenskap- en tegnologiemannekrag te akkommodeer en navorsingsmoontlikhede dienooreenkomstig te voorsien. Kraak (1998: 43) bevestig dat samelewings juis met mekaar meeding om op grond van hul innoverende stelsels, natuurwetenskaplik-hooggeskoolde mannekrag regoor die wêreldsamelewing te werf.

3.3.3.3. Gemeenskapsdiens

Aanvanklik is die Duitse model van navorsing en die Engelse model van voorgraadse onderrig vooropgehou as toonaangewende funksies van hoër onderwys (Cole 1950: 624). Beide hierdie modelle het egter gedistansieerd van die samelewing gefunksioneer en is deur verskeie samelewings, veral die met akute ontwikkelingsbehoefte, van 'n ivoortoringkarakter, ver verwyderd van die 20ste eeuse werklikheid, beskuldig. Bok (1982: 61) beklemtoon dat enige maatskaplike veranderinge soos wel teweeg gebring deur hoër onderwys, 'n blote toevalligheid was en nie die institusie se *raison d'être* verteenwoordig het nie.

Sedert die begin van die 20ste eeu realiseer gemeenskapsdiens ook as aktiwiteit van hoër onderwys, aanvullend tot die institusie se onderrig en navorsingsfunksie. Die persepsie ontwikkel dat *for relevance of function, universities must involve themselves in the aims*

and aspirations of their immediate societies (Oshagbemi 1988: 150). Amerika neem hierin die voortou deur hoër onderwys te sien as *a means for providing the knowledge and the trained manpower that a rapidly developing society required* (Bok 1982: 62). Die gevolg is die ontwikkeling van die sogenaamde “multiversity” wat deur Kerr (1995: 4) gedefinieer word as ‘n institusie wat tegelykertyd ‘n sekondêre skool, ‘n beroepsskool, ‘n onderwyskollege, ‘n navorsingsentrum, ‘n opheffingsagentskap en ‘n besigheid verteenwoordig met as doel *being “service stations” for the general public*. En ten spyte van kritiek van velerlei aard oor hierdie vormlose navolging van meervoudige doelwitte ten koste van uitnemende navorsing en onderrig, stem almal egter saam dat hoër onderwys die spesifieke gemeenskap moct dien.

Eide (1985: 84), Egerod (1975:15) en Auala (1991:1) beklemtoon dat hoër onderwysinrigtings, meer as ooit tevore, deel van hul betrokke samelewings moet wees waarin missies, doelwitte en funksies gekoppel moet wees aan die ekonomiese ontwikkeling, tegnologiese veranderinge, en politieke oorwegings binne die spesifieke samelewing. Egerod (1975: 15) wys egter ook daarop dat die spesifieke samelewing aan die standaard van hoër onderwys, soos deur die samelewing self geskep, moet voldoen. Rossouw (1995: 29) en Solomon en Solomon (1993: 59) voel dat hoër onderwys, deur te strewe na uitnemendheid, die samelewing die beste kan dien. Hoe uiteenlopend die verskillende interpretasies ookal mag wees, waaroor daar wel konsensus bestaan, is dat hoër onderwys wel aanspreeklik is om die spesifieke samelewing te dien deur die bydraes te lewer waaroor dit uniek in staat is om te doen. Searle (1992: 170) som die oorkoepelende funksie van hoër onderwys op as synde *to benefit the community which created and maintains it*.

3.4 DIE FUNDAMENTELE WAARDES VAN HOËR ONDERWYS

Hoër onderwys het ‘n eie, unieke aard (paragraaf 3.2.3) en ‘n eie besondere missie, doel en funksies (paragraaf 3.3). Dit lê ten grondslag aan die feit dat hoër onderwys deur die jare, en nogsteeds, ook sekere fundamentele waardes voorophou en uitbou.

3.4.1 Akademiese waardes

Akademiese waardes maak 'n belangrike deel van hoër onderwys uit en onderlê elke inrigting se missie, doelstellings en funksies. Integraal tot hierdie waardes is die omgaan met esoteriese kennis en die praktiese implikasies onderliggend aan die suksesvolle nastrewing daarvan. Taylor (1987: 18) en Africa (1998: 14) differensieer intellektuele lewenskragtigheid, dissipline, toegewydheid, uitnemendheid, en objektiwiteit uit as basiese waardes onderliggend aan alle hoër onderwysbedrywighede. Vele ander waardes sou ook nog hierby gevoeg kon word. Vir die doel van hierdie studie word egter volstaan met die twee mees grondliggendste.

3.4.1.1 Akademiese vryheid

Tradisioneel is akademiese vryheid gesien as die primêre reg van die dosent om sy bevindinge en oortuiginge sonder enige inmenging of vrese vir vervolging van binne of buite die inrigting, aan sy studente en kollegas oor te dra (Egerod 1975: 12). Vir studente geld akademiese vryheid egter in dieselfde mate deurdat hulle ook die reg het om hulle navorsing te beheer en hul bevindings te publiseer. Bok (1982: 20) beklemtoon dat hierdie akademiese vryheid ter wille van intellektuele lewenskragtigheid en uitnemendheid *is a safeguard essential to the aims of the university and to the welfare of those who work within it*. Tight (1988: 117) wys egter daarop dat, hoewel hoog geag en wyd gepredik, akademiese vryheid in die ware sin van die woord baie selde realiseer aangesien *it has to be heavily underwritten by the state and other charitable or commercial interests*.

Teen die agtergrond hiervan verpersoonlik akademiese vryheid die akademici se noodsaak aan openheid en beweeglikheid binne die konteks van aanspreeklikheid teenoor mekaar en teenoor die samelewing. Vir Ball (1989: 55) is ware akademiese vryheid egter gesetel in die persoonlike integriteit van elke akademikus se wetenskapsbeoefening. Dit omsluit rasionele denke en die lewering van konstruktiewe kritiek by wyse van die maak van

aannames gegrond op objektiewe bevraagtekening, en die opweeg van moontlike alternatiewe ter wille van die regstel van samelewingsfoute. Binne die postmoderne beklemtoning van die uiterste relativiteit van alles wat is (paragraaf 2.5.2), en die insluiting van almal (paragraaf 2.5.3 en 2.5.4), teen die agtergrond van samelewingsbehoefte, noodsaak akademiese vryheid 'n dieper bevraagtekening van dogmas en outoritêre uitsprake.

Hierdie akademiese vryheid van die individuele akademikus realiseer teen die agtergrond van die inrigting se vryheid om met 'n hoë mate van selfbeheer en administratiewe onafhanklikheid, doelstellings te realiseer en funksies te vervul.

3.4.1.2 Institusionele outonomieit

Waar akademiese vryheid betrekking het op die individue binne die organisasie verwys institusionele outonomieit na die vryheid van die inrigting self met betrekking tot die hantering van sy eie sake, die navolg van sy eie belangstellings, en die self besluitneming oor akademiese sake soos programinhoud, vorm en metodes van aanbieding (Tight 1988: 123). Wat betref die verhouding tussen akademiese vryheid en institusionele outonomieit beklemtoon Rendel (1987: 76) dat die een nie noodwendig die ander veronderstel nie. So kan nie-outonome inrigtings 'n hoë mate van akademiese vryheid aan hul akademici verleen terwyl ander akademici, binne inrigtings met 'n hoë mate van outonomieit, oor beperkte vryheid beskik. Oor die algemeen egter noodsaak akademiese vryheid 'n sekere mate van institusionele outonomieit.

Van Vught (1994: 355) en Berdahl (1990) voer aan dat die konsep institusionele outonomieit nie net van akademiese vryheid onderskei kan word nie, maar dat dit ook twee verskillende dimensies verteenwoordig, naamlik:

- substantiewe outonomieit wat verwys na die mag van 'n hoër onderwysinrigting om sy eie doelstellings en aktiwiteite te bepaal. Dit verteenwoordig die wat van die akademie.

- prosedure outonomieit wat verwys na die mag van hoër onderwysinrigtings om die wyse te bepaal waarvolgens hul doelstellings en aktiwiteite nagevolg moet word. Dit verteenwoordig die hoe van die akademie.

Die algemene gevoel is dat regerings nie te veel in die wat en die hoe van die akademie moet inmeng nie. Dit beteken egter nie dat regerings nie die handelinge van hoër onderwysinrigtings moet beïnvloed nie. In ontwikkelende samelewings veral kan onvoorwaardelike outonomieit tot gevolg hê dat hoër onderwysinrigtings hulself van die samelewing vervreem. Dit is dan die taak van die regering om toe te sien dat hoër onderwysinrigtings aanspreeklik gehou word vir hul aktiwiteite en uitkomstes (Van Vught 1994: 356). Sodanige regeringstaak kan die vorm van 'n pre of post-kontrole evaluering aanneem. Pre-kontrole sal dan behels dat die inrigting se beplanning, program en bestedingsinligting eers gekontroleer word voordat institusionele aktiwiteite ter wille van die verkryging van sekere resultate mag realiseer. Post-kontrole sal weer behels die verslaglewering oor die onderneemde aktiwiteite en die werklike resultate daaruit voortspruitend. In hierdie kontroleproses beklemtoon Ashby (1966: 296) dat sekere essensiële outonome beginsels deurgaans eerbiedig moet word. Hierdie beginsels verteenwoordig die reg van die inrigting om self personeel en studente te selekteer en self die voorwaardes waarvolgens hulle binne die inrigting kan bly, vas te stel; die reg om kurrikuluminhoud en programstandaarde vas te stel; die reg om toegekende fondse self te allokeer na die verskillende kategorieë van besteding.

Dat institusionele outonomieit direk afhanklik is van die verhouding tussen die regering en hoër onderwys is 'n feit. Cabal (1993: 35) beklemtoon dat 'n oormatige diensbaarheid van hoër onderwys aan politieke en ekonomiese oorwegings tot gevolg het die verlaging van moraliteit sowel as hoër onderwys se lewenskragtigheid tot uitnemendheid. Hierop reageer Alborno (1991: 205) deur te volstaan met funksionele outonomieit as *striking a delicate balance between the need to respond to the requirements of society, while at the same time satisfying the needs specific to the institution itself*. Dat hierdie balans egter in

toenemende mate deur globaliserende ekonomiese oorwegings bedreig word (paragraaf 2.5.3.2 en 2.5.4.2) is 'n wesenlike feit.

3.4.2 Sosiale waardes

Samelewingsontwikkeling wat realiseer in samelewingsverandering het tot gevolg dat samelewingswaardes ook verander (paragraaf 3.2.2). Die verwagting bestaan dat hoër onderwys hierdie veranderde waardes sal inkorporeer in sy missie, doel en funksies en sal help in die uitdra daarvan na die samelewing.

3.4.2.1 Kwaliteit

Die kwaliteitstrewe is op die lippe van alle bestuurders en leiers van die 1980's en 1990's en val saam met diepgaande samelewingsveranderinge wêreldwyd. Afgesien van die beëindiging van apartheid in Suid-Afrika, is die aftakeling van die kommunisme in Oos-Europa, die bevestiging van handelskompetisie tussen Japan en die VSA en die dramatiese opbloeï in die ekonomie van lande soos Taiwan en Korea voorbeelde van huidige beduidende veranderinge. Soos wat kwaliteit al meer hooggeag word, dui belangrike rolspelers soos die Wêreldbank kwaliteitsaanduidings as 'n noodsaaklike voorwaarde vir die finansiële ondersteuning van hoër onderwys aan. Herbert (1993: 7) bevestig hierdie neiging deur daarop te wys dat *the Worldbank has insisted that if scarce resources are to be committed to Higher Education, the utilization of such resources should look to the factor of quality as a key dimension of its activity*. Die beklemtoning van kwaliteit het betrekking op beide die insette sowel as uitkomstes van programinhoudes sowel as navorsingsprogramme van alle hoër onderwysinrigtings.

Hierdie toenemende klem op die kwaliteitsgedagte noop 'n antwoord op die vraag na die betekenis van kwaliteit. In die Groenskrif op Hoër Onderwys in Suid-Afrika word volstaan met *applying the principle of quality entails evaluating services and products against set standards, with a view to improvement, renewal or progress* (Education Green Paper

1996: 6). De Winter Hebron (1992: 138) interpreteer egter hierdie moeilik definieerbare konsep aan die hand van drie beklemtoninge:

- kwaliteit kan gedefinieer word as uitnemende werkverrigting wanneer geëvalueer aan die hand van gestelde norme en standaarde vir die betrokke vaardigheid of aktiwiteit. In terme van hoër onderwys kan dit van toepassing wees op die mate waartoe 'n sekere inrigting se afgestudeerde ingenieurs byvoorbeeld binne die werksituasie meer uitnemend presteer as die van 'n ander inrigting.
- kwaliteit kan gemeet word aan die hand van die mate van suksesvolle realisering van gestelde doelwitte. Die gedagte hier is om te bepaal in hoe 'n mate gedoen word wat veronderstel is om gedoen te word. 'n Inrigting se sukses byvoorbeeld met die gestelde doelwit van toename in die opleiding van studente vir die tegniese en natuurwetenskaplike rigtings vanweë ernstige tekorte binne die arbeidsmark, kan as voorbeeld van hierdie kwaliteitsaanduiding dien.
- kwaliteit dui ook op uitgedifferensieerde of ekstra karaktereienskappe addisioneel tot die algemeen aanvaarde kerneienskappe. 'n Sekere onderwyskollege se opleiding manifesteer byvoorbeeld in modelonderwysers.

Met verwysing na kwaliteit in hoër onderwys verfyn Adams, soos aangehaal deur Jansen (1995: 189), die interpretasie daarvan aan die hand van ses fasette:

- kwaliteit in terme van hulpbroninsette soos onderrighulpmiddels, dosentekwalifikasies en die dosent/studente getalverhouding. In dieselfde verband benadruk Taylor (1987: 80) die effektiewe bestuur van die inrigting as belangrike kwaliteitsaanduiding.
- kwaliteit in terme van uitkomstes soos akademiese prestasies en moontlike arbeidsmarkakkommodering. Die moontlike goedkeuring of vooroordeel van werkgewers jeens die potensiaal van spesifieke inrigtings se afgestudeerde studentekorps kan hier as voorbeeld dien. Teen die agtergrond van die postmodernistiese globalisering en internasionalisering dui hierdie uitkomste-kwaliteit ook op die graad van mededingbaarheid wat betref internasionale standaarde. Taylor (1987: 80) wys op die bevestiging van kwaliteit wanneer 'n inrigting se kwalifikasies wêreldwyd hooggeag word.

- kwaliteit in terme van die leerproses wat dui op die mate van intellektuele interaksie tussen studente onderling en tussen studente en dosente. Van toepassing hier is ook die kwaliteit van die leerkultuur by elke inrigting en die vermoë om uitnemendheid as verteenwoordigend van die totale bevolking - ongeag ras, kultuur, stand of geslag - te kweek. In hierdie verband beklemtoon Cloete (1998: 4) die meerdere kwaliteit van die inrigting *that takes students with poor grades and manages a reasonable pass rate* teenoor 'n ander inrigting met 'n hoë slaagsyfer, maar *who only takes in students with top grades*.
- kwaliteit in terme van programinhoud. Van toepassing hier is die mate waartoe inhoud die verlangde basis ten grondslag lê en geïntegreerde kennis en vaardighede ontwikkel word wat kan bydra tot gebalanseerde konstruktiewe kritiek ter wille van samelewingsverbetering. Hier van belang is ook die mate waartoe 'n inrigting sy vooropgestelde doelstellings bereik (Cloete 1998: 4).
- kwaliteit in terme van die inrigting se algemeen aanvaarde reputasie en bewese rekord soos vooropgehou deur die gewone publiek sowel as die inrigting se afgestudeerde Alma Mater.
- kwaliteit in terme van toegevoegde waarde wat verband hou met die oorkoepelende vorming van die student. Wat hier ter sprake is is die bevrediging van die student se langtermynbehoefte aan lewensvervulling sowel as suksesvolle dienslewering aan die samelewing.

'n Belangrike punt met betrekking tot kwaliteit geld ook die optimale aanwending van beperkte hulpmiddele. Die mate waartoe die realisering van gestelde doelwitte binne die beperkende grense van bekostigbaarheid en volhoubaarheid gehandhaaf word, dui nie net op doeltreffendheid nie, maar bevestig ook kwaliteit (Education Green Paper 1996: 6). In dieselfde mate geld kwaliteit ook wanneer 'n inrigting gestelde doelwitte wat die mees toepaslikste vir die spesifieke situasie blyk te wees, teen die laagste moontlike koste realiseer. Dit impliseer dat hoër onderwysinrigtings nie noodwendig na dieselfde standaard wat betref onderrig en navorsing hoef te aspireer nie (Grobelaar 1992: 6-7). Elke inrigting moet daarna streef om sy besondere doelstellings teen die mees koste-effektiewe

wyse te realiseer. Assie-Lumumba (1996: 7) beklemtoon byvoorbeeld dat kwaliteit vir hoër onderwysinrigtings in Afrika gemeet moet word aan die hand van verskeie wyses *to provide an education that can play a vital role in addressing the needs for quality of life in the specific areas of relevant human resources and economic and cultural production to produce food, health and housing services*. In dieselfde verband vra Wolpe (1995: 289) die vraag of dit geregverdig is *to apply the notion of "world standards" to a community health worker or to a para-legal assistant in rural areas*. Teen die agtergrond van die postmoderne beklemtoning van die insluiting van andersheid tot 'n heterogene gebondenheid (paragraaf 2.5.5), dui dit op die noodsaaklikheid aan kwalitatief gedifferensieerde, diverse voorsiening.

3.4.2.2 Gelykheid en Billikheid

In paragraaf 1.2.4 is op gewys dat tydens die 1950's en 1960's die persepsie begin posvat het dat formele onderwys 'n onfeilbare faktor vir sosiale en ekonomiese gelykmaking is. Daar is ook op gewys dat dit tot gevolg gehad het 'n geweldige toename in die leerlinggetalle in beide ontwikkelde sowel as ontwikkelende samelewings. Teichler (1988: 24) bevestig weer eens hierdie toename ook vir hoër onderwys deur daarop te wys dat in 1950 net sowat 5% van die skoolverlatersgroep, uitsluitlik afkomstig uit die "elite" groep, hoër onderwysopleiding ontvang het. Teen 1980 egter kon die meeste van die ontwikkelde samelewings daarop aanspraak maak dat soveel as 20% van hul skoolverlatersgroep hoër onderwys ontvang het. In sommige samelewings het selfs 'n derde en in die VSA meer as die helfte van die betrokke groep in 1980 hoër onderwys ontvang. Wat betref hierdie toename beklemtoon Teichler (1988: 25) dat vrouestudente, volwasse studente, en studente uit die sosio-ekonomies benadeelde groepe, in verhouding tot die totale groep studente, die meeste baat by hierdie getalleteoename ter wille van groter gelykheid en meer regverdigheid gevind het.

Ramphele (1994: 93) onderskei tussen gelykheid en billikheid. Waar gelykheid binne hoër onderwys daarop dui dat dieselfde voordele, dienste en moontlikhede van toepassing is op

elke individu, verteenwoordig billikheid die inagneming van die spesifieke individu se vermoëns teen die agtergrond van daardie spesifieke individu se huidige omstandighede sowel as sy sosio-ekonomiese verlede. Die implikasie is dat *access to tertiary education for black students or women may entail treating them differently from others. Equality of treatment may itself be inequitable* (Ramphela 1994: 93). Hierdie aanname word deur die Maleisiese regering se voorbeeld van gelykheid sonder billikheid gerugsteun. Met hierdie regeringsprojek het toelatingsbeleid positief teenoor die Maleisiese inheemse bevolking (Bumiputras) en ten koste van die Chinese en Indiese gedeelte van die bevolking gediskrimineer. Dit het egter gefaal aangesien gelyke behandeling sonder 'n ingeboude billikheidsfaset slegs die gedeelte van die Bumiputras bevoordeel het wat in die eerste plek beter daaraan toe was terwyl *reverse discrimination has penalized the poor within the Bumiputra population even more* (Eiseman & Salmi 1995: 70).

Sedert die jare sewentig het die persepsie begin posvat dat gelyke onderwysvoorsiening, binne 'n samelewing gekenmerk aan 'n beduidende mate van sosio-ekonomiese ongelykhede, geen sosiale mobiliteit tot gevolg het nie (Herman 1995: 262; paragraaf 1.2.4). Die rede hiervoor setel in die feit dat die onderwysproses kulminerend van aard is met 'n uiters beduidende aanvang in die huis. Die toelating tot kleuterskool, dan laerskool, dan hoërskool en uiteindelik hoër onderwys vereis telkens goeie vordering in die voorafgaande fase. Suksesse al dan nie van die leerder in die fases voor hoër onderwys bepaal sy suksesse of mislukkings met hoër onderwys, ongeag al die beleidsmaatreëls ter wille van sosiale gelykheid (Tan 1994: 256, 258). Wat betref die Suid-Afrikaanse samelewing word aanvaar dat sosio-ekonomiese ongelykhede hoofsaaklik die gevolg van die onregverdige apartheidsbeleid is (paragraaf 1.2.1). Ramphela (1994: 93) huldig die opvatting dat *such inequalities would need to be vigorously tackled before the argument of individual effort and merit being the only basis for access to, and success in, tertiary education could justly be advanced*. Teenoor hierdie opvatting geld die ononderhandelbare persepsie van hoër onderwys as 'n merietegebaseerde instelling, ongeag die effek daarvan op regverdigheid (paragraaf 3.2.3).

‘n Verslakte toelatingsbeleid ter wille van regstelling, ‘n kwotastelsel, of regstellende aksiebeleid, hou implikasies vir kwaliteitsonderwys in sowel as implikasies vir die breë samelewingsfunksionering. Afgesien van die nadelige gevolge vir die landseconomie deurdat vermoënde individue moontlik daadwerklik van hoër onderwys uitgesluit kan word, veroorsaak tweedeklas kwalifikasies ‘n mosie van wantroue by die werkgewers (Bok 1982: 92), laasgenoemde wat op hoër onderwys staatmaak om sy stratifiseringsfunksie (paragraaf 3.3) effektief te vervul. Die moontlikheid bestaan ook dat benadeelde studente met potensiaal en wat as sodanig presteer, nie as sulks binne die arbeidsmark gewaardeer word nie. Die ontiese essensie bly staan dat billike gelykheid slegs bewerkstellig kan word deur vergrote toenames met behoud van kwaliteit. Teen die agtergrond van die postmodernistiese tendens van globalisering en internasionalisering impliseer hierdie kwaliteit veral ook wêreldmarkmededingbaarheid.

3.4.2.3 Demokrasie

In die algemene, politieke omgangstaal verwys die demokrasie na ‘n regeeringsvorm waarby die hoogste gesag by die volk berus. Hiermee saam figureer gewoonlik ook ‘n handves van menseregte waardeur enige vorm van diskriminasie verbied word en die vryheid van denke, uitspraak, en beweging verskans word. Die reg op onderwys en beroepsbeoefening word ook in so ‘n handves verskans (Rendel 1988: 76). Die verbod op enige vorm van diskriminasie omsluit gewoonlik aspekte soos ras, kleur, kultuur, geslag, taal, godsdiens, persoonlike opinie, nasionaliteit, eiendom, ouderdom, fisiese en psigiese gesondheid, huwelikstatus, en seksuele oriëntasie.

Wat betref hoër onderwys en die beoefening van die demokrasie manifesteer dit in verteenwoordigende, deelnemende besluitneming (Education Green Paper 1996: 6). Hierdie postmodernistiese insluitingsbeginsel (paragraaf 2.5.4) moet gekenmerk word aan wedersydse respek, verdraagsaamheid, en die handhawing van ‘n ordelike, harmonieuse samehorigheidsgevoel by al die rolspelers betrokke (Education White Paper 3 1997: 12).

Hierdie rolspelers sluit in die studente, akademiese personeel, administratiewe personeel, werkers, werkgewers, sowel as die breëre samelewing.

‘n Demokrasie met elke reg daaruit voortspruitend gaan telkens ook gepaard met ‘n verpligting (Prinsloo & Beckmann 1987: 3). So impliseer die individu se reg op onderwys terselfdertyd ook die individu se plig om te leer ten einde die gewenste suksesse daaruit te behaal. Die demokratiese reg van akademiese vryheid behels die akademikus se reg om ‘n soeke na die waarheid en die reg op publikasie en onderrig van dit wat as waarheid bevind is (paragraaf 3.4.1.1). Vir Albert Einstein, soos aangehaal deur Rendel (1988: 74), is in hierdie reg ook ‘n plig gesetel. Hy voer aan: *This right also implies a duty: one must not conceal any part of what one has recognized to be true.*

Van ware demokrasie kan daar nooit sprake wees indien elke reg soos daaruit voortspruitend nie ook telkens gerugsteun word deur die verpligtinge daaraan onderhewig nie. Hierdie verpligtinge word onderskraag deur die beperkinge wat op die individu se regte geplaas word vanweë die regte en vryhede van ander individue (Beckmann et.al. 1995: 6). Vir Kwiatkowski (1990: 393) is dit een van die belangrikste funksies van hoër onderwys naamlik die vorming en vaslegging van hierdie demokratiese reg/plig norme en waardes ten einde ware, langdurige demokrasie te handhaaf. Hy wys daarop dat *democracy cannot be instituted without preamble. It has to become a culture in itself, a way of life.* In die sfeer van die postmoderne kosmopolitaanse lewe-en-laai-lewe-houding (paragraaf 2.5.4), is die ontwikkeling en uitbouing van hierdie verantwoordelikheidskultuur, as essensiële element van ‘n ware demokrasie, uiters noodsaaklik.

3.4.2.4 Aanspreeklikheid

In paragraaf 3.3.3.3 is gewys op die noodsaaklikheid van gemeenskapsdiens as aanvullende funksie tot hoër onderwys se onderrig en navorsingsfunksie. Daar is ook beklemtoon dat ten einde relevant te wees, hoër onderwys toenemend afgestem moet wees op die

spesifieke samelewing waarvan die institusie sy ontstaan sowel as voortbestaan te danke het. Dit versinnebeeld die kern van hoër onderwys se aanspreeklikheid. Nie alleen is die samelewing die rede vir hoër onderwys se ontstaan en voortbestaan nie, dit is ook terselfdertyd die hoofbefondser sowel as hoofbegunstigde daarvan (Tight 1988: 130).

Die beginsel van hoër onderwys se samelewingsaanspreeklikheid is gesetel in besluitneming met betrekking tot die spandering van fondse en die verkryging van suksesvolle resultate (Education Green Paper 1996: 7). Dit impliseer dat hoër onderwysinrigtings verantwoordings moet doen van hul besluite en aktiwiteite, nie alleen aan hul betrokke beheerliggame en onmiddellike gemeenskappe nie, maar ook aan die breë publiek. Wat betref die gebruik van openbare fondse is hoër onderwys aanspreeklik vir verslaglewering oor die wyse waarop, sowel as die mate waartoe effektiwiteit met aanwending bereik is. Dit impliseer 'n post-kontrole verslaglewering (paragraaf 3.4.1.2) oor die suksesvolbereikte uitkomstes met behulp van die toegekende fondse. In die proses is hoër onderwys ook aanspreeklik om verantwoordings te doen van die mate waartoe bygedra word tot en die wyses waarop beantwoord word aan nasionale prioriteite en beleidsdoelwitte (Education White Paper 3 1997: 13).

Hieruit blyk die noue, opposisionele band tussen institusionele outonomieit en samelewingsaanspreeklikheid. Soos wat samelewingsaanspreeklikheid toeneem, verminder institusionele outonomieit en andersom. Dit blyk egter dat samelewingsaanspreeklikheid toenemend meer belangrik word. Tight (1988: 131) beklemtoon dat *the days of "black box" accountability, when higher education institutions were given block grants and essentially left to their own devices as to how they were spent, are gone for good*. In dieselfde verband word benadruk dat geen moreel gegronde basis vir die aanspraak maak op institusionele outonomieit bestaan indien daardie outonomieit as dekmantel vir die kortwiking van demokratiese samelewingsveranderinge dien nie (Education White Paper 3: 13).

Wat betref die invloed van die postmodernisme op hoër onderwys, teen die agtergrond van aanspreeklikheid, realiseer die verwagting van kognitief gediversifiseerde voorsiening vanweë die relatiwiteitsbeginsel van geen meestervertelling of een enkele “groot storie” wat ewig vasstaan nie (paragraaf 2.5.2). Sedert die beginjare sestig het hoër onderwysinrigtings dan ook algaande betrokke begin raak by ‘n *common enterprise of safeguarding intellectual culture with a wider societal legitimacy* (Barnett 1994: 16). Hierdie toenemende kognitiewe gefragmenteerdheid is ook gerugsteun deur die massifikasie van hoër onderwys vir dieselfde tyd (paragraaf 1.2.4 en 3.4.2.2). Teen hierdie agtergrond is dit so dat die missie, doel en funksies van hoër onderwys (paragraaf 3.3.1 en 3.3.2), ten spyte van toenemende gedifferensieerde diversiteit (paragraaf 3.3.3.3), nog steeds begrond word deur die universele beginsel van waarheid ter wille van uitnemendheid. Die postmoderne beklemtoning van intellektuele diversiteit en openheid vanweë relatiwiteit, en ter wille van insluiting, dui egter op ‘n toenemende afgestemdheid van hoër onderwys op die spesifieke, postmoderne samelewing.

3.5 SAMEVATTING

Hoër onderwys as fenomeen beskik oor sy eie unieke aard binne die omvattende stelsel van onderwysvoorsiening. Hierdie uniekheid manifesteer in die generering van gespesialiseerde kennis met hoofsaaklik ‘n beroepsgeoriënteerde karakter. Dit voltrek binne ‘n situasie gekenmerk aan institusionele outonomie, egter met ‘n verbondenheid tot samelewingsaanspreeklikheid.

Die besondere doelstellings en funksies van hoër onderwys binne die omvattende raamwerk van ‘n eie missiestelling, realiseer aan die hand van hoër onderwys se tradisionele aktiwiteite te wete onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens. Hierdie tradisionele aktiwiteite manifesteer in die verfyning van wetenskaplike kennis, die onderrig en opleiding van die regverdig geselekteerde jong, en toenemend ook ouer, volwassenes van die samelewing, en die verbetering van die samelewingsomstandighede. In hierdie proses word hoër onderwys gerugsteun deur besondere akademiese sowel as sosiale

fundamentele waardes. Hierdie waardes wat deur die jare hooggeag is, lê nog steeds ten grondslag aan die voltrekking van alle aktiwiteite en handelingte binne hoër onderwysinrigtings.

Teen die agtergrond van die transformasie van hoër onderwys, binne die konteks van postmodernistiese beïnvloedingstendense, blyk dat samelewingsveranderinge nog altyd 'n invloed op hoër onderwys uitgeoefen het. Dit blyk dat samelewingsverandering in die eerste plek die ontstaan van hoër onderwys geïnisieer het. Dit blyk ook dat die samelewing nog altyd sekere verwagtinge van hoër onderwys koester. Hierdie verwagtinge hou verband met die eis om meehelping aan die oplossing van maatskaplike vraagstukke soos voortspruitend uit samelewingsveranderinge.

Die transformasieproses van Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings kan geïnterpreteer word as 'n manifestasie van die poging tot meehelping aan die oplossing van 'n ernstige samelewingsprobleem. Hierdie probleem van ongelykheid en onregverdigheid wat ook vanweë samelewingsverandering meer duidelik op die voorgrond gestel is, noodsaak dringende aanspreking. Hierdie aanspreking realiseer egter onbewustelik teen die agtergrond van 'n poging om meer doeltreffend te beantwoord aan die spesifieke eise soos voortspruitend uit die postmodernistiese globale, geïnternasionaliseerde samelewingsontwikkeling. In hierdie verband beklemtoon De Beer (1997: 87) byvoorbeeld dat kernoorwegings in die ontwikkeling van 'n toekomsstrategie vir die universiteit en die daaruitvoortvloeiende bepalinge van prioriteite, die (postmoderne) konsepte van relevansie, diversiteit en internasionalisering moet insluit.

Ten einde hierdie proses van postmoderne transformasie van hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie kwalitatief te bestudeer, met die oog op moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur daarvan, is dit van belang om helderheid te kry oor die aard en wese van die transformasieproses soos in die vooruitsig gestel vir hoër onderwys in Suid-Afrika. Om dit egter beter te begryp noodsaak dat eerstens stil gestaan sal word by die aard, wese en funksionering van transformasie, soos belig uit 'n hoër onderwyskundige perspektief.

4

DIE KONSEP TRANSFORMASIE VANUIT 'N HOËR ONDERWYSKUNDIGE PERSPEKTIEF BESKOU

4.1 INLEIDING

Die beëindiging van Apartheid het tot gevolg dat die begrip 'transformasie' 'n huishoudelike aangeleentheid in die algemene Suid-Afrikaanse samelewingsituasie geword het. Africa, soos aangehaal deur Briston (1997: 4), merk op dat hierdie begrip tans so klakkeloos in Suid-Afrika gebruik word, dat dit amper wil voorkom asof die begrip eksklusief hier uitgevind is. Ook Bisschoff (1997: 53) stem saam dat *transformation has become a buzz word in the South African situation*. In die titel van hierdie onderwerp van studie figureer transformasie dan ook as sleutelbegrip.

In die proses van 'n geheelbeeldverkryging van:

- die transformasieproses soos wat dit tans besig is om aan hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika te voltrek,
- met as fokuspunt postmodernistiese beïnvloedingstendense,
- met die oog op 'n kwalitatiewe ondersoek na die postmoderne transformasie van spesifieke hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie, en
- ter wille van riglyne vir die effektiewe bestuur van postmoderne transformasie,

is dit noodsaaklik dat transformasie as sulks eers grondliggend belig moet word. Hierdie beligting noodsaak dat eerstens gelet moet word op die semantiek onderliggend aan die transformasiebegríp. Daarna moet gelet word op verskeie faktore wat ten grondslag lê aan die aard en wesenlike funksionering van die proses van transformasie. Dit geskied telkens aan die hand van 'n hoër onderwyskundige voltrekkingsperspektief.

4.2 DIE BEGRIP TRANSFORMASIE

4.2.1 Verbandhoudende terminologieë

Dit blyk uit velerlei bronne sowel as die algemene media dat die terme transformasie, verandering, vernuwing, hervorming, en oorgang lukraak gebruik word met die veronderstelling dat die semantiese waarde daarvan sinoniem is. Hoewel verwant aan mekaar en 'n eksakte differensiasie tussen die onderskeie terme gevolglik moeilik formuleerbaar is, is 'n begripsverheldering van elke term noodsaaklik ten einde transformasie as sulks beter te belig.

Die verwantskap tussen hierdie onderskeie terme is gesetel in die feit dat elkeen "verandering" konnoteer. Hervorming as verandering word gewoonlik met verbetering geassosieer in die sin van verandering of byvoeging ten einde te verbeter. Altbach (1980: 3) interpreteer hervorming as synde dat *it usually applies to change of a basic or structural nature*. Hierteenoor dui vernuwing vir Altbach (1980: 3) op *smaller alterations with more modest goals and implications*. Vernuwing en hervorming verskil verder van mekaar deurdat verandering soos teweeg gebring deur vernuwing vanuit die inrigting self ontwikkel. Verandering as die gevolg van hervorming word egter gewoonlik van buite op die inrigting afgedwing (Reddy 1992: 19).

Verandering as oorgang word deur Kirsten (1994: 3) gedefinieer as *the structural transformation of a society in all its dimensions - the political, social, economic, cultural, educational - resulting in a complete change of the existing relations of power*. Hieruit blyk dat oorgang 'n allesomvattende proses impliseer wat elke enkele organisasie en institusie binne 'n samelewing betrek. Hiervolgens het oorgang binne 'n spesifieke samelewing tot gevolg die transformasie van die onderskeie instituisies in daardie samelewing. Die transformasie van hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika realiseer dan as 'n direkte gevolg van die oorgang vanaf apartheid na 'n meer regverdige bestel.

4.2.2 Semantiese omskrywing

Word daar eksklusief op die begrip transformasie gefokus blyk dat dit, as 'n direkte gevolg van oorgang, ook verandering impliseer, maar dan verandering in die sin van 'n algehele gedaanteverwisseling. Hierdie gedaanteverwisseling manifesteer in die oorbring in 'n totaal ander vorm (Gourley 1994: 1). Dit behels ook die herdefiniëring van waardes en organisatoriese kultuur (Farmer 1990:7). Kirsten (1994: 5) beklemtoon dat transformasie baie meer as net kosmetiese verandering of uiterlike vertoon impliseer. Hy voer aan dat *it is a moral imperative, deeply rooted in, and driven by, the will-to-truth*. Dit manifesteer in 'n bloudrukverandering van vorm sowel as aard (Makgoba 1996: 117).

4.2.3 Manifestasievorme

Die taak van transformasie omvat baie meer as slegs die herkonstruksie van samelewingstrukture en institusies. Ter sprake is ook 'n fundamentele verandering van houdings en verhoudings. Hierdie verhoudings dui nie net op die onderlinge interaksie tussen mense nie, maar ook op die verhouding tussen die mens en sy fisiese omgewing. Dit behels ook 'n fundamenteel veranderde strategie wat betref die wyse waarop hulpmiddele aangewend word ten einde samelewingsoogmerke te bereik (RSA DNE 1996(b): 11). In wese kom transformasie neer op 'n paradigmaskuif, op 'n algehele agterlaat van ou geboande weë van weet en doen en 'n aanneem van 'n nuwe, breër definisie van die werklikheid. Dit vergestalt in 'n proses van *unfreezing, moving and refreezing* (Agar 1994: 7) of in die denkbeeldige agterlaat van die een skip ter wille van die bestyging van 'n totaal ander skip (McFarlane 1996: 101).

Binne die kontemporêre transformasieproses soos tans besig is om aan Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings te voltrek, lig Reddy (1992: 19) die noodsaaklikheid van sekere praktiese manifestasies daarvan uit.

- 'n substansiële en betekenisvolle graad van voetsoolvlakdeelname aan sleuteliniisiatiewe

- bemagtiging van die ongemagtigdes
- 'n aanspreking van ras en geslagsongelykhede
- die herorganisasie van magsverhoudinge
- die beklemtoning van gemeenskaplike belange eerder as eksklusiewe belange

Hoewel hierdie transformasie-veranderinge aanvanklik van buite op 'n inrigting afgedwing word, is dit ook so dat inisiatiewe eventueel van binne die organisasie ontwikkel. Dit kan moontlik aanvanklik slegs die gevolg wees van wat McFarlane (1996: 99) identifiseer as synde dat *most people are willing to change not because they see the light but because they feel the heat*. Agar (1994: 5) beklemtoon egter dat ware transformasie slegs as sodanig getipeer kan word indien dit tot gevolg het *the development of new meaning at the level of the individual*.

4.2.4 'n Rewolusionêre/evolusionêre karakter

Dlamini (1995: 39) beklemtoon dat die transformasieproses aan Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings slegs 'n rewolusionêre karakter kan aanneem ten einde radikaal en drasties met die verlede te breek. Gourley (1995:20) bevestig hierdie redenasie deur te beklemtoon dat regstellende aksie in sy totaliteit as strategie toegepas moet word ten einde die doel van herstel tot so 'n omvangryke aksie te mobiliseer dat dit tot 'n getransformeerde, rekonstrueerde samelewing aanleiding sal gee. Onderliggend aan hierdie rewolusionêre regstelbenadering is die faktore van ras, geslag en kulturele dimensies (Makgoba 1996: 117).

Wat hiermee uit die oog verloor word is dat evolusionêre verandering as 'n universeel ontiese proses van geleidelike en onopsigtelike verandering, ook deurgaans besig is om aan alle hoër onderwysinrigtings te voltrek. Hierdie evolusionêre ontwikkeling is in die meeste gevalle gegrond op sensitiwiteit vir die verhouding tussen hoër onderwys en die spesifieke gemeenskap, en veral om die beginsel van relevansie binne veranderde maatskaplike omstandighede te behou (paragraaf 3.2.2). In hierdie verband verklaar

Africa, soos aangehaal deur Briston (1997: 4): *To talk in this country about transformation as if we have invented it, when the regular review of university curricula is an ongoing procedure every five years or so in every other country, is absurd.* In die huidige tydvak van globalisering word hierdie ewolusionêre transformasie-ontwikkelings veral gemotiveer deur postmodernistiese beïnvloedingstendense (hoofstuk 2).

4.2.5 Retrospeksie

Dit blyk dat wat die semantiek van transformasie aanbetref dit in wese neerkom op 'n metamorfiese, diepteverandering van die omvattende status quo. Dat dit huidiglik binne die Suid-Afrikaanse hoër onderwyssituasie 'n radikale element openbaar is nie te betwyfel nie, maar dat ewolusionêre elemente soos gemotiveer deur postmodernistiese beïnvloedingstendense ook sterk aanwesig is, is 'n onwegdinkbare feit.

4.3 HOËR ONDERWYS EN TRANSFORMASIE BINNE DIE KONTEKS VAN SOSIALE VERANDERING

Teen die agtergrond van die samelewingsfunksionering se wisselwerkingsmodel (paragraaf 1.3.2 en paragraaf 3.2.2) duik die vraag na die primêre rol van hoër onderwys met betrekking tot samelewingsverandering op. Moet hoër onderwys hoofsaaklik as agent van sosiale verandering optree of moet dit slegs die samelewingsveranderinge reflekteer. Vir Bondesio en Berkhout (1987:32) is dit duidelik dat onderwys en dan ook hoër onderwys beide rolle moet vervul. Eerstens moet hoër onderwys as agent beskou word om die mens te vorm ten einde daartoe in staat te wees om samelewingsveranderinge te hanteer, te inisieer, in stand te hou en deur te voer. Terselfdertyd egter is hoër onderwys self aan verandering onderworpe en moet daarom, as middel tot verandering, voortdurend self aanpassings maak ten einde daartoe in staat te wees om samelewingsveranderinge te reflekteer. King (1967: 83) aanvaar dat hoër onderwys voorsien *a powerful mechanism for the consolidation or change of social structures* terwyl Wolpe (1991: 14) die opinie handhaaf dat onderwys wel die sosiale bestel beduidend kan beïnvloed. Uit die geskiedenis

is dit ook duidelik dat hoër onderwysinrigtings deur 'n aantal samelewings, wat hulself binne kritiese tydperke bevind het, ingespan is as agente vir sosiale verandering (paragraaf 1.2.4).

Hoër onderwys funksioneer egter ook as agent vir stabiliteit en 'n handhawing van die status quo. In die evolusionêre verandering ter wille van relevansie binne veranderde maatskaplike omstandighede beklemtoon Louw (1997: 30) dat sodanige verandering voltrek sonder om hoër onderwys se eie aard te kompromiteer. Wat die Amerikaanse navorsingstoegespitste universiteite aanbetref verklaar Kerr (1995: 115) dat *looked at from within, these universities have changed enormously in the emphases on their several functions and in their guiding spirits, but looked at from without and comparatively, they are among the least changed of institutions*. Die rede synde dat sodanige hoër onderwysinrigtings nog steeds dieselfde produkte, geskoei op dieselfde lees van hoogstaande gehalte wat betref akademiese voortreflikheid en internasionale uitnemendheid, lewer.

In die lig van die postmoderne maatskaplike appél op sosiale gelykheid en insluiting, tree hoër onderwys egter as direkte agent vir sodanige transformasie op. By wyse van spesifieke beleidsmaatreëls soos 'n gewysigde toelatingsbeleid, meerdere demokratisering en regstellende aksie, vervul hoër onderwysinrigtings hierdie maatskaplike verwagting (Cahn (ed) 1993; Schuman & Olufs 1995; Bok 1982). Wat Suid-Afrika en die huidige wegbeweeg na 'n meer demokratiese bestel aanbetref verkry hierdie agentskapsrol 'n meerdere intensiteit. Afgesien van beleidsmaatreëls ter wille van massatoetrede van en finansiële en akademiese hulp aan die benadeelde groep van die samelewing, word spesiale maatreëls ter wille van regstelling ook geïmplementeer (RSA 1997: 3). Deur die daarstel van spesiale geleenthede aan tradisioneel benadeelde groepe om studente te wees, akademici en administratiewe personeel, bestuurders, lede van bestuursrade, ens. vervul hoër onderwys 'n belangrike rol in die proses van eventuele regstel van versteurde balanse in die samelewing (Gourley 1995: 20).

Die belangrikste en universeel blywendste rol van hoër onderwys wat betref sosiale verandering is waarskynlik geleë in die unieke invloed daarvan soos afkomstig van die verskuilde kurrikulum. Kwiatkowski (1990: 393) benadruk die rol van hoër onderwys wat betref die vorming en vaslegging van waardes en idees noodsaaklik vir ware, volgehoue demokrasie (vergelyk ook paragraaf 3.4.2.3). Afgesien van die voorbereiding op 'n spesifieke beroep is hierdie unieke invloed van hoër onderwys daarin geleë dat *it also constitutes an intellectual and social passage from ideas and attitudes associated with childhood to new thoughts and orientations, to deeper or broader understandings of the nature of self and society* (Johnson-Hill 1996: 191). Die “produkte” van hoër onderwys met hierdie dieper begrip van lewe en van verantwoordelike menswees vervul beroepsrolle oor die breë spektrum van die omvattende samelewingsterrein. Teen die agtergrond van samelewingstransformasie manifesteer hierdie individue as *the yeast in our social dough* (Perkins 1973: 25) wat daadwerklik bydra tot die behoud en uitbouing van beskaafdheid van die spesifieke samelewing.

4.4 DIE GEKOMPLISEERDE FUNKSIONERINGSPROSES VAN HOËR ONDERWYS

Die proses van suksesvolle transformasie van hoër onderwys as synde 'n meer effektiewe benutting van geleenthede en meer effektiewe eliminering van bedreiginge binne die eksterne, veranderde omgewing, met inagneming van interne sterktes en swakhede, is 'n gekompliseerde proses. Hierdie gekompliseerdheid is te wyte aan die feit dat hoër onderwysinrigtings as georganiseerde anargieë geklassifiseer kan word vanweë die feit dat die funksioneringsproses gekenmerk word aan veelvuldige doelstellings, onduidelike tegnologieë en vloeibare deelname (Van der Westhuizen 1996: 52). Teen die agtergrond hiervan interpreteer Lockwood (1985: 31) die gekompliseerdheid van hoër onderwys ten einde transformasie te bewerkstellig, aan die hand van vier karaktereenskappe daarvan:

- ‘n Kompleksiteit van doelstellings. In die tegelyke realisering van hoër onderwys se drie tradisionele aktiwiteite (paragraaf 3.3.3), teen die agtergrond van die institusie se meervoudige missiestelling (paragraaf 3.3.1) blyk dat hoër onderwys dikwels poog om alles vir almal te wees. In die proses ontwikkel opinieverskille tussen hoër onderwys en die staat, tussen hoër onderwysinrigtings onderling en tussen ‘n hoër onderwysinrigting en sy verskeie rolspelers (Baldrige et. al. 1986: 12).
- Die beperkte mate van meetbaarheid van uitkomstes. Hoewel kwantitatiewe meting in terme van die hoeveelheid afgestudeerde studente maklik realiseerbaar is, is dit baie moeilik om kwaliteit in die algemeen, maar veral ook oor die korttermyn, te meet. Vanweë die feit dat hoër onderwysvoorsiening oor ‘n breë spektrum van studentesamestelling sowel as studentebehoefes voltrek (Kerr 1995: 182) en aangesien die totale student in ag geneem moet word, *it is difficult to construct a simple technology for an organization dealing with people* (Baldrige et.al. 1986: 12).
- Die problematiek van opmekaar afgestemdheid van institusionele outonomieit en gemeenskapsbetrokkenheid. Hoewel hoër onderwysinrigtings aanspreeklik is teenoor en ekonomies afhanklik is van die samelewing (paragraaf 3.4.2.4) beskik dit tegelykertyd ook oor die reg en die verpligting om samelewingswanpraktyke aan die kaak te stel sowel as moontlike wanpraktyke te voorsien (paragraaf 3.4.1). Die neem van risikobesluite ter wille van transformasie word onder andere hierdeur geïnhibeer.
- Die diffusie van gesag. Binne hoër onderwysinrigtings realiseer die kollegiale model waarvolgens alle lede gelyke gesag het om deel te neem aan besluite wat vir elkeen bindend is (Van der Westhuizen 1990: 78). Verder het individue die diskresie om hul hooftake op hul eie wyse uit te voer met minimale kollegiale kontrole daaroor (Bush 1995: 20). Hierdie vloeibare deelname het tot gevolg wat Moodie en Eustace (1974: 21) noem *an untidy diffusion of responsibility and a proliferation of centres of initiative and decision-making ... There is no direct and comprehensive chain of command*. Hierdie difusie van gesag is in ‘n groot mate ook die gevolg van spesialisasie en uitnemendheid in verskeie akademiese departemente wat tot ‘n hoë mate van interne gefragmenteerde gesag aanleiding gee. Lockwood (1985: 32) wys byvoorbeeld daarop dat verskeie akademiese departemente van vooraanstaande

universiteite in die VSA oor 'n groot mate van eie gesag beskik vanweë hul uitnemendheidsmonopolieë binne erkende vakgebiede.

Met inagneming van al hierdie faktore bevestig Maassen en Van Vught (1990: 18) dat *planners at higher education institutions cannot gain complete and certain knowledge about their own organization. The organizational fragmentation, the diffusion of the decision-making power, the "grassroots" character of innovations and the limited authority at the administrative level prevent planners from building up such knowledge sets.* Cohen en March (1974: 18) beklemtoon dat die hoër onderwysinrigting se uitvoerende bestuur slegs oor 'n matige beheer beskik wat betref die voltrekking van aktiwiteite en handeling binne die inrigting se verskeie akademiese departemente. Die departementshoofde van die onderskeie akademiese departemente oefen 'n substansiële mate van verskuilde gesag uit (Hewton 1982).

4.5 FAKTORE WERKSAAM BINNE DIE TRANSFORMASIEPROSES

Teen die agtergrond van hierdie gekompliseerde funksioneringsproses van hoër onderwysinrigting is verskeie modelle reeds ontwerp wat as doel het 'n beligting van die faktore werksaam binne die hoër onderwys transformasieproses. Drie wisselwerkende modelle, naamlik 'n strukturele, sosiale en persoonlike model, gegrond op die benadering van transformasie as 'n hoofsaaklik politieke proses (Rutherford, Flemming & Mathias 1985), werp meer lig op hierdie faktore wat transformasie bevorder of verhinder.

4.5.1 Die Strukturele model

Volgens die strukturele model (Becher & Kogan 1992: 9) bestaan hoër onderwys as organisasie uit vier hiërargiese vlakke: die sentrale topbestuur; die inrigting, die verskeie departemente; die individu. Elke vlak word gekenmerk aan 'n eie stel waardes en 'n eie stel taakopdragte sowel as die interaksie van twee onderling verbandhoudende prosesse, naamlik die normatiewe en operasionele. Die normatiewe proses fokus op die handhawing

van norme en waardes terwyl die operasionele proses as fokuspunt het die uitvoering van take. Die normatiewe proses word verder verdeel in 'n intrinsieke (hoofsaaklik persoonlik) en ekstrinsieke (soos uitgedra deur die ander vlakke in die hiërargie) waardesistiem. Interaksie tussen enige twee (hoofsaaklik aangrensende) vlakke realiseer op die normatiewe terrein aan die hand van waarde-oordeel uitsprake. Op die operasionele gebied voltrek interaksie aan die hand van toegewysde take en hulpbrontoekenings.

Volgens Becher en Kogan (1992: 17) veroorsaak 'n versteuring van die balans tussen die normatiewe en operasionele prosesse, wat tot gevolg het 'n konflik tussen waardes en taakuitvoerings, die noodsaak aan transformasie. Hierdie transformasie sal suksesvol verloop indien eksterne beïnvloeding normatiewe verandering tot gevolg het wat dan tot eventueel operasionele verandering aanleiding sal gee. In hierdie verband beklemtoon Du Toit (1996: 96): *Shared values were found to be one of the most important requirements for successful strategy implementation.* By interngeoriënteerde veranderings neig die veranderde operasionele taakuitvoering om die normatiewe waardeverandering vooraf te gaan. In beide gevalle beklemtoon Rutherford, Flemming en Mathias (1985: 436) dat die transformasieproses evolusionêr en relatief stadig voltrek en dat *prescriptive pressure is ineffective except when it directly threatens survival.* Wat die transformasietempo aanbetref beklemtoon McGregor en McGregor (1992: 17) dat dit tipies 'n langdurige, onegalige proses verteenwoordig waartydens *there are no educational coups d'état.*

4.5.2 Die Sosiale model

Binne die sosiale model identifiseer Lindquist (1978: 4) vyf faktore pertinent in enige transformasiepoging van hoër onderwys. Die eerste faktor dui op die skakeling tussen die interpersoonlike en inligtingsnoodsaaklike. Dit impliseer 'n oorbrugging van gesagskeidslyne deur die bymerkaarbring van alle betrokkenes en die daaropvolgende aanbieding van nuwe idees en nuwe kennis. Agar (1994: 6) beklemtoon dat *greater familiarity with the innovation might be positive because innovations that are clearly understood are more favourably received.* 'n Tweede faktor verteenwoordig die noodsaak

aan aktiewe openheid in die sin van 'n aktiewe soeke na nuwe idees en begrip buite die bekende verwysingsraamwerk. Bydraend hierby beklemtoon Du Toit (1996: 96) veral die openheid van die topbestuur in terme van insig in die veranderde wyse waarop die spesifieke inrigting met sy besondere samelewing in wisselwerking tree. Die onwegdinkbaarheid van leierskap wat kan inisieer, begelei, betrokke wees en beïnvloed verteenwoordig die derde faktor. Du Toit (1996: 96) en Pretorius (1996: 24) benadruk die noodsaak aan uitgedifferensieerde toegewydheid van die topbestuur ten einde transformasie te laat slaag. Eienaarskap in terme van die inagneming van alle persone wêre se begrip en aanvaarding, tyd en vaardighede benodig word ten einde transformasie te bewerkstellig, is 'n vierde belangrike faktor. Agar (1994: 5) beklemtoon dat *transformation involves either appealing to shared goals or appealing to different groups in different ways*. Berg en Ostergren (1979: 266) wys daarop dat die mate waartoe individue en groepe hulself betrokke by die proses voel, die graad van hul toegewydheid bepaal en sodoende die eventuele transformasiesukses al dan nie ten grondslag lê.

Laastens word die noodsaak aan materiële sowel as psigiese vergoeding beklemtoon. Die wins/verlies faktor (Berg & Ostergren 1979:265) vir individue en groepe wat betref sekuriteit, stabiliteit en selfverwesening met die beoogde transformasie, speel 'n pertinente rol. Hierdie noodsaaklikheid aan veral psigiese wins word gemotiveer deur die feit dat bloudrukveranderinge 'n totale rekonstruksie van die werklikheid behels met die gevolglike appèl op die ontwikkeling van 'n veranderde sinbeleving. Agar (1994: 5) beklemtoon dat *transformation threatens the framework by which individuals make sense of, or give meaning to their lives*. Hierdie appèl word gekenmerk aan ongemak vanweë onsekerheid, die gevoel van verlies, die teenwoordigheid van 'n beklemmende angstigtheid en 'n gedurige worsteling met die veranderde situasie (Fullan 1982). Elton (1981: 24) beklemtoon dat hierdie appèl ervaar word as 'n bedreiging vir *the personality, individual, or collective*. Die logiese gevolg is 'n natuurlike weerstand teen verandering wat slegs deur 'n eventuele beleving van potensiële sekuriteit en selfverwesening binne die veranderde situasie, opgehef kan word.

Berg en Ostergren (1979:266) identifiseer ook 'n verdere faktor noodsaaklik vir enige transformasiepoging om te slaag, naamlik die teewoordigheid van gesag en mag. Hiervolgens is die sensitiewe, tydige uitoefening van mag en gesag, of die dreigement tot uitoefening daarvan, onafwendbaar vir die inisiëring en voltrekking van suksesvolle transformasie. Dit is veral van toepassing op die formele institusionalisering van getransformeerde benaderings.

4.5.3 Die Persoonlike model

Die persoonlike model ter wille van transformasie van hoër onderwys is gebaseer op 'n "teorie-in-gebruik"-perspektief wat neerkom op die teenwoordigheid van 'n stel rigtinggewende norme en waardes. Hierdie stel norme en waardes wat eie is aan 'n spesifieke groep, bepaal in 'n beduidende mate elke individuele groepslid se handeling en oortuigings. Becher en Kogan (1992: 9) identifiseer hierdie groepsnorme en waardes as die grootste hindernis vir transformasie deurdat die groep se professionele oortuigings en behoorlikheidsoptredes daardeur gerig word. Saam met hierdie stel groepswaardes, wat alle denke, handeling en aktiwiteite van die individuele akademikus ten grondslag lê, kan drie moontlike benaderings en gedragswyses geïdentifiseer word (Rutherford, Flemming & Mathias 1985: 438).

'n Eerste benaderingswyse verteenwoordig die vasstelling van transformasiedoelstellings met 'n beperkte mate van voorafgaande beraadslaging met al die betrokke rolspelers. 'n Onvoorwaardelike maksimisering van winsaksies teenoor die minimisering van moontlike verliese realiseer in 'n rasonele ingesteldheid en die onderdrukking van emosies. Hierdie outoritêre benadering het tot gevolg dat kollegas en die fisiese omgewing gemanipuleer word, aanspraak gemaak word op die eienaarskap van spesifieke doelgeoriënteerde opdragte en die eie ek onvoorwaardelik beskerm word. Die hoofmotivering vir hierdie aanslag is vir Ulyatt (1989: 160) geleë in *the whole business of empire building and its corollary, empire maintenance*. In hierdie proses van manipulasie vergroot die weerstand daarteen of is die onderwerping daaraan kunsmatig. Sodoende word bestaande probleme

ver groot en ontwikkel bykomendes. In wese toon hierdie benaderingswyse groot ooreenkoms met die modernistiese aanslag (paragraaf 2.3.3).

‘n Tweede benaderingswyse figureer as die direkte teenpool van die eerste. Hiervolgens is die individu se benadering laissez faire en wispelturig met ‘n pragmatiese eerder as oortuigde gemotiveerdheid. Johnson-Hill (1996: 187) kritiseer die tendens van pragmatisme binne die Suid-Afrikaanse hoër onderwys transformasieproses deurdat dit tot gevolg het die afmaak van die diepgewortelde “*liberation*” strewe as blote idealistiese romantiek. Hoewel die verhouding teenoor ander kollegas openhartig is, grens dit eerder aan traak-my-nie-agtigheid met sterk ondertone van sarkasme en kritiek. Geen toegewydheidsgevoel tot ware oplossing van die probleem word beleef nie.

Die derde benadering, wat ‘n noue aanslag met die postmodernisme vertoon (paragraaf 2.5.4), is gebaseer op ‘n oop-wees vir ander binne ‘n gees van samewerking. Belangrike beklemtoninge binne hierdie perspektief verteenwoordig die aanbod van geldige inligting spesifiek met betrekking tot die transformasiedoelstellings en verlangde menseverhoudingstigtinge. Gourley (1995: 20) beklemtoon dat *it must be incumbent on the management of every institution to devise seminars, workshops, programmes, even research projects, that inform all staff and students of the central issues at stake*. Wat betref besluitneming geld die beginsel van vrye, ingeligte keuses met ‘n intrinsieke verbondenheid tot die realisering van besluite wat geneem is sowel as die tydige evaluering van die effek daarvan. Akademici met hierdie benaderingswyse neem sterk standpunt in ten opsigte van hul eie posisie, maar is oop vir geldige beïnvloedinge van ander met die oog op ‘n wen/wen resultaat. Mpahlele (1996: 24) beklemtoon hoe noodsaaklik dit is dat alle rolspelers tuis en gemaklik binne die spesifieke situasie moet voel. Vervreemding het tot gevolg *an alienation from oneself, not knowing anymore who you are*. Binne ‘n toestand van sodanige vervreemding word stabiliteit as onontbeerlike faktor in die transformasieproses aangetas. Wat betref hoër onderwysinrigtings en stabiliteit benadruk Van Zyl (Beeld 7 Julie 1998: 9) dat dit oor die etos en waardes van die instelling gaan en oor die bereidwilligheid van die bestuur om daarby te staan. Rutherford, Flemming en

Mathias (1985: 439) wys egter daarop dat individue en groepe met hierdie derde tipe van benadering daartoe in staat is om objektief op hul eie stel rigtinggewende norme en waardes te reflekteer met die moontlikheid tot suksesvolle aanvulling indien nodig. Fullan (1982: 25) beklemtoon dat *those initiating changes have already assimilated these changes to their purposes and worked out a reformulation which makes sense to them – others need a chance to do the same.*

Uit die samehang van al die faktore werksaam binne hierdie drie modelle verantwoordelik vir die suksesvolle voltrekking, al dan nie, van hoër onderwystransformasie, kan 'n aantal algemeen geldende afleidings betreffende die realisering daarvan gemaak word.

4.6 FUNDAMENTELE FEITE ONDERLIGGEND AAN DIE VOLTREKKINGSPROSES

Met inagneming van die tegelyke voltrekking van die verskeie faktore werksaam binne die strukturele, sosiale, en persoonlike modelle binne die transformasieproses, teen die agtergrond van die kompleksiteit van funksionering van hoër onderwys as institusie, kan die volgende feite onderliggend aan enige sodanige voltrekkingsproses uitgelig word (Rutherford, Flemming & Mathias 1985; Du Toit 1996; Agar 1994; Ulliyatt 1989; Johnson-Hill 1996):

- Alle hoër onderwysinrigtings bestaan uit verskeie groeperinge van individue, elk met sy eie geregverdigde, maar dikwels konflikerende oogmerke en prioriteite. 'n Voorgestelde transformasiepoging word deur elk van hierdie groeperinge verskillend geïnterpreteer, afhangende van hoe die eie verantwoordelikhede en aspirasies daardeur beïnvloed word.
- 'n Teenstrydigheid in die sin van dat individue of groepe sekere waardes voorstaan, maar nie in die praktyk daardeur gerig word nie, het tot gevolg dat hoewel daar dikwels insig in die probleem sowel as insig in die effektiewe wyse vir aanspreking daarvan is, 'n onvermoë bestaan om die verlangde verandering te bewerkstellig.

- Verandering in die sin van vernuwing verteenwoordig roetine-aksies deur middel van 'n redelike voor-die-hand-iggende proses. Transformasie as grondliggende, bloudrukverandering vereis egter 'n nuwe, meer radikale aanslag.
- Radikale, grondliggende veranderings wat nie deur 'n verandering van waardes voorafgegaan word nie, verval in oppervlakkigheid met die eventuele tendens van 'n tydelike karakter.
- Leierskap wat nie net verandering inisier nie, maar die proses ook struktureer en deurgaans leiding, motivering en ondersteuning verleen, is 'n onweglaatbare faktor vir eventuele sukses.
- Die uitoefening van mag en gesag is noodsaaklik vir die formele institusionalisering van transformasie. Hierdie mag moet egter met groot omsigtigheid uitgeoefen word ten einde ware samewerking te verkry en te behou.
- Spesiale fondstoewysings ter wille van metamorfiese verandering is onontbeerlik.

Uit hierdie algemeengeldende faktore blyk dat die kernbeginsel onderliggend aan enige transformasieproses die protesanteken teen en bedreiging van vasgestelde waardes, handeling, aktiwiteite, oortuigings en verwagtinge behels. Hierdie bedreiging realiseer in 'n proses van geleidelike verandering daarvan waartydens *internal belief and priority systems (both personal and institutional) are negotiated; compromises between competing belief systems are made; and integrated solutions are arrived at which enable the enterprise to maintain its relationship to the environment* (Agar 1994: 7). Die ware sukses van hierdie geïntegreerde oplossings is egter afhanklik van effektiewe bestuur sowel as die samewerking van elke individu. Hierdie afhanklikheid van individuele samewerking wat tot gevolg het dat *institutional effort will only work with individual effort* (Gourley 1995: 27) impliseer 'n onontbeerlike beleving van sin vir die transformasieproses deur elke individuele rolspeler daarby betrokke. Hierdie individuele sinbeleving is ook van toepassing op effektiewe leierskap en Van Zyl (Beeld 7 Julie 1998: 9) som die effektiewe bestuur van transformasie as volg op: *Dit is 'n filosofie en 'n wil om 'n plek te laat werk. Dit is nie 'n vinnige proses nie, dit is nie maklik nie, en dit is nie lekker nie. Maar dit is waar dit begin: by sterk bestuur.* Wat die noodsaak aan voldoende

fondse aanbetref, teen die agtergrond van sterk bestuur, beklemtoon McGregor en McGregor (1992: 17) dat *material constraints (economic factors) will determine compromises between ideals and reality.*

4.7 SAMEVATTING

Teen die agtergrond van die verskeidenheid van terme wat “verandering” konnoteer, blyk dat transformasie as die konsep manifesteer wat ‘n fundamenteel, metamorfiese bloudrukverandering impliseer. Hierdie grondliggende, omvattende verandering wat binne hoër onderwys ‘n komplekse realiseringskarakter openbaar, voltrek geleidelik aan die hand van omsigtige mag en gesag en is afhanklik van individuele sinbeleving, effektiewe leierskap, en voldoende fondstoewysings.

Binne die Suid-Afrikaanse situasie wat tans gekenmerk word aan radikale samelewingsveranderinge verteenwoordig hierdie transformasie ook ‘n rewolusionêre karakter. Dit voltrek egter tegelykertyd ook teen die agtergrond van die evolusionêre bywerk van universeel relevante postmodernistiese beïnvloedingstendense.

Vervolgens word, ter wille van ‘n geheelbeeldverkryging, gelet op hierdie omvattende, grondliggende bloudruktransformasie soos wat dit tans besig is om aan hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika te voltrek.