

HOOFSTUK 2

STRATEGIESE BEPLANNING IN ONDERWYSSTELSELS

2.1 INLEIDING

Beplanning is eie aan mens-wees. 'n Mens kan ook poneer dat beplanning 'n vaardigheid is wat aangeleer kan word, weens die feit dat die vermoë om te beplan met toenemende volwassenheid verbeter. In hierdie hoofstuk sal die rol van beplanning as bestuurstaak in die onderwysstelsel ondersoek word en sal daar, deur middel van literatuurstudie op 'n toepaslike raamwerk vir strategiese beplanning van die onderwysstelsel, veral ten opsigte van onderwyskolleges, besluit word. Verskeie strategiese beplanningsraamwerke is reeds beskryf (Bryson, 1988:75; Jansen van Nieuwenhuizen, 1993:46; Kaufman & Herman, 1991:5; NOR, 1991:6; Steyn, 1993b:2 en Van Wyk, 1993:73). Hierdie raamwerke sal geëvalueer word ten einde die toepaslikheid daarvan vir die onderhawige studie te verseker voordat 'n besondere strategiese beplanningsraamwerk voorgestel word.

Daarbenewens sal die aard van onderwysstelsels en die teoretiese aspekte daarvan uiteengesit en die komponente daarvan afsonderlik bespreek word. Daar word verder beoog om strategiese beplanning in 'n latere hoofstuk as instrument aan te wend ten einde vas te stel wat die plek en taak van onderwyskolleges in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel behoort te wees.

2.2 TERMINOLOGIE

Enkele belangrike en relevante begrippe is ter sake en sal vervolgens verklaar word.

2.2.1 Strategie

Die term strategie word in die alledaagse spreektaal aan 'n militêre milieu gekoppel (HAT, 1994: 988), soos geïllustreer in die gebruik van die woord 'strategie'.

'n Strategie kan ook uit 'n bestuurskundige oogpunt toegelig word, soos wat Rue & Holland (1989:3) dit doen. Daarmee word dan verwys na die metode wat gevolg word om doelstellings na te jaag, met inagneming van die bedreigings en geleenthede van buite maar ook sterk en swak punte van binne 'n organisasie.

'n Strategie word verder deur Cope (1987:3) beskryf as 'n plan vir die hele organisasie in verhouding tot die eksterne omgewing van sodanige organisasie.

Vir Bryson (1988:73) is 'n strategie 'n patroon doelstellings, beleidstandpunte, programme, aksies, besluite en bronnetoewysings, waardeur blyke gegee word van wat gedoen word en waarom dit gedoen word.

Uit die voorgaande blyk dit dus duidelik dat 'n strategie 'n plan van aksie is om te verseker dat vooropgestelde doelstellings verwesenlik word in die lig van veranderinge in die interne of eksterne omgewing van die organisasie.

2.2.2 Beplanning

Beplanning word deur Van der Westhuizen (1990:142) as een van die belangrikste bestuurstake gesien wat die onderwysleier in sy bestuurshandeling moet verrig en wat die basis van alle ander bestuurstake vorm. Uit 'n sintese van verskeie definisies (Kroon, 1986:5; Marx & Van Aswegen, 1979:54; Rue & Holland, 1989:13; Van der Westhuizen, 1990:142) blyk dit dat beplanning gedefinieer kan word as die doelbewuste besinning aangaande toekomstige doelstellings, die aktiwiteite en hulpbronne daarby betrokke en 'n plan ter bereiking daarvan. Daar is ook bepaalde kenmerke wat die aard van beplanning tipeer, naamlik (Van Zyl, 1986:110):

- * Beplanning is 'n denkproses;
- * beplanning is toekomsgerig;
- * word volgens 'n sistematiese prosedure uitgevoer;
- * is gerig op die effektiewe aanwending van hulpbronne.
- * doelstellings word gedurende die proses geformuleer;
- * besluitneming is 'n integrerende deel van beplanning;
- * beplanning begin by 'n geleentheid wat benut, óf 'n probleem wat reggestel moet word.

Benewens bogenoemde kenmerke is daar ook vier belangrike vereistes waaraan goeie beplanning behoort te voldoen (Van der Westhuizen, 1990:145):

- * Beplanning moet verkieslik op skrif gestel word;
- * prioriteitsbepaling moet gedoen word, met ander woorde die vasstelling van die volgorde waarin take afgehandel moet word;
- * tydskedules moet, met die oog op terugvoering van resultate, daargestel word en
- * hulpmiddele of bronne wat die suksesvolle afhandeling van die take kan verseker, moet geïdentifiseer word.

2.2.3 Strategiese beplanning

Net soos beplanning die eerste bestuurstaak by ander vorme van bestuur soos bedryfsbestuur en onderwysbestuur is, so is strategiese beplanning ook die eerste bestuurstaak by strategiese bestuur omdat dit by uitstek met die formulering van doelstellings te doen het (Pearce & Robinson, 1991:3).

Strategiese beplanning behels onder andere besluitneming, rakende die toekoms van die instansie of onderneming, en is daarom ook al as "een van die interessantste bestuursverskynsels van alle tye" getipeer (Du Preez, 1986:144).

Kaufman en Herman (1991:4,8) ken aan visieformulering 'n belangrike plek in strategiese beplanning toe, en stel die volgende vereiste: "We

have to stretch ourselves toward a better future through strategic planning." In 'n verslag van hul praktiese implementering van die Kaufman en Herman-raamwerk (*Ibid.*), beskryf Woolley en Croteau (1991:11) strategiese beplanning as 'n metode waardeur huidige veranderende behoeftes en toekomstige geleenthede ten beste in gemeenskappe benut kan word.

Ten einde die druk, weens snelle veranderinge in bestuursomgewings die hoof te bied, bepleit Bryson (1988:73) strategiese denke en aksies in bestuursomgewings, en nie strategiese beplanning *per se* nie. Daar word dan voortgegaan om strategiese beplanning te definieer as 'n gedissiplineerde poging wat lei tot fundamentele besluite en aksies waardeur die aard en rigting van 'n organisasie bepaal word (Bryson, 1988:74).

Vir Rue & Holland (1989:3) kom die waarde van strategiese bestuur by uitstek na vore wanneer bepaalde veranderinge in die bestuursmilieu ondervind of geantisepeer word.

Na 'n relevante literatuurstudie kom Steyn (1993a:188) tot dieselfde gevolgtrekking wanneer sy beweer dat nuwere strategiese beplanningsmodelle die lig gesien het juis om die probleem van snelontwikkelende gemeenskappe en onderwys aan te spreek. Louis en Miles (1990:188) se siening van strategiese beplanning sluit hierby aan. Die probleem word gestel dat organisasies dit moeilik vind om relatief vinnig 'van rigting te verander'. Strategiese beplanning word as bestuursstrategie voorgestel om dié probleem te oorkom.

Die persoon wat aan die hoof van 'n tersiêre instansie in die VSA staan, beskryf strategiese beplanning in die betrokke kollege soos volg (aangehaal deur Cope, 1987:5): "Strategic planning is a self-discovery process that recognizes and responds to environmental pressures and opportunities within the limits of the college's resources."

Die definisies van strategiese beplanning soos aangebied deur Van der Westhuizen (1990:146) en Van Wyk (1993:76) definieer strategiese beplanning as beplanning wat oor 'n lang tyd plaasvind. Beide die

genoemde outeurs is die mening toegedaan dat dit selfs as langtermynbeplanning bekend kan staan. Daardeur word die langtermynaard van strategiese beplanning as belangrike element uitgelig. Sodanige sienings verg verdere aandag. Die toekomsgeoriënteerdheid van strategiese beplanning word nie hiermee ontken nie. Dit lei immers dikwels (meestal) tot die daarstelling van 'n meesterplan vir die organisasie. Wat onmisbaar in die formulering van 'n definisie vir strategiese beplanning is, is die vermoë om op veranderinge in die omgewing te reageer. Dit word deur Cope (1987:5), Bryson (1988:78), Rue & Holland (1989:3) en Wolley en Croteau (1991:11) beklemtoon as een van die voordele *par excellence* van strategiese beplanning. (Vergelyk paragraaf 2.2.5.)

Uit die voorafgaande bespreking van strategiese beplanning kan die afleiding gemaak word dat dit verskil van beplanning soos in paragraaf 2.2.2 uiteengesit is. Die verskil lê daarin dat strategiese beplanning 'n bepaalde raamwerk is wat in werking gestel word wanneer veranderinge in die interne en eksterne omgewing spoedige en pro-aktiewe koersaanpassings verg.

2.2.4 Raamwerk

Die term raamwerk verwys, vir die doeleindes van die onderhawige studie, na 'n stel opeenvolgende stappe. Dit kan ook as die stadia van die strategiese plan beskou word. Indien sodanige stappe dan gevolg word, word die kans op sukses daardeur verhoog. Daar moet weereens van die vermaning van Bryson (1988:73, 78) kennis geneem word, naamlik dat die daarstelling (of besit) van 'n omvangryke strategiese beplanningsraamwerk nie noodwendig sukses in die onderneming (*i.c.* die onderwyskollege in die onderwysstelsel) verseker nie. Twee redes kan hiervoor gepostuleer word, naamlik:

- * Eerstens moet 'n ingesteldheid by alle bogenoemde beplanners gekweek word om in alle (maar veral onverwagse) bestuursituasies *impromptu* strategies te kan dink en op te tree. Hoewel bepaalde stappe van die raamwerk dus gevolg word, behoort strategiese beplanners nie uitgelewer te wees aan die sogenaamde bloudruk of staande plan wat daaruit volg nie. Die stappe dien bloot om die ordelike verloop van strategiese beplanning te verseker (*Ibid.*).
- * Tweedens moet in gedagte gehou word dat daar 'n interaksie tussen die stadia van enige beplanningsraamwerk bestaan. Hoewel die uiteensetting daarvan noodwendig 'n liniêre opeenvolgende patroon vorm, moet die geheelbeeld, en veral die verlangde eindresultaat voortdurend gevisualiseer en aan alle deelnemers aan die beplanningsproses gekommunikeer word.

Daar moet verseker word dat 'n strategiese beplanningsraamwerk spesifiek vir die onderwys toepaslik sal wees, en in die onderhawige geval meer bepaald om die plek en taak van onderwyskolleges in onderwysstelsels (Suid-Afrikaans en internasionaal) te bepaal.

2.3 VOORDELE EN NOODSAAKLIKHEID VAN 'N STRATEGIESE BEPLANNINGSRAAMWERK

Die belangrikste voordeel van strategiese beplanning het waarskynlik reeds uit die voorgaande uiteensettings (vergelyk paragraaf 2.2) geblyk, naamlik dat organisasies (in hierdie geval in die onderwysmilieu) "... (can) deal effectively with rapidly changing circumstances" (Bryson, 1988:78).

'n Sintese uit die gelese literatuur, bring die volgende verdere voordele van strategiese beplanning aan die lig wat in milieus van onderwysbestuur aangewend kan word (Bryson, 1988:78; Kaufinan & Herman, 1991:4; Van Wyk, 1993:73 en Wolley & Croteau, 1991:9):

- * Duidelik geformuleerde doelstellings kan aan alle betrokkenes gekommunikeer en aan oordeelkundige aksieplanne gekoppel

word. "Define useful objectives and link those with tactics to meet them" (Kaufman & Herman, 1991:4).

- * Onderwysbeplanners op alle vlakke leer strategies dink en neem daaglikse besluite in die lig van die toekomstige effek daarvan.
- * 'n Samehorige en verdedigbare basis vir besluitneming word daargestel waardeur *esprit de corp* en kundigheid ook verbeter word.
- * Onderwysbestuurders kan bepaal watter organisatoriese gelcenthede en bedreigings daar in die omgewing voorkom en kan pro-aktief optree.
- * Eise en behoeftes van belanghebbendes kan versigtig oorweeg word wat vir onderwysinstansies, vanweë hul nie-winsgewende aard van veel waarde kan wees.
- * Interne moontlikhede en beperkings kan gedokumenteer en aangeleenthede vir spoedeisende aandag gepriotiseer word.

Tereg is Van Wyk (1993:72) die mening toegedaan dat daar tot op hede in Suid-Afrika nog weinig van strategiese beplanning op onderwysgebied tereggekome het. Strategiese beplanning het in die bedryfswêreld sy ontstaan in die jare vyftig gehad (Du Preez, 1986:144). Dit is geensins verbasend dat dit skaars 'n dekade na die Tweede Wêreldoorlog was nie, want toe het samelewings onstuimige tye van vinnige veranderings beleef.

Hierin is waarskynlik tans die grootste bate van strategiese beplanning as bestuurtegniek geleë. 'n Transformasiefaes, soos dit tans in Suid-Afrika, spesifiek op die onderwysterrein aan die orde van die dag is, kan strategiese beplanning, indien dit doelmatig aangewend word, die *bestuursinstrument* wees waannee potensiele ontsporings vermy kan word.

Onderwysdoelstellings moet voortdurend krities in oorweging geneem word. Daardeur kan verseker word dat organisasies, byvoorbeeld onderwyskolleges deurlopend aan hul bestaansdoel beantwoord. Geregverdigde vereistes en aktuele behoeftes van die teikengroep (belanghebbendes) kan slegs deur verantwoordbare strategiese beplanning aangespreek word.

2.4 KOMPONENTE VAN 'N STRATEGIESE BEPLANNINGSRAAMWERK

Die komponente waaruit 'n strategiese beplanningsraamwerk opgebou word, sal vervolgens uiteengesit word. Hoewel die komponente hier afsonderlik bespreek en onderskei word, moet dit voortdurend in gedagte gelou word dat die komponente in die praktyk nie vanmekaar geskei kan word nie, maar as 'n geheel funksioneer. Daar bestaan 'n interafhanklikheid tussen die verskillende komponente van die strategiese beplanningsraamwerk (Steyn, 1993b:1). Van Wyk (1993:72) verwys daarna as 'n onderwysbestuursaksioma en waarsku verder dat isolering van een van die komponente kan afstuur op onpraktiese leunstoel filosofieë en onuitvoerbare "tekenbord-ideale".

Hoewel verskeie bronne vir inligting in verband met elke komponent geraadpleeg sal word, sal elemente uit die strategiese beplanningsraamwerke soos voorgestel deur Bryson (1988:75); Jansen van Nieuwenhuizen (1993:46); Kaufman & Herman (1991:5); NOR (1991:6); Steyn (1993b:2) en Van Wyk (1993:73) in die besonder aandag kry. Daar sal hoofsaaklik met die strategiese beplanningsraamwerk, soos deur Steyn (1994) voorgestel, gewerk word. Die ander bronne sal daarmee vergelyk word. Diagrammatiese voorstellings van enkele van bogenoemde outeurs se raamwerke is ter insae as bylaag 2. Volgens Steyn (1994:1-4) kan die raamwerk vir strategiese beplanning in drie fases ingedeel word, naamlik die beplanningsanalise fase, die beplanningsoperasionaliseringsfase en die beplanningsimplementeringsfase. Die volgorde van die stappe binne elke fase word kortliks gegee en die redes vir sodanige volgorde sal algaande verduidelik word:

- + Beplanningsanaliseringsfase:
 - * Visie.
 - * Teikengroep-ontleding.
 - * Determinante:
 - + Interne determinante.
 - + Eksterne determinante.
 - * SWOT-analise.
- + Beplanningsopersionaliseringsfase:
 - * Missiestelling.
 - * Doelstellings.
 - * Doelwitte.
 - * Onderwyskundige struktuur.
 - * Ondersteuningsdienste.
- + Beplanningsimplementeringsfase:
 - * Beleidsformulering: onderwysstelselbeleid
 - * Administrasiestelsel: onderwysstelseladministrasie

2.4.1 Beplanningsanaliseringsfase

Die eerste vyf stappe van die strategiese beplanningsraamwerk, naamlik die stelling van 'n visie, teikengroep en determinante en die SWOT-analise, kan saamgevat word as die beplanningsanaliseringsfase (Steyn, 1994).

2.4.1.1 Visie

'n Visie ontstaan uit 'n persoonlike konsep en reflekteer persoonlike waardes sowel as die waardeoordeel van 'n instansie of organisasie, maar dra ook beskouinge aangaande moontlikhede en professionele waardes oor (Chance & Grady, 1990:15). Ovard (1990:4) meen ook dat waardes en beginsels fundamenteel in besluitneming oor 'n visie is. Kaufman en Herman (1991:6) verwys egter na 'n 'ideale visie' en sien waardeoordele en 'n lewens- en wêreldbeskouing nie as deel daarvan nie "... to allow planning partners to be unencumbered by unexamined values and beliefs".

Ten opsigte van die stadium waartydens aandag aan die visie-stelling gegee moet word, verskil Bryson (1988:75) oënskynlik van ander outeurs. As laaste stap van die strategiese beplanningsraamwerk en voordat tot die aksieplan oorgegaan word, word 'n beskrywing van die organisasie soos dit in die toekoms moet funksioneer gegee - ook word dit die 'vision of success' genoem. Daarvolgens word 'n aanduiding gegee van hoe die organisasie in die toekoms sal lyk mits die vooropgestelde missie suksesvol uitgevoer word. Die missie word dan aan die begin van die raamwerk geformuleer hoewel só 'n missieformulering voorafgegaan word deur 'n ontleding van belanghebbendes ('stake-holder analysis'). Vasstelling van waardes en norme van die belanghebbendes word dan as deel van die missie gesien (vergelyk ook paragraaf 2.4.5).

Licata *et al.* (1990:94) se siening van visie kan saamgevat word as morele verbeeldingskrag wat gekoppel is aan die vermoë om die diskrepansie tussen die huidige stand van sake en die ideale omstandighede raak te sien. Herman (1990:14) stem saam as beweer word dat 'n vasstelling van wat behoort-te-wees 'n visie vorm.

Jenkins (aangehaal deur Steyn, 1993a:181) meen dat die belangrikheid van 'n visie veral na vore kom wanneer verandering aan die orde van die dag is en verwys selfs na die visieaangedreweheid in die hantering en bestuur van verandering. Visie word as voorvereiste en hoogste prioriteit vir enige verandering, verbetering en beplanning van die onderwys gestel (Wentz, 1989:40). Beckner (1990:9) voeg daaraan toe dat 'n visie nie 'n blote dagdroom is nie, maar as 'n realistiese en rigtinggewende bloudruk bestempel kan word waardeur aan 'n toekomsverwagting, naamlik 'n bepaalde verlangde of ideale toestand gestalte gegee word. Die visie word gewoonlik kort en bondig gegee en word beskou as die vlag wat die lading dek (Steyn, 1993a:183).

Sommige outeurs (Janse van Nieuwenhuizen, 1993: NOR, 1991; en Van Wyk, 1993) stel geen visie ter aanvang óf na afloop van die strategiese beplanningraamwerk nie.

Uit bogenoemde blyk dit dat visie 'n samevatting is van verbeeldingryke insig in die uitdagende realiteite wat die toekoms inhou en die rol wat daarvolgens vervul moet word. 'n Visie moet gebaseer wees op bepaalde rigtinggewende waardes en norme wat uit sodanige visiestelling behoort te blyk. Dit is verder belangrik dat die visie duidelik en gereeld inwaarts en uitwaarts deur die organisasie gekommunikeer sal word.

2.4.1.2 Analise van die teikengroep en hul onderwysbehoefes

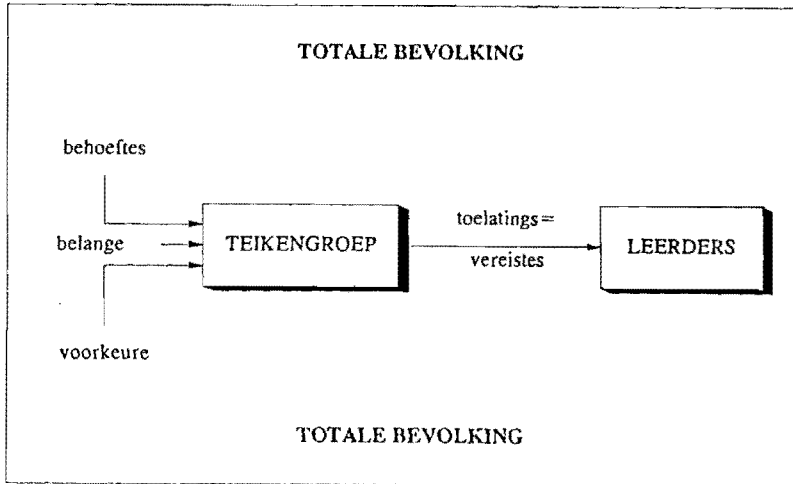
Die doel met die seleksie van die teikengroep en hul behoeftes as element van die beplanningsverloop is om die werksaamhede van die instelling, in die onderhawige geval 'n onderwyskollege, op die geïdentifiseerde teikengroep te rig en te kanaliseer. Verskeie fasette van die werksaamhede word bepaal deur die onderwysbehoefes van die teikengroep (vergelyk ook paragraaf 4.2.2) wat ook in 'n bepaalde voorkeurvorgorde gerangskik kan word. Ten einde die werklike grense waarbinne 'n organisasie moet funksioneer, sowel as die werklike onderwysbehoefes van die teikengroep vas te stel, moet oorleg gepleeg word met lede van die potensiële teikengroep, sowel as met verskeie belangegroep in en betrokke by die totale teikengroep (Steyn, 1993b:3).

Bryson (1988:74) verwys daarna as belanghebbendes en meen dat die organisasie 'n bepaalde mandaat van hulle ontvang op grond van waardes en norme wat deur hulle gehuldig word. Van Wyk (1993:73) rig die waarskuwing dat verskillende drukgroepe, wat elk 'n eie "agenda" met die organisasie kan hê, onder die belanghebbendes mag voorkom. Dit is om dié rede vir strategiese beplanners belangrik om waardes en norme van die teikengroep in ag te neem wanneer 'n visie geformuleer word en dat die ooreengekome visie, soos reeds genoem (vergelyk paragraaf 2.4.1), gereeld en duidelik beklemtoon en oorgedra word ten einde aan die teikengroep die geleentheid te gee om te verseker dat (vas te stel of) hulle eise, belange of behoeftes geakkommodeer is.

'n Teikengroep kan dus beskou word as 'n deelversameling mense wat op grond van bepaalde belange, voorkeure en behoeftes uit die totale bevolking (nasie) wat in 'n gegewe land (staatsterritorium) woon, geselekteer word. Voorts word hieruit leerders wat aan voorafgestelde eise

moet voldoen vir die onderwyskundige struktuur toegelaat. Dit kan soos volg voorgestel word:

Figuur 2.1: Voorstelling om herkoms van leerders aan te dui



2.4.1.4 Determinante

Determinante verwys na daardie faktore wat 'n rigtinggewende invloed op die funksionering van die instansie, in hierdie geval die onderwyskollege, uitoefen. Dit is belangrik om daarop te let dat 'n ondersoek na die determinante op hierdie stadium van die strategiese beplanningsraamwerk gedoen word, aangesien dit die nodige agtergrondkennis aangaande die omgewing van die organisasie gee.

Wanneer die reeds genoemde uiteensetting van Bryson (1988:74) en Van Wyk (1993:73) in ag geneem word (vergelyk paragraaf 2.4.2), blyk dit dat die groepe wat belanghebbendes genoem word ook as determinante beskou kan word in die lig van hulle mandaatstelling. Daar kan dus na

determinante as mandaatstellende belanghebbendes (*stake-holders*) verwys word.

Daar word onderskei tussen eksterne en interne determinante (Steyn, 1993b:81). Interne determinante verwys na kragte en faktore wat binne die onderwysstelsel of organisasie geleë is en wat die effektiewe funksionering van die onderwysstelsel of organisasie beperk of stimuleer. Drie soorte interne determinante kan onderskei word (Steyn, 1991:81):

- * Interne determinante waar daar op die leerders gefokus word wat interne determinante van opvoedkundige aard genoem word, byvoorbeeld die aantal leerlinge in 'n bepaalde skoolfase wat die onderwysstelsel in die daaropvolgende jaar gaan beïnvloed, óf die aard van die primêre leerders en hul invloed op die kurrikulum.
- * Wanneer die bestaande faktore die voorsiening in nuwe behoeftes beperk of stimuleer. Sodanige determinante word dan interne determinante van historiese aard genoem, byvoorbeeld ontoereikende of genoegsame fisiese fasiliteite wat toelating van meer leerders onderskeidelik beperk of bevorder;
- * Wanneer die aard of inhoud van een aspek of komponent van die organisasie dié van 'n ander beïnvloed, staan sodanige determinant bekend as 'n determinant van wisselende of wederkerige aard, byvoorbeeld wanneer die instelling van nuwe kursusse (onderwyskundige struktuur) nuwe onderwysmedia (ondersteuningsdienste) noodsaaklik maak.

Eksterne determinante is kragte en faktore wat die onderwysstelsel of instansie van buite beïnvloed, veral ten aansien van die onderwysbehoefte van die teikengroep (Steyn, 1991:82). Idenburg (soos aangehaal deur Bondesio & Berkhout, 1987:93) verwys na maatskaplike kragte wat in 'n samelewings werksaam is en 'n bepaalde onderwysstelsel beïnvloed. By nadere ondersoek van die betekenis van die uitdrukking maatskaplike kragte, blyk 'n groot mate van ooreenkoms met die eksterne determinante.

Wanneer byvoorbeeld die instelling, uitbreiding of terminering van sekere onderwysersopleidingskursusse of selfs instansies, oorweeg word sal eksterne determinante van deurslaggewende belang wees aangesien dit die omvang van uitbreiding of inperking bepaal. Daarom sal die volgende determinante vir die doeleindes van hierdie studie aangewend word om die plek en taak van onderwyskolleges in Suid-Afrika te ontleed:

- Ekonomie.
- Politiek.
- Demografie.
- Kultuur.

Hoewel verskeie ander eksterne determinante ook onderskei kan word, soos die lewensbeskoulike en die geskiedenis word volstaan met bogenoemde vier op grond van die aktualiteit daarvan soos blyk uit nuusberigte en kongrestemas.

* **Ekonomie as determinant**

Ekonomie as wetenskap kan beskou word as die studieterrein wat hom besig hou met teorieë, beginsels en tegnieke om op die mees oordeelkundige en bekostigbare wyse in die mens se materiële behoeftes te voorsien (HAT, 1994: 189). Aangesien die ekonomie as wetenskap nie as determinant figureer nie, maar wel die ekonomiese stelsel as sodanig, is die uiteensetting van Marx & Van Aswegen (1979:7) meer relevant, naamlik dat ekonomie beskou word as maksimum behoeftebevrediging met behulp van skaars en alternatiewe aanwendbare middele. Dit betrek die hele staatshuishouding, soos nasionale inkomste, nasionale produk en nasionale besteding (*Ibid.*) en is daarom in hierdie studie 'n belangrike determinant.

Daar bestaan ook 'n onderlinge verband tussen die ekonomie en die ander determinante. "Die politiek bepaal weer watter groep oor voldoende mag beskik om die ekonomiese sisteem op 'n bepaalde wyse te laat vorm aanneem" (Bondesio & Berkhout, 1987:102). Die staat as die heffer en

insamelaar van belasting van elke ekonomies aktiewe landsburger, is in meeste lande van die wêreld ook die belangrikste onderwysvoorsiener. Godsell (1992:135) is van mening dat 'n sogenaamde *inter-generational transfer* vanaf die huidige na toekomstige belastingbetalers daardeur bewerkstellig word. 'n Studie wat in state van die Kom van die Stille Oseaan uitgevoer is, het selfs aan die lig gebring dat intensiewe onderwys- en opleidingsprojekte onder die bevolking na vyf jaar begin om rendemente (*spin-offs*) tot die ekonomie van daardie betrokke lande te lewer (De Geus, 1991:10).

Namate die onderwyskundige struktuur van 'n land se onderwysstelsel meer gedifferensieerd raak en meer gesofistikeerde ondersteuningsdienste ingestel word, word die onderwyslas op daardie land se ekonomie ook groter.

* **Politiek**

Politiek kan beskou word as die idees, aktiwiteite en instellings wat aanleiding gee tot óf deel word van 'n proses waardeur reëls op gesaghebbende wyse in 'n geordende samelewing neergelê word (Lerche & Said, 1979:21). Dit kan ook baie kortliks as die gesaghebbende toekenning van waardes in 'n bepaalde gemeenskap opgesom word (Joubert, 1993), hoewel só 'n beskrywing die saak ietwat simplisties voorstel. Politiek word ook gedefinieer as die beginsels waarvolgens 'n staat regeer word (HAT, 1994:809). Die bestuur of regering van 'n land word dus daargestel nadat die politieke bestel sy loop geneem het. Sodanige proses kan die vorm aanneem van 'n vrye verkiesing wat op demokratiese beginsels gegrond is, waaraan alle stemgeregtigde landsburgers deelgeneem het, óf 'n outokrasie wat behels dat een persoon op diktatoriale wyse alle politieke mag gewelddadig oorgeneem het.

Wanneer Steyn (1991:4) in sy definisie van 'n nasionale onderwysstelsel na die begrip staatsterritorium verwys (vergelyk paragraaf 5.2.1), word daarmee 'n sekere staatsgebied bedoel waar 'n bepaalde staatkundige bestel van krag is (Steyn, 1991:8 en 1993c). Die regering wat aan bewind is, is verantwoordelik vir die daarstelling van alle beleid wat onderwys sake in daardie land betref. Onderwysstelselbeleid vorm dan

ook een van die belangrikste komponente aan die hand waarvan enige land se onderwysstelsel beskryf word (Stone, 1981:75; Steyn, 1991:18) hoewel sommige skrywers met ander terme daarna verwys soos wetgewing (Brits & Vos, 1987:67), administrasie (Holmes, 1979:8) en onderwysbeleid en -wetgewing (Van Schalkwyk, 1988:42).

Dit word dus algemeen aanvaar dat daar 'n onlosmaaklike verbintenis tussen 'n land se staatkundige en politieke bedeling en sy onderwysstelsel bestaan (RSA, 1992a:18; Ruperti, 1977:4; vergelyk ook paragraaf 4.2.3).

* Demografie

Demografie dui op die statistiek van die bevolkingsverpreiding (HAT, 1994 : 176). In 'n uiteensetting van die demografiese of bevolkingsfaktor verwys Bondesio & Berkhout (1987:96) na demografie as die statistiese beskrywing van die volkeresamestelling en -verspreiding van 'n samelewing binne bepaalde nasionale grense. Verder word verwys na indikatore of verteenwoordigende aanwysers aan die hand waarvan ontwikkelingstendense sigbaar gemaak kan word. Sodanige indikatore is onder andere fertiliteit, mortaliteit, immigrasie, emmigrasie en interne migrasie van die bevolking.

Benewens inligting oor getalle, bevolkingsaanwas, migrasie en bevolkingsdigtheid verskaf demografiese gegewens ook insig in die verloop van prosesse soos verdeling volgens geslag, leeftydopbou van die bevolking, en gemiddelde lewensverwagting. Hierdie en ander faktore is belangrik vir die opstel van 'n prognose (voorspelling) wat ekonomiese beplanning en toekomstige werksaamhede van 'n owerheid beïnvloed (Anon., 1979:573). Hieruit kan met reg die afleiding gemaak word dat demografiese tendense 'n beduidende invloed op onderwysvoorsiening uitoefen. 'n Sprekende voorbeeld hiervan is die rasionalisasiemaatreëls waaraan sommige onderwyskolleges in Suid-Afrika onderhewig was (Brynard, 1991:4). Dit het gepaard gegaan met 'n noodwendige afname in onderwysersopleiding aan sodanige instellings, as gevolg van die dalende geboortesifer van die betrokke bevolkingsgroepe in Suid-Afrika. (Vergelyk ook paragraaf 5.3.7.)

* **Kultuur**

Daar kan onder andere na kultuur verwys word as die produkte, uitkomste, skeppinge en maakselfe van menslike werksaamhede en vernuf of die ganse geestelike besitting van 'n volk op elke terrein (HAT, 1994:493). Kultuur is 'n vergestaltung van die waardes, norme en goedere wat deur 'n groep mense as kosbaar beskou word (Basson *et al.*, 1990:642). Eenvoudig gestel verwys die woord kultuur na die mens se bemoeienis met die natuur. Dit behels die omvorming van die geskape werklikheid en die waardetoekenning aan bepaalde elemente daaruit. Geestesaktiwiteit speel in kultuurskepping 'n sentrale rol en aspekte soos taal, godsdiens en volksgeskiedenis is onder andere tipiese konstituente van kultuur, hoewel kultuur nie deur geestesaktiwiteit alleen geskep word nie. Kultuur kan ook as die arbeid of arbeidsprodukt van die mens of gemeenskap beskryf word (Steyn, 1991:84).

Die aspek van kultuur wat egter in onderwysstelselverband van belang is, is dié van groepskultuur. Groepskultuur word deur Steyn (1991:85) omskryf as die eiesoortige ideale, doelstellings, aktiwiteite, belangstellings en gedragpatrone van 'n bepaalde groep mense wat gebaseer is op 'n bepaalde lewensbeskouing, soos vergestalt in daardie groep se geloof, herkoms, geskiedenis, kuns, wetenskap, tegnologie, taal, politiek, ekonomie en die industriële ontwikkeling.

Die kultuurgeskiedenis van die teikengroep speel dus ook 'n belangrike rol in die vestiging van 'n onderwysstelsel en onderwysstelsels moet vanuit die kultuurgeskiedenis waarna dit verweef is, begryp en verklaar word (Stone, 1981:77). Daaruit spreek 'n onweerlegbare verbondenheid tussen kultuur en onderwys. (Vergelyk ook paragraaf 4.2.1.)

* **Samevattende opmerking oor determinante**

Veranderende omstandighede soos dit tans in Suid-Afrika, onder andere op die ekonomiese, politieke, demografiese en kulturele terreine ondervind word, beïnvloed die onderwysstelsel en moet om daardie rede in 'n hierdie navorsing geïnkorporeer word. Strategiese beplanning is 'n

instrument by uitnemendheid waarmee die effek van veranderinge op talle terreine van die organisasie of onderwysstelsel ondersoek kan word.

2.4.1.5 SWOT-analise

Die sogenaamde SWOT-analise is 'n akroniem (letterwoord) afgelei van die eerste letter van die volgende Engelse woorde: *strong points*, *weak points*, *opportunities*, *threats*. 'n Direkte vertaling van die woord in Afrikaans kan moontlik SSGB wees wat van die volgende woorde se eerste letters saamgestel is: sterk punte, swak punte, geleenthede en bedreigings. Waar in hierdie navorsing na dié besondere stap in die strategiese beplanningverloop verwys word sal na die akroniem SWOT-analise vanweë die aanvaarbaarheid daarvan (in ooreenstemming met byvoorbeeld 'n DNA molekule of 'n CD speler) verwys word.

Die essensie van 'n goed geformuleerde strategie is dat dit die geleenthede en bedreigings waaraan 'n organisasie of instansie blootgestel is, met die sterk en swak punte daarvan behoort te sinkroniseer (Du Preez, 1986:170).

Hoewel verskillende outeurs verskillende terme gebruik, kan die sterk- en swak punte as die interne omgewing van die organisasie saamgevat word, terwyl geleenthede en bedreigings as die eksterne omgewing bekend kan staan.

Só verwys Kaufman en Herman (1991:7) na 'skandering' van die omgewing wanneer hy beweer dat beplanners "... use internal and external scanning to unearth the system's strengths, weaknesses, opportunities and threats, and then analyze them."

Bryson (1988:76) vereenselwig hom met bogenoemde maar verwys na die waardering van die eksterne en interne omgewings. Eersgenoemde omvat dan 'n ontleding van die geleenthede en bedreigings en die interne omgewingswaardering 'n ontleding van sterk en swak punte.

Kaufman en Herman (1991:8) stel voor dat die *SWOT*-analise eers na afloop van 'n missiestelling uitgevoer moet word en beklemtoon dat dit 'n

groot fout is om eers oplossings te oorweeg "... before identifying destinations".

Vir die bepaling van sterk en swak punte en geleenthede en bedreigings in opleidingsomgewings kan verkenninge en voorspellings aan die hand van die makro-, mark- en mikro-omgewings gedoen word (NOR, 1991:10). Uitdrukkinge soos onder andere markpenetrasie, saketerrein en solvabiliteit dui daarop dat bedryfekonome oorwegings die oorwegende rol speel en dat die *SWOT*-analise dan teen daardie agtergrond uitgevoer word. Die betrokke model word om daardie rede nie as bruikbaar vir onderwysgerigte organisasies beskou nie.

Van den Berg (1993:9) onderskei byvoorbeeld ook drie vlakke van strategiese analise maar pas dit by 'n onderwysmilieu aan deur dit die makro-, taak- en interne omgewing te noem in 'n bespreking van die noodsaaklikheid van strategiese beplanning vir staatsondersteunde skole. Daarom word dit as 'n meer geskikte raamwerk vir ondersoek in 'n onderwys- agtergrond beskou.

Wat egter as aksiomaties aanvaar kan word is die siening van Verstegen en Wagoner (aangehaal deur Van Wyk, 1993:74) naamlik dat die *SWOT*-analise, ook genoem 'n omgewingswaardering of -skandering as die vernaamste fase, wat strategiese beplanning van tradisionele beplanning onderskei, beskou moet word. Wanneer die standpunt wat in paragraaf 2.2.3 en 2.3 gestel is, naamlik dat strategiese beplanning die voordeel het dat dit by uitnemendheid geskik is om veranderinge in die omgewing te ondervang, word die redes vir só 'n standpunt duidelik.

Die *SWOT*-analise is dus inderdaad dié fase van strategiese beplanning wat maak dat dit van alle ander soorte beplanning onderskei kan word.

Die strategiese beplanningsmodelle soos vroeër genoem, en waarvan die toepaslikheid in onderwysomgewings beoordeel moet word, definieer nie elke stap van die *SWOT*-analise nie. Die verskillende stappe van die *SWOT*-analise sal dus vervolgens afsonderlik uit ander relevante literatuur toegelig word, en daarna sal 'n definisie wat op die onderwys van toepassing is, gegee word.

* **Sterk punte**

Dit is 'n bron, vaardigheid of ander voordeel wat in só 'n mate by 'n bepaalde onderneming voorkom dat die bereiking van doelstellings ooglopend daardeur bevorder word. Pearce en Robinson (1991:181) verwys in bedryfsekonomiese omgewings daarna as 'n uitsonderlike of kenmerkende bevoegdheid (*distinctive competency*) wat een organisasie in vergelyking met mededingers tot voordeel strek. Dit kan ook beskryf word as daardie faktore wat aan 'n organisasie 'n markvoordeel bied. "It is a characteristic a company is good at doing" (Thompson & Strickland, 1992:87). Met betrekking tot 'n mini-onderwysstelsel beskryf Steyn (1993b:6) sterk punte as die funksionele aspekte waarin die mini-onderwysstelsel goed kan presteer.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat in onderwysgerigte ondersoekte bogenoemde definisies van sterk punte soos volg aangepas kan word:

Sterk punte is spesifieke faktore wat in 'n organisasie (*i.e.* onderwyskollege) voorkom of waarin die organisasie goed is en wat daartoe bydra dat onderwysdoelstellings optimaal verwesenlik word.

* **Swak punte**

Swak punte kan in 'n sekere sin as die teenoorgestelde van sterk punte gesien word. Thompson en Strickland (1992:88) is van mening dat swak punte die organisasie wat bevoegdhede in die mark betref kwesbaar maak, terwyl Pearce en Robinson (1991:182) dit as 'n beperking of leemte in die bronne, vaardighede and bevoegdhede van die onderneming sien.

Uit 'n onderwysoogpunt en vir die doeleindes van hierdie studie kan swak punte gedefinieer word as faktore wat in die onderwysstelsel of onderwysinrigting voorkom en wat moontlik swakker prestasie by die inrigting teweegbring en wat verhinder dat onderwysdoelstellings van die organisasie volledig verwesenlik word.

* Geleenthede

Volgens Du Preez (1986:159) kan 'n toestand as 'n strategiese geleentheid beskou word sodra 'n reeks gunstige faktore, elemente of neigings in die eksterne omgewing van die onderneming voorkom. In dié geval kan aanvaarbare waarskynlikhede tot sukses bestaan indien hierdie omgewingstoestande deur middel van strategiese alternatiewe benut word (*Ibid.*).

Definisies uit 'n bedryfsekonomiese agtergrond het ook belangrike gebruikswaarde in die onderwys indien dit toepaslik aangepas is. Só onderskei Thompson en Strickland (1992:89) tussen twee soorte geleenthede, naamlik dié wat enersyds opduik vanweë veranderinge in die markomgewing, soos die bankrotskap van 'n mededinger, en andersyds geleenthede wat nog altyd onderbenut was.

Pearce en Robinson (1991:181) sien 'n geleentheid eenvoudig as "... a major favorable situation in a firm's environment".

Uit die voorafgaande definisies is die kernelemente van wat geleenthede is duidelik. Geleenthede kan met die oog op die voorsiening van onderwys, beskou word as bestaande of verwagte positiewe faktore buite die onderwys-instansie (*i.c.* 'n onderwyskollege) wat voordelig gebruik kan word om die verdere optimale verwesenliking van die onderwysdoelstellings van die instansie te verseker.

* Bedreigings

Du Preez (1986:159) definieer 'n bedreiging as ongunstige faktore, elemente of neigings wat in die eksterne omgewing van 'n onderneming voorkom en wat 'n bedreiging vir die voortbestaan en finansiële prestasie van die onderneming inhou.

Pearce en Robinson (1991:181) stel dit kortliks as "... a major unfavorable situation in a firm's environment", terwyl Steyn (1993b:7) daarna verwys as eksterne negatiewe faktore (wat bestaan of wat in die

toekoms verwag word) wat die effektiewe funksionering van die mini-onderwysstelsel verhoed.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat bedreigings in 'n onderwysmilieu beskou kan word as bestaande of verwagte negatiewe faktore buite die organisasie wat die optimale verwesenliking van organisasiedoelstellings kan verhinder indien dit nie vermy word of uit die weg geruim word nie.

2.4.2 Beplanningsoperasionaliseringsfase

Die volgende vyf stappe van die strategiese beplanningsraamwerk is die formulering van 'n missie, doelstelling en doelwitte, die beplanning van die onderwyskundige struktuur en die stelsel vir ondersteuningsdienste. Hierdie vyf stappe kan as die beplanningsoperasionaliseringsfase beskou word (Steyn, 1994:4).

2.4.2.1 Missie

Van Wyk (1993:73) beskryf 'n missie as 'n weerspieëling van die hele idee van die organisasie en sê verder dat dit gebruik word om die bestaansreg van die organisasie te motiveer en dat die gedagte van uitnemendheid sentraal is wanneer 'n missie geformuleer word.

Die verwoording van die bestaansdoel (*raison d'être*) van 'n organisasie word ook deur Bryson (1988:74) as die essensie van 'n missiestelling gesien.

Daaruit kan afgelei word dat die lewensbeskoulike begroning vir die bestaan van die organisasie in die missie vervat word.

Wat sommige aspekte van 'n missiestelling betref, word egter 'n mate van meningsverskil in die literatuur aangetref. Thompson & Strickland (1992:4) definieer 'n missie soos volg: "A mission statement establishes a organisation's *future* course and outlines." Verskeie ander outeurs (Du Preez, 1986:154; Rue & Holland, 1989:7; Steyn, 1993b:7 en Van der Westhuizen, 1990:148) stel die missie nie so futuristies nie, maar is van mening dat 'n missie die rede vir die (huidige) bestaan van die betrokke

instansie verklaar. Van der Westhuizen (1990:149) beklemtoon missie as 'n verwoording van die teenswoordige bestaansdoel wanneer dit soos volg gedefinieer word: " 'n Missie is 'n verklaring oor wat die skool as organisasie *is* en nie soseer wat dit *wil wees* nie." (Kursivering ter illustrasie van die argument. - N.J.D.)

'n Verdere diskrepans word ten opsigte van die stadium waarop die missie in die beplanningsproses gestel word, aangetref. Stoner (aangehaal deur Du Preez, 1986:154) meen dat die missie as oorkoepelende doelstelling die eerste fase van die strategiese beplanningsproses is, en sien dit as 'n goue draad wat al die aktiwiteite van die onderneming rig. Daarenteen is Steyn (1993b:7) die mening toegedaan dat die missie, doelstellings en doelwitte 'n uitvloeisel van konsultasie met alle onderwysbelanghebbendes (om onderwysbehoeftes vas te stel), en van die determinante en die *SWOT*-analise is. Die gerapporteerde siening van Stoner (Du Preez, 1986:154) bevat geen verwysing na 'n visie nie. Thompson & Strickland (1992:4) bespreek visie en missie ook byna as sinonieme. Indien 'n visie vir 'n instansie, in ooreenstemming met Steyn (1993c) vooraf gestel word, word die toekomstige rol van die instansie deeglik aangespreek.

In die lig van die standpuntname tydens die inleidingsgedeelte van paragraaf 2.4.4, naamlik dat die fase van die *SWOT*-analise die kernaspek óf soos Verstegen en Wagoner (aangehaal deur Van Wyk, 1993:74) dit stel die *major element* van strategiese beplanning is, word hiermee aanvaar dat 'n missie eers na afloop van die *SWOT*-analise geformuleer kan word. Die redes daarvoor is die volgende:

- * 'n Visie is vooraf gestel. Dit is egter redelik onveranderlik aangesien dit gegrond is op waardes en norme, en op 'n kort en bondige verwoording van 'n bepaalde siening van die toekoms.
- * Veranderinge in die omgewing van 'n organisasie word deur die *SWOT*-analise uitgewys.
- * 'n Missiestelling kan nou herformuleer word ten einde bogenoemde veranderinge te akkommodeer.

Vesper (aangehaal deur Janse Van Nieuwenhuizen, 1993:68) stel enkele riglyne waaraan 'n missie behoort te voldoen. Die belangrikste daarvan is dat dit:

- * 'n aanduiding moet gee van die diens wat gelewer gaan word;
- * die teikengroep aan wie die diens gelewer moet word, en
- * die kwaliteit van dienslewering moet aandui.

Op grond van die voorgaande kan volstaan word met die volgende siening van 'n missie:

- * 'n Missie is die verwoording van die lewensbeskoulike fundering wat ten grondslag van die bestaansdoel van 'n instansie lê, en gee ook 'n aanduiding van die besondere wyse waarop mense wat by die organisasie betrokke is beoog om die kwaliteit diens as doel te verwesenlik.

2.4.2.2 Doelstelling

Doelstellings is uitvloeisels van die ondernemingsmissie (Van der Westhuizen, 1990:149; Van Zyl, 1986:129;) en is 'n poging om dit verder te verfyn. Doelstellings strek oor 'n lang termyn en omskryf uiteindelijke resultate (*outcomes*) wat nagestreef word (Thompson & Strickland, 1992:4). 'n Doelstelling word in algemene terme gegee, maar gee tog 'n aanduiding van die spesifieke terreine wat aandag verdien, ten einde te verseker dat die vooropgestelde missie realiseer. Daarom is die doel dikwels twee- of meerledig (Steyn, 1993b:8). Van der Westhuizen (1990:149) stel die volgende riglyne waaraan die formulering van doelstellings moet voldoen:

- * Dit moet algemeen verstaanbaar wees.
- * Dit moet konkreet en spesifiek wees.
- * Dit moet vir die betrokkenes aanvaarbaar wees.
- * Dit moet ewewigtig wees.
- * Dit moet bereikbaar wees.

2.4.2.3 Doelwitte

Doelwitte word in meer spesifieke terme geformuleer en is gekoppel aan haalbare tydskaal (Rue & Holland, 1989:6). Daardeur word uitdagings gestel en selfvoldaanheid teëgewerk (Thompson & Strickland, 1992:4). Marx en Van Aswegen (1979:57) beskou doelwitformulering as een van die hulpmiddels om die beplanningsfunksie van algemene bestuur doelmatig te voltrek. Doelwitte is korttermyn, konkrete, haalbare, fisies-meetbare teikens (Steyn,1993b:8) wat voortdurend aan betrokkenes gekommunikeer word. Dit kan ook gestel word dat doelstellings geoperasionaliseer word in die stel van doelwitte, en dat doelwitte bereikbaar en evalueerbaar moet wees (Van der Westhuizen, 1990:150).

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek sal geen doelwitte gestel word nie, aangesien dit 'n saak is wat deur raadpleging van belanghebbendes in spesifieke gemeenskappe moet geskied en wat in meetbare terme in spesifieke situasies gestel word.

2.4.2.4 Onderwyskundige struktuur

Die onderwyskundige struktuur word in die volgende paragraaf volledig as komponent van die onderwysstelsel bespreek (vergelyk paragraaf 2.5.3). Daaruit sal duidelik blyk dat oorweging van die onderwyskundige struktuur gedurende die strategiese beplanningproses onweglaatbaar is. Die daarstelling van 'n uiteenlopende struktuur van leergeleenthede vloei byvoorbeeld voort uit al die voorafgaande stappe van die strategiese beplanningraamwerk.

2.4.2.5 Ondersteuningsdienste

Ondersteuningsdienste is ook, soos die onderwyskundige struktuur, 'n komponent van die onderwysstelsel en word volledig in paragraaf 2.5.4 toegelig. Insgelyks geld dieselfde redes waarom die onderwyskundige struktuur deel van 'n strategiese beplanningsraamwerk is, ook in die geval van ondersteuningsdienste.

Die fase van beplanningsoperasionalisering kan in bestuursomgewings opgevolg word deur aksieplanne. Deur middel van aksieplanne en die sogenaamde *SMART*-kriteria (*specific, measurable, achievable, relevant, timed*) word verseker dat doelwitbestuursprogramme wat daaruit voortvloei, meetbaar, realisties, relevant en tydig is (Taylor - aangehaal deur Goss, 1993:3). Aangesien dit geoordeel word dat sodanige detailbeplanning nie deel van die onderhawige ondersoek is nie, word nie verder daaraan aandag gegee nie.

2.4.3 Beplanningsimplementeringsfase

Maatreëls vir die implementering van die plan waarop in die stappe tot dusver ooreengekom is, word in hierdie fase getref. Weereens verteenwoordig die twee stappe in hierdie fase twee komponente van die onderwysstelsel.

2.4.3.1 Onderwysstelselbeleid

In hierdie stap word voorstelle in verband met oorhoofse beleid, wat alleen deur die betrokke wetgewende liggame gemaak kan word, aan die hand gedoen. Sodanige voorstelle is daarop ingestel om aan die plan wat in voorafgaande stappe gestalte gekry het, beslag te gee. (Vergelyk paragraaf 2.5.1 vir verdere uiteensetting van wat met onderwysstelselbeleid bedoel word.)

2.4.3.2 Onderwysstelseladministrasie

Die nodige administratiewe maatreëls, waardeur neergelegde beleid ten uitvoer gebring word, word in hierdie stap van die strategiese beplanningsraamwerk uitgespel. Alle handeling van die persone wat die gestelde beleid moet uitvoer, word deur administratiewe maatreëls in 'n bepaalde rigting gestuur (Cloete, 1980:77; vergelyk ook paragraaf 2.5.2).

2.4.4 Samevattende struktuur

Uit bogenoemde uiteensetting kan dus die volgende samevatting van 'n strategiese beplanningsraamwerk aan die hand waarvan die plek en taak van die onderwyskollege in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vasgestel kan word, afgelei word:

- + Beplanningsanaliseringsfase:
 - * Visie - 'n kort verklaring van stellinginname van die organisasie in die toekoms.
 - * Teikengroepontleding - die behoeftes en verwagtinge van die teikengroep word uiteengesit.
 - * Determinante:
 - + interne determinante en
 - + eksterne determinante.
 - * SWOT-analise.

- + Beplanningsopersionaliseringsfase:
 - * Missiestelling.
 - * Doelstellings.
 - * Doelwitte.
 - * Onderwyskundige struktuur.
 - * Ondersteuningsdienste.

- + Beplanningsimplementeringsfase:
 - * Beleidsformulering.
 - * Administratiewe stelsel.

Daar sal vervolgens daartoe oorgegaan word om die struktuur van onderwysstelsels te beskryf. Dit moet egter voortdurend in gedagte gehou word dat wanneer onderwysstelsels beplan word die strategiese beplanningsproses gevolg word soos dit in die voorafgaande paragrawe uiteengesit en die stappe daarin aangedui is. Wanneer in die verdere verloop van hierdie studie ondersoek ingestel word na die plek en taak van die onderwyskollege in Suid-Afrika, onder andere deur middel van 'n empiriese ondersoek, sal aspekte van die strategiese beplanningsraamwerk weer ter sprake kom.

2.5 KOMPONENTE VAN ONDERWYSSTELSELS

Wanneer dit kom by die beskrywing van die struktuur van enige onderwysstelsel maak verskillende onderwysstelselkundiges van verskillende kategorieë gebruik om teoretiese kennis aangaande onderwysstelsels te orden. Daarna word dan as die komponente van die onderwysstelsel verwys (Stone, 1981:75). Die ordelike samevoeging van die verskillende dele of komponente van die onderwysstelsel stel die struktuur daarvan daar. Elke komponent het 'n duidelike plek en funksie ten einde die verlangde uitset (bevrediging van onderwysbehoefes) van die onderwysstelsel (die struktuurgeheel) te verseker (Steyn, 1991:18). Bepaalde nasionale onderwysstelsels kan deur middel van die onderskeie komponente met mekaar vergelyk word. Vir die doeleindes van hierdie studie sal dan na die volgende komponente verwys word:

- * Onderwysstelselbeleid
- * Onderwysstelseladministrasie
- * Onderwyskundige struktuur
- * Ondersteuningsdienste.

2.5.1 Onderwysstelselbeleid

Die onderwysbehoefes van die betrokke teikengroep op wie die onderwysstelsel ingestel is, is volgens Steyn (1991:19) die vertrekpunt wat as basis vir die onderwysstelselbeleid dien. Die ander drie komponente, naamlik die onderwysstelseladministrasie, onderwyskundige struktuur en die ondersteuningsdienste word deur die onderwysstelselbeleid daargestel. 'n Belangrike aspek van enige onderwysstelselbeleid wat aandag verdien, is die formulering van onderwysstelseldoelstellings en -doelwitte (vergelyk ook paragraaf 2.3.6 en 2.3.7).

In die formulering van beleid behoort die volgende aspekte aandag te ontvang (Steyn, 1993c):

- * opleidingsbeleid;
- * personeelbeleid, en
- * finansieringsbeleid.

2.5.2 Onderwysstelseladministrasie

Die komponent onderwysstelseladministrasie het te doen met alle aktiwiteite waardeur die onderwysstelsel georganiseer word. Cloete (1976:77) verklaar organisering as die rangskikking van individue as enkelinge of as groep in 'n bepaalde patroon sodat hulle optrede in 'n bepaalde rigting gestuur kan word. Daaruit blyk duidelik dat onderwysstelseladministrasie 'n belangrike komponent is om die gestelde onderwysstelselbeleid te laat realiseer.

Ruperti (1977:55) sien die hoofsaak van onderwysadministrasie as die vertolking en detaillering van die breë wetgewing om sodoende bruikbare leidrade aan die onderwyspraktyk te gee.

Waar die onderwysstelselbeleid dus deur die wetgewende gesag verteenwoordig word, kan die onderwysstelseladministrasie as die uitvoerende gesag gesien word.

Organisering van die onderwysstelsel lei tot die onderskeiding daarvan in drie vlakke, naamlik die makro-, meso- en mikrovlak van administrasie van die onderwysstelsel (Stone, 1981:75). Ten einde te beantwoord aan die eise van doeltreffende administrasie, moet die volgende riglyne in gedagte gehou word (Van Schalkwyk, 1981:155-156 en Steyn, 1991:28-29):

*** Gesag en verantwoordelikheid**

Die seggenskap wat persone op bepaalde vlakke van onderwysadministrasie het, word daardeur gereël. Daar bestaan ook 'n direkte verband tussen gesag en verantwoordelikheid. Hoe

hoër die gesagsposisie wat 'n persoon beklee, hoe meer kan daardie persoon verantwoordelik gehou word vir die effektiewe bereiking van vooropgestelde onderwysdoelstellings.

* **Spanwydte van beheer**

Hierdie riglyn staan ook soms bekend as omspanningsvermoë van gesagsdraers (Van Schalkwyk, 1981:155). Steyn (1991:29) noem dit die belading van gesagsdraers en verklaar dit as die werksbelading van die funksionarisse in die onderwysstelsel. Die delegering van gesag hang met hierdie riglyn saam. Meer persone kan onder iemand wat gesag na ondergeskiktes gedelegeer het, ingeskakel word. Die omspanningsvermoë van die betrokke persoon word dus groter.

* **Koördinerings**

Dit is die onderlinge skakeling van aktiwiteite met mekaar. Daardeur word eensgesindheid in strewe en optrede verhoog en duplisering en oorvleueling uitgeskakel. Hoe meer van delegering, soos bo uiteengesit, gebruik gemaak word hoe groter is die behoefte aan koördinasie.

* **Hiërargie**

Die daarstelling van 'n hiërargie is een van die belangrikste maatreëls waardeur struktuur in die onderwysstelseladministrasie geskep word. Die resultaat daarvan is onder andere die instelling van mikro-, meso- en makrovlakke van administrasie, met doelmatige kommunikasie.

* **Spesialisering**

Dit is die ontwikkeling van groter vaardigheid ten opsigte van 'n bepaalde taak of verantwoordelikheid op grond daarvan dat verskeidenheid grootliks uitgeskakel word. 'n Ongebalanseerde samevoeging van soortgelyke werksaamhede in een pos kan tot

eentonigheid en gepaardgaande verveling en vervlakking in taakuitvoering lei. Dit kan verder uitmond in frustrasie met die opgelegde verantwoordelikhede.

Administratiewe strukture word dus deur die organisering van verskillende funksionaries in 'n bepaalde volgorde, elk met 'n spesifieke taakomskrywing en verantwoordelikheid daargestel (Steyn, 1993b:10).

2.5.3 Onderwyskundige struktuur

Barnard (1984:30) verwys na die term skoolstelsel of skoolstruktuur en verklaar dit as die soorte onderwys waarvoor daar deur wetgewing voorsiening gemaak word en die verskillende soorte onderwysinrigtings wat volgens 'n patroon eie aan die kultuurgemeenskap tot stand gebring word. Sodanige benaming laat die leemte dat alle onderwysinrigtings behalwe skole nie daardeur benoem (of betrek) word nie. Veral instansies op die tersiêre vlak, waaronder ook onderwyskolleges resorteer, word oënskynlik deur sodanige benaming buite rekening gelaat. Om daardie rede word verkies om te verwys na die onderwyskundige struktuur, en word dit soos volg gedefinieer (Steyn, 1991:32):

Die onderwyskundige struktuur, as komponent van 'n nasionale onderwysstelsel, verwys na die gestruktureerde of georganiseerde versameling van alle onderwysinrigtings op die preprimêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwysvlakke. Deurstromingsmoontlikhede binne en tussen verskillende onderwysinrigtings (vertikaal en horisontaal) op grond van gedifferensieerde onderwysbehoefes van die leerders, word ook in die onderwyskundige struktuur beskryf. Die uiteenlopendheid van onderwysinrigtings wat in 'n gemeenskap bestaan, hang van die aard en behoeftes van die gemeenskap of teikengroep van die onderwysstelsel af. Benewens die normale differensiasiepatrone soos dié op grond van ouderdom in bepaalde fases van onderwys, of op grond van aanleg en belangstelling in verskillende skoolsoorte of studierigtings, word ook voorsiening gemaak vir leerders met buitengewone onderwysbehoefes soos die een of ander gestremdheid (Van Schalkwyk, 1981:176-197).

So onderskei Steyn (1991:33-43) tussen die volgende elemente van die onderwyskundige struktuur:

*** Die struktuur vir leergeleenthede**

Hieronder word die verskillende kurrikula (of opleidingsprogramme) en onderwysinrigtings in die onderwysstelsel beskryf. Daardeur word 'n aanduiding verkry van die eenheid waarin die onderwyskundige struktuur georganiseer is, ten einde in die gedifferensieerde onderwysbehoeftes van die leerders te voorsien. Die struktuur vir leergeleenthede moet dus minstens na die volgende fasette verwys:

+ Onderwys- en opleidingsvlakke

Die onderwysvlakke wat gewoonlik onderskei word, is die preprimêre, die primêre, die sekondêre en die tersiêre vlakke.

+ Onderwys- en opleidingsinrigtings

In elke onderwysstelsel kom verskillende onderwysinrigtings op die verskillende onderwysvlakke voor, byvoorbeeld die kleuterskool, primêre skool, sekondêre skool, tegniese skool, tegniese kollege, onderwyskollege en universiteit.

+ Kurrikula en differensiasie

Hiermee word in die onderwysbehoeftes van die onderwysgebruikers voorsien deurdat verskillende pakette leergeleenthede daargestel word. Differensiasiemoontlikhede word deur verskillende skoolsoorte, studierigtings, vakke en vlakke verseker.

* **Die leerders**

Kwantiteit en kwaliteit van leerders word in ag geneem, naamlik getalverspreiding in vlakke, onderwysinrigtings, onderwysprogramme ten opsigte van geslag, ouderdom en kwalifikasies.

* **Die onderriggewers**

Aspekte wat aandag geniet is die volgende: opleidingsgeleenthede en -fasiliteite, kwalifikasies, aantal onderriggewers per bepaalde getal leerders en diensvoorwaardes.

* **Die onderrigmedium**

Die taal van die onderrig wat in die verskillende inrigtings en vlakke geld, word hieronder beskryf.

* **Fisiese fasiliteite**

In dié verband word rekenskap gegee van die beskikbaarheid, verspreiding en besetting van sowel as kapitale besteding aan fisiese fasiliteite.

2.5.4 Ondersteuningsdienste

Aangesien die hele onderwysstelsel juis op die voorsiening van *effektiewe* onderwys ingestel is, moet die onderrig-leersituasies so doeltreffend moontlik verloop. Sodanige doeltreffendheid word ook deur ondersteuningsdienste verseker (Steyn, 1991:43). As komponent van die nasionale onderwysstelsel is ondersteuningsdienste dus daarop ingestel om topgehalte onderwys (optimale onderrig-leer) te verseker.

Ruperti (1974:111) noem dit hulpdienste en verwys daarna as georganiseerde hulp wat van buite individuele skole aan hulle verleen word sodat die onderwys beter kan vlot. Die primêre doel van

ondersteuningsdienste is dus, soos die naam aandui, ondersteuning van die opvoedende onderwys.

Van Schalkwyk (1981:198) beklemtoon hierdie standpunt wanneer hy beweer dat die sin, doel en betekenis van die ondersteuningsdienste geleë is "... in die pedagogiese, dit is opvoedende onderwys en in niks anders nie".

Aangesien die onderwyshandeling uiteenval in die onderrig- en leerhandelinge en ondersteuningsdienste juis ingestel is op die optimalisering van die onderwys (soos vroeër uit Ruperti aangehaal) word twee gepaardgaande groepe ondersteuningsdienste onderskei kan word naamlik ondersteuning van die leerder en die onderrigower.

* **Ondersteuningsdienste aan die leerders**

Die volgende moontlikhede word aangetref (Steyn, 1991:44; Van Schalkwyk, 1981:199-212):

- + **Opvoedkundige hulpdienste** waardeur leerlinge in hul persoonlike ontwikkeling en algemene volwassewording ondersteun word.
- + **Onderwysmediadiens** wat versamelings boeke, tydskrifte en onderwysmedia vir die gebruik van leerlinge beskikbaar stel.
- + **Skoolreisdien**s waardeur leerlinge na ander sentra as dié waar onderwys gewoonlik plaasvind, vervoer word, en opvoedkundige programme en verblyf aldaar gereël word.
- + **Skoolmusiekdiens** bied verrykende onderwysprogramme aan leerlinge wat ooglopende aanleg en/of belangstelling in musiek toon, soos jeugkore en -orkeste.
- + **Mediese en tandheelkundige diens** is nie direk aan die opvoedingsprogram gekoppel nie, maar verseker dat fisieke

gesondheid gehandhaaf word sodat die opvoedingsgebeure suksesvol kan verloop.

- + 'n **Leerlinghuisvestingsdiens** verseker dat leerlinge in yl bevolkte dele nogtans toegang tot skole geniet deurdat koshuisakkommodasie aangebied word.
- + **Buitelugopvoeding** is beplande opvoedende onderwys, en word aangebied in omstandighede waar die kind in die vrye buitelug verkeer ten einde bepaalde waardes soos selfstandigheid, liefde vir die Skepper, die medemens en die lewenswêreld op 'n informele en spontane wyse kan aanleer.

* **Ondersteuningsdienste aan die onderriggewers**

'n Keuse uit die volgende is moontlik (*Ibid.*):

- + **Kurrikulumiens** Hierdeur word deskundige diens gelewer deurdat bepaalde kernkurrikula daargestel word wat deur alle onderriggewers vir besondere fases van die skoolprogram gevolg behoort te word.
- + **Eksamendiens.** 'n Objektiewe maar gemeenskaplike evalueringinstrument behoort deur hierdie diens aan die skoolgemeenskap daargestel te word.
- + 'n **Vakadvies- en professionele diens.** Optimale doeltreffendheid word in onderrig-leersituasies verseker, deur die lewering van 'n adviesdiens aan onderriggewers deur vakspesialiste met wye ervaring.
- + **Onderwysmediadiens.** Professionele personeel kan hierdeur voortdurend hulp en ondersteuning aan onderriggewers in verband met die opvoedkundige inskakeling van die biblioteek en onderwysmedia in alledaagse onderwyspraktyk verskaf.

- + **Kommunikasiediens.** Hierdie ondersteuningsdiens is daarop ingestel om vir onderriggewers kanale te skep waarlangs navrae aan hoër gesag gerig en probleme uit die weg geruim kan word. Sodoende word 'n gelukkige en tevrede onderwyskorps verseker. Daarbenewens behoort kommunikasie na die breë publiek ook plaas te vind, aangesien die onderwys nog altyd wye belangstelling uitgelok het.

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n raamwerk vir strategiese beplanning voorgelê. Eerstens is die terminologie gedefinieer, en daarna is die verkillende komponente van 'n strategiese beplanningsraamwerk elk afsonderlik bespreek. Vervolgens is die komponente van onderwysstelsels ook uiteengesit.

In die volgende hoofstuk sal aandag gegee word aan 'n vergelykende studie van die onderwysstelsels van enkele Europese lande sowel as een uit Afrika. Deur middel van 'n literatuurstudie sal inligting aangaande onderwysersopleiding vir die primêre skoolfase bekom word.