

**DIE BESTUUR VAN TRANSFORMASIE VAN HOËR
ONDERWYSINRIGTINGS IN DIE GAUTENG PROVINSIE:
'N POSTMODERNISTIESE PERSPEKTIEF**

deur

HESTER MARIA VAN DER MERWE
(BA; HOD(nagraads); BEd; MEd)

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

**Departement Onderwysbestuur
Fakulteit Opvoedkunde**

aan die

Universiteit van Pretoria

Promotor: Prof. Dr. LP Calitz

November 1999



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

SOLI DEO GLORIA

OPSOMMING

Die effek van universele postmoderne beïnvloedingstendense op die transformasie van die plaaslike hoër onderwyssituasie is aan die hand van 'n drieledige aanslag ondersoek. Eerstens is pertinente postmoderne beïnvloedingstendense soos wat dit binne die breë samelewingsfunksionering realiseer, geïdentifiseer. Tweedens is hierdie postmoderne beïnvloedingstendense binne die plaaslike hoër onderwyssituasie wat aan onbillikheidsregstelling onderwerp is, geverifieer. Laastens is moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur van die postmoderne transformasie van hoër onderwys daargestel.

Met betrekking tot die postmodernisme is bevind dat dit, as 'n korrigerende verlengstuk van die modernisme, poog tot 'n herstel van die wanbalans deurdat dit die oordrewe rasionalisme van die modernisme wil uitbalanseer en aanvul met klem op ander funksies en aspekte van menswees. Vanweë die wisselwerkende beïnvloedingsverhouding tussen die onderskeie samelewingsterreine voltrek hierdie korrigerende aanvullingsrol aan die hand van die totale samelewingsfunksionering. Op die wetenskap en tegnologiese terrein manifesteer dit in die toenemende relatiwiteit van kennis wat enersyds die gevolg is van 'n akkommodering van alle perspektiewe en wat andersyds deur die dinamiek van kennisvermeerdering en kennisverandering teweeg gebring word. Op die ekonomiese terrein is dit waar te neem in toenemende globalisering en internasionalisering vanweë die moontlikhede van die grensoorskrydende inligtingstegnologie. Binne die politieke terrein vergestalt dit in die appèl op die insluiting en akkommodering van almal. Wat betref die sosiale terrein, waarby inbegrepe is die godsdiens en wêreldbeskouingsterrein, is postmodernistiese beïnvloedingstendense veral waar te neem in die ontwikkeling van 'n wêreldkultuursituasie. Spesifiek met betrekking tot godsdiens en wêreldbeskouing is die ontwikkeling van 'n nihilisme waar te neem vanweë die postmoderne krities-relativistiese realiteitsbewussyn.

Die plaaslike transformasie van hoër onderwys ter wille van 'n postmoderne onbillikheidsregstelling blyk in wese deur twee strategieë gerig te word, naamlik 'n herstel van vorm sowel as grootte van die stelsel. Dit blyk aan die hand van 'n

tweeledigheidsimperatief gerealiseer te word, naamlik plaaslike samelewingsontwikkeling sowel as postmoderne internasionale markmededinging. Die herstel in grootte wat blyk verband te hou met vooruitgeskatte groei en deelnamekoerse word gemotiveer deur 'n postmoderne bevolkingsamestellingverteenvoerdigheid in terme van ras, geslag en rigting sowel as vlak van studie. Die herstel in vorm van die stelsel konnoteer aangeleenthede wat, soos telkens geverifieer, deurspek is van postmodernistiese beïnvloedingstendense. Hierdie aangeleenthede hou verband met die toename in die proporsie van totale inskrywings in die natuurwetenskaplikgeoriënteerde rigtings, die toename in afstandsonderrig, die toename in loopbaangerigte programme, die toename in programme op die sertifikaat- en diplomavlakke en die appél op 'n gekontekstualiseerde multidissiplinêre benadering.

Moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur van postmoderne hoër onderwystransformasie is aan die hand van 'n kategoriese verdeling gepostuleer. Hierdie verdeling korreleer met die afgeleide postmoderne beïnvloedingstendense soos telkens binne elk van die vier samelewingssterreine geïdentifiseer. Dit hou verband met die beantwoording van hoër onderwys aan die postmoderne relativisering van vinnig veranderende kennis, die voldoening van hoër onderwys aan die vereiste van postmoderne globalisering en internasionalisering, die beantwoording van hoër onderwys aan 'n postmoderne insluiting en akkommodering van almal en die ag gee van hoër onderwys op die postmoderne appél van sinbelewing as teenvoeter vir nihilisme.

SLEUTELTERME

Hoër onderwys

Transformasie

Postmodernisme

Inligtingstechnologie

Bevolkingsverteenvoerdiging

Internasionalisering

Post-Fordisties

Onbillikheidsregstelling

Samelewingsontwikkeling

Globalisering

SUMMARY

The effect of postmodern influences on the transformation of the local higher education situation was examined by means of a threefold approach. Firstly, the pertinent postmodern trends, as they are realized within the broad functioning of society, are identified. Secondly, these dominant trends are verified within the context of the local higher education situation which is subject to equitable redress. Lastly, possible guidelines are postulated for the effective management of the postmodern transformation of higher education.

With regard to postmodernism it was found that it manifests as a corrective extension of modernism insofar as it attempts to rectify the imbalances caused by the extreme rationalism of modernism. Due to the interaction between the various areas of society, this corrective extension role of postmodernism is executed in the broad society. In the fields of science and technology, postmodernism results in an increased relativism of knowledge, mainly as a result of the demand for the accommodation of all perspectives and the dynamic way in which knowledge increases and changes. Regarding the economic area, postmodernism is visible in increased globalization and internationalization made possible by the ability of information technology to cross borders without any constraints. Within the political area postmodernism embodies the demand for the accommodation and inclusion of everyone. In the social sphere postmodernism promotes the development of a world culture. Considering the philosophy of life that is embedded in the social area, the development of a degree of nihilism is visible. This is due to the existence of a critical approach to knowledge which has become relative in the postmodern situation.

The local transformation of higher education with the aim of postmodern redress seems to be directed by two strategies, namely a redress of both the shape and the size of the system. This needs to be realized by means of a binary imperative, namely the development of the local society and the development of international competence. The redress of size is found to be linked to the estimated growth and participation rates for the

future and is motivated by the demand for a balanced population representation in terms of race, gender and both the field and the level of study. The redress of shape includes aspects verified to have been influenced by postmodernist tendencies, i.e. an increase in the total number of registrations in the science-oriented fields of study, an increase in distance education, an increase in career-oriented programmes, an increase in programmes on certificate and diploma levels, and the demand for a contextualised, multidisciplinary approach.

Recommended guidelines for the effective management of the postmodern transformation of higher education is postulated by means of a categorical division of postmodernist demands. This division is deduced from the four areas of societal functioning. These guidelines then relate to a response to the postmodern interpretation of relative knowledge, adherence to the demands of globalization and internationalization, a response to the demand for the accommodation and inclusion of everyone, and compliance with the postmodern need for the experiencing of meaning in life to counteract increasing nihilistic tendencies.

KEY WORDS

Higher education

Transformation

Postmodernism

Information technology

Globalisation

Internationalisation

Post-Fordism

Redress

Population representation

Societal development

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 ORIËNTERING

1.1 INLEIDING	1.1
1.2 KONTEKSPLASING	
1.2.1 Apartheidsbeleid en die Suid-Afrikaanse hoër onderwyssituasie	1.3
1.2.2 Onrus op kampusse	1.4
1.2.3 Kommissies van ondersoek na hoër onderwys in Suid-Afrika	1.5
1.2.4 Internasionale tendense en die transformasie van hoër onderwys	1.10
1.3 AFBAKENING VAN DIE STUDIETERREIN	
1.3.1 Onderwysbestuur	1.12
1.3.2 Vergelykende Opvoedkunde	1.14
1.4 PROBLEEMSTELLING	
1.4.1 Probleembewuswording	1.15
1.4.2 Vraagstelling	1.16
1.5 DOELSTELLINGS	1.17
1.6 BEGRIPSVERKLARING	1.19
1.7 NAVORSINGSMETODES	1.21
1.8 SLOTOPMERKING	1.21

HOOFSTUK 2 POSTMODERNISTIESE TENDENSE EN DIE INVLOED DAARVAN OP HOËR ONDERWYS

2.1 INLEIDING	2.1
2.2 DIE BEGRIP POSTMODERNISME	2.2
2.3 MODERNISME	
2.3.1 Geskiedkundige oorsig	2.4
2.3.2 Onderwysvoorsiening	2.5
2.3.3 Hoofkenmerke	2.6
2.3.4 Afloop	2.7
2.4 DIE POSTMODERNISTIESE KRITIEK OP DIE MODERNISME	2.8
2.4.1 Feministiese kritiek	2.9
2.4.2 Kulturele kritiek	2.9
2.4.3 Klasse kritiek	2.10
2.5 DIE MANIFESTASIE VAN POSTMODERNISME IN DIE SAMELEWING	
2.5.1 Inleiding	2.10
2.5.2 Postmodernisme en die wetenskap en tegnologie	

2.5.2.1 Vergestaltung	2.12
2.5.2.2 Die appèl op hoër onderwys	2.17
2.5.3 Postmodernisme en die Ekonomie	
2.5.3.1 Vergestaltung	2.22
2.5.3.2 Die appèl op hoër onderwys	2.28
2.5.4 Postmodernisme en die Politieke terrein	
2.5.4.1 Vergestaltung	2.32
2.5.4.2 Die appèl op hoër onderwys	2.35
2.5.5 Postmodernisme en die Sosiale terrein	
2.5.5.1 Vergestaltung: sosiale omgewing	2.38
2.5.5.2 Vergestaltung: godsdiens en wêreldbeskouing	2.41
2.5.5.3 Die appèl op hoër onderwys	2.44
2.6 SAMEVATTING	2.48

HOOFSTUK 3 HOËR ONDERWYS OORSIGTELIK

3.1 INLEIDING	3.1
3.2 DIE BEGRIP HOËR ONDERWYS	
3.2.1 Definisie	3.2
3.2.2 Hoër onderwys binne die konteks van die ontstaan van die omvattende onderwysstelsel	3.3
3.2.3 Hoër onderwys se unieke aard	3.6
3.3 DIE MISSIE, DOEL EN FUNKSIES VAN HOËR ONDERWYS	
3.3.1 Missie	3.9
3.3.2 Doel en funksies	3.11
3.3.3 Die tradisionele aktiwiteite van hoër onderwys	3.16
3.3.3.1 Onderrig	3.16
3.3.3.2 Navorsing	3.19
3.3.3.3 Gemeenskapsdiens	3.21
3.4 DIE FUNDAMENTELE WAARDES VAN HOËR ONDERWYS	3.22
3.4.1 Akademiese waardes	3.23
3.4.1.1 Akademiese vryheid	3.23
3.4.1.2 Institusionele outonomieit	3.24
3.4.2 Sosiale waardes	3.26
3.4.2.1 Kwaliteit	3.26
3.4.2.2 Gelykheid en Billikheid	3.29
3.4.2.3 Demokrasie	3.31
3.4.2.4 Aanspreeklikheid	3.32
3.5 SAMEVATTING	3.34

HOOFSUK 4 DIE KONSEP TRANSFORMASIE VANUIT ‘N HOËR ONDERWYSKUNDIGE PERSPEKTIEF BESKOU

4.1 INLEIDING	4.1
4.2 DIE BEGRIP TRANSFORMASIE	
4.2.1 Verbandhoudende terminologieë	4.2
4.2.2 Semantiese omskrywing	4.3
4.2.3 Manifestasievorme	4.3
4.2.4 ‘n Rewolusionêre/evolusionêre karakter	4.4
4.2.5 Retrospeksie	4.5
4.3 HOËR ONDERWYS EN TRANSFORMASIE BINNE DIE KONTEKS VAN SOSIALE VERANDERING	4.5
4.4 DIE GEKOMPLISEERDE FUNKSIONERINGSPROSES VAN HOËR ONDERWYS	4.7
4.5 FAKTORE WERKSAAM BINNE DIE TANSFORMASIEPROSES	4.9
4.5.1 Die Strukturele model	4.9
4.5.2 Die Sosiale model	4.10
4.5.3 Die Persoonlike model	4.12
4.6 FUNDAMENTELE FEITE ONDERLIGGEND AAN DIE VOLTREKKINGSPROSES	4.14
4.7 SAMEVATTING	4.16

HOOFSTUK 5 DIE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA - ‘N GEHEELBEELDVORMING

5.1 INLEIDING	5.1
5.2 HOËR ONDERWYS IN ‘N DEMOKRATIESE SUID-AFRIKA	
5.2.1 Gebreke in die stelsel	5.2
5.2.1.1 Rasongelykhede	5.2
5.2.1.2 Geslagsongelykhede	5.3
5.2.1.3 Kapasiteitsongelykhede	5.5
5.2.1.4 Afvoerwanbalanse	5.5
5.2.1.5 Uitsluiting	5.7
5.2.1.6 Geslotestelsel vakdisiplines	5.8
5.2.1.7 Omgekeerde piramide	5.9
5.2.1.8 Gefragmenteerdheid	5.9
5.2.1.9 Retrospeksie	5.9
5.2.2 Missie, doel en funksies van hoër onderwys in ‘n demokratiese Suid-Afrika	
5.2.2.1 ‘n Tweeledige imperatief	5.10
5.2.2.2 Beginsels vir regstelling	5.12
5.2.2.3 Plaaslike beklemtoning teenoor internasionale benaderings	5.14

5.2.3 'n Enkele gekoördineerde stelsel	
5.2.3.1 Wenslikheid van die stelsel	5.15
5.2.3.2 Massifikasie en Diversifikasie	5.16
5.2.3.3 Implikasies van massifikasie	5.17
5.2.3.4 Moontlike manifestasievorme binne die stelsel	5.18
5.2.3.5 Strategiese beplanning	5.19
5.2.3.6 Retrospeksie	5.21
5.2.4 SAQA en die NQF	
5.2.4.1 Die wenslikheid van ontwikkeling van die NQF	5.21
5.2.4.2 Funkzionering van die NQF	5.22
5.2.4.3 Die werking van die NSB's en SGB's	5.23
5.2.4.4 Kritiese uitkomstes vir Uitkomsgebaseerde programme	5.24
5.2.4.5 Retrospeksie	5.24
5.2.5 Samevattende opmerkings	
5.3 NASIONALE EN INSTITUSIONELE BEHEER	
5.3.1 Die model van deelnemende besluitneming	
5.3.1.1 Die akkommodering van alle rolspelers	5.26
5.3.1.2 Staatsgereguleerde deelname	5.27
5.3.2 Die Raad vir Hoër Onderwys	
5.3.2.1 'n Adviseringsrol	5.27
5.3.2.2 Kriteria vir lidmaatskap	5.28
5.3.2.3 Die hoofzaak van gehalteversekering	5.29
5.3.3 Die Hoër Onderwystak van die Departement van Onderwys	
5.3.3.1 'n Vergrote rol	5.30
5.3.3.2 Verantwoordelikhede	5.30
5.3.3.3 Die ontwikkeling van 'n nasionale navorsingsplan	5.31
5.3.3.4 Retrospeksie	5.32
5.3.4 Institusionele Demokrasie	
5.3.4.1 Die Raad	5.33
5.3.4.2 Die Senaat	5.35
5.3.4.3 Forums	5.36
5.3.4.4 Institusionele kultuur	5.37
5.3.5 Samevattende opmerkings	5.38
5.4 DIE FINANSIERING VAN HOËR ONDERWYS	
5.4.1 Doelwitgeoriënteerde finansiering	5.38
5.4.2 Bloktoekennings	5.39
5.4.3 Geoormerkte fondse	5.41
5.4.4 Studentehulp	5.41
5.4.5 Die vermindering van staatsfinansiering	5.43
5.4.6 Die imperatief tot 'n meer markverwante benadering	5.44
5.4.7 Samevattende opmerkings	5.45
5.5 STUDENTE AANGELEENTHEDE	
5.5.1 Onbillike verteenwoordiging	
5.5.1.1 Rasongelykheid	5.46
5.5.1.2 Rasongelykheid in studierigtingtipe en studierigtingvlak	5.47



5.5.1.3 Geslagsongelykheid in studierigtingtipe en studierigtingvlak	5.48
5.5.2 Toelatingsbeleid en studente toenames	
5.5.2.1 Graad 12 sertifikaat	5.50
5.5.2.2 'n Inrigtingsverantwoordbare toelatingsbeleid	5.50
5.5.2.3 Vermeerderde en breër voorsiening	5.51
5.5.3 Akademiese hulp	5.52
5.5.4 Benadering tot kennisinhoude	5.54
5.5.5 Samevattende opmerkings	5.55
5.6 AKADEMIESE PERSONEEL	
5.6.1 Die eis om verandering	5.55
5.6.2 Akademiesekorps getalleregstelling	
5.6.2.1 Ras- en geslagsongelyke verteenwoordiging	5.57
5.6.2.2 Geslagsongelyke vergoeding	5.58
5.6.2.3 Die regstelbeleid	5.59
5.6.2.4 Interpretasies van die regstelbeleid	5.61
5.6.3 Die eis om uitnemendheid en volgehoue navorsing	5.62
5.6.4 Samevattende opmerkings	5.64
5.7 KURRIKULUMHERVORMINGS	
5.7.1 Natuurwetenskaplike behoeftes	5.65
5.7.2 Interdisiplinêre en Interinstitusionele eise	5.66
5.7.3 'n Beroepsgeoriënteerde aanslag	5.68
5.7.4 Die kontekstualisering van inhoude	
5.7.4.1 Die Euro-Amerikaanse model	5.71
5.7.4.2 'n Afrikamodel	5.72
5.7.4.3 Kritiek op die Afrikamodel	5.72
5.7.4.4 Die gediversifiseerde model	5.73
5.7.5 Samevattende opmerkings	5.75
5.8 SAMEVATTING	5.75

HOOFSTUK 6 DIE POSTMODERNE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS – 'N KWALITATIEWE ONDERSOEK IN DIE GAUTENG PROVINSIE

6.1 INLEIDING	6.1
6.2 'N KWALITATIEWE TEENoor 'N KWANTITATIEWE NAVORSINGSBENADERING	6.3
6.3 KWALITATIEWE NAVORSING: 'N TEORETIESE RAAMWERK	
6.3.1 Basiese beginsels van die kwalitatiewe benadering	6.5
6.3.2 Objektiviteit en Subjektiviteit	6.6
6.3.3 Betroubaarheid en Geldigheid	6.7
6.3.4 Metodes van data versameling	6.8
6.3.5 Respondent en terreinkeuse	6.10
6.3.6 Data analise	6.10

6.3.7 Teoretiese sensitiviteit	6.12
6.4 NAVORSINGSONTWERP VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK NA DIE POSTMODERNE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS	
6.4.1 Metodes van data versameling	6.12
6.4.2 Keuse van respondente	6.14
6.4.3 Objektiviteit van die navorser	6.15
6.4.4 Data analise	6.15
6.4.5 Geldigheid en Betroubaarheid	6.16
6.5 AGTERGRONDKENNIS VAN DIE GESELEKTEERDE HOËR ONDERWYSINRIGTINGS	6.18
6.5.1 Die Universiteit van Pretoria (UP)	6.18
6.5.2 Die Universiteit van die Witwatersrand (Wits)	6.28
6.5.3 Universiteit Vista	6.36
6.5.4 Die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa)	6.44
6.5.5 Technikon Pretoria	6.51
6.5.6 Technikon SA (TSA)	6.60
6.5.7 Onderwyskollege Pretoria	6.64
6.5.8 Nasionale Private Kolleges (NPK)	6.70
6.5.9 Samevattende opmerkings	6.72
6.6 BESONDERHEDE VAN DIE RESPONDENTE	6.73
6.7 VERSLAGLEWERING OOR DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSBEVINDINGE	6.74
6.7.1 Die relativiteit van kennis	
A. 'n Meerledige interpretasie	6.75
B. Inligtingstegnologie en die dinamiek van verandering	6.76
C. Heropleiding en die eis om die implementeerbaarheid van kennis	6.78
6.7.2 Globalisering en Internasionalisering	
A. Internasionale mededingbaarheid	6.80
B. Plaaslike ontwikkeling en die behoefte aan natuurwetenskaplike skoling	6.82
C. Samewerkingsooreenkomste	6.84
6.7.3 Die insluiting en akkommodering van almal	
A. Deelnemende besluitneming	6.86
B. Massifikasie en Diversifikasie	6.88
C. Agtergrondagterstand-akkommodering	6.90
6.7.4 Die eis om sinbeleving	
A. Kontekstualisering	6.92
B. 'n Multidissiplinêre benadering	6.93
C. Postmoderne sinbeleving en die plaaslike algemene heil	6.96
6.8 SAMEVATTING	6.98

HOOFSTUK 7 OORSIG, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 OORSIG	7.1
7.1.1 Postmodernistiese beïnvloedingstendense	7.2
7.1.2 Hoër onderwys en die plaaslike transformasie daarvan	7.4
7.1.3 Postmoderne hoër onderwys transformasietendense binne die Gauteng Provinsie	7.7
7.2 PROBLEEMOPLOSSING	7.9
7.2.1 Die kenmerke van die postmodernistiese situasie	7.10
7.2.2 Die uniekheid van hoër onderwys as onafhanklike fenomeen	7.10
7.2.3 Die konsep transformasie vanuit 'n hoër onderwyskundige perspektief beskou	7.10
7.2.4 'n Geheelbeeldvorming van die plaaslike hoër onderwys transformasieproses	7.10
7.2.5 Die realisering van die postmoderne transformasiebestuur van hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie	7.11
7.3 DOELSTELLINGVERWESENLIKING	7.11
7.4 LEEMTES VAN DIE NAVORSING	7.12
7.5 GEVOLGTREKKINGS	7.12
7.6 GEMOTIVEERDE AANBEVELINGS	
7.6.1 Direk implementeerbare aanbevelings	7.16
7.6.2 Aanbevelings vir verdere navorsing	7.19
7.7 SLOTOPMERKING	7.21

BIBLIOGRAFIE

Bib.1 – Bib.20

AANHANGSEL A

LYS VAN TABELLE

Tabel 5.1	Gemiddelde Inkomste Mans/Vrouens volgens gekwalifiseerdheidsvlak: 1994	5.59
Tabel 6.1(a)	Universiteit Pretoria, Studentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.23
Tabel 6.1(b)	Universiteit Pretoria, Studentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.24
Tabel 6.1(c)	Universiteit Pretoria, Studentegetalle volgens ras en geslag per terrein van studie: 1994 – 1998	6.25

Tabel 6.1(d)	Universiteit Pretoria, Enkele finansiële statistieke: 1994 – 1998	6.27
Tabel 6.1(e)	Universiteit Pretoria, Dosentegetalle volgens kwalifikasie, ras en geslag: 1994 – 1998	6.27
Tabel 6.2(a)	Universiteit Witwatersrand, Studentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.31
Tabel 6.2(b)	Universiteit Witwatersrand, Studentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.32
Tabel 6.2(c)	Universiteit Witwatersrand, Studentegetalle volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1998	6.33
Tabel 6.2(d)	Universiteit Witwatersrand, Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.34
Tabel 6.2(e)	Universiteit Witwatersrand, Enkele finansiële statistieke: 1994 – 1998	6.35
Tabel 6.3(a)	Universiteit Vista, Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.39
Tabel 6.3(b)	Universiteit Vista, Dosentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.40
Tabel 6.3(c)	Universiteit Vista, Dosentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.42
Tabel 6.3(d)	Universiteit Vista, Enkele finansiële statistieke: 1994 – 1998	6.43
Tabel 6.3(e)	Universiteit Vista, Studentegetalle, 1994 – 1998	6.43
Tabel 6.4(a)	Universiteit Suid-Afrika, Studentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.46
Tabel 6.4 (b)	Universiteit Suid-Afrika, Studentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.47
Tabel 6.4 (c)	Universiteit Suid-Afrika, Studentegetalle volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1997	6.48
Tabel 6.4(d)	Universiteit Suid-Afrika, Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1997	6.49
Tabel 6.4(e)	Universiteit Suid-Afrika, Dosentegetalle volgens ras en geslag: 1994 en 1998	6.50
Tabel 6.4(f)	Universiteit Suid-Afrika, Enkele finansiële statistieke: 1994 – 1998	6.50
Tabel 6.5(a)	Technikon Pretoria, Studentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.55
Tabel 6.5(b)	Technikon Pretoria, Studentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.56
Tabel 6.5(c)	Technikon Pretoria, Studentegetalle volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1998	6.57
Tabel 6.5(d)	Technikon Pretoria, Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.58
Tabel 6.5(e)	Technikon Pretoria, Dosentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.59
Tabel 6.5(f)	Technikon Pretoria, Dosentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.59
Tabel 6.5(g)	Technikon Pretoria, Enkele finansiële statistieke: 1994 – 1998	6.59

Tabel 6.6(a)	Technikon Suid-Afrika, Studentegetalle volgens ras: 1994 – 1998	6.62
Tabel 6.6(b)	Technikon Suid-Afrika, Studentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.63
Tabel 6.6(c)	Technikon Suid-Afrika, Persentasie studente volgens ouderdomsgroep: 1994 – 1998	6.63
Tabel 6.7(a)	Onderwyskollege Pretoria, Studentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.67
Tabel 6.7(b)	Onderwyskollege Pretoria, Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.68
Tabel 6.7(c)	Onderwyskollege Pretoria, Dosentegetalle volgens geslag: 1994 – 1998	6.69
Tabel 6.7(d)	Onderwyskollege Pretoria, Dosentegetalle volgens kwalifikasie: 1998	6.69
Tabel 6.8	Kategorieë en subkategorieë van die kwalitatiewe navorsingsbevindings	6.74

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	Navorsingstruktuur	1.22
Figuur 5.1	Suid-Afrika, Nagraadse kwalifikasies volgens geslag: 1998	5.4
Figuur 5.2	Suid-Afrika, Gegradueerdes se terrein van studie: 1998	5.4
Figuur 5.3	Suid-Afrika, Bevolkingsamestelling: 1991	5.49
Figuur 5.4	Suid-Afrika, Nagraadse studente aan HWI's, HBI's, Afstandsonderrig: 1990	5.49
Figuur 6.1(a)	Universiteit Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras: 1994 en 1998	6.23
Figuur 6.1(b)	Universiteit Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.24
Figuur 6.1(c)	Universiteit Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras en geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.26
Figuur 6.1(d)	Universiteit Pretoria, Persentasie dosenteverteenwoordiging volgens kwalifikasie, ras en geslag: 1998	6.27
Figuur 6.2(a)	Universiteit Witwatersrand, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras: 1994 en 1998	6.31
Figuur 6.2(b)	Universiteit Witwatersrand, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.32
Figuur 6.2(c)	Universiteit Witwatersrand, Persentasie studente volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1998	6.33
Figuur 6.2(d)	Universiteit Witwatersrand, Persentasie studente volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.34

Figuur 6.2(e)	Universiteit Witwatersrand, Persentasie dosentegetalle volgens ras en geslag: 1998	6.35
Figuur 6.3(a)	Universiteit Vista, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.39
Figuur 6.3(b)	Universiteit Vista, Persentasie studenteverteenwoordiging per terrein van studie: 1994 en 1998	6.40
Figuur 6.3(c)	Universiteit Vista, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.40
Figuur 6.3(d)	Universiteit Vista, Persentasie dosentegetalle volgens ras: 1994 en 1998	6.41
Figuur 6.3(e)	Universiteit Vista, Persentasie dosentegetalle volgens geslag: 1994 en 1998	6.42
Figuur 6.4(a)	Universiteit Suid-Afrika, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras: 1994 en 1998	6.46
Figuur 6.4(b)	Universiteit Suid-Afrika, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.47
Figuur 6.4(c)	Universiteit Suid-Afrika, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1997	6.48
Figuur 6.4(d)	Universiteit Suid-Afrika, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1997	6.49
Figuur 6.4(e)	Universiteit Suid-Afrika, Persentasie dosenteverteenwoordiging volgens ras en geslag: 1998	6.50
Figuur 6.5(a)	Technikon Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras: 1994 en 1998	6.55
Figuur 6.5(b)	Technikon Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.56
Figuur 6.5(c)	Technikon Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1998	6.57
Figuur 6.5(d)	Technikon Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.58
Figuur 6.6(a)	Technikon Suid-Afrika, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras: 1994 en 1998	6.62
Figuur 6.6(b)	Technikon Suid-Afrika, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.63
Figuur 6.7(a)	Onderwyskollege Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998	6.67
Figuur 6.7(b)	Onderwyskollege Pretoria, Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998	6.68
Figuur 6.7(c)	Onderwyskollege Pretoria, Persentasie dosentegetalle volgens geslag: 1994 en 1998	6.69
Figuur 6.7(d)	Onderwyskollege Pretoria, Persentasie dosenteverteenwoordiging volgens kwalifikasie: 1998	6.69

ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Suid-Afrika bevind homself midde in 'n drastiese sosio-ekonomies, politiese transformasieproses. Dit is 'n logiese gevolg van die beëindiging van apartheid soos vergestalt in die African National Congress (ANC) se verkiesingsoorwinning van April 1994.

Die ANC regering strewende na ten einde 'n vrye, mensgesentreerde samelewing tot stand te bring. Afgesien van die vryheid van ontneming, vrees en onderdrukking, verbind die ANC hom ook tot 'n vryheid van armoede, honger en onkunde van al die mense van Suid-Afrika (Mandela 1994). Die program ter verwesenliking van hierdie doelwitte, die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (Reconstruction and Development Program) (RDP), met sy sterk ekonomiese inslag, berus op 'n tweeledige benadering (RDP 1994):

- die voldoening aan basiese behoeftes soos gesondheid, behuising, dienstevoorsiening en onderwys - met die verwagting dat dit ekonomiese groei sal stimuleer.
- die handhawing van bevredigende ekonomiese groei deur die ontwikkeling van hoë tegnologieproduksie vir die uitvoermark.

Hierdie beleidspunte en strategieë het ooglopend direkte gevolge vir hoër onderwys. Afgesien van die geskik en bevoeg maak vir sosiale en beroepsrolle, is die universele verwagting dat hoër onderwys tot groter sosiale gelykheid sal bydra (Herman 1995:261). Hoër onderwys staan veral ook in die brandpunt vir sy bydrae tot tegnologiese vooruitgang en volgehoue ekonomiese groei (Salmi & Verspoor 1994:1). In Suid-Afrika

is die uitdaging vir hoër onderwysinrigtings om sodanig te transformeer dat 'n betekenisvolle bydrae tot die ontwikkeling van 'n nuwe sosiale bestel met sy veranderde behoeftes, geleenthede en realiteite gelewer kan word. Hoër onderwys moet die grondslag vir 'n leerkultuur lê waardeur die kreatiwiteit en intellektuele vermoëns van sy leerders gestimuleer, gerig en gemobiliseer word tot 'n verwesenliking van die uitdagings wat die RDP stel (Education White Paper 3 1997:7).

Hierdie nuwe behoeftes, geleenthede en realiteite soos teweeg gebring deur die wegbeweeg na 'n meer demokratiese bestel, voltrek binne die skielike blootstel aan internasionale druk. Davies (1996:321) bevestig dat *in South Africa, outside intervention in the country's economic and political as well as university affairs has become increasingly significant.*

Die internasionale samelewings, met klem op ontwikkelde lande, word gekenmerk aan die teenwoordigheid van 'n postmodernistiese "tydperk". Die invloed daarvan syfer ook deur na hoër onderwysinrigtings en Cowen (1996(a):247) skryf baie van die huidige veranderings aldaar toe aan 'n bevestiging van die feit dat samelewings besig is om 'n postmodernistiese "tydvak" binne te beweeg. Dit het tot gevolg dat 'n studie van die transformasieproses, soos dit besig is om aan Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings te voltrek, beter in perspektief gesien kan word met die in ag neem van die pertinente invloed van postmodernistiese beïnvloedingstendense daarop.

Hierdie appèl op hoër onderwysinrigtings om te transformeer, binne 'n tydvak gekenmerk aan toenemende postmodernistiese tendense, stel logieserwys eise aan die doeltreffende bestuur daarvan. Roode (1995:2) selekteer kwalitatiewe leierskap as die sleutel tot suksesvolle transformasie. Slowey (1995:23) wys op die feit dat akademiese personeel, ongeag hul passie vir nuwe, verbeterde kennis, nogtans konserwatief bly wat betref veranderde wyses van doen. Hierop beklemtoon Harris (1993:3) dat *strategic change is about managing people.* Die implikasie hiervan synde te wees dat die effektiewe bestuur van transformasie veral die suksesvolle bestuur van die mense in die situasie behels.

1.2 KONTEKSPLASING

1.2.1 Apartheidsbeleid en die Suid-Afrikaanse hoër onderwyssituasie

Teen die agtergrond van wat volg is dit belangrik om in ag te neem dat hoër onderwys in Suid-Afrika, tot en met Desember 1997, net universiteite en teknikons geïmpliseer het (vergelyk paragraaf 3.2.1).

Voor die aanvang van die apartheidsbewind in 1948 was die hoër onderwysstelsel van Suid-Afrika reeds 'n tweeledige stelsel geskoei op ras en etniese skeiding. Teenoor die blanke universiteite verteenwoordigend van Engelse en Afrikaanse inrigtings, was die universiteit van Fort Hare, hoewel die eerste nie-rassige universiteit, 'n oorwegend swart inrigting. Die blanke Engelse universiteite het egter deurgaans 'n klein persentasie swart studente geakkommodeer.

Met die bewindsaanvaarding van die Nasionale Party in 1948 word die hoofkenmerk van hierdie tweeledige stelsel een wat gebaseer is op diskriminasie en ongelykhede. Die Historiese Blanke Universiteite (Historical White Universities) (HWU's) ontwikkel as die *organic out-growth of an undemocratic political system* (Wolpe 1995: 277). Hierteenoor ontwikkel die Historiese Swart Universiteite (Historical Black Universities)(HBU's) as die *artificial outgrowth of racially motivated planning* (Wolpe 1995: 277).

Davies (1996: 323) aanvaar dat die regeringsoogmerke met die HWU's, spesifiek die Afrikaanssprekende inrigtings, uitsluitlik die bevordering en konsolidering van Afrikaner rykdom en politieke mag was. Hierteenoor is die HBU's, met hul regeringsaangestelde rade, tot stand gebring om die bantoestanbeleid van afsonderlike ontwikkeling van die onafhanklike etniese state te realiseer. Die opleiding van swart professionele beroepslui aan die HBU's was spesifiek gerig op behoeftevoorsiening in die bantoestans. Wolpe (1995: 278) identifiseer egter 'n veskuilde agenda, naamlik om deur middel van

minderwaardige voorsiening die ontwikkeling van 'n stedelike swart middelklas met sterk politieke en sosiale sentimente te saboteer. Die gevolg hiervan is dat die Suid-Afrikaanse universiteitswese eerste-, tweede- en derdeklas gegradueerdes geproduseer het (Switzer 1996: 55).

Volgens Switzer (1996: 55) se klassifikasie van kontakonderriguniversiteite in Suid-Afrika, verteenwoordig die Afrikaanssprekende HWU's (Stellenbosch, Pretoria, Potchefstroom, Oranje Vrystaat, Port Elizabeth, Randse Afrikaanse Universiteit) en die Engelssprekende HWU's (Kaapstad, Witwatersrand, Natal, Rhodes) die eerste vlak. Hierteenoor klassifiseer die universiteit van die Wes-Kaap wat vir bruin studente ontwikkel is en die universiteit van Durban-Westville wat vir Indiër studente tot stand gebring is, as die tweede vlak. Fort Hare, die eerste nie-rassige universiteit wat onder die apartheidsregering tot die bantoestanontwikkeling gevoeg is, resorteer ook as tweede vlak. Die derde vlak word beslaan deur die swart universiteite wat tydens die apartheidsjare spesifiek tot stand gebring is ter realisering van die bantoestanprojek. Die volgende agt universiteite word hier onderskei, naamlik: die universiteite van Transkei, Zululand en Venda, die universiteite van die Noorde en Noord-Weste, die outonome tak van die universiteit van die Noorde by QwaQwa in die Vrystaat, die Mediese universiteit van Suid-Afrika (MEDUNSA) en die universiteit Vista.

Ofskoon teen die agtergrond van 'n multikultureel, hoofsaaklik nie-Westerse samelewing, blyk dat die ongelykhede tussen die HWU's en HBU's hoofsaaklik die gevolg van doelbewuste diskriminerende apartheidsbeleid was.

1.2.2 Onrus op kampusse

Sedert hulle stigting het die HBU's oproer en onrus ondervind, in so 'n mate dat bykans geen jaar geïdentifiseer kon word as synde een gekenmerk aan ononderbroke akademiese werksverrigting nie. Die Soweto skole boikotaksies van 16 Junie 1976 het oorgespoel na die HBU's en 'n intensivering van die onrustoestand veroorsaak. Feitlik sonder enige

uitsondering na het hierdie boikotaksies gepaard gegaan met geweld. Die verloop van elke insident is gekenmerk aan 'n flegmaties stereotipe opmars, botsing met die polisie, klipgooiery, vandalisme, en afbranding van kampusgeboue. Die voltrekking hiervan is grootliks geïnisieer deur elke HBU se studente-organisasie en was telkens gerig op die *Whites as oppressors of Blacks* (Behr 1988:196).

Afgesien van die HBU's se daadwerklike pogings om van die wurggreep van regeringsbeheer en die stigma van minderwaardige onderwys te ontsnap, is alle hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika tot 'n mindere of meerdere mate nadelig deur die apartheidsbeleid getref. Die Engelssprekende HWU's was in konflik met die regering oor die verbod op toelating van swart, bruin en Indiër studente sonder spesiale permitte. Alle inrigtings het gebuk gegaan onder die effek van die akademiese boikot en isolasie van die internasionaal akademiese gemeenskap. Die gevolg was dat studente-organisasies, en in 'n mindere mate ook personeelverenigings, en baie studente en akademici in hul privaat hoedanigheid, betrokke geraak het by die stryd teen ongelykheid en rassediskriminasie.

Met die politieke stryd agter die rug was bestuursrade, akademici en studente vol verwagting vir 'n terugkeer na dit waarvoor hoër onderwys eintlik gaan: die oordra van uitgedifferensieëde kennis en vaardighede in lesinglokale gekenmerk aan ordelikheid en rustigheid. Die hoop het egter beskaam en weer eens is hoër onderwysinrigtings in slagvelde gedompel. Hierdie keer was studente-aggressie gemik teen bestuursrade wat glad nie of nie vinnig genoeg gehoor gegee het aan hulle griewe en eise nie (Dlamini 1995:40). Die gevolg was dat 'n nuwe stryd, die een om transformasie van die Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings, besig was om te ontplooi.

1.2.3 Kommissies van ondersoek na hoër onderwys in Suid-Afrika

Oor 'n tydperk van meer as 20 jaar is verskeie kommissies aangestel en is verskeie verslae oor hoër onderwys in Suid-Afrika uitgebring. In die lig van transformasie ter wille van 'n meer regverdig bestel kan hierdie ondersoeke in twee teenoorstaande groepe verdeel

word: 'n eerste groep ondersoek met rasseskeiding as hoofteema en 'n tweede groep met rassegelykheid as uitgangspunt.

Die Van Wyk De Vries-kommissie (RSA DNE 1974) as 'n eerste van sodanige ondersoek en behorende tot die eerste groep van rasseskeiding, het as opdrag gehad die ondersoek na en verslaglewing oor alle sake rakende die blanke universiteitswese in Suid-Afrika. Hierby ingesluit was die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA). In hierdie omvattende verslag is baie aandag gegee aan die funksionering van die universiteit as 'n inrigting, studente aangeleenthede, finansies, en toekomstige beleid met betrekking tot die ontwikkeling van die universiteitswese.

Wat betref die funksionering as 'n onderwysinrigting is die volgende sake bespreek: die omvang en kwaliteit op voor- sowel as nagraadse vlak, die grootte van klasse, die lengte van die akademiese jaar, die hoë uitvalsyfer van eerstejaarstudente, die metodes van onderrig en navorsing, en die voorgeskrewe kwalifikasies vir die verskillende dosenteposte.

Met betrekking tot studente aangeleenthede is die fasiliteite noodsaaklik vir gesonde geestelike sowel as liggaamlike rekreasie ondersoek. Die verhouding tussen studente en akademiese, die handhawing van 'n positiewe gees, en die ideale gedragskode op die kampus van 'n moderne universiteit, is bespreek. Aandag is ook gegee aan die moontlikheid van groter mobiliteit tussen universiteite.

Betreffende finansies en die universiteit het die klem op die postestruktuur geval, sowel as op die dosent/studente ratio en salarisskale van akademiese personeel, laasgenoemde wat as bepalende faktor vir die werf en behoud van hoë gehaltevoorsiening figureer.

Toekomstige beleid met betrekking tot die universiteitswese het die ondersoek na die behoefte aan hoër onderwysvoorsiening binne die swart stedelike gebiede voorgestel. Dit

het daartoe aanleiding gegee dat die Viljoen-kommissie in 1980 'n verslag aan die regering voorgelê het waaruit geblyk het dat sodanige behoefte beduidend is.

Dat die Van Wyk De Vries-verslag betekenisvolle aspekte ter verbetering van die universiteitswese ondersoek het, is nie te betwyfel nie. Dat dit binne die tydperk van rassesseiding plaasgevind het, maak dit vir die huidige situasie egter onvolledig. Dat dit die ondersoek na swart behoeftevoorsiening geïnisieer het, dui op visie hoewel binne die subjektiewe beperking van die apartheidsbeleid.

Die daaropvolgende De Lange-verslag van 1981 oor onderwys, ook behorende tot die eerste groep met as uitgangspunt rassesseiding, het, hoewel nie as hoofopdrag die ondersoek na hoër onderwys nie, wel enkele belangrike waarnemings daaroor gedoen. Die verslag veroordeel die rigiede toelatingsvereistes van universiteite en hul traagheid om meer praktiese beroepsgerigte kursusse aan te bied. Die verslag pleit ook vir 'n beter mobiliteit tussen die veskeie inrigtings (HSRC 1981).

'n Volgende belangrike ondersoek na die universiteitswese op makrogebied, wat ook tot die eerste groep van rassesseiding behoort, is in 1987 deur die Komitee van Universiteitshoofde (Committee of University Principals) (CUP) geloods. Van die vernaamste aanbevelings was dat geen rigiede eenvormigheid op universiteite afgedwing moet word nie aangesien elke inrigting sy eie karakter binne sy besondere sosiale en kulturele omgewing het (CUP 1987). Elke inrigting moet egter tegelykertyd waak teen eng eksklusiwiteit waartydens die eie behoeftes tred verloor met die van die groter gemeenskap. Die Komitee waarsku ook teen die toenemende appèl op universiteite vir 'n meer beroepsgerigte benadering ten koste van basiese navorsing. In die proses sal die universiteit sy posisie van *a centre of academic and scientific endeavour* inboet en verander in *a loose affiliation of vocational schools, a utilitarian knowledge-industry having a mere short-term expediency value* (CUP 1987: 24). Die Komitee beklemtoon dat die universiteit, in sy voldoening aan samelewingsbehoefte, nog steeds akademiese uitnemendheid en intellektuele kreatiwiteit voorop moet hou. Die komitee waarsku ook

teen die geweldige groei van hoë risikostudente wie se kwalifikasies nie in die arbeidsmark in aanvraag is nie en wys op die gevaar wat dit vir langtermyn ekonomiese groei sal inhou (CUP 1987:26).

Met hierdie Komitee van Universiteitshoofde-verslag, hoewel nog in die tydperk van boikotte en isolasie, is die aspekte noodsaaklik vir volgehoue uitnemendheid sowel as die noodsaak aan gemeenskapsdiens vir ekonomiese groei en internasionale mededinging, uitgelig.

Meer onlangse ondersoeke na onderwys in Suid-Afrika wat tot die tweede groep ondersoeke met 'n rassegelykheidsgrondslag behoort, is die Educational Renewal Strategy (ERS) van die Departement van Nasionale Opvoeding en die National Education Policy Investigation (NEPI). Die ERS is veral van transformasiebelang aangesien dit die weg vir gelyke onderwysvoorsiening, weg van enige rasseseiding, baan. Die verslag kondig aan dat *race should not feature in structuring the provision of education in a future education system for South Africa and justice in the provision of educational opportunities must be ensured* (RSA DNE 1992: 16). Die NEPI-verslae wat onderneem is deur nie-regeringsgroepe onder leiding van die Nasionale Onderwys Koördineringskomitee, bespreek in sy verslag oor post-sekondêre onderwys verskeie sake waaraan in 'n nuwe hoër onderwysmodel aandag gegee moet word. Sake soos toetrede, herstel, kwaliteit, bestuur, ontwikkeling en finansies word bespreek (NECC 1992). Hiermee word die raamwerk gevestig vir toekomstige ondersoeke na die daarstel van 'n gelyke hoër onderwysvoorsiening.

Ondersoeke na hoër onderwysbeleid is ook op 'n kontinue grondslag deur die Education Policy Unit (EPU) van die Universiteit van die Wes-Kaap en die Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA) onderneem.

Die eerste amptelike ondersoek na hoër onderwys in die nuwe Suid-Afrika is die van die Nasionale Komitee van Hoër Onderwys (National Commission on Higher Education)

(NCHE) soos in opdrag van presidensiële afkondiging op 3 Februarie 1995. Die NCHE het as taak gehad die ondersoek na en beleidsaanbevelings oor alle sake rakende hoër onderwys met die oog op transformasie ter wille van 'n meer regverdig bestel wat tot voordeel van al die inwoners van die land sal wees. Aanvullend tot die Raamwerk en Koördineringskomitee, het die NCHE bestaan uit vyf taakgroepe, naamlik die taakgroep vir die huidige situasie; toekomstige behoeftes en prioriteite; bestuur, finansies en kurrikulum; institusionele raamwerk; kwalifikasieraamwerk. Elke taakgroep is gerugsteun deur sy eie tegniese komitee.

By wyse van interaktiewe beraadslaging tussen die ministerie en hoër onderwysverteenwoordigers is insette gelewer, terreinbesoeke onderneem en tussentydse verslae uitgebring wat na nasionale sowel as internasionale beoordeling, in 'n finale dokument gepubliseer is. Hierdie finale dokument, "A framework for transformation", is in Oktober 1996 gepubliseer, ses maande na die publisering van die besprekingsdokument in April 1996.

Ministeriële reaksie hierop is gemanifesteer in die publikasie van die Groenskrif op die Transformasie van Hoër Onderwys wat in Desember 1996 verskyn het. Na twee reekse aaneenskakelende beraadslagingsessies met hoër onderwysverteenwoordigers is 'n konsepwitskrif en 'n konsepwetsontwerp op hoër onderwys in April 1997 gepubliseer. Dit is gevolg deur die publikasie van die finale Witskrif op Hoër Onderwys in Augustus 1997.

Op 19 Desember 1997 word 3 jaar se intensiewe ondersoeke na, beraadslagings oor en die uitbring van tussentydse en finale verslae, finaal bekragtig met die ter perse gaan van die Wet op Hoër Onderwys, wet 101 van 1997. Vir die eerste keer in die geskiedenis van die land word hoër onderwys in Suid-Afrika deur een enkele nasionale wet beheer en ontwikkel. Hierdie Wet op Hoër Onderwys vervang die Wet op Universiteite, 1995 (Wet no 61 van 1995), die Wet op Tersiêre Onderwys, 1988 (Wet no 66 van 1988), en die Wet op Teknikons, 1993 (Wet no 125 van 1993). Die Wetsontwerp laat egter die privaat wette van individuele universiteite, wat 'n erfenis van die koloniale en statebondstradisie

van universiteitsbestuur is, onaangetas. Hiermee is die pad gebaan vir die voldonge transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika ten einde 'n enkele, regverdigde voorsiening wat in tred met landsbehoefte is, te bewerkstellig.

Hierdie transformasieproses wat besig is om aan hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika te voltrek, is nie 'n universeel seldsame verskynsel nie. Verder voltrek hierdie proses, soos reeds genoem, teen die agtergrond van internasionale blootstelling.

1.2.4 Internasionale tendense en die transformasie van hoër onderwys

Deur die eeue is hoër onderwys as agent vir sosiale, ekonomiese en politieke verandering gebruik. Van die bekendste voorbeelde is die Von Humboldt universiteit in Duitsland wat in 1809 deur Wilhelm von Humboldt gestig is met as beplande missie die inisiëring van samelewingsverandering (Perkin 1991: 186). Ook die Imperiale universiteit van Japan het as hoofdoel gehad die ontwikkeling van 'n hoogsgeskoolde burgers met 'n toegewydeheid aan die Mikado regering (Kwiatkowski 1990: 397). Die Amerikaanse "land grant" universiteit het byvoorbeeld ook daadwerklik bygedra tot die ekonomiese en sosiale herstel van die Verenigde State van Amerika (VSA) na die Amerikaanse Burgeroorlog deur die voorsiening aan *almost all of the economic and political segments of society* (Kerr 1995: 36).

Verder het die appèl van godsdiensgroepe in die VSA daartoe bygedra dat kolleges gestig is waar 'n spesifieke etiek met sy besondere behoortlikheidsese onderrig is (Cowen 1996(a): 246). In Brittanje is 'n hele aantal universiteite in die industriële stede van die Noorde gestig ten einde tred te hou met die ekonomiese kompetisie afkomstig van Duitsland en die VSA (Sanderson 1972). En in Duitsland is, afgesien van Von Humboldt se poging, verskeie ander universiteite onder druk van die Duitse Imperiale Regering omvorm ter wille van ekonomiese en ook militêre vooruitgang (Gellert 1993).

Vanaf die middel van die twintigste eeu was die algemene persepsie in ontwikkelde lande dat formele onderwys tot opwaartse mobiliteit van die minderbevoorregtes sal bydra. Onderwys is gesien as die groot gelykmaker van die samelewing (Coombs 1985: 66). Die logiese gevolg vir hoër onderwys was die buitengewone toename in studente inskrywings as deel van die menslike kapitaalvormingsteorie (Coombs 1985: 67). Hierdie toestroming van studente wat 'n transformasie van die universiteit se ivoortoringkarakter tot gevolg gehad het, het ook neerslag gevind in die ontwikkelende lande. Vir die tydperk 1960 tot 1975 het studente inskrywings in ontwikkelende lande van 1,5% tot 4,4 % toegeneem (Farrell 1982). Van belang is dat hierdie uitbreiding egter net 'n vergroting vergestalt het met geen ander veranderings ter wille van 'n meer gediversifiseerde studentekorps nie. Coombs (1985: 68) wys daarop dat *students in the mass were subject to the same regiment of instruction and standards of performance, without regard to their varying interests and aptitudes and this led to some serious problems of maladjustment*. Hierdie wanaangepasheid manifesteer in volgehoue, substansiële ongelykhede en agterstande in onderwys, wêreldwyd, sowel as in Suid-Afrika (Unesco 1993). In hierdie verband beklemtoon Van Niekerk (1996: 213) dat met reg aanvaar kan word dat die moderne vooruitgangsidee met behulp van onderwys, nie in die praktyk die bevryding van armoede en ongelykheid teweeggebring het nie.

In hierdie laaste jare van die twintigste eeu met postmodernistiese tendense soos die relatiewiteit van kennis, globalisering, internasionalisering en die inligtingstydperk dinamiek, ontwikkel 'n nuwe appèl op hoër onderwys om te transformeer. Die druk nou is vir ekonomiese relevansie, doeltreffende implementeerbaarheid en internasionale beweeglikheid (Cowen 1996(a); Cowen 1996(b); Goodenow 1996; Jencks 1996; Kenway 1996).

Gesien in die lig van Suid-Afrika se nuutverworwe lidmaatskap tot die internasionale wêreld, moet voorgaande tendense in ag geneem word in 'n bestudering van die effektiewe voltrekking van die transformasieproses aan hoër onderwysinrigtings ter wille van 'n meer regverdigte bestel.

1.3 AFBAKENING VAN DIE STUDIETERREIN

1.3.1 Onderwysbestuur

Die kernonderwerp van hierdie studie behels die bestuur van transformasie aan hoër onderwysinrigtings in 'n postmodernistiese tydperk. Hieruit is dit logies af te lei dat bestuur, en wel die bestuur van 'n onderwysorganisasie, betrekking het.

Die bestuur van organisasies en sisteme is gerig op die optimale benutting van hulpbronne - menslik sowel as nie-menslik - ten einde gestelde doelwitte te verwesenlik. Onderwysbestuur as 'n deeldisipline van die Opvoedkunde word deur Paisey (1981: 3) gedefinieer as *the particular process of relating resources to objectives required in organizations which explicitly exist to provide education.*

In hierdie bymekaarbring van hulpbronne en doelwitte, voltrek onderwysbestuur aan die hand van die volgende proses (Everard & Morris 1996):

- 1) die daarstel van 'n sekere rigting met voorgenome langtermyn doelstellings sowel as korttermyn doelwitte.
- 2) beplanning ten einde te bepaal hoe vordering gemaak gaan word of hoe doelstellings en doelwitte bereik gaan word.
- 3) organisering van alle beskikbare hulpbronne - mense, tyd, fasiliteite, programme - sodat die doelwitte en doelstellings in die beplande tyd ekonomies verantwoordbaar bereik kan word.
- 4) kontrolering van die proses by wyse van meting en evaluering ten einde vas te stel tot hoe 'n mate die werklike prestasie van die beplande een afwyk. Dit impliseer dan 'n vasstelling van die omvang van die afwyking en die daarstel van regstellende en dissiplinêre stappe ten einde 'n terugkeer te bewerkstellig.
- 5) die daarstel en verbetering van organisatoriese standaarde soos wat gestelde doelwitte en doelstellings bereik word.

Met betrekking tot die winsmotief in die voltrekking van hierdie proses verskil onderwysbestuur van gewone bestuur deurdat die winsmotief vir onderwysbestuur verbeterde onderrig en leer impliseer (Berkhout & Berkhout 1992).

Dit is 'n universele tendens dat vir die afgelope vyftien jaar toenemende klem op onderwysbestuur geplaas word ten einde by te dra tot die sosio-ekonomies, politiese veranderings van die samelewing (Johnson 1995: 223). Betreffende die bestuur van hoër onderwysinrigtings in die besonder, is hierdie klem veral toe te skryf aan die volgende uitdagings: Op politieke gebied voltrek die eis om demokratisering en deelnemende besluitneming. Die sosiale verwagting hou verband met vergrote innames ter wille van verhoogde mobiliteit hoewel teen die agtergrond van steeds skaarser hulpbronne. Op tegnologiese gebied staan hoër onderwys voor die uitdaging om as hoofrolspeler tot die land se kennisgebaseerde ekonomiese groei by te dra (vergelyk hoofstuk 2). Hierdie universele druk op onderwysbestuur as fasiliteerder van samelewingsverandering het in Suid-Afrika as hooftema die volgende media-opskrif soos opgeteken deur Salmi en Verspoor (1994:412): *South African tertiary institutions have been freed from all racial restrictions governing admission of students.*

Afgesien egter van die verwagting van effektiewe fasiliteerder van samelewingsverandering, word hierdie verhoogde fokus op onderwysbestuur ook gerig deur die erkende korrelasie tussen hoë kwaliteit bestuur en effektiewe onderwysinrigtings (Roode 1995: 5).

Met betrekking tot die voorgenome studie is dit ook gerig op die beskrywing en interpretasie van die onderwysbestuursproses van optimale benutting van skaars hoër onderwys-hulpbronne ten einde samelewingsverandering te fasiliteer. Hierdie optimale benutting om samelewingsveranderde behoeftes te akkommodeer, geskied ter verwesenliking van die gestelde doelstellings van 'n meer regverdig hestel binne ekonomiese vooruitgang en het as winsmotief meer doeltreffende en uitnemende onderrig en leer.

1.3.2 Vergelykende Opvoedkunde

Altbach, Arnove en Kelly (1982:3) definieer die objektsgebied van die Vergelykende Opvoedkunde as volg: *Comparative Education examines how countries plan for the expansion, upgrading, and democratization of their education systems.*

Bondesio en Berkhout (1987:1) beklemtoon egter dat onderwysstelsels funksionerende samelewingsstelsels is wat in 'n bepaalde verband tot ander subsisteme in die samelewing staan. Dit het tot gevolg dat nie alleen die funksionering van onderwysstelsels nie, maar veral ook die wisselwerking van die stelsel(s) met die samelewing, integrale aspekte van die studieterrrein van die Vergelykende Opvoedkunde uitmaak. Noah en Eckstein (1969: 114) bevestig dit deur daarop te wys dat *Comparative Education is the attempt to use cross-national data to test propositions about the relationship between education and society.*

Hierdie wisselwerkingsverhouding tussen die samelewing en die onderwysstelsel kan aan die hand van Idenburg (1972) se wisselwerkingsmodel omskryf word. Daarvolgens word binne elke samelewing ses maatskaplike kragte geïdentifiseer te wete die ekonomiese sisteem, die sosiale sisteem, die politieke sisteem, die bevolkingsfaktor, wetenskap en tegniek en godsdiens en wêreldbeskouing. Onderlinge interaksie tussen hierdie samelewingskragte enersyds en institusies (waaronder ressorteer die skool, universiteit, kerk, beroepswêreld, staat, media, ens.) andersyds en tussen institusies en samelewingskragte, maak saam deel uit van die samelewingsfunksionering.

Die totale breek met apartheid en die wegbeweeg na 'n volle demokrasie het ingrypende sosio-ekonomiese en politieke veranderinge vir Suid-Afrika tot gevolg. Hierdie veranderinge in die onderskeie samelewingsstelsels oefen druk op hoër onderwysinrigtings uit om te transformeer. Dit alles geskied teen die agtergrond van die

toenemende aanwesigheid van postmodernistiese tendense op al die terreine van hierdie samelewingsfunksionering.

Met die voorgename studie word gepoog om hierdie transformasieproses van die plaaslike hoër onderwysstelsel te bestudeer, met inagneming van die wisselwerkende beïnvloedingstendense soos voortspruitend uit 'n universeel postmodernistiese “tydvak”.

1.4 PROBLEEMSTELLING

1.4.1 Probleembewuswording

Die konsep mens-in-die-wêreld word geklassifiseer as 'n ontologies, onwegdinkbare essensie van menswees wat dui op die wesenlike opmekeer-afgestemdheid van die mens en sy wêreld. In hierdie verband merk Wielemans (1984:4) op dat: *Mens en wereld, beide onvoltooid, staan voortdurend so nauw in relatie met elkaar, dat de mens, wanneer hij de wereld verandert, de gevolgen van zijn eigen verandering ervaart en, door zelf te veranderen, de wereld verandert. De mens staat zo in de wereld, dat hij de wereld altijd veranderen wil. Ook de bezinning heeft slechts waarde als ze ingeschakeld wordt in actie.*

Dit impliseer dat die mens, in sy betrokkenheid by die werklikheid, 'n wesenlike behoefte ervaar aan 'n rasonale verklaring van die werklikheid wat dan lei tot die ontdekking van die moontlikheid om die werklikheid te beheer. In hierdie proses van toenemende beheersing van die werklikheid, ontstaan probleme. Dit is so dat 'n verskynsel gewoonlik reeds geruime tyd in die werklikheid bestaan en ook reeds vir 'n geruime tyd deel van die mens se ervaringsbesit is, alvorens dit as probleem beleef word. 'n Probleem word meestal as sodanig beleef in die lig van veranderde omstandighede.

Die beëindiging van apartheid dui op 'n ingrypend, veranderde situasie vir Suid-Afrika. Die basiese probleem hieruit voortspruitend is hoe om by die nuwe situasie aan te pas. Uit hierdie basiese probleem ontstaan veelvuldige besondere probleme vir die onderskeie

samelewingssubsteme en samelewingsinstitusies. Een van hierdie spesifieke probleme hou verband met die transformasie van hoër onderwysinrigtings.

1.4.2 Vraagstelling

Een van die onwegdinkbare essensies van menswees is *vraende-in-die-wêreld-wees* (Landman 1977:203). Dit funksioneer as 'n algemeen inisiërende motief wat nie alleen tot die bewusword van 'n probleem lei nie, maar ook tot die oopdekking en analisering daarvan. Die voltrekking hiervan het as finaliteitsmotief die uiteindelijke verwerwing van kennis ter wille van 'n beter begryping en beheersing van die probleem.

Die beëindiging van apartheid en Suid-Afrika se poging tot 'n meer regverdige samelewingsbestel het tot gevolg dat hoër onderwys moet transformeer ten einde tot die realisering van hierdie nuwe situasie by te dra. Dit geskied teen die agtergrond van 'n toenemend postmodernistiese wêreldsituasie waaraan Suid-Afrika, vanweë die opheffing van boikotaksies, nou blootgestel is. Hieruit ontstaan die volgende probleem:

Hoe kan die transformasieproses van hoër onderwysinrigtings effektief bestuur word binne 'n samelewingsituasie gekenmerk aan toenemende postmodernistiese tendense?

Uit hierdie basiese vraag tree ses subvrae na vore, naamlik:

- Wat is die kenmerke van die postmodernistiese situasie?
- Wat behels die uniekheid van hoër onderwys as onafhanklike fenomeen?
- Waarop dui die konsep transformasie binne die konteks van hoër onderwys?
- Wat behels die transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika, gesien in die lig van postmoderne beïnvloedingstendense?
- Hoe voltrek hierdie postmoderne transformasieproses wesenlik?
- Hoe kan hierdie postmoderne transformasieproses effektief bestuur word?

Om hierdie vroeë verantwoordbaar te ondersoek ter wille van 'n beter begrip van die probleem, moet daar aan die hand van weldeurdagte doelstellings gewerk word.

1.5 DOELSTELLINGS

Suid-Afrika se blootstelling aan en beïnvloeding deur die postmodernistiese situasie noodsaak 'n ondersoek na die kenmerke en manifestasies van postmodernisme binne elk van die onderskeie samelewingssubsteme. Daarom word hoofstuk twee aan 'n analisering van die manifestasie van postmodernistiese tendense op die terrein van die wetenskap en tegnologie, die ekonomiese terrein, die politieke terrein en die sosiale terrein - laasgenoemde waarby godsdiens en wêreldbeskouing inbegrepe is, gewy.

Hoër onderwys manifesteer as 'n unieke fenomeen, gekenmerk aan 'n besondere aard en spesifieke missiestelling. Ten einde die transformasie van hoër onderwys beter te begryp, is dit noodsaaklik om eers tot 'n beter begrip van hoër onderwys as unieke fenomeen te kom. Daarom word hoofstuk drie aan 'n beligting van hoër onderwys met betrekking tot sy unieke karakter gewy.

Aangesien transformasie die sleutelbegrip van hierdie studie uitmaak is dit van belang om vir 'n oomblik hierby stil te staan. Hoofstuk vier word daarom in beslag geneem deur die konsep van transformasie na sy semantiese inslag, aard en voltrekkingswerking met 'n beligting van voltrekkingsvoorwaardes ten einde suksesvolle resultate te verkry. Dit geskied telkens binne die konteks van hoër onderwys.

Hoofstuk vyf word gewy aan die verkryging van 'n geheelbeeld van die begrip *transformasie* soos wat dit vir hoër onderwys in Suid-Afrika in die vooruitsig gestel is. Ten einde daartoe in staat te wees om die transformasie van hoër onderwys kwalitatief aan die hand van spesifieke hoër onderwysinrigtings binne die Gauteng Provinsie te bestudeer, is dit eerstens van belang om 'n geheelbegrip van die proses te verkry. Die doel hiermee is om vas te stel wat die aard en wese van hierdie unieke transformasieproses behels, gesien

teen die agtergrond van toenemende postmodernistiese beïnvloedingstendense. Hierdie geheelstruktuur word aan die hand van vyf substrukture bespreek, naamlik:

- nasionale en institusionele beheer
- finansiering
- studente aangeleenthede
- akademiese personeel
- kurrikulumhervormings

Die fisiese implementering van die transformasieproses, soos wat dit besig is om aan Suid-Afrikaanse hoër onderwysinrigtings te voltrek, word in hoofstuk ses onderneem. In hierdie kwalitatiewe ondersoek word gefokus op hoër onderwysinrigtings binne die Gauteng Provinsie. Die keuse van spesifiek hierdie provinsie word gemotiveer deur die feit dat daarvolgens die volledige spektrum van hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika, soos gedefinieer in paragraaf 3.2.1, gedek word, naamlik:

A. Kontakonderriguniversiteite

- 'n Afrikaanssprekende sowel as Engelsprekende HWU
- 'n HBU

B. 'n Afstandsonderriguniversiteit

C. 'n Kontakonderrigtegnikon

D. 'n Afstandsonderrigtegnikon

E. 'n Onderwyskollege

F. 'n Privaatvoorsiener

Met hierdie kwalitatiewe ondersoek word gefokus op die daarstelling van moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur van die postmoderne transformasie van hoër onderwysinrigtings. Daarom sal, in die daarstelling hiervan, uitsluitlik gefokus word op die invloed soos voortspruitend uit die postmodernistiese 'tydvak'.

Die sewende en laaste hoofstuk behels eerstens 'n opsomming in die vorm van afleidings. Hiermee word die essensiële inligting van hierdie studie saamgevat ter wille van 'n beter

begrip van die kernsituasie. Tweedens word bevindings met hierdie studie aangedui en laastens word aanbevelings met die oog op verdere navorsing gedoen.

Die skematiese voorstelling van hierdie navorsingsprogram geskied aan die hand van 'n vloeiagram soos vergestalt in figuur 1.1 aan die einde van hierdie hoofstuk.

1.6 BEGRIPSVERKLARING

Die volgende begrippe vereis nadere omskrywing vanweë hul besondere teenwoordigheid in hierdie navorsingsprogram:

Bestuur: Die deeglike beplanning, doeltreffende organisering, simpatieke leidinggewing en sorgvuldige kontrolering van alle aktiwiteite binne die organisasie ter wille van die realisering van die vooropgestelde organisasiedoelwitte. Die mate van effektiwiteit van hierdie realiseringsproses word bepaal deur die bestuurder(s) se vermoë tot betekenisvolle kommunikasie, suksesvolle delegering, weldeurdagte besluitneming, empatiek-besielende motivering, en konseptuele koördinerings.

Hoër onderwys: In Suid-Afrika omvat dit alle onderwysprogramme wat as afloop het 'n kwalifikasie hoër as die voorgestelde Verdere Onderwys en Opleiding sertifikaat. Dit omsluit alle universiteite, teknikons, kolleges en gediversifiseerde, na-skoolse privaatvoorsieners. Binne hierdie konteks word die terme hoër onderwys, tersiêre onderwys en naskoolse onderwys as een en dieselfde begrip hanteer.

Postmodernisme: As korrigerende verlengstuk van die modernisme poog die postmodernisme tot 'n herstel van die wanbalans deurdat dit die oordrewe rasionalisme van die modernisme wil uitbalanseer en aanvul met klem op ander funksies en aspekte van menswees. Hierdie korrigerende aanvulling voltrek aan die hand van die totale samelewingsterrein. Op die wetenskap en tegnologiese terrein manifesteer dit in die toenemende relatiwiteit van kennis. Die globaliseringsdruk op 'n wêreldmark-

mededingingsvermoë verteenwoordig die ekonomiese terrein manifestasie. Op politieke gebied realiseer die oorweldigende behoefte aan regstelling deur middel van insluiting van almal en akkommodering van alles. Op die sosiale terrein ontwikkel 'n toenemende behoefte aan sinbeleving met die appél daarvan op relevansie en implementeerbaarheid. Begrippe met 'n hoë frekwensiewaarde binne hierdie postmoderne benadering is die volgende:

Globalisering: die opheffing van tyd en ruimte as beperkende faktore ten opsigte van finansiële markte, produksie, kommunikasie en kulturele aspekte.

Internasionalisering: die sosiale, politieke en ekonomiese invloed van buite 'n spesifieke samelewing op daardie samelewing se waardesisteem, aktiwiteite en handelinge.

Inligtingstegnologie: die tegnologie aan die hand waarvan alle moderne inligting en kennis gegenerereer, gestoor, versprei, en uitgebrei word.

Internet: die stelsel aan die hand waarvan moderne inligting, met behulp van rekenaar- en telefoonnetwerke, wêreldwyd uitgeruil word.

Post-Fordistiese produksie: die 'net betyds' produksiebenadering van aanbod toegespits op aanvraag met klem op die waarde van 'n multivaardigheidsgeskoolde arbeidsmag wat soepel aangewend moet word.

Transformasie: 'n Metamorfiese, in-diepte verandering van die omvattende status quo. Hierdie gedaanteverwisseling manifesteer in die oorbring in 'n totaal ander vorm en aard. Ter sprake is nie alleen die herkonstruksie van samelewingstrukture en institusies nie, maar ook die fundamentele verandering van houdings en verhoudings. Hierdie paradigmaskuif in houdings en verhoudings is nie net van toepassing op die onderlinge interaksie tussen mense nie, maar ook op die verhouding tussen die mens en sy fisiese omgewing. In wese vergestalt hierdie begrip die agterlaat van die een skip ter wille van die bestyging van 'n totaal ander skip.

Billikheidsregstelling: Die evaluering van vermoëns en potensiaal met inagneming van huidige omstandighede en sosio-ekonomiese verlede.

NAVORSINGSMETODES

In hierdie navorsing word daar van die volgende navorsingsmetodes gebruik gemaak:

- 'n Literatuurstudie wat eerstens gerig is op die konsep postmodernisme, tweedens op die konsep transformasie binne die konteks van hoër onderwys, en dertens op die voorgestelde transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika.
- Etnografiese waarneming by wyse van langdurige observering gerugsteun deur die bywoon van vele werksinkels, seminare, konferensies, en vergaderings, sowel as die volgehoue navolging van medianuusdekkings oor die onderwerp.
- Kwalitatief in-diepte onderhoudvoering met respondente wat oor 'n uitnemende kennis van die nagevorsde onderwerp beskik.
- Kwantitatief statistiese ontledings met betrekking tot spesifieke transformasie-aspekte.
- 'n Verbandlegging tussen interne transformasieprosesse, postmodernistiese tendense en effektiewe bestuur.

1.7 SLOTOPMERKING

Die beëindiging van apartheid het tot gevolg dat ook hoër onderwys aan transformasie onderwerp word aangesien veranderde realiteite - plaaslik sowel as internasionaal - veranderde behoeftes genereer. 'n Meer regverdig bestel vir die Suid-Afrikaanse samelewing bestaande uit 'n klein ontwikkelde en oorwegend ontwikkelende groepering, realiseer teen die agtergrond van postmodernistiese beïnvloedingstendense. Uit die probleemstelling en doelstellings blyk dit dat met hierdie navorsing gepoog word om vas te stel waarom wat aan transformasie onderwerp word en hoe dit moontlik suksesvol bestuur kan word.

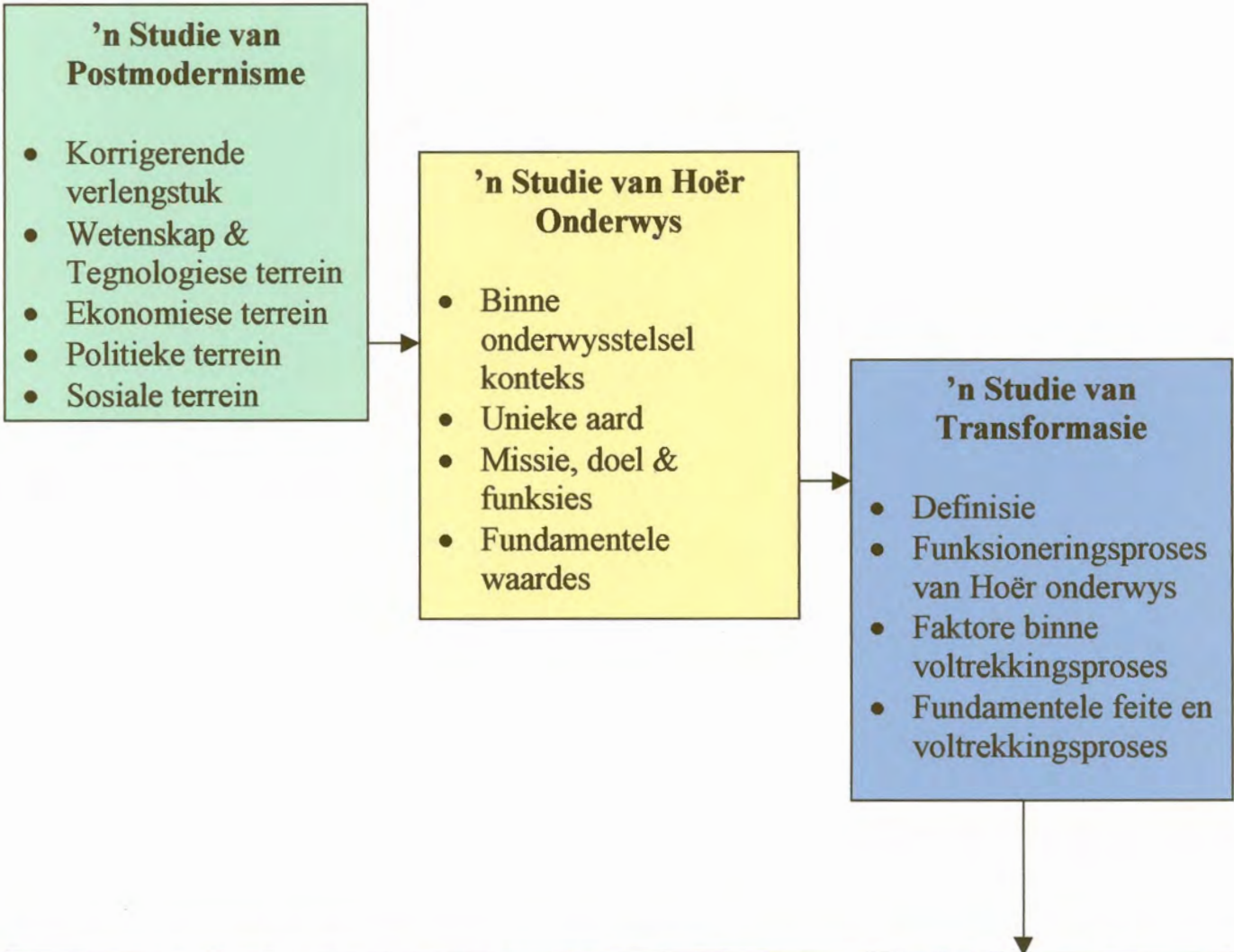
Skematies sien hierdie navorsingsontwerp as volg daar uit:



Figuur 1.1

NAVORSINGSTRUKTUUR

DIE BESTUUR VAN TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS IN DIE GAUTENG PROVINSIE: 'N POSTMODERNISTIESE PERSPEKTIEF



'N STUDIE VAN DIE POSTMODERNE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS IN SA		
Hoër onderwys in 'n demokratiese Suid-Afrika	Postmoderne transformasiebestuur	
<ul style="list-style-type: none"> • Gebreke in die stelsel • Missie, doel & funksies • 'n Enkele gekoördineerde stelsel • SAQA en die NQF 	<ul style="list-style-type: none"> • Nasionale & Institusionele beheer • Finansiering • Studente • Akademiese personeel • Kurrikulum 	<ul style="list-style-type: none"> • 'n Kwalitatiewe ondersoek van agt Hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie

2

POSTMODERNISTIESE TENDENSE EN DIE INVLOED DAARVAN OP HOËR ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Dit is so dat postmodernisme veral binne die ontwikkelde samelewings van die VSA, Wes-Europa, Australië en Nieu-Seeland, sterk figureer. Jarvis (1996:233) beklemtoon dit egter dat die ontwikkelende samelewings hulleself in die doodsnikke van die moderne tyd en op die drumpel van die postmodernistiese “tydvak” bevind.

Hierdie postmodernistiese “tydvak” word bevestig deur kontemporêre tendense soos byvoorbeeld wêreldmarkte wat teweeg gebring word deur firmas met internasionale vertakkinge, die geweldige tempo van die inligtingstechnologie met sy herdefiniëring van tyd en ruimte, en die laat-kapitalisme met sy beklemtoning van verbruikersdruk. Hierdie kwantum-elektroniese tydvak word verder bevestig deur die oorskryding van *onmoontlike* grense, letterlik soos deur die talle ruimtereisontdekkings en figuurlik soos onder andere deur die moontlikheid van menskloning.

Hoewel verskeie kundiges verskillende opinies oor die veelvuldige manifestasies van postmodernisme het, volstaan Jencks (1996:6) dat: *We are well past the age when we can merely accept or reject this new “ism”; it is too omnipresent and important for either approach. Rather we have to ask about its emergent possibilities, ask “what is it?”, and then decide selectively to support and criticise aspects of the movement.*

Ten einde daartoe in staat te wees om die invloed van postmodernisme op die transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika te bepaal, word Jencks se advies vervolgens gevolg.

2.2 DIE BEGRIP POSTMODERNISME

Van Niekerk (1996:210) wys daarop dat die begrip postmodernisme nie maklik definieerbaar is nie. Die rede hiervoor spruit eerstens uit die feit dat postmodernisme 'n omvangryke terrein dek. Verder huisves dit 'n verskeidenheid standpunte. Laastens is dit so dat die wêreld hom tans midde in die sogenaamde oorgangstydperk na die postmoderne tydvak bevind en die mens daarom nog nie oor die nodige historiese afstand beskik om 'n gebalanseerde oordeel daaroor te kan vel nie.

Wat omvangrykheid aanbetref wys Aronowitz en Giroux (1993:60) op die verskeidenheid van sub sisteme wat deur die postmodernisme beïnvloed word, soos die musiek, fiksie, filmbedryf, toneel, argitektuur, antropologie, sosiologie, beeldende kunste, onderwys, ens. Jencks (1996:6) bevestig die huisvesting van 'n verskeidenheid wyduiteenlopende standpunte binne die postmodernisme. Wat die postmoderne politiek byvoorbeeld aanbetref, wissel dit van die politieke oortuiging van 'n Margaret Thatcher en 'n Tony Blair tot die soeke na 'n nuwe liberalisme wat multikulturalisme en universele menseregte kombineer. Selfs die voedselspyskaart word nie ontsien nie: *post-modern food varies from Cambozola (Camembert and Gorgonzola improved by combining) to California Cuisine (French plus Pacific Rim plus supposedly healthy)* (Jencks 1996:6).

Ook die voorste kundiges van die postmodernisme huldig verskillende vertolkings van die begrip. Lyotard (1984: 4) definieer postmodernisme as 'n totale afwys van alle vorme van vasstaande kennis. Volgens hom is die begrip postmodernisme onlosmaaklik verbind aan die veranderende manifestasie van kennis en tegnologie wat tot gevolg het dat 'n veranderde sosiale bestel die geïkte gewoontes, perspektiewe en interpretasies van die moderne situasie ondermyn. Postmodernisme word vergestalt deur die diffusie van

rekenaars, wetenskaplike kennis, gevorderde tegnologie en elektroniese teks, elk hiervan wat die diversiteit en die relatiewiteit van kennis bevorder. Die totale bemeesteringsgedagte van die moderne benadering word deur die postmodernistiese perspektief van 'n onstabiele, nihilistiese wêreld waarin kennis konstant verander, vervang (Lyotard 1984: 7-8). Die afleiding hieruit sou gemaak kon word dat die enigste vasstaande begrip vir Lyotard die feit is dat kennis deurgaans relatief is en onderworpe aan gedurige verandering.

Jencks (1996: 15) en Aronowitz en Giroux (1993: 63) beklemtoon dit egter dat die teenwoordigheid van die postmodernisme nie die beëindiging van die modernisme impliseer nie. Vir hulle is postmodernisme nie gelyk aan antimodernisme nie, aangesien dit nie 'n totale afwys is van alles waarvoor die modernisme staan nie. Postmodernisme is eerder 'n korrigerende verlengstuk van die modernisme. As voorbeeld ter illustrasie gebruik Jencks (1996: 15) universele menseregte. Die postmodernisme stem met die modernistiese beklemtoning van menseregte saam. Dit veroordeel egter die vasstaande benadering waarmee die modernistiese menseregtebeginsel deur 'n elitegroep op ondergeskikte minderhede afdwing word. Teenoor die modernistiese menseregte liberalisme wat hoofsaaklik tot voordeel van die Westerse samelewing is, verteenwoordig die postmodernisme multikulturalisme en die bestaansreg van alle minderheidsroepe.

Vir Aronowitz en Giroux (1993: 62) verwys postmodernisme in sy geheel na 'n veranderde intellektuele toestand en vorm van intellektueel-kulturele kritiek op 'n veranderde sosio-ekonomies, politieke situasie. Hierdie kritiek bevraagteken die volslae onder-wette-bring-hoeksteen van die moderne epistemologie in hierdie veranderde sosio-ekonomies, politieke situasie.

In die breë gesien volstaan Van der Walt (1989), Lyotard (1984), Aronowitz en Giroux (1993), Jencks (1996), Jarvis (1996), Green (1997), Van Niekerk (1996) en Rust (1991) met die slotsom dat postmodernisme as 'n reaksieverskynsel op die modernisme figureer. Hierdie reaksieverskynsel, wat as aanvulling tot die modernisme realiseer, poog tot 'n

herstel van die balans deurdat dit die oordrewe rasionalisme van die modernisme uitbalanseer met klem op ander funksies en aspekte van menswees. Sodanige tipering impliseer egter dat wie ook al sinvol oor die postmodernisme wil kommentaar lewer, ook die modernisme voor oë moet hou.

2.3 MODERNISME

2.3.1 Geskiedkundige oorsig

Die Verligtingstydperk vind sy ontstaan in die politieke en filosofiese oortuigings van die laat agtiende eeu soos vergestalt in die ekonomie, filosofie en wetenskapsbeoefening van Parys, Edinburgh, Manchester en London (Coulby & Jones 1996: 171). Nou verwant aan hierdie tydperk is die begin van die modernisme soos later gerealiseer in die samelewings van Europa en die VSA.

Hierdie modernistiese Verligtingstydperk word gekenmerk deur optimale vooruitgang en sukses. Cowen (1996(b): 156) stel hierdie onverbiddelike sukses gelyk aan die van Napoleon se leërs wat met ewe veel rewolusionêre intoleransie alles in die pad van sukses weggevee het.

Sentraal in hierdie vooruitgang was die suksesse van die natuurwetenskappe. Die natuurwetenskappe het nie alleen vasstaande, algehele kennis en verklarings verteenwoordig nie, maar is ook gesien as die kernfaktor vir verhoogde lewenskwaliteit (Green 1990). Die natuur en heelalwetmatighede is in toenemende mate deur sistematiese wetenskapsbeoefening oopgedek. Deur die toepassing van hierdie rewolusionêre wetenskapskennis op arbeid en produksie, is die kwaliteit van menswees en van elke individu in die besonder verhoog (Coulby & Jones 1996(b): 172).

Wetenskaplike metodes is ingespan om die verskillende samelewingsterreine met hul onderskeie subsysteme te bestudeer. So kon die sosiale, ekonomiese en politieke terrein

beter begryp word en kon regeringsbestuur en oorlogvoering (subsisteme van die politiek) wetenskaplik bedryf word. Binne hierdie moderne model van fenomenale vooruitgang word ontwikkeling gesien as 'n hiërargiese en liniêre proses gekenmerk deur verskillende stadiums (Johnston & Marcus 1998: 11). Hiervolgens is elke samelewing in 'n proses van ontwikkeling vanaf 'n primitiewe landboustelsel na 'n moderne gevorderde industrie.

Vanweë tegnologiese vooruitgang word 'n verdere, postmoderne stadium binne hierdie liniêre ontwikkelingslyn geïdentifiseer. Hierdie verdere stadium word gekenmerk deur die gesofistikeerde gebruik van die inligtingstechnologie sowel as deur globaliseringstendense (Jencks 1996: 16). Binne hierdie moderne perspektief word landbousamelewings as die onontwikkeldeste beskou. Nywerheidsamelewings is meer ontwikkel terwyl die samelewings wat die toon aangee met elektroniese ontwikkeling, as die mees ontwikkeldeste beskou word. Die gedagte is dat alle samelewings die behoefte ervaar en eventueel daartoe in staat is om hierdie pad van ontwikkeling, as die enigste pad, te volg. Johnston & Marcus (1998: 11) beklemtoon egter dat, *with few exceptions, such a linear progression has proved to be unrealisable in the Third World, not least of all because of the specific social and historical contexts of these societies*. Uit hierdie aanhaling blyk die ontstaan en bestaan van die postmodernisme as aanvulling tot, en ter wille van herstel van, die moderne rasionele wanbalans (paragraaf 2.2).

Ten einde hierdie wetenskaplike kennis wyd te versprei en verder te ontwikkel, het die behoefte aan onderwysinrigtings op groot skaal, ontstaan.

2.3.2 Onderwysvoorsiening

Die modernistiese Verligingstydperk het 'n veranderde struktuur van onderwysvoorsiening tot gevolg gehad. Waar die pre-moderne onderwysvoorsiening slegs afgespits was op 'n klein groepie geselekteerde elite, verander hierdie doelstelling in die moderne tyd na 'n voorsiening aan die hele bevolking (Cowen 1996(b): 156). Die gevolg was die ontwikkeling van nasionale stelsels van onderwysvoorsiening met die

verantwoordelikheid op die staat om aan elke landsburger die geleentheid tot onderwys te voorsien (vergelyk ook paragraaf 3.2.2). Hierdie struktuur is deur die loop van die negentiende eeu eers in Engeland, later in Wes-Europa, toe in Kanada en uiteindelik in Australië, Nieu-Seeland en die VSA geïmplementeer. By wyse van kolonialisme is hierdie moderne, Westerse stelsel van onderwysvoorsiening onder andere ook na Afrika en Suid-Afrika gebring. Cowen (1996(b):157) wys egter op 'n belangrike distorsie in hierdie verband. Eerstens was die koloniale stelsel se staatsgeoriënteerde onderwysvoorsiening baie beperk en heeltemal onvoldoende. Tweedens het dit saamgeval met die ideologies kontrasterende voorsiening deur sendinggenootskappe.

Coombs (1985:70) voeg hierby 'n derde en baie belangrike probleem. Hierdie ingevoerde, Westerse onderwysstelsel was nooit ontwerp vir die spesifieke behoeftes en omstandighede van die gekolonialiseerde plaaslike bevolking nie. Die appèl op uitgebreide voorsiening vanweë 'n oneindig kwantitatiewe behoefte het egter tot gevolg gehad dat geen tyd gebruik kon word om met nuwe, ongetoetste modelle te eksperimenteer nie. Geen getoetste alternatiewe was in elk geval beskikbaar nie en die ingevoerde, Westerse model, met 'n hoë sukseskoers binne die eie samelewing, het die nodige prestige gehad (Coombs 1985: 70).

2.3.3 Hoofkenmerke

Sentraal tot die modernistiese natuurwetmatige beklemtoning figureer die outonome rede as die finale grond en laaste toetsteen vir alle waarheid (Van Niekerk 1996:210). Kennisverwerwing hou verband met 'n soeke na objektiewe waarheid en wysheid. Daarom kan alle kennisuitsprake aanspraak maak op universaliteit, algemeen geldigheid en noodwendigheid. Die begroningstrewes van die moderne rede is 'n strewes na beheersing ter wille van verbeterde en verhoogde lewenskwaliteit (Cowen 1996(b):156). Hierdie begroningstrewes manifesteer in 'n volslae toegewydheid aan die onafwendbare vooruitgang tot 'n steeds meer en beter inpalming van toenemend meer akkurate kennis.

Dit is veral die natuurwetenskappe wat verhef word tot meerdere kennis met toepassingswaarde in die ekonomie en oorlogvoering ter wille van groter uitnemendheid.

Die individu met sy unieke persoonlikheid en uitgedifferensieerde vermoëns word aangeprys deur 'n egotistiese verheffing van die heroïese prestasies van intellektueles, wetenskaplikes, nyweraars, soldate en kunstenaars. Elke individuele identiteit is 'n gelyke, vry burger met die reg op eie waarde en selfbestemming binne die politieke staatsbestel (Colby & Jones 1996: 172). Onderwys is 'n hoofrolspeler in hierdie hergekonseptualiseerde weergawe van die eie indentiteit. Dit dien as instrument waarvolgens die volle potensiaal van elke individuele identiteit bereik kan word.

Die hooftema van die moderne politieke oortuiging setel in die geloof en vertroue in die volk (Renan 1990). Die volk as entiteit word omring deur vasgestelde geografiese grense. Die volk beskik oor sy eie, unieke taal en kultuur. Deur sy verrysing, bevryding, vereniging en/of oorwinning, maak dit deel uit van die wetmatige verloop van die historiese proses (Renan 1990). In sy wese en voortbestaan is die volk egter gedurig onderhewig aan bedreiginge en gevaar.

Fabrieke, konstitusionele regerings en veelvuldige onderwysinrigtings verteenwoordig die institusionele terrein van hierdie moderne volksgedagte. Onderwysinrigtings figureer veral as die manifestasie en voortbestaan van hierdie moderne Verligtingstydperk (Green 1990). Die onderwysinhoude is kunsmatig verdeel in verskillende, geslotestelsel vakterreine en leerlinge en studente het gedifferensieerde toegangsmoontlikhede tot hierdie terreine. Hierdie toegangsmoontlikhede word bepaal deur stratifikasiefaktore soos klas, geslag, kultuur en intellektuele vermoë waarby inbegrepe is natuurlike aanleg vir 'n spesifieke vakgebied.

2.3.4 Afloop

Die Trinity-eksperiment word beskou as die room van al die triomferende wetenskaplike suksesse van die Verligingstydperk (Rhodes 1988). Hierdie merkwaardige sukses setel egter in die ontwikkeling van die dodelik vernietigende atoombomtegnologie. Met hierdie wetenskaplike kennis het die modernisme daarin geslaag om die eindbestemming van die mensdom finaal te bepaal. Coulby en Jones (1996:172) wys daarop dat die moderne Verligingstydperk die wetenskaplike kennis sowel as die onderwysinrigtings ter verbetering van hierdie tegnologie tot stand gebring het. Hierdie tydperk bly egter in gebreke om die regeringsbestel en morele en filosofiese waardesisteme te ontwikkel wat hierdie wetenskaplike vermoëns kan beheer.

Die mensdom se bewondering vir en selftevredenheid met hierdie fenomenale wetenskaplike vordering ter wille van verhoogde lewenskwaliteit, word gekontrasteer met sy vrees vir oorlewing as gevolg van hierdie selfde wetenskapsontwikkeling. Die atoombomontwikkeling het dan ook akuit die vraag van die interverhouding tussen wetenskap, medisyne, die gemeenskap, en die etiek uitgelig (Gibbons 1998: 13). En met die vernietiging van Hiroshima en Nagasaki in Augustus 1945 sou die mensdom se onvoorwaardelike goedkeuring van die modernistiese wetenskapsbeoefening en vooruitgang voortaan met huiwering begroet word. In hierdie huiwering setel die posvat van die postmodernisties intellektueel-kulturele kritiek (paragraaf 2.2) op die modernisme.

2.4 DIE POSTMODERNISTIESE KRITIEK OP DIE MODERNISME

Dit is weer eens belangrik om te beklemtoon dat die modernisme geensins iets van die verlede is nie. In paragraaf 2.2 is gemeld dat die mensdom hom tans in die sogenaamde oorgangstydperk na die postmoderne “tydvak” bevind en dat die teenwoordigheid van die postmodernisme hoegenaamd nie die beëindiging van die modernisme impliseer nie. Tewens, in die akademie, wetenskapsbeoefening, politiek, en ook die onderwys kan daar nooit sprake wees van ‘n afstand doen van die modernistiese benadering nie.

Die postmodernisme figureer egter wel sterk as 'n paradigmadiese kritiek teen die modernisme ter wille van aanvulling daarvan met as doel 'n herstel van die oordrewe rasionalistiese wanbalanse daarvan (paragraaf 2.2). Hierdie kritiek word deur Coulby en Jones (1996: 173) as verteenwoordigend vanuit drie groepe onderskei.

2.4.1 Feministiese kritiek

'n Eerste groep word deur die feministiese kritiek verteenwoordig. Hierdie kritiek verklaar dat die geskiedenis, die kultuur, en die wetenskap en tegnologie eksklusief aan die hand van die manlike geslag se aktiwiteite geïnterpreteer word. Hierdie perspektief figureer dan ook in die kurrikulums van skole en universiteite. Vanuit hierdie perspektief blyk modernistiese kennis leemtes te hê en wel vir die volgende drie redes:

- Hierdie kennis is onvolledig aangesien dit geselekteerd fokus slegs op dit wat deur mans gegenerereer word.
- Die kriteria waarvolgens kennis gedefinieer word is subjektief en bevooroordeel aangesien net die perspektiewe soos vooropgehou deur die manlike geslag, beklemtoon word.
- Die keuse van inhoude binne die verskeie wetenskapsterreine is bevooroordeel toegespits op 'n seleksie van die soos geproduseer deur mans.

2.4.2 Kulturele kritiek

Die tweede groep van kritiek is nou verwant aan die eerste groep en verteenwoordig die kulturele kritiek. Hiervolgens word die modernistiese Verligtingstydperk kennis gekritiseer as synde eksklusief blanke, Westerse kennis te wees. Slegs die kennis van die Westerse moondhede word as outonoom, objektief, universeel en algemeen geldend aanvaar. Die aktiwiteite en suksesse van die res van die mensdom word óf heeltemal geïgnoreer of as totaal ondergeskik aan die chauvinistiese, Euro-Amerikaanse kennis gestel. Hierdie kritiek voer ook drie redes aan ter staving van die gebreke van die modernistiese kennisstruktuur:

- Dit is onvolledig aangesien dit uitsluitlik die aktiwiteite en suksesse van die Westerse wêreld insluit.
- Die kriteria vir kennisdefiniëring is bevooroordeel in sy seleksie van slegs blanke perspektiewe.
- Inhoude is nie relevant nie aangesien dit in aard en wese slegs van veral Wes-Europa afkomstig is.

2.4.3 Klasse kritiek

Die derde groep van kritiek teen die modernisme is 'n klasgebaseerde kritiek. Hiervolgens word modernistiese kennis gerugsteun deur die voorbeelde afkomstig van die bevoorregte klasse. Coulby en Jones (1996: 174) verduidelik hierdie leemte in die modernistiese kennis as volg: *The fashionable tastes of the privileged classes are still cheerfully reimposed by academics into artistic, literary or philosophical value systems.*

Aldrie hierdie groepe kritiek teen die modernistiese kennis plus nog vele ander afkomstig uit die ander samelewingsterreine (paragraaf 1.3.2 en paragraaf 2.3.4) het tot gevolg dat die modernistiese fondamentstruktuur volledig geskud is. Postmodernisme as 'n kombinasie van al hierdie omvangryke kritiek, realiseer 'n veranderde benaderings en perspektiewe oor die breë spektrum van die totale samelewingsfunksionering.

2.5 DIE MANIFESTASIE VAN POSTMODERNISME IN DIE SAMELEWING

2.5.1 Inleiding

Algemene konsensus bestaan oor die ontiese aanwesigheid van postmodernisme aan die einde van die twintigste eeu. Daar is ook eenstemmigheid oor die feit dat hoewel postmodernisme veral in die Westerse samelewings figureer - vanweë die sterkste teenwoordigheid van die modernisme aldaar - dit ook besig is om na die res van die wêreld deur te syfer soos wat (moderne) ontwikkeling daar plaasvind.

Postmoderne aanwesigheid word deur twee hooforiënterings geïnterpreteer. Die een groepering klassifiseer postmodernisme as 'n tydperkgebonde konsep. Hiervolgens word postmodernisme geïnterpreteer as 'n totaal nuwe era wat heeltemal verskil van die modernistiese tydperk. Hierdie nuwe era beskik oor sy eie besondere kulturele beklemtoninge, sy eie besondere vorm van sosiale lewe en 'n heeltemal nuwe ekonomie en politieke bestel (Rust 1991: 610). Volgens hierdie periodegeoriënteerde benadering het postmodernisme sy ontstaan iewers na 1945. Sommige ondersteuners van hierdie groep is meer spesifiek oor die datum en Jencks (1984:19) dateer dit terug tot 15 Julie 1972 om 15:30 in die VSA *when the first units of the Pruitt-Igoe housing estate in St Louis, were blown up, its modernist design being seen as total human failure.*

Die ander groepering aanvaar dat postmodernisme nie 'n algehele breek met die modernisme verteenwoordig nie (paragraaf 2.2) en dus nie as 'n nuwe epog in die mens se geskiedenis beskou kan word nie. Dit figureer wel as 'n gepolariseerde kritiek teen die modernisme. In hierdie kritiek verteenwoordig postmodernisme 'n nuwe vorm van redevoering en teoretiese oriëntasie ter wille van 'n aanvulling tot die van die modernisme (Rust 1991: 611).

Die skrywer neig vir 'n skaring by die tweede oriëntering waarvolgens postmodernisme nie manifesteer as 'n geheel nuwe tydperk nie, maar wel as 'n veranderde, aanvullende interpretasie en benadering tot die van die modernisme. Hierdie aanvullende, veranderde perspektief realiseer egter in die neerslag vind van veranderde tendense in die onderskeie samelewingsterreine. In hierdie neerslag vind van postmodernistiese tendense bly die moontlikheid egter opgesluit dat met verloop van tyd en met die nodige historiese afstand daarop, postmodernisme wel eventueel as 'n erkende tydperk in die mens se geskiedenis geklassifiseer sou kon word - in ag genome die feit dat alles relatief is en niks onmoontlik is nie (paragraaf 2.5.2).

Vervolgens word gelet op die besondere manifestasie van postmodernisme in elk van die onderskeie samelewingsterreine. Teen die agtergrond van die transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika is die doel om hiermee tot 'n beter begrip van die huidige samelewingsituasie te kom sowel as om die waarskynlike pad van toekomstige ontwikkelinge beter te kan voorsien. Op grond daarvan kan moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur van transformasie dan voorgehou word.

2.5.2 Postmodernisme en die wetenskap en tegnologie

2.5.2.1 Vergestaltung

Dit is nie toevallig dat hierdie terrein eerste bespreek word nie. Uit paragraaf 2.2 is dit duidelik dat postmodernisme en 'n veranderde perspektief op kennis gelyk gestel word. Uit hierdie veranderde benadering teenoor die veranderde kennis, spruit al die ander beïnvloedinge op die verskillende samelewingsterreine.

A. Die relatiwiteit en diversiteit van kennis

Die belangrikste onderskeidende faktor van die postmoderne benadering tot kennis is dat dit relatief is (Jarvis 1996: 236). Hierdie relatiwiteitskenmerk het sy oorsprong in kulturele diversiteit. Hiervolgens word aanvaar dat individue van een kultuurgroep nie daartoe in staat is om die aktiwiteite, praktyke en morele waardes en norme van 'n ander kultuurgroep te beoordeel nie. Eweneens so is die oortuiging dat geen kultuurgroep daarop kan aanspraak maak dat sy epistemologie, met alles daaruit voortspruitend soos byvoorbeeld familieverbandreëlins, mediese behandeling, tegniese produkte, ens. verheue is bo die van 'n ander groep nie. Coulby en Jones (1996: 182) wys op die problematiek wat dit vir die kurrikulumsamestelling van 'n heterogene samelewing inhou, aangesien kurrikulumseleksie niks anders as kulturele seleksie is nie.

Voortspruitend uit hierdie relatiwiteitsaanslag is die aanvaarding dat kennisverwerwing nie verband hou met 'n soeke na objektiewe waarheid en wysheid nie, maar dat dit geskied in terme van 'n linguale diskoers wat 'n kontingente en partikuliere karakter openbaar (Lyotard 1984: 34). Hiervolgens kan geen linguale voorstelling van die werklikheid objektief en onbetrokke wees nie. Baie voorstellings kan wel onderskei word, maar geen een kan as meer waar as 'n ander geklassifiseer word nie. Die verband tussen werklikheid en voorstelling/metafoor vervaag selfs in postmodernistiese denke en die taalspel verkry 'n sekere outonomieit (Aronowitz & Giroux 1993: 68; Lyotard 1984:19). Jarvis (1996: 237) beklemtoon dat kennisuitsprake in toenemende mate ideologies eerder as empiries van aard is en dat *claims about it seem to be discourse rather than factual*. Die rede synde dat die betekenis van dinge, juis omdat dit deur taal gedra word, oop en onderhandelbaar is.

Die gevolg is dat die postmodernisme die wetenskap se vermoë om neutrale, objektiewe kennis te genereer, bevraagteken. Kulturele relatiwiteit, met die gevolglike diversiteit van kennis, dien as motiveringsgedagte vir hierdie bevraagtekening. Die postmodernistiese standpunt dat inhoude verskillende interpretasiemoontlikhede bevat en dat kennis relatief waar is binne die konteks van 'n bepaalde taalspel of linguale diskoers, het tot gevolg 'n verandering van die epistemologiese struktuur. Toenemend ontwikkel die opvatting van 'n verskuiwing van geslote na oop en dinamiese kennissisteme. Van Niekerk (1996: 210) wys op die moontlikheid van 'n postmodernistiese verruiming van die rasionaliteitsbegrip as teenvoeter vir die eensydige rasionalistiese denkmodel van die modernisme.

Hierdie gefragmenteerde openheidskarakter van die wetenskap is vir die postmodernisme ook gesetel in die feit dat wetenskapsbeoefening met sy konteksgebonde karakter verder ook 'n menslike aangeleentheid is, met vele tekortkominge en beperkinge. Dit is 'n algemeen bekende feit dat die wetenskaplike, hoe meer hy die werklikheid wat hy vir hom afgrens wil deurgrond en voorgee dat hy weet, hoe meer en hoe sekerder weet hy dat hy nooit volkome sal kan weet nie. Volkome rasoniele deurgroning van 'n verskynsel, of die

totale werklikheid, is in die postmodernistiese tyd nie moontlik nie. Sekerheid in 'n absolute sin is net nie rasioneel bereikbaar nie.

Praktiese bevestiging vir die postmodernistiese staving van die onmoontlikheid van absolute sekerheid, blyk uit die volgende modernistiese, "vasstaande kennis" aanhalings soos gepubliseer in die SAACE (South African Association of Consulting Engineers) Bulletin (1998: 9):

- *This "telephone" has too many shortcomings to be seriously considered as a means of communication. The device is inherently of no value to us.* ('n Western Union interne memo soos omgestuur in 1876).
- *The wireless music box has no imaginable commercial value. Who would pay for a message sent to nobody in particular?* (David Sarnoff se vennote se antwoord op sy pleidooi om in die radio te belê in 1920).
- *Who the hell wants to hear actors talk?* (HM Warner van Warner Brothers se mening in 1927).
- *We don't like their sound, and guitar music is on the way out.* (Die Decca Recording maatskappy se afkeur van die Beatles, 1962).
- *Heavier-than-air flying machines are impossible.* (Lord Kelvin, die president van die Royal Society vereniging, se opinie in 1895).
- *Drill for oil? You mean drill into the ground to try and find oil? You're crazy.* (Professionele boormanne se kommentaar op Edwin L. Drake se poging om hulle te oorreed om deel te word van sy boorprojek vir olie in 1859).
- *I think there's a world market for about five computers.* (Thomas J. Watson, die voorsitter van die raad, IBM).
- *The bomb will never go off. I speak as an expert in explosives.* (Admiraal William Leahy, VSA atoombomprojek).
- *Man will never reach the moon regardless of all future scientific advances.* (Dr. Lee De Forest, uitvinder van die vakuumbuis en vader van die televisie).

- *Everything that can be invented has been invented.* (Charles H. Duell, Kommissaris van die VSA patenteregte departement, 1899).

B. Die dinamiek van kennisvermeerdering en kennisverandering

‘n Verdere bydraende faktor tot die relativiteitsbenadering tot kennis is die geweldige tempo waarteen kennis toeneem en verander. Die alomteenwoordigheid en dinamiek van die inligtingstechnologie is veral hiervoor verantwoordelik. Die tempo waarteen kommunikasietechnologie en die gebruik daarvan toeneem, het tot gevolg ‘n deurgaans nuwe wyse van begrip van en navorsing oor veranderende kennis. Die substansiële toename in rekenaargebaseerde kommunikasietechnologie hou vir Goodenow (1996:198) nie alleen nuwe visies in van nog groter moontlikhede van kommunikasie nie, maar ook ‘n “nuwe” tegnologiese definisie van die mens se verhouding tot sy wêreld. Hierdie nuwe verhouding veroorsaak egter probleme vir diegene wat nie vertrou is met die gebruik daarvan nie en Volti (1989: 8) beklemtoon dat *this inability to understand technology and perceive its effects on our society is one of the greatest, most subtle, problems of an age that has been so heavily influenced by technological change.* Kenway (1996: 217) stem hiermee saam en beklemtoon dit dat die inligtingstechnologie nie alleen ‘n hulpmiddel tot kennis is nie, maar wel ook kennis in sigself verteenwoordig. In sy eie woorde: *It is a context within and through which learning occurs and about which learning must occur.*

Die inligting superhoofweg of *cyberspace* fenomeen beskryf die onstuitbare kontinue neiging om bestaande tegnologie vir die voorsiening van inligting, kommunikasie en ontspanning met nuwe, verbeterde vorme te vervang (Kenway 1996: 218). Elke nuwe, verbeterde vorm bied ‘n meer uitgebreide kapasiteit om groter volumes inligting vinniger te voorsien. Die Internet as medium van hierdie gesofistikeerde kommunikasie bied nie alleen ‘n wye verskeidenheid van kommunikasiemoontlikhede nie, maar bied ook die geleentheid tot lidmaatskap van ‘n globale samelewing wat nie deur geografiese afbakening begrens word nie. Hierdeur is dit binne die vermoë van elke individuele gebruiker daarvan om sy eie kultuurgoedere binne hierdie globale samelewing te

produseer en te versprei. Die geleentheid tot onmiddellike toegang tot groot volumes data, 24 uur uit elke dag, het tot gevolg dat hierdie inligtingstechnologie soos vergestalt in die Internet, 'n onweglaatbare komponent van internasionale mededinging geword het.

C. Kennis as verhandelbare kommoditeit

In hierdie postmodernistiese tydvak het inligting 'n verhandelbare kommoditeit binne die globale inligtingsgebaseerde samelewing geword (Gibbons 1998: 29). In die verband word gepraat van 'n nuwe geslag van "kenniswerkers" wat met inligting werk en voortdurend by tegnologiese innoovering moet aanpas. Lyotard (1984: 5) wys daarop dat kennis/inligting 'n allesoorheersende noodsaaklikheid ter verkryging van ekonomiese mag in die postmoderne, internasionle wêreld, geword het. Hy voer aan dat *it is conceivable that nation-states will one day fight for control of information, just as they battled in the past for control over territory*. Die gesegde "Kennis (inligting) is mag" kry hierdeur 'n nuwe dimensie in die sin van 'n nuwe ekonomie wat besig is om te ontwikkel waarin die vermoë om inligting te genereer en te produseer, 'n sleutelfaktor vir verhoogde produktiwiteit is. Die gevolg is dat die modernistiese onderwysdoel van gelykheid van onderwysgeleenthede, in die postmodernisme aangevul word met 'n beklemtoning van kenniswerkers se vermoë tot innooverende aanpasbaarheid ter wille van mededingbaarheid binne die internasionale, wêreldmarkeconomie (Cowen 1996(b): 162; Carnoy 1998: 15; Badat 1998: 35).

D. Die eis om implementeerbaarheid

Hierdie verhandelbare kennis ontwikkel 'n spesifieke vereiste in die postmodernistiese tydvak, naamlik die van implementeerbaarheid. Dit het 'n herdefiniëring van tradisionele, basiese wetenskap tot wetenskap-in-gebruik tot gevolg (Lyotard 1984: 24; Cowen 1996(a): 248). Atkin (1998: 651) beklemtoon dat *the clearest trend now is that science and mathematics education is becoming more practical everywhere*. In plaas van 'n basiese kennis van *the fundamental structure of the subject* verskuif die fokus nou na *how*

knowledge relates to personal and community life, and how it corresponds to what practising scientists really do (Atkin 1998: 651). Om in die postmodernistiese tydvak ekonomies mededingend en suksesvol te wees, is nie net afhanklik van die hoeveelheid inligting/kennis waaroor beskik word nie, maar ook die graad van implementeerbaarheid en toepassing van daardie kennis (Gibbons 1998: 1).

E. Retrospeksie

Dit blyk dat kennis in die postmodernistiese “tydvak” die eienskappe van relatiwiteit, diversiteit, dinamiese beweeglikheid en ‘n hoë tempo van verandering openbaar. Verder blyk dat hierdie kennis as inligting binne die dinamies, gesofistikeerde inligtingstechnologie, implementeerbaar en toepaslik moet wees ter wille van ekonomiese mededingbaarheid. Vir die onderwysstelsel en dan spesifiek hoër onderwys, hou dit ‘n sekere appèl in en vervolgens ‘n besinning daaroor.

2.5.2.2 Die appèl op hoër onderwys

A. Gediversifiseerde, uitkomsgebaseerde voorsiening

Die postmodernistiese relatiwiteitskenmerk van kennis vanweë kulturele diversiteit, het tot gevolg dat in toenemende mate gepleit word vir meer gedifferensieerde voorsiening ter wille van ‘n akkommodering van wyduiteenlopende behoeftes binne ‘n multikulturele samelewing. Wat die heterogene Verenigde Europese samelewing aanbetref wys Coulby en Jones (1996: 182) op die moontlikhede van ‘n homogene kernkurrikulum op regeringsvlak met die moontlikheid van wye heterogene interpretasies op die plaaslike vlak. Sodoende kan kurrikulumseleksie wat kulturele seleksie impliseer, geakkommodeer word. Green (1997: 21) waarsku egter dat dit in die praktyk nie so maklik is om op grond van kulturele verskille te diversifiseer nie. Aan die hand van die Chicago-voorbeeld toon hy aan dat, hoewel skole die keuse gehad het om verskeie gediversifiseerde programme te implementeer, die oorgrote meerderheid nogsteeds gekies het vir ‘n tradisioneel

akademiese kurrikulum. Op dieselfde trant erken Coulby en Jones (1996: 183) ook dat hoewel dit die postmodernistiese ideaal is om kurrikulumsamestelling vir skole en universiteite meer in harmonie met die aktualiteit van Europese diversiteit te bring, die praktiese realiteit juis die teendeel verteenwoordig. Hulle voer aan: *Faced with anti-sexist teaching and multicultural education the epistemological establishment has retreated into a traditionalist/modernist fortress. Europe is left in the grip of the conflict between fissiparous knowledge and culture and futile curricular systems.*

Wat betref die eis om implementeerbaarheid van kennis wys Cowen (1996(a): 246) daarop dat die tema vir universiteitshervorming vir die 1980's en 1990's om die verwagting van doeltreffendheid, bekwaamheid en relevansie wentel. Die doeltreffendheid/bekwaamheidskonsep hou verband met die meting van die universiteit se werklike produksie (kennis-oordrag) terwyl die toets vir relevansie dui op die mate waartoe hierdie kennis en navorsing bruikbaar is binne die landseconomie. In hierdie verband beklemtoon Lyotard (1984: 48) dat *the transmission of knowledge is no longer destined to train an elite capable of guiding the nation towards its emancipation, but to supply the system with players capable of acceptably fulfilling their roles at the pragmatic posts required by the institution.* Dit het tot gevolg dat pragmatiese, uitkomsgebaseerde vaardighede vir Cowen (1996(a):254) die spil geword het waarom alles in hoër onderwys nou draai. Institusionele evaluering sowel as kurrikulumontwerp word onderlê deur hierdie uitkomsgebaseerde tegniek. Aan die een kant word uitkomsgebaseerde tegniek ingespan deur die gebruikmaking van prestasie-aanduiders vir die meting van institusionele sukses. Aan die ander kant word gespesifiseerde bekwaamheidsvaardighede en uitkomst vasgepen as 'n aanduiding van groter bekwaamheid en relevansie van die kurrikulum. Dit het ook 'n invloed op die aard van die akademiese kultuur wat besig is om 'n verandering te ondergaan van 'n kollegiale model na 'n meer besigheidskultuur (Cowen 1996(a): 254).

B. 'n Multidissiplinêre, natuurwetenskaplikgeoriënteerde beroepsaanslag

Die implementeerbaarheidseis beïnvloed inhoud en die vorm daarvan deurdat dit toenemend meer beroepsgerig raak (Gibbons 1998: 6). Hierdie beroepsgerigheid is die gevolg van markverwante druk. Inhoud word in toenemende mate aan die hand van modules gerangskik met die oordra en evaluering van klein hoeveelhede kennis en vaardighede binne die raamwerk van gediversifiseerde beroepsgeoriënteerde uitkomstes. Dit het tot gevolg dat kontak met die doseerpersoneel gefragmenteerd verloop en dat evaluering meer gereeld plaasvind met 'n steeds toenemende klem op implementeerbare kennis en vaardighede.

Dit veroorsaak dat die universiteit toenemend gekenmerk word deur verhoogde toetredes waarin die klem steeds meer gedomineer word deur die oordra van beroepsgeoriënteerde kennis en entrepreneursgebaseerde vaardighede. Dit op sy beurt veroorsaak weer dat tradisionele meganismes van onderskeid tussen die verskillende sektore van hoër onderwys verdwyn en dat eens verskillende sektore nou almal geabsorbeer word binne die universiteite stelsel (Cowen 1996(b):161; vergelyk ook Stumpf 1998: 78).

Die relevansie van die natuurwetenskappe ter wille van die eie sowel as internasionale belang word sterk beklemtoon, maar toenemend ontstaan die behoefte aan 'n holistiese, multidissiplinêre geïntegreerdheid van navorsing en aanbieding. Atkin (1998: 652) verduidelik byvoorbeeld hoe 'n studie van die invloed van suurreën op die samelewing, verskeie dissiplines aansny. Chemie verklaar byvoorbeeld *the effect of pH levels on concrete and other substances*. Fisika werp lig op *the effects of acid rain on strength of structures*. Plant- en Dierkunde dra weer by tot die student se begrip van *how life is affected in an acid environment*. Hierby kan met groot welslae die sosiaalwetenskaplike bydrae gevoeg word van *how harmful effects might socially be mitigated* (Atkin 1998: 651).

Hierdie multidissiplinêre benadering het egter as hooftema markverwante relevansie en daarom bly die natuurwetenskappe en tegnologie nogsteeds die meer belangrike wetenskappe. Castells (1994: 14) benadruk dat die natuurwetenskappe en tegnologie 'n

kritieke rol speel as bron van ekonomiese produktiwiteit en mededingende infrastruktuurskepping binne hierdie nuwe inligtingsgeoriënteerde ekonomie. Carnoy (1998: 17) stem hiermee saam en wys op die ontwikkeling van 'n globale ideologie waarvolgens 'n aggressiewe investering in natuurwetenskaplike en wiskundige vaardighede die enigste manier van daadwerklike deelname aan die wêreldmark inligtingseconomie kan verseker. Hy voer aan *those countries with more scientists and engineers and whose eighth graders score higher on international maths and science tests are likely to be the "winners" in the newly-defined world economic competition*. Die rede synde die feit te wees dat die bron van verhoogde produktiwiteit toenemend afhanklik is van kennis en inligting wat op produksie toegespits word en hierdie kennis *is increasingly science-based* (Carnoy 1998: 5).

C. Die appèl op samewerkingsooreenkomste

Die eis om implementeerbaarheid en markverwantheid van kennis veroorsaak dat die universiteit, in sy verhouding met ander instansies, in 'n uiters soepel mededingende sowel as samewerkende situasie geplaas word (Gibbons 1998: 13). Toenemend ontwikkel die tendens vir die voltrekking van navorsing ook buite die universiteitsgrense. Afgesien van die nywerheid, weermag en raadgewende agentskappe is die neiging dat elke geregistreerde professie 'n navorsingseenheid moet ontwikkel (Clark 1993: 361).

Wat betref samewerking wys Skilbeck en Connell (1996: 71) daarop dat dit nie net horisontaal tussen verskeie nasionale en internasionale hoër onderwysinrigtings plaasvind nie, maar ook diagonaal tussen 'n maatskappy in een land en 'n hoër onderwysinrigting in 'n ander land. As voorbeeld hiervan dien die befondsing van sekere navorsingsprojekte aan die Massachusetts Institute of Technology (MIT) deur Japanese nywerhede, of die kontraktuele ooreenkomste tussen Koreaanse besighede en sekere Amerikaanse universiteitskursusse. Al hierdie samewerkingsooreenkomste, hetsy nasionaal of internasionaal, het egter as dryfkrag die wêreldmarkeconomie *which becomes a crucial definer of the purposes, efficiency and effectiveness of the educational system, its content*

and its structures and even some of its pedagogic modes (Cowen 1996(b): 161). Die gevaar hiervan is dat universiteite se navorsingsagendas geleidelik kan verander in 'n uitsluitlike gerigtheid op die bevrediging van korttermynbehoefte van die sakewêreld (Stumpf 1998: 88).

D. Internetgebruik

Mededingbaarheid binne die internasionale, wêreldmarke ekonomie as onderwysdoel van die postmodernisme (paragraaf 2.5.2.1), stel 'n pertinente eis aan die gemaklike omgaan met die internasionale inligtingstechnologie (Gibbons 1998: 21). Kenway (1996: 218) wys daarop dat die oorgrote meerderheid gebruikers van die Internet in die VSA, hoër onderwysstudente tussen die ouderdomme 18 en 24 is. Die appèl hiervan op onderwysstelsels hou in die voorsiening van steeds beter toegangsmoontlikhede tot meer en verbeterde kennis/inligting, vry van geografiese, institusionele of dosentspesifieke beperkings. Die behoefte is vir toenemend meer geleenthede van globale kommunikasie en leergeleenthede tussen studente onderling, en tussen studente, dosente en deskundiges.

Toegang tot die Internet sluit egter faktore in soos hoër kostes plus 'n sekere bekwaamheidsvaardigheid vir die optimale benutting daarvan. Vir ontwikkelende samelewings hou dit probleme in aangesien *the path from having no access to having a computer, a modem, advanced communications software, an online service account and the knowledge necessary to use them all is not likely to be traveled easily by the information poor (Kenway 1996: 227).*

C. Retrospeksie

Dit blyk dat postmodernistiese tendense op die wetenskap en tegnologiese terrein en die appèl daarvan op hoër onderwys veral neerkom op die beklemtoning van 'n relevante, ge diversifiseerde, modulêre voorsiening. Die belangrikste kriteria van hierdie voorsiening blyk uitkomsgebaseerde implementeerbaarheid te wees. Hierdie implementeerbaarheid is

nie alleen van toepassing op die landsbehoefte nie, maar veral ook ter wille van mededinging binne die wêreldmarksituasie. In hierdie bemagtiging tot internasionale wêreldmarkmededinging speel die natuurwetenskappe en tegnologie die grootste rol. 'n Bedrewendheid met die omgaan, generering en produksie van inligting deur middel van die Internet, blyk 'n uitdifferensiërende faktor vir sukses binne hierdie wêreldmarkmededinging te wees.

2.5.3 Postmodernisme en die Ekonomie

2.5.3.1 Vergestaltung

Die ekonomie as samelewingsterrein word in toenemende mate die spilpunt waarom alles draai en ekonomiese oorwegings word in groterwordende tendens die rigtinggewende faktor vir besluite wat op politieke en sosiale gebied geneem word (Cowen 1996(b); Lewin 1995; Goodenow 1996).

A. Globalisering

Tiperend van hierdie postmodernistiese ekonomie, is die globale, internasionale karakter daarvan. Kress (1996: 186) definieer hierdie globaliseringseffek as die toenemende tendens van die wêreldmarkeconomie om die plek en tyd van aksie en opinie ten opsigte van alle sake te bepaal. Clem Sunter, soos aangehaal deur Botha (1998: 2), beweer dat *there is a sort of global cop watching every country's every move and if the world does not like a move, it will censure a country*. Dat apartheid tot 'n val gekom het vanweë hierdie globaliseringseffek is nie te betwyfel nie. Verder bevestig die negatiewe spekulاسie teen die rand wat die gevolg is van sensitief uitgelekte inligting oor mnr. Mboweni as opvolger van dr. Stals as president van die Reserwebank, en die daaropvolgende drastiese verswakking van die geldeenheid (Beeld 10 Julie 1998: 8), meer onlangse beïnvloeding van die plaaslike situasie deur globaliseringsmagte werksaam binne hierdie wêreldmarkeconomie.

Hierdie globaliseringseffek het tot gevolg dat tyd en ruimte as beperkende faktore ten opsigte van finansiële markte, die media, kommunikasie, kulturele aspekte en produksie, heeltemal verdwyn. Die globalisering van produksie het tot gevolg dat die arbeidsmark ook 'n globale karakter aanneem. Dit op sy beurt het tot gevolg dat die modernistiese migrasie van die arbeidsmag na vasgestelde plekke van produksie nou vervang word met produksie wat veranderlik en beweeglik is terwyl die arbeidsmag lokaal staties bly (Kress 1996: 188).

Voor globalisering was firmas uitgelewer aan 'n beperkte arbeidsmag en beperkte beleggingsmoontlikhede binne die grense van die eie samelewing. Dit het daartoe aanleiding gegee dat werknemersvakbonde geweldige druk op werkgewers kon toepas en dat suksesvolle firmas onderwerp was aan 'n hoë graad van belasbaarheid binne die afgebakende grense van die eie land. Globalisering het egter tot gevolg dat suksesvolle firmas nie meer gekortwiek word deur beperkings binne die eie samelewing nie. Meer winsgewende moontlikhede elders kan ondersoek en benut word (Gibbons 1998: 21). In terme van belangrike ekonomiese beginsels aanwesig in hierdie globale wêreldmarkeconomie identifiseer Kenway (1996: 220) die geleentheid om globaal te dink, korttermyn op te tree, geld rond te skuif, en ander firmas te koop en te verkoop.

Goodenow (1996: 199) wys op die finansiële aantreklikheid wat die globaal netwerkgebaseerde ekonomie vir Amerikaanse firmas met internasionale vertakkinge inhou. Hiervolgens kan groot hoeveelhede ingenieurs in Indië en Latyns-Amerika byvoorbeeld aangestel word teen 'n baie kleiner salaris as wat vir plaaslike arbeidsmaglede betaal moet word. Globalisering in terme van huisnetwerkgebaseerde produksie bied egter ook groter geleenthede aan die plaaslike samelewing soos byvoorbeeld plattelandsgeïsoleerde arbeidsmaglede asook enkelouers, werkende ma's en liggaamlike gestremdes. Kenway (1996: 225) beklemtoon dat *the networked home will increasingly become the networked workplace*.

B. Internasionalisering

Gelykwerkend met die globaliseringseffek is die internasionaliseringskarakter van die postmodernistiese ekonomie. Hierdie internasionaliseringseffek dui op die sosiale, politieke en ekonomiese invloed van buite 'n spesifieke samelewing op daardie samelewing se waardesisteem, aktiwiteite en handeling (Kress 1996: 188). Hoewel internasionalisering so oud soos die mens self is, het dit egter met die dinamiese inligtingstechnologie en gepaardgaande kommunikasie- en massamediamoontlikhede in intensiteit geweldig toegeneem. As algemene voorbeeld hiervan noem Kress (1996: 189) denimbroeke en T-hemde as internasionale kleredrag. Waar die internasionale massamedia tot gevolg het dat kulturele grense in 'n groot mate verdwyn, lei die globaliseringseffek tot die ontwikkeling van 'n nuwe, denkbeeldige samelewing bestaande uit mense met dieselfde belangstellings en wat dieselfde aktiwiteite beoefen.

C. Post-Fordistiese produksie

Pertinent in hierdie postmodernistiese wêreldmarkeconomie is die aanwesigheid van post-Fordistiese nywerheidstechnologie en nywerheidsproduksie (Lewin 1995: 208). Die Fordistiese nywerheidsproduksie word gekenmerk aan 'n kapitaalintensiewe benadering met die optimale benutting van die masjien teenoor 'n minimalisering van arbeidskoste. Die doel is 'n volgehoue produksielyn wat oorskotbergings in reuse stoorkamers tot gevolg het. Die benadering is een van "net-vir-ingeval" en daarom is oorskotbergings geregverdig aangesien dit beskikbaar is indien iemand dit sou wou bestel. Fordistiese kwaliteitskontrole geskied eers aan die einde van die produksieproses en is hoofsaaklik die taak van 'n spesifiek aangewysde groep (Green 1997: 11).

Hierteenoor word die postmoderne post-Fordistiese nywerheidsproduksie gekenmerk aan 'n aanbod toegespits op aanvraag. Kaplinsky en Posthuma (1994) beklemtoon dat menslike hulpbronne en die effektiewe aanwending daarvan die hoofuitgangspunt van die post-Fordisme is. Die arbeidsmag is 'n geweldige bate met groot potensiaal wat optimaal, maar buigsaam en soepel aangewend moet word om kwaliteit en effektiwiteit te verhoog.

Die verbetering van die kwaliteit van arbeid deur verdere of heropleiding ter wille van veeldoeligheid en multivaardighede is 'n goeie belegging. Ook is die in ag neem van werkers se opinie en die toepassing van 'n spanwerkbenadering ter wille van verbeterde praktyk, onweglaatbare faktore vir eventuele sukses.

Vir die post-Fordistiese ekonomie is die proses van produksie nie minder belangrik as die eindproduk nie, tewens die gladde verloop van die proses word as belangriker geag as die resultaat self (Lewin 1995: 209). Teenoor die Fordistiese “net-vir-ingeval”-benadering huldig die post-Fordisme 'n “net-betyds”-aanslag deurdat vervaardiging afgestem is op spesifieke aanvraag en behoeftes. Toegevoegde waarde eerder as laer koste en groter produksie is die maatstaf vir effektiwiteit. Kwaliteit, betroubaarheid en geskiktheid vir die spesifieke behoefte, as toegevoegde waarde aspekte, is in die produksieproses ingebou (Lewin 1995: 209). Ten einde hierdie toegevoegde waardebenadering voluit na te streef is die post-Fordistiese produksie verbind tot gedurige verandering in die vorm van konstante, klein veranderings ter wille van 'n volgehoue verbetering van kwaliteit en effektiwiteit (Kapling & Posthuma 1994).

D. Die Inligtingsbedryf

Wat betref die produkte van hierdie postmoderne, post-Fordistiese produksieproses wys Jencks (1996: 57) daarop dat dit nie primêr meer gaan om motorvervaardiging en die produksie van staal en swaar toerusting nie. In die postmodernistiese inligtingstydperk is die elektroniese bedryf met sy vervaardiging van rekenaars en rekenaarsagteware by verre die grootste. Jencks (1996: 57) wys ook daarop dat hierdie inligtingsbedryf nie vir 'n lang tydperk gemonopoliseer kan word nie aangesien inligting nie opgebruik word nie maar wel vermenigvuldig met gebruik. Die gevolg is dat, anders as die modernistiese bedryf waarin spesifieke groepe onbepaalde beheer oor beperkte middele uitgeoefen het, die postmodernistiese bedryf nie deur 'n spesifieke groep of klas besit, beheer of gerig word nie.

Van belang in hierdie verband is egter die universele gevaar van ongelykhede en alles daarmee gepaardgaande tussen wat Kenway (1996: 221) bestempel as die *information rich* teenoor die *information poor* groeperinge van menslike hulpbronne. Hiervolgens blyk dat die inligtingstegnologie met sy globale wêreldmarkeconomie tot gevolg het 'n herbevestiging van reedsbestaande finansiële ongelykhede tussen arbeidsmaglede wat vertrouwd is met die nuwe tegnologie en die wat oor geen kennis daarvan beskik nie (vergelyk ook paragraaf 2.5.2.2 (D)). Carnoy (1998: 5) wys byvoorbeeld daarop dat *a national economy works as a unit at the world level*. Dit het tot gevolg 'n geweldige voordeel aan die firmas in samelewings waar inligting en kennis en die vermoë om dit te verkry en te genereer, geredelik beskikbaar is. Dit behels *telecommunications and information technology and the personnel trained to use it and to apply the information gained through its use*.

E. Die arbeidsmag

Ten opsigte van die postmodernistiese arbeidsmag aanvaar Reich (1991: 178) die bestaan van drie hoofkategorieë van beroepsmoontlikhede. 'n Eerste sodanige kategorie verteenwoordig die roetine produksiewerkers. Hierdie groep wat beide blou- en witboordjiewerkers insluit, voer eenvoudige, opeenvolgende-stap vaardighede uit hetsy met die hand, toesighoudend van aard of by wyse van data prosessering. Geletterdheid waarby rekenaargeletterdheid uiteraard ingesluit is, basiese beroepsvaardighede en die vermoë tot basiese rekenvaardighede word vir hierdie beroepe vereis. As basiese beroepsvaardighede noem Reich (1991) aspekte soos betroubaarheid, lojaliteit, hardwerkendheid, die vermoë om professioneel te kommunikeer en aanpasbaarheid. Jarvis (1996: 236) wys daarop dat sowat 25% van die Amerikaanse arbeidsmag in 1990 sodanige beroepe beoefen het. Hy beklemtoon dat sodanige beroepe wêreldwyd binne die globale arbeidsmark beoefen kan word.

Die tweede kategorie van postmodernistiese beroepsmoontlikhede word verteenwoordig deur die plekgebonde dienstesektorwerkers. Hierdie arbeidsmaglede verrig 'n spesifieke

taak wat afgespits is op 'n besondere situasie en is daarom nie direk mededingbaar binne die globale arbeidsmarksituasie nie. Dieselfde vaardighede as vir die eerste kategorie, egter op 'n meer gevorderde vlak, word vir hierdie groep vereis plus 'n besondere gedragstyl afgespits op die spesifieke situasie. Jarvis (1996: 236) voer aan dat vir 1990 sowat 30% van die Amerikaanse arbeidsmag in hierdie kategorie werksaam was.

Reich (1991) identifiseer 'n derde en laaste kategorie van postmodernistiese beroepsmoontlikhede, naamlik die van die hoëvlak mannekrag met universele vaardighede. Hierdie beroepe berus op 'n hoë standaard van kennis en kreatiwiteit wat betref die identifisering en oplossing van probleme, die insig in en produktief maak van kennis, en die gebruik van simbole vir die abstrakte wêreld van inligting, finansies, kennis en vermaak (Gibbons 1998: 29). Na die arbeidsmaglui van hierdie beroepskategorie word dan ook verwys as simboolanaliste (Kenway 1996: 228) wat professionele persone en kenniswerkers omsluit (Education White Paper 3 1997: 10). Jarvis (1996: 236) en Carnoy (1998: 16) beklemtoon dat die aanvanklike opleiding vir hierdie beroepe hoofsaaklik deur Westerse universiteite gedoen word. Carnoy (1998: 17) wys ook daarop dat afgesien van 'n *high fraction of scientists and engineers who still get their education in the United States, Western Europe and Japan*, 'n groterwordende groep van hierdie natuurwetenskaplikgeoriënteerde studente dan ook verkies *to stay in their country of graduate study to work on research in private institutions or take research jobs in the universities themselves*. Hoewel sowat 20% van die Amerikaanse arbeidsmag in 1990 in hierdie kategorie werksaam was, beklemtoon Jarvis (1996: 236) dat dit intussen merkbaar gestyg het vanweë toenemende uitbreiding en sofistikasie van die wêreldmark inligtingstechnologie (vergelyk paragraaf 2.5.2.1 (B)). Carnoy (1998: 7) spesifiseer hierdie uitbreiding as synde veral van toepassing te wees op *the high-tech, high-skilled, science-based and information-service and medical-service jobs*.

F. Die beroepstruktuur dinamika

Die dinamiese aard van tegnologiese ontwikkeling binne hierdie globale wêreldmarkeconomie het tot gevolg dat die beroepstruktuur binne hierdie snelveranderende arbeidsmark nie langer staties is nie. Green (1997: 74) wys daarop dat dit onwaarskynlik is dat 'n persoon vir sy totale beroepslewe dieselfde vaardighede sal kan beoefen sonder enige verdere of heropleiding. Vir baie sal dit nodig wees om heeltemal van beroep te verander en in die proses totaal nuwe vaardighede aan te leer. In die lig van die post-Fordistiese afgestemdheid op snelveranderende spesifieke aanvraag en behoeftes is hierdie onvermydelike beroepsveranderinge die logiese gevolg van 'n afname in permanente betrekkinge ter wille van meer tydelike werk in die vorm van kontrakwerk en termynaanstellings (Kraak 1998: 48). Laasgenoemde waarvan die aard en getal bepaal word deur instellings en ondernemings se vinnig veranderende behoeftes.

G. Retrospeksie

Dit blyk dat die ekonomie van die postmodernistiese tydvak die toonaangewende faktor vir besluite, handeling en aktiwiteite op al die ander samelewingsterreine geword het. Hierdie ekonomie word gekenmerk aan die eienskappe van globalisering en internasionalisering. Dit het tot gevolg dat tyd en ruimte as beperkende faktore vir die finansiële markte, verdwyn. Die dinamiek en sofistikasie van die inligtingstechnologie het ook tot gevolg dat tyd en ruimte wat betref produksie en die arbeidsmark, verdwyn. Hiermee saam manifesteer 'n post-Fordistiese produksiebenadering wat groot klem plaas op die waarde en noodsaaklikheid van 'n soepel, multivaardigheidsgeskoolde werksmag, binne die groepering van drie hoofkategorieë van beroepsmoontlikhede. Die invloed hiervan op die onderwysstelsel, en dan spesifiek hoër onderwys, sal vervolgens bespreek word.

2.5.3.2 Die appèl op hoër onderwys

Cowen (1996(b): 161) bevestig die toonaangewendheid van die internasionale wêreldmarkeconomie ook op die onderwysstelsel deur daarop te wys dat dit 'n invloed op die doel, inhoud sowel as vorm van onderwys uitoefen.

A. Beroepsgeoriënteerde, modulevoorsiening

Die postmoderne, post-Fordistiese produksie-aanslag van 'n "net-betyds"-benadering vind binne die onderwysstelsel neerslag in die vorm van 'n modulêrestelsel-voorsiening. Hiervolgens word klein hoeveelhede kennis en vaardighede wat op 'n kontinue basis verfyn en deurgaans aan evaluering onderwerp word, aan die hand van kortkursus-modules aangebied (Gibbons 1998: 48; paragraaf 2.5.2.2 (B)). Die doel is 'n tydige reaksie op spesifieke, markverwante behoeftes en die "net-betyds" voorsiening van 'n potensieel dringende markverwante aanvraag. Afgesien van die verdwyning van die tradisionele maatstawwe waarvolgens die verskillende sektore van hoër onderwys onderskei kon word (paragraaf 2.5.2.2 (B)) bevestig Cowen (1996(a): 251) die noodsaak vir hoër onderwysinrigtings om in vennootskap met die nywerheids- en besigheidswêreld te tree ten einde in staat te wees om implementeerbare kennis te voorsien. Hierdie skakeling ter wille van implementeerbaarheid het tot gevolg dat in toenemende mate gevra word vir interdisiplinêre navorsing en voorsiening (Gibbons 1998: 40). Hierdie behoefte spruit voort uit die aanname dat die ontstaan en oplossing van leefwêreldprobleme verskeie dissiplines aansny en nooit binne die grense van net een enkele dissipline voltrek nie (vergelyk paragraaf 2.5.2.2(B)). In hierdie verband beklemtoon Goodenow (1996: 213) die waarde van die Internet wat gekenmerk word aan multidisiplinêre geïntegreerdheid. Hy wys op die moontlikhede en uitdagings van sodanige geïntegreerdheid wat inhou *the integration of functions and being able to learn about research in areas heretofore separated by departmental and institutional, as well as practical and theoretical boundaries.*

B. Lewenslange opleiding

Nou verwant aan die post-Fordistiese “net-betyds”-benadering en die dinamiek van tegnologiese ontwikkeling, is die toenemende behoefte aan verdere en heropleiding wat uitkristalliseer in lewenslange opleiding. Gibbons (1998: 12) beklemtoon: *A labour force of craftsmen organised around traditional habits and skills is the enemy of technological change, as continuing education is its friend.* Die appél op hoër onderwys in hierdie verband is om teen die agtergrond van toenemend gediversifiseerde kennis (paragraaf 2.5.2.1 (A)), daartoe in staat te wees om genoegsaam en betyds te beantwoord aan die behoeftes van die verskillende beroepskategorieë en hulle voortdurende leerbehoefte binne die globale arbeidsmarkvereistes. In hierdie verband wys Jarvis (1996: 241) daarop dat die kategorie van hoëvlak mannekrag in toenemende mate ‘n behoefte aan verdere, meer gevorderde opleiding het ten einde in staat te wees om op hoogte te bly met dinamiese ontwikkelinge op die onderskeie terreine. Die gevolg is dat ‘n graadkwalifikasie slegs ‘n eerste stap verteenwoordig. In groterwordende tendens word nagraadse en ook ander kwalifikasies as onweglaatbare noodsaaklikheid vir effektiewe beroepsbeoefening beskou. Hierteenoor beklemtoon Jarvis (1996: 241) dat die roetine produksiewerkers (paragraaf 2.5.3.1) hoewel nie oor die algemeen onderworpe aan verdere opleiding nie, wel blootgestel is aan heropleiding in die lig van dinamiese ontwikkelinge en veranderende vaardigheidsbehoefte. Gibbons (1998: 12) beklemtoon dat *the only skill that does not become obsolete is the skill of learning new skills.*

Hierdie toenemende behoefte aan lewenslange opleiding word bevestig deur die feit dat vir die tydperk 1975 tot 1985 die deelnamekoers van leerders in die ouderdomsgroep 25 tot 29 jaar, van 36 tot 42 per 1000 gestyg het. Vir die ouderdomsgroep 30 jaar en ouer is dieselfde vermeerdering ondervind, naamlik vanaf 9 tot 17 leerders per 1000 vir dieselfde tydperk (Williams 1996: 140).

C. Die eis om telematiese voorsieningsmoontlikhede

Verdere, lewenslange opleiding kan, vanweë die inligtingstechnologie se uitwissing van tyd en ruimte, meestal op verskeie plekke en tyd plaasvind. Die moontlikheid van ‘n

telematiese, tweeledige aanbiedingsmodel, naamlik afstandsonderrig gekombineer met kontakonderrig deur middel van interaktiewe satellietmoontlikhede, raak in toenemende mate 'n vereiste vir hoër onderwys. Goodenow (1996: 200) bevestig dat 'n groot aantal hoër onderwysinrigtings hulself in die proses bevind van die ontwerp van afstandonderrig programme by wyse van die Internet. Dit hou in die ontwikkeling van multimediapakkette waarby beeld en klank ook betrokke is. Die Open University van Brittanje en verskeie ander na-basiese onderwysinrigtings soos verskeie Amerikaanse tegniese inrigtings, bied reeds met groot sukses netwerkgebaseerde programme in kombinasie met satelliet-televisie-uitsendings aan (Goodenow 1996: 200). Telematiese konfederering oor dissiplinêre, institusionele, nasionale en internasionale grense heen raak ook in toenemende mate algemene gebruik by akademiese instellings.

Dit is duidelik dat hierdie grensverwyderende gediversifiseerdheid van die postmodernistiese inligtingstechnologie 'n nuwe uitdaging tot oorlewing aan hoër onderwys rig. In die lig van die veelvuldige generering van netwerkgebaseerde opleidingsprogramme deur 'n verskeidenheid van nie-onderwysinrigtings, vergroot die druk op hoër onderwys om soortgelyke moontlikhede te voorsien. Perelman (1992) beklemtoon dat die legio moontlikhede van netwerkonderwys by wyse van verskillende vorme van afstandonderrig en die tegelyke gebruik van eie-tempo interaktiewe media, daartoe aanleiding kan gee dat die huis, as nuwe sentrum vir leer, 'n groot bedreiging vir formele onderwysinrigtings kan inhou. By monde van Goodenow (1996: 210) manifesteer hierdie bedreiging daarin dat *as home-based education will doubtless continue to evolve, educators will face deinstitutionalisation pressures from the power of cyberspace as well as from more conventional competitive and cost ones.*

D. Retrospeksie

Wat betref die postmodernistiese tendense op die ekonomiese terrein en die invloed daarvan op hoër onderwys, blyk dat globalisering en internasionalisering 'n definitiewe invloed op die onderwys doel, inhoud en vorm het. Die doel met onderwys verskuif na 'n

mededingbaarheid binne die internasionale, wêreldmarkeconomie. Die aard van die onderwysinhoud word in toenemende mate gekenmerk aan 'n beroepsgerigte aanslag met direkte implementeerbaarheid. Die onderwysvorm verander in 'n post-Fordistiese modulêre stelsel waarvolgens groot klem op kort kursusse geplaas word ten einde “net-betyds” te voldoen aan veranderende behoeftes. Binne hierdie modulêre stelsel neem die noodsaaklikheid aan interdisiplinêre aanbieding toe. Teen die agtergrond van die dinamiek van die inligtingstechnologie word lewenslange opleiding in die vorm van verdere en heropleiding 'n algemene tendens. Die moontlikhede van gesofistikeerde netwerkgebaseerde programme ten einde te beantwoord aan hierdie volgehoue gediversifiseerde behoeftes, raak toenemend 'n onweglaatbare faktor.

2.5.4 Postmodernisme en die Politieke terrein

2.5.4.1 Vergestaltung

Die toonaangewendheid van die globale wêreldmarkeconomie met sy dinamiese inligtingstechnologie, tesame met die postmodernistiese relativiteit van kennis, het 'n definitiewe invloed op die politieke terrein. Kenway (1996: 220) bevestig dat *global markets and global technologies have significant implications for nation-states, for the power of policy to effect change justly and, indeed, for the inclination of policy makers to attempt such change*. Binne hierdie politieke bedrywighede differensieer Turkle (1995: 243) die Internet uit as *the symbol and tool of a postmodern politics* waarin die direkte en onmiddellike aksie van belange-groep-mobilisasie uiters noodsaaklik is.

A. Die inperking van regeringsmag

Die fasilitering van internasionale ondernemings deur middel van die gesofistikeerde inligtingstechnologie (paragraaf 2.5.3.1(A)) kortwiek nasionale regerings om hulle eie ekonomie effektief te beheer. Eweneens so het internasionalisering ook 'n invloed op elke samelewing se kulturele aspekte in terme van waardes, aktiwiteite en handeling

(paragraaf 2.5.3.1(B)). In hierdie proses wend nasionale regerings wel 'n poging aan om beheer uit te oefen, maar word in 'n baie groot mate aan bande gelê deur die groter kragte werksaam binne die inligtingstegnologie en kommunikasie. Soos Kenway (1996: 220) dit tereg stel, die kommunikasietegnologie met die finansiële markte wat daardeur ondersteun word, steek landsgrense ongestoord oor soos wat elektrone vrye toegang tot alles en almal het. Die gevolg is dat nasionale regerings nuwe strategieë toepas ter wille van oorlewing. Dit manifesteer veral in die algaande afskud van welsynsverantwoordelikhede, die bevordering van drastiese privatisering en die ontwikkeling van markverwante benaderings ten opsigte van die oorblywende staatsvoorsiene dienste (Dion 1995). Hiermee saam poog nasionale regerings om 'n ideologies positiewe persepsie ten opsigte van hul vermoë om nog wel ten volle in beheer te wees, by hul landsburgers te ontwikkel.

Gibbons (1998: 20) beklemtoon egter dat die staat wel nog statuur kan openbaar in die mate waartoe dit daarin slaag om inligtingstegnologie te verkry en te ontwikkel ter wille van 'n verstewiging van die plaaslike produktiewe kennis- en inligtingskapasiteit. Hierdie poging hou verband met die ontwikkeling en uitbreiding van bestuursvaardighede, telekommunikasievoorsiening, rekenaarprogrammatuur en -apparatuur en die aggressiewe ontwikkeling van algemene hoëvlak ingenieursvaardighede ten einde hierdie inligtingstegnologie te implementeer en te ontwikkel (Carnoy 1998: 10).

B. Die demokratiese insluitingsbeginsel

Tesame met hierdie magsbeheer van die internasionale wêreldmarkekeonomie oor al die ander samelewingsterreine, manifesteer 'n verdere tendens binne die postmodernistiese politiek, naamlik die van die eksponensiële verspreiding van demokrasieë. Hierdie demokrasieë word gekenmerk aan vrye verkiesings, die beklemtoning van menseregte en 'n relatief vrye pers. Jencks (1996: 64) beklemtoon dat waar daar in 1880 net sowat 'n derde van die wêreldbevolking blootgestel was aan hierdie demokratiese beginsels, dit in die 1990's tot sowat 60% verdubbel het. Gelykwerkend met hierdie verspreiding van

demokratiese beginsels ontwikkel die beklemtoning van deursigtigheid en deelnemende besluitneming.

Die postmodernistiese relatiwiteitsbenadering vanweë kulturele verskille (paragraaf 2.5.2.1(A)) het tot gevolg toenemende verdraagsaamheid en insluiting van alle groepe binne dieselfde samelewing. Jencks (1996: 60) noem dit 'n kosmopolitaanse 'lewe-en-laat-lewe'-houding. Die tendens ontwikkel van 'n totale kritiek teen die meerderheidsregering aangesien dit verskeidenheid, openheid en diversiteit vernietig. Die gevolg is dat konvensionele regeringbeheer, ook die van die supermoondhede, verminder. As mees algemene voorbeeld dien die Soviet Unie se onvermoë om beheer oor sy heerskappy te kon behou. Rust (1991: 618) beklemtoon dat daar 'n toenemende verskuiwing van 'n bipolêre na 'n multipolêre beheerstruktuur plaasvind en dat die mag binne hierdie nuwe beheerstrukture so wydverspreid is dat selfs die supermoondhede nie meer daartoe in staat is om hulle besluite onvoorwaardelik op die "ander" te kan afdwing nie. Die gevolg is dat *the central powers have lost their ability to master, to overpower, and to dominate both internally and externally (Rust 1991: 618)*. Aangesien van die ontwikkeling van 'n wêreldkultuursituasie het hierdie magsvermindering egter ook 'n teenstrydigheid tot gevolg in die sin van die vervanging van rasionele beleidsformulerings met relatiewe formulerings soos gedikteer deur spesifieke groepe. Dit hou vir Rust (1991: 619) 'n gevaar in deurdat die postmodernistiese beklemtoning van die bestaansreg van alle groepe dan noodwendig impliseer dat alle groepe ten volle in staat is tot gelyke, sinvolle deelname aan alle besluite, aktiwiteite en handeling.

C. Die druk vanaf omgewingsbewaring

Gelyklopend met die supermoondhede se magsvermindering vanweë die globale, wêreldkultuursituasie manifesteer die ontwikkeling van internasionale organisasies soos NATO (North Atlantic Treaty Organisation) en ASEAN (Association of South East Asian Nations) wat hulle daarvoor beywer om oorlogvoering tot die alleruiterste te beperk. Die gevolg is dat samelewings hulle in toenemende mate verbind tot vreedsame naasbestaan

binne omgewingsbewuste milieus. Die wêreldappèl op omgewingsbewaring manifesteer in nie-regeringsorganisasies soos Greenpeace. Jencks (1996: 64) beklemtoon dat hierdie groenvinger nie-regeringsorganisasies suksesvol besig is om 'n wêreldburgerskap van supranasionale omgewingsbewustheid te ontwikkel. Dit het tot gevolg dat alle regeringsbesluite toenemend ook onderhewig is aan omgewingsbewaringsgoedkeuring.

D. Retrospeksie

Dit blyk dat die postmodernistiese tendense soos vergestalt op die politieke terrein veral neerkom op 'n vermindering van absolute regeringsmag. 'n Heterogene gebondenheid soos verstewig deur die inligtingstegnologiese kommunikasie veroorsaak die dinamiese verspreiding van demokratiese beginsels soos deursigtigheid, insluiting van almal, en deelnemende besluitneming. In die proses neem privatisering toe en verkry oorblywende staatsbeheerde dienste toenemend 'n markverwante karakter. Teenoor hierdie vermindering van absolute regeringsmag ontwikkel omgewingsbewuste nie-regeringsorganisasies wat in 'n groterwordende mate regeringsbesluite rig. Die invloed hiervan op hoër onderwys sal vervolgens belig word.

2.5.4.2 Die appèl op hoër onderwys

A. Insluiting en burgerskap

Die invloed van die postmodernistiese globalisering en internasionalisering op uitgebreide demokratisering syfer ook deur na hoër onderwys. In toenemende mate vind 'n desentralisering van die bestuurstelsel en 'n demokratisering van die bestuurstrukture plaas (Green 1997: 186). Wat betref die postmodernistiese eis om verdraagsaamheid en insluiting van die "ander" beklemtoon Green (1997: 186) dat *higher education must remain the public arena where tolerance, mutual respect and understanding and the ability to cooperate are cultivated*. In dieselfde verband verwys Ekong en Cloete (1997: 11) na die essensiële taak van hoër onderwys, naamlik burgerskapontwikkeling met as

hoofdoel *to educate both local and global professional citizens, capable of sound reflection and responsible action* (vergelyk ook paragraaf 3.4.2.3 en 4.3).

B. Die appèl op privaatfinansiering

Die groterwordende neiging van privatisering of 'n meer markverwante benadering van oorblywende staatsbeheerde instellings het ook 'n invloed op hoër onderwys. In toenemende mate word van hoër onderwysinstellings verwag om eie inisiatief aan die dag te lê wat betref die beplanning, verkryging en implementering van finansiële hulpbronne. Cowen (1996(a): 251) wys op die pertinente tendens waardeur Westerse universiteite deur hul onderskeie regerings in 'n markverwante aanslag gedwing word. Eerstens moet hulle, teen die agtergrond van 'n toename in studentegetalle, in toenemende mate verantwoordelikheid vir die generering van fondse neem. Tweedens verander die verhouding van staatsubsidiëring teenoor eie fondsinsameling deurdat die subsidie van die staat verminder. In hierdie proses word die universiteit aangemoedig om in vennootskap met die nywerheid, sakesektor en navorsingsrade te tree ten einde hul fondse aan te vul. Tegelykertyd ontwikkel die staat, deur middel van 'n gesentraliseerde evalueringstelsel, meganismes waarvolgens universiteite met mekaar moet kompeteer vir ekstra finansiële toekennings toegeken op grond van verlangde prestasies.

C. Die ekonomiesgekleurde politieke onderwysdoel

In hierdie proses van 'n meer markverwante aanslag ontwikkel die rol van die staat as die van 'n agent vir die voorsiening van gediversifiseerde hoër onderwysvoorsiening (Cowen 1996(b): 160). Die staat se agentskapsrol kristalliseer uit in die sertifisering van die veelvuldige voorsieners deur middel van 'n sentrale kwalifikasieraamwerk. Dit het tot gevolg dat hoër onderwysvoorsiening in 'n markverwante aanbieding van gediversifiseerde moontlikhede verander. Die verbruikers (studente) het die vryheid van programkeuse binne hierdie gediversifiseerde, staatsgoedgekeurde voorsieningstruktuur. In die proses herdefinieer die staat onderwys as opleiding en word ekonomiese oorwegings

uitgedifferensieer as belangrikste verwysingsraamwerk. Dit het tot gevolg dat die doel met onderwys, wat ook opleiding konnoteer, die voorbereiding op en gereedmaak vir die arbeidsmark behels. Cowen (1996(b): 160) bevestig dat *higher education becomes a market within which choices about the future marketability of the education/training acquired are, later, rewarded or punished*.

Green (1997: 27) wys daarop dat die staat, deur die fasilitering van sodanige gediversifiseerde voorsieningstruktuur met markverwante dividende, suksesvol daarin slaag om onderskeid en andersheid te akkommodeer. Binne hierdie ekonomiesgerigte, staatsgekontroleerde voorsiening is alle leerders gelyke aanspraakmakers en verbruikers van onderwys/opleiding. In hierdie benadering wat berus op die beginsel van vryheid van keuse, kies elke leerder die tipe onderwys/opleiding volgens sy eie smaak, behoefte en vermoëns wat hom dan, volgens sy eie keuse, 'n gelyke plek in die sosio-ekonomiese samelewing verseker. Dit beantwoord dan vir Cowen (1996(b): 161) aan die postmodernisties ekonomiesgekleurde regeringsdoelstelling met onderwys, naamlik die ontwikkeling van 'n gediversifiseerde arbeidsmag ter wille van wêreldmarkmededinging sowel as positiewe plaaslike ekonomiese groei.

D. Retrospeksie

Wat betref die postmodernistiese tendense op die politieke terrein en die invloed daarvan op hoër onderwys staan die toenemende noodsaaklikheid van 'n handhawing van die insluitingsbeginsel veral uit. Verder blyk dat 'n meer markverwante benadering aan die orde van die dag is. Van hoër onderwysinstellings word in groterwordende omvang verwag om groter verantwoordelikheid vir fondsgenerering te aanvaar. Verder vergroot die druk op die aanbieding van meer arbeidsmarkafgestemde programme. In hierdie proses word groot druk op hoër onderwys geplaas om 'n hoofrolspeler in die ontwikkeling van 'n bekwame arbeidsmag ter wille van verbeterde ekonomiese groei, te word.

2.5.5 Postmodernisme en die Sosiale terrein

2.5.5.1 Vergestaltung: sosiale omgewing

A. 'n Pluralistiese wêreldkultuursituasie

Die postmodernistiese benadering van 'n insluiting van almal, openheid wat betref alles, en verdraagsaamheid teenoor andersheid (paragraaf 2.5.4.1(B)), het tot gevolg dat ondergeskiktes, onderworpenes, en moderne tyd uitgebuite groeperinge soos vroue, gekleurdes, gevangenes, kinders, en ekonomies agtergeblewenes, in toenemende mate aanspraak maak op erkenning. In die proses ontwikkel wat Jencks (1996: 68) noem 'n post-sosialistiese toe-eieningskultuur in die sin van dat soveel regte en voorregte as moontlik ten opsigte van dienste soos onderwys, gesondheid en behuising toegeëien word sonder enige teenprestasie of verpligting daaromtrent.

Die postmodernistiese beklemtoning van kulturele diversiteit en die relatiewe belangrikheid van elke kultuur (paragraaf 2.5.2.1(A)), veroorsaak dat ander kulture groter aansien begin kry ten koste van die Westerse kulturele dominansie van die modernistiese era. Hierdie vermindering van Westerse kulturele dominansie gaan ook gepaard met 'n vervaging van die beklemtoning van individualisme, ekstreme kapitalisme en die Christendom (Toynbee 1947). Terselfdertyd ontwikkel 'n pluralistiese wêreldkultuursituasie. Hierdie wêreldkultuursituasie dui nie op die disintegrasie van volkere en nasies nie, maar op die vermindering van dominansie van een groep deur 'n ander.

B. Kontradiksie verhoogde sosiale mobiliteit

Essensieel in hierdie wêreldkultuurontwikkeling is die onbeperkte kommunikasiemoontlikhede van die inligtingstegnologie wat tot gevolg het dat tyd en ruimte as beperkende faktore ten opsigte van sosialiseringmoontlikhede verdwyn. In hierdie proses van globaliseringskommunikasie vervaag sosiale ongelykhede ten opsigte

van ras, geslag, ouderdom en posisie. Kenway (1996: 201) wys byvoorbeeld op die geslaagdheid van sosiale gelykheid deur middel van elektroniese konferensies. Tydens sodanige konferensies het onderwysers, leerlinge, akademici, administratiewe amptenare, gegradueerdes, nie-gegradueerdes, teoretici, en praktisyns almal gelyke toegang tot die konferensie, gelyke geleentheid tot 'n bydraelewering daartoe, en gelyke leergeleentheid uit wat bespreek is. Dit het tot gevolg dat die kommunikasietegnologie vir Turkle (1995) minder oor kennis en inligting as sodanig gaan en meer oor die nuwe verhouding tot kennis en inligting.

'n Teenstrydige tendens tot die gelykmakingsmoontlikhede van die inligtingskommunikasie is egter ook aanwesig. Goodenow (1996: 200) beklemtoon dat, *although there is a pluralism of users emerging in cyberspace, the definition of this pluralism does not necessarily reflect traditional definitions of "cultural pluralism"*. Wat hy hiermee bedoel is dat dit wel so is dat heterogene samestellings van gebruikers soos senior burgers, feministe, individue met wyd uiteenlopende persoonlikhede en belangstellings, professionele lui, politieke organisasies, stokperdjiebeoefenaars, ens. die Internet gebruik. Desnieteenstaande word ekonomiesagtergeblewenes nog volledig van die gebruik daarvan uitgesluit. Kenway (1996: 219) stem hiermee saam en bevestig dat, hoewel die dinamies gesofistikeerde inligtingstegnologie en kommunikasie 'n nuwe ekonomiese, politieke en sosiale orde tot gevolg het, dit nog steeds skuldig is aan *the layering (of) new inequalities over old (ones)*. Goodenow (1996: 202) wys op die waarskynlike ontwikkeling van 'n fenomeen bekend as "cyberocracy" soos verteenwoordig deur die simboolanaliste van die hoëvlak mannekrag beroepskategorie (paragraaf 2.5.3.1(E)). Dit dui op 'n nuwe vorm van elitisme binne hierdie postmodernistiese milieu wat juis gekenmerk word aan groter openheid, beter insluiting en groter verdraagsaamheid.

Die rede vir hierdie kontradiksie uitsluiting binne die insluitingsverwagting is uiteraard toe te skryf aan twee algemeen bekende redes, naamlik die relatiewe hoë koste verbonde aan hierdie kommunikasietegnologie infrastruktuurskepping tesame met die relatief hoë

vaardigheidsvlak benodig vir die basiese gebruik daarvan (vergelyk paragraaf 2.5.2.2(D)). In die VSA byvoorbeeld het slegs 30% van alle huishoudings en in Australië slegs 20% in 1994 rekenaars in die huis besit (Kenway 1996: 227). Dit het tot gevolg dat Turkle (1995: 244) skepties opmerk dat *perhaps people are being even more excluded from participation, privilege and responsibility in the information society than they have been from the dominant groups in the past.*

C. Die sosiale waarde van die Internet

Die Internet as instrument van hierdie postmodernistiese kommunikasietegnologie neem egter in relatiewe omvang geweldig toe. Bill Gates beken in 'n onderhoud met die Amerikaanse pers in 1995 dat sy grootste fout tot dusver die onderskatting van die waarde, belangrikheid en omvang van die Internet vir die totale samelewingsfunksionering is (Kenway 1996: 221). Die konstruktiewe deugde van hierdie Internetgebruik vir die sosiale samelewing behels die gedentraliseerde, wydverspreide, en direkte beheeruitoefening van gebruikers oor wanneer, waarom en met wie inligting en kennis uitgeruil word. In die proses word kritiese denkvaardighede en vlugheid van reaksie gestimuleer. 'n Toenemende uitleef van demokratiese beginsels vind plaas en dit alles lei tot 'n verhoogde kwaliteit van lewe. In samehang met die gelykmakingsfunksie van die Internet debatteer Turkle (1995: 239) dat jong, middelklas Amerikaners met sosiaal afwaartse mobiliteit, die Internetprogram MUDS (Multiple User Dungeons, text-based virtual reality) speel ten einde virtuele opwaartse mobiliteit te bewerkstellig. Sy voer aan dat hierdie groep gebruikers die "cyberspace" as 'n effektiewe instrument vir sosiale statuur beleef. Binne hierdie "cyberspace" milieu kan 'n persoon parallelle lewens lei en veelvuldige identiteite aanneem sonder om die ware identiteit bekend te maak.

D. Die gevare van die Internet

Wat betref die ewels van hierdie dinamies gesofistikeerde inligtingstechnologie beklemtoon Ratcliffe (1994: 1) dat dit basies geleë is in die dominerende mag van en

beheer oor die kennis en inligting van hierdie postmodernistiese era. Hierdie beherende mag spruit voort uit die toename in gesofistikeerde dophou, afluister, stoor, verskuif en infiltrering van inligting. Dit hou die moontlikheid in dat die doen en late van individue, samelewingsgroepe en ook nasionale moondhede, tot in die fynste besonderhede waargeneem en misbruik kan word. Vir veral Westerse moondhede buite die VSA hou die ontwikkeling van 'n wêreldkultuursituasie die gevaar in van veramerikanisering met die inboet van die eie unieke identiteit (Kenway 1996: 225). Hierin lê 'n verdere kontradiksie opgesluit, naamlik dat, hoewel die postmodernisme 'n beswering van Westerse dominansie verkondig, Amerika met sy kulturele imperialisme toenemend daarin slaag om die supermoondheid van inligtingstechnologie, kommunikasie en vermaak te wees. In dieselfde verband vra Kenway (1996: 225) vrae oor die kulturele aard, oorsprong en implementering van inligtingstechnologiese kennis. Dit blyk oorwegend Westers van aard te wees.

Laastens wat betref die euwels van die inligtingstechnologie op die sosiale samelewing wys Stewart (1994: 1) op die nadelige invloed daarvan op die psige van die mens. Die kweek van fantasie en ontvlugting is 'n wesenlikheid. En soos wat die huis in toenemende mate die inkopieplek, ontspanningsplek en werksplek word, bestaan die moontlikheid van die ontwikkeling van geïsoleerde, kokonindividue wat dit moeilik vind om te onderskei tussen werklikheid en fantasie. Die moontlikheid van 'n vervreemding van die openbare lewe met 'n gevolglike ingebreke bly om sosiale en gemeenskapsverpligtinge na te kom, is 'n wesenlikheid.

2.5.5.2 Vergestaltung: Godsdiens en wêreldbeskouing

A. Die ontwikkeling van 'n nihilisme

Die postmodernistiese afwys van die moderne rede-beginsel, met gepaardgaande relatiwiteitsbenadering ten opsigte van kennis, binne 'n tydvak gekenmerk aan snelle verandering (paragraaf 2.5.2.1), het tot gevolg die generering van pessimisme,

ontnugtering, sinisme en nihilisme (Aasen 1993: 10). Hierdie toestand manifesteer vir Van der Walt (1989: 189) in 'n metodiese "nee-sê"-reaksie vanweë 'n tragiese gevoel van "alles-tevergeefs". Die postmodernistiese mens se wantroue in die aansprake van die wetenskap en die vooruitgangsgeloof, met die wete van die onwaarskynlikheid om ooit vasstaande kennis te verwerf, het tot gevolg 'n vrolike en speelse nihilistiese lewensgevoel. Jencks (1996: 70) vra byvoorbeeld die vraag: *Is a strong belief in anything possible today?*

Hierdie nuwe vorm van die postmodernisme manifesteer in 'n geneigdheid om spelerig met die chaos en onkenbare, die teenstrydige en onsekere om te gaan. Dit realiseer daarin om sonder verstand of wetenskap oor die rede en die wetenskap te redeneer en te oordeel (Van der Walt 1989: 189). Die gevolg is 'n oomblyksgeïntereerde teenwoordigheidsbepaling aangesien die nuwe rede eerder situasie- as normgebonde is. Dit het tot gevolg dat die mens homself loswoel van alle vaste posisies, dinkmiddels en vormingsmiddels tot 'n eie "onposisie". Die uitgangspunt en houding is dat dinge eenvoudig is soos wat dit is, uit en gedaan. Dinge maak nie op enige spesifieke sin meer aanspraak nie. Dit realiseer daarin dat die postmoderne denker eerder op die eie ervaring en belewenisse van die lewe wil staatmaak as op 'n rasionalistiese onder-wette-bring van die werklikheid (Van der Walt 1989: 190).

Hierby voeg Jencks (1996: 11) die eienskappe van onsekerheid en beangstheid wat daaruit voortspuit. Redes hiervoor is te vind in teenstrydighede wat tegelykertyd aanwesig is, soos byvoorbeeld die toename in rekreasietyd vanweë werksonsekerheid teen die agtergrond van 'n toename in die verskeidenheid van beroepsmoontlikhede (Jenkins & Sherman 1979). Dit is weer die gevolg van tegnologiese ontwikkelingsdinamiek wat daartoe lei dat die tempo waarteen die wyse van lewe en vaardigheidsbehoefte verander, tot gevolg het dat niks vir lank dieselfde bly nie. Gibbons (1998: 12) beklemtoon byvoorbeeld dat *educational training in advanced industrial societies have the paradoxical task of preparing people to perform difficult jobs competently while bringing them to accept that they will have to change their jobs and skills quickly and often.*

Hierdie gevoel van onsekerheid en beangstheid het tot gevolg dat die postmodernistiese mens homself vreemd en oorbodig in die samelewing voel met 'n gebrek aan sinbeleving (Jencks 1996: 71). Die enigste sin setel in die alledaagsheid van die menslike bestaan en die reduksie van menslike lewe tot 'n hier en 'n nou met beklemtoning van die bevrediging van menslike behoeftes vir die oomblik.

B. Die behoefte aan 'n rasionaliteitsverbreding

Vir Van Niekerk (1996: 211) lê die uitdaging van 'n vermyding van hierdie postmodernistiese volslae relativisme met gevolglike volslae nihilisme daarin om tot 'n verbrede begrip van rasionaliteit te kom. Hierdie verbrede begrip impliseer dat beide met 'n berekende sowel as besinnende denke omgegaan moet word. Binne die postmodernistiese temporaliteitsaanslag is dit egter noodsaaklik dat die berekende denke deur die sinsoekende of besinnende denkbenadering oorskry word ten einde tot 'n verruimde begrip van rasionaliteit te kom. 'n Pluspunt van hierdie postmoderne rasionaliteitsverbreding is die bevraagtekening van stowwerige dogmas, outoritêre tradisie en geekte uitsprake wat die mens in die lewensgevoel van die tyd nie meer aanspreek nie (Beeld 10 Junie 1998: 12). Van Niekerk (1996: 212) beklemtoon dat dit in die huidige tydsgewrig nie meer die modernistiesgeïntereerde magsmens - wat wil domineer met sy berekende denke - is wat die toekoms besit nie. Dit is juis daardie mens wat met sy sinsoekende denkbenadering geleer het om na sy eie sinsbestemming binne die bestaan van die totale werklikheid te vra, wat die toekoms besit. Sinvinding en singewing realiseer egter uiteindelik alleen aan die hand van die partikuliere religie en wêreldbeskouing.

C. Die noodsaaklikheid van 'n beleving van die ewigheidsbestemming

Die modernistiese geskiedenismodel as 'n kontinuïteitsmodel van historiese vooruitgang, behels onder andere dat die toekoms lineêr uit die verlede voortvloei en dat die mens die alleenouteur van die toekoms is. Die Hoër Entiteit en Sy doel met die toekoms figureer nie in hierdie tydsopvatting nie (Van den Berg 1995). Dit impliseer uiteraard dat sodanige

toekoms eindig, beperk en verganklik is. Hierteenoor is die toekoms van die mens met 'n mede-outeur wat 'n ewigheidsbestaan voer, ewig en openbaar dit oneindigheidsperspektiewe. Die implikasie is dat die besinnende denke, waarvolgens die toekoms nie op die lineêre verlenging van die horisontaal aardse verlede en hede berus nie, maar op die vertikale tydvlak wat na die Hoër Entiteit en 'n ewigheidsbestemming lei, die enigste keuse is. Daarvolgens word die menslike tydsbeleving getransendeer in die rigting van die ewigheidstydbeleving saam met die Hoër Entiteit. Van Niekerk (1996: 214) beklemtoon dat die mens daarsonder uitgelewer is aan 'n uitsiglose toekoms van menslike beperktheid wat logieserwys manifesteer in die euwels van nihilisme, pessimisme en sinisme.

D. Retrospeksie

Samevattend wat betref die postmodernistiese tendense op die sosiale terrein, waarby die godsdienste en wêreldbeskouing inbegrepe is, blyk dat 'n wêreldkultuur besig is om te ontwikkel. Binne hierdie wêreldkultuursituasie waarvolgens die dominansie van een groep deur 'n ander verminder, realiseer die beginsels van openheid, verdraagsaamheid en insluiting. Die Internet as instrument van hierdie wêreldkultuurkommunikasie blyk onbeperkte moontlikhede te hê in terme van globale kennis en inligting uitruiling sowel as sosiale gelykmaking. Vanweë beperkende faktore soos kostes en vaardigheidsvlakke, realiseer hierdie insluitingsverwagting egter nie optimaal nie. Wat godsdienste en wêreldbeskouing aanbetref blyk dat die postmodernistiese beklemtoning van relativisme tot gevolg het die posvat van 'n nihilistiese benadering tot die werklikheid. Dit blyk dat hierdie nihilisme alleen maar deur 'n sinsoekende benadering met veilige ankers in die partikuliere religie, besweer kan word.

2.5.5.3 Die appèl op hoër onderwys

A. Die globaliseringstendens van kurrikulums

Teen die agtergrond van die ontwikkeling van 'n wêreldkultuursituasie realiseer die tendens van 'n onderwysstelsel wat meer poreus raak in terme van die deurlaat van internasionale beïnvloeding. Wat betref hoër onderwys realiseer dit vir Green (1997: 171) in die groter mobiliteit van studente en akademiese personeel, die wydverspreide toepassing van geleende beleid, en in pogings om die internasionaliteit van kurrikulums te verbeter. Die gevolg is 'n definitiewe naderbeweeg aan en gelyksoortigheid tussen hoër onderwysstelsels en hoër onderwysinhoude wêreldwyd. Gibbons (1998: 37) verklaar dat *a clearly recognisable similarity prevails in the contents of undergraduate courses in physics, chemistry, biology, economics or political science, no matter where in the world they are taught.*

B. Die appèl op rekenaargebaseerde onderwys

Wat die Internet as instrument van die gesofistikeerde dinamiese inligtingstechnologie aanbetref beklemtoon Rust (1991: 621) dat *the information technology with its computers, modems and telefax modes, has transcended the structural boundaries that typically define schooling and multiplying communications apparatuses are now taking over education.* Green (1997: 171) aanvaar dat rekenaargebaseerde onderwys nooit die plek van die onderwyser in die skool kan inneem nie aangesien die basiese-onderrig leerder nog opvoedend geleer moet word hoe om te leer. Wat hoër onderwys aanbetref beaam hy egter dat die inligtingstechnologie tot gevolg kan hê 'n substansiële ontkoppeling van onderwys/opleiding van die fisiese institusionele ruimte. Veral binne die ontwikkelde samelewings bestaan reeds 'n omvangryke verskeidenheid van gesofistikeerde afstandsonderrigkoursusse waardeur die internasionale mobiliteit van studente en kruisbestuwing van inhoude verhoog.

Die Open University van Brittanje is 'n goeie voorbeeld van 'n hoër onderwysinrigting wat reeds suksesvol gebruikmaak van die moontlikhede van die inligtingstechnologie (paragraaf 2.5.3.2(C)). Hierdie inrigting beywer hom vir die voorsiening van onderwysprogramme,

deur middel van die Internet, aan studente binne ontwikkelende samelewings sowel as aan etniese minderheidsgroepe binne Brittanje self (Goodenow 1996: 200).

Betreffende Afrika het die Wêreldbank in Februarie 1997 sy African Virtual University (AVU) van stapel gestuur. Hierdie inisiatief het as toetsterrein die Addis Ababa Universiteit in Ethiopië en die Cheikh Anta Diop Universiteit in Dakar (Faye 1997). Die aanvanklike strategie van 'n uitbreiding na tradisionele universiteitskampusse in die sub-Sahara gebied, het as hoofdoel die voorsiening van onderwysprogramme in hoofsaaklik die natuurwetenskappe, tegnologie en ekonomiese wetenskappe. Hoewel die algemene opinie is dat hierdie AVU-konsep 'n antwoord op die verhoogde aanvraag na hoër onderwysvoorsiening binne 'n krimpende kapasiteitstendens kan bied, beklemtoon Hall (1997: 3) dat dit egter nog steeds *will be available to the elite only, further widening the divisions between the rich and poor*.

'n Mate van beperking bestaan ook betreffende die noodsaaklikheid aan spesifieke infrastruktuur soos byvoorbeeld laboratoriums (Green 1997: 172). Wat die sosiale wetenskappe egter aanbetref is die enigste beperkende faktor 'n biblioteek wat juis suksesvol deur middel van die Internet te bowe gekom kan word. Op die keper beskou neem afstandsonderrig deur middel van die inligtingstegnologie geweldig toe. En hoewel gedurige waarskuwings telkens opgaan oor die bevestiging en verstewiging van die bestaande ongelyke toegangsmoontlikhede, bly dit 'n meer geriefliklike en effektiewe opsie vir veral volwasse studente. Dit alles dra by tot die verstewiging van die internasionale wêreldkultuursituasie.

C. Die noodsaaklikheid van 'n besinnende denkbenadering

Die teenwoordigheid van 'n skeptiese nihilisme vanweë die postmodernisties-kritiese relativisme, gepaardgaande met die verbysterende tempo van die ontwikkelingsdinamiek, noodsaak die inbou van 'n sinsoekende benadering binne alle onderwysprogramme. Van Niekerk (1996: 214) beklemtoon dat binne alle onderwysprogramme, en dan veral ook

hoër onderwysprogramme, die besinnende denkbenadering wat gegrond is op 'n outentieke tydsberekening, as rigtinggewende faktor ingebou moet word. Hierdie beklemtoning van die koestering van die besinnende denke word geregverdig deur die feit dat wat eventueel van die mens gaan word, nie afhang van sy tegnologiese en wetenskaplike prestasies nie, maar van die mate waartoe hy in staat is om 'n outentieke antwoord op die aprioriese waarheids- en sinsvraag kan kry. Dit is dan ook so dat daar 'n toename in linguale diskoers ten opsigte van hoe 'n samelewing behoort te wees, eerder as hoe dit werklik is, bestaan. Jarvis (1996: 238) vermoed dat hierdie toenemende beklemtoning van die etiek tot 'n moontlike terugkeer na studies oor die Utopia kan lei. Hiermee saam beklemtoon Van der Walt (1989: 191) die noodsaak aan die in ere herstel van die eie ervaring binne die onderwys- en opleidingsprogramme. Hy voer aan dat die mens se ontvanklikheid vir en vermoë om te ervaar 'n belangrike dimensie van sy sinbelewing uitmaak. Dit beïnvloed nie net sy verhoudinge met ander mense, die fisiese omgewing en die Hoër Entiteit nie, maar ook sy vermoë om te leer. Aangesien hyself verantwoordelik is vir die verwerwing van kennis en die oplossing van probleme, moet die mens as vindingryke doener in staat gestel word om deur middel van eie ervaring te leer.

D. Retrospeksie

Samevattend wat betref die postmodernistiese tendense op die sosiale terrein en die appèl daarvan op hoër onderwys, blyk dat hoër onderwys meehelp tot 'n verstewiging van die wêreldkultuursituasie. Hierdie verstewiging realiseer aan die hand van die Internet waarvolgens studentemobiliteit sowel as 'n inhoudelike uitruilingsproses, bydra tot meerdere internasionalisering. Die Internetmoontlikhede van veelvuldige, gediversifiseerde afstandsonderrigprogramme veroorsaak ook 'n opmerklike ont koppeling van onderwys/opleiding van die fisiese institusionele ruimte. Die teenwoordigheid van 'n nihilisme vanweë die relatiwiteit van kennis en die dinamiek van die inligtingstegnologie, noodsaak 'n besinnende denkbenadering ten opsigte van alle onderwys- en opleidingsprogramme. Die behoefte aan sinvolle betekenistoekenning ter wille van

sinbeleding, met die oog op suksesvolle leer, word 'n noodsaaklikheid vir die teenwerk van hierdie nihilisme.

2.6 SAMEVATTING

Dit blyk dat konsensus oor die aanwesigheid van postmodernisme as korrigerende verlengstuk van die modernisme, in die huidige tydsvak van die mens se geskiedenis bestaan. En hoewel vlak en graadverskille betreffende die uitwerking van hierdie korrigerende bysturing op die verskeie volkere en nasies, is daar wel eenstemmigheid dat postmodernisme besig is om oor die hele wêreld te versprei.

Hierdie verspreiding realiseer aan die hand van 'n beïnvloeding van die totale samelewingstruktuur. Die totaliteit van hierdie beïnvloeding manifesteer by wyse van waarneembare beïnvloedingstendense op elk van die onderskeie samelewingsterreine. Wat betref die wetenskap en tegnologiese terrein blyk dat postmodernistiese kennis die eienskappe van relatiwiteit, diversiteit, dinamiese beweeglikheid en snelle verandering openbaar. Verder blyk dat hierdie kennis, wat veral natuurwetenskaplikgeoriënteerd is, deurgaans die toets van implementeerbaarheid en innoverendheid moet slaag. Op die ekonomiese terrein manifesteer die eienskappe van globalisering en internasionalisering wat tot gevolg het 'n verdwyning van tyd en ruimte as beperkende faktore vir produksie. Die produksieproses blyk 'n post-Fordistiese karakter aan te neem met die eis om 'n modulêre, kortkursusvoorsiening ter wille van 'n "net betyds" multivaardigheidsgeskooldeheid.

Die dinamies gesofistikeerde inligtingstechnologie staan sentraal in hierdie globaliserings- en internasionaliseringsituasie wat tot gevolg het dat op sosiale gebied 'n wêreldkultuursituasie ontwikkel. Hierdie wêreldkultuursituasie impliseer 'n vermindering van die dominansie van een groep deur 'n ander. Dit dra by tot 'n manifestasie van die vermindering van absolute regeringsmag en die verspreiding van die demokratiese insluitingsbeginsel op die politieke terrein. Wat betref die postmodernistiese mens se

godsdienst en wêreldbeskouing blyk die aanwesigheid van 'n pessimistiese nihilisme vanweë 'n te kritiese relatiwiteitsbenadering gepaardgaande met 'n te verbysterende tegnologiese ontwikkelingsdinamiek.

Vanweë die onderling wisselwerkende beïnvloedingseffek, eerstens tussen die onderskeie samelewingsterreine en tweedens tussen die samelewingsterreine en die onderwysstelsel (paragraaf 1.3.2), realiseer 'n pertinente appèl, voortspruitend uit hierdie postmodernistiese beïnvloedingstendense, op hoër onderwys. Vanuit die wetenskap en tegnologiese terrein is die appèl op gediversifiseerde, meerledigheidsrelevante en implementeerbare inhoude. Die ekonomiese terrein eis mededingbaarheid binne die internasionale, snel veranderende wêreldmarkeconomie. Daarom is die klem op 'n natuurwetenskaplikgeoriënteerde kortkursusbenadering. Hierdie benadering realiseer aan die hand van 'n beroepsgerigte modulêrestelselvoorsiening ten einde telkens "net-betyds" te voldoen aan veranderende behoeftes. Die ontwikkelingsdinamiek vra ook vir lewenslange opleidingsgeleenthede in die vorm van verdere en heropleiding. Vanuit die politieke terrein realiseer die aanslag op 'n akkommodering en insluiting van almal met die gevolglike behoefte aan massifikasie en diversifikasie. Vanuit die sosiale terrein word die toepassingsmoontlikhede van die Internet in terme van afstandsgebaseerde voorsiening en die ontwikkeling van 'n wêreldkultuursituasie beklemtoon. Op die godsdienst- en wêreldbeskouingsterrein realiseer die eis om 'n besinnende denkbenadering ter wille van sinbeleving binne hierdie relativistiese, snel veranderende lewensituasie.

In die lig van die transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika, teen die agtergrond van 'n toenemende blootstelling aan waarneembare postmodernistiese beïnvloedingstendense, sal vervolgens eerstens oorgegaan word tot 'n oriëntasie met betrekking tot hoër onderwys. Hierdie oriëntasie is noodsaaklik ten einde die postmoderne transformasieproses van hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika - met klem op die in die Gauteng Provinsie - beter te interpreteer.

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, allesinsluitende 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 geïnisiër 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 inligtingstegnologiese 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 wyd uiteenlopende 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 opbloei 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 postmodernisties 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 transformasiebegrip. 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 sleutelinisiatiewe

- 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 evolusionêre 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 eliminerings van bedreigings 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-liggende 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 inisieer 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 protes aanteken 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 rolspeeler 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.

5

DIE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA - 'N GEHEELBEELDVORMING

5.1 INLEIDING

Die verkiesingsoorwinning van die ANC in 1994 lê die grondslag vir die transformasieproses soos tans besig is om aan hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika te voltrek. Hierdie transformasieproses realiseer teen die agtergrond van die algemeen aanvaarde verwagting met onderwys. Afgesien van die seleksie en sertifiseringsfunksie en die gereedmaak van individue vir hul sosiale sowel as beroepsrolle, word die moderne verwagting van persoonlike ontwikkeling en groter sosiale mobiliteit steeds van onderwys gekoester (Herman 1995: 261; Christie 1985: 14). Hiermee saam vergroot die verwagting van die bydrae van veral hoër onderwys wat betref die uitbouing van nasionale welvaart en infrastruktuurskepping (Maree 1997: 75; Gibbons 1998: 11).

Reeds sedert die aanvang van die negentigerjare vorm die Suid-Afrikaanse hoër onderwysstelsel die arena vir hewige debatvoering oor die noodsaak aan grondliggende verandering, weg van apartheid, na 'n meer regverdige, nie-rassige bestel. In hierdie proses word hoër onderwys met die postmodernistiese eis om insluiting, met die oog op gelykheid en billikheid, gekonfronteer. Dit moet realiseer deur middel van die opheffing van agterstande by wyse van die ontwikkeling van die benadeelde swart meerderheidsgroep van die samelewing.

Hierdie transformasieproses voltrek egter ook teen die agtergrond van die universele eis om gereelde hersiening van inhoude. Hierdie eis word binne die internasionale dinamiek van die inligtingstegnologie en teen die agtergrond van meerdere globalisering en

internasionale mededinging, toenemend dringender. McFarlane (1996: 98) bevestig dan ook dat hoër onderwys in die negentigerjare wêreldwyd gekenmerk word aan versnelde verandering, transformasie en vernuwing wat kritiese analise, herkonstruksie en selfs die verskuiwing van paradigmas tot gevolg het.

Die doel met hierdie studie, naamlik die vasstelling van moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur van die postmoderne transformasieproses van hoër onderwys, realiseer aan die hand van 'n kwalitatiewe ondersoek na hoër onderwysinrigtings binne die Gauteng Provinsie (paragraaf 1.5). Ten einde egter daartoe in staat te wees om sodanige kwalitatiewe ondersoek sinvol te kan loods, is dit noodsaaklik om eerstens 'n geheelbegrip van hierdie besondere transformasieproses, in sy totaliteit, te verkry. Daarom sal hierdie hoofstuk gewy word aan 'n beligting van die aard en wese van hierdie spesifieke transformasieproses na sy unieke historiese grondslag en kontemporêre karakter. Dit geskied aan die hand van die strukture van nasionale en institusionele beheer, finansieringsaangeleenthede, studente aangeleenthede, personeelaangeleenthede, en kurrikulumhervormings.

5.2 HOËR ONDERWYS IN 'N DEMOKRATIESE SUID-AFRIKA

5.2.1 GEBREKE IN DIE STELSEL

'n Interne sterkte van hoër onderwys in Suid-Afrika is die feit dat dit by verre die mees ontwikkelde en bes toegeruste infrastruktuur in die hele Afrika verteenwoordig (Education Draft White Paper 3 1997: 10). Verskeie hoër onderwysinrigtings geniet ook internasionaal uitnemende mededingbaarheid wat betref onderrig en navorsingsprestasies (Switzer 1996: 55; Kirsten, soos aangehaal deur Swarts 1998: 11; Stump 1998: 81).

5.2.1.1 Rasongelykhede

'n Groot leemte in hierdie uitnemendheid is egter die feit dat hierdie prestasies - wat vanweë die eis om globalisering en internasionalisering daaglik meer belangrik word (hoofstuk 2) - grootliks deur die blanke minderheidsgroep bewerkstellig is. In 1987 byvoorbeeld met 'n swartbevolking wat 70% van die totale landsbevolking verteenwoordig het, was slegs 4,6% van alle universiteitsakademici swart (Department of National Education 1993). Hierteenoor is 91% van alle universiteitsakademici vir dieselfde tydperk deur die witbevolking, laasgenoemde wat slegs 17% van die totale landsbevolking uitgemaak het, verteenwoordig. Wat betref die Technikons figureer soortgelyke statistieke vir swart teenoor wit akademici soos byvoorbeeld vir 1992 toe dit 1% teenoor 89% was (Budlender & Sutherland 1995). Laasgenoemde statistiek verkry groter substansie gesien in die lig van die feit dat die swartbevolking 'n dramatiese groei van 5% (70% tot 75%) en die witbevolking 'n ewe dramatiese daling van 4% (17% tot 13%) vir die tydperk 1987 tot 1993 getoon het (Moulder 1995: 45-46). Soortgelyke statistieke word ook in die studentesamestelling gereflekteer en sal in paragraaf 5.5 bespreek word.

Teen die agtergrond van die postmoderne insluitingsbeginsel (paragraaf 2.5.4 en 2.5.5) en Suid-Afrika se loskom van sy geïsoleerde, boikotsituasie, is dit logies dat hierdie uitsluiting daadwerklik aangespreek sal word.

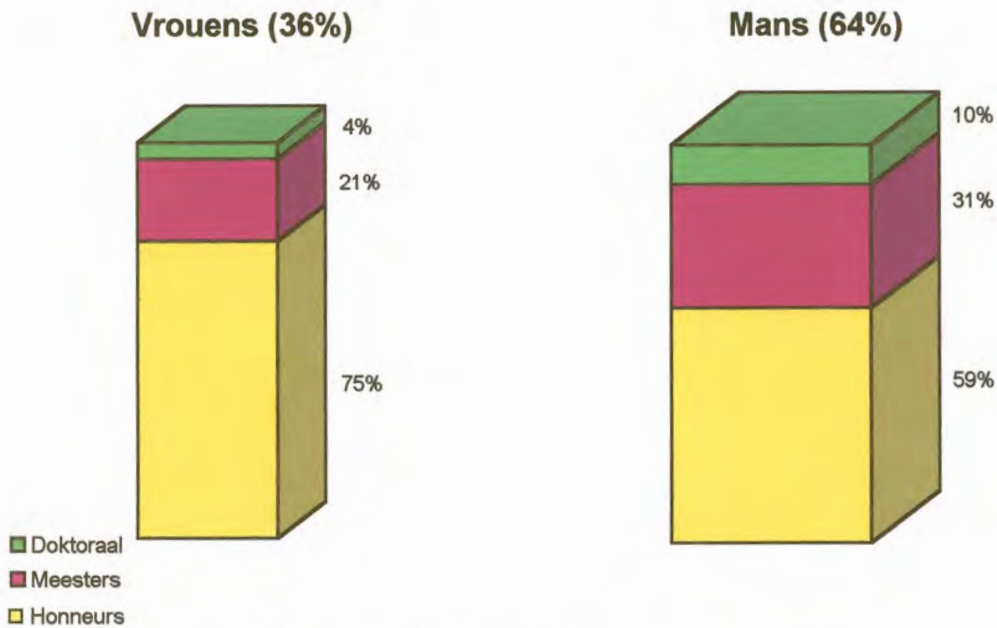
5.2.1.2 Geslagsongelykhede

Afgesien van hierdie rassewanbalans word hoër onderwys ook gekenmerk aan geslagsongelykhede wat duidelik weerspieël word in Figuur 5.1. Hiervolgens blyk dat, wat nagraadse kwalifikasies aanbetref, vrouens beduidend swakker verteenwoordig is as hul manlike eweknieë. Van die totale nagraadse kwalifikasiegroep vir 1998 beslaan vrouens net 36% teenoor die 64% manlike verteenwoordiging. Verder het net 4% van die vroulike groep doktorsgrade en 21% meestersgrade teenoor die manlike onderskeidelike 10% en 31% statistieke.



Figuur 5.1 Suid-Afrika

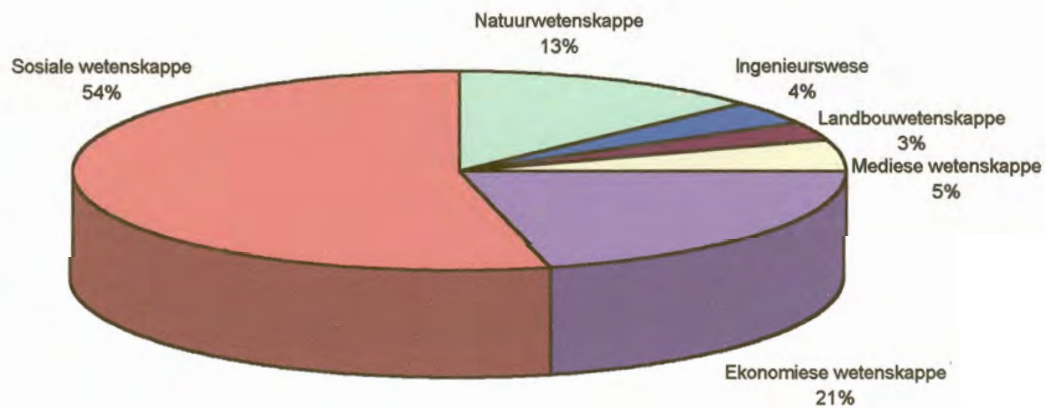
Nagraadse kwalifikasies volgens geslag: 1998



Bron: The Graduate. Newsletter of the HSRC Register of Graduates. 1998:15

Figuur 5.2 Suid-Afrika

Gegradueerdes se terrein van studie: 1998



Bron: The Graduate: Newsletter of the HSRC Register of Graduates. 1998:14

Wat betref die akademiesekorpssamestelling vir universiteite en teknikons in 1992 het vroulike dosente 32% teenoor hul manlike kollegas se 68% van die groototaal uitgemaak (Gender Equity in Education 1997: 140, 153). Ook hierdie uitsluiting word direk aangevat deur die postmoderne feministiese kritiek wat daarop aanspraak maak dat alle moderne kennis leemtes in het vanweë 'n eksklusiewe manlike subjektiwiteit (paragraaf 2.4.1).

5.2.1.3 Kapasiteitsongelykhede

Hierdie ras- en geslagsongelykhede wat betref akademiese personeel en studentesamestelling word ook in fasiliteits- en kapasiteitsongelykhede tussen die verskillende hoër onderwysinrigtings gereflekteer. Wat hoër onderwys en navorsing aanbetref beklemtoon Wolpe (1995: 280) dat dit 'n eksklusiewe ras- en geslagsondertooneerspeël, naamlik die van die wit manlike geslag. Vir die tydperk 1984 tot 1991 byvoorbeeld het die HBU's se aantal geakkrediteerde publikasies slegs 4,8% van die totale SAPSE-krediettoekennings verteenwoordig teenoor die HWU's se 32% (Badat et. al. 1994: 16). Weer eens geld hier die universele manifestasie van postmoderne kulturele kritiek teen die eksklusiwiteit van moderne, blanke, Westerse perspektiewe (paragraaf 2.4.2).

5.2.1.4 Afvoerwanbalanse

'n Verdere swakheid binne die stelsel is die wanbalans tussen hoër onderwys se afvoer en die behoeftes van 'n moderne ekonomie. In hoofstuk 2 is die noodsaaklikheid van die natuurwetenskappe vir ekonomiese ontwikkeling uitgelig. Dit kom daarop neer dat die ontwikkelingspeil en rykdom van 'n land aan die infrastruktuur daarvan gemeet word. Hierdie infrastruktuur sluit onder andere aspekte soos die vervoernetwerk, die kommunikasiestelsel, die kwaliteit en kontinuïteit van elektriese krag en nywerheidsproduksie in. Vir 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika is dit van die uiterste belang om genoegsame natuurwetenskaplikgeoriënteerde mannekrag soos ingenieurs en tegnisi op te lei. Ten einde egter in staat te wees tot ingenieursopleiding moet die



voornemende student 'n C-simbool vir wiskunde (hoër graad) en natuurwetenskap (hoër graad) (en vir al sy vakke saam) behaal (Maree 1997: 76). 'n Ernstige daling egter wat betref die persentasie matrikulante wat wiskunde en natuurwetenskappe op hoër graad slaag, word vir die afgelope twee dekades ervaar. Hierdie daling word geaksentueer deur die feit dat vir 1990 minder as 2% van alle swart matrikulante wiskunde (hoër of standaard graad) geslaag het (Cooper 1995: 244). Hierdie krisis word uiteraard op hoër onderwys oorgedra.

Die wanbalans tussen hoër onderwys se afvoer en die behoeftes van 'n moderne ekonomie vergestalt in 'n kontradiktoriese mannekragtekort in die natuurwetenskaplik-tegnologiese rigtings teenoor die toenemende werkloosheid van sosiaalwetenskaplik hoëgeskoolde werksmaglui. Hierdie tekorte setel in die feit van, net soos vir die skoolonderwys, 'n swak verteenwoordiging van die aantal studente in natuurwetenskaplik-tegnologiese studierigtings aan alle hoër onderwysinrigtings. In 'n ondersoek hierna is bevind dat vir die tydperk 1984 tot 1988 elke enkele HWU 'n daling in natuurwetenskaplikgeoriënteerde studierigtings ondervind het teenoor 'n drastiese styging in die ekonomiese en sosiale wetenskappe (FRD 1991: 12). Dieselfde tendens het ook vir alle teknikons gegeld en vir die tydperk 1988 tot 1991 was daar 'n gemeenskaplike daling van 15% in die natuurwetenskaplik-tegnologiese toegekende diplomas teenoor 'n 10% styging in die ekonomieswetenskaplik toegekende diplomas (Cooper 1995: 248). Hierdie nypende tekort aan 'n natuurwetenskaplikgeoriënteerde geskooldheid word bevestig met Figuur 5.2 wat die studieterreinkeuses van alle gegradueerde werksmaglui, jonger as 65 jaar, vir 1998 aandui.

Volgens figuur 5.2 is die oorgrote meerderheid gegradueerdes (75%) in die sosiale en ekonomiese wetenskappe gekwalifiseer teenoor die beduidende minderheid van 25% in die natuurwetenskappe. Die Groenskrif op Hoër Onderwys (Education Green Paper 1996: 4) verklaar onomwonde dat hierdie *shortage of highly trained graduates in fields such as science, engineering and technology (is) largely the result of discriminatory practices that have limited the access of black and women students*. Of dit werklik die belangrikste

van 'n verskeie reeks faktore is, noop verdere, weldeurdagte navorsing. Hoe dit ookal sy, hierdie skerp dalende tendens van natuurwetenskaplikgeoriënteerde studente, veral ook by die bevoordeelde groep, veroorsaak nypende tekorte.

Hierdie tekorte kortwiek samelewingsontwikkeling en is daarom 'n groot leemte in die hoër onderwysstelsel. Veral gesien in die lig daarvan dat hierdie stelsel, vanweë samelewingsdruk, meer markverwante, implementeerbare kennis en vaardighede moet ontwikkel ter wille van vooruitgang, en veral ook ter wille van postmoderne mededingbaarheid binne die internasionale wêreldmarkeconomie (paragraaf 2.5.2 en 2.5.3). Aldus Van Zyl (Beeld 7 Julie 1998: 9): *Dit help nie om elke jaar duisend mense met politieke wetenskap te laat gradueer nie, want die mark wil dit nie hê nie.* Wat die mark wel van 'n ontwikkelende ekonomie wil hê is genoegsaam natuurwetenskaplikgeoriënteerde geskooldeheid ten einde 'n moderne samelewing te ontwikkel. Carnoy (1998: 14) beklemtoon die belangrike rol van hoër onderwys in die voorsiening van hierdie behoefte aan natuurwetenskaplike geskooldeheid deur eerstens daarop te wys dat hoër onderwys *has the capability to develop the production and management skills required to utilize and organize the new technology*. Hiermee saam kan hoër onderwys die basiese navorsing wat noodsaaklik is vir ontwikkeling, kombineer met die opleiding van navorsers en toepassers van navorsing vir die nywerheid. Teen die agtergrond van die postmoderne kritiek egter (hoofstuk 2), moet hierdie moderne geskooldeheid 'n gebiedsrelevante, eie karakter van suksesvolle implementering openbaar, maar in die proses ook nog internasionaal mededingend bly.

5.2.1.5 Uitsluiting

'n Verdere leemte binne hoër onderwys vergestalt in die in gebreke bly van 'n grondslaglegging vir kritiese denke, verdraagsaamheid en 'n insluiting van almal (Education Green Paper 1996: 4). Wat betref die insluiting van almal impliseer dit nie slegs 'n fisiese getalle insluiting nie, maar ook die insluiting van "Afrika" kennis want die Euro-Amerikaanse perspektief *is insufficiently responsive to the problems and needs of*

the African continent, the southern African region, or the vast numbers of poor and rural people in our society (NCHE 1996: 2). Afgesien hiervan lê die leemte van 'n afwesigheid van die postmoderne insluitingsbeginsel daarin dat 'n kultuur van openbare debatvoering en verdraagsaamheid waardeur verskille en mededingende belange geakkommodeer kan word, nie ontwikkel is nie (Education White Paper 3 1997: 8). Die gebrek aan die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede is waarskynlik hoofsaaklik die gevolg van 'n lang tydperk van isolasie waartydens die postmoderne kritiese relativiteitsperspektief met betrekking tot kennis (paragraaf 2.5.2), nog nie genoegsaam kon posvat nie. Verder het die verwagting van die suurdeegfunksie van hoër onderwys se afgestudeerde studente (paragraaf 4.3 en 3.4.2.3), in terme van die versterking van die demokratiese etos van 'n gemeenskaplike burgerskapsgevoel, en die verbondenheid tot 'n gemeenskaplike welsyn (Education Green Paper 1996: 4), met die oog op verbeterde beskaafdheid (Kwiatkowski 1990: 393), nog nie deurgesuur nie.

5.2.1.6 Geslotestelsel vakdissiplines

Nog 'n leemte in die bestaande stelsel wat ook direk met postmoderne kritiek korreleer is die euwel van moderne, geslotestelsel dissiplinêre programaanbieding (paragraaf 2.3.3 en 2.5.3.2). Wat betref die reeds genoemde noodsaak aan ingenieurs vir samelewingsontwikkeling, teen die agtergrond van hierdie geslotestelsel aanbieding, beklemtoon Johnston en Marcus (1998: 13) dat *it is neither sufficient nor appropriate for engineers to focus exclusively on the technical dimensions of delivery ..., but they are not specialists in understanding people, nor are they particularly equipped to understand society*. Hieruit blyk die postmoderne aanname dat die oplossing van leefwêreldprobleme verskeie dissiplines aansny en nooit binne die grense van net een enkele dissipline voltrek nie (paragraaf 2.5.3.2).

5.2.1.7 Omgekeerde piramide

'n Ander leernte van hoër onderwys is die verwronge, omgekeerde piramiedfunksionering daarvan deurdat beduidend meer studente aan universiteite as aan teknikons studeer (Cooper 1995: 252). Vir 1991 byvoorbeeld was 66% studente by universiteite ingeskryf teenoor 22% by teknikons en 12% by kolleges (NEPI 1992: 55). Die kollegesektor is veral swak ontwikkel en hoogs gefragmenteerd (White Paper on Education and Training 1995: 32). In die ontwikkelde samelewings geld juis die teendeel (HSRC 1998: 11).

5.2.1.8 Gefragmenteerdheid

Ten slotte is die groot mate van gefragmenteerdheid van die stelsel die oorsaak van onproduktiewe duplisering, swak mobiliteit en die oneffektiewe evaluering van kwaliteit en doeltreffendheid (NCHE 1996: 2). Hierdie gefragmenteerdheid het tot gevolg dat hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika eerste-, tweede- en derdeklas gegradueerdes produseer (paragraaf 1.2.1). Dit weer het tot gevolg dat werkgewers 'n persepsie van goedkeuring of bevooroordeeldheid teenoor inrigtings ontwikkel (paragraaf 3.4.2.1). Hierdie goedkeuring of vooroordeel word weerspieël deur die feit dat 56% van die graduandi aan HWU's onmiddellik na afstudering binne die arbeidsmark geakkommodeer is teenoor die slegs 25% van HBU's graduandi (HSRC 1998:4).

5.2.1.9 Retrospeksie

Dit blyk dat die bestaande leemtes in die stelsel van hoër onderwysvoorsiening in Suid-Afrika veral op die volgende neerkom:

- ras-, geslag- en fasiliteits-/kapasiteitsongelykhede,
- 'n wanbalans tussen afvoergeskoolde en markverwante behoeftes,
- 'n foutiewe oormaat van universiteitstoetredes,
- 'n onvermoë tot die vaslegging van 'n demokraties, volksgebonde etos, en
- onproduktiewe fragmentasie.

Dat hierdie leemtes wel as die direkte gevolg van 'n onbillike apartheidsbeleid realiseer, is nie te betwyfel nie. Dat die beëindiging van hierdie apartheidsbeleid en die wegbeweeg na 'n meer regverdige bestel hierdie leemtes duideliker aan die kaak stel, is 'n logiese afleiding. Wat egter nie geïgnoreer kan word nie is die feit dat die oopdekking van hierdie leemtes gerugsteun word deur die globaliseringsmag en kritiek afkomstig van postmoderne beïnvloeding. Hierdie postmoderne globaliseringsmag wat in die eerste plek daartoe bygedra het dat apartheid beëindig is, realiseer verder ook in die beïnvloeding van alle fasette van die "nuwe" nie-geïsoleerde Suid-Afrikaanse samelewing - dus ook die hoër onderwysstelsel en die oopdek sowel as pogings tot regstel van leemtes aldaar.

Ten einde hierdie leemtes uit te skakel, moet transformasie op twee vlakke voltrek. Die hoër onderwysstelsel as geheel moet transformeer sowel as elke individuele inrigting afsonderlik. Pretorius (1996: 23) beklemtoon dat die algemene konflik oor transformasie meestal oor die fyn lyn handel van watter transformasievraagstukke op stelselvlak (nasionaal vanaf owerheidskant) gehanteer moet word en watter vraagstukke deur individuele inrigtings opgelos moet word. Wat stelseltransformasie aanbetref handel dit oor die nasionale beleid rondom finansiering, besluitnemingsvraagstukke en die verwantskap tussen inrigtings as deel van een sektor. Dit vorm dan die raamwerk waarbinne elke individuele inrigting sy eie transformasieprosesse moet vaspen. Vervolgens 'n blik op die stelselgetransformeerde missie, doel en funksiestelling.

5.2.2 MISSIE, DOEL EN FUNKSIES VAN HOËR ONDERWYS IN 'N DEMOKRATIESE SUID-AFRIKA

5.2.2.1 'n Tweeledige imperatief

In die aanhef tot die Wet op Hoër Onderwys (RSA 1997: 3) word die veranderde missie van hierdie stelsel ten einde 'n "nuwe" Suid-Afrika te help bewerkstellig, geïmpliseer. Die wenslikheid van 'n enkele, gekoördineerde stelsel met 'n programmebaseerde grondslag word benadruk. Dit moet manifesteer in die herstrukturering van programme sowel as

inrigtings ten einde beter daartoe in staat te wees om aan die behoeftes van menslike hulpbronne, die ekonomie, sowel as die algemene ontwikkeling van 'n ontwikkelende samelewing te voldoen. In die proses moet volhard word met die nastreef van uitnemendheid deur by te dra tot alle vorme van kennis en geleerdheid, in ooreenstemming met internasionale standaarde van akademiese gehalte. Dit kan egter alleenlik bewerkstellig word met die tegelyke werking van 'n regstelbeleid wat eventuele verteenwoordiging verseker. Die omvattende funksionering van hierdie veranderde stelsel moet die waardes wat 'n oop en demokratiese gemeenskap ten grondslag lê, naamlik menswaardigheid, gelykheid en vryheid, bevorder.

Hierdie veranderde missie is gesetel in die breër siening van 'n toekoms waarin alle Suid-Afrikaners 'n verbeterde en volhoubare lewensgehalte geniet, aan 'n mededingende ekonomie kan deelneem, en in 'n demokratiese kultuur kan deel (Education White Paper 3 1997: 11). Die nasionale agenda van verbeterde en volhoubare lewensgehalte impliseer dat dit aan die hand van twee imperatiewe moet realiseer te wete 'n globaliserende integreringsimperatief binne wêreldmarkmededinging sowel as die plaaslike heropbou van historiese wanbalanse (NCHE 1996: 3).

Die globaliserende integreringsimperatief van postmoderne wêreldmarkmededinging by wyse van internasionale produksie en finansies, word gekenmerk aan snelle verandering vanweë inligtingstechnologie-dinamiek (hoofstuk 2). Die premie hiervan op die volgehoue ontwikkeling sowel as handhawing van die kennis en vaardighede van die simboolanaliste (paragraaf 2.5.3.1(E)) is 'n toenemend onweglaatbare doelstelling vir hoër onderwys wêreldwyd en dus ook vir die "nuwe" Suid-Afrika. Die instandhouding van die kennis en vaardighede van hierdie hoëvlak menslike hulpbronne manifesteer veral in die hoër onderwysdoelstelling van verdere, lewenslange opleiding (paragraaf 2.5.3.2(B); NCHE 1996: 3) ten einde intellektueel, en dus ook ekonomies, mededingend en lewenskragtig te bly binne die postmoderne kennisgemeenskap (paragraaf 3.3.3.2). Hierdie simboolanaliste moet egter ook samelewingsverantwoordelik wees en dit vereis van hoër onderwys 'n addisionele bewusmaking by hierdie hoëvlak mannekrag van hul rol en bydrae tot die

plaaslike poging van nasionale ontwikkeling (Education White Paper 3 1997: 10; paragraaf 3.3.3.3). In hierdie verband beklemtoon Johnston en Marcus (1998: 13) byvoorbeeld dat *engineers have to recognise the importance of the social dimension and then identify and bring in appropriate expertise by understanding and including the needs, expectations and experiences of the communities for whom they work.*

5.2.2.2 Beginsels vir regstelling

Die imperatief van die plaaslike heropbou van apartheidswanbalanse deur middel van 'n demokratiese, nie-rassige en nie-seksistiese stelsel van hoër onderwysvoorsiening, moet aan die hand van agt beginsels geskied. Hierdie agt beginsels realiseer as die stuurmechanisme vir hoër onderwystransformasie waaruit doelwitte en funksies telkens gerealiseer word ten einde die transformasiestrategieë te aktualiseer (NCHE Discussion Document 1996: 41-44; NCHE 1996: 4; Education Green Paper 1996: 5-7; Education White Paper 3 1997: 11-15).

- Die beginsel van billikheid en regstel vereis regverdige geleenthede om hoër onderwys te betree sowel as om suksesvol daarin te wees. Hieruit moet die doelstelling realiseer van die voorsiening van 'n volledige spektrum van gevorderde opvoedkundige geleenthede vir 'n groterwordende gedeelte van die bevolking. Hiermee saam moet maatreëls vir kapasiteitsbou ontwikkel word ten einde 'n meer verteenwoordigende personeelkomponent te bevorder. Bemagtigingsmaatreëls wat veral finansiële ondersteuning insluit met as doel gelyke geleenthede vir individue sowel as inrigtings moet ook geaktualiseer word.
- Die beginsel van demokratisering impliseer dat die bestuur van hoër onderwys en van elke individuele inrigting demokraties, verteenwoordigend en deelnemend moet wees. Dit moet aktualiseer in die doelstelling van deursigtige, koste-effektiewe bestuur gemik op die optimale benutting van beskikbare hulpbronne, binne 'n atmosfeer gekenmerk aan verdraagsaamheid teenoor verskillende sienings en idees, en met 'n hoë premie op die vermoë om verandering en diversiteit te hanteer.

- Die beginsel van ontwikkeling dui op die appèl op hoër onderwys om tot die algemene heil van die gemeenskap by te dra deur die skepping, verkryging en toepassing van kennis, die opbou van menslike vermoëns en die voorsiening van geleenthede vir lewenslange studie. Dit realiseer in die doelstelling van diverse voorsiening ten einde diverse behoeftes te bevredig, sowel as die vergemakliking van horisontale en vertikale deurvloei. Hierdie groter beweeglikheid moet aan die hand van die ontwikkeling van 'n hoër onderwys kwalifikasieraamwerk geskied waarvolgens toereikende roetes van artikulasie, asook plooibare toetree en uittreepunte, geartikuleer word. Dit alles is beter bereikbaar aan die hand van 'n enkel gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening.
- Die beginsel van gehalte vereis die instandhouding en toepassing van akademiese standaarde geskoei op die voldoening aan spesifieke verwagtinge en vereistes - wat van konteks tot konteks kan verskil - binne 'n omvattende strewe na uitnemendheid. Hieruit realiseer 'n eerste doelstelling naamlik die ontwikkeling en instandhouding van 'n gevorderde hoë vlak navorsingskapasiteit ter wille van globale mededinging en tegelyke samelewingsontwikkeling. Hiermee saam egter moet 'n verdere doelstelling aktualiseer te wete die vatbaar maak van kurrikula vir nasionaalspesifieke en streekskontekste.
- Die beginsel van bekwaamheid vereis dat gewenste doelstellings uitnemend gerealiseer word teenoor die beginsel van doeltreffendheid wat in wese daarop neerkom dat middelmatigheid as genoegsame kriterium voorop gehou word gesien in die lig van die beperkende faktore van bekostigbaarheid en volhoubaarheid. Die doelstellings hieruit voortspruitend hou verband met die ontwikkeling van toepaslike finansieringsmeganismes asook die aanvaarding van samewerking en vennootskappe tussen hoër onderwysinrigtings onderling en tussen inrigtings en ander sektore binne die gemeenskap.
- Die beginsel van akademiese vryheid ter wille van kritiese, eksperimentele, en skeppende denke ten einde intellektuele ondersoek en kennis te bevorder, is grondwetlik gefundeerd. Dit moet manifesteer in die institusionele skepping van 'n akademiese klimaat wat gekenmerk word aan vrye en oop debattering, kritiese

bevraagtekening van bestaande ortodoksies en die waagmoed eksperimentering met nuwe idees.

- Die beginsel van institusionele outonomie plaas 'n hoë premie op selfregulering en administratiewe onafhanklikheid wat betref die toelating van studente, kurrikulum, onderrig en evalueringsmetodes, navorsing, die vestiging van akademiese regulasies en die interne bestuur van hulpbronne wat deur private en openbare bronne gegeneer word. Die noue korrelasie egter tussen hierdie outonomie en samelewingsaanspreeklikheid is in paragraaf 3.4.2.4 bespreek. Hierdie outonomie moet realiseer in die institusionele doelstelling van bevordering van menslike hulpbron-ontwikkeling deur die aanbieding van programme wat vatbaar is vir die politieke, ekonomiese en kulturele behoeftes van die land. Hierdie programme moet egter terselfdertyd voldoen aan die beste standaarde van akademiese vakkundigheid en professionele opleiding.
- Die beginsel van openbare aanspreeklikheid soos reeds volledig bespreek in paragrawe 3.3.3.3 en 3.4.2.4 manifesteer veral in die doelstelling van 'n algemene bevordering van verantwoordelikheid en bewustheid onder studente van die rol van hoër onderwys in samelewingsontwikkeling. Hierdie verantwoordelikheid en bewustheid moet by wyse van gemeenskapsdiensprogramme gekweek word. Die beskikbaarstelling van kundigheid en infrastruktuur vir gemeenskapsdiensprogramme moet ook as doelstelling van afsonderlike inrigtings gerealiseer word ten einde hul toewyding aan die algemene heil van die samelewing te demonstreer.

5.2.2.3 Plaaslike beklemtoninge teenoor internasionale benaderings

Word die missie, doel en funksies van hoër onderwys in 'n "nuwe" Suid-Afrika vergelyk met die soos geformuleer vir ontwikkelde samelewings (paragraaf 3.3), met die in ag neem van Afrikaspesifieke perspektiewe (paragraaf 3.3), blyk dat 'n hoë graad van korrelasie tussen die onderskeie beklemtoninge bestaan. Suid-Afrika ag ook die noodsaak aan volgehoue uitnemendheid (ontwikkelde perspektief) hoog met die postmoderne bywerk van kontekspartikulariteit (Afrika perspektief) ter wille van individuele sowel as

samelewingsontwikkeling. Wat egter op hierdie stadium plaaslik oordrewe beklemtoon word, hoewel ook in die ontwikkelde konteks geformuleer (paragraaf 3.3), is die postmoderne noodsaak aan sosiale mobiliteit van die benadeelde groep. In hierdie hoë premie daarop ignoreer Suid-Afrika die ontwikkelde formulering se sterk beklemtoning van hoër onderwys se stratifiseringsrol (paragraaf 3.3), laasgenoemde wat, ongeag die doelstelling van massatoetrede, nogsteeds kandidate met uitgedifferensieerde intellektuele vermoëns moet selekteer ter wille van beduidende samelewingsontwikkeling. In dieselfde verband is Herman (1995: 267) bekommerd oor *the undisputed quest for redress and equity that focusses on open admissions or limited restrictions on access to disadvantaged students without necessarily addressing educational outcomes and equality of life chances after graduation*. Die Minister verbind hom egter daartoe om te verhoed dat groter toegang tot 'n "draaideur"-sindroom van hoë druipe en uitvalsifers lei. Daarom moet die geormerkte openbare fondse ter wille van regstelling, ook aan meetbare vorderingsresultate gekoppel word (Education White Paper 3 1997: 22).

Teen die agtergrond van die leemte van 'n onproduktiewe, gefragmenteerde stelsel (paragraaf 5.2.1.8), en met inagneming van die hoë premie op insluiting ter wille van omvattende regstelling (paragraaf 5.2.1.1 – 5.2.1.5), word 'n enkel, gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening in die vooruitsig gestel.

5.2.3 'N ENKELE, GEKOÖRDINEERDE STELSEL

5.2.3.1 Wenslikheid van die stelsel

Ten einde die leemtes in 'n hoogsgefragmenteerde stelsel te ondervang, is 'n enkele, gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening, wat op 'n programbenadering gebaseer is, wetlik bepaal (RSA 1997: 3). Afgesien van die uitkakeling van onnodige duplisering, groter sentralisasie van bestuur en beheer, en die beter moontlikheid van horisontale en vertikale deurvloei, bied 'n meer geïntegreerde stelsel ook groter moontlikhede vir die allesoorheersende regstelbeleid, deur middel van massifikasie. Verder

open dit ook postmoderne interdisiplinêre moontlikhede wat, volgens Esterhuyse (1997: 18), hopelik sal verhinder dat volhard word met die opleiding van vak-idiote (vergelyk ook paragraaf 5.2.1.6).

5.2.3.2 Massifikasie en Diversifikasie

Massifikasie lei tot logiese diversifikasie. Ball (1992: 130) bevestig dat *more means different*. Die beantwoording aan hierdie gediversifiseerde behoeftes is meer haalbaar met behulp van 'n geïntegreerde, gediversifiseerde model. Hiervolgens het *everyone aspiring to do so the chance of entering the system of higher education which is characterized by a multitude of somewhat permeable institutions somewhat overlapping in their function, while being distinctive in their major goals as well as in their academic standards* (Teichler 1988: 31). Die sleuteldoel met die plaaslike enkel, gekoördineerde stelsel is dan ook om die totale studentegemeenskap wat gekenmerk word aan verskillende agtergronde, ouderdomme, behoeftes, belange en vermoëns effektief te kan akkommodeer ter wille van die regstelling van historiese wanbalanse (Education White Paper 3 1997: 17), maar ook ter wille van die voldoening aan postmoderne globaliseringstendense. Om diversifikasie te verseker en homogenisasie te neutraliseer is 'n primêre doelstelling van hierdie geïntegreerde plaaslike model (Education White Paper 3 1997: 23) en dit korreleer direk met die postmoderne tendens van insluiting (paragraaf 2.5.4) en gediversifiseerde akkommodasie (paragraaf 2.5.2).

Afgesien van beter deurstromingsmoontlikhede kan die aksentverskuiwing van 'n institusionele na 'n programgebaseerde benadering ook gesien word as 'n poging om die historiese kwaliteitsverskille tussen Historiese Wit Inrigtings (Historical White Institutions) (HWI's) en Historiese Swart Inrigtings (Historical Black Institutions) (HBI's) te bowe te kom. Dit dien verder ook om die grense tussen afstand- en kontakonderrig meer effektief met 'n gemengde voorsieningsmodel te vervang. Hierdeur word erken dat hoër onderwysvoorsiening in veelvuldige inrigtings plaasvind met die gebruikmaking van

'n verskeidenheid van kontak- en afstandsonderrigmetodes met die oog op 'n steeds meer gediversifiseerde studentegemeenskap (Education White Paper 3 1997: 17).

Kirsten, soos aangehaal deur Swarts (1998: 12), voorspel dat dit tot gevolg sal hê dat hoër onderwysinrigtings hul programinhoud toenemend meer kliëntgerig gaan maak. Addisioneel tot die tradisionele programme van 'n streng fokus op kennis van die dissipline, sal in toenemende mate ook gekonsentreer word op programme met 'n meer buigbare fokus op die ontwikkeling van beroepsgerigte vaardighede asook vaardighede ten opsigte van interdisiplinêre samewerking wat in die werkplek vereis word (Stumpf 1998: 84). Dit korreleer met die postmoderne, post-Fordistiese benadering van aanbod toegespits op aanvraag by wyse van 'n modulêrestelsel-voorsiening eerder as die tradisionele, sistematies-lineêr-analitiese voorsieningsmodel (paragraaf 2.5.3). Die uitbreiding van beroepsgerigte programme op alle vlakke, maar in die besonder in die kortersiklusprogramme van een en twee jaar op sertifikaat en diplomavlakke word dan ook pertinent in die vooruitsig gestel (Education White Paper 3 1997: 21).

5.2.3.3 Implikasies van massifikasie

Ten spyte van die aksent op 'n programgebaseerde benadering voltrek opleiding steeds oorwegend aan die hand van 'n spesifieke institusie. Teen die agtergrond van oorweldigende massifikasie het Egipte byvoorbeeld, gekenmerk as 'n samelewing met een van die grootste hoër onderwysstelsels binne die ontwikkelende wêreld, op tegniese tweejaar-kursus inrigtings gesteun om die reeds oorvol universiteite te beskerm. Eisemon en Salmi (1995: 66) verklaar egter dat *due to the lack of adequate financial, human, and material resources, most of these institutes provide poor-quality education and are no more than "academic parking lots" for surplus students*. Wat die Amerikaanse massifikasie van hoër onderwys aanbetref, wys Kerr (1995: 116) daarop dat dit ook oorwegend geabsorbeer is deur gemeenskapskolleges en gemeenskapsgeoriënteerde universiteite terwyl die akademies voortreflike universiteite daardeur onaangeraak gelaat is. Laasgenoemde word aan die hand van begrippe soos universaliteit, eksklusiwiteit en

elitisme omskryf teenoor die gemeenskapsgeoriënteerde universiteite wat moet voldoen aan maatskaplike relevansie, egalitarisme en openheid (Louw 1997: 41).

Dat in Suid-Afrika met akademies voortreflike hoër onderwysvoorsiening in die sin van eksklusief voortreflike programaanbiedinge volhard moet word, is nie te betwyfel nie aangesien *the world today is closely interconnected and the adequate use of advanced information technologies is highly dependent upon the general level of education and culture of labor* (Castells 1994: 14). Switzer (1996: 57) en Herman (1995: 270) beklemtoon dan ook dat die swart middelklas, in hul plaas van 'n hoë premie op kwaliteitsonderrig, toenemend eerder aan HWI's sal studeer. Hierdie tendens realiseer reeds deurdat studenteregistrasies vir 1999 aan die Universiteit van Fort Hare met 3000 gedaal het vanaf 5000 tot 2000, by die Universiteit van die Noorde met 4000 vanaf 9000 tot 5000, en by die Universiteit van Zoeloeland met 1300 vanaf 6600 tot 5300 (Beeld 23 Februarie 1999: 5).

5.2.3.4 Moontlike manifestasievorme binne die stelsel

Teen die agtergrond van massifikasie ter wille van regstelling, met gepaardgaande diversiteit, en die toenemende globaliseringsdruk op kwaliteitsprogramme, sou 'n enkel gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening die volgende moontlikhede kan inhou (Louw 1997: 50; Switzer 1996: 63; Swarts 1998: 12; Eisemon & Salmi 1995: 72):

- Slegs enkele universiteite lei studente tot op doktorsvlak op terwyl ander universiteite met baccalaureusgraad aanbiedinge volstaan.
- Teknikons en kolleges amalgameer met mekaar en met sommige universiteite.
- Ander universiteite verloor hul status volledig en word omgeskakel in gemeenskapskolleges.
- Streeksintegrasie van hoër onderwysvoorsiening vind plaas in terme van die geografiese samevoeging van 'n universiteit, 'n teknikon en een of meer omvormde kolleges.

In die lig van die postmoderne globaliseringseis om wêreldmarkmededinging (paragraaf 2.5.3.1(A)) voorsien Badat (1998: 40) die moontlikheid van *the HWT's becoming oriented to the global pole and the HBI's becoming reconfigured to serve the redistributive reconstruction and development pole*.

Die Amerikaansontleende gemeenskapskollege idee kan volgens Switzer (1995: 63) as *the cornerstone of reforming South Africa's tertiary educational system* realiseer. Die voordele van hierdie inrigtings in terme van toeganklikheid, aanvraag-buigbaarheid, en lae programkoste (Eaton 1992: 1), maak dit ideaal geskik vir die oplossing van gediversifiseerde hoër onderwysmassifikasie. As die basis van die piramide van gemassifiseerde hoër onderwysvoorsiening moet hierdie inrigtings die grootste komponent uitmaak. Binne die raamwerk van die NQF sal die krediete wat studente in programme by sodanige inrigtings verdien, deur ander hoër onderwysinstansies erken word (Stumpf 1998: 76).

Sodanige omvorming van hoër onderwys word wetlik moontlik gemaak deurdat artikels 23, 24 en 25 van die Wet op Hoër Onderwys (RSA 1997: 23) die Minister die reg verleen om totale openbare hoër onderwysinrigtings of onderafdelings daarvan te laat saamsmelt of te sluit. Dieselfde wet maak in hoofstuk 7 (RSA 1997: 50-64) ook voorsiening vir die uitbreiding van privaatvoorsiening. Eisemon en Salmi (1995: 68) beklemtoon dat *many countries, especially in Asia and Latin America, have relied on private institutions to increase higher education opportunities*. Die verbreding van hoër onderwysmoontlikhede op veral nisterreine deurdat op arbeidsmoontlikhede en studente-aanvraag gefokus word (paragraaf 2.5.3.1), word as 'n groot voordeel van hierdie inrigtings geïnterpreteer (Education White Paper 3 1997: 26). Terselfdertyd balanseer dit die voorstelle vir meerdere staatsbeheer in 'n mate uit.

5.2.3.5 Strategiese beplanning

Die realisering van hierdie enkel gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening moet aan die hand van nasionale en institusionele driejaar-rollende-planne geskied (Education Green Paper 1996: 64-71). Stumpf (1998: 82) verfyn die nasionale doelstelling met hierdie noodsaaklike strategiese beplanning as synde 'n meer doeltreffende en doelmatige benutting van hoër onderwys hulpbronne ten einde 'n beter korrelasie te bewerkstellig tussen *gegraduateerde persone en Suid-Afrika se behoefte aan hoëvlak professionele mensekrag*. In wese word die aandag met hierdie nasionale planne gevestig op die vestiging van nuwe programme, die ontmoediging van verouderde programme, die ontwikkeling van nuwe vermoëns, die omvorming van die institusionele landskap, en die bevordering van individuele en institusionele regstellings- en billikheidsdoelwitte (Education White Paper 3 1997: 19).

Wat die institusionele driejaar-rollende-planne aanbetref moet dit ontwikkel word binne die raamwerk van die nasionale plan, met die advies van die Raad vir Hoër Onderwys (Council on Higher Education) (CHE) en volgens prosedures soos onderhandel met die Hoër Onderwysstak van die Departement van Onderwys. Hierdie institusionele planne moet die missie van die inrigting insluit, voorgestelde programme aankondig, en rigtinggewende mikpunte vir inskrywingsvlakke volgens program, ras en geslagsbillikheidsdoelwitte aantoon. Verder moet voorgestelde maatreëls vir nuwe programme en menslike hulpbronontwikkeling, wat in lyn is met die nasionale plan, ook aangedui word (Education White Paper 3 1997: 19).

Die goedkeuring van hierdie institusionele planne sal lei tot die toewysing van gefinansierde studenteplekke aan inrigtings met betrekking tot hul goedgekeurde programme in besondere vlakke en studieverde (vergelyk paragraaf 5.4). Elke inrigting bepaal egter self die hoeveelheid studente vir spesifieke programme binne die genoemde vlakke en terreine. Dit kom in wese daarop neer dat programme, eerder as die hoeveelheid studente, befonds word. Inrigtings kan ook nuwe programme aanbied of staatsgefinansierde programme met behulp van hul eie hulpbronne aanvul. Teen die agtergrond van die oorheersende regstelbeleid sal geormerkte regstellingsfinansiering

(vergelyk paragraaf 5.4) toegewys word waar nodig om te verseker dat inrigtings se nuwe programme toepaslik binne die nuwe institusionele landskap figureer (Education White Paper 3 1997: 20). Artikel 39 van die Wet op Hoër Onderwys (RSA 1997: 31) verleen die Minister dan ook die reg om enige redelike voorwaarde ten opsigte van 'n toewysing te stel. Die Minister kan ook verskillende voorwaardes ten opsigte van verskillende openbare instellings, verskillende onderrigprogramme, of verskillende toewysings, stel.

5.2.3.6 Retrospeksie

In retrospeksie op hierdie enkel, gekoördineerde hoër onderwysstelsel ter wille van die regstel van historiese diskriminasie, swak deurvloeimoontlikhede en beperkte diversifikasie, blyk die werking van postmoderne beïnvloedingstendense duidelik. Hoewel hierdie regstelling in die eerste plek betrekking het op die herstel van wanbalanse soos teweeggebring deur apartheid, word die realiseringsstrategieë daarvan sterk gemotiveer en onderlê deur postmoderne sentimente soos die insluiting van almal, die ontiese bestaan van andersheid, die noodsaaklikheid van diversifikasie en die dinamiese relatiwiteit van kennis.

Ten einde hierdie enkele, maar oop en hooggediversifiseerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening te realiseer, moet alle programme binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (National Qualification Framework) (NQF), soos ontwikkel deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (South African Qualifications Authority) (SAQA), geartikuleer word.

5.2.4 SAQA EN DIE NQF

5.2.4.1 Die wenslikheid van ontwikkeling van die NQF

'n Belangrike hoër onderwys transformasietree binne die "nuwe" Suid-Afrika is die instelling van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAQA) met die opdrag om 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) te ontwikkel en te implementeer (RSA 1995: 1201). Die doel met die NQF is om erkenning te gee aan leer wat plaasgevind het buite die

formele onderwysstelsel, die ekwivalering van formele en nie-formele kwalifikasies vanweë 'n uitkomsgebaseerde benadering, die integrering van onderwys en opleiding, en die skep van horisontale en vertikale mobiliteit sodat elke individu progressief na die hoogste vlakke van prestasie kan beweeg (Niebuhr 1997: 94; Saunders 1995: 27; RSA 1995: 1201). In die proses word sterk klem geplaas op lewenslange, volgehoue leermoontlikhede, groter buigbaarheid, en die noodsaaklikheid van erkenning van vorige nie-formele leeronderrig ten einde die stelsel meer toeganklik te maak *to all those who wished to learn* (Malan 1997: 3)

Die graad 12 senior sertifikaat as enigste kanaal tot hoër onderwys sal vervang word met die skep van meer kanale (Green Paper on Further Education and Training 1998: 43). Vanweë die minder klem op hierdie nasionaalgeldende minimumtoelatingsvereiste, sal die appèl op hoër onderwysinrigtings wat betref uitgedifferensieerde hoëvlak opleiding, toenemend vergroot om hul statutêr beskermde toelatingspesifikasies in te span ten einde te verseker dat intellektueel geskikte leerders geselekteer word.

5.2.4.2 Funkionering van die NQF

Die bedoeling met die NQF is nie om eenvormigheid te bewerkstellig nie, maar eerder om 'n raamwerk van nasionale erkenning daar te stel waarvolgens geleenthede en ruimte gebied word aan almal wat daarin belangstel om onderwys en opleiding te voorsien (Niebuhr 1997: 94). Hierdie raamwerk realiseer dan as 'n stellasie wat die onderrigprogramme, inrigtings van aanbieding, sowel as die vlakke van kwalifikasie aantoon, alles met die doel om 'n toenemend gediversifiseerde leerderkorps daartoe in staat te stel om lewenslange voorsieningsmoontlikhede te geniet. In hierdie verband beklemtoon Khotseng (1994: 5) dat die rolspelers in hoër onderwys *should not only be full-time students and academics, but people of all races and age-brackets, entering, acting and sharing in higher education.*

Die appèl op ouderdomsbuigbaarheid vir toetrede tot hoër onderwys kan meehelp om die druk op inrigtings sowel as skoolverlaters vir 'n onmiddellike realisering daarvan, op te hef. Assie-Lumumba (1996: 9) beklemtoon dat *by feeling that they have future chances to pursue their education whenever they decide to do so, it might lessen the urge to continue their education non-stop*. In hierdie proses van buigbaarheid kan leerders 'n genoegsame hoeveelheid krediete vanuit verskillende hoër onderwysinrigtings - sowel as die werkplek - versamel ten einde eventueel vir 'n spesifieke kwalifikasie op 'n spesifieke vlak van die NQF aansoek te doen. Een sodanige krediet word gedefinieer as synde gelykstaande aan tien effektiewe ure van onderrig soos telkens binne die spesifieke konteks gemotiveer (SAQA 1997: 22). Die implikasie van hierdie oop, programmebaseerde NQF benadering is dat leerders nie meer gelyktydig alle vakke, modules of kursusse aan een spesifieke inrigting hoef te slaag nie, maar dat *learners will be able to decide for themselves where, when and what they wish to study* (Malan 1997: 7). In hierdie leerdergesentreerde benadering is die faktor van leerdertempo dan ook verskans.

5.2.4.3 Die werking van die NSB's en SGB's

Ten einde geloofwaardige standaarde daar te stel wat nasionale sowel as internasionale erkenning geniet, maak die SAQA-wet voorsiening vir die funksionering van standaardliggame (RSA 1995: 1205). Die SAQA-konsepregulasies (SAQA 1997: 5) inisieer die instelling en funksionering van twaalf sodanige Nasionale Standaardliggame (National Standards Bodies) (NSB's). Hierdie twaalf NSB's verteenwoordig twaalf oorkoepelende vakterreine te wete Landbou en Natuurbewaring; Kuns en Kultuur; Handel; Kommunikasie; Onderwys en Opleiding; Nywerheid en Tegnologie; Sosiale wetenskappe; die Regte; Mediese wetenskappe; Wis-en-Natuurkunde en Rekenaar wetenskappe; Dienste; Fisiese-Konstruksie beplanning (SAQA 1997: 5-6). Ten einde die samestelling van hierdie NSB's vakkundig verteenwoordigend te maak, bepaal regulasies dat dit op grond van verteenwoordiging vanuit staatsdepartemente, die georganiseerde handel, die georganiseerde arbeid, voorsieners van onderwys en opleiding, sogenaamde kritiese belangegroep, die gemeenskap, en skoliere moet geskied (SAQA 1997: 7). Die

registrasie van alle hoër onderwysstandaarde en kwalifikasies moet voortaan deur hierdie twaalf liggame, wat 'n integrale deel van SAQA sal uitmaak, gedoen word. Voorsiening word ook gemaak vir die instelling van standaardontwikkelingsliggame (Standards Generating Bodies) (SGB's) wat verantwoordelik sal wees vir die daadwerklike ontwikkeling van standaarde wat dan uiteindelik deur die NSB's vir registrasie oorweeg sal word (SAQA 1997: 11).

5.2.4.4 Kritiese uitkomstes vir Uitkomsgebaseerde programme

In die ontwikkeling en daarstelling van postmoderne uitkomsgebaseerde programme en geloofwaardige standaarde, moet sewe kritiese uitkomstes as pertinent geïdentifiseerde riglyne voorop gehou word (SAQA 1997: 17): Die vermoë om

- probleme krities te identifiseer en kreatief op te los.
- suksesvol met ander binne span, groep, organisasie of gemeenskapsverband saam te werk.
- die eie, private lewe effektief en verantwoordelik te bestuur.
- inligting krities te vergader, te analiseer, te organiseer en te evalueer.
- suksesvol te kommunikeer in enige van die moontlike formele kommunikasievorme.
- die wetenskap en tegnologie effektief en omgewingsverantwoordelik te implementeer.
- probleme binne die kontekstuele begrip van globale wisselwerkende samelewingsfunksionering op te los.

Kraak (1996: 58) beklemtoon dat hierdie kritiese uitkomstes in teorie 'n gebalanseerde model voorstaan deurdat dit nie uitsluitlik op nywerheidsentimente fokus nie, maar veral ook nie die naïwiteit steun van *those who claim that higher education institutions should pursue scholarship in a manner unconstrained by the dictates of the economy and the needs of society*.

5.2.4.5 Retrospeksie

In retrospeksie op SAQA en die NQF, teen die agtergrond van postmoderne beïnvloedingstendense, blyk dat hierdie plaaslike, polities-billikeidsgedrewe NQF groot ooreenkomste met die postmoderne appél op hoër onderwys tot markverwante, gediversifiseerde voorsiening, vertoon. Hierdie postmoderne appél wat deur hoofsaaklik ekonomiese oorwegings gerig word, slaag terselfdertyd daarin om onderskeid en andersheid op 'n billike wyse te akkommodeer deur die toepassing van die beginsel van keusevryheid. Daarvolgens kies elke leerder die tipe onderwys/opleiding aan die hand van die kriteria van smaak, behoefte, en vermoëns, wat hom dan, volgens sy eie keuse, 'n gelyke plek in die samelewing besorg (paragraaf 2.5.4.2(C)). Die staat se agentskapsrol van fasiliteerder en sertifiseerder van veelvuldige hoër onderwysvoorsieners, alles ter wille van 'n wyd uiteenlopende gediversifiseerde arbeidsmag, met die oog op billike, ekonomiese vooruitgang (paragraaf 2.5.4.2), is dan 'n suiwer postmodern gemotiveerde benadering.

5.2.5 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Met die postmodern gemotiveerde globaliseringsdruk op die beëindiging van apartheid en die wegbeweeg na 'n meer demokratiese bestel, is verskeie leemtes binne hoër onderwys aan die kaak gestel. Ten einde hierdie leemtes wat verband hou met diskriminasie, fragmentasie, en foutiewe fokusse reg te stel, word 'n enkel gekoördineerde hoër onderwysstelsel in die vooruitsig gestel. Dit sal gebaseer wees op 'n programbenadering, met die premie op institusionele samewerking, en die moontlikheid van institusionele samesmelting. Hierdie programbenadering moet gerealiseer word aan die hand van die implementering van die NQF, laasgenoemde wat as doelwit het die akkommodering van diversiteit binne 'n meer studentgesentreerde benadering. In die proses moet die missie, doel en funksies van hoër onderwys vir 'n "nuwe" Suid-Afrika manifesteer in suksesvolle integrering binne die wêreldmarke ekonomie sowel as die gelyktydige plaaslike regstel van historiese wanbalanse.

Dat die sentrale Regering sterker gaan ingryp in die bestuur van hoër onderwysinrigtings ter wille van die bewerkstelling en voltrekking van transformasie, word op verskeie

plekke in die Groen en Witskrif gesuggereer en is dan ook as sodanig vervat in die Wet op Hoër Onderwys. Vervolgens word op hierdie ingryping op die bestuursvlakstruktuur, met die oog op transformasie, gefokus.

5.3 NASIONALE EN INSTITUSIONELE BEHEER

5.3.1 DIE MODEL VAN DEELNEMENDE BESLUITNEMING

5.3.1.1 Die akkommodering van alle rolspelers

Teen die agtergrond van die postmoderne beklemtoning van die demokratiese reg tot insluiting en deelneming (paragraaf 2.5.4.1) benadruk Bobbio (1987: 56) dat *the criterion for judging the state of democratisation achieved in a given country should no longer be to establish "who" votes, but "where" they can vote, ... how many more spaces there are where citizens can exercise the right to vote.*

Met betrekking tot hoër onderwys in die "nuwe" Suid-Afrika word 'n hoë premie op deelnemende besluitneming geplaas. Die akkommodering van alle rolspelers en die gevolglik verskillende belange wat tot verskille aanleiding gee, moet deur effektiewe strukture en prosesse deelnemend en deursigtig besleg word (Education White Paper 3 1997: 35). In hierdie proses is die ontwikkeling van wedersydse vertroue in die sin van dat alle rolspelers oortuig daarvan moet wees dat 'n ieder en elk gefokus is op wedersydse voordeel, eerder as maksimale persoonlike wins, uiters noodsaaklik (Fourie 1996: 288).

Hierdie rolspelerbenadering wat konnoteer dat net sekere persone in die samelewing 'n aandeel in 'n spesifieke konteks het (Sayed & Carrim 1997: 95), beslaan die studente, akademiese personeel, administratiewe personeel, dienspersoneel en die inrigtingsbestuurders (Education White Paper 3 1997: 35). In die proses moet gemeenskapsbelange telkens voorop gehou word (paragraaf 3.3.3.3 en 3.4.2.4). Laasgenoemde wat egter vanweë toenemende kosmopoliteit in terme van klas, geslag en

nasionaliteit tot gevolg het dat *it becomes difficult to sustain an unqualified commitment to community participation in the education system* (Sayed & Carrim 1997: 95). Eweneens so is 'n akkoord oor wat die 'algemene heil' vir al die lede van die samelewing behels, 'n komplekse formulering (Grobelaar 1997: 6).

5.3.1.2 Staatsgeregleerde deelname

In hierdie postmoderne proses van alle rolspeler akkommodering voorsien die Staat 'n model van samewerkingsbestuur geskoei op die beginsel van outonome inrigtings, egter in samewerking met 'n proaktief leidinggewende regering, en binne die bestek van samelewingsaanspreeklikheid (Education White Paper 3 1997: 36). Dit impliseer geregleerde deelname wat in wese daarop neerkom dat gemeenskaps- en rolspelersdeelname erken word, maar dat die aard van hierdie deelname geregleer word. Hierdie geregleerde deelname manifesteer as 'n poging om die potensiele konflik vanweë samelewings- en rolspelersdeelname te verminder terwyl oormatige sentrale beheer ook terselfdertyd gekortwiek word (Sayed & Carrim 1997: 96).

Die implementering van geregleerde deelname berus daarop dat die Staat die agentskaprol van regulering vervul wat tot gevolg het dat Suid-Afrika eerder in die rigting van groter sentrale beheer in die onderwys beweeg as andersom (Louw 1997: 27). Dit beteken nie noodwendig dat dit as onaanvaarbaar afgemaak moet word nie. Niebuhr (1997: 101) en Grobelaar (1997: 9) beklemtoon dat die ferm leiding en bestuur van die Regering veral in tye van transformele veranderinge funksioneel noodsaaklik is. Pogings deur die Regering om sterker betrokke te raak by die bestuur van hoër onderwys moet ook in die lig van die grondwetlike verantwoordelikheid van die Minister van Onderwys geëvalueer word (Education White Paper 3 1997: 35). In die proses moet rolspelers egter in al die ontwikkelinge wat plaasvind betrokke bly en is dit hulle verantwoordelikheid om toe te sien dat daar deurentyd 'n balans gehandhaaf word.

5.3.2 DIE RAAD VIR HOËR ONDERWYS

5.3.2.1 'n Adviseringsrol

Die Wet op Hoër Onderwys (RSA 1997: 11) wettig die instelling van die Raad vir Hoër Onderwys (Council on Higher Education) (CHE) wat as regs persoon slegs 'n adviserende rol vervul. Hierin lê vir Du Plessis, soos aangehaal deur Swarts (1998: 13), 'n groot leemte deurdat daardeur geen voorsiening gemaak word vir kapasiteit ter wille van die implementering van veranderde beleid nie.

Hierdie adviseringsrol van die CHE hou verband met die advieslewering aan die Minister oor die volgende sake (RSA 1997: 11):

- gehaltebevordering en -versekering
- navorsing
- die struktuur van die stelsel van hoër onderwys
- die beplanning van die stelsel van hoër onderwys
- 'n meganisme vir die toewysing van openbare fondse
- finansiële bystand vir studente
- ondersteuningsdienste vir studente
- die bestuur van inrigtings vir hoër onderwys sowel as die stelsel van hoër onderwys
- taalbeleid

Die Wet op Hoër Onderwys bepaal dan ook dat die Minister die advies van die CHE moet oorweeg en, indien nie, skriftelik redes daarvoor aan die CHE moet aanvoer (RSA 1997: 11). Slegs wanneer 'n aangeleentheid uiters dringend is, kan die Minister sonder die advies van die CHE optree (RSA 1997: 11).

In die geval van ernstige wanadministrasie van 'n hoër onderwysinrigting moet die CHE 'n assessorspan van minstens drie lede, wat onafhanklik van die betrokke inrigting is, aanstel ten einde 'n ondersoek te loods (RSA 1997: 33). Die waarde van so 'n onafhanklike assessor is dat dit Ministeriële inmenging neutraliseer. Dit is reeds as sodanig geïmplementeer deurdat die CHE, in opdrag van die Minister, in die lig van die

voortslepende ongerymdhede aan die Universiteit van Transkei en die Vaaldriehoekse Technikon, 'n span van drie assessore aangestel het wat binne dertig dae terugvoering met aanbevelings moes gee (Beeld 28 Julie 1998: 10).

5.3.2.2 Kriteria vir lidmaatskap

'n Noodsaaklike kriterium vir lidmaatskap tot die CHE, of om as assessor aangestel te word, is 'n diepgaande kennis en begrip van hoër onderwys sowel as kennis en begrip van die rol van die stelsel van hoër onderwys in die heropbou en ontwikkelingsstrategieë (RSA 1997: 13). Op Donderdag, 28 Mei 1998, is die eerste lede van hierdie CHE, wat vir 'n ampstermyn van vier jaar aangestel is (RSA 1997: 15), deur Dr. Bengu in die parlement bekend gemaak. As voorsitter, met 'n ampstermyn van vyf jaar (RSA 1997: 15), is prof. Nkuhlu verkies, laasgenoemde wat voormalige rektor van die Universiteit van Transkei was en tans as voorsitter van Worldwide Africa Investments optree (Beeld 29 Mei 1998: 6).

5.3.2.3 Die hoofsaak van Gehalteversekering

Een van die belangrikste van die reeds genoemde take van die CHE is die instelling van die Komitee vir Gehalte in Hoër Onderwys (Higher Education Quality Committee) (HEQC). As permanente komitee moet die HEQC die werksaamhede van die CHE rakende gehaltebevordering en -versekering verrig (RSA 1997: 13). Die instelling van hierdie Komitee moet in terme van die SAQA wet geskied wat, in die lig van die massifikasie van hoër onderwys, as hoofsaak sal vervul 'n waghondrol van waaksaamheid teen *gullible members of the public being conned into registering for worthless qualifications by unscrupulous providers* (Grobelaar 1997: 10). Die funksie van hierdie komitee sluit programakkreditering, inrigtingouditering en gehalteverbetering in met as hoofdoel gehalteversekering (Education White Paper 3 1997: 28). Stumpf (1998: 80) beklemtoon dat hierdie drie praktyke nog nooit voorheen eenvormig dwarsdeur die hoër

onderwysstelsel toegepas is nie. Die gevolg is dat sodanige implementering vir baie hoër onderwysinrigtings substansiële strategiese en organisatoriese uitdagings inhou.

5.3.3 DIE HOËR ONDERWYSTAK VAN DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

5.3.3.1 'n Vergrote rol

Die Nasionale Departement van Onderwys vervul, deur die stigting van die Hoër Onderwystak van die Departement van Onderwys, 'n sterker rol in hoër onderwys as in die verlede. Binne hierdie Hoër Onderwystak word die toepaslike funksies van die Departement aangaande beleidsontwikkeling en beleidsbeplanning, hulpbrontoewysing en finansiering, inligtingsinsameling en ontleding, en monitering en verslagdoen oor hoër onderwys, gekonsolideer. Afgesien van 'n ondersteuning deur ander takke van die Departement van Onderwys, sal die Hoër Onderwystak sy hulpbronne vergroot deur dit uit te kontrakteer asook deur die gebruikmaking van gesekondeerde persone uit die hoër onderwyssektor (Education White Paper 3 1997: 40). In die aanstelling van permanente personeel vir die Tak sal gefokus word op mannekrag met beleidsontledende, interpreterende en vergelykingstreffende vaardighede (Education Green Paper 1996: 43).

5.3.3.2 Verantwoordelikhede

In samewerking met die advieslewering deur die CHE, teen die agtergrond van transformasiedoelwitte, sluit die verantwoordelikhede van die Departement se Hoër Onderwystak die volgende in (Education White Paper 3 1997: 40):

- 'n advieslewering aan die Minister, bydraend tot die van die CHE, oor beleidsformulering en nasionale beplanning vir die hoër onderwysstelsel (die ontwikkeling van die nasionale driejaar-rollende-plan vir hoër onderwys).
- om die Minister in te lig oor die stand van institusionele transformasie.
- om inligting soos deur hoër onderwysinrigtings verskaf moet word, te spesifiseer.

- die toewysing van algemene en doelwit-spesifieke fondse aan inrigtings soos gegrond op institusionele planne en met inagneming van die beplande programdoelwitte en prioriteite van studente-inskrywings volgens terreine en vlakke van studie (monitor van institusionele driejaar-rollende-planne).
- die toewysing van geormerkte fondse vir individuele en institusionele regstelling.
- die ontwikkeling van die Nasionale Studente Finansiële Hulpskema (National Student Financial Aid Scheme) (NSFAS).
- die toepassing van die kriteria en prosedures vir die registrasie van privaat hoër onderwysinrigtings.
- om inligtingsdienste sowel as bystand te verskaf aan georganiseerde hoër onderwyspersoneel, studente en bestuursbelangegroep.
- die reëling van navorsing wat die Hoër Onderwystak in die uitvoering van sy funksies sal ondersteun.

5.3.3.3 Die ontwikkeling van 'n nasionale navorsingsplan

Niebuhr (1997: 99) se aanname dat die Department van Onderwys veral wat betref navorsing 'n groter rol gaan vervul, blyk uit die maatreëls vir die ontwikkeling van 'n nasionale navorsingsplan wat nasionale prioriteite vir navorsing en nagraadse opleiding sal identifiseer (Education White Paper 3 1997: 32). Hierdie Nasionale Navorsingstigting, (National Research Foundation) (NRF), moet ook prosesse vir die identifikasie en vestiging van sentrums van voortreflikheid en nisterreine identifiseer. Verder moet dit mikpunte en prestasie-aanwysers identifiseer ter wille van regstelling met die oog op die ontwikkeling van 'n meer verteenwoordigende navorsingsgemeenskap. Laastens moet dit ook aansporingsmaatreëls vir samewerking identifiseer, laasgenoemde wat in die besonder verband hou met navorsing en nagraadse opleiding op streekvlak (Education White Paper 3 1997: 32).

Teen die agtergrond van postmoderne globalisering en die eksponensiële vermenigvuldiging van kennis en inligting (hoofstuk 2), met inagneming van die plaaslike,

histories-onbillike kapasiteitsgebreke in navorsing (paragraaf 5.2.1.3), is die gevoel dat *if knowledge is the electricity of the new globalisation, all higher education institutions must seize the opportunity of becoming major generators of this power source* (NCHE 1996:3). Met betrekking tot die maatreëls vir 'n meer verteenwoordigende navorsingsgemeenskap lê die uitdaging vir Motala (1994: 43) veral in *empowering black women researchers through the development of independent research skills and critical scholarship*. Daarom dan die prioritisering van swart studente en veral swart damestudente tot meesters, doktorale en na-doktorale programme in die ontwerp van 'n menslike hulpbronontwikkelingsplan vir hoër onderwys (Education White Paper 3 1997: 33).

In die lig van die behoefte aan hooggeskoolde natuurwetenskaplike mannekrag ter wille van innoverende produksie binne wêreldmarkmededinging (paragraaf 2.5.2.2(B)), met inagneming van die tendens van buitelandse studies (paragraaf 2.5.3.1(E)), vra Badat (1998: 41) die volgende belangrike vraag: *How does the state ensure that, by and large, students studying abroad return to South Africa?* (Vergelyk ook paragraaf 3.3.3.2). Die antwoord hierop is geleë in 'n postmoderne innoverende optrede deur die staat wat vir Kraak (1998: 44) daarop neerkom dat die staat buigbaar en kennisgeoriënteerd moet funksioneer. Dit kan alleenlik bewerkstellig word binne 'n milieu gekenmerk aan 'n hoë premieplasing op navorsing en die uitbouing daarvan.

5.3.3.4 Retrospeksie

Dat die Minister sy grondwetlike verantwoordelikheid vir die transformasie van hoër onderwys ernstig opneem, spreek duidelik uit die statutêre wettiging van sodanige mag en gesag. Dat die uitoefening van hierdie omsigtige mag en gesag noodsaaklik is vir suksesvolle transformasie op stelsel sowel as institusionele vlak is nie te betwyfel nie (paragraaf 4.6). Wat egter van die alleruiterste belang is, is die kwessie van kapasiteit ter wille van implementering. Sal hierdie Hoër Onderwystak binne die Departement van Onderwys daartoe in staat wees om die nodige kapasiteit te ontwikkel ten einde hierdie

hoogsgekompliseerde transformasieproses van hoër onderwys suksesvol te stuur? Sal inrigtings byvoorbeeld die kapasiteit hê om hul driejaar-rollende-planne binne die gespesifiseerde teikendatums te ontwikkel met die oog op fondstoekenning? Sal rolspelers die vermoë sowel as ware geleentheid hê om hul insette harmonieus te lewer in die nastrewing van die "algemene heil"? En laastens, en waarskynlik die indringendste vraag van almal: Sal daar genoegsaam fondse beskikbaar wees om hierdie wetlik gedrewe transformasieproses van hoër onderwys 'n redelike kans op sukses te gee?

Van die belangrikste veranderings vir hoër onderwys is die demokratisering van die individuele inrigtings se bestuurstrukture, in die besonder die Raad en die Senaat. Vervolgens 'n blik op hierdie institusionele bestuursdemokratisering.

5.3.4 INSTITUSIONELE DEMOKRASIE

Beide die Witskrif op Hoër Onderwys (Education White Paper 3 1997) sowel as die Wet op Hoër Onderwys (RSA 1997) beklemtoon dat dit die verantwoordelikheid van elke individuele hoër onderwysinrigting is om sy eie sake te reël en te bestuur. Beide dokumente is egter ook deurvleg met die begrensing van hierdie outonomieit vanweë gemeenskapsaanspreeklikheid. Hierdie begrensdeheid blyk 'n toenemend universeel postmoderne tendens te wees (paragraaf 3.4.2.4).

5.3.4.1 Die Raad

Die Raad van 'n hoër onderwysinrigting, as die hoogste besluitnemingsbevoegdheid, beheer die inrigting en is verantwoordelik vir die missiestelling daarvan, finansiële posisie van die inrigting, werkverrigting daarvan, kwaliteit, sowel as die reputasie van die inrigting (Education Green Paper 1996: 46). In die proses moet die Raad, met die instemming van die Senaat, die taalbeleid vir die inrigting vasstel. Dit moet ook die werknemers van die inrigting aanstel en, behoudens die toepaslike samelewingsaanspreeklike arbeidswetgewing, die diensvoorwaardes, tugmaatreëls,

voorregte, en werksaamhede van die werknemers bepaal (RSA 1997: 29). In oorleg met die Senaat bepaal die Raad ook die toelatingsbeleid, egter met die samelewingsaanspreklike voorbehoud wat betref regstelaksies ten einde historiese onbillikhede te neutraliseer (RSA 1997: 29). Die Raad se onvoorwaardelike outonomie met betrekking tot die toelatingsvereistes vir bepaalde programme, studentetal en wyse van keuring tot bepaalde programme, minimumvereistes vir hertoelating sowel as die eventuele weiering van hertoelating, word egter statutêr beskerm (RSA 1997: 29). Fourie (1996: 285) beklemtoon dat die Rade van hoër onderwysinrigtings nogsteeds moet doen wat dit nog altyd gedoen het, egter altyd met die gemotiveerdheid tot uitnemendheid.

Wat betref die samestelling van die Raad bestaan dit uit die hoof, adjunkhoof(de), hoogstens vyf persone deur die Minister aangestel, lede van die Senaat, akademiese werknemers, studente, administratiewe werknemers en 60% bykomende persone wat nie in diens is van, of studente is by die spesifieke inrigting nie (RSA 1997: 25). Hierdie meerderheidsinsluiting van onverbonde lede word gemotiveer deur 'n poging om die gemeenskapsvertroue te handhaaf (Education Green Paper 1996: 46; Education White Paper 3 1997: 41).

Die gemeenskapsopinie is egter, eie aan die postmoderne relatiwiteitsbeginsel, nie 'n eenvormige, eendimensionele aangeleentheid nie. Sayed en Carrim (1997: 95) bevraagteken die lewensvatbaarheid van hierdie oënskynlik eenvormige gemeenskapsopinie deur te wys op *the divisive expressions of group identity in Rwanda and Bosnia Hersegovina which questions the notion of community feeling and sentiment*. Hiermee saam beklemtoon Fourie (1996: 285) dat die Rade van hoër onderwysinrigtings oor die algemeen konserwatief is. Die rede synde waarskynlik te wees om behoudend op te tree wat betref die inrigting se drie hoofaktiwiteite, naamlik onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens (paragraaf 3.3.3). As voorvereiste vir lidmaatskap geld dan ook die nodige kundigheid, ervaring en begrip van die oogmerke en beheer van die spesifieke inrigting ten einde in staat te wees tot 'n betekenisvolle bydraelewering (RSA 1997: 25; Fourie 1996: 285).

5.3.4.2 Die Senaat

Die Senaat, met instemming van die Raad, beheer die akademiese en navorsingswerkzaamhede van die hoër onderwysinrigting en daarom moet die meerderheid lede van die Senaat akademiese werknemers van die spesifieke inrigting wees (RSA 1997: 25). Die Senaatsamestelling beslaan dan die hoof, adjunkhoof(de), akademiese werknemers, nie-akademiese werknemers, Raadslede, lede van die verteenwoordigende studenteraad, sowel as addisionele lede (RSA 1997: 25).

Teen die agtergrond van die statutêre transformasie van hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika in terme van nuwe en veranderde programinhoud (paragraaf 5.2.3), vervul die Senaat, as agent vir verandering, 'n deurslaggewende rol. 'n Konstruktiewe en betekenisvolle betrokkenheid by hierdie transformasieproses noodsaak 'n paradigmaskuif wat betref houdings- en persepsieveranderinge (hoofstuk 4). Fourie (1996: 286) wys egter daarop dat die Senaat se werkzaamhede in terme van die bevordering van fundamentele akademiese waardes deur toenemende demokratisering en "informele" strukture aan bande gelê word. Teen hierdie agtergrond, en in die lig van die postmoderne nihilisme vanweë relatiwiteit soos teweeg gebring deur dinamiese veranderinge, ervaar baie senior akademiese Senaatslede 'n gebrek aan belangstelling en toegewydheid wat betref hul Senaatsakademiese verantwoordelikhede (Fourie 1996: 286). Hierdie nihilisme word verder vererger deur die konflikterende paradigmas onder Senaatslede onderling, sowel as die in gebreke bly of swak implementering van Senaatsbesluite binne die akademiese departemente.

Ter wille van kapasiteit kan beide die Raad sowel as die Senaat komitees aanstel om enige van hul werkzaamhede te verrig en kan persone wat nie lede van die Raad of Senaat is nie, na gelang van die geval, as lede van die komitees aangestel word. In alle gevalle bly die Raad en/of Senaat egter die aanspreeklike party (RSA 1997: 27).

5.3.4.3 Forums

Die institusionele vestiging en werking van die Breë-Transformasie-Forums (Broad Transformation Forums) (BTF's) is 'n hoë premie op ministeriële vlak en waar sodanige BTF's in onbruik geraak het, of verontagsaam is, word inrigtings gelas om dit weer in ere te herstel (Education White Paper 3 1997: 41). As breë werksverrigting van hierdie BTF's geld die advisering aan die Raad wat betref die volgende sake (RSA 1997: 27):

- die implementering van die Wet op Hoër Onderwys.
- die implementering van die nasionale beleid oor ras en geslagsregverdigheid.
- die keuring van kandidate vir senior bestuursposisies.
- gedragskodes, mediasie en prosedures vir dispuutoplossing.
- die aanmoediging van 'n institusionele kultuur wat verdraagsaamheid en respek vir basiese menseregte bevorder en 'n geskikte omgewing vir onderrig, navorsing en studie skep.

BTF-ledesamestelling sou kon bestaan uit verteenwoordigers van die bestuur, die Raad, die Senaat, akademiese personeel, nie-akademiese personeel, studente en enige ander samelewingsverteenvoordinge kategorie (RSA 1997: 27).

Die werklike samestelling sowel as funksionering van hierdie BTF's verskil egter van inrigting tot inrigting aangesien elke inrigting sy eie spesifieke transformasieprobleme ondervind. Wat betref die konstruktiewe waarde van hierdie BTF's met betrekking tot die institusionele transformasiepoging, rapporteer Fourie (1996: 286) dat nie konsensus daaroor bestaan nie. Verder dien hierdie BTF's slegs as interim adviserende komitees (Education Green Paper 1996: 45) ten einde aktuele transformasiedoelstellings te help realiseer en as sulks moet 'n hoë premie op die funksionele bydraelewering daarvan geplaas word. Tans staan hierdie BTF's bekend as Institusionele Forums (IF's).

Die statutêre riglyne en maatreëls vir institusionele Raad, Senaat en Forum samestelling met die oog op deelnemende besluitneming, spreek van 'n beduidende postmoderne insluitingstendens van alle rolspelers. Die hoë premie wat geplaas word op demokratiese

betrokkenheid by sake wat die persoon en sy institusie raak, wys heen na die postmoderne kosmopolitaanse lewe-en-laat-lewe-houding waardeur konvensionele topbestuurmag verminder ten koste van 'n meer heterogene besluitnemingsbevoegdheid (paragraaf 2.5.4.1). Hierdie meerdere demokratisering in terme van die reg tot deelneming by wyse van verteenwoordiging, gaan egter gepaard met verpligtinge (paragraaf 3.4.2.3). Afgesien van die verpligting van 'n oop-wees vir ander, binne die gees van samewerking, met die oog op 'n wen/wen besluitnemingsproduk (paragraaf 4.5.3), staan gekose verteenwoordigers ook onder die verpligting om hul kiesers se sienswyses oor te dra. In hierdie verband beklemtoon Melluci (1989) dat verteenwoordigers dikwels nie hul kiesers se menings artikuleer nie, maar, by wyse van hul eie formulerings, hul eie opinies weergee. Hierdeur ly ware demokrasie skipbreuk. Laasgenoemde wat binne inrigtingsverband slegs moontlik is binne die beperkende grense van 'n verantwoordelike kultuur (vergelyk paragraaf 3.4.2.3).

5.3.4.4 Institusionele kultuur

In paragraaf 3.4.2.3 is op gewys dat 'n demokratiese samelewing nie oornag gevorm word nie, maar dat dit 'n geleidelike proses van wyse van lewe veronderstel. Teen die agtergrond van die transformasie van hoër onderwysinrigtings, met die oog op 'n meerdere demokrasie, vergestalt hierdie proses die uitskakeling van ondemokratiese diskriminasie. Dit vergestalt verder die wegbeweeg na vreedsame vergadering, binne die konteks van 'n respek vir verskille en met die gerigtheid tot verbetering van die "algemene heil". Met as doel die postmoderne insluitingsbeginsel van andersheid moet alle hoër onderwysinrigtings daarna streef om 'n kampusomgewing te bevorder wat sensitief is vir ras- en kultuurverskille. Dit moet buitekurrikulêre aktiwiteite reël wat studente (en akademië) blootstel aan, en bekend maak met, andersheid (Education White Paper 3 1997: 43). Binne die omvang van hierdie verskuilde kurrikulum, teen die agtergrond van samelewingstransformasie, moet elke hoër onderwysinrigting sy studente geskik maak vir hul suurdeegfunksie van die uitleef van die waardes en norme van 'n ware demokrasie (paragraaf 4.3).

5.3.5 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Die "nuwe" Suid-Afrika se hoë premie op die realisering van demokratiese beginsels spreek van postmoderne beïnvloeding. Ten einde insluiting en die akkommodering van andersheid (paragraaf 2.5.4) te bewerkstellig realiseer 'n getransformeerde model van deelnemende besluitneming vir hoër onderwys. Op stelselvlak geskied hierdie deelneming gereguleerd binne die beperkende grense van 'n sentraal leidinggewende owerheid wat, met behulp van die CHE en die Hoër Onderwystak binne die Departement van Onderwys, proaktief optree. Op institusionele vlak realiseer hierdie meerdere demokratisering in die statutêre verteenwoordiging van alle rolspelers binne die Raad en Senaat van elke inrigting. Ten einde historiese wanbalanse reg te stel en terselfdertyd ook institusionele effektiwiteit te verhoog, is die vestiging van BTF's as interim adviserende liggame, by alle inrigtings wetlik bepaal. Die beeld wat hiermee geskep word is een van 'n nasionale, algemeengeldende raamwerk wat ruimte en geleentheid voorsien vir selfstandige, onafhanklike handeling in terme van spesifieke behoeftes en omstandighede.

Die stelsel van hoër onderwys moet getransformeer word ten einde tot diens te wees van 'n nuwe sosiale bestel met veranderde realiteite, behoeftes en geleenthede (paragraaf 1.1). Binne die sfeer van postmoderne beïnvloedingstendense realiseer die ekonomie as die spilpunt waarom alles draai en word ekonomiese oorwegings in groterwordende tendens die rigtinggewende faktor vir besluite wat op politieke en sosiale gebied geneem word (paragraaf 2.5.3.1). Ten einde transformasie te bewerkstellig is spesiale fondstoewysings van die allergrootste belang (paragraaf 4.6). Teen die agtergrond hiervan blyk dat die befondsingsstruktuur van hoër onderwys 'n dinamies bepalende faktor vir suksesvolle transformasie is.

5.4 DIE FINANSIERING VAN HOËR ONDERWYS

5.4.1 DOELWITGEORIËNTEERDE FINANSIERING

Eie aan die postmoderne samelewing se gerigtheid deur die ekonomie (hoofstuk 2), beoog die Suid-Afrikaanse regering om sterk op die verskaffing van doelwitgeoriënteerde openbare finansiering te steun ten einde 'n getransformeerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening daar te stel. Hierdie doelwitgeoriënteerde, driejaar-rollende-plan finansiering is daarop gemik om te lei tot meer billike studentetoegang; verbeterde onderrig, studie en navorsing; verhoogde studentevordering en slaagkoerse; en groter sensitiwiteit vir maatskaplike en ekonomiese behoeftes (Education White Paper 3 1997: 55). Dit realiseer aan die hand van twee toekenningselemente, naamlik 'n formule vir die toewysing van blokfinansiering vir algemene doeleindes sowel as die verskaffing van geormerkte fondse vir die bereiking van spesifieke doelwitte (Education Green Paper 1996: 51; Education White Paper 3 1997: 47).

Die essensie van hierdie hoër onderwysfinansiering hou verband met die statutêrbepaalde reg tot die implementering van gepaste maatreëls vir die herstel van wanbalanse van die verlede (RSA 1997: 31; vergelyk ook paragraaf 5.2.1). In wese word hierdie maatreëls gerig deur twee strategieë, naamlik 'n herstel van vorm sowel as grootte van die stelsel (Stumpf 1998: 82). Die herstel in grootte hou verband met sake rakende die vooruitgeskatte groei en deelnamekoerse wat oor die volgende dekade bereik moet word. Wat die vorm van die stelsel aanbetref omsluit dit aangeleenthede soos:

- die toename in proporsie van totale inskrywings in wetenskap en tegnologie
- die toename in afstandsonderrig
- die toename in loopbaangerigte programme
- die toename in programme op die sertifikaat- en diplomavlakke (Stumpf 1998: 82)

5.4.2 BLOKTOEKENNINGS

Die finansieringsraamwerk vir hoër onderwys (slegs universiteite en teknikons - paragraaf 3.2.1) wat tot nou toe op die SAPSE-formule (South African Post Secondary Education) gebaseer was, het bestaan uit bloktoekennings in die vorm van studentesubsidies, toekennings en navorsingskontrakte. Dit het sowat 85% van die staatsfinansiering aan

inrigtings beslaan. Hiervolgens is inrigtings "beloon" vir die aantal ingeskrewe studente, die slaagsyfer sowel as navorsingsuitsette (universiteite) (NCHE 1996: 210-213).

Teen die agtergrond van die veelvuldige onbillikhele teenoor die HBU's in vergelyking met die HWU's (paragraaf 1.2.1), ook wat betref staatsfinansiering (Reddy 1992: 19; Khotseng 1989: 59-60), wys Switzer (1996: 55) egter daarop dat die HBU's van die voormalige tuislande nie onderworpe was aan die SAPSE-toekennings nie en daarom praktiesgesproke bevoordeel is. Hy voer aan: *for many years the funds they received were far greater than the funds available to the white and black universities through the SAPSE system*. Dat die HBI's wat egter wel onderworpe was aan die SAPSE-formule onbillik daardeur benadeel is, blyk geen twyfel nie. Vanweë die feit dat die oorgrote meerderheid studente van HBI's uit sosiaal en skolasties benadeelde agtergronde kom, het dit tot gevolg gehad swakker slaagsyfers (vergelyk paragraaf 3.4.2.2). Verder het verhoogde studentetoenames binne die situasie van 'n beperkte aantal akademiese personeel en beperkte fisiese fasiliteite, tot gevolg gehad dat navorsingswerk in die slag gebly het en dit alles het die subsidietoekennings aan die HBI's negatief beïnvloed (Khotseng 1989: 59-60). Hierdie negatiewe beïnvloeding word bevestig deur die feit dat vir 1993 byvoorbeeld, HWU's R10200 per voltyds ingeskrewe student ontvang het teenoor die HBI's se ekwivalente R6600 (NCHE 1996: 46).

Binne die SAPSE-formule is slegs twee kategorieë van studente gebruik te wete die Natuurwetenskappe en die Sosiale wetenskappe, met 'n enigste onderskeid binne elk die spesifieke kursusvlak. Die parameters vir toepassing van hierdie SAPSE-formule is afgelei uit vorige jaar bestedings (NCHE 1996: 214-216).

Die nuwe finansieringsformule is in wese ook gebaseer op die SAPSE-formule, egter met 'n groter mate van differensiasie wat betref die verskillende vakterreine en studievlakke (Education White Paper 3 1997: 49). Grobbelaar (1997: 8) verwelkom hierdie differensiasie gesien in die lig van die feit dat kursuskostes binne dieselfde kategorie substansieel kan verskil, byvoorbeeld mediese kursusse teenoor suiwer wiskunde kursusse.

Verder is die nuwe formule nie gebaseer op vorige studentegetalle nie, maar op geallokeerde studenteplekke binne die verskillende vakterreine en vlakke van spesifieke programme (paragraaf 5.2.3). Eweneens so is die insluiting van studenteslaagsyfers nie toepaslik nie gegewe die verskillende apartheidserfenisse van die verskillende inrigtings en die behoefte om 'n toekomsgerigte benadering te aanvaar (Education White Paper 3 1997: 49).

5.4.3 GEOORMERKTE FONDSE

Hierdie bloktoekennings gaan in toenemende mate onderskraag word deur die wesenlike kern van die regstelbeleid vir hoër onderwys, te wete die finansiering daarvan by wyse van geormerkte fondse. Die Witskrif op Hoër Onderwys (Education White Paper 3 1997: 47) beklemtoon dat die 15% gedeelte van fondse wat deur nie-formele finansiering verskaf word, te min is om dringende behoeftes aan te spreek in die grondslaglegging van 'n getransformeerde stelsel. Drie kategorieë van oormerking word onderskei, naamlik institusionele regstelling (vergelyk paragrawe 5.2.3 en 5.3.4.4), finansiële hulp aan studente en ander spesifieke doeleindes (Education Green Paper 1996: 54-58; Education White Paper 3 1997: 50-55). Wat betref die fondse vir spesifieke doeleindes word vir die eerste driejarige tydperk van 1998 tot 2000, gefokus op die verbetering van studenteslaagkoerse, die ontwikkeling van navorsingsbekwaamheid, nagraadse opleiding, kapitale werke, ontwikkeling van bestuursinligtingstelsels en streeksamewerking. Streeksamewerkingbefondsing dien as eerste aansporing vir individuele inrigtings om self mee te help aan die ontwikkeling van 'n enkel, gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening.

5.4.4 STUDENTEHULP

Die geormerkte fondse vir hulp aan studente is gegrond op die universele missiestelling van hoër onderwys om aan vermoënde, maar benadeelde studente, die moontlikheid tot sosiale mobiliteit te verleen (paragraaf 3.3.1). Binne die plaaslike konteks hou dit veral

verband met hulp aan eerste-generasie studente uit arm gesinne (Education White Paper 3 1997: 51) wat tot nou toe veral aan HBI's studeer het (paragraaf 1.2.1). Switzer (1996: 53) waarsku egter dat effektiewe indentifikasiemaatreëls toegepas moet word, gesien in die lig van die feit dat die Universiteit van die Wes-Kaap (UWC) byvoorbeeld, met sy oop-beleid wat betref studentetoetredes, nogtans 'n beduidende groep swart middelklas studente huisves. Desnieteenstaande word hoër onderwys in Suid-Afrika lam gelê deur fenomenale studenteskuldbedrae. UWC se studenteskuld vir 1998 beloop byvoorbeeld R52 miljoen (Beeld 2 Februarie 1998: 5) teenoor die Technikon Noord-Gauteng se R30 miljoen (Beeld 31 Julie 1998: 6). Soortgelyke tendense is van toepassing op al die ander HBI's (Mail & Guardian 1-7 March 1996: 4). Dit is egter nie nêr die HBI's wat 'n studenteskuld probleem het nie. By die Universiteit van Pretoria (UP), die Universiteit van Stellenbosch (US) en die Universiteit van die Oranje Vrystaat (UOVS) beloop studenteskuld vir 1998 onderskeidelik R6,5 miljoen, R7,2 miljoen en R9,0 miljoen (Sake-Rapport 9 Augustus 1998: 1).

Hierdie wanbetalingsituasie word vererger deur die HBI's se swakker vermoë om saam met die HWI's te kompeteer vir donasies, navorsingsfondse en raadgewingskontrakte. Buitelandse donateurs is ook huiwerig om donasies aan inrigtings met 'n swak finansiële bestuursgeskiedenis te maak. Die aanvanklike neiging van buitelandse donateurs om hul fondse in die "nuwe" Suid-Afrika na die HBI's te kanaliseer (CSD 1994: 2) is reeds in 1995 weer gedemp deur USAID se weiering van finansiële hulp aan die Universiteit van Venda, grootliks vanweë laasgenoemde se swak finansiële bestuursvermoë. (Die Volksblad 3 Oktober 1995).

Die geormerkte studentehulpfonds naamlik die Nasionale Studente Finansiële Hulpskema (National Student Financial Aid Scheme) (NSFAS), sal gebaseer wees op beplande jaarlikse begrotingstoewysings gedoen ooreenkomstig die driejaar-rollende-begrotingsraamwerk (Education White Paper 3 1997: 52). Ten einde dit te realiseer vereis gesofistikeerde bestuursinligtingstelsels waardeur data en vooruitskouings van studentebehoefte, soos gekoppel aan die totale doelwitgedrewe openbare subsidie van inrigtings, beskikbaar is.

Geormerkte fondstoewysings aan 'n inrigting vir finansiële studentehulp, sal gebaseer wees op die billikeheidsprofiel van studente-inskrywings, met inagneming van studente vordering en slaagkoerse (Education White Paper 3 1997: 52). Dit impliseer dat die subsidieformule die bevolkingsamestelling van die land moet weerspieël wat tot gevolg sal hê dat inrigtings met meer swart studente aanspraak sal kan maak op 'n groeiende subsidie ten koste van vermindering by ander inrigtings.

Teen hierdie agtergrond is R300 miljoen vir studentehulp in 1996 geormerk terwyl studente organisasies van mening was dat R700 miljoen 'n meer realistiese bedrag sou gewees het (Mail & Guardian 1-7 March 1996: 4). Vir die boekjaar 1998/99 is 'n verdere bedrag van R300 miljoen beskikbaar gestel wat met behulp van skenkings vermeerder het tot R337 miljoen (Beeld 20 Januarie 1998: 3). Vanaf 1994 is in totaal nou reeds R860,5 miljoen uit die staatskas aan hierdie studentehulpskema beskikbaar gestel. Saam met skenkings van R362,5 miljoen beteken dit dat die skema reeds bydraes van sowat R1,2 miljard gekry het (Beeld 20 Januarie 1998: 3).

Gratis hoër onderwys sal egter nooit 'n bekostigbare en volhoubare opsie vir Suid-Afrika kan wees nie (Education White Paper 3 1997: 46). In toenemende mate begin die Regering uitsprake maak met betrekking tot die student se eie verantwoordelikheid in hierdie verband (Beeld 7 Julie 1998: 6) en elke inrigting se bestuursverantwoordelikheid om toe te sien dat studenteskuld nie onaanvaarbare hoë vlakke bereik nie (Beeld 20 Januarie 1998: 3). Stumpf (1998: 77) bevestig dan ook dat alhoewel die NSFAS die druk van 'n delging van onderriggelde deur benadeelde studente sal verminder, onderriggelde, binne die konteks van massifikasie, nogsteeds 'n lewensbelangrike bron van inkomste vir hoër onderwysinstellings sal bly. Saam met lande soos die VSA en Korea verteenwoordig die studentegelde van hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika meer as 20% van die totale inkomste van elke hoër onderwysinrigting (CHET 1998: 7).

5.4.5 DIE VERMINDERING VAN STAATSFINANSIERING

Met inagneming van hierdie studenteskulde is hoër onderwys in Suid-Afrika ook nog blootgestel aan die postmoderne tendens van 'n meer markverwante benadering vanweë die volhoubare vermindering van staatsfinansiering ongeag die appèl op verhoogde toetredes (paragraaf 2.5.4.2(B)). So byvoorbeeld het universiteitsubsidies vir die tydperk 1986 tot 1990 met 7% afgeneem teenoor die Teknikons se 10% daling vir dieselfde tydperk (Bunting 1994: 126, 165). Word daar op 'n individuele situasie soos die van die Universiteit van Pretoria gelet, blyk dat hierdie inrigting se staatsubsidie vir 1990 met 23% besnoei is en in 1991 met 29%. Gevolglik moes klasgelde vir 1991 met 25% verhoog word (Finansies & Tegniek 31 Maart 1995: 16). 'n Verhoging van klasgelde is egter altyd 'n laaste uitweg vir inrigtings vanweë die swak finansiële posisie van baie studente.

Ten spyte hiervan beklemtoon Kirsten, soos aangehaal deur Swarts (1998: 11), dat die stelsel nog goed befonds is deurdat 2.18% van die Nasionale begroting, sowat R4 biljoen, aan hoër onderwys gaan (Swarts 1998: 11). Die Regering stel dit ook baie duidelik dat die totale bedrag van openbare finansiering van hoër onderwys nie vermeerder sal word nie, en hopelik ook nie drasties verminder sal word nie, maar wel anders verdeel sal word (Education White Paper 3 1997: 48). Met inagneming van hierdie tendens van verminderde staatsfinansiering, binne 'n situasie van herverdeling en die tendens van die swart middelklas om eerder na HWI's te gaan, teen die agtergrond van 'n kapasiteitsgebrek, kon die Universiteit van Pretoria met 16000 aansoeke van eerstejaarstudente vir 1997, slegs 4500 daarvan akkommodeer (Beeld 29 Januarie 1998: 2).

5.4.6 DIE IMPERATIEF TOT 'N MEER MARKVERWANTE BENADERING

Teen die agtergrond van die postmoderne tendens van staatsfinansieringsvermindering, ongeag verhoogde studente innames vanweë insluiting, verhoog die appèl op hoër onderwysinrigtings tot 'n meer markverwante aanslag (paragraaf 2.5.4.2(B)). In die proses word die inrigtings aangemoedig om in vennootskap met die nywerheid, sakesektor en navorsingsrade te tree ten einde hul fondse aan te vul. Vir die plaaslike situasie word

uitgespel dat finansiële hulpbronne vir hoër onderwys in toenemende mate deur meer private hulpbronne aangevul moet word. Sodanige private hulpbronne sluit in verskeie vorme van werkgewerbydraes, bemakings en donasies, beter bestuur van institusionele beleggings, kontrakte en raadgewersprojekte, en 'n uitbreiding van relevante, behoorlik gereguleerde hoër onderwysprogramme (Education White Paper 3 1997: 46).

5.4.7 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Die regsteltransformasie van hoër onderwys aan die hand van doelwitgeoriënteerde staatsfinansiering by wyse van bloktoekennings en geormerkte fondse, hou merkwaardige meriete in. Dit is egter hoofsaaklik nog net teorie en 'n aansienlike hoeveelheid implementeringsdetail is nog nodig om substansie aan die voorstelle te gee. Verder bly die Wet op Hoër Onderwys in gebreke om kapasiteit aan die hele kwessie van finansiering te verleen (Swarts 1998: 13), laasgenoemde wat in wese die spilpunt is vir alle verdere transformasiepogings.

Dat finansiering egter 'n komplekse probleem is is nie te betwyfel nie. Assie-Lumumba (1996: 8) identifiseer die kern van die finansieringsprobleem vir hoër onderwys in Afrika as synde *how to respond to demand in the context of diminishing resources in relation to the needs of a growing population*. Hierdie vinnige-tempo bevolkingstoename, teen die agtergrond van swak en steeds verswakkende ekonomieë, was die oorsaak van die ondergang van baie universiteite in Afrika (Assie-Lumumba 1996: 7). Met inagneming van die uitsluitlike gerigtheid van die postmodern-globaliserende samelewing deur die ekonomie, in die lig van die geïdealiseerde getransformeerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening vir Suid-Afrika, kan met reg met Grobbelaar (1997: 8) akkoord gegaan word dat *the best of funding mechanisms cannot succeed if there are not adequate funds to back it up* (vergelyk ook Simkins 1994: 37). Hierdie gebrek aan genoegsame fondse het dan tot gevolg 'n gedwonge kompromie tussen ideale en die realiteit (paragraaf 4.6).

Die institusionele appèl hiervan op effektiewe finansiële bestuur in terme van die beplanning, organisering, leidinggewing en kontrolering van beskikbare fondse, blyk baie duidelik. En Van Zyl se uitdifferensiering van sterk bestuur as die grondslag vir alle suksesvolle transformasie (paragraaf 4.6), impliseer veral dan ook uitnemende finansiële bestuur.

Een van die belangrikste oogmerke van hierdie doelwitgeoriënteerde hoër onderwys finansiering is 'n meer billike studentetoegang. Die eerste van drie kategorieë van oormerking is dan ook geïdentifiseer as institusionele regstelling wat hoofsaaklik verband hou met die strategie van 'n studentekorps wat die bevolkingsamestelling moet weerspieël. Vervolgens 'n blik daarop.

5.5 STUDENTE AANGELEENTHEDE

5.5.1 ONBILLIKE VERTEENWOORDIGING

5.5.1.1 Rasongelykheid

Suid-Afrika se apartheidsbeleid en die invloed daarvan op die ontwikkeling van 'n onbillike hoër onderwysstelsel (paragraaf 1.2.1) word duidelik gereflekteer in die land se studentesamestelling. In 1991 byvoorbeeld was 51 uit elke 1000 lede van die blankebevolking binne hoër onderwys ingeskryf terwyl die vergelykende syfers vir die Asiër-, bruin- en swartbevolking, onderskeidelik 35, 13 en 9 was (NEPI 1992: 21). Word dit gemeet aan die bevolkingsamestelling vir 1991 soos weerspieël in figuur 5.3, blyk die wanbalans en onbillikheid teenoor veral die swartbevolking duidelik. As die substansieël grootste (70% vir 1991), en steeds groterwordende groep van die Suid-Afrikaanse samelewing (vergelyk paragraaf 5.2.1.1), is die swartbevolking dramaties onderverteenwoordig binne hoër onderwys. Wat egter interessantheidshalwe ook baie opvallend is is die feit dat die Asiërbevolking, hoewel ook ernstig deur apartheid benadeel

en by verre die plaaslike minderheidsgroep uitmaak (3% vir 1991), nogtans baie sterk binne hoër onderwys verteenwoordig is.

Vir die tydperk 1986 tot 1993 het swart studente inskrywings aan universiteite en teknikons wel met 14% toegeneem teenoor die geringe 0,4% wit toename binne 'n totale toename van 8% (NCHE 1996: 32). Dit blyk egter 'n misleidende voorstelling van die ware toedrag van sake te wees aangesien hierdie swart toename hoofsaaklik binne die HBI's en VISTA en UNISA se afstandsonderrigvoorsiening voltrek het (NCHE 1996: 32) en nie binne die HWI's nie. Laasgenoemde word plaaslik en internasionaal as "*excellent institutions*" en "*national assets*" beskou (Herman 1995: 267).

5.5.1.2 Rasongelykheid in studierigtingtipe en studierigtingvlak

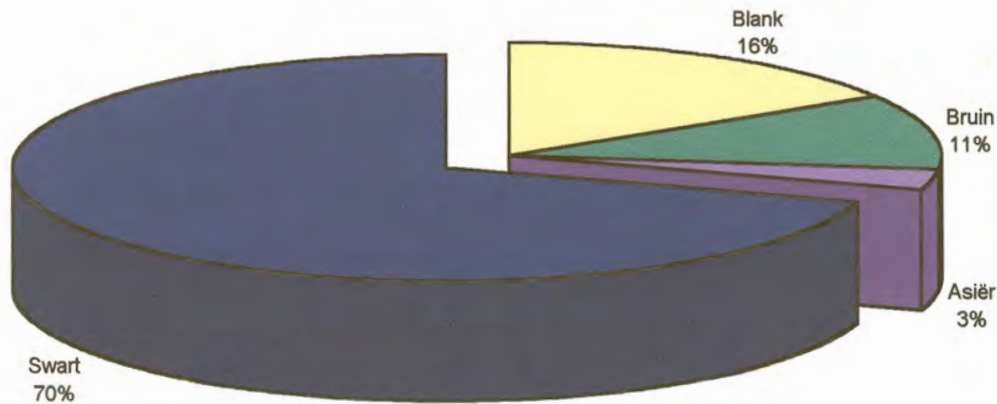
Hierdie rasse ongelykheid wat betref studentesamestelling voltrek verder ook binne spesifieke studierigting-verteenwoordiging. Met betrekking tot die globale twee hoofindelings van vakgebiedkategorieë, naamlik Natuurwetenskappe en Geesteswetenskappe, was 40% van alle studente aan HWI's in 1993 in 'n natuurwetenskaplike studierigting ingeskryf teenoor die 60% geesteswetenskapstudente. Die ooreenstemmende syfers vir die HBI's was 22% teenoor 78% (NCHE 1995: 34). Die gevolg is dat, teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse mannekragtekorte in die natuurwetenskaplik-tegnologiese rigtings (paragraaf 5.2.1.4), sowat 80% van die bestaande mannekrag aldaar, blank is. Afgesien van 'n rasgemotiveerde toelatingsbeleid (paragraaf 1.2.1) is hierdie onbillike tekorte ook te weeg gebring deur die feit dat *the range of programmes offered at the HBI's has been restricted by comparison with the HWI's, with the HBI's fairing particularly poorly in the critical areas of science and technology and economic sciences* (Wolpe 1995: 282).

Hierdie kapasiteitsgebrek van HBI's is nie net beperk tot die voorgraadse natuurwetenskaplike studierigting nie, maar word ook gereflekteer in nagraadse voorsiening, binne die eie spesialiseringrigtings. Uit figuur 5.4 blyk dat vir 1990 die totale

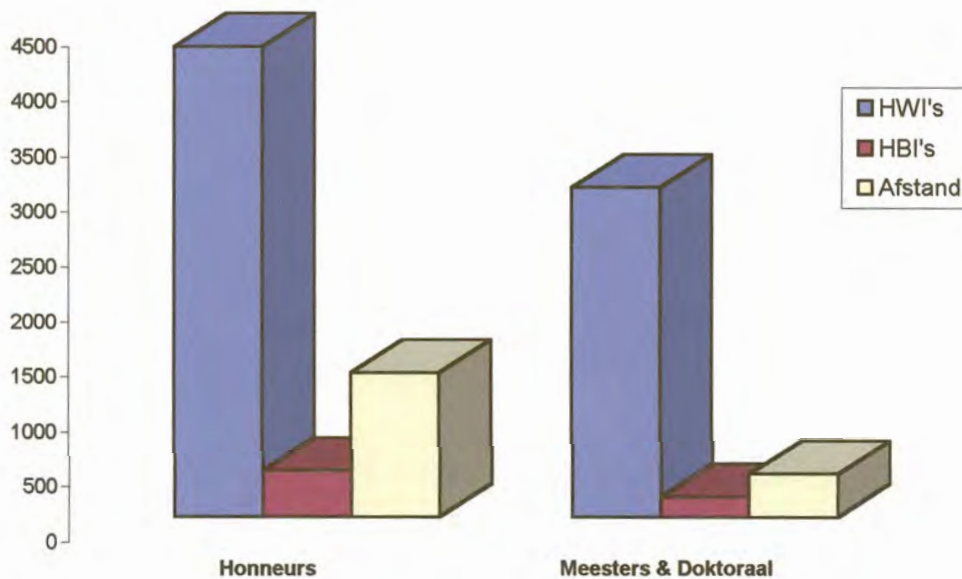
aantal Honneursstudente aan HBI's 7% van die groototaal verteenwoordig het teenoor die HWI's se 72% en afstandsonderrigvoorsiening se 21%. Ooreenstemmende syfers vir Meesters- en Doktorale studies toon dieselfde tendens, naamlik 5% aan HBI's teenoor die HWI's se 85% en afstandsonderrigvoorsiening se 10%. Wat betref die huidige toestand van studenteverteenwoordiging volgens ras en tipe studierigting, sal in die kwalitatiewe ondersoek van hoofstuk 6 daarop ingegaan word.

5.5.1.3 Geslagsongelykheid in studierigtingtipe en studierigtingvlak

Die rasongelykheid wat betref tipe sowel as vlak van studierigting blyk ook 'n geslagsongelyke karakter te hê. Damestudente op voorgraadse vlak is goed verteenwoordig binne hoër onderwys. Selfs by Technikons beloop hulle getalle vir 1997 soveel as 41,6% (Gender Equity in Education 1997: 129). Geslagsongelykheid manifesteer egter wat betref die tipe studierigting wat gevolg word sowel as die vlak van gekwalifiseerdheid. In paragraaf 5.2.1.2 is reeds gewys op die beduidend swakker verteenwoordiging van vrouens wat betref nagraadse gekwalifiseerdheid. Op voorgraadse vlak is vrouens oorverteenvoordig binne die Sosiale wetenskappe terwyl hul teenwoordigheid by teknikons ook hoofsaaklik tot die Ekonomiese en Sosiale wetenskappe beperk is (Gender Equity in Education 1997: 129; Cooper 1995: 248). Hierdie Sosiale en Ekonomiese studierigting oorverteenvoordig is hoofsaaklik die gevolg van diep-gesetelde seksistiese ideologieë en kulturele vooroordele wat betref vrouens se geskiktheid en bekwaamheid vir veral natuurwetenskaplik-tegnologiese beroepe. Ten einde hierdie onbillike ras- en geslagswanbalans op te hef beskou die Regering dit as 'n eerste beleidsuitdaging om die toegang van swart en veral swart vrouestudente (insluitende meer volwassenes) tot alle vlakke van hoër onderwys te verhoog (Education White Paper 3 1997: 10). Deur middel van sentrale doelwitgedrewe finansiering word beoog om hierdie verhoogde toegang te bewerkstellig (paragraaf 5.4) met die verwagting dat teen 2005 net sowat 20% van alle hoër onderwysstudente blank sal wees (Beeld 2 Februarie 1998).


Figuur 5.3
Suid-Afrika
Bevolkingsamestelling: 1991


Bron: Suid-Afrikaanse Arbeidstatistieke. 1995. Sentrale Statistiekdiens. Pretoria: 1.4

Figuur 5.4
Suid-Afrika
Nagraadse studente aan HWI's, HBI's, Afstandsonderrig: 1990


Bron: Bunting I. A. 1993. An unequal system: South Africa's historically white and historically black universities

TOELATINGSBELEID EN STUDENTE TOENAMES

5.5.2.1 Graad 12 sertifikaat

Tot nou toe het die graad 12 sertifikaat as die belangrikste kriterium vir seleksie tot hoër onderwys gerealiseer (paragraaf 3.2.1). Teen die agtergrond egter van die apartheidsongelykhede binne 'n skolestelsel wat die blanke minderheidsgroep bevoordeel het, word die billikheid van so 'n seleksiemaatreël bevraagteken (Herman 1995: 265; Motala 1995: 164). Hiermee saam het die praktyk ook al dikwels bewys dat die presteerders in matriek nie noodwendig altyd die enigste presteerders aan hoër onderwysinrigtings, en binne die werkplek is nie. Hierdie bevraagtekening van die diskriminerende graad 12 sertifikaat het tot gevolg die onbetwiste poging tot 'n verslakte toelatingsbeleid met beperkte minimum toelatingsvereistes (Eisemon & Salmi 1995: 67). Die skepping van meer kanale vir toegang tot hoër onderwys in Suid-Afrika met die oog op vervanging van die elite karakter daarvan met 'n stelsel van massavoorsiening is dan ook tans onder bespreking (Green Paper on Further Education and Training 1998: 43).

5.5.2.2 'n Inrigtingsverantwoordbare toelatingsbeleid

Die opheffing van hierdie nasionaalgeldende minimum toelatingsvereiste vir hoër onderwys het tot gevolg dat inrigtings self verantwoordelikheid moet neem vir 'n toelatingsbeleid ten einde die potensieël mees suksesvolste studente vir 'n spesifieke studierigting, met die oog op eventuele suksesvolle beroepsbeoefening, te selekteer (Herman 1995: 270). Dit korreleer met die universele stratifiseringsfunksie van hoër onderwys om, ongeag die universele tendens van massatoetrede, steeds kandidate met uitgedifferensieerde intellektuele vermoëns te selekteer (paragraaf 3.3). Wat betref hoër onderwys in Suid-Afrika is hierdie reg tot seleksie onderworpe aan elke inrigting se aanspreeklikheid om toe te sien dat geskikte maatreëls getref word ten einde historiese ongelykhede reg te stel terwyl alle vorme van onbillike diskriminasie uit die weg geruim word (RSA 1997: 29). Ook dit korreleer met die universele missie van hoër onderwys om,

binne die raamwerk van sy stratifiseringsrol, verantwoordelikheid te neem vir die akkommodering van vermoënde, maar sosio-ekonomies benadeelde studente (paragraaf 3.3). Sodanige toelatingsbeleid ter wille van regstelling is dan ook billik aangesien *to abandon preferential admissions altogether would almost certainly help to keep the number of disadvantaged group doctors, lawyers, and other professionals at intolerably low levels* (Bok 1982: 104).

5.5.2.3 Vermeerderde en breër voorsiening

'n Beleid van verhoogde toenames met die oog op regstelling impliseer 'n organisatories meerledige uitbreiding (Duke 1992: 67). Eerstens is verhoogde toenames gemik op die normale studente ouderdomsgroep van 18 tot 21 (of 20 tot 24 volgens UNESCO se internasionale norme). Tegelykertyd word egter ook gefokus op die akkommodering van die ouer student met meer gediversifiseerde behoeftes. Die implikasie is dan 'n vermeerderde sowel as 'n breër voorsiening. Dit moet vir hoër onderwys in Suid-Afrika aan die hand van 'n enkel gekoördineerde stelsel van voorsiening (paragraaf 5.2.3), binne die omvang van die NQF se diverse stellasierraamwerk kwalifikasiemoontlikhede (paragraaf 5.2.4), realiseer. Stumpf (1998: 76) beklemtoon egter dat hierdie groter en breër deelname nougeset aan die hand van die volgende raamwerk moet voltrek:

- beplande groei
- institusionele vermoë
- beskikbaarheid van hulpbronne
- verhoging van gehalte
- Suid-Afrika se breë behoeftes ten opsigte van menslike hulpbronne

Afgesien van die appèl op finansiering (paragraaf 5.4) het verhoogde en verbrede voorsiening ook 'n invloed op kwaliteit. Massifikasie bevraagteken onvermydelik die handhawing van dieselfde standarde van 'n beperkte, hooggeselekteerde elite stelsel. Van die drie opsies wat Duke (1992: 78) met betrekking tot massifikasie en standarde voorophou, naamlik *'more means worse'*, *'more means better'* en *'more means different'*

blyk laasgenoemde die mees logiese te wees met die fokus op *'fitness for purpose'* (Wolpe 1995: 289). Dit impliseer dan dat standaarde en kwaliteit, relatief tot die spesifieke inrigting se besondere doelstellings, aan die koste-effektiewe realisering van daardie doelstellings gemeet moet word (paragraaf 3.4.2.1). Ten einde hieroor wag te hou moet die HEQC as permanente komitee van die CHE as funksie vervul programakkreditering, inrigtingouditering en gehaltebevordering met as einddoel gehalteversekering (paragraaf 5.3.2.3).

5.5.3 AKADEMIESE HULP

Met inagneming van Suid-Afrika se heterogene, maar hoofsaaklik nie-Westerse samelewing, teen die agtergrond van die apartheidsfokus op 'n Westerse perspektief, is dit so dat baie swart studente nie genoegsaam voorbereid is op suksesvolle vordering binne hoër onderwys nie. Motala (1995: 169) beklemtoon dat *education exists within a socio-economic, political and cultural reality, and these forces continually impact on the school* met 'n sneeubaleffek op pad na hoër onderwys (vergelyk ook paragraaf 3.4.2.2). Ook Jansen (1995: 183) identifiseer familie-agtergrond en sosio-ekonomiese status as onwegdinkbare faktore vir skolastiese sukses.

'n Belangrike bydraende faktor tot hierdie intellektuele onderontwikkeling was die tot stilstand kom van 'n leerkultuur onder swart leerlinge en studente vanweë hul deelname aan die anti-apartheids *'struggle'* met die leuse van *'no education before liberation'* (Herman 1995: 268; Badat 1995: 143; Davies 1996: 324). Vanweë hierdie deurgaanse protesaksies van die tagtigerjare waartydens kampusse as *'moral gymnasia'* for *'revolutionary praxis'* aangewend is (Johnson-Hill 1996: 192) het die getal studente wat afhanklik is van ekstra akademiese hulp aansienlik toegeneem. Die gevolg is dat teen die einde van die tagtigerjare hoër onderwysinrigtings, soos wat rasgemotiveerde toelatingsvereistes algaande verslap het, toenemend oorbruggingsprogramme begin aanbied het om die behoeftes van die apartheidsbenadeelde studente aan te spreek. Die Universiteit van Kaapstad loods byvoorbeeld, afgesien van 'n akademiese

ondersteuningsprogram, ook 'n alternatiewe-toelatings-navorsingsprojek (Alternative Admissions Research Project) (AARP) vir nuwe studente (Herman 1995: 268). Die Universiteit van die Witwatersrand het afgesien van sy gewone akademiese ondersteuningsprogramme, ook 'n Kollege vir Natuurwetenskappe (College of Science) ontwikkel waarby grenspresteerders in Natuurwetenskappe baat kan vind (Herman 1995: 268). Die Universiteit van Pretoria beskik oor 'n verlengingsprogram waarvolgens studente met potensiaal, maar wat nie voldoen aan die minimumvereistes vir 'n spesifieke kursus nie, se eerste akademiese jaar oor twee jaar verspei word. Hierbenewens het die Universiteit van Pretoria ook 'n samewerkingsooreenkoms met Nasionale Private Kolleges met betrekking tot die verbetering van potensiële studente se matriekuitslae sodat hulle weer kan aansoek doen om toelating (CHET 1998: 7). Die Universiteit van Natal bied weer 'n program van seleksie-deur-middel-van-ontwikkeling vir sy benadeelde studente aan. Dit staan bekend as Teach-Test-Teach (Herman 1995: 268). Unisa bied oorbruggingskursusse in Engels, Wiskunde en Wetenskap aan ten einde studente wat nie universiteitstoelating het nie, toegang tot graadprogramme te verleen (Kruger & Booyse 1996: 15).

Die basiese oogmerk met al hierdie ondersteuningsprogramme is om die benadeelde studente se globale intellektuele kapasiteit te ontwikkel. Dit geskied deur die ontwikkeling van die vermoë om produktief te lees, sinsamehangend te skryf en konseptueel te dink (Wolpe 1995: 290). Teen die agtergrond van die postmoderne dissipline-integreringsbenadering (paragraaf 2.5.2.2(B)) is die voorstel ook vir sodanige integrering op ondersteuningsprogramvlak ten einde die benadeelde student holisties te ontwikkel (Wolpe 1995: 290).

Die noodsaaklikheid van akademiese hulp aan benadeelde studente word ook deur geoordeelde befondsing gerugsteun (paragraaf 5.4.3). In hierdie verband word beklemtoon dat aansporingsmaatreëls verskaf sal word om inrigtings te help om die akademiese vordering van hul benadeelde studente te verbeter (Education White Paper 3 1997: 53). Hierdie aansporingsmaatreëls deur middel van oormerking sal toegeken word

op grond van 'n prestasiebasis met betrekking tot suksesvolle akademiese ontwikkelingsprogramme.

5.5.4 BENADERING TOT KENNISINHOUDE

Teen die agtergrond van die postmoderne kritiek op die wangebalanseerde moderne perspektief van ontwikkeling as synde 'n hiërargiese en liniêre proses geskoei op die Westerse model (paragraaf 2.2; 2.3; 2.4), vind hierdie protes ook neerslag binne plaaslike nie-Westerse studentegeledere. Wat betref die apartheidsbeleid se fokus op die Euro-Amerikaanse epistemologie, beklemtoon O'Connel (1991: 143) dat studente die relevansie van hierdie eendimensionele kennisperspektief bevraagteken. Hierdie aanslag spreek van postmoderne beïnvloeding deurdat studente hulle beroep op die relativiteit van alle kennis en aanvoer dat alle goedgeмотiveerde opinies ewe veel gewig dra (O'Connel 1991: 143; vergelyk ook paragraaf 2.5.2.1(A)). Studente verwag dan ook dat nuwe, relevante kennisstrukture wat behoort tot die post-apartheidsera van postmoderne insluiting, ontwikkel moet word.

As belangrikste rede vir hierdie postmoderne kritiek op irrelevante apartheidsinhoude voer Mphahlele (Financial Mail 2 February 1996: 24) die gevoel van vervreemding aan wat swart studente tydens hul studies en ook met afstudering ondervind. Daarvolgens is die swart afgestudeerde student *disorientated because all he has brought out of his university experience are precepts and fixed formulae that do not fit the social situation he is faced with in his black social life* (Financial Mail 2 February 1996: 24). Blanke dosente en Engels as medium dra by tot hierdie sosiaal, inhoudelike vervreemding (Goduka 1996: 29). Dit het tot gevolg swak taal-, wiskundige- en analitiese vaardigheidsontwikkeling, swak studiegewoontes, en swak klasbywoning wat die toegewyde pogings van akademiese personeel om hul studente se akademiese potensiaal te ontwikkel, kortwiek (Switzer 1996: 54). Die oplossing is vir Khotseng (1994: 7) geleë in die plaaslike ontwikkeling van *new knowledge and fresh perspectives based on the recognition of the remarkable range of*

cultural and physical diversity within the common biological unity. In paragraaf 5.7.4 sal verder op hierdie appèl tot meer toepaslike, samelewingspesifieke kennis uitgebrei word.

5.5.5 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Die onbillike apartheidsbeleid met gevolglike studentegetal ras- en geslagsongelykhede bring mee dat 'n eerste stap vir hoër onderwys in die 'nuwe' Suid-Afrika die regstel van hierdie verteenwoordigheidswanbalanse moet wees. Die postmoderne insluitingsmissie tot eventuele verteenwoordigheid manifesteer in 'n doelbewuste poging tot die skep van 'n studentekorps wat die bevolkingsamestelling weerspieël. Hierdie weerspieëling moet nie net in algemene getalle manifesteer nie, maar ook in verteenwoordiging wat betref studierigtingtipe sowel as studierigtingvlak. In die proses word gewerk aan die skep van meer kanale vir toegang tot hoër onderwys ten einde die elite karakter daarvan met 'n stelsel van massavoorsiening te vervang. Hierdie getalle regstelbeleid rig tegelykertyd 'n appèl tot individuele inrigtings om akademiese hulp aan die apartheidsbenadeelde studente te verskaf ten einde intellektueel gereed te wees vir suksesvolle vordering. Terselfdertyd word 'n postmoderne appèl aangeteken teen die Euro-Amerikaanse kennisinhoude wat vir die swart bevolking lewensvreemd is.

Hierdie ras- en geslagsongelyke studenteverteenwoordiging het ook betrekking op die dosentekorps en vervolgens 'n beligting van transformasietendense aldaar.

5.6 AKADEMIESE PERSONEEL

5.6.1 DIE EIS OM VERANDERING

Battle (1968: 10) identifiseer '*new ideas*' as een van die ongewildste fenomene vir menswees. Die rede hiervoor synde te wees die feit dat die bekende gebaande weë *are likely to be simpler, less critical, more spontaneous - more closely akin, in short, to his animal and primitive promptings* (Robinson 1934: 66).

Hierdie weerstand teen verandering is veral ook van toepassing op akademië en in paragraaf 1.1 is daar op gewys dat akademiese personeel, ongeag hul passie vir nuwe, gevorderde kennis, steeds konserwatief bly wat betref nuwe idees en wyses van doen. Dit regverdig Kerr (1995: 115) met die feit dat hul eerste prioriteit nog altyd die volgehoue lewering van produkte geskoei op die lees van hoogstaande gehalte wat betref akademiese voortreflikheid en internasionale uitnemendheid, moet wees (vergelyk ook paragraaf 4.3). Vir Ulliyatt (1989: 160) is hierdie *high resistance-to-change factor among academic personnel* egter hoofsaaklik toe te skryf aan die gebrek aan ondervinding wat betref die effektiewe bestuur daarvan. Afgesien van die noodsaak aan goeie leierskap en effektiewe bestuur is die onweglaatbaarheid van individuele sinbeleving vir die beplande veranderings egter ook uitgesonder as pertinente faktor vir suksesvolle transformasie (paragraaf 4.6). Teen die agtergrond van die 'nuwe' Suid-Afrika hou hierdie eis om 'n sinbelevende verandering, vir akademië, afgesien van die imperatief van bevolkingsamestellingvertegenwoordigheid, ook die imperatief in van 'n akkommodasie van andersheid in terme van waardes en idees.

Met inagneming van hierdie globale akkommodasie, teen die agtergrond van die tradisionele aktiwiteite van hoër onderwys (paragraaf 3.3.3), beklemtoon Kirsten, soos aangehaal deur Swarts (1998: 13), dat uitnemende onderrig en navorsing steeds die stelsel se kernbesigheid moet wees, maar dat gemeenskapsdiens toenemend hierby geïnterpreteer moet wees *to impact on the developmental needs of the country*. Motshekga (Beeld 20 Januarie 1998: 6) huldig die mening dat hoër onderwysinrigtings juis nie net op akademiese uitnemendheid gegrond moet wees nie, maar ook op resultate in gemeenskapsdiens (Beeld 20 Januarie 1998: 6). Hierdie ontwikkelingsbehoefte is van toepassing op 'n land met 'n hoofsaaklik nie-Westerse samelewing wat tydens die apartheidsbestel onbillik aan 'n uitsluitlik Westerse normstelsel onderwerp was (Johnston & Marcus 1998: 12). En hierin lê vir akademië die grootste eis om verandering, naamlik om teen die agtergrond van 'n tred hou met die eis om postmoderne globalisering ook nog die plaaslike ontwikkelingstoestand in ag te neem ten einde die partikuliere karakter, eise



en behoeftes daarvan, binne onderrig- en navorsingsverband, te integreer. Hierop sal in paragraaf 5.7 verder uitgebrei word.

Met inagneming van postmoderne beïnvloedingstendense op hierdie transformasie ter wille van die regstel van plaaslike akademiese aangeleenthede, word die akademiese lewensbeskouing sowel as die organisatoriese funksionering van akademiese departemente ook daardeur aangetas. Vanweë die dinamiek van tegnologiese veranderings (paragraaf 2.5.2.1(B)), die eis om globalisering (paragraaf 2.5.3.1(A)), en die toenemende relatiewe kennis (paragraaf 2.5.2.1(A)), verhoog die druk op departementslede vir 'n groter mate van buigbaarheid, 'n holistiese inhoudsbeskouing, aanpassing, kreatiwiteit, opportunisme, samewerking, 'n positiewe ingesteldheid jeens probleemoplossing, en 'n toegewydheid aan deurgaansse kwaliteitsverbetering binne 'n post-Fordistiese aanslag (hoofstuk 2). Tesame met hierdie veranderde lewensbenadering word 'n hoër appèl op dissipline-integrering geplaas en verminder die rigiede, outoritêre mag van die departementshoof (paragraaf 4.4). Hierdie verminderde mag is die gevolg van die veranderde posisie van die departementshoofpos, naamlik van 'n minder permanente karakter met 'n kleiner fokus op die senioriteit daarvan, binne 'n situasie van toenemende deelnemende besluitneming waarby al die departementslede betrek word (Van der Westhuizen 1996: 71-72).

5.6.2 AKADEMIESEKORPS GETALLEREGSTELLING

5.6.2.1 Ras- en geslagsongelyke verteenwoordiging

Met betrekking tot akademiese aangeleenthede is genoem dat die eis om verandering ook verband hou met die akkommodasie van samelewingsverteenvoordingheid in terme van dosentekorpsaansameling.

In paragraaf 5.2.1.1 en 5.2.1.2 is die ras- en geslagsongelykhede wat betref akademiese personeelsaansameling aangedui. Die substansiële onderverteenvoordingheid van swart en

vroulike akademici is opvallend. Khotseng (1994: 8) beklemtoon dat ook by die HBI's met die grootste verteenwoordiging van swart akademici dit nogsteeds ver tekort skiet aan 'n realistiese weerspieëling van die ware bevolkingsamestelling. Swart mense is veral in senior akademiese en bestuursposisies onderverteenvoerdig (Education White Paper 3 1997: 34).

5.6.2.2 Geslagsongelyke vergoeding

Wat vrouens in die besonder aanbetref syfer die getalleverteenvoerdiging ongelykheid ook deur na 'n ongelyke vergoeding vir dieselfde vlak van gekwalifiseerdheid. Dit blyk duidelik uit tabel 5.1 wat 'n aanduiding gee van die 1996 verskil in besoldiging tussen mans en vrouens binne dieselfde vlak van gekwalifiseerdheid, volgens elke rassegroep. Hierdie ongelyke vergoeding blyk in intensiteit toe te neem soos wat die vlak van gekwalifiseerdheid verhoog. Opvallend uit die tabel is die feit dat blanke vrouens net sowat die helfte verdien van dit wat die blanke mans binne dieselfde vlak van gekwalifiseerdheid verdien. Dieselfde seksistiese verskille is nie so groot by die Asiër-, bruin- en swartbevolking nie. Verder is 'n pertinente tendens die feit dat die blanke mans opvallend meer as al die ander groepe verdien. 'n Rede hiervoor is waarskynlik te vind in die blanke manlike dominansie van die beter betaalde natuurwetenskaplikgeoriënteerde beroepe teenoor die vrouens en swart mense se hoofsaaklike teenwoordigheid binne die sosiaalwetenskaplikgeoriënteerde beroepe (paragraaf 5.5.1). Met betrekking tot dosentekorpsamestelling, teen die agtergrond van hierdie natuurwetenskaplikgeoriënteerde arbeidsmagwanbalans, is 'n belangrike nasionale doelwit die regstel van dosentetekorte aldaar ten einde 'n algemene wanbalansopheffing te bewerkstellig (Education White Paper 3 1997: 21).

Nog 'n faktor vir hierdie substansiële verskil in besoldiging is waarskynlik ook te vind in die man se meer diensjare vanweë die vrou se direkte familieverpligtinge. In hierdie verband is 'n bemagtigingsomgewing nodig wat die maatskaplike beperkinge, wat beweeglikheid van vroue belemmer, oorkom. Hierdie beperkinge sluit in ontoereikende of

geen kinderversorgingsgeriewe nie, en ontoereikende kraamvoordele (Education White Paper 3 1997: 34).

Tabel 5.1 Gemiddelde Inkomste Mans/Vrouens volgens gekwalifiseerdheidsvlak, 1994.

Opleiding	Geslag	Asiërs	Bruin	Blank	Swart
Geen	Mans	----	0.97	----	1.00
	Vrouens	----	0.83	----	0.82
Gr 1-4	Mans	----	1.02	----	1.00
	Vrouens	1.62	0.88	----	0.74
Gr 5-7	Mans	1.49	1.12	----	1.00
	Vrouens	1.41	0.93	----	0.72
Gr 8-11	Mans	1.35	1.18	2.01	1.00
	Vrouens	1.15	0.91	1.33	0.73
Gr 12	Mans	1.22	1.07	1.77	1.00
	Vrouens	0.86	0.87	1.22	0.81
Na-skool	Mans	1.30	1.06	2.03	1.00
	Vrouens	1.01	0.91	1.17	0.85

Bron: Gender Equity in South Africa. 1997: 137

5.6.2.3 Die regstelbeleid

Ten einde hierdie ras- en geslagswanbalanse binne die plaalike dosentekorps reg te stel sal van hoër onderwysinrigtings verwag word om hul menslike hulpbronontwikkelingsplanne, met inbegrepe van hul billikheidsregsteldoele, as deel van hul driejaar-rollende-planne voor te lê (Education White Paper 3 1997: 34). Hierby moet ingesluit wees elke inrigting se regsteldoele met betrekking tot:

- Personeelwerwingsbeleid, bevorderingsbeleid en bevorderingspraktyke. Wat betref die werwing van personeel vereis die Konsepwet op Billike indiensneming (Draft Equity Bill) (RSA 1998: 18) 'n weldeurdagte strategie van *making reasonable*

accommodation for people from designated groups in order to ensure that they enjoy equal opportunities and are equitably represented in the workforce of a designated employer. Dieselfde wetsontwerp bepaal dat die personeelsamestelling binne vyf jaar demografies verteenwoordigend moet wees (RSA 1998: 22). Met inagneming van die bevolkingsamestelling (paragraaf 5.5.1) sal dit vir hoër onderwys beteken dat teen die jaar 2004 sowat 75% van alle akademiesekorpslede swart moet wees en 52% vroulik.

- Personeelontwikkeling wat insluit akademiese ontwikkeling by wyse van kwalifikasieverbetering; professionele ontwikkeling en loopbaanbeplanning; onderrigontwikkeling; bestuursvaardigheidsontwikkeling; die vernuwing van tegnologiese vaardighede; en 'n toepaslike organisatoriese omgewing en ondersteuning. Met betrekking tot hierdie ondersteuning beklemtoon Johnson-Hill (1996: 203) die noodsaak aan 'n benadering van '*affirming*' *affirmative action*. Dit impliseer dat die regstellende aanstelling ook die geleentheid gegee moet word om suksesvol te groei met behulp van *the nurturing of a spirit of openness, collegiality and mutual respect* (Johnson-Hill 1996: 203). Dit vereis egter verder ook 'n aanvaarding en aanneem van die swart kollegas se nuwe insigte en perspektiewe ter wille van 'n getransformeerde akademiese bestel. Gourley (1995: 25) beklemtoon dat *there is no question that the experience and perceptions which black people and women bring to the organisation will vastly improve the quality of that organisation*.
- Vergoeding en diensvoorwaardes, met inagneming van die toenemende mededinging van die openbare en private sektore vir goed gekwalifiseerde swart mense en vroue. In hierdie verband beklemtoon Simkins (1994: 44) *it is disputable whether there are long queues of frustrated and disproportionately black and female academics waiting for university posts, especially in fields where there is competition from business for well-qualified people*.
- Beloningstelsels wat insluit studieverlof, kongresbywoning en akademiese kontakbesoeke.
- Die transformasie van inrigtingskulture om diversiteit te ondersteun (vergeelyk paragraaf 5.3.4.4).

Die regstel van hierdie wangebalanseerde dosentekorpssamestelling moet by elke inrigting aan die hand van 'n wetlikbepaalde bestuursaanstelling voltrek word (RSA 1998: 24). Hiervolgens moet elke inrigting voorsiening maak vir die aanstel van 'n bestuurder wat die billike indiensnemingsbeleid monitor en implementeer. Elke inrigting se bestuur moet dan ook toesien dat hierdie aangestelde persoon sy regte, pligte en verantwoordelikhede met betrekking tot billike indiensneming ter wille van samelewingsverteenvoerdigheid suksesvol uitvoer (RSA 1998: 24).

5.6.2.4 Interpretasies van die regstelbeleid

Wat betref die regstelbeleid en akademici, onderskei Ackermann (1994: 241-242) tussen drie interpretasies daarvan. In die eerste plek is regstelling slegs beperk tot die beëindiging van alle uiterlike vorme van diskriminasie, hetsy statutêre bepalings, reëls of regulasies. 'n Tweede benadering aanvaar dat die uiterlike beëindiging van diskriminasie nie voldoende is nie en dat positiewe remediërende stappe gevolg moet word in terme van die billike bevoordeling van die benadeelde groep ten einde ware regstelling te verseker. Simon (1993: 50) verwys hierna as *a regulatory form of affirmative action* gebaseer op die daadwerklike poging tot aanstelling van akademici uit die benadeelde groep egter by wyse van 'n *fair, open, and proper selection procedure*. 'n Hoë appèl word tot die individu gerig vir 'n maksimisering van geleenthede (Ackerman 1994: 241). 'n Ewe hoë appèl word ook tot medekollegas gerig vir 'n positiewe inset wat betref die billike gedrag van die nuwe, regstellende aanstelling (Gourley 1995: 25; Johnson-Hill 1996: 203).

Die derde benadering tot regstelling, wat Ackerman (1994: 241) as Utopies afmaak, is gebaseer op die persepsie dat alle ongelykhede die uitsluitlike gevolg van onbillike apartheidsdiskriminasie is. Hierdie ongelykhede moet daadwerklik deur middel van onverskrokke regstelling, soos byvoorbeeld kwotas, aangespreek word (Schuman & Olufs 1995: 220). Simon (1993: 50) verwys na hierdie kontroversie benadering as *the absurd form of affirmative action which has never been defended in serious theoretical discussions about public policy*. Bok (1982: 98) benadruk ook die negatiewe effek op

optimale samelewingsontwikkeling deur die implementering van hierdie omgekeerde diskriminasie wat weer tot gevolg het die bevordering van individue bokant hul vermoëns en die bevoordeling van 'n sekere groep ten koste van die ander.

Dat regstelling in Suid-Afrika nodig is is nie te betwyfel nie en die tweede benadering ten opsigte daarvan blyk logieserwys die aangewese strategie te wees. Ramphela (1994: 98) beklemtoon dat *it is vital for South Africans to focus on equity rather than on affirmative action: the latter remains a strategy to achieve the former.*

5.6.3 DIE EIS OM UITNEMENDHEID EN VOLGEHOUE NAVORSING

Een van die universele missies van hoër onderwys is volgehoue navorsing ter wille van uitnemende kennis (paragraaf 3.3). Met betrekking tot die postmoderne globaliseringstendens dra volgehoue basiese navorsing tot die samelewing se intellektuele lewenskragtigheid by wat aktiewe deelname aan die wetenskaplike wêreldgemeenskap verseker (paragraaf 3.3.3.2). Smit (1989: 31) wys daarop dat 60% van alle basiese navorsing in Amerika aan hoër onderwysinrigtings gedoen word en hoewel net sowat 10% van die totale akademiesekorps hul navorsing in geakkrediteerde tydskrifte publiseer, beklemtoon Taylor (1987: 54) dat navorsing nogtans die hoeksteen van alle akademiese loopbane uitmaak. Hy sê: *If they do not conduct research of great consequence, they live by the research of their colleagues* (Taylor 1987: 54). Die waarde en noodsaak vir die onderrigsituasie van akademiese personeel wat volgehou navorsing doen, of navorsing in ag neem, is in paragraaf 3.3.3.2 aangedui wat, by monde van Taylor (1987: 17), in wese daarop neerkom dat *the student drinks of a running stream rather than a stagnant pond.*

Plaaslik staan die navorsingstelsel voor twee hoofuitdagings. Eerstens moet dit die ongelykhede van die verlede regstel en tweedens moet navorsingskapasiteit versterk en gediversifiseer word (Education White Paper 3 1997: 31). Hierdie diversiteit word genoodsaak deur die eis om globale mededinging met die tegelyke beantwoording aan spesifieke samelewingsbehoefte (paragraaf 5.2.2.1). Wat betref die historiese

ongelykhede met betrekking tot navorsing is in paragraaf 5.2.1 gewys op die ras-, geslags- en inrigtingskapasiteitsongelykhede daarvan. Die leemte ten opsigte van 'n geslotestelsel vakdissipline aanbieding is in dieselfde paragraaf aangedui. Ten einde hierdie ras- en geslagsongelykhede aan te spreek sal die toegang van swartmense en vrouens tot meesters, doktorsale en na-doktorsale programme geprioritiseer word (Education White Paper 3 1997: 33). Een van die fokuspunte van geoordeelde fondse vir spesifieke doeleindes, vir die tydperk 1998 tot 2000, is dan ook die ontwikkeling en verbetering van 'n navorsingsbekwaamheid by alle akademici (paragraaf 5.4.3). Met betrekking tot die suksesvolle bydrae van Nie-Regeringsorganisasies (Non Government Organisations) (NGO's) in die ontwikkeling van navorsingsvaardighede beklemtoon Motala (1994: 46) dat *the challenge in NGO's presently is getting research to a stage where it can be published*. Laasgenoemde rig in 'n groot mate 'n appél tot nagraadse studie met behulp van die toegewyde ondersteuning en begeleiding van ervare en kundige akademiese personeel.

Die eis vir hoër onderwys om gediversifiseerde, verbeterde navorsingskapasiteit impliseer navorsing oor die breë navorsingspektrum te wete basiese navorsing, toegepaste navorsing en ontwikkelingsnavorsing (paragraaf 3.3.3.2). Die regeringsoogmerk in hierdie verband is die ontwikkeling van 'n nasionale navorsingsplan wat nasionale prioriteite met betrekking tot navorsing en nagraadse opleiding identifiseer (Education White Paper 3 1997: 32). Die regulering van navorsing is dan ook een van die belangrikste take wat aan die Hoër Onderwystak van die Departement van Onderwys opgelê is (paragraaf 5.3.3.3). Hierdie nasionale prioriteite sal gerugsteun word deur nasionale ontwikkelingsbehoefte, nywerheidsinnovering en gemeenskapsontwikkeling (Education White Paper 3 1997: 31).

Die sentralisering van navorsing is nie 'n rare verskynsel nie. In verskeie Westerse samelewings word navorsingsprioriteite, selektiewe navorsing en die beter koördinerende daarvan beklemtoon. In Brittanje byvoorbeeld is die sentrale doelwit met navorsing *to increase the capacity of the science base to concentrate effort in areas of strategic national and international importance* (Smit 1989: 33). Ten einde veral internasionaal

mededingend te wees is die ontwikkeling van voortreflike navorsingsentrums onontbeerlik en is dit daarom dan ook die plaaslike regering se doelwit om sodanige sentrums en nusterreine te identifiseer en te vestig (Education White Paper 3 1997: 32; vergelyk ook paragraaf 5.3.3.3). Hiermee saam is die behoefte aan samewerking en vennootskapsluiting ter wille van interdisiplinêre navorsing 'n noodsaaklike doelwit (Education White Paper 3 1997: 33). Dit korreleer met die postmoderne appèl op akademië vir nasionale sowel as internasionale dissiplinegeïntegreerde samewerking, alles ter wille van globale mededinging sowel as plaaslike vooruitgang (paragraaf 2.5.2.2). Dit moet, binne die plaaslike situasie, met inagneming van die regstel van historiese verteenwoordigheidswanbalanse voltrek.

5.6.4 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Die onbillike apartheidsbeleid het tot gevolg 'n ras- en geslagsongelyke akademiesekorpssamestelling. Die noodsaak van 'n implementering van die Wet op Billike Indiensneming ter wille van 'n akademiesekorp wat die bevolkingsamestelling realisties weerspieël, is dan ook hier van toepassing. Hiermee saam is die skep van geleenthede vir professionele ontwikkeling en groei van akademië uit die historiesbenadeelde groep 'n institusionele noodsaaklikheid. Ten einde ook 'n meer verteenwoordigende navorsingskapasiteit op te bou word groter prioriteit vir navorsing en nagraadse studie aan swartmense en vrouens verleen. Wat betref akademië en die eis om verandering geld die noodsaak aan 'n akkommodering van nuwe perspektiewe en idees ter wille van die postmoderne insluiting van alle relatiewe kennis.

Die beëindiging van die apartheidsonbillike uitsluitingsbenadering en die wegbeweeg na 'n demokraties-postmoderne insluiting van almal het tot gevolg dat kurrikulumaangeleenthede ook onder die loep kom en vervolgens 'n beligting van transformasietendense aldaar.

5.7 KURRIKULUMHERVORMINGS

5.7.1 NATUURWETENSKAPLIKE BEHOEFTE

In paragraaf 2.3.1, paragraaf 2.5.2.2 en paragraaf 3.3.3.2 is die volgehoue noodsaak aan natuurwetenskaplikgeoriënteerde opleiding ter wille van moderne ekonomiese ontwikkeling en postmoderne globaliserende mededinging beklemtoon. In die lig hiervan is egter in paragraaf 5.2.1.4 gewys op die plaaslik nypende tekorte in hierdie verband. Volgens Unesco se wetenskapsverslag vir 1998 blyk dat van die totaal van ekonomies aktiewe Suid-Afrikaners net sowat 1,5% natuurwetenskaplik hooggeskoold is en dit verteenwoordig net sowat 38% van die professionele werksmag (Beeld 22 Julie 1998: 16).

Met inagneming van die destruktiewe apartheidsbeleid is hoofsaaklik gefokus op die onbillikheid daarvan in terme van menswaardigheid en die reg op gelyke geleentheid. In die proses is die ekonomiese chaos soos teweeg gebring deur *the lack of concern (and even knowledge) about a shift of large proportions of students away from Science and Technology fields* (Cooper 1995: 250) heeltemal geïgnoreer. Dit laat Dyasi (1996: 17) pleit vir 'n stopsit van die massaproduksie van filosowe, historici en linguïste, want *we now need men and women who will be captains of industry*. Ook Makgoba (1996: 116) vra vir 'n verskuiwing vanaf *the soft humanity options* na die natuurwetenskaplik-tegnologiese wetenskappe.

Ter wille van 'n versterking van die plaaslike ondernemings, dienste en infrastruktuur (Education White Paper 3 1997: 10) word gefokus op wetenskaps-, ingenieurswese en tegnologieprogramme ten einde die tekorte aan opgeleide mannekrag aldaar aan te spreek (Education White Paper 3 1997: 21). In die proses word ook aandag gegee aan ras- en geslagswanbalanse binne hierdie omvattende tekorte. As aansporingsmaatreëls is 1998 as die Jaar van Wetenskap en Tegnologie verklaar en, met 'n R20 miljoen inspuiting, is met 'n program begin om die hele Suid-Afrikaanse gemeenskap meer daadwerklik by die



natuurwetenskappe te betrek. Mbeki, as beskermheer van hierdie projek, beklemtoon dat die kernboodskap in die verband die feit is dat die natuurwetenskappe in toenemende mate meer belangrik word ten einde in 'n toenemend mededingende wêreld te oorleef (Beeld 6 Februarie 1998: 4). Teen die agtergrond van die feit dat kundiges van ontwikkelde samelewings die moontlikheid antisipeer dat tegnies-natuurwetenskaplike opleiding die veranderde, meer relevante algemeen-vormende onderwys binne 'n snelveranderde tegnologiese samelewing moet wees (OECD 1985: 95; Watts 1983: 22), kry hierdie kernboodskap 'n groter substansie (vergelyk ook paragraaf 2.5.2.2(B); paragraaf 2.5.3.1 (D) & (E) en paragraaf 5.2.1.4).

5.7.2 INTERDISSIPLINÊRE EN INTERINSTITUSIONELE EISE

Wat betref die plaaslike samelewing se partikulariteit, teen die agtergrond van die eis om natuurwetenskaplik-tegnologiese oorlewing binne wêreldmarkmededinging, is in paragraaf 5.2.2.1 gewys op die imperatief op simboolanaliste vir wêreldgehalte kennis en vaardighede egter met die voorbehoud van 'n samelewingsaanspreeklikheid. Hierdie aanspreeklikheid wat in wese neerkom op die postmoderne insluiting en akkommodering van die spesifieke gemeenskap (paragraaf 5.2.2.1) het as doel die ongedaan maak van die afhanklikheidsteorie. Volgens hierdie teorie word die verhouding tussen die dominante ontwikkelde samelewing en die ondergeskikte ontwikkelende samelewing nie as een van 'n vader/seun verhouding beskou waarvolgens laasgenoemde met verloop van tyd tot op dieselfde vlak van bemagtiging ontwikkel nie, maar eerder as 'n uitbuitverhouding van permanente afhanklikheid (Coetzee 1986: 56; Lewin 1995: 205). Ten einde hierdie afhanklikheid deur middel van insluiting te bowe te kom moet ingenieurs byvoorbeeld, in hul dienslewering by wyse van die uitvoering van hul natuurwetenskaplik-tegnologiese projekte, die behoeftes van die spesifieke groep in die besondere situasie in ag neem. *They have to assist society to ensure people have their basic needs met in a way that they can afford and sustain, and ultimately that they can accept comfortably in the long term* (Jonston & Marcus 1998: 13). Ook Lewin (1995: 205) gaan hiermee akkoord en beklemtoon dat alhoewel die natuurwetenskappe 'n universele karakter openbaar, *the*

utility of its application (technology) may be specific to context and need. Dit dui op 'n postmoderne benadering tot ontwikkeling, naamlik die van insluiting van almal en akkomodering van alle behoeftes, ook veral die van die nie-Westerse, historiesbenadeelde groep.

Ten einde hierdie postmoderne insluiting en akkomodering van alle behoeftes ter wille van positiewe samelewingsontwikkeling suksesvol te realiseer is samewerking, gemeenskaplike beplanning, en wedersydse insetlewering van die allergrootste belang. Dit noodsaak die postmoderne tendens tot interdisiplinêre samewerking (paragraaf 2.5.2.2(B)) sowel as interinstitusionele samewerking (paragraaf 2.5.2.2(C)). Hierdie samewerkingseis het tot gevolg dat die noodsaak aan groter fokus op die natuurwetenskaplikgeoriënteerde programme nie die belangrikheid van programme in die sosiaalgeoriënteerde wetenskappe kan verminder nie. In hierdie interdisiplinêre aanslag moet die sosiale wetenskappe bydra tot 'n insig in maatskaplike en menslike ontwikkeling, insluitende maatskaplike transformasie (Education White Paper 3 1997: 21; RSA DACST 1996(b): 22). Dit het tot gevolg dat die moderne wetenskaplike vermoëns positief gerig sal word deur 'n postmoderne aanvulling by wyse van die bewustheid en in ag neem van die partikuliere behoeftes, en morele en filosofiese waardesistiem (paragraaf 2.3.4).

Die noodsaak aan interinstitusionele samewerking word vergemaklik deur die postmoderne imperatief op beweeglikheid binne die *cyberspace* (paragraaf 2.5.2.1(B) en 2.5.2.2(D)). Hierdeur word die begrensing van geografiese afbakening vernietig (paragraaf 2.5.3.1(A) & (B)), multidisiplinêre geïntegreerdheid vergemaklik (paragraaf 2.5.3.1(C)) en sosiale gelykheid, soos byvoorbeeld in terme van die deelneming aan elektroniese konferensies, bevorder (paragraaf 2.5.5.1(C)). Teen die agtergrond van die plaaslike regstelimperatief moet Suid-Afrika homself ook, ter wille van 'n kennisgemeenskap, binne die wêreldmarkmededinging van snelveranderende kommunikasie- en inligtingstechnologieë integreer (Education White Paper 3 1997: 9). Vir hoër onderwys kan dit 'n geleidelike ont koppeling van onderwys en opleiding weg van die fisiese institusionele ruimte beteken (paragraaf 2.5.5.3(B)) wat dan ook as sodanig geantisipeer word deur die vervanging van

die institusioneelgebaseerde benadering met 'n programmebaseerde benadering (paragraaf 5.2.3).

Die plaaslike regstelbeleid van historiese wanbalanse het ook as doelwit die regstel van die foutiewe omgekeerde piramiedvoorsiening van hoër onderwys. Die doelwit van 'n meer beroepsgeoriënteerde aanslag wat daaruit ressorteer, sal vervolgens bespreek word.

5.7.3 'N BEROEPSGEORIËNTEERDE AANSLAG

Beroepsgeoriënteerde onderwys is met menswees gegee en is gebaseer op die onbewustelike nabootsing van vaardighede met betrekking tot die verkryging van voedsel, klere, beskutting, beskerming teen wilde diere en die natuurelemente en beskerming teen onsigbare magte via aanbidding (Bailey 1973: 69). Die aanvanklike voltrekking van beroepsonderwys binne die gesin is met die institutionalisering van onderwys tydens die Industriële Revolusie beëindig (paragraaf 3.2.2). Dit het nie alleen daartoe aanleiding gegee dat die afstand tussen die werkgewer en onderwys verbreed het nie, maar ook dat 'n begin gemaak is met die voorsiening van 'n kulturele, algemeen-gevormde onderwys. Voorstanders van 'n uitsluitlike beroepsonderwys het egter geredeneer dat aangesien die oorgrote meerderheid individue vir 'n lewe moet werk, die onderwys hulle genoegsaam daarvoor moet voorberei (Cole 1950: 624). Dit het egter nie voldoen aan die vereistes van die welgestelde aristokrasie nie. Laasgenoemde het 'n behoefte gehad aan skoling ter wille van sinvolle besteding van oormatige vryetyd. Die gevolg was die ontwikkeling van 'n tweeledige onderwysstelsel te wete algemeen-gevormde onderwys vir die aristokrasie en beroepsonderwys vir die res (Van den Berg 1996: 12). Eersgenoemde het egter sodanig verwyderd geraak van die praktyk dat 'n professor aan die universiteit van Cambridge op 'n stadium gesê het: *God bless the higher mathematics and may they never be of use to anybody* (Cole 1950: 625).

In paragraaf 2.5.2.1(D) is op gewys dat postmoderne kennis aan die eis van implementeerbaarheid moet voldoen. Die graad van globale mededingbaarheid en sukses

hang af van die hoeveelheid kennis waaroor beskik word sowel as die graad van implementeerbaarheid en toepassing daarvan (paragraaf 2.5.2.1(D)). Hierdie implementeerbaarheidsrelevansie is egter nie net van toepassing op globale mededinging nie, maar ook op landsbehoefte (paragraaf 2.5.3.2(A)). Gepaardgaande met hierdie relevansie-eis manifesteer die post-Fordistiese voorsieningseis van 'n tydigte reaksie op spesifieke, markverwante behoeftes en die 'net-betyds'-voorsiening van 'n potensieel dringende markverwante aanvraag (paragraaf 2.5.3.1(C)). In hierdie postmoderne post-Fordistiese beroepsonderwysvoorsiening, teen die agtergrond van dinamiese tegnologiese veranderinge, verhoog die aanvraag ook na verdere beroepsonderwys en heropleiding.

Vir die plaaslike situasie met die dubbele doelwit van billikheid en ekonomiese groei, is die beplande strategie die uitbreiding van beroepsgerigte programme op alle vlakke. Dit moet veral realiseer aan die hand van korter siklusprogramme (een en twee jaar), op sertifikaat- en diplomavlakke, asook in wetenskaps-, ingenieurswese en tegnologieprogramme (Education White Paper 3 1997: 21). Wat betref die algemene Afrika situasie beklemtoon Assie-Lumumba (1996: 9) dat *there are pressing needs calling for the training of practical and versatile technicians in applied sciences to provide services, and create 'small- and medium-scale industries' for self-employment using local resources* (vergelyk ook Gourley 1995: 22). Castells (1994: 28) wys daarop dat die hoër onderwysinrigtings wat noue kontak met die nywerheid het en laasgenoemde se behoeftes in ag neem, die suksesvolste is wat betref die lewering van beroepsimplementeerbare kennis.

Bisschoff (1997: 55) aanvaar dat grootskaalse werkloosheid in enige samelewing as aansporingsmaatreël vir verandering dien. In hierdie verband kan beroepsonderwys, as teenvoeter vir werkloosheid, die veranderde onderwysaanslag verteenwoordig. Die remskoenpersepsie is egter nog sterk dat beroepsonderwys ondergeskik is aan tradisionele algemeen-gevormdheidsonderwys (Bisschoff 1997: 55). Hierdie wanpersepsie setel in die feit dat beide tipes onderwys elk sy eie unieke etos het. En hoewel verskillend, beklemtoon Van den Berg (1996: 13) dat beide ewe veel statuur verteenwoordig. Algemeen-gevormdheidsonderwys het as etos 'n soeke na die waarheid. Hierteenoor streef

beroepsonderwys na praktiese kwaliteit. Van den Berg (1996: 13) beskryf hierdie beroepsonderwys as *the fundamental essence to craftsmanship and technology, whether it be in the making of a knife, an item of furniture, a Rolls Royce engine or in the provision of an efficient, cost-effective service.*

Teen die agtergrond van die postmoderne appèl op beroepsgeoriënteerde kennisimplementeerbaarheid, met die tegelyke eis om interdisiplinêre samewerking (paragraaf 5.7.2) het die deeldisiplinêre benadering van die Fakulteit Opvoedkunde van UNISA byvoorbeeld verander in 'n meer produkgefokusde benadering. Die aanvanklike waterdigkompartementêre indeling van departemente, naamlik Historiese Opvoedkunde, Sielkundige Opvoedkunde, Didaktiek, ens. is omvorm tot 'n holistiese meer praktykgerigte Departement Primêre Skool Onderwysopleiding en 'n Departement Sekondêre Skool Onderwysopleiding (McFarlane 1996: 100).

Studente verkies in toenemende mate om vir toegepaste, beroepsgerigte programme eerder as die streng akademiese kursusse in te skryf (Kruger & Booyse 1996: 14). In die proses verander die waterdiggeslote kursusse na 'n modulêre, kredietopbouende model gekenmerk aan 'n hoë graad van eie keuse uitoefening binne 'n hoë graad van buigbaarheid wat betref toe- en uittredes uit die stelsel van hoër onderwysvoorsiening (Kruger & Booyse 1996: 14). Dit is geskoei op die postmoderne, post-Fordistiese eis om 'net betyds' implementeerbare kennis gekenmerk aan 'n deurgaanse bysturing ter wille van volgehoue verbeterde kwaliteit en 'n volgehoue markverwante karakter (paragraaf 2.5.3.2(A)). Terselfdertyd beantwoord dit ook aan die plaaslike postmoderne regstelbeleid in terme van massale, gediversifiseerde voorsiening ter wille van insluiting met die oog op persoonlike sowel as samelewingsontwikkeling (paragraaf 5.2.3 en 5.2.4).

In hierdie postmoderne plaaslike regstelbeleid ter wille van insluiting by wyse van diversifikasie, verhoog die appèl ook op veranderde inhoude ter wille van 'n meer realistiese, samelewingspersepsie-verteenwoordigheid.

5.7.4 DIE KONTEKSTUALISERING VAN INHOUDE

5.7.4.1 Die Euro-Amerikaanse model

Vanweë kolonialisme het die Suid-Afrikaanse hoër onderwysstelsel se struktuur en praktyk as oorsprong die Wes-Europese en veral Britse stelsel. In 1873 is die eerste Suid-Afrikaanse universiteit gestig, naamlik die Universiteit van Kaap die Goeie Hoop, wat gebaseer was op die model van die Universiteit van London van dieselfde tyd (Behr 1984: 140). Met verloop van tyd is 'n eie karakter ontwikkel wat die nasionale Suid-Afrikaanse omstandighede weerspieël het (Louw 1997: 25). Die Suid-Afrikaanse hoër onderwys kurrikulum is egter gegrond op dieselfde siening van die aard van die werklikheid soos wat in die Euro-Amerikaanse, Westerse kultuurkringe die geval is en hierdie *Eurocentric approach rests on the assumption that Euro-American culture is superior to others* (Goduka 1996: 28).

Sowat 75% van die plaaslike bevolking behoort tot die nie-Westerse kultuur (paragraaf 5.5.1). Volgens Mphahlele en Makgoba (Financial Mail 2 February 1996: 24-25) ervaar die swart student binne hoër onderwys 'n gevoel van vervreemding vanweë lewensvreemde, ontoepaslike Westerse inhoude en standaarde (vergelyk ook paragraaf 1.2.4). Hierdie omvorming van die swart psige volgens Westerse beginsels het nie alleen vervreemding van sy eie tradisie tot gevolg nie, maar ook die posvat van 'n ondergeskikte, afhanklike mentaliteit (Makgoba 1996: 116). Goduka (1996: 29) beklemtoon egter dat hierdie Westerse inhoude nie slegs die tradisies en perspektiewe van swartmense nie, maar ook die van bruinmense, Asiate, vrouens, homoseksueles, lesbiërs, gestremdes en nie-Christene ignoreer. As in ag geneem word dat individue normaalweg onder meer as een groep gekategoriseer kan word (Sayed & Carrim 1997: 97), verkry die uitsluitingsbenadering groter substansie.



5.7.4.2 'n Afrikamodel

Ten einde alle studente suksesvol vir 'n gediversifiseerde Suid-Afrikaanse samelewing voor te berei, beveel Goduka (1996: 29) die ontwikkeling van 'n inklusiewe kurrikulum aan wat die perspektiewe van al die apartheidsbenadeelde groepe insluit. Vir Makgoba (1996: 115) beteken dit verafrikanisering wat gedefinieer kan word as *the process or vehicle for defining, interpreting, promoting and transmitting African thought, philosophy, identity and culture*. Dit impliseer 'n unieke, Afrikageoriënteerde wyse van dink en doen ten einde binne globaliserende verband suksesvol 'n bydrae tot internasionale mededinging te kan lewer (Makgoba 1996: 115). Hierdie unieke Afrikageoriënteerde perspektief moet as samevatting van al die perspektiewe van die alombekende reënboognasiebegrip manifesteer (Khotseng 1994: 2).

Die kontekstualisering van inhoude impliseer 'n inkorporering van tradisionele leefinhoude soos byvoorbeeld tradisionele swart politieke stelsels binne politieke wetenskappe, tradisionele en kontemporêre swart musiek binne die musiekwetenskappe, swart letterkundige perspektiewe binne die taalwetenskappe, ens. Makgoba (1996: 116) beklemtoon dat 'n onderwyser die kultuur van sy leerlinge moet ken en respekteer ten einde hul gedagtes te kan bereik. Eweneens so kan 'n ingenieur wat nie in voeling is met die gemeenskap wat hy bedien nie, nie aanspraak maak op sukses nie (Johnston & Marcus 1998: 12). Met betrekking tot standarde beklemtoon Gourley (1995: 23) dat *it is no more difficult to study Jane Austin than Es'kia Mphahlele* terwyl Makgoba (Financial Mail 2 February 1996: 27) van mening is dat *the word is loaded with social and political, but not scientific, meaning*.

5.7.4.3 Kritiek op die Afrikamodel

Met hierdie verafrikanisering van die hoër onderwyskurrikulum word nie eenparig saamgestem nie. Sono (1996: 119) beklemtoon dat sodanige transformasie tot gevolg sal hê *cultural feel-good institutions and not universities of substance*. Louw (1997: 26) wys

daarop dat die Euro-Amerikaansgeoriënteerde wetenskap (ongeach die postmoderne poging van vermindering van Westerse dominansie – paragraaf 2.5.5.1), die wêreldstandaard van akademiese inhoud bepaal. Terselfdertyd word die betroubaarheid en geldigheid van die wetenskaplike metodologie en denkvorme daardeur gerig wat dan die gehalte van wetenskaplike navorsing en die toepassingswaarde daarvan bepaal. Vir daardie rede kan daar nooit sprake wees van 'n Indiese Fisika of Afrika Chemie nie aangesien uitnemende kennis, wat bydra tot verhoogde kwaliteit van lewe (vergelyk paragraaf 2.3.1), nie geografies begrens kan word nie.

Teen die agtergrond van Mkandawire (1995: 81) se driegerasie-indeling van Afrika akademië beklemtoon hy dat die huidige, derde generasie die risiko loop om te oormatig intern gerig te wees en in die proses in gebreke bly om die noodsaak aan internasionale betrokkenheid en afhanklikheid te erken. Hiermee gaan Sono (1996: 123) akkoord deur voorstanders van verafrikanisering uit te daag *to show us – not tell, but show us – what scientific, technical and material benefit, not only to Africans but to humanity as a whole, will this African ethic bring*. Hierdie besware teen verafrikanisering lê ten grondslag van die feit dat uitnemende kennis en die implementering daarvan nooit iets anders as 'n universele karakter kan aanneem nie. So byvoorbeeld is die moderne goed onderhoude teerpad sonder enige slaggate, te alle tye, vir alle voertuiggebruikers, op enige plek binne die postmoderne '*global village*', die aantreklikste opsie.

5.7.4.4 Die gediversifiseerde model

In die lig van hierdie postmoderne menslike behoefte aan en imperatief tot globalisering, teen die agtergrond van die plaaslike postmoderne imperatief tot insluiting, met inagneming van die postmoderne relatiwiteit van kennis, blyk postmoderne diversifikasie die oplossing te wees. Goduka (1996: 30) aanvaar dat *to affirm diversity means to acknowledge, validate, respect, and be sensitive to the diverse nature of humankind*. Afgesien van die diverse voorsieningsmoontlikhede in terme van inrigtingstipes sowel as programtipes, elk gerig deur 'n unieke missie, doel en funksie (paragrafe 5.2.3 en 5.2.4),

rig die behoefte aan diversifikasie ook 'n appèl tot onderrigmetodologie en die gebruikmaking van gekontekstualiseerde voorbeelde binne die kurrikuluminhoude. Diaz (1992) wys byvoorbeeld op die sinvolle integrering van wiskundige begrippe soos driehoeke, reguitlyne, sirkels, ens. met gediversifiseerde etniese boustylvoorbeelde, soos byvoorbeeld die Moslemmoskees, Joodse sinagoges, inheemse Afrikahutte en swart Amerikaanse langhuise. Met betrekking tot onderrigmetodologie beklemtoon Banks (1994) die noodsaak aan inagneming van die diverse wyses van leer binne die verskeie etniese groepe. Dit strook met Stumpf (1998: 84) se voorspelling dat hoër onderwysvoorsiening toenemend op 'n groot aantal verskillende maniere, wat by die lewens- en leeromgewings van hul leerders aanpas, voorsien sal word. Goduka (1996: 34) beklemtoon byvoorbeeld dat *when working with African students, professors should be demanding but highly personalized and use cooperative learning techniques in maths and science instructions*. Teenoor hierdie kollektiewe aanslag blyk die Westerse benadering oor die algemeen eerder 'n individualistiese ondertoon te hê.

Hierdie noodsaak aan 'n akkommodering van diversiteit het as grondbeginsel die postmoderne sinsoekende benadering ten einde 'n outentieke antwoord op die aprioriese waarheids- en sinsvraag te kry binne hierdie postmoderne, kritiese relativisme (paragraaf 2.5.5.3(C)). Met hierdie sinsoekende benadering is die mens se ontvanklikheid vir en vermoë om te ervaar 'n belangrike dimensie van sy sinbeleving wat dan ook sy vermoë om te leer beïnvloed (paragraaf 2.5.5.3(C)). Daarom is diversifikasie ter wille van sinbeleving onontbeerlik.

Teen die agtergrond van die plaaslike regstelbeleid word 'n inklusiewe, gediversifiseerde kurrikulum, waarvolgens hoër onderwys se onderrigfunksie sodanig aangepas word dat alle studente sin beleef en sukses behaal, geïdealiseer. Navorsing ter wille van die ontginningsmoontlikhede daarvan sowel as eventuele suksesse daarmee, is 'n noodsaaklike toekomsimperatief.

5.7.5 SAMEVATTENDE OPMERKINGS

Die plaaslike regstelbeleid ter wille van 'n meer effektiewe, getransformeerde hoër onderwysstelsel oefen beduidend invloed op die kurrikulum uit. Die noodsaak van 'n kanalisering van meer studente na die natuurwetenskaplik-tegnologiese studieterrein ten einde nypende tekorte al daar aan te spreek, en ter wille van ekonomiese ontwikkeling, is 'n hoë regeeringsprioriteit. Verder realiseer 'n toenemende appèl met betrekking tot die postmoderne holistiese benadering van interdisiplinêre en interinstitusionele samewerking. Hierdie appèl word gerig deur die doelwit van 'n effektiewe, globale aanspreking van samelewingsprobleme binne die proses van samelewingsontwikkeling. Vanweë die postmoderne eis om post-Fordisties implementeerbare kennis, realiseer die strategie van 'n uitbreiding van beroepsgerigte programme met as fokuspunt korter siklusprogramme van een en twee jaar op sertifikaat- en diplomavlakke. Die postmoderne relatiwiteitsbenadering tot kennis het tot gevolg 'n toenemende imperatief vir die kontekstualisering van inhoud ter wille van sinbeleving en geslaagde leer. Dit realiseer in die idealisering van 'n inklusief-gediversifiseerde, meer beroepsgeoriënteerde kurrikulum vir hoër onderwys in Suid-Afrika.

5.8 SAMEVATTING

Die postmoderne globaliseringsmag se drukuitoefening op die beëindiging van apartheid het tot gevolg die oopdek van leemtes binne die stelsel van hoër onderwysvoorsiening. Afgesien van ras- en geslagsongelykhede met die gevolglike ongelykheid van fasiliteits/kapasiteitstatuur, blyk 'n wanbalans tussen afvoergeskoolde en markverwante behoeftes, 'n foutiewe oormaat van universiteitstoetredes, 'n onvermoë tot die vaslegging van 'n demokratiese, volksgebonde etos, en fragmentasie van die stelsel, die belangrikste leemtes van 'n onbillike apartheidsbeleid te wees.

Ten einde hierdie leemtes aan te spreek is 'n veranderde missie vir hoër onderwys in Suid-Afrika geformuleer. Hierdie veranderde missie is gegrond op die beginsels van billikheid,

demokratisering, ontwikkeling, gehalteversekering, doeltreffendheid, akademiese vryheid, institusionele outonomieit en samelewingsaanspreeklikheid. Die kernbeginsel is globale onbillikheidsregstelling in die proses van verbeterde ekonomiese vooruitgang, met die tegelyke behoud en uitbreiding van internasionale markmededinging.

Die geskikste wyse ter realisering hiervan blyk 'n enkel, gekoördineerde stelsel van diverse hoër onderwysvoorsiening te wees, gebaseer op 'n program- eerder as institusionele benadering. Ten einde hierdie postmoderne diversifikasie te bevestig en te koördineer manifesteer die studentgesentreerde Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) met as doelwit die verbetering van horisontale en vertikale leermobiliteit. Hierdie NQF-funksionering is gegrond op die opbou van krediete binne 'n oop, programgebaseerde benadering van postmoderne interdisiplinêre en interinstitusionele samewerking. Gehaltebevestiging en gehalteverbetering van hierdie oop benadering moet aan die hand van die Komitee van Gehalte in Hoër Onderwys (HEQC) geskied, laasgenoemde wat deel uitmaak van die Raad vir Hoër Onderwys (CHE).

Ter wille van samelewingsontwikkeling in terme van billike kapasiteits- en infrastruktuurskepping, teen die agtergrond van internasionale markmededinging, word 'n hoë premie op die uitbreiding van natuurwetenskaplik-tegnologiese geskooldeheid geplaas. Hiermee saam realiseer die postmoderne tendens van implementeerbare kennis aan die hand van beroepsgeoriënteerde, post-Fordistiese 'net betyds'-programvoorsiening. 'n Verdere postmoderne tendens wat opvallend realiseer is die eis om 'n inkorporering van gekontekstualiseerde inhoude ter wille van billike sinbelewing en gevolglike sukses.

Die hooftema van hierdie transformasie van hoër onderwys, naamlik onbillikheidsregstelling, het as einddoel bevolkingsamestellingverteenvoordingheid. Dit realiseer met betrekking tot alle handeling en aktiwiteite binne elke inrigting se akademiese, ondersteunende en administratiewe groepering van dienslewering. Die bevolkingsverteenvoordingheid van die studentekorps is 'n eerste prioriteit van hierdie regstelbeleid.

Ten einde hierdie onbillikheidsregstelling te bewerkstellig word sterk gesteun op die verskaffing van transformasiedoelwit-georiënteerde staatsfinansiering. Hiermee saam realiseer egter ook die postmoderne tendens van 'n meer markverwante, besigheidgesentreerde benadering vir hoër onderwysinrigtings ten einde vir die verminderende staatsteun te kompenseer.

Die hoë premie op postmoderne insluiting realiseer ook aan die hand van deelnemende besluitneming gegrond op die beginsel van akkommodering van alle rolspelers en die deelnemende en deursigtige beslegting van dispuutaangeleenthede daaruit voortspruitend. Hierdie akkommodering van alle rolspelers is gegrond op die model van samewerkingsbestuur. Hiervolgens word die beginsel van inrigting-outonomie erken, egter in samewerking met die proaktiewe, leidinggewende sentrale beheer en binne die bestel van samelewingsaanspreeklikheid. Binne hierdie model van samewerkingsbestuur figureer die Raad vir Hoër Onderwys (CHE) as adviserende regspersoon wat die regering, in samewerking met die Hoër Onderwystak van die Departement van Onderwys, moet bystaan wat betref die beplanning, organisering, leidinggewing en kontrolering van die stand van transformasie van hoër onderwysinrigtings ter wille van regstelling

Teen die agtergrond van 'n postmoderne perspektief is met hierdie hoofstuk daarin geslaag om 'n geheelbeeld van die rede vir, sowel as strategie met die transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika op stelsel, sowel as institusionele vlak, te verkry. Vervolgens word oorgegaan tot 'n kwalitatiewe ondersoek na die postmoderne transformasie van hoër onderwys soos wat dit besig is om aan geïdentifiseerde hoër onderwysinrigtings binne die Gauteng Provinsie te voltrek. Die doel is om wesenlike tendense met postmoderne transformasie te identifiseer. Aan die hand daarvan sal dan moontlike riglyne vir die suksesvolle bestuur van postmoderne transformasie ter wille van persoonlike en samelewingsontwikkeling, met inagneming van die noodsaaklikheid van internasionale markmededinging, geïdentifiseer word.

6

DIE POSTMODERNE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS – 'N KWALITATIEWE ONDERSOEK IN DIE GAUTENG PROVINSIE

6.1 INLEIDING

Uit die voorgaande hoofstukke blyk dat die transformasieproses van die plaaslike hoër onderwyssituasie, hoewel oorweldigend geïnspireer deur die beëindiging van apartheid, telkens ook duidelike tekens van postmoderne beïnvloedingstendense openbaar. Die identifisering van die volgende tendense blyk suiwer 'n postmodernistiese karakter te verteenwoordig:

- Die toenemende relatiwiteitsbenadering tot kennis vanweë die dinamiek van die inligtingstechnologie sowel as die verhoogde klem op die meerdere interpretasie tot kennis.
- Die globaliseringsdruk op 'n wêreldmark-mededingingsvermoë met die tegelyke appél op die ontwikkeling van die plaaslike samelewing.
- Die oorweldigende behoefte aan regstelling deur middel van insluiting met die gevolglike appél op massifikasie en diversifikasie.
- Die behoefte aan sinbelewing met die appél daarvan op relevansie en implementeerbaarheid.

Ten einde meer lig te werp op hoe hierdie postmodernistiese beïnvloedingstendense binne die transformasieproses van hoër onderwys bestuur word, blyk 'n kwalitatiewe

ondersoek na die pogings van spesifieke inrigtings, binne die Gauteng Provinsie, sinvol te wees.

Tradisioneel word beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing binne die terrein van onderwys onderneem. Die mees basiese verskil tussen hierdie twee vorme van navorsing is geleë in die wyse van aanbieding van die nagevorsde gegewens. Kwantitatiewe navorsing vergestalt die aanbieding van statistiese resultaatgegewens in die vorm van syfers. Hierteenoor verteenwoordig kwalitatiewe navorsing ‘n waardetoekende resultaat aanbieding in die vorm van verslagdoening deur middel van woorde (McMillan & Schumacher 1989: 14).

Uit die literatuur blyk dat ‘n groterwordende getal onderwysnavorsing toenemend op ‘n kwalitatiewe benadering toegespits word (Fetterman 1988: 4). Die sentiment hieraan onderliggend is die geleidelike bewuswording daarvan dat ‘n fundamentele verskil bestaan tussen die bestudering van natuurwetmatige objektiwiteit teenoor die ‘som-is-meer-as-die-geheel’-konsep van die menslike funksionering (De Vos 1998: 243). Hierdie menslike funksionering interpreteer self situasies en dig self betekenis daaraan toe met die gevolg dat ‘n streng objektiewe, waardetoekenningsvrye resultaat nie moontlik is nie (Vulliany, Lewing & Stephens 1990: 8).

Wat betref die hoër onderwyssituasie beklemtoon Crowson (1987: 11) die praktiese geskiktheid daarvan vir kwalitatiewe navorsing aangesien hoër onderwysinrigtings *display many of the characteristics considered particularly appropriate for anthropological fieldwork*. Hierdie karaktereienskappe omsluit fasette soos die redelike mate van outonome funksionering van hoër onderwysinrigtings, binne redelik afgebakende geografiese grense, en teen die agtergrond van ‘n konteks van duidelik omskryfde funksievervulling. Uit die studietema van hierdie spesifieke navorsing, naamlik die bestuur van hoër onderwystransformasie vanuit ‘n postmodernistiese perspektief betrag, is dit dan ook duidelik dat ‘n waardetoekenningsresultaat pertinent ingesluit is en daarom die effektiëste aan die hand van kwalitatiewe navorsing onderneem moet word.

6.2 'N KWALITATIEWE TEENoor 'N KWANTITATIEWE NAVORSINGSBENADERING

Die terme kwantitatief en kwalitatief verteenwoordig twee verskillende benaderings tot navorsing. Elke benadering manifesteer enersyds in 'n spesifieke hantering van die aard van ingewinde kennis. Hierdie aard dui op *how one understands the world and the ultimate purpose of the research* (McMillan & Schumacher 1989: 14). Andersyds verteenwoordig elke term ook 'n spesifieke navorsingsmetode wat dui op die wyse waarop gegewens versamel en geanaliseer word en die tipe afleidings daaruit geformuleer (Sprinthall, Schmutte & Sirois 1991: 100).

In totaliteit aanvaar navorsingspuriste dat kwantitatiewe teenoor kwalitatiewe navorsing in wese op 'n aannameverskil gegrond is. Hierdie verskil in aanname is van toepassing op die volgende fasette van navorsing (McMillan & Schumacher 1989: 14 – 15):

- 'n Perspektief op die werklikheid

Kwantitatiewe navorsing is gewoonlik gebaseer op 'n logiese positivistiese filosofie wat aanvaar dat feitlikhede 'n enkele, objektiewe realiteit, vry van menslike betekenis-toekenning en interpretasie, verteenwoordig (Popkewitz 1984: 1). Hierteenoor verteenwoordig kwalitatiewe navorsing 'n fenomenologiese filosofie gebaseer op die aanname dat elke situasie multifeitlikhede openbaar wat aan die hand van individuele sowel as kollektiewe definisies tot 'n holistiese eenheid gekonstrueer word (Sprinthall, et al 1991: 100).

- Die navorsingsdoel

Die kwantitatiewe navorser poog om sosiale feitlikhede, onafhanklik van individuele subjektiewe persepsies, aan wetmatige meetinstrumente te onderwerp. Hierteenoor is die kwalitatiewe navorser meer besorg oor 'n begrip van die feitlikhede soos afgelei vanuit die deelnemer se perspektief. Fetterman (1988: 6) beklemtoon dat *phenomenologically oriented researchers seek to understand human behaviour from the 'insider's'*

perspective waarop Crowson (1987: 3) byvoeg dat die fenomenologiese ondersoeker aanvaar dat *knower and known are inseparable*.

- Navorsingsmetodes en –prosesse

Met kwantitatiewe navorsing word die navorser deur 'n voorafvasgestelde reeks prosedures en stappe gelei. Kwalitatiewe navorsing vertoon egter 'n beduidende buigzaamheid wat betref metode sowel as proses van gegewensversameling. McMillan en Schumacher (1989: 14) beklemtoon dat die kwalitatiewe navorser *uses an emergent design and makes decisions about the data collection strategies during the study*. Dit manifesteer in 'n enkele, algemene vraagstelling waarop gegewens dan deur die geïdentifiseerde persone met wie onderhoude gevoer word, gegenereer word. Sprinthall et al (1991: 101) beklemtoon dat *the data are derived subjectively from the interviewee's own perspective, (and) not from the scientist-observer's perspective*.

- Prototipe studies

Vir die kwantitatiewe navorser gaan dit om eksperimente en die aandui van korrelasies. Die kwalitatiewe navorser spits hom egter toe op 'n etnografiese begrip van die meervoudige konstruksie van die werklikheid. Die uitgangspunt is juis om subjektiewe opinie in ag te neem. Van der Linden en Wijnstra (1986: 79) beklemtoon dat *elke onderzoekvariabele resulteert in een beschrijvende rapportage*.

- Die navorser se rol

Die kwantitatiewe navorser staan verwyderd van die navorsingsproses ten einde vooroordele uit te skakel. Hierteenoor is die kwalitatiewe navorser juis aktief betrokke by die proses vanweë sy direkte interaksie met die *object of investigation* (De Vos 1998: 242). In die proses onderwerp die kwalitatiewe navorser homself aan gedissiplineerde subjektiwiteit, self-ondersoek en 'n kritiese evaluering van die ingevorderde gegewens (Popkewitz 1984: 88; McMillan & Schumacher 1989: 15).

- Die belangrikheid van die studiekonteks

Oor die algemeen is kwantitatiewe navorsing toegespits op die vasstelling van konteksvrye veralgemenings. Hierteenoor word die kwalitatiewe navorser juis gerig deur die oortuiging dat menslike gedrag beïnvloed word deur die spesifieke situasie. In die etnografiese studie word dan gepoog om die mees akkurate weergawe van wat mense binne hul spesifieke omgewings sê, dink en voel saam te vat ten einde tot konteksgebonde veralgemenings te kom (Sprinthall et al 1991: 102).

Afgesien van hierdie twee tipes navorsing se fundamenteel verskillende benaderings en beklemtoning moet kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing nie as opponerende of wedersyds uitsluitende prosesse beskou word nie. Eichelberger (1989: 102) beklemtoon dat *in no sense is the one approach inherently more scientific or of higher quality*. McMillan en Schumacher (1989: 15) en De Vos (1998: 15) wys teweens daarop dat ervare navorsers juis kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing kombineer ten einde 'n spesifieke probleem so effektief as moontlik na te vors.

6.3 KWALITATIEWE NAVORSING: 'N TEORETIESE RAAMWERK

6.3.1 Basiese beginsels van die kwalitatiewe benadering

Uit die voorgaande bespreking, en aan die hand van Crowson (1987: 10 – 11) se formulering daarvan, kan die volgende vier sleutelbegrippe met betrekking tot kwalitatiewe navorsing aangedui word:

- Die doel met die navorsing is om te verstaan eerder as om te bewys, te voorspel of te kontroleer.
- Begrip ontwikkel die beste as die navorser self verantwoordelik is vir die versameling van al die gegewens.
- In die analise van gegewens is die klem op 'n analitiese invoering van feite wat fokus op die opbou van begrip vanaf die grond af boontoe.
- Die strewe en soeke na begrip word tot 'n baie groot mate deur 'n waarde-oordeel gerig.

6.3.2 Objektiviteit en Subjektiviteit

Die mees voor-die-handliggende onderskeid tussen die terme objektiviteit en subjektiviteit is dat eersgenoemde 'n vooroordeelvrye konnotasie openbaar en laasgenoemde nie (Eichelberger 1989: 102). Verder vergestalt objektiviteit ook dat slegs een enkele interpretasie of afleiding geldig is (McMillan et al 1989: 10).

Uit paragrawe 6.2 en 6.3.1 is dit egter duidelik dat dit juis die subjektiewe realiteit is wat deur die kwalitatiewe navorser nagevors word. Verder is dit ook die navorser self wat as dataversamelingsinstrument optree wat dan aan die proses 'n totaal subjektiewe karakter verleen. Vanweë die belangrikheid van die studiekonteks aanvaar die kwalitatiewe navorser dat menslike gedrag altyd tyd-, waarde- en konteksgebonde is en daarom nooit aan 'n volslae objektiviteit kan beantwoord nie (vergelyk paragraaf 6.2).

Nog 'n faktor wat die objektiviteit van kwalitatiewe navorsing beïnvloed is die feit dat beide die navorser en die deelnemer se opinies verander vanweë die interaksie tussen die twee. In hierdie verband beklemtoon Guba en Lincoln (1988: 96) dat *the social reality finally construct in an investigation is created by that interaction*. Hiermee saam aanvaar etnografiese navorsers dat hul teoretiese uitgangspunte hul navorsing beïnvloed en dat dit *will shape the inductive vision of reality that appears in the researcher's findings* (Crowson 1987: 9).

Objektiviteit in kwalitatiewe navorsing word egter wel suksesvol verkry en wel deur die mate van duidelikheid of uitdruklikheid waarmee die data versamel, gekategoriseer, gerekonstrueer en geïnterpreteer word (McMillan et al 1989: 10). Dit kom daarop neer dat objektiviteit in kwalitatiewe navorsing verband hou met die kwaliteit van deeglikheid waarmee die navorsingsproses voltrek. Dit vereis dat die navorser sodanig deur die navorsing self opgeneem moet word dat hy daartoe in staat is om die verskynsel ter bestudering, suksesvol vanuit die perspektief van die respondent kan verstaan, interpreteer en weergee. Crowson (1987: 10) voeg hierby dat objektiviteit ook verband



hou met die mate waartoe die navorser sy eie vooroordele eerlik en eksplisiet aan die leser openbaar.

6.3.3 Betroubaarheid en Geldigheid

Betroubaarheid verwys na die mate van akkuraatheid van die navorsing. Dit kom in wese daarop neer dat 'n meetinstrument presies dieselfde resultate in verskillende situasies moet verkry (Hudson 1981: 104). Geldigheid dui weer op die mate waartoe 'n meetinstrument presies meet wat dit veronderstel is om te meet. Dit verteenwoordig vir Hudson (1981: 104) twee implikasies, naamlik dat die meetinstrument die presiese nagevorsde konsep moet meet en dat die meetinstrument hierdie konsep akkuraat moet meet. Krefting (1990: 215) beklemtoon egter dat hierdie twee kriteria vir die kwaliteitskontrole van navorsing, hoofsaaklik van toepassing is op kwantitatiewe navorsing en nie aan die behoefte van kwalitatiewe navorsing voldoen nie.

Kwalitatiewe navorsers het 'n behoefte aan *alternative models appropriate to qualitative designs that ensure rigour without sacrificing the relevance of the qualitative research* (De Vos 1998: 348). Vir Agar, soos aangehaal deur Krefting (1990: 215), kom hierdie alternatiewe model daarop neer dat die terme geldigheid en betroubaarheid vervang moet word met kredietwaardigheid, akkuraatheid, verteenwoordigheid en bevestigbaarheid.

Kredietwaardigheid word binne die kwalitatiewe navorsingsproses deur langdurige betrokkenheid, volgehoue waarneming en die gebruik van triangulasie bevorder, laasgenoemde wat op die gebruikmaking van verskeie metodes ter bevestiging van die afgeleide bevindings dui (De Vos 1998: 359). Guba, soos aangehaal deur Krefting (1990: 215), voeg hierby die noodsaak aan 'n waarheidswaarde wat met die navorser se oortuigdhed van die hoë graad van waarheid van sy afleidings, soos gebaseer op die navorsingsontwerp, respondentverslaglewering en die konteks self, verband hou. Sandelowski (1986: 29) interpreteer kwalitatiewe navorsing as synde kredietwaardig te wees indien dit sodanige akkurate beskrywings of interpretasies van menslike ervaring

weergee dat dit onmiddellik deur ander persone wat dieselfde ervarings deel, herkenbaar is.

Verteenwoordigheid – ook geïnterpreteer as oordraagbaarheid of toepaslikheid - van kwalitatiewe studies is ‘n komplekse kriterium aangesien elke navorsingsituasie uit ‘n spesifieke navorser, binne ‘n spesifieke interaksie, met spesifieke respondente, bestaan. Kwalitatiewe navorsing voldoen egter wel aan oordraagbaarheid wanneer *the findings fit into contexts outside the study situation that are determined by the degree of similarity or goodness of fit between the two contexts* (De Vos 1998: 349). Lincoln en Guba (1985) wys egter daarop dat hierdie bevestiging van oordraagbaarheid of toepaslikheid die verantwoordelikheid van die persoon wat die toepassing daarvan op ‘n ander situasie wil maak, is, eerder as die navorser van die oorspronlike situasie. Hulle aanvaar dat genoegsame beskrywing, wat vergelykbaarheid moontlik maak, bevredigend voldoen aan verteenwoordigheid.

Die akkuraatheid van data versameling, data analisering en data verslaglewering word in kwalitatiewe navorsing op minstens drie wyses bevorder. Eerstens voorsien die klankopname wat van ‘n onderhoud gemaak word, die navorser met ‘n woordelike omskrywing wat later op eie tempo gedekodeer kan word en wat na verwys kan word soos en wanneer benodig. Tweedens bevorder hierdie langdurige blootstelling aan die gegewens akkuraatheid aangesien dit die geleentheid tot kruiskontrolering sowel as die uitskakeling van teenstrydighede moontlik maak (Taft 1988: 61). Laastens bevorder triangulasie, in die sin van ‘n gebruikmaking van veelvuldige metodes om die fenomeen te bevestig, ook die akkuraatheid daarvan.

Dit is duidelik dat kwalitatiewe navorsers ook daartoe in staat is om die geldigheid en betroubaarheid van hul navorsing te bevorder en Miles en Huberman (1988: 225) wys daarop dat *qualitative findings have a certain undeniability that is often far more convincing to a reader than pages of numbers*.

6.3.4 Metodes van data versameling

In paragraaf 6.1 is vermeld dat die kwalitatiewe metode ter wille van dataversameling verband hou met woorde, eerder as syfers. Dit manifesteer in 'n in-diepte woordelike beskrywing van die fenomeen met as doel 'n optimale begrip van die rykheid en kompleksiteit van die nagevorsde situasie. McMillan en Schumacher (1989: 42) postuleer 'n keuse van drie basiese metodes waarvolgens hierdie eventuele woordelike beskrywing nagevors kan word:

- Etnografiese waarneming in die sin van die observering van 'n fenomeen binne die natuurlike situasie, oor 'n langdurige tydperk, en met die tegelyke byhou van deeglike veldwerknote.
- Geskrewe dokumente wat deur die navorser geïnterpreteer word ten einde verklarings vir geskiedkundige gebeurtenisse vas te pen, om sodoende begrip vir die huidige situasie te verkry.
- Etnografiese onderhoudvoering wat op 'n ongestruktureerde, in-diepte, oop-antwoord gesprekvoering dui. Holstein en Gubrium (1995: 1) tipeer hierdie onderhoudvoering as *the universal mode of systematic enquiry*. Vir De Vos (1998: 297) verteenwoordig hierdie universele aangesig-tot-aangesig onderhoudvoering 'n *pipeline for extracting and transmitting information from the interviewee to the interviewer*.

Die waarde van onderhoudvoering is veral daarin geleë dat die navorser respondente met 'n uitnemende kennis van die spesifieke situasie kan selekteer. Verder kan die resultaatgewens op hierdie wyse verkry, in die respondente se eie woorde weergegee word. Laastens vergemaklik onderhoudvoering die fokus van die navorsing op die sentrale vraagstelling (Crowson 1987: 34). Met betrekking tot hoër onderwysinrigtings spesifiek, beklemtoon Crowson (1987: 35) die toepaslikheid van hierdie in-diepte, ongestruktureerde oop-antwoord onderhoudvoering deurdat dit die geleentheid tot 'n terugwaartse sowel as voorwaartse (spekulatiewe) moontlikheid genereer. Holstein en Gubrium (1995: 3) benadruk egter dat die sukses van onderhoudvoering grootliks afhang

van die vermoë van die navorser om die vloeï van geldige en betroubare inligting optimaal te maksimiseer teenoor die optimale minimisering van moontlike distorsies.

6.3.5 Respondent en terreinkeuse

In kwalitatiewe navorsing is die keuse sowel as ondervraging van respondente *dynamic, ad hoc, and phasic rather than static* (McMillan & Schumacher 1989: 181). Vanweë die in-diepte aard van die kwalitatiewe analise (Sprinthall et al 1991: 88), hang die insigte sodanig verkry meer af van die spesifieke respondent se outentiek relevante kennis en die navorser se vermoë tot analise daarvan eerder as die grootte van die respondentegroep (De Vos 1998: 192). Deur net 'n paar respondente met 'n uitnemende kennis en begrip van die spesifieke fenomeen te selekteer, kan die navorser tot beduidend betekenisvolle insigte omtrent die situasie kom. Die kwalitatiewe navorser moet hom daarom dan ook deeglik vergewis van die kennisrykheid van potensiële respondente met betrekking tot die nagevorsde situasie.

'n Sinvolle strategie ter verkryging van ideale respondente is die sneeubal tegniek. Hiervolgens benoem 'n geselekteerde respondent ander moontlike respondente ewe so uitnemend wat betref hul kennis van die spesifieke situasie (Baker 1988: 159). Die term sneeubal verwys dan na die groterwordende kapasiteit van moontlike respondentgetalle. De Vos (1998: 254) beklemtoon egter dat kwalitatiewe navorsers hierdie sneeubaleffek deeglik moet rig en reguleer.

Wat betref die keuse van terrein beklemtoon McMillan en Schumacher (1989: 182) dat *a clear definition of the criteria for site selection is essential*. Hierdie kriteria moet toepaslik voldoen aan die doel met die navorsing. In sy seleksie van moontlike terreine moet die navorser seker maak dat die probleem ter bestudering eerstens wel op die spesifieke terrein teenwoordig is en tweedens wel effektief daar bestudeer kan word.

6.3.6 Data analise

Uit die literatuur blyk dat daar nie ’n pertinent korrekte of pertinent verkeerde manier van data analisering bestaan nie. Die enigste vereiste is dat die navorser homself moet kan verantwoord wat betref die logiese stadiums in die spesifieke data analise en dat finale afleidings op die gegengereerde data gebaseer moet wees (De Vos 1998: 344). Met dit inaggenome postuleer Huberman en Miles (1994: 428) dat data analise uit drie aaneenlopende prosesse bestaan te wete data reduksie, data groepering en data afleiding en verifikasie.

Data reduksie verwys na die omvangryke kodering van die rou materiaal ten einde die bes moontlike teoretiese dekking te bewerkstellig. McMillan en Schumacher (1989: 185) beklemtoon dat *transcripts of field notes or interviews are often thousands of typed pages* en daarom moet die navorser ’n sinvolle metode ontwikkel om hierdie roumateriaal te organiseer en te kodeer ten einde effektief te gebruik.

Data groepering verwys na die georganiseerde, bondige samestelling van die inligting ten einde daartoe in staat te wees om afleidings daaruit te formuleer. De Vos (1998: 340) beklemtoon dat *the researcher needs to see a reduced set of data as a basis for thinking about its meaning*.

Data afleiding en verifikasie as die finale stadium in die analiseringsproses hou verband met die interpretasie van die geskrewe georganiseerde data en die maak van afleidings daaromtrent. McMillan en Schumacher (1989: 186) beklemtoon dat die moontlikheid tot afronding van die kwalitatiewe navorsing uitsluitlik verband hou met *the research problem and the depth and richness of the data collected*. In hierdie laaste fase word vergelykings getref, reëlmatighede aangetoon, temas geïdentifiseer en moontlike opvolgstudies aangetoon.

Ten einde die proses van data afleiding te verifieer maak die navorser gebruik van verskeie tegnieke. Van die bekendste is triangulasie, die uitwys van kontrasterende tendense, die opvolg van verrassings, die uitwys van negatieweite, die bevestiging van bevindings en die opvolg van addisionele terugvoering (Huberman & Miles 1994: 440).

Dit alles geskied met die oog daarop *to try to synthesize a holistic sense of the ‘totality’, the relationship of the parts to the whole* (McMillan & Schumacher 1989: 187).

6.3.7 Teoretiese sensitiwiteit

Teoretiese sensitiwiteit wys heen na ‘n persoonlike kwaliteit van die navorser self. Dit hou verband met ‘n bewustheid van die subtiele betekenis van die nagevorsde data. In wese kom dit neer op ‘n insig hê in die probleem wat nagevors word, die vermoë om betekenis aan data toe te ken, die kapasiteit om te begryp, en die vermoë om relevansie van die irrelevante te skei (Strauss & Corbin 1990: 41).

Teoretiese sensitiwiteit word op verskillende wyses verkry. ‘n Eerste sodanige wyse behels ‘n literatuurstudie. Deeglike opleeswerk het tot gevolg dat die navorser ‘n goeie agtergrond ontwikkel *that ‘sensitizes’ him to what is going on with the phenomenon he is studying* (De Vos 1998: 268). Professionele ondervinding is ‘n tweede bron van teoretiese sensitiwiteit. Jare se professionele ondervinding op ‘n spesifieke gebied het tot gevolg die verkryging van goeie begrip oor die hoe en waarom van die werking daarvan en die moontlikheid tot ekstrapolering van ‘n moontlike veranderende situasie. Laastens word teoretiese sensitiwiteit ook ontwikkel deur die interaksieproses met die data tydens die versameling en analisering daarvan.

6.4 NAVORSINGSONTWERP VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK NA DIE POSTMODERNE TRANSFORMASIE VAN HOËR ONDERWYS

6.4.1 Metodes van data versameling

In hierdie navorsingsprogram is hoofsaaklik van ongestruktureerde, in-diepte onderhoudvoering gebruik gemaak. Afsien van die versameling van spesifieke statistiese gegewens ter wille van die kontrolering van moontlike bevindings (triangulasie), is voorkeur gegee aan die ongestruktureerde eerder as die gestruktureerde onderhoudvoering. Hierdie keuse is eerstens gegrond op die feit dat ongestruktureerde

onderhoudvoering meer van toepassing is op die kwalitatiewe benadering. Tweedens is dit ook gerugsteun deur die filosofiese onderbou van hierdie spesifieke projek, naamlik die oop-antwoord postmodernistiese perspektief op hoër onderwystransformasie. Hierdie onderhoud is vanaf die begin April tot die einde Julie 1999 gevoer.

Voor elke onderhoud is die agtergrond van die navorsingsprogram eers kortliks aan die respondent geskets. In hierdie agtergrondskets is veral sorg gedra dat beide navorser en respondent saamstem met die semantiek onderliggend aan kritiese konsepte met betrekking tot die navorsingsprogram soos postmoderne beïnvloedingstendense, hoër onderwys en transformasie.

Die aanvang van die werklike in-diepte onderhoudvoering is eers voorafgegaan deur die vra van toestemming om die onderhoud op band op te neem. Daarna is verneem of die respondent enige besware daarteen het om in die navorsingsverslag geïdentifiseer te word. Geeneen van die respondente het enige besware daarteen gehad nie.

Die onderhoudsvraag is daarna aan die respondent gestel, naamlik:

Wat behels die effektiewe bestuur van transformasie van u inrigting, gesien in die lig van toenemende postmodernistiese beïnvloedingstendense?

Hoewel hierdie 'n oop vraag/oop antwoord benadering vergestalt, is 'n onderhoudskedule bygehou ten einde sorg te dra dat al die toepaslike punte aangespreek word (vergelyk Aanhangsel A). Die samestelling van hierdie skedule is gebaseer op perspektiewe soos verkry uit die literatuurstudie sowel as perspektiewe van die navorser self soos afgelei uit 'n langdurige waarneming van die situasie. Die vier kategorieë van postmoderne beïnvloedingstendense, soos gestipuleer in die onderhoudskedule, is nie noodwendig volgens 'n spesifieke volgorde gehanteer nie. In baie van die gevalle het die respondente die spesifieke punte spontaan aangespreek en aangesien al die respondente hoogsintelligente persone met uitnemende kennis is, is 'n wye reeks aspekte telkens aangespreek. Die aan kwalitatiewe onderhoudvoering is die hermeneutiese



ontwikkelingsirkel-beginsel geïmplementeer deurdat perspektiewe soos geopper in voorafgaande onderhoude in daaropvolgendes bygevoeg is ter wille van 'n verdere verfyning van die data versamelingsdiepte.

Die onderhoude is in Afrikaans of Engels gevoer, afhangende van die respondent se taalvoorkeur. Elke onderhoud het gemiddeld 'n uur lank geduur.

6.4.2 Keuse van Respondente

In paragraaf 1.5 is die motivering vir die spesifieke inrigtingkeuse uiteengesit. Dit kom in breë trekke daarop neer dat gepoog is om die volledige spektrum van hoër onderwysvoorsieningstipes, binne die Gauteng Provinsie, te dek. Respondentkeuse is daarom eerstens gerig deur geïdentifiseerde inrigtingverteenvoordinging. Teen hierdie agtergrond is respondente op grond van hul uitnemende kennis oor die nagevorsde onderwerp geselekteer.

Wat betref die kriterium van inrigtingverteenvoordinging is vir al agt gevalle (paragraaf 1.5) onderhoude met bestuurders van die onderskeie inrigtings gevoer. Hierdie bestuurders het hoofsaaklik die vise-reaktor-posisie belas met akademiese sake, beklee. Laasgenoemde keuse is gemotiveer deur die feit dat postmoderne beïnvloedingstendense veral 'n appèl op die perspektief op en hantering van kennis plaas. Afgesien van hierdie bestuurders is onderhoude ook gevoer met akademici in senior posisies aan sekere van die geïdentifiseerde inrigtings. Weer eens is die spesifieke keuse gerig deur die outoritêre kennis van die respondente met betrekking tot die nagevorsde onderwerp. Hierdie respondente is ook bestuurders van hul spesifieke akademiese departemente.

Hiermee saam is ook gebruik gemaak van die sneeubaltechniek (paragraaf 6.3.5) en aan die einde van die onderhoude met respondente soos deur die navorser self geïdentifiseer, het laasgenoemde, op versoek van die navorser, elkeen nog 'n moontlike respondent benoem. Hieruit het die navorser verdere respondentkeuses gemaak. Die navorser het egter met veertien onderhoude volstaan aangesien dit duidelik geblyk het dat, alhoewel

waardevolle bydraes met elke onderhoud gemaak is, daar tog wel ook 'n teoretiese versadigingspunt wat betref data versameling, met die laaste paar onderhoude bereik is.

6.4.3 Objektiviteit van die navorser

Wat betref die objektiviteit met kwalitatiewe navorsing is in paragraaf 6.3.2 op die subjektiewe betrokkenheid van die navorser by die navorsingsproses gewys. Daar is verder ook op gewys dat objektiviteit wel verkry word met die graad van deeglikheid waarmee die navorsingsproses voltrek.

Met betrekking tot hoër onderwys was die navorser 'n universiteitstudent – voltyds sowel as na-uurs – vir bykans vyftien jaar. Hiermee saam was die navorser ook 'n hoër onderwysdosent vir bykans tien jaar. In hierdie tydperk is 'n aansienlike hoeveelheid ondervinding wat betref die hoër onderwyssektor opgedoen. Laasgenoemde is aangevul deur 'n literatuurstudie oor hoër onderwys (hoofstuk 3).

Vanweë die geweldige appèl op die transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika sedert die middeljare negentig, teen die agtergrond van die feit dat die navorser as dosent haarself midde in die proses bevind, is hierdie 'n beduidend aktuele onderwerp waaraan die navorser 'n groot behoefte tot begrip het. Tegelykertyd is die toenemende verwysing na die teenwoordigheid van die postmoderne fenomeen vir die plaaslike situasie ook 'n behoefte tot geldige kennis. Die navorser is egter nie self 'n bestuurder nie en daarom het die respondente die rol van mede-navorsers vervul van wie betroubare, geldige inligting verkry is. Deur middel van so deeglike en duidelike data analise as moontlik van hierdie geldige en betroubare respondentinligting, is gepoog om aan die kriterium van objektiviteit te voldoen.

6.4.4 Data analise

Met die telkense goedkeuring van die respondent is elke onderhoud op band opgeneem. Van elke onderhoud is dan 'n woordelike transkripsie gemaak. Ten einde sekerheid te hê

oor die akkuraatheid van die transkripsie is herhaaldelik na elke onderhoud geluister terwyl hergekontroleer word met die transkripsie.

Met die sekerheid van deeglike en volledige transkripsies is oorgegaan tot 'n kodering daarvan. Hierdie kodering het behels dat relevante paragrawe, woorde of sinne in die teks aangedui en gekodeer is by wyse van 'n kantlyn konsepverteenvoording van wat gesê is.

Die volgende stap het die kategorisering van die data verteenwoordig. Dit is gedoen deur konsepte, behorende tot dieselfde konteks, saam te groepeer. In die proses is kategorieë sowel as sub-kategorieë geïdentifiseer. Die transkripsies is ook herhaaldelik deurgewerk ten einde sorg te dra dat alle moontlike konsepte geïdentifiseer en gekategoriseer word, hetsy onder reeds bestaande kategorieë of dan onder nuwe kategorieë. In gevalle waar kategorieë te omvangryk geraak het, is 'n subverdeling gedoen terwyl die met beperkte omvang waar moontlik, saamgegroepeer is. Met behulp van 'n matriks met respondentverteenvoording op die een as en kategorieverteenvoording op die ander, kon 'n geheelbeeld verkry word van al die kategorieë sowel as die frekwensie waarmee elkeen gehanteer is.

Die laaste stap in hierdie data analise het die maak van afleidings behels. Vir sover moontlik is respondente se woordelike weergawes aangedui ter staving van die spesifieke bevindings. Hierdie bevindings word in paragraaf 6.7 belig.

6.4.5 Geldigheid en Betroubaarheid

In hierdie navorsingsprojek is triangulasie toegepas deurdat van vier verskillende navorsingsmetodes gebruik gemaak is ten einde data geldig en betroubaar te versamel. Hierdie vier navorsingsmetodes is die volgende:

- Etnografiese waarneming. Hierdie waarneming wat aanvanklik deur die navorser se dosentstatus geïnisiëer is, het in intensiteit toegeneem tydens die laaste drie jaar waartydens die navorser aktief met hierdie navorsing besig was. In hierdie



tydperk is 'n aansienlike hoeveelheid werkswinkels, seminare, konferensies en vergaderings oor die onderwerp bygewoon. Verder het die navorser die media nuusdekking oor die aangeleentheid noukeurig gevolg.

- In-diepte onderhoudvoering. Hierdie tipe onderhoudvoering het telkens plaasgevind met respondente met uitnemende kennis oor die navorsingsonderwerp. Ter wille van geldigheid en betroubaarheid is die respondent se menings vir sover moontlik woordeliks weergegee.
- 'n Literatuurstudie. Ter wille van volledigheid is internasionale sowel as plaaslike bronne geraadpleeg.
- Kwantitatief statistiese ontledings. Dit is gedoen met betrekking tot sekere belangrike navorsingsaspekte van die geselekteerde terreine (navorsingsinrigtings).

Die feit dat respondente op grond van hul uitnemende kennis oor die nagevorsde onderwerp geselekteer is, dra by tot die kredietwaardigheid van hierdie navorsing. Die gebruikmaking van triangulasie ter wille van 'n volledige versameling van data, bevestig hierdie studie se akkuraatheidswaarde. Laastens voldoen die sistematiese analisering van ingesamelde data, die volledige beskrywing van die navorsingsprosedure, en die toepaslike motivering vir die keuse van navorsingsmetodes sowel as navorsingsterreine (hoër onderwysinrigtings), die geldigheid van hierdie navorsingsprojek.

Hierdie studie beantwoord ook aan die kriterium van verteenwoordigheid deurdat elke tipe hoër onderwysinrigting betrek is. As beperking geld egter die feit dat net een voorbeeld van elke tipe ingesluit is. Die rykheid van inligting uit die geselekteerde gevalle, sowel as die hoë mate van korrelasie van perspektiewe van die respondente, bevestig egter dat hierdie studie wel as verteenwoordigend beskou kan word.

6.5 AGTERGRONDKENNIS VAN DIE GESELEKTEERDE HOËR ONDERWYSINRIGTINGS

Soos in paragraaf 1.5 gemotiveer is die keuse van hoër onderwysinrigtings, spesifiek binne die Gauteng Provinsie, daarop gegrond dat dit die volledige spektrum van hoër onderwysvoorsiening binne Suid-Afrika omvat. Gerig deur hierdie kriterium van volledige dekking is die Universiteit van Pretoria (UP) as verteenwoordigend van die Afrikaanssprekende kontakonderrig HWU's geselekteer. Hierteenoor verteenwoordig die Universiteit van die Witwatersrand (Wits) die Engelsprekende kontakonderrig HWU's. Die Universiteit Vista met sy multikampus karakter dien as voorbeeld van die HBU's. Die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa) verteenwoordig afstandsonderrig op universiteitsvlak terwyl die Technikon Suid-Afrika (TSA) afstandsonderrig op technikonvlak verteenwoordig. As technikon kontakonderrigverteenvoording is die Technikon van Pretoria geselekteer. Pretoria Onderwyskollege verteenwoordig die kollegesektor terwyl Nasionale Private Kolleges as privaatvoorsiener ondersoek word.

Met inagneming van die postmodernegekleurde appèl op transformasieregstelling van die ras-, geslag- en studierigtinggebreke in die stelsel van hoër onderwysvoorsiening (paragraaf 5.2.1), word met die volgende agtergrondkennis van elk van die geselekteerde inrigtings, die konteks waarbinne die kwalitatiewe ondersoek voltrek, voorsien. Hierdie inligting is telkens op versoek deur elke inrigting se Departement van Bestuursinligting verskaf.

6.5.1 Die Universiteit van Pretoria (UP)

A. Historiese oorsig

Die Universiteit van Pretoria vind sy ontstaan in die Transvaalse Tegnieuse Instituut. Laasgenoemde was die eerste inrigting vir hoër onderwys in die eertydse Transvaal provinsie, en is as sulks in 1903 in Johannesburg tot stand gebring. In 1906 verander die naam van hierdie instituut na die Transvaal Universiteitskollege (Tuks). Op 10 Februarie

1908 open die Pretoriakampus van hierdie Transvaal Universiteitskollege sy deure met ‘n dosentetal van vier professors en drie gewone dosente vir ‘n groototaal van 32 studente. Uit hierdie kollege ontwikkel die Universiteit van Pretoria wat op 10 Oktober 1930 as volwaardige universiteit, outonome status verkry. Tans ressorteer die UP as die grootste historiese Afrikaanssprekende universiteit in Suid-Afrika met ‘n groototaal van 26684 studente vir 1998.

In paragraaf 1.2.1 is op gewys dat die stelsel van hoër onderwysvoorsiening in Suid-Afrika vanaf die vroegste jare reeds ‘n tweeledigheidskarakter, geskoei op die lees van ras en etniese skeiding, openbaar het. In dieselfde paragraaf is ook bevestig dat hierdie aanvanklike tweeledigheidskarakter met apartheid geïntensiviseer is. Teen hierdie agtergrond het die UP met sy Afrikaanssprekende HWU-status in die behoeftes van die blanke, Afrikaanssprekende bevolking voorsien. Afgesien van die tradisionele funksies van hoër onderwys (paragraaf 3.3.3), het die UP ook as doelwit gehad die kweking en uitbouing van die Christelike nasionale etiek by sy studente sowel as personeel (Behr 1988: 191).

B. Postmoderne transformasietendense

Teen die agtergrond van die postmoderne insluitingsbeginsel soos bekragtig met die beëindiging van apartheid (paragraaf 5.2.1), is tabel en figuur 6.1(a) sowel as tabel en figuur 6.1(b) ‘n sprekende bewys van die UP se toegewydheidskeuse met betrekking tot ras- en geslagsinsluiting. Waar slegs sowat 9% van die totale studentetal in 1994 swart was, verhoog dit in 1998 tot 24%. Hiermee saam vergroot die vroulike toetredes vir dieselfde tydperk vanaf 45% vir 1994 tot 51% vir 1998. Terselfdertyd verminder die blanke verteenwoordiging met 17% vanaf 89% vir 1994 tot 72% vir 1998.

Teen die agtergrond van die UP se aanvanklike eksklusief Afrikaanse karakter, beklemtoon Prof. Chris de Beer, vise-rector van die UP belas met akademiese sake, dat binne die inrigting se visie- en missieformulering, naamlik van wêreldspeler wees binne die konteks van ‘n sentrum van uitnemendheid, toenemend voorsiening gemaak word vir

parallele Engelsmediumonderrig aan die groeiende getal multikulturele wêreldburgerstudentekorps. Daarom is dit nie meer 'n werklikheidsgetroue aanname dat die UP 'n suiwer Afrikaanssprekende universiteit is nie. Prof de Beer benadruk egter dat die inrigting se waardestelsel nog streng geld.

Met betrekking tot die eis om massifikasie soos geïnisieer deur die postmoderne insluitingsbeginsel (paragraaf 5.5.2.3), blyk dit duidelik dat die UP nog pertinent hierdeur beïnvloed word. Tabel 6.1(a) toon aan dat daar vir 1998 soveel as 2510 studente meer was as vir 1994. Dit verteenwoordig 'n groei koers van 2,6% per jaar vir die tydperk 1994 tot 1998. Hierdie volgehoue groei is merkwaardig gesien in die lig van die feit dat navorsing deur die Centre for Higher Education Transformation (CHET) bevind het dat die universiteitsgedeelte van die Suid-Afrikaanse hoër onderwysmassifikasie reeds in 1995 'n stabiliseringspunt bereik het en tans besig is om af te neem (CHET 1998: 4). Afgesien van die swart middelklas wat toenemend kies om eerder aan HWI's te studeer (paragraaf 5.2.3.3), wys Smit (Beeld, 24 Februarie 1999: 13) ook op die groterwordende tendens van Engelstalige studente wat eerder aan eertydse Afrikaansmedium as Engelsmedium universiteite studeer. Laasgenoemde dien dan as 'n verklaring vir die Afrikaanssprekende HWU's se volgehoue groei.

Wat betref die UP studente se verteenwoordiging op die verskeie studieterreine soos vergestalt in tabel en figuur 6.1(c) blyk postmoderne beïnvloedingstendense aldaar ook werkzaam te wees. Die UP beskik oor elf akademiese fakulteite. Lettere en Wysbegeerte, Opvoedkunde, Teologie, en Regsgeleerdheid verteenwoordig, vir die doel met hierdie studie, die Sosiale wetenskappe. Wiskunde en Natuurkunde, Biologiese en Landbouwetenskappe, en Ingenieurswese word as die Natuurwetenskappe gekategoriseer. Die fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe ressorteer as die Ekonomiese wetenskappe terwyl die Mediese wetenskappe uit die fakulteite Veeartsenykunde, Geneeskunde en Tandheelkunde bestaan. Uit tabel en figuur 6.1(c) is dit duidelik dat vir 1998 die Sosiale wetenskappe nogsteeds die grootste verteenwoordiging by die blanke damesgroep (40%), die swart damesgroep (48%) sowel

as die swart manlike groep (46%) vergestalt. Net die blanke manlike groep vertoon ‘n voorkeur vir die Natuurwetenskappe (38%).

Desnieteenstaande hierdie voorkeur vir die Sosiale wetenskappe blyk dit egter dat, teen die agtergrond van die postmoderne appèl op die noodsaaklikheid van ‘n natuurwetenskaplikgeskoolde mannekragkorps ten koste van die Sosiale wetenskappe (paragraaf 2.5.2 en 2.5.3), by al vier groeperinge – blanke dames en mans en swart dames en mans – ‘n definitiewe tendens van afname binne die Sosiale wetenskappe ondervind word. Die blanke mans toon ‘n 4% daling vir die tydperk 1994 tot 1998. Hierteenoor verteenwoordig die blanke dame deelname ‘n daling van 3%, die swart dames ‘n substansiële daling van 26% en die swart mans ‘n ewe merkwaardige daling van 18% in die Sosiale wetenskappe vir dieselfde tydperk. Afgesien van die blanke dames se konstante 16% verteenwoordiging in die Natuurwetenskappe vir dieselfde tydperk, toon die ander drie groeperinge telkens ‘n styging in die Natuurwetenskappe met die swart dame styging die hoogste, naamlik 5%. Met betrekking tot die postmoderne insluitingsbeginsel is dit opvallend uit figuur 6.1(c) dat die apartheidsbevoorregte blanke groep se verteenwoordiging in die onderskeie terreine oor die algemeen gestabiliseer het. Die swartgroep (mans en dames) se verteenwoordiging op die ekonomiese- en mediese terrein het egter merkwaardig vergroot met die substansieelste styging die van die swart dames op die mediese terrein. Vir die tydperk 1994 tot 1998 vertoon hierdie betrokkenheid ‘n merkwaardige styging van 12%.

Vir 1998 het die UP oor ‘n dosentekorps van 999 dosente beskik. Uit tabel 6.1(e) en figuur 6.1(d) blyk dit duidelik dat die oortuigde hoofkomponent van hierdie groot totaal deur blanke mans beslaan word, naamlik 652 (65%) blanke manlike dosente gevolg deur 297 (30%) blanke vroulike dosente. Dit blyk verder dat die oorgrote meerderheid, naamlik 533 (53%) dosente, oor doktorsgrade beskik gevolg deur 283 (28%) dosente met meestersgrade en 89 (9%) dosente met honneursgrade. Binne die doktorsgraadgroepering blyk dat die blanke manlike verteenwoordiging substansieel die grootste is naamlik 417 (78%) blanke manlike dosente met doktorsgrade gevolg deur 107 (20%) blanke vroulike dosente met doktorsgrade. Prof Chris de Beer, vise-rector van die UP belas met

akademiese sake, beklemtoon dat daar hard gewerk word aan ‘n meer diverse akademiesekorps-personeelsamestelling. In hierdie verband word addisionele personeel aangestel ter wille van groter diversiteit. Teen hierdie agtergrond is Dr Chabani Manganyi aangestel as adviseur van Prof Johan van Zyl, rektor en vise-kanselier van die UP. Dr Manganyi se hoofaakomskrywing is die postmoderne bevordering van verhoudinge met openbare, private sowel as internasionale instellings.

Wat betref finansiering is die UP as openbare hoër onderwysinrigting nog hoofsaaklik van staatsfinansiering afhanklik. ‘n Opvallende postmoderne tendens (vergelyk paragraaf 2.5.4.2(B)) is egter die feit dat die UP substansieel besig is om sy eie fondse te genereer. Uit tabel 6.1(d) blyk duidelik dat waar owerheidsbefondsing vir 1997 R427 miljoen en privaatfinansiering R78 miljoen beloop het, hierdie verhouding in 1998 na R495 miljoen owerheidshulp teenoor R102 miljoen privaatfinansiering verander het. Uit tabel 6.1(d) blyk verder dat studentegelde steeds die UP se tweede grootste finansieringsbron verteenwoordig, maar dat, soos die geval met alle ander hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika (paragraaf 5.4.4), die UP ook ‘n toenemende probleem met uitstaande klasgelde ondervind. Waar hierdie bedrag vir 1990 nog maar net R1,3 miljoen en vir 1994 R3,8 miljoen beloop het, verhoog dit in 1998, soos bereken op 31 Desember, na R22 miljoen. Wat betref navorsingsuitsette het die UP met sy 742,6 eenhede vir 1996, naas Wits universiteit se 791 eenhede, die tweede plek op die nasionale ranglys vir hoër onderwysinrigtings bekleed (CHET 1998: 20; vergelyk ook paragraaf 5.2.1.3). Vir 1997, die laaste jaar beskikbaar, eindig die UP eerste met ‘n totaal van 770,72 navorsingsuitset-eenhede teenoor Wits se tweede plek met 720,61 eenhede (tabel 6.1(d) en 6.2(e)).

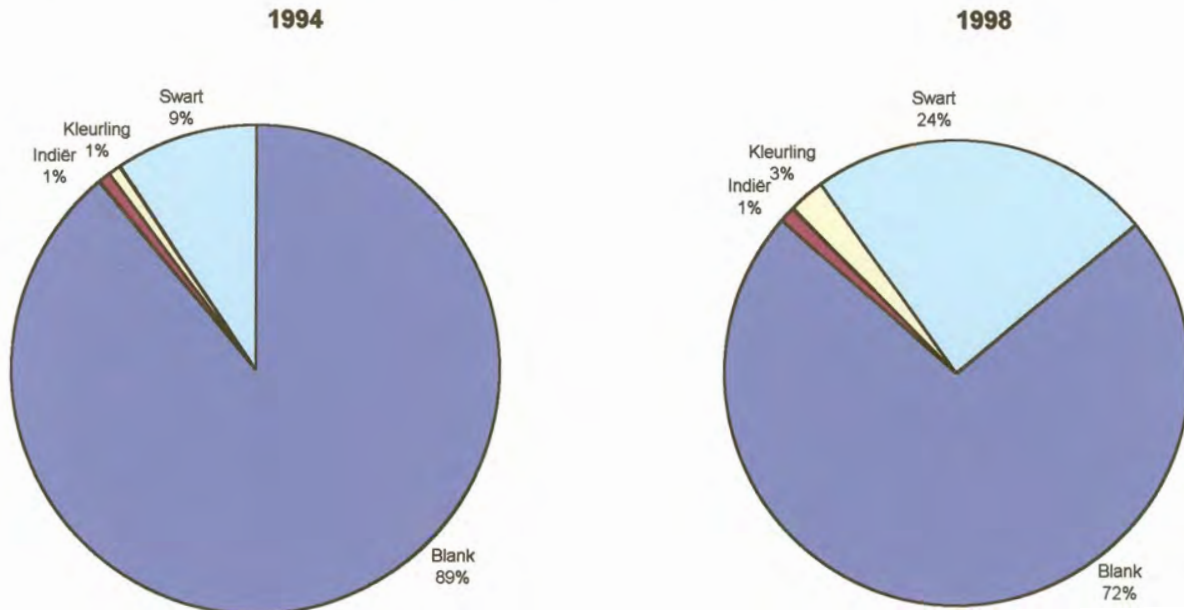
Tabel 6.1 (a) Universiteit van Pretoria

Studentegetalle volgens ras: 1994 - 1998

	Blank	Indiër	Kleurling	Swart	Totaal
1994	21 500	220	161	2 293	24 174
1995	21 119	236	321	4 239	25 915
1996	20 041	256	397	5 266	25 960
1997	19 494	246	547	5 717	26 004
1998	19 370	274	684	6 356	26 684

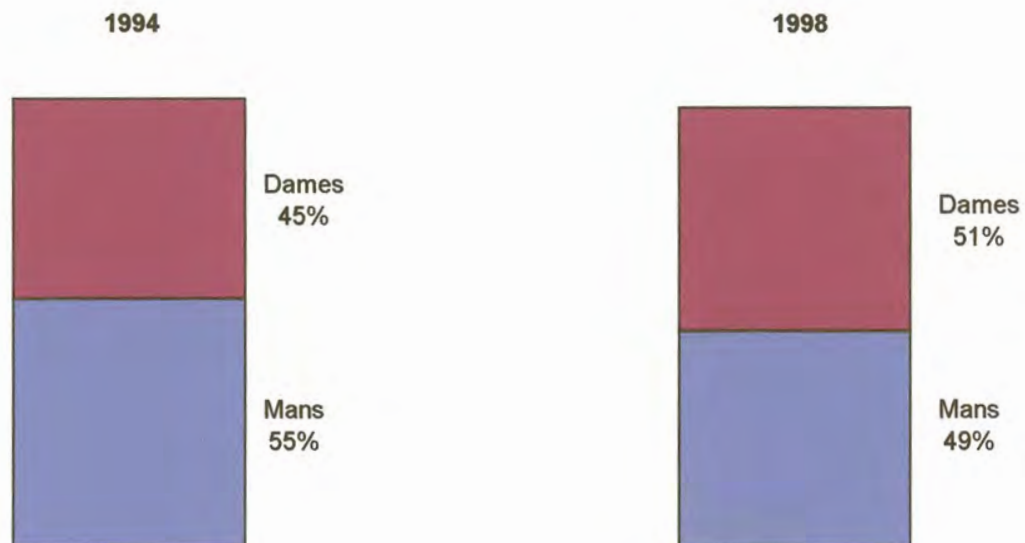
Figuur 6.1 (a) Universiteit van Pretoria

Persentasie studentevertewoordiging volgens ras: 1994 en 1998



Tabel 6.1 (b) Universiteit van Pretoria**Studentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998**

	Mans	Dames	Groototaal
1994	13 342	10 832	24 174
1995	13 643	12 272	25 915
1996	13 075	12 885	25 960
1997	12 897	13 107	26 004
1998	13 065	13 619	26 684

Figuur 6.1 (b) Universiteit van Pretoria**Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998**

Tabel 6.1 (c)

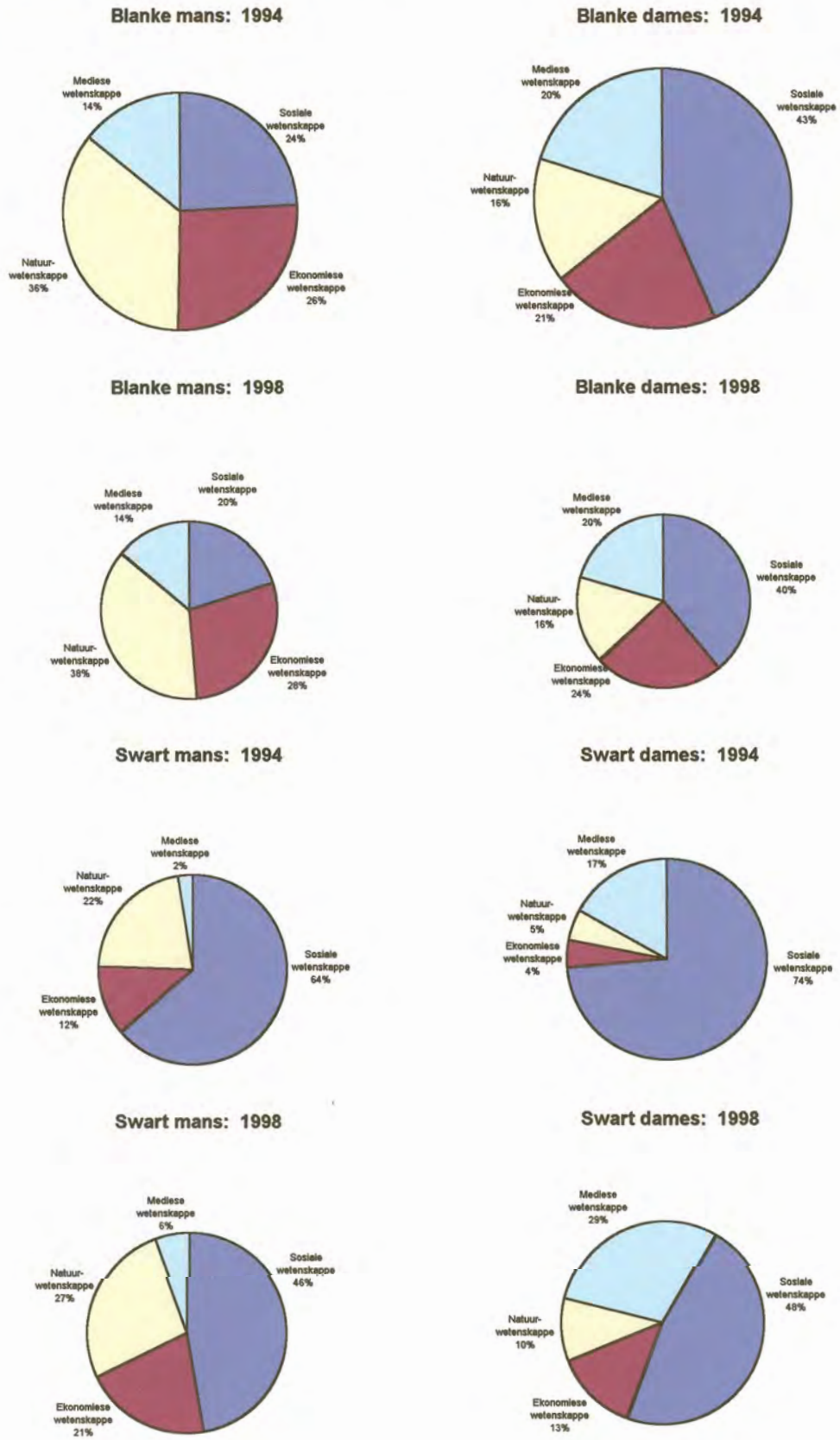
Universiteit van Pretoria

Studentegetalle volgens ras (Blank en Swart) en geslag per terrein van studie: 1994 en 1998

		Blank			Swart			Groototaal (Al vier rasse)		
		Mans	Dames	Totaal	Mans	Dames	Totaal	Mans	Dames	Totaal
1994	Sosiale wetenskappe	2901	4126	7027	744	828	1572	3718	5048	8766
	Ekonomiese wetenskappe	3125	2013	5138	138	50	188	3284	2080	5364
	Natuurwetenskappe	4261	1486	5747	258	57	315	4567	1560	6127
	Mediese wetenskappe	1683	1905	3588	29	189	218	1773	2144	3917
1998	Sosiale wetenskappe	2000	3660	5660	1255	1748	3003	3355	5600	8955
	Ekonomiese wetenskappe	2831	2291	5122	548	494	1042	3497	2896	6393
	Natuurwetenskappe	3738	1554	5292	710	367	1077	4579	1969	6548
	Mediese wetenskappe	1370	1926	3296	147	1087	1234	1634	3154	4788

Figuur 6.1 (c) Universiteit van Pretoria

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras en geslag per terrein van studie: 1994 en 1998



Tabel 6.1 (d) Universiteit van Pretoria

Enkele finansiële statistieke: 1994 - 1998

Jaar	Owerheids-bewilligings R ,000	Ander inkomste R ,000	Klasgelde R ,000	Uitstaande gelde R ,000 (soos op 31 Des)	Navorsings uitsette (eenhede)
1994	316.247	38.366	107.550	3.896	706.25
1995	311.120	40.187	121.196	7.773	749.92
1996	398.114	64.996	129.452	11.298	742.60
1997	427.385	77.970	141.480	18.732	770.72
1998	495.273	102.408	164.016	22.052	

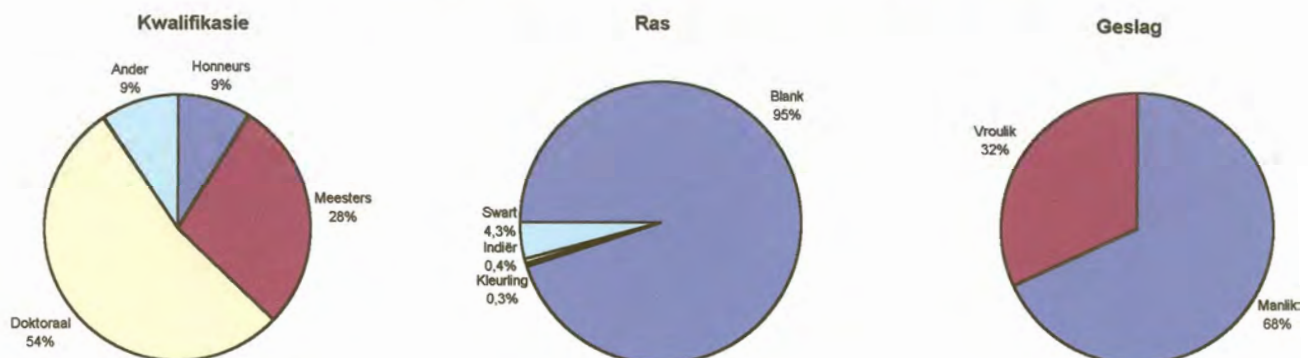
Tabel 6.1 (e) Universiteit van Pretoria

Dosentegetalle volgens kwalifikasie, ras en geslag: 1998

	Blank		Indiër		Kleurling		Swart		Totaal
	Manlik	Vroulik	Manlik	Vroulik	Manlik	Vroulik	Manlik	Vroulik	
Algemene Eerste Baccalaureus	1	1							2
Professionele Eerste Baccalaureus	32	17	1				5	3	58
Nagraadse Diploma/Sertifikaat	4	3							7
Nagraadse Baccalaureus	5	8					1	2	16
Honneurs	36	48					1	4	89
Meesters	150	110		1	3		11	8	283
Doktoraal	417	107	1	1			4	3	533
Ander	7	3						1	11
Totaal	652	297	2	2	3	0	22	21	999

Figuur 6.1 (d) Universiteit van Pretoria

Persentasie dosenteverteenwoordiging volgens kwalifikasie, ras en geslag: 1998



6.5.2 Die Universiteit van die Witwatersrand (Wits)

A. Historiese oorsig

Die Universiteit van die Witwatersrand vind sy oorsprong in die Suid-Afrikaanse Skool vir Mynwese en Tegnologie wat in 1896 in Kimberley tot stand gebring is. In 1904 verskuif hierdie inrigting na Johannesburg waar dit bekend staan as die Transvaal Technical Institute. Soos wat Johannesburg uitgebrei het, is meer departemente bygevoeg en in 1922 ontvang Wits volwaardige universiteitstatus.

Met betrekking tot die tweeledigheidskarakter van die Suid-Afrikaanse hoër onderwysvoorsiening (paragraaf 1.2.1), beklemtoon Behr (1988: 187) dat *at its inception Wits very much reflected the prejudices of the society to which it belonged*. Met verloop van tyd egter is anderskleurige studente ook toegelaat. Tans beskik Wits as 'n Engelsprekende HWU oor 'n studentetal van 17747 studente vir 1998.

B. Postmoderne transformasietendense

In Wits se Prospektus van 1998 word beklemtoon dat dit die Universiteit van die Witwatersrand se hoofdoelstelling is om die euwels van apartheid te bowe te kom vir sover kapasiteit dit toelaat en met die behoud van die kwaliteit van sy studente sowel as sy navorsing (Wits 1998: 6; vergelyk ook paragraaf 3.3 en paragraaf 3.4.2.1). Met inagneming hiervan en teen die agtergrond van skoolonderrig-ongelykhede verklaar Wits dat *to offset the results of apartheid education it is necessary to create mechanisms for implementing equal opportunity on the basis of a potential to succeed rather than on a past performance where the opportunities for performing have been unequal* (Wits 1998: 6). Uit tabel en figuur 6.2(a) is dit duidelik dat Wits suksesvol slaag met hierdie postmoderne insluitingsdoelwit waarin die postmoderne relatiwiteitsbenadering met betrekking tot toelatingsvereistes ingebed is. Vir die tydperk 1994 tot 1998 het swart deelname met 13% gestyg vanaf 22% vir 1994 tot 35% vir 1998. Wits slaag verder ook daarin om sy damestudente deelname te vergroot deurdat hierdie deelname vir die

tydperk 1994 tot 1998 met 3% gestyg het vanaf 42% vir 1994 tot 45% vir 1998 (tabel en figuur 6.2(b)).

Wat betref die eis om massifikasie soos voortspruitend uit die postmoderne insluitingsbeginsel, teen die agtergrond van die stabilisering van plaaslike studenteregistrasies (CHET 1998: 4), is dit opvallend dat Wits, as 'n Engelsprekende HWI, ook 'n dalende tendens openbaar (vergeelyk paragraaf 5.2.3.3). Uit tabel 6.2(a) word bevestig dat Wits se studentegetalle besig is om af te neem, vanaf 18194 studente vir 1994 tot 17747 studente vir 1998.

Met betrekking tot studenteverteenwoordiging binne die onderskeie studieterreine, teen die agtergrond van die toenemende beklemtoning van die Natuurwetenskappe ten koste van die Sosiale wetenskappe (paragraaf 2.5.2 en 2.5.3), blyk dit uit tabel en figuur 6.2 (c) en (d) dat Wits ook daardeur beïnvloed word hoewel egter nog nie merkwaardig nie. Wits bestaan uit nege fakulteite. Vir die doel met hierdie studie word die fakulteite Lettere en Wysbegeerte, Regsgeleerdheid en Opvoedkunde as die Sosiale wetenskappe geklasifiseer. Die fakulteite Argitektuur, Ingenieurswese en Wis-en Natuurkunde maak deel uit van die Natuurwetenskappe. Die Ekonomiese wetenskappe bestaan uit die fakulteite Ekonomiese wetenskappe en Bestuurswetenskappe terwyl die Mediese wetenskappe deur die fakulteit Geneeskunde, waarby Mondheelkunde inbegrepe is, verteenwoordig word.

Uit tabel en figuur 6.2(c) en (d) blyk dit dat Wits vir die tydperk 1994 tot 1998 'n afname binne die swart groepering (4%) en vroulike groepering (3%) wat betref studentedeelname aan die Sosiale wetenskappe ondervind het. Met betrekking tot die swart groep blyk hierdie daling veral in die Ekonomiese wetenskappe geakkommodeer te word aangesien die swart verteenwoordiging daar met 7% vergroot het vir die tydperk 1994 (14%) tot 1998 (21%). Opvallend is egter die feit dat die manlike groepering 'n toename van 1% vanaf 20% vir 1994 tot 21% vir 1998 met betrekking tot verteenwoordiging binne die Sosiale wetenskappe openbaar. Hierteenoor vertoon die blanke groepering 'n konstante 26% verteenwoordiging binne die Sosiale wetenskappe



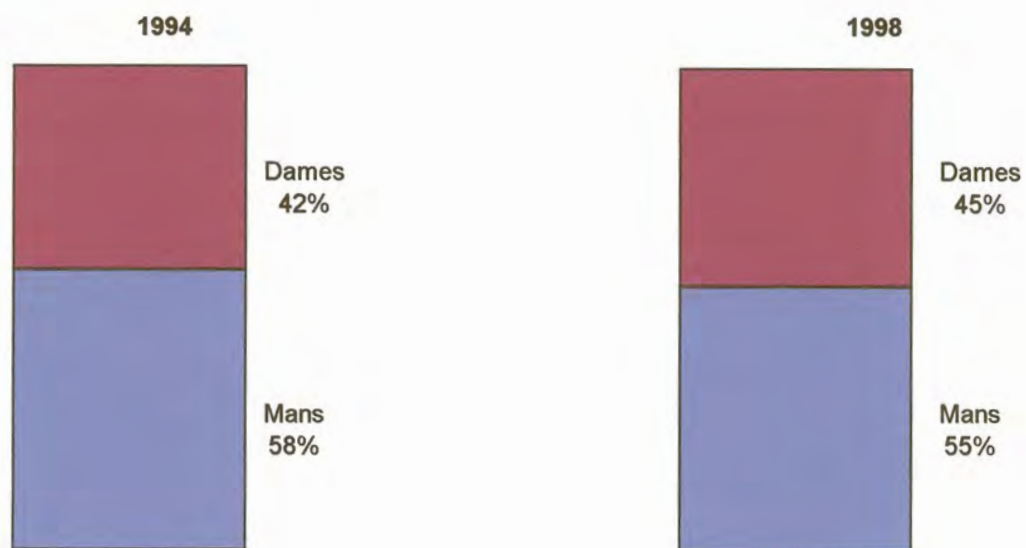
vir dieselfde tydperk. Met betrekking tot die deelname aan die Natuurwetenskappe word geen merkwaardige styging waargeneem nie. By die blankegroepering verhoog die verteenwoordiging met 1% vanaf 32% vir 1994 tot 33% vir 1998 terwyl dit by die vroulike groepering 'n konstante 18% vir dieselfde tydperk vergestalt. By die swart sowel as manlike groepering word 'n daling wat betref verteenwoordiging in die Natuurwetenskappe weerspieël. Vir die swart groepering verteenwoordig hierdie daling 1% en vir die manlike groepering 2% vir die tydperk 1994 tot 1998. Die opvallendste waarneming binne hierdie dalingstendens is die blanke afname wat betref ingenieurswesebetrokkenheid. Waar daar vir 1994 soveel as 1598 blanke ingenieurstudente ingeskryf was, verminder dit in 1998 na slegs 1143 studente. Hierdie afwaartse betrokkenheid verteenwoordig 'n 7% daling per jaar vir die tydperk 1994 tot 1998. Die swart betrokkenheid by die fakulteit Ingenieurswese verhoog egter met 238 studente wat op sy beurt weer 'n 12% styging per jaar vir die tydperk 1994 tot 1998 manifesteer.

Die Universiteit van die Witwatersrand se dosentekorps is nog oorwegend blank en manlik. Uit figuur 6.2(e) is dit duidelik dat die blanke dosente vir 1998 nog soveel as 86% van die totale dosentekorps uitgemaak het. Met die gesamentlike inagneming van geslag blyk uit tabel 6.2(f) dat vir 1998 die blanke manlike verteenwoordiging 754 (52%) vergestalt het gevolg deur die blanke vroulike verteenwoordiging van 480 (33%), die swart manlike verteenwoordiging van 87 (6%) en die swart vroulike verteenwoordiging van 45 (3%). Uit die groototaal van 1533 dosente vir 1996 het 47% oor doktorsgrade beskik (CHET 1998: 23). Opvallend uit tabel 6.2(f) is die afname in dosentekorps vanaf 1529 dosente vir 1994 tot 1440 dosente vir 1998. Dit korreleer met die reeds genoemde daling in studenteregistrasies vir dieselfde tydperk soos waarneembaar uit tabel 6.2(a).

Met betrekking tot finansiering, teen die agtergrond van die postmoderne appèl op toenemende eie befondsing (paragraaf 2.5.4.2(B)), blyk dit dat Wits ook stelselmatig besig is om die gaping tussen owerheidsbewilliging en privaاتفinsiering te verklein. Vir 1997 beloop hierdie verskil slegs R13 miljoen wat die kleinste verskil vir die tydperk 1994 tot 1997 verteenwoordig.

Tabel 6.2 (b) Universiteit van die Witwatersrand
Studentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998

	Mans	Dames	Groototaal
1994	10 531	7 663	18 194
1995	10 483	7 671	18 154
1996	10 234	7 770	18 004
1997	10 027	7 972	17 999
1998	9 732	8 015	17 747

Figuur 6.2 (b) Universiteit van die Witwatersrand
Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998


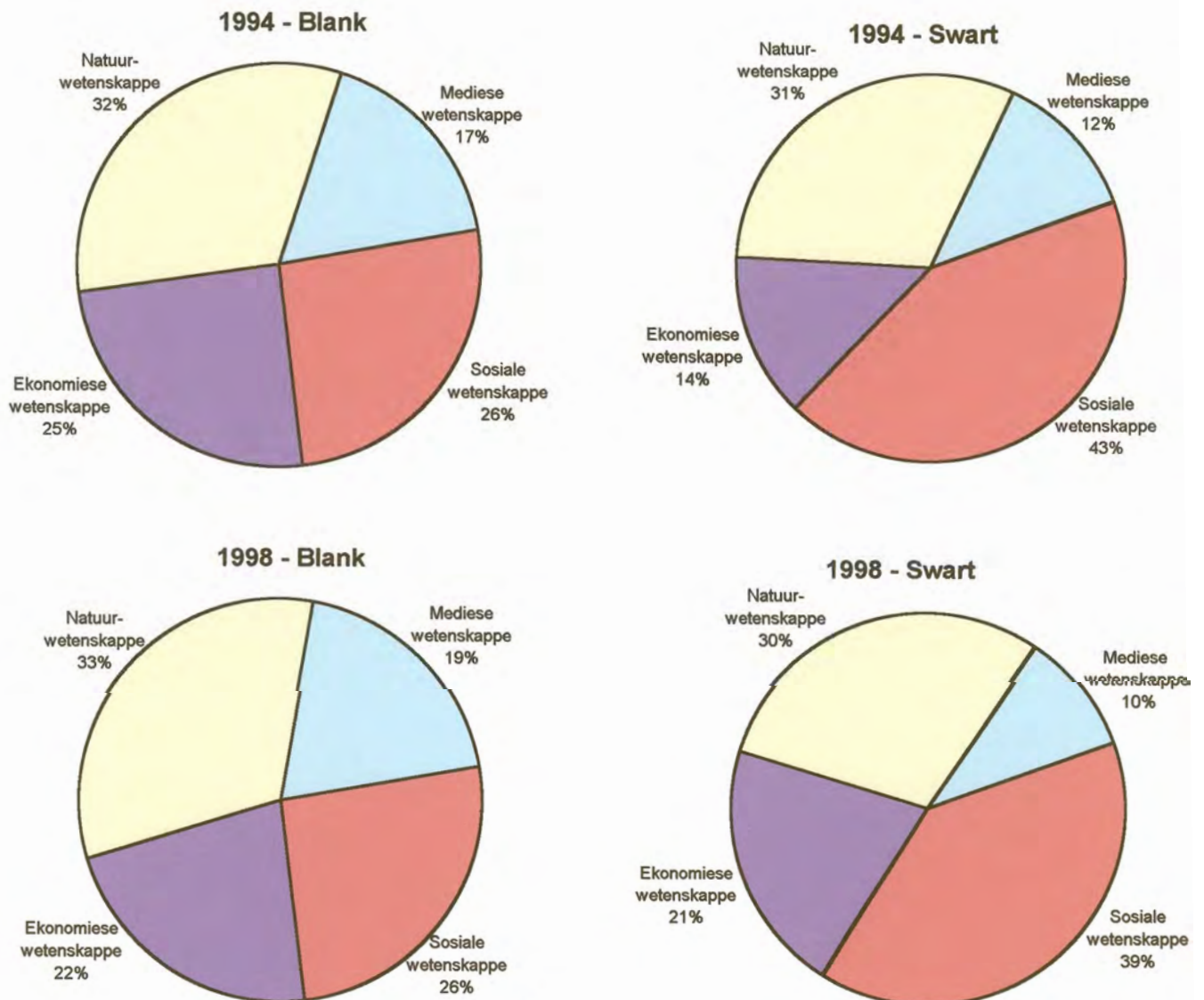
Tabel 6.2 (c) Universiteit van die Witwatersrand

Studentegetalle volgens ras (Blank en Swart) per terrein van studie: 1994 en 1998

		Blank	Swart	Groot totaal (al vier rase)
1994	Sosiale wetenskappe	3034	1706	5251
	Ekonomiese wetenskappe	2888	545	3874
	Natuurwetenskappe	3749	1247	5673
	Mediese wetenskappe	2011	499	3396
1998	Sosiale wetenskappe	2252	2435	5159
	Ekonomiese wetenskappe	1933	1293	3901
	Natuurwetenskappe	2821	1842	5304
	Mediese wetenskappe	1690	622	3383

Figuur 6.2 (c) Universiteit van die Witwatersrand

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1998



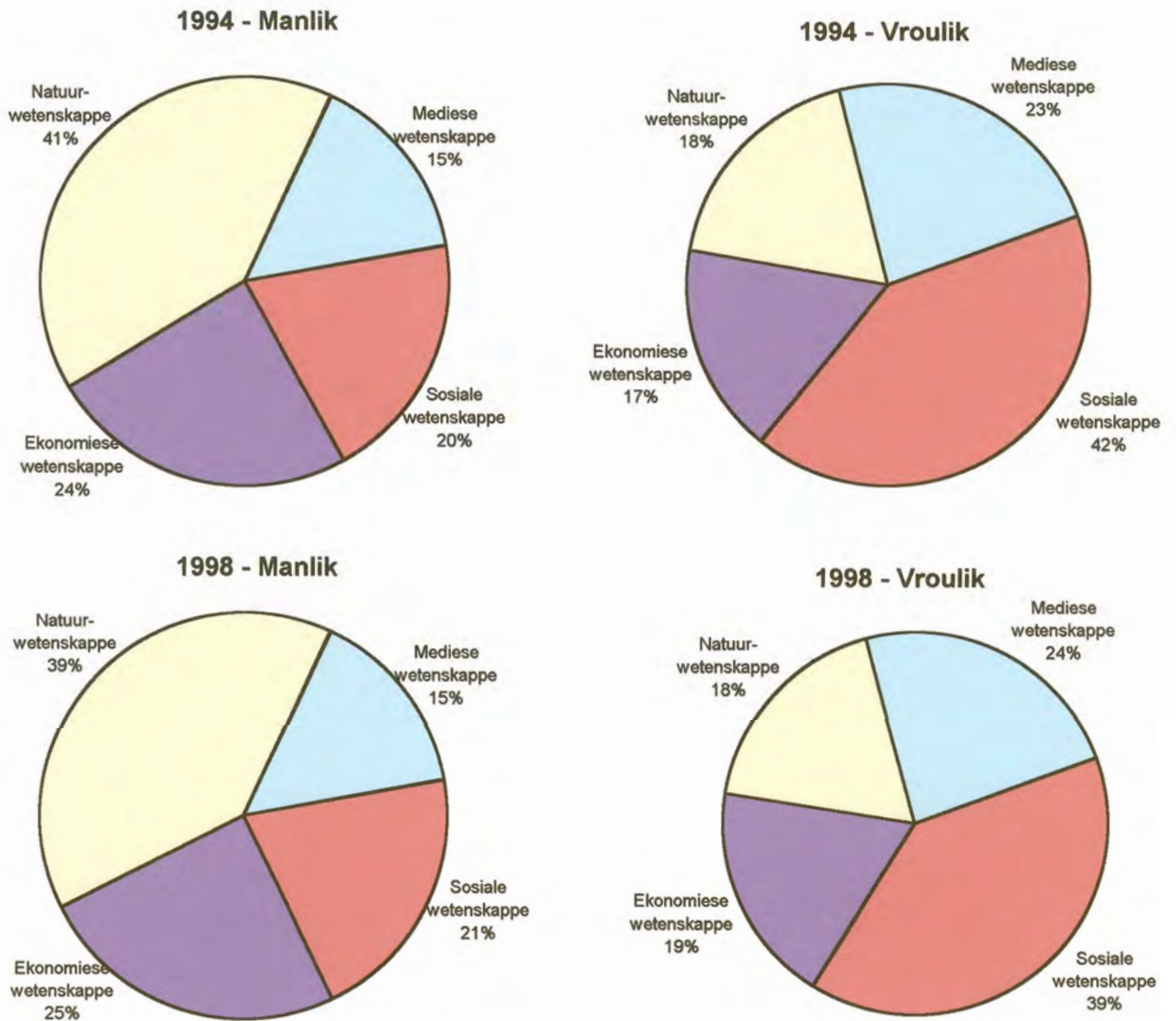
Tabel 6.2 (d) Universiteit van die Witwatersrand

Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998

		Manlik	Vroulik	Groottotaal
1994	Sosiale wetenskappe	2080	3171	5251
	Ekonomiese wetenskappe	2579	1295	3874
	Natuurwetenskappe	4274	1399	5673
	Mediese wetenskappe	1598	1798	3396
1998	Sosiale wetenskappe	1999	3160	5159
	Ekonomiese wetenskappe	2406	1495	3901
	Natuurwetenskappe	3838	1466	5304
	Mediese wetenskappe	1489	1894	3383

Figuur 6.2 (d) Universiteit van die Witwatersrand

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998



Tabel 6.2 (e) Universiteit van die Witwatersrand

Enkele finansiële statistieke: 1994 - 1998

Jaar	Owerheids-bewilligings R ,000	Ander inkomste R ,000	Klasgelde R ,000	Navorsingsuitsette (eenhede)
1994	240.439	226.199	98.935	867,57
1995	273.504	256.464	108.019	788,79
1996	319.845	268.722	114.484	791,13
1997	310.563	297.379	133.557	720,61
1998		312.330	143.503	

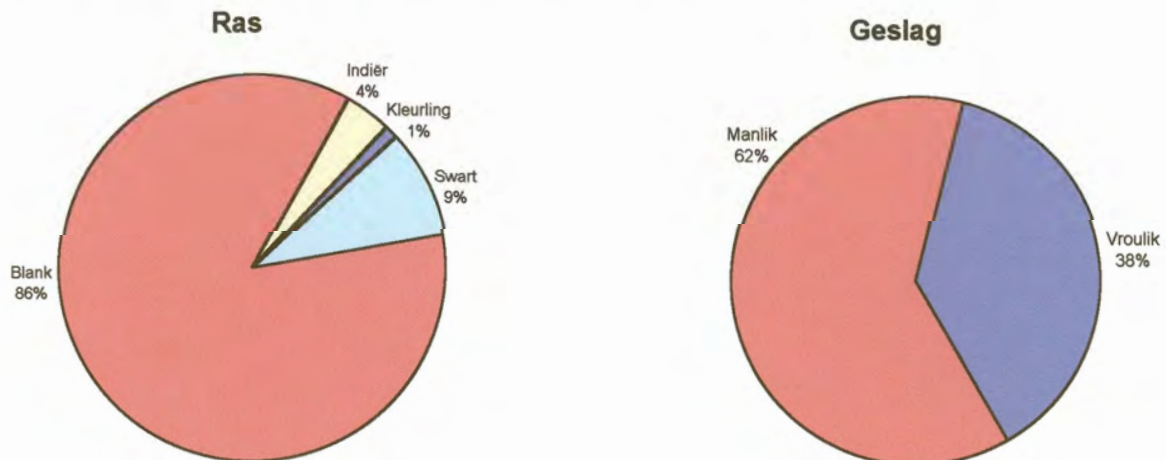
Tabel 6.2 (f) Universiteit van die Witwatersrand

Dosentegetalle volgens ras en geslag: 1994 - 1998

	Blank		Indiër		Kleurling		Swart		Totaal
	Manlik	Vroulik	Manlik	Vroulik	Manlik	Vroulik	Manlik	Vroulik	
1994	861	487	39	7	16	7	73	39	1529
1995	846	490	44	10	14	9	72	50	1535
1996	826	495	43	11	14	9	81	54	1533
1997	814	493	45	16	16	7	94	40	1525
1998	754	480	41	15	13	5	87	45	1440

Figuur 6.2 (e) Universiteit van die Witwatersrand

Persentasie dosentegetalle volgens ras en geslag: 1998



6.5.3 Universiteit Vista

A. Historiese oorsig

In 1978 het die apartheidsregering ‘n kommissie van ondersoek aangestel om die behoeftes van die Suid-Afrikaanse swart bevolking met betrekking tot universiteitsvoorsiening te ondersoek. In 1980 dien hierdie kommissie sy bevindings in en op 1 Januarie 1982 word die Universiteit Vista tot stand gebring met ‘n totaal van 200 studente en 14 dosente.

Tot en met 1998 was Universiteit Vista as verteenwoordigend van die HBU’s nog die tweede grootste universiteit in Suid-Afrika met ‘n groottotaal van 29492 studente vir 1998 (tabel 6.3(e)). As ‘n multi-kampus gestruktureerde inrigting bestaan Vista uit sewe kontakonderrigkampusse en een afstandsonderrigkampus. Die sewe kontakonderrigkampusse is tot stand gebring op grond van die beduidende behoefte aan hoër onderwysvoorsiening in die spesifieke gebiede. Daarvolgens het die volgende kampusse verrys te wete:

- Bloemfonteinkampus
- Oosrandkampus
- Mamelodikampus
- Port Elizabethkampus
- Sebokengkampus
- Sowetokampus
- Welkomkampus

Vista se afstandsonderrigkampus, VUDEC (Vista University Distance Education Campus), is hoofsaaklik gerig op die voorsiening aan praktiserende onderwysers ten einde hul kwalifikasies te verbeter.

B. Postmoderne transformasietendense

As 'n bykans volkome swart inrigting het die postmoderne insluitingsbeginsel, soos bekragtig met die beëindiging van apartheid, tot gevolg dat Vista, as 'n HBI, gebuk gaan onder 'n geleidelike daling van studentegetalle. Uit tabel 6.3(e) is hierdie dalingstendens duidelik sigbaar. Waar Vista in 1994 'n studentekorps van 32862 studente gehad het, krimp dit in 1998 tot net 29492 studente. Die rede hiervoor is, afgesien van die stabilisering van plaaslike studentegetalle (CHET 1998: 4), ook te vind in die toenemende geneigdheid van die swart middelklas om aan HWI's te studeer (vergelyk paragraaf 5.2.3.3).

Universiteit Vista beskik oor vyf fakulteite. Op Sosiale wetenskapsgebied ressorteer die fakulteite Lettere en Wysbegeerte, Opvoedkunde en Regsgeleerdheid. Afgesien hiervan word onderrig ook voorsien in die fakulteite Ekonomiese en Bestuurswetenskappe en Wis- en Natuurkunde. Uit tabel 6.3(a) en figuur 6.3(b) en (c) is dit duidelik dat die Sosiale wetenskappe oorweldigend die meeste registrasiesyfers vir mans sowel as dames vertoon. Teen die agtergrond van die postmoderne groter klem op die Natuurwetenskappe wat veral binne die plaaslike situasie beduidend onderverteengewordig is (paragraaf 5.2.1.4), is die 1% styging in die Natuurwetenskappe vanaf 1% vir 1994 tot 2% vir 1998 opmerklik. Die daling van 10% binne die Sosiale wetenskappe se registrasiesyfers vanaf 91% vir 1994 tot 81% vir 1998 word ondervang deur 'n beduidende groter verteenwoordiging binne die Ekonomiese wetenskappe. Hierdie vergroting binne die fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe verteenwoordig 'n 9% styging vanaf 8% vir 1994 tot 17% vir 1998.

Wat betref die mans-/damesverhouding is dit uit tabel en figuur 6.3(a) duidelik dat die getal damestudente bykans dubbeld die van die manlike getalle vergestalt, naamlik 64% damestudente teenoor 36% manlike studente. Ten spyte van die postmoderne appèl op vroulike insluiting (paragraaf 2.4.1), soos geïntensiveer deur die beëindiging van apartheid, is dit opmerklik dat hierdie geslagsgetalverhouding vir 1994 tot 1998 onveranderd dieselfde gebly het. Die rede vir hierdie vroulike verteenwoordiging wat nie vergroot nie is waarskynlik te vind in die alreeds oorweldigende dominansie aldaar.



Die meerderheid akademiese personeel is nogsteeds blank, naamlik 515 (62%) vir 1998. Dit is egter reeds baie minder as die 83% dominansie vir 1994 soos waarneembaar uit tabel 6.3(b) en figuur 6.3(d). Hierteenoor het die getal swart akademici alreeds merkwaardig gestyg vanaf 89 (14%) vir 1994 tot 271 (33%) vir 1998.

Wat betref finansiële aangeleenthede is dit uit tabel 6.3(d) duidelik dat Vista se private befondsing ook, in lyn met postmoderne tendense, 'n stygende profiel openbaar van R5 miljoen vir 1994 tot R9 miljoen vir 1997. Die gaping tussen owerheidsbewilliging en private inkomste bly egter groot naamlik R135 miljoen owerheidsbewilliging vir 1998 teenoor R9 miljoen private befondsing vir dieselfde tydperk. Verder blyk dit uit tabel 6.3(d) dat Vista se navorsingsuitsette vanaf 1994 tot 1997 'n dalende tendens openbaar met 'n effense verbetering in 1998.

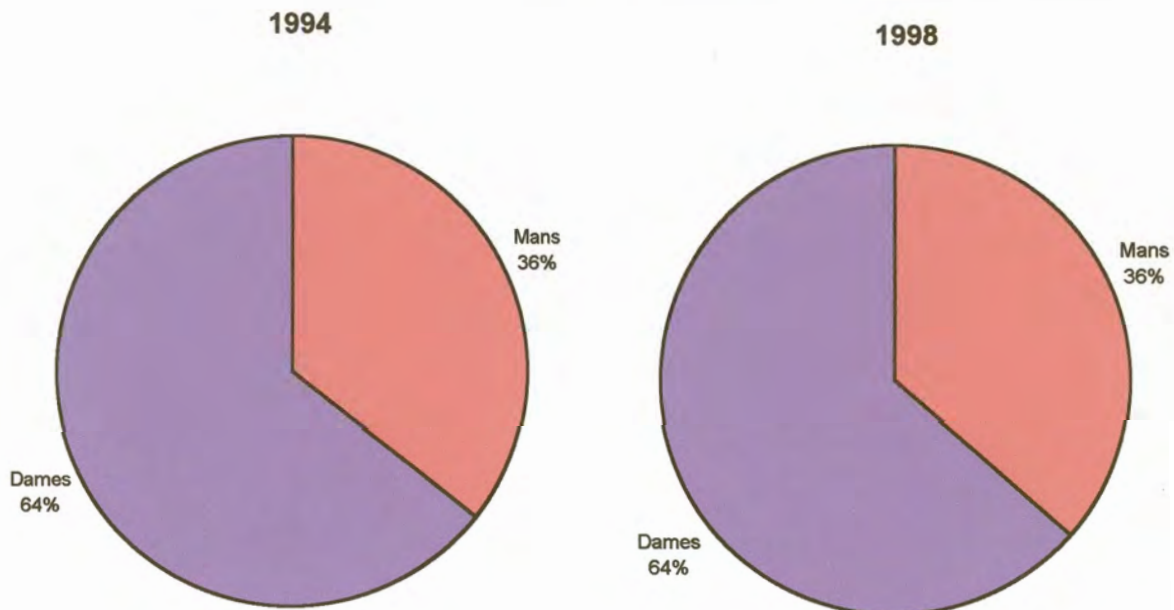
Tabel 6.3 (a) Universiteit Vista

Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998

		Mans	Dames	Groottotaal
1994	Sosiale wetenskappe	9765	19089	28854
	Ekonomiese wetenskappe	1296	1129	2425
	Natuurwetenskappe	209	92	301
	Totaal	11270	20310	31580
1998	Sosiale wetenskappe	8089	15488	23577
	Ekonomiese wetenskappe	2142	2691	4833
	Natuurwetenskappe	289	215	504
	Totaal	10520	18394	28914

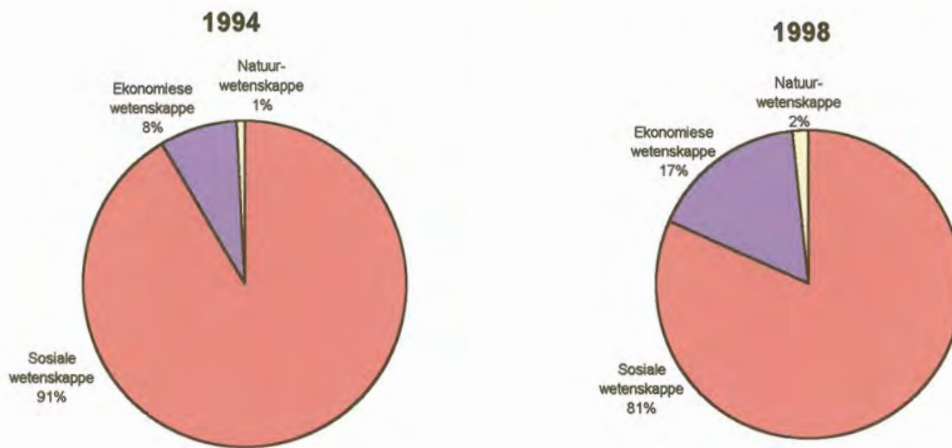
Figuur 6.3 (a) Universiteit Vista

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998



Figuur 6.3 (b) Universiteit Vista

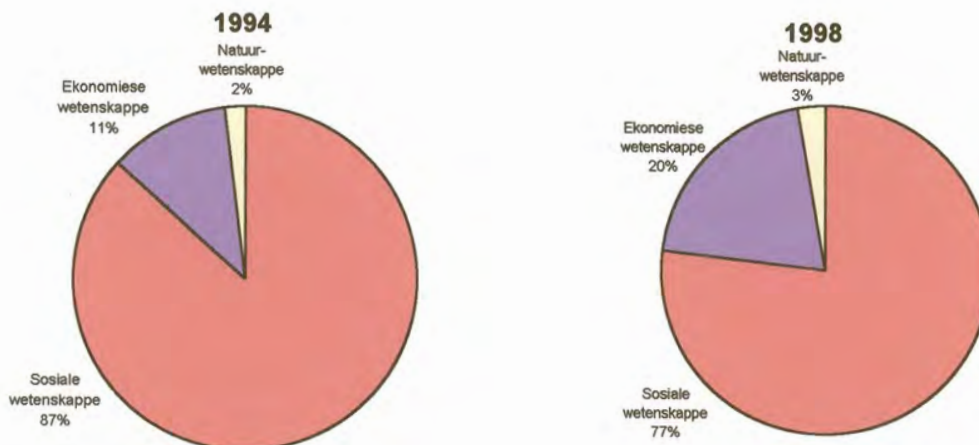
Persentasie studenteverteenwoordiging per terrein van studie: 1994 en 1998



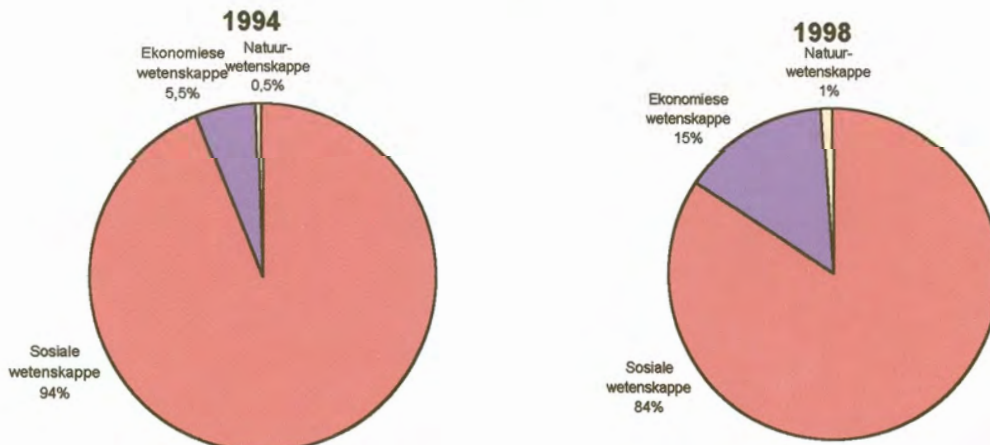
Figuur 6.3 (c) Universiteit Vista

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998

Manlik



Vroulik



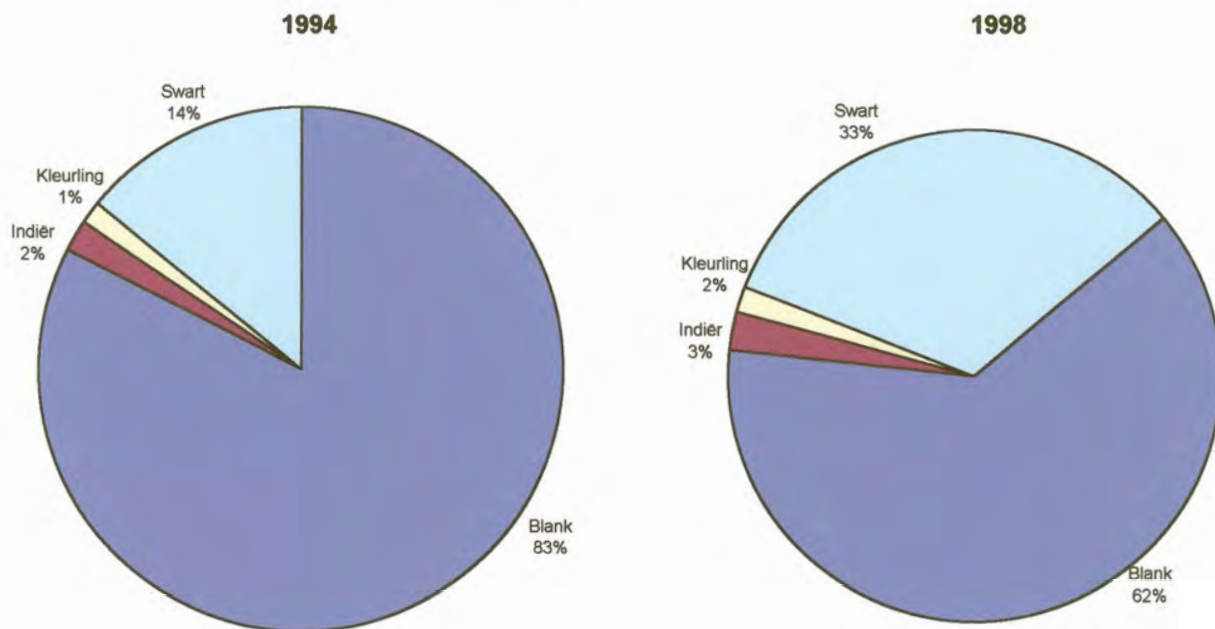
Tabel 6.3 (b) Universiteit Vista

Dosentegetalle volgens ras: 1994 - 1998

	Blank	Indiër	Kleurling	Swart	Totaal
1994	517	11	9	89	626
1995	537	15	15	132	699
1996	483	15	12	172	682
1997	575	23	14	293	905
1998	515	22	13	271	821

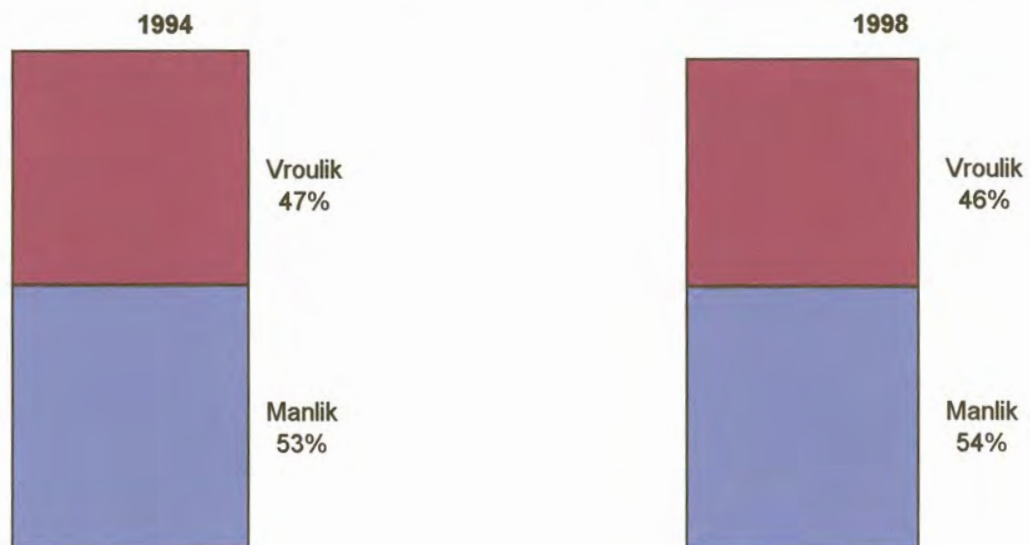
Figuur 6.3 (d) Universiteit Vista

Persentasie dosentegetalle volgens ras: 1994 en 1998



Tabel 6.3 (c) **Universiteit Vista****Dosentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998**

	Manlik	Vroulik	Groottotaal
1994	331	295	626
1995	372	327	699
1996	357	325	682
1997	494	411	905
1998	441	380	821

Figuur 6.3 (e) **Universiteit Vista****Persentasie dosentegetalle volgens geslag: 1994 en 1998**

6.5.4 Die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa)

A. Historiese oorsig

Unisa vind sy oorsprong in 1873 met die totstandkom van die Universiteit van Kaap die Goeie Hoop. In 1916 verander hierdie inrigting se naam na die Universiteit van Suid-Afrika. Op hierdie stadium was Unisa egter nog 'n kontakonderriginrigting gerig op blanke behoeftevoorsiening. Dit is eers in 1946 dat Unisa onafhanklik die weg baan vir afstandsonderrigvoorsiening en in 1951 word wetgewing uitgevaardig op grond waarvan Unisa, as afstandsonderrigvoorsiener, volwaardige universiteitstatus verkry. Teen die agtergrond van hoër onderwysvoorsiening, en met inagneming van Unisa se aanvanklike blanke karakter, differensieer hierdie inrigting homself reeds in 1951 uit as 'n inrigting *where students could be enrolled irrespective of race or creed* (Behr 1988: 191).

As een van elf mega afstandsonderriginrigtings wêreldwyd verteenwoordig die aantal geregistreerde studente aan Unisa die som van 117046 vir 1998. Afgesien van die hoofkampus in Pretoria beskik Unisa ook oor provinsiale sentrums in Pietersburg, Durban, Kaapstad en Nelspruit.

B. Postmoderne transformasietendense

Teen die agtergrond van die postmoderne insluitingsbeginsel is dit uit tabel en figuur 6.4(a) en (b) duidelik dat Unisa ook slaag in die vermeerdering van sy swart sowel as vroulike registrasies. Vir die tydperk 1994 tot 1998 neem die swart verteenwoordiging met 2% toe vanaf 45% vir 1994 tot 47% vir 1998. Vir dieselfde tydperk verhoog die vroulike verteenwoordiging met 3% vanaf 53% vir 1994 tot 56% vir 1998. Unisa is egter ook onderhewig aan 'n stabiliseringstendens deurdat die studentegroottotaal sedert 1997 geleidelik besig is om af te neem.

Met betrekking tot studieterreinverteening, teen die agtergrond van die postmoderne beklemtoning van 'n natuurwetenskaplike geskooltheid, is dit uit tabel en



figuur 6.4(c) duidelik dat die daling in Sosiaalwetenskaplike registrasies eerder deur die Ekonomieswetenskaplike terrein as die Natuurwetenskaplike terrein ondervang word. Waar die swart verteenwoordiging in die Sosiale wetenskappe vir die tydperk 1994 tot 1997 met 9% gedaal het vanaf 83% vir 1994 tot 74% vir 1997, styg dit in die Ekonomiese wetenskappe met 8% vir dieselfde tydperk, naamlik vanaf 15% vir 1994 tot 23% vir 1997. Natuurwetenskaplike verteenwoordiging daal vir dieselfde tydperk by die blanke groep met 1% vanaf 8% vir 1994 tot 7% vir 1997 terwyl dit by die swart groep met 1% styg vanaf 2% vir 1994 tot 3% vir 1997. Die vroulike komponent binne die Natuurwetenskappe bly 'n konstante 3% teenoor die manlike komponent se 8% verteenwoordiging (tabel en figuur 6.4(d)).

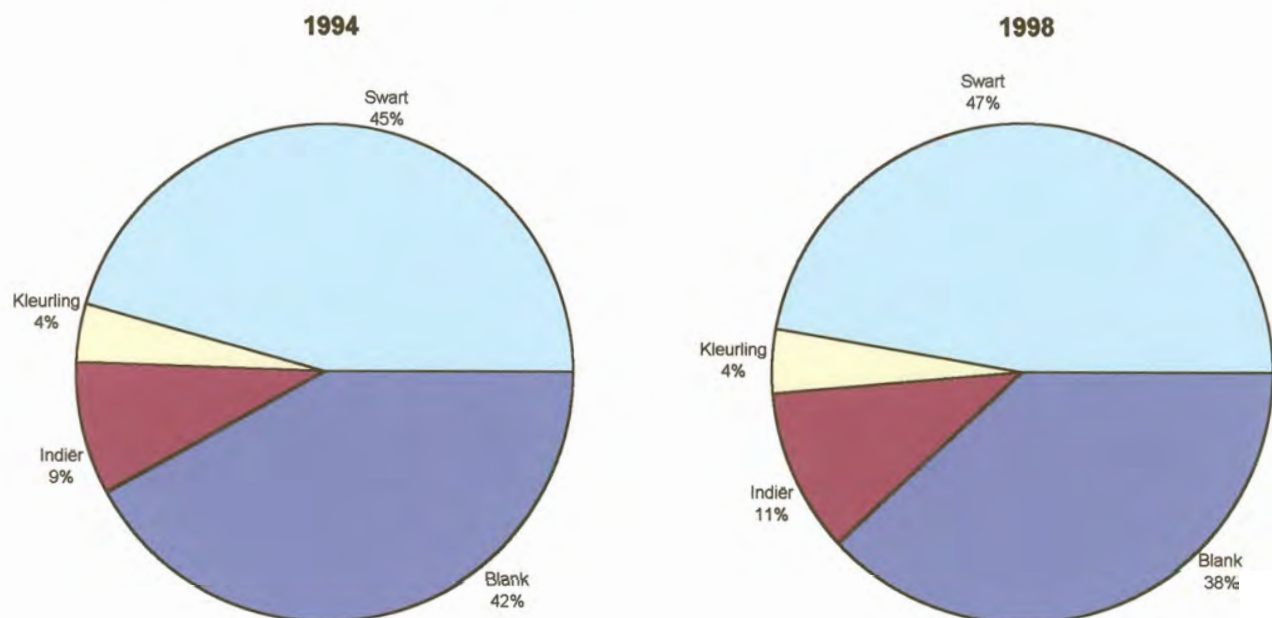
Wat betref Unisa se dosentegetalle blyk uit tabel en figuur 6.4(e) dat die oorgrote meerderheid dosente blank is, naamlik 1049 (85%) blanke dosente vir 1998. Die swart verteenwoordiging is egter besig om toe te neem vanaf 97 (7%) dosente vir 1994 tot 145 (12%) dosente vir 1998. Wat betref geslagsverteenvoording blyk duidelik dat daar binne die dosentegeleedere 'n goeie balans gehandhaaf word, naamlik 51% manlike dosente teenoor 49% vroulike dosente. Vir 1996 het 45% van die totale dosentekorps van 1393 doktorsgrade gehad (CHET 1998: 23).

As openbare hoër onderwysinrigting is Unisa ook nog grootliks van staatsfinansiering afhanklik, met studentegelde die tweede belangrikste bron van inkomste. Uit tabel 6.4(f) is dit egter duidelik dat Unisa se privaatbefondsing, eie aan die postmoderne tendens van toenemende selfvoorsiening, geleidelik 'n opwaartse neiging vertoon. Waar privaatbefondsing in 1994 slegs sowat 0,9% tot die som van owerheidsbewilliging, studentegelde en private inkomste bygedra het, styg dit in 1998 tot 1.5%. Met betrekking tot navorsingsuitsette en die nasionale ranglys vir hoër onderwysinrigtings, blyk uit tabel 6.4(f) dat Unisa se prestasie redelik konstant bly met 'n oortuigde sesde plek van 423 eenhede vir 1996 (vergelyk CHET 1998: 20).

Tabel 6.4 (a) Universiteit van Suid-Afrika
Studentegetalle volgens ras: 1994 - 1998

	Blank	Indiër	Kleurling	Swart	Totaal
1994	53 088	10 735	4 732	57 603	126 158
1995	50 925	11 240	4 877	61 156	128 198
1996	48 810	11 543	4 988	63 113	128 454
1997	46 891	11 803	4 816	60 702	124 212
1998	44 616	12 443	4 603	55 384	117 046

Figuur 6.4 (a) Universiteit van Suid-Afrika
Persentasie studentevertewoordinging volgens ras: 1994 en 1998



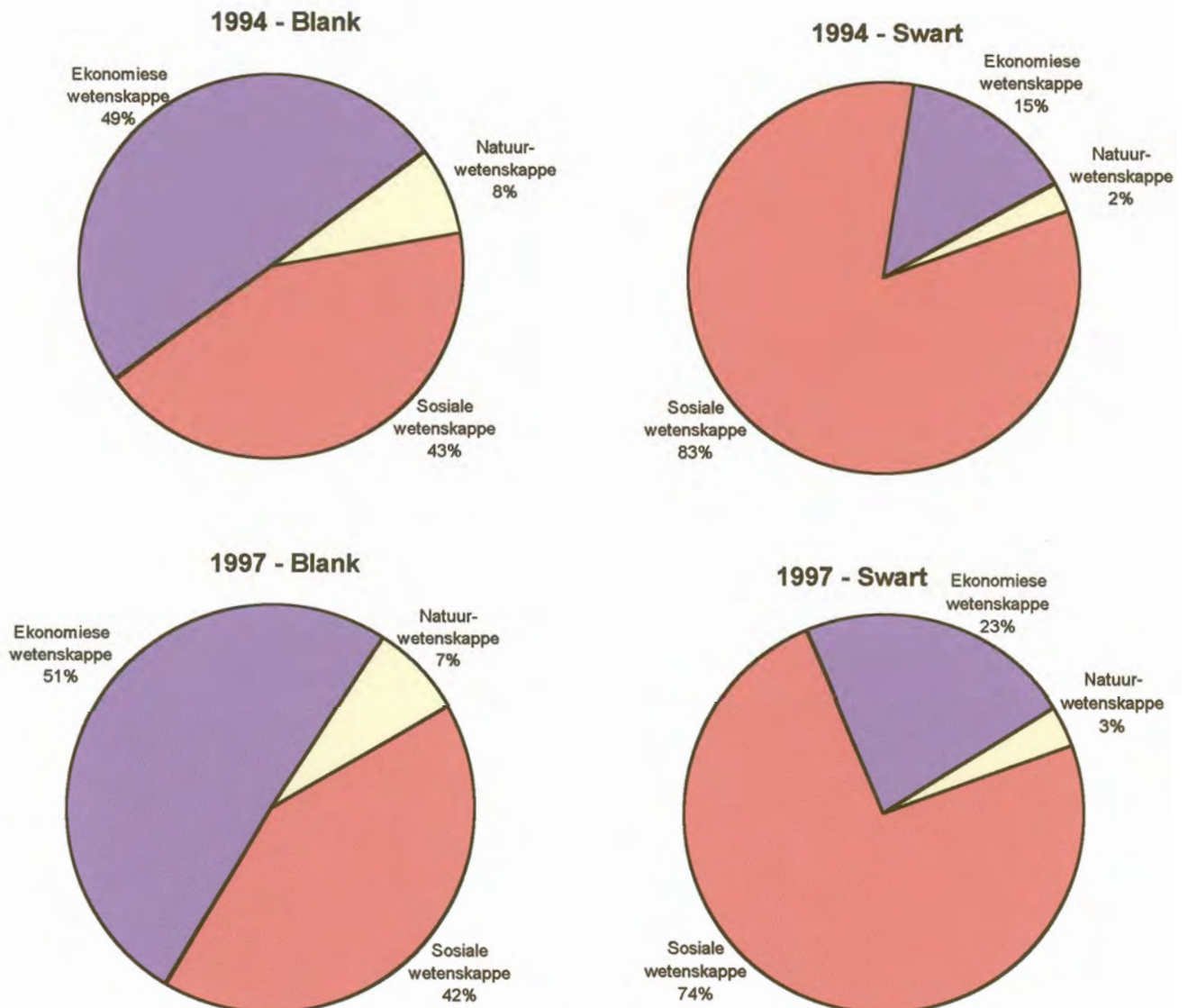
Tabel 6.4 (c) Universiteit van Suid-Afrika

Studentegetalle volgens ras (Blank en Swart) per terrein van studie: 1994 en 1997

		Blank	Swart	Groot totaal (al vier rasse)
1994	Sosiale wetenskappe	20 347	45 574	73 201
	Ekonomiese wetenskappe	23 542	8 027	37 586
	Natuurwetenskappe	3 572	1 302	5 983
1997	Sosiale wetenskappe	17 865	42 979	67 137
	Ekonomiese wetenskappe	21 487	13 088	42 640
	Natuurwetenskappe	3 145	1 857	6 093

Figuur 6.4 (c) Universiteit van Suid-Afrika

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras (Blank en Swart) per terrein van studie: 1994 en 1997



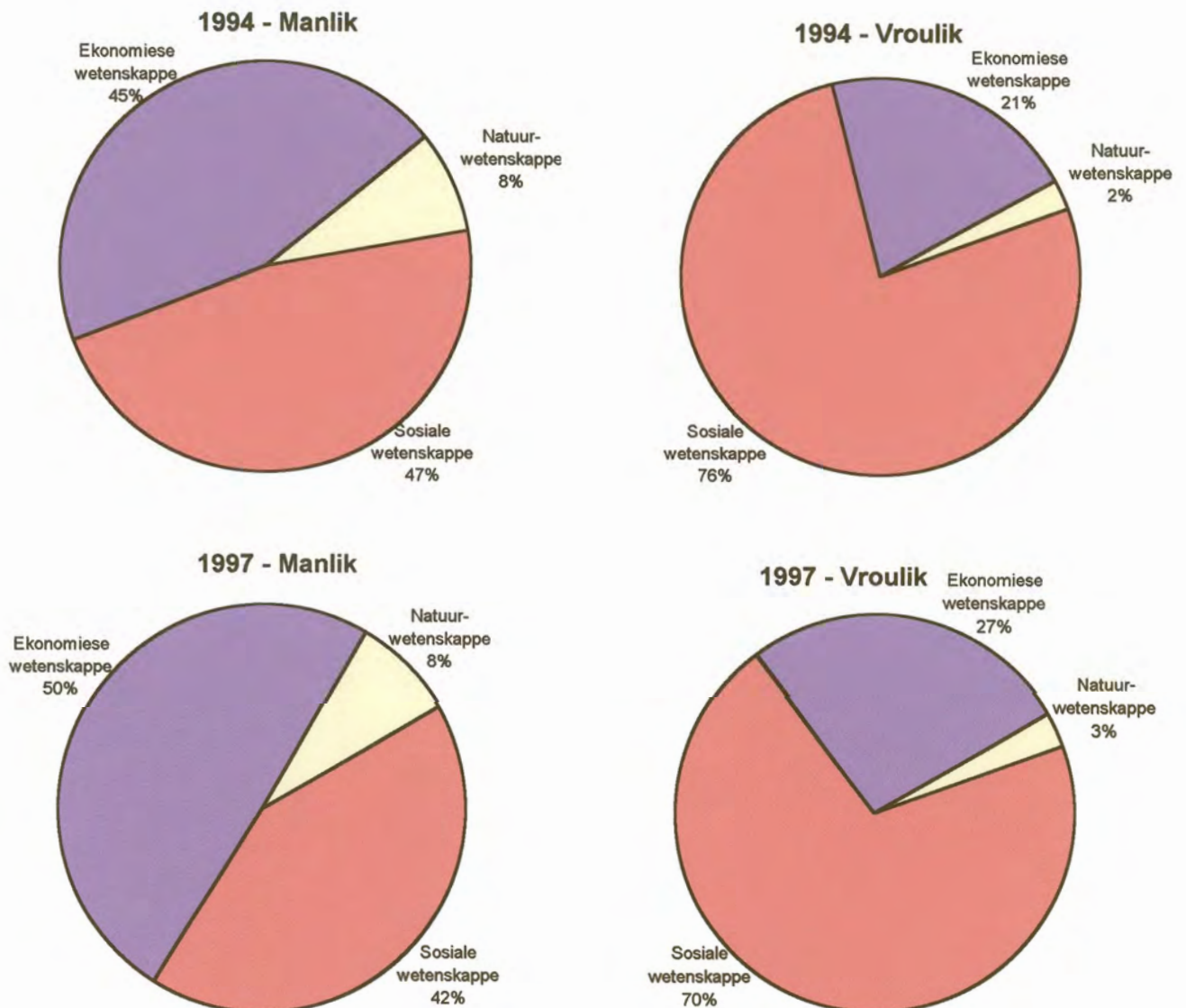
Tabel 6.4 (d) Universiteit van Suid-Afrika

Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1997

		Manlik	Vroulik	Totaal
1994	Sosiale wetenskappe	25 673	47 528	73 201
	Ekonomiese wetenskappe	24 796	12 790	37 586
	Natuurwetenskappe	4 370	1 613	5 983
1997	Sosiale wetenskappe	21 608	45 526	67 137
	Ekonomiese wetenskappe	25 385	17 255	42 640
	Natuurwetenskappe	4 208	1 885	6 093

Figuur 6.4 (d) Universiteit van Suid-Afrika

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1997



Tabel 6.4 (e) Universiteit van Suid-Afrika

Dosentegetalle volgens ras en geslag: 1994 - 1998

	Ras				Totaal	Geslag	
	Blank	Indiër	Kleurling	Swart		Manlik	Vroulik
1994	1282	12	4	97	1395	756	639
1995	1267	14	8	120	1409	749	660
1996	1213	17	11	152	1393	724	669
1997	1124	18	10	159	1311	665	646
1998	1049	23	17	145	1234	629	605

Figuur 6.4 (e) Universiteit van Suid-Afrika

Persentasie dosenteverteenwoordiging volgens ras en geslag: 1998

**Tabel 6.4 (f) Universiteit van Suid-Afrika**

Enkele finansiële statistieke: 1994 - 1998

Jaar	Owerheids-bewilligings R ,000	Ander inkomste R ,000	Klasgelde R ,000	Navorsingsuitsette (eenhede)
1994	259,3	4,4	165,3	408,46
1995	282,3	4,6	191,2	406,57
1996	358,4	4,7	219	422,85
1997	333	5,2	237,2	411,83
1998	401,4	7,2	258,3	

6.5.5 Technikon Pretoria

A. Historiese oorsig

Vir die eerste tweehonderd jaar van die Suid-Afrikaanse geskiedenis, soos in aanvang geneem met die aankoms van Jan van Riebeeck in 1652, was die landseconomie uitsluitlik beperk tot die landbousektor. Dit is eers met die ontdekking van diamante in die 1860's en goud in die 1880's dat industrialisasie momentum begin kry en die behoefte aan ambagslui en tegnisi 'n wesenlikheid begin word (Behr 1984: 127).

Historiesgesproke was beroepsonderwys nog altyd *conceived in charity* (Malherbe 1977: 164). Vroeëre industrialisasie met gepaardgaande beroepsonderwys was uitsluitlik gerig op die minder intellektuele lede van die samelewing met as doel die opleiding van werksmag vir die semi-geskoolde beroepe (vergelyk paragraaf 5.7.3). Hierdie tipe opleiding was dus uiteraard ver verwyderd van hoër onderwys in die ware sin van die woord.

Teen hierdie agtergrond vind tegniese onderwys, hoewel beduidend verskillend van beroepsopleiding wat betref oorsprong en doelwitte, dit aanvanklik moeilik om gevestig te raak vanweë vooroordele by ouers en studente wat betref die status hiervan in vergelyking met universiteitsopleiding (vergelyk paragraaf 5.2.1.7). In 1973 egter, in 'n verslag oor die opleiding van ingenieurs, bevind die Vereniging van Ingenieurs dat die Nasionale Diploma vir Tegnisi, soos deur die Technikon aangebied, in wese groot ooreenkomste met die ekwivalente universiteitsopleiding vertoon. Dieselfde handboeke word ook telkens gebruik (Biebuyck 1973: 5).

Met inagneming hiervan en teen die agtergrond van die verskil in etos wat betref akademiese en beroepsonderwys (paragraaf 5.7.3), onderskei Viljoen, soos aangehaal deur Behr (1984: 135), tussen die opleiding van 'n teknikoningieurstudent en 'n universiteitsingieurstudent wat betref die inhoudelike sowel as elkeen se onderskeie beroepsverantwoordelikhede. Daarvolgens is die universiteitsingieurstudente se

opleiding breed *enabling them to tackle unsolved problems and be concerned with the development and design of engineering concepts for future use* (Behr 1984: 135). In hierdie proses speel handvaardigheidsopleiding nie 'n groot rol nie en word die student deur 'n teoretiesgeoriënteerde, waarheidsoekende doelwit gerig (Van den Berg 1996: 13). Hierteenoor ontvang die teknikoningieurstudent *a relatively specialized and narrow education enabling him to handle day-to-day problems using state-of-the-art design approaches* (Behr 1984: 135). Die tegnoloog as gevorderde tegnikus ondersteun die professionele ingenieur en dien as middelman tussen die ingenieur en die tegnikus. In wese is die tegnoloog en tegnikus egter daadwerklik betrokke by die praktiese konstruksie, instandhouding, vervaardiging, en oprigting en word daarom deur 'n praktiese, kwaliteitsgemotiveerde doelwit gerig (Van den Berg 1996: 13).

Teen hierdie agtergrond is daar in 1967 met wet 40 van 1967 oorgegaan tot die stigting van gevorderde tegniese inrigtings wat, as volwaardige hoër onderwysinrigtings, 'n posisie tussen die tegniese kolleges en die universiteite beklee. In Mei 1979 verander die naam van hierdie Gevorderde Kolleges vir Tegniese onderwys na Technikons, laasgenoemde soos afgelei van die Griekse woord *tekhne* met as konnotasie 'n passie vir die praktiese implementering van die tegnologie (Behr 1984: 131).

Die Technikon Pretoria het sy huidige status te danke aan hierdie wet 40 van 1967 wat, benamingsgewys, in 1979 tot die Technikon Pretoria verfyn is. 'n Verdere verfyning van hierdie Technikonidee realiseer in 1993 met wet 125 van 1993 waarvolgens dit vir Technikons moontlik word om die B Tech graad, die M Tech graad en die D Tech graad aan te bied. In 1998 behaal 1826 studente aan die Technikon Pretoria die B Tech graad, 152 studente die M Tech graad en 28 studente die D Tech graad.

B. Postmoderne transformasietendense

Met 'n studentetal van 16232 studente vir 1998, wat nagenoeg 4600 studente meer is as die 11616 studente van 1994 (tabel 6.5(b)), is die Technikon Pretoria suksesvol besig om merkwaardig te groei en so 'n bydrae te lewer tot die geleidelike regstelling van die

verwonge Suid-Afrikaanse omgekeerde piramiedvoorsiening van hoër onderwys (vergelyk paragraaf 5.2.1.7). Met betrekking tot die postmoderne insluitingsbeginsel slaag die Technikon Pretoria daarin om sy swart studenteverteenwoordiging vir die tydperk 1994 tot 1998 met 34% te vergroot vanaf 10% vir 1994 tot 44% vir 1998 (tabel en figuur 6.5(a)). In die proses daal die blanke verteenwoordiging met 35% vir dieselfde tydperk vanaf 88% vir 1994 tot 53% vir 1998. Vir dieselfde tydperk vergroot die vroulike deelname ook met 6% vanaf 37% vir 1994 tot 43% vir 1998 (tabel en figuur 6.5(b)).

Die Technikon Pretoria bestaan uit ses fakulteite naamlik die Sosiale wetenskappe, die Ekonomiese wetenskappe, die Ingenieurswetenskappe, die Omgewingswetenskappe, die Inligtingwetenskappe en die Natuurwetenskappe. Uit tabel 6.5(c) is dit duidelik dat die Ingenieurswetenskappe as die tweede grootste fakulteit vir 1994, in 1998 oortuigend deur die Ekonomiese wetenskappe verbygesteek is. Die verhoogde damestudente deelname word dan ook veral deur hierdie Ekonomiese terrein ondervang aangesien die oorgrote meerderheid damestudente (31%) vir 1998 binne die Ekonomiese wetenskappe geregistreer is, gevolg deur die Inligtingwetenskappe (21%) en die Natuurwetenskappe (20%) (tabel en figuur 6.5(d)). Met betrekking tot rasvoorkeure blyk uit tabel en figuur 6.5(c) dat die blanke groep (26%) 'n voorkeur vir die Ingenieurswetenskappe vertoon teenoor die swart groep (42%) se voorkeur vir die Ekonomiese wetenskappe. Die nuwe status van die Ekonomiese wetenskappe as grootste terrein is dan ook, afgesien van die verhoogde vroulike deelname, direk toe te skryf aan die verhoogde swart deelname.

Die dosentekorps blyk nog uitsluitlik blank en manlik te wees. Uit tabel 6.5(e) is dit duidelik dat die blanke groep vir 1998 nog soveel as 95% van die totale dosentekorps uitgemaak het terwyl tabel 6.5(f) aandui dat die manlike gedeelte van hierdie totale dosentetal 62% vir dieselfde tydperk verteenwoordig. Wat betref gekwalifiseerdheid blyk dat 20% van die Technikon Pretoria se dosentekorps in 1996 oor doktorsgrade beskik het (CHET 1998: 23).

Met betrekking tot die finansiële situasie van die Technikon Pretoria is dit uit tabel 6.5(g) veral opmerklik dat die inrigting se navorsingsuitsette merkwaardig toegeneem het vanaf

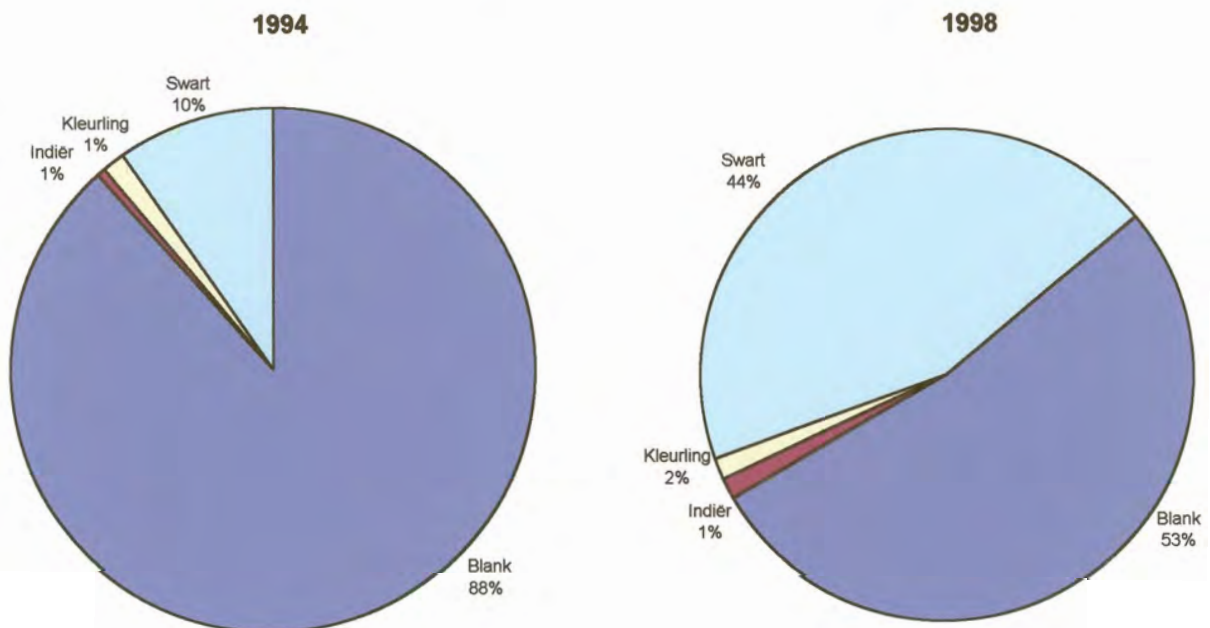


8,56 eenhede vir 1994 tot soveel as 20,62 eenhede vir 1998. Dit blyk verder dat die uitstaande studentegelde, hoewel laag, nogtans 'n stygende tendens openbaar. Wat betref privaatbefondsing blyk dat die Technikon Pretoria nog nie in 'n beduidende mate daarin slaag om sy eie fondse te genereer nie.

Tabel 6.5 (a) Technikon Pretoria
Studentegetalle volgens ras: 1994 - 1998

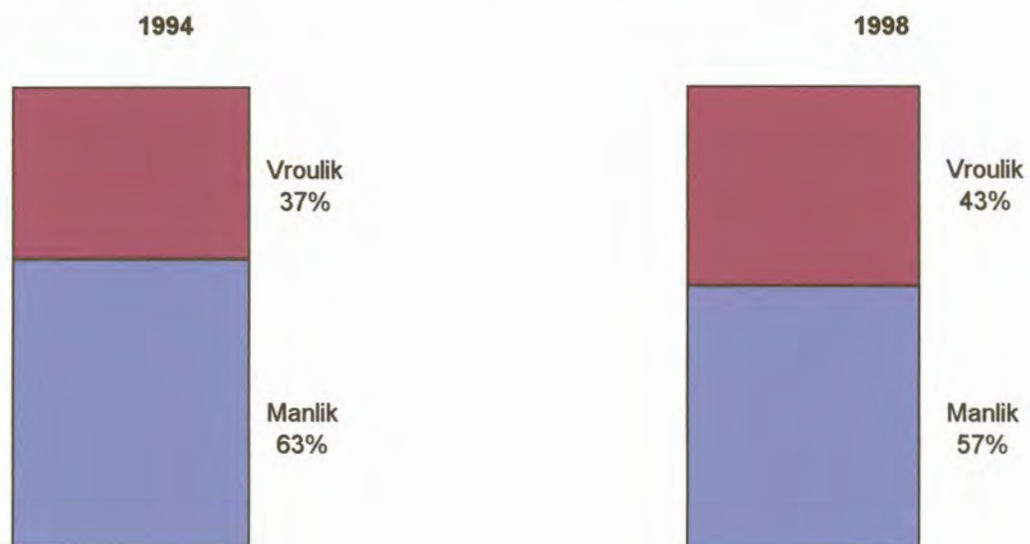
	Blank	Indiër	Kleurling	Swart	Totaal
1994	10 233	87	155	1 122	11 597
1995	9 938	131	187	2 675	12 931
1996	9 285	169	205	4 178	13 837
1997	8 759	191	217	5 459	14 626
1998	8 443	218	255	7 111	16 027

Figuur 6.5 (a) Technikon Pretoria
Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras: 1994 en 1998



Tabel 6.5 (b) Technikon Pretoria**Studentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998**

	Manlik	Vroulik	Groototaal
1994	7 285	4 331	11 616
1995	7 922	5 047	12 969
1996	8 287	5 633	13 920
1997	8 644	6 109	14 753
1998	9 255	6 977	16 232

Figuur 6.5 (b) Technikon Pretoria**Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998**

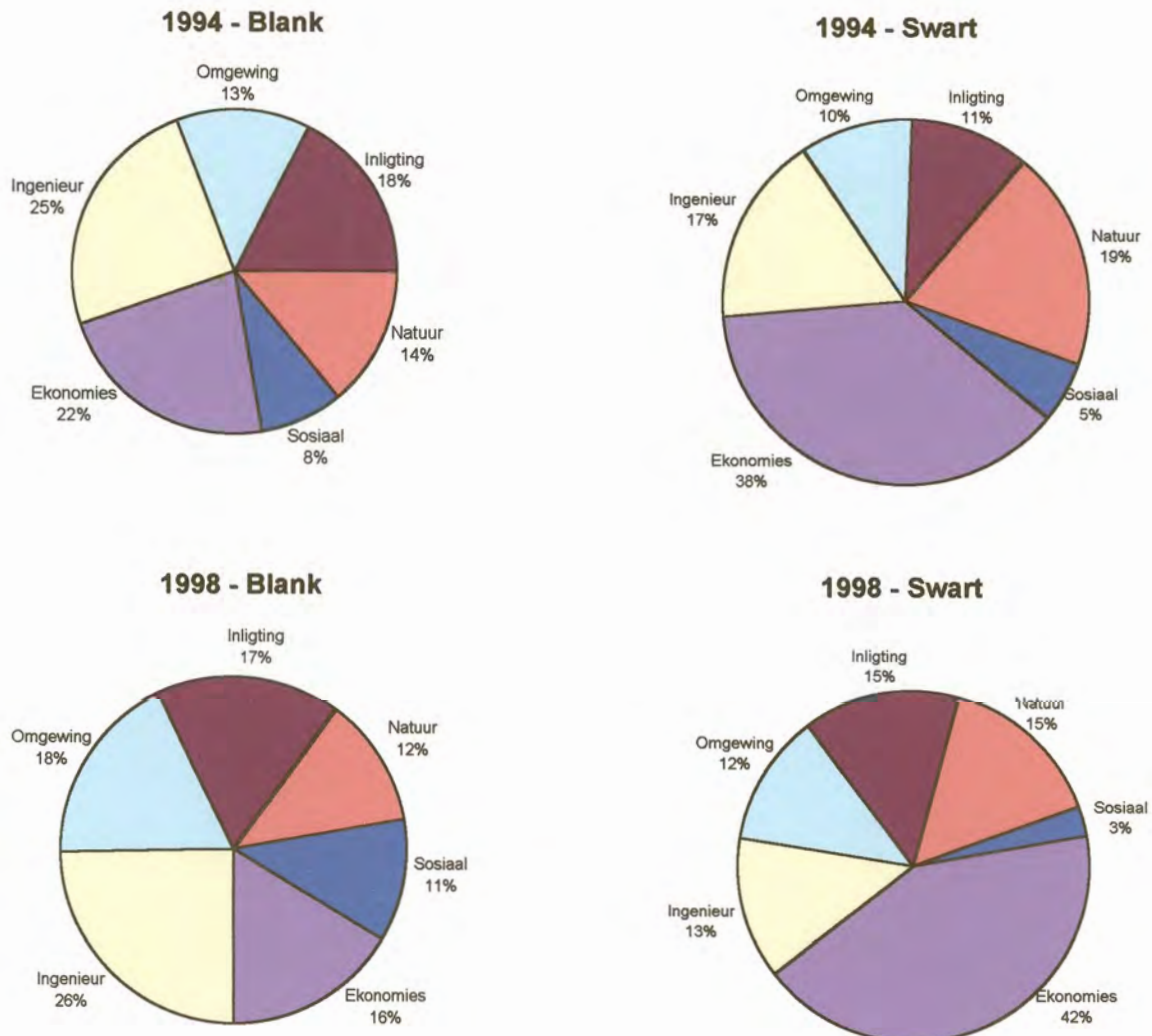
Tabel 6.5 (c) Technikon Pretoria

Studentegetalle volgens ras per terrein van studie: 1994 en 1998

		Blank	Indiër	Kleurling	Swart	Totaal
1994	Sosiale wetenskappe	865	8	5	60	938
	Ekonomiese wetenskappe	2 288	22	58	422	2 790
	Ingenieurswetenskappe	2 508	38	30	192	2 768
	Omgewingswetenskappe	1 347	3	12	111	1 473
	Inligtingswetenskappe	1 815	8	31	119	1 973
	Natuurwetenskappe	1 410	8	19	218	1 655
1998	Sosiale wetenskappe	960	11	12	207	1 190
	Ekonomiese wetenskappe	1 376	37	103	3002	4 518
	Ingenieurswetenskappe	2 100	83	43	916	3 142
	Omgewingswetenskappe	1 518	14	26	869	2 427
	Inligtingswetenskappe	1 447	52	45	1034	2 578
	Natuurwetenskappe	1 042	21	26	1083	2 172

Figuur 6.5 (c) Technikon Pretoria

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens ras (Blank en Swart) per terrein van studie: 1994 en 1998



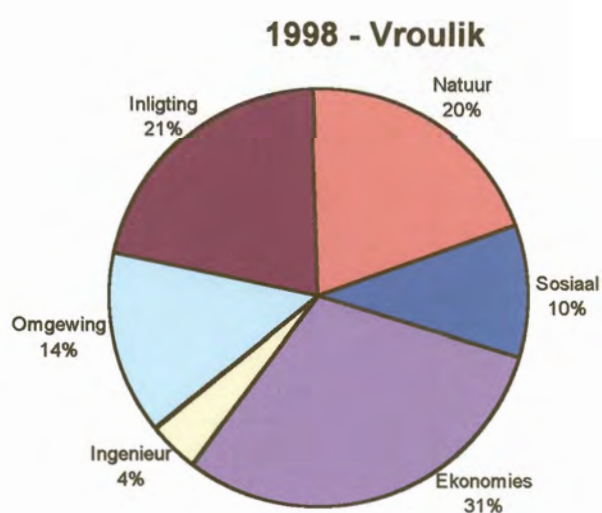
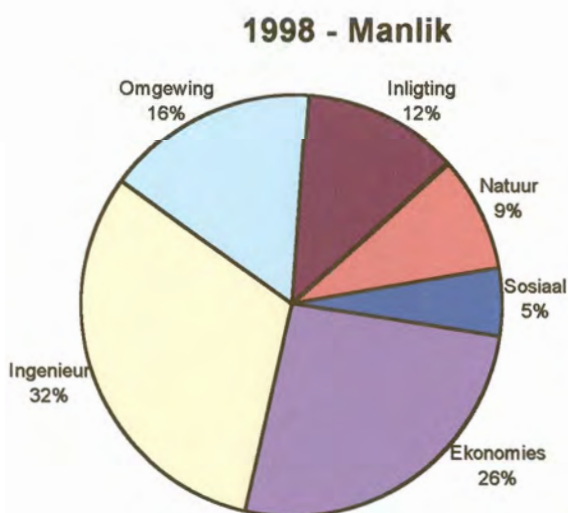
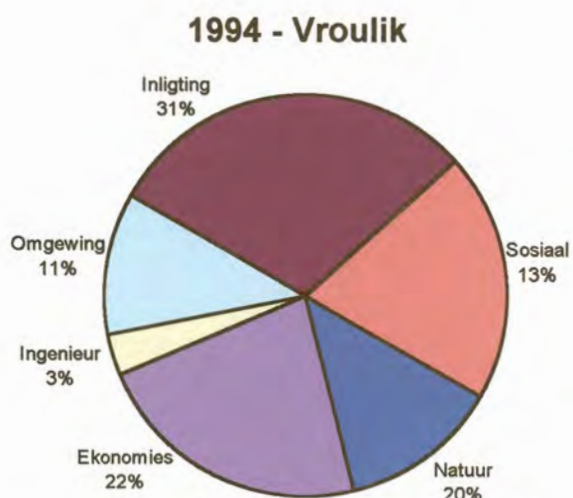
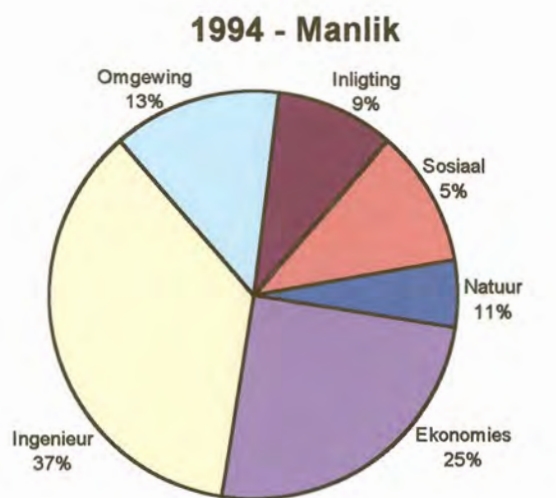
Tabel 6.5 (d) Technikon Pretoria

Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998

		Manlik	Vroulik	Totaal
1994	Sosiale wetenskappe	382	556	938
	Ekonomiese wetenskappe	1 819	973	2 792
	Ingenieurswetenskappe	2 639	141	2 780
	Omgewingswetenskappe	976	497	1 473
	Inligtingswetenskappe	680	1 295	1 975
	Natuurwetenskappe	789	869	1 658
1998	Sosiale wetenskappe	478	722	1 200
	Ekonomiese wetenskappe	2 430	2 120	4 550
	Ingenieurswetenskappe	2 912	278	3 190
	Omgewingswetenskappe	1 489	980	2 469
	Inligtingswetenskappe	1 116	1 486	2 602
	Natuurwetenskappe	830	1 391	2 221

Figuur 6.5 (d) Technikon Pretoria

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998



6.58

6.58

Tabel 6.5 (e) Technikon Pretoria

Dosentegetalle volgens ras: 1994 - 1998

	Blank	Indier	Kleurling	Swart	Totaal
1994	415	3	1	3	422
1995	415	5	1	6	427
1996	425	5	1	11	442
1997	411	6	1	14	432
1998	405	6	1	14	426

Tabel 6.5 (f) Technikon Pretoria

Dosentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998

	Manlik	Vroulik	Totaal
1994	259	163	422
1995	255	172	427
1996	258	184	442
1997	264	168	432
1998	262	164	426

Tabel 6.5 (g) Technikon Pretoria

Enkele finansiële statistieke: 1994 - 1998

Jaar	Private inkomste R ,000	Klasgelde R ,000	Uitstaande gelde R ,000	Navorsings-uitsette (eenhede)
1994	3,262	43,942	1,251	8,56
1995	5,391	57,167	1,236	16,8
1996	13,95	65,388	4,355	11,08
1997	6,202	76,042	3,018	20,62
1998	5,781	93,547	3,323	



6.5.6 Technikon SA (TSA)

A. Historiese oorsig

As die aanvanklike afstandsonderriggedeelte van die Technikon Witwatersrand is die Technikon RSA op 1 April 1980 as volwaardige afstandsonderrigtechnikon tot stand gebring. Na 'n eerste vestiging in Braamfontein, Johannesburg, word die nuutopgerigte Floridakampus in 1989 betrek. In Augustus 1993 verander hierdie hoër onderwysinrigting se naam na die Technikon SA. Hierdie naamsverandering versinnebeeld 'n veranderde missie, naamlik die van die voorsiening van onderrig by wyse van "afstand" eerder as "korrespondensie". Afstandsonderrig konnoteer die persepsie van toeganklike opleiding wat bekostigbaar en aanpasbaar is (Finansies & Tegniek, 11 Maart 1994: 39). Ter verwesenliking van hierdie missie, deur middel van die realisering van die doelwit van beter deurstroming, is die model van interaktiefgeïntegreerde, leerdergesentreerde afstandsonderrig ontwikkel. Hiervolgens word kwaliteit leerderondersteuning, deur middel van studiesentrums, aan leerders gebied. Met behulp van hierdie studiesentrums (tutorsentrums) word aan studente die geleentheid gebied tot behoorlike studeergeriewe, die geleentheid om met medestudente gedagtes uit te ruil sowel as die geleentheid om meer kontak met dosente te verkry. Laasgenoemde is vir Dr Dermot Moore, vise-rector van die TSA belas met akademiese sake, veral van belang ter wille van *to get the psychological support and feeling that there is a person at the other end of this*.

Tans beroem die Technikon SA homself daarop dat dit die grootste onderwysinrigting in Suidelike Afrika is wat direkimplementeerbare, beroepsverwante, "rykdom-genererende" hoër onderwysprogramme voorsien (Finansies & Tegniek, 11 Maart 1994: 33). Afgesien van sertifikate en diplomas bied die Technikon SA, soos al die ander Technikons in Suid-Afrika sedert die middeljare negentig, ook 'n B Tech graad, 'n M Tech graad sowel as 'n D Tech graad aan. Die besonderheid van al hierdie kwalifikasies is daarin geleë dat dit pasklaar kursusse verteenwoordig wat aan nywerhede werknemers met 'n bepaalde kundigheid wat direk in die werksituasie toegepas kan word, voorsien. In die



oordragproses van hierdie kundigheid word verskillende vakdissiplines byeengebring om vaardighede toepasbaar te maak. Dit noodsaak 'n akademiesekorps wat met die een been in die bedryf en die ander in die akademie staan.

B. Postmoderne transformasietendense

Uit tabel 6.6(a) is dit duidelik dat die TSA, wat betref studentegetalle, ook onderhewig is aan 'n stabiliseringstendens deurdat vir 1995 'n piek bereik is met 'n groototaal van 85,847 studente. Vanaf 1996 begin die studentegetalle geleidelik daal en vir 1998 vertoon die groototaal 'n getal van 80,947 studente.

Met betrekking tot die postmoderne insluitingsbeginsel van ras en geslag blyk uit tabel en figuur 6.6(a) en (b) dat die TSA beduidend hieraan onderhewig is. Vir die tydperk 1994 tot 1998 het swart studenteinskrywings met 29% gestyg vanaf 40% vir 1994 tot 69% vir 1998. Vir dieselfde tydperk het die vroulike deelname ook positief met 14% verhoog vanaf 24% vir 1994 tot 38% vir 1998.

Wat betref die postmoderne appèl op heropleiding vanweë die dinamiese aard van tegnologiese ontwikkelings (paragraaf 2.5.3.1(F) en 2.5.3.2(B)), gesien in die lig van die feit dat die TSA as 'n afstandsonderrigtechnikon homself daarop roem dat al sy kursusse direkte werksituasie-implementeerbaarheidskwaliteite versinnebeeld, is die groei in die meer volwasse studentegroepe opvallend. Uit tabel 6.6(c) blyk dat waar die studentegetalle vir die ouderdomsgroepe 21 tot 24, en 25 tot 29 geleidelik gedaal het vir die tydperk 1994 tot 1998, dit vir die ouer studentegroepe konstant gestyg het. Hierdie afname in studente-inskrywings vir die ouderdomsgroep 21 tot 24 verteenwoordig 'n 5,7% daling vanaf 25,6% vir 1994 tot 19,9% vir 1998. Vir die 25 tot 29 jaar ouderdomsgroep verteenwoordig die afname vir dieselfde tydperk 'n 3% daling vanaf 32,3% vir 1994 tot 29,3% vir 1998. Die toename vir die ouderdomsgroep 35 tot 39 verteenwoordig 'n 4,3% styging vanaf 9,9% vir 1994 tot 14,2% vir 1998. Vir die studentegroep ouer as 39 jaar vertoon hierdie konstante toename 'n 2% styging vanaf 6% vir 1994 tot 8% vir 1998.

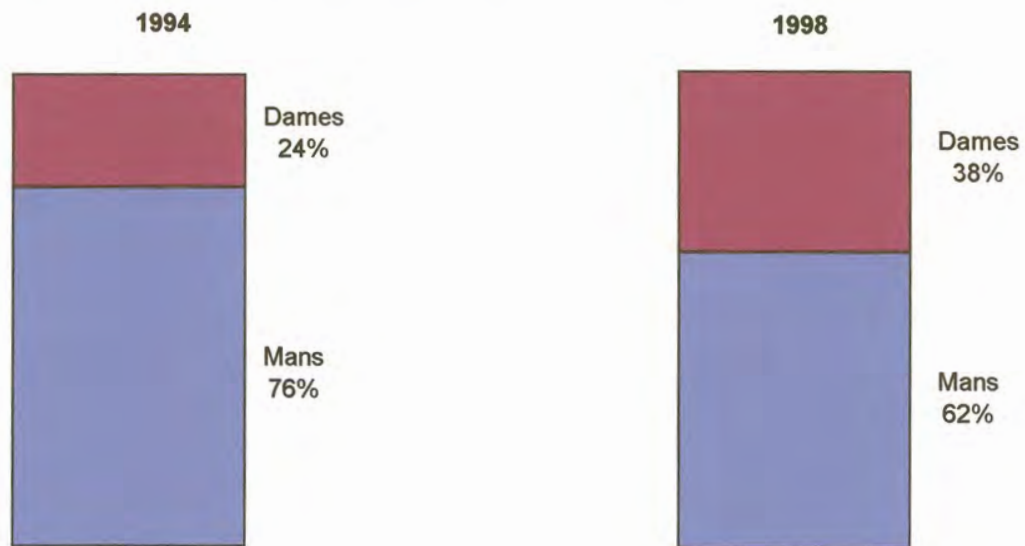
Tabel 6.6 (b) Technikon Suid-Afrika

Studentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998

	Mans	Dames	Groototaal
1994	51 631	16 305	67 936
1995	64 385	21 462	85 847
1996	59 102	25 330	84 432
1997	54 178	30 475	84 653
1998	50 187	30 760	80 947

Figuur 6.6 (b) Technikon Suid-Afrika

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998



Tabel 6.6 (c) Technikon Suid-Afrika

Presentasies studenteverteenwoordiging volgens ouderdomsgroep: 1994 - 1998

	< 21	21 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	> 39
1994	4,4	25,6	32,3	21,3	9,9	6,4
1995	4,4	23,4	32,8	22,6	10,8	6
1996	3,7	22,3	32,2	23,7	11,7	6,4
1997	2,7	22,1	31,5	23,6	12,9	7,2
1998	5	19,9	29,3	23,3	14,2	8,3



6.5.7 Onderwyskollege Pretoria (OP)

A. Historiese oorsig

Die Staatsmodelskool wat in Augustus 1893 in Pretoria tot stand gebring is, word as die voorloper tot die latere Normaal Kollege Pretoria beskou. Die doel met hierdie Staatsmodelskool was die opleiding van manlike onderwysstudente en met die beëindiging van sy aktiwiteite met die uitbreek van die Anglo-Boereoorlog in 1899 is sowat 16 manlike onderwysers opgelei. Die behoefte aan onderwysersopleiding was baie groot en met as motiveringsgerigtheid die feit dat *the root of the best growth of education is to be found the training of teachers* (Lighton, soos aangehaal deur Oberholzer 1977: 14), is die Pretoriase inrigting vir die opleiding van onderwysers op 2 September 1902 tot stand gebring. Ruimtelik het hierdie stigting plaasgevind op dieselfde terrein waar die onderwyskollege vandag nog staan. Hierdie onderwysersopleidingsinrigting, bekend as die Normaal Kollege Pretoria (NKP), se benaming is geïnspireer deur die openingstoespraak van EB Sargant tydens die groot onderwyskonferensie in die Wandererssaal, Johannesburg, gedurende Julie 1902. Tydens hierdie toespraak verklaar Sargant (soos aangehaal deur Oberholzer 1977: 17) dat *it is proposed that the training colleges, or, to use a better expression, the normal schools, shall be sufficiently numerous and sufficiently spacious to ensure that every future teacher required in the two colonies shall receive a thorough professional training*. Tans staan die NKP slegs bekend as die Onderwyskollege Pretoria.

Teen die agtergrond van die historiese tweeledigheidsvoorsiening van hoër onderwys in Suid-Afrika (paragraaf 1.2.1), voorsien die OP nog oorwegend in die behoeftes van die Afrikaanssprekende bevolking. Dr Louw de Beer, vise-rector van die OP belas met navorsing en ontwikkeling, wys egter daarop dat vir hierdie mark vir die jaar 2003 reeds ‘n beduidende tekort van 1750 onderwysers voorspel word. Laasgenoemde tekort word veroorsaak deur die feit dat die verlangde getal onderwysers wat per jaar gelewer moet word ter wille van ‘n normale 5% vervangingskoers in Afrikaanssprekende behoeftes, nie meer realiseer nie.

B. Postmoderne transformasietendense

Die voorgaande stelling word duidelik gereflekteer in die daling van studentegetalle soos waarneembaar uit tabel 6.7(a). Hierdie afname in studentegetalle verteenwoordig 'n 20,3% daling vanaf 1076 studente vir 1994 tot 857 studente vir 1998. Dit bevestig dan ook 'n 5% daling per jaar. Hoewel syfers nie beskikbaar is nie aangesien die OP nie op grond van ras onderskei nie, word die swart studentevertenwoordiging op sowat 3% vir 1998 beraam.

Wat betref die verteenwoordiging van damestudente is dit uit figuur 6.7(a) duidelik dat die dames se oortuigde tweederde meerderheid van 67% vir 1994 tot bykans 'n driekwart meerderheid van 72% vir 1998 gestyg het. Met betrekking tot studieterrein verteenwoordiging is dit uit tabel en figuur 6.7(b) opmerklik dat beide mans- sowel as damestudente toenemend vir die Sekondêre studierigting inskryf. Waar slegs sowat 21% van die totale getal mansstudente vir 1994 hiervoor ingeskryf was, vermeerder dit in 1998 tot 43%. Die vroulike toename in die Sekondêre fase vanaf 1% vir 1994 tot 9% vir 1998 het veral tot gevolg 'n daling van inskrywings in die Senior Primêre fase (5% vanaf 1994 tot 1998) eerder as die Pre- en Junior Primêre fase (3% vanaf 1994 tot 1998).

Hoewel syfers nie beskikbaar is nie kan sonder enige twyfel aangeneem word dat die akademiesekorps nog uitsluitlik blank is. Uit tabel en figuur 6.7(c) is dit duidelik dat die vroulike verteenwoordiging, wat 'n meerderheid reflekteer, vinnig besig is om toe te neem vanaf 54% vir 1994 tot 60% vir 1998. Wat betref hoogste kwalifikasie is dit uit tabel en figuur 6.7(d) duidelik dat die oorgrote meerderheid van die dosentekorps 'n honneursgraad het (38%), gevolg deur magisterhouers (23%), en dosente met doktorsale kwalifikasies (16%).

Met betrekking tot die statutêre doelwit van transformasie en rasionalisasie van hoër onderwysinrigtings ter wille van 'n enkele, gekoördineerde stelsel van hoër

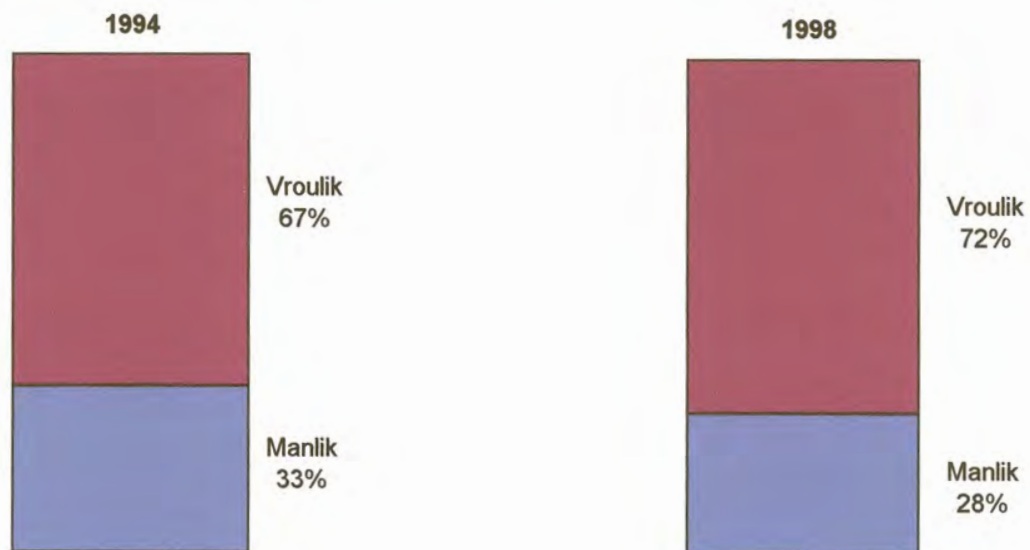


onderwysvoorsiening (vergelyk paragraaf 5.2.3.4), is onderhandelinge tans in die finale stadium vir die permanente inlywing van die OP by die Universiteit van Pretoria.

Tabel 6.7 (a) Onderwyskollege Pretoria
Studentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998

Jaar	Manlik	Vroulik	Totaal
1994	358	718	1 076
1995	299	685	984
1996	266	649	915
1997	244	578	822
1998	243	614	857

Figuur 6.7 (a) Onderwyskollege Pretoria
Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag: 1994 en 1998



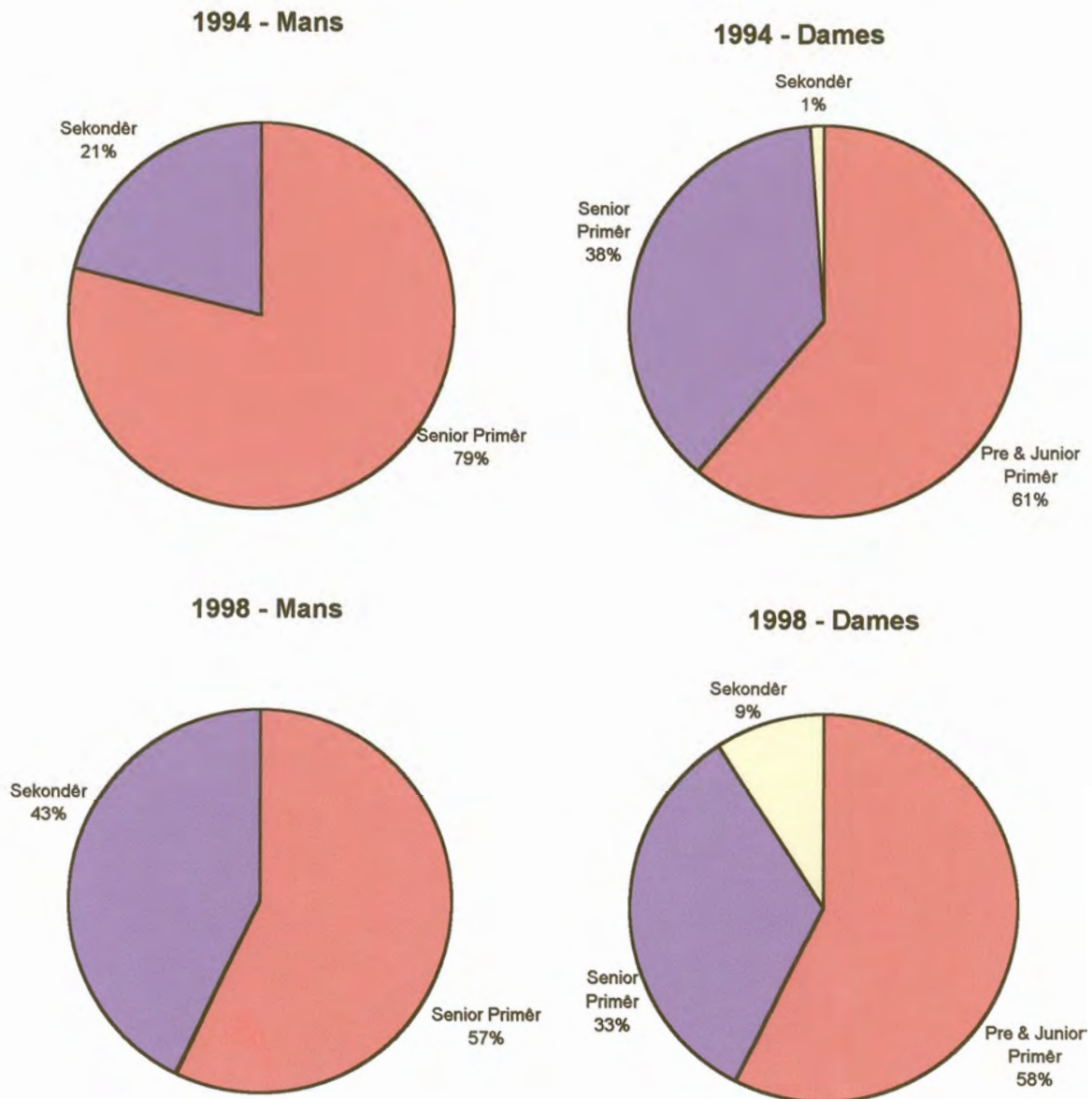
Tabel 6.7 (b) Onderwyskollege Pretoria

Studentegetalle volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998

		Mans	Dames	Totaal
1994	Pre & Junior Primêr		440	440
	Senior Primêr	282	271	553
	Sekondêr	75	8	83
	Totaal	357	719	1076
1998	Pre & Junior Primêr		353	353
	Senior Primêr	139	205	344
	Sekondêr	104	56	160
	Totaal	243	614	857

Figuur 6.7 (b) Onderwyskollege Pretoria

Persentasie studenteverteenwoordiging volgens geslag per terrein van studie: 1994 en 1998



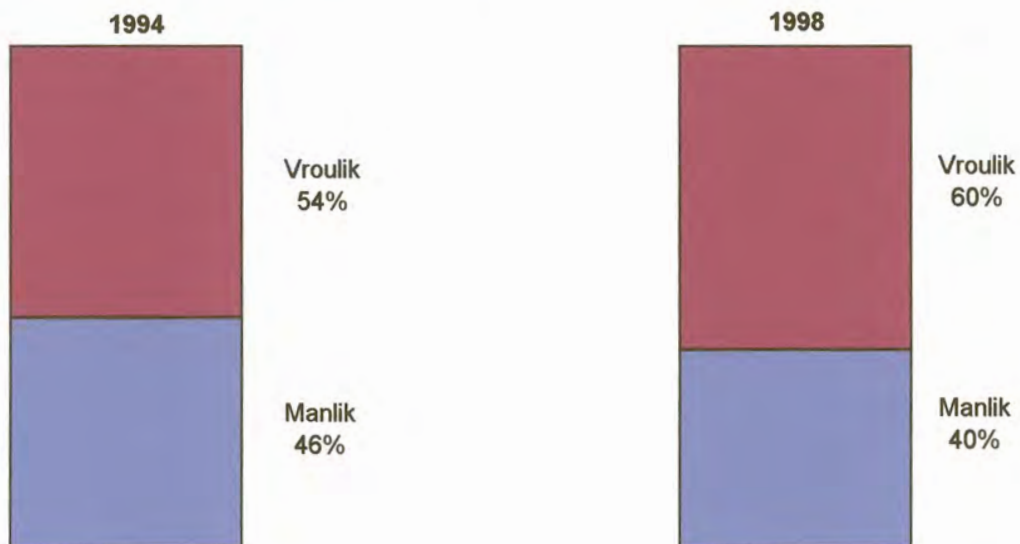
Tabel 6.7 (c) Onderwyskollege Pretoria

Dosentegetalle volgens geslag: 1994 - 1998

Jaar	Manlik	Vroulik	Totaal
1994	43	51	94
1995	38	53	91
1996	38	53	91
1997	30	49	79
1998	32	49	81

Figuur 6.7 (c) Onderwyskollege Pretoria

Persentasie dosentegetalle volgens geslag: 1994 en 1998



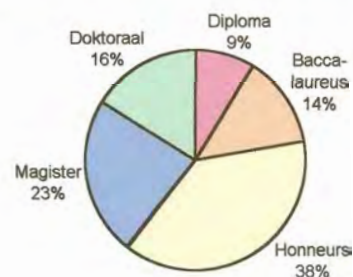
Tabel 6.7 (d) Onderwyskollege Pretoria

Dosentegetal volgens kwalifikasie: 1998

Kwalifikasie	Getal dosente
Diplomas	7
Baccalaureus	11
Honneurs	31
Magister	19
Doktoraal	13
Totaal	81

Figuur 6.7 (d)

Persentasie dosenteverteenwoording volgens kwalifikasie: 1998





6.5.8 Nasionale Private Kolleges (NPK)

A. Historiese oorsig

NPK staan onder beheer van Naspers en bestaan uit drie bekende name in die private onderwys- en opleidingsvoorsieningsmark, naamlik Lyceum kollege, Success kollege en Mentor kollege. Lyceum en Success kollege voorsien afstandsonderrig terwyl kontakonderrig by Mentor kollege aangebied word.

Lyceum kollege is in 1917 in Johannesburg gestig met as doel die voorsiening van tegniese opleiding aan mynwerkers. Sedertdien het dit in ‘n inrigting ontwikkel wat gediversifiseerde onderwysvoorsiening in akademiese sowel as beroepsrigtings aanbied. Dieselfde geld Success kollege wat sy oorsprong sowat 55 jaar gelede gehad het deurdat ‘n ene Mnr GJF (Bert) Visser ‘n klein kollege, genaamd Bothma kollege, oorgeneem het met as doel die geleidelike uitbreiding daarvan. Waar aanvanklik slegs kursusse vir spoorwegwerkers aangebied is ontwikkel Success kollege tot ‘n volwaardige kollege vir afstandsonderrig. Afgesien van ‘n wye verskeidenheid akademiesgeoriënteerde kursusse word beroeps- sowel as selfverrykingskursusse ook aangebied. Mentor kollege as die kontakonderrigvoorsiener, is in 1987 gestig. Hierdie kollege wat op onderwys en opleiding in die besigheidswese fokus, voltrek aan die hand van kontakonderrig by die Braamfontein, Johannesburg, lesinglokaal sowel as by Langenhoven hoërskool in Pretoria waar ‘n satellietkampus, vanweë die groot aanvraag, opgerig is. Vir 1999 is sowat 120 000 studente by NPK ingeskryf.

B. Transformasietendense

Sedert die oorname van die drie kolleges deur Naspers het die kursusse wat aangebied word, met die gepaardgaande profiel van geregistreerde studente, dramaties verander. Aanvanklik is hoofsaaklik op die voorsiening van akademiese en tegniese graad 10 en graad 12 kursusse gefokus. Tans operasionaliseer NPK volwaardig binne die hoër



onderwysvoorsieningsmark deurdat matriek (m) plus een jaar verdere opleiding, m+2, m+3, sowel as volwaardige graadkursusse aangebied word.

Mnr Hendri Oosthuizen, registrateur van NPK, wys daarop dat sterk gesteun word op samewerkingsooreenkomste met universiteite, en in toenemende mate ook teknikons. In alle sodanige gevalle verteenwoordig NPK die administratiewe afstandsonderrigbeen van die voorsiening terwyl die vennoot verantwoordelik is vir die kursusinhoud en kursusmateriaal sowel as die eksaminering van die studente. Die kwalifikasie word ook telkens deur die vennoot geakkrediteer. Teen hierdie agtergrond word die Primêre Onderwysdiploma saam met die Randse Afrikaanse Universiteit (RAU) aangebied. Die teikenmark is alle ongekwalfiseerde onderwysers landswyd. 'n Verdere Diploma in Onderwysbestuur word weer saam met die UP aangebied. Dit bied aan praktiserende onderwysers die geleentheid om op 'n m+4 vlak te vorder sowel as die moontlikheid van toegang tot die BEd graad. Meer as 80% van NPK se studente is binne een van hierdie twee diplomakursusse ingeskryf.

Afgesien van hierdie twee pertinente samewerkingsooreenkomste bestaan daar ook verdere ooreenkomste met die UP sowel as die Universiteit van Stellenbosch wat ook hoofsaaklik op praktiserende onderwysers toegespits is. 'n Nagraadse diploma in Huisartskunde, met as teikenmark praktiserende dokters, word vanaf 1999 aangebied. Verder bied NPK ook die geleentheid aan UP graadstudente wat enkelvakke in die eerste semester op die hoofkampus druipe, om dit die tweede semester af te handel ten einde die tweede akademiese jaar 'skoon' te begin.

Aangesien geen sodanige inligting met inskrywing vereis word nie is 'n akkurate geslags- of rasprofiel van die studentesamestelling nie moontlik nie. Daar word egter beraam dat meer as 80% van die NPK se studente huidiglik swart is. Mnr Hendri Oosthuizen volstaan met: *Enige een kan by ons inskryf en by verre die grootste persentasie van ons studente is anderskleurig.*



6.5.9 Samevattende opmerkings

Dit blyk dat die postmoderne appèl op hoër onderwys vir die demokratiese insluiting en akkommodering van almal (hoofstuk 2), soos plaaslik geïntensiveer deur die beëindiging van apartheid en die daaropvolgende kragdadige transformasiebeleid met die oog op institusionele regstelling (hoofstuk 5), wat getalle betref, daadwerklik besig is om te realiseer. Sonder enige uitsondering na is die ras- en geslagsongelykheid sowel as studierigting verteenwoordigheidswanbalans besig om aangespreek te word by al die hoër onderwysinrigtings betrokke by hierdie navorsingsprojek. Dit manifesteer in beduidende toenames in swart studentegetalle teenoor ewe so beduidende afnames in blanke studentegetalle. Hierdie tendens realiseer aan die hand van al die betrokke studierigtings. Verder verhoog die vroulike verteenwoordiging ook telkens ten koste van ‘n manlike afname. Wat betref die akademiesekorps is die getalleregstellende transformasietendens nog nie so substansieel nie, grootliks vanweë ‘n kapasiteitsgebrek. Die swart dosentename is egter telkens wel ‘n waarneembare tendens. Finansiële postmoderne transformasie manifesteer ook by die oorgrote meerderheid hoër onderwysinrigtings hier ter sprake deurdat ‘n duidelik waarneembare tendens van verhoogde privaatbefondsing by ‘n aantal waargeneem kan word.

Teen die agtergrond van hierdie hoofsaaklik getalletransformasie ter wille van ‘n postmoderne insluiting en akkommodering van almal, word vervolgens oorgegaan tot die kwalitatiewe ondersoek na die transformasie van ander faktore ter sake by hoër onderwys, soos geïnisieer deur postmoderne beïnvloedingstendense.

6.6 BESONDERHEDE VAN DIE RESPONDENTE

In alfabetiese volgorde het die volgende persone as respondente opgetree:

NAAM	INRIGTING	POSISIE	JARE DIENS
Mnr P Beneke	Universiteit Vista	Organisasie-ontwikkelaar	12 jaar
Prof CR de Beer	Universiteit Pretoria	Vise-rector: Akademie	6 jaar
Dr LJ de Beer	Onderwyskollege Pretoria	Vise-rector: Navorsing & Ontwikkeling	6 jaar
Prof JA Döckel	Unisa	Vise-rector: Ontwikkeling & Navorsingsbeplanning	7 jaar
Prof E Horak	Universiteit Pretoria	Departementshoof: Siviele Ingenieurswese	1 jaar
Prof W Jordaan	Unisa	Vise-dekaan: Fakulteit Lettere & Wysbegeerte	4 jaar
Dr MB Mokhaba	Universiteit Vista	Kampushoof: VUDEC	4 jaar
Dr D Moore	Technikon SA	Vise-rector: Akademie	14 jaar
Prof KN Nyamaphene	Universiteit Vista	Vise-rector: Akademie	3 jaar
Prof A Ogunrinade	Universiteit Witwatersrand	Vise-rector: Akademie	2 jaar
Mnr H Oosthuizen	Nasionale Private Kolleges	Registrateur	8 jaar
Dr FJ Potgieter	Onderwyskollege Pretoria	Departementshoof: Navorsing & Kurrikulumontwikkeling	3 jaar
Prof P Smit	Universiteit Pretoria	Konsultant, eertydse rektor	12 jaar
Prof René Uys	Technikon Pretoria	Hoofdirekteur: Korporatiewe betrekkings	1 jaar

Met betrekking tot die jare diens in die huidige posisie is dit duidelik dat die meeste respondente hulle posisies reeds vir 'n beduidende aantal jare bekleed. Prof Emile Horak wat maar onlangs eers diens by die UP aanvaar het, het egter reeds uitnemende ondervinding van hoër onderwysaangeleenthede soos verkry tydens sy verbintenis met die TSA. Dieselfde geld prof René Uys wat afgesien van die een jaar diens binne haar

huidige posisie, reeds vir 5 jaar opgetree het as dekaan van die fakulteit Inligtingswetenskappe aan die Technikon Pretoria.

6.7 VERSLAGLEWERING OOR DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSBEVINDINGE

Die bevindinge soos verkry uit die kwalitatiewe navorsingsondersoek sal aan die hand van vier kategorieë met drie subkategorieë hanteer word. Die vier kategorieë verteenwoordig die vier dominante postmoderne beïnvloedingstendense soos telkens binne elke samelewingsterrein geïdentifiseer is. Die subkategorieë verwys telkens na die daaruit voortspruitende beïnvloedingstendense binne elke kategorie en die hantering daarvan binne hoër onderwys. Hierdie geïdentifiseerde kategorieë en subkategorieë is as volg:

Tabel 6.8 Kategorieë en subkategorieë van die kwalitatiewe navorsingsbevindinge oor die postmoderne transformasie van hoër onderwys

KATEGORIE	SUBKATEGORIEË
Relatiewiteit van kennis (Wetenskap & Tegnologiese terrein)	Meerledige interpretasies Inligtingstechnologie, veranderingsdinamiek Heropleiding, implementeerbaarheid
Globalisering en Internasionalisering (Ekonomiese terrein)	Internasionale mededingbaarheid Plaaslike ontwikkeling, Natuurwetenskappe Samewerkingsooreenkomste
Insluiting en akkommodering van almal (Politieke terrein)	Deelnemende besluitneming Massifikasie en Diversifikasie Agtergrondagterstand-akkommodering
Eis om sinbeleving (Sosiale en Wêreldbeskouingsterrein)	Kontekstualisering Multidissiplinêre benaderings Sinbeleving en die algemene heil

6.7.1 Die relatiwiteit van kennis

A. 'n Meerledige interpretasie

Die respondente is dit eens dat kennis en die manifestasie daarvan vandag 'n meerledigheidskarakter openbaar. Prof Smit bevestig byvoorbeeld die meerledigheidskarakter van navorsingsbeoefening huidiglik en motiveer dit as volg: *Tien jaar gelede het ons 'n stuk navorsing gedoen en ons het gesê: 'dit is absoluut so'. Vandag is ons meer versigtig en ons sê daar is 'n groot waarskynlikheid, uit ons oogpunt gesien, met die huidige stand van kennis, en die huidige opnames wat gemaak is, lyk dit of dit 'n tendens kan wees.* Prof Jordaan beaam hierdie relatiwiteitsbenadering. Hy sê: *Een van die konsekwensies van 'n postmodernistiese opvatting is dat die dae van sekerheid getel is, dat die dae van die ekspert getel is, dat die dae van outoriteit getel is – alles rondom die gedagte van 'n relatiwiteitsbewussyn wat eintlik sê alle stemme moet geakkommodeer word.* Vir Prof Nyamaphene lê die waarde hiervan daarin dat oorspronklikheid daardeur bevorder word, *to be able to think in a very original way on whatever issue it is.*

Prof Jordaan beklemtoon egter ook dat postmodernisme nie die beëindiging van modernisme konnoteer nie, want *daar is steeds mense wat die wêreld op geen ander manier kan verstaan as by wyse van outoritêre bevel nie.* Dit is vir prof Jordaan egter die ondermyning hiervan vanuit 'n postmodernistiese idioom, *ondermyning in klassiek filosofiese sin van die woord wat sê nee, jy kan nie met waardes nie, jy kan nie met kennis nie, jy kan nie met mense so omgaan nie, wat vrugbare konflik tot gevolg het.* Vanuit 'n suiwer onderwyskundige oogpunt beskou is dit ook so dat Onderwysbestuur altyd 'n ordeskeppende handeling sal vergestalt. Prof Jordaan beklemtoon dat *dit sal altyd die funksie van onderwys wees om daardie ordeskeppende ding te doen, die kennis wat is, al is dit hoe relatief, op 'n manier deur te gee wat orde maak.* Aldus Prof Nyamaphene behoort hierdie postmoderne ordeskeppende funksie egter telkens die moontlikheid van *an original solution to a problem* ingebou te hê.

Vir prof Döckel is hierdie meerledigheidsinterpretasie, spesifiek vir hoër onderwys, ook konkreet te vind in die vervaging van grense tussen 'n uitsluitlik afstandsonderrig teenoor 'n uitsluitlik kontakonderrig benadering. Hy sê: *Almal sal eventueel elemente van afstandsonderrig hê en die grense vervaag al vinniger tussen suiwer korrespondensie of suiwer residentiële kontakonderrig.*

B. Inligtingstegnologie en die dinamiek van verandering

Oor die feit dat kennis en die totale hantering daarvan vinnig besig is om te verander, is al die respondente dit eens. Met betrekking tot hoër onderwys se onderrigfunksie is Prof Smit van mening dat dit vandag hoofsaaklik daarin geleë is om by die student die vermoë te ontwikkel om inligting krities te analiseer en sinvol te kommunikeer. Hy voer aan: *Jy en ek kan hom alleen leer die basiese beginsels van hoe die wetenskap aanmekaar steek, hoe hy massa gegewens krities kan ontleed, dit sinvol kan neerskryf, en sinvol na buite kan kommunikeer.* Prof Smit, Prof Horak, Prof Uys en Dr Moore beklemtoon dan ook dat, teen die agtergrond van die geweldige ontploffing van kennis, die dae van 'n dikteesituasie in die lesinglokaal vir eers verby is. Dr Moore voer aan: *The role of the lecturer is not one of transferring knowledge anymore, the role is helping the student to think, to guide, so that the student can move through that to reach understanding and to see where a thing can be wisely applied.*

Afgesien van die dinamiek van kennisverwerwing en kennisverandering wys Dr Potgieter ook op die veranderingsdinamiek soos plaaslik teweeg gebring deur die transformasieproses van hoër onderwysinrigtings. In sy eie woorde: *Terwyl hierdie transformasie aan die gang is, moet die student vir hom 'n kwalifikasie verwerf en teen die tyd dat hy in sy vierde jaar kom, lyk die plek waar hy begin studeer het gans anders as toe hy in die eerste jaar daar aangekom het.*

Met betrekking tot die inligtingstegnologie en die appèl daarvan op hoër onderwys is daar eenstemmigheid onder die respondente dat dit onafwendbaar tot groot voordeel aangewend moet word. Prof Döckel is oortuig daarvan dat *rekenaargebruik in hoër*

onderwys is die rigting van die toekoms. Vir Dr Moore is dit voor-die-handliggend dat graduates who do not learn to use computers in order to do their work, are unemployed. They are locally unemployed and they are unemployed overseas. Teen hierdie agtergrond beklemtoon Prof de Beer dat *ons (UP) gaan nie meer studente aflewer as hulle nie aan een of ander minimum rekenaarvaardigheidsvereiste voldoen nie.*

Vir Prof Horak is die grootste waarde van die implementering van die telematiese model daarin geleë dat dit tot gevolg het *meer 'tools' in jou 'toolbox' waarmee jy vir leerders groter geleentheid gee om van verskillende hoeke af inligting te kan inwin.* Dr Moore gaan hiermee gelyk en gebruik die voorbeeld van die opleiding van vlieëniers of neurochirurge waartydens *the computer has the potential to change the quality of the learning experience.* Prof Döckel en Dr Mokhaba wys egter op die beperkende faktore van beskikbaarheid van en toegang tot rekenaars. Veral gesien in die lig van die feit dat interaktiewe web-onderrig 'n beperking plaas op die aantal studente wat per keer hanteer kan word. Prof Döckel wys byvoorbeeld daarop dat nie meer as dertig studente gelyk op die web hanteer kan word nie. Hierdie beperking het vir Prof Döckel tot gevolg dat *vir 'n lang tyd nog sal ons nie papier kan uitskakel nie, maar terselfdertyd kan ons ook nie die tegnologie agterlaat nie,* wat Dr Moore bevestig deur te volstaan met *the availability of computers is a problem to be solved, it is not to be seen as an obstacle.*

Die implementering van rekenaargesteuende onderrig blyk veral op nagraadse vlak meer geslaagd te wees. Prof Horak verklaar hierdie meerdere geslaagdheid aan die hand van die feit dat die meer volwasse leerder in die eerste plek, binne die werksituasie, reeds toegang tot die tegnologie van rekenaars en ook moontlik ander interaktiewe fasiliteite het. Dr Moore wys egter op die vinnige ontwikkeling van *socially internet cafés* waardeur alle studente toegang tot die Internet kan bekom. In dieselfde verband beklemtoon Prof Smit en Mnr Oosthuizen die onbeperkte moontlikhede van onderrig met behulp van die Internet wat, afgesien van 'n eie plek- en tydelement, ook landsgrense oorskry en eksaminiëring en die potensiële uitlek van vraestelle kortwiek. Mnr Oosthuizen haal byvoorbeeld die voorbeeld van die skeepsdokter aan en sê: *Ons het nou 'n dokter gehad*

wat 'n skeepsdokter is en toe hy moes eksamen skryf weet ons nie waar die skip is nie, maar hy het sy eksamen geskryf.

Met betrekking tot die onvermydelike implementering van 'n telematiese model ter wille van 'n meer effektiewe wyse van voorsiening, teen die agtergrond van globaliseringsdruk, is dit vir Prof Smit belangrik dat die Suid-Afrikaanse universiteite telkens hulself moet afvra: *Hoe kan ek koste-effektief bly voortbestaan as die Australiese, Engelse en Amerikaanse universiteite kampusse hier in Suid-Afrika begin opsit?* Prof Smit is dan ook van mening dat plaaslike hoër onderwysinrigtings wat nie die geleentheid van hierdie telematiese model aangryp nie moeilik relevant sal bly en moeilik finansiëel sal oorleef.

C. Heropleiding en die eis om die implementeerbaarheid van kennis

Oor die postmoderne noodsaak aan die implementeerbaarheid van kennis is daar geen meningsverskille nie. Prof Uys verklaar onomwonde: *Al wat vandag belangrik is is hoe lyk dit in die wêreld van werk.* Prof Smit bevestig hierdie markverwante appèl deur daarop te wys dat nywerhede wêreldwyd toenemend self hul eie navorsingseenhede oprig vanweë die feit dat kennis 'n onmiddellike implementeerbaarheidswaarde moet hê. Hy sê: *Wat in die wêreld begin gebeur het is dat die nywerheid begin sê het: 'Dit help my nie meer om geld in die universiteit in te steek nie, die waarde neem te af want die onderrig het nie meer 'n praktiese toepassing nie'.* Dit het vir Prof Döckel tot gevolg *dat jy toenemend met die mark moet praat om uit te vind wat die mark wil hê.* In dieselfde verband beklemtoon Prof Horak dat *as jy die ding (implementeerbaarheidswaarde van kennis en vaardighede) nie reg bestuur nie gaan jy 'n gemors hê van waar filosofieë en strategieë nagestreef word waarvan die eindresultaat nie mooi deurdink is nie.*

Vir Dr Potgieter is die nuwe befondsing van programme, eerder as hoeveelheid studente, 'n sprekende voorbeeld van die appèl op die implementeerbaarheidswaarde van dit wat voorsien word. Hy sê: *Ons kurrikulêre vernuwing is gedoen teen die agtergrond van die feit dat ons nie meer befonds gaan word volgens hoeveelheid studente nie, maar volgens*



programme, en dit noodsaak dat jy die beste (in terme van implementeerbaarheid) moet voorsien sodat die geld vir jou gegee word en nie vir iemand anders nie.

Teen die agtergrond van die meerledige vakkeuses wat hierdie programbenadering vir die student inhou, wys Prof Döckel daarop dat selfs binne so 'n programbenadering niks ooit in terme van vakkeuses, heeltemal oop kan wees nie vanweë die eis om spesifieke, implementeerbare uitkomstes. Hy voer aan: *Dit (vakkeuses) is altyd gekoppel aan sekere riglyne en sekere markverwante relevansie.* Mnr Beneke wys op die groei in studentegetalle aan Technikons wat vir hom 'n sprekende bewys is van die feit dat kennis vandag implementeerbaar moet wees. In sy eie woorde: *Daar is reeds 'n verskuiwing na die Technikons vanweë die beklemtoning van uitkomsgebaseerde onderwys.* Gesien teen die agtergrond van Prof Uys se beklemtoning van die feit dat die technikon as fokuspunt het die nuttig maak van kennis, eerder as die ontdekking daarvan, beaam Prof Smit hierdie verskuiwing na die technikon en sê: *Studeer beseft toenemend dat beroepsopleiding beter werksgeleenthede bied as sekere akademiese opleiding.* Dit het egter vir Prof Nyamaphene tot gevolg dat *we are producing people who are going to be a great deal more mechanical and a lot less able to think in an original way.*

Die appèl op heropleiding of lewenslange opleiding is vir Prof Uys 'n logiese gevolg van die feit dat *die wêreld van werk is gediversifiseer en veranderend.* Teen die agtergrond van die postmoderne nuwe geslag van kenniswerkers wat met inligting werk en voortdurend moet aanpas by tegnologiese innovering, bevestig Prof Jordaan: *Om dan suksesvol 'n bestaan te maak sal vereis dat die meeste mense lewenslange leerders moet word wat voortdurend hul kennis en vaardighede opskerp.* In hierdie verband beklemtoon Prof Nyamaphene dat die inligtingstegnologiese bedryf 'n totaal nuwe arbeidsmark met totaal veranderde moontlikhede geskep het. Hy sê: *I have come across people who have become major IT people with backgrounds like History, Philosophy and Education.* Dit word deur Dr Moore bevestig as hy daarop wys dat *the person who is running our technology centre and who is an expert that is very focused on using the computer as a form of delivery, started off as a Biologist.* Vir Prof Smit is dit dan ook 'n belangrike appèl op die onderrigfunksie van hoër onderwys om 'n lewenslange leerbenadering by

die student te kweek. In sy eie woorde: *Ons moet hom leer om lewenslank te studeer en as hy daartoe bereid is, moet ons hom leer waar om die inligting te gaan haal.* Hiermee gaan Prof Ogunrinade akkoord en beklemtoon dat *the training of the mind and the learning skills that you obtain from your qualification is important for lifelong learning.*

Met inagneming van die plaaslike tekorte aan natuurwetenskaplike geskoolde teenoor die toename in werkloosheid onder mannekrag wat sosiaalwetenskaplik geskoolde is, beklemtoon Dr Mokhaba dat aan sodanige mannekrag met 'n uitgediende geskoolde die geleentheid tot heropleiding voorsien moet word. Hy voer aan: *Rerouting students is easy. We go to the unemployed teachers and we say to them: 'We are aware that you are unemployed, but we want to make you employed again by offering these technology courses'.* Met betrekking tot hierdie heropleiding van onderwysers, teen die agtergrond van die postmoderne post-Fordistiese 'net betyds'-benadering (paragraaf 2.5.3.1(C)), voel Prof Nyamaphene dat daar weggekom moet word van die idee dat alle onderwysers in die natuurwetenskappe 'n BSc graad moet hê. In sy eie woorde: *We can produce science teachers almost the same way as you produce paramedics, as long as the essentials have been covered adequately in your specific training.* In dieselfde verband wys Mnr Oosthuizen op die Huisartskunde-program wat deur sy inrigting aan praktiserende medici aangebied word *ter wille van 'n 'bybly-poging' deur die bywerk van veranderende kennis en tegnologie.*

6.7.2 Globalisering en Internasionalisering

A. Internasionale mededingbaarheid

Internasionale mededingbaarheid binne hoër onderwysverband het 'n onwegdinkbare noodsaaklikheid geword, enersyds vanweë die behoefte van die student aan internasionale erkenning van sy kwalifikasie, en andersyds vanweë institusionele oorlewing. Met betrekking tot die student se behoefte aan internasionale kredietwaardigheid die volgende opinies:

- *Dit is waarskynlik die vraag wat tans die meeste deur studente gevra word: 'Kan ek internasionaal iets met my kwalifikasie doen?' (Prof Uys).*
- *Die student wil homself vandag gereed maak om 'n wêreldburger te wees en om globaal te funksioneer (Prof Horak).*
- *Die strewe na internasionale uitnemendheid is onafwendbaar - die jonger mense wat toenemend veral in London gaan skoolhou (Dr Potgieter).*
- *Right now our home is expanded. It includes the whole world. So, if I say I am a mathematics teacher I simultaneously imply that I want to be able to teach in America or Australia or wherever. In other words, our qualifications must take into account that the standard must be international (Dr Mokhaba).*
- *Daar is al meer mense wat sal studeer omdat hulle weet dit is 'n internasionale kwalifikasie (Mnr Oosthuizen).*
- *Our graduates in this country are going to have to be globally competitive in a sense that they are going to have to be productive here at home where they are competing against companies that have come into South Africa. So, globally competitive does not need to say you have to travel (Dr Moore).*
- *South Africa is now part of the global market, apartheid is dead, the isolation period is over and therefore you have to enable your students to deal with different cultures, different markets, to enable them to compete (Prof Ogunrinade).*

Oor die opinie dat internasionale mededingbaarheid noodsaaklik is vir institusionele oorlewing voel Prof Smit, Prof Uys en Prof Döckel baie sterk. Prof Smit beklemtoon dat private onderwysinstellings en buitelandse universiteite vinnig besig is om toe te neem en toenemend besig is om mededinging vir die plaaslike universiteite en teknikons te veroorsaak. Hy voer aan: *As ons nie kompetierend is nie sal die studente inskryf by die Australiese universiteit wat kampusse hier gaan oprig en wat dosente hier gaan huur, dan kry die student ook nog 'n kwalifikasie van 'n internasionale universiteit.* Hiermee stem Prof Uys saam en beklemtoon: *Waar tersiêre instellings in die verlede geen kompetisie gehad het nie, want jy was seker jy is altyd vol, is hier nou in 'n 10 km radius rondom Pretoria 22 buitelandse universiteite. So, om mededingend te bly moet ons dan ook 'n internasionaal erkende standaard handhaaf.* Beide Prof Uys en Prof Smit voer die

totstandkoming van hierdie buitelandse hoër onderwysinrigtings as nog 'n belangrike rede vir die daling in studentegetalle aan baie plaaslike inrigtings aan (vergelyk paragraaf 6.7.2(B)). Dit het vir Prof Döckel tot gevolg dat die erkenning van 'n inrigting se kwalifikasies internasionaal nie net 'n grondliggende vereiste vir wêreldmarkmededinging is nie, maar ook bepalend is tot die inrigting se status en reputasie.

Met betrekking tot hierdie status en reputasie beklemtoon Prof Smit dat ernstige studente, afgesien van 'n internasionaal erkende kwalifikasie, ook stabiliteit soek. Dr Mokhaba stem hiermee saam en sê: *These endless strikes are demoralizing. I will not take my child to an institution where the quality of its qualifications are not up to standard.* En hierdie kwaliteit - wat vir Prof Döckel kwaliteit in die onderrigs-, navorsings- en gemeenskapsdiensfunksie konnoteer - moet *aan internasionale kwaliteitstandaarde gemeet word.* Dit beaam Prof de Beer deur te sê: *Ons kan Suid-Afrika beter dien as ons juis, in terme van kwaliteit en relevansie, wetenskaplik internasionaal geposisioneer is.* Prof Horak wys daarop dat binne die plaaslike samelewing kwalifikasies ook aan nasionale standaarde gemeet word. Hy voer aan: *Daardie diskriminering in die wêreldmark en ook in Suid-Afrika self rondom die produkte wat gelewer word, gaan toenemend begin deurkom dat die werkgewer sê: 'Ek soek nie 'n student van universiteit X nie, want sy kwalifikasie beteken niks nie.'*

B. Plaaslike ontwikkeling en die behoefte aan 'n natuurwetenskaplike geskooldeheid

Die belangrike rol van hoër onderwys in die ontwikkeling van die plaaslike situasie is vir die meeste respondente 'n voor-die-handliggende feit. Hierdie appél op plaaslike ontwikkeling, teen die agtergrond van die appél op internasionale markmededinging, interpreteer Prof Smit as volg: *'n Mens moet altyd in staat wees om op twee bene te loop.* Daarom is dit vir Prof Smit noodsaaklik dat ons byvoorbeeld ons navorsing en wetenskapsbeoefening op landbougebied sodanig moet beoefen dat ons *ons kudde diere sowel as ons stoetbeeste se gehalte en gesondheid verbeter.* Prof Döckel voel ook sterk daarvoor dat hoër onderwysnavorsing vir die plaaslike mark relevant moet wees en

benadruk dat die beantwoording aan hierdie relevansie nie impliseer dat sodanige navorsing van 'n swakker gehalte is nie. Hy voer aan: *Jou navorsing moet vir die plaaslike mark relevant wees wat nie beteken dat jy dan nie internasionaal vakkundig verantwoordbaar is nie.*

Met betrekking tot plaaslike ontwikkeling en hoër onderwys se gemeenskapsdiensfunksie is die algemene gevoel dat gemeenskapsdiens 'n uitbreiding van vakkundige kennis impliseer. Prof Döckel interpreteer dit as volg: *Ons sien gemeenskapsdiens nie as 'n sopkombuis welsynsaak nie, maar dat jy jou vakkundige bekwaamheid sal toepas op 'n terrein wat vir die gemeenskap noodsaaklik is.* Prof Uys gaan hiermee akkoord en wys op die noodsaaklikheid van studentegemeenskapsdiens by wyse van 'n verpligte vak, waarvoor 'n punt toegeken word. Sy verduidelik: *Terwyl die student in die gemeenskap moet gaan toepas wat hy hier geleer het, en waarvoor hy 'n punt kry, doen hy sommer ook gemeenskapsdiens.*

Die noodsaaklikheid van voldoende natuurwetenskaplikgeskoolde mannekrag ter wille van plaaslike ontwikkeling, is aan al die respondente bekend. Prof Horak verklaar onomwonde: *Vir my is dit logies dat ingenieurswese en tegnologie het die sleutel tot 'n welvaart vir Suid-Afrika.* Prof Jordaan beklemtoon veral die noodsaaklikheid van opleiding in die inligtingstegnologie, naamlik: *Alles ter wille van die opleiding van kenniswerkers, want daarsonder is daar nie werklik meer verdere ontwikkeling nie.*

Oor die rede vir hierdie nypende tekort aan 'n natuurwetenskaplike geskooldheid stem die respondente nie almal saam nie. Prof Horak en Prof Uys skryf dit toe aan 'n onbewustelike gebrek aan effektiewe beroepsoriëntering binne die skolestelsel. Albei beklemtoon dat die studente nie eens daarvan bewus was dat hulle wiskunde en wetenskap moes hê nie. Dr Mokhaba verskil egter met betrekking tot die onwillekeurigheid van hierdie tekorte en voer aan: *This was a deliberate policy where black people were not taught these subjects, simply because of the problem of job reservation.* Vir Prof Smit en Prof Nyamaphene is die rede egter 'n meer markverwante een deurdat goedgekwalifiseerde natuurwetenskaplike onderwysers gunstiger

aanbiedinge buite die onderwys kry vanweë die groot behoefte soos onder andere ook teweeggebring deur 'n ontwikkelende samelewing. Die gevolg is swak gekwalifiseerde onderwysers wat 'n bouse kringloop tot gevolg het van swak skoolprestasies. Prof Uys wys ook daarop dat min wiskunde- en wetenskapstudente tans in die onderwys wil studeer vanweë negatiewe konnotasies.

Vir Prof Smit, en Prof Nyamaphene is hom dit roerend eens, is die oplossing voor-die-handliggend: *Betaal gedifferensieerde salarisse*. Prof Mokhaba sien die oplossing ook in die daarstel van 'n rolmodelsituasie vir die swart student. In sy eie woorde: *If we can get some black professors from neighbouring countries to come and serve as role models for the young black students, to show them this is possible, it can be done if you are dedicated*. Hiermee stem Prof Ogunrinade saam en wys op die noodsaak daaraan dat die natuurwetenskappe 'n integrale deel van die kultuurbeleving moet word. Hy voer aan: *Science must become a way of life, making people think in a scientific manner. It boils down to the culturalization of science*.

C. Samewerkingsooreenkomste

Hierdie postmoderne noodsaak aan samewerkingsooreenkomste op nasionale sowel as internasionale vlak word deur al die respondente as gegrond aanvaar. Verskeie opinies oor die rede vir hierdie noodsaaklikheid word aangevoer. Mnr Beneke motiveer samewerkingsooreenkomste in terme van die kennisontploffing en voer aan: *Dit is die enigste manier om die volume sowel as metode van absorbering van hierdie 'knowledge overload' te hanteer*. Hy benadruk ook die gemaklikheid waarmee dit geïmplementeer kan word in terme van die landsgrensoorskrydende inligtingstechnologie. Vir Prof Smit, en Mnr Oosthuizen gee hom dit gelyk, is die groot beweegrede vir internasionale samewerking *om só groter internasionale erkenning vir kwalifikasies te kry*, terwyl Prof Döckel en Dr Moore die waarde van nasionale samewerkingsooreenkomste in terme van hulpbrontekorte en die deel van kundigheid motiveer. Hieruit blyk dat almal saamstem dat samewerkingsooreenkomste die voorsiening van beter kwaliteit tot gevolg het.

Die beplanning en implementering van samewerking blyk egter nie 'n eenvoudige taak te wees nie, hoofsaaklik vanweë die feit dat vanaf 'n outonome na 'n samewerkingsparadigma beweeg moet word. Prof Döckel sê: *Komende uit die outonome paradigma is die samewerkingsparadigma 'n moeilike proses.* Prof Horak gaan hiermee akkoord en wys op die probleem van 'n silosindroom waarvolgens elkeen sy eie ding doen. Hy voer egter aan: *Dit is baie moeilik om mense te kry om op die ou end saam te werk, maar as jy hulle eers kry om op die gemeenskaplikhede te bly fokus en begin demonstreer dat hierdie iets vir almal se heil is, begin dit te werk.* Dr Mokhaba interpreteer die sukses van 'n samewerkingsooreenkoms as die noodsaaklikheid dat elke vennoot moet voel dat hy sinvol tot die ooreenkoms bydra. In sy eie woorde: *The heart of any collaboration is that it must be based on clearly defined and agreed upon principles so that each partner feels that he is contributing something significantly.* Hierby voeg Dr Moore die noodsaak aan 'n wedersydse voordeel trek uit die samewerkingsooreenkoms en waarsku dat *we must be very careful when dealing with international relationships where some of the developed countries tend to be very exploitive. While pretending to help, they instead create a dependence.*

Die fisiese manifestasie van nasionale sowel as internasionale samewerkingsooreenkomste sluit vir Prof Horak moontlikhede in soos studente-uitruiling, 'n erkenning van programme en kwalifikasies, magister en doktorsale navorsing, sowel as postdoktorsale navorsing. Prof Döckel beklemtoon ook die samewerkingsvoordele wat afstandsonderrig se fabriekskomponent met betrekking tot die produksie en uitreiking van studiemateriaal inhou. Teen die agtergrond van die Onderwyskollege Pretoria se inkorporerende samewerkingsooreenkoms met die Universiteit Pretoria, wys Dr de Beer op die omvattendheid wat samewerking kan veronderstel. In sy eie woorde: *Nou moet ons ook dink aan faktore soos administratiewe samewerking, finansiële samewerking, hoe moet ons personeelgewys saamwerk.* Mnr Oosthuizen beklemtoon samewerking ter wille van die voorsiening van 'n tweeledige model. Hy sê: *Ons het met kontakonderrig universiteite en ook toenemend met kontakonderrigtegnikons samewerkingsooreenkomste, waar ons dan die afstandsonderrigbeëen verteenwoordig.*

Met betrekking tot akademiese personeel en samewerking, wys Prof Smit op die moontlikhede van ‘n model, soos reeds internasionaal geïmplementeer, waarvolgens dosente op ‘n privaatsektor-georiënteerde wyse voorleggings vir doseerwerk doen. Prof Smit verduidelik: *Dosente kom met voorstelle en word aangestel op ‘n kontraktbasis. Terselfdertyd het die dosent, soos hy voel hy kan behartig, projekte by verskeie hoër onderwysinrigtings.* Hiervolgens word alle oorhoofsekoste van die inrigting uitgeskakel, die dosent ontvang goeie vergoeding en die inrigting se kwaliteit is uitstekend, want die dosent besef die toekenning van verdere kontrakte is afhanklik van die kwaliteit werk wat hy lewer.

6.7.3 Die insluiting en akkommodering van almal

A. Deelnemende besluitneming

‘n Konstruktiewe inklusiwiteit vanweë die akkommodering van die opinie van alle rolspelers is baie noodsaaklik en ook baie geregverdig. Hierdie ‘platter maak’-effek van deelname deur die bybring van kennis vanaf die voetsoolvlakke het tot gevolg die vestiging van beter en ingeligte besluite binne ‘n onderneming. Terselfdertyd dra dit ook die element van eienaarskap. In Prof Jordaan se eie woorde: *Om dinge platter te maak deur middel van deelname is ‘n moeisame proses, maar as jy alle mense se bydraes bereken het en daar word gesamentlik op ‘n bepaalde ding besluit, dan is die eienaarskap daarvan verhoog, mense is meer betrokke.* Dit is vir Prof Jordaan dan ook die teenpool van die modernistiese aanspraak van dat bestuur alles weet en oor alles mag besluit, *nie net oor lone en oor wie waarheen geskuif word nie, maar ook oor die waarde van die mense se lewens as’t ware.* Vir Prof Uys is die realisering van hierdie rolspelerdeelname in die funksionering van taakgroepe op alle terreine geleë. Hierdie taakgroepe word telkens sodanig saamgestel dat alle rolspelers daarop verteenwoordiging het, naamlik bestuur, studente, buite-mense, akademici, ens. Prof Uys voer aan: *Niks wat gedoen word of gedoen is, is gedoen sonder taakgroepe nie. Niks het BTF toe gegaan sonder dat die taakgroepe nie eers eenstemmigheid daarvoor gehad het nie.*

Wat die moeisaamheid en tydrowendheid van die proses van deelnemende bestuur aanbetref beklemtoon Prof Döckel dat daar met gesprekvoering volhard moet word totdat daar werklik oor kulture heen begrip is. In sy eie woorde: *Waar jy in 'n sekere sin vanuit 'n soort van chaotiese, teenoorstaande pole gepraat het tot by 'n werkbare stelsel.* Mnr Beneke bevestig hierdie noodsaaklikheid, maar ook tydrowendheid van rolspelerbetrokkenheid en voer aan: *Jy kan nie konsensus bereik sonder voldoende deelname nie, en voldoende deelname is 'n omslagtige proses.* Hy wys egter daarop dat hierdie tydrowendheid ook konflik veroorsaak vanweë die magsgedrewe eise om onmiddellike resultate. Hy wys ook op die kontradiksie-aard van die situasie, naamlik dat *dieselfde mense wat tydig resultate vereis ook aandrang op die deelname van alle rolspelers, laasgenoemde wat tydrowend is.*

Met betrekking tot die karakter van deelnemende besluitneming voer Prof Uys aan dat eerlikheid en vertroue die twee kernbegrippe in enige deelnemende gespreksituasie is. Hiermee stem Prof Döckel saam en voeg by: *Die grootste uitdaging in hierdie transformasiepoging is die verkryging van ware verstaan, wedersydse vertroue, en gemeenskaplike doelstellings.* En as dit nie by die universiteit bewerkstellig kan word nie beklemtoon Prof Döckel dat die hele land daaronder lei. Dit herinner sterk aan die suurdeegfunksie van hoër onderwys soos bespreek in paragraaf 4.3.

Oor die manifestasie van deelnemende besluitneming binne die eksplisiete lesinglokaalsituasie wys Prof Jordaan op die eienskappe van deelneming binne uitkomsgebaseerde onderwys (OBE) deurdat die onderwyser en die leerder medekonstrueerders van kennis word. In sy eie woorde: *Dit wat in die breë geskep word as die leerplan moet op 'n bepaalde manier, om die woord van die tyd te gebruik, 'onderhandel' word tussen die een wat die kennis deurgee en die een wat saam met hom hierdie kennis moet konstrueer in 'n deelnemende gebeure.* Teen die agtergrond van hierdie dialogiese gebeure beklemtoon Prof Horak dat daar byvoorbeeld wat betref die medium van onderrig, met die studente onderhandel word oor die taal van hulle keuse. Hy voer aan: *Jy kontrakteer met die studente in die klas deur te sê: 'Dit is wat ek gaan*

doen, aanvaar julle dit of nie?’ Daarna kom ons ooreen. Prof Horak wys egter daarop dat hierdie deelnemende besluitneming tussen dosent en studente met volwassenheid en die nodige vertrouensverhouding-aanslag hanteer moet word. Prof Döckel wys weer op die spanbenadering as ‘n voorbeeld van deelnemende besluitneming binne die onderrigsituasie. Met hierdie spanbenadering is dit nie meer net die akademikus wat verantwoordelik is vir die generering van studiemateriaal nie. *Dit is nou ‘n span wat bestaan uit verskillende komponente, byvoorbeeld die vakspesialis, die taalkundige, die ‘instructional designer’, insette van die nywerheid, ens.*

Met betrekking tot deelnemende besluitneming op nasionale beleidsvlak aan die hand van ‘n benadering van institusionele outonomieit, in samewerking met ‘n proaktief leidinggewende regering en binne die bestek van samelewingsaanspreeklikheid (paragraaf 5.3.1.2), voel Dr Potgieter, Dr Moore en Dr Mokhaba dat hierdie deelnemende besluitneming deur die regering se gebrek aan doelgerigte leidinggewing gekortwiek word. Teen die agtergrond van die plaaslike samelewingsnoodsaaklikheid van institusionele samewerking van hoër onderwysinrigtings, beklemtoon Dr Mokhaba dat *the crux of the matter is government must be vigorous and come out with a policy. These issues must be negotiated, but it must be negotiated in a specific time frame.* Hierdie gebrek aan tydige leiding deur die regering in sy staatsgereguleerde deelnemende besluitnemingshoedanigheid het vir Dr Potgieter tot gevolg dat, alhoewel alle rolspelers bereid is tot deelnemende gesprekvoering, geeneen inisiatief wil neem nie. Hy verduidelik hierdie situasie aan die hand van ‘n rugbywedstryd-simboliek en sê: *Niemand is bereid om die bal wat vir hom gegooi word te vang nie, maar almal speel, almal is ten minste op die veld en almal draf saam, maar die oomblik as die bal na jou kant toe kom, gooi jy hom so gou as moontlik weer weg.* En die rede hiervoor is hoofsaaklik te vind in die feit dat *die Departement van Onderwys sloer om noodsaaklike besluite oor rasionalisering en transformasie van onderwyskolleges aan ons deur te gee.* Hierop antwoord Dr Moore deur daarop te wys dat *to over consult can be the refuge of a cowardly leader who is not prepared to stand up and say: ‘right, this is where we are going, now follow me’.*



B. Massifikasie en Diversifikasie

Oor die appèl op massifikasie vanweë die postmoderne noodsaak aan die akkommodering van almal, voel die respondente baie sterk dat alle studente wat kwalifiseer wel geakkommodeer moet word. Dr de Beer bevestig byvoorbeeld dat by sy inrigting alle eerstejaars wat die afgelope drie tot vier jaar gekwalifiseer het, geakkommodeer is. Hy voer aan: *'n Student is by ons 'n student, ons onderskei nie tussen kleur nie. Ons het net een lêerstelsel wat 'n verdere aanduiding is van die inklusiwiteit van al die studente.* Teen die agtergrond van afstandsonderrig se aantreklikheid in terme van eie tempo, eie plek, en bekostigbaarheid, beklemtoon Prof Döckel dat Unisa veral op voorgraadse vlak vir sover moontlik akkommoderend wil wees en nie te eksklusief nie, egter altyd met behoud van kwaliteit en standaarde. Hiermee stem Prof Horak saam en sê: *Dit is 'n verpligting om seker te maak dat enige landsburger toegang kan kry tot my Siviele Ingenieurs departement, egter altyd op meriete natuurlik.* Hierdie meriete is onafwendbaar omdat die UP homself as 'n sentrum wil vestig wat internasionale erkenning geniet en, aldus Prof Horak, *as jy nie met jou inname 'n behoorlike bestuur uitoefen in terme van kwaliteit nie, het jy geen beheer oor dit wat uitkom aan die anderkant nie.*

Met betrekking tot die aanvanklike verwagting van 'n oormatige massifikasie van hoër onderwys in Suid-Afrika, wat blyk nie as sodanig by die oorgrote meerderheid hoër onderwysinrigtings gerealiseer het nie, skryf Mnr Beneke dit toe aan *die realiteite van finansies, van ekonomiese behoefte, van menslike kapasiteit, wat verhoed dat almal hoër onderwys kan betree.* Hiermee stem Prof Smit saam en sê: *Die beloftes van beurse en lenings het nie naastenby gerealiseer nie. Klas- en losiesgelde het gestyg en universiteite moet dit noodgedwonge invorder. Vir baie studente raak universiteite onbekostigbaar.*

Wat betref die noodsaak aan diversifikasie binne hierdie 'voorwaardelike' (op grond van meriete) massifikasie van hoër onderwys, beklemtoon Prof Uys dat diversiteit oor die breë spektrum van samelewingsfunksionering hanteer moet word. Sy voer aan: *In my terminologie is diversiteit nie net swart, wit nie. Dit is meer. Dit is swart, wit, manlik,*

vroulik, intelligensie wat verskil, ondervinding wat verskil, ens. Prof Uys voel dan ook sterk daaroor dat diversiteit aanvaar en waardeer moet word eerder as om 'n hopelose poging aan te wend om almal dieselfde te probeer maak. In haar eie woorde: *Ons is nie almal dieselfde nie, baie goed verskil en ons moet leer om diversiteit te waardeer eerder as om dit te probeer ontken deur te sê ons is almal dieselfde.* Sy benadruk ook dat 'andersheid' beter maak: *Die feit dat ek 'n vrou is en saam met 'n man op 'n besluitnemingskomitee sit, gee dat ons 'n breër prentjie het.* Prof Smit beaam hierdie konstruktiewe funksionaliteit van andersheid deur daarop te wys dat 'n swart argitek dalk 'n huis 'n bietjie anders kan ontwerp om die kultuur te pas, *en dit kan tot 'n baie interessante 'mix' aanleiding gee.* Hoewel Prof Horak nie hierdie andersheid ontken nie, voel hy egter dat die neiging te sterk is om op verskille te konsentreer terwyl daar eintlik baie sterk ooreenkomste ook is. Hy motiveer: *Die blanke outjie wat van Koster af hier aankom is net so verward en deurmekaar as die swart outjie wat van Soshanguwe af hier aankom. Dit is vir hulle altwee 'n ewe geweldige skok.*

Die fisiese akkommodering van diversifikasie realiseer, afgesien van taal, vir Prof Uys ook met betrekking tot die oprigting van fasiliteite waarvoor daar 'n behoefte ontstaan. Sodanige fasiliteite sluit byvoorbeeld sokkervelde in, taxi-staanplekke, 'n stasie, studieruimte vir die student wat nie gedurende die dag huis toe wil gaan nie, en meer kopieë van die voorgeskrewe werke in die biblioteek aangesien baie swart studente nie die boeke koop nie. Hierdie akkommodering van diversiteit by wyse van diverse fasiliteitsvoorsiening korreleer met die eis om regstelling van die institusionele kultuur soos bespreek in paragraaf 5.3.4.4. sodat alle studente, aldus Prof Ogunrinade, 'n alma mater gevoel kan ontwikkel. In sy eie woorde: *Some students still feel like they just went through and collected a piece of paper without feeling that engagement with the institution, they lack an alma mater feeling.*

C. Agtergrondagterstand-akkommodering

'n Logiese gevolg van massifikasie en diversifikasie vanweë postmoderne akkommodering, teen die agtergrond van die intellektuele agterstande soos deur apartheid



teweegebring, is die manifestasie van die eis om die akkommodering van agtergrondagterstande. Vanweë die geweldige plaaslike tekorte al daar, is die respondente dit eens dat hierdie akkommodering veral op die agterstande in 'n natuurwetenskaplik-georiënteerde agtergrond sentreer. Prof Uys wys op die effektiwiteit van 'n wiskunde en wetenskap oorbruggingsprogram binne die Inligtingsfakulteit van die Technikon Pretoria. Hierdie program wat oor veertig weke strek bestaan uit daaglikse lesings oor agt ure versprei waarin gr 8 tot gr 12 wiskunde en wetenskap oorgedoen word. Sy voer aan: *Daar is studente daar met 'n H-simbool vir wiskunde en wetenskap wat dan 'n A-simbool kry as ons met hulle klaar is.*

Prof Horak bevestig weer die vyfjaarplan binne sy departement ten einde die student met potensiaal, wat onregverdig deur 'n swak matriek benadeel is, die geleentheid tot 'n opknapping van sy wiskunde en wetenskap te bied. Hiervolgens word in die eerste studiejaar sterk gefokus op die opbou van die student se wiskunde en wetenskapvermoëns terwyl die meer ingenieursgeoriënteerde vakke soos Geologie en Boumateriale eers in die tweede 'eerstejaar' hanteer word. Prof Horak beklemtoon: *Hierdie vyfjaarplan laat die student onmiddellik deel voel van die Ingenieurswese fakulteit.* Dit bied volgens Prof Horak ook groter geleentheid aan daardie student wat nie so genoegsaam aan 'n tegnologiese omgewing blootgestel was nie, om geleidelik 'n paraatheid vir vaardighede soos driedimensionele insig wat byvoorbeeld vir Beskrywende Meetkunde vereis word, te verwerf.

In dieselfde verband beklemtoon Prof Döckel dat by Unisa baie moeite in wiskunde gedoen word om veral op eerstejaarsvlak die inhoud meer toeganklik te maak. Ten einde die aura van eksklusiwiteit uit die natuurwetenskappe te haal beklemtoon Prof Döckel dat: *Alle wiskunde-opdragte word byvoorbeeld twee keer nagesien om die student die grootste moontlike kans op sukses te gee.* Prof Döckel sowel as Prof Horak beklemtoon egter ook die noodsaak aan 'n opbou van die taalvaardigheid. Aldus Prof Döckel: *Onthou, selfs in natuurwetenskappe is jou taalbegrip baie belangrik,* wat Prof Horak bevestig met: *As die taalvaardigheid nie reg is nie is jou wiskunde- en wetenskapsvaardigheid ook daardeur belemmer.*

6.7.4 Die eis om sinbelewing

A. Kontekstualisering

Met betrekking tot die aard van kontekstualisering beklemtoon Prof Jordaan dat mense universeel bepaalde dinge deel, maar dat die teregkom van daardie gedeelde fasette binne 'n gegewe konteks realiseer. As voorbeeld gebruik hy die universele faset van vriendskap. Hy verduidelik: *Vriendskap as die toegeneëntheid van een mens tot 'n ander loop deur die ganse mensdom, maar hoe dit teregkom, watter kulturele eise daar is oor watter vorme vriendskap sal aanneem, moet binne die gegewe konteks geïnterpreteer word om tot 'n begrip daarvan te kom.* Hierop verklaar Prof de Beer, en is Dr Moore hom dit eens dat, *ons moet eers bepaal wat is werklik die nuwe konteks in Suid-Afrika.* Prof de Beer wys byvoorbeeld daarop dat konteks iets is wat op 'n vertikale lyn geskuif kan word en afhangende van watter leerinhoud mee besig is, Kernfisika of Geskiedenis, sal dit op hierdie vertikale lyn op verskillende plekke wees.

Wat betref die waarde van en benadering tot kontekstualisering binne die onderrigsituasie, is die respondente dit met die volgende verwoording daarvan deur Dr Mokhaba eens: *It enhances the level of participation and it further enhances the chances of comprehension of the subject matter, but one would not stop at that level because you need to take into account the global context.* In dieselfde verband beklemtoon Prof Ogunrinade dat *the valid point, however, is that you must never look down on your own cultured experiences.* Teen hierdie agtergrond is dit vir Mnr Beneke en Prof Ogunrinade sinvol dat binne die plaaslike mediese wetenskappe byvoorbeeld, genoegsaam erkenning gegee word aan die onderrig van bossiemedisyne-genesing. Mnr Beneke sê: *Begin eers by die eie Sangoma en beweeg dan na Louis Pasteur en wat hy in Frankryk gedoen het.* Prof Horak gaan hiermee gelyk en bevestig die waarde van 'n intree vanaf die student se eie agtergrond en tegnologieë as aansluiting met die oog op uitbouing. Hy sê: *Dit gaan oor aansluiting met die oog op uitbouing, om vir hom te wys die modderhut is 'n veselversterkte struktuur, die stap hierna is veselversterkte beton.* Prof Döckel

beklemtoon weer die waarde van kontekstualisering in terme van geslag en sê: *Geslag is belangrik en moet geakkommodeer word by herkurrikulering.*

Oor die aansluiting ter wille van uitbouing van spesifiek die Westersgeoriënteerde epistemologie, is die eenparige gevoel soos deur Prof Smit, Prof Horak en Prof Nyamaphene verwoord, as volg:

- *Oor die eeue het die wetenskap in die Westerse wêreld ontwikkel en die Westerse wêreld en kultuur is in terme van globalisering die toonaangewende tendens – dit is waar die rekenaars gemaak word en ons het nie 'n keuse as om daaraan te bly kleef nie (Prof Smit).*
- *Aan die einde van die dag word jy gemeet in terme van die standarde van die wêreld as sulks, en die wêreld in die tegniese, ingenieursomgewing is Westers, Eurosentries georiënteerd (Prof Horak).*
- *The entire world has contributed to the development of science. The development of technology from the science that was generated is a different story... (Prof Nyamaphene).*

B. 'n Multidissiplinêre benadering

Die modernistiese benadering van 'n afbakening van inhoude in waterdigte kompartemente het tot gevolg dat die student nooit die geleentheid kry tot 'n dieper insig in terme van 'n realiteits-geheelbeeldvorming nie. Hierdie algemene konsensus onder respondente word deur Dr Mokhaba as volg verwoord: *If you take content as in compartmentalized units of knowledge you are robbing the student of extra information which will enable him to understand how and why this is being done this way, what are the reasons behind it and why is it happening the way it is happening.*

Vir Prof Smit is die kennisontploffing met gevolglike toename in gekompliseerdheid van die werklikheid die hoofrede vir 'n uitgediendheid van hierdie kompartementele verdeling van die werklikheid. Die gevolg is 'n programbenadering eerder as 'n vakbenadering aangesien eersgenoemde ideale geleenthede tot 'n multidissiplinêre

aanslag bied. In Prof Smit se eie woorde: *Vanweë die kennisontploffing het die wêreld so gekompliseerd geraak dat jy dit nie meer in kompartemente kan verdeel en hanteer nie. Nou gaan ons na programme en dit is interdisiplinêre programme.* Prof Döckel en Prof de Beer beklemtoon dat hierdie programbenadering juis daarop ingestel is om die tradisionele grense tussen die fakulteite af te breek deur 'n vervanging daarvan met loopbaanskole. In Prof Döckel se eie woorde: *Ek dink ons wil 'n bietjie verder gaan sodat ons ook die tradisionele grense tussen die fakulteite afbreek en dat die programme eintlik vir jou in 'clusters' in die vorm van loopbaanskole voorsien word en nie meer op so 'n eng vakkundige, vakgeoriënteerde fakulteitsbasis gehanteer word nie.* Prof Döckel wys dan ook daarop dat die modularisering van inhoude binne hierdie programbenadering, deur middel van die afbreek van inhoude in kleiner eenhede, die moontlikheid tot 'n suksesvolle implementering van 'n multidissiplinêre voorsiening verbeter.

Prof Döckel, Prof de Beer, Prof Horak en Dr Moore beklemtoon egter die handhawing van 'n goeie balans tussen 'n multidissiplinêre benadering en 'n suiwer vakkundige benadering:

- *In enige multidissiplinêre benadering voltrek dit altyd vanuit 'n spesifieke vakgebied as uitgangspunt, dit kan nie anders nie. En vanuit hierdie basiese vakgebied-vertretpunt word dinge dan bygewerk (Prof Döckel).*
- *Die basis en boustene van ingenieurswese is die wiskunde, wetenskap en chemie, dit sal nie kan verander nie, maar daar is tekorte wat bygewerk moet word (Prof Horak).*
- *Jy kan nie net multidissiplinêr werk sonder dat jy nie ook dissiplinêr werklik die kennis en wetenskap ontgin en die dissipline as't ware versorg nie (Prof de Beer).*
- *A person must have a specialised direction, but they must be adaptable both psychologically, intellectually, and if necessary, by manual expert, to be able to absorb and appreciate all the other disciplines that plunge into their particular discipline in the workplace (Dr Moore).*

Met betrekking tot die bywerk van onderrigtekorte beklemtoon Prof Jordaan die postmoderne eis *dat mense wat in die natuurwetenskappe opgelei word, die*

geheelperspektiefvormende dissiplinêre insette van die humanoria moet ontvang. Prof Jordaan wys daarop dat vrae soos waarom die natuurwetenskaplike die navorsing moet doen, waaroor dit gedoen moet word, ten behoeve van wie, met watter konsekwensies, ens. *nie vrae is wat sondermeer gemaklik vir die natuurwetenskaplike kom nie, want hy word gedryf deur: 'daar is die probleem, ek wil dit wetenskaplik oplos.'* Hiermee stem Prof Horak saam deur daarop te wys dat die ingenieurstudent byvoorbeeld geleer word om analities en tegnokraties te funksioneer. In die proses word hy *in meer as een opsig ontmens*. Prof Horak verduidelik hierdie ontmensing - as 'n gebrek van insette vanaf die humanoria - as volg: *Hy (die ingenieurstudent) weet nie hoe om sy produk in die gemeenskap te verkoop nie, hy verstaan nie die behoefte van die gemeenskap nie, hy kan nie sy verhewe wiskundige model vir die gemeenskap interpreteer nie, en daarom kan hy nie by hulle behoeftes aansluit nie.* Ten einde hierdie groot leemte by die ingenieurstudent aan te vul is die ontwikkeling van kommunikasievaardighede in terme van skryf, praat en luister baie belangrik. Prof Horak motiveer dit as volg: *'n Sterk element van kommunikasievaardighede vanaf skryf tot praat tot luister, is baie belangrik. Om te kan luister en hoor wat sê mense vir jou, om die nuanses te kan interpreteer, want dit is ook jou werk tot 'n baie groot mate.* Prof Ogunrinade gaan hiermee akkoord en bevestig dat *somebody who majors in engineering or medicine must also be trained in ethics because clients and patients are going to ask him questions.*

In dieselfde verband beklemtoon Prof Uys die noodsaak aan 'n bywerk van mensvaardighede in terme van loopbaanprofielontwikkeling by die loopbaanfeitekennis. Sy verduidelik dat studente in die joernalistiekkursus 'n persoonlike profielontwikkeling moet doen. Dit behels dat die student homself aan die hand van 'n profiel moet evalueer. Hierdie profiel bestaan uit 18 tot 21 kriteria wat gebaseer is op die mees suksesvolle persoon in daardie loopbaan binne die arbeidsmark. Sy sê: *Die student gaan kyk hoe lyk hy teen daardie profiel en dan identifiseer ons saam met die student sy leemtes en dan word die vier jaar wat die kursus duur gebruik om daardie mensvaardighede by te werk.*

Ten slotte, as motivering vir die noodsaak aan 'n multidissiplinêre navorsingsaanslag, wys Prof Jordaan op die bestaan van 'n diep filosofiese gedagtegang wat aanvaar dat die

natuurwetenskaplike navorsingsprojek in 'n groot mate die funksie van die persoon is wat die instrumentarium gebruik. Dit het tot gevolg die gebrek aan 'n gewaarborgde metodologie wat kennis as 'n eksakte tipering van die werklikheid kan voorstel. Aldus Prof Jordaan: *En as jy nie meer kan sê daardie kennis is 'n akkurate tipering van die werklikheid nie, want verstaan jy kan dit nie meer sê nie, dan vra jy vir meerdere insette om 'n korrigerende perspektief op jou eie data te kry. Dit vra vir die multidissiplinêre idioom.*

C. Postmoderne sinbeleving en die plaaslike algemene heil

Ter wille van 'n hokslaan van die postmoderne posvat van 'n nihilisme - individueel sowel as binne groepsverband - vergroot die behoefte aan sinbeleving dienooreenkomstig.

Met betrekking tot die individu se behoefte aan postmoderne sinbeleving interpreteer Prof Jordaan, Prof Döckel, Prof Uys en Mnr Beneke dit as 'n kontinue kritiese ingesteldheid ter wille van 'n kritiese verantwoording met die oog op kritiese refleksie en kritiese korreksie. In elk van die respondente se eie woorde as volg:

- *As dit gaan oor singewing wil ek die frase gebruik: kritiese verantwoording van jou eie singewing, naamlik om, wat jy ookal tot 'n waarde verhef, dit healtyd aan korreksie onderhewig te maak (Prof Jordaan).*
- *Op die ou end moet jy sorg dat jou graduandi onafhanklike denkers is en dit is een van ons belangrikste doelwitte, ons wil 'n kritiese ingesteldheid by ons graduandi kweek (Prof Döckel).*
- *Jy moet elke dag reflekteer: 'Wat het ek vandag gedoen wat gewerk het sodat ek dit kan herhaal. Wat het ek verkeerd gedoen en hoekom het dit verkeerd gegaan sodat ek kan weet om dit te voorkom' (Prof Uys).*
- *Die individu se sinsoekende benadering moet telkens, ten opsigte van alles wat hy dink of doen, aan die hand van die volgende vier reflekerende vrae voltrek: waarom, wat, hoe, en wanneer (Mnr Beneke).*

Die realisering van sinbeleving binne groepsverband, geïnterpreteer as die algemene heil van die samelewing, hou vir al die respondente 'n eerste en allesoorheersende prioriteit in van 'n in bedwang bring van misdaad. Prof Uys beklemtoon: *Begin deur geweld onder beheer te kry, want dit is die een ding wat 'n klomp ander beperkinge maak.* Dr Mokhaba benadruk dat 'n eerste stap die vind van 'n werkbare antwoord op die volgende vraag moet wees: *What must we do in order to bring down the level of violence?*

Met betrekking tot hoër onderwys spesifiek, teen die agtergrond van suksesvolle misdaadbekamping, is die respondente dit eens dat uitnemende onderwys 'n beduidende inset tot sinvolle sinbeleving binne groepsverband moet en kan lewer. Met behulp van uitnemende onderwys word al die fasette van sinvolle sinbeleving binne groepsverband aangesny, naamlik geletterdheid, vaardigheidsontwikkeling, die ontwikkeling van 'n ware demokrasie, die kweek van 'n positiewe werksetiek, en die vestiging van 'n strewende na uitnemendheid. Prof Smit som hierdie meerledigheidsfunksie van onderwys met betrekking tot sinbeleving binne groepsverband as volg op: *Onderwys is die fondamentsteen, want onderwys het meer as net die tegnologie te leer. Onderwys moet ook gekultiveerdheid en respek kweek.*

Wat betref hierdie algemene heil uit 'n onderwysperspektief beskou beklemtoon Dr Mokhaba die geletterdheidsfunksie daarvan. Hy sê: *We need to embark on a vigorous program on literacy education. Remember most of our people are not educated.* Prof Horak plaas die aksent op die ontwikkeling van die natuurwetenskaplikegeoriënteerde vaardighede wat rykdom genereer. Hy sê: *Ek dink daar is 'n groter verantwoordelikheid op ons in hierdie veld wat betref die intelligente aanwending van mense wat kan lei tot individuele sowel as samelewingsbemaagtiging.* Prof Uys en Prof Döckel beklemtoon die onderwysfunksie van 'n kweking van toleransie en aanvaarding sowel as die vestiging van 'n positiewe werksetiek. Prof Uys voer aan: *Die kweking van saamwerk, die waardeer van diversiteit, en die leer ken van mekaar kan spontaan binne onderwysverband geskied.* Prof Döckel bevestig: *Vanuit 'n sosiale hoek is die onderwysinset met betrekking tot die plaaslike algemene heil waarskynlik te vind in die kweking van 'n ware demokrasie, toleransie en die ontwikkeling van 'n sekere werksetiek.*

Hierop antwoord Prof Uys: *Ons sal moet leer produktief wees want ons is 'n verskriklike onproduktiewe land. Ons sal moet 'n nuwe werksetiek ontwikkel, die bestaande een is pateties.* Prof Nyamaphene benadruk die kweking van 'n ware demokrasie. Hy sê: *We have a very advanced, sophisticated constitution which is totally misplaced for the level of education and understanding that you have in the country. And in order to have a constitution that calls upon so much responsibility of the individual, you have to back it up with a very sophisticated system of civic education.*

As hoekbakens van die positiewe werksetiek beklemtoon Dr Potgieter die onderwys se funksie van 'n ontwikkeling van die strewe na 'doeltreffendheid'- in terme van altyd die ding reg doen - en 'bekwaamheid'- in terme van altyd die regte ding reg doen. Vir Dr de Beer is hierdie doeltreffendheid- en bekwaamheidstrewe daarin geleë dat *almal moet saamwerk aan hierdie poging: ek moet vir my studente die beste probeer doen, ook ten einde 'n goeie produk aan die samelewing te lewer, die hoof moet vir sy personeel die beste doen, die personeel en ouers vir die leerlinge en die leerlinge vir hulleself en vir die samelewing.* Dr de Beer volstaan met: *Almal moet saamstreef na uitnemendheid sodat die totale samelewing se huishoudings kan verbeter en die spense gelaai kan word.* En hierdie uitnemendheidstrewe kan volgens Dr Potgieter nooit aan die hand van die op-en-aftrek van almal na die sosialistiese middelpunt ter wille van 'n breë konglomeraat van gelykheid gereduseer word nie. Hierdie uitnemendheid kan egter wel, in terme van die Afrika Renaissance, aan die hand van die vestiging van 'n sterk kritiesgeoriënteerde middelklas in swart geleedere gerealiseer word. Prof Jordaan beklemtoon: *Middelklas mense is Renaissance mense wat 'n plek in die son wil hê en sê: 'Ons kan dit nie verduur dat ons samelewing so lyk nie, want ons het mekaar en ons het ons kinders en ons wil 'n beter lewe hê, ook vir onself.'*

6.8 SAMEVATTING

Ten einde die aanwesigheid van postmoderne transformasietendense by plaaslike hoër onderwysinrigtings vas te stel, is gefokus op kwalitatiewe, in-diepte onderhoudvoering. Die seleksie van respondente verbonde aan die agt geïdentifiseerde hoër



onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie, is gebaseer op die uitnemende kennis wat elkeen oor die nagevorsde onderwerp het.

Hierdie onderhoudvoering het egter ook gepaardgegaan met 'n kwantitatiewe insameling van data met betrekking tot getalletransformasie. Hiermee is bevestig dat die postmoderne appèl op insluiting en akkommodering van almal, in terme van ras, geslag en studierigtingverteenvoering wel besig is om te realiseer wat betref studente sowel as dosente bevolkingsamestelling-verteenvoering. Met betrekking tot finansiële aangeleenthede is vasgestel dat die postmoderne tendens van toenemende selfbefondsing ook besig is om binne die plaaslike situasie te realiseer.

Met die in-diepte onderhoudvoering en die data daaruit verwerk is vier kategorieë van postmoderne transformasietendense geïdentifiseer. Hierdie vier kategorieë, soos voortspruitend uit die vier samelewingsterreine binne die breë konteks van samelewingsfunksionering, is telkens aan die hand van drie subkategorieë belig. Uit hierdie kwalitatiewe data versameling, data verwerking en data interpretasie is pertinente postmoderne transformasietendense waargeneem. Die kennisname hiervan en bewustelike akkommodering daarvan kan bydra tot 'n meer effektiewe funksionering van die plaaslike hoër onderwyssituasie, wat dan as sodanig in die volgende hoofstuk aangedui sal word.

Vervolgens word oorgegaan tot 'n integrasie van teorie en praktyk. Hierdie integrasie voltrek aan die hand van 'n teoretiese begrip van die nagevorsde situasie soos verkry met die literatuurstudie, en die wesenlike praktyk soos waargeneem met behulp van observering, kwantitatiewe dataversameling, en die interpretasie van die respondentstandpunte. Aan die hand van hierdie integrasie sal moontlike riglyne vir die suksesvolle bestuur van die postmoderne transformasie van die plaaslike hoër onderwyssituasie aangedui word.

7

OORSIG, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 OORSIG

Met hierdie navorsingsprojek is die effek van universele postmoderne beïnvloedingstendense op die transformasie van die plaaslike hoër onderwyssituasie ondersoek. Die doel hiermee was drieledig, naamlik om:

- pertinente postmoderne beïnvloedingstendense te identifiseer
- dit binne die plaaslike hoër onderwyssituasie wat aan onbillikheidsregstellings-transformasie onderwerp is, te verifieer
- moontlike riglyne vir die effektiewe bestuur van die postmoderne transformasie van hoër onderwys daar te stel.

Ten einde hierdie doelstellings te realiseer is die volgende ondersoeke geloods:

- universele postmodernistiese beïnvloedingstendense (hoofstuk 2)
- hoër onderwys (hoofstuk 3)
- die konsep ‘transformasie’ vanuit ‘n hoër onderwyskundige perspektief beskou (hoofstuk 4)
- ‘n geheelbeeldvorming van die voorgestelde transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika (hoofstuk 5)
- postmoderne transformasiebestuur binne die Gauteng Provinsie (hoofstuk 6)

In die proses van realisering van hierdie drieledige doelstelling het die volgende bekend geword.

7.1.1 Postmodernistiese beïnvloedingstendense

As korrigerende verlengstuk van die modernisme fokus die postmodernisme op 'n herstel van die wanbalans deurdat dit die oordrewe rasionalisme van die modernisme wil uitbalanseer en aanvul met klem op ander funksies en aspekte van menswees. Hierdie aanvullingsrol konnoteer dat die teenwoordigheid van die postmodernisme nie die beëindiging van die modernisme vergestalt nie. Binne die wetenskapsbeoefening, politiek, ekonomie en sosiale funksionering, kan daar nooit sprake wees van 'n afstand doen van die modernistiese vooruitgangsidee nie. Die postmodernisme manifesteer egter wel as 'n paradigmatische kritiek op die verabsoluttering van die modernisme. Dit realiseer in die sin van 'n dialogiese gebeure ter wille van 'n ondermyning van die vasstaande onder-wette-bring-benadering van die modernisme.

Vanweë die wisselwerkende beïnvloedingsverhouding tussen die onderskeie samelewingsterreine, voltrek hierdie postmodernistiese korrigerende aanvullingsrol aan die hand van die totale samelewingsfunksionering. Dit sluit in die wetenskap en tegnologiese terrein, die ekonomiese terrein, die politieke terrein en die sosiale terrein waarby inbegrepe is die godsdienst en wêreldbeskouingsterrein. Die breë samelewingsfunksionering vergestalt egter nie alleen 'n onderlinge interaksie tussen die onderskeie samelewingsterreine nie, maar ook 'n wisselwerkende beïnvloedingsverhouding met die onderskeie samelewingsinstitusies, waaronder hoër onderwys ook ressorteer. Dit het die implikasie dat postmoderne beïnvloedingstendense, soos geaktualiseer binne die onderskeie samelewingsterreine, 'n pertinente invloed op hoër onderwys uitoefen, en andersom.

Op die wetenskap en tegnologiese terrein manifesteer postmoderne beïnvloedingstendense in die toenemende relatiwiteit van kennis. Dit word enersyds teweeggebring deur die groter klem op 'n meerledige interpretasie van die werklikheid en andersyds vanweë die dinamiek van kennisvermeerdering en kennisverandering. Die appèl daarvan op hoër onderwys vergestalt in 'n toenemende bewuswees en erkenning

van die bestaan van meerledige perspektiewe en interpretasies met betrekking tot wetenskapsbeoefening. Die tendens van snelle verandering en vermeerdering van kennis vereis, afgesien van die behoefte aan heropleiding en lewenslange opleiding, ook dat opleiding 'n hoë implementeerbaarheidswaarde moet hê.

Postmodernistiese beïnvloedingstendense op die ekonomiese terrein manifesteer in toenemende globalisering en internasionalisering vanweë die landsgrensoorskrydende karakter van die inligtingstegnologie. Dit het tot gevolg dat wêreldmarkmededinging 'n onwegdinkbare noodsaaklikheid vir samelewingsoorlewing geword het. Vir hoër onderwys manifesteer dit in die appèl op 'n internasionalisering van die kurrikulum ten einde te voldoen aan die internasionale erkenning van kwalifikasies.

Met betrekking tot die politieke terrein vergestalt postmodernistiese beïnvloedingstendense in die toenemende appèl op die insluiting en akkommodering van almal. Afgesien van die eis daarvan op deelnemende besluitneming binne hoër onderwys, manifesteer hierdie insluiting en akkommodering ook in die appèl op massifikasie en gepaardgaande behoefte aan diversifikasie. Hierdie diversifikasie omsluit die breë raamwerk van voorsiening, naamlik inhoud, metode en vorm.

Op die sosiale terrein, waarby inbegrepe is die godsdiens en wêreldbeskouingsterrein, is postmodernistiese beïnvloedingstendense veral waar te neem in die ontwikkeling van 'n wêreldkultuursituasie vanweë globalisering en internasionalisering. Spesifiek met betrekking tot die godsdiens en wêreldbeskouingsterrein is die ontwikkeling van 'n nihilisme waar te neem vanweë die postmoderne krities-relativistiese realiteitsbewussyn. Hierdie nihilisme word verder gevoed deur die geweldige tempo waarteen kennis toeneem en verander. Die appèl hiervan op hoër onderwys manifesteer in 'n toenemende behoefte aan sinbeleving, individueel sowel as binne groepsverband.

7.1.2 Hoër onderwys en die plaaslike transformasie daarvan

Hoër onderwys as 'n onafhanklike samelewingsinstitusie beskik oor sy eie unieke aard wat manifesteer in die generering van gespesialiseerde kennis met hoofsaaklik 'n beroepsgeoriënteerde karakter. Hierdie manifestasie voltrek binne 'n situasie gekenmerk aan institusionele outonomieit, egter met 'n verbondenheid tot samelewingsaanspreeklikheid. Hoër onderwysvoorsiening voltrek ook aan die hand van besondere doelstellings en funksies binne die omvattende raamwerk van 'n eie missiestelling. Hierdie voltrekking realiseer aan die hand van die tradisionele aktiwiteite van hoër onderwys 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. Met betrekking tot die plaaslike situasie, teen die agtergrond van die bydrae van postmoderne beïnvloedingstendense tot die beëindiging van apartheid, en die daaropvolgende groter blootstelling aan postmodernistiese invloede vanweë die opheffing van boikotaksies, het ernstige gebreke in die stelsel van hoër onderwysvoorsiening aan die lig gekom. Hierdie gebreke hou verband met ras- en geslagsongelykhede met die gevolglike ongelykheid in fasiliteits-/kapasiteitstatuur, 'n wanbalans tussen afvoergeskoolde en markverwante behoeftes, 'n foutiewe oormaat van universiteitstoetredes, 'n onvermoë tot die vaslegging van 'n demokratiese, volksgebonde etos en 'n gefragmenteerdheid van die stelsel.

Dit noodsaak transformasie as 'n fundamenteel, metamorfiese bloudrukverandering. Hierdie grondliggende, omvattende transformasieproses wat binne hoër onderwys 'n komplekse realiseringskarakter openbaar, is afhanklik van 'n ordelike en geleidelike voltrekkingswyse aan die hand van omsigtige mag en gesag en die aanwesigheid van faktore soos individuele sinbelewing, effektiewe leierskap en voldoende fondstoewysings. As hoeksteen van hierdie plaaslike transformasie geld 'n veranderde missie gegrond op die beginsels van billikheid, demokratisering, ontwikkeling,

gehalteverbetering, doelteffendheid, akademiese vryheid, institusionele outonomieit en samelewingsaanspreeklikheid. Hierdie beginsels korreleer met die besondere akademiese en sosiale waardes van hoër onderwys wat deur die jare hooggeag is en ten grondslag aan die voltrekking van alle aktiwiteite en handeling binne hoër onderwys lê. Dit korreleer egter ook met die postmoderne imperatief op insluiting en akkommodering van almal en die voldoening aan globaliseringsvereistes deurdat die kernbeginsel met hierdie transformasie-onbillikheidsregstelling binne die konteks van samelewingsontwikkeling met die oog op internasionale markmededinging realiseer.

As geskikste wyse ter realisering hiervan blyk 'n enkel, gekoördineerde stelsel van diverse hoër onderwysvoorsiening, wat op 'n program- eerder as institusionele benadering gebaseer is, die antwoord te wees. Ten einde hierdie postmoderne diversifikasie te bevestig en te koördineer, manifesteer die studentgesentreerde Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) met as doelwit die verbetering van horisontale en vertikale leermobiliteit. Funksionering van die NQF is gegrond op die opbou van krediete binne 'n oop, programgebaseerde benadering van postmoderne interdisiplinêre en interinstitusionele samewerking op nasionale sowel as internasionale vlak. Wat betref kwaliteitstandaarde en die beantwoording aan postmoderne internasionale markmededinging, geskied gehaltebevestiging en gehalteversekering van hierdie oop benadering aan die hand van die Komitee van Gehalte in Hoër Onderwys (HEQC). Hierdie komitee is 'n permanente deel van die Raad vir Hoër Onderwys (CHE).

Ter wille van samelewingsontwikkeling is die essensie van hoër onderwysfinansiering, in terme van die nasionale en institusionele strategiese driejaar-rollende-beplanning, gegrond op die statutêrbepaalde reg tot implementering van gepaste maatreëls vir die herstel van historiese wanbalanse. In wese word hierdie maatreëls deur twee strategieë gerig, naamlik 'n herstel van vorm sowel as grootte van die stelsel. Die herstel in grootte hou verband met die vooruitgeskatte groei en deelnamekoerse wat oor die volgende dekade bereik moet word. Teen die agtergrond van onbillikheidsregstelling, soos gemotiveer deur postmoderne insluiting en akkommodering van almal, word hierdie herstel in grootte gemotiveer deur bevolkingsamestellingverteenvoording ten opsigte

van ras, geslag en studierigtingtipe sowel as studierigtingvlak. Dit realiseer egter ook met betrekking tot alle ander handeling en aktiwiteite binne elke inrigting se akademiese, ondersteunende en administratiewe groepering van dienslewering. As oorkoepelende prioriteit geld egter 'n postmoderne korrigerende van die studentekorps sowel as akademiesekorps se bevolkingsamestellingverteenvoerdigheid.

Die herstel in vorm van die stelsel konnoteer aangeleenthede wat deurspek is van postmodernistiese beïnvloedingstendense, naamlik:

- Die toename in die proporsie van totale inskrywings in wetenskap en tegnologie wat vir postmoderne samelewingsontwikkeling, met betrekking tot 'n inligtingstegnologiese appèl op die skoling van kenniswerkers, onafwendbaar is.
- Die toename in afstandsonderrig vanweë 'n postmoderne invloed op die vervaging van grense tussen kontakonderrig en afstandsonderrig, soos gemotiveer deur inligtingstegnologiese voorsieningsmoontlikhede wat gekenmerk word aan 'n geografiese grensoorskrydende karakter.
- Die toename in loopbaangerigte programme vanweë 'n postmodernistiese appèl op die implementeerbaarheid van kennis.
- Die toename in programme op die sertifikaat- en diplomavlakke vanweë die postmoderne, post-Fordistiese appèl op 'n modulêre, kortkursusvoorsiening ter wille van 'n 'net betyds'-multivaardigheidsgeskooldheid.

Binne elk van hierdie vormgebaseerde transformasieprioriteite geld ook die eis om 'n inkorporering van gekontekstualiseerde inhoud ter wille van billike sinbeleving en verhoogde suksesse.

Die hoë premie op 'n postmoderne insluiting en akkommodering van almal realiseer ook aan die hand van deelnemende besluitneming, gegrond op die beginsel van akkommodering van alle rolspelers soos gemanifesteer in 'n model van samewerkingsbestuur. Binne hierdie model word die beginsel van inrigtingsoutonomie erken, egter in samewerking met 'n proaktiewe, leidinggewende sentrale beheer en binne die bestek van samelewingsaanspreeklikheid. Die Raad vir Hoër Onderwys (CHE) figureer as adviserende regspersoon wat die regering, in samewerking met die Hoër

Onderwystak van die Departement van Onderwys, moet bystaan wat betref die beplanning, organisering, leidinggewing en kontrolering van die stand van transformasie van hoër onderwysvoorsiening ter wille van postmoderne onbillikheidskorrigerings.

7.1.3 Postmoderne hoër onderwys transformasietendense binne die Gauteng Provinsie

A. Die kwantitatiewe ondersoek

Op grond van kwantitatief ingesamelde data met betrekking tot studente en dosente aangeleenthede is bevind dat 'n getalletransformasie ten opsigte van insluiting en akkommodering, ter wille van die regstelling van onbillikhede, besig is om te realiseer. Wat betref studentegetalle manifesteer dit in 'n toenemende tendens van beduidende toenames in swart getalle teenoor ewe beduidende afnames in blanke getalle. Hierdie tendens realiseer met betrekking tot al die betrokke studierigtings. Daar is telkens ook 'n verhoging in vroulike verteenwoordiging ten koste van 'n manlike afname. Wat die akademiesekorps en getalleregstellende transformasietendense aanbetref is dit nog nie so substansieel opvallend nie, hoofsaaklik vanweë 'n kapasiteitsgebrek. Die swart dosentename is egter telkens wel waar te neem. Finansiële postmoderne transformasie manifesteer in 'n waarneembare tendens van verhoogde privaatbefondsing.

B. Die kwalitatiewe ondersoek

Met betrekking tot die kwalitatiewe navorsingsondersoek kon verskeie ooreenstemmende postmoderne beïnvloedingstendense binne hoër onderwys geïnterpreteer word. Hierdie interpretasie is gegrond op 'n kategorieëse verdeling gebaseer op die vier dominante postmoderne beïnvloedingstendense soos telkens verteenwoordigend van elke samelewingsterrein.

Met betrekking tot die wetenskap en tegnologiese terrein is die kategorie van 'n relativering van kennis geïdentifiseer wat eensyds die gevolg van 'n postmoderne

akkommodering van alle ‘stories’ is. Andersyds is dit die gevolg van die dinamiek van kennisvermeerdering en kennisverandering soos teweeg gebring deur die postmoderne inligtingstegnologie. Algemene konsensus onder die respondente oor die invloed hiervan op ‘n meerledigheidsinterpretasie van die werklikheid waardeur die aanspraak maak op ‘n vasstaande-verklaring vir ‘n verskynsel tot niet gemaak word, bestaan. Die respondente beaam ook die noodsaak aan heropleiding en lewenslange opleiding. Hierby inbegrepe is ‘n toenemende eis om die implementeerbaarheid van opleiding, laasgenoemde wat vergestalt in ‘n groter kies vir beroepsgerigte, eerder as suiwer akademiese programme. Die onafwendbaarheid van inligtingstegnologie-akkommodering binne hoër onderwysvoorsiening ter wille van institusionele oorlewing, is eenstemmig beaam.

Met betrekking tot die ekonomiese terrein is die kategorie van globalisering en internasionalisering geïdentifiseer wat hoofsaaklik die gevolg van die grensoorskrydende inligtingstegnologie is. Eenstemmigheid met betrekking tot die appèl daarvan op die vermoë tot ‘n internasionale mededingbaarheid ten opsigte van internasionale kwalifikasie-erkenning heers. Dit manifesteer in ‘n toenemende noodsaaklikheid aan internasionale samewerkingsooreenkomste ter wille van globale kennisuitruiling, maar ook ter wille van internasionale statuur met die oog op oorlewing. Wat die plaaslike situasie met betrekking tot hierdie globaliseringsdruk aanbetref, is die respondente dit eens dat die appèl op die skoling van voldoende natuurwetenskaplikgeoriënteerde mannekrag, vergroot. Betreffende die rede vir hierdie meerdere beklemtoning is die algemene opinie dat dit gaan om infrastruktuurskepping sowel as die lewering van genoegsaam geskoolde kenniswerkers vir die postmoderne inligtingstegnologiese bedryf. Samewerkingsooreenkomste op nasionale vlak, binne ‘n enkele gekoördineerde stelsel van hoër onderwysvoorsiening, is veral noodsaaklik vir die effektiewe aanwending van kapasiteit en die oorkom van hulpbrontekorte.

Vanuit die politieke terrein oorheers die postmodernistiese invloed van insluiting en akkommodering van almal, wat dan as sodanig as kategorie geïdentifiseer is. Afgesien van die regstelbeleid ter wille van bevolkingsamestellingverteenvoerdiging en die

invloed daarvan op massifikasie en diversifikasie, realiseer hierdie insluiting ook in 'n appèl op deelnemende besluitneming. Die respondente motiveer die noodsaaklikheid van hierdie deelnemende besluitneming as synde ter wille van beter en ingeligte besluite, sowel as meerdere eienaarskap, te wees.

Op die sosiale terrein is die kategorie van 'n eis om sinbeleding vanweë die posvat van 'n postmoderne nihilisme geïdentifiseer. Laasgenoemde is die gevolg van die postmoderne, oormatige relativistiese realiteitsbeleding, binne 'n situasie gekenmerk aan dinamiese kennisvermeerdering en kennisverandering. Die respondente het eenstemmigheid oor die feit dat kontekstualisering, veral op voorgraadse vlak, 'n noodsaaklikheid vir meerdere sinbeleding is. 'n Multidissiplinêre voorsiening, enersyds ter wille van 'n verkryging van die geheelbeeld en andersyds ter wille van 'n effektiewe hantering van die kennisontploffing, blyk 'n sinvolle onafwendbaarheid te wees. Die kweking van 'n kritiese, reflekerende benadering ter wille van 'n kontinue korreksie op die dinamiese werklikheid, is eenstemmig as 'n onwegdinkbare vereiste vir die individuele sowel as die groep se beleding van postmoderne sin gepostuleer.

7.2 PROBLEEMOPLOSSING

Die navorsingstitel, *Die bestuur van die transformasie van hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie: 'n postmodernistiese perspektief*, impliseer 'n beligting van die postmoderne transformasiebestuur van hoër onderwysinrigtings. 'n Ontleding van hierdie navorsingsopdrag noop dat die volgende, soos in paragraaf 1.4.2 in vraagvorm geformuleer is, ondersoek word, naamlik:

- Die kenmerke van die postmodernistiese situasie
- Die uniekheid van hoër onderwys as onafhanklike fenomeen.
- Die konsep transformasie vanuit 'n hoër onderwyskundige perspektief beskou.
- 'n Geheelbeeldvorming van die plaaslike hoër onderwys transformasieproses.
- Die realisering van die postmoderne transformasiebestuur van hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie.

7.2.1 Die kenmerke van die postmodernistiese situasie

Die begrip postmodernisme is nie maklik definieerbaar nie vanweë die omvangrykheid daarvan, die wyduiteenlopendheid van standpunte daaromtrent en die gebrek aan 'n historiese afstand daarop. Nogtans kon pertinente tendense wat tipierend van die postmoderne 'tydvak' is, geïdentifiseer word. Hierdie tendense is sistematies aan die hand van die onderskeie samelewingsterreine bepaal en die invloed daarvan op hoër onderwys telkens belig.

7.2.2 Die uniekheid van hoër onderwys as onafhanklike fenomeen

Die uniekheid van hoër onderwys, wat met 'n eie aard binne die omvattende stelsel van onderwysvoorsiening verband hou, is volledig bespreek. Die besondere doelstellings en funksies van hoër onderwys, binne die breë raamwerk van 'n eie missiestelling, realiseer aan die hand van hoër onderwys se tradisionele aktiwiteite te wete onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens. Dit word telkens deur besondere akademiese sowel as sosiale fundamentele waardes gerugsteun.

7.2.3 Die konsep transformasie vanuit 'n hoër onderwyskundige perspektief beskou

Transformasie as 'n metamorfiese, omvattende verandering blyk binne hoër onderwys 'n komplekse realiseringskarakter te openbaar. Hierdie kompleksiteit van realisering is volledig belig. Dit blyk uiteindelik van 'n geleidelike voltrekkingsproses, omsigtige mag en gesag, individuele sinbeleving, effektiewe leierskap en voldoende fondstoewysings afhanklik te wees.

7.2.4 'n Geheelbeeldvorming van die plaaslike hoër onderwys transformasieproses

Die postmoderne globaliseringsmag se drukuitoefening op die beëindiging van apartheid het tot gevolg die oopdek van leemtes binne die stelsel van hoër onderwysvoorsiening. Dit is as sodanig belig. Ten einde hierdie leemtes te ondervang is die maatreëls wat

met 'n postmoderne korrigerende van vorm sowel as grootte van die stelsel van hoër onderwysvoorsiening verband hou, grondliggend bespreek.

7.2.5 Die realisering van die postmoderne transformasiebestuur van hoër onderwysinrigtings in die Gauteng Provinsie

'n Beligting van die bestuur van postmoderne beïnvloedingstendense binne die plaaslike hoër onderwys transformasieproses is aan die hand van 'n kwalitatiewe ondersoek in die Gauteng Provinsie geloods. Uit die literatuur blyk dat 'n groterwordende hoeveelheid onderwysnavorsing toenemend op 'n kwalitatiewe benadering toegespits word vanweë die postmodern-onderliggende besef dat 'n fundamentele verskil tussen die bestudering van natuurwetmatige objektiwiteit teenoor die 'som-is-meer-as-die-geheel'-konsep van die menslike funksionering bestaan. Aan die hand van 'n ongestruktureerde, in-diepte onderhoudvoeringsbenadering is onderhoude met verskeie bestuurders van onderskeie hoër onderwysinrigtings binne die Gauteng Provinsie gevoer. Met behulp van geldige, betroubare inligting sodanig verkry, kon riglyne vir die effektiewe postmoderne transformasiebestuur van hoër onderwys gepostuleer word.

7.3 DOELSTELLINGVERWESENLIKING

Die hoofdoel met hierdie navorsing is om hoër onderwysbestuurders in staat te stel om met behulp van die toepassing van hierdie nagevorsde kennis en inligting, hul onderskeie inrigtings, binne 'n 'tydvak' gekenmerk aan toenemende postmodernistiese beïnvloedingstendense, meer effektief te bestuur.

Met die geformuleerde probleme as grondslag was die onderliggende doelstelling om die doelwitte as middele tot doelverwesenliking in te span ten einde dit as riglyne vir die postmoderne bestuur van hoër onderwysinrigtings voorop te hou. Die doelwitte met behulp waarvan die onderskeie probleemareas ter wille van doelstellingverwesenliking aangespreek is, is na die navorser se mening deurgaans voldoende verduidelik en belig.

Die navorser is ook van die oortuiging dat die navorsing deurgaans 'n bydrae tot meer effektiewe hoër onderwysfunksionering lewer.

7.4 LEEMTES VAN DIE NAVORSING

Alhoewel hierdie navorsing die volledige spektrum van soorte hoër onderwysinrigtings in Suid-Afrika dek, is slegs op een inrigting per voorsieningskategorie gefokus. Verder is die navorsing slegs binne die grense van die Gauteng Provinsie voltrek. Bevindinge van meer inrigtings per voorsieningskategorie, wat al die provinsies binne die plaaslike situasie omvat, sou tot 'n meer grondige kennis van die postmoderne bestuur van hoër onderwysinrigtings kon bydra.

Wat betref die kwantitatiewe navorsing met betrekking tot getalletransformasie, sou data wat die ras- en geslagsverteenvoording per vlak van studie aandui, 'n meer volledige weergawe van die huidige transformasiesituasie verteenwoordig.

7.5 GEVOLGTREKKINGS

Met betrekking tot:

- die transformasie van Hoër onderwys in Suid-Afrika ter wille van 'n regstelling van onbillikhede en wanbalanse soos deur die apartheisbestel teweeg gebring,
- die gelyktydige blootstelling aan universele, postmodernistiese beïnvloedingstendense ten opsigte van
 - die postmoderne relatiwiteit van kennis,
 - die postmoderne insluiting en akkommodering van almal,
 - postmoderne globalisering en internasionalisering,
 - die noodsaak aan 'n postmoderne sinbeleving,

kan die volgende gevolgtrekkings met betrekking tot die effektiewe bestuur van die postmoderne transformasie van hoër onderwys in Suid-Afrika gemaak word.

- Die **postmoderne relativering van kennis** met die gevolglike meerledigheidskarakter van 'n realiteitsperspektief noop dat hoër onderwys, wat

- sy navorsingsfunksie betref, alle wetenskapsuitsprake op 'n waarskynlikheidstendens, met die vermyding van 'n algeheel vasstaande, outoritêre sekerheidsuitspraak, moet grond.
- Teen die agtergrond van die dinamiese karakter van kennisvermeerdering en kennisverandering, is die prioriteit van hoër onderwys se onderrigfunksie die ontwikkeling en bemeestering van die vermoë tot 'n kritiese analisering en sinvolle kommunisering van kennis en inligting. Ter wille van lewensvatbaarheid, leerdergesentreerde mobiliteit en institusionele oorlewing moet hierdie onderrigfunksie aan die hand van die implementering van 'n telematiese onderrigmodel voltrek waardeur die globaal-effektiewe inligtingstegnologiese voorsieningsmoontlikhede geïmplementeer word.
 - Dinamiese kennisvermeerdering en kennisverandering verhoog die noodsaak vir 'n toenemende voorsiening van heropleiding en lewenslange opleiding ter wille van die voortdurende opskerpings van kennis en vaardighede. Teen die agtergrond van die postmoderne, post-Fordistiese 'net betyds'-benadering moet hierdie opleiding veral aan die hand van 'n modulêre, kortkursusbenadering op sertifikaat en/of diplomavlak voltrek word. Vanweë hierdie postmoderne veranderingsdinamiek moet alle programme in toenemende mate aan 'n hoër vlak van uitkomsgebaseerde implementeerbaarheid voldoen.
 - **Postmoderne globalisering en internasionalisering** vereis dat hoër onderwysinrigtings kurrikulêr internasionaal mededingend moet wees, enersyds vanweë die behoefte van die wêreldbürgerstudent aan internasionale erkenning van sy kwalifikasies en andersyds vanweë institusionele oorlewing in die lig van die mededinging met buitelandse hoër onderwysinrigtings op die tuisfront.
 - Ten einde aan hierdie internasionale kwaliteitstandaarde te voldoen en ter wille van 'n hantering van die kennisontploffing, is internasionale samewerkingsooreenkomste ten opsigte van studente uitruiling, 'n erkenning van programme en kwalifikasies en pre- en postdoktorale navorsing, 'n hoër prioriteit. Met betrekking tot die plaaslike situasie is samewerkingsooreenkomste op nasionale vlak 'n ewe belangrike prioriteit in die lig van die effektiewe

- implementering van beperkte kapasiteit, ernstige hulpbrontekorte en die moontlikheid tot die aanbieding van 'n tweeledige voorsieningsmodel.
- Die postmoderne appèl op 'n natuurwetenskaplikgeoriënteerde geskooldheid ter wille van algemene samelewingsontwikkeling enersyds en die vermoë tot 'n gesofistikeerde gebruik van die postmoderne inligtingstegnologie ter wille van internasionale markmededinging andersyds, vereis dat hoër onderwys in 'n toenemende mate sodanige geskoolheidsuitsette sal lewer. Teen die agtergrond van die plaaslike tekorte in hierdie verband, met inagneming van 'n histories onregverdige skolestelsel, is 'n belangrike prioriteit dat hoër onderwys doeltreffende en bekwame maatreëls sal aanwend om, vir sover moontlik, historiese onbillikheidsagterstande van die swart studente te akkommodeer en uiteindelik op te hef. Dieselfde maatreëls moet ook op 'n meer bevredigende kanalisering en post-Fordistiese opleiding van onderwysstudente ter wille van die onderrig van natuurwetenskaplikgeoriënteerde skoling gefokus word.
 - Die **postmoderne appèl op 'n insluiting en akkommodering van almal** noodsaak dat deelnemende besluitneming op alle terreine en vlakke binne hoër onderwys voltrek moet word ter wille van meer ingeligte besluite, groter betrokkenheid en verhoogde eienaarskap. Dit geld ook die lesinglokaal. Hierdie noodsaaklike, maar tydrowende en moeisame prosesse, moet telkens aan die hand van eerlikheid, wedersydse vertroue en gemeenskaplike doelstellings realiseer. Op nasionale beleidsvlak is hierdie deelnemende besluitneming met betrekking tot hoër onderwysaangeleenthede egter van tydige leiding deur die regering in sy staatsgereguleerde deelnemende besluitnemingshoedanigheid afhanklik. Op hierdie stadium ontbreek dit in 'n groot mate aan kapasiteit.
 - Massifikasie ten opsigte van die insluiting en akkommodering van almal, met die inagneming van elke inrigting se kapasiteitsbeperkings, is 'n hoë prioriteit. Teen die agtergrond van globaliserende kwaliteitstendense internasionaal sowel as nasionaal en met inagneming van samelewingsontwikkeling, moet hierdie massifikasie egter altyd aan die hand van billike meriete geskied.

- Binne die plaaslike situasie, teen die agtergrond van die meerledigheidskarakter van 'n realiteitsperspektief, moet, afgesien van 'n diverse perspektiefakkommodering binne die onderrigsituasie, ook vir diverse fasiliteitsoprigting voorsiening gemaak word. Daar is byvoorbeeld 'n groot behoefte aan studieruimtes sowel as meer kopieë van die voorgeskrewe werke in die biblioteek.
- Die **postmoderne appèl op sinbelewing** as teenvoeter vir die ontwikkeling van 'n postmoderne nihilisme, vanweë 'n relatiwiteitsbenadering tot die snelveranderende kennistoename, intensiveer die noodsaak vir 'n kontekstualisering van inhoude ter wille van sinvolle aansluiting met die oog op aktiewe deelname en beter begrip. Globaliserende wêreldmarkmededinging vereis egter dat hierdie gekontekstualiseerde aansluiting nog steeds tot 'n hoofsaaklik Westers, Eurosentriesgeoriënteerde begrip en toepassing uitgebou moet word.
- Die behoefte aan 'n postmoderne geheelbeeld-realiteitsbegrip ten opsigte van die postmoderne aanvulling van ander aspekte en funksies van menswees, noodsaak 'n multidissiplinêre aanslag aan die hand van 'n programbenadering. Hierdie multidissiplinêre programvoorsiening moet egter nog telkens, ter wille van inhoudelike diepte, vanuit 'n basiese vakgebied as vertrekpunt realiseer.
- Binne alle onderrig, navorsing en gemeenskapsdiensaktiwiteite van hoër onderwys moet die kweking van 'n individuele sinbelewing, ten opsigte van die ontwikkeling en uitbouing van 'n postmoderne kontinue kritiese ingesteldheid, realiseer. Hierdie kritiese ingesteldheid moet aan die hand van 'n kritiese verantwoording, kritiese refleksie en kritiese korreksie manifesteer. Met betrekking tot hoër onderwys se suurdeegfunksie kan 'n suksesvolle kweking van hierdie individuele kritiese ingesteldheid tot 'n samelewingsontwikkeling van ware demokrasie, 'n positiewe werksetiek en die vestiging van 'n groepsgebonde strewe na uitnemendheid op alle vlakke van menswees bydra.

7.6 GEMOTIVEERDE AANBEVELINGS

7.6.1 Direk implementeerbare aanbevelings

In die lig van die aanwesigheid van universele postmodernistiese beïnvloedingstendense, teen die agtergrond van die transformasieproses van die plaaslike hoër onderwysituasie, word aanbeveel dat die volgende riglyne in die proses van die bestuur van hierdie transformasiesituasie in ag geneem word. Die oortuiging is dat 'n inagneming van hierdie riglyne die weg vir hoër onderwysinrigtings tot 'n meer doeltreffende en bekwame postmodern-getransformeerde bestel kan baan.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet sorg dra dat die onderrigfunksie van hoër onderwys toenemend aan die hand van 'n telematiese onderrigmodel voltrek.*

Motivering: Die appèl op lewensvatbaarheid, leerdergesentreerde mobiliteit en institusionele oorlewing noodsaak dat die globaal-effektiewe inligtingtegnologiese voorsieningsmoontlikhede optimaal geïmplementeer word.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet toesien dat toenemend voorsiening gemaak word vir heropleiding en lewenslange opleiding.*

Motivering: Dinamiese kennisvermeerdering en kennisverandering het tot gevolg die gedurige verandering van postmoderne vaardighedsbehoefte.

Aanbeveling: *Programkoördineerders moet hulself daarvan vergewis dat hul inrigtings se programme aan 'n hoë vlak van uitkomsgebaseerde implementeerbaarheid voldoen, wat veral op 'n kortkursusbenadering binne die sertifikaat en/of diplomavlak voltrek moet word.*

Motivering: Die postmoderne, post-Fordistiese 'net betyds'-benadering rig 'n appèl tot snelveranderende implementeerbare kennis en vaardighede.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet sorg dra dat hul inrigtings kurrikulêr internasionaal mededingend is.*

Motivering: Die wêreldburgerstudent het 'n toenemende behoefte aan die internasionale erkenning van sy kwalifikasies. Internasionale mededingbaarheid word ook 'n vereiste gesien in die lig van die feit dat die institusionele oorlewing van hoër onderwysinrigtings toenemend gaan afhang van die mate waartoe dit in staat is om met buitelandse hoër onderwysinrigtings op die tuisfront te kompeteer.

Aanbeveling: *Samewerkingsooreenkomste met nasionale sowel as internasionale instellings is, ter wille van verhoogde effektiwiteit, onafwendbaar.*

Motivering: Ten einde te voldoen aan internasionale kwaliteitstandaarde en ter wille van 'n effektiewe hantering van die kennisontploffing is internasionale samewerkingsooreenkomste ten opsigte van studente uitruiling, 'n erkenning van programme en kwalifikasies en pre- en postdoktorale navorsing 'n hoë prioriteit. Samewerkingsooreenkomste op nasionale vlak is ewe belangrik ter wille van die effektiewe implementering van beperkte kapasiteit en die aanspreek van ernstige hulpbrontekorte.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet vir die behoefte aan 'n verhoogde uitset van natuurwetenskaplikgeoriënteerde geskooldheid voorsiening maak. Dit geld ook 'n pertinente fokus op die bevredigende kanalisering van onderwysstudente na post-Fordistiese opleidingsprogramme ter wille van die onderrig van natuurwetenskaplikgeoriënteerde skoolvakke.*

Motivering: Die postmoderne appél op 'n natuurwetenskaplikgeoriënteerde geskooldheid ter wille van algemene samelewingsontwikkeling enersyds, en die vermoë tot 'n gesofistikeerde gebruik van die postmoderne inligtingstechnologie met die oog op internasionale markmededinging andersyds, noop dat hoër onderwys sodanige geskoolheidsuitsette sal lewer.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet toesien dat deelnemende besluitneming op alle terreine en vlakke binne hoër onderwysfunksionering voltrek word. Dit geld ook die lesinglokaal.*

Motivering: Die postmoderne appèl op 'n insluiting en akkommodering van almal het tot gevolg dat deelnemende besluitneming noodsaaklik geword het. Dit het meer ingeligte besluite, groter betrokkenheid en verhoogde eienaarskap tot gevolg wat tot verhoogde effektiwiteit aanleiding gee.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet massifikasie, met die inagneming van die spesifieke inrigting se kapasiteitsbeperkings, as 'n hoë prioriteit nastreef.*

Motivering: Die postmoderne behoefte aan die insluiting en die akkommodering van almal is 'n globale tendens. Ter wille egter van globaliserende kwaliteitstendense internasionaal sowel as nasionaal, met die inagneming van samelewingsontwikkeling, geskied hierdie massifikasie nog steeds aan die hand van billike meriete.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet sorg dra dat diversifikasie ten opsigte van 'n diverse perspektiefakkommodering binne die onderrigsituasie, sowel as diverse fasiliteitsoprigting, gerealiseer word.*

Motivering: Die plaaslike situasie se meerledigheidskarakter met betrekking tot 'n realiteitsperspektief noodsaak hierdie globale tendens van diversifikasie. Met betrekking tot diverse fasiliteitsvoorsiening is daar byvoorbeeld 'n groter behoefte aan studieruimtes en meer kopieë van die voorgeskrewe werke in die biblioteek.

Aanbeveling: *Programkoördineerders van hoër onderwysprogramme moet fokus op 'n kontekstualisering van die programinhoud.*

Motivering: Ter wille van sinvolle aansluiting met die oog op aktiewe deelname en beter begrip, is 'n inklusiewe kurrikulum, wat die perspektiewe van al die apartheidsbenadeelde groepe insluit, noodsaaklik. Globaliserende wêreldmarkmededinging noep egter dat hierdie gekontekstualiseerde aansluiting nog steeds tot 'n hoofsaaklik Westers, Eurosentriesgeoriënteerde begrip en toepassing uitgebou word.

Aanbeveling: *Hoër onderwysbestuurders moet, wat kurrikulum voorsieningsmoontlikhede aanbetref, in toenemende mate op 'n multidissiplinêre aanslag aan die hand van 'n programbenadering, fokus.*

Motivering: Die behoefte aan 'n postmoderne geheelbeeld-realiteitsbegrip ten opsigte van die postmoderne aanvul van ander aspekte en funksies van menswees, noodsaak 'n multidissiplinêre aanslag, wat slegs aan die hand van 'n programbenadering voltrek kan word. Ter wille van inhoudelike diepte moet hierdie multidissiplinêre aanslag nog steeds vanuit 'n basiese vakgebied as vertrekpunt realiseer.

Aanbeveling: *Met betrekking tot die missiestelling van alle hoër onderwysinrigtings moet duidelik geformuleer word dat met alle onderrig, navorsing en gemeenskapsdiensaktiwiteite die kweking van 'n individuele kritiese ingesteldheid nagestreef word. Hierdie kritiese ingesteldheid moet aan die hand van 'n kritiese verantwoording, kritiese refleksie en kritiese korreksie voltrek.*

Motivering: Met inagneming van hoër onderwys se suurdeegfunksie kan 'n suksesvolle kweking van hierdie individuele kritiese ingesteldheid tot 'n samelewingsontwikkeling van ware demokrasie, 'n positiewe werksetiek en die vestiging van 'n groepsgebonde strewe na uitnemendheid op alle vlakke van menswees, bygedra word.

7.6.2 Aanbevelings vir verdere navorsing

Die implementering van sekere fasette van die voorgestelde riglyne blyk 'n komplekse karakter te hê. Daarom word die volgende aanbevelings met die oog op verdere navorsing gemaak.

Aanbeveling: *Ondersoeke na die werkbaarheid vir die plaaslike hoër onderwysituasie van optimale inligtingstegnologiese voorsieningsmoontlikhede en gebruike moet geloods word.*

Motivering: Die postmoderne globaliseringsappêl op die optimale gebruik en benutting van die inligtingstegnologie noodsaak dat die moontlikhede daarvan vir die plaaslike situasie deeglik ondersoek word.

Aanbeveling: *'n Ondersoek na die implementering van effektiewe maatreëls ten einde meer studente, en dan veral ook onderwysstudente, na 'n natuurwetenskaplikgeoriënteerde studierigting, met 'n tegelyk ingeboude goeie hou vermoë, te kanaliseer, is noodsaaklik.*

Motivering: Ten einde tot mededingende infrastruktuurskepping binne die postmoderne inligtingstechnologiese bedryf in staat te wees, is 'n aggressiewe investering in natuurwetenskaplike en wiskundige vaardighede baie belangrik.

Aanbeveling: *Kurrikulêr betekenisvolle kontekstualisering ter wille van 'n sinvolle aansluiting met die oog op insiggewende en konstruktiewe uitbouing, hou groot moontlikhede vir verdere navorsing in.*

Motivering: Die waarde van 'n intree vanaf die student se eie agtergrond en tegnologiese verwysingsraamwerk is baie noodsaaklik vir sinvolle aansluiting met die oog op grondige uitbouing tot 'n globaal Westersgeoriënteerde begrip.

Aanbeveling: *Riglyne vir die suksesvolle ontwikkeling van multidissiplinêre programme ter wille van 'n bywerk van alle aspekte en funksies van menswees, maar met die behoud van 'n vakgespesialiseerde diepte, moet deur navorsing bepaal word.*

Motivering: Die modernistiese benadering van 'n afbakening van inhoud in waterdigte kompartemente het tot gevolg dat studente nie die geleentheid tot 'n dieper insig met betrekking tot 'n realiteits-geheelbeeldvorming kry nie. Ter wille van so 'n geheelbeeldvorming is die bywerk van alle funksies en aspekte van menswees aan die hand van 'n multidissiplinêre benadering moontlik en noodsaaklik.

Aanbeveling: *Met betrekking tot die kwantitatiewe getalletransformasie ter wille van onbillikheidsregstelling, moet ondersoek geloods word om vas te stel of die suksesvolle realisering van getalletransformasie ten opsigte van ras, geslag en studierigtingverteenvoording 'n goeie hou vermoë het wat betref die uiteindelijke vlak van studierigtingverteenvoording.*



Motivering: Regstellende aksie met betrekking tot ras-, geslag- en studierigtingverteenvoording is met behulp van statistiese ontledings as suksesvol aangedui. Bevolkingsverteenvoording in terme van vlak van studierigting is egter nog nie duidelik nie. Statistieke daaromtrent kan die geslaagdheid al dan nie van die hoër onderwys getalletransformasie strategie as meer volledig bevestig.

7.7 SLOTOPMERKING

Die wisselwerkende beïnvloedingsverhouding tussen die onderskeie samelewingsterreine en die onderskeie samelewingsinstitusies het tot gevolg dat postmodernistiese beïnvloedingstendense ook op hoër onderwys 'n invloed uitoefen. Die beëindiging van apartheid en die wegbeweeg na 'n meer demokratiese bestel, wat vir hoër onderwys in 'n billikheidsgedrewe transformasieregstelling van historiese wanbalanse manifesteer, is deurspek van postmodernistiese beïnvloedingstendense.

'n Bewustelike inrigtingsakkommodering van hierdie postmoderne beïnvloedingstendense in die deeglike beplanning, effektiewe organisering, simpatieke leidinggewing en tydige kontrolering van die proses van plaaslike hoër onderwystransformasie, kan meehelp tot die vestiging van 'n nasionale en internasionaal lewensvatbare hoër onderwysstelsel en hoër onderwysinrigtings.

BIBLIOGRAFIE

- AASEN P. 1993. The school in a postmodern society: Norway. *New Education*, 15(1): 3-19.
- ACKERMAN L. 1994. Affirmative action: Rights and obligations. In: B Kaplan. *Changing by Degrees?* Cape Town: UCT Press.
- AFRICA HP. 1998. Academic excellence is the key. An interview with the vice-chancellor of Vista University, Prof. Hugh Africa. *Vista Voice*, 10(6): 14-15. March.
- AGAR DL. 1994. Universities and the academic profession: implications for change. *South African Journal of Higher Education*, 8(2): 5-8.
- ALBORNOZ O. 1991. Autonomy and accountability in higher education. *Prospects*, 21(2): 204-213.
- ALLEN M. 1988. *The Goals of Universities*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- ALTBACH P. 1980. *University reform: an international perspective*. Washington: American Association for Higher Education.
- ALTBACH PG, ARNOVE RF & KELLY GP. 1982. *Comparative Education*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- ARONOWITZ S. & GIROUX HA. 1993. *Postmodern Education. Politics, Culture and Social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ASSIE-LUMUMBA NT. 1996. The role and mission of African higher education: preparing for the 21st century and beyond. *South African Journal of Higher Education*, 10(2): 5-12.
- ASHBY E. 1966. *Universities, British, Indian, African*. Cambridge: Harvard University Press.
- ATKIN JM. 1998. The OECD study of innovations in science, mathematics and technology education. *Journal of Curriculum studies*, 30(6): 647 – 660.

- AUALA RK. 1991. Current main trends and issues facing higher education in Africa. Paper presented at the Consultation of Experts on Future Trends and Challenges in Higher Education in Africa, 28 February - 1 March 1991, Dakar, Senegal. Paris: Unesco.
- BADAT S, BARRON F, FISHER G, PILLAY D & WOLPE H. 1994. Differentiation and Disadvantage: the Historically Black Universities in South Africa. Education Policy Unit, University of the Western Cape.
- BADAT S. 1998. Martin Carnoy's "Universities in a global innovation economy": Issues for Higher Education and Human Resource Development in South Africa. *In*: Globalization, Higher Education, High Level Training and National Development. Report on a Joint CHET & HSRC Seminar. 31 July. Pretoria.
- BAILEY LJ. 1973. Career education: new approaches to human development. Bloomington: McKnight.
- BAKER TL. 1988. Doing social research, 4th edition. New York: McGraw-Hill.
- BALDRIDGE JV, CURTIS DV, ECKER GP & RILEY GL. 1986. Alternative models of governance in higher education. *In*: MW Peterson (ed). ASHE Reader on organization and governance in higher education. Lexington: Ginn Press.
- BALL CJ. 1990. Higher education at the crossroads. *Higher Education Management*, 2(2):124-133.
- BALL C. 1992. Teaching and Research. *In*: TG Whiston & RL Geiger (eds). Research and Higher Education: The United Kingdom and the United States. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- BALL C. & EGGINS H. 1989. Higher Education into the 1990's. New Dimensions. Stony Stratford: SRHE and Open University Press.
- BANKS JA. 1994. An introduction to multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.
- BARNETT R. 1990. The idea of higher education. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- BARNETT R. 1994. The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- BATTLE JA. 1968. The new idea in Education. *In*: JA Battle & RL Shannon (eds). The new idea in Education. New York: Harper & Row.
- BECHER T. & KOGAN M. 1992. Process and Structure in Higher Education. Second Edition. London: Routledge.

BECKMANN JL, KLOPPER JC, MAREE LM, PRINSLOO JG. & ROOS CM. 1995. Skole en die Grondwet. Pretoria: VIA AFRIKA.

BEELD 20 Januarie 1998. Pretorius C. Regering gee R300 miljoen vir arm studente.

BEELD 20 Januarie 1998. Van der Westhuizen. G'n versoening sonder transformasie – premier.

BEELD 29 Januarie 1998. UP kan nie meer fasiliteite of personeellede bekostig.

BEELD 2 Februarie 1998. Pretorius C. Konfrontasie dreig weens hantering van studieskuld.

BEELD 5 Februarie 1998. Pretorius B. Groot omwenteling wag op universiteit.

BEELD 6 Februarie 1998. Kotze A. Mbeki begin program van R20 miljoen vir wetenskap in Suid-Afrika.

BEELD. 29 Mei 1998. Raad bekend wat onderwys “ontwikkel”.

BEELD. 10 Junie 1998. Jordaan W. Pluspunt vir geloof in postmodernisme.

BEELD. 7 Julie 1998. Lessing C. Sterk bestuur sal tersiêre instansies deur oorgangsfase dra.

BEELD. 10 Julie 1998. Redaksionele kommentaar: Les vir Mbeki.

BEELD 22 Julie 1998. Lessing C. Afrika dra 0,5% by tot navorsing.

BEELD. 28 Julie 1998. Van der Westhuizen: Probleme op twee kampusse ondersoek

BEELD 31 Julie 1998. Lessing C. Technikon glo op rand van ineenstorting.

BEELD 23 Februarie 1999. Ferreira K. Minder studente registreer aan “swart” instellings.

BEELD 24 Februarie 1999. Smit F. Hoër onderwys ‘n ‘gistende massa’.

BEHR AL. 1984. New Perspectives in South African Education. Second Edition. Durban: Butterworths.

BEHR AL. 1988. Education in South Africa. Origins, Issues and Trends: 1652-1988. Pretoria: Academica

- BERDAHL R. 1990. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2): 169-181.
- BERG B. & OSTERGREN B. 1979. Innovation processes in higher education. *Studies in Higher Education*, 4: 261-268.
- BERKHOUT F. & BERKHOUT SJ. 1992. Die Skool. Finansiële bestuurstegnieke. Pretoria: J L van Schaik
- BIEBUYCK LJT. 1973. Degrees by institutions other than universities – possibility and desirability. Pretoria: HSRC.
- BISSCHOFF T. 1997. The role of co-operative education in the relationship between Education and the economy. *South African Journal of Education*, 17(2): 53-55.
- BOBBIO N. 1987. The Future of Democracy: A Defense of the Rules of the Game. London: Polity Press.
- BOK D. 1982. Beyond the Ivory Tower. Social responsibilities of the Modern University. Cambridge: Harvard University Press.
- BONDESIO MJ. & BERKHOUT SJ. 1987. Onderwysstelselkunde. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers Edms Bpk
- BOTHA D. 1998. On course. *Civil Engineering*, June: 2.
- BRISTON M. 1997. Professor Hugh Africa. The Human Element. *The Educator's Link*, 2(3), July/August): 4-6.
- BUDLENDER D. & SUTHERLAND C. 1995. Staff Access and Development in the Tertiary Education Sector in South Africa. A report to the Human Resources and Staff Development Technical Committee of the National commission on Higher Education. October.
- BUNTING I. 1994. A legacy of inequality. Higher education in South Africa. Cape Town: UCT Press.
- BURGESS T. 1985. The Organization of Continuing Learning in Higher Education. In: C Titmus. Widening the Field. Continuing Education in Higher Education. Surrey: SRHE & NFER-Nelson.
- BUSH T. 1995. Theories of educational management (2nd edition). London: Chapman.
- CABAL AB. 1993. The university as an institution today. Topics for reflection. Paris: Unesco.

- CAHN SM (ed). 1993. *Affirmative Action and the University. A Philosophical Inquiry*. Philadelphia: Temple University Press.
- CARNOY M. 1998. Higher Education in a Global Innovation Economy. In: *Globalisation, Higher Education, High Level Training and National Development. Report on a Joint CHET & HSRC Seminar*. 31 July. Pretoria.
- CASTELLS M. 1994. The University System: Engine of Development in the New World Economy. In: J Salmi & AM Verspoor (eds). *Revitalizing Higher Education*. London: IAU Press Pergamon.
- CHET. (Centre for Higher Education Transformation). 1998. *The Best in Higher Education*. Pretoria: CHET.
- CHRISTIE P. 1985. *The right to learn. The struggle for Education in South Africa*. Braamfontein: The Sached Trust.
- CLARK BR (ed). 1993. *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press.
- CLOETE N. 1998. *The Best in Higher Education – Sunday Times Panel*. October. Centre for Higher Education Transformation (CHET). Pretoria.
- COETZEE JK (ed). 1986. *Development is for people*. Johannesburg: Macmillan.
- COHEN MD & MARCH JG. 1974. *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- COLE L. 1950. *A history of education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- COOMBS PH. 1985. *The world crises in Education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
- COOPER D. 1995. Technikons and Higher Education Restructuring. *Comparative Education*, 31(2): 243-260.
- COULBY D. & JONES C. 1996. Post-modernity, Education and European Identities. *Comparative Education*, 32(2): 171-184.
- COWEN R. 1996(a). Performativity, Post-modernity and the University. *Comparative Education*, 32(2): 245-258.
- COWEN R. 1996(b). Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32(2): 151-170.

CROWSON RL. 1987. Qualitative research methods in higher education. In: JC Smart (ed). Higher education: handbook of theory and research, Volume III. New York: Agathon Press.

CSD. 1994. Black tertiary institutions earmarked for massive US funding. *CSD Bulletin*, 1(2).

CUP (Committee of University Principals). 1987. Macro-aspects of the university within the context of tertiary education in the RSA. Pretoria: Government Printer.

DAVIES J. 1996. The State and the South African University System under Apartheid. *Comparative Education*, 32(3):319-332.

DE BEER L. 1997. Visie en doelwitte vir die Universiteit van Pretoria. (Toespraak gelewer by die Opening van die Akademiese Jaar, Dinsdag 28 Januarie). *Pedagogiejoernaal*, 18(1): 85-92.

DEPARTMENT OF NATIONAL EDUCATION. 1993. Educational Realities in South Africa. Pretoria: Department of Education.

DE VOS A. S. (ed). 1998. Research at grass roots. A prime for the caring professions. Pretoria: J L van Schaik.

DE WINTER HEBRON C. 1992. Quality and equality: perspectives from international education. In: E Bitzer and A Beylveld (eds). Quality and equality in higher education. Proceedings of the 1992 SAARDHE Congress. Bloemfontein: Information Service on Higher Education, Bureau for Academic Support, UOFS.

DIAZ C. 1992. Multicultural education for the 21st century. National Education Association, Washington, D. C.

DION D. 1995. Evocations of empire in a Transnational Corporate age: tracking the sign of saturn. In: Postmodern Culture. Oxford: Oxford University Press.

DLAMINI CRM. 1995. The transformation of South African universities. *South African Journal of Higher Education*, 9(1): 39-46.

DUKE C. 1992. The Learning University. Towards a New Paradigm? Buckingham: SRHE & Open University Press.

DU TOIT CM. 1996. Transforming and managing the organizational culture of a university to meet the challenges of a changing environment. *South African Journal of Higher Education*, 10(1): 96-104.

- DYASI M. 1996. A narrow vision. *Frontiers of Freedom. Fourth Quarter*, no 10: 16-17.
- EATON J. 1992. The coming transformation of Community Colleges. *Planning for Higher Education*, vol. 21, Fall: 1-7.
- EDUCATION GREEN PAPER. 1996. Higher Education Transformation. December. Pretoria: Department of Education.
- EDUCATION DRAFT WHITE PAPER 3. 1997. A programme for Higher Education transformation. April. Pretoria: Department of Education.
- EDUCATION WHITE PAPER 3. 1997. A programme for the Transformation of Higher Education. July. Pretoria: Department of Education.
- EGEROD S. 1975. Freedom and Equality in the Universities. *In*: P Seabury (ed). *Universities in the Western World*. New York: The Free Press.
- EIDE K. 1985. The university into the 21st century. Planning priorities: Western European challenges. *Higher Education in Europe*, X(2): 74-84.
- EISEMON TO & SALMI F. 1995. Increasing Equity in Higher Education: Strategies and Lessons from International Experience. *In*: T Schuller (ed). *The Changing University?* Buckingham: SRHE & Open University Press.
- EKONG D. & CLOETE N. 1997. Curriculum Responses to a changing National and Global environment in an African Context. *In*: N Cloete, J Muller, MW Makgoba & D Ekong (eds). *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- ELTON L. 1981. Can universities change? *Studies in Higher Education*, 6(1): 23-33.
- ESTERHUYSE W. 1997. Die omvorming van tersiêre inrigtings. *Finansies & Tegniek*, 28 Maart.
- EVERARD KB & MORRIS G. 1996. *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- EVERS FT & GILBERT SN. 1991. Outcomes Assessment: How Much Value Does University Education Add? *The Canadian Journal of Higher Education*, XXI(2): 53-76.
- FARMER DW. 1990. Strategies for change. New directions for higher education, 1990(71): 7-17. Fall.
- FARRELL JP. 1982. Educational Expansion and the Drive for Social Equality. *In*: PG Altbach et al. *Comparative Education*. New York: Macmillan.

- FAYE M. 1997. Africa and the Internet. A manual for policymakers, planners and researchers. United Nations Economic Commission for Africa. Addis Ababa
- FETTERMAN DM. 1988. A qualitative shift in allegiance. *In*: DM Fetterman (ed) Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution. New York: Praeger.
- FINANSIES & TEGNIEK. 1994. Fokus op Technikon SA. Maart 11.
- FINANSIES & TEGNIEK. 1995. Universiteite kan verder steier onder gelddruk. Maart 31.
- FOURIE M. 1996. Institutional Governance of Higher Education in Transition: A South African Perspective. Unpublished PhD thesis. Bloemfontein: University of the Orange Free State.
- FRD. 1991. Science Policy in South Africa. Pretoria: Foundation for Research and Development.
- FULLAN M. 1982. The meaning of educational change. Canada: Teachers College Press.
- GELLERT C. 1993. The German model of research and advanced education. *In*: BR Clark (ed). The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley: University of California Press.
- GENDER EQUITY IN EDUCATION. 1997. Report of the Gender Equity Task Team. October. Pretoria: Department of Education.
- GIBBONS M. 1998. Higher Education Relevance in the 21st Century. UNESCO World Conference on Higher Education, Paris. France. October.
- GODUKA IN. 1996. Challenges to traditionally white universities: affirming diversity in the curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 10(1): 27-35.
- GOEDEGEBUURE L. & VAN VUGHT F. 1994. Comparative higher education policy studies. Intellectual context and methodological framework. *In*: L Goedegebuure & F Van Vught (eds). Higher education policy. An international comparative perspective. Oxford: Pergamon Press.
- GOODENOW R. 1996. The Cyberspace Challenge: modernity, post-modernity and reflections on international networking policy. *Comparative Education*, 32(2): 197-216.
- GOURLEY BM. 1994. Transformation in tertiary education. Faculty of Education - Annual Faculty Lecture. Pretoria: University of South Africa. (Unpublished paper)

- GOURLEY BM. 1995. Transformation in tertiary education. *Progressio*, 17(1): 20-27.
- GREEN A. 1990. Education and State Formation: the rise of educational systems in England, France and the United States. London: Macmillan Press.
- GREEN A. 1997. Education, Globalization and the Nation State. London: MacMillan Press Ltd.
- GREEN PAPER ON FURTHER EDUCATION AND TRAINING. 1998. Preparing for the twenty-first century through education, training and work. April. Pretoria: Department of Education.
- GROBBELAAR J. 1992. Tertiary education: luxury or necessity? *South African Journal of Higher Education*, 6(2): 5-7.
- GROBBELAAR JW. 1997. Notes on the Green Paper for higher education transformation. *South African Journal of Higher Education*, 11(1): 5-10.
- GUBA EG & LINCOLN YS. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In: DM Fetterman (ed). *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger.
- HALL M. 1997. The Virtual University: Education for All, or a Segregated Highway? In: *Towards smart solutions for Information usage in Higher Education. A workshop for organizations seeking to invent, introduce and replicate smart practices. 29 –31 October. Centre for Higher Education Transformation. (CHET). Pretoria.*
- HARRIS T. 1993. Change and strategic management. Management memos, SA Institute of Management, Autumn: 1-3.
- HERBERT PA. 1993. The World Bank and higher education quality improvement and assurance. Montreal. Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. May.
- HERMAN DH. 1995. School-leaving Examinations, Selection and Equity in Higher Education in South Africa. *Comparative Education*, 31(2): 261-273.
- HEWTON E. 1982. Rethinking Educational Change: A Case for Diplomacy. Guildford. Society for Research into Higher Education.
- HOLSTEIN JA & GUBRIUM JF. 1995. The active interview. Thousand Oaks: Sage.
- HSRC. (Human Sciences Research Council). 1981. Provision of education in the RSA. (De Lange Report). Pretoria: HSRC.

HSRC. (Human Sciences Research Council). 1998. The Graduate. Newsletter of the HSRC Register of Graduates. Pretoria: HSRC.

HUBERMAN AM & MILES MB. 1994. Data management and analysis methods. In: NK Denzin & YS Lincoln, Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

HUDSON WW. 1981. Development and use of indexes and scales. In: RM Grinnell Social work research and evaluation. Itasca IL: Peacock.

IDENBURG PHI. 1972. Theorie van het Onderwijsbeleid. Groningen: HD Tjeenk Willink.

JANSEN JD. 1995. Effective Schools? *Comparative Education*, 31(2): 181-199.

JARVIS P. 1996. Continuing Education in a Late-modern or Global Society: towards a theoretical framework for comparative analysis. *Comparative Education*, 32(2): 233-244.

JENCKS C. 1984. The Language of Post-modern Architecture, 4th edition. London: Academy Editions.

JENCKS C. 1996. What is Post-Modernism? London: Academy Editions.

JENKINS C. & SHERMAN B. 1979. The collapse of work. London: Eyre Methuen Ltd.

JOHNSON D. 1995. Developing an Approach to Educational Management Development in South Africa. *Comparative Education*, 31(2): 223-237.

JOHNSON-HILL J. 1996. Conflict and Transformation in South African Tertiary Institutions. A Liberation Ethics Perspective. *Missionalia*, 24(2), August: 186-207.

JOHNSTON CJ & MARCUS T. 1998. Are engineers people? An investigation into the need for a multi-disciplinary approach to development. *Civil Engineering*, June: 11-14.

KAPLINSKY R. & POSTHUMA A. 1994. Easternisation: the spread of Japanese management techniques to developing countries. London: Frank Cass.

KENWAY J. 1996. The Information Superhighway and Post-modernity: the social promise and the social price. *Comparative Education*, 32(2): 217-231.

KERR C. 1995. The uses of the university. Fourth Edition. Cambridge: Harvard University Press.

- KHOTSENG BM. 1989. The polytechnic university and its contribution to education for the development of high level manpower in South Africa. (Unpublished Ph.D. thesis) Pietermaritzburg: University of Natal.
- KHOTSENG B. 1994. Universities and the challenges of nation-building in the new South Africa. *Acta Academica*, 26(2&3): 1-11.
- KING A. 1967. Higher education - the challenge of expansion. In: The Comparative Education society in Europe. The university within the education system. Proceedings of the Third General Meeting. Ghent: Erasmus.
- KIRSTEN JM. 1994. Building a new UPE: the contexts of institutional transformation / Die bou van 'n nuwe UPE: die kontekste van institusionele transformasie. Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.
- KOGAN M. & HENKEL M. 1992. Constraints on the Individual Researcher. In: TG Whiston. & RL Geiger. Research and Higher Education. The United Kingdom and the United States. Suffolk: St Edmundsbury Press Limited.
- KRAAK A. 1996. Intermediate skilling and a new university qualification structure for South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 10(1): 52-59.
- KRAAK A. 1998. Higher Education and the knowledge economy: critical issues facing South Africa's post-Apartheid transition. In: Towards smart solutions for Information usage in Higher Education. A workshop for organizations seeking to invent, introduce and replicate smart practices. 29 – 31 October. Centre for Higher Education Transformation. (CHET). Pretoria.
- KREFTING L. 1990. Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3): 214 – 222.
- KRESS G. 1996. Internationalisation and Globalisation: rethinking a curriculum of communication. *Comparative Education*, 32(2): 185-196.
- KRUGER EG. & BOOYSE J. 1996. Unisa: fifty years of distance education. *Educare*, 25(1&2): 4-19.
- KWIATKOWSKI S. 1990. Survival through Excellence: prospects for the Polish university. *European Journal of Education*, 25(4): 391-398.
- LANDMAN WA. 1977. Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk. Metodologie, Fundamentele Pedagogiek en Lesstruktuur. Durban: Butterworths.
- LEWIN KM. 1995. Development Policy and Science Education in South Africa: reflections on post-Fordism and praxis. *Comparative Education*, 31(2): 201-221.

- LINDQUIST J. 1978. *Strategies for Change*. Berkeley: Pacific Soundings Press.
- LINCOLN YS & GUBA EG. 1985. *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- LOCKWOOD G. 1985. Universities as organizations. In: G Lockwood & J Davies (eds). *Universities: the management challenge*. Windsor: The NFER-NELSON Publishing Company & SRHE.
- LOUW WJ. 1997. Die idee van die universiteit vir die 21ste eeu. 'n Suid-Afrikaanse perspektief. *Pedagogiekjoernaal*, 18(1): 25-56.
- LYOTARD JF. 1984. *The postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi). London: Manchester University Press.
- MAASSEN PAM & VAN VUGHT FA. 1990. *Strategic planning*. (Publication no. 91 in the series: Higher Education Policy Studies). Enschede: University of Twente.
- MAASSEN P. & VAN VUGHT F. 1994. Alternative models of governmental steering in higher education. An analysis of steering models and policy-instruments in five countries. In: L Goedegebuure & F Van Vught (eds). *Comparative policy studies in higher education*. Utrecht: Center for Higher Education Policy Studies.
- MACFARLANE A. Future patterns of teaching and learning. In: T. Schuller (ed). *The Changing University?* Buckingham: SRHE & Open University Press.
- MAIL AND GUARDIAN. 1 to 7 March 1996. Education budget can't cover student debt.
- MAKGOBA WM. 1996. South African universities in transformation: Africanise or perish. *Politeia*, 15(2): 114-118.
- MALAN B. 1997. *Excellence through outcomes*. Pretoria: Kagiso Tertiary.
- MALHERBE EG. 1977. *Education in South Africa, 1923 – 1975*. Cape Town: Juta.
- MANDELA N. 1994. Inaugural Address to a Joint Sitting of Parliament. 24 May.
- MAREE L. 1997. Ons land het ingenieurs nodig - skoliere, begin nou beplan. *Journal of Education and Training*, 18(2), November: 75-79.
- MAYER KU. 1996. Education and work in an aging population. In: A Burgen (ed). *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- McFARLANE LR. 1996. Die transformasie van 'n fakulteit. *Pedagogiekjoernaal*, 17(2): 98-102.
- McGREGOR R. & McGREGOR A. 1992. *McGregor's Education Alternatives*. Kenwyn: Juta & Co.
- McMILLAN JH & SCHUMACHER S. 1989. *Research in Education. A conceptual introduction*. Second edition. USA: Scott, Foresman and Company.
- MELLUCI A. 1989. The democratisation of everyday life. In: S Keane & P Meier (eds) *Nomads of the Present*. London: Hutchinson.
- MILES MB & HUBERMAN AM. 1988. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. In: DM Fetterman (ed). *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger.
- MKANDAWIRE T. 1995. Three Generations of African Academics: A Note. *Transformation* 28: 75-83.
- MOODIE GC & EUSTACE R. 1974. *Power and Authority in British Universities*. London: Allen and Unwin.
- MOTALA S. 1994. "Training for Transformation" revisited. *Multicultural Teaching*, 12(3): 42-46.
- MOTALA S. 1995. Surviving the System - critical appraisal of some conventional wisdoms in primary education in South Africa. *Comparative Education*, 31(2): 161-179.
- MOULDER J. 1995. "Africanising" our Universities: some Ideas for a Debate. *Journal of Constructive Theology*, 1(1):43-60.
- MPHAHLELE E. 1996. Search for cultural synthesis. *University Transformation. Financial Mail*, February 2: 24-27.
- MWIRIA K. 1994. Enhancing linkages between African universities, the wider society, the business community and governments. (Background paper for the joint colloquium on the university in Africa in the 1990's and beyond). Accra: Association of African Universities.
- NCHE. (National Commission on Higher Education). 1996. *A Framework for Transformation*. April. Pretoria: Department of Education.
- NECC (National Education Co-ordinating Committee). 1992. *Post-secondary education. Report of the NEPI post-secondary educational research group*. Cape Town: Oxford University Press / NECC.

- NEPI. (National Education Policy Investigation). 1992. Post-Secondary Education. Cape Town: Oxford University Press.
- NIEBUHR GA. 1997. Sentrale beheer en eenvormigheid in die onderwys: is dit die toekoms vir Suid-Afrika? *Pedagogiekjoernaal*, 18(1): 93-101.
- NOAH HJ & ECKSTEIN MA. 1969. Towards a science of Comparative Education. London: Collier/Macmillan.
- O'CONNEL B. 1991. Education and transformation: a view from the ground. In: E Unterhalter. Apartheid education and popular struggles. Johannesburg: Ravan Press.
- OECD. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). 1985. Education and Training after basic schooling. Paris.
- OBERHOLZER CK. 1977. NKP 1902 – 1977. Pretoria: Onderwyskollege Pretoria.
- OSHAGBEMI T. 1988. Leadership and Management in Universities Britain and Nigeria. New York: Walter de Gruyter.
- PAISEY A. 1981. Organization and management in schools. London: Longman.
- PALOUŠ R. 1995. The social and political vocation of the university in the Global Age. In: T Schuller (ed). The Changing University? Buckingham: SRHE & Open University Press.
- PEEKE G. 1994. Mission and change. Institutional mission and its application to the management of further and higher education. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- PERELMAN L. 1992. School's Out: hyper learning, the new technology and the end of education. New York: William Morrow and Company.
- PERKIN H. 1991. History of universities. In: PG Altbach (ed). International higher education. An encyclopedia. Volume 1. New York: Garland Publishing.
- PERKINS JA. 1973. Is the university an agent for social reform? New York: International Council for Educational Development.
- POPKEWITZ TS. 1984. Paradigm & Ideology in Educational Research. The social functions of the intellectual. New York: The Falmer Press.
- PRETORIUS C. 1996. Kampusonrus en transformasie. *Word and Action*, 36(357): 23-25. Spring

PRINSLOO JG & BECKMANN JL. 1987. Die onderwys en die regte en pligte van ouers, onderwysers en kinders. 'n Inleidende oriëntering. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.

QUINE WV & ULLIAN JS. 1978. The Web of Belief. New York: Random House.

RAMPHELE M. 1994. Equity: Reality factors and their implications. In: B Kaplan (ed). Changing by Degrees? Equity issues in South African tertiary education. Cape Town: UCT PRESS.

RAPPORT, SAKE. 9 Augustus 1998. Gous F. Tersiëre instellings kreun onder studente se skuld.

RATCLIFFE M. 1994. A red line in cyberspace. *Digital Media Perspective*, 23 December: 1-9.

RDP. 1994. White Paper on Reconstruction and Development. Cape Town. 15 November.

REDDY J. 1992. The transformation of South African universities. The perspective of a historically Black university. In: CA Taylor (ed). Tertiary education in a changing South Africa. Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992 and jointly organized by the University of Port Elizabeth and the National Education coordinating committee. Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.

REICH R. 1991. The Work of Nations. London: Simon & Schuster.

RENAN E. 1990. What is a nation? In: H Bhabhi (ed). Nation and Narration. London: Routledge.

RENDEL M. 1987. Women's Equal Right to Equal Education. In: M Buckley & M Anderson (eds). Women, Equality and Europe. London: Macmillan.

RENDEL M. 1988. Human Rights and Academic Freedom. In: M Tight (ed). Academic Freedom and Responsibility. Buckingham: SRHE & Open University Press.

RICE RE. 1992. Toward a Broader Conception of Scholarship: The American Context. In: TG Whiston & RL Geiger (eds). Research and Higher Education. The United Kingdom and the United States. Buckingham: SRHE & Open University Press.

RHODES R. 1988. The Making of the Atomic Bomb. Harmondsworth: Penguin.

ROBINSON JH. 1934. The mind in the making. London: Watts & Co

RODERICK G. 1985. Provision and Need for Continuing Education. In: C Titmus (ed) Widening the Field. Continuing Education in Higher Education. Surrey: SRHE & NFER-NELSON.

ROODE D. 1995. Leierskap tot optimum kwaliteit: die universiteit in tye van verandering. *Acta Academica*, 27(3): 1-19.

ROSOVSKY H. 1990. The university: an owner's manual. New York: WW Norton and Company.

ROSSOUW D. 1995. Universiteite in diens van die gemeenskap: 'n kontemporêre beginsel met historiese wortels. *Educare*, 24(1): 22-34.

RSA DACST (Republic of South Africa. Department of Arts, Culture, Science and Technology). 1996(a). Preparing for the 21st century: South Africa's Green Paper on Science and Technology. Pretoria: Department of Arts, Culture, Science and Technology.

RSA DACST (Republic of South Africa. Department of Arts, Culture, Science and Technology). 1996(b). The White Paper on Science and Technology. December. Pretoria: Department of Arts, Culture, Science and Technology.

RSA DNE (Republic of South Africa. Department of National Education). 1974. Main report of the commission of inquiry into universities. (Van Wyk De Vries Commission). Pretoria: Government Printer.

RSA DNE (Republic of South Africa. Department of National Education). 1992. Educational Renewal Strategy. Pretoria: Unisa.

RSA DNE (Republic of South Africa. Department of National Education). 1996(a). Lifelong learning through a National Qualifications Framework. Report of the Ministerial Committee for the development work on the NQF February. Pretoria: Department of Education.

RSA DNE (Republic of South Africa. Department of National Education). 1996(b). Changing Management to Manage Change in Education. Report of the Task Team on Education Management Development. December. Pretoria: Department of National Education.

RSA (Republic of South Africa). 1995. South African Qualifications Authority Act no 58.

RSA (Republic of South Africa) 1997. Higher Education Act no 101.

RSA (Republic of South Africa) 1998. Draft Employment Equity Bill.

- RUST V. D. 1991. Postmodernism and Its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 35(4): 610-626.
- RUTHERFORD D, FLEMING W. & MATHIAS H. 1985. Strategies for change in Higher Education: three political models. *Higher Education*, 14: 433-445.
- SAACE BULLETIN (South African Association of Consulting Engineers) 1998. Editor's note: ...and now for something completely different... No 68, January/February.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 1997. Draft Regulations Governing the Activities of National Standards Bodies. (NSB's). Pretoria: Government Gazette.
- SALMI J & VERSPOOR AM (eds). 1994. Revitalizing Higher Education. London: IAU Press Pergamon.
- SANDELOWSKI M. 1986. The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8: 27 – 37.
- SANDERSON M. 1972. The Universities and British Industry 1859-1970. London: Routledge and Kegan Paul.
- SAUNDERS SJ. 1995. The reconstruction and development of Higher Education in South Africa: A systematic approach. A submission to the National Commission of Higher Education.
- SAYED Y. & CARRIM N. 1997. Democracy, participation and equity in educational governance. *South African Journal of Education*, 17(3): 91-99.
- SCHUMAN D. & OLUFS D. 1995. Diversity on Campus. Boston: ALLYN & BACON.
- SEARLE J. 1972. The Campus War. London: Pelican.
- SENGE S. 1996. Towards the New Learning Space. In: Towards smart solutions for Information usage in Higher Education. A workshop for organizations seeking to invent, introduce and replicate smart practices. 29 – 31 October. Centre for Higher Education Transformation. (CHET). Pretoria.
- SIMON RL. 1993. Affirmative Action and the University: Faculty Appointment and Preferential Treatment. In: SM Cahn. Affirmative Action and the University. A Philosophical Inquiry. Philadelphia: Temple University Press.
- SKILBECK M. & CONNELL H. 1996. International education from the perspective of emergent world regionalism: the academic, scientific and technological dimension, In: P Blumenthal (ed). Academic Mobility in a Changing World: regional and global trends. London: Jessica Kingsley.

SLOWEY M. 1995. Reflections on Change - Academics in Leadership Roles. In: M Slowey. *Implementing Change from within Universities and Colleges*. London: Kogan Page Limited.

SMIT P. 1989. The role of universities and technikons in research and the training of researchers. *South African Journal of Higher Education*, 3(1): 24-35.

SOLOMON R. & SOLOMON J. 1993. *Up the university. Re-creating higher education in America*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

SONO T. 1996. Do African universities need an African ethic? Of course not, a response to the Makgoba thesis. *Politeia*, 15(2): 119-124.

SPRINTHALL RC, SCHMUTTE GT & SIROIS L. 1991. *Understanding educational research*. New Jersey: Simon & Schuster.

STEWART M. 1994. If you can turn on your telly, you can turn on to the information superhighway. *The West Magazine*, 24 September: 10-12.

STRAUSS A. & CORBIN J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

STUMPF RH. 1998. Uitdagings vir die Hoër Onderwys in die oorgang na die 21ste eeu. *Tydskrif vir Opvoeding en Opleiding*, 19(1): 74-86.

SWARTS M. 1998. Higher Education: a new ball game for the 21st century. *The Graduate*. Newsletter of the HSRG Register of Graduates: 11-13.

SWIFT D. 1994. A well functioning distance education institution. Paper delivered at the Technicon SA, Roodepoort: Student Support Workshop. March.

SWITZER L. 1996. University Reform, Academic Performance and the Crises in Education at the University of the Western Cape and other Historically Black Universities in South Africa. *Perspectives in Education*, (17)1: 51-71.

TAFT R. 1988. Ethnographic research methods. In: JP Keeves (ed) *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

TAN EA. 1994. Mechanics of Allocating Public Funds to Universities, Their Implications on Efficiency and Equity. In: J Salmi & AM Verspoor (eds). *Revitalizing Higher Education*. London: IAU Press Pergamon.

TAYLOR W. 1987. *Universities under scrutiny*. Paris: OECD.

- TEICHLER U. 1988. Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades. London: Jessica Kingsley Publishers.
- THOMPSON KW, FOGEL BR & DANNER HE (eds). 1977. Higher Education and Social Change. Promising Experiments in Developing Countries. Volume 2: Case Studies. New York: Praeger Publishers.
- TIGHT M. 1988. So what is academic freedom? In: M Tight. (ed). Access and institutional change. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- TITMUS C. 1985. Higher Education in Continuing Education. In: C Titmus (ed). Widening the Field. Continuing Education in Higher Education. Surrey: SRHE & NFER-NELSON.
- TOYNBEE A. 1947. A study of History. London: Oxford University Press.
- TURKLE S. 1995. Life on the Screen: identity in the age of the Internet. New York: Simon and Schuster.
- ULLYATT AG. 1989. The management of change and the change of management in South African universities. *South African Journal of Higher Education*, 3(2): 159-164
- UNESCO. 1993. World education report 1993. Paris: Unesco.
- VAN DEN BERG JH. 1995. *Metabletica van God: de drie voornaamste veranderingen*. Kapellen: Pelckmans.
- VAN DEN BERG DJ. 1996. The rise and demise of two binary systems of higher education and the consequence for career education. *South African Journal of Higher Education*, 10(1): 8-15.
- VAN DER LINDEN WJ & WIJNSTRA JM. 1986. *Ontwikkelingen in de methodologie van het onderwijsonderzoek*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- VAN DER WALT JL. 1989. Postmoderne pedagogiek: enkele opmerkings. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(1): 188-195.
- VAN DER WALT JL. 1999. Fakulteit van Opvoedkunde. Het hulle nog 'n toekoms? *Journal of Education and Training*, 20(1): 78 - 94
- VAN DER WESTHUIZEN PC (red). 1990. *Doeltreffende Onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM
- VAN DER WESTHUIZEN PC (ed). 1996. *Schools as organizations*. Pretoria: JL Van Schaik.

- VAN NIEKERK EJ. 1996. Enkele aspekte van die postmodernistiese kritiek teen die modernisme en die relevansie daarvan vir die opvoedkunde. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoekunde*, 16(4): 210-215.
- VAN SCHALKWYK OJ. 1982. Focus on the education system. Durban: Butterworths.
- VAN VUGHT FA. 1994. Autonomy and Accountability in Government/University Relationships. In: J Salmi & AM Verspoor (eds). *Revitalizing Higher Education*. Oxford: IAU Press/Pergamon.
- VOLKSBLAD, DIE. 3 Oktober 1995. Buiteland sal meer vra van universiteite. Moet bewys lewer van doeltreffende bestuur.
- VOLTI R. 1988. *Society and Technological Change*. New York: St Martin's Press.
- VULLIAMY G, LEWIN K. & STEPHENS D. 1990. *Doing education research in developing countries: qualitative strategies*. London: Falmer Press.
- WATTS AG. 1983. *Education, Unemployment and the Future of Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING 1995. *Education and Training in a Democratic South Africa. First Steps to Develop a New System*. Pretoria. Department of Education.
- WIELEMANS W. 1984. *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*. Amersfoort: Acco Leuven.
- WILLIAMS B. 1996. Some Predicted and Unpredicted Changes in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18(2): 139 – 148.
- WITS. (The University of the Witwatersrand). 1998. *General Prospectus, University Policy and General Information*. Johannesburg: The University of the Witwatersrand.
- WOLF-DEVINE C. 1993. Proportional Representation of Women and Minorities. In: SM Cahn. *Affirmative Action and the University. A Philosophical Inquiry*. Philadelphia: Temple University Press.
- WOLPE H. 1991. Education and social transformation: problems and dilemmas. In: E Unterhalter, H Wolpe & T Botha (eds). *Education in a future South Africa*. London: Heinemann.
- WOLPE H. 1995. The Debate on University Transformation in South Africa: the case of the University of the Western Cape. *Comparative Education*, 31(2): 275-292.



AANHANGSEL A

ONDERHOUDSPROTOKOL

INLEIDING

- die voorsiening van 'n kort agtergrondskets van die navorsingsprojek
- die bevestiging van 'n gemeenskaplike begrip van die konsepte “postmoderne beïnvloeding”, “hoër onderwys” en “transformasie”
- die verkryging van toestemming om die onderhoud op band op te neem
- die versoek aan die respondente om die vorm met betrekking tot persoonlike inligting in te vul

VORM MET PERSOONLIKE INLIGTING OOR DIE RESPONDENT

1. Titel & Naam:
2. Inrigting:
3. Posisie van die respondente:
4. Jare diens binne huidige posisie:
5. Het u enige besware daarteen dat u naam in die navorsingsverslag genoem word met betrekking tot inligting soos direk van u verkry?

.....
HANDTEKENING

.....
DATUM

ONDERHOUDSKEDULE

VRAAGSTELLING:

Wat behels die effektiewe bestuur van transformasie van u inrigting, gesien teen die agtergrond van toenemende postmodernistiese beïnvloedingstendense?

Relatiewiteit van kennis (wetenskap en tegnologie)

1. Verskeie interpretasies
 - kultureel
 - geslag
2. Snelle verandering van kennis
 - kennisgedrewe produksie
 - inligtingstegnologiese dinamiek en rekenaargebruik
 - post-Fordistiese kortkoursusse en heropleiding
 - markverwante implementeerbaarheid

Eis om globalisering (ekonomie)

1. Internasionale mededingbaarheid
 - Hoër onderwysfunksies: onderrig & navorsing
 - samewerkingsooreenkomste internasionaal
 - geïnternasionaliseerdheid van kurrikulum
 - internasionale kwalifikasiestandaarde
2. Plaaslike ontwikkeling
 - Hoër onderwysfunksies: onderrig, navorsing, gemeenskapsdiens
 - afvoerregstelling: natuurwetenskaplike georiënteerdheid
 - samewerkingsooreenkomste nasionaal
3. Status van inrigting
 - gemeenskapsinrigting
 - akademies voortreflike inrigting

Insluiting en akkommodering van almal (politiek)

1. Deelnemende besluitneming
 - eenvormigheid van rolspeleropinie
 - eenvormigheid van gemeenskapsopinie
2. Massifikasie
 - ras en geslagsregstelling
 - akkommodering van benadeelde groep se agtergrondagterstande
 - leerdergesentreerde fokus en mobiliteit
3. Diversifikasie
 - toelatingsvereistes
 - tipes programme
 - tipes fasiliteite

Eis om sinbelewing (sosiaal / wêreldbeskouing)

1. Multidissiplinêre benadering
 - vertrekpunte
 - moontlikhede
 2. Westerse interpretasie / kontekstualisering van inhoude
 - relevansie
 - implementeerbaarheid
 - internasionalisering en globalisering
-