HOOFSTUK 2

GEMEENSKAPSONDERWYS - 'N OORSIG

2.1 INLEIDING

Dit is reeds gestel dat in hierdie hoofstuk gefokus word op die volgende twee aspekte, naamlik:

- die implementering van gemeenskapsonderwys aan tegniese kolleges (met spesifieke verwysing na die tegniese kolleges verbonde aan die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding), en
- die taak van die prinsipaal van die tegniese kollege met betrekking tot gemeenskapsonderwys.

Voordat daar besin kan word oor die implementering van gemeenskapsonderwys, moet daar in die eerste plek duidelikheid bestaan oor wat die begrip "gemeenskapsonderwys" behels. 'n Deeglike beskouing van die begrip gemeenskapsonderwys is dus 'n noodsaaklike vertrekpunt vir doeleindes van hierdie studie.

Gemeenskapsonderwys moet egter in die praktyk werklikheid word. Gevolglik sal daar ook in besonderhede gekyk word na die wyses waarop daar in die gemeenskap aan gemeenskapsonderwys gestalte gegee word.

In die lig van hierdie studie sal daar verder in hierdie hoofstuk besin word oor die rol van die tegniese kollege in die aanbieding van gemeenskapsonderwys.

Daar sal dus gepoog word om die volgende vrae te beantwoord:

- Wat behels die begrip "gemeenskapsonderwys"?
- Hoe word gemeenskapsonderwys geïmplementeer en aangebied?
- Wat is die rol van die tegniese kollege met betrekking tot gemeenskapsonderwys?

Gevolglik word die volgende aspekte in hierdie hoofstuk bespreek:

- Die aard en omvang van gemeenskapsonderwys
- Gemeenskapsonderwys in die praktyk
- 'n Faseologiese beskouing van gemeenskapsonderwys
- Die gemeenskapskollege as sentrum vir gemeenskapsonderwys
- Gemeenskapskolleges in Suid-Afrikaanse konteks
- Die tegniese kollege as sentrum vir gemeenskapsonderwys.

Die tema van hierdie studie, soos hier bo vermeld, vereis dat bogenoemde aspekte ook vanuit 'n bestuursperspektief beskou en saamgevat word. Daar sal daarom deurgaans gepoog word om aan te dui watter implikasies bogenoemde aspekte vir die onderwysbestuurder inhou.

2.2 DIE AARD EN OMVANG VAN GEMEENSKAPSONDERWYS

2.2.1 Die begrip gemeenskapsonderwys

Gemeenskapsonderwys is 'n omvattende begrip. Dit is onwaarskynlik dat een enkele sin alles wat met gemeenskapsonderwys bedoel word, kan saamvat (Kowalski, 1987:52). Clark (1977:6) verwys na gemeenskapsonderwys as "..an operational philosophy of education and system for community development". As filosofiese konsep kan dit op enige instelling, agentskap of organisasie wat leergeleenthede aan lede van die gemeenskap voorsien, toegepas word.

Volgens Taylor (1988:41) dui gemeenskapsonderwys op 'n oorkoepelende, omvattende filosofie ten opsigte van onderwys wat deur 'n bepaalde leweringsisteem, naamlik 'n gemeenskapskool, voorsien word. Vir Kowalski (1987:52) bied gemeenskapsonderwys 'n filosofiese basis - waardes en rigting - vir die skool en ander elemente in die samelewing om saam te werk.

Volgens Nisbet et al (1980:1, 11) dui gemeenskapsonderwys op 'n struktuur wat die onderwys-, sosiale en rekreasiebehoeftes van die totale gemeenskap, volwassenes sowel as kinders, dien. In aansluiting hierby word onderwysgeleenthede na ander groepe as die tradisionele skoolkind uitgebrei, byvoorbeeld voorskoolse kinders, skoolverlaters, middeljariges en bejaardes. 'n Breër spektrum van die gemeenskap word bedien, soos immigrante, werkloses en gestremdes. 'n Verdere beginsel wat beklemtoon word, is dat onderwys vir almal 'n lewenslange proses moet wees en dat onderwyshulpbronne geredelik toeganklik moet wees.

Voortvloeiend uit bogenoemde ontstaan die behoefte om onderwys te herdefinieer ten opsigte van die *doel*, die *konteks* en die *bestuur* van die onderwys. Die doel met onderwys is persoonlike, sowel, as rekreasie- en beroepsbevrediging. Die konteks waarin onderwys aangebied word, sluit formele sowel as informele instellings in. Professionele opvoeders, administrateurs sowel as die kliënte van die onderwys, die leerders, neem deel aan die besluitneming ten opsigte van die onderwys.

Vir Allen et al (1987:18, 19) gaan dit in gemeenskapsonderwys om die ontwikkeling van strategieë vir 'n maatskaplike en onderwysherverdeling wat sal help om 'n meer regverdige samelewing te skep. Nouer koördinasie en samewerking tussen plaaslike gemeenskapsagente word bevorder terwyl plaaslike inisiatiewe ten

opsigte van gemeenskapsontwikkeling wat daarna streef om mense meer mag oor hul lewens te gee, ondersteun word. Onderwys moet toeganklik vir almal wees sodat mense 'n voller, ryker en meer bevredigende lewe kan lei. Mense moet betrokke wees in besluitneming en beheer van hulle lewens, dus ook ten opsigte van die onderwys. Die aanpassing van die onderwysstelsel tot voordeel van die minderbevoorregte en gedepriveerde gemeenskappe word beklemtoon.

Dit gaan dus in gemeenskapsonderwys om meer mag en seggenskap vir die lede van die gemeenskap, die skep van 'n regverdiger samelewing, 'n strewe na 'n demokratiese bestel ten opsigte van onderwysgeleenthede en hulpbronne, en die verhoging van lewensgehalte (Pretorius, 1990:38). Onderwys moet dus ook meer toeganklik wees deur die herverdeling en uitbreiding van geleenthede en die beskikbaarheid van hulpbronne.

Uit bogenoemde en met verdere verwysing na skrywers soos Clark (1977:5-8), Nisbet et al (1980:98-110), Potgieter (1987:34-37) en Pretorius (1991:62-63) is dit duidelik dat daar sekere beginsels of essensiële kenmerke onderliggend aan gemeenskapsonderwys is:

- lewenslange leer en onderwys
- die maksimale benutting van hulpbronne
- interinstitusionele samewerking en koördinasie
- gemeenskapsbetrokkenheid
- gemeenskapsgeoriënteerde kurrikulum
- gemeenskapsontwikkeling.

Gemeenskapsonderwys dui egter ook op 'n *proses*. Volgens Kowalski (1987:52) dui gemeenskapsonderwys op 'n metode om die gemeenskap

te mobiliseer om behoeftes en probleme aan te spreek. Taylor (1988:41) beklemtoon die interaksie tussen individue, organisasies, agente en instellings in die gemeenskap as 'n belangrike aspek van die gemeenskapsonderwysproses. Die werklike onderwysprogramme wat uiteindelik aangebied word om die geïdentifiseerde behoeftes en probleme te hanteer is die produk van die gemeenskapsonderwysproses.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat gemeenskapsonderwys in die eerste plek dui op 'n filosofiese begrip wat 'n bepaalde denkwyse en benadering ten opsigte van die voorsiening van die onderwys verteenwoordig. Gemeenskapsonderwys dui verder op 'n proses en struktuur waardeur onderwys en leergeleenthede aangepas en uitgebrei word om al die leerbehoeftes van die totale gemeenskap te hanteer. In dié proses word interaksie tussen individue, organisasies, agente en instellings waardeur probleme en behoeftes in die gemeenskap geïdentifiseer word, beklemtoon en word op metodes en strategieë besluit om hierdie behoeftes en probleme te benader. Die produk van hierdie proses is die werklike programme wat aangebied word om die geïdentifiseerde behoeftes en probleme aan te pak.

2.2.2 Beginsels van gemeenskapsonderwys

In 2.2.1 hierbo is verwys na die beginsels onderliggend aan gemeenskapsonderwys. Pretorius (1990:52) verwys na die essensiële komponente, kenmerke of elemente van gemeenskapsonderwys. Waar dit in hierdie hoofstuk gaan oor die deurskouing en samevatting van die begrip gmeenskapsonderwys, is dit ook noodsaaklik dat daar in meer besonderhede gekyk word na die *beginsels* onderliggend aan die begrip.

i) Lewenslange leer en onderwys

Skrywers is dit eens dat leer- en onderwyservaringe nie beperk is tot slegs 'n deel van die indiwidu se lewe nie. Dit is 'n erkende beginsel om onderwys as 'n lewenslange proses te beskou (Clark, 1977:4, 5; Titmus, 1989:5; Poster & Krüger, 1990:38). Gemeenskapsonderwys is juis die begrip wat erkenning verleen aan die beginsel dat al die lede van die gemeenskap kan baat by lewenslange onderwysgeleenthede (Clark, 1977:5).

Elke indiwidu het spesifieke behoeftes tydens verskillende fases van sy lewe om sodoende tred te hou met tegnologiese en maatskaplike veranderinge. Dit kan beroeps- of algemene behoeftes wees (Titmus, 1989:548). Clark (1977:6) beklemtoon dat die tipes leergeleenthede wat aangebied word, voorsiening moet maak vir die behoeftes en begeertes van al die lede van die gemeenskap. Dit gaan dus in lewenslange onderwys om die organisasie, administrasie en prosedures wat daarop gerig is om relevante leerervaringe te laat realiseer (Knapper & Cropley, 1991:18-20).

Behoeftebepaling word in die lig hiervan gevolglik 'n belangrike aspek van gemeenskapsonderwys en 'n onontbeerlike taak van die onderwysleier wat verantwoordelik is vir die aanbied van onderwys- en leergeleenthede aan die gemeenskap (vgl. 3.3.3).

Lewenslange leer impliseer daarom ook 'n uitbreiding en herverdeling van leer- en onderwysgeleenthede. Nisbet et al (1980:11) wys op die behoefte om onderwysgeleenthede uit te brei om 'n wyer ouderdomsgrens te bereik: voorskoolse kinders, skoolverlaters, middeljariges en bejaardes. 'n Herverdeling van onderwysgeleenthede wat leerbehoeftes aanroer, vertikaal gedurende die indiwidu se lewe, sowel as oor die breë sosiale

spektrum in die gemeenskap, word deur Allen et al (1987:17) beklemtoon. In aansluiting hierby bevestig Pretorius (1991:62) dat gemeenskapsonderwys bedoel is vir gemeenskapslede van alle ouderdomme, sektore, agtergronde en behoeftes. Dit is duidelik dat daar in hierdie opsig ook voorsiening gemaak moet word vir die behoeftes van die nie - tradisionele student (Kowalski, 1987 : 54). Dit gaan uiteindelik om die skepping van 'n gemeenskap wat voortdurend besig is om te leer en te ontwikkel.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat gemeenskapsonderwys in die eerste plek voorsiening maak vir die leerbehoeftes van al die lede van die gemeenskap. Leerders van alle ouderderdomsgroepe in die gemeenskap is dus potensiële kliënte van gemeenskapsonderwys. Behoeftebepaling word 'n belangrike aspek van gemeenskapsonderwys voordat leer- en onderwysgeleenthede uitgebrei en herverdeel word om die leerbehoeftes van die gemeenskap te hanteer, want dit gaan hier om doelbewuste en relevante leergeleenthede wat geskep moet word (vgl. 3.3.3).

ii) Die maksimale benutting van hulpbronne

Weens demografiese tendense soos 'n geweldige populasiegroei en verstedeliking word daar toenemende druk op hulpbronne geplaas. Bestaande hulpbronne is dikwels nie voldoende om in alle behoeftes te voorsien nie (Potgieter, 1987:39). Volgens De Jager (1989:46) is die optimale benutting van hulpbronne een van die belangrikste oorwegings vir gemeenskapsonderwys.

Onder hulpbronne word menslike, fisiese en finansiële hulpbronne ingesluit (Clark, 1977:6-7). In elke gemeenskap is daar 'n verskeidenheid van hulpbronne beskikbaar wat vir doeleindes van gemeenskapsonderwys aangewend kan word (Potgieter, 1989:39). Dit

is die taak en verantwoordelikheid van die gemeenskapsonderwysleier om hierdie hulpbronne te identifiseer en die aanwending daarvan te koördineer (vgl. 3.3.4; 3.3.6).

Wat menslike hulpbronne betref, is daar geskikte persone in die gemeenskap met die nodige kwalifikasies, ondervinding en vaardighede wat aangewend kan word. Verdere kriteria wat toegepas moet word, is of die persoon wel oor die nodige kommunikasievaardighede beskik en of hy gewillig is om aan die program deel te neem (Clark, 1977:6-8).

Fisiese fasiliteite soos sportterreine, biblioteke, sale, museums en skoolgeboue word deur die gemeenskap en skool gesamentlik gebruik om so gemeenskapsonderwys in die gemeenskap te laat realiseer (Pretorius, 1991:62). De Jager (1989:47) stel voor dat die optimale benutting van fisiese fasiliteite bewerkstellig kan word deur in die eerste plek geboue en toerusting so te ontwerp dat die alternatiewe gebruiksmoontlikhede daarvan verhoog word. Verder moet skool- en gemeenskapsaktiwiteite met mekaar gekoördineer en geïntegreer word, spesifiek met die oog op die optimale benutting van fasiliteite, kundigheid en dienste.

Gemeenskapsonderwys is in 'n groot mate gerig op die minderbevoorregte, agtergeblewe en milieu-gestremde sektore van die gemeenskap (Pretorius, 1990:16-17). Die beskikbaarheid en benutting van finansiële hulpbronne word dus onmiddellik 'n belangrike aspek van gemeenskapsonderwys. Clark (1977:7) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat instellings, organisasies en agentskappe wat by onderwys betrokke is, moet saamwerk en mekaar moet aanvul om sodoende koste te bespaar en steeds die beste diens aan die gemeenskap te lewer.

Vanuit 'n bestuursoogpunt is dit daarom belangrik dat die nodige en beskikbare hulpbronne geïdentifiseer word, en deur effektiewe bestuur maksimaal benut word (vgl. 3.3.4; 3.3.6 en 3.3.7).

iii) Interinstitusionele samewerking en koördinasie

Volgens Clark (1977:77) is samewerking en koördinasie tussen onderwysinstellings en ander gemeenskapsorganisasies 'n basiese element van gemeenskapsonderwys. Potgieter (1987:41) wys daarop dat geen enkele instelling in die gemeenskap in staat is om gemeenskapsonderwys eiehandig aan te pak en aan almal se behoeftes te voorsien nie. Gemeenskapsonderwys word verwerklik in 'n stelsel waarvan die sleutelgebeure *koördinasie*, *samewerking* en *kommunikasie* is (Pretorius, 1991:62). Hierdeur word die maksimale en effektiewe benutting van menslike, fisiese en finansiële hulpbronne verseker (Potgieter, 1987:40-41).

Die stelsel behels verder die vestiging van vennootskappe tussen onderwysagente, diensagente en die sake- en industriële sektore (Pretorius, 1991:62).

Bogenoemde het belangrike implikasies vir die onderwysleier met betrekking tot die aanbieding van gemeenskapsonderwys. Koördinasie, samewerking en kommunikasie is nodig om die maksimale benutting van hulpbronne te verseker. Die sluit van vennootskappe met ander onderwysagente, diensagente en die privaatsektor kan beduidende voordele vir die betrokke instelling en die gemeenskap inhou.

iv) Gemeenskapsbetrokkenheid

Gemeenskapsdeelname aan die onderwys is deel van die onderliggende filosofie van gemeenskapsonderwys (Nisbet et al, 1980:30). Dit is dus die doel met gemeenskapsonderwys om mense as indiwidue en as lede van groepe of gemeenskappe by die onderwys te betrek. Potgieter (1987:37) beklemtoon die belangrikheid van gemeenskapsbetrokkenheid wanneer hy dit stel dat sekere gemeenskappe skuldig is aan onbetrokkenheid by onderwysgebeure en aktiwiteite in hulle midde.

Vir Allen et al (1987:17) gaan dit oor 'n meer oop verhouding tussen die onderwys en die gemeenskap, gekenmerk deur deelnemende demokrasie. Vennootskappe en solidariteit eerder as paternalisme en manipulasie moet prioriteit geniet. Die beginsel van deelnemende demokrasie word ook erken deur Taylor (1988:36) en Raymaekers & Bacquelaine (1985:462) deurdat die gemeenskap medeseggenskap kry in besluitneming ten opsigte van die onderwys.

Hurlburt (1990:7) beveel 'n betekenisvolle inisiatief, verantwoordelikheid en beheer deur die gemeenskap aan aangesien werklike, intense betrokkenheid van die gemeenskap vereis word, terwyl Kamper (1987:1) aanvoer dat die gemeenskap betrokke moet wees, nie net as leerders en kursusleiers nie, maar ook as onderwysbestuurders.

Dit is egter belangrik om te beklemtoon dat medeseggenskap ook medeverantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys meebring (Raymaekers & Bacquelaine, 1985:462; Theron, 1990:11).

Skrywers soos Clark (1977:6-8); Nisbet et al (1980:11); Taylor (1988:35); Raymaekers & Bacquelaine (1985:362); Kamper (1987:1)

en Stockard & Mayberry (1992:168) is dit eens dat gemeenskapsbetrokkenheid by gemeenskapsonderwys begin by deelname in die identifisering van probleme en behoeftes in die gemeenskap. Dit word gevolg deur die formulering van planne en strategieë om die probleme en behoeftes aan te pak. Deelname in die beplanning en besluitneming, dus die bestuur van die onderwys, word telkens sterk onderstreep.

Dit gaan dus hier oor koöperatiewe behoeftebepaling, probleemoplossing en bestuur waarby die gemeenskap aktief betrokke, maar ook medeverantwoordelik is (vgl. 3.3.3.1).

Gemeenskapsbetrokkenheid kan op formele sowel as informele wyse realiseer. Gemeenskapsadviesrade blyk egter die mees effektiewe wyse te wees waardeur gemeenskapsbetrokkenheid verseker kan word (Taylor, 1988:42).

Dit is duidelik dat die beginsel van gemeenskapsdeelname in die bestuur van die onderwys eise aan die onderwysleier sal stel. Kowalski (1987:53) wys daarop dat die gedagte om ander agentskappe en persone in die beplanning en probleemoplossing te betrek, vir die gemiddelde prinsipaal potensiële konflik inhou. 'n Verandering in gesindheid, benadering en bestuurstyl sal daarom in bepaalde gevalle nodig wees. Die nodige strukture om interaksie met die gemeenskap, gemeenskapsdeelname en -betrokkenheid te bewerkstellig, word in elke gemeenskap vereis om so gemeenskapsonderwys te laat realiseer (vgl. 3.3.2).

v) Gemeenskapsgeoriënteerde kurrikulum

Volgens Allen et al (1987:34) is die realisering van gemeenskapsonderwys in wese die reaksie van mense op hulle behoeftes. Dit

is die bedoeling met gemeenskapsonderwys om in die totale spektrum van die leerbehoeftes wat in die gemeenskap mag voorkom, te voorsien. Behoeftebepaling is dus 'n onontbeerlike aspek van gemeenskapsonderwys en 'n voorvereiste vir die totstandbring van 'n sinvolle kurrikulum terwyl die gemeenskap self aktief betrokke moet wees by behoeftebepaling en die ontwikkeling van die kurrikulum (Potgieter, 1987:34,38).

In gemeenskapsonderwys gaan dit gevolglik nie oor wat die owerhede of die onderwysleier besluit omtrent die inhoud van onderwysprogramme nie. Dit is 'n vereiste dat kurrikula, onderwysprogramme en dienste in gemeenskapsonderwys *lewensgesentreerd* is, dit moet m.a.w. verband hou met mense se werklike behoeftes. Behoeftebepaling en gemeenskapsdeelname moet daarom ook in hierdie opsig verantwoord word (vgl. 3.3.3.1).

vi) Gemeenskapsontwikkeling

Volgens Titmus (1989:545,546) behels gemeenskapsontwikkeling aktiwiteite wat daarop gerig is om die materiële en maatskaplike welsyn van die gemeenskap te verbeter. Lede van die gemeenskap speel 'n belangrike rol in die besluitneming ten opsigte van die aksies en neem self aktief aan die programme deel.

Eweneens dui Fletcher (1989:51) daarop dat gemeenskapsontwikkeling onderwysaktiwiteite wat bydra tot die welsyn van die gemeenskap, behels. Dit dui verder ook op 'n proses van self-help wat begin met die identifisering van behoeftes en wat gerig is op die aanvaarding van meer verantwoordelikheid en beheer.

Met bogenoemde aspekte word die belangrikheid van *relevante leergeleenthede*, afgestem op die werklike behoeftes van die

gemeenskap weer eens beklemtoon. Gemeenskapsontwikkeling as proses van self-help dui verder ook op interaksie en samewerking tussen die gemeenskap en onderwysagente onderling. In aansluiting hierby sien die National Education Association (Cohen & Brawer, 1989:259 -260) gemeenskapsonderwys as 'n geleentheid vir lede van die gemeenskap, gemeenskapskole en instellings om as vennote onderwys- en gemeenskapsaangeleenthede aan te pak. Die doel is om die gemeenskap te help om *self* verantwoordelikheid vir die oplossing van probleme en behoeftes te aanvaar.

Die gemeenskapsonderwysproses bied derhalwe 'n stelsel en leweringsisteem vir dienste wat nodig is vir gemeenskapsontwikkeling terwyl die beginsel van deelnemende demokrasie in gemeenskapsonderwys die geleentheid tot 'n selfhelpbenadering in gemeenskapsontwikkeling skep (Kleinen, 1991:125-126; Taylor, 1988:41).

Gemeenskapsonderwys met die oog op gemeenskapsontwikkeling behels die identifisering en oplossing van gemeenskapsprobleme sowel as die identifisering en benutting van hulpbronne in ontwikkelingstrategieë. Bepaalde programme om die probleme aan te pak tot verbetering en ontwikkeling van die gemeenskap is uiteindelik die uitvloeisel van bogenoemde (Pretorius, 1991:63).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat gemeenskapsontwikkeling ingebou is in die gemeenskapsonderwysbegrip. Deur die gemeenskapsonderwysproses kry die gemeenskap die geleentheid om aktief deel te neem aan gemeenskapsontwikkeling. Die uiteindelike doel is dat die gemeenskap self verantwoordelikheid vir gemeenskapsontwikkeling sal aanvaar, self-help dus. Hoewel daar aanvanklik slegs op onderwysprobleme en -behoeftes gefokus word, word daar uiteindelik ook op behoeftes en probleme oor die volle

spektrum van die gemeenskapslewe gekonsentreer. Die gemeenskap besef dat hy die vermoë het om probleme en behoeftes, hetsy onderwysverwant of oor die breë spektrum in die gemeenskap, te hanteer en oplossings te vind. Dit is nie nodig om aangewese te wees op inisiatiewe van die owerhede en die burokrasie nie.

Die implikasie vir onderwysbestuur is weer eens relevante leergeleenthede, ontwikkel op grond van deeglike behoeftebepaling. Geleenthede vir deelnemende demokrasie ten opsigte van die onderwys moet ten volle benut word om sodoende die gemeenskap te leer om selfstandig hulle probleme en behoeftes te behartig.

vii) Samevatting

Soos reeds genoem (vgl. 2.2.1) is dit duidelik dat die begrip gemeenskapsonderwys 'n bepaalde benadering ten opsigte van die voorsiening van onderwys- en leergeleenthede verteenwoordig. Die onderwysinstelling, agent of organisasie wat homself op die terrein van gemeenskapsonderwys begewe, of streef om onderwys- en leergeleenthede aan lede van die gemeenskap aan te bied, vind in die beginsels 'n stel riglyne waaraan die proses getoets kan word. Bogenoemde beginsels kan dus ook dien as riglyne vir die implementering van gemeenskapsonderwys.

2.2.3 Doelstellings met gemeenskapsonderwys

In die algemeen kan dit gestel word dat die opvoeding van die indiwidu (t.w. indiwidualisering, sosialisering en selfaktualisering) die doel met gemeenskapsonderwys is. Dit gaan dus oor die vervulling van menslike behoeftes, ook onderwys- en leerbehoeftes. In aansluiting hierby is dit die doel met gemeenskapsonderwys om formele, nie-formele en informele

onderwysgeleenthede aan te pas en uit te brei.

'n Verdere doel met gemeenskapsonderwys is om 'n gemeenskapsgebaseerde sisteem vir kollektiewe aksie deur onderwys- en gemeenskapsagente te voorsien. Die lerende gemeenskap word gegenereer om maksimale deelname van die lede van die gemeenskap aan onderwysaktiwiteite te bewerkstellig. Selfgerigte indiwidue en gemeenskappe word ontwikkel wat hul behoeftes self kan identifiseer en deur die koördinasie van gemeenskapshulpbronne kan vervul; dit gaan dus oor *self-help* en *selfopvoeding* deur die lede van die gemeenskap.

Gemeenskapsonderwys is verder gerig op die sosio-ekonomiese ontwikkeling van die gemeenskap (gemeenskapsontwikkeling), en die gepaardgaande verhoging van lewensgehalte. In hierdie verband is die verbetering van agtergeblewe gemeenskappe se situasie 'n besondere doel met gemeenskapsonderwys.

Die doel met gemeenskapsonderwys sluit ook die volgende in:

- beroepsopleiding en plasing
- genotvolle en sinvolle rekreasie (Pretorius, 1991:61-62).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar besondere doelstellings met gemeenskapsonderwys nagestreef word. Die beginsels van gemeenskapsonderwys, soos in 2.2.2 bespreek, word ook in die doelstellings verantwoord. Die onderwysinrigting wat leergeleenthede aan lede van die gemeenskap aanbied binne die raamwerk van gemeenskapsonderwys, sou telkens die programme en onderwysaktiwiteite kan toets aan die besondere doelstellings soos hier bo vermeld.

2.2.4 Die omvang van gemeenskapsonderwys

Daar is reeds na gemeenskapsonderwys as 'n omvattende begrip verwys (vgl. 2.2.11).

Die omvang van gemeenskapsonderwys word veral toegelig deur die omvang en verskeidenheid programme en dienste wat deur die gemeenskapskollege in die VSA aangebied word. Volgens die VSA-model is die gemeenskapskollege 'n twee-jaar inrigting vir hoër onderwys wat onderwys en opleiding aanbied wat aangepas en afgestem is op die behoeftes van die gemeenskap waarin die kollege geleë is. Die verlenging en uitbreiding van die onderwysgeleenthede word gesien as 'n hoofopdrag van die gemeenskapskollege (Glaezer, 1994:20).

Cohen & Brawer (1989:256-368) verwys na gemeenskapsonderwys as die omvattendste van al die funksies van die gemeenskapskollege. Aspekte wat in die begrip ingesluit word, is *volwasse onderwys, volwasse basiese onderwys, voortgesette onderwys, kontrak-opleiding, gemeenskapsdienste* en *gemeenskapsgebaseerde onderwys*. Gemeenskapsonderwys sluit ook elemente van loopbaanonderwys, kompensatoriese onderwys en akademiese onderwys in.

Zuma (1991b:100) sluit vaardighede in entrepreneurskap en self-helpvaardighede in as onderdeel van gemeenskapsonderwys.

Die omvang van gemeenskapsonderwys blyk verder uit die feit dat dit kan lei tot die verwerwing van formele of nie-formele kwalifikasies. Die tydsduur van die programme kan duur van een uur tot 'n naweek, verskeie dae of selfs 'n volle termyn. Gemeenskapsonderwys kan deur die skool of kollege geborg word,

of deur 'n agent wat van die skool of kollege se fasiliteite gebruik maak, of dit kan ook 'n gesamentlike poging wees. Gemeenskapsonderwys kan weg van die kampus aangebied word deur gebruik te maak van media soos die televisie, radio en dagblaaie.

Gemeenskapsonderwysprogramme mag sentreer op die belangstelling van indiwidue, d.w.s. persoonlike belangstellings, of op die behoeftes van die totale gemeenskap.

Die begrip gemeenskapsonderwys omvat 'n diens wat geen beperking op die leerder se ouderdom, opvoedkundige kwalifikasies of belangstelling plaas nie. Die omvang van onderrigaanbiedinge en programme in gemeenskapsonderwys word slegs beperk deur beskikbare fondse en die energie en inisiatief van onderwyspersoneel (Cohen & Brawer, 1989:68).

Gemeenskapsonderwys bied gevolglik uitgebreide en omvattende moontlikhede om leer- en onderwysgeleenthede te skep en te benut. Buiten die klem op onderwyspersoneel, en by implikasie ook die onderwysbestuurder, se inisiatief en energie, word die gemeenskap se betrokkenheid by die identifisering van behoeftes en die ontwerp van onderwysprogramme om die behoeftes te hanteer, weer eens beklemtoon.

2.2.5 Agente van gemeenskapsonderwys

'n Persoon of groep persone, 'n organisasie of instelling wat onderwys en leer bewerkstellig, kan beskou word as 'n onderwysagent (Pretorius, 1990:13).

Daar word ook onderskei tussen agente van formele, nie-formele en informele onderwys. Dit is belangrik dat die skool of kollege

nie as die enigste agent van formele onderwys beskou word nie. Daar is in elke gemeenskap 'n wye verskeidenheid van onderwys-agente wat deur leerders benut kan word. Dit is uiteindelik die taak van die onderwysbestuurder om die funksionering van hierdie agente te koördineer om sodoende gemeenskapsonderwys in die gemeenskap te laat realiseer (Pretorius, 1990:54,55).

2.2.6 Kliënte van gemeenskapsonderwys

Daar is reeds daarop gewys dat gemeenskapsonderwys poog om al die behoeftes van al die lede van die gemeenskap te behartig. Al die lede van die gemeenskap is dus potensiële kliënte van gemeenskapsonderwys.

Kowalski (1987:54) verwys, teen die agtergrond van lewenslange onderwys, na die toenemende eise aan skole om aan die behoeftes van die nie-tradisionele student te voldoen, terwyl Cohen & Brawer (1989:277) daarop wys dat die persone wat deur gemeenskapsonderwys bedien word, nie binne die kategorie van die tipiese student val nie.

Dit is veral die agtergeblewe, milieu-gestremde gemeenskappe en bevolkingsgroepe wat by uitstek op gemeenskapsonderwys aangewese is (Pretorius, 1990:16,17). Allen et al (1987:272) verwys na die lede van die gemeenskap wat die slegste af is, as kliënte van gemeenskapsonderwys. Gemeenskapsonderwys neig om te diskrimineer ten gunste van minderbevoorregtes en minderheidsgroepe (Brookfield, 1980:74). Volgens Cohen & Brawer (1989:275) word nie slegs die kinders van die middelklas deur die gemeenskapskollege bedien nie. Kliënte word veral ook getrek uit lede van minderheidsgroepe en fisies en verstandelik minderbevoorregtes asook finansieel minderbevoorregtes. Volwassenes van alle

ouderdomme word gevind in die studentegemeenskappe van die gemeenskapskolleges.

Hankin (1992:37-40) identifiseer bepaalde groepe as potensiële studente vir die Amerikaanse gemeenskapskolleges, elk met hul eiesoortige behoeftes. Hieronder val senior burgers, finansieel minderbevoorregtes ("the poor and the homeless"), etniese groepe, ongeletterdes, fisies-liggaamlik gestremdes, verstandelik gestremdes en vrouens.

Bogenoemde maak gemeenskapsonderwys besonder relevant in die Suid-Afrikaanse konteks. Die oorgrote meerderheid van die swart bevolking, sowel as groot getalle blankes, Kleurlinge en Indiërs in Suid-Afrika kan as milieu-gestremd beskou word (Pretorius, 1990:16). Veral in die swart gemeenskappe is daar groot getalle vroeë skoolverlaters wat nie in die tradisionele struktuur van die formele onderwys geakkommodeer kan word nie. Die omvang van ongeletterdheid onderstreep verder die behoefte aan basiese onderwys. Hierdie persone is by uitstek op gemeenskapsonderwys aangewese.

Toeganklikheid van onderwys- en leergeleenthede vir hierdie studente is van besondere belang, veral ten opsigte van finansies, toelatingsvereistes en geografiese ligging (vgl. 3.3.6; 3.3.7).

2.2.7 Samevatting

In die voorafgaande bespreking is daarna gestreef om die begrip gemeenskapsonderwys saam te vat. Daar is na die essensiële eienskappe as beginsels en vereistes, sowel as na die doelstellings, agente en kliënte van gemeenskapsonderwys verwys.

Daar is dus probeer om te antwoord op die vraag: Wat behels gemeenskapsonderwys?

Dit gaan egter in hierdie studie in die besonder oor die *implementering* van gemeenskapsonderwys. Daar moet gevolglik deeglik besin word oor die wyse waarop daar aan gemeenskapsonderwys in die praktyk gestalte gegee word.

2.3 GEMEENSKAPSONDERWYS IN DIE PRAKTYK

2.3.1 Inleidend

In 2.2.1 is na gemeenskapsonderwys verwys as 'n filosofiese konsep wat geoperasionaliseer kan word. Gemeenskapsonderwys moet dus in die praktyk realiseer. Daar is ook aangedui dat gemeenskapsonderwys dui op 'n proses en struktuur waardeur onderwys- en leergeleenthede aan die gemeenskap gebied word deur middel van onderwysprogramme. In hierdie afdeling word daar vervolgens in meer besonderhede na die gemeenskapsonderwysproses, die struktuur vir gemeenskapsonderwys en gemeenskapsonderwysprogramme gekyk.

2.3.2 Die gemeenskapsonderwysproses

Gemeenskapsonderwys dui op 'n proses en struktuur waardeur onderwys- en leergeleenthede aangepas en uitgebrei word om al die leerbehoeftes van die totale gemeenskap te hanteer. Ten opsigte van dié proses word interaksie tussen indiwidue, agente, organisasies en instellings in die besonder beklemtoon (Taylor, 1988:41). Die doel met die proses van interaksie is om probleme en leerbehoeftes te identifiseer en op metodes en strategieë te besluit om die behoeftes en probleme te benader (vgl. 2.2.1).

Nisbet et al (1980:123) beskou die leerproses as so belangrik dat die voorsiening van fasiliteite nie kan dien as plaasvervanger vir die verhoudinge en gesindhede wat deur die proses gekweek word nie. Volgens Milburn (1990:46) is die proses net so belangrik soos inhoud ten opsigte van die programme. Die besondere verband tussen program en proses in gemeenskapsonderwys word deur Taylor (1988:41) beklemtoon. Hoewel die program dien as die mees algemene benadering om behoeftes in die gemeenskap aan te pak, word die behoeftes deur die proses geïdentifiseer. Proses gaan dus die program vooraf. Dit is deur dié proses wat gesamentlike probleemoplossing, 'n essensiële komponent van gemeenskapsonderwys, gestalte kry.

Dit is daarom duidelik dat gemeenskapsonderwys in die eerste plek gerealiseer word deur 'n bepaalde proses. Hierdie proses, die gemeenskapsonderwysproses, behels interpersoonlike verhoudinge, asook interaksie tussen verskeie onderwysagente en kliënte om die beginsel van gesamentlike probleemoplossing en gemeenskapsbetrokkenheid te verseker.

Vanuit 'n bestuursoogpunt moet daar gevolglik kennis geneem word van die gemeenskapsonderwysproses. Die nodige interaksie met die gemeenskap en skakeling met die verskillende onderwysagente en ander moontlike rolspelers moet plaasvind om die gemeenskapsonderwysproses te inisieer en te onderhou (vgl. 3.2).

2.3.3 Die struktuur vir gemeenskapsonderwys

Pretorius (1991:63-64) bespreek die volgende as elemente van die infrastruktuur vir gemeenskapsonderwys in 'n bepaalde gemeenskap:

- 'n gemeenskapsleersentrum

- 'n direkteur vir gemeenskapsonderwys
- gemeenskapsadviesrade
- hulpbronne.

i) 'n Gemeenskapsleersentrum

Pretorius verwys hier na die gemeenskapskool-konsep, waar 'n skool of kollege met al sy fasiliteite tot 'n gemeenskaps-leersentrum omskep word. Die skool word die sentrum van die gemeenskapslewe, 'n egte gemeenskapsentrum (Nisbet et al, 1980:1). Die funksie van die gemeenskapsentrum is om te dien as operasionele sentrum vir die voorsiening van onderwys- en maatskaplike dienste en vir die koördinering van die voorsiening van onderwys- en diensagente deur middel van 'n kommunikasie-netwerk wat in die gemeenskapsleersentrum gesetel is. So word die skool die sentrum vir voorskoolse onderwys, verrykingsprogramme, volwassene-onderwys (insluitende geletterdheidsprogramme en beroepsopleiding), voorligting en rekreasie.

Volgens Kamper (1987:20-22) is 'n gemeenskapsleersentrum 'n opvoedkundige inrigting wat onder beheer van die plaaslike gemeenskap staan, sy eie gebou en/of bestaande fasiliteite in die gemeenskap benut en 'n hoogs aanpasbare onderwys- en opleidingsdiens lewer wat afgestem is op die besondere behoeftes van die plaaslike gemeenskap. Vir die indiwidu bied die gemeenskapsleersentrum lewenslange toegang tot 'n onderwys-fasiliteit wat op 'n kontinue grondslag geleenthede bied tot herskoling, omskoling en kompenseringsonderwys.

Kamper (1987:3) wys daarop dat die vestiging en doeltreffende funksionering van die gemeenskapsleersentrum primêr die verantwoordelikheid van die gemeenskap is, terwyl ander partye

ook betrokke is, byvoorbeeld die aandeel wat die privaatsektor en staatsdepartemente kan hê.

In die Onderwysvernuwingstrategie (DNO, 1992:65-66) word na die vestiging van gemeenskapskolleges as privaatregtelike inrigtings, wat beheer word deur, en toegespits is op die behoeftes in die plaaslike gemeenskap, verwys. Die verdere onderwysbehoeftes van die persone wat as gevolg van politieke, maatskaplike en ekonomiese faktore nie voldoende onderwys ontvang het nie, kan deur die stigting van die kolleges hanteer word. Programme en dienste wat deur hierdie gemeenskapskolleges aangebied kan word, sluit in basiese onderwys vir volwassenes, geletterdheids- en syfervaardigheidsprogramme sowel as oorbruggingsprogramme.

Die gemeenskapskollege word deur die *National Investigation into Community Education* (NICE) gesien as enige onderwysinstelling wat gemeenskapsonderwysprogramme op gestruktureerde basis, van basiese geletterdheid tot tersiêre programme aanbied. Kliënte van die kollege is die lede van die gemeenskap wat nie meer skoolpligtig is nie, en wat nie soortgelyke geleenthede in die formele stelsel geniet het nie. Bestaande instellings soos tegniese kolleges, streeksopleidingsentrums en volwasse opleidingsentrums word beskou as paslike inrigtings om as gemeenskapskolleges te funksioneer (NICE, 1994:6,7).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die gemeenskapsleersentrum in die eerste plek dien as operasionele sentrum vanwaar die onderwys- en gemeenskapsdienste gekoördineer word. Aangesien hierdie studie fokus op die implementering van gemeenskaps-onderwys aan die tegniese kollege, is die verwysing na die omskepping van 'n skool of kollege tot 'n gemeenskapsleersentrum, sowel as die moontlike stigting van gemeenskapskolleges, besonder

betekenisvol.

Die feit dat die gemeenskapsleersentrum die gesamentlike verantwoordelikheid van verskeie partye is, hou ook bepaalde implikasies en eise vir die bestuur van die gemeenskapsleersentrum in (vgl. 3.3.2).

ii) 'n Direkteur van gemeenskapsonderwys

Volgens Pretorius (1990:80) is leierskap onontbeerlik in die implementering van gemeenskapsonderwys. Gevolglik moet daar in elke gemeenskap 'n direkteur van gemeenskapsonderwys aangestel word om gemeenskapsonderwys te koördineer.

Die direkteur is verantwoordelik vir die organisasie, administrasie, ontwikkeling, behoeftebepaling, verslagdoening, skakeling, koördinasie, begroting, inligting (kommunikasie), personeelvoosiening, toesig en evaluering van alle gemeenskapsonderwysprogramme en -aktiwiteite (Pretorius, 1990:81).

Die direkteur van gemeenskapsonderwys is die deskundig-opgeleide *onderwysleier, onderwysbestuurder* en *onderwysbeplanner* wat in 'n bepaalde gemeenskap in samewerking met adviesrade en sy hulppersoneel die gemeenskapsonderwyskonsep moet implementeer en die proses moet koördineer (Pretorius, 1990:82).

In die lig van hierdie ondersoek sou dit sinvol wees om die taak van die prinsipaal van die tegniese kollege met die taak van die direkteur van gemeenskapsonderwys te vergelyk.

iii) Gemeenskapsadviesrade

Die beginsel van deelnemende demokrasie deur gemeenskapsdeelname en -betrokkenheid in gemeenskapsonderwys is reeds in die bespreking hier bo beklemtoon (vgl. 2.2.1). Kamper (1987:22) wys daarop dat die ideale van gemeenskapsonderwys deur middel van gemeenskapsleersentra moeilik denkbaar is sonder gemeenskapsbetrokkenheid by onderwysvoorsiening en onderwysbestuur.

Volgens Taylor (1987:42) bied die gemeenskapsadviesraad die meeste potensiaal vir die bereiking van die doelwitte met gemeenskapsonderwys. Adviesrade bestaan uit kundige indiwidue wat die onderwysbestuurder en ander verantwoordelike amptenare adviseer ten opsigte van die funksionering en bestuur van gemeenskapsonderwysprogramme (Mehnert, 1992:11). Adviesrade kan bestaan uit 15 tot 55 lede wat verteenwoordigend is van verskillende sub-groepe in die gemeenskap (Taylor, 1987:42).

Adviesrade dien as onmisbare skakel tussen die gemeenskapsleersentrum en die gemeenskap. Deur middel van adviesrade word die gemeenskap op verskeie terreine by die gemeenskapsonderwysproses betrek. So is die adviesrade aktief betrokke by die identifisering van behoeftes en probleme, asook die identifisering, mobilisering en benutting van hulpbronne in die gemeenskap. Adviesrade is betrokke by die beplanning, operasionalisering en evaluering van onderwysprogramme en in aansluiting hierby ook by die deurlopende evaluering van leer- en onderwysaktiwiteite. Kommunikasie met die gemeenskap om begrip, waardering en ondersteuning vir bepaalde onderwysprogramme te vestig is 'n verdere terrein waarop die adviesraad 'n waardevolle bydrae lewer (Pretorius, 1991:64-65; Mehnert, 1992:12-13).

'n Adviesraad, verteenwoordigend van die gemeenskap, wat effektief funksioneer, blyk dus noodsaaklik te wees vir die implementering en aanbieding van gemeenskapsonderwys. Sodoende word die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid en medeverantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys gerealiseer (vgl. 3.3.2).

iv) Hulpbronne

Daar is reeds hier bo na die maksimale benutting van hulpbronne verwys (vgl. 2.2.2). Hulpbronne in die gemeenskap moet maksimaal benut word om onderwys- en leergeleenthede te verryk en uit te brei (Pretorius, 1991:65; vgl. ook 3.3.4; 3.3.6; 3.3.7).

2.3.4 Gemeenskapsonderwysprogramme

Die uiteindelike produk van die gemeenskapsonderwysproses is die werklike programme wat aangebied word. Taylor (1988:41) wys op die verband tussen proses en program in gemeenskapsonderwys. Behoeftes en probleme word deur die gemeenskapsonderwysproses geïdentifiseer, terwyl die behoeftes en probleme deur die gemeenskapsonderwysprogramme aangepak word.

Volgens Pretorius (1990:101) is die *ontwerp van onderwysprogramme* die volgende stap nadat leerbehoeftes en probleemareas geïdentifiseer is. By die ontwerp van programme moet 'n geskikte leerformaat of patroon van leerervaringe gekies word. Die inhoud van leerprogramme moet direk verband hou met geïdentifiseerde leerbehoeftes en probleme. Verder is dit belangrik dat programme op die kenmerke en eienskappe van die leerders (teikengroep) ingestel is - kennis van die teikengroep is dus ook belangrik. Dit gaan gevolglik steeds oor *relevante leergeleenthede* in 'n

kurrikulum wat *mensgesentreerd* is.

Kleinen (1991:67-71) wys op 'n aantal van die belangrikste kategorieë leerbehoeftes van die maatskaplik minderbevoorregte gemeenskappe, wat belangrike implikasies inhou vir die ontwerp van onderwysprogramme:

- funksionele geletterdheid en syfervaardighede
- ouer- en gesinsopvoeding
- verbruikersopvoeding
- huishoudelike opvoeding
- bewusmaking van bestaande geleenthede
- voorbereiding vir beroeps-, tegniese en professionele bekwaamheid
- sosiale vaardighede
- opleiding in burgerskap
- gesondheidsopleiding
- rekreasie, vryetydsbesteding en sport
- gemeenskapshulpbronne
- tegnologiese vaardighede
- skool-gebaseerde vaardighede
- onderwysbehoeftes rakende formele, nie-formele en informele programme
- vaardighede in probleemoplossing.

Die wye verskeidenheid moontlike behoeftes in die gemeenskap, en dus ook die verskeidenheid van programme, word weer eens deur bogenoemde aspekte beklemtoon. Dit is duidelik dat onderwysprogramme nie tot formele programme beperk kan word nie, maar dat bepaalde behoeftes deur nie-formele en informele programme aangepak kan word.

Die noodsaaklikheid van behoeftebepaling en 'n studie van die eienskappe van die teikengroep op wie die programme afgestem is, word nogmaals beklemtoon (vgl. 3.3.3).

2.4 'N FASEOLOGIESE BESKOUING VAN GEMEENSKAPSONDERWYS

2.4.1 Inleidend

Pretorius (1990:79-121) maak gebruik van 'n prosesmodel in die gemeenskapsonderwysproses waarin die beginsels van gemeenskapsonderwys verwesenlik en verantwoord word. In dié proses gaan dit hoofsaaklik (a) om die leerder en ander instansies te betrek, en (b) om die voorsiening van prosedures en hulpbronne om leerders te help om inligting en vaardighede te bekom.

Gemeenskapsonderwys word gesien as 'n proses van beplanning en operasionalisering van onderwysprogramme in 'n gemeenskap en bestaan uit die volgende fases:

Fase 1: Die aanstelling van 'n direkteur van gemeenskapsonderwys
Fase 2: Skep van 'n onderwysmilieu
Fase 3: Vestiging van 'n organisatoriese struktuur vir deelnemende beplanning
Fase 4: Identifisering en ontleding van die probleme, beleefde behoeftes en belange van indiwidue en instellings in die gemeenskap (insluitende die diagnose van onderwys- en leerbehoeftes)
Fase 5: Formulering van programdoelwitte
Fase 6: Ontwerp van onderrigprogramme
Fase 7: Identifisering en mobilisering van gemeenskapshulpbronne

Fase 8: Operasionalisering van onderwysprogramme

Fase 9: Evaluering van onderwysprogramme, herdiagnosering van leerbehoeftes en aanpassing van die onderwysvoorsieninge van die onderskeie onderwysagente in die gemeenskap

Fase 10: Deurlopende navorsing

2.4.2 Fases in die gemeenskapsonderwysproses

Hier onder volg 'n samevatting van die verskillende fases soos uiteengesit deur Pretorius:

Fase 1: Aanstelling van 'n direkteur van gemeenskapsonderwys

In elke gemeenskap moet 'n direkteur van gemeenskapsonderwys aangestel word. As deskundige onderwysleier is hy verantwoordelik vir die bestuur van alle aspekte van die gemeenskapsonderwysproses (Pretorius, 1990:117). Die taak en verantwoordelikheid van die direkteur word ook verantwoord in die ander fases van die gemeenskapsonderwysproses.

Fase 2: Skep van 'n onderwysmilieu

In hierdie fase gaan dit oor die skep van 'n onderwysopset waarin indiwidue en gemeenskappe hul behoeftes kan bevredig, hul doelstellings kan bereik en hul potensiaal kan verwesenlik. Respek vir die indiwiduele persoon, deelname aan besluitneming en wederkerigheid van verantwoordelikheid met betrekking tot onderwysaktiwiteite is sleutelaspekte ten opsigte van 'n gunstige onderwysmilieu. Vanuit 'n bestuursoogpunt moet daar verder ook rekening gehou word met sekere fisiese, sosiale en organisatoriese aspekte ten opsigte van 'n leerbevorderlike

klimaat (Pretorius, 1990:117,118; vgl. 3.3.2).

Fase 3: Vestiging van 'n organisatoriese struktuur vir deelnemende beplanning

'n Organisatoriese struktuur, waarby al die persone en instansies wat belang het by die beplanning en uitvoer van onderwysprogramme betrek word, moet gevestig word. Persone en instansies word betrek deur middel van adviesrade en beplanningskomitees (vgl. 3.3.2).

Hierdie organisatoriese struktuur is gevestig in die gemeenskapsleersentrum. Dit is die taak van die direkteur van gemeenskapsonderwys om die organisatoriese struktuur te vestig, te onderhou en te koördineer (Pretorius, 1990:118).

Fase 4: Identifisering en ontleding van probleme, beleefde behoeftes en belange van indiwidue en instellings in die gemeenskap (insluitende die diagnose van onderwys- en leerbehoeftes)

Aangesien dit in gemeenskapsonderwys gaan om die werklike behoeftes en belange van die gemeenskap, is behoeftebepaling die vertrekpunt van die ontwerp van gemeenskapsonderwysprogramme. In hierdie fase word die behoeftes van indiwidue en organisasies in die gemeenskap geïdentifiseer en ontleed (Pretorius, 1990:118).

Dit gaan hier oor 'n sistematiese proses waardeur inligting versamel en ontleed word met betrekking tot die onderwysbehoeftes van groepe, indiwidue en gemeenskappe (vgl. 3.3.3).

Fase 5: Formulering van programdoelwitte

Die geïdentifiseerde behoeftes van die gemeenskap word in programdoelwitte vertolk en dien as vertrekpunt vir die formulering van programdoelwitte (Pretorius, 1991:66). Die formulering van programdoelwitte dien verder as konkrete riglyne vir die ontwikkeling van programme.

Onderwysbehoeftes word in programdoelwitte omgesit deur die behoeftes eers in 'n prioriteitsisteem te rangskik. Die behoeftes word nou gesif en die behoeftes wat die siftingsproses deurstaan het, word in programdoelwitte omgesit (Pretorius, 1990:118).

Fase 6: Ontwerp van onderwysprogramme

In hierdie fase gaan dit oor die keuse van 'n geskikte leerformaat of patroon van leerervaringe in terme van indiwiduele, groep- of massa-aktiwiteit (Pretorius, 1990:101). Die inhoud van die programme hou uiteraard verband met die beleefde geïdentifiseerde behoeftes van die gemeenskap.

In die ontwerp van onderwysprogramme kan daar van beide formele en nie-formele programme gebruik gemaak word. Dit is egter nodig dat aan twee belangrike kriteria van kurrikulumontwerp voldoen word, naamlik (a) die inherente moontlikheid om die doelstellings met die onderwys te verwesenlik en (b) die toepassing op die teikengroep vir wie die kurrikulum bedoel is (Pretorius, 1990:104).

Fase 7: Identifisering en mobilisering van gemeenskapshulpbronne

Tydens hierdie fase word die hulpbronne en dienste wat nodig is

om 'n bepaalde onderwysprogram te operasionaliseer, geïdentifiseer en gemobiliseer. Hierdie hulpbronne is gewoonlik in die wye verskeidenheid van formele, nie-formele en informele onderwysagente in die gemeenskap gesetel, byvoorbeeld skole, kolleges, universiteite, beroepsopleidingsinstansies en die massamedia. Die aktiwiteite van die netwerk van onderwysagente en diensagente wat die leemtes in die huidige onderwysvoorsiening in 'n bepaalde gemeenskap kan vul, word deur die gemeenskaps-onderwysproses voorsien en gekoördineer (Pretorius, 1990: 106,107).

Fase 8: Operasionalisering van onderwysprogramme

Volgens Pretorius (1990:119) is hierdie fase die hoogtepunt en fokuspunt van die gemeenskapsonderwysproses. Dit gaan hier om die (a) omskepping van programdoelwitte in 'n patroon van aktiwiteite, en (b) die verwerkliking van die onderwysmetode of kombinasie van metodes wat gevolg moet word om die program-doelwitte te bereik (Pretorius, 1990:107; vgl. ook 3.3.3).

Fase 9: Evaluering van onderwysprogramme, herdiagnosering van leerbehoeftes en aanpassing van die onderwysvoorsieninge van die onderskeie onderwysagente in die gemeenskap

Die evaluering van onderwysprogramme is in die eerste plek gerig op die verbetering van organisatoriese operasionalisering met betrekking tot aspekte soos beplanning, struktuur, besluit-nemingsprosedures, personeel, fisiese fasiliteite, finansies, werwing, opleiding, skakeling en administratiewe bestuur. Evaluering is verder gerig op die verbetering van programme met betrekking tot doelwitte, leerders, metodes, tegnieke, materiaal

en kwaliteit van leerresultate (Pretorius, 1990:113).

Evaluering van onderwysprogramme begin en eindig by die doelwitte van die program. Elke onderwysprogram moet aan die hand van sy operasionele en onderwysdoelwitte geëvalueer word. Een of meer van die volgende kan betrokke wees by die evaluering van die programme: die leerders self, leiers, leerkragte, die direkteur van gemeenskapsonderwys en sy personeel, deskundiges van buite, bestuurspersoneel (byvoorbeeld by indiensopleiding) en gemeenskapsverteenwoordigers (Pretorius, 1990:114; vgl. 3.3.3).

Fase 10: Deurlopende navorsing

Pretorius (1990:116) voer aan dat hierdie finale "fase" eintlik deurlopend geskied. In hierdie opsig blyk dit dat aksienavorsing as probleemoplossingsmetode die aangewese metode in gemeenskapsonderwys en -ontwikkeling is.

2.4.3 Samevatting

Met die faseologiese benadering word die gemeenskapsonderwysproses, die skepping van 'n infrastruktuur en die ontwerp van gemeenskapsonderwysprogramme in 'n logiese samehang saamgevat. Dit is duidelik dat die eienskappe en beginsels van gemeenskapsonderwys soos uiteengesit in 2.2.2, in die fases van die gemeenskapsonderwysproses verantwoord word.

2.5 DIE GEMEENSKAPSLEERSENTRUM MET VERWYSING NA DIE TEGNIESE KOLLEGE AS GEMEENSKAPSLEERSENTRUM/GEMEENSKAPSKOLLEGE

2.5.1 Inleidend

Aspekte rondom die begrip "gemeenskapsonderwys" sowel as die implementering en aanbieding daarvan in die praktyk is in die voorafgaande afdelings bespreek (vgl. 2.2, 2.3 en 2.4). In hierdie afdeling word in meer besonderhede gekyk na die *gemeenskapsleersentrum* as deel van die infrastruktuur vir gemeenskapsonderwys. In die lig van die studie sal die soeklig veral op die tegniese kollege as moontlike sentrum vir gemeenskapsonderwys (gemeenskapskollege) val.

In 2.3.3 is genoem dat die skool of kollege met al sy fasiliteite omskep word as gemeenskapskollege. Bestaande modelle vir gemeenskapsonderwys bestaan reeds byvoorbeeld in die VSA. Dit sou dus sinvol wees om kennis te neem van die rol en bydrae wat hierdie inrigtings reeds met betrekking tot gemeenskapsonderwys lewer. In Suid-Afrikaanse konteks geniet die gemeenskapskollege die afgelope tyd toenemende aandag uit verskillende oorde, en bepaalde gedagtes en verwagtinge is reeds hieroor uitgespreek (vgl. Botha, 1991:42-46; DNO, 1992:65-66; DOO, 1993:1-112; Strydom, 1993:15-21; Boggs, 1993:1-6).

Die tegniese kollege is in hierdie opsig relevant as gevolg van die mening van verskeie skrywers en instansies dat gemeenskapsonderwys binne die bestaande strukture aangebied moet word, in plaas van deur, byvoorbeeld 'n addisionele gemeenskapskollegestruktuur (Fischer & Scott, 1993:43; Boggs, 1993:6; DOO, 1993:5).

Aspekte wat vervolgens in hierdie afdeling bespreek sal word, is

die volgende:

- Die funksie en bydrae van die gemeenskapskollege, met verwysing na die gemeenskapskollege in die VSA.
- Gedagtes en verwagtinge rondom gemeenskapskolleges in Suid-Afrika.
- Die tegniese kollege as model vir 'n gemeenskaps-leersentrum.

2.5.2 Die funksie van die gemeenskapskollege in die voorsiening van gemeenskapsonderwys

Aspekte met betrekking tot gemeenskapsonderwys wat bespreek sal word, is die volgende:

- Die missie en werkterrein van die gemeenskapskollege.
- Die bestuur van die gemeenskapskollege.
- Kenmerke van die gemeenskapskollege.
- Organisasie en bestuur van gemeenskapsonderwys aan die gemeenskapskollege.
- Finansiering van gemeenskapsonderwys.

2.5.2.1 Die missie en werkterrein van die gemeenskapskollege

Verhoogde toeganklikheid tot die verwerwing van kennis, veral die kennis en vaardighede wat nodig is om effektief aan te pas en te funksioneer in 'n snel veranderende en ontwikkelende stedelike tegnokrasie, het toenemend die missie van die stedelike gemeenskapskollege geword (AACJC, 1986:2). Volgens Dougherty (1991:312) is hoër onderwys vir studente van veral minderheids-groepe en uit die werkersklas deur die gemeenskapskollege toeganklik gemaak.

Dit blyk dus hier in die eerste plek dat dit 'n belangrike funksie van die gemeenskapskollege is om *onderwys*, veral hoër onderwys, *meer toeganklik vir die gemeenskap* te maak. Hierby kan gevoeg word die gemeenskapskollege se doel om aan die gemeenskap waarin die kollege gesetel is, se behoeftes te voldoen (AACJC, 1986:6).

Die gemeenskapskollege dien as skakel tussen sekondêre skole en die vier-jaar kolleges (universiteite) deur twee-jaar graad-kursusse ("associate degrees") aan te bied. Hierdie kwalifikasie dien as krediet vir die vier-jaar universiteitskursus. 'n Verdere funksie van die gemeenskapskollege is *beroepsopleiding*, dikwels gekoppel aan 'n vakleerlingskap. Die duur van hierdie opleiding is twee jaar, een jaar of selfs korter. 'n Derde belangrike funksie van die gemeenskapskollege is die *voorsiening van lewenslange gemeenskapsonderwys en volwasse onderwys*. 'n Wye verskeidenheid programme word hierby ingesluit, byvoorbeeld taal- en burgerskapopleiding vir immigrante, basiese onderwys vir volwassenes en kultuurverryking vir gemeenskappe (Cantor, 1989:310-311).

Lorenzo (1994:113-118) noem vyf tradisionele funksies wat in die omvattende missie van die gemeenkapskollege ingesluit word. Dit sluit in (i) 'n akademiese funksie ("liberal arts and transfer education"), (ii) loopbaanonderwys, (iii) algemene onderwys, (iv) remediërende onderwys en (v) gemeenskapsonderwys.

Die AACJC (1986:2) onderskei tussen die rol wat die gemeenskaps-kollege as onderwysinstelling in die gemeenskap vervul en die rol wat dit speel as gemeenskapshulpbron en fasiliteerder.

As onderwysinstelling is die gemeenskapskollege verbind om

vereistes en kurrikula ten opsigte die kursusse vir krediet, sertifikate, diplomas en grade te vestig. Dit lê verder op die weg van die kollege om innoverende benaderings, programme en onderrigleweringsisteme te ontwikkel. As onderwysinstelling lê die kollege 'n basis vir algemene onderwys regdeur al sy programme. Daar word ook navorsing, met die doel om onderwys te verbeter, aan die kollege uitgevoer.

As gemeenskapshulpbron en fasiliteerder is die gemeenskapskollege verbind om veranderende behoeftes in die gemeenskap te identifiseer en daarvoor voorsiening te maak. Die kurrikulum word dus aangepas by plaaslike behoeftes. Behoeftes word aangepak deur onder andere vennootskappe te stig met plaaslike burgerlike, gemeenskaps- en regeringsinstansies. Koöperatiewe pogings met ander instellings word gevestig. Die gemeenskapskollege neem verder deel aan openbare beleid en ekonomiese ontwikkeling tot voordeel van die gemeenskap. Laastens dien die gemeenskapskollege as onderwys- en kultuurbron.

In die lig van bogenoemde bespreking kan die funksies van die gemeenskapskollege soos volg saamgevat word:

- Om onderwys meer toeganklik vir die breë gemeenskap te maak (veral ten opsigte van hoër onderwys, waar die gemeenskapskollege dien as skakel tussen sekondêre en hoër onderwys).
- Om beroepsopleiding te voorsien en om aan die mannekragbehoeftes van die gemeenskap te voldoen.
- Om lewenslange gemeenskapsonderwys en volwasse onderwys te voorsien.

Daarby vervul die gemeenskapskollege belangrike rolle as

onderwysinstelling, gemeenskapshulpbron en fasiliteerder.

Die gemeenskapskollege bied 'n wye verskeidenheid van programme en dienste aan (vgl. Cohen & Brawer, 1989:16-20; Botha, 1991:44; Du Plessis, 1993:103-105; Hurlburt, 1988:6-9; Fischer & Scott, 1993:44; Williamson, 1992:63; Gutek, 1988:242; AACJC, 1986:2,3; Boggs, 1993:1,2; Cantor, 1989:310-311).

Die gemeenskapskollege word inderdaad juis gekenmerk deur sy omvattende kurrikulum (Hurlburt, 1988:7,9).

In die eerste plek bied die gemeenskapskollege *algemene onderwys* aan alle studente aan om hulle in staat te stel om persoonlike en professionele rolle in die gemeenskap effektief uit te voer en om as verantwoordelike landsburgers te funksioneer. *Akademiese onderwys* wat deur die gemeenskapskollege aangebied word verwys onder andere na 'n twee-jaar-program wat studente toerus vir verdere studie of professionele opleiding. Die bedoeling is dat studente krediet verwerf vir die eerste twee jaar van graadstudie aan die universiteit.

Die gemeenskapskollege fokus verder op *oorbruggingskursusse* om alternatiewe toetrede tot na-sekondêre onderwys te voorsien. Hierbenewens maak die gemeenskapskollege voorsiening vir *kompensatoriese onderwys* vir studente wat nie sekondêre onderwys voltooi het nie. Dit gaan dus hier om 'n tweede geleentheid om die formele onderwys te betree.

Volwasse, basiese en voortgesette onderwys aan die gemeenskapskollege bied geleenthede vir lewenslange leer om lede van die agtergeblewe gemeenskappe te akkommodeer.

Ten opsigte van beroeps- en tegniese onderwys bied die gemeenskapskollege opleiding in die semi-professies en loopbane in die handel en nywerheid aan. Indiensopleiding en heropleiding, in samewerking met die handel en nywerheid word ook deur die gemeenskapskollege hanteer.

'n Laaste belangrike aspek wat deur die gemeenskapskollege aangeroer word, is *gemeenskapsgeoriënteerde programme en dienste* met die oog op gemeenskapsopheffing en gemeenskapsontwikkeling. In hierdie opsig dien die gemeenskapskollege as kultuursentrum, rekreasiesentrum em inligtingsentrum.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat, in soverre dit die funksies, programme en dienste van die gemeenskapskollege aanbetref, daar sterk aansluiting by sekere aspekte van gemeenskapsonderwys gevind word. In hierdie opsig is lewenslange leer en onderwys, gemeenskapsontwikkeling, 'n gemeenskapsgeoriënteerde kurrikulum en interinstitusionele koördinasie en samewerking veral prominent.

As onderwysagent funksioneer die gemeenskapskollege ook as fasiliteerder en koördineerder van gemeenskapsonderwys in die gemeenskap. As gemeenskapsleersentrum is die gemeenskapskollege daarom 'n belangrike skakel in die operasionalisering en koördinering van gemeenskapsonderwys in die gemeenskap.

Dit blyk verder dat gemeenskapsonderwys en gemeenskapsdienste ("community services") 'n afsonderlike funksie van die gemeenskapskollege is.

2.5.2.2 Die bestuur van die gemeenskapskollege

Vervolgens word die bestuurstrukture van die gemeenskapskollege van nader beskou.

Plaaslike beheer oor die gemeenskapskollege in die VSA is gesetel in 'n kuratorium ("Board of Trustees") of bestuursraad wat plaaslik verkies word of deur die owerheid aangestel word. Die kuratorium stel die beleid van die kollege vas en is verantwoordelik vir die aanstelling van die hoof uitvoerende beampte (president) en die aanstelling van personeel. Die president word bygestaan deur vise-presidente of dekane wat sake soos personeel, akademiese onderrig en tegniese onderwys bestuur (Cohen & Brawer, 1989:96). Goedkeuring van die programme is ook die taak van die plaaslike kuratorium (Williamson, 1992:66).

Volgens Williamson (1992:66-67) is die bestuursraad van die gemeenskapskollege die brug tussen die kollege en die gemeenskap. Die bestuursraad stel die behoeftes van die gemeenskap vas en inkorporeer dit in die kollegeprogramme. Die raad is verder ook verantwoordelik vir bepaalde bestuursaspekte ten opsigte van die kollege, byvoorbeeld die definiëring van doelstellings van die kollege, beplanning en openbare betrekkinge. Die raad help met die skep van 'n klimaat van verandering, en sien toe dat die kollege as inrigting professioneel bestuur word. Evaluering van die sukses van die raad se aktiwiteite is 'n verdere verantwoordelikheid van die raad (Cohen & Brawer, 1989:111).

Skakeling met die gemeenskap en die privaatsektor val dus ook binne die verantwoordelikheid van die plaaslike bestuursraad van die gemeenskapskollege. Hier word gebruik gemaak van advieskomitees waarop verteenwoordigers van die raad en die

handel en nywerheid aktief betrek word. Sodoende word verseker dat onderrigprogramme by gemeenskapskolleges aktueel en relevant is. Kolleges maak ook op gereelde basis van konsultante gebruik (Williamson, 1992:69).

Deur die plaaslike kuratorium of bestuursraad is die gemeenskap dus betrokke en verantwoordelik vir die gemeenskapskollege en gevolglik ook vir die gemeenskapsonderwysfunksie van die kollege. Die gemeenskap kry op gestruktureerde en formele wyse geleentheid tot deelname in die voorsiening van onderwys- en leergeleenthede. Die beginsel van deelnemende demokrasie en gemeenskapsbetrokkenheid soos in 2.2.2 bespreek, word derhalwe verantwoord (vgl. ook 3.3.2).

2.5.2.3 Die organisasie van gemeenskapsonderwys binne die gemeenskapskollegestruktuur

Cohen & Brawer (1989:270-271) bespreek verskeie moontlikhede waarop gemeenskapsonderwys in die struktuur van die gemeenskapskollege georganiseer en bestuur kan word. Die moontlikhede word vervolgens kortliks saamgevat.

'n Afsonderlike administratiewe eenheid in die vorm van 'n buitekampus of verwyderde kampus word gestig. Hierdie eenheid is dan verantwoordelik om alle voortgesette-, volwasse- en gemeenskapsonderwysprogramme sowel as gemeenskapsdienste aan te bied en te koördineer. Dieselfde basiese ondersteuningsdienste wat beskikbaar is op die hoofkampus, is ook by hierdie kampusse beskikbaar.

'n Stelsel waar gemeenskapsonderwys as verlengstuk van elke departement van die kollege funksioneer, is 'n tweede

moontlikheid. Gemeenskapsonderwysprogramme word in die departement gelokaliseer en deur die departement aangebied en gekoördineer.

In 'n kollegegesentreerde stelsel word professionele gemeenskapsonderwyspersoneel in 'n afsonderlike departement gehuisves. Hierdie personeel is verantwoordelik vir die koördinering van gemeenskapsonderwysprogramme en -dienste.

In die gemeenskapspesialismodel word personeel in die gemeenskap geakkommodeer eerder as op die kampus.

Die kollege kan ook van die affiliasiemodel gebruik maak. In hierdie geval is die administrateurs direk teenoor die gemeenskapsorganisasie aanspreeklik. Daar bestaan slegs 'n affiliasieverwantskap met die kollege.

Die kollege en die gemeenskap se unieke omstandighede sal bepaal watter van hierdie moontlike modelle vir die organisasie en bestuur van gemeenskapsonderwys toegepas sal word. Die gemeenskapskolleges word juis gekenmerk as aanpasbare en soepel inrigtings wat op die behoeftes van die gemeenskap gerig is (vgl. 3.3.2).

2.5.2.4 Kenmerke van die gemeenskapskollege

Aangesien dit die doel is van elke gemeenskapskollege in die VSA om aan individuele en gemeenskapsbehoeftes in sy gemeenskap te voldoen, moet aanvaar word dat elke kollege sy eie aard en karakter sal vertoon (AACJC, 1988:6).

Sekere algemene kenmerke van die gemeenskapskollege kan egter

onderskei word:

a) Toeganklikheid

Gemeenskapskolleges word gekenmerk as oop, toeganklike onderwysinstellings (White, 1992:15). Dennison & Gallagher (1986:74) wys op toeganklikheid met betrekking tot toelatingsvereistes vir sekere onderwysprogramme. Van alle hoër onderwysinstellings het die gemeenskapskolleges die meeste bygedra om die stelsel oop en toeganklik te maak. Die geografiese verspreiding van gemeenskapskolleges in die VSA het onderwys toeganklik gemaak vir feitlik alle persone wat 'n behoefte aan verdere of hoër onderwys het (Cohen & Brawer, 1989:20; Hurlburt, 1988:9; vgl.3.3.6 en 3.3.7). Die toeganklikheid van die kolleges het ook betrekking op die studente wat bereik word: minderhede, vrouens, persone wat andersins glad nie vir hoër onderwys oorweeg sou word nie, e.s.m.

b) Heterogene samestelling van studente

Die kolleges word ook gekenmerk deur die heterogene samestelling van hulle studente. Die verskeidenheid programme en dienste wat aangebied word, het ook 'n groot verskeidenheid studente na die kolleges getrek. Die studentesamestelling is dus in 'n groot mate 'n weergawe van die gemeenskap wat die kollege dien (Dennison & Gallagher, 19:73). Dit is reeds genoem dat gemeenskapsonderwys voorsiening maak vir die nie-tradisionele student (vgl. 2.2.6). Die gemeenskapskollege reik uit na die student wat nie deur die tradisionele voorsiening van hoër onderwys bereik is nie: dié wat dit nie kon bekostig nie; dié wat nie voltyds kon studeer nie; studente wat op grond van etnisiteit beperkte geleenthede gehad het; dié met onvoldoende akademiese agtergrond; studente wie se studies om een of ander rede onderbreek moes word; persone wat

heropleiding in hul beroepe nodig het, en selfs dié wat nog nooit vir 'n beroep opgelei is nie (Cohen & Brawer, 1989:22).

c) Aanpasbaarheid

Die gemeenskapskollege word gekenmerk deur aanpasbaarheid en kreatiwiteit om vir die uiteenlopende behoeftes van die studente en die gemeenskap voorsiening te maak (vgl. AACJC, 1986:6; Dennison & Gallagher, 1988:75; Zuma, 1991b:98,99). Aanpasbaarheid en soepelheid lê hier onder andere op gebiede soos die skedulering van klasse en programme asook die organisasie van die kollege se akademiese kalender.

d) Omvattende kurrikulum

Om aan die verskeidenheid behoeftes van die gemeenskap te voorsien, word die gemeenskapskollege gekenmerk aan sy omvattende kurrikulum (Hurlburt, 1988:8; Darkenwald & Merriam, 1982:16).

e) Desentralisasie

Die kollege pas ook die beginsel van desentralisasie van onderwysagente toe. Aangesien dit nie vir alle studente moontlik is om die kollege op 'n voltydse of deeltydse basis by te woon nie, word ook van afstandsonderrig gebruik gemaak. Satellietkampusse word in verskeie gevalle gestig en daar word van 'n verskeidenheid fasiliteite in die gemeenskap wat so bereik word, gebruik gemaak (Dennison & Gallagher, 198:76; vgl. 3.3.6).

f) Maksimale benutting van hulpbronne

Hulpbronne word maksimaal benut deur die wedersydse beskikbaar-

stel van fasiliteite deur die kollege en die gemeenskap (Zuma, 1991b:100).

Ten opsigte van die beginsels en kenmerke van gemeenskapsonderwys is dit uit bogenoemde duidelik dat die gemeenskapskollege aan die volgende voldoen :

- Die uitbreiding van leer- en onderwysgeleenthede deur toeganklikheid en die desentralisasie van onderwysgeleenthede.
- Die studentesamestelling van die kolleges sluit aan by die kliënte van gemeenskapsonderwys soos geïdentifiseer in 2.2.6.
- Die beginsel van lewenslange leer word verantwoord.
- Die maksimale benutting van hulpbronne word beklemtoon.
- Gemeenskapsbehoeftes word aangepak deur die kollege se omvattende kurrikulum. Relevante leergeleenthede word aangebied.

2.5.3 Finansiering van gemeenskapsonderwys

Gemeenskapsonderwys word op verskeie wyses gefinansier. Sommige gemeenskapsonderwysprogramme kry geen direkte finansiële steun van die owerhede nie en moet dus geheel en al deur die deelnemers of deur borge gefinansier word. Ander programme word wel deur die owerhede gefinansier, maar volgens 'n formule met verminderde waarde teenoor dié vir akademiese en loopbaanonderwysprogramme. Finansiering vanuit owerheidsweë vir rekreasie en nie-beroepsgeoriënteerde programme is die moeilikste om te bekom, aangesien dit moeilik is om fondse hiervoor te regverdig (Cohen & Brawer, 1989:271). Opleiding op 'n kontrakbasis kan die probleem van finansiering tot 'n groot mate oplos (Cohen & Brawer, 1989:275;

vgl. 3.3.7).

2.6 GEDAGTES EN VERWAGTINGE RONDOM GEMEENSKAPSKOLLEGES IN SUID-AFRIKA

Verskeie stemme het reeds opgegaan vir die vestiging van gemeenskapskolleges in Suid-Afrika.

In die RGN-verslag oor beroeps en tegniese onderwys (RGN, 1993 :84) word byvoorbeeld na tegniese kolleges verwys as embrionale gemeenskapskolleges wat in die toekoms 'n groot verskeidenheid onderwys- en opleidingsdienste kan verskaf.

Die KODH (DNO, 1992:65-66; vgl. 2.3.3) verwys na die moontlike vestiging van gemeenskapskolleges om voorsiening te maak vir die onderwysbehoeftes van die lede van die gemeenskap wat as gevolg van politieke, maatskaplike en ekonomiese faktore die skool te vroeg moes verlaat en dus nie voldoende onderwys ontvang het nie. Hierdie gemeenskapskolleges word gesien as privaatregtelike inrigtings, beheer deur die gemeenskap en toegespits op die behoeftes van die gemeenskap, beide beginsels wat aansluit by die kenmerke van gemeenskapsonderwys.

Programme wat deur hierdie gemeenskapskolleges aangebied kan word, sluit onder andere in basiese onderwys vir volwassenes en oorbruggingsprogramme.

Volgens die KODH (DNO, 1992:65) kan gemeenskapskolleges ook die infrastruktuur voorsien aan ander instansies wat funksionele geletterdheidsprogramme en syfervaardigheidsprogramme wil aanbied. Daarbenewens kan gemeenskapkolleges ook die rol van opleidingsinstansie vervul, wat meebring dat die nywerheid en

ander persone insette ten opsigte van die leerders kan lewer.

Zuma (1991a:22) sien die gemeenskapskollege, geskoei op die lees van die Amerikaanse gemeenskapskollege, as 'n noodsaaklike komponent van 'n toekomstige onderwysstruktuur. Areas waarin die gemeenskapskollege betekenisvol kan bydra tot die uitbreiding van onderwysvoorsieninge, sluit aan by die funksies en programme van die gemeenskapskollege soos hier bo bespreek (vgl. 2.5.2; 2.5.5).

Du Plessis (1993:103-108) bespreek sekere verwagtinge rondom 'n moontlike gemeenskapskollegestruktuur in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en vind ook sterk aansluiting by die VSA-model vir gemeenskapskolleges. 'n Belangrike aspek in die Suid-Afrikaanse konteks is die politieke aanvaarbaarheid van hierdie inrigtings. Politieke aanvaarbaarheid en legitieme status kan verkry word deurdat gemeenskapskolleges op die behoeftes van die gemeenskap afgestem is en deur medeseggenskap in die beheer van die kollege (vgl. 3.3.2; 3.3.3). Gemeenskapskolleges word onafhanklik van die staatsburokrasie gevisualiseer, wat sal bydra tot die politieke aanvaarbaarheid van die kolleges.

Ten opsigte van die finansiële haalbaarheid kan sterk op die privaatsektor gesteun word om die fondse te verskaf. Die gedagte om sover moontlik van bestaande fasiliteite gebruik te maak, word genoem, sowel as die moontlikheid dat die groot getal tegniese kolleges in die land kan inskakel by 'n struktuur van gemeenskapskolleges.

In 'n omvattende bespreking van die behoefte in Suid-Afrika aan vorme van intermediêre onderwys verwys Fischer & Scott (1993:43-58) na moontlike funksies van so 'n struktuur. Aspekte wat aangeraak kan word, is byvoorbeeld alternatiewe toegang tot

gevestigde na-sekondêre onderwysinrigtings. Persone wat om een of ander rede nie sekondêre onderwys voltooi het nie, kan deur hierdie voorsiening die geleentheid daartoe verkry.

Beroepsonderwys, insluitende tegniese- en handelsonderwys op beide sekondêre en na-sekondêre vlak kan hier hanteer word, sowel as volwasse-, gemeenskaps- en voortgesette onderwys. Potensiële studente vir hierdie intermediêre onderwysvoorsiening sluit onder andere in gesertifiseerde skoolverlaters wat nie kwalifiseer vir toelating tot universiteite of tegnikons nie. Vroeë skoolverlaters en volwassenes wat weer tot die formele onderwys wil toetree, word ook as moontlike studente geïdentifiseer.

Hoewel die gedagte aan addisionele strukture soos gemeenskapskolleges reeds veld gewen het, beveel Fischer & Scott (1993:57) aan dat daar meer klem gelê moet word op artikulasie en akkreditasie eerder as om energie op nuwe strukture te spandeer. Die omskepping en uitbreiding van bestaande tegniese kolleges om in hierdie behoeftes te voorsien, word aanbeveel (NICE, 1994:10). Ook Boggs (1993:4) beklemtoon die bydrae wat 'n gemeenskapskollegestruktuur in Suid-Afrika kan lewer, met die voorbehoud dat die rol van die gemeenskapskollege duidelik uitgespel word.

Dit blyk uit bogenoemde dat daar wel 'n behoefte aan 'n gemeenskapskollegestruktuur in Suid-Afrika is. Verwagtinge ten opsigte van die rol, funksies en kenmerke van gemeenskapskolleges sluit aan by die bestaande modelle in veral die VSA. Dit is verder duidelik dat die rol van die gemeenskapskolleges duidelik uitgespel moet word in die vorm van 'n amptelike beleid. In die lig van hierdie studie is die gedagte dat die tegniese kolleges uitgebrei of omskep moet word om voorsiening te maak vir gemeenskapsonderwys (gemeenskapskolleges dus), besonder

betekenisvol.

2.7 DIE TEGNIESE KOLLEGE AS GEMEENSKAPSKOLLEGE

2.7.1 Inleidend

In aansluiting by die gedagte om tegniese kolleges te omskep tot gemeenskapskolleges is die volgende aanhaling deur Olivier (1988:353) besonder relevant:

> "The fact that technical colleges have been in existence in South-Africa for approximately sixty years, but their potential as community colleges had not been utilized to the full, is a chilling thought."

Die hoop word verder uitgespreek dat onderwysbeplanners die kollegestruktuur so sal aanpas dat dit die behoeftes van die gemeenskap kan aanpak.

Die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding, wat onder die bedeling voor 27 April 1994, voor die inwerkingtreding van die huidige Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, verantwoordelik was vir die voorsiening van onderwys aan die swart bevolkingsgroep, het in hierdie opsig sterk standpunt ingeneem: tegniese kolleges, aangesien hulle reeds oor 'n mindere of meerdere mate oor die nodige infrastruktuur beskik om gemeenskapsonderwys te akkommodeer, moet tot volwaardige gemeenskapskolleges uitgebou word (DOO, 1993:7).

Die bestuur van tegniese kolleges word in die huidige grondwetlike bedeling deur die onderskeie provinsiale regerings hanteer. Nuwe wetgewing op provinsiale vlak ten opsigte van die

bestuur van tegniese kolleges word dus in die vooruitsig gestel. Die wese van die tegniese kollege as instelling het egter nie verander nie en die tegniese kollege is daarom steeds relevant met die oog op hierdie studie.

Vervolgens word daar in hierdie afdeling na die volgende aspekte met betrekking tot tegniese kolleges gekyk:

- Die missie en werkterrein van die tegniese kollege.
- Bestuurstrukture van die tegniese kollege.
- Die tegniese kollege en gemeenskapsonderwys.

2.7.2 Die missie en werkterrein van die tegniese kollege

Volgens die Wet op Tegniese Kolleges (104/81) is 'n tegniese kollege 'n inrigting vir naskoolse onderwys, onderrig en opleiding

- wat verskaf word met die oog op die uitoefening van 'n beroep of die ontwikkeling van 'n sosiale of ontspanningsvaardigheid;
- wat hoofsaaklik bedoel is vir persone wat nie ingevolge 'n bepaling van een of ander wet aan skoolplig onderworpe is nie of wat van so 'n bepaling vrygestel is en wat by die toepassing van 'n bepaling van een of ander wet met betrekking tot skoolplig geag 'n skool ooreenkomstig die bedoeling van daardie wet te wees, en iemand wat ingevolge daardie wet verplig is om 'n skool by te woon en wat 'n tegniese kollege gereeld en op 'n heeltydse grondslag bywoon, word geag aan al die vereistes met betrekking tot sodanige skoolplig te voldoen.

Dit is dus die taak van die tegniese kollege om naskoolse onderwys te verskaf, in die eerste plek met die oog op die uitoefening van 'n beroep of 'n sosiale ontspanningsvaardigheid. In die tweede plek is onderwys aan dergelike kolleges hoofsaaklik bedoel vir persone wat nie ingevolge een of ander wet aan skoolplig onderworpe is nie of wat daarvan vrygestel is.

Die missie van tegniese kolleges is om relevante beroepsonderwys van gehalte op naskoolse vlak aan die breë massa van die ekonomies bedrywige bevolking te verskaf, wat 'n positiewe verskil aan die beroepsprestasies, vordering en persoonlike ontwikkeling van studente maak (De Jager, 1992:9; Van der Merwe, 1988:114).

Die Federale Komitee van Tegniese Kollegehoofde (FEDKOM) lewer 'n interessante bydrae tot die ontwikkeling van die missie van tegniese kolleges. Die missie van die tegniese kollege dui in die eerste plek op die voorsiening van gehalte, relevante, bekostigbare en gerieflike leergeleenthede aan 'n breë spektrum van persone. Hierdie persone is hoofsaaklik van die plaaslike gemeenskap wat onderwys en opleiding in die nie-verpligte sektor van die onderwys-opleidingstelsel verlang. Daar word dus sterk gefokus op volwasse en na-skoolse onderwys. Die onderwys en opleiding wat aangebied word, kan 'n verskil aan die leerders se loopbaanprestasie, -vordering en -ontwikkeling maak (FEDCOM, 1994:39-40).

Om hierdie missie te vervul bied tegniese kolleges gestruktureerde voltydse en deeltydse onderwys en opleiding aan deur middel van formele, nasionaal-erkende en geakkrediteerde programme wat gerig is op beroepsvaardighede. Verder word lewenslange opleidingsgeleenthede deur middel van programme soos

basiese volwasse onderwys, oorbruggingsprogramme en ondersteuningsprogramme aangebied. Gemeenskapsontwikkeling word bevorder deur verrykingkursusse wat gerig is op individuele en gemeenskaps bemagtiginng ("empowerment"). Indiensonderwys en -opleiding word aangebied aan werknemers van die plaaslike handel en nywerheid deur middel van kort kursusse en seminare (FEDCOM, 1994:39-40).

Volgens Williamson (1992:104) is dit die breë funksie van die tegniese kollege om die gehalte ven die lewe van die gemeenskap wat hy dien, te verbeter en terselfdertyd die ekonomiese vooruitgang van die land te bevorder. Die onderrigprogramme wat die tegniese kollege aanbied, het dan ook die ekonomiese en sosiale opheffing, sowel as die verhoging van die kultuurpeil en verryking van die gemeenskap ten doel.

Die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding beklemtoon belangrike aspekte ten opsigte van die taak en plek van tegniese kolleges in die betrokke departement (DOO, 1988:2-3; vgl. 3.3.2; 3.3.3). Hiervolgens moet tegniese kolleges gesien word as belangrike gemeenskapsentrums of streekskolleges wat 'n groot verskeidenheid naskoolse kursusse aanbied om die gemeenskap se behoeftes aan beroepsonderwys, verryking en gemeenskapsontwikkeling te bevredig. Tegniese kolleges moet gevolglik gemeenskapsgerig wees en groei uit die behoeftes van die betrokke gemeenskap. Laastens word dit beklemtoon dat die beginsel van voortgesette onderwys deel moet uitmaak van die kollege se beleid.

Die aansluiting by die beginsels van gemeenskapsonderwys soos in 2.2.2 bespreek, is opvallend.

Onderrigprogramme wat deur tegniese kolleges aangebied word, word ingedeel in formele programme en nie-formele programme.

Formele onderwys deur tegniese kolleges aangebied, word gedefinieer as kursusse wat volgens 'n goedgekeurde kurrikulum aangebied word en wat lei tot die verwerwing van 'n nasionale of erkende sertifikaat. Die klem val op *praktykgerigte beroeps-onderwys* wat markgerig is en ingestel is op werksgereedheid (Williamson, 1992:105).

'n Verskeidenheid kursusse word op voltydse sowel as deeltydse basis aangebied in die volgende studierigtings:

- Ingenieurstudies
- Sakestudies
- Algemene studierigting
- Nasionale Senior Sertifikaat (Williamson, 1992:105-106).

Nie-formele onderwys is onderwys wat volgens 'n beplande program aangebied word, maar nie lei tot die verwerwing van 'n erkende nasionale sertifikaat nie. Die kursusse is hoogs aanpasbaar en is soms die voorloper tot volwaardige kursusse in formele onderwys. Hierdie onderrigprogramme kan beroepsgerig of verrykend wees (DOO, 1992:125).

Nie-formele programme word gewoonlik deeltyds aangebied en bestaan uit die volgende (Williamson, 1992:106-107):

- Indiensopleiding, gestruktureer en aangebied in noue samewerking met die handel en nywerheid.
- Volwasse opleiding, gerig op beroepsopleiding.
- Kultuurverryking, byvoorbeeld blommerangskikking, kuns,

gimnastiek, fotografie, pottebakkery.

- Seminare.

Nie-formele onderrigaanbiedinge word sover moontlik gekoppel aan erkenning of akkreditering deur instansies wat 'n behoefte het aan opgeleide personeel in die vaardighede wat aangebied word (DOO, 1992:127). Die tegniese kollege word uitgesonder as die sinvolste plek vir die beplande aanbieding van nie-formele onderwys. Die tegniese kollege is in staat om formele en nie-formele bedrywighede met mekaar te sinchroniseer wat daartoe kan lei dat die tegniese kollege 'n volwaardige loopbaaninstituut kan wees (Landman, 1991:69).

Dit blyk dus uit bogenoemde dat tegniese kolleges in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gevestig is as onderwysinstellings wat primêr fokus op beroepsonderwys en opleiding, hetsy deur middel van formele of nie-formele onderrigprogramme. Die missie van tegniese kolleges sluit die *lewering van relevante, bekostigbare beroepsonderwys* in. Die gemeenskapsgerigtheid van tegniese kolleges word bevestig deurdat kolleges aspekte soos formele en nie-formele onderwys, lewenslange en voortgesette onderwys, beroepsopleiding en gemeenskapsontwikkeling aanpak.

2.7.3 Die bestuurstrukture van die tegniese kollege

Volgens die huidige bestel in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word tegniese kolleges deur die vier onderwysdepartemente vir die vier verskillende bevolkingsgroepe elk as eie sake deur aparte wetgewing gereël. Daar is ook beduidende verskille in die bestuur van tegniese kolleges in die verskillende departemente, veral wat die mate van outonomie of bestuurselfstandigheid aanbetref.

Kolleges onder beheer van die Departement van Onderwys en Kultuur, Volksraad, word bestuur deur 'n kollegeraad, volgens die Wet op Tegniese Kolleges (104/1981). Die raad van 'n tegniese kollege funksioneer as direksie van die kollege, met die prinsipaal as uitvoerende beampte (Williamson, 1992:141). Die kollegeraad is 'n regspersoon en kan bindende kontrakte aangaan. Die personeel verbonde aan die kollege is in diens van die raad (Williamson, 1992:143).

In hierdie studie val die soeklig op die bestuur van dié kolleges wat tydens die grondwetlike bedeling voor 27 April 1994 deur die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding, wat verantwoordelik was vir onderwysvoorsiening aan die swart bevolkingsgroep, geadministreer is.

Daar is nie 'n afsonderlike wet wat voorsiening maak vir die bestuur van tegniese kolleges in hierdie departement nie. Hierdie kolleges word bestuur volgens die Wet op Onderwys en Opleiding (90/1979). Regulasies rakende tegniese kolleges ingevolge bogenoemde wet bevat sekere bepalings en voorskrifte met betrekking tot die bestuur van tegniese kolleges in die departement. Hierdie kolleges word deur die departement bestuur. Hoewel hierdie kolleges kollegerade het, is die kollegerade hoofsaaklik adviserend van aard met min besluitnemingsmagte (Williamson, 1992:129). Die pligte, werksaamhede en bevoegdhede van die raad, soos in die Regulasies op Tegniese Kolleges (RSA, 1991) uiteengesit, dui hoofsaaklik op die kollege se belange in die algemeen en skakeling met die gemeenskap en die departement.

Die kollegraad se belangrikste bevoegdheid is beheer oor die kollegefonds. Hierbenewens het die kollegeraad bevoegdheid om aanbevelings aan die departement te maak met betrekking tot die

aanstelling en diensbeëindiging van kollegepersoneel, hoewel die personeel nie in diens van die raad is nie. Aspekte met betrekking tot die toelating en dissipline van studente val ook binne die bevoegdheid van die kollegeraad.

Die samestelling van die kollegerade word deur die regulasies voorgeskryf. Die raad van 'n kollege bestaan uit minstens sewe en hoogstens elf lede en word soos volg saamgestel (RSA, 1991):

- Die betrokke streekhoofdirekteur of 'n senior amptenaar - deur die streekhoofdirekteur benoem.
- Hoogstens drie verteenwoordigers van die plaaslike owerheid binne wie se regsgebied die kollege geleë is, welke persone deur die streekhoofdirekteur benoem word.
- Hoogstens drie verteenwoordigers van die handel en nywerheid in die betrokke streek, benoem deur die streekhoofdirekteur.
- Hoogstens drie persone wat op grond van hulle besondere kennis van of belangstelling in die sake van die kollege, benoem word deur die streekhoofdirekteur.
- Een persoon benoem deur die Raad vir Onderwys en Opleiding, of uit eie geledere of uit een van die komitees ingestel vir enige streek.

Volgens Regulasie (RSA 1991) kan die kollegeraad komitees instel wat hy nodig ag en kan hy enige van sy werksaamhede, pligte en bevoegdhede aan so 'n komitee delegeer. Besluite van so 'n komitee moet egter steeds deur die raad goedgekeur word.

Komitees word soos volg saamgestel:

- Die prinsipaal en twee lede van die personeel van die

kollege wat die raad van tyd tot tyd aanwys.

- Twee ander lede van die raad wat hul amp beklee solank dit die raad behaag.
- Een lid aangewys uit die gemeenskap van die handel of nywerheid in die betrokke streek, na gelang van die doel van sodanige komitee, op grond van sy spesialis kennis van of belangstelling in die aangeleenthede wat deur die betrokke komitee behartig word.

Genoemde regulasie vereis dat elke kollege ten minste 'n studie- en gemeenskapskomitee en 'n skakel- en reklamekomitee moet aanstel.

Regulasie 16 en 17 (RSA 1991) bepaal die werksaamhede van dié komitees:

Die studie- en gemeenskapskomitee van 'n kollege oefen die bevoegdhede in verband met die organisasie van en beheer oor die onderrig, opleiding en tug van die studente aan die kollege uit, soos deur die raad aan hom toegewys. Die komitee dien die raad van advies met betrekking tot 'n aangeleentheid wat die raad na hom vir sy advies verwys. Verder kan hierdie komitee die aanbevelings wat hy dienstig ag betreffende akademiese aangeleenthede van belang vir die kollege, aan die raad doen.

Die skakel- en reklamekomitee van 'n kollege verleen publisiteit aan die kollege-aktiwiteite en bevorder die beeld van die kollege as 'n inrigting vir naskoolse onderwys. Dit is die plig van hierdie komitee om sorg te dra dat daar effektiewe skakeling is tussen die kollege, die privaatsektor en die gemeenskap met die oog op die handhawing van deurlopende dienslewering en die uitbreiding van kollegeaktiwiteite.

Bogenoemde funksies word net so in verband gebring met gemeenskapsonderwys in die beleidsdokument van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding (DOO, 1993:11-12). 'n Finansiële komitee word ook aanbeveel. Die finansiële komitee dra die bevoegdhede uit wat die raad aan hom toewys in verband met die organisasie van en beheer oor finansiële aangeleenthede rakende gemeenskapsonderwys aan die kollege. Die finansiële komitee dien die raad met advies met betrekking tot 'n finansiële aangeleentheid rakende gemeenskapsonderwys by die kollege wat die raad na hom vir advies verwys. In die derde plek doen die komitee aanbevelings wat hy dienstig ag betreffende finansiële aangeleenthede rakende gemeenskapsonderwys van belang vir die kollege.

Die regulasies met betrekking tot die samestelling van die kollegeraad maak dus voorsiening vir verteenwoordiging deur die plaaslike owerheid, die handel en nywerheid sowel as die gemeenskap. Persone met die nodige belangstelling, kennis en vaardighede kan by die kollegeraad betrek word. Die bepaling dat sekere kategorieë van persone deur die streekhoofdirekteur, wat 'n departementele amptenaar is, benoem word, lig egter nie die prosedure van benoeming toe nie. Die vraag wat ontstaan het betrekking op die *wyse* waarop die betrokke kandidate vir aanstelling genomineer word, met bepaalde implikasies vir die geloofwaardigheid en aanvaarbaarheid van die kollegeraad vir die breë gemeenskap.

Die funksionering van die komitees soos voorgeskryf en aanbeveel, bied ook geleentheid vir betrokkenheid en samewerking deur die gemeenskap (vgl. 3.3.2). Hoewel daar op hierdie wyse voorsiening gemaak word vir gemeenskapsbetrokkenheid in die bestuurstrukture van die kollege, word die mate van werklike beheer en

verantwoordelikheid deur die gemeenskap beperk deur die beperkte magte en bevoegdhede van die raad.

2.7.4 Die tegniese kollege en gemeenskapsonderwys

Na oorweging van die funksies van die Amerikaanse gemeenskapskollege kom Van der Merwe (1988:307) tot die gevolgtrekking dat dit wil voorkom of die loopbaan- en akademiese funksies van die Amerikaanse gemeenskapskollege in verband gebring kan word met die formele onderwysaktiwiteite van die plaaslike tegniese kolleges terwyl die gemeenskapsonderwysfunksie van die gemeenskapskollege grootliks ooreenkom met die aktiwiteite van die tegniese kolleges se afdelings vir nie-formele onderwys. Die voorsiening van beroepsgeoriënteerde naskoolse onderwys is egter steeds die primêre funksie van die tegniese kollege, met die nie-formele onderwysfunksie as bykomend tot sy oorspronklike funksie.

Vir die nie-formele afdeling van die tegniese kollege om as gemeenskapsentrum te funksioneer is dit nodig dat daar 'n omvattende behoeftebepaling van gemeenskapsbehoeftes uitgevoer word. Die gemeenskapsbehoeftes moet in wetenskaplik-begronde kurrikula weerspieël word. Die behoeftebepaling moet die behoeftes van die plaaslike werkgewers (handel en nywerheid), plaaslike owerhede, klubs en verenigings, skole en regeringsinstansies dek. Skakeling met die gemeenskap word beklemtoon, asook die aggressiewe bemarking van nie-formele kursusse (Van der Merwe, 1988:319-320).

Aangesien plaaslike owerhede in baie gevalle ook gemeenskapsentrums bedryf, is skakeling nodig om duplisering uit te skakel en die koördinering van aktiwiteite te bewerkstellig (Van der Merwe, 1988:320).

Volgens Landman (1991:6,70) het die tegniese kollege die vermoë om beide formele en nie-formele onderwys te voorsien. Deur buitekampusse kan tegniese kolleges onderwys nader aan die gemeenskap bring. In die lig hiervan voer Du Plessis (1993:107) aan dat gemeenskapskolleges nie buite die bestaande onderwysstrukture bedink moet word nie en beveel hy aan dat die tegniese kolleges kan inskakel by die struktuur van gemeenskapskolleges. Hoewel Boggs (1993:6) hierdie gedagterigting steun, wys hy ook op die aansienlike addisionele finansiële en menslike hulpbronne wat benodig sal word om bestaande fasiliteite soos tegniese kolleges tot volwaardige gemeenskapskolleges te omskep. Doseerpersoneel van hierdie inrigtings sal uitgebrei moet word om die addisionele oorbruggings- en oordragonderwysprogramme sowel as die remediërende en gemeenskapsonderwys te hanteer. Voldoende personeel en bekwame leierskap moet beskikbaar wees om die nodige ondersteuningsprogramme en dienste aan te bied. Voldoende fasiliteite moet ook beskikbaar wees.

Strydom (1993:15-21) bespreek 'n aantal implikasies vir tegniese kolleges in Suid-Afrika met die oog op beplanning vir gemeenskapsonderwys. Aspekte van belang vir die tegniese kolleges is (i) toeganklikheid, (ii) om te reageer op gemeenskapsbehoeftes, (iii) lae koste en gerief van onderwysgeleenthede en (iv) die bereidheid van tegniese kolleges om anders te wees.

Dit blyk dat genoemde implikasies grootliks ooreenstem met bepaalde eienskappe van die gemeenskapskolleges in die VSA, terwyl daar telkens, na analogie van die ervaring in die VSA, op sekere gevare en slaggate gewys word:

i) **Toeganklikheid**

Die beginsel van toeganklikheid, soos in die geval van die Amerikaanse gemeenskapskollege, word gerealiseer deur 'n "oop" beleid.

Kenners van gemeenskapskolleges in die VSA waarsku egter dat die besondere klem op toeganklikheid kan lei tot 'n gebrek aan akademiese standaarde en die gevolglike afname aan deurvloei van studente na universiteite.

Toeganklikheid word dus geplaas teen die agtergrond van die behoud van akademiese standaarde om sodoende te verseker dat die tegniese kollege steeds as 'n aanvaarbare komponent van die na-sekondêre onderwysstelsel funksioneer.

Selektiewe toelating tot bepaalde onderrigprogramme word aanbeveel om die behoud van standaarde te bevorder. In die eerste plek word daar voorsiening gemaak vir 'n "oop" skool vir studente wat nie gereed is vir kollegevlakprogramme nie, teenoor 'n skool met selektiewe toelatingsvereistes slegs vir studente wat wel oor die nodige vaardighede beskik.'n Verdere verfyning van toelating tot onderrigprogramme word toegepas deur die aanbied van onderwys- en opleidingsgeleenthede vir studente wat toon dat hulle beperkte vermoë het om akademies te vorder. Onderskeid word ook gemaak tussen programme wat voorbereidend is tot hoër studies en programme wat nie voorbereidend is nie, byvoorbeeld geletterdheid vir volwassenes.

Met nie-voorbereidende programme wat in samewerking met skole, gemeenskapsgroepe, vakbonde, nywerheid en gemeenskapsgebaseerde sentrums ontwikkel word, kan voorkom word dat die onvoorbereide

student verwaarloos word. Die druk om fondse wat beskikbaar is vir kollegekursusse vir byvoorbeeld primêre onderwys aan te wend, kan sodoende verlig word.

ii) Reageer op gemeenskapsbehoeftes

Dit gaan hier oor die beginsel van relevante onderwys en opleiding, onderwys- en opleidingsprogramme wat op die behoeftes van die gemeenskap gerig is. Die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid by die ontleding van behoeftes en die ontwerp van onderwysprogramme word ook in hierdie opsig onderskryf (vgl. 2.2.2; 3.3.2; 3.3.3).

Daar volg weer eens die waarskuwing n.a.v. die voorbeeld van die Amerikaanse gemeenskapskolleges. Gemeenskapskollegeleiers vrees dat hulle na soveel rigtings uitgereik het dat hulle hul sin vir rigting verloor het. Beperkte bronne word gevolglik ondoeltreffend versprei in 'n poging om in elke behoefte te te vervul. Die kollege het sy karakter as onderwysinrigting vir dié van 'n maatskaplike diensagent met minder professionele onderwyspersoneel en meer semi-onderwys dienste soos gemeenskapskindersorg en rehabilitasieprogramme verruil.

Uit bogenoemde blyk dit dat kolleges 'n gestruktureerde benadering moet volg en grense moet stel ten opsigte van hul benadering tot gemeenskapsbehoeftes (vgl. 3.3.2).

iii) Lae koste en gerief

Koste en gerief hou ook verband met die toeganklikheid van onderwys- en opleidingsgeleenthede.

Gesien teen die agtergrond van beperkte beskikbare fondse, ook van owerheidsweë, kan hierdie kolleges nie byna verniet wees vir alle studente nie. Die gedagte van *bekostigbbare onderwysgeleenthede* bly egter 'n geldige beginsel om na te streef. Subsidies deur plaaslike, streeks- en nasionale owerhede kan 'n beduidende invloed op die koste van onderwys en opleiding aan die kolleges hê. Dis ook die geval met bydraes uit die privaatsektor.

Om onderwys en opleiding aan die kollege gerieflik vir voornemende studente te maak, kan kursusse nie net gedurende die dag aangebied word nie, maar ook saans en oor naweke. Die gebruik van beskikbare lokale in die gemeenskap wat gerieflik geleë vir die studente is, dra verder by tot verhoogde toeganklikheid. Dis ook die geval met afstandsonderrig en die gebruik van die media, byvoorbeeld die televisie. Gerieflike en maklike registrasieprosedure moet ook nie uit die oog verloor word nie.

iv) Bereidheid om anders te wees

Dit gaan in hierdie opsig oor die wegbreek van die konvensionele opvatting ten opsigte van hoër onderwys en innoverende optrede ten opsigte van personeel, programme en onderrigmetodes.

Daar word egter gewaarsku dat die gewilligheid om anders te wees ook reeds verdag geword het. Kolleges het as gevolg hiervan toenemend beperk geraak om as volle vennote in die hoër onderwys te funksioneer. Die akademiese standaarde word bevraagteken omdat baie studente se mobiliteit na hoër onderwysinrigtings beperk is en sodoende ook die mobiliteit van die werkende klas jeug na professionele en lonende beroepe. Innoverende optrede word dus in perspektief geplaas deur die mate van mobiliteit wat aan studente verleen word, die behoud van standaarde en die

geloofwaardigheid van die kollege as na-sekondêre onderwysinrigting.

2.7.5 Samevatting

Ter samevatting word die volgende aspekte weer eens aangehaal:

Die gedagte dat tegniese kolleges in die Suid-Afrikaanse opset 'n betekenisvolle bydrae ten opsigte van gemeenskapsonderwys kan lewer, is nie nuut nie. Dié moontlikheid is reeds uit verskeie oorde geopper en ondersoek.

Nie-formele onderwys en opleidingsprogramme van tegniese kolleges toon in 'n groot mate ooreenstemminng met die gemeenskapsonderwysfunksie van die gemeenskapskolleges van die VSA. Die VSA-model kan dus sinvol as voorbeeld vir die tegniese kollege gebruik word.

Gemeenskapsonderwys word reeds in 'n mindere of meerdere mate by 'n groot aantal kolleges aangebied.

Tegniese kolleges bied 'n groot verskeidenheid formele sowel as nie-formele onderwys- en opleidingsprogramme aan. Programme is sterk beroepsgerig, maar daar word ook voorsiening gemaak vir individuele sowel as gemeenskapsbehoeftes.

Die bestuurstrukture van tegniese kolleges (met verwysing na kolleges van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding) maak voorsiening vir gemeenskapsverteenwoordiging, gemeenskapsbetrokkenheid en -beheer. Die stelsel van komitees bied veral verdere strukture vir gemeenskapsdeelname aan die onderwysproses. Die bevoegdhede en magte van die kollegerade van

hierdie kolleges is egter beperk. Die implikasies wat die rade se beperkte bestuurselfstandigheid of outonomie vir die implementering van gemeenskapsonderwys inhou, behoort verder aandag te geniet.

Dit blyk dat tegniese kolleges tot gemeenskapskolleges kan ontwikkel en aanvaar word mits sekere aspekte tot hul reg kom. Kolleges moet toeganklik wees vir studente met betrekking tot toelatingsvereistes, finansies en selfs geografiese ligging. Sensitiwiteit vir gemeenskapsbehoeftes is steeds relevant. 'n Bereidheid om anders te wees, om vernuwend en innoverend op te tree ten opsigte van onderwys- en opleidingsprogramme en metodes van aanbieding word beklemtoon.

Kolleges moet ook polities en akademies aanvaarbaar wees vir die gemeenskap. Hierdie aanvaarbaarheid word verkry deur gemeenskaps-betrokkenheid en deur die gehalte diens wat gelewer word. Akademiese aanvaarbaarheid word verkry deur die erkenning en akkreditering van die kollege se kwalifikasies deur ander onderwysinstansies en werkgewers. Die politieke aanvaarbaarheid van die beheerstrukture moet ook die nodige aandag geniet.

Verdere aspekte van belang is die implikasies ten opsigte van finansiële en menslike hulpbronne. Nie-formele onderwys en opleidingsprogramme aan tegniese kolleges blyk grootliks selfonderhoudend te wees. Deelnemers aan die programme is self vir die finansiering daarvan verantwoordelik. Gesien teen die agtergrond van die kategorieë studente waarvoor die programme hoofsaaklik moet voorsiening maak, kan tegniese kolleges in hierdie opsig met 'n addisionele finansiële las gekonfronteer word. Metodes om programme te finansier en bekostigbaar te hou, word dus relevant.

Addisionele personeel mag nodig wees om gemeenskapsonderwys-programme aan te bied en te administreer.

2.8 SINTESE

Daar is probeer om in hierdie hoofstuk 'n breë oorsig te gee oor die begrip gemeenskapsonderwys en die beginsels onderliggend daaraan. In die lig van die studie is daar ook gefokus op die gemeenskapsonderwysproses, met verwysing na die faseologiese beskouing van gemeenskapsonderwys. Ten slotte is daar gefokus op die gemeenskapsleersentrum, met spesifieke verwysing na die tegniese kollege en gemeenskapsonderwys; dus die tegniese kollege as gemeenskapskollege.

Aangesien hierdie studie handel oor die taak van die prinsipaal, as onderwysleier en onderwysbestuurder, met betrekking tot die implementering van gemeenskapsonderwys, is dit nodig om die fokus te laat val op bepaalde bestuursimplikasies wat die implementering van gemeenskapsonderwys vir die prinsipaal inhou. Hierdie aspekte word in die volgende hoofstuk van nader beskou.