

Die wêreldrevolusie in die hoër onderwys en die verrekening daarvan binne die Suid-Afrikaanse konteks

Charl C. Wolhuter

Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus

Opsomming

Hierdie artikel fokus op die revolusie wat reeds sedert 1990 wêreldwyd in die hoër onderwys aan die gang is. Ten eerste is die doel van die artikel die kartering van hierdie internasionale hoëronderrysrevolusie. Tweedens is die doel om die hoëronderrysrekonstruksie in Suid-Afrika te vergelyk met die internasionale hoëronderrysrevolusie en om rekenskap te gee van die Suid-Afrikaanse konteks. Laastens is die doel om die Suid-Afrikaanse situasie te oriënteer volgens die buitelandse ondervinding ten einde die pad vorentoe vir hoëronderryservorming in Suid-Afrika te bepaal. Ten aanvang word die maatskaplike aandrywers van die internasionale hoëronderrysrevolusie bespreek, naamlik die demografie, ekonomiese groei, ekonomiese transformasie, die neoliberale ekonomiese revolusie, die inligtings- en kommunikasietegnologierevolusie, en demokratisering. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die fasette van die hoëronderrysrevolusie: massifikasie; kompetisie en differensiasie; verskuiwing ten opsigte van befondsing en die opkoms van privaat- en korporatiewe universiteite; veranderende verhoudinge tussen die universiteit en die staat, en tussen die universiteit en die industrie; die opkoms van 'n bestuurskultuur en demokratisering aan universiteite en die impak daarvan op die akademiese professie; internasionalisering; en veranderinge betreffende inhoud en metodes van universiteitsonderrig. Wanneer veranderinge in die hoër onderwys in Suid-Afrika beskou word teen die agtergrond van die wêreldrevolusie in die hoër onderwys die afgelope twintig jaar, blyk dit dat Suid-Afrika in die meeste gevalle 'n omgekeerde hiërargie van prioriteite as die buiteland het, in die teenoorgestelde rigting as die buiteland beweeg, agter geraak het by internasionale ontwikkelinge, en die foute van die buiteland herhaal of selfs verdiep. Daar word aangedui dat al hierdie tendense onwys binne kontekstuele eise is. Ten slotte word enkele aanbevelings ter regstelling van die situasie gemaak.

Trefwoorde: hoër onderwys, universiteite, vergelykende internasionale perspektiewe, massifikasie, onderwyservorming

Summary

The world revolution in higher education viewed from the perspective of the South African context

A higher education revolution is playing itself out worldwide in the post-1990 era, precipitated by the dawn of the knowledge economy (that is where the production of new knowledge has become the axial principle of economic organisation and growth) and where national competition in a globalised world underscores the centrality of the higher education project in national and international affairs. The aim of this article is threefold:

- to map the international higher education revolution, including the societal drivers at the basis of this revolution and the dimensions, nature and extent of the resulting higher education revolution
- to compare the reconstruction of higher education in South Africa with higher education reforms abroad

after due factoring in of the South African context, to orientate the national higher education situation benefiting from the experience of higher education reform abroad, in order to map the road ahead for South African higher education.

At least six interrelated societal drivers of international higher education can be distinguished, namely demography, economic growth, economic transformation, globalisation and the information and communications technology revolution, the neoliberal economic revolution and democratisation.

International demographic trends include the population explosion (affecting higher education in the developing countries), the changing age profile and the increasing mobility of people. In slightly less than two decades, from 1990 to 2008, the world was the scene of one of the most sustained and forceful economic growth phases in history. The developed economies of the world are undergoing a transformation as they enter a new stage of economic development, namely a knowledge society, superseding the previous phases, which were successively a hunter and gatherer economy, an agricultural economy, an industrial economy and a service economy. Since 1990 a neoliberal economic revolution has developed in Western countries, from where it has rapidly spread to the countries of the East and of the global South. The empowerment of the individual by the information, communications and transportation technology revolutions, the demise of the once omnipotent central nation-state, and the wave of economic liberalisation have also resulted in a process of political democratisation, starting in the West, and spreading from there to the countries of the East and the global South.

The dimensions of the resulting higher education revolution have been massification and democratisation, competition and differentiation, a shift in funding patterns and the rise of private and corporate universities, changing relations between university and state and between university and industry, rising managerialism at universities, the demand for relevance, a totally new professional working environment for academics, the restructuring of programmes and curricula, a new research agenda, and renewal of teaching methods.

The combined effect of the population explosion, economic growth, economic transformation and democratisation has been the transformation from elite to mass higher education, and

besides the massification of higher education, also its democratisation. In a time of globalisation, a free market economy and a knowledge society, higher education is becoming increasingly competitive. Two opposite responses to these contextual imperatives can be seen. On the one hand there is a movement toward isomorphism as virtually all higher education institutions cherish the ideal to become world-class universities/institutions. On the other hand there is a tendency for higher education institutions to differentiate and to focus on one particular niche.

Worldwide the share of the state in funding higher education is being downscaled, and students and industry are required to shoulder an ever increasing part of higher education costs. Private higher education institutions and corporate universities are becoming more prominent. Although the state is cutting its financial support to universities, it remains the largest single source of universities' income, and in return, in a time of neoliberal economics, is demanding accountability and a say in the running of universities. In this way the autonomy which universities have historically enjoyed, is becoming undermined.

Under the influence of the neoliberal economic revolution and changing state-university relations, a culture of managerialism has taken root at universities.

These same factors have also given rise to calls for relevance. Massification, democratisation and managerialism have created a new professional working environment for academics. Globalisation, the rise of English as the lingua franca of the international academic world, and the information, communications and transportation technology revolution have accelerated the internationalisation of higher education. Under the influence of the contextual forces of a nascent knowledge society and the neoliberal economic revolution with its demand for relevance, the structure and content of programmes offered by universities have changed to reflect the rise of so-called Mode 2 knowledge (Gibbons 2003). The opportunities offered by the information and communication technology revolution have been utilised to improve methods of tuition, and to reach a larger student body.

After South Africa's re-entry into the global community, and especially since the repealing of the international academic boycott after 1990, it was inevitable that South African higher education would also be affected by the global societal trends operating abroad.

A massification of higher education enrolments started occurring, but South African higher education enrolment ratios are still lagging behind those of other upper middle-income countries. Whereas the general pattern abroad was to massify and then equalise higher education enrolments, South Africa has followed the reverse order. South Africa has also moved against the international current to diversify national higher education institutional fabrics, by moving from a binary to a unitary higher education system.

Downscaling of state funding of higher education in South Africa has been on a steeper incline than internationally; on the other hand, private sector involvement in higher education provision has not increased. Managerialism has made a more forceful entry into the South African higher education scene than abroad.

The trend of internationalisation has also, unfortunately, strengthened South Africa's position as a regional (sub-continental and continental) agent of Northern academic hegemony, rather than turning South Africa into a bastion countering this Northern hegemony.

Democratisation of higher education has been forceful, but given the fact that many students are fed into the higher education by secondary schools which left them ill-prepared for the exigencies of university study, this has placed the South African academic profession in an exceptionally unenviable position.

Mode 2 knowledge organisation has also made a forceful entry into the South African higher education scene, alas without the counter-balances ensuring the survival of basic disciplines present in many foreign higher education systems. While South Africa is not on the positive side of the global digital divide, research guiding the use of existing technology (such as cell phones) in the national higher education project is yet non-existent.

To summarise, it appears that in most instances South Africa is following a reversed hierarchy of priorities, is moving in a direction opposite to international trends, has fallen behind international developments, and is making the same mistakes as other countries, or even worse mistakes. It is indicated that all these tendencies are unwise within contextual demands. In conclusion, suggestions aimed at rectifying the situation are made.

Keywords: higher education, universities, comparative-international perspectives, massification, educational reform

1. Inleiding

Sedert ongeveer 1990 is 'n revolusie besig om wêreldwyd af te speel in hoër onderwys. Hierdie revolusie gaan veral gepaard met die aanbreek van 'n kennissamelewing, waar die produksie van nuwe kennis die dryfveer van ekonomiese ontwikkeling is. In 'n globaliserende wêreld en die internasionale kompetisie wat daarmee gepaard gaan, staan onderwys dan ook sentraal in sowel nasionale as internasionale aangeleenthede. Die omvang en momentum van hierdie hoëronderwysrevolusie is onlangs weer in UNESCO se seminale verslag oor wêreldwye tendense in hoër onderwys geïllustreer (Altbach, Reisberg en Rumbley 2009).

Suid-Afrika word ook deur hierdie stortvloed veranderinge geraak, soos onder andere geïllustreer word deur sowel die ambisieuse interne doelstellings van onderwys hervormings as die samelewingsrekonstruksie waarop hierdie onderwys hervormings gemik is (vgl. Steyn 2008). Daarom behoort dit waardevol te wees om kennis te neem van wat in die buitewêreld op die gebied van hoër onderwys plaasvind en om, binne die verrekening van kontekstuele ooreenkomste en verskille tussen Suid-Afrika en die buiteland, te leer uit die buitelandse ervaring met hoëronderwys hervorming.

Die doelstellings van dié artikel is daarom drieërlei:

- Die kartering van die internasionale hoëronderwysrevolusie, met verwysing na die maatskaplike dryfkragte agter sowel dié revolusie as die dimensies, aard en omvang van die gevolglike hoëronderwysrevolusie. Die kartering sal gebaseer wees op 'n studie van relevante literatuur en dokumente binne die studieveld hoër onderwys.

- Om die rekonstruksie van hoër onderwys in Suid-Afrika te vergelyk met die hervorming van hoër onderwys in die buiteland.
- Om, na verrekening van die Suid-Afrikaanse konteks, die plaaslike situasie te oriënteer volgens die buitelandse ondervinding ten einde die pad vorentoe vir hoërondwyservorming in Suid-Afrika te bepaal.

2. Die internasionale hoërondwysrevolusie

2.1 Aandrywers van die revolusie

Minstens ses onderling samehangende maatskaplike aandrywers van die wêreldwye hoërondwysrevolusie kan onderskei word, naamlik demografie, ekonomiese groei, ekonomiese transformasie, globalisasie en die inligting-en-kommunikasie- en tegnologierevolusie, die neoliberale ekonomiese revolusie en demokratisering

2.1.1 Demografie

Internasionale demografiese tendense behels onder andere die bevolkingsontploffing, die veranderende ouderdomsprofiel en die toenemende bevolkingsmobiliteit. Die wêreldbevolking van 6 908,7 miljoen was jaarliks aan met 79,3 miljoen en sal teen 2050 na raming op 9 000,1 miljoen staan (UNPF 2009). Die grootste aanwas vind in die ontwikkelende lande plaas: 75,4 miljoen per jaar teenoor 3,9 miljoen per jaar in die ontwikkelde lande (UNPF 2009).

Die ouderdomsprofiel van bevolkings wêreldwyd is ook besig om te verander. Gedurende die volgende aantal dekades sal die grootste bevolkingsgroei in ontwikkelde lande in die ouderdomsgroep 65 jaar en ouer wees. In ontwikkelende lande sal die jonger volwasse segment (15–65 jaar) egter die grootste groei toon.

In 'n tydvak van 'n inligting-en-kommunikasietegnologierevolusie, globalisasie en ekonomiese groei raak mense toenemend mobiel. In 2000 was 175 miljoen mense – of een uit elke 35 mense – internasionale migrante (dus immigrante), teenoor 7,9 miljoen in 1960. Die verhoogde bevolkingsmobiliteit het toenemend multikulturele samelewings tot gevolg. In soverre daar ooit eenvormige kulture binne nasionale grense bestaan het, is dit vandag nie meer moontlik om 'n persoon se kulturele identiteit van sy/haar nasionaliteit af te lei nie.

2.1.2 Ekonomiese groei

In die bykans twee dekades vanaf 1990 tot 2008 het daar wêreldwyd een van die langs volgehoue en sterkste ekonomiesegroei fases in die geskiedenis plaasgevind. Vanaf 1995 tot 2008 het die wêreld bruto ekonomiese produk meer as verdubbel vanaf VSA \$29,6 triljoen tot VSA \$60,5 triljoen (Wêreldbank 2011). Die gemiddelde jaarlikse ekonomiese groeikoers in die wêreld was 2,9 persent tussen 1990 en 2000; en 3,2 persent tussen 2000 en 2008 (Wêreldbank 2011). Volgens hierdie bron het dit in 2008 afgeplat na 1,9 persent, en na

raming het dit in 2009 met 'n verdere 2,2 persent gekrimp. Die volle omvang en uiteindelijke effek van die ekonomiese resessie wat in 2008 ingetree het, kan nog nie met sekerheid gekonstateer word nie, maar volgens die mees onlangse verslag van die Wêreldbank (2011) het ekonomiese aanwysers soos bruto ekonomiese groeikoerse al in die eerste kwartaal van 2009 hulle afwaartse momentum begin verloor.

2.1.3 Ekonomiese transformasie

Die meer ontwikkelde lande in die wêreld is besig om 'n nuwe fase van ekonomiese ontwikkeling te betree, naamlik die fase van 'n kennissamelewing (Wêreldbank 2002). 'n Kennissamelewing is die volgende stadium van ekonomiese ontwikkeling, na stadia waar die hoof ekonomiese aktiwiteit agtereenvolgens jag en versamel, landbou, fabrieksnywerhede en dienslewering was. Die kennissamelewing word gekenmerk deur die produksie van nuwe kennis as die sentrale dryfas van ekonomiese organisasie. In sy boek *The rise of the creative class* toon Florida (2002) aan dat kreatiwiteit 'n sleutelfaktor in die ekonomie en in die samelewing geword het en dat dit die deurslaggewende bron van kompeterende voordeel in 'n geglobaliseerde ekonomie geword het. Volgens Florida (2002:8) behoort 38 miljoen inwoners van die VSA (of 30 persent van die land se werksmag) reeds tot dié groeiende klas. Die kern van die klas is beroepslui in wetenskap en ingenieurswese, argitektuur, onderwys en die vermaaklikheidsbedryf.

2.1.4 Die neoliberale ekonomiese revolusie

Sedert 1990 speel 'n wêreldwye proses af wat in die Weste begin het, maar versprei het na die Ooste en na baie lande in die Suide. Die rol van die staat in die ekonomie is afgeskaal, en die kragte van die mark is vrye teuels gegee. Die welsynstaat wat oor enkele eeue opgebou is, maar veral gedurende die dekades voor 1980 (Redwood 1993:41–4), het onvolhoubaar en onbekostigbaar geraak namate regerings vasgeval geraak het in immer groeiende welsynsprogramme (soos gesondheidsdienste en openbarevervoerdienste) waarvoor hulle nie kan betaal nie. Teen 1980 was dit duidelik dat die welsynstaat homself oorspan het, en die oorname van konserwatiewe regerings in die VSA, Brittanje, Wes-Duitsland en Kanada het 'n neoklassieke ekonomiese revolusie ontketen.

Die wegbeweeg vanaf staatsinmenging, -monopolie en -voorskrif na ekonomiese liberalisering en privatisering het versprei na Oos-Europa as deel van die nuwe maatskaplike bedeling na 1990, terwyl dit toe reeds vir 'n geruime tyd bestaan het in die Oosterse "Tierlande" aan die Stille Oseaanrand.

Teen die 1980's was die ekonomiese verknorsing van die meeste Derdewêreldlande veel erger as dié van die Westerse welsynstate. Afrika se totale skuld het byvoorbeeld toegeneem vanaf VSA\$14 miljard in 1973 tot VSA\$125 miljard in 1987 (Kennedy 1993:214). Derdewêreldlande het al hoe dieper in die skuld gedompel geraak, en na 1990 het hulle boonop hulle troefkaart verloor om die Westerse en die Oosbloklande teen mekaar af te speel – in daardie omstandighede het die Wêreldbank en Internasionale Monetêre Fonds (IMF) as lener die laaste toevlug geword. Die Wêreldbank het strukturele-aanpassingsooreenkomste

met Derdewêreldlande gesluit, wat die herskedulering van skuld gereël het in ruil vir vryemarkekonomiese hervormings (Campbell en Stein 1992a:5–10).

2.1.5 Globalisasie en die inligting-en-kommunikasietegnologierevolusie

Globalisasie verwys na die verskynsel waar die ontwikkeling van kommunikasietegnologie dit moontlik gemaak het om interpersoonlike en interplekverbindings binne die wêreld makliker, vinniger en intenser te maak, dermate dat dit voorkom asof die hele wêreld een gemeenskap is, of besig is om te word (Steger 2009). Die uitbreiding van die internet is een van die verstommendste verskynsels van die afgelope twee dekades: in 1990 het baie min mense nog selfs daarvan gehoor; teen 1996 het 50 miljoen mense dit reeds gebruik; en net 'n jaar later, in 1997, het die getal internetgebruikers verdubbel na 100 miljoen mense. Rosa (2005:45) maak die stelling dat in die lokaliteitslose internet alle gebeurtenisse wêreldwyd gelyktydig plaasvind.

Die wêreld ekonomie word nie alleen ryker en groter nie, maar ook al hoe meer geïntegreer. Die voor-Tweede Wêreldoorlogse ekonomiese orde met sy kenmerkende proteksionisme is na 1945 omgekeer deur 'n raamwerk van internasionale vryhandel wat daargestel is deur die IMF, die Wêreldbank, die AOTH (Algemene Ooreenkoms oor Tariewe en Handel, of GATT – General Agreement in Tariff and Trade) en die AOHD (Algemene Ooreenkoms oor Handel en Dienste, of GATS – General Agreement in Trade and Services). Multinasionale maatskappye het verrys, en die omvang van wêreldhandel neem voortdurend toe. Wêreldwyd het internasionale uitvoere vanaf VSA\$6 394 miljard in 1995 meer as verdriedubbel tot VSA\$19 557 miljard tot 2008 (Wêreldbank 2011).

Parallel met die ontwikkeling van groot multinasionale maatskappye en die groei in internasionale handel het die ontwikkeling van 'n enorme internasionale elektroniese finansiële mark wat 24 uur per dag aktief is, ook plaasgevind. Die meteoriese groei van internasionale kapitaalvloei hang saam met die revolusie in internasionale kommunikasie: rekenaars, satelliete en hoëspoed elektroniese kapitaaloordragtransaksies deur banke.

2.1.6 Demokrasering

Die bemagtiging van die individu deur die inligting-en-kommunikasietegnologierevolusie, die verlies van mag en beheer deur die staat, en die golf van ekonomiese liberalisering het 'n proses van politieke demokrasering tot gevolg gehad wat sedert 1990 eers skouspelagtig deur die Oosblok beweeg het en daarna deur die lande van die Suide. In 2011 lyk dit asof dit deur die Arabiese wêreld beweeg. Mense op voetsoolvlak eis deelname aan besluitneming in alle vorme van die politieke en sosiale lewe, insluitende die werkplek, die skool en universiteit, en sentrale en plaaslike regering. Die kultuur van menseregte, en die feit dat die elektroniese inligtingsrevolusie kennis tot elkeen se beskikking gestel het, vuur die proses van demokrasering aan. Toffler (1990:4) verduidelik dit aan die hand van die voorbeeld van 'n mediese praktisyn wat 'n generasie gelede 'n onbevroegtekenbare gesag was, “'n god in 'n wit jas”. Die inligtingsrevolusie het egter die monopolie verbreek wat die mediese beroep eens op mediese kennis gehad het en vandag is daardie kennis vir elkeen beskikbaar. Op elke

ander gebied is gespesialiseerde kennis ook besig om te ontsnap aan kontrole en toeganklik te word vir die algemene publiek. Ten tyde van die skrywe van hierdie artikel, in 2011, is Wikileaks 'n sprekende voorbeeld van hierdie proses (WikiLeaks 2011).

Parallel aan die demokratiseringsproses in die politiek is die proses van individualisering en die opkoms van 'n verbruikerskultuur in die ekonomie en elders. Verbruikergeïnduseerde vervaardiging (*customisation*) wat moontlik gemaak is deur die tegnologiese revolusie, asook die ontploffing in CD's, DVD's, video's, draagbare MP3-spelers en die internet, het gelei tot 'n groeiende selfgesentreerdheid, omdat elke individu sy/haar eie keuses kan maak sonder raadpleging van ander (Watson 1996:11).

Al die faktore wat hier bo beskryf word, dien as vormgewende maatskaplik-kontekstuele kragte van die huidige hoëronderwysrevolusie, naamlik die bevolkingsontploffing, 'n geografies-gedifferensieerde bevolkingsgroei, toenemende mobiliteit en veranderende ouderdomsprofiel van die bevolking; ekonomiese groei en ekonomiese transformasie na 'n kennissamelewing; globalisasie en die inligting-en-kommunikasietegnologiese revolusie; en die neoliberale ekonomiese revolusie en demokratisering.

2.2 Aspekte van die gevolglike hoëronderwysrevolusie: 'n uiteensetting en kritiese refleksie

Die dimensies van die gevolglike internasionale hoëronderwysrevolusie sluit in massifikasie en demokratisering; kompetisie en differensiasie; verskuiwings in befondsing met die opkoms van privaat- en korporatiewe universiteite; veranderende verhoudinge tussen universiteit en staat, en tussen universiteit en industrie; 'n opkomende bestuurskultuur aan universiteite; 'n eis vir relevansie; 'n totaal nuwe professionele werksomgewing vir akademiese personeel; internasionalisering; 'n herstrukturering van onderrigprogramme en -kurrikula; 'n nuwe navorsingsagenda; en vernuwing op die gebied van onderrigmetodes.

2.2.1 Massifikasie en demokratisering

Die gesamentlike uitwerking van die bevolkingsontploffing, ekonomiese groei wat hoër onderwys vir meer mense bekostigbaar maak, en die ekonomiese transformasie na 'n kennissamelewing en van demokratisering (met die klem op die individu en sy regte en bemagtiging) is dat 'n massifikasie van hoër onderwys bewerkstellig word, met 'n verskuiwing van elite- na massadeelname.

Vanaf 1999 tot 2008, in minder as 'n dekade, het die getal hoëronderwysstudente wêreldwyd met meer as 50 persent toegeneem vanaf 93,6 miljoen tot 158,7 miljoen (UNESCO 2011b). Die differensiële demografiese patrone het ook die geografiese patroon van hoër onderwys beïnvloed. In die 2009/10 akademiese jaar van die Noordelike Halfrond (September 2009 tot Augustus 2010) het China die VSA verbygesteek as die grootste nasionale hoëronderwysstelsel, gemeet aan studentegetalle (Altbach 2010). Bruto tersiêre-onderwysinskrywingsvlakke in die wêreld (wêreldaggregaat) het vanaf 18 persent in 1999 en 19 persent in 2000 toegeneem tot 26 persent in 2008 (UNESCO 2011b). Na Trow (1973; herpubliseer 2006) is dit gebruikelik om nasionale hoëronderwysstelsels te verdeel in

elitehoëronderwysstelsels (dit is hoëronderwysstelsels met 0–15 persent bruto hoëronderwysinskrywingsvlakke), massahoëronderwysstelsels (dit is waar nasionale hoëronderwysinskrywingsvlakke 16–50 persent beloop) en universele hoëronderwysstelsels (bruto hoëronderwysinskrywingsvlakke meer as 50 persent) (Trow 2006:242–80).

Die Wêreldbank verdeel die lande of nasionale ekonomieë van die wêreld op grond van jaarlikse per capita bruto binnelandse produk (BBP) in vier kategorieë. Die vier kategorieë is die lae-inkomstelende (jaarlikse per capita bruto binnelandse produk VSA\$995 of minder), laermiddelinkomstelende (jaarlikse per capita bruto binnelandse produk VSA\$996–3 945), hoërmiddelinkomstelende (jaarlikse per capita bruto binnelandse produk VSA\$3 946–12 195) en hoë-inkomstelende (jaarlikse per capita bruto binnelandse produk VSA\$12 196 en hoër) (Wêreldbank 2011). Tans is die meeste hoë-inkomstelende en hoërmiddelinkomstelende in die fase van massahoëronderwys, sommige laermiddelinkomstelende is ook reeds in die fase van massahoëronderwys, terwyl ander laermiddelinkomstelende en al die lae-inkomstelende nog binne die fase van elitehoëronderwys is.

Namate lande die stadium van massahoëronderwys bereik, verskuif die klem vanaf 'n indiskrete, summiere toename in studentegetalle na gelyke geleenthede (Altbach e.a. 2009:i–ii). Baie lande het wetlike voorskrifte in verband met regstellende-aksie-maatreëls ten einde die studentesamestelling te diversifiseer; so het Brasilië byvoorbeeld maatreëls ten gunste van gestremde en Afro-Brasiliaanse studente (Altbach e.a. 2009:45). Desnieteenstaande bly hoëronderwysdeelname wêreldwyd ongelyk wat betref geslag, sosio-ekonomiese afkoms, etnisiteit, ras, religie en geografiese ligging van studente.

Die tendense van demokratisering en individualisering in die samelewing en die verbruikerskultuur, asook die feit dat daar van studente verwag word om 'n al groter gedeelte van hulle studiekoste self te dra, lei tot 'n verandering van die studentesektor: studente is nie meer submissiewe ontvangers van onderrig nie, maar word nou verbruikers wat aandrang op volle verbruikersregte, asook op inspraak en medeseggenskap in die bestuur van universiteite.

Terwyl massifikasie en demokratisering toegang tot hoër onderwys vir meer mense verseker, is daar altyd die gevaar dat dit ten koste van kwaliteit geskied, en dat in plaas van uitnemendheid, 'n kultuur van middelmatigheid bevorder word. Hierdie kommer is al selfs uitgespreek oor doktorsale programme – wat die minste deur massifikasie geraak word (bv. Khem 2007:315, 316; Hoyle en Torres 2008). As gevolg van massifikasie word universiteite binnegestroom deur swakgehalte-studente, met heelwat nadelige gevolge, soos onder andere in die Changing Academic Profession (CAP-) ondersoek (INCHER 2010) bevind is. In die CAP-ondersoek is akademici van 18 deelnemende lande gevra om te reageer op die stelling: “Ek spandeer meer tyd as wat ek sou wou aan die onderrig van basiese vaardighede as gevolg van studente se tekortkominge”, en die volgende persentasies akademici in elke land het volkome met die stelling saamgestem: Argentinië: 65; Brasilië: 57; Mexiko: 58; Suid-Afrika: 69; China: 58; Hongkong: 56; (Suid-) Korea: 58; Maleisië: 50; Kanada: 55; VSA: 54; Finland: 46; Duitsland: 53; Italië: 51; Noorweë: 37; Portugal: 68; Verenigde Koninkryk: 66; Australië: 59; Japan: 61 (INCHER 2010).

Die demografiese gewig van massastudentegetalle dra verder daartoe by dat studente 'n magsfaktor geword het om mee rekening te hou, soos onder andere geïllustreer word deur die hoogs verdelende, verlamme nege maande lange studentestaking aan die Nasionale Outonome Universiteit van Mexiko (Maldonado-Maldonado 2002). 'n Aanduiding van die mag waarmee studente bekleed is, kan verkry word uit die internasionale CAP-ondersoek waarna daar ook hier bo verwys is. Op 'n vraag of studente hulle dosente se onderrig gereeld evalueer, het die volgende persentasies akademië in die onderskeie lande bevestigend geantwoord: Kanada: 91; VSA: 91; Finland: 82; Duitsland: 77; Italië: 86; Noorweë: 88; Portugal: 60; Verenigde Koninkryk: 92; Australië: 86; Japan: 50; Argentinië: 62; Brasilië: 80; Mexiko: 82; Suid-Afrika: 75; China: 66; Hongkong: 93; (Suid-) Korea: 80; Maleisië: 82 (INCHER 2010).

Terwyl die bemagtiging van studente binne die universiteitsbestuur die onderrigleer van die universiteit meer sensitief vir studente en hulle behoeftes maak, verteenwoordig dit 'n krag wat die universiteit aftrek na die vlak van die vox populi, in plaas daarvan dat die universiteit 'n samelewingsverheffende krag is. 'n Praktyk soos die evaluering van dosente se onderrig hou die gevaar in dat dosente vir die openbare galery begin speel en dat die akademiese professie gereduseer word tot dié van 'n populariteits- of vermaaklikheidskuns.

2.2.2 Kompetisie en differensiasie

In 'n tydperk van globalisasie, 'n vryemarkekeonomie en 'n kennissamelewing raak hoër onderwys 'n toenemend kompeterende onderneming. Die gradering van universiteite (waarvan die twee mees prominente dié van die Sjanghai Jiao Tong Universiteit en die QS/Times Higher Education is) is tegelykertyd 'n simptome en 'n verdere oorsaak van dié kompetisie onder universiteite. In reaksie op hierdie konteks van imperatiewe vir kompetisie is twee teenoorgestelde en teenstrydige reaksies waarneembaar. Aan die een kant is daar 'n beweging na isomorfisme, namate haas alle hoëronderwysinrigtings 'n visie koester om 'n wêreldklas-, navorsingsgedrewe universiteit te word. Aan die ander kant is daar 'n tendens vir hoëronderwysinrigtings om te differensieer en om 'n besondere spesialis-nis te vind om op te fokus. Professiespesifieke hoëronderwysinrigtings is alreeds lank deel van die hoëronderwyslandskap in Nederland (*hogenscholen*), Duitsland (*Fachhochschulen*) en Frankryk (*écoles supérieures*), terwyl die voormalige Oosbloklande se hoëronderwysstelsels vandag nog gekenmerk word deur enkelfakulteituniversiteite en (afsonderlike) navorsingsinstitute. Differensiasie is vandag egter veral sigbaar aan die bopunt (wêreldklasuniversiteite, op die voorpunt van navorsing en onderrig) en onderpunt (voorgaadse-onderrig-programme) van die universiteitswese. Dit wissel van die vier sogenaamde Ivy League-universiteite aan die bopunt van die 8 000 universiteite tot junior- en gemeenskapskolleges in die VSA en China se projek 211 in die 1990's wat 100 universiteite geteiken het vir massiewe staatsteun om hulle tot wêreldklasuniversiteite te ontwikkel (Manzon 2008:213).

Aan die onderpunt bestaan die gemeenskapskolleges (*community colleges*). Hierdie kolleges het hoofsaaklik as gevolg van die Kalifornië-plan in die 1960's gegroei tot waar hulle vandag

46 persent van alle voorgraadse studente in die VSA akkommodeer (studente vir A- (Associate-) en B- (Bachelor-) grade) (Anon. 2009). Na 1990 het die konsep vinnig versprei na die lande van Oos-Asië en verder (Raby en Valeau 2009).

As gevolg van nuwe befondsingspatrone het privaat- en korporatiewe universiteite verrys. Die verskillende vorme van hierdie tipe universiteite word in die volgende afdeling bespreek.

Terwyl differensiasie elke instelling toelaat om sy nismark te vind en daarin te spesialiseer, verbreek instellingsdifferensiasie die onderrig-navorsing-simbiose en die bewese onderling versterkende invloed (vgl. bv. Feldman 1987) wat dié twee kern akademiese aktiwiteite het. Wat die neiging tot isomorfisme betref, kan kompetisie instellings stimuleer om hulle beste te lewer, maar insgelyks kan 'n oordrewe fokus op prestasie-aanwysers ten koste van ander tersaaklike aspekte ook 'n nadelige effek hê.

2.2.3 Verskuiwings in befondsing: opkoms van privaat- en korporatiewe universiteite

Die massifikasie van hoër onderwys en die neoliberale ekonomiese revolusie (insluitende die afskaling van die staat) het gelei tot 'n verskuiwing in befondsingspatrone van hoër onderwys. Wêreldwyd is die staat besig om sy aandeel van die befondsing van hoër onderwys af te skaal. Een aanwyser van die omvang van staatsteun aan hoër onderwys is openbare besteding per tersiêre student as 'n persentasie van per capita bruto binnelandse produk (Wolhuter, Higgs, Higgs en Ntshoe 2010b:208). Op wêreldskaal het dié syfer afgeneem vanaf 38,5 persent in 1999 tot 34,5 persent in 2004 (Wêreldbank 2006:86). Kostedeling het wêreldwyd plaasgevind, en daar word van studente verwag om 'n al groter gedeelte van hulle studiekoste self te dra (Altbach.e.a. 2009:73–5).

Private hoër onderwys het meer prominent geword. Tans vind 30 persent van alle hoëronderwysinskrywings wêreldwyd plaas aan private hoëronderwysinstellings (PROPHE 2008). Altbach e.a. (2009:82–7) onderskei tussen die volgende vorme van private hoër onderwys: identiteitsinstellings (godsdiensstige hoëronderwysinstellings asook instellings met 'n waardestelsel gemik op bepaalde etniese groepe), elite- en semi-elite-instellings, aanvraagabsorberende instellings en die vir-wins-sektor.

'n Meer ekstreme vorm van privatisering is die opkoms van die korporatiewe universiteit, waar 'n maatskappy sy eie universiteit stig en volledig beheer, met die uitsluitlike doel om vir dié maatskappy hoëvlakpersoneel op te lei, byvoorbeeld die McDonald's Universiteit in die VSA (Meister 1998).

Die diversifikasie van die bronne van finansiering van hoër onderwys (en privatisering spesifiek) kan hoër onderwys tot nuwe, ongekende afmetings laat uitbrei. Wanneer die akademie nie binne 'n opset van outonomie op sy kernfunksie kan fokus nie, ontstaan die gevaar egter dat die soeke na die waarheid as die hoogste waarde gekompromitteer word.

2.2.4 Verhoudinge tussen universiteit en staat

Ofskoon die staat sy finansiële steun aan universiteite afskaal, bly die staat die grootste bron van finansiering vir universiteite en in 'n neoliberale ekonomiese stelsel eis die staat toenemend inspraak en rekenpligtigheid van universiteite. So word die tradisionele outonomie wat universiteite geniet het, aangetas.

2.2.5 Verhoudinge tussen universiteit en industrie

In die konteks van 'n neoliberale ekonomiese stelsel eis die georganiseerde ekonomie inspraak in, en diens van, universiteite in ruil vir finansiële steun aan hulle (hetsy direk, of indirek deur belasting). Hierdie tendens verteenwoordig ook 'n wegbeweg van die historiese “ivoortoring-universiteit” wat hom relatief kon afsny van die samelewing en hom ongehinderd kon toewy aan sy taak van die soeke na die waarheid. Daar word gepraat van 'n driedubbele heliks van universiteit, staat en industrie wat ineengestrengel is; in teenstelling met die historiese op sigself staande universiteit.

Die betrokkenheid van die universiteit en die industrie by mekaar (Altbach e.a. 2009:154–9) behels onder meer die lisensiëring van intellektuele goedere. Die netto kommissie wat VSA-universiteite uit sodanige goedere verkry het, het van VSA\$1 miljard in 2000 tot VSA\$1,6 miljard in 2005 toegeneem. 'n Verwante aspek is patentering: in die VSA het universiteite byvoorbeeld in 2003 alleen VSA\$1,3 miljard met patente gegenereer (Friedman 2006:317). Sakemaatskappye bekend as “start-ups” word voorts deur universiteite gestig, en in Japan was die getal sodanige maatskappye in 2008 alreeds 1 773, wat neerkom op 'n verdriedubbeling binne ses jaar (Altbach e.a. 2009:156). Nog voorbeelde van hierdie wedersydse betrokkenheid is industriebefondste en opdrag-navorsing en konsultering; entrepreneurskaponderwys; en koöperatiewe onderwys en studieprojekte. Op doktrale vlak is die onlangse verskynsel van die professionele doktrale (Servage 2009) en ontwikkelings- of missiegedrewe tesisnavorsing (Probst en Lepori 2008; Hirasawa 2010) verdere voorbeelde hiervan.

Die sterker verhoudinge met onderskeidelik die staat en die industrie maak die universiteit meer relevant en meer waardevol. Wanneer die universiteit egter heeltemal gereduseer word tot 'n werktuig van die staat of ekonomie, hou dit op om 'n universiteit te wees, ten minste ten opsigte van die semantiese betekenis daarvan as 'n instelling vir die bevordering van verskillende velde van gevorderde wetenskapsbeoefening.

2.2.6 Bestuurskultuur (“managerialism”)

Onder die invloed van die neoliberale ekonomiese revolusie, die toenemende betrokkenheid en inspraak van die staat in hoër onderwys, en die demokratisering van die samelewing en 'n verbruikerskultuur het daar die afgelope aantal dekades 'n totale verandering van universiteitsbestuur plaasgevind. Die bestuursmodel het verander van 'n kollegiale bestuursmodel (met senior akademici alleen wat die hoogste en enigste besluitnemende liggaam gevorm het) tot 'n model waar die universiteit toenemend as 'n sake-onderneming bestuur word. In hierdie omstandighede word die universiteit deur professionele bestuurders bestuur en word die bestuursmag uit die hande van die akademici geneem (Van Niekerk

2004). Die staat het naamlik 'n hele battery voorskrifte vir universiteite, en die voorskrifte en burokrasie wat dit moet administreer, word op institusionele vlak gerepliseer tot 'n burokrasie binne elke universiteit. Staatsvoorskrifte, universiteitsbestuur en die neoliberale ekonomiese revolusie skep 'n konteks waar universiteite bestuur word volgens sakebeginsels, soos winsgewendheid, effektiwiteit, prestasiegerigheid en prestasiemonitering.

Die toename in die omvang en intensiteit van bestuurstelsels mag daartoe bydra om universiteite meer koste-effektief en doeltreffend te maak. Navorsing en die kreatiwiteit wat dit vereis, kan egter alleen in 'n vrye omgewing gedy. Navorsing en onderrig (met alles wat dit insluit, soos lesingvoorbereiding, studentekonsultasie en -assessering) verg 'n enorme hoeveelheid tyd. Wanneer die aantal ure wat die gemiddelde dosent volgens die CAP-ondersoek aan administratiewe take bestee, in ag geneem word, kan dus met reg gevra word of die bestuurskultuur nie alreeds kontraproduktief is en akademië van hulle onderrig- en navorsingstake aflei nie. Die CAP-ondersoek het bevind dat akademië in die 18 betrokke lande gemiddeld die volgende aantal ure per week aan administratiewe take bestee: Kanada: 7,9; VSA: 7,5; Italië: 4,1; Noorweë: 4,1; Portugal: 4,1; Verenigde Koninkryk: 9,5; Australië: 8,8; Japan: 6,8; Argentinië: 3,6; Brasilië: 4,6; Mexiko: 8,5; Suid-Afrika: 7,0; China: 4,8; Hongkong: 7,2; (Suid-) Korea: 9,9; Maleisië: 6,7 (INCHER 2010).

2.2.7 Relevansie

Tradisioneel kon hoër onderwys, en universiteite in die besonder, hulle relatief afgesonderd van die samelewing en sy strukture toewy aan die soeke na die waarheid (die “ivoortoringmodel” van die universiteit). Met die koms van die kennissamelewing, die kommodifisering van kennis, die staat se afskaling van die omvang van sy aktiwiteite, wat universiteite aangewese maak op meer private as openbare befondsing, en die neoliberale ekonomiese revolusie met sy beginsels van kostevoordeel-evaluering en waardebevestiging, verkeer universiteite onder druk om meer relevante produkte en kennis te lewer, met ander woorde, produkte en kennis wat direk relevant is vir die behoeftes van die samelewing. Friedman (2006:317) verwys in hierdie verband na die volgende missieverklaring van die Oklahoma Center for the Advancement of Science and Technology (OCAST), 'n hoëronderriginstelling en universiteit in die VSA:

In order to compete effectively in the new economy, Oklahoma must develop a well-educated population; a collaborative, focused university research and technology base; and a nurturing environment for cutting-edge business, from the smallest start-up to the largest international headquarters [...] OCAST promotes University-Business technology centers, which may span several schools and businesses, resulting in new businesses being spawned, new products being manufactured, and new manufacturing technologies employed.

'n Universiteit verhoog sy sigbare waarde deur sy relevansie te beklemtoon; maar die versaking van basiese navorsing en onderrig kan baie negatiewe gevolge inhou. Die huidige konstellasie wetenskappe het oor 'n lang geskiedenis hulle plek, struktuur en statuur verwerf as die bewese mees sinvolle en ekonomiese wyse om 'n intellektuele greep op die

werklikheid te verkry. Die meeste uitvindings en vernuwings het 'n lang geskiedenis van basiese navorsing – toe Hans Oersted byvoorbeeld aan die begin van die 19de eeu oor die verband tussen magnetisme en elektrisiteit geëksperimenteer het, het hy nie die elektriese gloeilamp, elektriese krag, kerngeneeskunde of laser-keraktomie-operasies in gedagte gehad nie. Dan moet daar ook onthou word dat beroepsgerigte onderwys (op alle onderwysvlakke) 'n lang geskiedenis van mislukking het – van Sidney Marland (die “vader” van beroepsgerigte onderwys in die VSA) se beroepsgerigte onderwysinisiatiewe in die VSA in die 1970's en die destydse USSR se GOSSPLAN-gedikteerde onderwys (Muckle 1990:74) tot Julius Nyerere se Education for Self-reliance in Tanzanië (Campbell 1992:158) en die vele pogings om Duitsland se *duale Ausbildung* na ander lande uit te voer (Stockmann 1999).

2.2.8 Die akademiese professie

As gevolg van faktore soos die afskaling van staatshulp en die toenemende bestuurskultuur beleef die akademie professie toenemende werksdruk. Tussen 1999 en 2008 het die gemiddelde verhouding van student/akademikus wêreldwyd van 14,6 tot 15,9 toegeneem (bereken vanaf data van UNESCO 2011b). Die akademiese professie se status en outonomie word verder ondermyn deur die toenemende inspraak wat die regering, die universiteitsbestuur en -burokrasie, die industrie en studente in akademiese sake het.

In baie lande is die akademiese professie ook 'n ouer wordende professie. In Mexiko het die gemiddelde ouderdom van akademiese personeellede aan universiteite byvoorbeeld van 40,1 jaar in 1992 tot 49,9 jaar in 2007 toegeneem (Galaz-Fontes, Gil-Antón, Arcos-Vega, Padilla-González, Sevilla-Garera, Arcos-Vega en Martinez-Stack 2009:196).

Voorts is die akademiese professie se werksomstandighede besig om te verswak. Al hoe meer aanstellings neem die vorm aan van tydelike, deelydse of vastetermynposaanstellings. Tussen 1993 en 2006 het die getal akademiese aanstellings in die VSA byvoorbeeld met 85 persent toegeneem, terwyl die getal voltydse aanstellings met slegs 15 persent toegeneem het (NSA 2008).

Te midde van al hierdie omstandighede is dit verbasend dat akademici nog redelik hoë vlakke van werkstevredenheid ervaar, soos blyk uit byvoorbeeld die CAP-ondersoek (INCHER 2010). Nogtans het 'n kommerwekkende persentasie akademici in die CAP-ondersoek hulle werkstevredenheid as laag of as baie laag aangedui: Kanada: 9; Finland: 9; Duitsland: 16; Italië: 7; Noorweë: 9; Portugal: 23; Verenigde Koninkryk: 8; Australië: 20 persent; Japan: 14 persent; Argentinië: 6 persent; Brasilië: 11; Mexiko: 3; Suid-Afrika: 20; China: 8; Hongkong: 11; (Suid-) Korea: 4; Maleisië: 6 (INCHER 2010).

Sowel die internasionalisering van universiteite as die inligting-en-kommunikasietegnologierevolusie open nuwe vistas vir akademici. Maar die omvorming van universiteite tot sake-ondernemings, en die eise van relevansie en 'n bestuurskultuur wat daarmee gepaard gaan, plaas geweldige druk op akademici, en die voortdurende ondermyning van outonomie laat die aantreklikheid van die akademiese professie taan.

2.2.9 Internasionalisering

Globalisasie, die toenemende gebruik van Engels as lingua franca in die internasionale akademiese wêreld, en die kommunikasie- en vervoertegnologierevolusie bevorder ook 'n proses van internasionalisering van universiteite betreffende studente, akademiese personeel, kurrikula, programme, instellings en navorsing. Knight (1996) se taksonomie sluit politieke, ekonomiese, kulturele en akademiese rationale vir die internasionalisering van universiteite in. Die politieke rasionaal het betrekking op die bevordering van vrede en 'n kosmopolitaanse lewens- en wêrelduitkyk; die ekonomiese rasionaal het betrekking op die imperatief van om kompetend te bly in 'n globaliserende wêreld; die kulturele rasionaal het betrekking op die bevordering van interkulturele opvoeding en onderwys; en die akademiese rasionaal het betrekking op die bestryding van die gevare van akademiese inteling en parogialisme.

Die getal internasionale studente wêreldwyd het van 2000 tot 2009 vanaf twee miljoen tot 3,3 miljoen toegeneem (UNESCO 2011a), terwyl een projeksie die getal op 7,2 miljoen vir 2025 raam (Altbach e.a. 2009:25). Die belangrikste vektore in die internasionale studentevloei is die intra-Europese Unie-mobiliteit (deur veral die ERASMUS-program gefasiliteer), die suid-na-noord-vloei, en die stroom van Asië na Noord-Amerika.

Data oor die internasionale mobiliteit van die akademiese professie is moeiliker verkrygbaar. In die 18 lande wat aan die CAP-onderzoek deelgeneem het, wissel die persentasies van respondente met buitelandse burgerskap van 0 persent in die geval van China tot 44 persent in die geval van die VK (INCHER 2010). Die begrip internasionalisering van kurrikula verwys na die doelbewuste insluiting van buitelandse perspektiewe in vakinhoud en die kweek van 'n kosmopolitaanse uitkyk met vakinhoud. Die internasionalisering van programme sluit in die gesamentlike aanbieding van bepaalde programme deur twee universiteite in verskillende lande, die verkoop (*franchising*) van programme aan buitelandse universiteite en die aanbied van programme in die buiteland. Die internasionalisering van instellings sluit in samewerkingsooreenkomste tussen universiteite van verskillende lande en die oprigting van satellietkampusse in die buiteland. In die CAP-onderzoek het die volgende persentasies respondente in die onderskeie deelnemende lande aangedui dat hulle met buitelandse kollegas in gesamentlike navorsingsprojekte betrokke is: Argentinië: 48; Brasilië: 21; Mexiko: 33; Suid-Afrika: 35; China: 9; Hongkong: 48; (Suid-) Korea: 29; Maleisië: 29; Kanada: 58; VSA: 32; Finland: 60; Duitsland: 39; Kanada: 58; VSA: 32; Finland: 60; Duitsland: 39; Italië: 59; Noorweë: 56; Portugal: 24; Verenigde Koninkryk: 40; Australië: 25 en Japan: 4 (INCHER 2010).

Knight (1996) se uiteensetting van die rationale onderliggend aan die internasionalisering van universiteite (hier bo genoem) spreek van die voordeel en selfs die noodsaak van internasionalisering. Internasionale mobiliteit skep ook 'n onmeetbare en onvervangbare ervaring vir studente. Daarbenewens lewer die studentegelde wat internasionale studente betaal, 'n noemenswaardige bydrae tot die ekonomie van die ontvangerlande – in die geval van die VSA is dit VSA\$15,5 miljard per jaar (NAFSA 2008), terwyl C. Barrow (soos aangehaal deur Altbach e.a. 2009:28) raam dat die bedrag wêreldwyd VSA\$45 miljard

beloop. Die groot kritiek teen die huidige wêreldwye patroon van universiteitsinternasionalisering is egter dat die internasionalisering 'n instrument ter verskansing en voortsetting van Noordelike hegemonie is, gegee die ongelyke ekonomies-politieke magsbalans tussen die halfronde (Altbach e.a. 2009:32). (Vergelyk ook die drie hoofvektore van internasionale studentevloei wat hier bo genoem is.)

2.2.10 Inhoud van programme/kursusse en navorsing

Onder die invloed van die kontekstuele kragte van 'n opkomende kennissamelewing en 'n neoliberale ekonomiese revolusie en die gevolglike imperatief van relevansie, is daar 'n beweging na 'n sogenaamde Modus 2-kennis (Gibbons 2003). Kennis word nie meer gegeneer, georden en onderrig op 'n dissipline-gebonde wyse nie (sogenaamde Modus 1-kennis), maar in 'n oop sisteem, transdissiplinêr, in 'n bedeling waar kennis nie georden en geëvalueer word volgens wetenskaplike kriteria nie, maar op grond van praktiese en utilitêre oorwegings (Modus 2-kennis).

Terselfdertyd en nieeenstaande die kragtige beweging na Modus 2-kennis bevraagteken openbaremeningsvormers en opvoedkundiges dit of so 'n superpragmatiese benadering voldoende is om studente voor te berei vir 'n snel veranderende kennissamelewing, en of daar nie meriete in is om die tradisionele liberale onderwys steeds te laat voortbestaan en te koester nie, selfs al is dit in simbiose met sterk praktykgerigte programme (Altbach e.a. 2009:115). Die mening word gehuldig dat 'n kennissamelewing uiteindelik 'n behoefte het aan 'n werksmag wat ook onderlê en toegerus is om "algemene praktisyns" te wees, dit wil sê 'n werksmag wat aanpasbaar is, wat weet hoe om te leer, wat kreatief kan dink, en wat 'n toenemende hoeveelheid inligting kan assimileer, verwerk en bestuur (Altbach e.a. 2009:115). Volgens Altbach e.a. (2009:115) moet die groeiende getal liberale hoërondewysinrigtings wat wêreldwyd verrys, maar veral in streke soos Rusland en Oos-Europa, in dié lig beskou word.

2.2.11 Metodes

Wat metodes van onderrig en navorsing betref, is die mees treffende ontwikkeling die afgelope 20 jaar (en selfs langer) sekerlik die benutting van die moontlikhede wat die inligting-en-kommunikasie-revolusie moontlik gemaak het. Dit is veral afstandsondewys wat hierby gebaat het. Afstandshoërondewys het saam met tegnologie ontwikkel van die benutting van papierpos (met die Universiteit van Suid-Afrika in 1947 as die baanbreker) tot die radio (met die Open University in die Verenigde Koninkryk in 1965 as die baanbreker), tot die televisie (met die Universiteit van Sjanghai, China as die baanbreker), tot die video, e-pos, internet, digitaleboekskyfie, CD-Rom, blog en Wiki in die jongste dekades. Die meeste van die sowat twee dosyn mega-universiteite (universiteite met meer as 'n miljoen studente) is afstandsonderriguniversiteite. India Ghandi National Open University (IGNOU) in Indië is met 1,8 miljoen studente die grootste universiteit ter wêreld.

Naas die benutting van tegnologie ter ondersteuning van universiteite se onderrigpoging het die globale kontekstuele veranderinge ook in ander opsigte onderrigmetodes beïnvloed. 'n

Klemverskuiwing het plaasgevind vanaf onderrig na leer; vanaf die bemeestering van leerinhoud na die bereiking van uitkomstes (Altbach e.a. 2009:113–4). Selfs in lande waar die fokus tot onlangs toe nog op blote memorisering was, het die klem nou verskuif na konstruktivistiese leer en na die ontwikkeling van studente se analitiese en kritiese vaardighede en kreatiwiteit (Altbach e.a. 2009:104).

Die elektroniese kommunikasietegnologie het hoër onderwys deur middel van afstandsonderrig meer toeganklik gemaak. Terselfdertyd is dié tegnologie egter ’n krag wat bestaande ongelykhede ten opsigte van hoëronderwystoegang en -deelname vererger, as gevolg van die globale digitale kloof (*global digital divide*), verskille tussen stedelike en plattelandse gebiede, en die kern/periferie geografiese gradiënt binne nasionale grense. Vir dekades al het hoër onderwys nog nooit voldoen aan die hiperboliese verwagtinge ten opsigte van uitbreiding en egalisasie wat nuwe tegnologie telkens geskep het nie (Altbach e.a. 2009:124), en boonop is die sukses van tegnologie-ondersteunde onderrig baie konteksafhanklik. ’n Sprekende voorbeeld hiervan is die onderwys-deur-televisie-projek in die Ivoorkus gedurende die 1960’s. Die projek was die mees omvattende onderwystegnologieprojek wat nog in Afrika geloods is, maar het na twaalf jaar ineengestort as gevolg van die hoë koste verbonde aan die instandhouding daarvan (Valerien 1981:4).

Samevattend kan dus daarop gewys word dat elk van die dimensies van die huidige wêreldwye revolusie met ’n stel voor- en nadele geassosieer kan word. Die wyse waarop, en die mate waarin, elkeen nagejaag of gestuit behoort te word, moet na ’n deeglike verrekening van kontekstuele faktore bepaal word. Ten spyte van globalisering bly nasionale kontekstuele faktore ’n sterk vormgewende krag van onderwysstelsels (Carnoy en Rhoten 2002:6), en dit is ’n basiese stelreël van die vergelykende opvoedkunde dat ontlening aan buitelandse onderwyspraktyke slegs ná die volledige verrekening van kontekstuele ooreenkomste en verskille tussen die twee betrokke lande suksesvol kan wees (Arnove 2001:482–3). In hoër onderwys is daar die treffende voorbeeld dat die poging van die VK om die Open University of Phoenix (die VSA se pionier-afstandsonderriguniversiteit) na die VK uit te brei, asook pogings van die Open University of the United Kingdom om na die VSA uit te brei, albei misluk het as gevolg van kontekstuele verskille tussen die uitvoerland en ontvangerland (Guri-Rosenbilit 2009). Dus sal die Suid-Afrikaanse konteks voortdurend in ag geneem word in die volgende afdeling, waar Suid-Afrikaanse hoër onderwys teen die agtergrond van wêreldontwikkelinge beoordeel word.

3. Ontwikkeling van hoër onderwys in Suid-Afrika teen die spieëlbeeld van die internasionale hoëronderwysrevolusie

Ná hertoetreding tot die wêreldgemeenskap sedert 1990, en in die besonder ná die opheffing van die internasionale akademiese boikot wat tussen 1960 en 1990 teen Suid-Afrika gegeld het, is dit onvermydelik dat Suid-Afrikaanse hoër onderwys ook deur bogenoemde globale maatskaplike tendense geraak sal word.

3.1 Massifikasie

Suid-Afrika het sy bydrae gelewer tot die indrukwekkende groei in inskrywingsgetalle in hoër onderwys wêreldwyd – van 1994 tot 2006 het inskrywingsgetalle in hoër onderwys van 495 355 tot 741 380 gestyg (UNESCO 2011b). Inskrywingsvlakke (*enrolment ratios*) vir hoër onderwys in Suid-Afrika is egter laag in vergelyking met ander hoërmiddelinkomstelande. Met 'n bruto inskrywingsvlak vir hoër onderwys van 15 persent is Suid-Afrika nog in 'n fase van elitehoëronderwys, terwyl ander hoërmiddelinkomstelande al op die vlak van massahoëronderwys is, byvoorbeeld Brasilië (38 persent), Mexiko (27 persent) en Maleisië (36 persent) (UNESCO 2011b).

Soos hier bo verduidelik, is dit die internasionale patroon om eers te massifiseer en dan te diversifiseer, maar in Suid-Afrika het hoëronderwysbeleid en -praktyk die omgekeerde volgorde gevolg. In Suid-Afrika was die klem daarop om 'n studenteprofiel te verkry wat die bevolkingsamestelling weerspieël, eerder as om hoër onderwys vir meer mense toeganklik te maak. Maatreëls van regstellende aksie as 'n strategie om studentesamestellings te diversifiseer kan op baie punte gekritiseer word, soos ook duidelik blyk uit die UNESCO-verslag oor wêreldwye hoëronderwysveranderinge (Altbach e.a. 2009:43-5). In Suid-Afrika is hierdie kwessies egter so 'n brandpunt dat 'n objektiewe en saaklike bespreking daarvan moeilik is. Ek wil hier volstaan deur daarop te wys dat die Suid-Afrikaanse konteks verskil van dié van verreweg die meeste ander lande. Ofskoon dit sowel in die buiteland as in Suid-Afrika gaan om die bemagtiging van sosio-ekonomiese agtergeblewenes, gaan dit in die geval van die buiteland om die bemagtiging en bevoordeling van 'n demografiese minderheid van die bevolking, terwyl dit in die geval van Suid-Afrika betrekking het op die bemagtiging van 'n demografiese meerderheid. Met wit inskrywingsvlakke wat reeds teen 1994 'n versadigingspunt begin bereik het, sou dit waarskynlik beter gewees het om 'n strategie wat strook met dié van die res van die wêreld te volg, dus 'n prioritisering van massifikasie en 'n getaltoename, aangesien dit ook nog egalisasie tot gevolg sou hê, maar sonder die nadele van regstellende aksie.

3.2 Differensiasie

Enkele regeringsbeleidsdokumente het op 'n stadium 'n differensiasie van hoëronderwysinstellings in die vooruitsig gestel (vgl. bv. Republiek van Suid-Afrika 2001). Tog het die geërfde Britse universiteit met sy liberale onderwys steeds die model gebly. Alle onderwyskolleges (138 sedert 1990) is gesluit of by universiteite ingelyf; teknikons is opgegradeer tot universiteite van tegnologie; en die getal universiteite en universiteite van tegnologie is vanaf 36 na 24 verminder. In teenstelling met die internasionale patroon van proliferasie en differensiasie het 'n kleiner getal hoëronderwysinstellings dus in die vorm van groot komprehensiewe universiteite tot stand gekom. Die histories-gevormde landskap van hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika mag so 'n beweging na eenvormigheid regverdig. Die segregasiebeleid voor 1994 het veroorsaak dat baie hoëronderwysinstellings gedupliseer is. Baie van die histories swart instellings is sonder meer gediskrediteer as minderwaardige instellings wat meer polities as onderwyskundig sin gemaak het.

Vanuit talle oorwegings kan die na-1994-hervorming in die rigting van eenvormigheid egter bevraagteken word. Suid-Afrika het byvoorbeeld 'n groot oppervlakte, 'n bevolking waarvan 'n groot deel nie welvarend is nie, en 'n gebrek aan 'n effektiewe, goedkoop openbare vervoerstelsel. Vele publikasies het dan ook al aangetoon dat die fisiese afstand tussen voornemende studente en 'n onderwysinstelling gevolglik 'n beduidende faktor is wat hoëronderwysinskrywings bepaal (vgl. bv. Van Wyk 1977; Paterson en Arends 2008). Boonop vererger dit ongelykhede, omdat persone uit laer sosio-ekonomiese strata meer nadelig geraak word as dié uit hoër sosio-ekonomiese strata, landelike inwoners meer as stedelinge, en vroulike studente meer as mans.

3.3 Befondsing en verhoudinge tussen universiteit en industrie

Onlangse navorsing het getoon dat daar beslis ook afskaling plaasvind van staatsbefondsing van hoër onderwys in Suid-Afrika (soos gemeet aan byvoorbeeld openbare subsidie per student en openbare befondsing van hoër onderwys as 'n persentasie van die bruto binnelandse produk), en dat die afname groter is as die internasionale norm (De Villiers en Steyn 2006, 2009). Aan die ander kant is daar ook nie meer betrokkenheid van die kant van die privaatsektor nie. Nóg die Departement van Hoër Onderwys nóg die Raad van Hoër Onderwys beskik oor 'n volledige databasis van inskrywings, maar dit is onwaarskynlik dat die totale inskrywings aan private hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika meer as 20 000 is (DvO 2009). Teen die agtergrond van verminderde staatsbefondsing, die relatief lae inskrywingsvlakke aan hoëronderwysinstellings, die groot sosiale vraag na plekke vir universiteitstudie (meer as die getal beskikbare plekke) en 'n veerkragtige hoërmiddelinkomste-landseconomie, blyk daar beslis ruimte te wees vir die privaatsektor om tot universiteitsvoorsiening toe te tree, of om van die R3,8 miljard ongebruikte SETA-fondse (De Lange 2007:1) daarvoor aan te wend.

3.4 Verhoudinge tussen universiteit en industrie

Dit lyk verder of Suid-Afrikaanse universiteite, anders as die internasionale tendens, nie 'n gesonde simbiose van sterk verhoudinge met die ekonomie/samelewing opbou nie, maar eerder die historiese “ivoortoringmodel” bly navolg wat uit sy koloniale geskiedenis kom as 'n verplanting van die Britse liberale-onderrig-universiteit. Volgens die CAP-ondersoek kom slegs 3,8 persent van Suid-Afrikaanse akademici se navorsingsbefondsing vanaf sake-ondernemings of nywerhede – een van die laagste persentasies van al die CAP-projeklande (INCHER 2010). Die professionele doktoraat, wat 'n sterk tendens in doktrale programme in die buiteland is, is nog glad nie in Suid-Afrika geïmplementeer nie.

3.5 Verhoudinge tussen universiteit en staat; bestuurskultuur, akademiese profesie

Die verhouding tussen die universiteit en die staat is een aspek van die internasionale akademiese revolusie wat wel weerklank in Suid-Afrika gevind het, en ook met verhoogde intensiteit. In teenstelling met die losse verhouding tussen die universiteit en die industrie, het die staat sedert 1994 sy greep op universiteite drasties verstewig, en saam met die

geïnduseerde burokrasie wat dit binne universiteitsadministrasie geskep het, 'n bestuurskultuur van drakoniese statuur tot stand gebring (Locke 2011).

Van der Walt, Potgieter, Wolhuter, Higgs, Higgs en Ntshoe (2010) toon aan watter skadelike effek die bestuurskultuur op die welsyn en produktiwiteit van Suid-Afrikaanse akademië verbonde aan opvoedkundefakulteite het, terwyl die CAP-data aantoon hoe die aantreklikheid van die akademiese professie in Suid-Afrika besig is om te taan, en dat die groeiende bestuurskultuur 'n bydraende faktor daartoe is. Negentien persent van Suid-Afrikaanse akademië het aangedui dat hulle werkstevredenheid laag of baie laag is; 25 persent dat hulle werk 'n bron van aansienlike spanning is; 24 persent dat hulle nie 'n loopbaan in die akademiese sou kies as hulle weer kon kies nie; en 46 persent dat hulle werksomstandighede in hoër onderwys verswak het sedert hulle met hulle akademiese loopbane begin het (INCHER 2010). Oor die bestuurstyl aan hulle universiteite was 62 persent van mening dat daar by hulle universiteite 'n omslagtige administratiewe proses gevolg word; 52 persent dat daar nie goeie kommunikasie tussen bestuur en akademië is nie; en 42 persent dat daar onder administratiewe personeel nie 'n ondersteunende houding ten opsigte van akademië se onderrig- en navorsingsaktiwiteite is nie (INCHER 2010).

Uit die syfers hier bo, waar CAP-resultate in Suid-Afrika met dié van ander deelnemende lande vergelyk is, blyk dit dat akademië in Suid-Afrika meer ure per week aan administratiewe take bestee as akademië in die meeste ander lande; en ook dat die persentasie Suid-Afrikaanse akademië wat hulle werkstevredenheid as laag of baie laag gegradeer het, hoër is as in die meeste ander lande.

3.6 Internasionalisering

Terwyl Suid-Afrika al geloof is vir die internasionalisering van universiteite (kyk bv. Agrawal, Said, Schook, Sirozi en De Wit 2008:47) en die feit dat nege persent van Suid-Afrika se studentebevolking internasionale studente is (UNESCO 2011b), is dit tog nodig om hier ook 'n ander perspektief voor te hou. Die UNESCO-verslag se evaluering van die huidige vorm van die internasionalisering van universiteite wêreldwyd (Altbach e.a. 2009:32) toon dat soveel as 69 persent van internasionale studente in Suid-Afrika afkomstig is van tien Suider-Afrikaanse state (UNESCO 2011a). Wat betref Suid-Afrikaanse studente wat aan buitelandse universiteite studeer, is die drie belangrikste lande die VSA (1 642 studente), die VK (1 539) en Australië (763) (UNESCO 2011a).

Eerder as 'n krag ter werklike globalisering of kosmopolitisering, is die Suid-Afrikaanse universiteitsektor in dié verband 'n voorbeeld van 'n tweede-orde globale Suidelike hoëronderrysstelsel wat fungeer as 'n instrument ter versterking van die huidige Noordelike akademiese hegemonie. Dit dien daarom nie as 'n bolwerk vir die ontwikkeling van Suidelike teenpole tot die Noordelike hegemonie nie. Schoole (2006) kom ná 'n uitvoerige analise van die internasionalisering van hoër onderwys in Suid-Afrika tot dieselfde gevolgtrekking. Dit is daarom betreurenswaardig dat die mees vooraanstaande navorsingsinstitute vir Afrikastudies geleë is aan universiteite in die VSA, Engeland en Nederland, terwyl die Universiteit van Kaapstad beplan om sy Sentrum vir Afrikastudies te sluit (Majavu 2011:6).

As gevolg van die dringende rol wat aan hoër onderwys toegeken word in die nasionale maatskaplike rekonstruksieprojek, skuif internasionalisering noodwendig na 'n laer plek in die hiërargie van nasionale hoëronderrisprioriteite. Nogtans dui Knight (1996) se imperatiewe vir die internasionalisering van hoër onderwys (soos hier bo verduidelik) aan dat die universiteit kwalik sy rol in die samelewing van die 21ste eeu kan vervul sonder sigbare en kragtige internasionalisering.

3.7 Demokrasering

Uit syfers in die CAP-ondersoek oor die evaluering van dosente se onderrig deur studente, soos hier bo aangehaal, is die demokraseringstendens ook in Suid-Afrikaanse hoër onderris opvallend. Soos bo aangetoon, het die CAP-ondersoek onder meer reaksie gevra op die stelling: “Ek spandeer meer tyd as wat ek graag sou wou aan die onderrig van basiese vaardighede as gevolg van studente se tekortkominge”, en meer Suid-Afrikaanse akademië as enige ander groep het hierop bevestigend gereageer. Hierdie syfers is 'n bewys van die nadelige effek wat 'n grotendeels disfunksionele primêre- en sekondêreskoolstelsel op akademië in Suid-Afrika het. Voorts is universiteitstudente in Suid-Afrika die afgelope 40 jaar as “voetsoldate” in die sosiopolitieke mobilisering van die bevolking gebruik, en akademië kan maklik onskuldig in die kruisvuur beland. Daarom is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse akademië in 'n buitengewoon netelige posisie verkeer – iets wat nie in die bevoordeling van hulle diensomstandighede en produktiwiteit verdiskonteer word nie; en iets waarvoor daar ook nie navorsing gedoen word met die oog op die nodige begeleiding en hulpverlening nie.

3.8 Programsamestelling en -inhoud

In ooreenstemming met die internasionale tendens het opleidingsprogramme in Suid-Afrika in die verskillende professies in 'n rigting van Modus 2-kennis beweeg – onderrisopleiding is byvoorbeeld verander van 'n skoling in die basiese opvoedkundedisiplines soos filosofie van die opvoedkunde en historiese opvoedkunde as basiese boustene van onderrisopleidingskursusse na 'n skoling rondom die sewe rolle van onderris wat die Departement van Onderris se norme en standaarde vir onderrisopleiding spesifiseer. In die lig van die gevare van 'n algehele versaking van die basiese wetenskappe, soos hier bo uiteengesit (naamlik 'n verlies aan aanpasbaarheid, kreatiwiteit en outonomie), is die huidige ASSAf (Academy of Science of South Africa) se ondersoek na wyses om die geesteswetenskappe se posisie in Suid-Afrika te versterk, te verwelkom. Die ondersoek word verder verwelkom omdat – anders as in die buiteland – die verskuiwing na Modus 2-kennisgebaseerde programsamestellings aan hoëronderrisinstellings in Suid-Afrika nie gebalanseer word met die oprigting van inrigtings wat 'n liberale onderris (*liberal arts colleges*) aanbied nie.

3.9 Metode

Suid-Afrika is nie aan die positiewe kant van die wêreldwye digitale kloof geleë nie, en slegs 8,6 uit elke 100 persone in Suid-Afrika het byvoorbeeld toegang tot die internet (Wêreldbank 2011). Gevolglik kan die e-leer van die ontwikkelde wêreld nie sonder meer na Suid-Afrika verplant word nie. Die selfoon hou waarskynlik die grootste moontlikheid in ten opsigte van die benutting van tegnologie ter ondersteuning van Suid-Afrika se hoërondwysprojek. Benewens Visser en West (2005) se publikasie bestaan daar egter nie navorsing ter begeleiding daarvan nie; en ook nie oor die optimale mengsel van tegnologie vir hoër onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks nie.

4. Gevolgtrekking

Wanneer veranderinge in hoër onderwys in Suid-Afrika beskou word teen die agtergrond van die wêreldrevolusie in hoër onderwys die afgelope 20 jaar, blyk dit dat Suid-Afrika in sommige opsigte 'n omgekeerde volgorde van prioriteite in vergelyking met dié van die buitewêreld volg (byvoorbeeld ten opsigte van massifikasie en diversifikasie). In ander opsigte beweeg Suid-Afrika in 'n teenoorgestelde rigting as die buitewêreld (byvoorbeeld 'n unitêre in plaas van 'n gediversifiseerde stelsel van hoër onderwys), of het ons agter geraak by die buiteland (byvoorbeeld met privatisering van hoër onderwys). In Suid-Afrika is daar ook 'n neiging om foute wat internasionaal gemaak is, te herhaal (byvoorbeeld die vorm van internasionalisering) of selfs te vererger (byvoorbeeld 'n oordrewe bestuurskultuur).

Al die dimensies van die hervorming van hoër onderwys in Suid-Afrika wat hier bo bespreek is, word gekenmerk deur die afwesigheid van navorsing wat leiding kan bied ten opsigte van hervorming. Die agt fokuspunte van navorsing op die gebied van hoër onderwys in Suid-Afrika is tans die sosio-ekonomiese implikasie van hoërondwys-transformasie; die debat oor die Afrikanisering van hoër onderwys; die bevordering van die inheemse kennisstelsels; gelykheid en uitnemendheid in hoërondwysbeleid; verhoging van deelname aan en toegang tot hoër onderwys deur die erkenning van vorige leer; die verwerping van akademiese geletterdheid; assessering; en aanspreeklikheid en outonomie (Deacon, Osman en Buchler 2009). Terwyl al hierdie fokuspunte meriete het, moet die temas wat deur die internasionale hoërondwysrevolusie gedefinieer word, dringend ingesluit word in die hoërondwysnavorsingsagenda ter ondersteuning van Suid-Afrika se poging om in 'n globaliserende wêreld kompetend te kan wees.

Bibliografie

Anon. 2009. US, SA partner to strengthen colleges.

<http://www.southafrica.info/about/education/usaid-200909.htm> (26 November 2009 geraadpleeg).

Agrawal, A., M.E. Said, M. Schook, M. Sirozi en H. de Wit. 2008. The dynamics of international student circulation in a global context. Referaat gelewer by die Australian International Education Conference, 8 Oktober, Brisbane, Australië.

- Altbach, P.G. 2010. Plenary paper on higher education reform worldwide. Jaarlikse kongres van die Comparative and International Education Society (CIES). Palmer House Hilton, Chicago, VSA, 28 Februarie – 5 Maart.
- Altbach, P.G., L. Reisberg en L.E. Rumbley. 2009. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Parys: UNESCO.
- Arnove, R.F. 2001. Comparative and International Education Society (CIES) facing the twenty-first century: Challenges and contributions. *Comparative Education Review*, 45: (4)477–503.
- Campbell, H. en H. Stein. 1992a. The dynamics of liberalization in Tanzania. In Campbell en Stein (reds.) 1992b.
- Campbell, H. en H. Stein (reds.). 1992b. *Tanzania and the IMF - the dynamics of liberalization*. Boulder: Westview Press.
- Carnoy, M. en D. Rhoten. 2002. What does globalization mean for educational change? *Comparative Education Review*, 46(1):1–9.
- Deacon, R., R. Osman en M. Buchler. 2009. Education scholarship in higher education in South Africa, 1995–2006. *South African Journal of Higher Education*, 23(6):1072–85.
- De Lange, J. 2007. R3,8 miljard van SETAS se opleigeld vergader stof. *Beeld, Sake 24*, 7 Maart, bl. 1.
- DvO (Departement van Onderwys). 2009. Telefoniese mededeling aan skrywer.
- De Villiers, P. en G. Steyn. 2006. Income and expenditure trends of higher education institutions in South Africa: 1986–2003. *Perspectives in Education*, 24(2):35–48.
- . 2009. Effect of changes in state funding of higher education on higher education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 23(1):43–68.
- Feldman, K.A. 1987. Research productivity and scholarly accomplishments of college teachers as related to their instructional effectiveness. *Research in Higher Education*, 26(3):227–98.
- Florida, R. 2002. *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Forest, J.F. en P.G. Altbach (reds.). 2006. *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer.
- Friedman, T.L. 2006. *The world is flat – the globalized world in the twenty-first century*. New York: Penguin.

Galaz-Fontes, J., M. Gil-Antón, J.L. Arcos-Vega, L.E. Padilla-González, J.J. Sevilla-Garera, J.L. Arcos-Vega en J.G. Martinez-Stack. 2009. The academic profession in Mexico: Changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart. *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima University: Research Institute for Higher Education.

Gibbons, M. 2003. Innovation and the developing system of knowledge production. [http://www.cesar.org.br/~srlm/i3/Gibbons.Michael.Innovation and the Developing System of Knowledge Production.PDF](http://www.cesar.org.br/~srlm/i3/Gibbons.Michael.Innovation%20and%20the%20Developing%20System%20of%20Knowledge%20Production.PDF) (15 Julie 2009 geraadpleeg).

Guri-Rosenbilt, S. 2009. *Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects*. New York: Nova Science.

Hirasawa, R. 2010. Mission-oriented knowledge system in graduate schools: How can we ingrain it and assure its quality? *Producing qualified graduates and assuring educational quality in the knowledge-based society: Roles, and issues of graduate education*. Hiroshima University: Research Institute for Higher Education.

Hoyle, J.R. en M.S. Torres. 2008. Students' reflections on the relevance and quality of highly ranked doctoral programs in educational administration: Beacons of leadership preparation? *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 5(2):5–13.

INCHER (International Center for Higher Education Research). 2010. CAP-datastel. Duitsland: Kassel-universiteit.

Karras, K.G. en C.C. Wolhuter (reds.). 2010. *International handbook on teacher education worldwide*. Deel 1. Athene: Atrapos.

Kennedy, P. 1993. *Preparing for the twenty-first century*. Londen: Falmer Press.

Khem, C.M. 2007. Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. *European Journal of Education*, 42(3):307–19.

Knight, J. 1996. Internationalisation: From concept to strategies. *Proceedings of the second annual conference of the David C. Larn Institute for East-West Studies, International Strategies for the Internationalisation of Higher Education*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University.

Locke, W.D. (red.). 2011. *Changing governance on management in higher education: The perspectives of the academy*. Dordrecht: Springer. Ter perse.

Majavu, M. 2011. UCT move to merge African Studies centre raises ire. *The Herald*, 17 Februarie, bl. 6.

Maldonado-Maldonado, A. 2002. The national autonomous university of Mexico: A continuing struggle. *International Higher Education*, 26. www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter (2 Maart 2010 geraadpleeg).

- Manzon, M. 2008. Teaching comparative education in Greater China: Contexts, characteristics and challenges. In Wolhuter, Popov, Manzon en Leutwyler (reds.) 2008.
- Marope, P.T.M. en S.G. Weeks (reds.). 1996. *Education and national development in South Africa*. Gaborone: Botswana Educational Research Association.
- Meister, J. 1998. *Corporate universities: Lessons in building a world-class work force*. New York: McGraw-Hill.
- Muckle, J. 1990. *Portrait of a Soviet school under glasnost*. Londen: Macmillan.
- NAFSA (Association of International Education). 2008. *The economic benefits of international education to the United States for the 2007-2008 academic year: A statistical analysis*. http://www.nafsa.org/_/File/_/eis08/usa.pdf (10 Augustus 2010 geraadpleeg).
- NSA (National Science Board, USA). 2008. *S & E indicators 2008*. www.nsf.gov/statistics/seind08/start.htm (30 Junie 2009 geraadpleeg).
- Patersen, A. en F. Arends 2008. Who are we missing? Teacher graduate production in South Africa 1995-2006. *Southern African Review of Education*, 14(1/2):95–118.
- Probst, C. en B. Lepori. 2008. What is a doctorate? Changing meanings and practices in communication sciences in Switzerland. *European Journal of Education*, 43(4):477–94.
- PROPHE (Program for Research on Private Higher education). 2008. *PROPHE 92 country data summary 2000-2007*. www.albany.edu/dept/eaps/prophe/data/International (30 Junie 2009 geraadpleeg).
- Raby, R.L. en E.J. Valeau (reds.). 2009. *Community colleges models: Globalization and higher education reform*. Dordrecht: Springer.
- Redwood, J. 1993. *The global marketplace - capitalism and its future*. Londen: Harper Collins.
- Republiek van Suid-Afrika. 2001. *Towards a new education landscape: Meeting the equity, quality and social development imperatives of South Africa in the 21st century*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Rosa, H. 2005. *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt-am-Main: Surkamp.
- Schoole, C. 2006. Internationalisation of higher education in South Africa: A historical review. *Perspectives in Education*, 24(4):1–13.
- Servage, L. 2009. Alternative and professional doctoral programs: What is driving the demand? *Studies in Higher Education*, 34(7):765–79.

- Steger, M.B. 2009. *Globalization: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Steyn, H.J. en Wolhuter, C.C. (reds.). 2008. *Education systems: Challenges of the 21st century*. Noordbrug: Keurkopie.
- Steyn, S.C. 2008. The education system of South Africa. In Steyn en Wolhuter (reds.) 2008.
- Stockmann, R. 1999. The implementation of dual vocational training in developing countries: An evaluation of “dual projects” assisted by the German agency for technical cooperation. *International Journal of Sociology*, 29:29-65.
- Toffler, A. 1990. *Powershift – knowledge, wealth and violence at the edge of the century*. New York: Bantam.
- Trow, M. 1973. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, Kalifornië: McGraw-Hill.
- . 2006. Reflections on the transitions from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Forest en Altbach (reds.) 2006.
- UNESCO. 2011a. *Atlas of student mobility*. www.iienetwork.org (17 Februarie 2011 geraadpleeg).
- . 2011b. *Statistics* www.uis.unesco.org (13 Februarie 2011 geraadpleeg).
- UNPF (United Nations Population Fund). 2009. *State of the world population 2010*. <http://www.unfpa.org> (13 Februarie 2011 geraadpleeg).
- Valerien, J. 1981. Education by television in the Ivory Coast. *Educational Media International*, 4:11–15.
- Van der Walt, J.L., F.J. Potgieter, C.C. Wolhuter, P. Higgs, L.G. Higgs en I.M. Ntshoe. 2010. Teacher educators in South Africa: Something amiss with their academic performance? *Journal of Education*, 50:197–222.
- Van Niekerk, A.A. 2004. Democracy, science and the university. In Waghid en Le Grange (reds.) 2004.
- Van Wyk, S. 1977. Studente verval oor afstand vanaf die Randse Afrikaanse Universiteit. *GEOGRAUF*, 1:1–6.
- Visser, L. en P. West. 2005. The promise of M-learning for distance learning in South Africa and other developing countries. In Visser, Visser, Simonson en Amirault (reds.) 2005.

Visser, Y.L., L. Visser, M. Simonson en R. Amirault (reds.). 2005. *Trends and issues in distance education: International perspectives*. Greenwich CT: Information Age Publishing.

Waghid, Y. en L. le Grange (reds.). 2004. *Imageries on democratic education and change*. Pretoria en Stellenbosch: South African Association of Research and Development in Higher Education.

Watson, K. 1996. Education provision for the 21st century – who or what is shaping the agenda and shaping developments? In Marope en Weeks (reds.) 1996.

Wêreldbank. 2002. *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington DC: The World Bank.

—. 2006. *World development indicators*. Washington DC: The World Bank.

—. 2011. World development indicators.

www.data.worldbank.org/sitts/default/frles/section4.pdf (13 Februarie 2011 geraadpleeg).

WikiLeaks. 2011. www.en.wikipedia.org/wiki/WikiLwaks (21 Mei 2011 geraadpleeg).