

**DIE BESTUUR VAN EN DEUR STUDENTE AAN 'N  
UNIVERSITEIT: 'N VERKENNENDE STUDIE**

deur

**PIERRE L BREDEKAMP**

voorgelê luidens die vereistes vir die graad

**DOCTOR EDUCATIONIS**

in die vak

**ONDERWYSBESTUUR**

aan die

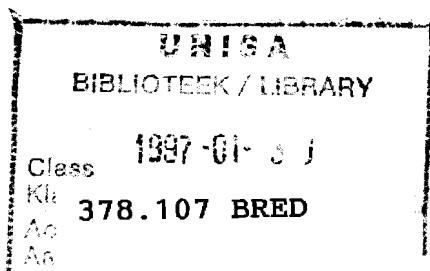
**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**Promotor: Professor D C BADENHORST**

**Junie 1996**

Geldelike bystand gelewer deur die **Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling** vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie proefskrif uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die **Sentrum vir Wetenskapontwikkeling** toegeskryf word nie.

Hierdie werk word opgedra aan  
Pa James en Ma Yvonne, en veral  
Karen en Jean *sine qua non*



1662268

## VERKLARING

Studentenommer: 364-694-7

Ek verklaar hiermee dat

**Bestuur van en deur studente aan 'n universiteit: 'n verkennende studie**

my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

---

**P L Bredenkamp**

---

Datum

## DANKBETUIGINGS

*"Die Here is groot, alle lof kom Hom toe, Sy grootheid is ondeurgrondelik" (Psalm 145: 3).*

My opregte dank en waardering aan:

1. Professor Dirk Badenhorst, my promotor, vir sy besondere leiding.
2. Gerda Scholtz vir die puik tikwerk, asook haar besondere hulpvaardigheid en onbaatsugtige moeite.
3. Japie Heydenrych vir die keurige taalversorging en vriendelike diens.
4. Die personeel van die Samuel Pauw-biblioteek vir puik dienslewering.
5. My kollegas en vriende by Unisa, Technikon Pretoria en die Fakulteit Geneeskunde (UP) vir hulle hulp en ondersteuning.
6. My vrou Karen en my seun Jean vir al hul opofferings en liefdevolle bystand.

**OPSOMMING****DIE BESTUUR VAN EN DEUR STUDENTE AAN 'N UNIVERSITEIT: 'N  
VERKENNENDE STUDIE**

Deur: Pierre L Bredenkamp  
Graad: Doctor Educationis  
Departement: Onderwysbestuur  
Universiteit: Universiteit van Suid-Afrika  
Promotor: Professor D C Badenhorst

Die bestuur van en deur studente aan universiteite word verkennend nagevors teen die agtergrond van die demokratisering van tersiêre onderwysinrigtings, veral universiteite, wat in die lig van die wêreldwye studente-onluste in die sestiger- en sewentigerjare al hoe meer op die voorgrond getree het. Die doel met die studie is om aan te dui dat studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit nie net 'n bestuursbeginsel is wat reeds tydens die ontstaan van universiteite as sodanig gegeld het nie, maar ook tans 'n werklikheid blyk te wees - ook wat die Suid-Afrikaanse situasie betref.

Aan die hand van sekere fundamentele vrae rakende die student as mens in die konteks van die kontemporêre wetenskaplike en universiteitsbeskouing word daar na die antropologiese gekyk, met besondere verwysing na die student as mens in bepaalde verhoudinge en relevante insigte wat daarmee gepaardgaan. 'n Fundamentele standpuntinname word geneem met 'n beklemtoning van die Christelike perspektief op demokrasie (demokratisering).

Vervolgens word universiteitsbestuur teen die agtergrond van demokratisering onder oë geneem - daar word gefokus op die rol en taak van die universiteit aan die hand van 'n post-moderne paradigma op die universiteit. Daar word spesifiek besin oor demokrasie en demokratisering, sowel as deelnemende besluitneming as 'n inherente deel van universiteitsbestuur. Hierdie beredenering word na die praktyk deurgetrek as studenteverteenwoordiging vanuit vier verskillende perspektiewe beskou word: eerstens,

'n perspektief uit Europa met spesifieke verwysing na die Deense model van medeseggenskap, daarna Asië, asook die Verenigde State van Amerika en laastens 'n Suid-Afrikaanse perspektief.

Ten slotte word daar op die implikasies van die bestuur van en deur studente gewys wat uiteindelik in 'n aantal aanbevelings en gevolgtrekkings saamgevat word.

**SUMMARY****THE MANAGEMENT OF AND BY STUDENTS AT A UNIVERSITY: AN EXPLORATORY STUDY**

By: Pierre L Bredenkamp  
Degree: Doctor Educationis  
Department: Educational Management  
University: University of South Africa  
Promotor: Professor D C Badenhorst

Management of student participation at universities is studied in an exploratory way against the background of the democratisation of tertiary educational institutions, especially universities, which became more prominent during the students' unrest in the sixties and the seventies. The purpose of this study is to show that student participation in the management process not only existed during the beginning of universities as such, but is nowadays an apparent reality, regarding the situation in South Africa as well.

With the aid of certain fundamental questions regarding the student as a person within the context of a contemporary view of science and the university, the anthropological is looked at with special reference to the student as a person within certain relationships - relevant insights regarding this are also discussed. Thereafter, a fundamental point of view, emphasising also the Christian perspective on democracy and democratisation, is given.

The management of a university and democratisation is looked at by explaining the role and the task of the university against the background of a postmodern paradigm on the university. The whole concept of democracy and democratisation is considered, as well as participatory decision-making as an inherent part of the management of a university. This discussion becomes practical when student representation is looked at from four different perspectives: firstly, an European perspective with specific reference to the Danish model of co-determination, then Asia and the United States of America



respectively, and fourthly a South African perspective.

Finally the implications regarding the management of student participation at a university is discussed. This leads to a number of recommendations and conclusions.

# INHOUDSOPGAWE

*Bladsy*

DANKBETUIGINGS .....	iii
OPSOMMING .....	iv
SUMMARY .....	vi
<b>Hoofstuk 1: INLEIDING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Inleiding .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Die oorsprong van universiteite: 'n historiese perspektief op studente-inspraak in die bestuur van universiteite .....</b>	<b>3</b>
<i>1.2.1 Verklarende opmerkings .....</i>	<i>4</i>
<i>1.2.2 Oorsprong van universiteite .....</i>	<i>5</i>
<i>1.2.3 Studente-inspraak in die bestuur van universiteite .....</i>	<i>11</i>
<b>1.3 Aktualiteit van die studie .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Probleemstelling .....</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Doel van die studie .....</b>	<b>16</b>
<b>1.6 Navorsingsmetode .....</b>	<b>17</b>
<b>1.7 Uitleg en strukturering van die navorsing .....</b>	<b>17</b>
<b>Hoofstuk 2: ENKELE FUNDAMENTELE VRAE RAKENDE DIE STUDENT AS MENS IN DIE KONTEKS VAN DIE KONTEMPORÊRE WETENSKAPLIKE EN UNIVERSITEITSBESKOUIING .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Inleiding .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Die student as mens .....</b>	<b>21</b>
<i>2.2.1 Inleidende opmerkings .....</i>	<i>21</i>
<i>2.2.2 Antropologie .....</i>	<i>26</i>
<i>2.2.3 Die "mensheid" van die mens .....</i>	<i>31</i>
<i>2.2.4 Die uniekheid van die mens .....</i>	<i>31</i>

2.2.5	<i>Die student as mens in bepaalde verhoudinge</i>	32
2.2.6	<i>Relevante insigte rakende die mens se verskillende verhoudings</i>	35
2.3	<b>Fundamentele standpuntinname</b>	51
2.3.1	<i>'n Christelike perspektief op demokrasie (demokratisering)</i>	52
2.4	<b>Slot</b>	55
 <b>Hoofstuk 3: UNIVERSITEITSBESTUUR EN DEMOKRATISERING</b>		 57
3.1	<b>Inleiding</b>	58
3.2	<b>Rol en Taak van die universiteit</b>	58
3.2.1	<i>Die invloed van die post-moderne paradigma op die universiteit</i>	63
3.2.2	<i>Samevatting</i>	68
3.3	<b>Onderwysbestuur</b>	68
3.3.1	<i>Inleidende opmerkings</i>	68
3.3.2	<i>Onderwysbestuur</i>	69
3.3.3	<i>Deelnemende bestuur</i>	71
3.3.4	<i>Demokrasie/demokratisering</i>	85
3.3.5	<i>Deelnemende besluitneming (medeseggenkap)</i>	89
3.4	<b>Aanvullende opmerkings</b>	96
3.5	<b>Slot</b>	99
 <b>Hoofstuk 4: STUDENTEVERTEENWOORDIGING</b>		 101
4.1	<b>Inleiding</b>	102
4.2	<b>'n Perspektief uit Europa</b>	104
4.2.1	<i>Die Deense model van medeseggenkap ("co-determination")</i>	105
4.2.1.1	<i>Inleidende opmerkings</i>	105
4.2.1.2	<i>Die agtergrond/ontwikkeling van die Deense hervorming</i>	107
4.2.1.3	<i>Die basiese eienskappe van medeseggenkap</i>	109
4.2.1.4	<i>Samevatting</i>	112
4.3	<b>'n Perspektief uit Asië</b>	113
4.4	<b>'n Perspektief uit die Verenigde State van Amerika (VSA)</b>	118
4.5	<b>'n Suid-Afrikaanse perspektief</b>	123

<b>Hoofstuk 5: BESTUURSIMPLIKASIES: AANBEVELINGS EN GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN STUDENTEDEELNAME AAN BESTUUR</b> .....	130
<b>5.1 Inleidende opmerkings</b> .....	131
<b>5.2 Implikasies vir die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit</b> .....	131
<i>5.2.1 Positiewe leierskap</i> .....	132
<i>5.2.2 Inspraak en deelname deur ander belanghebbendes aan 'n universiteit</i> .....	138
<i>5.2.3 Opleiding en leierskapontwikkeling</i> .....	143
<i>5.2.4 Diversiteit en die bestuur van diversiteit</i> .....	146
<b>5.3 'n Evaluerende oorsig ten opsigte van studentedeelname aan bestuur</b> .....	149
<b>5.4 Aanvullende kommentaar</b> .....	159
<b>5.5 Afsluiting</b> .....	160
 <b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	 163

## **Hoofstuk 1**

### **INLEIDING**

## 1.1 Inleiding

Die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel in bestuur is tot nog toe 'n onbekende (en onderbeklemtoonde) aspek van onderwysbestuur omdat daar geen of min navorsing daarvoor bestaan.

Dit is egter insiggewend dat reeds in die twaalfde eeu die Middeleeuse universiteit op twee modelle geskoei was, naamlik die sogenaamde "university of masters" en die "university of students" (Gomes-Fernandes en Van Zyl 1983: 34). Daar word ook verder op gewys dat laasgenoemde model veral in die suidelike Europese universiteite neerslag gevind het: "... the students had the upper hand in matters pertaining to organisation, relegating the master to a servile position in relation to his student, in all except curricular content " (Gomes-Fernandes en Van Zyl 1983: 34).

In die lig van wêreldwye studente-onluste in die sestiger- en sewentigerjare, het die sogenaamde demokratisering van tersiêre onderwysinrigtings (veral universiteite) al hoe meer op die voorgrond getree. As rede vir die ontsettende groei- en transformasieproses wat by universiteite plaasgevind het, wys Pederson (1988: 116) daarop dat: "... Danish universities like their counterparts all over the Western world were transformed during the 1960's from relatively small institutions with an elitist flavour into large mass institutions of higher education".

Universiteite het gedemokratiseer geraak in dié sin dat hulle geneig het "... to adopt - or have been forced to adopt decision making procedures and rights-of-participation for their members or 'citizens', thus modelling their internal management structure after the larger society itself" (Pederson 1988: 116). Hieruit blyk dit dus dat ook onderwysbestuur as sodanig deur die demokratiseringsproses beïnvloed is.

Studente is uiteraard die grondslag van enige onderwysinrigting en in 'n sekere sin bestaan tersiêre onderwysinrigtings slegs om vir studente van diens te wees in die verskaffing van, onder andere, onderwys, onderrig, kennis en beroepsvoorbereiding (Goodey 1986: 44).

Die demokratisering van tersiêre onderwysinrigtings wêreldwyd het 'n sogenaamde "krisis" in die universiteitsisteem meegebring wat wydverspreide aggressie onder studente (en ook akademiese personeel) tot gevolg gehad het. Vervolgens is (en moet) die hele bestuur van 'n tersiêre onderwysinrigting (en derhalwe 'n universiteit ook) onder die loep geneem word. Deelname aan die besluitnemingsproses as 'n bestuurshandeling of -hulpproses is 'n belangrike moontlikheid:

"The problem is not to design a separate student government structure to legislate on student affairs but to include students in the university policy making structures. This implies a recognition of students as constituents in the university as a whole and rightfully participating in decisions that affect the university as a whole..." (Morison 1970: 84).

Goodey (1986: 44) sluit nou hierby aan deur daarop te wys dat studente slegs as belanghebbend gereken kan word indien hulle hulself eers in organisasies, rade en komitees organiseer - só kan die student-in-die-organisasie 'n belangrike rol in die interne bedryf en bestuur van 'n tersiêre onderwysinrigting speel.

Voordat egter oor die aktualiteit van dié studie besin word, is dit nodig om eers te fokus op die oorsprong van universiteite as 'n historiese perspektief op studentedeelname aan en -inspraak in die bestuur van universiteite.

## **1.2 Die oorsprong van universiteite: 'n historiese perspektief op studente-inspraak in die bestuur van universiteite**

"Maar die universiteit is 'n instituut vir die soeke na die waarheid, opvoeding en kundigheid. Dit benodig 'n omgewing wat bevorderbaar is vir dié doel" (Desmond Tutu 21 Mei 1988 in *Die Volksblad*).

Teen die agtergrond van die belangrike rol wat die universiteite in 'n beskawing of samelewing speel, identifiseer Fehl (1962: ix) 'n vroeëre standpunt dat naas die kerk en die staat, dit die derde ondersteuningspilaar van 'n beskawing is en daarom is dit nodig

om 'n historiese perspektief op universiteite, en spesifiek op studente-inspraak in die bestuur daarvan, te bewerkstellig. Sodoende kan dan ook die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel daaraan wat die doel van hierdie navorsing is, en ook meewerk tot 'n bevorderbare omgewing wat deur bogenoemde aanhaling bepleit word, met die nodige insig en begrip hanteer word.

### 1.2.1 Verklarende opmerkings

Dit is vooraf nodig om daarop te let dat die term **universiteit** afgelei word van die Middeleeuse *universitas magistrorum atque scholarium*, wat beteken: "korporasie of eenheid van leermeesters en studente" (Lategan 1989: 1). Hierdie term kom dikwels in noue assosiasie met die term *studium* voor, soos duidelik blyk uit die *Siete Partidas* van Koning Alfonso van Castile (1263), soos aangehaal in Wieruszowski (1966: 144):

"n *Studium* is 'n eenheid van leermeesters en studente, gestig op 'n bepaalde plek met die doel om die wetenskappe te bestudeer. En daar is twee soorte: die een word *studium generale* genoem, waar daar leermeesters is in die *artes* ... en leermeesters in kanonieke reg, en leermeesters in die burgerlike reg. So 'n *studium* moet daargestel word deur 'n dekreet van 'n pous of 'n keiser of 'n koning. Die tweede tipe is die een wat *studium particulare* genoem word, waar een leermeester 'n paar studente op sy eie onderrig. Dit is die tipe wat deur opdrag van 'n geestelike of 'n raad of 'n stad tot stand gebring kan word."

Hierby word nou aangesluit as Minoque (1973: 12) daarop wys dat die daarstel van die sogenaamde universiteite in direkte verband met koninklike of geestelike gesag gestaan het:

"... and founding them was recognised as the prerogative of imperial or ecclesiastical authority."

Venter (1987: 2) wys ook verder daarop, teen die agtergrond van bogenoemde aanhaling van Koning Alfonso van Castile, dat die Middeleeuse studiesituasie soos volg getipeer



word: daar was groter onderrigsentra met 'n basisfakulteit (*Facultus Artium*) en die "hoëre" fakulteite (Regte, Teologie, Medisyne), daar was ook privaatskole met 'n enkele leermeester en daar was kerkskole waarin die *artes* as basis vir die Teologie gedien het, hoewel daar andere was waarin die *artes* juis as gevaarlike heidense geleerdheid vermy is. Sommige is deur kerkowerhede in die lewe geroep en was regstreeks aan die kerklike gesag onderworpe; ander is weer deur burgerlike owerhede gestig, terwyl daar in Italië (met Salerno en Bologna as voorbeelde) instellings was wat deur professionele persone tot stand gebring is en onder gesag van die studente gestaan het (Venter 1987: 2). Laasgenoemde aspek blyk baie relevant vir hierdie studie te wees juis omdat dit daarop neerkom dat die argument ten gunste van studente-inspraak en -betrokkenheid op bestuursvlak aan universiteite nie bloot 'n moderne neiging of selfs 'n totaal nuwe konsep is nie.

### 1.2.2 Oorsprong van universiteite

Uit bogenoemde verduideliking en omskrywing van die term(e) wat op universiteite betrekking het, kan die ontstaan en oorsprong van universiteite as opvoedkundige inrigtings tot die Middeleeue nagespoor word. Kenneth Minoque (1973: 11) argumenteer dat die versameling katedraalskole van die 11de eeu die impetus aan die ontstaan van universiteite in Europa verleen het:

"... a collection of cathedral schools came into existence, becoming in time the soil in which universities would grow."

Hierdie sienswyse word deur Lategan (1989: 29) ondersteun wat daarop wys dat die Middeleeuse unversiteite aan die begin van die 13de eeu uit dorps- en katedraalskole ontstaan het. Fehl (1962: 32) identifiseer weer die kulturele, godsdienstige en politieke lewe van Middeleeuse Europa as die teelgrond van universiteite, terwyl Hugo (1941: 10) beweer dat universiteite nie gestig is nie, maar uit die volkslewe organies gegroei het. Minoque (1973: 11) wys dan verder daarop dat tydens die 12de eeu sulke plekke van leer en onderrig (verwysende na die genoemde universiteite) deur sogenaamde "scholars" tot stand gebring is:

"In the twelfth century, a collection of intellectual endeavours - editing, collecting, systematizing - culminated in bands of scholars setting up *studia generalia*."

*Studia generalia* was sogenaamde plekke van leer en onderrig wat as gevolg van die bekendheid van die betrokke leermeesters, studente en leerlinge van dwarsoor die Christendom gelok het - en juis hierdie universele betekenis het van hierdie *studia* ook algemeen (*generalia*) gemaak (1973: 11). Noah Fehl (1962: ix) onderskryf hierdie betekenis deur uit te wys dat *studium generale* die een term was wat vir universiteite gebruik is in die laat-Middeleeue:

"... - the ideal of an international school, a society of scholars as inclusive as civilization itself, a community in which none was a foreigner."

Wanneer bogenoemde sienswyses in aggeneem word, kan na Versfeld (1962: 31) se uitspraak in hierdie verband gekyk word: hy is van mening dat universiteite nie uit die bloute ontstaan het nie, maar wel hulle oorsprong in die katedraal- en kloosterskole gehad het, soos reeds aangetoon is. 'n Lang voorbereiding het die ontwikkeling van die universiteite voorafgegaan en die kerk was, as grootste erfgenaam van die kultuur van die oudheid, 'n bron waaruit die universiteit kon ontstaan. Lategan (1989: 29) wys ook daarop dat wyd uiteenlopende literatuur die Middeleeuse "universiteit" as die voorloper van die moderne universiteit beskou - die universiteite van Parys, Bologna en Salerno word in hierdie verband genoem. Walsh (1970: 21) onderskryf ook die standpunt dat universiteite in die Middeleeue ontstaan of gegroei het, en voel terselfdertyd baie sterk dat universiteite nie as gevolg van 'n bewustelike of formele besluit tot stand gekom het nie:

"While the universities, as typically exemplified by the histories of Bologna and Paris, and even to a noteworthy degree of Oxford grew up around the cathedrals, they cannot be considered in any sense the deliberate creation, much less the formal invention, of any particular set of men."

Terwyl Fletcher (1968: 11) daarvan oortuig is dat die moderne Europese universiteite hul

oorsprong en herkoms kan naspoor vanaf die eerste twee universiteite in Italië wat tydens die 12de eeu by Salerno en Bologna begin is, is dit duidelik dat die universiteit van Parys baie prominent deur verskeie skrywers genoem word wanneer daar oor die eerste universiteite besin word. Minoque (1973: 11-12) beskou Parys en Bologna as dié twee sentra wat uiteindelik die modelle vir latere instellings geword het:

"The two centres which became by virtue of their considerable distinction the models of later foundations were Paris and Bologna; .... In Paris the scholars, and in Bologna the students, found it advantageous to band together into legal corporation, and consequently acquired the term *universitas*, a term which might be used of any kind of legal association; towards the end of the Middle Ages it was coming to be restricted to what we now call universities."

Lategan (1989: 29) identifiseer die universiteite van Parys, Bologna en Salerno in dié verband, terwyl Fehl (1962: 46) daarop wys dat toe die universiteit van Parys in ongeveer AD 1140 met sy gilde van "masters" begin het, Salerno en Bologna reeds hulle gildes van studente gehad het. Walsh (1906: 22) beskou, in aansluiting hierby, die universiteite van Parys, Bologna en Oxford as die belangrikste, dog nie die enigste, opvoedkundige instansies wat as definitiewe universiteite ontstaan het. Dat Oxford-universiteit ook as een van die voorlopers in die oorsprong/ontstaan van die universiteitswese beskou word, is 'n siening wat deur Fletcher (1962: 14), Minoque (1973: 12), Walsh (1906: 21) en Fehl (1962: 46) ondersteun word.

Universiteite het na die aanvanklike aanloop en ontstaan 'n besliste vinnige groei beleef. So byvoorbeeld wys Fehl (1962: 46) daarop dat, alhoewel daar tydens die 12de eeu ses universiteite in Europa ontstaan het (drie in Italië, twee in Frankryk en een in Engeland), sewentien ander universiteite in die volgende eeu bygekom het, insluitende dié in Spanje en Portugal. Walsh (1906: 23) noem dat vroeg in die 13de eeu, Vicenza, Reggio en Arezzo universiteitsdorpies in Italië geword het, met universiteite ook by Siena en Piacenza. Teen 1400 n C was daar 35 universiteite aantoonbaar op die kaart van Europa wat gestrek het van Cracow in Pole, Fünfkirchen en Buda in Hongarye tot Lissabon aan die weskus van Europa, en van Salerno in die suide van Italië tot

Cambridge in Engeland. Aan die einde van die eeu het nóg 34 ontstaan, insluitende die Skandinawiese en latere Duitse universiteite (Fehl 1962: 46).

Wanneer ons dus die voorafgaande historiese perspektiefstelling in oënskou neem, blyk dit duidelik dat die Middeleeuse "universiteit" (*studium*) die oorsprong en ontstaan van die moderne of hedendaagse universiteit soos ons dit ken, is. Tog is daar, ten spyte van hierdie redelik universeel-aanvaarde siening outeurs wat, wanneer hulle oor die oorsprong van die universiteit as sulks besin, dit selfs verder terugvat as die Middeleeue - hulle trek dit deur na onderwystradisies van ander beskawings as bloot Middeleeuse Europa. Fletcher (1968: 11-12) wys daarop dat selfs primitiewe gemeenskappe hul jong kinders geleer en onderrig het totdat, met die verskyning van redelik welgestelde beskawings, pogings aangewend is om inrigtings vir volwasse leer op te rig - as voorbeeld gebruik by die woudskole van Indië ("forest Ashrams of India"):

"The institution of these forest schools for adults is traced back by Hindus as far as 1500 BC when the great literary memorial of the early Aryan settlers was being written - the *Rig-Veda*."

Van toe af het leermeesters hulself onttrek van die geluide en geraas van die gemeenskap na oop gedeeltes in die woude ("clearings") om 'n groep jongmense wat gewillig was, te lok "in order to live a life of contemplation and philosophical discussion" (Fletcher 1968: 11). Die Indiese digter, Rabindranath Tagore, is deur hierdie ou en oorgelewerde Hindu-tradisie, rakende hoër onderwys, sodanig geïnspireer dat hy die universiteit van Santineketa, wat hy in Bengal begin het, daarop gebaseer het (Fletcher 1968: 11).

'n Ander soortgelyke tradisie van omtrent dieselfde tyd was toe die mense van oostelike Asië hulle eie hoë vlak van beskawing ontwikkel het (Fletcher 1968: 11) - Confucius beskryf in sy *Book of History*, wat handel oor die heerskappy van Keiser Shun (2255 tot 2205 vC), hoe die betrokke heerser jaarlikse eksamens ingestel het as 'n manier om mense vir die openbare diens ("Civil Service") te werf:

"These examinations led to the development of adult teaching in literature

and especially in the poetic literature of the Chinese people. It is because of these vigorous Chinese civil service examinations that records exist to this day of lyrics and ballads which go back as far as 1000 BC and that in the centuries that followed their establishment some of the finest poetry ever written is in the Chinese language, much of it written by Civil Servants such as Po Chui in 800 AD" (Fletcher 1968: 11-12).

Ter staving van sodanige onderwystradisie vanuit die Chinese beskawing, wys Fehl (1962: 15-16) daarop dat Tengchow, "an ancestor of Cheeloo university," as 'n opvoedkundige inrigting 'n Chinese sowel as 'n Westerse "voorvader" gehad het: aan die Westerse kant was daar die oorsprong in die Middeleeue, naamlik die universiteit van Parys, en aan die Chinese kant is dit die nasaat van die eerste imperiale akademie wat in 124 vC gestig is.

Fletcher (1968: 12) etiketteer vervolgens die akademie van Plato in die vyfde-eeuse Athene (en wat deur sy leerling Aristoteles verder gevoer is) as die naaste konsep in die tyd van die Antieke Wêreld tot dié van die moderne universiteit. Fehl (1962: 32) stem saam met Lategan (1989: 33) wat daarna as die eerste universiteit verwys. Dreyer (1978: 11) stel dit dalk die akkuraatste as hy na die akademie van Plato verwys as die prototipe van die Westerse universiteit. Fletcher (1968: 12-13) maak in sy hoofstuk oor die ontstaan van universiteite melding van die "academies of learning" wat op verskeie plekke regoor die Arabiese wêreld ontstaan het tydens die goue era van die Caliphate, as voorlopers van die Europese universiteit. Die beoefening van filosofie en wetenskap is deur die "Hellenised Romans" (vergriekse romeine) oor 'n groot ryk ("Empire") aan die Arabiese veroweraars van daardie lande oorgedra. Hulle (die Arabiese veroweraars) het dan ook hulle eie onderwys/onderrig en leertradisies in wiskunde, wetenskap, medisyne, die reg, filosofie en literatuur bygevoeg en dit het uiteindelik gelei tot die ontstaan van beroemde sentra vir hoër onderwys in Baghdad, Damaskus, Jerusalem, Kaïro en Alexandria - Fletcher (1968: 13) som dit verder op:

"In the eleventh century AD there was great intellectual unity in this world of learning and immense journeys from Spain to Mecca or from Malines to Baghdad were often undertaken by young men who left their homes,

generally penniless, to sit at the feet of a chosen master."

Interessant om daarop te let dat die invloed van Arabiese medisyne by die mediese skool van Salerno (Italië) nagespoor kan word, veral as in gedagte gehou word dat hierdie skool tesame met dié een van Bologna in noordelike Italië, die eerstes van die Europese universiteite was wat begin het om 'n meer permanente struktuur aan inrigtings van volwasse onderwys te gee wat betref die vier mees belangrike studierigtings:

"... in technology, science, the arts and the humanities" (Fletcher 1968: 13).

Fehl (1962: 16) bevestig en beklemtoon ook die gedagte dat daar 'n Oosterse element ("Eastern parentage") in die voorafgeskiedenis van die Europese universiteite van die Middeleeue was:

"The Moslem colleges at Alexandria and Cairo in Egypt, at Cordova, Granada, Toledo, and Seville in Spain, had not only preserved Greek science when it fell into decay in the Christian West, but had, indeed, made significant advances in mathematics, medicine, metaphysics, and jurisprudence beyond the Athenian academies. Oxford, whose name is usually associated with the beginnings of the University of Paris, was well aware of Arabic 'science' as was also Roger Bacon at Oxford."

Dit is opvallend dat wanneer Venter (1987: 4) die Middeleeuse *studium generale* as voorvader van die moderne universiteit uitwys, hy dit baseer op dié wat die Middeleeuse student sou geleer het, naamlik

- 'n goeie algemene teoretiese niveau (meerdere fakulteite), en
- wetenskaplike voorbereiding vir 'n beroep.

En tog sit ons in die twintigste eeu met 'n verskeidenheid van universiteite:

"... die Europese universiteite is streng wetenskaplike instellings met teoretiese oriëntasie. As jy byvoorbeeld in Nederland 'n maatskaplike

werker wil word, moet jy onder andere ook aan die sosiale akademie kwalifiseer. Die Amerikaanse universiteite vertoon die beeld van die kapitalistiese samelewing: daar word soveel kennisdienste en opleidingsdienste aangebied as waarvoor daar 'n mark is. En die universiteite in die ontwikkelende lande neig om beroepsopleiding naas of selfs ten nadele van wetenskaplike vorming besondere klem te laat kry" (Venter 1987: 8).

### *1.2.3 Studente-inspraak in die bestuur van universiteite*

In hierdie afdeling word nie net gepoog om 'n historiese perspektief ten opsigte van die oorsprong en ontstaan van universiteite daar te stel nie, maar ook die relevansie daarvan aan te toon wat studente-inspraak en -betrokkenheid by die bestuur van universiteite betref. Soos reeds vroeër in hierdie betrokke hoofstuk genoem (vergelyk paragraaf 1.1), is dit vir hierdie studie oor die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur nie net interessant nie, maar ook baie relevant om daarop te let dat die heel eerste universiteite op twee modelle geskoei was, naamlik die sogenaamde "university of masters" en die "university of students" (Gomes-Fernandes en Van Zyl 1983: 34). Laasgenoemde model het definitiewe implikasies gehad rakende die deelname en betrokkenheid van studente by die bestuur van universiteite:

"... the students had the upper hand in matters pertaining to organisation, relegating the master to a servile position in relation to his student, in all except curricular content" (Gomes-Fernandes en Van Zyl 1983: 34).

Venter (1987: 2) wys in hierdie verband daarop dat die opvoedkundige instellings (universiteite) te Salerno en Bologna (Italië) onder die gesag van studente gestaan het, wat bevestig dat studente in 'n groot mate by hierdie inrigtings se bestuur betrokke was. Fletcher (1968: 15), sowel as Minoque (1973: 13), sluit hierby aan wanneer hulle noem dat die suidelike universiteite in Europa die universiteit van Bologna se voorbeeld gevolg het deurdat studente grootliks die gesag van die instelling in eie hande gehad het, dit wil sê studente het wat bestuur betref, 'n belangrike rol of posisie vir hulself toegeëien:

"... the university of Bologna, where in contrast to Paris the name 'universitas' became attached to guilds of scholars or corporations of students which employed and paid their teachers, and it must be admitted, at times reduced them to a miserable state of rejection" (Fletcher 1968: 15).

Word die aanstel en afdank, die sogenaamde "hire and fire" (van dosente in hierdie geval), nie juis oor die algemeen aanvaar as 'n belangrike en wesenlike bestuursaksie nie?

Ook Minoque (1973: 12) verwys na die situasie in Bologna waar die studente saamgespan het tot 'n wetlike korporasie, die sogenaamde "universitas," 'n konsep en term wat teen die einde van die Middeleeue direk op universiteite van toepassing was - Fehl (1962: 46) bevestig hierdie idee van 'n wetlike korporasie as hy daarna verwys in terme van "guilds of students".

Hierdie feite en siening word verder gerugsteun deur S S Laurie as hy in die reeks *The Humboldt Library of Science* een hele volume, getiteld *Rise of Universities* (Mei 1887: volume 91), juis hieraan afstaan. In die betrokke afdeling word spesifiek vertel hoe studente saamgegroepeer het (soos die "trade guilds" van daardie betrokke tydperk) om regte te bekom wat, uit 'n hedendaagse perspektief gesien, sekere bestuursmagte impliseer. Dit het in só 'n mate plaasgevind dat daar in gesprekke en geskrifte na die "democratic University of Bologna" (Laurie 1887: 50) verwys is. Wat die universiteit van Bologna betref is dit duidelik dat die demokratisering van universiteite in hierdie verband alreeds van vroeg af bestaansreg gehad het en nie heeltemal vreemd of nuut of 'n politieke manuvreringstegniek soos wat enkele hedendaagse kommentatore wil beweer, is nie:

"But when they began to combine and pass their own laws, and look to a rector elected by themselves for guidance and protection ..." (Laurie 1887: 50).

en



"the students had now virtually superseded the doctors in the government"  
(Laurie 1887: 50).

Uit bogenoemde aanhalings blyk dus duidelik dat die demokratisering van universiteite betreffende studente-inspraak en -betrokkenheid op bestuursvlak reeds 'n realiteit by vroeë universiteite was. Met ander woorde, dit is dus nie bloot 'n moderne tendens nie.

Daar is in hierdie gedeelte gepoog om derhalwe die begrip demokratisering, spesifiek met betrekking tot studentedeelname by bestuur as sulks, te vestig as nie 'n volslae nuwe of vreemde konsep nie, maar wel een wat reeds van die vroegste tye af deel van universiteite (soos byvoorbeeld Bologna) was.

Redelinghuys (1986: 3-4) se uitspraak is relevant as hy sê dat die universiteit na die maksimale ontwikkeling van die individu se kapasiteit op **enige** (eie beklemtoning) gebied moet mik sodat die student 'n funksie in die samelewing kan gaan vervul. En as daardie samelewing 'n demokratiese aard het of aanneem (soos tans die geval in Suid-Afrika), sluit dit nie ook die ontwikkeling en geleentheid tot demokratiese handeling soos byvoorbeeld deelname aan bestuur in nie? Die outeur is wel van so 'n mening - dit is waarom die volgende uitspraak en sienswyse van 'n universiteitsdosent nie net hierdie gedeelte op 'n baie gepaste wyse afsluit nie, maar terselfdertyd ook die grond voorberei vir 'n latere hoofstuk wat die volgende aspek in hierdie navorsing naamlik deelnemende bestuur en besluitneming, gaan belig:

"Binne die huidige kaders van die universiteitswese skyn daar dan ook weinig ruimte te wees vir vindingryke en kreatiewe bydraes van die studentegemeenskap tot die vernuwing van die onderrigsituasie. Dit wil dus voorkom asof die impasse slegs deurbreek sou kon word deur aan studente 'n sekere medebeslissingsbevoegdheid toe te ken met betrekking tot die wyse waarop die bogenoemde sake en voorrage gestruktureer word. Dat 'n onervare en ongevormde voorgraadse student uiteraard nie oor voldoende kunde beskik om verantwoordelike oordele oor sake te vel nie, behoef weinig betoog. Tog sou die demokratisering van tersiêre onderwys reeds 'n belangrike stap wees op weg na 'n situasie waarin die

studentegemeenskap medeverantwoordelik en medebetrokke kan wees by die vormgewing van die kwaliteit van die akademiese vorming wat hulle moet ondergaan" (Botha 1987: 79).

Uit bogenoemde aanhaling blyk dit dus duidelik dat die beginsel van inspraak en medebeslissingsbevoegdheid deur studente as 'n faset van die demokratiseringsproses 'n definitiewe positiewe uitset kan lewer, naamlik medeverantwoordelikheid en medebetrokkenheid by die kwaliteit van die student se akademiese vorming.

### 1.3 Aktualiteit van die studie

Reeds in die sewentigerjare betoog Viljoen (1973: 93-94) dat die studentebevolking se aandrang op deelname eenvoudig aanvaar moet word as 'n werklikheid, juis omdat die tyd aangebreek het waarin alle fasette van die lewe gedemokratiseer word - dit blyk uit die verlaging van die stemregouderdom en die vroeë emansipasie van die jeug op alle lewensterreine (Viljoen 1973: 93, vergelyk ook Stock 1973: 89). Boonop veroorsaak die groter studentegetal aan universiteite 'n groepsolidariteit onder studente wat maak dat studente 'n "soort politieke party" op universiteit vorm (Viljoen 1973: 93). En juis omdat die universiteit se aktiwiteit op verskeie terreine van kardinale belang vir studente is: "daarom wil die student in hierdie tyd van demokratisering medebepaler wees van wat gedoen en besluit word in dié universiteit wat vir hom van sulke ingrypende persoonlike belang is" (Viljoen 1973: 93).

Ingrypende veranderinge in die besluitnemingsprosesse en -strukture is reeds besig om by sommige Suid-Afrikaanse universiteite te ontwikkel. Besluite van 'n algemene vergadering by die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) kom daarop neer dat studente, asook gemeenskaps- en politieke organisasies, mettertyd direkte deelname aan besluitneming op UWK sal kry - "die begin van 'n nuwe era van demokrasie" aan dié universiteit, aldus die UWK-mediakantoor (*Die Burger* 1990: 13). By die Universiteit van Kaapstad dien studente reeds as lede van die raad en senaat - hulle het nie stemreg nie, maar het op hierdie wyse direkte inspraak oor 'n groot verskeidenheid van aangeleenthede (*Die Burger* 1990: 13). Volgens die Registrateur van die Universiteit

Kaapstad, mnr A Hugh, het groter inspraak deur studente tot verbeterde besluitneming gelei (*Die Burger* 1990: 13). Ook by die Universiteit van die Witwatersrand word beoog om interne wetgewing waaronder dié universiteit ressorteer, só te laat verander dat studente volle lede van die universiteitsraad kan word - daar is reeds studenteverteenwoordiging (drie studente) op die raad, maar sonder wetlike status (*Die Burger* 1990: 13). Dit blyk dus dat, alhoewel wetgewing nie daarvoor voorsiening maak nie, studenteverteenwoordiging en -inspraak reeds 'n realiteit is.

Wat egter problematies in die praktyk is, word gekonkretiseer deur die volgende twee vrae:

- Behoort studente by die bestuur van 'n tersiêre inrigting/universiteit betrek te word?
- Wat is hulle rol en taak in die bestuur van die universiteit of 'n tersiêre inrigting?

Die aktualiteit van hierdie navorsing word verder beklemtoon deur Perkins (1973: 238), wat reeds in die sewentigerjare dit uitgewys het as 'n aktuele en relevante saak:

"There is a growing body of opinion that, since the board decides matters intimately affecting the academic lives of faculty and students, it ought to participate in those decisions."

Die noodsaaklikheid vir 'n studie van hierdie aard word verder belig deur te let op die plek en rol van studente ("the highest-stake players in the game") in 'n universiteitsopset (Sergiovanni *et al* 1980: 114) - sonder studente sou daar immers geen sprake van tersiêre onderwysinrigtings kon wees nie (Goodey 1986: 109)!

#### **1.4 Probleemstelling**

Ten einde die probleemstelling in die regte konteks te plaas, is dit nodig om te let op die bevindinge van die Cox-kommissie van ondersoek na die Columbia-kampuskrisis van 1968:

"The major difficulty was that the authoritarian structures did not allow the 'natural student leaders' to participate in university governance" (Otten in Hagen 1986: 20).

Verder is dit so dat universiteite in Holland en Wes-Duitsland reeds studente-meerderhede op hulle rade, senate en ander akademiese liggame het - studente het selfs seggenskap oor eksamenstelsels (Kogan 1978: 94). Die konsep van medeseggenskap ("co-determination") in universiteite in Denemarke beteken dat studente effektief vyftig persent verteenwoordiging saam met dosente op 'n sogenaamde "study board" vir onderwysaangeleenthede geniet, asook vyf en twintig persent verteenwoordiging op die senaat wat vir die navorsing en algemene bestuur van die universiteit verantwoordelik is (Pederson 1988: 120).

Die belangrikste vrae wat dus in hierdie navorsing oor die bestuur van en deur studente ter sprake kom, is die volgende:

- Watter kenmerke van die student is betekenisvol vir bestuur?
- Watter rol en taak behoort studente in universiteitsbestuur te vervul?
- Wat is die aard van universiteitsbestuur wat hierdie sake aanspreek?

### **1.5 Doel van die studie**

Die studie poog om verkennend die bestuur van studente aan universiteite, en studente se aandeel aan bestuur, na te vors. Te einde dit te bereik, word die volgende spesifieke doelwitte onderskei:

- om 'n profiel van die student as mens te skets met besondere verwysing na daardie kenmerke wat betekenisvol vir deelname aan bestuur blyk te wees;
- om deelname deur studente aan bestuur te belig ten einde die vlakke van studentebestuur te bepaal; en

- om 'n aantal gevolgtrekkings en afleidings, asook aanbevelings, te maak oor die aard van bestuur wat nodig blyk te wees om die voorafgaande in verrekening te bring.

## 1.6 Navorsingsmetode

Ten einde die doelwitte van hierdie studie te bereik, word daar hoofsaaklik van 'n literatuurstudie gebruik gemaak (ook omdat die studie verkennend van aard is). Hier val die klem op literatuur wat handel oor adolessensie, vroeë volwassenheid, die student as mens, onderwysbestuur, leierskap, demokratisering van universiteite, besluitnemingsprosesse en studenteverteenwoordiging.

Vervolgens is daar ook persoonlike onderhoude met lede van universiteite se verskillende vlakke van bestuur (top-, middel- en lae vlak) gevoer, asook met studenteleiers en -verteenwoordigers. Besondere aandag is ook aan uitsprake van rektore en viserektore gegee. Informele gesprekke en onderhoude met akademië en onderwysbestuurders het 'n verdere bydrae tot die studie gelewer. Langs hierdie weg kon besondere areas ten opsigte van studentebestuur geïdentifiseer word, asook wenke en riglyne bekom word wat vir hierdie studie as verkennende navorsing uiters waardevol is.

## 1.7 Uitleg en strukturering van die navorsing

In hierdie studie word die navorsing soos volg gestruktureer:

- In hoofstuk 2 word 'n profiel van die student as mens, in sy adolessensie en vroeë volwassene stadium, geskets met die doel om daardie aspekte wat veelseggend en bepalend vir deelname aan bestuur blyk te wees, uit te wys - klem word veral op die student as mens in bepaalde verhoudinge gelê. Hierdie hoofstuk word met 'n fundamentele standpuntinname afgesluit wat ook kortliks 'n Christelike perspektief op demokratisering en demokrasie as sodanig insluit.

- In hoofstuk 3 word universiteitsbestuur teen die agtergrond van demokratisering belig - daar word na die rol en taak van die universiteit verwys, veral gesien in die lig van die invloed van die post-moderne paradigma op die universiteit. Ook vind 'n uiteensetting van die bestuur van universiteite plaas in die lig van die demokratiseringsprosesse wat wêreldwyd plaasvind met besondere klem op die besluitnemingsprosesse in deelnemende bestuur, teen die agtergrond van die vraag hoekom deelname aan bestuur nodig is.
- Hoofstuk 4 spreek die kwessie van studenteverteenwoordiging aan met verwysing na die terreine en vlakke waar studente in bestuur betrokke is. Dit word aan die hand van vier verskillende perspektiewe gedoen: eerstens 'n perspektief vanuit Europa, met besondere verwysing na die Deense model betreffende medeseggenskap in universiteite (Pederson 1988: 20); vervolgens is daar kortliks 'n perspektief vanuit Asië wat deur een vanuit die Verenigde State van Amerika gevolg word; en laastens word die hoofstuk met 'n Suid-Afrikaanse perspektief op studentebetrokkenheid en -verteenvoording op bestuur afgesluit.
- Hoofstuk 5 wys ten slotte sekere implikasies van studentedeelname aan bestuur uit wat deur die universiteit in verrekening gebring moet word. Vervolgens word positiewe leierskap, inspraak en deelname deur ander belanghebbendes aan 'n universiteit, opleiding en leierskapontwikkeling, asook diversiteit, en die bestuur van diversiteit, aangespreek. Die hoofstuk word afgesluit met aanvullende kommentaar en 'n evaluerende oorsig van studentedeelname aan bestuur.

'n Volledige lys van primêre en sekondêre bronne verskyn in die bibliografie.

## **Hoofstuk 2**

# **ENKELE FUNDAMENTELE VRAE RAKENDE DIE STUDENT AS MENS IN DIE KONTEKS VAN DIE KONTEMPORÊRE WETENSKAPLIKE EN UNIVERSITEITSBESKOUING**

## 2.1 Inleiding

"If man has rights it is by virtue of what, ultimately, he is" (Versfeld 1979: 100).

Studente vorm uiteraard 'n onmisbare deel van enige onderwysinrigting, ook 'n universiteit. Wanneer daar na die bestuur van en deur studente gekyk word, is dit nodig om by Morison (1970: 84) aan te sluit wat "a recognition of students as constituents in the university as a whole" bepleit. Dit wil sê, studente is 'n inherente deel en/of belangegroep in en aan 'n universiteit. Dit impliseer die deelname van studente in universiteitsbesluite - ook in die beleidmakende strukture van die universiteit. Maar, voordat enigsins melding van regte of deelname aan bestuur gemaak kan word, is dit nodig dat die student as **mens** in ag geneem word - soos onder andere gestaaf deur bogenoemde aanhaling van Versfeld. Dit is as mens, dit wil sê in sy persoonwees wat die student die universiteit betree en dit is as mens wat hy/sy by 'n organisasie moet inskakel. Dié stelling word bevestig deur 'n ondersoek van De Coster en Mable (1981: 23):

"Perhaps the most dramatized and controversial facet of campus life concerns behaviours that reflect their personal **values** and **ethics**".

En waardes en etos is besondere uitinge van menswees, ook van die menswees van studente.

In hierdie inleidende hoofstuk sal die student as mens in universiteitsverband bespreek word. Dit is nodig dat daar kortliks na die antropologiese verwys word om die student in sy situasie te probeer begryp, met besondere beklemtoning van die feit dat hy as mens in bepaalde verhoudinge staan binne 'n bepaalde sosio-kulturele omgewing. Sodoende word dit moontlik om 'n fundamentele standpunt in te neem met die uitsluitlike doel om die ondersoeker se voorveronderstellinge so helder as moontlik te stel, juis omdat 'n wetenskaplike nie sy voorveronderstellinge kan verswyg terwyl hy sy wetenskap wetenskaplik-verantwoordbaar probeer beoefen nie (Badenhorst 1979: 5).



## 2.2 Die student as mens

### 2.2.1 Inleidende opmerkings

Dit is nodig om eers inleidend na die student as jongmens of vroeë volwassene te kyk voordat na die antropologiese en 'n daaropvolgende fundamentele standpuntinname verwys word.

Nel (1973: 24) wys daarop dat "student-wees is 'n mens-in-die-wêreld-wees wat anders is as kind-wees of volwassene-wees", en dat dié persoon hom "in die verlengde skemering tussen dié twee wêrelde se wordingsweg" bevind - dit beteken dat studentwees 'n besondere wyse van op-weg-wees (na 'n bestemming) is. Jung (in Anthonissen 1975: 27) praat van die voormiddag van die lewe en Heller (in Anthonissen 1975: 27) beskryf dit as *Entre fleur et fruit*, 'n oorgang van die blom na die vrug - daar is dus beweging en beweeglikheid. Badenhorst (1993: persoonlike onderhoud) praat van 'n verlengde puberteit, hy het alles wat die volwassene het maar bly afhanklik. Die student is nog besig om volwasse te word en is op soek na 'n eie lewens- en wêreldbeskouing wat in werklikheid 'n poging tot selfstandige interpretasie is:

"Globale persoonswording, die ontplooiing van 'n eie wêreld- en lewensbeskouing by die *efebos* is die gesamentlike akademiese verantwoordelikheid van leermeester en student. ... Die idee van steunsoekende student op sy menswordingsweg stel die taak van die universiteit" (Nel 1973: 25). (*Efebos* is die Griekse woord wat jongman beteken).

Terwyl Havighurst (1972: 26) vroeë volwassenenheid kronologies klassifiseer as  $\pm 18$  tot 30 jaar, sien Rice (1986: 32) dié stadium as die tydperk van 20 tot 39 jaar. Turner en Helms (1987: 44) meen weer dit strek van 19 tot 30 jaar. Alhoewel 'n kronologiese klassifikasie nie vaste ouderdomgrense vir hierdie fase of stadium daarstel nie en dit ook nie van wesenlike belang is nie, wys Ilse Ferns (1988: 29-36) sekere ontwikkelingskenmerke van die vroeë volwassene uit. Die volgende paar eienskappe blyk van toepassing vir hierdie studie te wees:

- Die steeds toenemende bereiking van outonomie, onafhanklikheid en die aanvaarding van verantwoordelikheid.
- Die steeds sterker wordende vestiging en stabilisering van 'n eie identiteit wat die aanvaarding van sekere interpersoonlike verpligtinge bevorder. Sheehy (in Ferns 1988: 30) dui dan ook aan dat identiteitsvorming 'n proses van die verkryging van outentisiteit behels, met ander woorde die innerlike verbreding van die individu waarvolgens die persoon sy volle potensiaal ken en oor die egosterkte beskik om sy volle potensiaal te ontwikkel wat 'n voorafgaande identifisering en evaluering impliseer.
- Die toenemende ontwikkeling van emosionele stabiliteit wat dit geleidelik moontlik maak om die beskrywing "emosioneel" met "gevoelsmatig" te vervang.
- Die vestiging van en in 'n beroep nadat 'n relevante beroepskeuse gedoen is.
- Die vind van 'n plek in die gemeenskap en die lewering van 'n sosiale bydrae.

Wanneer hy die nuut geregistreerde studente met hul voorgangers vergelyk, beleef Willem Nicol (1993: 9) 'n verskil en verwys in sy rubriek **Godsdiens Aktueel** in die *Beeld* van 2 Februarie 1993 daarna dat die jongmense van vandag ander vrae vra as wat vroeër die geval was:

"Hul belangstelling in godsdiens word al minder rasioneel .... Die belewenis van God deur die natuur, sang, musiek en toneel vind meer aanklank by hul lewensgevoel".

Hy gaan verder deur daarop te wys dat, in teenstelling met hom en sy maats (in hulle jeugjare) se soeke na intellektuele inligting oor die godsdiens, die rasionele komponent van die hedendaagse jongmens se godsdiens meer onsekerheid bevat - volgens Nicol (1993: 9) is dit tekenend van 'n geleidelike, selfs subtiele, kultuurverskuiwing wat in ons eeu aan die gang is en ons almal se wêreldbelewenis onbewus beïnvloed:

"Kultuurfilosowe noem dit dikwels die verskuiwing van die moderne na die post-moderne lewensgevoel" (1993: 9).

Dit moet noodwendig 'n invloed hê op die student wat vanweë sy menswees op soek is na 'n lewens- en wêreldbeskouing. Uit bogenoemde blyk dit geldend vir spesifiek die Afrikaanse student of student uit die Afrikaanse gemeenskap te wees - die outeur is van mening dat dit ook geldend vir enige student in die algemeen kan wees, juis omdat daar al hoe meer tekens is dat die wêreld in 'n post-moderne fase inbeweeg, het Nicol (1993: 9) se opmerking 'n redelik universele geldigheid.

Die moderne lewensgevoel is in die Weste bepaal deur die besondere invloed van rasionalisme met sy verabsoluttering van die rede: alles kan wetenskaplik verklaar word, kennis is mag - selfvertroue deur vertroue op die rede. Hierdie hedendaagse lewensgevoel is kenmerkend van 'n moderne geïndustrialiseerde gemeenskap wat volgens Toffler (1980: 45) op ses beginsels gebaseer is, naamlik standaardisasie, spesialisering, sinchronisering, konsentrasie, maksimalisering en sentralisering. Nicol (1993: 9) wys daarop dat hierdie lewensgevoel of kultuur van die huidige tydsgewrig aan die begin van die eeu bevraagteken is omdat fisici van daardie tyd begin agterkom het dat nie alles met gewone rasonale metodes begryp en verklaar kan word nie: "Ons het agtergekom dat wetenskap en tegniek die wêreld nie 'n beter plek maak nie, maar oorloë aanhelp en 'n enorme ekologiese krisis skep" (1993: 9). Toffler (1980: 10) beklemtoon hierdie bewering verder deur af te lei dat:

"... every one of these fundamental principles is under attack by the forces of the Third Wave. So indeed, are the Second Wave elites who are still applying these rules - in business, in banking, in labor relations, in government, in education, in the media"

("Second Wave" dui op die moderne industriële era na die Tweede Wêreld-oorlog en "Third Wave" op die post-moderne tegnologiese era of gemeenskap.)

Hierdie nuwe of post-moderne lewensgevoel of -era het ook, veral vanweë die sterk publisiteit wat daaraan gegee word, 'n invloed op die jongmens van vandag, spesifiek die

student. Die kompleksiteit van die student se wyse van menswees (dit wil sê die wyse waarop hy sy menswees beoefen) in sy laat-adolessensie of vroeë volwassenheid (*efebos* volgens Nel 1973: 25) lei daartoe dat hy/sy nie altyd gematig of gebalanseerd eienskappe en kenmerke identifiseer, evalueer en ontwikkel met die nodige steungewing nie:

- Die student is emosioneel en word maklik opgesweep - Van der Westhuizen, Steyn en Mosoge (1991: 33) karakteriseer die adolessent met "**emotional involvement and irrationality**".
- 'n Ekologiese bewustheid is by die student van vandag teenwoordig wat nog verder versterk word deur die feit dat die volwassenes die wêreld verwaarloos en opgemors het - so byvoorbeeld sê Tasmin van der Spuy, 'n jeugdige van Johannesburg, in antwoord op 'n vraag oor die toekoms: "Dit pla my dat die lugbesoedeling besig is om toe te neem. Ek is baie bekommerd oor die gat in die osoonlaag. As dit veel groter word, sal daar niks meer van die aarde oorbly nie" (Kalender, *Beeld* 29/9/1993: 6). Hierdie is 'n vraag na die sin van die lewe wat die student met sy kenmerkende bewuswording van 'n lewens- en wêreldbeskouing, intens raak.
- Die hedendaagse jongmens is ontevrede met die wetenskap, veral in die vorm van natuurwetenskap en die afbrekende en dekonstruktiewe rol wat dit ten opsigte van die wêreld vervul het, soos reeds in die voorafgaande paragraaf deur Nicol (1993: 9) uitgewys.
- In teenstelling met vroeër, is vandag se student ekonomies meer onafhanklik: hy/sy genereer in 'n groot mate eie fondse met 'n deeltydse/voltydse werk en/of bekom 'n lening by finansiële instellings op eie stoom om sodoende self rekenings en skulde te betaal. Dit word verder weerspieël deur 'n groter en meer bewuste ingesteldheid ten opsigte van die ekonomie en dit word moontlik dat ekonomiese waardes opgeneem kan word in 'n lewens- en wêreldbeskouing:

"'n Ander vrees is dat die infrastruktuur nie in stand gehou sal word nie en dat alles in duie sal stort. As die ekonomie en die infrastruktuur uitmekaar val, val die hele land uitmekaar. Alles hang tog daarvan af"

aldus Alexis Iglauer (18 jaar oud) van Murrayfield, Pretoria, in *Beeld* se blitspeiling onder jongmense rakende die toekoms (Kalender, *Beeld* 29/9/1993: 6).

- Die neerslagtigheid en moedeloosheid wat so kenmerkend van die huidige tydsgewrig is, vind ook neerslag by die student in die wyse waarop hy sy menswees beoefen - hoekom is hy/sy op universiteit? Waarom is dit nodig om te studeer? Werk is buitendien skaars, die wêreld 'n gemors en die toekoms donker en onseker. Hierdie onsekerheid word weerspieël deur Liesl le Roux (18 jaar oud) van Hercules in Pretoria se uitspraak in genoemde peiling:

"Ek is baie bang dat ek nie werk sal kry wanneer ek klaar gestudeer het nie. Werk word al hoe skaarser en die lewe al duurder. Hoe moet ons eendag vir ons kinders sorg?" (Kalender, *Beeld* 1993: 6).

- 'n Uitwerking van die rekenaar, televisie en ander moderne media, is dat die jongmens van vandag nie net toegang tot 'n hele magdom van kennis het nie, maar hy/sy is reeds in besit van 'n klomp "kennis tot beskikking," aldus Badenhorst (1993: persoonlike onderhoud) - dit word onderstreep deur Matthew Coulter (1993: 54) wat in sy artikel oor die moderne onderwyser en die post-moderne student daarop wys dat die "... digital computer, compact disc, and laser disc all provide random access to the information stored in/on them" en dan gaan dit nie noodwendig om inligting wat betekenis het vir die sin van die lewe nie.
- 'n Sterk politieke bewussyn geld onder die jongmens van vandag wat daartoe lei dat hy/sy besliste standpunte inneem en huldig ten opsigte van aktuele sake. So byvoorbeeld verklaar Sandile Majola van Tembisa aan die Oos-Rand in *Beeld* se genoemde toekomspeiling:

"Ek vrees die komende verkiesing omdat ek dink ons gaan stem vir 'n burgeroorlog. Dit maak nie saak wat die uitslag gaan wees nie, mense gaan ongelukkig wees en die geweld gaan toeneem. Die verloorders gaan moeilikheid veroorsaak" (Kalender, *Beeld* 29/9/1993: 6).

Die vrees dat die lewe sy sin sal verloor, skemer deur.

Met hierdie perspektief as agtergrond word daar nou kortliks na die antropologiese verwys om die student met sy besondere wyse van lewe in sy situasie te probeer verstaan, met besondere beklemtoning dat hy/sy as mens in bepaalde verhoudinge staan.

### 2.2.2 *Antropologie*

Die woord antropologie is afgelei van die Griekse woord *anthropos* (mens) en *logos* (diskoers) en dui op die beskouing oor die mens of opvatting oor menswees nadat 'n noukeurige wetenskaplike ondersoek van die mens as "unieke verskynsel" in die werklikheid gedoen is (Van der Walt, Dekker en Van Wyk 1977: 128-129).

Dooyeweerd (1965: 5) het in hierdie verband die volgende vraag gestel: "Wat is die mens?" Die vraag is gestel na aanleiding van die feit dat die menslike denke altyd weer na die sentrale misterie ten opsigte van sy eie bestaanswyse terugkeer. Op grond hiervan word dit in hierdie studie belangrik geag om kennis te neem van enkele fasette van die student as mens, dit wil sê die student en sy besondere wyse van menswees. Sy kenmerke as mens sal sy aanpasbaarheid (én inskakeling) by die bestuursopset aan 'n universiteit wel deeglik beïnvloed.

Verskeie antwoorde is alreeds op die gestelde vraag na die wese van menswees gegee. Plato het die mens as rasonele wese gesien (dit wil sê, as wese wat deur sy denke/ratio beheers word); Freud het hom as psigologiese wese gesien (met ander woorde, 'n wese van wie die psigiese lewe van deurslaggewende betekenis is); vir Rousseau was hy natuurwese ('n verlengstuk van die natuur), vir Marx 'n ekonomiese wat slegs sin vind in die doeltreffende gebruik van hulpbronne terwyl Dewey hom tot sosiale wese gereduseer het: 'n wese vir wie sosialisering die hoogste waarde verteenwoordig (Dreckmeyer 1989: 7).

In sy poging om die mens vanuit verskillende gesigspunte te belig in 'n studie van die mens en spesifiek sekere mensbeskouinge, sluit Heyns (1981: 9-10) aan by bogenoemde as hy 'n aantal gesigspunte as besonder waardevol voorhou, juis omdat dit nie net vry

algemeen bekend is nie maar ook 'n beduidende rol in die geskiedenis gespeel het (met ander woorde, genoemde beskouinge het 'n besliste invloed gehad):

- Die *dualistiese* mensbeskouing (hoofsaaklik van Grieks-filosofiese oorsprong en aard) sê dat die wese van die mens gesetel is in die siel of gees wat nie van hierdie wêreld is nie, maar van 'n ander wêreld afkomstig is - volgens hierdie Griekse model is die mens 'n in homself rustende en 'n in homself genoegsame wese wat alleen maar net tydelik in sy aardse gestalte, naamlik sy liggaam, vertoef (Heyns 1981: 9).
- Die *humanistiese* lewensbeskouing sê weer dat die mens volledig tuis in hierdie wêreld is, só tuis dat niemand en niks anders hier kán tuis wees nie - die mens het as't ware alleenreg in hierdie wêreld, dit wil sê 'n radikale verwerping van eersgenoemde voorstelling van die mens se vreemdheid vir homself en in die wêreld (Heyns 1981: 9).
- Die *eksistensialistiese* mensbeskouing borduur verder voort aan die gedagte van die sentrale en eksklusiewe plek wat deur die Humanisme toegesê is - dit beteken dat die mens ook vir homself verantwoordelik is, dan is sy bestaan as mens nie kant en klaar afgerond en kompleet nie, maar is die mens sy eie skepper (Heyns 1981: 9).
- Die *liberalistiese* mensbeskouing sê dit gaan om die mens maar dan die enkele mens wat wel bepaalde verhoudinge met ander en met die gemeenskap kan aangaan - weliswaar is so 'n verhouding niks meer as 'n blote toevoeging tot die menslike bestaan nie (Heyns 1981: 9).
- Die *nasionaal-sosialistiese* sê dit gaan nie oor die enkele mens nie maar wel oor die kollektiwiteit, spesifiek dié kollektiwiteit van ras en volk waarin die mens gebore word - hierdie superieure ras is geroep en daargestel om ander mense wat nie hieraan behoort nie, te regeer en te lei (Heyns 1981: 10).
- Die *kommunistiese* mensbeskouing aanvaar die konsep van kollektiwiteit, alhoewel dit die ideologiese fundering vir kollektiwiteit in die plek van die biologiese grondslag daarvoor stel - dit gaan nie om die geboorte van die mens nie, dit gaan om die

bearbeiding van die materie buite die mens en in die mens en dit is as arbeider dat die mens, in onlosmaaklike verbondenheid met ander arbeiders, in staat is om strukture te verander en so homself te red (Heyns 1981: 10).

'n Meer resente model om die mens te begryp is dié van Wielemans en Chan (1992: 19,25), die sogenaamde "relation-axes" model: "the relation-axes model is used as a paradigm for understanding man in his interrelatedness". Vier soorte relasies of verhoudinge word onderskei, naamlik die relasies of verhoudinge tussen die mens en natuur, tussen die mens en sy medemens, tussen die mens en homself, asook tussen die mens en die bonatuurlike of die bowesenlike ("the transcendental"), aldus Wielemans en Chan (1992: 26). Hieruit kan die afleiding dus gemaak word dat die mens 'n verhoudingswese is.

Uit hierdie uitsprake wat besondere lewens- en wêreldbeskoulige betekenis het, blyk dit dat die wese van die mens in sy verhoudinge gesoek word, hetsy tot die wêreld/omgewing (skepping) om hom of tot sy medemens - dus, in sy horisontale verhoudinge en die moontlikheid (selfs noodsaaklikheid) van 'n vertikale verhouding. Juis daarom is dit nodig om die lewensbeskoulige perspektief van hierdie navorsing te begrond.

Wolters (1992: 1) wys daarop dat die term **lewensbeskouing** ("worldview"), wat 'n weergawe van die Duitse woord *weltanschauung* is, duidelik te onderskeie is van "filosofie" (soos in Duits gebruik) terwyl die frase **lewens- en wêreldbeskouing** voorkeur by die Nederlandse neo-calviniste geniet (moontlik in navolging van die Duitse filosoof Dilthey). Hy definieer dan lewensbeskouing as: "die omvattende raamwerk van 'n mens se basiese opvatting oor dinge" (Wolters 1992: 2). Hierdie definisie word ook deur die ondersoeker onderskryf, juis om die volgende redes:

- Sake of dinge is terme wat so wyd as moontlik bedoel is om op enigiets te dui waaroor 'n mens 'n opvatting kan hê (selfs God kan in hierdie opsig ingesluit wees).
- 'n Lewensbeskouing het met basiese (grondliggende) aannames oor dinge of sake van algemene beginsels te doen, met die uiteindelijke vrae waarvoor ons te staan kom (Is



daar lewe na die dood? Dien lyding enige doel?).

- 'n Lewensbeskouing is 'n geloofsaak, anders as gevoelens of menings, nie opinies of hipoteses nie, maar geloof in die sin van "credo", 'n toegewyde geloof, iets wat 'n mens nie net bereid is om te beredeneer nie, maar ook om dit te verdedig of te bevorder of ter wille daarvan te ontbeer - dit het met 'n mens se **oortuigings** te doen (Wolters 1992: 2).
- Die basiese opvattinge wat 'n mens nhou, neig om 'n **raamwerk** of **patroon** te vorm, hul hang in 'n bepaalde opsig saam (sommige denkers praat dikwels van 'n "waardestelsel") - 'n mens erken dat jy konsekwent moet wees in opvattinge as jy ernstig opgeneem wil word, 'n mens kan nie 'n arbitrêre stel basiese opvattinge huldig wat geen samehang of blyke van verenigbaarheid toon nie. Dit wil nie sê dat lewensbeskouings nooit intern inkonsekwent is nie - Wolters (1992: 3) wys juis daarop dat dit dikwels die geval is, en dat die mees kenmerkende eienskap van 'n lewensbeskouing juis in die geneigdheid tot patroon en samehang geleë is; selfs die inkonsekwensies neig om duidelik herkenbare patrone te vorm. Daarom is dit ook moontlik om van 'n stel waardes te praat as 'n verwysingsraamwerk.

In wetenskaplike arbeid kry 'n lewens- en wêreldbeskouing beslag wanneer die wetenskaplike 'n teoreties-filosofiese verwysingsraamwerk formuleer of 'n reeds bestaande een aanvaar (Dreckmeyr 1989: 8) met die oog op die beoordeling van die lewensopvatlike aanvaarbaarheid van sy wetenskaplike handeling. Omdat die wyse van beoefening daarop gemik is om voorveronderstellings te verklaar en te regverdig juis omdat 'n voorveronderstellinglose wetenskap nie bestaan nie (Landman 1991: persoonlike onderhoud), word 'n definitiewe keuse ten opsigte van twee kriteria uitgeoefen. Die eerste kriterium behels die eis van **werklikheidsgetrouheid**, die tweede dat dit **uniek menslike** aangeleentheid moet veronderstel (Landman 1991: persoonlike onderhoud).

In die lig van bogenoemde kriteria word die mensonwaardige naturalistiese voorveronderstellinge uitgesluit - die evolusieleer impliseer tog dat die mens 'n verheerlikte ("glorified") aap is. Die menswees-verskralende eksistensialisme moet ook

uitgeskakel word vanweë die werklikheidsverwringende verabsoluttering van vryheid, eksistensie en die miskyk van transendensie (Landman 1991: persoonlike onderhoud). Genoemde kriteria sluit ook dialektiese materialisme uit omdat dit 'n prosesmatige siening van die mens behels met 'n beklemtoning van werklikheidsontroue teenstellings en sinteses.

Wanneer daar nou na die antropologiese vraag: Wie is die mens? gekyk word, blyk die antwoord opgesluit te lê in die mens se verhouding tot sy oorsprong - vir die Christen dus, sy Oorsprong, God die Skepper. En hierdie vertikale God-mens-verhouding tipeer dan ook die mens as religieus. Calvyn het in dié verband gepraat van 'n *semen religionis*, dit wil sê 'n saad van religie waaroor elke mens beskik (Botha 1986: 16). Die woord **religie** dui die terugverbinding van die mens met sy oorsprong aan (Van Riessen 1970: 3) en dit is wat met die begrip begroning of fundering bedoel word.

Daar is reeds op gewys dat antropologie onder andere in 'n lewens- en wêreldbeskouing kan uitkristaliseer, wat hom laat geld in wetenskaplike arbeid wanneer die wetenskaplike 'n teoreties-filosofiese verwysingsraamwerk vir die beoordeling van sy wyse van wetenskapsbeoefening, aan die hand daarvan formuleer (paragraaf 2.2.1). 'n Lewens- en wêreldbeskouing is voor-teoreties van aard en elke filosofiese sisteem voorveronderstel 'n lewens- en wêreldbeskouing (Walsh 1970: 171, Botha 1985: 84). Dit is in hierdie verband dat Dreckmeyr (1989: 8) beweer dat **positivisme** 'n geloof in die wetenskap as sodanig voorveronderstel, die **rasionalisme** 'n geloof in die outonomie van die menslike rede (ratio), die **pragmatisme** 'n geloof in praktiese menslike ervaring en die **eksistensialisme** (wat 'n vorm van humanisme is) 'n geloof in die outonomie van die menslike persoonlikheid - almal as vorme van verabsoluttering en enige vorm van verabsoluttering hou die moontlikheid in om die werklikheid (insluitende die lefwêreld en dus wyse van lewe) te verduister. Net so veronderstel die Christelike filosofie die geloof in God die Skepper en Onderhouer.

Landman en Gous (1969: 49) verduidelik die begrip **antropologies** deur daarop te wys dat 'n mens (uit die perspektief dat mens-wees in-die-wêreld-wees impliseer) metodies gedwing word om van die mens as totaliteit uit te gaan: "... want as betrokke by die lewenswerklikheid tree hy as totale mens met die wêreld in verhouding". Dit gaan om

die "menslikheid van die mens" (Landman en Gous 1969: 49), ook wanneer hy gesien word as religieuse wese met 'n bestaanswyse binne die Godgeskape werklikheid. Hierdie uitgangspunt geld ook vir hierdie wetenskaplike ondersoek van die student aan 'n universiteit, veral ten opsigte van die bestuursopset waarbinne hy/sy hom/haar bevind.

### **2.2.3 Die "mensheid" van die mens**

Daar is reeds vroeër op gewys dat die mens se wyse van lewe religieus bepaald is (paragraaf 2.2.1), 'n wesenskenmerk wat die mens anders as ander wesens maak. Spier (1972: 17) beklemtoon dit dat iemand se denke nooit sy diepste en laaste uitgangspunt is nie. Trouens, denke is slegs een van die vele menslike funksies of wyses van lewe. In en agter hierdie funksie "leef die 'ek' van die mens, sy self-wees, of ... sy hart wat die bron van sy totale lewe is " (Spier 1972: 17). Al die aspekte van die mens se tydelike bestaan is betrek in die sentrale eenheid van sy bewussyn - die **ek** of die **ego** genoem. **Ek** ervaar en **ek** bestaan, aldus Dooyeweerd (1965: 10). In aansluiting hierby is dit insiggewend om daarop te let dat Degenaar (1963: 51) die term **eksentrië** in hierdie verband gebruik: "... dat die mens 'n wese is wat ... uitstaan uit homself, 'n wese wat sy bestemming buite homself vind". Reeds in die begrip *anthropos*, wat met die konsep mens aangedui word, wys Degenaar (1963: 52) daarop dat 'n mens die betekenis van oopwees vind, en wel in die sin van oopwees na bo: "die mens vind nie sy vervulling in sy eie liggaamlikheid nie, maar in iets anders en Iemand anders" (Degenaar 1963: 52).

As die student as betrokke by die bestuursopset van 'n universiteit ondersoek word, is sy "mensheid" betekenisvol. Derhalwe behoort ook sy uniekheid en eiesoortigheid as mens in totaliteit deeglik in berekening gebring te word.

### **2.2.4 Die uniekheid van die mens**

Teenoor die kenmerk uniekheid of eiesoortigheid word gestel dat die massamens in die moderne tyd van sy persoonlike karaktertrekke verloor vanweë die depersonalisering van die hedendaagse lewe - 'n filosofiese siening wat Dooyeweerd (1965: 7) verder deurtrek

na sy konkrete situasie in die wêreld: "... en met sy moontlikhede om homself weer as 'n verantwoordelike persoonlikheid te ontdek". Dit is in hierdie verband dat Jenkins (1970: 13) die volgende uitwys: "... the experience of being an 'I' involves at least an apparent experience of uniqueness ... an awareness of uniqueness, that is, awareness that I am me and not anyone or anything else ... that is having an awareness of existence as being something that is our own". Met dié uitspraak word dus twee wesenlike vrae gekoppel, naamlik: Wat is die mens? en Wat is ek?

Ook op die student aan 'n universiteit is hierdie tipering van uniekheid van toepassing; derhalwe behoort dit te reflekteer in die wyse waarop die student met sy besondere bekwaamhede, vermoëns en moontlikhede bestuur word (en betrek word by bestuur). Met ander woorde, die eiesoortigheid of uniekheid van die mens as persoon kan nie weggedink of weggehandel word nie.

Omdat die student hom/haar binne universiteitsverband in 'n samelewingsverband bevind, staan hy/sy as mens in bepaalde verhoudinge.

### *2.2.5 Die student as mens in bepaalde verhoudinge*

"Existeren is coëxisteren" - dié mening van die filosoof Merleau-Ponty, soos geformuleer deur Bakker (1965: 63), kan as menswees is in-die-wêreld-wees geïnterpreteer word, dit wil sê, hy is in 'n verhouding of verhoudinge betrokke. In ooreenstemming hiermee beklemtoon Edmund Sullivan (1990: 18) die belangrikheid van verhoudinge wanneer hy die volgende uitspraak maak:

"The individual, before it can determine itself, is determined by the relations in which it is enmeshed. It is a fellow-being before it's a being."

Versfeld (1979: 25) sluit hierby op 'n eenvoudige en akkurate wyse aan: "We start our lives inside another person, and we go out into the world from inside other people". Ook Heyns (1981: 79) beklemtoon die mens as sosiale wese in verhoudinge as hy sê dat "die mens is 'n wese wat in verhoudinge lewe".

In hierdie verband is dit baie insiggewend dat Mbigi en Maree (1995: 2), in hulle uiteensetting van Ubuntu as die dryfkrag en gees van transformasiebestuur in Afrika, juis hierdie aspek van menswees-in-verhoudinge aanspreek:

"The cardinal belief of Ubuntu is that *man can only be a man through others*. In its most fundamental sense it stands for personhood and morality."

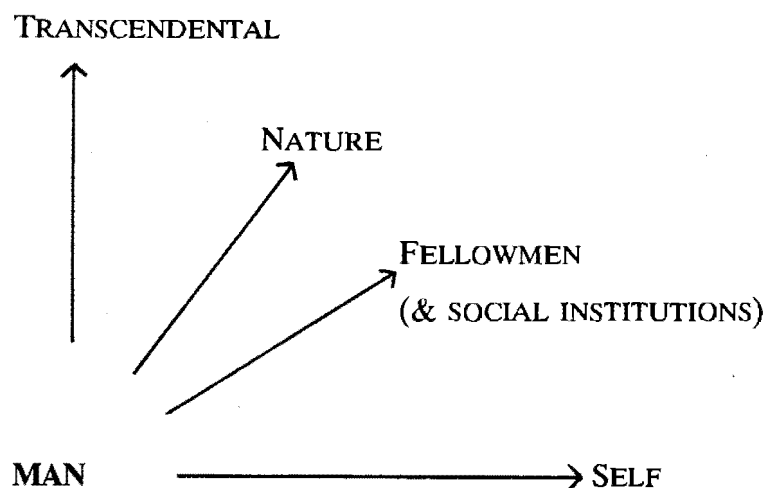
Die siening dat die mens in die wêreld geplaas is in verhouding tot sy tydelike bestaan, tot sy medemens en tot sy Goddelike oorsprong, word deur Dooyeweerd (1965: 11) gehuldig, uitgelê en gemotiveer. Stoker (1969: 119) stel dit as 'n fundamentele beginsel dat die mens 'n verhoudingswese is, voortdurend in 'n verhouding tot homself, tot sy medemens, tot die wêreld en tot God. Volgens Degenaar (1963: 51) openbaar die gees of gerigtheid van die mens hom in die feit dat die mens gerig is op die wêreld, op die medemens en op 'n Mag meer as wêreld en medemens. Hy wys verder daarop dat die mens sy vervulling nie in sy eie liggaamlikheid vind nie, maar in iets of Iemand anders. Daarom is dit vir die mens moontlik om van sy eie afhanklikheid en geskiedenis bewus te word (Degenaar 1963: 52). Die struktuur van die gees stel die mens in staat om homself as relasie te sien. Omdat gerasionaliseerdheid teenoor substansialiteit staan, redeneer Degenaar (1963: 52) dat die mens nie 'n substansie is en nie uit substansies bestaan nie, maar wel 'n relasionele wees is: gerig op die wêreld, gerig op die medemens en gerig op God.

As Heyns (1981: 79) oor die mens en menswees besin, dan beklemtoon hy die feit van die mens as verhoudingswese, "die mens is 'n wese wat in verhoudinge lewe". Hy argumenteer dat twee sake onderskei word:

- Ten eerste beteken dit die mens is 'n *iemand*, 'n *ek* en as sodanig het hy ook *iets* wat sy iemandwees kwalifiseer: die mens het 'n liggaam en siel, is 'n persoon en het persoonlikheid, het intellektuele en ander gawes - menswees beteken dus iemandwees.
- Ten tweede, as menswees beteken om as iemand te lewe, dan beteken menswees ewe

fundamenteel om *in-verhoudinge-te-lewe*. En 'n verhouding het ten minste twee steunpunte nodig: iemand staan met iemand of iets anders in 'n verhouding. 'n verhouding kom dus tot stand as daar tussen twee steunpunte verband gelê word en daar gebeur iets. Dit beteken dat die mens as *iemandwees* eers bestaan, en daarna in 'n verhouding tree. En tog bepaal die verhouding sy iemand-wees in 'n baie fundamentele sin, aldus Heyns (1981: 79) - hy sien dit as volg: "Dát die mens 'n *ek* is, is onafhanklik van die verhoudinge waarin hy staan, maar hóé hy 'n *ek* is word deur die verhoudinge bepaal" (Heyns 1981: 79)

'n Meer resente siening wat hiermee ooreenkom is dié van Willy Wielemans en Pauline Choi-Ping Chan - (vergelyk paragraaf 2.2.2) - hulle beskryf 'n verhoudinge-model, "the relation-axes model (which) is used as a paradigm for understanding man in his relatedness" (Wielemans & Chan 1992: 25). Hierdie model word afgelei van vier verhoudingsasse, naamlik die verhouding van die mens met die natuur, met sy medemens (en sosiale instelling), met homself en met die transendentale (bonatuurlike), aldus Wielemans & Chan (1992: 19). Diagrammaties kan dit as volg voorgestel word:



(Bron: Wielemans & Chan 1992: 20)

Die vraag wat dan ook as vertrekpunt vir hul siening van die mens geld, is "whether and to what extent man 'has' relations, or 'is' in a relation with nature, with fellowmen (and

social institutions), with himself, and with the transcendent" (Wielemans en Chan 1992: 20). Met hierdie model as uitgangspunt of vertrekpunt, is dit moontlik om ook ander verhoudings af te lei, byvoorbeeld die verhouding van die mens tot kennis, of wat hierdie studie betref, die verskillende verhoudings waarin die student hom/haar as mens in 'n bestuursopset kan bevind.

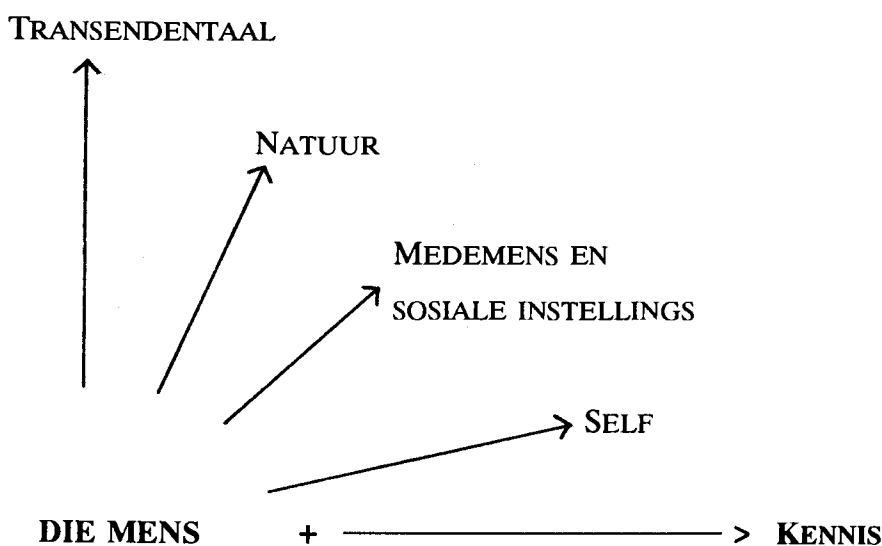
Deur die verhoudinge wat die mens aangaan, verkry hy verskillende perspektiewe op die situasie waarin hy hom bevind en word sy posisionaliteit vir hom duidelik, ook sy posisionering in die vorm van 'n lewens- en wêreldbeskouing. Mense (as verhoudingswesens) is op mekaar aangewese en medemenssoekend (Kilian en Viljoen 1974: 298). Dié uitspraak is veral van toepassing op die opvoedingsituasie waar *volwassenes* en *volwassewordendes* op mekaar aangewese is (Oberholzer 1968: 45). Wat die student aan 'n universiteit betref, sal die topbestuur of die bestuurspan van die universiteit die volgende in ag moet neem:

- Die mens se verhouding teenoor God (of die transendentale) beïnvloed (in 'n mindere of meerdere mate) sy verhouding teenoor sy medemens en teenoor die wêreld.
- Medemenslike verhoudinge is bepalend vir die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit, meer spesifiek die verhouding tussen bestuur en student.

### 2.2.6 *Relevante insigte rakende die mens se verskillende verhoudings*

Wat bogenoemde uitgangspunt betref, is dit insiggewend om daarop te let dat Badenhorst (1979: 77) reeds in die sewentigerjare in sy ondersoek en navorsing na die problematiek van die grondmotief in die onderwysstelsel van KwaZulu, die mens se verhouding tot kennis aanspreek. Hy (1979: 22) fokus weliswaar op die kultuur van 'n gemeenskap, en hy doen dit teen die agtergrond van die verhoudingsperspektief op die mens - dit behels die drie basiese verhoudinge van die mens volgens die antropoloog Keesing (in Badenhorst 1979: 22) (naamlik die mens se verhouding met sy geografiese omgewing, sy verhouding met sy medemens en sy verhouding met die onbekende), sowel as Dooyeweerd (in Badenhorst 1979: 22) se siening van die mens se drie

grondverhoudinge vanuit die hoek van die transendentale kritiek, dit wil sê sy verhouding tot sy Goddelike oorsprong. Hierdie veelvuldige verhoudinge of relasies waarin die mens staan, kom dus duidelik hiermee na vore en sluit aan by die konsep en begrip van nog 'n verhouding naamlik dié van die mens tot kennis. So 'n verhouding soos reeds deur Badenhorst (1979: 177) uitgewys en aangespreek, kan dus gevoeg word by Wielemans en Chan (1992: 20) se reeds genoemde model van vier verhoudinge - diagrammaties voorgestel, sal dit só lyk:



As hierdie genoemde verhouding van die mens tot kennis van toepassing gemaak word op die universiteit en die student met sy verhoudinge, spesifiek met die dosent en dus ook met kennis, dan blyk sekere betekenisvolle afleidings ter sake te wees.

Die eerste hiervan het betrekking op die siening van kennis en informasie as sodanig - die hele persepsie en siening van die kennis aan 'n universiteit het verander, juis onder andere, omdat kennis meer en vryelik beskikbaar is. Die algemene siening of standpunt wat tot dusver gegeld het, naamlik dat wetenskap en die beoefening daarvan gelyk is aan die waarheid, die volle waarheid, kan en het nou onder skoot gekom.

Jansen (1994: 21) spreek hierdie verandering(e) in die siening van die wetenskap aan en onderskryf derhalwe bogenoemde argument as hy in 'n resente artikel daarop wys dat



'n tradisionele of gevestigde siening van die wetenskap (en dus kennis in universiteitsverband) daartoe gelei het dat die dosent as dié een met al die kennis en dus ook die mag en outoriteit, beskou kan word:

"Onderliggend aan die denkhouding wat hier beskryf word, is 'n bepaalde siening van die wetenskap, wat beskryf kan word as Cartesiaans-Newtoniaans wat oor die afgelope driehonderd jaar wetenskaplike denke oorheers het - eers in die natuurwetenskappe en later ook in die menswetenskappe. In hierdie gevestigde (positivistiese) siening van die wetenskap word kennis op 'n sistematiese wyse vergader oor 'n objektiewe werklikheid en groei hierdie kennis geleidelik deur die ontdekking van steeds meer 'ware feite'. Die leermeester (wetenskaplike/akademikus) is 'n persoon wat deur jare van studie 'weet' wat hierdie korpus van 'vasgestelde' kennis is (en ook weet hoe om te werk te gaan om nog nuwe 'feite' te ontdek), en dit is sy taak om die 'vasgestelde' en 'seker' waarhede brokkie vir brokkie aan sy studente oor te dra."

Jansen (1994: 21) brei dan verder op hierdie betrokke siening van die wetenskap (soos hierbo geïllustreer) uit as hy 'n voorbeeld voorhou om die implikasies van hierdie gevestigde siening ten opsigte van die wetenskap uit te wys: studente in byvoorbeeld die geesteswetenskappe het die benaderings wat in hulle vakke gevolg is, as taamlik probleemloos ervaar omdat hulle onder die indruk verkeer het dat dit maar eenmaal die manier van doen is. En soos wat hulle leermeester die wetenskap aan hulle oorgedra het, so is wetenskap in die algemeen beoefen, ten minste so het studente meestal gedink en baie dikwels hulle leermeester ook.

Badenhorst (1995: persoonlike onderhoud) gebruik 'n uiters praktiese voorbeeld om hierdie punt te illustreer: die moontlikheid bestaan dat 'n nuwe student ('n eerstejaar) aan die universiteit oor meer en wyer kennis as sy dosent of professor beskik wat, byvoorbeeld, die gebruik van die rekenaar betref, die rekenaarprogramme, die meganiese werking daarvan, die verskillende soorte op die mark, ens. Ook Tony Bearman (1986: 158) onderskryf hierdie siening as 'n werkbare realiteit wanneer hy dit uitbrei en verder gaan as hy beweer dat die student oor wyer en meer kennis (en ervaring) as die dosent

ook oor ander onderwerpe as net die rekenaar, kan hê:

"The learning process is changing dramatically as freshmen with great experience in using computers enter college with their own personal computers and with years of experience with television and video-cassettes behind them."

Dit kan beteken dat die dosent wat dus voorheen in 'n magsposisie was omdat hy sogenaamd die meeste of al die kennis of wetenskap in pag gehad het, nou sy mag en outoriteit in hierdie situasie rakende kennis (wetenskap) in die algemeen, verloor en selfs afstaan as gevolg van die veranderende omstandighede.

Jansen (1994: 21-22) maak dan die punt dat te midde van die nuwere paradigmas rakende wetenskap en selfs die onsekerheid ten aansien van wetenskap en wetenskaplike kennis, veranderinge in die siening van die wetenskap en wetenskaplike kennis plaasgevind het. Ook Toffler (1991: 4) bevestig op 'n manier dat die sogenaamde passiewe aanvaarding van kennis nie meer bestaan nie: werkers, weermagtroepe, ook studente, vra vrae en verwag antwoorde, niks word meer klakkeloos en blindelings aanvaar nie. Ook Hodgkinson en Meeth (1971: xii) het reeds in die sewentigerjare hierdie tendens of neiging geantisipeer:

"Studente protests parallel with wildcat labor strikes, .... Many young clergymen cannot follow the dictates of the church hierarchy. ... Leaders can no longer count upon being obeyed reflexively."

En dit beteken dat die mag en outoriteit (waarvan reeds vroeër in die argument melding gemaak is) besig is om te verskuif vanaf of vanuit die tradisionele "mags"-plekke en -posisies, aldus Toffler (1991: 4). Die groterwordende klem op kennis en informasie (en die gepaardgaande veranderinge) veroorsaak en dra tot enorme magsverskuiwing by deurdat kennis en inligting byvoorbeeld handearbeid ("brute labour") in die handelswêreld vervang:

"There is, however, a much larger sense in which changes in knowledge are

causing or contributing to enormous power shifts. The most important economic development of our lifetime has been the rise of a new system for creating wealth, based no longer on muscle but on mind. Labor in the advanced economy no longer consists of working on 'things', ... but of 'men and women acting on other men and women, or ... people acting on information and information acting on people'" (Toffler 1991: 8-9).

Hierdie perspektief van Toffler op kennis en die gepaardgaande verskuiwing van mag in die sakewêreld word verder deur Eager (1995: 49) onderskryf as hy die toenemende belangrikheid van inligting beklemtoon teen die agtergrond van vooruitgang op die gebied van tegnologie:

"Thanks to the electronic revolution, computer and telecommunication networks have made it practically possible for anyone to learn anything, anywhere, anytime. Whereas access to learning was previously controlled by the 'owners' of knowledge, it has become a participative, interactive process driven by supply and demand. The framework is one of knowledge-value being added according to specific performance criteria and skills/competency outcomes."

En omdat universiteite mense (studente) onderrig en opvoed om hulle regmatige plek in die samelewing, spesifiek hulle eie gemeenskap, in te neem waar informasie, inligting of kennis 'n al hoe belangriker rol vervul en gaan vervul (Eager 1996: 33 praat selfs van 'n "worldwide knowledge-based economy"), beteken dit dat bogenoemde aanhaling ook implikasies vir die dosent in sy verhouding (en optrede) teenoor die student sal hê. Hieruit kan dus afgelei word dat die sogenaamde "mag" en "magsposisie" wat die dosent teenoor die student gehad het ten opsigte van kennis en die wetenskap, afgebreek is en selfs nie meer bestaan nie as gevolg van die veranderende omstandighede in hierdie verband (soos reeds prakties deur Badenhorst se nuwe student-voorbeeld geïllustreer). Toffler (1991: 4) spreek hierdie posisie van "mag" en "outoriteit" aan as hy beweer dat die tradisionele en gevestigde sienings van mag ("power") besig is om op te breek, selfs afgekraak te word, teen 'n redelike snelheid:

"This crackup of old-style authority and power in business and daily life is accelerating ...."

En hierdie versnelling of toename in die afbreek van tradisionele ("ou") mags- en outoriteitstrukture is die direkte gevolg van die toenemende belangrikheid en mag van inligting as sodanig - dit word juis gestaaf deur die volgende uitsprake oor hedendaagse en toekomstige tendense:

"Knowledge is the most democratic source of power" (Toffler 1991: 19).

en

"The control of knowledge is the crux of tomorrow's world-wide struggle for power in every human institution" (Toffler 1991: 20).

Hierdie uitgangspunte is relevant tot Toffler se grondliggende filosofie of model wat behels dat kennis (inligting) in 'n spesifieke verhouding met mag of geweld en rykdom staan wat bepalend is vir die definiëring en posisionering van sosiale mag en outoriteit in elke gemeenskap of inrigting (Toffler 1991: 16). Hy kwalifiseer dit verder in die sin dat geweld ("violence") 'n lae-kwaliteit mag is (as gevolg van tipiese onbuigsaamheid) en rykdom ("wealth") 'n medium-kwaliteit mag is (as gevolg van groter veelsydigheid) teenoor die hoë-kwaliteit (sosiale) mag wat verkry word wanneer inligting toegepas word (Toffler 1991: 15):

"Knowledge, violence, and wealth, and the relationships among them, define power in society. Francis Bacon equated knowledge with power, but he did not focus on its quality or on its crucial links to the other main sources of social power" (Toffler 1991: 16).

Hierdie toenemende beklemtoning van inligting word verder onderskryf deur Louis Vagianos (1986: 183) as hy die sogenaamde kennisontploffing beskryf as 'n tendens óf neiging wat die toekoms help bepaal omdat dit die verhouding tussen intelligensie en feite verander en beïnvloed:

"... the information explosion, which changes the relationship between intellect and facts, ..."

Reeds in die tagtigerjare, in aansluiting by bogenoemde, het K Patricia Cross (1986: 224) die toenemend belangrike rol wat kennis en inligting as sodanig sal speel, geantisipeer en dit met die hoër onderwys en opvoeding in verband gebring:

"It concludes that education will play new roles in the society of the future. There is widespread agreement now that we are facing a major revolution in society. It has been called the Third Wave, the Information Society, and the Technological Revolution. Whatever its nomenclature, the direction seems clear. Jobs, the economy, and lifestyles will be based on the creation and distribution of information."

En dit stem ooreen met die scenario van Toffler (1991) wat reeds vroeër aangehaal en bespreek is.

Wanneer hierdie veranderende omstandighede en die bepaardgaande veranderinge - die toenemende belangrikheid van die mens se verhouding tot kennis, die veranderende siening van die wetenskap - in oënskou geneem word, waar pas die universiteit dan in betreffende die fundamentele perspektief hierop? As die mag en outoriteit sodanig verskuif dat die dosent nie meer al die antwoorde in pag het nie, wat is dan die taak van die universiteit in hierdie verband? Het hierdie veranderinge rakende kennis en die siening van die wetenskap nie implikasies vir die paradigma waarbinne die universiteit tot op hede geopereer het nie?

Die universeel aanvaarde rol en taak van die universiteit in die algemeen behels drie aspekte of funksies, naamlik onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens - en Gourley (1995: 7) spreek haar ook duidelik hieroor uit as sy die Universiteit van Natal se rol uitstip:

"The University of Natal has already declared itself to be in service of the communities in which it is sustained. ... We have committed ourselves to

teaching and research, of course, but we also committed ourselves to development."

En hierdie drie kardinale elemente van 'n universiteit wat ter sprake is, sal nie onaangeraak bly wat betref die toenemende belangrikheid van kennis en inligting nie. Daarom dat Wiechers (1995: 12) se siening van 'n universiteit en sy rol relevant begin raak - hy sien die universiteit as instelling wat saamgestel is uit verskillende verteenwoordigende mense en dat dit dus in werklikheid 'n uiters lewende organisme simboliseer of uitbeeld:

"If we regard the university as a universitas of academic and administrative personnel, the students and members of all the communities concerned, we must see the university as a living, composite organiser which is itself free and serves freedom."

En as bogenoemde metafoor van die universiteit as 'n lewende organisme verder gevoer word, dan blyk dit logies om aansluiting te vind by Berman (1986: 121) se siening dat lewende organismes al hoe meer beskryf word as "systems of information". Jeremy Rifkin (in Berman 1986: 121) trek hierdie argument nog verder deur as hy beweer dat die alombekende en aanvaarde uitspraak of frase, "survival of the fittest", nou vervang word met "survival of the best informed". En wanneer na oorlewing verwys word in hierdie konteks is Gourley (1995: 9) oortuig dat die belangrikste punte wat huidig onder bespreking is, daardie onderwerpe is wat oorlewing en handhawing behels en wat die neem van besluite verg:

"One thing of which I am reasonably certain is that the great issues of our time, issues involving survival and sustainability, are, in the end, likely to require choices."

En om 'n besluit te neem, word kennis en inligting benodig. George B Vaughan (1977: 93-94) beskou hierdie aangeleentheid vanuit 'n verbruikersperspektief wat uiters relevant en insiggewend vir kennis of inligting blyk te wees, juis omdat dit die oorspronklike argument en aanname dat kennis op sigself 'n al hoe groter en belangrike rol in die

samelewing van vandag en die toekoms speel, daadwerklik onderskryf. In die lig van al die veranderinge wys Vaughan (1977: 93) daarop dat ook die verhouding tussen die student en die instelling waar hy/sy studeer, geaffekteer word - 'n nuwe bewuswording van verantwoordelikhede begin by beide partye posvat, sodanig dat selfs van 'n stille revolusie, naamlik die student as verbruiker, ("a quiet revolution: the student as consumer") gepraat word. Dit kom dan ook duidelik na vore in die volgende uitsprake wat gemaak word:

"... all agree that students should have the best possible *information* (eie beklemtoning) in order to choose ..." (Vaughan 1977: 94);

"the classical theory of the market place ... assumes that consumer demand is rational and *well informed* (eie beklemtoning). If students are ill *informed* (eie beklemtoning) or misled ..., the system will fail to perform ..." (Vaughan 1977: 94).

Selfs die titel van 'n boek oor hoër onderwys aan universiteite, *Academic Supermarkets*, deur Altbach, Laufer and McVey (1971), versterk hierdie idee of konsep van die student as 'n verbruiker.

Soos reeds aangetoon, beklemtoon Wiechers (1995: 12-13) die vryheid van die universiteit, spesifiek akademiese vryheid - en akademiese vryheid impliseer 'n besondere en spesifieke verhouding met kennis:

"..., academic freedom, that is, the liberty to teach and conduct research without restraint, has as its first aim the unobstructed dissemination of *knowledge* (eie beklemtoning) and truth" (Wiechers 1995: 13).

Hieruit blyk dus 'n betekenisvolle insig rakende die rol van die universiteit teen die agtergrond van die mens se verhouding met kennis, naamlik dat die universiteit kennis soek, ondersoek en ontleed (selfs poog om uitmekaar te haal) - is dit nie een van die funksionele aspekte van 'n universiteit, naamlik navorsing, nie? Die vraag kan gevra word: hoe moet hierdie kennis gehanteer word? Dit is waar die tweede funksionele

element van die universiteit, naamlik onderrig, ter sprake kom.

Gourley (1995: 8) spreek dit aan vanuit 'n etiese perspektief - dit wil sê, dat die kennis wat 'n universiteit versamel, onderrig, nagevors en toegepas moet word. Dit moet 'n pragmatiese rol vervul ten opsigte van die samelewing en die heersende vraagstukke en probleme:

"We need to educate the leaders of tomorrow to understand that science, on its own, will not and cannot cure all the ills of the world. It will no doubt play a vital role but, as the Club of Rome Report suggests, knowledge is not the same as wisdom."

Wiechers (1995: 13) sluit hierby aan en beklemtoon dat kennis, sowel as wysheid en vaardighede, aan die student oorgedra moet word ten einde die gestelde mikpunt van vryheid te bereik:

"In exercising its academic disciplines in an environment of freedom, the university seeks to instil *knowledge* (eie beklemtoning), skills and wisdom in students and the community at large in order to combat ignorance, to afford opportunities, to assist and to uplift. ... In the final analysis, by teaching freedom of thought, freedom of expression and freedom of endeavour, the university liberates people from their fears, prejudices and limitations."

En hierdie genoemde "vryheid" kan slegs verwesenlik word, 'n werklikheid word, as dié kennis (wat deur die universiteit nagevors en oorgedra word) so gehanteer word dat dit aansluit by en meewerk met die kennis wat die student saam met hom/haar na die universiteit bring. Uiteindelik behoort die groter ideaal, naamlik 'n demokratiese samelewing en gemeenskap (gesien teen die agtergrond van hierdie navorsing waar begrippe soos "deelname" en "vryheid" kernelemente van, of sinoniem met demokratiese beginsels en ideale is), 'n realiteit te word. En dit is juis moontlik deurdat die universiteit só met sy verworwe en nagevorsde kennis omgegaan het, dat dit vir die student moontlik was om dit na die onderrig en oordrag daarvan, te internaliseer. Pauw



(1962: 7) (ook in Wiechers 1995: 13) spreek hierdie internalisasie van kennis pertinent aan:

"We who prefer to emphasize internal factors seeks to inspire the growth of persons. For us no real freedom can be gained except by a change in the individual himself. Even under the best social conditions freedom will be enjoyed only by those who have won it for themselves by what they have made of their own lives."

Pauw (1962: 7) brei dan hierdie argument verder uit as hy dit ook op universiteite van toepassing maak (en uiteindelik dit ook aan die demokrasie of demokratiese beginsel vasknoop):

"This does not only apply to people, but also to universities. The freedom of a university is not determined in the first instance by the situation in which it is placed, but by the driving force operative in that university, by the will of the people who constitute the university."

En, as 'n terloopse opmerking wat op hierdie studie van toepassing is, sluit bogenoemde aanhaling van Pauw se "mense of persone" wat deel uitmaak van die universiteit, dus ook studente in. En as dit studente insluit, impliseer dit derhalwe ook inspraak en seggenskap op universiteitsvlak deur studente.

Wiechers (1995: 13) onderskryf hierdie beredenering as hy die "hoe?" van die hantering van kennis vasknoop aan die daarstelling van 'n demokratiese gemeenskap en samelewing:

"From a broader though equally important perspective, through its dissemination of *knowledge* (eie beklemtoning) in a spirit of freedom, the university creates the climate for and enhances the possibility of achieving a democratic society."

In aansluiting hierby stip Wiechers (1995: 13) gelykheid ("equality") en vryheid

("freedom") uit as die basis waarop 'n demokrasie staan en berus - daarom dan dat 'n universiteit wat kennis reg hanteer en vry onderrig, die rol van 'n magtige dryfkrag in 'n demokrasie kan vervul. 'n Vry universiteit in hierdie sin is 'n instansie van hoër onderwys en leer wat tot diens van die ideale van 'n demokrasie staan en daarvoor werk.

"A free university is an institution of higher learning which: ... serves the ideals of democracy; ..."

Ter wille van volledigheid, asook ter wille van die nodige helderheid en insig, kan hierdie beredenering afgesluit word deur die genoemde argumentasie op hierdie navorsing rakende studente aan 'n universiteit en die bestuur van en deur hulle teen die agtergrond van demokratisering, van toepassing te maak.

Voordat egter tot genoemde toepassing oorgegaan word, is dit uiters insiggewend dat óók in die besigheidsektor van die gemeenskap sodanige paradigmaskuiwe plaasvind rakende transformasie en die posisie en status van kennis en inligting. Dit is in hierdie verband dat Kelly (1995: 4) se uitsprake juis die aktualiteit en relevansie bevestig van wat alles reeds vooraf beredeneer en aangespreek is:

"The need for business transformation represents a fundamental shift in the relationship of the corporation to individuals and to society as a whole."

Hy brei dan verder hierop uit:

"Born in the Industrial Age, our model of business has been a mechanistic one. Corporations have been ... parts of an ever expanding, ever more complex machine" (Kelly 1995: 5).

Nie net word hier aansluiting gevind by Jansen se vroeër gemelde standpunt aangaande die veranderende siening van die wetenskap gevind nie, maar ook die toenemende belangrikheid van kennis en informasie word aangespreek:

"Caught now in the Communications Age, we have stretched the models of the Industrial Age to the limits of impulsion. It is time to replace our mechanistic view of business with a more organic one and to endow the recently discovered biological nature of our corporations with a new spirituality that recognises the sanctity of individual human life and has compassion for individuals" (Kelly 1995: 4).

Hieruit blyk duidelik ook iets van die Afrika-eie bestuursmodel van Lessem (1994 - vergelyk hoofstuk 3) terwyl Kelly (1995: 4) uiteindelik sy betoog afsluit met 'n treffende uitwys van die implikasies van hierdie nuwe beskouing van bestuur:

"Some say that the ability to manage the flow of information represents the basis for the new business model of the Communications Age."

As gevolg van die veranderende rol en plek wat kennis ("knowledge") in die samelewing (insluitende organisasies en inrigtings) speel, die toenemende belangrikheid daarvan, die implikasies daarvan vir die verhouding van die mens (ook student) daarmee, die gepaardgaande verskuiwing van mag en outoriteit ("power"), maak dit vir die student aan 'n universiteit moontlik om 'n groter betrokkenheid in die universiteit te hê - dit sluit inspraak en seggenskap betreffende besluitneming (en dus ook bestuur as sodanig) in juis omdat die student deur die kennis wat hy/sy saambring na die universiteit, 'n groter of verhoogde "mag"-status het. Ook die universiteit as organisasie en instelling behoort kennis te neem hiervan omdat dit, tesame met die veranderende siening van die wetenskap, 'n besliste en daadwerklike invloed op die universiteit as geheel het. Dit behels, onder andere, dat die universiteit erkenning aan die toenemende belangrikheid van kennis sal gee in die hantering en omgang daarvan (as kennis uitgebrei word om ook deel van die konsep of begrip "wetenskap" te wees, sal dit bepaal: hoe die wetenskap aan die universiteit beoefen word). 'n Uitvloeisel hiervan is die reeds genoemde vryheid, spesifiek akademiese vryheid, teen die agtergrond van 'n demokrasie en demokratiese beginsels. Wiechers (1995: 14) voel baie sterk hieroor en bepleit dat 'n universiteit, wat hierdie vryheid voorstaan, moet "practise what it preaches". Dit beteken, soos ook Pauw (1962: 7) tereg uitwys, dat die argument tot op die vlak van die dosent en sy/haar onderrig deurgetrek moet word:

"Unfortunately, it must be said that some university teachers who demand academic freedom for themselves, act as dictators, teach in a dogmatic way and do not allow their students any freedom of thought."

Verder behels die veranderende rol en belangrikheid van kennis met die gepaardgaande "mag"-verskuiwing wat veral die student betref, dat die universiteit dit sal verreken deur geleenthede te skep vir die student om sy plek, rol en taak as 'n geregverdigde komponent vol te staan en te vervul - dit kan selfs die daarstel van strukture behels. Spesifiek beteken dit meer as blote bemagtiging ("empowerment") van die student - die student het alreeds die mag as gevolg van die toenemende belangrikheid van (sy) kennis en sy verhouding met kennis. Hierdie bemagtiging moet oorgaan in daadwerklike aktiewe betrokkenheid en deelname in die bestuur van die universiteit.

Dit is egter ook moontlik om bogenoemde argumente en beredenering betreffende kennis en die toenemende belangrikheid daarvan, mag en magsverskuiwing, asook die (veranderende) siening van wetenskap, en wetenskapsbeoefening, op die huidige situasie in Suid-Afrika, en spesifiek Suid-Afrikaanse universiteite, van toepassing te maak.

Badenhorst (1995: persoonlike onderhoud) vra tereg die vraag: "Is die onrus en opstand van studente aan universiteite die afgelope tyd blote onvergenoegdheid en hardgebaktheid op persoonlike vlak met dalk 'n politieke kleur of element betrokke? Of strek die werklike rede en motivering veel wyer, veel dieper?" Deeglik onder die indruk dat bogenoemde problematiek nie simplisties van aard is nie, is outeur van mening dat laasgenoemde vraag geregverdig is.

In aansluiting by voorafgaande argumentstelling rakende Toffler en Jansen se sienings (sien paragraaf 2.2.5), blyk die antwoord (of 'n groot deel daarvan) te lê in die toenemende mate waarin die tradisioneel moderne Westerse rasonale en objektiewe besinning en praktyk (Söhnge (1994: 5) verwys hierna as "paradigma") bevraagteken word - dit is 'n direkte uitvloeiing van negatiewe en reduksionistiese gevolge of resultate van sogenaamde wetenskaplike oplossings en toepassings, asook 'n onaanvaarbare toename in maatskaplike en individuele probleme. Söhnge (1994: 5) stel dit dat die verabsoluttering van idees en perspektiewe wat voortspruit uit die moderne wetenskaplike

beskouing nie langer oplossings vir maatskaplike en individuele vraagstellings bied en kan bied nie. En die noodwendige gevolg hiervan? Die outeur onderskryf die antwoord wat duidelik en direk deur Söhnge (1994: 5) in die volgende aanhaling weergegee word:

"Die gevolg van hierdie verabsoluttering op die maatskaplike vlak skep onsekerheid wat reeds aanleiding gegee het tot normatiewe, etiese probleme en selfs politieke anargie. Hierdie stand van sake kan gewyt word aan die invloed van idees wat onder die sambreelterm van post-modernisme saamgevat word. Dit is egter 'n eenvoudige uitspraak wat 'n komplekse globale, maatskaplike bestel beskryf waarin wetenskaplike paradigmas, dogmas, resultate, basiese beskouinge en idees, norme en so meer, radikaal onder die vergrootglas geplaas word deur kritiek op die rasionaliteit en primêre uitgangspunte vir kennis en etiek wat tradisioneel in die wetenskap sekerheid gegee het. Die invloedssfeer van hierdie kritiek sluit uiteindelik alle terreine van die samelewing in, soos die wetenskap, kunste, politiek, godsdiens, menslike verhoudings en ook opvoeding en onderwys" (Söhnge 1994: 5).

Teen die agtergrond van bogenoemde aanhaling blyk dit dus 'n korrekte aanname te wees dat die werklike rede of motivering vir studente-onrus, -opstand en -ongelukkigheid beslis wyer en dieper strek as bloot 'n persoonlike en selfs 'n politieke perspektief - die verandering in die siening van wetenskap en wetenskapbeoefening slaan oor die totale terreine van die samelewing, weliswaar ook in universiteite as sogenaamde opvoedkundige instellings en inrigtings waar hoër onderwys, en wetenskap, beoefen word. Dit is teen hierdie agtergrond dat Coulter (1993: 51) se perspektief relevant word en na waarde geskat kan word:

"The teachers, standing at the front of the classroom, hold a modern world view. Students, sitting in their rows of desks, hold a postmodern world view."

Hieruit blyk dit dus dat nie net die klaskamersituasie deur die veranderende sienswyse van die wetenskap beïnvloed word nie, maar dat daar weliswaar ook 'n botsing van idees

(kan) plaasvind as gevolg daarvan. Daarom is dit uitermate interessant en insiggewend dat die moontlike "onstuimigheid" wat hierdeur kan ontstaan deur Campell (in Sawada en Caley 1985: 16) met die reeds genoemde perspektief op kennis en die toenemende belangrikheid daarvan, gekoppel word met behulp van 'n (tipiese) metafoor vanuit die post-moderne paradigma:

"Turbulence is not only disorder or noise; rather, turbulence embodies information."

Dit wil dus voorkom asof hierdie idees deurwerk ook tot die onderwys, en spesifiek hoër onderwys aan universiteite - Zais (1986: 21) kom teen hierdie agtergrond tot die gevolgtrekking dat onderwys 'n komplekse proses is:

"Like living one's life, it is a dynamic process of engaging, experiencing, choosing, and acting."

Söhnge (1994: 10) wys duidelik uit dat dialoog (kommunikasie) en transformasie tipiese elemente of aspekte is van die eksistensiële-ingrypende proses. In aansluiting hierby koppel Doll (1989: 249) dit ook aan die hele werklikheid van die mens se verhoudinge of relasies (soos reeds vroeër in hierdie studie beklemtoon):

"Transformative change ... permanently alters one's relationship to nature, to life, to the environment, to learning."

En wat hierdie navorsing betref, kan bygevoeg word: ook veranderinge wat betref die student as mens se verhouding tot of relasie met kennis, met die wetenskap en wetenskapsbeoefening, en met die bestuur van die universiteit.

In aansluiting by die voorafgaande is dit nodig om ten slotte 'n fundamentele standpunt in te neem, omdat die ondersoeker nie heeltemal los van sy voorveronderstelling kan (óf wil) kom nie, terwyl hy juis poog om sy wetenskap objektief te beoefen (paragraaf 2.1). Dit gaan om 'n subjektiewe betrokkenheid by die wetenskapbeoefening sonder om in 'n subjektivisme te verval.

### 2.3 Fundamentele standpuntinname

Schoeman (1989: 47) beklemtoon die feit dat 'n lewens- en wêreldbeskouing die totale menslike lewe omspan. Hoe 'n wetenskaplike dus die werklikheid sien en verklaar, bring mee dat sy menslike selfheid daadwerklik daarby betrokke is (Botha 1986: 13). Daarom, wat die onderhawige navorsing betref, vorm die Christelike lewens- en wêreldbeskouing deel van die ondersoeker se selfheid, dit wil sê sy subjektiewe betrokkenheid.

Hierdie lewensbeskouing is gegrond op die Christelike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in Jesus Christus (Heiberg 1969: 34). God het die ganse werklikheid geskep en Hy regeer en onderhou dit (Kruger 1992: 16). Die wet van God is die uitdrukking van Sy wil vir die ganse kosmos en is dus universeel. Vanweë die sondeval het die kosmos afvallig van God geraak, maar in Christus is die nuwe kosmos gewaarborg en is die mens geroepe om die kosmos tot sy bestemming van Godsverheerliking te lei (Dekker 1986: 42-43), ook in die wyse waarop hy lewe, waarop hy waardes bereken en norme aanwend.

Stoker (1969: 126-130) beskryf vyf beginsels as fundamentele waarhede van God se Woord wat betekenis het vir wetenskapsbeoefening en volgens Kruger (1992: 17) vorm dit deel van die Christenwetenskaplike se "harttoerusting":

- die **teosentriese beginsel** dat uit, deur en tot God alle dinge is;
- die **skeppingsbeginsel** dat die skepping sy oorsprong, voortbestaan en bestemming in die wil van God vind;
- die beginsel van **samehangende verskeidenheid** (in die skepping is 'n radikale verskeidenheid, dog die skepping is as eenheid geskape, alles is met alles verbind);
- die beginsel van **Goddelike wetsorde** (alles van die skepping is aan die wet van God onderworpe); en

- die beginsel van **sonde en kwaad**, asook van **verlossing en herskepping**, (dit wil sê, algehele verdorwenheid deur sonde en die herskepping in Christus).

Hierdie uitgangspunt word ook deur Dekker (1986: 44-45) en Van Wyk (1973: 35-37) gehandhaaf.

Die Christelike lewens- en wêreldbeskouing het derhalwe die onderzoeker beïnvloed ten opsigte van sy denke en metodes, asook die manier waarop die bronne van dié studie hanteer is. Hierdie fundamentele standpunt is deurgaans implisiet in die studie teenwoordig, dog dit verwerp geensins vooraf enige bevindinge van andersdenkende wetenskaplikes nie. Sulke bevindinge moet teen genoemde voorveronderstellinge gesien en geëvalueer word. Daarom is dit so fundamenteel dat, omdat die wetenskap deur die lewens- en wêreldbeskouing gerig en gelei word, die gekose lewensbeskouing gedurig ondersoek en krities getoets moet word (Stoker 1969: 123). Versfeld (1979: 27) se perspektief blyk hier van toepassing te wees: "We are here not to pretend to know, but to know that we do not know, and that ... requires faith".

### 2.3.1 'n Christelike perspektief op demokrasie (demokratisering)

"... man's capacity for justice makes democracy possible; but man's inclination to injustice makes democracy necessary" (Niebuler in Ramsey 1963: 251-252).

Bostaande stelling word deur Ramsey (1963: 251) as 'n gegronde verdediging, sowel as 'n Christelike regverdiging van demokrasie gesien - dit word baie duidelik verder omskryf:

"A Christian vindication of democracy is cynical without being malicious and appeals to objective principles of virtue without being stupid or sentimental in the innocence it expects of man" (Ramsey 1963: 251).



Die reeds genoemde uitspraak en verdediging van demokrasie vanuit 'n Christelike perspektief (deur Niebuler in Ramsey 1963: 251) word gegrond op die eenvoudige dog harde veronderstelling dat Christene die werking en kohesie van politieke instellings ondersteun en onderskryf, deels omdat dit die sonde in hulle self en ander mense beperk.

In aansluiting hierby is dit interessant om te let op John Locke se perspektief op demokrasie, juis omdat dit volgens Ramsey (1963: 252) twee belangrike aspekte beklemtoon en onderskryf, selfs regverdig (hierdie aspekte is natuurlik die regte van 'n mens, sowel as die [onbetroubare] sondige natuur van die mens):

"More well known is, in the next century, John Locke's validation of constitutional government both because political society provides civil status for man's inalienable natural rights and also because it overcomes 'the inconveniences of the state of nature, which must certainly be great where men may be judges of their own case'. This latter principle, which is fully half of the reason for having any government at all, is also the reason for it being democratic, or at least constitutional, because the monarch should be allowed to judge in his own case no more than others who are 'but men'."

Dus, uit bogenoemde aanhaling blyk dit dat die regte van die mens, asook sy (sondige) natuur, ter sprake is wanneer van demokrasie as 'n regeringsvorm ('n bestuursvorm van 'n regering) gepraat word. En Ramsey (1963: 260) het 'n definitiewe standpunt hieroor:

"Right is secured and sin checked only if one has an interest in making the conditions more burdensome than he himself is willing to bear."

Ook Heyns (1986: 388-389) spreek hierdie kwessie van menseregte aan, spesifiek vanuit 'n Christelike perspektief. Hy beklemtoon eerstens die feit dat die mens geroep is om burger van die koninkryk van God te wees en in gehoorsaamheid moet hy wees wat hy is, en doen waartoe hy geroep is. En hierdie feit impliseer pligte wat God hom oplê:

"Die mens, geskape as beeld van God, en deur sy vryheid tot die

realisering van sy roeping in staat gestel, word deur die pligte wat God hom oplê, konkreet gewys op die inhoud van sy bestemming op aarde" (Heyns 1986: 388).

En hierdie besondere sienswyse en handelswyse kan dan ook as die mens se *amp* omskrywe word. Vervolgens wys Heyns (1986: 388) dan daarop dat God ook hierdie amp beskerm (wat uiteindelik uitloop op die hele kwessie van menseregte):

"Om mens te kan wees en om as mens te kan handel, met ander woorde om ampsdraer te wees en ampsfunksies te vervul, moet daar ook sekere beskermingsmaatreëls wees wat die voortsetting van die mens-in-die-amp kan waarborg. En dit bring ons by die aspek van menseregte."

Dit is dan hierdie regte van die mens wat Heyns (1986: 388) soos volg uiteensit en met die Skrif koppel:

"Regte is aansprake wat die mens mág maak en ook móét maak, sodat hy sy pligte kan nakom. Soos pligte, kom ook regte ten diepste van God, en soos sy pligte hom lei, sal die mens ook sy regte mag en moet uitoefen, en ander is verplig om dit te eerbiedig (vgl 1 Kor 9: 3 en verder)."

Hierop word dan verder uitgebrei as Heyns (1986: 390-391) ook op verdere implikasies van bogenoemde menseregte wys:

"Van God ontvang die mens die roeping en die plig om kultuur te skep, voort te plant en 'n samelewing daar te stel waarin die mens sy roeping as mens kan vervul. Om dit te kán doen is die mens self ook verplig om regte te vorm, en so ontstaan positiewe regte wat onder andere in staatswette, ... beliggaam word. Só ken die staat byvoorbeeld stemreg aan sy burgers toe; ... Positiewe menseregte moet dus sorg dra dat aan elke mens reg sal geskied, en dit sal onder andere konkreet beteken dat elke mens in staat behoort te wees om sy regte te kan uitoefen, dat sy regte nie deur ander geskend sal word nie, en dat hy, ingeval van skending, die reg

sal hê om sy regte te verdedig."

As die sondige natuur van die mens in gedagte gehou word, wys Heyns (1986: 394) daarop dat die sonde menseregte fundamenteel aantast - maar nooit verloor die sondaar alle aansprake op regte nie:

"Ook die sondaar is nog mens, het dus die status van mens, en het daarom nog regte. En dit geld ook die grootste misdadiger."

Dit is teen hierdie agtergrond dat die outeur die mening huldig dat 'n demokrasie en demokratisering (met die gepaardgaande beklemtoning van menseregte) beslis met 'n Christelike lewensbeskouing vereenselwig kan word, juis omdat dit ('n demokrasie) moontlik is as gevolg van die mens se vermoë en kapasiteit vir reg en geregtigheid en omdat dit noodsaaklik en essensieel is as gevolg van die mens (en sy sondige natuur) se geneigdheid tot ongeregtigheid.

## 2.4 Slot

"To encourage the release of potential in students the emphasis must be on the student as a person, ..." (Newton 1989: 91).

En met die beklemtoning van dié perspektief, die belangrikheid van die student as mens, volg dit dat die student sy menswees in die ligveld van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing beoefen.

In hierdie hoofstuk is gepoog om die klem op die student se menswees te laat val (paragraaf 2.2). Verskeie aspekte van die student as mens is aangespreek (paragraaf 2.2.1 - 2.2.4), met besondere klem op die student as mens in bepaalde verhoudinge wat lewensopvatlik en wêreldbeskoulik gekleur (dit wil sê verlewendig) word (paragraaf 2.2.5). 'n Fundamentele standpunt is daarna ingeneem ten einde die ondersoeker se voorveronderstelling so helder moontlik te stel (paragraaf 2.3).

In die volgende hoofstuk word daar na onderwysbestuur gekyk, spesifiek die bestuur van universiteite in die lig van die demokratiseringsproses wat wêreldwyd plaasvind.

## **Hoofstuk 3**

# **UNIVERSITEITSBESTUUR EN DEMOKRATISERING**

### 3.1 Inleiding

"Die demokrasie moet teen homself verdedig en beskerm word. Dit is slegs ons skole en universiteite wat kan verhoed dat enersyds die blote meerderheidswil of die laagste gemene deler, of die oningeligte en onverdraagsame massa, of andersyds verbygaande politieke ideologieë, die demokrasie as kultuur vernietig" (regter Pierre Olivier, 30/01/1991 in: *ALUMNUUS UOVS* 1991: 1).

Universiteite het, soos blyk uit bogenoemde aanhaling, 'n besliste rol te speel ten opsigte van waardes soos die demokrasie - daarom is dit belangrik om kortliks na die rol en taak van die universiteit te verwys om sodoende uit te kom by die konsep bestuur, spesifiek onderwysbestuur. As 'n baie belangrike faset hiervan, word deelnemende bestuur belig om die proses van demokratisering en die invloed daarvan uiteindelik deur te trek na die bestuur van studente aan 'n universiteit, studente se aandeel aan bestuur en dus ook die implikasies daarvan op onderwysbestuur.

### 3.2 Rol en taak van die universiteit

So vroeg as 1852 het Newman die universiteit beskryf as: "...it is a place of teaching universal knowledge", (in Kingsbury 1974: 17). Die Latynse woord *universitas* (waarvan die Engelse term "university" en die Afrikaanse term "universiteit" afgelei is) word verstaan as 'n verwysing na die universele soeke na kennis - tog wys Degenaar (1989: 3) daarop dat hierdie term *korporasie* beteken en wanneer gepraat word van *universitas magistrorum et scholarium* kry 'n mens die idee van 'n universiteit as 'n korporasie van onderwysers en skoliere. In sy ondersoek en analise van verskillende verslae oor die universiteit het Lategan (1989: 2) redelike eenstemmigheid oor een saak gevind - die taak van die moderne universiteit is wetenskaplike onderrig en navorsing. Harley (1990: 10) onderskryf hierdie siening deur die relevantheid van 'n universiteit te koppel aan die ingesteldheid van 'n inrigting op die intellektuele en wetenskaplike vorming van sy studente:

"Die beste bydrae wat 'n universiteit kan maak tot die ontwikkeling en uitbouing van 'n gemeenskap en 'n land is om studente wat oor die nodige vermoë beskik bloot te stel aan die hoë eise van ware akademies-wetenskaplike vorming. Dit beteken nie dat die leerstof lewensvreemd hoef te wees nie, maar wel dat dit sig moet leen tot wetenskaplike bestudering op hoë vlak en dat die aanbieding daarvan gerig sal wees op die kweek van 'n wetenskaplike ingesteldheid. Dit is wat 'n universiteit aanbied ..."

Verder wys die KUH-verslag (1987: 3) daarop dat daar 'n spanning geleë is tussen die handhawing van die **tradisionele identiteit** van die universiteit en die eis van **tydgenootlike relevansie** - die klem val dus nie meer nét op die genoemde twee taakstellings (onderrig en navorsing) nie, maar ook op aktiewe gemeenskapsdiens. Daarom ook beklemtoon Derek C Bok, president van die Harvard-universiteit (1990: 1-2), dat die missie van universiteite die kweek en koester van 'n gesonde balans tussen "applied intellectual pursuits" en "the search for truth and meaning for their own sake" behoort te wees - hy brei dan ook verder uit op die noodsaaklikheid van gemeenskapsdiens:

"At a time when the nation has its full share of difficulties, therefore, the question is not whether universities need to concern themselves with society's problems but whether they are discharging this responsibility as well as they should."

'n Baie resente voorbeeld wat hierdie beskouing akkuraat bevestig, is die missie van die Universiteit van Suid-Afrika wat met dié veelseggende paragraaf eindig:

"Unisa aanvaar onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens as interafhanklike funksies om uitvoering aan sy missie te gee, en erken die reg van sy fakulteite, departemente, institute, buro's en sentra om hierdie funksies op verskillende wyses en met wisselende klem te verrig" (Uit: *Doelstellings van die Universiteit van Suid-Afrika* 09/11/1990).

In aansluiting hierby is dit insiggewend om op Du Plessis (1987: 42) se siening van 'n missie te let:

"Die missie van die universiteit mag nie slegs uit talle behoeftes afgelei word nie .... Die universiteit mis sy doel as hy nie 'n bepaalde stempel op sy samelewing afdruk nie. Dit doen hy as hy krities en kreatief vasstel wat hyself en wat die gemeenskap nodig het."

Dus, vanuit bogenoemde aanhaling kan die interessante, dog betekenisvolle, aanname gemaak word van wat met gemeenskapsdiens op sigself bedoel word: die universiteit moet sy betrokke gemeenskap nie noodwendig gee nét dit wat die gemeenskap wil hê nie (met ander woorde, sy behoeftes aanspreek), maar die universiteit kan en moet ook in hierdie verband 'n antisiperende rol speel en die gemeenskap dit gee wat nodig blyk te wees.

Uit die voorafgaande kort bespreking kan dus met sekerheid en sonder vrees vir enige teëspraak die relevante afleiding gemaak word dat die tradisionele en gevestigde taakstellings van die universiteit neerkom op onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens. Die terme "tradisioneel" en "gevestig" word juis gebruik omdat dit eerstens verwys na die beste aanvaarding daarvan oor 'n wye, universele spektrum wat 'n baie lang tydperk en periode geduur het. Tweedens word hierdie terme gebruik juis omdat dit impliseer dat al die nuwe en drastiese veranderinge wat wêreldwyd in elke samelewing afspeel, ook die universiteit as deel (en boonop 'n essensiële en belangrike deel) van die samelewing beïnvloed op so 'n manier dat die gevestigde en tradisionele sienings en perspektiewe van verskillende konsepte bevraagteken word - ook vrae rakende die rol en taak van die universiteit in hierdie veranderende omstandighede word weer opnuut gevra.

Hierdie veranderinge en veranderende omstandighede wat ter sprake is, is reeds in hoofstuk twee aangespreek. Ter wille van helderheid en die nodige verwysingsraamwerk vir die argument en beredenering wat gaan volg, word dit kortliks weer hier uitgelig.

Eerstens is daar die toenemende belangrikheid van kennis, die mens se verhouding met kennis, sowel as die gepaardgaande verskuiwing van mag ("power"), wat Toffler (1991)



so treffend en aktueel in sy boek *Powershift* rakende tendense en neigings van die hede en die toekoms geïllustreer het. Tweedens, in aansluiting hierby het die siening en perspektief op die wetenskap en die beoefening daarvan, ook verander wat tot verreikende implikasies gelei het - veral Jansen (1994) en Söhnge (1994) se insigte en standpunte rakende hierdie aangeleentheid, is in hoofstuk twee ook onder oë geneem en aangespreek.

Die outeur is van mening dat daar 'n derde bydraende faktor is wat die universiteit (veral in Suid-Afrika) wesenlik beïnvloed, spesifiek ook wat hierdie studie oor die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur, betref. Van Niekerk (1994: 26-34) verwys daarna as die ontmoeting van twee groot kulture, twee beskawings, twee geesteswêrelde: die Weste en Afrika (die latere perspektiewe en uitsprake van Lessem (1994: 17-40) rakende bestuur in dieselfde hoofstuk onderskryf en ondersteun hierdie standpuntinname). Volgens Van Niekerk (1994: 26) is elkeen 'n beskawing in eie reg, met sy eie waardes, wêreldbeskouing, sosiale patrone en ander besondere eienskappe. En juis omdat die universiteit volgens die mening van Van Niekerk (1994: 28) 'n Westerse instelling is wat oor baie eeue heen saam met die Westerse kultuur en denkwyse ontwikkel het, het dit noodwendig 'n gebrek aan begrip en selfs waardering vir die soms "magiese" denke van Afrika. Daarom het hierdie ontmoeting van die verskillende geesteswêrelde verskillende implikasies - hierdie implikasies word deur Van Niekerk (1994: 28-29) soos volg aangedui:

- Indien die universiteit geplaas word in en operasioneel moet wees binne 'n konteks waar die Afrika-denkpatroon dominant is, funksioneer die universiteit bitter moeilik *as universiteit* (volgens Van Niekerk (1994: 29) is dit dwarsoor Afrika die geval).
- Baie universiteite is oningelig, onsensitief en onaangeraak ("weerloos") teen die invloede en perspektiewe vanuit die Afrika-wêreld, omdat die Westers georiënteerde persoon (die Westerling) nie die Afrika-strategieë kan identifiseer en onderskei nie en dus nie weet hoe om daarop te reageer nie.
- In Suid-Afrika spesifiek is die dosente, sowel as die kurrikulums, aan al die universiteite grotendeels Westers georiënteerd - terwyl akademici oorsee gaan om

nuwe kennis en stimulasie te kry, is daar baie min sinvolle interaksie met die Afrika-wêreld.

- Om in die Afrika-wêreld as universiteit 'n sinvolle rol te speel en betekenisvolle bydrae te lewer, sal die universiteit sekere fundamentele aanpassings moet maak juis omdat universiteite volgens Van Niekerk (1994: 29) dikwels 'n destruktiewe rol speel - en dit sien hy as 'n opwindende uitdaging.

Dit is teen hierdie agtergrond dat 'n herbesinning oor die rol en taak van die universiteit nodig blyk te wees, juis omdat die insig volgens Schäfer (in Söhnge 1994: 4-5) deurgebreek het dat menslike denke en *kennis* nie objektief of absoluut verstaan moet word nie, omdat dit onvermydelik aan bepaalde aspekte verbonde blyk te wees - geen aanspraak op algemeengeldigheid kan gemaak word uit 'n deelterrein van die menslike ervaring nie. Tereg kan hierdie formulering weliswaar in 'n neutedop, as die kernproblematiek of -vraagstuk - Söhnge (1994: 5) verwys hierna as die "grondprobleem" - beskou word waardeur die Westerse wetenskapsperspektief gedurende die laaste paar dekades van die twintigste eeu gekenmerk word. Söhnge (1994: 5) wys dan ook pertinent hoe Kuhn se paradigmaleer hierby aansluit - Kuhn het deur sy analise van die paradigma en kenmerke daarvan aangetoon dat die beoefening van die wetenskap binne 'n teoretiese raamwerk geskied wat die benadering tot probleme en die interpretasie van resultate selfs "ideologies" kan beïnvloed én beperk of aan bande kan lê.

Daarom word in toenemende mate die gevestigde moderne Westerse paradigma (rakende die tipiese rasonale en objektiewe wetenskaplike besinning en praktyk) wêreldwyd bevraagteken as gevolg daarvan dat die verabsoluttering van idees en perspektiewe voortspruitend uit die moderne wetenskaplike beskouing nie meer oplossings vir sosio-maatskaplike en individuele probleme bied nie (vergelyk ook Jansen 1994: 21-22; Söhnge 1994: 4-7).

Dit is dan op hierdie punt wat Coulter (1993: 51) se reeds aangehaalde uitspraak al hoe meer relevant raak, spesifiek wat die taak van die universiteit betref:

"The teachers, standing at the front of the classroom, hold a modern world

view. Students, sitting in their rows of desks, hold a postmodern world view."

En al word hierdie uitspraak spesifiek teen 'n skoolagtergrond of -milieu gedoen om te wys hoe die veranderende sienswyse van die wetenskap reeds die klaskamersituasie beïnvloed, is die onderliggende beginsel wat hier na vore kom, uiters relevant wat betref die universiteit: hierdie botsing van idees is 'n gegewe wat deur die universiteit verreken moet word indien die reeds genoemde rake daarvan (onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens) met enige sukses, relevant en effektief uitgevoer wil/kan word. Daarom is dit nodig om die invloed van botsende idees, spesifiek vanuit die meta-paradigma van postmodernisme, van naderby te bekyk sodat ook die invloed daarvan op die universiteit as geheel na behore gesien kan word vir enige toepassingsmoontlikheid op die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit (die tema van hierdie stuk navorsing).

### *3.2.1 Die invloed van die post-moderne paradigma op die universiteit*

Soos reeds hierbo genoem, het sekere idees vanuit die post-moderne perspektief in botsing gekom met die oorwegend meer tradisionele en gevestigde sienings rakende die beoefening van die wetenskap, ook aan 'n universiteit.

Die botsing van idees rakende die student se perspektief aan die een kant en die dosent of wetenskaplike s'n aan die ander kant, kom neer op die moderne paradigma wat teenoor die postmoderne paradigma gestel word. Die moderne paradigma of die klassiek-wetenskaplike perspektief berus op die natuurwetenskaplike standpunte van Newton, wat die wêreld of werklikheid deur middel van 'n masjienmetafoor beskryf het: stabiel (ordelik), geslote, gedetermineerd, objektief meetbaar, objektief voorspelbaar, asook kontroleerbaar. Doll (1990: 42) som dit treffend op:

"The modernist paradigm ... underlies Western thought from Copernicus through Einstein ... Newton's world was one of simple order: predictable in its movements, uniform in its applications, steady in its mechanism."

Daarteenoor staan die post-moderne paradigma wat dikwels ook as die opkomende paradigma beskryf word (Doll 1990: 40). 'n Kort en kragtige formulering van hierdie sienswyse word deur Kaupol (1992: 218) verskaf:

"... postmodernism denies a world held together by absolute, universal truth and reason."

In uitbreiding hierop karakteriseer Stanley (in Söhnge 1994: 6) post-modernisme soos volg:

"Postmodernism has questioned the central assumptions of the Enlightenment legacy, including the possibility of reflexive rationality, the existence of the human subject required for agency, claims for an objective ground for knowledge, any metanarrative or totalizing critique, and the very possibility of human progress via education."

Söhnge (1994: 6) beklemtoon dan ook dat ander terme, idees en perspektiewe wat tiperend is, verwys na irrasionalisme, kompleksiteit (chaos en toeval), holisme, dekonstruksie, relatiwiteit, multipolariteit, dubbelsinnigheid, die vraag na legitimasie, ensovoorts. In teenstelling met Newton beskryf Prigogine, ook 'n natuurwetenskaplike, die kenmerke van die wêreld as veelvoudig, tydelik en kompleks:

"Our vision of nature is undergoing a radical change toward the multiple, the temporal and the complex" (Prigogene en Stengers 1990: xxvii).

As 'n samevatting kan volstaan word met Doll (1989: 243) se karakterisering:

"But Prigogine, following in the footsteps of Einstein, Heisenberg, and Piaget, has shown that the universe is not closed, that it is filled with change, randomness, and indeterminacy."

en verdere beklemtoning:

"the (thermo) dynamic relationship between order and chaos and the nature of transformatory (or becoming) change."

Dit is hierdie botsing van idees, van verskillende perspektiewe, van twee opponerende paradigmas, wat die argument of sienswyse beklemtoon en onderskryf dat die veranderende uitkyk op die wetenskap en die beoefening daarvan, sowel as die toenemende belangrikheid van kennis, lei tot veranderende omstandighede (onsekerheid, probleme en selfs politieke onrus en anargie is simptomaties). En wanneer die situasie van universiteite hiermee saam, beskou word, dan kan in die ontevredenheid of rebellie van studente die invloed (dalk eerder die gevolge) van die post-moderne paradigma en die genoemde botsing daarvan met die moderne paradigma gesien word.

Dit is dan ook teen hierdie agtergrond van onsekerheid, woelinge en bevraagtekening dat Campbell (in Sawada en Caley 1985: 16) die post-moderne paradigma met 'n turbulensie-metafoor beskryf (teenoor die masjienmetafoor van die moderne paradigma):

"Turbulence is not only disorder or noise; rather turbulence embodies information."

(Soos reeds vroeër probeer aantoon, bevestig en benadruk dit ook die hele konsep van inligting en die toenemende belangrikheid daarvan).

As die invloed van die post-moderne paradigma meer spesifiek na die vlak van universiteite en die bestuur van universiteite deurgetrek word, blyk die volgende insiggewende aannames en gevolgtrekkings ter sake te wees:

- Die onderwys en onderrig in geheel, sowel as die kurrikulum, op universitêre vlak, selfs ook die universiteit as organisasie, word as oop stelsels benader wat volgens die ontwikkelingsmodel van Piaget in terme van "equilibrium - disequilibrium - re-equilibration" beskryf kan word (Söhnge 1994: 10; Doll 1989: 245).
- Die dosent, soos die onderwyser op skoolvlak, word deur Sawada en Caley (1985: 17) metafories in die lig van termodinamika as katalisator getipeer:

"The role model acts initially in a cross-catalytic manner, and as the students progress they become auto-catalytic. This is a powerful metaphor. It demands that the teachers must continually Become as they guide their students through the process of Becoming."

- Söhnge (1994: 10) sluit nou aan by Sawada en Caley (1985: 18) wat op 'n volgende metafoer binne die post-moderne paradigma rakende onderrig en opvoeding wys - dit is naamlik, die kind as ondersoeker:

"The metaphor of child as investigator captures the epistemological union on Knowing and Becoming. The more each child participates in the metaphor, the more the union becomes actualised, and the more the child is a system far-from-equilibrium."

En die outeur is van mening dat hierdie metafoer van die een wat onderrig word as ondersoeker, ook op die student aan 'n universiteit betrekking het. Beteken die veranderende siening van die wetenskap nie juis dat die student hedendaags glad nie meer 'n passiewe aanhoorder en ontvanger van feite en metodes is nie maar eerder 'n (pro-)aktiewe "ondersoeker", soos deur bogenoemde aanhaling uitgewys is nie? En as die student as ondersoeker 'n aktiewe (proaktiewe) eerder as 'n passiewe rol tydens die onderrig- en leersituasie vervul, volg dit geredelikerwys dat die student, ook wat die bestuur ("management") van die universiteit in die algemeen betref, moontlik eerder 'n aktiewe deelnemer en betrokke by bestuur sal wil wees.

Dit is teen hierdie agtergrond dat Söhnge (1994: 10) die kompleksiteit van onderwys in die geheel, ook hoër onderwys aan 'n universiteit, as 'n proses uitwys as hy Zais aanhaal om die post-moderne "milieu" as't ware te beklemtoon:

"Like living one's life, it's a dynamic process of engaging, experiencing, choosing and acting" (Zais 1986: 21).

Doll (1989: 15) bevestig dat die proses nie deur lineariteit en transmissie gekenmerk kan word nie, daarom word hierdie "eksistensiële ingrypende proses" (aldus Söhnge 1994: 10)

deur dialoog (kommunikasie) en transformasie getipeer:

"Transformative change ... permanently alters one's relationship to nature, to life, to the environment, to learning" (Doll 1989: 249).

Die implikasies hiervan vir die verhoudings en relasies in die lesinglokale op 'n universiteit verg van die dosent as katalisator om 'n radikaal nuwe kommunikatiewe verhouding te bewerkstellig wat uitnodigend van aard sal wees om dialogies te eksploreer, te bevraagteken en ruimte te skep vir die veelvoud van nuwe en ander betekenis wat as gevolg van veranderinge deur 'n post-modernistiese oop stelsel moontlik gemaak word - hierdie verhouding moet die student help om tot outokatalisator te ontwikkel (Söhnge 1994: 10-11). Die onderrigwerklikhede vanuit 'n post-modernistiese perspektief hou ook betekenis in vir die student se verhouding en relasie met die bestuur van die universiteit - deelname en betrokkenheid deur die student blyk beslis van die uitkomste van 'n kommunikatiewe verhouding, wat uitnodigend van aard is en wat dialogies geskied, te wees.

Ook die kurrikulum bly nie onaangeraak as daar na onderrig en opvoeding (onderwys) op universiteit deur die bril van die post-moderne paradigma gekyk word nie - Söhnge (1994: 11) karakteriseer sekere transformatoriese veronderstellings waarop die postmoderne kurrikulum berus:

- *internalisering* (verandering geskied van binne);
- *spontaneïteit* - ook Doll (1989: 250) spreek hierdie veronderstelling aan as daar verwys word na "the conscious breakthrough to a new level of organisation occurs suddenly and spontaneously ..."; en
- *onbepaaldheid* - in 'n kurrikulum wat binne die post-moderne perspektief val moet daar "... a sense of indecision and indeterminacy to curriculum planning" wees (aldus Doll 1989: 250).

Uit bogenoemde veronderstellings van 'n kurrikulum is die invloed en impak van die

botsende idees van die moderne en post-moderne paradigma in 'n universiteitsopset uiters sigbaar en sal ook dit in verrekening gebring moet word.

### 3.2.2 *Samevatting*

Hierdie genoemde transformatoriese veronderstellings waarop 'n kurrikulum berus (naamlik onbepaaldheid, spontaneïteit en internalisering) sluit baie duidelik aan by vroeëre insigte en invloede vanuit die post-moderne paradigma wat die dosent as katalisator en die student as ondersoeker uitwys. Die gepaardgaande nuwe kommunikatiewe verhouding wat bewerkstellig behoort te word, asook die uitnodigende aard daarvan om juis dialogies te eksplorieer en te bevraagteken, onderstreep en bevestig die veranderende omstandighede by universiteite wat nou ter sprake is:

- die rol en impak van kennis ("knowledge") en die toenemende belangrikheid daarvan; en
- die veranderende sienswyse van die wetenskap, asook die beoefening daarvan.

## 3.3 **Onderwysbestuur**

### 3.3.1 *Inleidende opmerkings*

Bestuur as sodanig, asook die hele bestuursproses, kan en is reeds op verskeie maniere en met verskillende terme en begrippe omskryf. Heese (1988: 30) toon aan dat die begrip bestuur so moeilik definieerbaar is omdat dit so verskillend geïnterpreteer en aangewend kan word. So byvoorbeeld definieer Koontz en O'Donnell (1974: 1) dit as "... the accomplishment of desired objectives by establishing an environment favourable to performance by people operating in organized groups," Dreyer (1982: 2) weer praat van 'n reeks interafhanklike aktiwiteite "... which endeavour to achieve specific pre-determined objectives in order to satisfy certain requirements or needs" terwyl Wynand L Mouton (1985: 52) idees, dinge en mense as die basiese elemente van bestuur beskou,



na aanleiding van die MacKenzie-model (hiervolgens genereer beplanning idees, is administratiewe vaardighede nodig om "dinge" te bestuur en leierskap nodig om mense te bestuur). Stoner (1982: 7) verwys na die bekende Mary Parker Follett-definisie ("the art of getting things done through other people") en wys daarop dat bestuur veel meer is as dít, juis omdat daar nie één definisie vir bestuur bestaan wat algemeen of universeel aanvaar word nie.

### 3.3.2 *Onderwysbestuur*

Die term onderwysbestuur word gebruik juis wanneer bestuur in die onderwys ter sprake is. Dit is interessant om in hierdie verband te let op 'n ondersoek van Angela Thody (1989: 279-296) wat die take van 'n viserektor aan 'n universiteit met dié van 'n bankbestuurder vergelyk het. Nadat 'n rolanalise van beide persone se spesifieke werk en posisie gedoen is, is die verskille wat aangetoon is eerder verskille in graad of intensiteit as verskille in spesifiek die soort werk wat gedoen is. Dit het die vraag laat ontstaan of die bestuurstechnieke wat in kommersiële bestuur toegepas word werklik so onvanpas in 'n universiteit is.

Vanuit die wetenskaplike bestudering van bestuur, wys Kruger (1992: 8) daarop, dat onderwysbestuur langamerhand gegroei en ontwikkel het en daarom beklemtoon hy die feit dat onderwysbestuur hom met die opvoedingswerklikheid bemoei soos wat dit sigself in die onderwys openbaar. Met Nel (1986: 26) wat verantwoordelike mandaatvervulling, effektiewe onderrig en doeltreffende leer as die uiteindelijke doelwitte van onderwysbestuur tipeer, is dit Basson (1982: 4) wat hierop voortbou met sy omskrywing van onderwysbestuur:

"Onderwysbestuur is daardie onderling verbandhoudende handeling waardeur onderwysleiers in bevel van onderwysaktiwiteite poog om menslike en ander hulpbronne so doeltreffend as moontlik aan te wend ten einde in bepaalde onderwysbehoefte te voorsien en spesifieke onderwysdoelwitte te verwesenlik."

In aansluiting hierby definieer Van der Westhuizen (1990: 57) dié term as volg:

"Bestuur is 'n bepaalde soort werk in die onderwys wat bestaan uit daardie reëlbare take of handeling wat deur 'n persoon of liggaam in 'n gesagsposisie in 'n bepaalde reëlingsgebied of area uitgevoer moet word ten einde opvoedende onderwys te laat plaasvind."

Vanuit hierdie omskrywing kan 'n hele aantal aspekte van onderwysbestuur uitgewys word en Van der Westhuizen (1990: 57) dui dan ook negestuks aan - vir die doel van hierdie studie het die volgende betrekking:

- dat bestuur 'n bepaalde soort werk in die onderwys is;
- dat bestuur uit 'n aantal reëlbare take bestaan;
- dat onderwysbestuur doeltreffende onderrig en leer moontlik maak;
- dat gesag nodig is vir goeie bestuur;
- dat bestuur 'n menslike handeling is en mense daarby betrokke is; en
- dat bestuur in organisasieverband plaasvind, dit wil sê ook die universiteit word dus as 'n organisasie beskou.

Hierdie bogenoemde voorbeelde as wesenskenmerke van bestuur word ook onderskryf en beklemtoon deur Heese (1988: 68-70), Nel (1986: 23) en Kruger (1990: 8).

In hierdie verband is dit interessant om daarop te let dat William Hitt en Tom Gripp (in Martorana en Kuhns 1975: 130-131) reeds besondere klem op die menslike sy van onderwysbestuur gelê het: hulle het geglo dat die essensie van 'n bestuursfilosofie in die volgende vier stelling ("propositions") opgesom kan word:

"Proposition 1: Education should be viewed as a human enterprise.

- Proposition 2: Education can be a successful enterprise through the application of science-based management.
- Proposition 3: An educational system can be a successful human organization through the active involvement of the broad educational community.
- Proposition 4: The scientific dimension of educational management can be united with the human dimension through participative management" (Hitt en Gripp in Martorana en Kuhns 1975: 130-131).

Alhoewel laasgenoemde stelling alreeds dekades gelede gemaak is, is dit tog insiggewend dat sekere terme en begrippe gebruik is wat nog steeds vir die veld van onderwysbestuur geld (en derhalwe ook aan Basson en Van der Westhuizen se definisies verdere kredietwaardigheid verleen). Byvoorbeeld, bestuur as 'n menslike handeling waarby mense betrokke is word onderskryf deur terme soos "**human** enterprise, **human** organization, **human** dimension," asook "active involvement of the broad educational community" en "participative management". Dat bestuur in organisasieverband plaasvind, word bevestig deur die gebruik van woorde soos "enterprise" en "organization" terwyl bestuur as reëlbare take of handeling aansluiting vind by die gebruik van "science-based management" (wat volgens Hitt en Gripp (1975: 132) op die PPBE-model van "planning-programming-budgeting-evaluation" gebaseer is).

Omdat hierdie navorsing spesifiek op die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur gemik is, is dit derhalwe nodig om in die lig van bogenoemde bespreking ook na deelnemende bestuur te kyk.

### 3.3.3 *Deelnemende bestuur*

"We are all leaders in some degree. We all have legitimacy in the degree to which we act out our own values and can involve others in them. This

view rejects the idea of a simple, unitary value structure as the foundation of any large, complex social order. In this view, all social orders are pluralistic and there will always be struggle and contention among those who represent conflicting values within the structure. ... In social possibility, we are all leaders. Certainly none of us can claim the ultimate right to leadership, to an ontological justification that is denied by others" (Thomas Greenfield, in Wynn and Guditus 1984: iv).

Richard Wynn en Charles Guditus (1984: iii-iv) se grondige ondersoek oor hoe deelnemende bestuur die effektiwiteit van 'n organisasie (spesifiek opvoedkundige inrigtings) beïnvloed, word gebaseer op bogenoemde uitspraak van Greenfield wat 'n pertinente perspektief oor leierskap en waardes as elemente van bestuur behels. Om by 'n omskrywing of selfs 'n definisie van deelnemende bestuur uit te kom, wys Wynn en Guditus (1984: 23) dan ook verskeie terme en begrippe uit wat in hierdie verband gebruik word, naamlik "leadership by consensus, democratic administration, team management, shared decision making" en "participatory management". Hitt en Gripp (in Martorana en Kuhns 1975: 132) gebruik die term "participatory management" as verwant maar nie identies aan "democratic management" nie. Hoeksema (1980: 42) en Deetman (1980: 38) praat van "medeseggenskap" terwyl Van der Westhuizen (1990: 161) ook na "deelnemende besluitneming" verwys. Vir die doel van hierdie ondersoek word met **deelnemende bestuur** volstaan waar **bestuur** 'n proses behels (soos reeds in paragraaf 3.3 bespreek en uiteengesit) en waar **deelname** op die betrokkenheid van persone, groepe, instansies en strukture in hierdie bestuursaktiwiteite en bestuurshandelinge dui.

Wanneer De Pree (1994: 23-29) oor deelnemende bestuur besin, werk hy vanuit die perspektief van 'n leier (met ander woorde, hy beskou deelnemende bestuur met leierskap as die basis en grondfilosofie). Hy sluit nou aan by die beginsel van magsverskuiwing (soos reeds vroeër in hoofstuk twee aangespreek teen die agtergrond van die toenemende belangrikheid van kennis en inligting) as hy daarop wys dat die formele organisatoriese mag waarop bestuur binne 'n stelsel of 'n struktuur berus het, aan die verdwyn is en in effek eintlik 'n verouderde praktyk behels - daarom dat deelnemende bestuur van kardinale belang is:

"Business has been moving for many years - and will continue to do so - from a posture and a practice of management through power to a process of leadership through persuasion. This, of course, tends to make the use of formal organizational power out-of-date. I believe the most effective contemporary management process is participative management" (De Pree 1994: 23-24).

De Pree (1994: 24) brei verder hierop uit as hy beklemtoon dat deelnemende bestuur nie 'n teoretiese posisie of 'n filosofiese standpunt is wat ingeneem word na 'n studie van 'n sekere hoeveelheid literatuur nie - dit behels 'n wesenlike geloof in mense per se en in die potensiaal van mense:

"It begins with a belief in the potential of people. Participative management without a belief in that potential and without convictions about the gifts people bring to organizations is a contradiction in terms" (De Pree 1994: 24).

Hy grond dan sy siening verder op 'n uiters insiggewende en interessante uitgangspunt teen die agtergrond van demokrasie:

"Everyone has the right and the duty to influence decision-making and to understand the results. Participative management guarantees that decisions will not be arbitrary, secret, or closed to questioning. Participative management is not democratic. Having a say differs from having a vote" (De Pree 1994: 24-25).

Hierdie deelnemende styl van bestuur (wat 'n proses of 'n element van oorrading en oortuiging insluit) sal dan verder, om effektief en sinvol te wees, ook gegrond wees op gesonde verhoudinge tussen al die betrokkenes en belanghebbendes:

"Effective influencing and understanding spring largely from healthy relationships among the members of the group. Leaders need to foster environments and work processes within which people can develop high-

quality relationships - relationships with each other, relationships with the group with which we work, relationships with our clients and customers" (De Pree 1994: 25).

Die toepaslikheid van bostaande aanhaling op hierdie studie ten opsigte van die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur, blyk uiters relevant te wees. In aansluiting by wat reeds oor die student en sy verskillende verhoudinge in hoofstuk twee gesê is, kan daar minstens nog 'n paar verhoudings uitgewys word: die student in verhouding met die universiteit, met die bestuur van die universiteit, met sy dosente en mede-studente en met sy akademie. En om al die ideale ten opsigte van verhoudinge in die praktyk te laat neerslag vind, stel De Pree (1994: 25-27) 'n aantal riglyne of aksiestappe voor waarvan die volgende drie betrekking het:

- respekteer en heg waarde aan mense;
- sien in en verstaan dat dit waarin ons glo, ons waardes, beleid en praktyk voorafgaan - hier word bedoel institusionele of korporatiewe waardes en persoonlike waardes: "It seems to me our value system and world view should be as closely integrated into our work lives as they are integrated into our lives with our families, our churches, and our other activities and groups"; en
- sien in en verstaan dat verhoudinge meer beteken as strukture: "Structures do not have anything to do with trust. People build trust" (De Pree 1994: 29).

En sê dit nie iets vir die bestuur (persone) aan 'n universiteit rakende studente en studentedeelname aan bestuur nie? Dalk is dit nodig dat die bestuur van 'n universiteit, wanneer hulle besin oor inspraak en deelname aan die bestuur en spesifiek die grondslag agter of premis van deelname, hulle self dié vraag afvra waarmee De Pree (1994: 29) sy betoog en argumentasie afsluit:

"Would you rather work as part of an outstanding group or be a part of a group of outstanding individuals?"

'n Interessante, dog veelseggende, perspektief op bestuur, is dié van Ronnie Lessem (1994: 17-40) in *African Management - philosophies, concepts and applications*. Hy gaan van die standpunt uit dat 'n spesifieke bestuur en bestuurstyl sy oorsprong in 'n sekere filosofie of 'n kulturele perspektief het. Hy motiveer dan hierdie sienswyse van bestuur as hy, in aansluiting by Toffler (1991) se uitspraak van die toenemende belangrikheid van kennis, dit koppel aan die ekonomie en besigheidswêreld:

"In fact, as the world at large develops its knowledge-based economy so the need to replace the materially based factors of production - land, labour and capital - with culturally based ones becomes paramount. The four most pervasive sources of knowledge, each with their differentiated cultures and philosophies, as I see it, are **empiricism, rationalism, idealism and humanism**. Those generic philosophies, in their turn, **have spawned diverse economic concepts and applications** that precondition global business activity" (Lessem 1994: 18).

Uit bogenoemde aanhaling blyk dit duidelik dat Lessem vier basiese grondslae of filosofieë identifiseer (dit is empirisme, rasionalisme, idealisme en humanisme) wat hy teen die agtergrond van Toffler (1991) se kennis- of inligtingsperspektief koppel met die ekonomie in die breë, maar ook meer spesifiek met bestuur as sodanig. In die Suid-Afrikaanse konteks poog Lessem om bestuur, spesifiek Afrika-bestuur ("African management") te integreer met bestuurspersepsies, bestuursgesindhede en ook bestuursoptrede - dit word dan ook bevestig en onderskryf deur die volgende uitspraak:

"In other words, should we wish to both differentiate and integrate African management, we will need to link back to our diverse cultural roots, and for the first time purposefully connect them all to our respective managerial attitudes and behaviour. I shall therefore be investigating here, in turn, the predominating Southern African cultures and philosophies, and their influence - both actual and potential - ..., as well as on managerial attitudes and behaviour" (Lessem 1994: 19).

Die outeur beskou hierdie perspektief van Lessem op bestuur as insiggewend en relevant

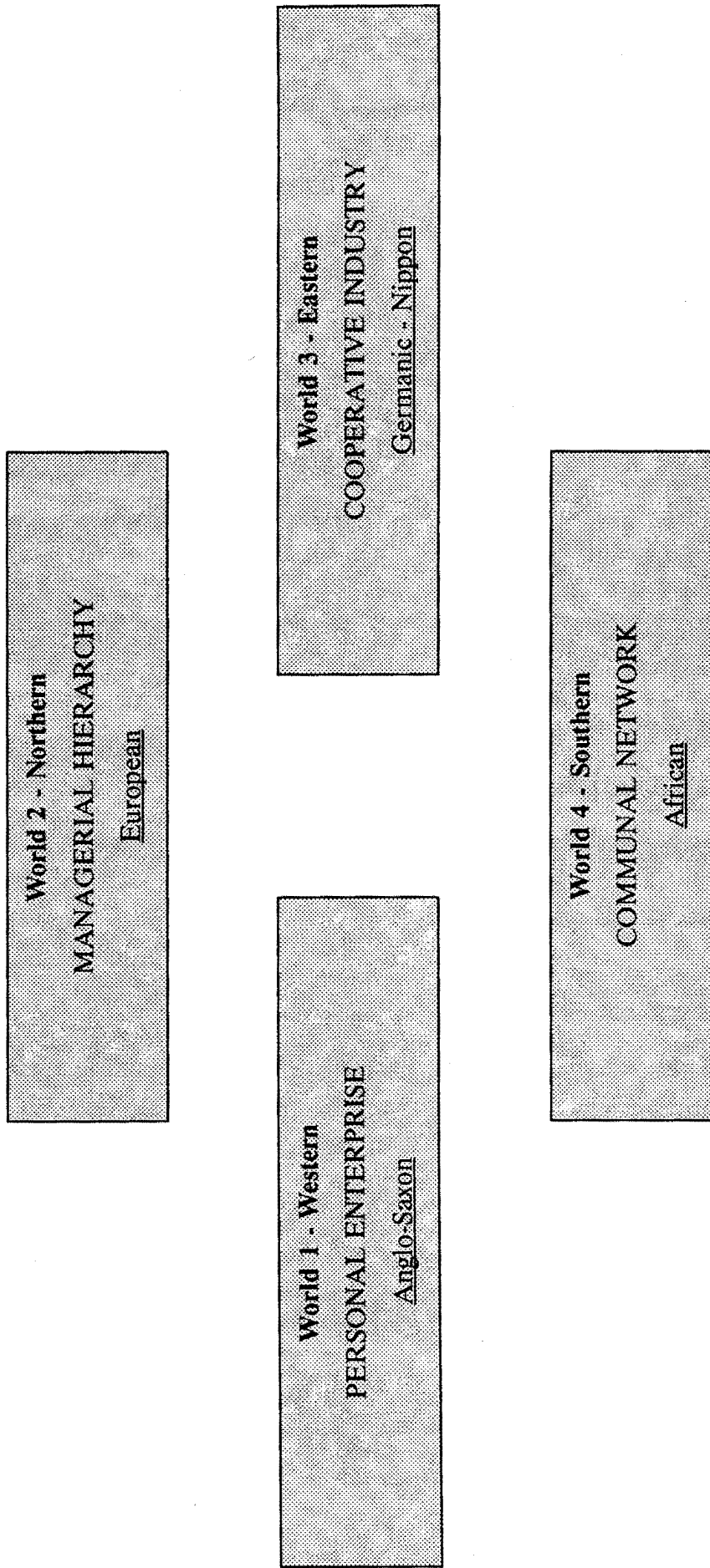
vir hierdie studie, en wel om die volgende redes:

- Onderwys en opvoeding in die breë word algemeen aanvaar as gewortel in 'n gemeenskap en 'n samelewing se kultuur, terwyl die oordrag van kultuur 'n kardinale deel van enige onderwys- en opvoedingsaksie uitmaak. Daarom is die outeur van mening dat enige perspektief vanuit 'n kulturele hoek of agtergrond ook positief en relevant kan bydra tot die bestuur van onderwys (hoër onderwys) aan 'n universiteit, wat weliswaar 'n opvoedkundige instansie is.
- Universiteite staan in verhouding met hulle omgewing of die milieu waarbinne hulle funksioneer. Die ekonomiese en sakewêreld vorm deel van daardie omgewing en boonop vind 'n mens sakemanne en ekonome op die hoogste bestuursliggame of strukture van 'n universiteit - juis as gevolg van 'n wedersydse beïnvloeding behoort daar van veelseggende insigte en perspektiewe uit die besigheids- en sakesektor rakende bestuur kennis geneem word en kan moontlike toepassingsmoontlikhede van relevante bestuursbeginsels ook op die universiteit as organisasie ondersoek word en van kennis geneem word.
- Die universiteite in Suid-Afrika is ook in Afrika en die kultuur en agtergrond van Afrika en boonop word groter wordende getalle van studente deur die universiteit "bedien" (onderrig, ens) wat dieselfde Afrika-oorsprong en -basis het - daarom behoort daardie insigte, perspektiewe en aannames rakende bestuur vanuit die Afrika-bestuur-uitgangspunt verkry, in berekening gebring te word en dus ook verreken te word in enige ondersoek na die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur.
- Lessem poog om met sy vier-wêreld-perspektief op bestuur die filosofiese en kulturele grondslae aan die orde te stel wat in die Suid-Afrikaanse konteks bestuur op alle vlakke, ook universiteite, beïnvloed het - terselfdertyd poog hy om gegewe agtergronde en basisse te verreken wanneer hy 'n Afrika-spesifieke bestuursmodel ontwerp en in die proses aansluit by die reeds genoemde argument dat die siening van die wetenskap en die beoefening daarvan verander het:



"Nevertheless we shall be arguing here ... a wholesome set of generic constituents of our Africanness, that is by extensions of empiricism, rationalism, idealism and humanism" (Lessem 1994: 19).

Vervolgens is dit nodig om kennis te neem van Lessem se vier-wêreld-perspektief, wat diagrammaties soos volg daar uit sien:



Figuur 3.1

(Bron: *South African Businessphere*, Lessem 1994: 18)

Vanuit bogenoemde diagrammatiese voorstelling (sien figuur 3.1) skets Lessem vier onderskeibare, dog aanvullende, wêrelde of sferes wat verskillende besigheidsoriëntasies verteenwoordig - hy praat van "... four distinctive and complementary strands of business and economy - competitive, communal, managerial and cooperative ..." (Lessem 1994: 18). Hiervolgens word dan die argument gekonstrueer dat spesifiek die Suid-Afrikaanse besigheidswêreld of -sfeer, sy oorsprong (or oorspronklike oriëntasie) hiervandaan kry - dit word dan bevestig deur die volgende aanhaling:

"Business enterprise in Southern Africa, then, has not emerged in a vacuum. In effect it has evolved out of one particular cultural heritage and duly ignored its others. More specifically, it has drawn strongly on its competitive and personalised (World 1) and weakly on its coordinated and managerial (World 2) heritage, while ignoring its cooperative (World 3) and communal (World 4) ones. In fact, the country's economic institutions are modelled on the Anglo-Saxon part of its heritage, much more than upon any other" (Lessem 1994: 18).

Uit voorafgaande aanhaling blyk elke sfeer van Lessem se vier-wêreld-perspektief se ekonomiese en besigheidsoriëntasie, asook die eensydige (selfs skeefgetrekte) ontwikkeling en oorsprong van die Suid-Afrikaanse ekonomiese en sakewêreld - laasgenoemde veronderstelling dui op 'n moontlike skakel of aansluiting met Jansen (1994) en Söhnge (1994) se uitwys van 'n histories eensydige subjektiewe wetenskapsiening wat aan die verander is.

Hierdie genoemde vier-wêreld-model word meer spesifiek as Lessem (1994: 20-22) eerstens sy geïdentifiseerde filosofiese en kulturele grondslae koppel met spesifieke bestuurstipes wat vervolgens op 'n Suid-Afrikaanse bestuursfeer of bestuurskragveld ("force field") uitloop waarin die uitkomst van die verskillende filosofiese en kulturele agtergronde en erfenis neerslag vind. Dit word uiteindelik as volg uitgestip:

- (a) Empirisme ("empiricism") is gegrond op die "Westers" Britse kultuur met 'n duidelike affiniteit vir die Amerikaners. Dit het gelei tot die opkoms van die "experiential" bestuurder met 'n positiewe manifestasie van 'n vrye gees ("free-

spirited") individualisme en oormatige materialisme as 'n negatiewe vorm daarvan (aldus Lessem 1994: 20).

- (b) Rasionalisme is sterk gevestig in die "noordelike" kontinentale Europa, insluitende beide die Hugenote en Hollandse kulture. Dit het gelei tot die konsep van professionele bestuurder ("professional manager") - die positiewe uitkoms was dié van 'n merietestelsel ("meritocracy") en die negatiewe kant was die stereotipiese burokrasie (Lessem 1994: 21).
- (c) Idealisme, volgens Lessem (1994: 21), "... has emerged out of a longstanding Germanic, and also to some extent Dutch, philosophical tradition". Lessem (1994: 21) brei dan hierop uit:

"Reflected also in the 'eastern' Japanese way, it has given rise to what may be termed a developmental manager. While its positive manifestation is holistic, its negative expression is totalitarianism."

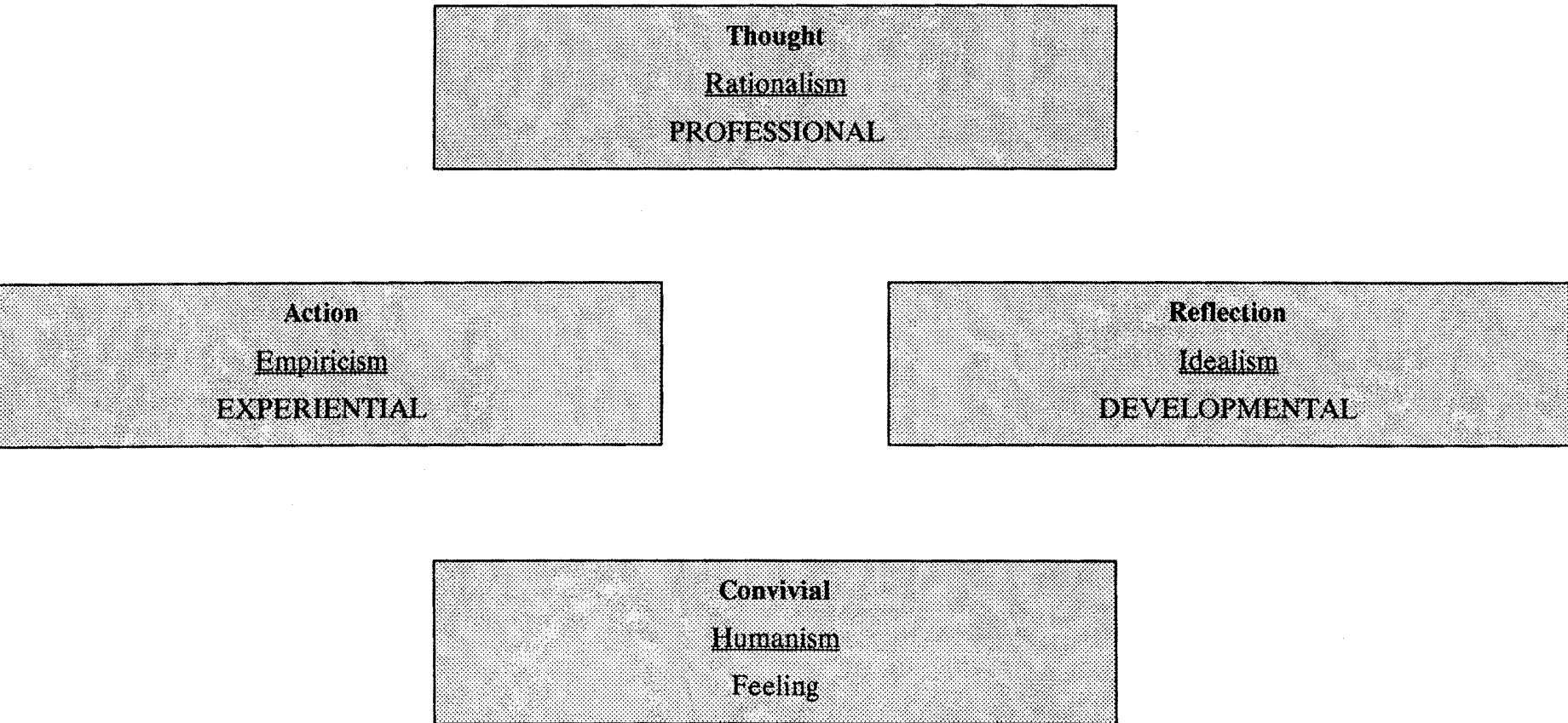
- (d) Humanisme, ten slotte, vind sy oorsprong in die "suidelike" en Afrika-grond, met vertakkinge ook in Griekeland, Italië, Spanje en Ierland. Dit het gelei tot wat Lessem (1994: 21) noem, die "convivial manager" (die geestige of gesellige, selfs opgeruimde bestuurder) met positiewe manifestasie in 'n "communal nature", 'n gemene of gemeenskaplike natuur, teenoor die uiters negatiewe nepotisme en korrupsie.

Lessem (1994: 21-22) poog dan verder om ter wille van groter helderheid en ook in navolging van die logiese konsekwensie van sy argument uiteindelik raakpunte van sy bestuursperspektief met die vier persoonlikheidstipes van die sielkundige Jung te bewerkstellig:

"The great Swiss psychologist Carl Jung, however, renowned in management circles through the Myers Briggs personality inventory, established four personality types that can be identified with our cultural

domains. For his **sensing** type is empirically oriented, and his **thinking** type rationally disposed, his **intuitive** is typically idealistic, and his **feeling** type characteristically humanistic" (Lessem 1994: 21).

Hierdie totale uiteensetting, soos hierbo aangedui, word dan saamgevat en voorgestel as die bestuursveld of kragveld ("force field") van Suid-Afrikaanse bestuurders. Diagrammaties uiteengesit vertoon hierdie benadering soos volg:



*Figuur 3.2:* Die kragveld van Suid-Afrikaanse bestuur

(Bron: *South African Businessphere*, Lessem 1994: 20)

Dit is dan vanaf hierdie vier-wêreld-basis (soos diagrammaties uiteengesit in figuur 3.1 en figuur 3.2) dat Lessem (1994: 37) sy gevolgtrekking maak dat 'n kombinasie van hierdie vier filosofiese en kulturele sfere of dimensies die nodige impetus aan die Suid-Afrikaanse bestuur verleen en uiteindelik ook bestuur op 'n wêreldwye grondslag - hy stel dit as volg:

"The combined Western-Eastern (empiricist-idealist) and Northern-Southern (rationalist-humanist) dimensions, then, provide a basic template, a force field of creative tension, for Southern African and global management. Within this 'African Businessphere' will be adjacent cultural influences; ..." (Lessem 1994: 37).

Lessem (1994: 38) sluit dan sy betoog en beredenering af as hy daarop wys dat Afrika-bestuur ("African management") eintlik 'n dinamiese geheel is wat verteenwoordigend is van 'n interaksie en 'n interskakeling tussen die vier psigologiese of kulturele tipes, weliswaar in verskillende hoeveelhede en grade ("shades") en met verskillende beklemtoninge - dit kom dus daarop neer dat al vier sfere en dimensies (soos reeds vroeër uitgewys) benodig word en van belang is vir Lessem (1994: 38) se sogenaamde "integrated managerial learning and organisational development". Hy brei hierop verder uit en sluit af met 'n finale gevolgtrekking:

"Moreover, as and when space is transformed into time, **experientially** based enterprise develops into **professionally** based organisation; thereafter, and in turn, the **developmentally** oriented industrial association ultimately develops into the **convivial** networked economy and society."

Opsommenderwys kan hierdie filosofie van die Afrika-bestuur-geheel diagrammaties in kolomme as volg uiteengesit word:

<b>Philosophy</b>	<b>Management</b>	<b>Orientation</b>
Empiricism	Experiential	Competition
Rationalism	Professional	Coordination
Idealism	Developmental	Cooperation
Humanism	Convivial	Cocreation

**Figuur 3.3:** The African management whole

(Bron: *Four Worlds*, Lessem 1994: 38)

As daar in gedagte gehou word dat voorafgaande bespreking en ontleding van bestuur (weliswaar 'n nuwe en vars perspektief daarop) gedoen word met die oog op die nodige verheldering van die navorsingsondersoek op hande, naamlik die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur, blyk dit nodig te wees om moontlike veronderstellinge, selfs raakpunte, wat kan bydra tot groter insig, uit te lig. Daarom blyk Lessem (1994: 38) se "African Management Whole" van belang te wees juis omdat dit 'n geïntegreerde bestuuroptrede impliseer wat terselfdertyd 'n interaksie en wedersydse skakeling tussen meer as een filosofiese en kulturele sfeer behels. En teen die agtergrond van Coulter (1993: 51) se vroeëre reeds genoemde uitspraak dat die dosent, ook die bestuur, 'n ander lewensperspektief en filosofie (moderne paradigma) as die student (post-moderne paradigma) het, dan blyk 'n geïntegreerde aanslag met 'n wisselwerking of variasie wat voorsiening maak én erkenning gee aan diversiteit of diverse agtergronde en erfenisse, betekenisvol te wees vir studente aan 'n universiteit wat in 'n verhouding met bestuur staan. Boonop het hierdie vier-wêreld-perspektief van Lessem 'n tipiese en gefundeerde Afrika-konneksie wat dit besonder relevant maak vir universiteite en studente in die Suid-Afrikaanse opset.

Dit is insiggewend dat "demokraties" 'n term is wat plek-plek opduik wanneer daar na deelnemende bestuur of deelname aan bestuur verwys word. Gesien teen die agtergrond van die hele proses van demokratisering, word dit nodig geag om kortliks na



demokratisering of demokrasie as sodanig te verwys.

### 3.3.4 *Demokrasie/demokratisering*

Die term "demokratisering/demokrasie" is van Griekse oorsprong en stam uit die woord *demokratia*, 'n samestelling van *demos* (= die volk) en *kratia* (= mag) - vir die Grieke het "demokrasie" dus die betekenis van "mag van die volk," aldus Landman (1993: 4). "Demokrasie" was dus in die eerste plek uitsluitlik 'n staatsburgelike term wat op 'n staatsbestuur gedui het waarin elke lid van die volk kon deel. Landman (1993: 4) wys verder daarop dat die begrip "demokrasie" sedertdien sodanige betekenisverruiming ondergaan het dat sy beginsels van vryheid en gelykheid gaandeweg ook op ander aspekte van die sosiale lewe van toepassing geword het: so kan daar vandag 'n politieke demokrasie, asook 'n ekonomiese, industriële en sosiale demokrasie onderskei word.

Landman (1993: 4) beklemtoon derhalwe die hele idee van deelname as 'n inherente element van demokrasie met sy volgende uitspraak:

"Bo alles het die demokratiese gedagte tot 'n sosiale ideaal ontwikkel, met vryheid as etiese beginsel. Dit beteken dat die individu nie alleen oor politieke selfbeskikkingsreg beskik nie, maar die vryheid geniet om aan die maatskaplike lewe in sy veelvuldige vertakkinge deel te hê" (Landman 1993: 4).

In aansluiting hierby omskryf Degenaar (1989: 8) die begrip demokratisering as synde 'n proses of 'n handeling wat alle deelnemers by die besluitnemingsproses betrek. As hierdie omskrywing nou na die onderwysveld deurgetrek word (omdat die universiteit tog deel daarvan vorm), is dit interessant om daarop te let dat Hoeksema (1980: 42) van eksterne demokratisering praat (dit wil sê die deelname van alle samelewingsvlakke aan alle aspekte van onderwysvoorsiening) terwyl Bruggeman (1980: 11) na interne demokratisering verwys as: "... alle besluitvormingsproses en binnen de schoolgemeenskap."

Hoeksema (1980: 42) gaan dan verder deur die term of begrip "medeseggenskap" by demokratisering te betrek as hy dit definieer as nie net alleen inspraak of "meespreken" nie, maar definitiewe beslissingsregte. As begroning van hierdie perspektief wys Deetman (1980: 38) daarop dat dit hier om alle betrokkenes by die onderwysstelsel gaan. Die demokratisering van die opvoedkundige situasie geskied volgens Degenaar (1989: 8) deur middel van "koöperatiewe dialoog" deurdat opvoeding nie gesien moet word in terme van inligting waaroor een persoon beskik en na 'n ander persoon oorgedra moet word nie, maar wel in terme van 'n kritiese dialoog waarby dosent en student betrokke is - sodoende kan die student in sy eie opvoedkundige ervaring deelneem en help om die outoritêre mentaliteit van die opvoedkundige situasie te deurbreek:

"Een manier om weg te kom van die outoritêre mentaliteit wat lei tot 'n verslawing van die verbeelding is deur koöperatiewe dialoog, 'n demokratisering van die opvoedkundige situasie. Demokratisering betrek alle deelnemers by die besluitnemingsproses. Studente moet kan deelneem in besluite oor kursusse wat inhoud en metode en relevansie betref. Op hierdie wyse word die dosent gehelp om gedurig 'n selfkritiese refleksie te voltrek sodat die insigte wat hy reeds bereik het, nie in die pad staan van sy verdere ontwikkeling nie" (Degenaar 1989: 8).

Wanneer demokratisering nou op bestuur van toepassing gemaak word, is dit besonder insiggewend dat reeds in die sewentigerjare daar van demokratiese bestuur gepraat is. Hitt en Gripp (1975: 132) het byvoorbeeld demokratiese bestuur ("pure democratic management") teenoor deelnemende bestuur as verwante, dog nie identiese, modelle gestel waar eersgenoemde model bloot deur die meerderheid gelei word ("rule by the majority") terwyl laasgenoemde besondere klem én verwagting op die individu se totale verantwoordelikheid ("individual responsibility and accountability") plaas. In aansluiting hierby gebruik Van der Westhuizen (1990: 543) weer die begrippe "demokraties" en "deelnemend" in dieselfde asem om 'n besondere bestuurstyl te omskryf.

Omdat "demokrasie" oorspronklik 'n staatsburgerlike term is en "demokratisering" tans 'n politieke gelaaiete begrip is as gevolg van die betekenisverruiming (sien Landman aan die begin van paragraaf) en ook die huidige politieke klimaat wat tans oor die hele

wêreld vaardig is, kan die vraag gestel word of dit enigsins toepasbaar op die universiteit is. Om hierdie vraag te probeer beantwoord, is dit nodig om eers in die verlede terug te gaan.

In die lig van die wêreldwye studente-onluste in die sestiger- en sewentigerjare het die sogenaamde demokratisering van tersiêre onderwysinrigtings (veral universiteite) al hoe meer op die voorgrond getree. Pederson (1988: 116) beklemtoon die ontsettende groei- en transformasieproses wat in die sestigerjare by universiteite plaasgevind het:

"... Danish universities like their counterparts all over the Western world were transformed during the 1960's from relatively small institutions with an elitist flavour into mass institutions of higher education."

Hierdie verskynsel het wêreldwyd 'n sogenaamde "krisis" in die universiteitsstelsel meegebring wat wydverspreide en intense frustrasie en aggressie onder studente (en ook akademiese personeel) veroorsaak het. Vervolgens is (en moes) die hele bestuur van tersiêre onderwysinrigtings onder die loep geneem word.

In hierdie verband haal Degenaar (1989: 7) vir Habermas aan:

"The university is not the place for the demonstration of political decisions. But it is, I believe, an ideally suited place for the discussion of political issues, if and to the extent that this discussion is fundamentally governed by the same rules of rationality within which scientific reflection takes place."

Dus moet redelikheid as sleutelkenmerk van die universiteit, in alle gevalle die kriterium wees. In onderskrywing hiervan maak die Van Wyk De Vries-kommissie (1974: 32) in hul verslag oor die ondersoek na universiteite 'n soortgelyke punt: alhoewel politiekery vreemd is aan die aard van 'n universiteit, "intense intellektuele aktiwiteit in die sfeer van die politiek die funksie van die universiteit is." Degenaar (1989: 7) brei dan verder hierop uit deurdat hy beweer dat pluralisme tereg vereis dat alle organisasies regverdigheid behoort na te streef - dit geld vir die verhoudinge binne die organisasie

én vir die samelewing as geheel. Deur te fokus op die belangrikheid van 'n redelike benadering kan die universiteit nie net 'n beduidende rol speel om onregverdigheid in sosiale aangeleenthede te beperk nie, maar het die eis van redelikheid ook implikasies vir die verhouding tussen dosent en student en tussen universiteitsbestuur en studentekorps (Degenaar 1989: 8). Die idee van dosent as vanselfsprekende gesagsfiguur verdwyn en die universiteitsbestuur kom onder druk in geval van outoritêre en paternalistiese optrede. En dit lei uiteindelik tot net een gevolgtrekking:

"Demokratisering van die universiteit, sowel wat sy bestuur as sy kursusse betref, word onvermydelik" (Degenaar 1989: 8).

En dit is teen hierdie agtergrond dat Pederson (1988: 116) se volgende uitspraak relevansie het:

"Universities have become democratized in the sense that they have tended to adopt - or have been forced to adopt - decision making procedures and rights-of-participation for their members/'citizens', thus modelling their internal management structures after the larger society itself."

Veelseggend en in aansluiting by bogenoemde aanhaling is die sogenaamde Ubuntu-perspektief op die Suid-Afrikaanse samelewing waarvan universiteite 'n integrale deel vorm. Gesien teen die agtergrond van Suid-Afrika wat in 'n transformasieproses verkeer en in 'n voorspoedige en veral demokratiese land wil verander, beweer Mbigi en Maree (1995: 14-15) vanuit 'n Ubuntu-perspektief dat 'n demokratiese samelewing slegs moontlik is as daar demokratiese inrigtings is - en om laasgenoemde te laat realiseer impliseer dat bestuurders die sogenaamde "demokratiese" pad moet neem:

"If South Africa is going to be a prosperous and democratic country, it will need to develop democratic and co-operative institutions. There is a need for managers to democratise their institutions by developing inclusive and collaborative managerial practices. The problem is that a constitutional dispensation on its own can only create symbolic democracy. ... We need to entrust democracy to the hands of institutions which have the capacity

to live for a long time, if not for ever."

Ook die bestuur van universiteite behoort bogenoemde te verreken, juis omdat dit uiters relevant en aanvullend tot een van die universiteit se taakstellinge, gemeenskapsdiens, is - in Suid-Afrika se oorgangstydperk wat transformasie tot ware demokrasie behels, is bogenoemde insig noodsaaklik as dit kom by die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur. En hierdie veronderstelling dat universiteite 'n wesentliche bydrae tot demokrasie en die transformasie daartoe tot die samelewing of milieu waarbinne dit funksioneer, kan lewer, word juis bekragtig deur uitsprake soos die volgende:

"Dr Sibusiso Bengu, Minister van Onderwys, het gister ... gesê die tempo van transformasie by alle tersiêre instellings in Suid-Afrika is 'onbevredigend'" (*Beeld* 1995: 17).

Dit is duidelik hieruit dat deelname aan die besluitnemingsproses 'n belangrike element in die demokratisering van bestuur blyk te wees.

Betreffende hierdie studie wat op die bestuur van en deur studente fokus, is die kwessie van deelname, medeseggenskap en deelnemende besluitneming van kardinale belang - daarom word dit nodig geag om vervolgens hieraan aandag te gee.

### 3.3.5 *Deelnemende besluitneming (medeseggenskap)*

Robbins (1980: 4) beweer dat 'n bestuurder 'n persoon met formele **besluitnemingsgesag** is en stel dit duidelik dat besluitneming binne elk van die elemente van die bestuursproses plaasvind (1980: 7). Alhoewel die RGN-verslag se omskrywing van bestuur neig na 'n verabsoluttering van een aspek van bestuur ("Bestuur kan beskou word as die filosofie van besluitneming"), is dit teen die agtergrond van Robbins se uitsprake voor die hand liggend waarom dit nodig is om deelname aan bestuur as sodanig te belig. Soos vroeër reeds gemeld (paragraaf 3.3.2) behels medeseggenskap meer as net inspraak, dit impliseer ook definitiewe beslissingsregte - daarom die gesamentlike gebruik daarvan

met deelname aan besluitneming of deelnemende besluite aangesien medeseggenkap in die onderwys én bestuur deur middel van besluitneming geskied, soos King (1984: 164) tereg ook uitwys. En besluitneming as sodanig word oor 'n breë spektrum as 'n bestuurstaak beskou - selfs 'n eenvoudige bestuursbenadering deur Van der Westhuizen (1990a: 40) verwys ook na besluitneming as 'n element in bestuur as sodanig:

"Met ander woorde, dit gaan om die neem van regte besluite ten einde die gestelde doelwitte deur middel van sekere handelingte doeltreffend te bereik, en dit impliseer besluitneming."

Hechter (in Van der Westhuizen 1990b: 161) toon besliste voordele aan ten opsigte van deelnemende besluitneming:

- Persone se behoefte om seggenkap te hê in sake wat hulle ten nouste raak, word bevredig.
- Konflik word verminder deur groter betrokkenheid in plaas daarvan dat besluite op 'n burokraties-ouoritêre wyse geneem word.
- Vanweë die kompleksiteit van gebeure en omstandighede is daar 'n behoefte aan meer kennis en kundigheid en dus ook meer persone om betrokke te raak by besluitneming (wat dan op meer inligting gegrond sal wees).
- Dit kan lei tot beter funksionering van die inrigting (universiteit) en onderwys.
- Dit het besluite van 'n beter gehalte tot gevolg - die term wat gebruik word is sinergisme, dit wil sê besluite of benaderings wat oor 'n wyer spektrum 'n groter positiewe bydrae sal lewer as om slegs 'n enkele doel te bevredig.

In aansluiting hierby wys Robbins (1984: 89) op die volgende voordele van groepsbesluitneming, wat as 'n vorm van deelnemende besluitneming beskou word:

- Meer inligting en kennis word saamgetrek, terwyl kundigheid en ervaring gedeel

word.

- Verantwoordelikheid vir die besluit word versprei.
- 'n Besluit word makliker deur die hele groep aanvaar.
- Groepsbesluitneming gee uitdrukking aan die basiese beginsels van die demokratiese reg van die individu.

Wat hierdie studie betref, blyk hierdie genoemde voordele dan ook op studentedeelname ten opsigte van besluitneming aan 'n universiteit betrekking te hê. Daarom, as die hele kwessie van deelnemende besluitneming nou op die onderwysbestuur as sodanig (en derhalwe ook die universiteit) van toepassing gemaak word, is dit interessant om daarop te let dat reeds in die sestiger- en sewentigerjare oproepe in hierdie verband gemaak is:

"The problem is not to design a separate government structure to legislate on student affairs but to include students in the university policy making structures. This implies a recognition of students as constituents in the university as a whole and rightfully participating in decisions that affect the university as a whole ..." (Morison 1970: 84).

Seer sekerlik het die studenteonluste van dié tyd (vgl paragraaf 3.3.2) 'n rol hierin gespeel. Daarom is dit nodig om ook na die volgende voorbeelde uit daardie tyd te kyk, juis omdat studente betrokke is en dit deelname aan besluitneming op universiteitsvlak so duidelik belig:

- "... students have the democratic right to make decisions that affect their lives" (Foote en Mayer 1968: 79);
- "There is a growing body of opinion that, since the board decides matters intimately affecting the academic lives of faculty and students, it ought to participate in those decisions" (Perkins 1973: 238);

- "The various groups which make up the university must participate in the decision-making body,... " (Fragnière 1974: 151); and
- "A strong case can be made for the involvement of students and faculty in the decision-making process of the university" (Perkins 1973: 239).

In aansluiting by bogenoemde aanhalings wat, alhoewel effens verouderd, tog die belangrikheid van die student of studente as groep beklemtoon en ook deelname aan besluitneming deur studente as 'n moontlike bestuurshandeling opper, het Grady Boque (1985: 50-51) 'n meer resente uitspraak ten opsigte van hierdie deelname:

"... that those affected by a decision should have ownership in that decision."

Pederson (1988: 121) onderskryf hierdie aspek verder deur op die verantwoordelikheid wat daarmee gepaard gaan, te wys:

"... students should be guaranteed a shared influence and responsibility for their own education."

Hieruit blyk dit dan dat deelname deur studente op die langtermyn positief kan inwerk ook op sy/haar opvoeding as sodanig. Maar deelname en inspraak deur studente van 'n universiteit betreffende bestuur en soortgelyke besluitneming impliseer dat, om in lyn met ware demokrasie en demokratiese beginsels te wees, hierdie deelname en inspraak oor 'n breë en 'n wye vlak moet geskied. Met ander woorde, universiteite as organisasies moet nie net voorsiening maak vir studente se inspraak en verteenwoordiging nie, maar vir elkeen of elke groep wat deel uitmaak van die universiteit, sowel as enige ander party wat 'n belang het by die universiteit. Wolpe, Singh en Reddy (1995: 118-119) koppel juis hierdie tipe verteenwoordiging aan demokratisering (eerste aanhaling) en wys ook op die effek daarvan rakende effektiwiteit (tweede aanhaling):

"Teaching staff, other employees have no representation and other stakeholder groups such as the private sector, trade unions, science and



arts councils etc are also excluded"

en verder aan

"That academics, other staff, students may have useful ideas and that businessmen, trade unionists, scientists, artists, community organisations etc may have relevant ideas is unrecognised."

Dit sal onder andere behels dat universiteite as organisasies herstrukturering moet ondergaan, nie net om voorsiening te maak vir studente en ander belanghebbende partye nie, maar ook vir voortgaande effektiwiteit en produktiwiteit. En suksesvolle herstrukturering is werklik moontlik slegs as daar deelnemende strukture bestaan - dit beteken 'n daadwerklike aksieplan (die outeur voel oortuig dat die term "bestuursaksie" hier van pas is) om uit te kom by meer verteenwoordigende besluitnemingsliggame en -strukture, groter en meer deelname en konsultasie rakende strategiese en bedryfskwessies, asook die openbaarmaak van inligting (IPM 1995: 2). Dit behels vir besighede en sake-organisasies, moontlik selfs ook universiteite, 'n afplating van strukture, meer spesifiek bestuurstrukture. Volgens die IPM-perspektief (1995: 7) werk demokrasie en demokratisering nie in hiërargiese burokratiese strukture nie - word universiteite nie juis gesien as organisasies met hiërargiese en burokratiese strukture nie? Die outeur is van mening dat dit wel die geval is, veral in die lig van Kelly (1995: 4) se perspektief op organisasie en dié se strukture:

"... and because the spirit of the Industrial age was mechanical, the qualities of the social institutions it created (bureaucracy, hierarchy, command-and-control systems and specialisation) were machine-like as well."

Die voordeel en logiese konsekwensie om strukture, spesifiek bestuurstrukture, af te plat blyk redelik voor die hand liggend:

"The flatter the structure the easier it is for the dissemination of information and participation. Also, in hierarchical structures people are

more likely to hold the information close to their chests as information is equated with power and in the hierarchical structure power is what counts. Flatter structures allow for less levels of hierarchy and the easier and wider spreading of information which can lead to better involvement ..." (IPM 1995: 7).

Bogenoemde aanhaling bevestig weereens die toenemende belangrikheid van kennis en inligting en die gepaardgaande magsverskuiwing (daar kan selfs van magsverlies gepraat word in hiërargiese en burokratiese strukture), soos reeds vroeër deur Toffler (1991) uitgewys.

In die sakewêreld beteken hierdie demokratisering van hiërargie en burokrasie dat organisasies hul strukture verander om meer demokraties te raak. Momentum Lewens (*Sake-Beeld* September 1995: S14) verskaf só 'n aktuele en relevante voorbeeld: daar is huidig nie meer gereserveerde parkeerplek vir die base nie, enigiemand kan op enige parkeerplek stop; titels word nie meer op visitekaartjies en ander dokumente aangedui nie, slegs werkbeskrywings; werknemers kan met denims en tekkies werk toe gaan en vroulike werknemers het weggedoen met die tipiese "skooljuffrou-voorkoms"; 'n graffitimuur is by die hoofkantoor opgerig waarop enige werknemer kommentaar kan lewer of 'n wrok, grap of kunsstreep met die res van die maatskappy kan deel. Wat die universiteit betref, kan die vraag nou gevra word: beteken dit dat die professor al hoe minder op sy amp en sy status kan staatmaak?

Behalwe die afplatting van strukture, wys IPM (1995: 7) ook op 'n verdere implikasie van demokrasie:

"One of the issues arising ... is that when people are 'allowed' to participate, a variety of 'unshared values' become apparent. By 'unshared values' is meant individual differences based primarily on culture, upbringing, experience and education. An example of an unshared value may be the differing perceptions of rights and responsibilities implicit in a democracy. This diversity needs to be managed if one is to benefit from what each individual has to offer and to allow the democratisation process

to be successful."

Bogenoemde implikasie betreffende waardes blyk insiggewend en relevant te wees ook vir die universiteite as opvoedkundige instellings - Coulter (1993: 51) se reeds bekende perspektief van moderne dosente teenoor post-moderne studente het weer eens betrekking.

Wanneer dus oor deelnemende besluitneming teen die agtergrond van demokrasie en demokratisering gepraat word, moet in gedagte gehou word dat die definisie van demokrasie meer behels as bloot om op 'n periodieke basis te stem - dit word as volg uitgestip:

"It goes back to the definition of democracy which involves more than casting a vote on a periodic basis, but embraces real involvement in the making and implementation of decisions. In truly democratic sense, to be able to vote on an issue, one needs to know and understand that issue and the consequences the choices pose. What better way is there of achieving true democracy than through participation which will lead to a greater understanding of an issue" (IPM 1995: 2).

En, in aansluiting by bogenoemde aanhaling, word hierdie perspektief afgesluit met die toenemende belangrikheid van kennis en inligting (soos reeds deur Toffler (1991) uitgewys) as daar gewys word op "information (as) the commercial weapon which determines success or failure, ..." (IPM 1995: 3). Hieruit blyk dit baie duidelik: vir enige betekenisvolle en suksesvolle deelnemende benadering tot besluitneming is die bekendmaking of die openbaarmaking van inligting en kennis noodsaaklik en uiters essensieel. Alleen dan kan oor die voordele van deelname en betrokkenheid oor 'n wye spektrum (ook bestuur) gepraat word. Karl Hofmeyr (1993: 30) konsentreer op die volgende aspekte as skynbare voordele van deelname en betrokkenheid:

- people understand more about something they have contributed to
- people are more committed to something they have been involved in formulating

- the knowledge, experience and insights of the people at whom the process/intervention is directed can be tapped
- if participation leads to empowering of people, it releases the potential of individuals to perform effectively."

Alhoewel bogenoemde insigte, perspektiewe en veronderstellinge in 'n groot mate op die besigheids- en sakewêreld fokus en vanuit daardie perspektief beredeneer word, is die outeur van mening dat die beginsels onderliggend aan die deelname en betrokkenheid by besluitneming en bestuur as sodanig, ook op die student aan die universiteit betrekking het - daar is dan ook gepoog om dit sover as moontlik uit te wys en toe te pas.

### 3.4 Aanvullende opmerkings

Wanneer daar na besluitneming as 'n integrale element van bestuur in die geheel gekyk word, word deelname daaraan 'n belangrike bestuurshandeling wat deur die bestuurder of die bestuurspan in verrekening gebring moet word. Juis daarom is Newman en Summer (in De Wet 1981: 52) se amper krasse opmerking in hierdie verband van belang:

"Besides, for major decisions at least, we don't want an individual to act entirely on his own."

De Wet (1981: 52) brei verder hierop uit met sy siening dat besluitneming normaalweg die beste is wanneer al die persone wat by die besluit betrokke is, gesamentlik op 'n wyse van optrede besluit.

Daar kan in dié verband aansluiting by die privaatsektor gevind word deurdat daar veral klem op die werknemer se deelname gelê word, omdat bestuurders besef dat:

"... participation can have a direct impact on organizational effectiveness. At least in some settings, managers now acknowledge that they need the

knowledge, skills and opinions their employees can bring to organizational decisionmaking" (Conley *et al* 1988: 260).

Juis daarom blyk die Thody-ondersoek (1989: 279-296) wat die take van 'n viserektor met dié van 'n bankbestuurder vergelyk het, so veelseggend - daar is tot die slotsomvraag gekom of bestuurstegnieke wat in kommersiële bestuur toegepas word werklik so onvanpas is vir die bestuur van 'n universiteit.

Ter illustrasie van die betrokke bespreking tot dusver, is dit nodig om na die ondersoek en aanbevelings van die sogenaamde "Columbia campus crisis of 1968", 'n konkrete voorbeeld wat op die deelname van studente aan besluitneming betrekking het, te kyk. In die hele nadraai daarvan het die Cox-kommissie van ondersoek (in Hager 1986: 20) bevind dat:

"The major difficulty was that the authoritarian structures did not allow the 'natural student leaders' to participate in university governance."

Hierop het die Cox-verslag (in Hager 1986: 20-21) dan ook die volgende aanbevelings gemaak ten einde die situasie te beredder:

"... that ways be found immediately to allow students to meaningfully influence the education afforded them and other aspects of the university's activities ... This spirit of self-determination that manifests itself so strongly must be taken seriously into account. To ignore it is to invite disorder. While it is possible to maintain order with the help of local and state police forces, it is a fact that the government of a university depends on the consent of the governed to accept the decisions reached by constitutional processes."

Hieruit blyk dit dus dat studente, in aansluiting by Pederson (vroeër in die paragraaf), ook 'n invloed op hul opvoeding aan 'n universiteit kan uitoefen. Degenaar (1989: 8) dui hierdie invloed nog duideliker en akkurater aan: studente moet kan deelneem aan besluite oor kursusse wat inhoud, metode en relevansie betref. Hierin word hy sterk

ondersteun deur Beylefeld (1994: 45) wat beweer dat institusionele pogings om suksesvolle leer en ontwikkeling teweeg te bring, direk in verhouding staan tot die mate waartoe daarin geslaag word om studente aktief by akademiese en nie-akademiese leeraktiwiteite te betrek. Dit is in hierdie verband dat Smith (1993: 103-104) se stelling van waarde is:

"The more involved the student, the more the student develops academically and psychologically" (vergelyk ook Pascarella en Terenzini 1991).

Ten spyte daarvan dat bogenoemde illustrasie uit Amerika, die sogenaamde Columbia-kampuskrisis van 1968, as 'n verouderde eksemplaar beskou kan word, is die onderliggende beginsels van deelname aan bestuur (en besluitneming) deur studente en/of hul leiers relevant. Daarom dat Sergiovanni *et al* (1980: 114) besondere waarde aan studente heg deur hulle as die sogenaamde "highest-stake players in the game" te beskryf - en hierdie betrokke situasie wat 'n aanduiding is van waarom studente groter inspraak in die hele besluitnemingsproses behoort te kry, word duidelik geskets:

"Unfortunately for students, they are a classic example of an almost powerless interest. They enjoy few of the political resources that traditionally influence policy. Money, status, experience with the political process, contracts, organizational skills - all are in short supply among student groups. Furthermore, students are often in a vulnerable position when it comes to pressing for change in the status quo. Grades, promotion and letters of recommendation have all been used at one time or another in retaliation against student activists who work too strenuously to change educational policy" (Sergiovanni *et al* 1980: 114).

Die netelige magtelose posisie van die student soos duidelik hierbo uiteengesit, impliseer dat 'n bekragtiging ("empowerment") van die student nodig blyk te wees - en dit kan juis deur deelname aan bestuur en aan besluitneming bewerkstellig word, ook tot voordeel van die universiteit. Ter staving hiervan is dit besonder aktueel en insiggewend om die uitspraak van die Registrateur van die Universiteit van Kaapstad onder oë te neem, na

aanleiding van studente wat reeds op die universiteit se raad en senaat dien: volgens mnr Hugh, die Registrateur, het groter inspraak deur studente tot **verbeterde besluitneming** gelei (*Die Burger* 1990: 13). Dit bevestig nie net die voordeel van deelnemende besluitneming soos reeds vroeër deur Hechter (paragraaf 3.3.3) beskryf nie, maar dit sluit baie nou aan by 'n uitspraak van professor Jakes Gerwel, voormalige rektor van die Universiteit van Wes-Kaapland:

"Eventually, following a principled commitment to democratise the institution, steps were taken to involve students and workers in university decision-making. Students and workers sit on a joint steering committee, and students also have an open invitation to be represented on all academic structures, from faculty boards to council" (aangehaal deur Vergani 1991: 23).

Verdere ontwikkelinge in hierdie verband, wat die Suid-Afrikaanse situasie betref, sluit in verteenwoordiging van studente tot op die hoogste bestuursvlak aan 'n universiteit. So byvoorbeeld verklaar die Universiteit van Stellenbosch (1993: 4) dat 'n studenteverteenwoordiger vir die eerste keer in die universiteit se geskiedenis in die Raad, die US se hoogste besluitnemingsliggaam, dien. Boonop het twee studenteverteenwoordigers al sitting op die senaat gekry terwyl studenteraadslede ook die studente op meer as 50 verskillende werkskomitees verteenwoordig en dien studente al 'n geruime tyd in die onderskeie fakulteitsrade (1993: 4).

### 3.5 Slot

In hierdie hoofstuk is gepoog om kortliks na die taak van die universiteit te verwys ten einde by 'n bespreking van onderwysbestuur as sodanig uit te kom. Klem is gelê op die menslike kant van bestuur wat onder meer die betrek van mense en groepe by bestuur impliseer. 'n Direkte uitvloeisel hiervan is deelnemende bestuur wat dan ook bondig bespreek is met besondere verwysing na Greenfield. Vervolgens is die kwessie van demokratisering onder oë geneem sowel as die toepassing daarvan op bestuur - deelnemende besluitneming is as 'n moontlikheid bekyk. Daar is ook kortliks na die studente-onluste van die sestiger- en sewentigerjare verwys om die belangrikheid én

noodsaaklikheid van studente-deelname te beklemtoon - 'n voorbeeld uit hierdie tyd is as illustrasie voorgehou. In die volgende hoofstuk word daar nou gekyk na hoe studente betrokke kan raak by bestuur deur studenteverteenwoordiging, asook die verskillende terreine en vlakke van studentebetrokkenheid, te.



## **Hoofstuk 4**

# **STUDENTEVERTEENWOORDIGING**

#### 4.1 Inleiding

"... students ought to participate in decision-making on academic matters because they have a distinctive contribution to make ..." (Kogan 1978: 127).

Wanneer daar na die verteenwoordiging van studente op bestuursvlak aan 'n universiteit gekyk word as 'n belangrike uitvloeisel van die demokratisering, is dit nodig om daarop te let dat hierdie aandrang op deelname deur studente in die bestuur van 'n inrigting reeds in die laat sewentigerjare in Engeland voorgekom het, soos duidelik uit bogenoemde aanhaling blyk. Selfs in die ondersoek na die 1968-kampuskrisis te Columbia het Hager (1986: 20) (vergelyk ook Otten 1970: 4-5) bevind dat die destydse Cox-kommissie van ondersoek 'n uiters relevante uitspraak gemaak het, ook ten opsigte van hierdie studie - die groot oorsaak was dat die outoritêre strukture nie die "natuurlike" studenteleiers toegelaat het om aan die bestuur van die universiteit deel te neem nie:

... the major difficulty was that the authoritarian structures did not allow the 'natural student leaders' to participate in university governance" (Hager 1986: 20).

Hieruit is dit dus duidelik dat die hele kwessie van inspraak en deelname deur studente aan bestuur (of te wel verteenwoordiging van studente op bestuursvlak aan 'n universiteit) nie 'n tydelike studentetendens blyk te wees nie, maar dat dit 'n besliste aspek van universiteitsbestuur as sodanig is wat 'n definitiewe en progressiewe ontwikkelingsgang deurloop het. Daarom is die outeur van mening dat hierdie kwessie vanuit verskillende kante en hoeke belig moet word ten einde genoegsame insig en begrip te bewerkstellig voordat daar enigsins oorgegaan kan word tot die maak van 'n aantal sinvolle en relevante afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings rakende studentedeelname aan en studente-inspraak by bestuur. Vervolgens word die onderhawige studie vir hierdie hoofstuk so gestruktureer dat daar vanuit vier afsonderlike perspektiewe na die betrokke onderwerp gekyk word:

- Eerstens is daar die perspektief vanuit Europa (hier word spesifiek na die Deense model van medeseggenenskap gekyk).
- Tweedens word daar vanuit Asië na studentedeelname aan bestuur gekyk en die situasie in Indië word as voorbeeld gebruik (as gevolg van 'n tekort aan omvattende en dus genoegsame bronne en literatuur is hierdie perspektief hoofsaaklik oorsigtelik).
- Derdens is daar natuurlik ook die uitgangspunt wat in Amerika (die Verenigde State van Amerika) gegeld het.
- Laastens word ook die plaaslike situasie onder oë geneem as daar vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief gekyk word hoe die beginsel van studentedeelname aan bestuur ontwikkel het en toegepas word.

Voordat die eerste perspektief aan die orde gestel word, is dit nodig om sekere keuses wat in hierdie navorsing gemaak is, spesifiek met betrekking tot hoofstuk vier, te verklaar:

- Die rede hoekom die Deense stelsel as eksemplaar voorgehou word, is juis omdat dit tipies van die Westerse universiteite is: dit was op die sogenaamde "university of masters"-model geskoei (Gomes-Fernandes en Van Zyl 1983: 34) en het ook die woelinge en transformasies van die sestigerjare deurleef, soos wat die geval met al die Westerse universiteite van daardie tyd was (Pederson 1988: 116). Ook die hervorming en verandering van studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit was omvattend, vinnig en radikaal met minimale (indien enige) ontwrigting wat die akademiese verloop én standarde van die universiteit betref - dit is besonderlik betekenisvol vir Suid-Afrika. Boonop is die hele proses deeglik en na behore gedokumenteer wat verdere navorsing uit die aard van die saak baie vergemaklik, juis ook omdat daar geen of baie min bronne oor hierdie tema van studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit bestaan.
- Die motivering van die keuse van die Indiese stelsel as 'n bykomende voorbeeld

hang nou saam met bogenoemde: eerstens word hierdie "nie-Westerse" eksemplaar gebruik juis omdat die konsep van studentedeelname aan die bestuur van universiteite en die beginsels onderliggend daaraan, nie beperk is tot die Westerse samelewing en dus die Westerse universiteit nie; tweedens omdat Philip G Altbach in sy verreikende navorsing oor studente-organisasies en -politiek omvattende literatuur oor veral Indië (as 'n nie-Westerse voorbeeld, uit Asië) byeengebring het wat hierdie navorsing moontlik gemaak en ook vergemaklik het. Dertens is daar by Indië 'n sterk politieke element betrokke wat tiperend blyk van ontwikkelende lande en is dus insiggewend ook vir die Suid-Afrikaanse situasie, juis omdat studentebetrokkenheid en -deelname aan die bestuur van meeste Suid-Afrikaanse universiteite baie polities gekleur is as gevolg van die onlangse veranderinge in die land en meeste universiteite 'n toeloop van studente ervaar wat voorheen nie die geleentheid daartoe gehad het nie (Moja 1995: 9) - iets wat ook in Indië en Denemarke gebeur het.

- Laastens voel die outeur genoop om daarop te wys dat die vier verskillende perspektiewe en sienswyses waarvolgens studente-deelname en -inspraak by bestuur aan 'n universiteit in hierdie hoofstuk aan die orde gestel word, 'n subjektiewe indeling is en geensins enige aanspraak maak op volledigheid of omvattenheid in enige van die perspektiewe nie, juis as gevolg van die verkennende aard van hierdie literatuurstudie wat telkens nog boonop met geringe en selfs uiters beperkte bronne rakende hierdie onderwerp, te doene gehad het.

#### **4.2 'n Perspektief uit Europa**

Inleidend is dit belangrik om daarop te let dat, sedert die alombekende Berkeley-onluste in Kalifornië (Amerika), dieselfde eise en aansprake ten opsigte van studentedeelname en -inspraak by die bestuursprosesse van universiteite en kolleges ook in Europa gemaak is. Hierdie aandrang op deelname deur studente aan die bestuur van 'n inrigting of 'n instansie is deur Kogan (1978: 127) as 'n werklikheid ook in Engeland beskou - dit is selfs, by implikasie, as noodsaaklik bestempel:

"Students ought to participate in decision-making on academic matters because they have a distinctive contribution to make. ... They (students in higher education in Britain) are on course boards, faculty boards and sometimes on senates and council."

As motivering vir die aanvaarbaarheid van sy positiewe perspektief op studentedeelname aan bestuur op universiteitsvlak veral, verwys Kogan (1978: 94) na universiteite in Holland, (die gewese) Wes-Duitsland en Denemarke waar daar selfs van studentemeerderhede op rade, senate en ander akademiese liggame ter sprake is - studente het selfs seggenskap oor eksamenstelsels. Ook in Frankryk het die beginsel van studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit mettertyd gegeld. Elwitt (1969: 258) wys daarop dat, na die oorweldigende meerderheid van De Gaulle se party in die algemene verkiesing van 1968, drastiese onderwys hervormings deur die nuwe minister van onderwys aangekondig is wat onder andere die volgende uitspraak ingesluit het:

"... student-professor participation in running the universities as well as determining the direction of curricula ..."

Ten spyte daarvan dat bogenoemde aanhaling as verouderd beskou kan word, blyk die toepassing en implementering van die beginsel van studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit, 'n werklikheid te wees.

Vervolgens word daar nou spesifiek op die Deense model van medeseggenskap gekonsentreer.

#### *4.2.1 Die Deense model van medeseggenskap ("co-determination")*

##### *4.2.1.1 Inleidende opmerkings*

Dit is interessant om daarop te let dat die Deense universiteite, tot en met die sestigerjare, op die 19de eeuse Duitse model gebaseer was, dit wil sê totale beheer en kontrole deur die persone in professorale ampte - Whitehead (1985: 57-58) som dit soos

volg op:

"Until the 1960's the Danish university, ... was totally controlled by the holders of professorial chairs. The Danish professor was a feudal, even an Olympian, figure who made all decisions within his discipline concerning curriculum and the hiring of lower levels of academic personnel. The university was little more than the professors assembled. University-wide decisions were also made by the professors through various faculty councils and the Konsistorium or supreme governing council."

Sedert die studente-opstande in 1968 het sekere hervormings gevolg:

"Under slogans such as 'democratization' and 'flexibility', systems of administration, positional hierarchies, and study programs have been changed; ... As for giving students a voice in the running of institutions, Denmark has gone further than any other country with comparable academic traditions" (Blegvad en Jeppesen 1975: 181).

Pederson (1988: 116) wys daarop dat daar redelike verwarring en meningsverskille ten opsigte van die term "demokratisering" bestaan, selfs vanaf sy oorsprong in die Griekse taal - tog het dit, in die konteks van universiteite, besliste nuwe dimensies sedert die middelste jare aangeneem. In Denemarke, soos in ander Westerse lande, is die term "demokratisering van universiteite" só anders gebruik dat dit na ten minste vyf prosesse verwys. Pederson (1988: 116) beskryf dit soos volg:

- Universities have become democratised in the sense that their societal role has become better understood by the ordinary citizen and by politicians. The role has become less mystical;
- Universities have become democratised in the sense that they increasingly have become an integral part of the public sector in society;

- Universities have become democratised by having become more and more vehicles for various policies of the state;
- Universities have become democratised in the sense of becoming increasingly arenas of political conflict like the surrounding society; and
- Universities have become democratised in the sense that they have tended to adopt - or have been forced to adopt - decision-making procedures and rights-of-participation for their members/'citizens', thus modelling their internal management structures after the larger society itself."

Hieruit is dit duidelik dat die universiteite se rol en betekenis, ook ten opsigte van die gemeenskap, verander ("gedemokratiseerd" geraak) het. Boonop wys bogenoemde beskrywing nie net vyf verskillende betekenis van 'n algemeen gebruikte (en misbruikte!) term uit nie, maar dui ook op vyf politieke prosesse wat verskillend, dog onderling verbind is - volgens Pederson (1988: 116) is die bal hiervoor aan die rol gesit toe Westerse universiteite in die 1960's massa-universiteite geword het. Daarom is dit derhalwe nodig om kortliks na sekere aspekte van die Deense hervorming te verwys.

#### 4.2.1.2 *Die agtergrond/ontwikkeling van die Deense hervorming*

Soos reeds aangetoon (paragraaf 1.1) het universiteite in die Westerse wêreld tydens die 1960's verander van relatief klein inrigtings met besliste voorkeurelemente tot massa-inrigtings wat groot getalle studente akkommodeer - dit was ook die geval met Deense universiteite (Pederson 1988: 116) wat gebruik is om politieke doelwitte te bereik - spesifiek die skepping van gelyke onderwysgeleenthede om sodoende groter sosiale en politieke gelykheid in die breë gemeenskap te bewerkstellig (dit is natuurlik een van die prosesse van "demokratisering" wat reeds geïdentifiseer is - sien paragraaf 4.2.1). Dit het verskeie soorte onewewigtighede ("disequilibrium") binne-in die universiteit veroorsaak wat deur baie as 'n krisis beleef is. John Whitehead (1985: 59) beskryf dit

as "... an administrative crisis was looming in the universities." Die gevolg was dat die gepaardgaande frustrasie en aggressie onder studente (en ook akademiese personeel) tot uiting gekom het in die amper daaglikse onrus op kampusse (Pederson 1998: 117). En, soos in ander Wes-Europese universiteite, is politici betrek om politieke oplossings te vind as teenvoeter vir die revolusionêre en kwasi-revolusionêre houdings en aksies. In die Deense situasie is die hervorming wat gevolg het (as 'n poging tot 'n oplossing), getipeer deur die aanvaarding van die "Danish Management of Institutions of Higher Education Act" (kortweg die "University Management Act") in 1970 (Pederson 1998: 118). Whitehead (1985: 61) wys daarop dat dit juis die aanbevelings is van die rektor van die Kopenhagen-universiteit, waar die 1968 studenteonrus sy oorsprong gehad het (Blegvad en Jeppesen 1975: 184), wat in die wetgewing geïnkorporeer is. Mogens Fog, die rektor, het in reaksie teenoor die onrus onderhandelinge tussen studente en die fakulteit geïnisieer wat tot 'n nuwe, breë deelnemende beheerstruktuur vir Deense universiteite gelei het (Whitehead 1985: 61).

Ten einde die betekenis van die begrip "ko-determinasie" (medeseggenskap) ten volle te verstaan en te interpreteer, is dit nodig om juis die uitstaande kenmerke van die Deense hervorming, wat dit so besonders maak, te beklemtoon:

- Eerstens was dié hervorming **baie vinnig ("swift")** - die eerste aandrang op medeseggenskap deur studente was tydens die Kopenhagen-opstand in 1968, terwyl die eerste "University Management Act" in 1970 aanvaar is (Pederson 1988: 118).
- Tweedens was hierdie hervorming **radikaal ("radical")** - nie net is professore en ander voltydse dosente gelyk wat betref stemkrag en beskikbaarheid vir bestuursliggame nie, maar studente het 'n gewaarborgde inspraak en verantwoordelikheid ten opsigte van hul eie onderwys deur die studierade (wat uit 'n gelyke verdeling van dosente en studente bestaan) en beheer boonop een derde van alle beheerliggame/-komitees, vanaf departementele tot senaatsvlak (Pederson 1988: 118).
- Dié hervorming was in die derde plek **allesomvattend ("comprehensive")** - nuwe



groepe het tot die bestuurstrukture van die (opvoedkundige) inrigtings toegetree, splinternuwe organisasiestrukture (byvoorbeeld die studierade) is geskep en selfs die verskillende kategorieë van akademiese personeel het nuwe werksomskrywings en -definisies gekry. Pederson (1988: 118) beklemtoon die feit dat die inrigtings wat onder hierdie "University Management Act" ressorteer, "... were transformed and changed almost beyond recognition."

- Laastens het hierdie hervorming gepaard gegaan met 'n **grondige en konsekwente politieke onderneming ("deep and consequential political commitment")** - eensgesindheid was die belangrikste element tydens die finale wetmakende proses (Pederson 1988: 119).

#### 4.2.1.3 *Die basiese eienskappe van medeseggenkap*

Wat die begrip "medeseggenkap" in Deense universiteite betref, meen Pederson (1988: 119) dat dit 'n ietwat gekompliseerde organisasiestruktuur is wat tussen 1969 en 1973 geskep is. Dit het sy oorsprong in die 1968 onluste in Kopenhagen gehad toe studente die eerste keer medeseggenkap geëis het en dit het uiteindelik tot die aanvaarding van die "Danish Management of Institutions of Higher Education Act" in 1970 (kortweg die "University Management Act") gelei. Die vyf basiese eienskappe van hierdie model word kortliks belig. Dit is interessant om daarop te let dat hierdie eienskappe tegelykertyd juis as tekortkominge én as demokratiese voordele deur die kritici gesien word (Pederson 1988: 119):

- (a) **Dualiteit ("duality")** is die eerste kenmerk wat daarop neerkom dat die wetlike magte en verantwoordelikhede in twee verdeel word, naamlik die onderwysaangeleenthede aan die een kant en die navorsings- en algemene bestuurssake aan die anderkant - Pederson (1998: 119) verwys hierna as die "dual system of management."
- (b) Die tweede eienskap is die gekompliseerde **stel reëls vir verteenwoordiging**, wat bepalend is vir die toekenning van die mag, dit wil sê die persentasie sitplekke in

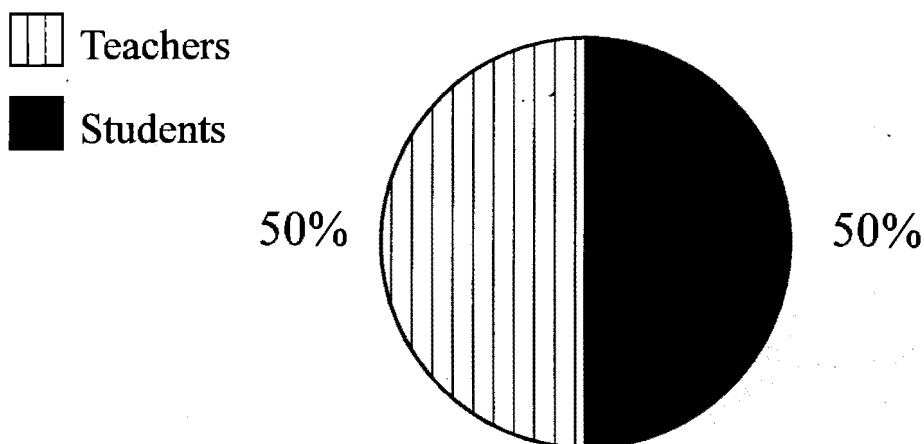
die verskillende soorte bestuursrade ("managing boards"). Volgens Pederson (1988: 121) word die radikalisme van die Deense model duidelik geïllustreer in die sogenaamde "50-50 split" van verteenwoordiging op die studierade ("study boards").

- (c) Die derde eienskap is die **gelykmaking van deelnemingsregte** ("equalization of participation rights") ten opsigte van elk van die drie kategorieë van werknemers: studente, doserende/navorsingspersoneel en die administratiewe/tegniese personeel. Volgens Pederson (1988: 121) beteken dit dat die opsigter net so veel "tel" as die akademiese administratiewe personeel, voorgraadse studente dieselfde as gegradueerde/nagraadse studente en alle dosente ("tenured" en " untenured") ook ewe veel gewig dra.

(Figuur 4.1 beklemtoon bogenoemde aspek baie duidelik, asook die eerste kenmerk van dualiteit soos reeds onder (a) bespreek).

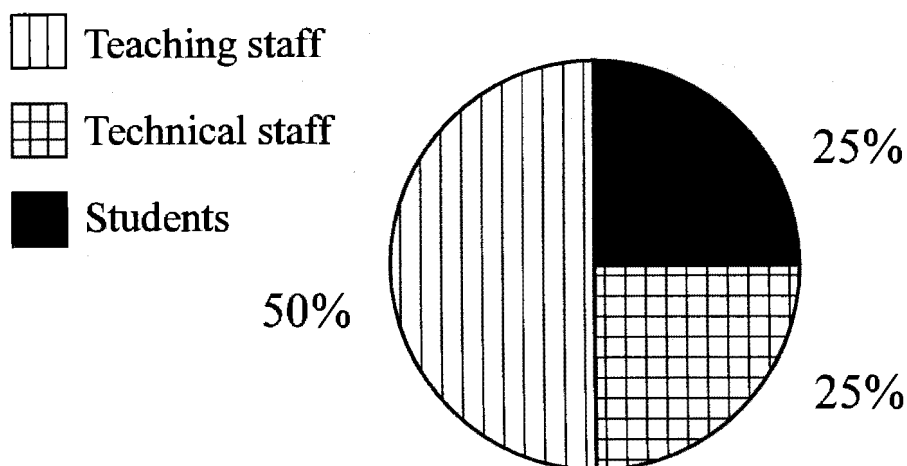
# THE BASIC PRINCIPLES OF REPRESENTATION

## 1. EDUCATIONAL MATTERS



Study Board (Studienaevn)

## 1. RESEARCH AND GENERAL MANAGEMENT



Senate (Konsistorium)

*Figuur 4.1*

- (d) Vierdens is die basiese filosofie onderliggend aan die sogenaamde "University Management Act" een van **deelnemende demokrasie** en nie verteenwoordigende demokrasie nie - dit is in ooreenstemming met die politieke ideologieë wat in 1970 geheers het, aldus Pederson (1988: 121).
- (e) Laastens besit hierdie model van medeseggenkap 'n fundamenteel **geslote karakter wat die bestuurstruktuur betref** ("closed character of the management structure") - dit beteken dat geeneen van buite die universiteit (of dit nou die regering, die munisipaliteite, die vakbonde of die sakewêreld is) enige sê of inspraak in die bestuur van die universiteit het nie. Die betrokke wetgewing maak dan ook voorsiening daarvoor, soos Pederson (1988: 122) tereg uitwys: "The University Management Act reserves all seats on boards and all offices for the employees and the students." Hieruit blyk dit dat die konsep van 'n universiteit se outonomie die ideologiese basis vorm vir hierdie soort organiseringsbeginsel.

#### 4.2.1.4 *Samevatting*

Hoër onderwys in Denemarke het, soos wat dit die geval met ander lande ook was, groot veranderinge sedert die Tweede Wêreldoorlog ondergaan - dit was egter aan die einde van die sestigerjare dat die veranderinge so omvattend en dramaties was dat dit selfs as revolusionêr beskryf kon word (Blegvad en Jeppesen 1975: 181). Whitehead (1985: 61-62) onderskryf hierdie stelling as hy daarop wys dat die veranderinge wat deur die Deense parlement gevoer is, nie so uniek aan Deense universiteite is nie omdat soortgelyke wetgewing min of meer dieselfde tyd in Duitsland, Frankryk en Nederland deurgevoer is - die verskil was egter die spoed waarteen parlementêre wetgewing hierdie verandering bekragtig het: "What is noteworthy in Denmark is the fact that the pace of Parliamentary change continued in the direction of even greater diminution of professorial power" (1985: 62).

Die Deense voorbeeld, alhoewel dramaties en selfs revolusionêr, belig die hele kwessie van die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit en is tekenend, soos reeds genoem, van aksies of stappe wat as gevolg van die demokratisering van universiteite in

die sestiger- en sewentigerjare, geneem is. Daarom is dit nodig om kortliks ook na die situasie in Indië te kyk ter ondersteuning van genoemde voorbeeld en die gepaardgaande feite.

### 4.3 'n Perspektief uit Asië

Vervolgens is dit nodig om baie oorsigtelik na die situasie in Indië te kyk as ondersteunend tot die algemene beginsel van studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit. Soos reeds vroeër aangedui, berus die motivering vir die keuse van die Indiese stelsel as 'n bykomende voorbeeld swaar op die volgende oorwegings:

- Eerstens is dit 'n "nie-Westerse" eksemplaar, juis omdat die konsep en beginsel van studentedeelname aan die bestuur van universiteite nie tot die Westerse samelewing of meer spesifiek die Westerse universiteit, beperk is nie.
- Tweedens is daar in Indië 'n sterk politieke element ter sprake wat insiggewend vir die Suid-Afrikaanse situasie is, juis omdat studentebetrokkenheid en -deelname aan die bestuur van Suid-Afrikaanse universiteite polities gekleur is as gevolg van die dramatiese en verreikende (demokratiese) veranderinge op politieke gebied en die samelewing in die geheel. Gepaard hiermee het universiteite 'n toeloop van studente ervaar wat voorheen nie die geleentheid daartoe gehad het nie (Moja 1995: 9) en wat, as gevolg van benadeling in die vorige politieke bedeling, polities uiters sensitief en bewus is.
- Derdens, in samehang met bogenoemde rede, het Indië 'n diversiteit van geloof, taal en kultuur wat uiters relevant en aktueel is vir Suid-Afrika se unieke multikulturaliteit en wat ook neerslag onder die studente en in die universiteitsomgewing vind.

Reeds in die sewentigerjare het Philip Altbach (1972: 109) op twee belangrike tendense in hoër onderwys van Indië gewys wat vernuwing en hervorming genoodsaak het, veral wat studente-inspraak op bestuursvlak betref - hy het dit as volg beskryf:

- "Indian universities are political institutions as much as they are educational institutions;" en
- "Bureaucracy and centralized decision-making are hallmarks of Indian higher education ...".

In aansluiting hierby het 'n verslag oor hoër onderwys, sosiale verandering en nasionale ontwikkeling in Indië (Kaul 1975: 170) drie sleutelareas uitgewys wat vernuwing in hierdie verband moontlik sou kon maak: "the process of open discussion, a decentralized structure of decision-making and an increased role for students in policy making".

Dit was juis eersgenoemde politieke element en die eng, rigiede bestuurstyl wat tot grootskaalse studente-onluste op nasionale vlak gelei het en in 'n poging om hierdie probleme aan te spreek is verskeie veranderings geopper om die verhouding tussen die studente en universiteite (en -owerhede) te verbeter. Een moontlikheid was die instelling van ombudsmanne ("ombudsmen") - individue wat na die belange van die studente kyk en aan hulle verantwoordelik is (Altbach en Singh 1974: 165) - dit was veral gewild in die VSA en sekere Europese lande. Dit is egter nooit in Indië toegepas of probeer nie. 'n Ander moontlikheid wat aanvanklik nie eers voorgestel of toegepas is nie, was die insluiting van studente en junior personeel in die bestuursliggame van opvoedkundige instansies. Latere navorsing in hierdie verband wat deur Philip Altbach en Suma Chitnis geïnisieer en gelei is (vergelyk: *Higher Education Reform in India - experiences and perceptions*, 1993), het die sukses hiervan aangetoon. Reeds in die sewentigerjare het Shrimali (1979: 51), in aansluiting hierby, studente as een van die drie belangrike rolspelers van 'n universiteit bestempel:

"We thus find that all the three major constituents of a university - students, teachers and administration - ...".

Vervolgens argumenteer hy (1979: 51) verder dat 'n universiteit nie ten volle 'n universiteitsgemeenskap kan wees as die belangrikste rolspelers nie deel van die besluitnemingsproses op bestuursvlak is nie:

"A sense of community cannot be developed unless these major segments

of academic community feel that they are part of the decision-making process."

Sekere areas en gebiede word vervolgens uitgewys waarin studente baie effektief betrokke kan wees en kan deel in die bestuur daarvan word dan ook uitgewys:

"First, there is the field of student welfare such as health services, cooperative messes, canteen and hostel accommodation where students could play an effective role in management of services. Students could also be given full responsibility in running the affairs of the students' union as well as other extracurricular activities. Secondly, in the area of curriculum, and courses, teaching methods, development of university, ..., students' opinion should be taken into account" (Shrimali 1979: 52-53).

Die gevoel is egter baie sterk dat studentedeelname op die heel laagste vlak reeds moet realiseer vir die maksimum wins en effektiwiteit - Shrimali (1979: 53) maak dan ook die volgende voorstel:

"This participation, however, can be most effective at the level of departments or faculties by setting up officially staff-student committees which could consider all educational matters affecting students, teaching methods, curricula and courses and patterns of examination."

Indiresan and Nigam (1993: 351) wys ook duidelik daarop dat die verteenwoordiging en betrokkenheid van studente op akademiese en administratiewe vlak tot verbeterde verhoudinge tussen studente en die fakulteite (akademiese personeel) as geheel gelei het en selfs 'n afname in studente-onluste tot gevolg gehad het:

"Representation and involvement of students on various academic and administrative bodies; close interaction between students and teachers within and outside the classroom has led to very congenial student-faculty relations and almost total absence of student agitations common in universities."

In die lig van bogenoemde uitspraak rakende die positiewe uitkomst van studentebetrokkenheid by bestuur, maak Kaul (1988: 172) egter 'n baie belangrike punt oor die moontlikheid van 'n negatiewe kant van studentedeelname aan bestuur: indien slegs korttermyn doelwitte en selfsugtige belange voorop gestel word tydens bestuursbesluite, kan dit die outonomie van die universiteit beperk. Hy motiveer dit soos volg:

"Students too want participatory democracy in matters connected with course to be taught, reservation of seats in the class-rooms and hostels, fees, student amenities, fellowships, scholarships, conduct of examinations and automatic promotion through the undergraduate course - right up to the final university examination. Although formal representation of students in the administrative organs is limited only to a few universities at present, there is no doubt that all decisions concerning the students are often taken by the universities keeping in view not their immediate and long-term interests but the expected reaction of the students' union in the campus" (Kaul 1988: 172).

Hieruit kom dit duidelik na vore dat studentereaksie op bestuursbesluite 'n oorweging blyk te wees (of dit enigsins reg of verkeerd is, is nie noodwendig ter sprake nie). Volgens Indiresan en Nigam (1993: 349) is dit 'n uitvloeisel van die oormatige politieke gepamperlang van alle vakbonde in Indië:

"In India, trade unions are so powerful and so much pampered politically, that even educational institutions and hospitals too, are legally placed on par with industry."

Juis daarom is studentedeelname aan die bestuur van Indiese universiteite van kardinale belang - sodanige betrokkenheid gaan ook met 'n sekere mate van verantwoordelikheid (in die sin van "as jy deel in 'n besluit is jy mede-verantwoordelik daarvoor") gepaard wat positiewe uitkomst genereer, byvoorbeeld beter verhoudinge en selfs afname in studente-onrus (soos reeds vroeër deur Indiresan en Nigam (1993: 351) voorgehou).



Bogenoemde aksies om studenteverteenwoordiging en -betrokkenheid te bevorder en uit te bou het dan ook praktiese neerslag gevind in 1986 toe meer as 160 000 studente by 'n massa-geletterdheidsprojek op nasionale vlak betrek is - ongeveer 150 000 mense is deur hierdie studente bereik (Saldanha en Velaskar 1993: 285-286). Hierdie verstommende voorbeeld illustreer baie duidelik die punt wat reeds vroeër oor die voordele, sowel as die opvoedkundige waarde, van studentedeelname aan die bestuur van universiteite gemaak is.

"Student participation has great educational value and decision-making bodies in the university will greatly benefit by their experiences and suggestions" (Shrimali 1979: 53).

Ten slotte is dit insiggewend om in hierdie verband te let op die uitspraak van die prinsipaal van die St Xavier's College in Mapu, eerwaarde Nicolau G Pereira, wat van mening is dat, wat Indië betref, daar 'n besliste noodsaaklikheid aan studentedeelname aan bestuur verbonde is om reeds genoemde positiewe uitkomst te laat realiseer, naamlik behoorlike hoër onderwys en onderrig. Hy (1991: 244) haal dan ook vir Jefferson, die Amerikaanse president en volgens hom, vader van die demokrasie, aan om sy punt toe te lig:

"... democracy will be a farce or prelude to a tragedy, if people were not given the proper higher education".

Die situasie in Indië rakende studenteverteenwoordiging en -betrokkenheid op bestuursvlak onderstreep dus nie net die relevantheid van die Deense model van medesegenskap vir hierdie studie nie, maar beklemtoon ook die belangrikheid van studenteverteenwoordiging op bestuursvlak om studente aan 'n universiteit suksesvol en effektief te bestuur en te hanteer. Daarom is dit nodig om vervolgens ook na studente-inspraak op bestuursvlak vanuit 'n Amerikaanse perspektief te kyk om vas te stel of daar enige relevante en aktuele ooreenkomste bestaan met die reeds genoemde perspektiewe.

#### 4.4 'n Perspektief uit die Verenigde State van Amerika (VSA)

Alhoewel die hele kwessie van studentedeelname aan en -inspraak by die bestuur van 'n universiteit in die VSA deurentyd, vanaf die eerste bevragekening daarvan en tot en met die daadwerklike implementering daarvan, sterk polities gekleur was, blyk dit egter dat die inspraak en deelname aan bestuur deur die studente 'n onderliggende demokratiese beginsel en basis was waarop voortdurend gefokus is, ten spyte van die oorweldigende, selfs oordadige, politieke element. Daarom word vervolgens oorsigtelik na die Amerikaanse perspektief gekyk, juis omdat gepoog word om die relevantheid én realiteit van studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit uit te wys en te beklemtoon.

In sy besinning oor studente as 'n integrale deel ("kiesafdeling") van 'n universiteit, sien Keeton (1977: 199), as tiperend van 'n Amerikaner, die student meer as net 'n sogenaamde kliënt met 'n reg om te stem en om inspraak in bestuur van die universiteit te hê - dit gaan ook oor die student se optimale bydrae tot die effektiwiteit van die universiteit:

"Although the interest of a student as client may seem to be his paramount basis for a right to vote and a voice in campus governance. It is probably a poorer basis for discerning his optimal role than is the contribution he can make to the effectiveness of the campus. In higher education the cooperation of the learner is absolutely essential to good results."

Dit is duidelik uit bogenoemde aanhaling dat die beginsel van studente se betrokkenheid by die bestuur van 'n instansie 'n realiteit is wat positief aanvaar word. Dog, Keeton (1977: 201) bepleit 'n geheel - of 'n geïntegreerde perspektief op hierdie beginsel in dié sin dat die student nie uniek of enig in sy/haar soort is betreffende deelname en inspraak by bestuur nie, maar eintlik een van vele belanghebbendes is wat daarop aanspraak maak en boonop ook nog in homself gedifferensieerd is:

"Neither students nor faculty may be thought of as a single constituency, a monolith of opinions, values and interests." ~

Derhalwe spreek Keeton (1977: 201) ook die leierskap en bestuur van 'n universiteit aan, omdat hulle die nodige aanvoeling en antisipasie sal moet openbaar, juis vanweë die feit dat hierdie saak nie 'n eenvoudige benadering behels nie, maar 'n kompleksiteit van sy eie het:

"To cope with this pluralism of identities of individuals and groups and with their changing character, campus governing structures and processes will need a flexibility and complexity uncommon in our presently complex society."

Die gevolg was dat, met die studenteopstand op die Berkeley-kampus van die Universiteit van Kalifornië in 1964 (wat terloops 'n kettingreaksie van soortgelyke opstande en onrus op ongeveer 500 universiteits- en kollegekampusse dwarsoor die VSA tot gevolg gehad het, aldus Segall en Pickett 1979: 25-26), sekere eise aan die universiteitsowerhede gestel is. Hierdie eise is deur Lipset en Wolin (1965: 218) beskryf as die sogenaamde "great principles" waaraan die bestuursowerheid aandag moes gee. Hierdie twee beginsels of sake was die volgende:

- reëls vir studente móét deur studente opgestel word - dit kom neer op (en vloei dalk selfs uit) die beginsel van "consent of the governed", asook
- die aanspraak dat oortredings van hierdie betrokke reëls deur 'n studentejurie verhoor moet word, die sogenaamde "jury of one's peers"-beginsel (Hagen 1986: 19-20, vergelyk ook Lipset en Wolin 1965: 218).

Wanneer hierdie genoemde beginsels teen die agtergrond van die politiek van die dag met die gepaardgaande onrus en opstande krities beskou en ontleed word, al is dit terugskouend van aard, is die outeur van mening dat daar tog regverdiging blyk te wees dat hierdie eise of beginsels aan 'n demokratiese basis gekoppel kan word wat spesifiek die deelname en inspraak op 'n bestuursvlak aan 'n universiteit impliseer.

Hierteenoor word die standpunt gestel dat die genoemde beginsels en eise (teen die agtergrond as suiwer van studente-onluste en -opstande) polities beskou moet word en

as sodanig ook geoordeel moet word, juis vanweë die feit dat die hoofdoel die skepping van chaos was, 'n sogenaamde revolusie teen die "vyand", die universiteitsowerheid en -administrasie (Hager 1986: 19-20).

Die outeur stem saam dat daar 'n sterk politieke element en kleur betrokke was en dat politiek selfs as een van die oorsake van die studente-onrus en -opstande beskou kan word - die bewyse en regverdiging daarvoor is te vinde in die kwessies wat aangespreek is met die uitsprake en oproepe van die studenteiers tydens die sogenaamde verbod op die bedryf van enige politiek op kampus:

- "... getting the US out of Vietnam, ..." (Segall en Pickett 1979: 17);
- "... the Civil Rights Act of 1964 ..." (Lipset en Wolin 1965: 370);
- selfs die verbod op enige politiek op 'n universiteitskampus onderskryf die feit dat politiek 'n moontlike oorsaak kan wees.

Tog, die Cox-kommissie van ondersoek na die kampuskrisis in 1968 (Ottens 1970: 4-5) se bevindinge sowel as sy aanbevelings, onderstreep en beklemtoon die feit dat die moontlikheid van studentedeelname en -inspraak op bestuursvlak aan universiteite 'n wesenlike verskil sou kon maak. Hierdie bevindinge en aanbevelinge word kortliks deur Ottens (1970: 4-5) soos volg saamgevat:

- "... the major difficulty was that the authoritarian structures did not allow the 'natural student leaders' to participate in university governance."
- "... that ways be found immediately to allow students to meaningfully influence the education afforded them and other aspects of the university's activities. ... This 'spirit of self-determination' that manifests itself so strongly must be taken seriously into account. To ignore it is to invite disorder. While it is possible to maintain order with the help of local and state police forces, it is a fact that the government of a

university depends on the consent of the governed to accept the decisions reached by constitutional processes."

Hieruit blyk duidelik dat die beginsel van studentedeelname aan en -inspraak by die bestuur van 'n universiteit, wat die VSA betref, alreeds sy oorsprong in die sestiger- en sewentigerjare gehad het. Hierdie transformasie wat in die Amerikaanse universiteite se bestuur plaasgevind het, word deur Otten (1970: 8) aangespreek as hy die outoriteit en mag van bestuur as sodanig in verband bring met wie in die bestuur deel en wie daarby betrokke is:

"University authority, is being stripped of the traditional justifications for its existence. Demands are being made to justify it on the basis of public purposes and membership needs."

Alhoewel bogenoemde aanhaling uit die sewentigerjare as verouderd beskou kan word, is die beginsels onderliggend daaraan uiters relevant vir hierdie studie: die kredietwaardigheid en die legitimititeit van die bestuur se mag of outoriteit lê grotendeels gesetel in wie deel het aan daardie bestuur. K Patricia Cross (1986: 215) sluit hierby aan as ook sy daarop wys dat die tradisionele sieninge en standpunte rakende universiteite aan die verander is en ook moet verander om onder andere, voorsiening te maak vir die student op 'n permanente basis - en wat hierdie navorsing betref, impliseer dit dat die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit nie onaangeraak daardeur sal bly nie:

"Universities are just one part of the learning society that lies ahead, and students will move freely in and out of the universities throughout their lives. Instead of spending four years full-time study in the glass bottle of the university, students will spend forty years of part-time study, moving in and out through the permeable membrane through which society and students mingle. *Universities, for their part, will have to get used to thinking of students as a permanent student body* (eie beklemtoning). This will be a significant departure from the present image of the university ..." (Cross 1986: 215).

Hierby sluit Theodore Hesburgh (1977: 9) nou aan as hy daarop wys dat studente nie net die hoofrede vir die bestaan en voortbestaan van universiteite is nie, maar bowenal 'n belangrike ondersteuningsbasis ("kiesafdeling" in politieke terme gestel) is waaraan die bestuur en leierskap van 'n universiteit moet rekenskap gee. As die president (rektor) van 'n Amerikaanse universiteit, die Universiteit van Notre Dame, druk hy dit as volg uit:

"... that the students, as the main reason for which our institutions exists, are also, in that sense, a most important constituency of the president. Their needs and desires do not always coincide with those of the trustees and faculty, but they too must be heard. ... Personally, I believe that the students have generally reacted well to this new responsibility as new members of most of our academic councils and committees" (Hesburgh 1977: 9).

Hieruit blyk duidelik dat studentedeelname en -inspraak op verskeie bestuursvlakke reeds plaasgevind het met positiewe gevolge en resultate. En Moye (1977: 90) wys verder daarop dat die aanvaarding van die beginsel van studentebetrokkenheid by die bestuur van 'n universiteit impliseer dat institusionele geleenthede en kanale vir studente geskep moet word, soos wat dit die geval met die Universiteit van Pittsburgh was:

"In recognising the right of students to participate in university governance, we (at the University of Pittsburgh) have established several avenues by which students may become involved" (Moye 1977: 90).

En een so 'n voorbeeld word dan verder uitgestip:

"The chancellor's student affairs advisory committee, which is composed of the presidents of all major student groups, meets monthly with the chancellor to discuss issues of concern" (Moye 1977: 90).

Dit is dus duidelik uit bogenoemde voorbeeld dat dit nie net gaan om studenteverteenwoordiging in die algemeen nie, maar dat dié verteenwoordiging oor 'n

breë spektrum geld en baie spesifiek so verteenwoordigend as moontlik van al die studente blyk te wees.

'n Verdere voorbeeld is die "City University of New York" - Walter Schenkel (1971: 2) wys daarop dat, nadat studente as betrokkenes by, én deelnemers aan, die hele proses van universiteitsbestuur op die voorgrond getree het, universiteitsowerhede veral nie meer studenteverteenwoordiging op beheer- en bestuursliggame as 'n vreemde gedagte beskou het nie. Die aanstelling van studente in die topbestuur van die "City University of New York" was volgens Schenkel (1971: 10) 'n bestuursaksie en -inisiatief wat ook deur ander instansies nagevolg is.

Ter afsluiting kan dus met sekerheid gesê word dat, wat die universiteite in die VSA betref, studentedeelname en -inspraak op bestuursvlakke 'n beginsel of 'n idee was wat alreeds in die sestiger- en sewentigerjare sy oorsprong gehad het en dat die politieke element van die studente-onluste impetus verleen het aan die praktiese toepassing daarvan in opvoedkundige instansies, veral universiteite, op 'n groot skaal dwarsdeur die hele VSA.

Vervolgens is dit nodig om die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief te beskou ten einde ook die mate van relevantheid en aktualiteit van studentedeelname en -inspraak by bestuur te probeer bepaal.

#### **4.5 'n Suid-Afrikaanse perspektief**

Ten slotte is dit nodig om die beginsel van studente-inspraak en -verteenvoordiging op bestuursvlak, wat in hierdie hoofstuk eerstens op 'n dramatiese en revolutionêre wyse deur die Deense model van medeseggenskap aangespreek en deur die omstandighede in Indië onderstreep is, met die nodige aanklank en verwysings vanuit Amerika, ook na die Suid-Afrikaanse universiteite deur te trek.

Wat die Suid-Afrikaanse situasie betref, koppel Charles Dlamini van die Universiteit van Zululand (1995: 39-46) in 'n resente artikel die totale transformasieproses van die

universiteite hier te lande met die veranderende politieke en sosio-ekonomiese opset in die land. Hy motiveer dit as volg:

"There is no doubt that South African society has experienced and is experiencing considerable socio-economic and political transformations. These transformations are largely a result of the movement away from apartheid to a new democratic dispensation. The apartheid policy had a pervasive influence on universities and university education. Similarly the new dispensation will have a profound effect on universities and university education" (Dlamini 1993: 39).

Dlamini (1995: 39) wys dan ook baie duidelik dat wanneer 'n gemeenskap vanaf 'n outoritêre regime na 'n meer demokratiese een beweeg, verskeie eise ("demands") in die naam van vryheid en gelykheid gemaak word - 'n baie aktuele een, wat ook by die Westerse universiteite in die sestiger- en vroeë sewentigerjare gegeld het, is die eis van gelyke deelname deur al die akademiese en nie-akademiese rolspelers in alle universiteitsake (hetsy akademies of nie-akademies van aard). Studente speel 'n uiters belangrike rol in die transformasie en demokratisering van Suid-Afrikaanse universiteite omdat hulle, volgens Dlamini (1995: 40), agiteer vir die demokratisering van die universiteite se beheerstrukture, vir die verslapping van toelatingskriteria en veral vir deelname in die besluitnemingsprosesse aan 'n universiteit. Demokrasie is die sogenaamde "buzz word" van studente-aktivisme en -protes en die aantrekkingskrag daarvan, veral vanaf 1985, is besonder sterk juis omdat die meeste Suid-Afrikaners nooit behoorlike demokratiese deelname in die politieke lewe van hul land gehad het nie (Dlamini 1995: 40). En soortgelyk aan die veranderinge en transformasies wat die Westerse universiteite in die sestiger- en sewentigerjare ondergaan het, was dit ook die geval met die sogenaamde historiese swart universiteite:

"While the pressure for universities to transform is on, it is important to point out that change is not really new. It may be instructive to reminisce that the present historically black universities have undergone a complete metamorphosis from the 'tribal colleges' that they were established. When they were created, they were based on ethnic considerations" (Dlamini



1995: 41).

Dlamini se betoog en argument dat studente 'n bepalende invloed op verandering en transformasie by universiteite uitoefen met die gepaardgaande ooreenkoms of koppeling met Westerse universiteite, blyk geregverdig te wees wanneer die volgende aanhaling onder oë geneem word:

"The phenomenon of student protests and demonstrations as a method of pressurising universities to transform is not new and unique to South African universities. In the sixties and early seventies many universities in Europe and the United States of America went through the same experience. The upheavals that erupted led to the transformation of Western universities as had never been the case before. There are a variety of reasons which gave rise to the student movements which were a driving force behind this. In general, students perceived universities as almost completely unresponsive to their individual needs" (Dlamini 1995: 43).

Wanneer Moja (in *Beeld* 17 Mei 1995: 9) die krisis in tersiêre onderwys in Suid-Afrika aanspreek, wys sy sekere probleme pertinent uit:

- Die stelsel as geheel het te doen met die gevolge van 'n vinnige toename in studentegetalle en die gelykmatige afname in die werklike waarde van staatsubsidies - studente is onder aanhoudende finansiële druk wat na hul instansies oorgedra word.
- Die agterstand van studente uit die swart onderwysstelsel en die persepsie dat die huidige stelsel ongelykheid bevorder, veroorsaak boonop spanning.

Teen hierdie agtergrond blyk dit dat die krisis oor hulpbronne gaan - Moja (in *Beeld* 17 Mei 1995: 9) meen egter dat dit eintlik te wyte aan die gebrek aan 'n formele verhouding tussen die verskillende betrokkenes is. Daarom dat sy dan ook die volgende uitspraak maak:

"Deelname in die instansie se begroting, die raad, die hersamestelling van die leerplan en die koshuislewe vereis alles verskillende vorme van demokratisering en nie 'n enkelvoudige benadering tot gedeelde besluitneming nie" (Moja in *Beeld* 17 Mei 1995: 9).

In professor Jakes Gerwel se uitspraak as rektor van die Universiteit van Wes-Kaapland in hierdie verband, blyk dit dat dié universiteit die beginsel van deelnemende besluitneming wat die studente ook betrek reeds op 'n breë vlak toepas:

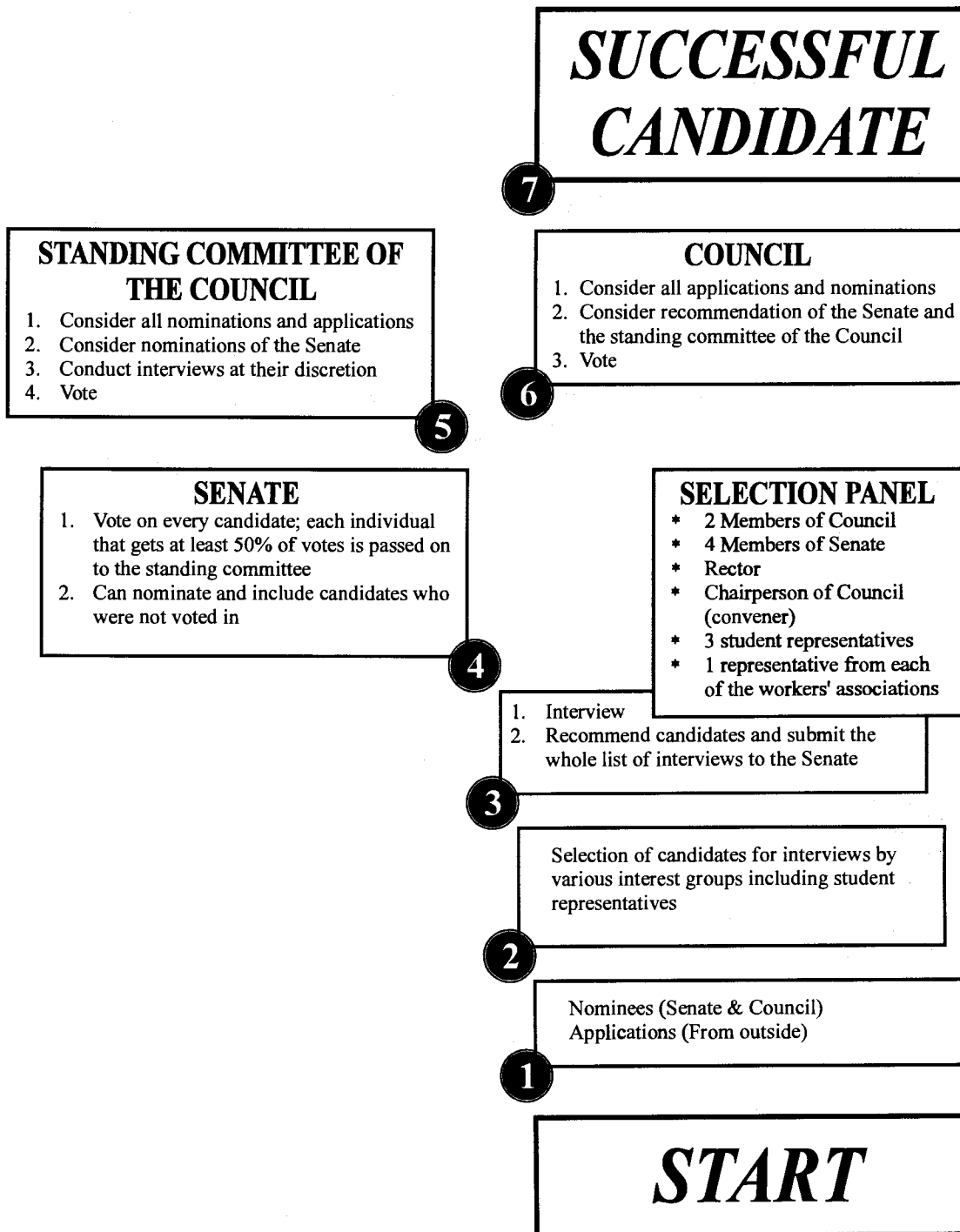
"Eventually, following a principled commitment to democratise the institution, steps were taken to involve the students and workers in university decision-making. Students and workers sit on a joint steering committee, and students also have an open invitation to be represented on all academic structures, from faculty boards to council" (Vergani 1991: 23).

Verdere ontwikkelinge in hierdie verband sluit in die voorbeeld van die Universiteit van Stellenbosch (US): 'n studenteverteenwoordiger dien vir die eerste keer in die universiteit se geskiedenis op die Raad (die US se hoogste besluitnemingsliggaam), twee studenteverteenwoordigers (studente) het sitting op die senaat, studenteraadslede verteenwoordig die studente op meer as 50 verskillende werkskomitees en studente dien al 'n geruime tyd op die onderskeie fakulteitsrade (*Matieland* 1993: 4). Die universiteite van Kaapstad en Witwatersrand het reeds die afgelope paar jaar studenteverteenwoordigers op hul rade (*Die Burger* 1990: 13, vergelyk ook paragraaf 1.3), tot onlangs sonder wetlike status en stemreg, terwyl by die Universiteit van Pretoria twee studenteraadslede sitting met volle stemreg op die raad van die universiteit het (1994: 11). Die Universiteit van Venda het, kenmerkend van die sogenaamde "swart" universiteite, nie nêr studente op sy raad nie, maar ook ander belangegroepes, "traditional constituencies," aldus die rektor prof PW du Plessis (1992: 1).

Alhoewel hierdie ontwikkelinge in Suid-Afrika goed, dog nie so revolusionêr en dramaties nie, met die voorbeelde van Denemarke en Indië vergelyk, is dit besonder aktueel en insiggewend om die uitspraak van die Registrateur van die Universiteit van

Kaapstad onder oë te neem, na aanleiding van studente wat reeds geruime tyd op die universiteit se raad en senaat dien: groter inspraak deur studente het tot **verbeterde besluitneming** gelei, aldus mnr Hugh, die Registrateur (*Die Burger* 1990: 13). 'n Verdere insiggewende ontwikkeling by hierdie Kaapse universiteit rakende studentebetrokkenheid is die mediese fakulteit se tutoriale program vir vierdejaar studente in hul eerste jaar van kliniese studies (*Forum* 1993: 1,2): studente in hul sesde jaar (intern) bied dit aan met groot sukses en selfs beter resultate en terugvoer as die mediese dosente wat gekwalifiseerde dokters is! (vergelyk in hierdie verband paragraaf 1.3).

'n Besonder aktuele en relevante voorbeeld betreffende studente-inspraak en -deelname op bestuursvlak aan die universiteit, is die hele aanstellingsproses van 'n viserektor aan die Universiteit van Pretoria. Marwick en Mogagabe skryf in 'n artikel in die plaaslike studentekoerant *Die Perdeby* (1996: 12) van 10 Mei dat 'n nuwe proses van aanstelling van viserektore in Oktober 1995 aangepas en aanvaar is en word huidig in werking gestel. Hiertydens is studente reeds op 'n vroeë stadium nie net betrokke by die seleksie van kandidate vir moontlike onderhoude nie, maar maak ook deel uit van die verkiesings-/keurpaneel wat eerstens met kandidate onderhoude voer en vervolgens 'n lys van aanbevelings ten opsigte van die kandidate aan die Senaat deurstuur. Diagrammaties word die sewe (7) stappe van die proses soos volg voorgestel:



*Figuur 4.2:* Seleksie van die viserektor: 'n diagrammatiese voorstelling

Uit bogenoemde diagram is dit duidelik dat die moontlikheid vir studente bestaan om inspraak in en deelname aan belangrike bestuursbesluite tot op die hoogste vlak te kan hê - en wat hulle inderdaad ook toe-eien, soos hierdie voorbeeld duidelik illustreer. Joubert en Mtsweni (in *Die Perdeby* 1996: 1) wys daarop dat die dokument wat hierdie prosedure beskryf wel deur 'n komitee van die Sentrale Studenteraad bespreek is, en alhoewel daar sekere belangegroepe en -partye (studente) is wat probleme met die proses en 'n aantal aspekte daarvan het, word die oorgrote meerderheid van studente wel verteenwoordig deur die deelnemende partye aan die aanstellingsprosedure van die viserektor.

Die outeur is van mening dat bogenoemde aktuele voorbeeld by die Universiteit van Pretoria 'n uiters belangrike stap in die regte rigting is - die rigting van demokratisering van die universiteit en spesifiek die bestuursopset van die universiteit. Nie net is dit 'n vernuwende, selfs innoverende, manier om studentedeelname aan die bestuur van die universiteit te bewerkstellig nie, maar dit wys terselfdertyd baie duidelik dat sodanige aksies en prosesse nie noodwendig eenparig aanvaar word en met honderd persent eensgesindheid gepaardgaan nie - sekere (tandekry-)probleme sal daar wel wees. Volgens die outeur beklemtoon dit weer eens die feit dat die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit nie 'n eenmalige aksie of reeks stappe is nie, maar 'n proses wat doelgerig aangepak en bestuur moet word.

Daarom is dit nodig om in hoofstuk 5 na die bestuursimplikasies rakende die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit te kyk en die nodige gevolgtrekkings en/of aanbevelings te maak.

## **Hoofstuk 5**

# **BESTUURSIMPLIKASIES: AANBEVELINGS EN GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN STUDENTEDEELNAME AAN BESTUUR**

## 5.1 Inleidende opmerkings

"People whose lives are affected by a decision must be part of the process of arriving at that decision ..., the guiding principle of participatory democracy ..." (Naisbitt 1984: 159).

John Naisbitt (1984: 159), 'n bekende futuris, het reeds in die tagtigerjare tien megatendense uitgewys wat op daardie tydstip in die samelewing aan die ontwikkel was waarvan een tans uiters relevant en aktueel geword het, naamlik 'n verskuiwing van verteenwoordigende demokrasie na deelnemende demokrasie (soos dit spreek uit bogenoemde aanhaling).

Ook wat die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit betref, het die beginsel van deelnemende bestuur (en besluitneming) betrekking. Daarom word daar vervolgens in hierdie hoofstuk 'n aantal implikasies wat noodwendig vir bestuur sal geld, onder oë geneem.

## 5.2 Implikasies vir die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit

In die lig van die onderliggende beginsels van deelnemende bestuur en besluitneming, soos prakties geïllustreer deur die Deense model van medeseggenkap vanuit 'n Europese perspektief, asook die ontwikkelinge in 'n mindere mate, in Indië, die VSA en Suid-Afrika blyk dit voor-die-hand-liggend te wees dat die topbestuur, sowel as die hele bestuurstruktuur aan 'n universiteit, stappe sal moet neem ten einde op 'n sinvolle en effektiewe manier praktiese neerslag aan die konsep van studentedeelname aan en studente-inspraak in bestuur aan 'n universiteit te gee. Sodoende kan dan ook die bestuur van 'n universiteit as opvoedkundige inrigting doelgerig hanteer word vir maksimale effektiwiteit terwyl die student as mens in sy verskillende verhoudinge wel in ag geneem word.

Vervolgens word die verskillende implikasies vir die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit aan die orde gestel: eerstens word daar gekyk na leierskap, spesifiek

positiewe leierskap, wat 'n element van proaktiwiteit en 'n "doen"-aksie impliseer; tweedens verskuif die fokus na alle ander belanghebbendes aan 'n universiteit en die rol wat hulle speel in van inspraak en deelname aan die bestuur van 'n universiteit; en daarna word die belangrikste aspek van opleiding, leierskapontwikkeling en die skep van geleenthede daartoe, onder die soeklig geplaas. Laastens word kortliks op die bestuur van diversiteit gefokus.

### 5.2.1 *Positiewe leierskap*

Een van die implikasies van studentedeelname aan bestuur het betrekking op die leierskap wat by 'n universiteit teenwoordig is. Wanneer oor leierskap gepraat word, veral teen die agtergrond van maksimale effektiwiteit (soos wat dit in die vorige paragraaf beskryf is), dan is die outeur oortuig dat die bestuur en die leierskap van enige organisasie, weliswaar ook van 'n universiteit, die verantwoordelikheid daarvoor dra. De Pree (1994: 19) haal Peter Drucker in hierdie verband aan wat spesifiek 'n onderskeid maak tussen "efficiency" (doelmatigheid) en "effectiveness" (doeltreffendheid):

"One of the things he tells us is that efficiency is doing the thing right, but effectiveness is doing the right thing" (Drucker in: De Pree 1994: 19).

En 'n leier en 'n bestuurder kan nog dít wat met doelmatigheid ("efficiency") gepaard gaan delegeer, maar sal altyd persoonlik betrokke wees by effektiwiteit/doeltreffendheid ("effectiveness"). Uit hierdie stelling blyk dan twee aspekte baie duidelik:

- Eerstens sal die "persoonlik-betrokke-wees" iets behels wat as 'n sekere toegewydheid ("commitment") aan die kant van bestuur en leierskap beskryf kan word.
- Tweedens beteken dit dat effektiwiteit (doeltreffendheid) slegs moontlik is deurdat aan ander mense ruimte gegee word en vir ander persone geleentheid geskep word om ten volle effektief en doeltreffend te wees, onder andere deur deelname aan en inspraak by besluitneming en bestuur:



"... is the understanding that effectiveness comes about through enabling others to reach their potential - both their personal potential and their corporate or institutional potential" (De Pree 1994: 19-20).

En volgens Zakhani (1995: 11) is die eerste stap tot leierskap 'n ongemaklikheid ("discomfort") met die *status quo*. Enige organisasie, ook 'n tersiêre instelling soos 'n universiteit, kan slegs verander as die leierskap en die styl van leierskap verander en die leierskap kan slegs verander as dit aan sy eie beperkings blootgestel word - volgens Zakhani (1995: 11) is dit slegs moontlik wanneer die leierskap in 'n "zone of discomfort" geplaas word. Is deel van hierdie "modus van ongemaklikheid" nie juis tans die kwessie van demokratisering en deelnemende bestuur/besluitneming wat by universiteite ter sprake is nie? Moja (1995: 9) druk dalk die vinger op die pols as sy daarop wys dat deelname aan 'n instansie verskillende vorme van demokratisering vereis en nie 'n enkelvoudige benadering tot gedeelde besluitneming nie.

Daarom verkies outeur die term "positiewe leierskap" juis omdat dit 'n (pro-)aktiewe en daadgerigte element insluit. Reynolds (1988: 11) bevestig juis hierdie daadgerigtheid wanneer hy die stelling maak dat ware deelnemende bestuur nie iets is waaroor 'n mens net praat of dink nie, maar dat dit 'n benadering is wat daadwerklik toegepas moet word. Vervolgens word die begrip van positiewe leierskap verder beskou.

Mouton (1985: 50-52) beklemtoon leierskap as 'n prioriteit in tersiêre inrigtings om bestuur aan te vul wanneer hy MacKenzie se bestuursmodel ontleed:

"..., management consists of three basic elements, viz. ideas, things and people. The generation and classification of ideas requires conceptual thinking (planning), the management of 'things' require administrative skills and managing people requires leadership" (Mouton 1985: 52).

Bestuur kom dan neer op die bereiking van doelwitte **deur ander mense** en leierskap op die **beïnvloeding van mense** om die gewenste doelwitte te bereik (MacKenzie in Mouton 1985: 52). En om mense te beïnvloed ter bereiking van doelwitte is (gereelde) blootstelling van die leiers aan die mense nodig - wat die student aan die universiteit

betref, kan dit bereik word deurdat studente op 'n gereelde basis saam met die leiers werk deur middel van deelname op bestuursvlak.

Reeds in sy ondersoek na studentepolitiek en -onluste tydens die sewentigerjare in Indië, het Philip Altbach (1974: 165) die **gebrek aan positiewe leierskap** as 'n groot probleem uitgewys, wat die bestuur sowel as die studente betref: die studenteleiers se idees, verslae en besprekings het nooit oorgegaan in aksie nie en bestuur het byvoorbeeld min/geen geld bestee om die student se posisie te verbeter.

Prof Leo Leonard van die George Washington University (1992: persoonlike onderhoud) het na aanleiding van 'n vraag oor studentedeelname aan die bestuur van universiteit dit as "good management politics" beskou - dit is beslis nie wat met hierdie konsep bedoel word nie. Met positiewe leierskap word wel nie net die konkretisering van woorde in daad bedoel nie, maar ook die betrokkenheid deur leiers en bestuur by die mense (in dié geval ook studente) sodat beïnvloeding en kommunikasie kan plaasvind en beter verhoudinge gebou kan word. Prof Retief, rektor van die Universiteit van die Vrystaat, het tydens 'n onderhoud met *Bult* (1993: 2-5), nuustydskrif van die Vrystaatse universiteit, hierdie feit van behoorlike skakeling tussen bestuur en studente met die volgende uitspraak beklemtoon:

"...studente op die kampus 'n kanaal kan hê waardeur doeltreffend met die studenteleierskap gekommunikeer kan word" (1993: 5).

En prof D M Joubert (1990: 6), as rektor van die Universiteit van Pretoria, kan dié feit van kommunikasie nie genoeg benadruk nie - 'n kommunikasie naamlik wat beteken dat almal wat ingelig moet wees, ten volle ingelig is en hoe vollediger die mense, veral ook studente, ingelig is, hoe minder probleme word vorentoe ervaar. Derhalwe kan dan ook meer produktief aandag aan die gestelde doelwitte gegee word.

In aansluiting hierby, juis vanuit die oogpunt van kommunikasie, wys Simpkins (in *Sake-Beeld* 1994: 14) op die elemente van positiewe leierskap deurdat hy die volgende implikasies vir bestuurders van die toekoms uitwys:

- **Hou op bestuur en word 'n leier:** Bestuur sal die veiligheid van beheer verkry deur ou metodes te moet prysgee en deur te konsentreer op die entrepreneurskap van leierskap - terme soos fasiliteerder, leierskap en afrigter moet saam met bestuur gebruik word.
- **Aanvaar dit is waardes wat mense lei en aanspoor:** Ware leiers is mense wat werklik vry is, vry van die beperkinge van 'n eng, nou gefokusde waardestelsel. 'n Positiewe leier verstaan dat waardestelsels die draadjie van kommunikasie is wat deur samelewings oor die wêreld heen loop. Deur mense (studente) se verskillende waardestelsels te verstaan en daarmee te kan werk, sal essensieel wees vir doeltreffende bestuur in die toekoms.
- **Inklusiwiteit, nie eksklusiwiteit nie, is die antwoord:** As bestuur homself en ander as 'n kritieke deel van 'n groter geheel beskou, sal bestuur mense en hul idees by sy eie insluit.
- **Ikonoklasme is in en sinlose konformering is uit:** Net omdat iets altyd op 'n besondere manier gedoen is, beteken dit nie dit is die regte of beste manier nie (in Suid-Afrika is daar baie ikone van die westerse tradisie op pad na die drom vir (herwinning), heilige koeie word opsy geskuif).
- **Sien verskille, nie wat reg en verkeerd is nie:** Bestuur moet waardes en dit waarin bestuur glo hersien en dit herplaas in terme van wat nou aanvaarbaar is of nie. 'n Mens, veral bestuur as sodanig, moet leer om na mense, idees, gebeure en sosiale gedrag te kyk nie uit meerder-/minderwaardigheid nie, maar bloot as anders.
- **Onbuigbare mense en reëls sal deur vooruitgang vernietig word:** Diegene (veral dié in bestuursposisies) wat verknog is aan reëls, mag en hiërargie en wat nie bereid is om aan te pas nie, sal deur verwagtinge en eise vernietig word.
- **Realiteit is minder belangrik, persepsie is baie belangrik:** Simpkins (1994: 14) gebruik die voorbeeld van die Nasionale Party in Suid-Afrika wat vir veertig jaar die realiteite aangepak en probeer bestuur het as hy die volgende stelling maak:

"Realiteit het niks te doen met persepsies nie en persepsies het alles met realiteit te doen." Bestuur sal dus minder aandag aan wat hulle weet moet gee en eerder konsentreer op wat mense se persepsies is.

- **Eurosentries is dood, viva Afrosentries!** Simpkins (in *Sake-Beeld* 1994: 14) maak hierdie stelling teen die agtergrond dat paternalisme nie werk nie, maar wel konsensus met 'n sterk (positiewe) leiersfiguur wat die konsensus met die mense deel.

Bogenoemde (soms gewraakte) stellings en uitsprake van Simpkins belig sekere fasette van positiewe leierskap baie helder en skerp. Daarom is die outeur van mening dat, om die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit effektief en suksesvol toe te pas, positiewe leierskap deur die bestuur van 'n universiteit as 'n prioriteit toegepas en uitgeoefen moet word - dit is 'n baie belangrike bestuursimplikasie wat studentedeelname aan bestuur betref omdat die onus hiervoor, uit die aard van die saak, by bestuur berus, soos Stimac (1991: 27) baie duidelik bevestig:

"Releasing the creative potential in shared decision-making depends on the skill and attitude of those in positions ... of leadership."

En dr Moja (1995: 9) bevestig hierdie siening met haar oproep aan die bestuur en leierskap van opvoedkundige inrigtings, ook universiteite:

"Ons moet ons optrede daarop mik om ons tersiêre instellings te lei (*eie beklemtoning*) om 'n integrerende deel van die demokratiese Suid-Afrika te word wat al sy mense dien."

In aansluiting hierby spreek die redakteur van die *Beeld* (Mei 1995: 8) hom sterk uit as hy daarop wys dat die belangrikste van alles waarskynlik is dat die tersiêre owerhede hul bestuurstyl moet opknep sodat hulle alle studente binne die veranderende omstandighede steeds ten beste vir die land se behoeftes kan oplei. En om dit reg te kry, glo Thomas Cavanagh (1995: 2) dat sekere vrae gevra moet word, ook deur die bestuur en leierskap van universiteite - vrae soos:

"Is consulting the student not relevant? Is concern for the students inapplicable? Are efforts to build trust to be avoided?"

Uit bogenoemde vrae spreek baie duidelik die beklemtoning en ondersteuning van die beginsel of argument wat in hierdie navorsing gestel word, naamlik dat studente-inspraak en -betrokkenheid by besluitnemingsprosesse, ook op bestuursvlak, noodsaaklik is én voordelig kan wees.

Goeie positiewe leierskap blyk nodig en essensieel te wees by universiteite, veral gesien in die lig van die veranderende omstandighede en ook die veranderende milieu waarin universiteite hulself bevind. In Suid-Afrika ondergaan die samelewing toenemende veranderinge rakende demokrasie en die universiteite bevind hulself midde-in hierdie transformasie. Teen hierdie agtergrond is John Adair (1989: 293) se uitspraak uiters relevant vir die argument ten gunste van positiewe leierskap:

"..., the truth has become increasingly clearer that a democratic society does need good leadership. For leaders enable free and equal people to be effective in doing what needs to be done. That principle applies to every organisation and institution within a democratic society."

Dit is in aansluiting hierby, ook gesien teen die agtergrond van voortdurende verandering sowel as die belangrikheid van die veelvuldige verhoudinge waarin 'n mens staan (vergelyk hoofstuk 2), dat De Pree (1994: 3) daarop wys dat elke nuwe en veranderende situasie 'n spesifieke leierskapsaksie vereis:

"... because things appear in a new way and need relationships to what I already know."

Daarom dan dat De Pree (1994: 2-3) glo dat gesonde en effektiewe verhoudings van verskillende aard en soort in enige organisasie en struktuur ingebou kan word - en dit kan juis deur goeie positiewe leierskap bewerkstellig word:

"Leadership is more tribal than scientific, more a *weaving of relationships*

(eie beklemtoning) than an amassing of information, ..." (De Pree 1994: 3).

Met bogenoemde in ag genome, is dit dan moontlik om die gewenste doelwitte van die universiteit te bereik omdat die beïnvloeding van ook die studente op 'n toepaslike en werkbare verhouding tussen bestuur en die studente gegrond sal wees.

Vervolgens word daar nou gefokus op die inspraak en deelname deur ander belanghebbende partye aan 'n universiteit en die implikasies wat dit kan meebring.

### 5.2.2 *Inspraak en deelname deur ander belanghebbendes aan 'n universiteit*

"..., and to be ready for new relationships which may require ways to involve **all** segments of the university in thinking out its future" (Ndebele 1991: 6).

'n Verdere implikasie vir bestuur ten opsigte van studentedeelname aan bestuur behels dat indien studente aan 'n universiteit inspraak op bestuursvlak kry, dieselfde ook vir die ander belangegroep aan die universiteit moet geld indien die beginsel van deelnemende bestuur (teen die agtergrond van demokrasie) konsekwent toegepas word - Degenaar (1987: 3) wys juis daarop dat demokratisering **alle** (*eie beklemtoning*) deelnemers by die besluitnemingsproses betrek. Dit beteken met ander woorde, dat die doserende sowel as die administratiewe en tegniese personeel ook inspraak moet kry, soos die aanhaling van prof Ndebele aan die begin van hierdie paragraaf dan ook aantoon. Ook prof Van Gent van die Universiteit van Leyden (Oktober 1990: persoonlike onderhoud) onderskryf hierdie argument. In hierdie verband dien die Deense model van medeseggenskap as 'n baie relevante voorbeeld. Op die gebied van onderwys en onderrig is die onderwysers/dosente en die studente in 'n 50:50-verhouding op die studieraad ("Studienaevn") verteenwoordig, terwyl op die gebied van navorsing en algemene bestuur die doserende personeel, die studentekorps en die tegniese en administratiewe personeel in 'n 50:25:25-verhouding op die Senaat ("Konsistorium") verteenwoordig word, aldus Pederson (1988: 120) (vergeelyk ook figuur 4.1 in hierdie verband).

Wielemans (1993/4: persoonlike onderhoud) handhaaf nog 'n sterker argument ten opsigte van die ander groepe se deelname en inspraak: juis as gevolg van hulle "permanente" aan die universiteit teenoor die meer "tydelike" studente behoort dié groepe bestuursmatig ten minste dieselfde deur bestuur gehanteer te word as wat dit met die studente die geval is.

Dr Teboko Moja, uitvoerende direkteur van die Nasionale Kommissie vir Hoër Onderwys in Suid-Afrika, het onlangs in 'n toespraak na die krisis in tersiêre onderwys verwys. Hoewel dit oënskynlik oor hulpbronne gaan, is dit na haar mening eintlik te wyte aan die gebrek aan 'n formele verhouding tussen die verskillende betrokkenes:

"Deelname in die instansie se begroting, die raad, die hersamestelling van die leerplan en die koshuislewe vereis alles verskillende vorme van demokratisering en nie 'n enkelvoudige benadering tot gedeelde besluitneming nie" (*Beeld* 1995: 9).

Met hierdie standpunt wys Moja twee aspekte duidelik uit wat uiters relevant is, naamlik nie 'n **enkelvoudige benadering** (*ei beklemtoning*) tot gedeelde besluitneming nie en 'n **formele** (*ei beklemtoning*) verhouding tussen verskillende betrokkenes. Voortspruitend hieruit kan die bestuur van universiteite hierdie beginsel prakties toepas deur as 'n interim-reëling strukture soos 'n oorgangsforum of 'n transformasieforum te implimenteer waarop studente saam met bestuur en ander belangegroepes betrokke is. As voorbeeld word hier na die forum van die Technikon Noord-Transvaal verwys wat vir studente- en ouerliggame, sowel as vir die bestuur van die Technikon, voorsiening maak (*Die Beeld* 1993: 4).

'n Baie relevante voorbeeld uit die Suid-Afrikaanse situasie wat hierdie implikasie duidelik illustreer is die Universiteit van Venda. In sy toespraak tydens die akademiese opening het die rektor, prof PW du Plessis, dit pertinent uitgelig:

"... that the representation of staff, students, convocation as well as other traditional constituencies on the University Council spearheaded the development of the university in the sense that all problems can be

handled without unnecessary delay" (Du Plessis in *Campus News* 1992: 1).

(Uit bogenoemde aanhaling blyk 'n addisionele voordeel van inspraak en deelname deur alle belange groepe: interne probleme van die universiteit kan spoedig en effektief hanteer word).

Dit is insiggewend dat in sy kommentaar aan studente (in hul studentekoerant) oor sake rakende toekomstige ontwikkeling en transformasie by Technikon Pretoria in 1995, die rektor (dr D van Rensburg) juis so 'n moontlikheid van 'n transformasieforum opper:

"In the mean time much progress has been made in establishing a **Transformation Forum** and consultation with various stakeholders will commence soon. The Technikon Council has already agreed to the establishment of such a Forum" (Technikon Pretoria Studentekoerant (*TOPS*) 1995: 2).

In dieselfde asem as't ware wys dr Van Rensburg (1995: 2) ook daarop dat die betrokke technikon boonop help om die Wet op Technikons so te verander dat studente-inspraak in en -deelname aan bestuur nog meer van 'n realiteit word:

"Technikon Pretoria played a leading role changing the Technikon Act to make provision for even larger student representation on the Technikon Council and further expansion of the Technikon Council."

Die siening dat transformasieforums 'n "gewilde" opsie in Suid-Afrika se opvoedkundige instellings blyk te wees, word verder versterk deur 'n brief uit die kantoor van die Rektor van die Universiteit van Suid-Afrika aan al sy studente - daarin word agtergrondinligting gegee en vra prof Marinus Wiechers studente se insette en menings oor verskeie sake, soos byvoorbeeld die universiteit se visie en missie, bestaande en moontlike "nuwe" belanghebbende partye, vernuwingsvraagstukke, ens (Wiechers 1995: 1-10). Wat vir hierdie studie van belang is, is die vrae rakende studente-insette en -verteenvoording, asook die Transformasieforum:



**"Studente-insette en -verteenwoordiging**

- (i) Hoe behoort studente-insette verkry te word? Hou asseblief in gedagte dat slegs die posgeld vir een brief van Unisa aan elke student ongeveer R70 000,00 in totaal beloop.
- (ii) Hoe behoort studenteverteenwoordiging verseker te word? Sal u byvoorbeeld daarvan hou om deel te vorm van 'n verteenwoordigende studenteraad in u streek of provinsie? Of sal u verkies om vraelyste te beantwoord wat deur die reëlingskomitee opgestel is?

**Transformasieforum**

- (i) Samestelling van die Transformasieforum: Universiteitsverteenvoordigers, studente, eksterne belanghebbendes.
- (ii) Wie is Unisa se eksterne belanghebbendes?
- (iii) Magte van die Transformasieforum.
- (iv) Die Transformasieforum se posisie vis-à-vis die Raad/Senaat.
- (v) Die grootte van die Transformasieforum.
- (vi) Enige ander relevante saak" (Wiechers 1995: 10).

Net die feit dat studente oor 'n breë spektrum vanaf bestuurskant geraadpleeg word vir enige insette en derhalwe deelname, bevestig weer eens die outeur se persepsie dat studente-inspraak en -deelname aan die bestuur van 'n opvoedkundige instelling 'n daadwerklike realiteit en werklikheid is en as sodanig ook deur bestuur aanvaar word - die beklemtoning is nie meer soseer ten opsigte van die "OF?" nie, maar eerder ten opsigte van die "HOE?".

Dit volg natuurlikerwys uit bogenoemde feite (sowel as die voorbeelde) dat dié deelname deur die verskillende belangegroep, spesifiek ook die studente, met die nodige beleid en die daaropvolgende wetgewing/regulasies/regulering gepaard moet gaan, ter wille van die krediet- en geloofwaardigheid en ook die beskerming/behoud daarvan. Ter staving hiervan kan die Universiteit van Rhodes as 'n relevante voorbeeld gebruik word: reeds vroeg in die tagtigerjare is deur die senaat van die universiteit besluit om drie studente as volle senaatslede toe te laat, maar dié besluit kon nie geïmplimenter word nie omdat

die wetgewing rakende die universiteite aangepas moes word, wat nie gebeur het nie (Henderson 1980: 185). Hieruit blyk dus die noodwendigheid van wetgewing ter wille van die behoud en kredietwaardigheid van sodanige veranderinge.

Outeur is van mening dat genoemde oorgangsforums en transformasieforums juis 'n aksie vanaf bestuur se kant is om nie net deursigtigheid en legitimiteit aan die onderskeie instansies/instellings te vestig nie, maar ook die wesenlike behoefte van studente-inspraak en -deelname daadwerklik aan te spreek. Sodoende word die demokratiese beginsel van deelname en inspraak deur **alle** belanghebbendes gestand gedoen en word die studente-faset as deel daarvan hanteer en nie as iets uitsonderlik of uniek nie.

Met bogenoemde uitgangspunt in gedagte vind 'n verdere beklemtoning en versterking daarvan plaas wanneer Wolpe, Singh en Reddy (1995: 120) hierdie argument van aktiewe deelname en inspraak deur alle belanghebbende partye meer konkreet uitstip in hulle formele betoog voor die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) tydens 'n KUH-konferensie wat as tema "Die toekomstige rol van universiteite in die Suid-Afrikaanse tersiêre onderwys" gehad het:

"The governance of individual institutions should provide for the effective participation of various constituencies constituting such institutions - specifically, academics, students, alumni, administrative and service staff - as well as representatives drawn from local authorities, professional organisations, trade unions, employer organisations and civil society formations" (1995: 120).

Hierdie beginsel word dan ook deurgetrek na die raad van 'n instansie of universiteit wat uiteraard voorsiening vir deelname en inspraak deur al die belanghebbende groepe moet maak - Wolpe, Singh en Reddy (1995: 121) spreek hul as volg daarvoor uit:

"In line with the notion of democratic participation, not only in the development of policy but in the administration and management of institutions, representation on the Council should be broadened to include important constituencies that have previously been excluded from

representation and participation in institutional level policy - and decision-making and involvement in management and administration."

Ook wat die Senaat van 'n universiteit of enige ander tersiêre instelling betref, is Wolpe, Singh en Reddy (1995: 121) van mening dat die beginsel van deelname en inspraak weliswaar ter sprake is - hulle bepleit dan ook verskillende kategorieë deelnemers in hierdie verband:

"The Senate should be composed of the Rector/Principal; Vice-Rectors and Registrars; and a member or members from the following categories: Deans of Faculties; Schools, Departments and Centres; Directors of Research Institutes and Units; Student Councils and Faculty Student Councils" (1995: 121).

### 5.2.3 *Opleiding en leierskapsontwikkeling*

"Adequate training is essential for shared decision-making to succeed, particularly when people from diverse backgrounds and education levels must work together to define and accomplish goals" (Michele Stimac 1991: 24).

Dit blyk 'n korrekte afleiding te wees dat, om die bestuur van en deur studente effektief en suksesvol deur te voer (en die nodige doelwitte te bereik), die nodige opleiding en geleenthede daarvoor aan studente verskaf moet word, soos duidelik deur bogenoemde aanhaling bevestig word. Hierdie siening word onderskryf deur die Suid-Koreaanse perspektief op demokratisering as Jee-Hun Lee (1990: 165) daarop wys dat mense "... need to be educated to be able to participate in the exercise and control of ... power at every level."

Stimac (1991: 24) brei verder hierop uit as ook die ander belangegroepes betrek word:

"If teachers/lecturers, parents, nonline staff, students and administrators are expected to share decision-making, they must be taught how to function ... so they can avoid destructive conflict and maximize the creative tension that generates ideas and cements productive relationships."

Op hierdie punt kan 'n bladsy uit die private sektor se hoofstuk oor deelnemende bestuur geneem word: as daar van werknemers verwag word om betrokke te wees en saam te werk, is ondersteunende opleiding nodig om die nuwe deelnemende stelsel te verduidelik en om bevoegdheid in daardie vermoëns wat nodig gaan wees, te verseker (1989: 64). Hierdie beginsel is ook van toepassing op studentedeelname aan 'n universiteit, veral as dié deelname op bestuursvlak geskied.

Soos dus reeds aangetoon, gaan studentedeelname op bestuursvlak aan 'n universiteit gepaard met die nodige opleiding, maar dit impliseer uit die aard van die saak ook opleiding en ontwikkeling in leierskap, spesifiek studenteleierskap. Dit is vir hierdie punt dat Smith (1989: 19) argumenteer dat (as aanvaar word dat medebetrokkenheid en medeseggenskap deur jeugleiers 'n bestuursimperatief is wat nie negeer mag word nie) leierontwikkeling 'n direkte uitvloeisel daarvan is. In aansluiting hierby wys prof Van der Watt (Van Vollenhoven 1990: 1) daarop dat sy taak as studentedekaan van 'n universiteit die hele spektrum van studentwees raak, ook die student se rol as leier: dit beteken dat studenteleierskap ontwikkel móét word. Smit (in *MEMOS* 1992: 1) gaan nog verder deur dit as 'n taak van die universiteite te beskou om leiers te kweek ten einde 'n stelsel van waardes vas te lê:

"Daarby het universiteite waarskynlik ook 'n ongeëwenaarde taak in die wêreld ten opsigte van leierskapsontwikkeling en die vestiging van beskaafde waardes soos eerlikheid, hardwerkendheid, respek vir ander standpunte, verdraagsaamheid en integriteit. Klem sal veral op kreatiwiteit, innovasie en entrepreneurskap geplaas moet word ...".

Uit bostaande blyk dit dus dat die demokratisering van bestuur, ook wat studentedeelname betref, ook impliseer dat leierskapsontwikkeling en -opleiding onder studente van kardinale belang gaan wees om te verseker dat deelname aan bestuur

maksimaal effektief sal wees sodat ook die primêre taak van die universiteit (naamlik onderrig en opvoeding) daarby sal baat. Dit sal verseker dat studentedeelname nie op bloot oppervlakkige politieke vertoon ("window-dressing") uitloop nie.

Ter afsluiting van hierdie punt, is dit insiggewend om die uiters positiewe, perspektief van Pierre du Toit in gedagte te hou. Hierdie hoogleraar in politieke wetenskap aan die Universiteit van Stellenbosch argumenteer dat, wat Suid-Afrika betref, die talent onder die nuwe geslag studente tot die uiterste benut moet word (Du Toit in *Beeld* 1995: 11). Die outeur is van mening dat ook die talent ten opsigte van leierskap, asook die vaardigheid en die vermoë om deel te neem aan besluitneming, ter sprake is. As in gedagte gehou word dat die terme van demokratisering in Suid-Afrika die kiesers (wat studente insluit) magteloos laat, dat die demokratiese Suid-Afrika een van dié is wat die skep van meer en nuwe geleenthede noodsaak en dat Suid-Afrika weer volwaardige lid van die internasionale gemeenskap met duidelik omskrewe reëls is (Du Toit in *Beeld* 1995: 11), sal die bemagtiging wat amokmakende student soek nie deur pikstele of vullisbakke op kampus bereik word nie. Du Toit (*Beeld* 1995: 11) pleit dat die beste opvoedkundige instellings die verloorders onder apartheid onverwyld vir opleiding intrek om effektief in wêreldmarkte te kan meeding - dit vereis, volgens Du Toit (*Beeld* 1995: 11), dat hierdie nuwe geslag studente intree op die voorwaardes wat die land se beste opvoedkundige instellings stel, en tweedens vereis dit vindingrykheid, dissipline en toewyding van almal. Wat hierdie navorsing betref is die outeur van mening dat studentedeelname aan die bestuur van universiteite deur byvoorbeeld die opleiding en ontwikkeling van leierskap onder studente en die skep van geleenthede daartoe 'n besliste bydrae tot die bemagtiging van die student sal lewer. En dit sal vindingrykheid, dissipline en toewyding van sowel die student as die bestuur en leierskap van 'n universiteit verg.

Dit is teen hierdie agtergrond dat Max de Pree (1989: 14) ook die aspek van ontwikkeling en opleiding van leierskap aanspreek in sy betoog oor leierskap as 'n fyn kuns ("Leadership is an art"):

"Leaders are also responsible for future leadership. They need to identify, develop, and nurture future leaders."

Die outeur is van mening dat studente-deelname en -betrokkenheid by bestuur aan 'n universiteit, 'n moontlikheid is om hierdie ontwikkeling van toekomstige leiers (soos uitgespel in bogenoemde aanhaling) 'n werklikheid te maak.

Ter afsluiting, 'n interessante en insiggewende naskrif: wanneer Ketelhöhn (1995: 13-14) die besluitnemingsprosesse en -aksies van bestuurders aan die orde stel, bepleit hy 'n balans tussen besinning ("thinking") oor 'n besluit en die werklike uitvoering daarvan ("doing"), juis om die effektiwiteit daarvan te verseker en selfs te verhoog - en daarvoor moet bestuurders **opgelei** (eie beklemtoning) word. En is dit nie juis 'n noodsaaklikheid om die effektiewe implementering van studentedeelname en -betrokkenheid in bestuur aan 'n universiteit te bewerkstellig deur opleiding aan die bestuur van die universiteit, sowel as die studente-leiers of -vertegenwoordigers, om vanaf blote besinning en selfs spekulering oor studentedeelname oor te gaan in daadwerklike en hopelik effektiewe implementering daarvan nie?

#### *5.2.4 Diversiteit en die bestuur van diversiteit*

"It is therefore imperative for employers, and for leadership in the twenty-first century, to understand the effects of this diversity on human behaviour in the workplace" (Uys 1996: 3).

Wanneer oor die implikasies vir die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit besin word teen die agtergrond van demokratisering en die gepaardgaande deelname en betrokkenheid, voel die outeur oortuig dat die hele kwessie van diversiteit en die bestuur daarvan, 'n belangrike en bydraende faktor is waarvan die leierskap en bestuur, ook van 'n universiteit, sal moet kennis neem (soos dit duidelik uit bogenoemde aanhaling blyk). Hierdie stelling word juis gemaak na aanleiding van al die veranderinge en transformasie (spesifiek op politieke terrein en die gepaardgaande demokratisering) wat van die Suid-Afrikaanse samelewing so kenmerkend is - dit het ook direkte impak op die universiteit en sy studentebevolking wat deel is van hierdie samelewing.

Sonder om te verval in gedetailleerde akademiese definiëring en verfynde nuanses, word

volstaan met Uys (1996: 3) se perspektief daarop:

"To me diversity does not only include differences in age, race, gender, physical abilities, sexual orientation, religion, education, language, etc., but also differences in life experiences, personality, ... and other such characteristics that go into forming an individual's perspective. *Within an organisation, diversity encompasses every individual difference that affects a task or relationship* - ..." (eie beklemtoning).

Hierdie siening impliseer dus dat waarde toegevoeg moet word tot die verskille tussen mense omdat hierdie "waardering" bydra tot 'n uiters noodsaaklike sinergie:

"This implies that we need to value differences between people, which are the essence of synergy. And the key to valuing those differences, is to realize that all people regard the world not as it is, but as they are" (Uys 1996: 4).

Die bestuur van 'n universiteit sal moet kennis neem van die diversiteit van sy studente en dat die studente 'n sekere perspektief of siening het van die universiteit wat heel moontlik verskil van bestuur s'n, in aansluiting by bogenoemde aanhaling. Wat die bestuur van diversiteit betref, wys Uys (1996: 4) daarop dat stelsels en praktyke binne organisasies en instansies (*ook universiteite*) op so 'n wyse beplan en geïmplementeer moet word dat mense (*studente*) sodanig bestuur word dat die potensiële voordele van diversiteit ten volle benut word, terwyl die potensiële nadele verminder word - dit gaan om die optimalisering van elke belanghebbende (*ook die student*) se vermoë om tot die organisasiedoelwitte by te dra.

Uys (1996: 6) wys verder daarop dat werknemers geneig is om langer in diens te bly en minder afwesig te wees in daardie organisasies waarvan die waardesisteen met hul eie ooreenstem. En al word hierdie stelling teen die agtergrond van die besigheid- en sakewêreld gemaak, is die beginsel van waardesisteme wat ooreenstem, ook op die student van 'n universiteit van toepassing - 'n student sal dié universiteit verkies wat hy/sy beleef en sien as 'n organisasie of 'n instansie wat dieselfde waardes huldig as dié

van die student. Daarom dan dat Uys (1996: 6) die standpunt huldig dat diversiteit en die organisasiewaardesisteem aktief bestuur moet word om buigbaarheid en insluiting te bewerkstellig, sodat die waardesisteem 'n weerspieëling van alle betrokkenes en belanghebbendes by die instansie of organisasie se waardes word.

Uys (1996: 6) gaan dan verder deur daarop te wys dat die sukses van enige organisasie of instansie in 'n baie groot mate afhang van en bepaal word deur hoe goed die kollektiewe prestasie van diverse individue bestuur en ontwikkel word. Dit impliseer dat die bestuur en leiers moet wegbeweeg van opdrag en kontrole na 'n ontwikkelingsbeleid van aanmoedig, bemagtig en ondersteun - en dit is hierdie ontwikkelingsbeleid ten opsigte van bestuur wat so dringend noodsaaklik is by universiteite betreffende die bestuur van en deur studente. In die praktyk sal dit 'n aantal verskillende aspekte en beginsels behels wat alreeds in hierdie studie (op 'n vroeëre of latere stadium) aangespreek is:

- Oop en eerlike kommunikasie op alle vlakke: "Good communication means respect for individuals" (Du Pree 1994: 103).
- Kreatiwiteit - daar is altyd 'n beter manier om iets te doen, want hoe groter die diversiteit, hoe groter sal die verskeidenheid insette wees (Uys 1996: 6).
- Vertroue en die bou van vertroue: "Structures do not have anything to do with trust - people build trust - relationships count more than structures" (De Pree 1994: 29-30; Uys 1996: 7).
- Alle suksesvolle en wêreldklasorganisasies en -instansies (insluitende universiteite) het inspirerende leiers wat toegewyd is, wat die durf en die moed het om te verander en 'n verskil maak - hulle bepaal die rigting deurdat hulle hul kragtige idees en visie deel (Uys 1996: 7). En om met ander mense te deel en hulle daadwerklik te betrek, verg toegewydheid: "Really including other people means helping them understand" (De Pree 1994: 20). En dit geld mos juis vir die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit - is dit nie juis moontlik om die begrip van studente te bewerkstellig deurdat hulle deelname en inspraak op



bestuursvlak het nie?

### 5.3 'n Evaluerende oorsig ten opsigte van studentedeelname aan bestuur

"To adapt to the changing circumstances and to maintain the desire for excellence is a challenge for which university administrators need to be as wise as serpents and as harmless as doves" (Dlamini 1995: 45).

Wanneer daar enigsins evaluerend na die betrokke tema van studentedeelname en medeseggenkap by die bestuur van 'n universiteit gekyk word, is dit nodig dat bogenoemde aanhaling ('n tipes Afrika-metafoer) in gedagte gehou word, juis omdat dit so 'n formidabele uitdaging blyk te wees vir dié wat betrokke is by die bestuur van 'n universiteit.

Van kardinale belang vir spesifiek die Suid-Afrikaanse situasie is die Amerikaanse en Europese ondervinding in hierdie verband omdat universiteite hier te lande soortgelyke eise vir transformasie en demokratisering ervaar as wat die geval met die meeste Westerse universiteite in die verlede was. 'n Algemene tendens onder universiteitsowerhede in daardie tyd was om redelik volledig toe te gee aan die studente se eise - dit het massiewe studente-radikalisme tot gevolg gehad in Amerikaanse en Europese universiteite, veral Frankryk, Wes-Duitsland, Nederland en Italië (Dlamini 1995: 44-45). Interessant om daarop te let dat in Wes-Duitsland die grondwetlike hof later sekere uitkomst van studente-aktiwisme rakende deelname en medeseggenkap op grond van die beginsel van akademiese vryheid tot niet verklaar het - professore in besluitnemingsliggame het die beslissende stem rakende kurrikulums en aanstellings vanweë hul kennis en kundigheid teruggekry (Nipperdey 1975: 128). Ook in ander universiteite, veral in Nederland, het studente belangstelling begin verloor juis toe verteenwoordiging in beheerstrukture aan hulle toegestaan het (Dlamini 1995: 45). Juis daarom is dit nodig én relevant om kortliks 'n aantal voor- en nadele van studentedeelname en -betrokkenheid by die bestuur van universiteite uit te lig.

Wat die nadele betref, wys Dlamini (1995: 45) daarop dat studentedeelname aan bestuur

wel beperkinge het:

- by meeste studente ontbreek ervaring en kennis ten opsigte van die bestuur van universiteite;
- studente is boonop slegs 'n tydelike segment ("transient community") aan die universiteit; en
- studente beleef gewoon 'n gebrek aan tyd (net soos wat dit ook met gewone personeel die geval is).

Wat baie en relevant in hierdie verband is, is dat die rektor van die Randse Afrikaanse Universiteit, professor Gerrit Viljoen, reeds in die sewentigerjare, soortgelyke probleme met studentedeelname aan bestuur uitgewys het (Viljoen 1973: 93-94):

- studente het 'n kortstondige verblyf aan die universiteit;
- studente het min ervaring en blootstelling om nuttig of na behore te kan medebestuur;
- deelname deur studente aan bestuur en besluitneming is tydrowend vir sowel studente as die bestuur van die universiteit;
- die universiteit is 'n onderwyssituasie met uiteraard 'n hiërargiese struktuur waarbinne die student se mindere posisie 'n behoorlike bydrae tot bestuur ondermyn;
- studente is meestal té persoonlik betrokke by van die besluite vir werklike objektiwiteit; en
- studenteleiers se menings is dikwels té skommelend of té onvertegenwoordigend.

Viljoen (1973: 93) stel dit egter uitdruklik dat bogenoemde nadele nie voldoende is om die aandrang van studente op medeseggenkap te neger nie en die outeur is van mening

dat dit huidige ook nog die geval is - daar het egter 'n klemverskuiwing plaasgevind vanaf spesifiek "nadele" na eerder dit wat "problematies" is of skyn te wees in die toepassing van die beginsel van studente-inspraak en -deelname aan bestuur. Daarom is dit van uiterste belang om op die voordele van studentedeelname aan bestuur te fokus:

- Eerstens verleen studentedeelname aan en -betrokkenheid by die bestuur van 'n universiteit kredietwaardigheid sowel as deursigtigheid aan die besluitnemingsprosesse van 'n universiteit - geleenthede word aan studente gebied om te sien en te ervaar hoe besluite geneem word en met watter probleme geworstel word en dit dra grootliks daartoe by dat die persepsie van agterdog en sinistêre motiewe wat somtyds kan ontstaan, verwyder word (Dlamini 1995: 45).
- Tweedens verskaf dit 'n uiters belangrike en waardevolle opvoedkundige geleentheid vir studente (soos ook breedvoerig in hoofstuk 3 oor deelnemende besluitneming aangetoon is).
- Derdens bevorder studentedeelname aan bestuur ook goed ingeligte besluitneming - volgens Dlamini (1995: 45) skep dit die moontlikheid vir universiteitstrukture:

"... to take decisions after taking cognizance of views of students. They also obtain feedback on how students feel about certain decisions that they take."

In aansluiting hierby is die voorbeeld van Viljoen (1973: 94) besonder insiggewend: die Randse Afrikaanse Universiteit het reeds in die sewentigerjare 'n oorlegkomitee daargestel waarop die senaat en die studenteraad elk vier verteenwoordigers kies met die rektor as voorsitter, met ander woorde akademie, studente en administrasie kom saam, praat openhartig en insigte van studentekant word deurgevoer na die universiteitsowerheid terwyl terselfdertyd insigte en verduidelikings vanaf universiteitsowerheid se kant na die studente deurgegee word.

Dit is teen hierdie agtergrond dat die outeur van mening is dat studentedeelname en -medesegenskap by die bestuur van universiteite 'n wesenlike bydrae kan lewer om

universiteite as sentrums van uitnemendheid te vestig wat benewens kwaliteit akademi en administrateurs op die personeel, ook kwaliteit studente kan lewer. Daarom vereenselwig die outeur hom geheel en al met die standpunt dat die beheerstrukture van universiteite wat deur studentedeelname en -betrokkenheid mag verander, nie net verteenwoordigend moet wees nie, maar ook dat bevoegdheid as 'n kriterium sal geld - Dlamini (1995: 45) stel dit as volg:

"When it comes to the structures of governance what is essential is that they should not only be representative, but that a balance be struck between representivity and competence. The same applies to the staff. While it is necessary to apply affirmative action, it is important not to ignore ability and expertise."

En wanneer die terme bevoegdheid en kundigheid gebruik word teen die agtergrond van deelname en betrokkenheid by besluitneming as deel van die hele bestuursproses, blyk dit insiggewend om studente-inspraak by die bestuur van universiteite aan die hand van 'n erkende bestuurskonsep ten opsigte van besluitneming te evalueer: die bestuurskundiges Simon en Barnard noem dit die "zone of acceptance" (die aanvaardingsone): "..., that is the range of behaviour within which subordinates are ready to accept the decisions made by their superiors" (Hoy en Mickel 1987: 279). As dit op studente aan 'n universiteit van toepassing gemaak word, beteken dit dat die studente sommige opdragte (wat soms as reëls of regulasies vervat is) gewillig sal uitvoer sonder dat hulle daarvoor geraadpleeg is of hoef te word. As die aangeleentheid egter buite die aanvaardingsone val, is die verwagting dat hulle geken sal word in die saak en bes moontlik ook nog 'n sinvolle bydrae sal kan lewer. Of 'n aangeleentheid binne of buite hierdie aanvaardingsone val, word volgens Bridges (in Hoy en Miskel 1987: 339) deur twee kriteria bepaal, naamlik die betrokkenheidskriterium ("test of relevance") en die kundigheidskriterium ("test of expertise"). Toegepas op studente en studentedeelname aan bestuur, kan hierdie kriteria aan die hand van sekere vrae relevant gemaak word:

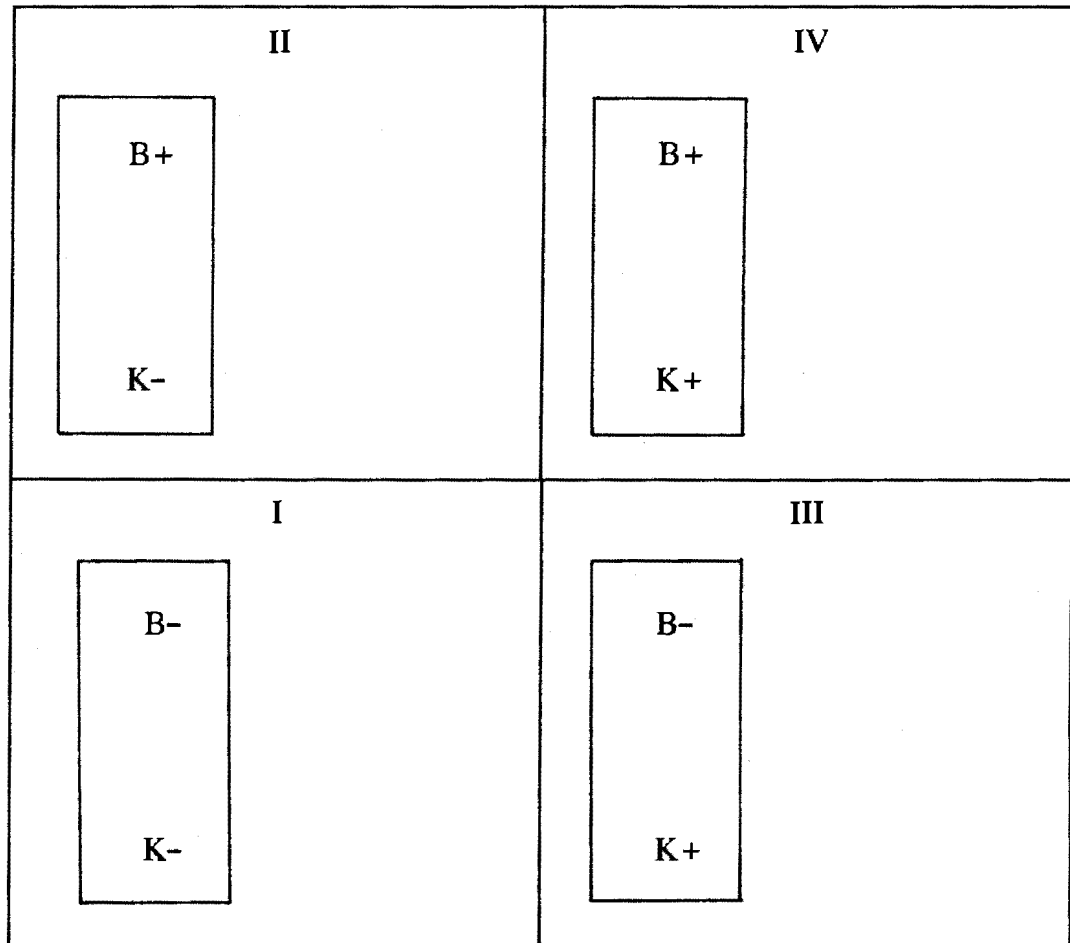
- Die betrokkenheidskriterium - is die student in besonder of persoonlik betrokke by die aangeleentheid? As die antwoord "ja" is, sal die belangstelling en gewilligheid om deel te neem aan die besluit hoog wees en moet dit derhalwe in ag geneem word.

- Die kundigheidskriterium - beskik die student oor die kundigheid, vaardigheid en ondervinding om 'n sinvolle bydrae tot die identifisering of oplossing van die probleem te maak? Indien die saak buite hul bevoegdheid- en ondervindingsfeer val, kan dit moontlik tot addisionele frustrasie lei.

Diagrammaties kan dit as volg voorgestel word:

HOOG

BETROKKENHEID



LAAG

HOOG

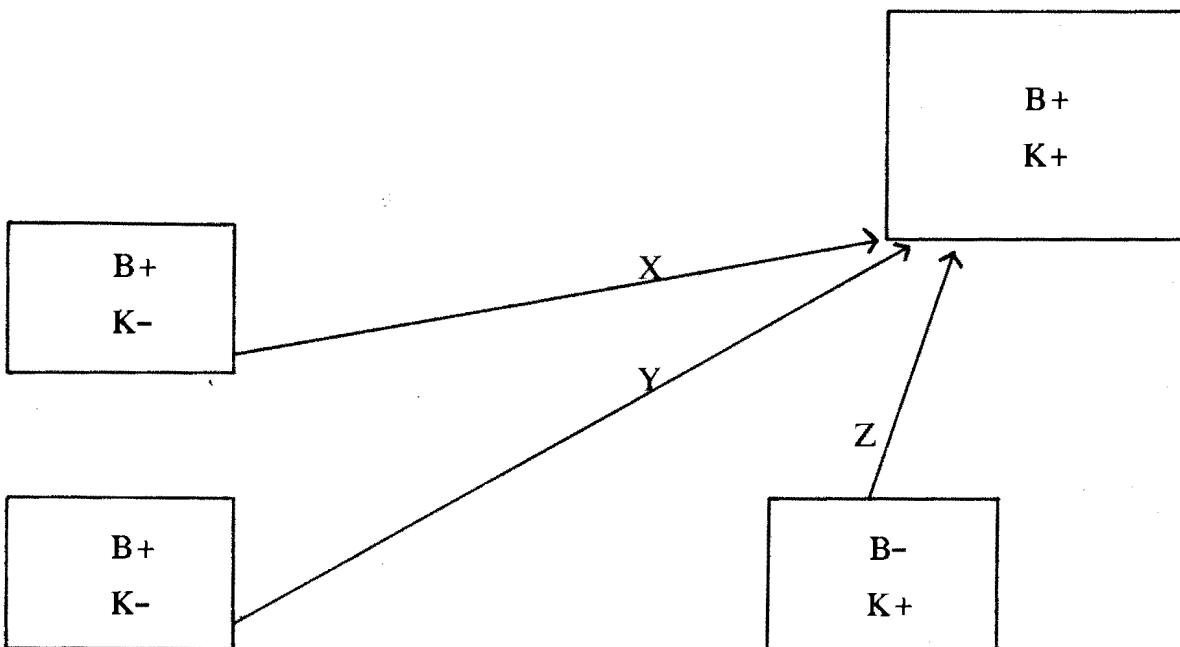
KUNDIGHEID  
(K)

*Figuur 5.1:* 'n Diagrammatiese voorstelling van Bridges se kriteria ten opsigte van die aanvaardingsone.

Ter wille van groter duidelikheid beteken die kwadrante die volgende:

- **kwadrant I (B- K-)** beteken dat die student nie betrokke en ook nie kundig is nie;
- **kwadrant II (B+ K-)** beteken dat die student wel betrokke dog nie kundig is nie;
- **kwadrant III (B- K+)** beteken dat die student nie betrokke is nie, dog wel kundig;
- en
- **kwadrant IV (B+ K+)** beteken dat die student betrokke en kundig is.

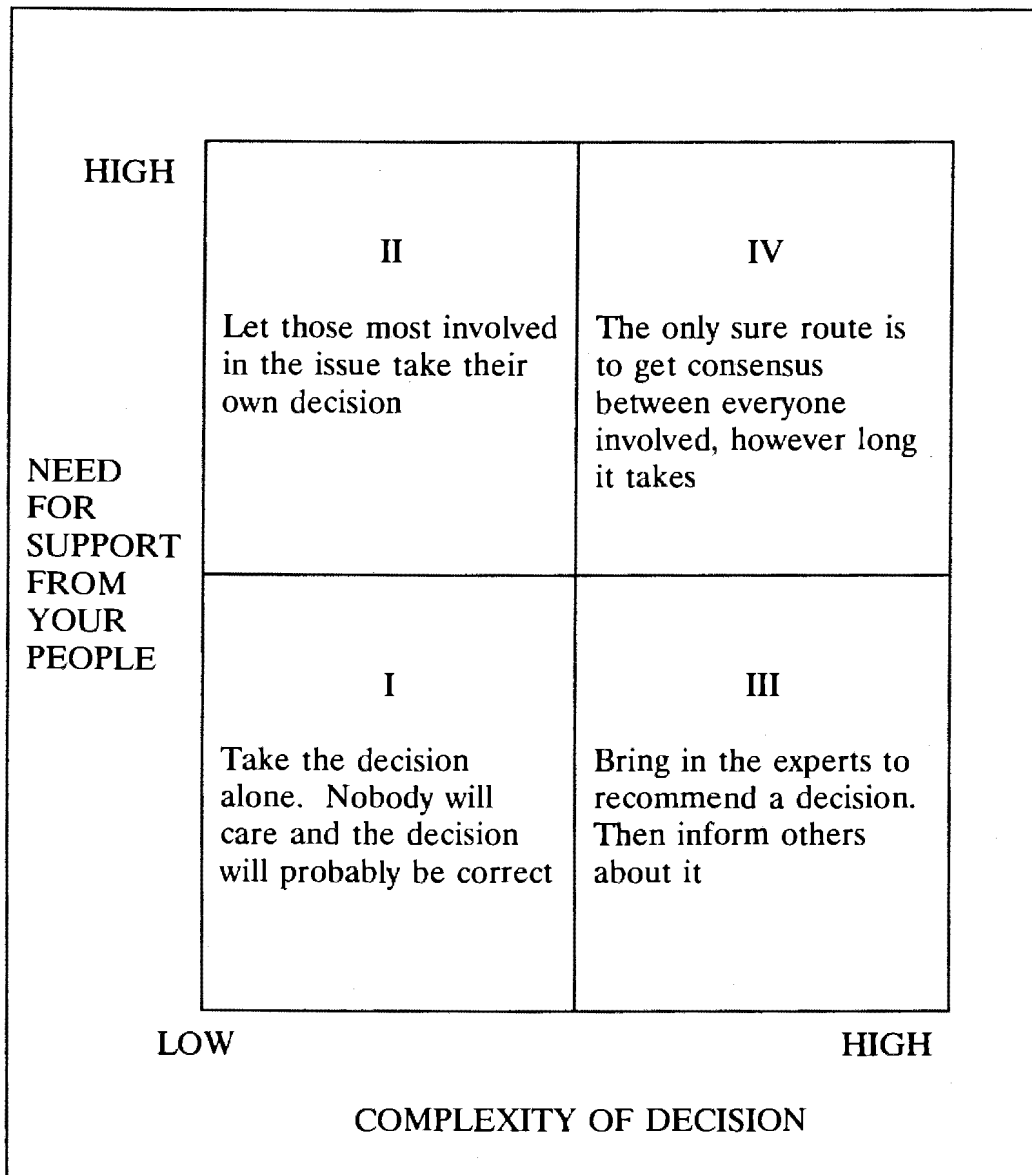
Alhoewel hierdie voorstelling beperkend is in die sin dat dit bloot 'n eie subjektiewe mening is, kan dit beslis uitgebrei word. Tans akkommodeer dit die student indien hy/sy kundig (K+ B-) of betrokke (K- B+) is, maar die bestuur van die universiteit kan (deur byvoorbeeld opleiding en ontwikkeling en die skep van geleenthede vir deelname aan besluitneming) die student op 'n kontinuum lei en begelei sodat hy/sy maksimaal betrokke en kundig kan wees om optimaal in te skakel en benut te word by die bestuurshandelinge en -prosesse van die universiteit. Diagrammaties kan dit as volg voorgestel word:



**Sleutel:** B = betrokke  
 K = kundig  
 X, Y en Z = voorgestelde aksies waarop bestuur met sy opleiding en ontwikkeling, asook die skep van geleenthede, kan konsentreer

**Figuur 5.2:** 'n Diagrammatiese voorstelling van moontlike bestuursaksies ten opsigte van die begeleiding van die student (aangepas van figuur 5.1).

Ter ondersteuning van en in aansluiting by genoemde betrokkenheids- en kundigheidsvoorstel, blyk dit insiggewend om die konsensusmodel van Madima (1995: 28-30) onder oë te neem. Dit behels die stappe hoe om 'n demokratiese besluit te bereik - dit word diagrammaties as volg voorgestel:



**Figuur 5.3:** "How to reach democratic decisions"

(Uit: Maasdorp in *The Black Leader* April 1995: 28)



Maasdorp (1995: 28), wat deelname aan besluite op grond van konsensus voorstaan, baseer sy voorgestelde model van moontlike besluitsituasies op die kompleksiteit van 'n besluit, sowel as die behoefte aan ondersteuning daarvoor. Uit bogenoemde diagram blyk die model eenvoudig, verstaanbaar en direk op die man af - sy definisie van konsensus koppel hy aan die stiptelike navolging van 'n proses wat die volgende stappe insluit (Maasdorp 1995: 30):

- alle feite word aangehoor (dit bevorder deursigtigheid);
- alle standpunte en perspektiewe is geregtig om gestel en aangehoor te word en kry ook die geleentheid daartoe (dit vereis aktiewe luister van alle betrokkenes);
- die besluit word vanuit 'n wen-wen-perspektief benader;
- konflik, hoe erg ook al, word aangepak en gehanteer (geen geweld word gebruik en niemand hoef te kapituleer nie); en
- verskille word in die ope gebring wat pseudo-oplossings daarvoor (deur middel van stemming of bedinging wat geforseerd kan wees) uitskakel.

Maasdorp (1995: 30) sluit af deur te wys op die grys areas wat tussen kwadrante bestaan en wat die keuse van die beste proses vir 'n partikuliere situasie gekompliseerd maak, juis omdat elke organisasie uniek is en 'n spesifieke behoefte aan 'n eie vermenging van besluitnemingsprosesse het - en om die volle omvang van verskillende besluite te gebruik, verg opleiding en oefening (dit wil sê, gereelde blootstelling daaraan).

Alhoewel genoemde konsensusmodel vir die neem van demokratiese besluite binne die verwysingsraamwerk van die private sektor geformuleer is (die terme "workers" en "worker participation" bevestig hierdie afleiding), bied dit tog sekere insigte vir die universiteitsowerhede en -bestuur ten opsigte van studentedeelname en -medesegenskap. Dit erken en poog om die kompleksiteit van besluite en die nodige ondersteuning daarvoor in 'n demokratiese omgewing te verreken, terwyl dit ook konsepte en begrippe soos deursigtigheid, konflik, konsensus, wen-wen-benadering, asook

verskillende standpunte (wat uiters belangrik en relevant vanuit 'n demokratiese perspektief is) op 'n eenvoudige en direkte manier probeer aanspreek, hanteer en toepas. Die outeur is van mening dat dit iets is wat van groot hulp en waarde vir die bestuurstruktuur van 'n universiteit kan wees wat die formidabele uitdaging van studentedeelname aan bestuur, sowel as die gepaardgaande veranderinge en selfs transformasie, moet aanpak en hanteer ten einde die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit effektief tot voordeel van die universiteit en die student toe te pas.

Ten slotte, as daar van die standpunt uitgegaan word dat werklike en effektiewe studentedeelname aan die bestuur van 'n universiteit 'n spesifieke bestuurstyl vanaf universiteitsowerhede verg, naamlik deelnemende bestuur (soos ook in vorige hoofstukke breedvoerig aangetoon is), dan word die outeur genoop om die positiewe uitkomst, wat 'n suksesvolle deelnemende bestuursproses moontlik kan inhou, uit te wys. Hierdie aspekte, aangepas uit Maisela (1995: 20) se perspektief, blyk die volgende te wees:

- die ontwikkeling van 'n sterk en positiewe verhouding tussen bestuur en studente;
- gereelde en goeie kommunikasie tussen bestuur en studente;
- geleentheid vir groei en ontwikkeling vir die studente sowel as die universiteit as organisasie;
- geleentheid vir individue om nie net te ontwikkel nie, maar ook hul vaardighede en vermoëns ten volle te demonstreer en uit te leef - dit geld vir beide student en bestuur; en
- die student kry heel moontlik die kans om, tesame met bestuur, bewus te word van die visie van die universiteit, van waarheen die universiteit op pad is. Uiteindelik kan dit ook bydra tot die verwesenliking van die missie van die universiteit.

#### 5.4 Aanvullende kommentaar

Voordat daar 'n logiese afronding van hierdie studie geskied deur middel van 'n gepaste afsluiting, is die outeur oortuig van een aspek wat nie uit die oog verloor mag word nie - en dit moet aangespreek word juis omdat dit nie net 'n aanvullende rol tot studentedeelname en -betrokkendheid by die bestuur van universiteite kan speel nie, maar selfs 'n voorbereidende een. De Vries (*Beeld* 1995: 6) spreek dit pertinent aan as hy sê dat die verantwoordelikheid om na deelnemende bestuur te beweeg, op die skouers van inrigtings rus (en hier word spesifiek na skole verwys):

"Leerlinge moet betrek word by die bestuur van skole ... om aan demokrasie in Suid-Afrika gestalte te gee".

En verder:

"Dit (*deelnemende bestuur*) word verkry deur deelname aan die bestuur van die skool te gee aan leerlinge wat wel die verantwoordelikheid toon om met vrag aan die beginsel van demokrasie uitdrukking te gee" (*Beeld* 1995: 6).

De Vries (*Beeld* 1995: 6) bepleit verder dat die behandeling van leerlinge op skool reeds die individu se begeerte om deel te hê aan besluitneming wat sy lewe raak, in ag neem - saam met sodanige vryheid van keuse gaan derhalwe ook die vestiging van waardes (soos byvoorbeeld respek, eerbied, ens). Juis daarom kan die vroeë (dit wil sê, op skool) bewusmaking en implementering van deelname en inspraak by die bestuur van 'n inrigting, 'n uiters belangrike aanvullende en selfs voorbereidende rol speel ten opsigte van die toepassing van hierdie betrokke beginsel op universiteit. Dis dan dat Smit (1989: 19) se reeds genoemde uitspraak oor die universiteite se taak ten opsigte van leierskapontwikkeling en die vestiging van waardes (vergelyk paragraaf 5.2.3) weer opnuut van krag word.

Nguru (1995: 61) onderskryf hierdie argument as hy die moontlikheid van demokratiese burgerskapopvoeding ("democratic citizenship education") uitwys as 'n moontlikheid om

demokrasie te vestig, juis omdat demokrasie slegs kan werk indien dit deur 'n ingeligte opgevoede burgers ondersteun word wat nie net bewus is van demokratiese waardes nie, maar ook daartoe verbind is - en dit moet alreeds op 'n vroeë ouderdom begin, aldus Nguru (1995: 61). Daar word dan vervolgens 'n hele aantal aspekte uitgelig as wesenlike voordele van sodanige opvoeding, waarvan die volgende as uiters relevant vir hierdie studie rakende studente-deelname aan die bestuur van 'n universiteit, beskou word:

- Studente ontwikkel toepaslike kennis, vaardighede, waardes en ingesteldheid wat noodsaaklik is vir effektiewe deelname in 'n demokrasie (Nguru 1995: 61).
- Studente leer hoe om in 'n demokratiese milieu hulle perspektiewe, kennis, sowel as sosiale kwessies en beleid ("social issues and policies"), te artikuleer, te bespreek en te debatteer (Nguru 1995: 62).
- 'n Buigsame klaskamerklimaat word gekoester en moedig deelnemende vaardighede by studente aan (Nguru 1995: 62).

Daarom, deurdat studente sodanige skoolagtergrond van deelname en betrokkenheid het en blootstelling van 'n demokratiese burgerskapsopvoeding beleef, kan die taak van dié wat aan die bestuur staan van 'n universiteit (en wat die verantwoordelikheid dra vir die vestiging van 'n deelnemende bestuurskultuur wat studente-inspraak en -betrokkenheid insluit), aangevul en selfs vergemaklik word.

## **5.5 Afsluiting**

In hierdie hoofstuk is gepoog om die implikasies van studentedeelname en -verteenvoording op bestuursvlak uit te wys. Nie net behels dit positiewe leierskap nie, maar ook deelname deur alle belangegroepes aan die universiteit en opleiding en ontwikkeling wat juis op hierdie deelname gerig is, spesifiek leierskapontwikkeling. Volgens die outeur sal dit 'n verbintenis ("commitment") tot deelnemende bestuur (wat ook studente-inspraak insluit) vanaf die universiteitsowerheid se kant verg soos onderstreep en bevestig deur Teresa Harrison (1985: 97) en Robert Sibson (1983: 11),

wie se navorsing die sukses van deelnemende besluitneming en deelnemende bestuur spesifiek aan so 'n verbintenis deur bestuur koppel.

Ook Margaret Wheatley (1992: 96) onderskryf die belangrikheid van sodanige toegewydheid of verbintenis as sy daarop wys dat enige verandering in 'n organisasie ("organizational change") - 'n realiteit wat deur studentedeelname aan bestuur by 'n universiteit geïmpliseer word - wel deur "a small group of *committed* (eie beklemtoning) individuals or champions" geskep kan word. En dit is hierdie verbintenis wat uiteindelik ook (persoonlike) verantwoordelikheid impliseer, iets wat De Pree (1989: 19) beklemtoon as hy daarop wys dat leiers (en bestuur) "... can delegate efficiency, but they must deal *personally* (eie beklemtoning) with effectiveness".

Daarom is die outeur dan ook van mening dat die inisiatief om so 'n kultuur van betrokkenheid en deelname in 'n organisasie (ook 'n universiteit) te skep, by bestuur berus. Skolnik (1988: 83-86) praat juis in hierdie verband van 'n hoë vertrouensdinamika en -verhouding wat bestuur met die ander lede van 'n organisasie van sy kant af moet vestig - die outeur glo dit is ook relevant en van toepassing op die bestuur van en deur studente aan 'n universiteit.

Ten slotte is dit nodig om teen die agtergrond van die hele proses van demokratisering en die effek of invloed daarvan op die universiteit, eerstens die vroeëre aanhaling van professor Ndebele (1991: 6, vergelyk ook paragraaf 5.2.2) in gedagte te hou dat verhoudinge, selfs nuwes, belangrik is wanneer alle groepe van die universiteit betrokke is en deelname en inspraak geniet. Tweedens verg die uitspraak van regter Pierre Olivier (vergelyk paragraaf 3.1) besondere aandag in hierdie verband as hy pleit dat die universiteit sy rol vreesloos moet vervul - slegs die universiteite (tesame met die skole), ter beskerming van die demokrasie, kan verhoed dat nog die blote meerderheidswil nog die oningeligte en onverdraagsame massa nog verbygaande politieke ideologieë die demokrasie as kultuur vernietig.

Tersiëre instellings, spesifiek ook universiteite, beleef spanning as gevolg van die moderne maatskaplike orde - nie net moet die universiteit universele akademiese waardes en ideale nastreef nie, maar moet dit ook 'n bepaalde taak binne die plaaslike

maatskaplike bestel voer. Dit is hierdie dubbele rol wat die Rektor van die Universiteit van Pretoria by die opening van die akademiese jaar (in *Beeld* 1996: 1) aanspreek as hy sekere aspekte uitwys wat verdere druk op tersiêre instellings plaas. Die drastiese besnoeiings van regeringsbesteding, die vinnige veranderinge in die arbeidsmark, die ontwikkeling van wetenskap en tegnologie en die toenemende toepassing van inligtings- en kommunikasietegnologie. Volgens professor Smit (*Beeld* 1996: 11) is daar vier basiese boustene wat 'n uiters belangrike bydrae daartoe lewer om universiteite in staat te stel om die winde van verandering en storms van internasionale mededinging te trotseer:

- Die **relevansie** van universiteite in die konteks van hulle eie land;
- die **diversiteit** van die universiteit;
- die **gehalte** van onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens wat die sleutel tot 'n goeie reputasie is); en
- **internasionalisering**, juis omdat kennis universeel is (Smit in *Beeld* 1996: 11).

Daarom het die outeur vaste oortuiging dat die bestuur van studente aan 'n universiteit, en studente se aandeel aan bestuur, 'n integrale en onlosmaaklike element in die totale bestuursopset van enige tersiêre opvoedkundige instelling is, juis omdat dit dié genoemde boustene ondersteun en versterk, en ook omdat dit die geleenthede daartoe skep en genereer vir sodanige boustene om 'n werklikheid in 'n universiteit te word.

**BIBLIOGRAFIE**

- Adair J 1989. *Great Leaders*. Surrey: Talbot Adair Press.
- Allen M 1988. *The goals of universities*. Philadelphia/Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Allington N F B and O'Shaughnessy N J 1992. *Light, liberty and learning: the idea of an university revisited*. Oxford: Parchment (Oxford) Limited Printworks.
- Altbach P G 1968. *Student politics in Bombay*. New York: Asia Publishing House.
- Altbach P G 1971. Graduate students in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Altbach P G 1972. *The university in transition: an Indian case study*. Cambridge, Mass.: Schenkman Publishing Co, Inc.
- Altbach P G 1974. Student politics: historical perspective and the changing scene, in: Singh A and Altbach P G (eds) *The Higher Learning in India*. Delhi/London: Vikas Publishing House Pvt Limited.
- Altbach P G Laufer R S and McVey S 1971. Prologue: The multiversity in crisis in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Alumnius UOVS* 1991. Universiteite moet vreesloos rol vervul. (Nuusbrief aan Oud-studente) 1991: 1.
- Anderson G L 1985. Administration in Higher Education in: Husen T & Postlethwaite T N (eds) *The International Encyclopedia of Education*, 1(Preface A-B): 59-61.

- Anderson R 1979. *Students are real people: interpersonal communication and education*. New Jersey: Hayden Book Company, Inc.
- Annandale G S 1989. Kliniese bestuur en indiensopleiding aan die sekondêre skool. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Anthonissen J A S 1975. Die pastoraat aan die vroeë volwassene met 'n langdurige defek. Ongepubliseerde MTh-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Arriëns E H 1970. *Universitaire bestuursorganisasie*. Alphen aan den Rijn: N. Samson nv.
- Atwell R 1971. Shifts in the balance of power in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Badenhorst D C 1975. Opleiding van onderwysers vir 'n ontwikkelende gemeenskap (ongepubliseerde MEd-verhandeling). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Badenhorst D C 1979. Ontmoeting en identiteit: 'n ondersoek na die problematiek van die grondmotief in die onderwysstelsel van KwaZulu. Ongepubliseerde DEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Badenhorst, D C (red) 1986. *Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Badenhorst D C 1995. Implications of the "new science" for educational planning. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, Februarie 1995 15(1): 13-16.
- Bakken L and Romig C 1989. Adolescent ego development: relationship to family cohesion and adaptability. *Journal of Adolescence*, 1989 (12): 83-94.
- Bakker R 1965. *Merleau-Ponty*. Baarn: Wereldvenster.



- Baldwin J W 1972. Introduction, in: Baldwin J W and Goldthwaite R A (eds) *Universities in politics*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins Press.
- Basson C J J 1982. *Onderwysbestuur: 'n funksie van verwagtinge*. Johannesburg: Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit A140.
- Bearman T C 1986. Universities in the information age in: Neilson W A W and Gaffield C (eds) *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Montréal, Quebec: The Institute for Research on Public Policy.
- Becher T 1988. Principles and politics: an interpretative framework for university management in: Westoby A (eds) *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Beckman M 1990. Collaborative learning - preparation for the workplace and democracy? *College Teaching*, Fall 1990 38(4): 128-133.
- Beeld* 1993. Sekskapades dalk 'n rede vir klag teen teknikon. 20 Julie 1993: 4.
- Beeld* 1994. Studenteleiers kry sitting in Tukkies se raad. 18 Februarie 1994: 11.
- Beeld* 1995. SA kan op die pad van wenners wees - talent onder die nuwe geslag studente moet tot die uiterste benut word. 31 Maart 1995: 11.
- Beeld* 1995. Kampus-probleme. (Beeld-kommentaar) 8 Mei 1995: 8.
- Beeld* 1995. Studente se probleme spruit uit oorgang na demokrasie - rektore. 17 Mei 1995: 9.
- Beeld* 1995. Betrek leerlinge by bestuur (Saou) - onderwys kan 'demokrasie vestig'. 5 Julie 1995: 6.
- Beeld* 1996. Vier boustene wat universiteite kan versterk. 2 Februarie 1996: 11.

- Berman M 1986. The Cybernetic Dream of the Twenty-first century in: Neilson W A W and Gaffield C (eds) *Universities in crisis: a Mediaeval institution in the Twenty-first century*. Montreal, Quebec: The Institute for Research on Public Policy.
- Beyleveld A 1994. *Kursusbeplanning: 'n sleutelaspek van akademiese sukses*. Referaat gelewer tydens die negende twee-jaarlikse SAVNOHO-kongres "State of the Art in Education" te Breakwater Kampus, Universiteit van Kaapstad vanaf 13 - 15 Junie 1995 (Beperkte Kongresuitgawe, I: 45-52). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Binedell N 1988. *Latest trends in management and the implications for the educational manager*. Referaat gelewer by die Vereniging van Onderwysbestuurders 17 September 1988.
- Birch I K F 1977. Rights in education, in: Matthews J K (ed) *Australian Education Review*, (no 9). Hawthorn, Victoria: The Australian Council for Educational Research Limited.
- Blegvad M and Jeppesen S L 1975. Danish universities in transition, in Seabury P (ed) *Universities in the Western world*. New York: The Free Press.
- Böhm W 1987. The decline of the university, in: Röhrs H and Hess G (eds) *Tradition and reform of the university under an international perspective (an interdisciplinary approach)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Bok D C 1990. The mission of the university: pure learning or practice? *The Chronicle of Higher Education*, 6 Junie 1990: 1-2.
- Bondesio M J 1988. *Tendense in onderwysbestuur*. Referaat gelewer by die Vereniging van Onderwysbestuurders 17 September 1988.
- Botha M E 1987. Die universiteit: 'n gemeenskap van dosente en studente in: *Venster op die universiteit* (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO, reeks F3-

Versamelwerke). Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie, PU vir CHO.

Bourricaud F 1982. France: the prelude to the *loi d'orientation* of 1968, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, Politicians and Bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.

Bredenkamp P L 1993. *Studentebestuur in die tersiêre onderwysinrigting*. Studiebrief 105/1993 (Tersiêre Onderwysbestuur) vir Diploma in Tersiêre Onderrig. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Bruggemann S J 1980. Opkoms van de democratiseringsgolf, in: *School en medezeggenschap - Werkgroep Unie*. Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok.

*Bulletin* 1990. "University relevance - solutions not forthcoming". (Navorsingsnuus vir die Geesteswetenskaplike) Mei 1990 2(4): 1.

*Bulletin* 1990. "Management - three political roles". (Navorsingsnuus vir die geesteswetenskaplike) Mei 1990 2(4): 10.

Bush T 1986. *Theories of educational management*. London: Paul Chapman Publishing Limited.

Cairns A C 1986. The university and society: historical and sociological reflections, in: Neilson W A W and Gaffield C (eds) *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Montréal, Quebec: The Institute for Research on Public Policy.

Calvert B 1981. Parent power and pupil power, in: Clark M (ed) *The politics of education in New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

*Campus News* 1992. "Academic Opening: 1992", (University of Venda) 1(2): 1-2.

- Campus News* 1992. "SRC enables Black students to bring about changes". (University of Venda) 1(2): 7.
- Carswell J 1985. *Government and the universities in Britain (Programme and performance 1960-1980)*. Cambridge/London: Cambridge University Press.
- Cavanagh T G 1995. Reconsidering customer-driven education. *Administrator*, Februarie 1995 14(2): 2.
- Chakraborty K 1985. *The university student - background, profile and stance*. Calcutta: K P Bagchi and Company.
- Chideya N T 1980. Up the ivory tower: in search of relevance? in: Moulder J (ed) *University and community* June 1980 Philosophical Papers Monograph series no 2: 149-172.
- Claassen J C 1994. A post-Newtonian view of the national education system. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 14(4): 199-203.
- Classen J S 1980. 'n Evaluering van die studente-beweging in die ontwikkelde en ontwikkelende lande met spesifieke verwysing na die New Left in die Verenigde State van Amerika. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Codd J A 1981. Democratic principles and the politics of curriculum in New Zealand, in: Clark M (ed) *The politics of education in New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Cohen L and Manion L 1986. *Research methods in education*. New Hampshire: Croom Helm Limited.
- Compayre G 1969. *Abelard and the origin and early history of universities*. New York: Greenwood Press Publishers.

- Conley S C, Schmidle T and Shedd J B 1988. Teacher participation in the management of school systems. *Teachers College Record*, 90(2): 259-280.
- Conrad D and Hedin D 1982. The impact of experiential education on adolescent development. *Child & Youth Services*, 4(3/4): 57-76.
- Corbally J E 1985. Administration of academic affairs in: Husen T & Postlethwaite T N (eds) *The International Encyclopedia of Education*, 1(Preface A-B): 61-63.
- Coulter M 1993. Modern teachers and postmodern students. *Community College Journal*, 17(1): (51-58).
- Cross K P 1986. New students in new bottles, in: Neilson W A W and Gaffield C (eds) *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Montréal, Quebec: The Institute for Research on Public Policy.
- Daalder H 1982. The Netherlands: universities between the 'new democracy' and the 'new management' in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Daalder H 1982. The sudden revolution and the sluggish aftermath: a retrospect since 1968, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Dacey J S 1979. *Adolescents today*. Santa Monica, California: Goodyear Publishing Company, Inc.
- Davies J L 1981. The policies of education: some theoretical and considerations, in: Clark M (ed) *The politics of education in New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Davies J 1977. The agendas for university management in the next decade in:

Lockwood G and Davies J (eds) *Universities: the management challenge*. Berkshire and Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & NFER-Nelson Publishing Company Limited.

De Coster, D A and Mable, P (red) 1981. *Understanding today's students*. San Francisco: Josey-Bass Inc Publishers.

De Moor R A 1970. *Studentprotest en universiteit*. Rotterdam: Universitaire Pers.

De Pree M 1994. *Leadership is an art*. London: Arrow Business Books.

De Wet J J, Monteith J L de K, Venter P A en Steyn H S 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde - 'n inleiding tot empiriese navorsing*. Durban/Kaapstad: Butterworth.

De Wet P R 1981. *Inleiding tot onderwysbestuur*. Kaapstad/Johannesburg: Lex Patria.

Deetman W J, 1980. Maatschappelijke en Politieke Aspecten van de Democratisering in het Onderwijs, in: *School en medezeggenschap - Werkgroep Unie*. Kampen: Uitgeversmaatschappij J H Kok.

Degenaar J J 1963. *Die sterflikheid van die siel*. Johannesburg: Simondium Uitgewers.

Degenaar J J 1989. *Die universiteit in 'n veranderlike Suider-Afrika*. Referaat (programrede) gelewer by 'n IDASA-konferensie oor "Die Universiteit in 'n veranderende Suider-Afrika", Julie 1989 te Universiteit van Pretoria (Projek van Fodesa & Udas).

Degenaar J J 1990. Ideologie en universiteit. *Aambeeld*, (opinieblad van die Randse Afrikaanse Universiteit) April 1990 18(1): 27-31.

Dekker L D 1993. Resolving Structural Tension - a basis for codetermination in South Africa, in: Christie P, Lessem R & Mbigi L (eds) *African management -*

*philosophies, concepts and applications*. Randburg: Knowledge Resources Pty Ltd.

Dennison B and Shenton K 1987. *Challenges in educational management: principles into practice*. New York: Nicols Publishing Company / London: Croom Helm.

Dessler G 1985. *Management fundamentals - modern principles & practices*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company.

*Die Burger* 1990. Meer kan deel in kampusbesluite. 2 April 1990: 13.

*Die Perdeby* 1996. Vice-rector selection - controversy surrounds the process. (Studentekoerant van die Universiteit van Pretoria) 10 Mei 1996 58(11): 1.

*Die Perdeby* 1996. Selection of the vice-rector. 10 Mei 1996 58(11): 12.

*Die Volksblad* 1988. Tutu maan teen klasboikotte. 21 Mei 1988.

Dlamini C R M 1995. The transformation of South African universities. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 9(1): 39-46.

*Doelstellings van die Universiteit van Suid-Afrika* (9 November 1990) - werksdokument deur Senaat van Unisa goedgekeur.

Dolbeare K M 1971. Faculty power in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc, Publishers.

Doll W E 1989. Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3): 243-253.

Doll W E 1990. Teaching a post-modern paradigm, in: Sears T J and Marshall J D (eds) *Training and thinking about curriculum*. New Yourk: Teachers College Press.

- Dooyeweerd, H 1965. *Wat is die mens?* In Afrikaans vertaal deur H J Strauss. Bloemfontein: Sacum.
- Dreckmeyer M 1989. Die lewensbeskoulieke dimensie van die didaktiek. *Educare*, 18(2): 4-15.
- Dreyer P S 1982. Die aard en taakstelling van die universiteit in: Nel P G (red) *Die Universiteit: verlede, hede en toekoms*. Roodepoort: CUM Boeke.
- Dreyer H J 1981. The perceptions of Black first-year students of a university, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 1(3/4): 108-119.
- Dreyer H 1982. *A funtional model for the management of training*. Pretoria: Instructa '82.
- Du Plessis P G W, 1987. Universiteit: dienskneg of leier van die gemeenskap, in: PU vir CHO (red) *Venster op die universiteit*. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Duvenhage J 1988. Personeelopleiding en -ontwikkeling in tegniese indiensopleidingskolleges in die RSA. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Duvenhage J 1991. Bestuursaspekte van tegniese indiensopleidingskolleges in die RSA. Ongepubliseerde DEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Duvenhage S C W 1977. Die universiteit en die student in Christelike perspektief, in: *Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO*, reeks F1: IBC-studiestuk no 121 (Desember 1977). Potchefstroom: Instituut vir die Bevordering van Calvinisme, PU vir CHO.
- Eager M 1995. Our hyperlearning future. *People Dynamics*, (Nov/Dec) 13(11): 47-50.



- Eager M 1996. Hyperlearning the age of knowledge. *People Dynamics*, (February 1996) 14(1): 32-36.
- Elwitt S H 1969. The revolution. *Collier's Yearbook 1969*, (253-259).
- Fehl N E 1962. *The idea of a university in East and West*. Hong Kong: Chung Chi College.
- Ferns I 1988. Vereensaming, lokus van kontrole en die selfkonsep tydens vroeë volwassenheid. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Feuer L S 1969. *The conflict of generations - the character and significance of student movements*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Fisher J L 1984. *Power of the Presidency*. New York: Macmillan Publishing Company and American Council on Education.
- Fletcher B 1968. *Universities in the modern world*. London: Pergamon Press.
- Focus on Education* 1991. Do not destroy structures unless you can replace them with something better (Deputy Minister's message). (Department of Education and Training) March 1991 6(3): 1.
- Foote C and Mayer H 1968. *The culture of university: Governance and education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- FORUM (SAVNOHO) 1993. "Peer Teaching: Using Senior Students to teach Junior Students". Julie 1993 no 17: 1-2.
- Fragnière G 1974. The university system: structures and relationships with the power structure. *Plan Europe 2000*, project 1 ("Educating man for the 21st century"), 6: 130-153. The Hague, the Netherlands: Marthinus Nijhoff.

- Fryer T W and Lovas J C 1991. *Leadership in governance - creating conditions for successful decision making in the community college*. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Garcia y Garcia A 1991. The Medieval students of the University of Salamanca in: Brockliss L (ed) *History of Universities*, X: 93-116.
- Gardner J W 1989. Leadership: the task of motivating. *NASSP Bulletin* April 1989 73(516): 51.
- Gerwel G J 1993. The role of universities in the "New South Africa" in: *Quo Vadis - the New South Africa*. Johannesburg: Quo Vadis Publications.
- Gomes-Fernandes, M A da C P and Van Zyl, A E 1983. The evolution of the medieval university and the relation between masters and their students: with special reference to the universities of Paris and Bologna, from the 12th to the 14th century. *Unisa Medieval Studies*, 1: 34-57.
- Goodey, J S 1986. Die rol en taak van die technikon in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, met spesiale verwysing na die swart gemeenskappe. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Gourley B M 1995. Universities and ethics (guest editorial). *South African Journal of Higher Education*, 9(2): 7-11.
- Grady Bogue E 1985. *The enemies of leadership: lessons for leaders in education*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Greyvenstein L A 1989. *The Untapped Human Resource*. Referaat gelewer by die Vereniging van Onderwysbestuurders 21 Oktober 1989.
- Gross E and Grambsch P V 1977. Power structures in universities and colleges, in: Riley G L and Baldridge J V (eds) *Governing academic organizations*. California:

McCutchan Publishing Corporation.

- Gustafson B S 1981. The politics of university education, in: Clark M (ed) *The politics of education in New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Hager L C 1986. Konfliktbestuur in die hantering van studente-onluste in swart onderwysinrigtings. Ongepubliseerde navorsingstuk in *Onderwysbestuur*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Haller E J and Strike K A 1986. *An introduction to educational administration - social, legal and ethical perspectives*. New York & London: Longman Inc.
- Hans N 1971. *Comparative Education*. London: Routledge & Kegan Limited.
- Harley G S 1990. Uitdagings van die jare negentig. *Progressio*, 12(1): 8-11
- Harrison T M 1985. Communication and participative decision making: an exploratory study. *Personnel Psychology*, Spring 1985 38(1): 93-116.
- Hatting B 1994. *The business of paradigm shifts and resistance to change: discovering the future in education*. Referaat gelewer tydens die OVSA-kongres "Die oorgangsfase in die RSA: implikasies vir die onderwys" te Universiteit van Stellenbosch 12-14 Januarie 1994.
- Havighurst R J 1972. *Developmental tasks and education (2nd edition)*. New York: David McKay.
- Head Q L and Lindsey J D 1983. Anxiety and the university student: a brief review of the professional literature. *College Student Journal*, Summer 1983 17(2): 167-182.
- Heese D C F 1988. *Onderwysstelselbestuur: 'n verkennende studie*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Henderson D S 1980. Academic excellence, community colleges and administrative efficiency in: Moulder J (ed) *University and Community* (Philosophical Papers) Monograph Series June 1980 no 2: 173-189.
- Hennis W 1982. Germany: legislators and the universities, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Hesburgh T M 1977. The Presidency: a Personalist Manifesto in: Heyns R W (ed) *Leadership for Higher Education - the campus view*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Heyns J A 1981. *Die mens: Bybelse en nie-Bybelse mensbeskouinge*. Bloemfontein: SACUM BEPERK.
- Heyns J A 1982. *Teologiese Eतिक (Deel 1)*. Pretoria: NG Kerkboekhandel Transvaal.
- Heyns J A 1986. *Teologiese Eतिक (Deel 2/1)*. Pretoria: NG Kerkboekhandel Transvaal.
- Heyns J A 1989. *Teologiese Eतिक (Deel 2/2)*. Pretoria: NG Kerkboekhandel Transvaal.
- Hill C 1972. The Radical Critics of Oxford and Cambridge in the 1650s in: Baldwin J W and Goldthwaite R A (eds) *Universities in politics*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins Press.
- Hitt W and Gripp T, 1975. Humanistic approach to educational management: Coast community college district, in: Martorana S V & Kuhns E (Ed) *Managing academic change*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- Hoeksema J, 1980. Medezeggenschap in school, in *School en medezeggenschap - Werkgroep Unie*. Kampen: Uitgeversmaatschappij J H Kok.

- Hofmeyr K 1993. Affirmative action - direction or participation? *People Dynamics*, May 1993: 29-33.
- Holmes B 1972. Universities, Higher Education and Society, in: Holmes B and Scanlon D G (eds) *The World Year Book of Education 1971/72 (Higher education in a changing world)*. London: Evans Brothers Limited.
- Hommadi A H 1984. *University administration in developing countries*. Delhi: Indian Bibliographies Bureau.
- Horn A 1993. Retief se perspektief (tien reguit vrae aan die Rektor). *Bult*, Oktober 1993 jaargang 41(3): 2-5.
- Hoy W K en Miskel C G 1987. *Educational administration - theory, research and practice*. New York: Random House.
- Hoyle E 1988. Micropolitics of educational organizations, in: Westoby A (eds) *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Hugo T J 1941. *Die Afrikaanse universiteit en sy taak in die volkslewe*. Kaapstad: Nasionale Boekhandel.
- Hyde J K 1972. Commune, university and society in early medieval Bologna in: Baldwin J W and Goldthwaite R A (eds) *Universities in politics*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins Press.
- Indiresan P V and Nigam N C 1993. The Indian institutes of technology: Excellence in Peril, in: Chitnis S and Altbach P G (eds) *Higher education reform in India - experiences and perspectives*. New Delhi/London: Sage Publications.
- IPM (Institute of Personnel Management) 1995. *Workplace Democracy* (IPM Member brief). August 1995: 1-8.

Jacob, P E 1957. *Changing values in college*. New York: Harper & Row Publishers.

Jansen C P 1994. Veranderinge in die siening van wetenskap en die implikasies daarvan vir Opvoedkundekurrikulums. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 14(1): 21-27.

Johnston R 1971. Student culture and student power in: Hodgkinson H L and Meeth L R (eds) *Power and Authority*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.

Jordaan W 1992. 'n Positiewe chaos - span verbeelding in om probleme op te los. *Beeld*, 8 April 1992: 10.

Joubert D M 1982. Uitbouing van die onderrigtaak van die universiteit in: Nel P G (red) *Die universiteit: verlede, hede en toekoms*. Roodepoort: CUM Boeke.

Joubert D M 1990. Bestuursberaad. *UP-Dosent*, 11(2): 3-11.

*Kalender* (Beeld) 1993. Blitspeiling onder jongmense rakende die toekoms. 29 September 1993: 6.

Kaminsky H 1972. The University of Prague in the Hussite Revolution: the role of the Masters in: Baldwin J W and Goldthwaite R A (eds) *Universities in politics*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins Press.

Kanpol B 1992. Postmodernism in education revisited: similaarities within differences and the democratic imaginary. *Educational Theory* 42(2): 217-229.

Kaul J N (ed) 1975. *Higher education, social change and national development* (a report on the seminar held under joint auspices of the Indian Institute of Advanced Study, Simla and the Indian Council of Social Science Research, New Delhi). Simla: Indian Institute of Advanced Study.

- Kaul J N 1988. *Governance of universities - autonomy of the university community*. London: Asia Publishing House.
- Keeton M 1977. The constituencies and their claims, in: Riley G L and Balddridge J V (eds) *Governing academic organisations - new problems, new perspectives*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Kelly J N 1995. Transforming the organisation: the business of connectivity, in: *Human Resource Management*, (Sept 1995) 11(8): 4-11.
- Ketelhöhn, W 1995. To think or to do? That is *not* the question. *People dynamics*, (July 1995) 13(17): 11-14.
- King T J, 1984. Besluitneming in onderwysstelselverband: ideaal en werklikheid in die Republiek van Suid-Afrika. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Kingsbury, R 1974. *The realities of university life*. London: University Tutorial Press Ltd.
- Kingsley S 1991. Improving the quality of university organisation. *Educational Change and Development*, 12(1): 9-12.
- Klein H A 1992. Temperament and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, Fall 1992 27(107): 689-694.
- Kogan, M 1978. *The politics of educational change*. Manchester: Manchester University Press.
- Komitee van Universiteitshoofde. 1987. 'n Ondersoek na makro-aspekte van die universiteitswese binne tersiêre onderwysverband in die R S A. Pretoria: ongepubliseerde verslag.

- Koopman A 1993. Transcultural management - in search of pragmatic humanism, in: Christie P, Lessem R and Mbigi L (eds) *African management - philosophies, concepts and applications*. Randburg: Knowledge Resources Pty Ltd.
- Koontz H and O'Donnell C 1974. *Essentials of management*. New York: McGraw-Hill.
- Kruger A G 1992. Die skepping van 'n positiewe klaskamerklimaat as bestuurstaak van die onderwyser. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Kuhn T S 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar A 1989. The student movement since independence - an overview in: Singh A and Sharma G D (eds) *Higher education in India - the institutional context*.
- Ladrière J, Drèze J, Jadot J and Rouche N 1974. Aims and purposes of the university in Europe in the year 2000, in: *Plan Europe 2000*, project 1 ("Educating man for the 21st century"), 6: 130-153. The Hague: Marthinus Nijhoff.
- Lakhani K 1995. Discomfort zones. *People Dynamics*, 13(4): 11.
- Landman W A 1993. Die aanwending van definisies vir die verskerping van die navorsingskundige betoog. Ongepubliseerde werkstuk. Pretoria: Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, Universiteit van Suid-Afrika.
- Landman W A en Gous S J 1969. *Inleiding tot die fundamentele pedagogiek*. Johannesburg: Afrikaanse Pers-boekhandel.
- Landman W A, 1993. Die Universiteit van Suid-Afrika as demokratiese instelling. Ongepubliseerde werkdokument: Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, Universiteit van Suid-Afrika.



- Landman W A, Kilian C J G en Roos S G 1971. *Denkwyses in die Opvoedkunde*. Pretoria: N G Kerkboekhandel.
- Lategan L O K 1989. *Die wese van die universiteit: 'n histories-strukturele perspektief*. Bloemfontein: N G Sendingpers (Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys, Wetenskaplike Studiereeks Nommer 9).
- Laufer R S and McVey S 1971. Generational conflict in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Laurie S S 1887. The rise of the universities. *The Humboldt Library of Science*, no 91 May 1887 (pp 1-109).
- Lawler E E 1985. Education, management style, and organizational effectiveness. *Personnel Psychology* Spring 38 (1): 1-26.
- Lee J-H 1990. Reunification, democratization and education. *International Review of Education*, 36(2): 159-169.
- Lessem R 1994. Four Worlds - The Southern African businessphere, in: Christie P, Lessem R and Mbigi L (eds) *African management - philosophies, concepts and applications*. Randburg: Knowledge Resources Pty Ltd.
- Leurs G 1991. The responsibilities of colleges of education to student and school with regard to the role of school management. Ongepubliseerde DEd-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Levine A 1980. *When dreams and heroes died: a portrait of today's college student*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers
- Lipset S M and Wolin S S 1965. *The Berkley Student Revolt*. New York: Anchor Books.

- Lockwood G 1985. Universities as organisations in: Lockwood G and Davies J (eds) *Universities: the management challenge*. Berkshire and Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & NFER-Nelson Publishing Company Limited.
- Lottes I L and Kuriloff P J 1992. The effects of gender, race, religion, and political orientation on the sex role attitudes of colleges freshmen. *Adolescence*, Fall 27(107): 675-688.
- Lyons J and Lyons M 1971. Black student power in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Maasdorp M 1995. Worker participation: the elusive goal in. *The Black Leader*, April (9): 28-30.
- MacCallum Scott J H 1973. *Dons and students - British universities today*. London: The Plume Press Limited in association with Ward Lock Limited.
- Maisela T 1995. Participative management facilitates a productive work place. *Human Resource Management*, June 11(5): 20-22.
- Malintoppi A 1982. Italy: universities adrift, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Maphai T V 1991. *The future of education in South Africa*. Referaat gelewer tydens Nasionale Onderwyssimposium (onder beskerming van die FAK) te Bloemfontein 19 April 1991.
- Martorana S V and Kuhns E 1975. *Managing academic change: interactive forces and leadership in higher education*. San Francisco/Washington: Jossey-Bass Publishers Inc.

*Matieland* 1993. Studente dien nou in US-Raad, -Senaat. 37(2): 4.

Mathee A P 1991. Doeltreffende onderwysbestuur en die motivering van personeel met besondere verwysing na die bestuursplan in 'n skool. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Mayhew L B and Ford P J 1971. *Changing the curriculum*. San Francisco/ Washington: Jossey-Bass Publishers Inc.

Mbigi L 1993. The Spirit of African Management, in: Christie P, Lessem R and Mbigi L (eds) *African management - philosophies, concepts and applications*. Randburg: Knowledge Resources Pty Ltd.

Mbigi L and Maree J 1995. *Ubuntu - the spirit of african transformation management*. Randburg: Knowledge Resources (Pty) Ltd.

McGrath H L 1971. Who should have the power? in: Hodgkinson H L and Meeth L R (eds) *Power and authority*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

*MEMOS* 1992. Studenteprofiel. (Universiteitsonderrig/University Teaching, Universiteit van Suid-Afrika) Oktober 1992 4(8).

Miller T K and Prince J S 1977. *The future of student affairs (a guide to student development for tomorrow's higher education)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers Inc.

Minoque K R 1973. *The concept of a university*. London: Weidenfield and Nicolson.

Mitchell C E 1990. Development or restoration of trust in interpersonal relationships during adolescence and beyond. *Adolescence*, Winter XXV (100): 847-854.

Montague H P 1971. The historic function of the university, in: Holmes B and Scanlon D G (eds) *The World Year Book of Education 1971/72 (Higher education in a*

*changing world*). London: Evans Brothers Limited.

Montague H P 1972. The historic function of the University in: Holmes B and Scanlon D G (eds) *The World Yearbook of Education 1971/72* London: Evans Brothers Limited.

Morison R S 1970. *Students and Decision making*. Washington, DC: Public Affairs Press.

Mouton W L 1985. *The importance of leadership and management at tertiary education institutions* ('n toespraak gelewer tydens seminaar oor "Leadership and Management in higher education", UOVS Augustus 1985).

Moye A L 1977. Institutional response to students' rights in: Heyns R W (ed) *Leadership for higher education - the campus view*. Washington, DC: American Council on Education.

Mukherjee K C 1971. The Indian universities, in: Holmes B and Scanlon D G (eds) *The World Year Book of Education 1971/72 (Higher education in a changing world)*. London: Evans Brothers Limited.

Nagai M 1975. *An owl before dusk* (Fourth in a series of essays sponsored by the Carnegie Commission on Higher Education). California: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Naisbitt J 1984. *Megatrends - ten new directions transforming our lives*. New York: Warner Books Inc.

Ndebele N 1991. *Managing the period of transition to a democratic university* (die "Richard Feetham Memorial Lecture" gelewer op 22 Mei 1991 by die Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg).

Nel C 1993. Value-centred Leadership - the journey to becoming a World-Class Organisation, in: Christie P, Lessem R and Mbigi L (eds) *African management -*

*philosophies, concepts and applications.*

- Nel D S 1986. Die onderwysleier is 'n onderwysbestuurder - 'n reaksie. *Onderwysbulletin*, jaargang 30(3): 22-28.
- Newton B T 1989. Democratic aims of education - revisited. *Education*, 110(1): 87-93.
- Nguru G M 1995. Education and democracy. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 15(2): 59-62.
- Nicol W 1993. Belewenis van God word al ryker terwyl vertroue op die rede verswak. *Godsdiens Aktueel Beeld* 2 Februarie 1993: 8.
- Niemann G S 1988. Onderwysleierskap - 'n bestuursperspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 1988 8(4): 347-351.
- Noah H J 1987. General education in the modern university, in: Röhrs H and Hess G (eds) *Tradition and Reform of the University under an international perspective (an interdisciplinary approach)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Oberholzer C K en Greyling D J 1977. *Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak* (enigste gids vir PREDOO-K, diploma in Tersiêre onderwys). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Ortega y Gasset J 1992. *Mission of the university*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Otten C M 1970. *University Authority and the Student*. London: California Press.
- Pascarella E T and Terenzini P T 1991. *How College Affects Students*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pateman C 1970. *Participation and democratic theory*. London & New York: Cambridge University Press.

- Pauw J R 1974. *Eerstejaar op die kampus - 'n wegwyser vir die nuwe student*. Johannesburg: Boekhandel De Jong.
- Pauw S 1962. Academic Freedom. Ongepubliseerde dokument. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Pederson M N 1982. Denmark: state and university - from coexistence to collision, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, Politicians and Bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Pederson M N 1983. Why, Who, and How? Normative problems of co-determination in the public sector, illustrated by university reforms in Denmark. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 565(449): 315-330.
- Pederson M M 1988. The irreversible process of university democratization: the Danish case. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 12(1): 115-128.
- Pellistrandi B 1990. The Unuiversity of Alcala de Henares from 1568 to 1618: students and graduates in: Brockliss L (ed) *History of Universities*, IX: 119-166.
- Pennock J R 1979. *Democratic Political Theory*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Pereira N G 1991. Students and Politics, in: Singh M (ed) *Some papers on higher education in India*. Delhi: Amar Prakashan.
- Perkins J A 1973. *The university as an organisation*. New York: McGraw Hill.
- Pesonen P 1982. Finland: the 'one man - one vote' issue, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.

- Philips D 1987. A view from Oxford of tradition and reform in Britain, in: Röhrs H and Hess G (eds) *Tradition and reform of the university under an international perspective (an interdisciplinary approach)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Pledger L M 1992. Development of self-monitoring behavior from early to late adolescence. *Adolescence*, Summer 27(106): 329-338.
- Potgieter F H 1987. Juridies-pedagogiese bestuursverantwoordelikhede van die skoolhoof ten opsigte van leerlingvervoer. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Powell (Jr) J R 1971. Student power and educational goals in: Hodgkinson H L and Meeth L R (eds) *Power and authority*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Price M 1980. A student's hope: universities in the service of the community in: Moulder J (ed) *University and community*, June 1980 Philosophical Papers Monograph series no 2: 131-148.
- Prinsloo N P en Van Rooyen J W 1986. Die bestuur van leerlingaktiwiteite, in: Van der Westhuizen P C (red) *Onderwysbestuur: grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Prinsloo N P 1988. *Besluitneming in onderwysbestuur*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Prigogene I and Stengers I 1990. *Order out of chaos*. London: Fontana Paperbacks.
- Rademeyer R 1993. Toekomsvrese: jonges leef beslis nie sonder sorg oor môre. *Kalender (Beeld)*, 29 September 1993: 6.
- Rapport* 1995. Dit bly maar nog 'ons' en 'hulle'. 7 Mei 1995: 23.
- Rapport* 1995. Dit kook al is die kampusse nog stil. 7 Mei 1995: 23.

*Rapport 1995. Hier kom al die probleme vandaan. 7 Mei 1995: 23.*

Redelinghuys H F 1986. *Wese en taak van die Suid-Afrikaanse universiteit* (Rede gelewer voor Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Werkgemeenskap Oos-Kaapland). Port Elizabeth: UPE-publikasiereeks (Seminare, simposiums en lesings B14).

Rensburg I 1990. *Principles and frameworks (an NECC-perspective)*. Referaat gelewer tydens ED FUTURUM-kongres "Opvoeding in Suid-Afrika: ons verantwoordelikhede en toekomsverwagtinge" te UOVS, Bloemfontein 26-27 November 1990.

Reynolds A M 1989. *Implikasies van deelnemende bestuur in sy moderne gewaad*. Referaat gelewer by die Vereniging van Onderwysbestuurders 21 Oktober 1989.

Rice F P 1986. *Adult Development and aging*. Boston: Allyn and Bacon.

Riley G L 1977. Student Participation in Governance, in: Riley G L and Baldrige J V (eds) *Governing academic organizations*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Robbins S P, 1980. *The administrative process*. Second edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Robbins S P, 1984. *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Röhrs H 1987. The Classical idea of the university, its origin and significance as conceived by Humboldt, in: Röhrs H and Hess G (eds) *Tradition and reform of the university under an international perspective (an interdisciplinary approach)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.



- Roos S G 1988. W A Landman as essensiedenker met besondere verwysing na die pedagogiese situasie. *Pedagogiek-Joernaal*, (Universiteit van Pretoria) 9(1): 79-90.
- Roscoe B and Peterson K L 1983. The TST for assessing the self-concepts of college students: comparisons with earlier years. *College Student Journal*, Summer 17(2): 134-136.
- Sake-Beeld* 1993. Bestuurslui moet dié ou idees vergeet - Clive Simpkins. 15 November 1993: 14.
- Saldanha D and Velaskar P 1993. Institutions of Higher Education and Extension: the case of Adult Education, in: Chitnis S and Altbach P G (eds) *Higher education reform in India - experiences and perspectives*. New Delhi/London: Sage Publications.
- Salmon P 1982. France: the *loi d'orientation* and its aftermath, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Sanford N 1968. *Where colleges fail: a study of the student as a person*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Sawada D and Caley M T 1985. Dissipative structures: new metaphors for becoming in education. *Educational Researcher* 14(3): 13-19.
- Schenkel W 1971. Who has been in power? in: Hodgkinson H L and Meeth L R (eds) *Power and authority*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Schouls P 1972. *Insight, authority and power*. Ontario: Wedge Publishing Foundation.
- Segall J D and Pickett R M 1979. *Student Political Involvement in the 70's*. London: Kennikat.

- Sergiovanni T J, Burlingame M, Coombs F D and Thurston P W 1980. *Educational governance and administration*. New York: Prentice-Hall.
- Shils E 1982. Great Britain and the United States: legislators, bureaucrats and the universities, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Shrimali K L 1979. *The myth of university autonomy and other essays*. New Delhi: Kalamkar Prakashan Pvt Ltd.
- Shroeder D H 1989. *Enkele onderwysbestuursuitdagings vir die onmiddellike toekoms*. Referaat gelewer by die Vereniging van Onderwysbestuurders 21 Oktober 1989.
- Sibson R E 1983. Five decades of participative management. *Training and Development Journal*, July 1983 37: 10-11.
- Singh R K 1975. Governance and decision making process in the universities and colleges in: Kaul J N (ed) *Higher education, social change and national development* (a report on the seminar held under joint auspices of the Indian Institute of Advanced Study, Simla and the Indian Council of Social Science Research, New Delhi).
- Singh A 1989. Managing the students in: Singh A and Sharma G D (eds) *Higher education in India - the institutional context*.
- Sinha D 1974. A note on student perception in: Singh A and Altbach P G (eds) *The Higher learning in India*. Delhi/London: Vikas Publishing House Pvt Limited.
- Skolnik M L 1988. The Evolution of Relations between management and faculty in Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. *The Canadian Journal of Higher Education*, XVII-3: 83-112.

- Smit F 1994. Groot uitdaging vir universiteite - veranderende wêreld stel nuwe eise. *Rapport*, 23 Januarie 1994: 23.
- Smith B M 1993. The effect of quality of effort on persistence among traditional-aged community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 17(2): 103-122.
- Smith J A J 1989. *Medebetrokkenheid en medeseggenkap van jeugleiers - 'n bestuursperspektief*. Referaat gelewer tydens Nasionale Onderwysbestuurkongres: Professionele Leierskap 14-16 September 1989 te Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Snegireva T V 1990. Personal self-determination in the senior school age. *Soviet Education*, April 1990 32(4): 24-37.
- Soëtard M 1987. The great transformation of the French university since the 1960's in: Röhrs H and Hess G (eds) *Tradition and reform of the university under an international perspective (an interdisciplinary approach)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Söhnge W F 1994. Die invloed van enkele moderne en postmoderne idees op onderwys en kurrikulering: 'n kursories-paradigmatiese aanduiding. *Educare*, 23(2): 4-14.
- Sonn F 1991. *Die nuwe onderwys uit my perspektief*. Referaat gelewer tydens Nasionale Onderwyssimposium (onder beskerming van die FAK) te Bloemfontein 19 April 1991.
- Spier J M 1972. *Oriëntering in die Christelike wysbegeerte*. Bloemfontein: Sacum.
- Stewart W J 1989. Improving the teaching of decision-making skills. *The Clearing House*, October 1989 63(2): 64-66.

- Stewart W J 1989. Improving the teaching of decision-making skills. *The Clearing House*, Oktober 1989 63(2): 64-66.
- Stimac M 1991. Basic training (adequate training is essential for shared decision-making to succeed, particularly when people from diverse backgrounds must work together to define and accomplish goals). *Thrust for Educational Leadership*, September 21(1): 24-27.
- Stock F E 1973. *Die Jeugrevolusie*. 'n Toespraak gehou as bydrae tot die Jaarvergadering van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns 27 - 29 Junie 1973 te Durban met die tema "Opvoeding - Norme - Jeugverset" (pp 88-91).
- Stoner J A F 1982. *Management*. Second edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Strydom A H en Bitzer E M 1990. Ondersoek na 'n akademiese bestuursraamwerk vir universiteite in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 10(3): 246-253.
- Sullivan E 1990. *Critical psychology and pedagogy: interpretation of the personal world*. New York: Bergin and Garvey Publishers.
- Swirsky S 1971. Four decades of activism in: Altbach P G Laufer R S and McVey S (eds) *Academic supermarkets: a critical case study of a multiversity*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Tellefsen T E 1990. *Improving college management - an integrated systems approach*. Oxford & San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Thelin J R 1982. *Higher education and its useful past (applied history in research and planning)*. Massachusetts: Schenkman Publishing Company Inc.

- Theron A M C 1990. Etiek in onderwysbestuur. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 10(3): 254-261.
- Thody A 1989. University management observed - a method of studying its unique nature? *Studies in Higher Education*, 14(3): 279-296.
- Toekomsrol van Universiteite. *MEMOS* (Universiteitsonderrig/University Teaching, Universiteit van Suid-Afrika) Junie/Julie 1992 4(6): 1.
- Toffler A 1980. *The third wave*. New York: Bantam Books.
- Trio P 1985. A Medieval Students Confraternity at Ypres: the Notre Dame Confraternity of Paris Students, in: Brockliss L (ed) *History of Universities*, V: 15-54.
- Turner J S and Helms D B 1987. *Lifespan development (3rd edition)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ultee M 1990. The politics of professorial appointments at Leiden, 1709 in: Brockliss L (ed) *History of Universities*, IX: 167-194.
- Uys R 1996. Diversiteit/Diversity: 'n Uitdaging/A Challenge. Professorale intreerede. *Technikon Pretoria*, 14 Maart 1996. (Ongepubliseer).
- Vagianos L 1986. Today is tomorrow: how higher education's present shapes its future, in: Neilson W A W and Gaffield C (eds) *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Montréal, Quebec: The Institute for Research on Public Policy.
- Van der Merwe A A 1983. Die Christelike skool in toekomspektief met spesiale verwysing na die wetenskaplik-tegnologiese leefwêreld. *Onderwysbulletin*, Transvaalse onderwysdepartement, 27(2): 4-24.

- Van der Stoep F 1982. Die toekoms van die universiteit en sy vormingstaak in: Nel P G (red) *Die universiteit: verlede, hede en toekoms*. Roodepoort: CUM Boeke.
- Van der Wal S S 1988. Die demokratisering van enkele bestuurstake van die ouer en die onderwyser in die onderwys van Suidwes-Afrika. Ongpubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van der Walt J L 1988. W A Landman en lewensopvatlik toelaatbare wetenskapsbeoefening. *Pedagogiek-Joernaal*, (Universiteit van Pretoria) 9(1): 91-113.
- Van der Walt J L 1989. Politiek in/en Onderwys: 'n probleem met vele fasette, in: *Wetenskaplike Bydraes van die PU vir CHO*, reeks F1: IRS-studiestuk no 259 (Julie 1989: 1-18). Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie, PU vir CHO.
- Van der Walt J L en Dekker E I 1983. *Fundamentele opvoedkunde vir onderwysstudente*. Silverton: Promedia-Publikasies.
- Van der Walt J L, Dekker E I en Van Wyk J H 1977. *Inleiding tot die fundamentele opvoedkunde, deel I*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Van der Walt J L, Dekker E I en Van der Walt I D 1985. *Die opvoedingsgebeure: 'n Skrifmatige perspektief*. Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie, PU vir CHO.
- Van der Westhuizen P C 1986. Perspektiewe op onderwysbestuur en begripsverklaring, in: Van der Westhuizen P C (red) *Onderwysbestuur: grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Van der Westhuizen, P C 1990(a). Ondewysbestuurstake, in Van der Westhuizen, P C (red) *Doeltreffende onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.

- Van der Westhuizen, P C 1990(b). Perspektiewe op onderwysbestuur en begripsverklaringe, in Van der Westhuizen, P C (red) *Doeltreffende onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.
- Van der Westhuizen, P C 1990(c). Die ontwikkeling van die bestuurskundige denke en enkele ontwikkelings op die gebied van onderwysbestuur, in Van der Westhuizen, P C (red) *Doeltreffende onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.
- Van der Westhuizen P C, Steyn H J en Mosoge M J 1991. Conflict management techniques for unrest situations in schools. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, II: 1(31-37).
- Van Heerden M E 1993. Unisa se swart studente uit 'n sosio-kulturele perspektief. *Progressio*, (Buro vir Universiteitsonderrig, Universiteit van Suid-Afrika) 15(2): 24-70.
- Van Niekerk A S 1994. Sáám in Afrika: implikasies vir die Universiteit. *Bulletin For University Teachers*, (RAU) 26(1): 26-34.
- Van Niekerk L J 1994. *Democracy in the classroom: power and education*. Referaat gelewer tydens die OVSA-kongres "Die oorgangsfase in die RSA: implikasies vir die onderwys" te Universiteit van Stellenbosch 12-14 Januarie 1994.
- Van Rensburg D J J 1995. Comments by the Rector of future development and transformation at Technikon Pretoria - June 1995. *TOPS*, (Technikon Pretoria Studentekoerant) 1(3) (Julie 1995): 2.
- Van Schalkwyk O J Calitz L P en Van Wyk C 1986. *Educational Management (BEd) - basic principles of educational management* (only study guide for ONB 401-4). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Vollenhoven R 1990. O, Flip! *Die DAILIE*, (Mondstuk van Universiteit Pretoria Dagstudentehuis: Binne-en-Buitemuurs) Februarie 5(2): 1.

- Van Wijk T 1988. Toesprake - 1978-1988, in: Liebenberg B J (red) *Professor Theo van Wijk*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Wyk J G 1994. Die juridiese ordening van universiteitsbestuur in die VSA. Ongepubliseerde verslag van 'n oorsese besoek. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Wyk J H 1979. *Strominge in die opvoedingsteorie*. Durban: Butterworth.
- Van Wyk J N 1991. Die relevansie problematiek van die Suid-Afrikaanse universiteitswese. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Wyk De Vries J (voorsitter), 1974. *Hoofverslag van die kommissie van ondersoek na die universiteitswese*. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.
- Van Zyl P J en Van der Walt J L 1978. *Opvoeding en selfbegrip*. Durban: Butterworth.
- Vaughan G B 1977. A new focus for Administrators in: Heyns R W (ed) *Leadership for higher education - the campus view*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Venter I S J 1988. Aspekte van menswees - 'n histories-opvoedkundige perspektief. *Educare* 17(1/2): 13-21.
- Venter J J 1987. Universiteit: waarvandaan? en wat? in: Van der Walt B J (red) *Venster op die universiteit*, (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO, reeks F3-Versamelwerke). Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie, PU vir CHO.
- Vergani, L 1991. Coming of age. *Leadership (South Africa)*, 10(1): 22-28.



- Verger J 1972. The University of Paris at the end of the Hundred Years' War in: Baldwin J W and Goldthwaite R A (eds) *Universities in politics*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins Press.
- Verhoeven J 1982. Belgium: linguistic communalism, bureaucratisation and democratisation, in: Daalder H and Shills E (eds) *Universities, politicians and bureaucrats - Europe and the United States*. London/New York: Cambridge University Press.
- Versfeld M 1962. *Rondom die Middeleeue*. Kaapstad: Nasionale Boekhandel.
- Versfeld M 1979. *Our selves*. Kaapstad: David Philip Publishers.
- Versfeld M 1985. *Die neukery met die appelboom*. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- Viljoen G v N 1973. Die Jeugrevolusie. 'n Toespraak gehou as bydrae tot die Jaarvergadering van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns 27 - 29 Junie 1973 te Durban met die tema "Opvoeding - Norme - Jeugverset" (pp 92-99).
- Von Beyme K 1987. The university and the formation of elites, in: Röhrs H and Hess G (eds) *Tradition and reform of the university under an international perspective (an interdisciplinary approach)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Vorster W K 1988. 'n Bestuursmodel vir die oriëntering en inskakeling van die beginneronderwyser in die afrikaansmedium sekondêre skool in Transvaal (ongepubliseerde DEd-verhandeling). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Wales C E Nardi A H and Stager R A 1986. Decision making: new paradigm for education. *Educational Leadership*, May 1986 43(8): 37-41.

- Walsh J J 1970. *The Thirteenth Greatest of centuries* (written in 1906). New York: AMS Press Inc.
- Wheatley M J 1992. *Leadership and the new science*. San Francisco: Berret-Kochler.
- Whitehead J S 1985. The democratization of Danish higher education: causes, responses and adaptations. *Higher Education*, 14(1): 57-73.
- Wiechers M. 1995. "Ons het *U* inset oor die Toekoms van Unisa nodig/We need *YOUR* input on the Future of Unisa" ('n Skrywe aan alle Unisa-studente uit die Kantoor van die Rektor).
- Wiechers M 1995. A free university. (Guest editorial). *South African Journal of Higher Education*, 9(2): 12-16.
- Wielemans W 1993. *Voorbij het individu*. Leuven (België)/Appeldoorn (Nederland): Willy Wielemans & Garant Uitgevers N.V.
- Wielemans W and Chan P C-P 1992. A framework for the study conceptual model of the relation-axes, in: Wielemans W and Chan P C-P (eds) *Education and culture in industrialising Asia*. Leuven: Leuven University Press.
- Wieruszowski H 1966. *The medieval university (masters, students learning)*. Princeton: NJ van Nostrand.
- Williams B R 1971. Student problems, in: Holmes B and Scanlon D G (eds) *The World Year Book of Education 1971/72 (Higher education in a changing world)*. London: Evans Brothers Limited.
- Winchester I 1986. The future of a mediaeval institution: the university in the twenty-first century, in: Neilson W A W and Gaffield C (eds) *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Montréal, Quebec: The Institute for Research on Public Policy.

- Wolpe H, Singh R and Reddy J 1995. The Governance of universities. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, (Navorsingsbylaag) 9(2): 113-122.
- Wolters A M 1992. *Die skepping herwin (Bybelse grondslae vir 'n reformatoriese lewensbeskouing)*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Wynn R and Guditus C W 1984. *Team management: leadership by consensus*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Yager G G Hector M A and Winborn B B 1974. Expanding Practicum through student management. *Counselor Education and Supervision*, December 1974 14(2): 154-157.
- Zais R S 1986. Confronting encapsulation as a theme in curriculum design, in: *Theory into Practice*, 25(1): 19-25.

#### **PERSOONLIKE ONDERHOUDE**

- Prof D C Badenhorst (Unisa).
- Prof W A Landman (Unisa) 1993-1994.
- Prof Leo L Leonard (George Washington Universiteit) 2 Augustus 1991.
- Prof Basjan van Gent (Universiteit van Leiden) 6 Oktober 1992.
- Prof Vogelsang (Wes-Duitsland) 12 September 1989.