

HOOFSTUK 3

GEMEENSKAPSONDERWYS AAN DIE TEGNIESE KOLLEGE: BESTUURSIMPLIKASIES

3.1 INLEIDING

Die gedagte van tegniese kolleges as potensiële gemeenskapskolleges met die oog op die implementering van gemeenskaps-
onderwys is in hoofstuk twee bespreek (vgl. 2.7). Met betrekking tot tegniese kolleges verbonde aan die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding is die verwagting uitgespreek dat hierdie kolleges uitgebou moet word tot volwaardige gemeenskapskolleges (vgl. 2.7.1; DOO, 1993:7). Dit kom dus voor asof dit betreklik algemeen aanvaar word dat die tegniese kollege 'n gepaste struktuur vir die implementering van gemeenskapsonderwys bied.

Pretorius (1990:80) verwys na die noodsaaklikheid van leierskap vir die implementering van gemeenskapsonderwys. Bekwame en versiene leierskap word as vereiste gestel vir tegniese kolleges om as volwaardige gemeenskapskolleges te funksioneer (Boggs, 1993:16). Die prinsipaal van die tegniese kollege, as onderwysleier en onderwysbestuurder, staan gevolglik sentraal in die uitbou van die tegniese kollege tot gemeenskapskollege en die implementering van gemeenskapsonderwys.

Volgens Kamper (1987:107) dui die afwesigheid van verwysings na die persoon, taak en opleiding van die gemeenskapsleersentrumleier (-direkteur) in die literatuur op 'n leemte in die navorsing oor gemeenskapsonderwys. In die lig hiervan blyk die bespreking van die taak van die prinsipaal betekenisvol te wees.

As onderwysleier en uitvoerende beamppte van die tegniese kollege is die prinsipaal verantwoordelik en aanspreeklik vir alle aspekte van bestuur van die kollege. Hierdie studie fokus egter op die implementering van gemeenskapsonderwys aan die tegniese kollege met spesifieke verwysing na die taak van die prinsipaal. Gevolglik sal daar probeer word om die bestuurstaak ten opsigte van die bestuursareas relevant tot die implementering van gemeenskapsonderwys te identifiseer en te bespreek.

Elke tegniese kollege funksioneer binne bestaande verhoudings in die gemeenskap waarin die kollege geleë is en wat deur die kollege bedien word. Verskeie persone, organisasies en instellings het belang by die funksionering van die kollege. Met die oog op die implementering van gemeenskapsonderwys is dit nodig dat die belanghebbendes by die tegniese kollege geïdentifiseer word, sowel as die graad en omvang van elkeen se betrokkenheid. Dit is verder ook nodig om die implikasies wat hierdie betrokkenheid vir bestuur inhou, te identifiseer en te oorweeg.

Aangesien hierdie studie handel oor die implementering van gemeenskapsonderwys is dit ook nodig dat die beginsels van gemeenskapsonderwys telkens verantwoord word.

In die lig van bogenoemde sal die volgende aspekte in hierdie hoofstuk aandag geniet:

- Die belanghebbende partye by die tegniese kollege as gemeenskapskollege.
- Bestuursareas van die tegniese kollege as gemeenskapskollege.
- Die bestuurstaak van die prinsipaal met betrekking tot die

relevante bestuursareas.

3.2 DIE BELANGHEBBENDE PARTYE BY DIE TEGNIESE KOLLEGE AS GEMEENSKAPSKOLLEGE

Belanghebbende partye dui op die persone, instansies en of organisasies wat belange het by/of belangrik is vir die effektiewe funksionering van die tegniese kollege as gemeenskapskollege (Kamper, 1987:6). Die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding (DOO, 1993:6) verwys na die *rolspelers* (belanghebbendes) in die gemeenskap wat inspraak in die werksaamhede van die kollege behoort te verkry.

Aangesien elke tegniese kollege in 'n unieke gemeenskap geleë is en funksioneer, sal daar ten opsigte van elke kollege ook unieke partye as belanghebbendes geïdentifiseer kan word. Dit is egter moontlik om 'n min of meer algemene beeld te vorm van die partye wat as belanghebbendes kwalifiseer (Kamper, 1987:38; DOO, 1993:6):

- die student/leerder
- verantwoordelike leiersfigure
- onderwysinrigtings: primêre, sekondêre sowel as tersiêre inrigtings
- die openbare sektor
- stads- en dorpsbestuur
- sport- en kultuurorganisasies
- gemeenskapsorganisasies
- maatskaplike diensorganisasies
- werkgewersorganisasies
- werknemersorganisasies
- streekopleidingsrade
- handelskamers

- ontwikkelingsagente
- die kerk
- die media.

In aansluiting by bogenoemde blyk dit dat belanghebbende partye op een van twee wyses by die tegniese kollege as gemeenskapskollege betrokke kan wees, naamlik (a) as gebruikers van dienste of infrastruktuur en/of (b) as voorsieners van dienste of infrastruktuur (Kamper, 1987:29).

Betrokkenheid van belanghebbende partye op die vlak van die kollege kan realiseer deur byvoorbeeld op die kollegeraad te dien (DOO, 1993:6). Betrokkenheid kan dus ook op gestruktureerde, formele wyse gestalte gegee word. Bydraes wat belanghebbendes in hierdie opsig kan lewer, lê weer eens op die vlak van die identifisering van behoeftes en probleme sowel as die identifisering en mobilisering van hulpbronne om die behoeftes en probleme aan te pak. Belanghebbendes kan ook 'n betekenisvolle bydrae lewer tot die ontwikkeling van gemeenskapsonderwysprogramme, juis omdat die programme afgestem moet wees op die behoeftes van die gemeenskap (vgl. 2.2.2; Kamper, 1987:28-331; DOO, 1993:6).

In die lig van die beginsel van medeverantwoordelikheid vir die onderwys bied die betrokkenheid van die belanghebbende partye ook die geleentheid om as voorsieners van dienste en infrastruktuur op te tree.

Bogenoemde sluit aan by die beginsel van gemeenskapsonderwys as proses van interaksie tussen individue, agente, organisasies en instellings met die doel om probleme en leerbehoefte te identifiseer en om op metodes en strategieë te besluit om die

probleme en behoeftes te benader.

As gebruikers gaan die belanghebbende partye sekere verwagtinge van die tegniese kollege koester. Insgelyks sal die belanghebbende partye ook bepaalde bestuursverwagtinge ten opsigte van die kollege, in terme van deelname aan bestuur, koester. Die identifisering en effektiewe aanspreek van genoemde verwagtinge blyk 'n belangrike bestuursopgaaf te wees (Kamper, 1987:37). Terselfdertyd bied die betrokkenheid van belanghebbendes uitstekende geleenthede aan die onderwysbestuurder in terme van beskikbare hulpbronne en die ontwerp van relevante onderrigprogramme.

3.3 BESTUURSIMPLIKASIES MET BETREKKING TOT GEMEENSKAPSONDERWYS

3.3.1 Inleidend

Van der Westhuizen (1990:43-51) ontleed en beskryf die bestuursgebeure aan die hand van die bestuurstaak-bestuursareamodel. Volgens dié model word daar onderskei tussen die werksaamhede (funksies, aktiwiteite of bestuurshandelinge) en dit wat bestuur moet word (bestuursareas).

Bestuur bestaan uit 'n aantal reëlbare handelinge of take wat bestuurstake genoem word. Word daar egter by hierdie bestuurstake volstaan, vind effektiewe bestuur nie plaas nie. Die bestuurstake moet eers tot uitvoer gebring word deur iets te reël, die bestuurstake moet m.a.w. gepositiveer word. Hierdie positivering wat gereël moet word, word bestuursareas genoem. 'n Bestuursarea is 'n reëlingsgebied wat die gesagsdraer (in hierdie geval die prinsipaal van die tegniese kollege) moet reël of bestuur. 'n Onderskeid word gemaak tussen die reëlbare handeling (bestuurs-

taak) en die reëlingsgebied (bestuursarea), tussen die take en die sake, die bestuurstake en die bestuursarea (Van der Westhuizen, 1990: 43,44).

Die bestuurstake en bestuursareas van byvoorbeeld die skool word in Tabel. 3.1 weergegee (Van der Westhuizen, 1990:47,51):

TABEL 3.1 BESTUURSTAKE EN BESTUURSAREAS VAN DIE SKOOL

Bestuurstake	Bestuursareas
beplanning organisering leidinggewing beheeruitoefening	personeelaangeleenthede leerlingaangeleenthede fisiese fasiliteite inligtingverskaffing finansiële aangeleenthede skool-gemeenskaps- verhoudinge klaskamerbestuur

In aansluiting by die prosesbenadering van bestuur onderskei Kamper (1987:41-44) tussen bestuurselemente, bestuursaktiwiteite en bestuursfunksies/bestuurskategorieë:

TABEL 3.2 BESTUURSKATEGORIEË, BESTUURSELEMENTE EN BESTUURSAKTIWITEITE

Kategorieë	Elemente	Aktiwiteite
bedryfsleiding bemarking produksie aankope finansies personeel eksterne betrek- kinge administrasie	beplanning organisering bevelvoering beheer	beleidbepaling besluitneming kommunikasie motivering koördinerings dissiplinerings delegering

Uit bogenoemde blyk dit dat die bestuursareas, soos deur Van der Westhuizen geïdentifiseer, en die bestuurskategorieë, soos deur Kamper geïdentifiseer, ooreenkoms toon.

Twee vrae skyn egter op hierdie stadium relevant te wees en sal in die bespreking wat volg, in meer besonderhede aandag geniet. In die eerste plek gaan dit oor watter bestuursareas ten opsigte van die tegniese kollege kwalifiseer as reëlingsgebiede wat deur die gesagsdraer (die prinsipaal) bestuur moet word met die doel om gemeenskapsonderwys te laat realiseer. Tweedens gaan dit oor wat die bestuurstake ten opsigte van elke bestuursarea behels.

Teen die agtergrond van die bespreking in hoofstuk 2 (vgl. 2.5-2.7) is dit duidelik dat die volgende aspekte met betrekking tot die tegniese kollege as gemeenskapskollege/gemeenskapsleersentrum wel relevant is:

- Die bestuur- en beheerstruktuur van die tegniese kollege
- Organisasiestruktuur van die tegniese kollege
- Die missie en werkterrein van die tegniese kollege
- Onderwysprogramme
- Gemeenskapsbetrekkings
- Hulpbronne - Menslike hulpbronne
 - Fisiese hulpbronne
 - Finansiële hulpbronne
- Administratiewe aangeleenthede.

Vir doeleindes van doelwitevaluering ten opsigte van tegniese kolleges verbonde aan die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding word bepaalde bestuursaspekte geïdentifiseer (DOO, 1988:3-4). Dit gaan hier hoofsaaklik oor aspekte soos beleidsbepaling, organisering, finansiering, personeelaangeleenthede, werkprosedures en -metodes sowel as aspekte van beheer.

Kamper (1987:42-44) wys daarop dat, met betrekking tot bestuurskategorieë (bestuursareas), daar heelwat variasie sal voorkom,

afhangende van die tipe organisasie. Bestuursareas ten opsigte van die gemeenskapsleersentrum wat onderskei word, is die volgende:

- Oorhoofse bestuur
- Onderwysprogrambestuur
- Personeelbestuur
- Gemeenskapsbetrekkings
- Fasiliteite
- Finansiële bestuur
- Administrasie.

Dit is duidelik dat bestuursaspekte van die tegniese kollege, soos hierbo genoem, wel binne die raamwerk van die bestuursareas van Kamper ten opsigte van die gemeenskapsleersentrum geakkommodeer kan word. So omvat oorhoofse bestuur die aspekte van beheer, die organisasiestruktuur sowel as die missie en werkterrein van die tegniese kollege. Hulpbronne word benader deur personeelbestuur, die bestuur van fasiliteite en finansiële bestuur as bestuursareas, terwyl onderwysprogrambestuur en gemeenskapsbetrekkings ook as afsonderlike bestuursareas hanteer word.

Vervolgens word elke bestuursarea in meer besonderhede bespreek met verwysing na die relevante bestuurstake.

3.3.2 Oorhoofse bestuur

3.3.2.1 Beheerstruktuur

Tegniese kolleges verbonde aan die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding word bestuur soos bepaal deur die Wet op

Onderwys en Opleiding, 1979 (Wet 90 van 1979), die Regulasies op Tegniese Kolleges (No R25771 van 25 Oktober 1991) en die dokument "Doelwitbestuur van Tegniese Kolleges" (DOO, 1988:11). Die samestelling, magte en bevoegdhede van die kollegeraad en komitees wat funksioneer ingevolge hierdie regulasies, is reeds in 2.7.3 bespreek.

Verskeie kategorieë individue, instansies en organisasies wat inspraak in die werksaamhede van die tegniese kollege behoort te verkry is geïdentifiseer: instansies soos werkgewersorganisasies, werknemersorganisasies, streekopleidingsrade, handelskamers en diensorganisasies soos streeksdiensterade, gesondheidsrade en versorgingsdienste terwyl leiersfigure en verteenwoordigers van jeugorganisasies, vroueorganisasies, kerke, primêre en sekondêre skole, tersiêre onderwysinrigtings en ander belangegroepes by die werksaamhede van die kollege betrek kan word (vgl. 3.3). Genoemde rolspelers sou kon bydra tot die bestuur van die kollege deur op die kollegeraad en/of die advieskomitees te dien (DOO, 1993:6).

Die identifisering van die belanghebbende partye in die betrokke gemeenskap waarin die kollege geleë is, sowel as die realisering van hul inspraak in die beheerstruktuur van die kollege, blyk 'n belangrike bestuurstaak te wees. Die beginsel van breë verteenwoordiging in die bestuur van die kollege (as gemeenskapskollege), soos deur Kamper (1987:46) aanbeveel, word dus hierdeur verantwoord.

Dit gaan egter nie net oor die inspraak wat hierdie partye in die bestuur van die tegniese kollege verkry nie, maar ook oor die bydrae wat hulle kan lewer. Twee aspekte is hier van belang. In die eerste plek word die gemeenskap gemotiveer deur die leiers te motiveer, dié gemeenskapsleiers wat as belanghebbendes in die

beheer- en bestuurstruktuur van die kollege opgeneem word. In die tweede plek het die rade (kollegeraad en adviesrade) ook leiding nodig om wel 'n bydrae te kan lewer. In hierdie opsig lê dit op die weg van die prinsipaal om vir die raadslede leiding te gee in watter opsig hulle wel 'n bydrae kan lewer.

Volgens die regulasies op tegniese kolleges is die prinsipaal *ex officio* die sekretaris van die kollegeraad, terwyl hy as voorsitter van die onderskeie komitees optree. Bepaalde bestuurstake is dus reeds deur wetgewing aan die prinsipaal opgedra.

3.3.2.2 Beleidsbepaling

Volgens Kamper (1987:47) wil dit voorkom of beleidsbepaling vir die voorsiening van gemeenskapsonderwys nie altyd prominent aangeslaan word, of met die nodige presisie geskied nie. Onsekerheid oor die beleid, en vae doelstellings skyn 'n leemte te wees in die voorsiening van gemeenskapsonderwys. Beleidsbepaling word in hierdie verband breed verstaan om ook die missie en doelstellings van die gemeenskapsleersentrum in te sluit.

Doeltreffende bestuur vereis duidelik omskrewe doelstellings. Voordat doelstellings en doelwitte vir 'n organisasie of instelling, soos byvoorbeeld die tegniese kollege, geformuleer kan word, moet die instelling se missie duidelik omskryf word (Van der Westhuizen, 1990:148).

Met verwysing na die skool wys Van der Westhuizen (1990:148-149) daarop dat 'n missie 'n verklaring is oor wat die skool as 'n organisasie is en nie soseer wat dit wil wees nie. Volgens Peeke (1992:66) is 'n missiestelling 'n verklaring van die besondere

karakter van 'n instelling en die fundamentele rede vir bestaan. Die inrigting se doelstellings en doelwitte word in die lig van die missie geformuleer (Van der Westhuizen, 1990:66).

'n Noukeurig geformuleerde missiestelling, ondersteun deur 'n verbintenis tot die verwesenliking van die missie deur die lede van die organisasie, sal bydra tot die organisasie se vermoë om sy integriteit te verdedig en te behou, en sal ook rigting aan die organisasie gee. Dit sal verder ook bydra om vertroue in die organisasie te bevorder (Mouritsen, 1986:51).

Drucker (1990:3-5) en Peeke (1992:66-71) wys op belangrike aspekte wanneer organisasies missiestellings formuleer. Die formulering van die missie behels 'n proses waarby al die lede van die organisasie betrokke is. Alle lede moet duidelikheid oor die missie hê en ook die geleentheid gegun word om 'n bydrae te lewer in die formulering daarvan. Sodoende word die lede se betrokkenheid by en verbintenis tot die missie verseker. Dit is belangrik dat die missie geoperasionaliseer kan word, anders gaan die missie verval in 'n retoriese stelling van goeie bedoelings wat nooit in die praktyk sal realiseer nie. Die missie moet eenvoudig en duidelik geformuleer word sodat die lede van die organisasie sowel as die publiek en die kliënte van die organisasie dit verstaan. Dit is ook nodig dat die missie gereeld hersien word om sodoende te verseker dat die dienste en programme van die organisasie steeds relevant bly.

Drucker (1990:6) beklemtoon dat dit belangrik is dat die instelling fokus op sy sterk punte, daardie aspekte waar die instelling oor bepaalde vaardighede beskik, en poog om dit verder uit te bou. Die instelling moet ook fokus op die gemeenskap en besluit waar daar, met die beperkte hulpbronne beskikbaar,

werklik 'n bydrae gelewer en 'n verskil gemaak kan word. Die persoonlike verbintenis van die lede van die organisasie is eweneens belangrik. Die missie is dus nie onpersoonlik nie. Dit gaan oor dit waarin die lede werklik glo en waartoe hulle persoonlik verbind is.

In die missiestelling vir die tegniese kollege as gemeenskapskollege gaan dit gevolglik oor die bekwaamheid en vaardigheid van die lede van die organisasie, geleenthede en behoeftes in die gemeenskap en die persoonlike verbintenis van die lede van die organisasie.

Die belangrikheid van 'n noukeurig geformuleerde missiestelling vir die tegniese kollege as gemeenskapskollege is besonder relevant, gesien teen die agtergrond van twee benaderings ten opsigte van die gemeenskapsonderwysfunksie van die gemeenskapskollege. In die eerste plek geld die beginsel dat die gemeenskapskollege die breë spektrum van onderwysbehoefte in die gemeenskap moet aanpak. Tweedens geld die beginsel dat die gemeenskapskollege nie alles vir almal kan wees nie, en dus moet konsentreer op 'n beperkte reeks onderwysprogramme (Mezack, 1993: 155,157).

Hoewel dit die funksie van die gemeenskapskollege is om in die breë spektrum van gemeenskapsbehoefte te voorsien, word daar ook duidelike grense gestel deur die kollege se missie en doelstellings, soos vervat in die beleid van die kollege.

Ten opsigte van die missie van die kollege is daar in 2.7.2 en 2.7.4 daarop gewys dat die missie van die tegniese kollege hoofsaaklik fokus op beroepsonderwys as primêre funksie, met nie-formele onderwys as bykomend tot die primêre funksie.

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat 'n noukeurig geformuleerde missie, en die doelstellings en doelwitte wat daaruit voortvloei, met die oog op gemeenskapsonderwys relevant is ten opsigte van die tegniese kollege. Met 'n ondubbelsinnige beleid (missie en doelstellings) met betrekking tot gemeenskapsonderwys as funksie van die tegniese kollege sal rigting en grense aan die kollege se opdrag om die leer- en onderwysbehoefte in die gemeenskap te hanteer, gegee word. In hierdie opsig is dit sinvol om die doelstellings met gemeenskapsonderwys (vgl. 2.2.3) in aanmerking te neem.

3.3.2.3 Organisering

In hierdie geval gaan dit oor organisering as bestuurstaak waardeur daar in die organisasiestruktuur van die tegniese kollege 'n spesifieke plek aan gemeenskapsonderwys toegeken word.

In 2.5 is verwys na die organisasie van gemeenskapsonderwys binne die gemeenskapskollegestruktuur (vgl. 2.5.4). Verskillende opsies is bespreek. Gemeenskapsonderwys kan deur 'n afsonderlike administratiewe eenheid in die vorm van 'n buitekampus of verwyderde kampus aangebied word. In teenstelling hiermee kan gemeenskapsonderwys as 'n verlengstuk van elke departement van die kollege aangebied word. In 'n kollegegesentreerde stelsel word die professionele gemeenskapsonderwyspersoneel in 'n afsonderlike departement van die kollege gehuisves. Hierteenoor word die personeel in die gemeenskapspecialismodel in die gemeenskap, eerder as op die kampus gehuisves. In die affiliasiemodel bestaan daar slegs 'n affiliasie-verwantskap tussen die organiseerders en die kollege. Die administrateurs is direk teenoor die gemeenskapsorganisasie aanspreeklik.

Indien gemeenskapsonderwys ingesluit sou word as deel van die missie van die tegniese kollege, blyk dit dat die beleid en oorhoofse bestuur van die kollege ook voorsiening moet maak vir die wyse waarop gemeenskapsonderwys in die organisasiestruktuur van die kollege geakkommodeer sal word.

3.3.3. Onderwysprogrambestuur

Aspekte wat in hierdie afdeling aangeraak sal word, is die volgende :

- die stappe in die ontwerp van onderwysprogramme
- die implementering van onderwysprogramme, en
- die implikasies vir onderwysbestuur.

3.3.3.1 Die ontwerp van onderwysprogramme

a) Behoeftebepaling

In die bespreking onder 2.2 is telkens daarop gewys dat dit die doel is met gemeenskapsonderwys om die geïdentifiseerde behoeftes, leer- en onderwysbehoefte, van individue en gemeenskappe aan te pak. Behoeftebepaling is as een van die fases van die gemeenskapsonderwysproses geïdentifiseer en bespreek (vgl. 2.4). Dit is dus duidelik dat behoeftebepaling die logiese vertrekpunt vir programontwerp in die gemeenskaps- onderwysproses is.

Kowalski (1988:122) definieer onderwysbehoefte as die gaping tussen huidige gedrag en verlangde gedrag. Gedrag kan aspekte soos kognitiewe groei, die verbetering van vaardighede en die verandering van gesindhede insluit.

Hoewel onderwysbehoefte van toepassing is op individuele leerders, is onderwysbehoefte ook relevant met betrekking tot organisasies en gemeenskappe. Onderwysbehoefte beklemtoon leer en die verandering van gedrag van individue. Organisasies en gemeenskappe ervaar verandering deur die verandering by individuele lede van die organisasies en die gemeenskap. Hoewel die behoeftes van organisasies en gemeenskappe nie altyd as onderwysbehoefte kwalifiseer nie, word dit dikwels aangepak deur individue se blootstelling aan onderwys- en leergeleenthede (Kowalski, 1988:122).

Behoeftebepaling word prominent betrek in die beleid oor gemeenskapsonderwys van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding (DOO, 1993:9). Daar word van kolleges (bedoelende prinsipale) verwag om jaarliks formeel 'n situasie-analise uit te voer met betrekking tot die onderwys- en opleidingsbehoefte van die leerders van elke gemeenskap waarin die kollege hom bevind sowel as die opleidingsbehoefte van die handel en nywerheid in die betrokke streek of gebied.

Beide Kamper (1987:53) en Kowalski (1988:121) is dit eens dat behoeftebepaling ten opsigte van gemeenskapsonderwys 'n betreklik verwaarloosde aspek is. Kowalski (1988:121) identifiseer vier redes waarom behoeftebepaling nie effektief aangewend word nie.

In die eerste plek skyn daar 'n groot gaping tussen teorie en praktyk ten opsigte van behoeftebepaling te wees. Onderwysleiers verkies dikwels om programme te beplan volgens tradisie, intuïsie, politieke druk of die voordele om bestaande bronne te gebruik, in plaas van op grond van 'n deeglike behoeftebepaling soos in die teorie aanbeveel. Dit is ook waar dat 'n groot aantal onderwysleiers eenvoudig nie weet hoe om behoeftebepaling aan te

wend as beplanningsmeganisme nie, en verkies om die onbekende te vermy.

Behoeftebepaling word as 'n luukse beskou eerder as 'n essensiële element van programontwerp. Dit word slegs aangewend wanneer tyd, menslike en finansiële hulpbronne dit toelaat.

Behoeftebepaling word verder deur sekere onderwysleiers as 'n potensiële bron van konflik beskou. Behoeftebepaling verhoog kommunikasie tussen die organisasie en die gemeenskap en daar ontstaan dus 'n groter moontlikheid dat probleme geïdentifiseer sal word.

Kowalski (1988:121) beveel 'n deeglike kennis ten opsigte van behoeftebepaling aan om sodoende die effektiewe toepassing daarvan deur onderwysleiers te bevorder.

Indiuidue en verteenwoordigers van groepe wat deur besluitneming en beplanning met betrekking tot gemeenskapsonderwysvoorsiening geraak word, behoort by die proses van behoeftebepaling betrek te word. Pretorius (1990:94) identifiseer byvoorbeeld onderwysvennote van die gemeenskap, opvoeders, leerders, personeel van onderwysagente en verteenwoordigers van gemeenskapslede as moontlike rolspelers by behoeftebepaling.

Die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid en -deelname word gevolglik hierdeur verantwoord (vgl. 2.2.2).

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat behoeftebepaling, op 'n deurlopende basis gedoen, dien as vertrekpunt vir programontwerp in gemeenskapsonderwys. 'n Deeglike kennis van die onderliggende beginsels en tegnieke van behoeftebepaling word

hierdeur veronderstel. So ook die beskikbaarheid van die nodige finansiële sowel as menslike hulpbronne. Dit is ook belangrik dat behoeftebepaling gesien word as 'n noodsaaklike element van programontwikkeling, eerder as 'n bedreiging of 'n potensiële bron van konflik. Gemeenskapsbetrokkenheid en -deelname in die bepaling van behoeftes word deurgaans beklemtoon.

b) Programdoelwitte

Programdoelwitte dien as riglyne vir die ontwikkeling en verwerkliking van die onderwysprogram (Pretorius, 1990:96). Die formulering van programdoelwitte vind plaas eers nadat die behoeftes bepaal en behoorlik in voorkeurorde gerangskik is. Die geïdentifiseerde behoeftes dien dus as vertrekpunt vir die formulering van programdoelwitte (Kowalski, 1988:142; Pretorius, 1990:96). Pretorius (1990:96-101) onderskei tussen drie stappe wat gevolg word in die omsetting van onderwysbehoeftes in programdoelwitte:

- rangskikking van behoeftes in 'n prioriteitsstelsel
- sifting van behoeftes
- omsetting van oorblywende behoeftes in programdoelwitte.

Ten opsigte van die rangskikking van behoeftes word daar onderskei tussen operasionele behoeftes en onderwysbehoeftes (Kowalski, 1988:142; Pretorius, 1990:96). Operasionele behoeftes dui op die voorsiening en verbetering van hulpbronne (gewoonlik in die onderwysagente gesetel) vir die bevrediging van onderwysbehoeftes. Onderwysbehoeftes beskryf die verandering in gedrag wat verlang word deur die realisering van die onderwysprogram. Dit dui dus op dit wat mense ter wille van hul eie welsyn, of vir die welsyn van 'n organisasie of vir die welsyn van die

gemeenskap behoort te leer.

Behoeftes word aan 'n siftingsproses onderwerp.

i) Institusionele doelstellings en filosofie van die onderwys

Die onderwysleier moet bepaal of die program die doelstellings van die kollege gaan dien. Dit is ook nodig om vas te stel of daar mededinging of duplisering van die programme ten opsigte van ander onderwysagente is.

ii) Uitvoerbaarheid van die program

Omdat dit vir die kollege nie moontlik is om in sommige behoeftes te voorsien nie, sal daardie behoeftes nie die siftingsproses oorleef nie. Moontlike voorbeelde is behoeftes wat baie duur toerusting vereis en behoeftes waarvan potensiële leerders met betrekking tot tyd, heersende omstandighede en moeilikheidsgraad nie die leeropgawe sal kan hanteer nie.

iii) Belangstellings van individue

Dit gaan hier oor die geïdentifiseerde behoeftes wat nie binne die spektrum van die geïdentifiseerde belangstelling van die leerders val nie. Die wêreld van belangstelling in 'n bepaalde behoefte kan wel as onderwysdoelstelling geformuleer word (Pretorius, 1990:98).

Die behoeftes wat die siftingsproses deurstaan het, dien nou as "roumateriaal" waaruit programdoelwitte geformuleer word. Die onderskeid tussen operasionele doelwitte en onderwysdoelwitte word weer eens beklemtoon. Operasionele doelwitte identifiseer

wat gedoen moet word om die kwaliteit van die institusionele hulpbronne te verbeter ter wille van die voorsiening in onderwys-behoeftes. Dit gaan hier byvoorbeeld oor die samestelling van 'n programadviesraad, die beskikbaarstelling van lokale, die generering van fondse vir 'n program en die indiensopleiding en oriëntering van personeel. Onderwysdoelwitte, aan die ander kant, definieer die soort gedragsverandering wat by leerders beoog word.

Kowalski (1988:142) wys daarop dat programdoelwitte op skrif gestel en gekommunikeer moet word aan alle partye wat belang het by die program.

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat die onderwysbestuurder 'n deeglike behoeftebepaling en -analise as vertrekpunt vir die formulering van programdoelwitte sal aanvaar. Tydens die sifting van behoeftes word die verband tussen die missie en doelstellings van die kollege en onderwysprogramontwerp in aanmerking geneem. Koördinasie en samewerking tussen instellings en organisasies om duplisering en onnodige mededinging te voorkom, sowel as die beskikbaarheid van die nodige hulpbronne, moet in ag geneem word. Die belangstelling van potensiële leerders is ook 'n belangrike aspek wat in gedagte gehou moet word.

Operasionele en onderwysdoelwitte moet verreken word, terwyl dit belangrik is dat programdoelwitte aan die gemeenskap gekommunikeer word.

c) Keuse en organisasie van leerinhoud

Programinhoud word gebaseer op die doelwitte wat geformuleer is

(Kowalski, 1988:142-143). Die programinhoud moet dus verband hou met die programdoelwitte.

Verskeie kriteria word aangewend om die programinhoud te bepaal. Die relevantheid van die inhoud word byvoorbeeld gemeet aan die mate waaraan die onderwys- en leerervaringe verband hou met die werklike behoeftes en probleme.

Volwassenes openbaar gewoonlik 'n verskeidenheid vaardighede, behoeftes, ervaring en belangstellings. Programinhoud moet aanpasbaar en buigsaam wees om voorsiening te maak vir individuele behoeftes.

In aansluiting by bogenoemde stel Pretorius (1990:104) dit dat die implementeerder van 'n kurrikulum dit as voorwaarde sal stel dat die kurrikulum op die kenmerke en die leerbehoefte van die teikengroep ingestel is. Die inherente moontlikheid om die doelstellings met die onderwys te verwesenlik, en die passing op die teikengroep vir wie die kurrikulum bedoel is, dien as kriteria vir 'n geldige kurrikulum.

Kemper (1987:55) beklemtoon dat die inhoud van die kurrikulum nie alleen gebaseer sal wees op 'n noukeurig deurgevoerde behoeftebepaling en wetenskaplik verantwoorde kurrikuleringsbeginsels nie, maar dat dit ook selfs tydens die aanbieding oop sal wees vir inspraak van die kursusgangers ten opsigte van noodsaaklike aanpassings en wysigings.

Met betrekking tot die organisasie van die programinhoud onderskei Kowalski (1988:143-144) tussen vertikale organisasie en horisontale organisasie. Vertikale organisasie dui op die kronologiese ordening van die programmateriale en die onderrig

wat in bepaalde opeenvolgende stappe plaasvind. So word daar van die eenvoudige na die komplekse of van die bekende na die onbekende beweeg. Deur horisontale organisasie word gepoog om die programinhoud en leeraktiwiteite in verband te bring met bv. die leerder se rol in die gemeenskap en sy werk. Hierdie aspek is vir volwasse leerders uiters belangrik.

Die relevansie en aanbiedbaarheid van die programinhoud, sowel as buigsaamheid ten opsigte van die inhoud van die program om voorsiening te maak vir die individuele behoeftes van die leerders is dus aspekte wat van groot belang is vir die onderwysbestuurder. Hy moet ook beskik oor kennis van die teikengroep vir wie die program ontwerp word, terwyl die horisontale organisasie van die programinhoud in gedagte gehou moet word.

d) Keuse van leerervaringe

Onderwys behels die oordrag van programinhoud deur middel van leerervaringe. Die keuse van leerervaringe is 'n stap soortgelyk aan die keuse van programinhoud. Die doelwitte van die program bepaal watter leerervaringe in die program ingesluit word. Volwasse leerders verwag ook dat leerervaringe meer direk verband hou met hul behoeftes en belangstellings (Kowalski, 1988:144).

Met betrekking tot die organisasie van leerervaringe beklemtoon Kowalski (1988:144) die belangrikheid van organisasie van leerervaringe in horisontale verband - die leerervaringe en leeraktiwiteite moet naamlik verband hou met die leefwêreld van die leerder. Die opvoeder of opleier mag daarom besluit om te begin met die leerervaringe wat die naaste verband hou met die persoonlike behoeftes van die leerder.

Vir Pretorius (1990:101) gaan dit oor die keuse van geskikte leerformaat of patroon van leerervaringe in terme van individuele, groep- of massa-aktiwiteit. So kan 'n onderwys-program byvoorbeeld in die vorm van 'n leerprojek (individueel of groep) ontwerp word wat uit 'n reeks verwante leereenhede bestaan.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die leerervaringe moet verband hou met die programdoelwitte. Die leerervaringe moet ook voorsiening maak vir die behoeftes en belangstellings van die leerder. 'n Verskeidenheid van leerervaringe is beskikbaar waaruit gepaste ervaringe en aktiwiteite saamgestel kan word.

e) Evaluering

Dit gaan in progamevaluering oor verbeterde praktyke as uitkoms (Pretorius, 1990:114).

Die doel met progamevaluering is die verbetering van beplanning, struktuur, besluitnemingsprosedures, werwing en opleiding van personeel, fisiese fasiliteite, finansies, skakeling en administratiewe bestuur. Dit is ook die geval met die verbetering van programme met betrekking tot doelwitte, leerders, metodes, tegnieke, materiaal en die kwaliteit van leerresultate (Pretorius, 1990:113-114).

Die enigste geldige basis vir progamevaluering is die doelwitte van die program (Pretorius, 1990:114). Die doel met progamevaluering is juis om vas te stel of die programdoelwitte wel bereik is (Kowalski, 1988:149).

Kowalski (1988:151-152) en Kamper (1987:57) onderskei tussen

formatiewe evaluering en summatiewe evaluering. Formatiewe evaluering is deurlopend en diagnoserend. In formatiewe evaluering gaan dit oor verbetering, nie beoordeling nie. Dit gaan oor die mate waarin doelwitte bereik is en die gebruik van inligting om doelwitte en prosedures aan te pas. Summatiewe evaluering is, aan die ander kant, finaal en beoordelend. So sal summatiewe evaluering byvoorbeeld toegepas word wanneer 'n bestuurder moet besluit watter van drie programme gestaak moet word en met watter program volstaan sal word.

Die vraag ontstaan: Wie behoort onderwysprogramme te evalueer? Volgens Pretorius (1990:114) kan een of meer van die volgende persone by die evaluering van onderwysprogramme betrokke wees:

- die leerders self
- leiers
- leerkragte
- die direkteur van gemeenskapsonderwys en sy personeel
- projekkomitees
- programkomitees
- deskundiges van buite
- bestuurspersoneel
- gemeenskapsverteenvoordigers.

Programevaluering behels 'n bepaalde proses. Dit gaan in die eerste plek oor die daarstel van kriteria oor die evaluering ten opsigte van operasionele sowel as onderwysdoelwitte. Data word versamel en ontleed. Doelwitte, beplanning, operasionalisering en programmering word in die lig van die evalueringsbevindinge aangepas (Pretorius, 1990:114-115).

Kowalski (1988:156-158) sluit die volgende stappe in in 'n

prosesmodel vir progamevaluering:

- Identifiseer die doel met die evaluering.
- Besluit wie sal deelneem.
- Bou 'n ontwerp vir evaluering.
- Stel tydsgrense.
- Verseker voldoende hulpbronne.
- Versamel inligting.
- Ontleed inligting.
- Neem besluite ten opsigte van die evaluering.
- Vergelyk besluite met die programdoelwitte.
- Verfyn die programdoelwitte.

'n Verdere aspek met betrekking tot progamevaluering wat onderskei word, is *reaksie-evaluering*. Dit dui op die mate waarin die leerders van die program gehou het en waarvan hulle nie gehou het nie. Inligting word verkry deur na die afloop van die sessies vorms in te vul, deur onderhoude en groepbesprekings.

By *leer-evaluering* gaan dit oor die mate waarin beginsels, feite en tegnieke wel aangeleer is. Meting hiervan vind plaas deur voor- en natoetsing, asook prestasietoetse.

Gedragsevaluering dui op die evaluering van werklike verandering in die gedrag van leerders in vergelyking met gedrag van leerders voordat die onderwysprogram deurloop is. Inligting word verkry uit bronne soos produksiestudies, selfevalueringsskale, observasiestudies onderhoudskedules en vraelyste. Voortgesette onderwys beteken dat elke leerervaring tot verdere leer aanleiding gee. Elke evalueringproses moet dus voorsiening maak vir die herdiagnose van leerbehoefte, ook deur die leerder self (Pretorius, 1990 : 115-116).

Opsommend word die volgende ten opsigte van progamevaluering beklemtoon:

- Die doelstellings met progamevaluering.
- Is die doelwitte met die program bereik?
- Verbetering van organisatoriese operasionalisering.
- Verbetering van onderwysprogramme.
- Programdoelwitte as basis vir programontwerp.
- Die onderskeid tussen formatiewe en summatiewe evaluering.
- Die persone betrokke by progamevaluering.
- Progamevaluering as proses.

3.3.3.2 Implementering en operasionalisering van programme

In die stappe (a) tot (e) is daar gefokus op die proses vir die ontwerp van gemeenskapsonderwysprogramme. Sekere aspekte met betrekking tot die implementering en operasionalisering van gemeenskapsonderwysprogramme is egter ook relevant en sal vervolgens toegelig word.

Kamper (1987:56-57) stel vier stappe voor as implementeringstrategie vir die gemeenskapsonderwysprogram, naamlik "check", "start", "run", en "stop".

"check"

1. Die program: Is dit gereed? Is dit bekendgestel? Is dit op kleiner skaal getoets?
2. Die kursusganger: Is hy georiënteer ten opsigte van die gemeenskapsleersentrum in die algemeen en die programinhoud in die besonder? Is sy verwagtinge bekend? Is hy gemotiveerd?

3. Die kursusleier: Is hy geskik? Is sy verwagtinge bekend? Is hy op hoogte van die verwagtinge van die gemeenskapsleersentrum?
4. Die fasiliteite: Is alles wat nodig is vir die implementering van die program in terme van ruimte en toerusting gereed en beskikbaar?

"start"

Word daar 'n gepaste aanloop geneem ten opsigte van (a) die programinhoud en (b) die betrokke maak van die kursusgangers daarby?

"run"

Verloop alles na wense, gesien uit die hoek van (a) programdoelstellings, (b) kursusgangerverwagtinge, (c) kursusleierverwagtinge en (d) fasiliteite en toerusting?

"stop"

Word die program op gesette tye onderbreek vir bestekopname ten opsigte van (a) vordering in die rigting van programdoelstellings, (b) beantwoording aan die verwagtinge van kursusgangers en -leier? Word die program by voltooiing sinvol afgerond en daarna geëvalueer?

Leskinen (1993:5) bespreek 'n aantal belangrike aangeleenthede waaraan die onderwysbestuurder in die beplanning en uitvoer van onderwysprogramme aandag moet gee. Hiervolgens is die keuse van bevoegde en geskikte personeel, die handhawing van oop en informele verhoudinge met personeel en kliënte van die program

besonder relevant. Sensitiwiteit vir die behoeftes van die leerders, veral minderhede, gestremdes en minderbevoorregtes is verder ook van belang. Kliënte van hierdie programme is gewoonlik volwassenes met verskillende behoeftes, vrese, leer- en motiveringsprobleme. Metodes om persone aan te moedig om aan die programme deel te neem moet aandag geniet. Progamevaluering word beklemtoon.

Opsommenderwys kan die volgende aspekte van die implementering en operasionalisering van die program saamgevat word:

- Vooraftoetsing van die program.
- Oriëntering van die kursusgangers.
- Keuse en oriëntering van die personeel.
- Is voldoende fasiliteite beskikbaar en gereed?
- Sensitiwiteit vir individuele behoeftes van leerders.
- Die handhaaf van oop en gesonde verhoudings met personeel en leerders - dus goeie skakelwerk.
- Bekendstelling en reklame vir die program.
- Evaluering van die program.

i) Voorligting

Volgens Kamper (1987:59-60) behoort voorligting in die gemeenskapsleersentrum aangebied te word. Dit gaan oor persoonlike voorligting, aangebied deur maatskaplike werkers in individuele en groepsverband. Die sosio-ekonomiese omstandighede van die bepaalde gemeenskap sal die omvang van die diens bepaal. 'n Volgende aspek is studieleiding ten opsigte van kursuskeuse en -aanpak. 'n Breë adviesdiens word aanbeveel, ook ten opsigte van kursusse deur ander instansies aangebied, asook afstandsonderrigmoontlikhede. Laastens word beroepsvoorligting in die

vorm van beroepsopleiding en beroepsplasing beklemtoon.

Olivier (1988:354) bepleit 'n netwerk van gemeenskapsvoorligtingsdienste met die doel om inligting in verband met beroeps- en opleidingsfasiliteite in die gemeenskap te versprei. Daar word spesifiek na die rol van tegniese kolleges in hierdie verband verwys.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die gemeenskapsleersentrum/gemeenskapskollege 'n omvattende voorligtingsdiens aan die gemeenskap in die breë kan lewer, byvoorbeeld persoonlike voorligting, studieleiding en beroepsvoorligting oor die algemeen. Die effektiewe voorligting dra by tot verhoogde toeganklikheid tot onderwysgeleenthede. Effektiewe voorligting impliseer verder uitreik na die gemeenskap, dus ook effektiewe gemeenskapskakeling. 'n Netwerk van gemeenskapsvoorligtingsdienste impliseer ook skakeling, samewerking en koördinering met ander instansies en organisasies. In hierdie opsig is die toepaslike opleiding van effektiewe gemeenskapsonderwyspersoneel van kardinale belang.

3.3.4 Personeel

In 2.2 is daar deurgaans na die maksimale benutting van hulpbronne in die gemeenskapsonderwysproses verwys.

Kamper (1987:61) identifiseer drie moontlike bronne van personeelvoorsiening vir die gemeenskapsleersentrum, naamlik (a) skole, (b) die private sektor en (c) kundige individue.

Ten opsigte van gemeenskapsonderwys word dit aanbeveel dat elke kollege 'n netwerk van plaaslike kundiges sal ontwikkel wat

aangewend kan word as personeelbronne soos en wanneer nodig (McGuire, 1989:68).

Die andragogiese skoling van persone wat gewerf word om kursusse in gemeenskapsonderwys aan te bied, is van die uiterste belang as gevolg van die besondere didaktiese benadering wat in gemeenskapsonderwys en volwasse onderwys gevolg word (Kamper, 1987:61). In gemeenskapsonderwys/volwasse onderwys is die benadering meer dié van "onderwys aan gelykes" as die benadering van "onderwys van bo" wat in ander onderwys- en opleidingsinstansies gevind word.

Personeelontwikkeling as 'n noodsaaklike aspek in volwasse-onderwys word deur verskeie faktore beïnvloed. Die voorbereiding van personeel om met volwassenes in 'n onderwysopset te werk, word beklemtoon. Die aard van die programaanbiedinge in verhouding met die bestaande vaardighede van die personeel speel 'n bepaalde rol. Ander aspekte wat van belang is, is die omvang en frekwensie van personeelomset, die omstandighede waaronder onderwys plaasvind en die aard/eienskappe van die leerders (Kowalski, 1988:168).

'n Verdere aspek van belang is die vergoeding van personeel. Hier word verwys na personeel wat op 'n deelydse basis in diens geneem word. Aangesien gemeenskapsonderwysprogramme in 'n groot mate selfonderhoudend is, is daar nie voorskrifte vir die vergoeding van hierdie personeel nie. Faktore wat die vergoeding van gemeenskapsonderwysopvoeders kan beïnvloed, is die sosio-ekonomiese peil van die gemeenskap en die bereidwilligheid van lede en instansies om 'n onderwys-gemeenskapsdiens te lewer (Kamper, 1987:62).

Die beskikbaarheid van onderwyspersoneel is dus van besondere belang. Skakeling en samewerking met die gemeenskap en onderwys-agente met die oog op 'n netwerk van beskikbare plaaslike kundiges kan bydra om die beskikbaarheid van personeel te verhoog. Hierbenewens is personeelopleiding en ontwikkeling om te verseker dat die personeel oor die nodige vaardighede en verlangde gesindheid beskik, ook belangrik.

3.3.5 Gemeenskapsbetrekkings

Volgens Kamper (1987:63) val gemeenskapsbetrekkings van die gemeenskapsleersentrum uiteen in twee verbandhoudende aspekte, naamlik (a) *gemeenskapsdiens* en (b) *reklame*.

Die aspek van gemeenskapsdiens word hanteer, hetsy as afsonderlike funksie van die gemeenskapskollege, of as onderdeel van die gemeenskapsonderwysfunksie van die gemeenskapskollege (vgl. 2.2). Cohen & Brawer (1989:260) verwys na gemeenskapsdienste as enige dienste wat deur die kollege aangebied word en wat aanvaarbaar is vir die gemeenskap wat deur die kollege bedien word. In 'n oorsig oor die literatuur in verband met gemeenskapsdiens as missie en funksie van die gemeenskapskollege bring Mezack (1994:151-160) die aspek van gemeenskapsdiens direk in verband met die skep van lewenslange onderwys- en leer-geleenthede in die gemeenskap. So het gemeenskapskolleges in die VSA toenemend betrokke geraak by 'n verskeidenheid gemeenskapsdienste om die onderwysbehoefte in die gemeenskap aan te pak. Uit die aard van die saak sal die dienste wat 'n kollege aanbied, volgens die beginsels van die gemeenskapsonderwysproses bepaal word (vgl. 2.3). Volgens Kamper (1987:64) lei die gemeenskapsdiens van die gemeenskapsleersentrum tot positiewe reklame vir die gemeenskapsleersentrum.

Gemeenskapsdiens is dus ingebed in die gemeenskapsonderwysbegrip en die missie van die gemeenskapsleersentrum (Kamper, 1987:63). Die gedagte van uitreik na die gemeenskap (vgl. 3.3.3) vind aansluiting by die beginsel van gemeenskapsdiens. Waar die gemeenskapskollege uitreik na die gemeenskap, gemeenskapsbehoefte identifiseer en programme en dienste aanbied om die behoeftes aan te pak, het gemeenskapsbetrekkinge 'n belangrike aspek van die bestuur van die gemeenskapskollege geword. Sonder 'n doelgerigte bemarkingstrategie kan die kollege maklik die bes bewaarde geheim in die gemeenskap bly. Die prinsipaal van die gemeenskapskollege is die hoof ontwikkelingsbeampste van die kollege (Robinson, 1989:15-17). Reklame ten opsigte van die onderwysprogramme is reeds aangeraak (vgl. 3.3.3).

Ook Kamper (1987:65) beskou die handhawing van goeie betrekkinge met die gemeenskap as van kardinale belang vir die sukses van die gemeenskapsleersentrum. Gemeenskapsbetrekkinge word gesien as die kruks van die operasionele sukses van die sentrum en behoort prominent te figureer in die beleidmaking en beheerstruktuur van die gemeenskapsleersentrum.

Elke organisasie het 'n verskeidenheid belanghebbendes en aandeelhouers. Betrekkinge moet met elkeen van hierdie individue en groepe uitgewerk word (vergelyk in hierdie verband die belanghebbende partye soos in 3.2 bespreek). Hier is dit nie soseer 'n geval van skakelwerk nie, maar eerder 'n vereiste dat die organisasie getrou moet wees aan sy missie (Drucker, 1990:123).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat gemeenskapsbetrekkinge as bestuursarea ten opsigte van gemeenskapsonderwys prominent figureer. Die verband tussen gemeenskapsdiens en reklame vir die

gemeenskapsleersentrum/gemeenskapskollege moet daarom deurlopend in gedagte gehou word. Insgelyks die invloed van gemeenskapsbetrekkings op die operasionele sukses van die gemeenskapsleersentrum. Dit is noodsaaklik dat die belanghebbende partye by die kollege geïdentifiseer word met die oog op die stig en uitbou van gemeenskapsbetrekkings. Die noodsaaklikheid van 'n doelgerigte bemerkings- en gemeenskapsbetrekkings-strategie vir die gemeenskapsleersentrum word beklemtoon.

3.3.6 Fisiese fasiliteite

In die bespreking in Hoofstuk 2 is telkens na die maksimale benutting van hulpbronne verwys (vgl. 2.2.2).

Kamper (1987:66-67) wys daarop dat die gedesentraliseerde gebruik van fasiliteite in die konteks van gemeenskapsonderwys belangrik is. Dit gaan daaroor om leergeleenthede gerieflik en toeganklik vir die leerder te maak.

Dit mag ook nodig wees om van verwyderde fasiliteite gebruik te maak bloot omdat beskikbare fasiliteite nie voldoende is nie. Hoewel die deel van fasiliteite die probleem van 'n gebrek aan fasiliteite uitlig, veroorsaak dit ook bepaalde logistiese probleme wat weer bestuurseise en bestuursvaardighede van die onderwysbestuurder verg (Kamper, 1987:66-67).

MaClure (1991:52-54) beklemtoon die voorkoms van fisiese fasiliteite, veral geboue, vir gemeenskapsonderwys. Fasiliteite moet aantreklik wees vir studente en die privaatsektor. Kolleges moet let op die beeld wat na buite uitgedra word, en die voorkoms van die fisiese fasiliteite is deel van die openbare beeld van die kollege. Die voorkoms van die fasiliteite is dus 'n

belangrike aspek van die instelling se gemeenskapsbetrekkinge en bemerkingsaksie.

Die maksimale benutting, die beskikbaarheid van voldoende fasiliteite, gedesentraliseerde gebruik en voorkoms van fasiliteite is gevolglik aspekte waarvan die prinsipaal kennis moet neem by die implementering van gemeenskapsonderwys.

3.3.7 Finansies

Naas menslike en fisiese hulpbronne is daar ook na finansiële hulpbronne verwys (vgl. 2.2.2).

Daar moet in gedagte gehou word dat kliënte van gemeenskaps- onderwys juis uit die minderbevoorregte, agtergeblewe sektore van die gemeenskap kom (vgl. 2.2.6). Die bekostigbaarheid en toeganklikheid van onderwys in finansiële terme is gevolglik uiters relevant.

Gemeenskapsonderwysprogramme is verder hoofsaaklik nie-formele programme wat nie op dieselfde formule van finansiering van owerheidsweë as die formele programme kan staatmaak nie. Inteendeel, gemeenskapsonderwysprogramme en -dienste is hoofsaaklik selfonderhoudend wat betref die voorsiening en die vergoeding van programaanbieders/opvoeders.

Kamper (1987:68-69) beklemtoon twee belangrike finansiële aangeleenthede in die konteks van gemeenskapsonderwys. In die eerste plek is daar die verantwoordbaarheid van die heffing van klas- en kursusgelde. Tweedens word die identifisering en mobilisering van finansieringsbronne, uitgesonderd klas- en kursusgelde en die implikasies wat dit vir die bestuurstruktuur

van die gemeenskapsleersentrum inhou, beklemtoon.

Ten opsigte van finansieringshulpbronne beveel Kamper (1987:69) aan dat daar sover moontlik op plaaslike finansieringsbronne gefokus word. Die bereidwilligheid van persone en instansies in die plaaslike gemeenskap om finansieel by te dra tot die lewering van 'n onderwysdiens, behoort nie onderskat te word nie.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar 'n duidelik geformuleerde finansiële beleid ten opsigte van gemeenskapsonderwys behoort te wees. Die bekostigbaarheid van gemeenskapsonderwys en die verantwoordbaarheid van die heffing van klas- en kursusgelde moet verantwoord word. Die identifisering en mobilisering van plaaslike finansieringsbronne word beklemtoon.

3.3.8 Administrasie

Ten opsigte van administrasie van die gemeenskapsleersentrum wys Kamper (1987:71) daarop dat 'n oop, nie-burokratiese atmosfeer in en om die gemeenskapsleersentrum gevestig moet word en hy waarsku ook teen enige vorm van "burokratiese teistering". Vergelyk in hierdie opsig ook 2.7.4 waar daarop gewys is dat registrasieprosedure gerieflik en maklik vir voornemende studente moet wees.

3.3.9 Die skep van 'n bepaalde organisasieklimaat

Dit gaan in 'n organisasieklimaat om die meer interne, subjektiewe aspekte van onderlinge verhoudinge in en met die organisasie (Kamper, 1987:49; Kowalski, 1988:44). Volgens Basson et al (1990:654-655) behels "organisasieklimaat" die interne pogings, die tipes mense in die organisasie, die werkprosedures,

fisiese uitleg, vorme van kommunikasie, gesindhede, toewyding en lojaliteit van die bewoners van die organisasie, asook die uitoefening van gesag. Die organisasieklimaat het 'n invloed op die subjektiewe beleving van beide onderwysers/lektore en leerlinge (studente) van die gehalte van hulle werkslewe. In albei gevalle het die bestuur van die skool (kollege) 'n bepalende invloed op die beleving van die betrokkenes.

Kamper (1987:49,50) beklemtoon 'n positiewe "gees" in en jeens die organisasie ten opsigte van die gemeenskapsleersentrum en 'n oop demokratiese klimaat wat nodig is vir die aanbieding van gemeenskapsonderwys.

Pretorius (1990:82-83) verwys na die skep van 'n gunstige onderwysmilieu waarin leer bevorder word, 'n onderwysopset waarin individue en gemeenskappe hul behoeftes kan bevredig, hul doelstellings kan bereik en hul potensiaal kan verwerklik. Die skep van 'n leerbevorderlike klimaat behels fisiese, sosiale/interpersoonlike en organisatoriese aspekte waaraan die onderwysleier aandag moet gee.

Die fisiese milieu sluit klaskamers, werklokale, toerusting en ander fasiliteite van die gemeenskapsleersentrum in. Belangrik vir effektiewe leer in hierdie opsig is ook die beskikbaarheid van materiële en menslike hulpbronne.

Met betrekking tot die interpersoonlike leerklimate is sosiale goedkeuring en beloning belangrik. Leerders moet veiligheid, besorgdheid, aanvaarding, vertrouwe, respek en begrip beleef met die oog op optimale leerprestasie.

Die organisatoriese klimaat word aan die een kant bepaal deur

bestuursopvattinge en finansiële beleid, maar aan die ander kant ook veral wat die belewinge van die leerder betref, deur die wyse waarop sy waarde en waardigheid erken word.

Navorsers is dit eens dat die skep van 'n gunstige, leerbevorderlike klimaat die verantwoordelikheid van die bestuur van die organisasie is (Basson et al, 1990:654,655; Kamper, 1987:49, 50; Pretorius, 1990:83). In hierdie opsig is aspekte soos respek vir die individuele persoon, deelname in besluitneming, vryheid van spraak en die beskikbaarheid van inligting van besondere belang. So ook moet bestuur reg laat geskied aan die beginsel van wederkerigheid van verantwoordelikheid met betrekking tot definiëring van doelstellings, die beplanning en uitvoer van aktiwiteite en die evaluering daarvan (Pretorius,1990:82).

Bestuursimplikasies ten opsigte van bogenoemde blyk die volgende te wees:

- Met betrekking tot die fisiese milieu: die bestuur van fisiese fasiliteite (klaskamers, werklokale en toerusting) is van groot belang.
- Die interpersoonlike leerklimate waarin leerders veiligheid, besorgdheid, aanvaarding, vertrouwe, respek en begrip moet beleef, vereis duidelik 'n besondere benadering en gesindheid van beide bestuurs- en onderwyspersoneel.
- Die organisatoriese leerklimate word dan ook veral beïnvloed deur die bestuurstyl en benadering van die onderwyspersoneel.

3.4 SINTESE

In die bespreking hierbo is daar in die eerste plek probeer om die belanghebbende partye by die kollege as gemeenskapsleersentrum te omskryf en te identifiseer. Die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid en gemeenskapsdeelname vereis dat die partye wat belang het by die funksionering van die kollege ten opsigte van gemeenskapsonderwys wel by die werksaamhede betrek word deur sinvolle deelname in die beheerstrukture van die kollege.

Bepaalde aspekte van oorhoofse bestuur is bespreek en dit blyk dat die *missie* van die tegniese kollege die belangrike vertrekpunt en parameters vir die implementering van gemeenskapsonderwys daarstel. Dit blyk verder dat daar in die *organisasiestruktuur* van die kollege voorsiening gemaak moet word vir 'n definitiewe plek vir die gemeenskapsonderwysfunksie.

'n Bepaalde *organisasieklimaat* vir die implementering van gemeenskapsonderwys is ook beklemtoon.

Die bestuur van onderwysprogramme behels in die eerste plek programontwerp, met die geïdentifiseerde behoeftes as vertrekpunt vir die ontwerp van programme. Aspekte met betrekking tot die implementering en operasionalisering van onderwysprogramme is ook aangespreek.

Aangesien die maksimale benutting van hulpbronne 'n beginsel onderliggend aan gemeenskapsonderwys is, is die bestuur van menslike, fisiese en finansiële hulpbronne in hierdie hoofstuk aangeraak. Dit is duidelik dat die beskikbaarheid en mobilisering van hulpbronne van kardinale belang is vir die implementering van

gemeenskapsonderwys.

Ten slotte is enkele aspekte met betrekking tot die administrasie van gemeenskapsonderwys uitgelig.