

'n Wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika: ideaal, wenslik, haalbaar, werklikheid, hersenskim?

Charl C. Wolhuter

Charl C. Wolhuter: Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Opsomming

Hierdie artikel ondersoek Suid-Afrikaanse hoër onderwys met betrekking tot die strewe na die vestiging van wêreldklasuniversiteite, wat in baie lande van die wêreld nagestreef word. Die artikel begin met 'n begripsverheldering van die woord *wêreldklasuniversiteit*, en by gebrek aan 'n definisie in die wetenskaplike literatuur word 'n model van 'n wêreldklasuniversiteit gebou wat dien as verwysingsraamwerk vir die res van die ondersoek. Die woord *wêreldklasuniversiteit* verwys na 'n komplekse verskynsel, met baie faktore. Die beste beskikbare instrumente om die wêreldklasstatus van universiteite mee te meet is die talle universiteitsgraderingstelsels wat in omloop is, ofschoon hulle almal ontoereikend is en nie reg laat geskied aan die kompleksiteit van die begrip van 'n wêreldklasuniversiteit nie. Selfs aan 'n streng maatstaf gemeet, beskik Suid-Afrika oor universiteite wat as wêreldklasuniversiteite kwalifiseer. Die aandrang vir die uitbouing van wêreldklasuniversiteite is in Suid-Afrika net so dringend aanwesig as elders ter wêreld; tog sal 'n verdere summiere konsentrasie van openbare hulpbronne ter bevordering van wêreldklasuniversiteite onwys wees, gesien in die lig van sekere kontekstuele werklikhede. Die behoefte aan uitbreiding en diversifikasie is sterker in die laer strata van die hoëronderwyspiramide, ten einde uitsig en uitkoms te bied aan die groeiende getal werklose jeugdiges. In dié verband skyn gemeenskapskolleges die mees belowende model op die internasionale hoëronderwyslandskap te wees. Met sterk aandrang om sowel wêreldklasuniversiteite as minder eksklusiewe vorme van hoër onderwys uit te bou, is die voor die hand liggende oplossing om die privaatsektor toe te laat om 'n groter rol in hoëronderwysvoorsiening te speel. Internasionale ondervinding toon ook dat die gedagte van 'n Afrikaansmedium- en/of missiegedrewe wêreldklasuniversiteit nie 'n hersenskim hoef te wees nie.

Trefwoorde: universiteit; wêreldklasuniversiteit; Suid-Afrika; hoër onderwys

Abstract

A world-class university in South Africa: ideal, desirable, attainable, reality, chimera?

There are currently visibly in many countries across the world an ideal and serious attempts to establish a world-class university. As examples could be cited China's Project 211 of 1993, succeeded by Project 985 in 1998 (Manzon 2008:213), Education City in Doha, Qatar (Wildavsky 2010:55) and a project in Germany (Fallon 2008:16).

The objectives of the research reported in this article were the following:

- What is a world-class university (definition, criteria, conceptual clarification)?
- How do South African universities weigh up against the ideal of a world-class university?
- Is the establishment of a world-class university in South Africa desirable?
- Is the establishment of a world-class university in South Africa attainable?
- Which opportunities and stumbling blocks exist in South Africa in the way of the realisation of a world-class university?
- Would an Afrikaans-medium world-class university be a possibility or a contradiction in terms?

The method of comparative education has been followed here. The method entails the distillation of suggestions for the improvement of the local education system from a contextualised comparison with educational experience abroad.

The motivations for striving towards the status of a world-class university exist at both national and institutional levels. The motivations at national level revolve around the role of the university as a determinant of national power. At institutional level a confluence of factors resulted in universities setting the ideal of becoming world-class universities. These factors include the explosion of enrolments during the past two decades, the knowledge explosion, the need for ever more costly infrastructure and changing funding patterns. Dwindling governmental funding has resulted in universities being forced to compete more and more with one another for funding allocations (Reisberg 2011:128). Governments from Western Europe to China and Australia (Shen 2010:69–76) are tending increasingly to move from equal funding to all universities to investment in promising and performing universities. Private sector funding and attraction of students – who are expected to foot an increasing proportion of their studies bill themselves – depend upon the quality of an institution. Finally, the quality gets enhanced significance in Friedman's (2009:66–8) flat world, in which geographical advantage has been wiped out and universities are forced to compete with one another for students and staff (Gürüz 2008:3–5).

A definition of the term *world-class university* does not exist in the scholarly literature. For lack of a definition this article attempts to construct a model of a world-class university (with *model* being used in the sense as used by Rosenblueth and Wiener 1945 in their classic publication on the role of models in science). A model is constructed from the basis of an analysis of the lexical meaning of the three components of the term *world-class university*. The word *class* refers to a category within a rank order; together with *world*, *world-class* then means the best or the highest order in the world. A university is an advanced educational institution for the promotion (teaching and research) of various branches of science. *World-class* then refers to the quality of the university. Quality in education consists, according to Bergman (1996:581), of four components: input quality, process quality, outcome quality and output quality. The university fulfils its functions (teaching, learning, research, service, innovation, cultural preservation, transmittance and progress, and social critique) in symbiosis with a societal context. This proposed model posits, then, that in order to be a world-class university, the best quality (input, process, outcome and output quality) of each of the structural elements and functions of the university should be realised, all in symbiosis with the context in which the university operates.

A measuring instrument that includes all the elements of the model does not exist, forcing the scholar to resort to existing systems of university ratings, despite their shortcomings.

Three South African universities appear among the top 500 and 400 respectively of the *Times Higher Education* and Shanghai ratings. Thirteen, or just more than half, of all South African universities fall within the top quintile of the *Ranking web of world universities* (only three South African universities lie below the median). By all measures South Africa already has world-class universities.

While the call for more world-class universities in South Africa is present as urgently as elsewhere in the world, a summary concentration of public resources for the cause of promoting the establishment of (more) world-class institutions would be inadvisable, in view of contextual realities. A world-class university is an expensive undertaking. For the six campuses earmarked for the development to world-class status in Germany, for example, the federal German government has allocated 19 billion euros (Labi 2010) – more than ten times South Africa's total public education budget for primary, secondary and tertiary education. South African universities are obtaining ever decreasing state funding (Wolhuter 2011b), education is already the single biggest item on the public budget, and with many other pressing demands within primary and secondary education and outside of education (housing, health care and transportation infrastructure) a case could hardly be made for more investment in developing world-class universities. Furthermore, South Africa's gross tertiary education enrolment ratio of 17 percent is low compared with that of other upper middle-income countries, where this figure is typically 35 to 40 percent. Youth unemployment in South Africa is high. In view of these contextual realities it could be stated that the need for expansion and diversification is stronger at the lower strata of the higher education pyramid in order to provide relief for the growing numbers of unemployed young people. In this regard community colleges appear to be the most promising model on the international higher education landscape. With both the call for world-class universities and less exclusive forms of higher education equally pressing, the obvious solution seems to be to allow the private sector to play a larger role in higher education provision. The international experience also indicates that the idea of an Afrikaans-medium and/or mission-driven world-class university does not have to be a chimera.

Key words: university; world-class university; South Africa; higher education

1. Inleiding: Die nuwe supernovas regoor die internasionale hoëronderwys-konstellasie

Daar is tans in baie lande regoor die wêreld 'n besielende ideaal en ernstige strewe na die vestiging van 'n wêreldklasuniversiteit sigbaar. Dit staan soms in skrilte kontras met sekere kontekstuele werklikhede in daardie lande, wat dié strewe des te meer bewonderenswaardig maak. Die volgende drie voorbeelde illustreer hierdie tendens.

In 1993 het China sy Projek 211 aangekondig en dit in 1998 opgevolg met Projek 985. Téén die grein van die egalisties-sosialistiese ideologie van die Chinese regering in is besluit om 100 universiteite in China tot wêreldklasuniversiteite te ontwikkel (Manzon 2008:213). Dit verteenwoordig 'n ambisieuse projek en 'n geweldig gekonsentreerde aanwending van skaars

hulpbronne in 'n arm land – China was nog altyd 'n lae-inkomsteland wat pas (in 2011) deurgebreek het tot die liga van die laer-middelinkomstelande.

Hierdie strewe is ook geensins uniek aan China nie. Soortgelyke inisiatiewe kom wyd in die Stille Oseaan-halfsirkellande en verder in Asië voor, byvoorbeeld die Brein Korea 21- (BK21) projek in (Suid-) Korea (Shin 2009); die SINGA-program in Singapoer (Anon. 2008); onlangse hervormings in hoër onderwys in Taiwan (Chou 2011); en Indië se projek om binne vyf jaar dertig wêreldklasuniversiteite tot stand te bring (Altbach en Jayaram 2012:1).

'n Tweede voorbeeld is Education City in Doha, Katar. Dié luukse projek het tot stand gekom na 'n uitnodiging van die monarg van Katar aan vyf leidende Amerikaanse universiteite om satellietkampusse op 'n stuk grond van 2 000 hektaar op te rig ten einde die beste van Amerikaanse onderwys aan die inwoners van die streek beskikbaar te stel. Die oprigting van so 'n hoëronderwysmodus skyn eweneens ongepas te wees vir 'n land waarvan die ekonomiese basis die ontginning van ru-olie is en 'n internasionale lughawe wat ten doel het om te help om passasiers tussen Europa en Asië vervoer. Wildavsky (2010:55) noem die Education City-projek 'n winkelsentrum-benadering (*shopping mall approach*) tot hoër onderwys; 'n replika van die hoëmarkwinkelsentrum op die internasionale lughawe nie ver van Education City af nie. Education City is egter nie 'n uitsonderlike geval nie, en reëlins soos die weeklikse pendel van top akademici aan Amerikaanse universiteite om aan Midde-Oosterse satellietkampusse en universiteite te doseer (Wildavsky 2010:47–8) is algemeen in die lande van die Midde-Ooste. Voorbeelde sluit in King Abdullah University of Science and Technology (KAUST) in Saoedi-Arabië en New York University Abu Dhabi in die Verenigde Arabiese Emirate.

'n Derde voorbeeld behels hoër onderwys in Wes-Europa. Ofskoon Wes-Europa die bakermat van die moderne universiteit is en Wes-Europese universiteite as gevolg van hulle historiese gewig op groot prestige kan reken, het die vrees dat die massifikasie van hoër onderwys middelmatigheid tot gevolg kan hê, gelei tot inisiatiewe om te verseker dat dié wêrelddeel ook oor wêreldklasuniversiteite beskik. In 2004 het die federale minister van hoër onderwys van Duitsland die toestand van die land se universiteite betreur en gevra vir 'n doelgerigte poging om geïdentifiseerde kampusse wat die potensiaal het, tot wêreldklasuniversiteite te ontwikkel. Dit is twee jaar later opgevolg met 'n toekenning van 19 miljard euro vir dié doel aan ses kampusse (Fallon 2008:16). Soortgelyke inisiatiewe is in Frankryk van stapel gestuur. Een van die eerste stappe wat die Sarkozy-regering gedoen het na oorname in 2007, was om Operation Campus te loods. Ses universiteite is geteiken vir massale staatsfinansiële steun ten einde hulle tot leidende internasionale hoëronderwysinstellings te ontwikkel (Marshall 2008:1).

Intussen het die tema van wêreldklasuniversiteite in sowel wetenskaplike publikasies as die populêre media en beleidsdokumente op die voorgrond getree. 'n Soektog onder die tref-frase *world-class universities* op die soekenjin Google het 319 miljoen webbladsye opgelewer. Die getal wetenskaplike publikasies het ewe indrukwekkend toegeneem. Die nuutste toevoeging

daartoe is Altbach (2011a) se geredigeerde boek oor leierskap vir wêreldklasuniversiteite en die uitdagings wat dit vir ontwikkelende lande inhou.

2. Probleemstelling

Vanuit 'n Suid-Afrikaanse invalshoek beskou kan daar nou gevra word wat die implikasies en betekenis van hierdie wêreldtendens is. Die strewe na kwaliteit of internasionale mededingendheid (of ander sinonieme vir *wêreldklas*) duik gereeld in missieverklarings van universiteite en in beleidsverklarings van die regering op. Die jongste voorbeeld (ten tyde van skrywe, November 2011) is die Nasionale Ontwikkelingsplan: Visie vir 2030 (bekendgestel op 14 November 2011) wat melding maak van uitnemendheid in hoër onderwys, en wêreldklasnavorsing en -vernuwing in dié verband (RSA 2011:262). Terwyl die term *wêreldklasuniversiteit* gereeld *terloops* in wetenskaplike publikasies oor hoër onderwys in Suid-Afrika gebruik word (vgl. bv. Lourens 2011; Nerad 2011:4), was dié aangeleentheid nog nooit die *fokus* van navorsing in Suid-Afrika nie, anders as in die buiteland (vgl. Deacon, Osman en Buchler 2009:1072–86). In die kwarteeu van die bestaan van die *South African Journal of Higher Education* is nog geen artikel wat fokus op die tema van wêreldklasuniversiteite gepubliseer nie. Volgens die Nexus-databasis word 'n indrukwekkende tweehonderdtal tesse en verhandelinge jaarliks binne die veld van hoër onderwys in Suid-Afrika voltooi, tog kon binne hierdie korpus van navorsing ook nie een tesis of verhandeling opgespoor word wat handel oor wêreldklasuniversiteite nie.

Die vrae wat opduik, sluit die volgende in: Wat presies is 'n wêreldklasuniversiteit? Hoe word Suid-Afrikaanse universiteite gemeet aan die ideaal van 'n wêreldklasuniversiteit? Is die vestiging van 'n wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika wenslik en haalbaar? En, in die lig van die kwessie van die bestaan en toekoms van Afrikaanse universiteite in Suid-Afrika, is 'n Afrikaansmedium-wêreldklasuniversiteit haalbaar en wenslik?

3. Doel van hierdie navorsing

Die doel van hierdie navorsing was om die volgende te bepaal:

- Wat is 'n wêreldklasuniversiteit (definisie, kriteria, begripsverheldering)?
- Hoe weeg Suid-Afrikaanse universiteite op teen die ideaal van 'n wêreldklasuniversiteit?
- Is die totstandbrenging van 'n wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika wenslik?
- Is die totstandbrenging van 'n wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika haalbaar?
- Watter geleenthede en struikelblokke bestaan daar in Suid-Afrika vir die skep van 'n wêreldklasuniversiteit?
- Sou 'n Afrikaansmedium-wêreldklasuniversiteit 'n moontlikheid of 'n contradictio in terminis wees? Hierdie vraag word beskou in die lig van faktore soos dat *LitNet Akademies* duidelik 'n tydskrif is wat in diens staan van die uitbou van Afrikaans as

taal van wetenskapsbeoefening, maar ook dat die argument van die internasionale waarde van Engels (veral die vermeende status van Engels as internasionale lingua franca in die akademiese wêreld) voortdurend voorgehou word in die proses van die marginalisering van Afrikaans aan Suid-Afrikaanse universiteite ten gunste van Engels (bv. Brink 2006:34–5).

4. Navorsingsmetode

Die navorsingsmetode van vergelykende opvoedkunde is gevolg. Dié metode behels die evaluering en identifisering van riglyne en voorstelle vir die verbetering van die eie onderwysstelsel deur buitelandse of internasionale perspektiewe, met inagneming van die kontekstuele ooreenkomste en verskille tussen die binnelandse geval en buitelandse voorbeelde (Phillips 2005; King 1968). Deur so 'n gekontekstualiseerde vergelyking word, vanuit die internasionale ondervinding, voorstelle ter opheffing van die binnelandse onderwysstelsel gedistilleer.

Vanuit 'n studie van die internasionale korpus wetenskaplike literatuur word gepoog om eerstens die beweegredes agter die strewe na 'n wêreldklasuniversiteit te identifiseer; tweedens 'n definisie van 'n wêreldklasuniversiteit te formuleer; en derdens te bepaal hoe die wêreldklasstatus van 'n universiteit gemeet kan word. Dit word dan geprojekteer op die Suid-Afrikaanse situasie en aangewend om, met inagneming van die Suid-Afrikaanse (maatskaplike en onderwys-) konteks, te bepaal hoe Suid-Afrikaanse universiteite opweeg teen die ideaal van 'n wêreldklasuniversiteit; of 'n wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika wenslik en haalbaar is; watter geleenthede en struikelblokke daar in die weg van die oprigting van 'n wêreldklasuniversiteit is; en of 'n Afrikaansmedium-wêreldklasuniversiteit moontlik sou wees.

5. Die beweegredes agter die strewe na 'n wêreldklasuniversiteit

Daar kan tussen beweegredes op nasionale vlak en op institusionele vlak (dit is die vlak van die individuele universiteit) onderskei word. Op nasionale vlak word die beweegredes gevind in die rol van die universiteit in die bepaling van nasionale mag. Dit verwys nie net in die eng sin na die rol van navorsing ter ondersteuning van die militêre magsmasjien van die staat nie – en hierdie rol op sigself is substansieel (vgl. Hedges 2009:91) – maar ook na die opleiding van 'n hoogs geskoolde werkerskorps vir die nasionale ekonomie, en in die breedste sin na die nuwe fase wat in ekonomiese ontwikkeling in veral die ontwikkelde lande aangebreek het, naamlik die fase van 'n kennissamelewing (vgl. World Bank 2002). 'n Kennissamelewing word gekenmerk deur die produksie van kennis as die sentrale dryfmasjien van die ekonomie. Die kennissamelewing en die kennisekonomie het universiteite in 'n nuwe lig geplaas. Universiteite – as die samelewing se instellings vir gevorderde onderwys en navorsing – word al hoe meer die onderwerp en fokus van openbare debat en belang, omdat

kennis die bron van nasionale mededingendheid geword het (vgl. Shin en Cummings 2010:581–94; Rojas en Bernasconi 2011:33).

Op institusionele vlak het 'n sameloop van veelvuldige faktore daartoe gelei dat individuele universiteite die ideaal van 'n wêreldklasuniversiteit koester. Hierdie faktore sluit in die ontploffing in inskrywingsgetalle die afgelope twee dekades (vgl. Wolhuter 2011b); die kennisontploffing; die behoefte aan al hoe duurder infrastruktuur en veranderende befondsingspatrone. Kwynende staatsbefondsing (vgl. Wolhuter 2011b) bring mee dat universiteite al hoe meer onderling moet wedywer vir befondsingstoekennings (Reisberg 2011:128). Regerings van Wes-Europa en China (soos hier bo verduidelik) tot Australië (Shell 2010:69–76) neig al hoe meer om weg te beweeg van gelyke befondsing van universiteite na belegging in belowende en presterende universiteite. Ook privaatsektorbefondsing en die aantrekking van studente – van wie daar verwag word om 'n al hoe groter gedeelte van hulle studiekoste self te betaal – hang af van die kwaliteit van 'n universiteit. Laasgenoemde kry verhoogde betekenis in 'n “plat” wêreld, waar geografiese voordeel uitgewis is (Friedman 2009:66–8) en waar universiteite internasionaal moet meeding om studente en personeel (Gürüz 2008:3–5).

6. *Wêreldklasuniversiteit*: definisie, begripsverheldering en ordening tot model

Altbach (2010) verduidelik dat terwyl alle universiteite wêreldklasuniversiteite wil wees, en alle regerings oor wêreldklasuniversiteite wil beskik, niemand oënskynlik die begrip wil definieer nie. Daar kan inderdaad nêrens 'n definisie van die begrip *wêreldklasuniversiteit* opgespoor word nie. Sels die gewoonlik uiters tegnisiestiese Wêreldbank vermy die kliniese definiëring van dié woord in sy seminale verslag oor die uitdaging om wêreldklasuniversiteite te vestig (Altbach e.a. 2009), maar val eerder terug op 'n lys kenmerke van sogenaamde wêreldklasuniversiteite, sonder om aanspraak te probeer maak dat dié lys volledig is. Dit is ook die patroon in ander publikasies wat die begrip *wêreldklasuniversiteit* probeer verduidelik (bv. Khoon, Shukor, Hassan e.a. 2005:765–8). Die naaste aan 'n definisie wat in die wetenskaplike literatuur gevind kan word, is Altbach (2011b:1) se enigszins vae sirkeldefinisie dat wêreldklasuniversiteite internasionaal/globaal “dink” sonder om sig van hulle plaaslike en nasionale omgewings te verloor: hulle rig hulself op universiteite wat wêreldwyd pasaangeërs is, en maak die lesse wat hulle van sulke universiteite kry, van toepassing op plaaslike behoeftes en doelstellings.

By gebrek aan 'n omskrywing van *wêreldklasuniversiteit* word vervolgens gepoog om 'n raamwerk wat as 'n model vir 'n wêreldklasuniversiteit gekonstrueer is, te volg as verwysingsraamwerk vir die bespreking oor wêreldklasuniversiteite en Suid-Afrika in die volgende gedeelte van die artikel. Die woord *model* word hier gebruik soos verduidelik deur Rosenblueth en Wiener (1945) in hulle klassieke publikasie oor die rol van modelle in wetenskapsbeoefening, naamlik dat 'n model 'n abstrakte weergawe van 'n gedeelte van die werklikheid is, 'n identifisering van veranderlikes/faktore/komponente wat 'n sisteem vorm,

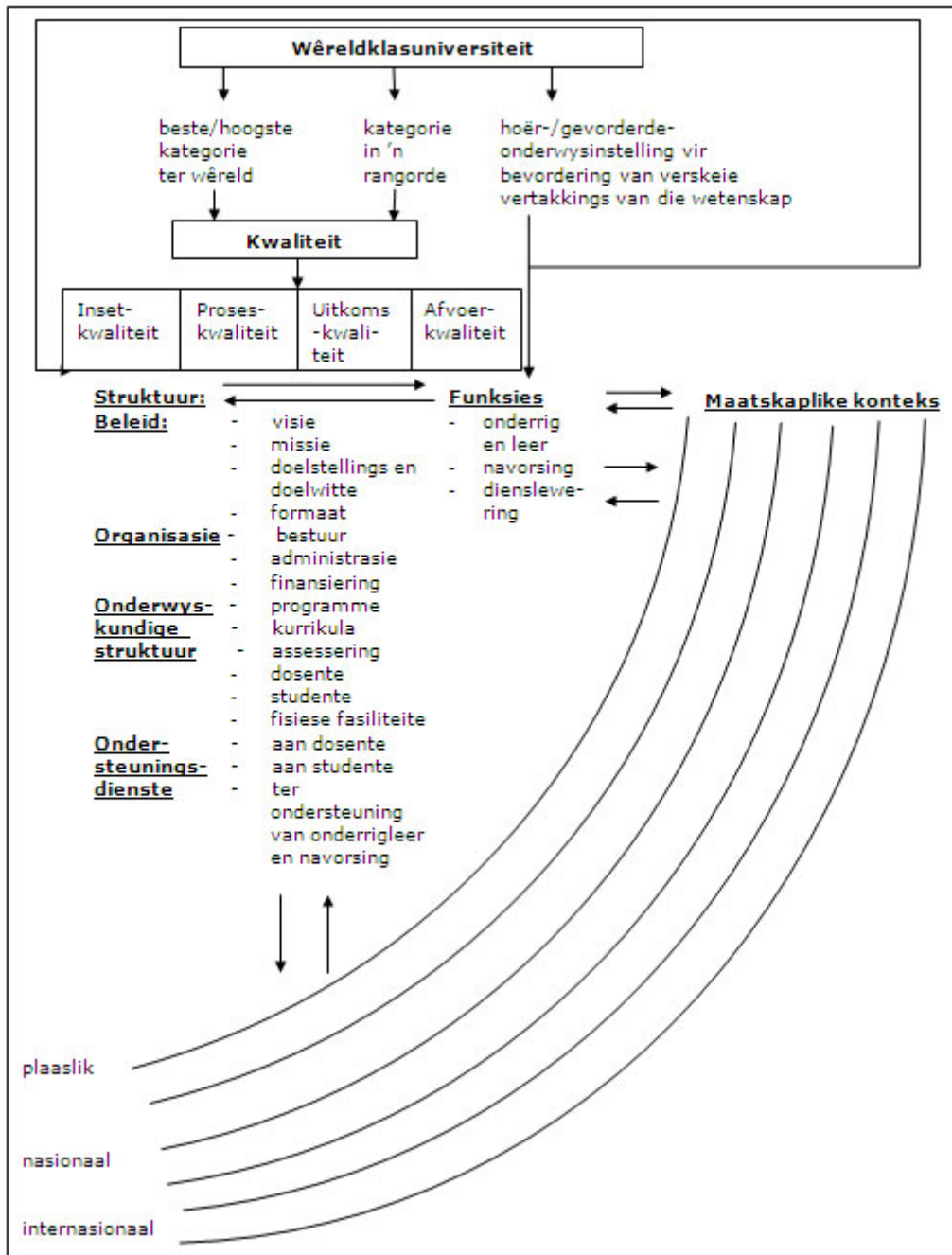
en 'n aanduiding van die verhoudings tussen hulle. Die doel van 'n wetenskaplike model is dan om 'n greep (verstaan en beheer) van 'n gedeelte van die werklikheid te verkry.

Daar sal begin word met 'n ontleding van die leksikale betekenis van die drie komponente van die woord *wêreldklasuniversiteit*.

Die woord *klas* verwys na 'n kategorie binne 'n rangorde; saam met *wêreld* beteken *wêreldklas* dan die beste of die hoogste orde ter wêreld. 'n Universiteit is 'n hoër- of gevorderde-onderwysinstelling vir die bevordering (onderrig en navorsing) van verskeie vertakkinge van die wetenskap. *Wêreldklas* dui dan op die kwaliteit van die universiteit.

Kwaliteit, in die besonder *kwaliteit in onderwys*, is eweneens 'n moeilik omskryfbare begrip en onmoontlik om in 'n eenlynige definisie vas te vat. Bergman (1996) meen dat in stede van 'n vrugtelose soektog na 'n definisie van die begrip, dit sinvoller is om die fokus te plaas op die komponente van onderwyskwaliteit as verskynsel. Die volgende vier komponente van onderwyskwaliteit kan dan onderskei word (Bergman 1996:581): insetkwaliteit (finansiële belegging, fisiese infrastruktuur, opleidingsvlak en kwaliteit van onderwysers); proseskwaliteit (gehalte van onderwys en leer en ook interne effektiwiteit); uitkomstkwaliteit (kwaliteit van produk, gemeet aan finalejaareksamenresultate); en afvoerkwaliteit (alumni se bewese waarde van hulle hele leeftyd in werkplek en samelewing).

Die konsep *universiteit* kan ontleed word deur te fokus op funksies en strukture van die universiteit. Die funksies van die universiteit kan soos volg saamgevat word (Pauw 1975; Habermas 1968; Maassen 2011): onderrig en leer; navorsing; dienslewering; (kommersiële-georiënteerde) vernuwing; kulturele preservasie, oordrag en uitbouing; en samelewingskritiek. Die universiteit bestaan uit die strukturele komponente van enige onderwysinstelling of -stelsel, naamlik beleid, organisasie, onderwyskundige struktuur en ondersteuningsdienste (Steyn en Wolhuter 2008). Elkeen van dié komponente bestaan uit 'n aantal elemente, wat in figuur 1 gelys word. Laastens is elke onderwysinstelling ingebed in 'n konteks (wat ook op sy beurt struktuurlae het van plaaslike na nasionale na internasionale/globale konteks); en om funksioneel te wees, moet die onderwysinstelling in simbiose bestaan met die maatskaplike konteks waarin dit ingebed is. Al hierdie faktore kan skematies soos in figuur 1 voorgestel word.



Figuur 1. Ordening tot 'n model van die wêreldklasuniversiteit

Om 'n wêreldklasuniversiteit te wees, behels volgens Figuur 1 die beste kwaliteit in die wêreld (op elkeen van die vier vlakke van kwaliteit) ten opsigte van die strukturelemente en funksies van die universiteit, alles in simbiose met die konteks waarin die universiteit funksioneer. Die vier vlakke van onderwyskwaliteit sal in wisselende mate by elke element ter sake wees, en sal ten opsigte van elke element 'n reeks eise stel. Die strukturelement "dosente" sal byvoorbeeld die eise insluit van 'n hoë vlak van kwalifikasies (insetkwaliteit), onderrigvaardigheid (insetkwaliteit) en gehalte van onderrigpraktyk (insetkwaliteit).

7. Bepaling (meting) van wêreldklasstatus van universiteite

Die ideaal sou 'n meetinstrument wees wat al bogenoemde faktore verreken. So 'n instrument bestaan nie tans nie, en daar moet noodwendig op die bogenoemde stelsels van universiteitsgraderings teruggeval word.

Universiteitsgraderings het 'n lang geskiedenis. *US News & World Report* se graderings, wat vanaf 1983 gepubliseer word, word gewoonlik beskou as die begin van internasionale universiteitsgraderings (Wildavsky 2010:101; Liu en Cheng 2011:145), ofskoon pogings om Amerikaanse universiteite te gradeer tot so ver terug as 1895 dateer (Wildavsky 2010:101). Sedertdien het graderingstelsels van universiteite toegeneem, veral in ontwikkelde lande, maar ook in ontwikkelende lande, tot die punt waar daar vandag in sommige lande 'n dosyn of meer universiteitsgraderingstelsels in omloop is (Liu en Cheng 2011:145). Shin, Toutkoushian en Teichler (2011) se publikasie wat onlangs verskyn het, is die eerste boek oor universiteitgraderings en is gebaseer op 33 universiteitgraderingstelsels wat op die internet beskikbaar is.

In 'n tydvak van globalisasie het die praktyk van internasionale graderings vinnig ontwikkel. In 2003 het die Sjanghai Akademiese Gradering van Wêrelduniversiteite (uitgevoer deur die Instituut van Hoër Onderwys van Shanghai Jiao Tong Universiteit) verskyn, gevolg deur die *Times Higher Education Supplement* (THES) se graderingstelsel 'n jaar later. Ofskoon dit die twee mees gebruikte stelsels is, het baie ander internasionale graderingstelsels (vgl. Liu en Cheng 2011:147–9) gevolg.

Universiteitsgraderings het egter ook al baie kritiek ontlok. Hierdie kritiek wentel om die gebrek aan omvattendheid van maatstawwe; die maatstawwe self; die relatiewe gewig van maatstawwe; die klein getal universiteite wat betrek word; en die gevolge van graderings. Soos Figuur 1 aantoon, behels 'n totale peiling van die gehalte van 'n universiteit baie faktore, maar graderings is op slegs enkele faktore gebou. Tipies word aan navorsing baie gewig verleen, met minder gewig aan onderrig (Liu en Cheng 2011:149), en nog minder aan dienslewering (Shin en Toutkoushian 2011:8), terwyl vernuwing en die rol van die universiteit as die morele kompas en waghond van die samelewing (vgl. Figuur 1) geensins figureer nie. Sommige faktore in die formule is moeilik, indien nie onmoontlik nie, om te meet. Om byvoorbeeld afvoerkwaliteit (Figuur 1) na behore te meet, sal die impak van alumni in die werkplek en breë samelewing oor die ganse leeftyd van alumni gepeil moet word. Voorts betrek die meeste graderingstelsels maar 'n klein breukdeel van alle universiteite. Die Sjanghai Akademiese Gradering van Wêreldklasuniversiteite en die THES-graderings sluit onderskeidelik net die boonste 500 en 400 universiteite in, terwyl daar (volgens die *International Journal of Scientometrics*) 17 036 universiteite in die wêreld is (Anon. 2011).

Universiteitsgraderings het 'n groot impak op hoër onderwys wêreldwyd. In dié verband vestig Shin en Toutkoushian (2011:10) die aandag op radikale hoëronderwyservorming in Frankryk. Die probleem is dat graderings in baie gevalle 'n doel op sigself geword het en dat dit nagejaag word tot nadeel van institusionele missies, omdat kontak met die plaaslike en

nasionale kontekstuele imperatiewe daardeur verloor word, onderwysgehalte in die breedste en volledigste sin van die woord daaronder ly, en die hele doel van graderings (om universiteitsonderwys te verbeter) daardeur verydel word (Shian en Toutkoushian 2011:11–2; Tierney 2009:1–7).

Ten spyte van hulle tekortkominge bly die bestaande graderings egter die enigste beskikbare instrument vir 'n vergelykende ondersoek na die gehalte van universiteite. Daarom sal hulle ook in hierdie studie gebruik word, ofskoon met hulle gebreke (soos hier bo verduidelik) in gedagte. Die drie stelsels wat gebruik sal word, word vervolgens in meer besonderhede verduidelik.

Die Akademiese Rangorde van Wêrelduniversiteite (Sjanghai) is gebaseer op die volgende ses maatstawwe:

- getal alumni wat Nobelprysweners en Veldmedalje-prysweners is (10 persent)
- getal personeel wat Nobelprysweners en Veldmedalje-prysweners is (20 persent)
- getal hoogs aangehaalde navorsers uitgekies deur Thomson Scientific (20 persent)
- getal artikels gepubliseer in *Nature* en in *Science* (20 persent)
- getal ISI-geïndekseerde artikels gepubliseer (20 persent)
- *Per capita* prestasie relatief tot die grootte van die universiteit (10 persent).

Meer as 'n duisend universiteite word jaarliks gegradeer, en die boonste 500 van hulle word gepubliseer (Academic Ranking of World Universities 2011).

Die *Times Higher Education Supplement* se gradering is gebaseer op die volgende vyf maatstawwe:

- 'n internasionale meningsopname van akademici (40 persent)
- 'n internasionale meningsopname van werkgewers (10 persent)
- getalverhouding studente/akademici (20 persent)
- aanhalings (in wetenskaplike tydskrifte) per akademiese-personeel-lid (20 persent)
- persentasies van internasionale (buitelandse) akademiese personeel en studente (5 persent elk).

Net die boonste 400 universiteite word gepubliseer (The World University Rankings 2011).

Die *Ranking Web of World Universities* deur die Cybermetrics Laboratory van CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, die Openbare Wetenskaplike Navorsingsraad van Spanje) wat webmetriese maatstawwe gebruik om 16 000 universiteite wêreldwyd te gradeer, word ook as 'n gesaghebbende graderingstelsel beskou (Liu en Chen 2011:14; Aquillo, Bar-Ilan, Leveno en Ortega 2010:243). Hierdie graderingstelsel word in dié ondersoek gebruik aangesien die ander twee slegs enkele Suid-Afrikaanse universiteite insluit, en 'n meer omvattende peiling wat alle Suid-Afrikaanse universiteite insluit, moontlik is deur dié derde rangordestelsel ook te betrek. Dié stelsel gebruik die volgende maatstawwe:

- getal webbladsye (20 persent)

- ryk lêers, soos Adobe Acrobat, Acrobat Postscript, Microsoft Word en Microsoft PowerPoint (15 persent)
- getal publikasies in Google Scholar (15 persent)
- getal eksterne webskakels ontvang (50 persent).

(Cybermetrics Laboratory of CSIC 2011)

8. Wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika 'n werklikheid? Posisie van Suid-Afrikaanse universiteite in die internasionale rangorde van universiteite

Om die bestaande rangordenings van universiteite te gebruik om die wêreldklasstatus van Suid-Afrikaanse universiteite te bepaal, bring nog 'n laaste probleem mee, naamlik dat daar geen wetenskaplike basis is om 'n afsnypunt te identifiseer vir wat as wêreldklasuniversiteitstatus kwalifiseer nie. Die Sjanghai- en *Times Higher Education*-graderings sluit onderskeidelik slegs die boonste 500 en 400 universiteite in; soos reeds vermeld, word hierdie graderings daarvoor gekritiseer dat hulle so 'n klein persentasie van alle universiteite in die wêreld in hulle graderings insluit. Vir die *Ranking Web of World Universities* is besluit om die boonste vyfde (20 persent of boonste 3 200 van die 16 000 gegradeerde universiteite) in te sluit. Dit is arbitrêr, maar daar bestaan geen objektiewe maatstaf nie.

Suid-Afrikaanse universiteite wat in die Sjanghai- en *Times Higher Education*-graderings ingesluit is, asook dié wat opgeneem is in die boonste vyfde van die *Ranking Web of World Universities*-graderingstelsel, word in Tabel 1 getoon. Drie Suid-Afrikaanse universiteite verskyn op elk van die Sjanghai en *Times Higher Education* se onderskeie boonste 500 en 400 universiteite wêreldwyd, terwyl 13, of net meer as die helfte, van Suid-Afrikaanse universiteite in die boonste vyfde van die *Ranking Web of World Universities* geklassifiseer is (slegs drie Suid-Afrikaanse universiteite lê onder die 8 000-mediaan, en die laagste rang van 'n Suid-Afrikaanse universiteit op dié rangordestelsel is 10 915).

| Akademiese Rangorde(Sjanghai) | | <i>Times Higher Education</i> | | Boonste vyfde van <i>Ranking Web of World Universities</i> (CSIC, Spanje) | |
|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|---|-----------------|
| Universiteit | Rang-orde/ klas | Universiteit | Rang-orde/ klas | Universiteit | Rang-orde/ klas |
| Universiteit van Kaapstad | 201-300 | Universiteit van Kaapstad | 103 | Universiteit van Kaapstad | 324 |

| | | | | | |
|------------------------------------|---------|------------------------------------|---------|---|-------|
| Universiteit van die Witwatersrand | 301-400 | Universiteit van Stellenbosch | 251-275 | Universiteit van Pretoria | 507 |
| Universiteit van Kwazulu-Natal | 401-500 | Universiteit van die Witwatersrand | 251-275 | Universiteit van Stellenbosch | 540 |
| | | | | Universiteit van die Witwatersrand | 699 |
| | | | | Universiteit van Kwazulu-Natal | 727 |
| | | | | Rhodes-Universiteit | 1 083 |
| | | | | Universiteit van Wes-Kaapland | 1 156 |
| | | | | Universiteit van Suid-Afrika | 1 221 |
| | | | | Universiteit van Johannesburg | 1 395 |
| | | | | Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit | 1586 |
| | | | | Noordwes-Universiteit | 2 123 |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------------|-------|
| | | | | Tshwane- Universiteit van Tegnologie | 2 891 |
|--|--|--|--|--------------------------------------|-------|

Tabel 1. Rangorde van Suid-Afrikaanse universiteite op drie internasionale rangordestelsels

(Academic Ranking of World Universities 2011; The World University Rankings 2011; Cybermatics Laboratory of CSIC 2011)

9. (Nog meer) Wêreldklasuniversiteite in Suid-Afrika: Wenslik/haalbaar?

Ten einde die vraag te probeer beantwoord of nog meer wêreldklasuniversiteite in Suid-Afrika haalbaar of wenslik is, sal die aandrag vir wêreldklasuniversiteite eerstens opgeweg word teen twee kontekstuele werklikhede, naamlik die finansiële eise van wêreldklasuniversiteite en die lae inskrywingsvlakke vir tersiêre onderwys in Suid-Afrika. Dan sal enkele ander faktore wat die vestiging van wêreldklasuniversiteite in Suid-Afrika bemoeilik, aangestip word.

Die wêreldwye aandrag vir 'n wêreldklasuniversiteit (soos hier bo uiteengesit) is ook in Suid-Afrika aanwesig. 'n Wêreldklasuniversiteit is egter 'n duur onderneming: vir die ses kampusse wat Duitsland vir die ontwikkeling van wêreldklasuniversiteite geormerk het, is byvoorbeeld 19 miljard euro toegeken (Labi 2010) – meer as tien keer soveel as Suid-Afrika se totale jaarlikse openbare-onderwys-begroting vir primêre, sekondêre en hoër onderwys gesamentlik.

Universiteite in Suid-Afrika kry al hoe minder staatsbefondsing (Wolhuter 2011b), onderwys is reeds die grootste enkele item op die staatsbegroting, en met baie ander dringende eise aan die staatskas binne primêre en sekondêre onderwys en buite die onderwys (bv. behuising, gesondheidsorg, vervoerinfrastruktuur) kan 'n saak vir 'n groter belegging in topklasuniversiteite moeilik gemaak word. Verder is Suid-Afrika se bruto inskrywingsvlak van 17 persent vir hoër onderwys (Cloete 2011) laag in vergelyking met dié van ander hoërmiddelinkomstelande soos Brasilië, Mexiko, Argentinië en Maleisië, waar die bruto inskrywingsvlak vir hoër onderwys reeds tussen 35 persent en 40 persent is (World Bank 2011). Die werkloosheid onder die jeug is hoog: in Oktober 2010 het die Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing 'n verslag vrygestel wat daarop dui dat minder as die helfte van 2010 se matrikulante 'n betrekking in die formele ekonomie sal beklee voor die ouderdom van 24 jaar (Fredericks en Petersen 2010:5). 'n Studie deur die Sentrum van Hoëronderwystransformasie en die Fordstiging het in 2007 bevind dat 2,8 miljoen van die

6,7 miljoen Suid-Afrikaners tussen die ouderdom van 18 en 24 jaar werkloos was (Rademeyer 2009b:1).

Werkloosheid is 'n komplekse verskynsel met baie oorsaaklike faktore/korrelate, maar gebrek aan genoegsame onderwys is beslis een daarvan: 23,8 persent van Suid-Afrikaners wat oud genoeg is om te werk, is werkloos (World Bank 2011), maar slegs 8,9 persent van dié met hoëronderwyskwalifikasies is werkloos (Rademeyer 2010:6). As in ag geneem word hoe vatbaar 'n groot poel werklose jeugdige vir sosiopolitieke mobilisasie is, maak die tendens in Suid-Afrikaanse hoër onderwys die afgelope dekade om te beweeg na die ideaal van 'n topuniversiteit nie sin nie (vgl. byvoorbeeld die omskepping van teknikons in universiteite; die geërfde Britse liberale model met geestes- en sosiale wetenskappe as hoofkomponent; ens.). 'n Verdere konsentrasie van openbare hulpbronne op 'n kleiner getal wêreldklasuniversiteite sou nóg onverstandiger wees. Dit sal beter wees om meer aandag te gee aan die onderste segment van die hoëronderwyssektor en om institusionele onderskeiding te oorweeg met die oog op die skepping van hoëronderwysinrigtings waarvan 'n hoofmissie is om 'n groter aantal studente vir die arbeidsmark voor te berei teen 'n laer koste as deur die universiteite. Gemeenskapskolleges is 'n tipe hoëronderwysinrigting wat reeds in groot dele van die wêreld as doeltreffend bewys is vir dié doel, en die potensiaal daarvan in Suid-Afrika is alreeds aangedui (Wolhuter 2011a).

Binne die hoëronderwyssektor is daar nog drie faktore wat die handhawing/bevordering van wêreldklasuniversiteite in Suid-Afrika bemoeilik. Die eerste is die kwessie van leierskap. Altbach (2011a) en medewerkers toon aan hoe krities belangrik leierskap in die vestiging van 'n wêreldklasuniversiteit is – dit is insiggewend dat hulle leierskap uitsonder as die fokus van hulle publikasie oor die uitbreiding van wêreldklasuniversiteite van die ontwikkelde lande na die opkomende lande, 'n uitbreiding wat tans op hande is. In die oorverpolitiseerde hoëronderwyssektor in Suid-Afrika word meriete en bevoegdheid as maatstaf vir die aanstelling van universiteitsbestuurders egter soms op die agtergrond geskuif, dikwels met baie nadelige gevolge. Ten tyde van skrywe (November 2011) is drie Suid-Afrikaanse universiteite se rektore reeds deur die Minister van Hoër Onderwys uit hulle poste verwyder en is dié universiteite onder waarnemende administrateurs geplaas.

'n Tweede probleem is die voortdurende erosie van akademiese vryheid en outonomie, op sowel institusionele vlak as die vlak van individuele akademici. Universiteite bevind hulle aan die ontvangkant van 'n (voortdurend veranderende) stortvloed van regeringsvoorskrifte. Akademici aan opvoedkundefakulteite moet byvoorbeeld hulle werk doen onder 'n gekompliseerde, erg voorskriftelike sambreel van nie minder nie as dertien parlementêre wette en 'n verskeidenheid beleidsvoorskrifte (Van der Walt, Potgieter, Wolhuter e.a. 2010). Regeringsvoorskrifte word verdubbel deur 'n institusionele bestuurskultuur (*managerialism*), en akademici gaan daarom gebuk onder die las van 'n dubbele stel beperkende voorskriftelikheid en 'n staat van demoraliserende, nimmereindigende en tydrawende verandering. Dit is alles baie negatief vir akademiese produktiwiteit, soos al bekla is deur rektore (Eloff 2011) en akademici (Johnson 2011) en soos ook al deur navorsing uitgewys is (Schulze 2008; Pienaar 2009).

'n Laaste faktor wat die daarstelling van wêreldklasuniversiteite in Suid-Afrika bemoeilik, is die swakgehalte-studente wat deur 'n grotendeels disfunksionele primêre en sekondêre skolestelsel in die hoëronderryssektor ingevoer word. Van die 22 lande wat deelgeneem het aan die internasionale CAP- (*Changing Academic Profession*) ondersoek na die akademiese professie, het Suid-Afrikaanse akademici die sterkste saamgestem met die stelling: "Ek bestee meer tyd as wat ek sou wou aan die onderrig van basiese akademiese vaardighede as gevolg van tekortkominge van studente" (Wolhuter 2011b). 'n Reeks standaardtoetse op die 2009-inname van eerstejaarstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite het getoon dat hulle basiese geletterdheids- en syfervaardighede, asook hulle beheersing van Engels, ernstig tekortskiet (Rademeyer 2009a; Dibetle 2009:1).

Die aandrang vir wêreldklasuniversiteite is derhalwe wel in Suid-Afrika aanwesig, maar die kontekstuele werklikhede maak dit nie haalbaar vir die openbare hoëronderryssektor om in daardie rigting uit te brei nie. Gevolglik moet die moontlikheid ondersoek word dat die privaatsektor in wêreldklasuniversiteite kan voorsien, maar ook om die druk van hoëronderrysvoorsiening deur die regering in die algemeen te verlig. Wêreldwyd, en spesifiek in ander hoërmiddelinkomstelande, het 'n sterk privaat hoëronderryssektor reeds ontwikkel. Tans is 30 persent van alle hoëronderrysinskrywings wêreldwyd privaatinstellings (PROPHE 2008). Maleisië (wat, soos Suid-Afrika, 'n hoërmiddelinkomsteland is) het byvoorbeeld agtien openbare en sestiën privaat hoëronderrysinstellings (Zain, Shuib en Abdullah 2010:162). Suid-Afrika het 'n baie klein privaat hoëronderryssektor (Wolhuter 2011b) en die wetgewende en burokratiese muur wat die uitbreiding van dié sektor verhinder (Bitzer 2011:22; Cloete 2011) behoort uit die weg geruim te word.

10. 'n Afrikaansmedium-/missiegedrewe wêreldklasuniversiteit 'n hersenskim? Getuienis vanuit internasionaal-vergelykende perspektiewe

Voorstanders van Afrikaansmedium-universiteite in Suid-Afrika bou gewoonlik hulle saak op een of 'n kombinasie van die volgende argumente: die voordele van die koestering van sosiodiversiteit; Afrikaans as rolmodel vir die bemagtiging en die ontwikkeling van inheemse Afrikatale; die getalle-argument; grondwetlike regte; Afrikaans as 'n instrument van bemagtiging; en die erkenning van kulturele of taalkundige minderhede (Brink 2006:82–9). Soos verduidelik, word die internasionale posisie van Engels aangevoer as 'n argument deur die teenstanders of deur skeptici van dié gedagte. Vervolgens word die getuienis van internasionale perspektiewe op dié aspek ondersoek.

Met die Sjanghai *Times Higher Education* se rangordestelsels as maatstaf het 'n beduidende aantal nie-Engelsmedium-universiteite daarin geslaag om wêreldklasstatus te bereik. 226 (45 persent) van die 500 beste universiteite van die Sjanghai-rangordestelsel en 171 (43 persent) van die 400 beste universiteite van die *Times Higher Education*-rangordestelsel is nie-Engelsmedium-universiteite. Wat die groter Nederlandse taalfamilie

(waartoe Afrikaans behoort) betref, is twaalf van die 25 Nederlandse universiteite (en ook nog een Vakhogeschool) en twee van die agt Vlaamse universiteite in België op die Sjanghailys van die 500 beste universiteite; terwyl 11 Nederlandse universiteite (en twee Vakhogescholen) en drie Vlaamse universiteite op die *Times Higher Education* se lys van die 400 hoogste gegradeerde universiteite is.

Sommige voorstanders van Afrikaansmedium-universiteite koppel hulle steun van die konsep aan die besondere missie van sodanige universiteite (Brink 2006:141). Die term *missiegedrewe universiteit* word hier gebruik met die betekenis wat deur Rosso (2011:90) daaraan toegeken is, naamlik 'n universiteit wat naas (en nie in stede van nie) die breë missie van 'n soeke na die waarheid, nog ander missie-elemente van 'n godsdienstige, patriotiese, sosiale of kulturele aard het. Binne die akademiese gesprek oor hoër onderwys (dit wil sê, gepubliseerde wetenskaplike literatuur binne die veld van hoër onderwys) in Suid-Afrika word 'n parallelle debat gevoer oor wat die identiteit van hoër onderwys en hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika behoort te wees, naamlik Afrikanisering vs. universalisme.

Hierdie debat word trouens deur Deacon, Osman en Buchler (2009:1074–5) geïdentifiseer as een van die hoofemas van hoëronderwysnavorsing in Suid-Afrika. Regeringsbeleid sedert 1994 was nog deurgaans dat hoëronderwysinrigtings se identiteit en oriëntasie nóg swart nóg wit; nóg Engels nóg Afrikaans moet wees, maar “onbeskaamd Suid-Afrikaans” (soos by monde van die Minister van Nasionale Onderwys in die Taalbeleid in Hoër onderwys, in antwoord op die Gerwel-verslag) (RSA 2002:82). Om só die ryk verskeidenheid binne Suid-Afrika kunsmatig te probeer doodverf tot 'n grys eenvormigheid, blyk in teenspraak te wees met die Grondwet se erkenning van die verskeidenheid en die Grondwetlike bepalings ten opsigte van die beskerming en bevordering daarvan (veral artikels 6, 29, 30 en 31; RSA 1996). Dit is ook moeilik te rym met die funksie (aangestip deur Habermas 1968:2–3) van die universiteit ten opsigte van kultuurbewaring, -oordrag en -bevordering, soos ook in Figuur 1 vervat word.

Die vraag waarom dit hier gaan, is egter of dit moontlik is vir 'n missiegedrewe universiteit om tot wêreldklasstatus te groei. Rosso (2011) beskryf vier missiegedrewe universiteite in opkomende lande wat ongetwyfeld die status van wêreldklasuniversiteite bereik het. Die eerste is die Aligarh Moslemuniversiteit in Aligarh, Noord-Indië. Dié universiteit is gestig deur sir Syed Ahmed Khan, 'n maatskaplike hervormer wat geglo het Moslems in Indië benodig moderne onderwys sonder om Islamwaardes in gevaar te stel. Die universiteit sluit nie studente op grond van geloof, kaste of geslag uit nie, maar kan tot 50 persent van plekke in professionele graadprogramme vir Moslemstudente voorbehou. Hierbenewens het die universiteit ook 'n kwota internasionale studente, van veral Afrika, Wes-Asië en Suidoos-Asië. Gedurende die tydperk 1999-2009 het akademiese werkers aan die Aligarh Moslemuniversiteit 2 153 artikels in die ISI-tydskrifpoel gepubliseer, wat 8 784 aanhalings (dus gemiddeld 4,08 per artikel) gegenereer het (Rosso 2011:92). In die bykans een eeu van sy bestaan het dié universiteit talle alumni gelewer wat 'n bydrae gelewer het tot die transformasie en ontwikkeling van Indië, insluitende Khan Abdhul Ghaffar Lihan, 'n

vername politieke leier en intieme bondgenoot van Mahatma Gandhi, en Mohammed Hamid Ansan, die huidige visepresident van Indië.

Banaras Hindoe-universiteit in Varanasi, Noord-Indië, is eweneens gestig ten einde onderrig en navorsing in alle wetenskapsvelde te verskaf, en om by te dra tot die ontwikkeling van Indië, deur 'n hoëronderwysondervinding te verskaf wat geïnspireer is deur Hindoewaardes en -etiek. Die universiteit bestaan uit 124 departemente en 14 fakulteite, waarvan sommige as die beste in Indië gereken word. Gedurende die tydperk 1999 tot 2009 het akademië van dié universiteit 4 440 artikels in internasionaal-geïndekseerde tydskrifte gepubliseer (Rosso 2011:94).

Chulalongkorn Universiteit in Bangkok, Thailand, word beskou as Thailand se beste en mees gesogte universiteit. Die universiteit is in 1917 deur koning Chulalongkorn gestig as antwoord op die groeiende Westerse teenwoordigheid in Suidoos-Asië. Die missie van die universiteit is om graduandi van die hoogste kaliber te lewer, om kennis te skep wat die Thai-samelewing sal bevoordeel, en om die land se kultuur, godsdiens en kunste te bewaar en te bevorder. Teen 2009 het dié universiteit die 138ste plek op die *Times Higher Education* se rangorde ingeneem.

Die Pontificio Universidad Católica De Chile in Santiago, Chili, is in 1888 deur die Aartsbiskop van Santiago gestig as 'n Katolieke hoëronderwys-alternatief vir die groeiende neiging van die staat om die alleenverskaffer van hoër onderwys te word. Intussen het die universiteit gevorder tot die mees gesogte universiteit onder voornemende studente in Chili, asook tot die 277ste posisie op die *Times Higher Education* se rangleer – die derde hoogste gegradeerde universiteit in Latyns-Amerika (Rosso 2011:97).

By bogenoemde kan nog 'n vyfde interessante geval gevoeg word. Die Nasionale Ontwikkelingsplan: Visie vir 2030, wat pas verskyn het en waarna hier bo verwys word, noem dat die Universiteit van São Paulo, Brasilië, se jaarlikse ISI-artikeluitset van 9 000 die gesamentlike totale uitset van 8 200 vir alle Suid-Afrikaanse universiteite oortref (RSA 2011:272). Tog is die universiteit bekend vir sy rigiede beleid oor Portugees as onderrigmedium – doktrale proefskrifte mag byvoorbeeld slegs in Portugees geskryf word (Salmi 2011:232).

Dit is reeds moeilik is om vandag te praat van 'n Afrikaanse universiteit, omdat geen universiteit meer uitsluitlik Afrikaans as onderrigmedium gebruik nie. As teenhanger teen die ietwat ontmoedigende gebeure by 'n hele aantal Suid-Afrikaanse universiteite die afgelope dekade en meer, dat tweetaligheid dikwels die universiteit op 'n glybaan na 'n eentalige Engelse universiteit plaas, hou bovermelde internasionale voorbeelde 'n besielende alternatiewe model voor.

11. Gevolgtrekking

Wêreldklasuniversiteit is 'n omvattende begrip en verskynsel wat baie faktore insluit. Die aandrag vir die bestaan en uitbouing van wêreldklasuniversiteite is in Suid-Afrika, soos in die res van die wêreld, dringend aanwesig. In Suid-Afrika bestaan wêreldklasuniversiteite reeds. Volgens die engste en strengste van die twee meetinstrumente wat in hierdie artikel gebruik is, is drie van die 24 (dus 12,5 persent) van Suid-Afrika se universiteite op wêreldklasvlak. Die helfte van die land se universiteite val binne die boonste vyfde van alle universiteite in die wêreld. Dit dui op 'n baie elitistiese hoëronderwyssektor.

Sekere kontekstuele maatskaplike faktore veroorsaak egter dat 'n verdere summiere konsentrasie van hulpbronne ter uitbouing van wêreldklasuniversiteite onverantwoordelik en onwenslik sou wees. Die behoefte aan uitbreiding en gepaste voorsiening aan die laer strata van die hoëronderwyspiramide ten einde uitsig en uitkoms te bied aan die groeiende poel werklose jeugdiges is te groot om so 'n konsentrasie te regverdig. In dié verband blyk gemeenskapskolleges die mees belowende model op die internasionale hoëronderwyslandskap te wees. Daar is sterk aandrag om sowel wêreldklasuniversiteite as minder eksklusiewe vorme van hoëronderwysinrigtings uit te bou, en die voor die hand liggende oplossing blyk daarom te wees om die privaatsektor toe te laat om 'n groter rol in hoëronderwysvoorsiening te speel. Bestedingsdrukverligting ten opsigte van openbare hoër onderwys wat die ontwikkeling van 'n privaat hoëronderwyssektor en die vestiging van gemeenskapskolleges meebring, kan dan tot gevolg hê dat van owerheidskant af meer fondse beskikbaar gestel word vir die ontwikkeling van wêreldklasuniversiteite en ter beskikking van studente aan sodanige universiteite.

Laastens toon internasionale ondervinding dat die gedagte van 'n Afrikaansmedium- en/of missiegedrewe wêreldklasuniversiteit nie 'n hersenskim is nie. 45 persent en 43 persent op onderskeidelik die Sjanghai en die *Times Higher Education* se lysste van die top-universiteite in die wêreld is nie-Engelsmedium-universiteite. Meer spesifiek, met betrekking tot die groter Nederlandse taalfamilie waartoe Afrikaans behoort, verskyn 'n beduidende getal Nederlandse en Vlaams-Belgiese universiteite op dié twee lysste. Voorbeelde van missiegedrewe universiteite (d.w.s. universiteite wat naas die algemene missie van universiteite, naamlik die soeke na die waarheid, ook nog enger-omskrewe missie-elemente van 'n godsdienstige, sosiale, kulturele of patriotiese aard het) kom ook voor. In dié verband kan die Aligarh Moslem-universiteit in Noord-Indië; die Banaras Hindoe-universiteit in Indië, die Chulalongkorn Universiteit in Thailand, die Pontificio Universidad Católica De Chili, Santiago, en die Universiteit van São Paulo in Brasilië genoem word.

Die saak vir Afrikaansmediumuniversiteite in Suid-Afrika kan gebou word op die Handves van Menseregte wat in artikel 27(2) van die Grondwet verskans is (RSA 1996), asook op internasionale konvensies ten opsigte van menseregte, byvoorbeeld die Verenigde Nasies se Universele Verklaring van die Regte van die Mens (VN 1948). Die getalsterkte van Afrikaans-eerstetaalsprekers in Suid-Afrika (volgens die jongste beskikbare syfers, naamlik die 2001-sensus, beloop die totale getal Afrikaans-eerstetaalsprekers 5 983 426 (RSA 2012)) regverdig die bestaan van Afrikaansmediumuniversiteite. Indien die getalsterkte saamgelees

word met die volgende feitestel, bestaan daar 'n sterk saak vir die bestaan van Afrikaansmediumuniversiteite:

- dat onderwys in die eerste taal 'n beduidend positiewe invloed het op die prestasie van leerders (soos Garrouste 2011 se onlangs-gepubliseerde navorsing, gebaseer op 'n omvattende databasis en gesofistikeerde statistiese ontleding oor leerderprestasie in Namibië, weer onteenseglik bewys);
- dat 'n beduidende aantal — die meerderheid — van die Afrikaans-eerstetaalsprekers deel is van die aangewese groepe: van die 5 983 426 Afrikaanseerstetaalsprekers is, in terme van die kategorieë wat in die sensus gebruik word, 2 536 906 Wittes, 3 174 042 Kleurlinge, 19 266 Indiërs en 253 212 Swartes;
- die regering se beleid van gelykstelling in die onderwys.

Die internasionale getuienis toon dat Afrikaansmedium-wêreldklasuniversiteite nie 'n hersenskim hoef te wees nie.

Laastens moet in gedagte gehou word, soos Scholtz (2006) aantoon, dat die oorlewing van Afrikaans (en die verwerkliking van die grondwetlike regte van die sprekers daarvan) in ander sferes, soos die staatsdiens, die openbare debat, die regbank, die politiek, die ekonomie, die media en die kunste, afhang van die status en plek van Afrikaans in die onderwysstelsel.

Bibliografie

Academic Ranking of World Universities. 2011. Academic ranking of world universities 2011. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2011.html> (2 November 2011 geraadpleeg).

Altbach, P.G. en N. Jayaram. 2012. Effort to join 21st century higher education. *University World News*, 3 Februarie, bl. 1.

Altbach, P.G. (red.). 2011a. *Leadership for world-class universities: Challenges for developing countries*. New York: Routledge.

Altbach, P.G. 2011b. Introduction. In Altbach (red.) 2011.

—. 2010. Global higher education futures: The UNESCO trend report. Ongepubliseerde referaat gelewer by die kongres van die Comparative and International Education Society (CIES). Chicago, Palmer House Hilton, 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.

Anon. 2008. Singapore aims to attract over 1.5 Lakh International students by 2015. *The Hindu*, 21 September. http://www.hindu.com/the_hindu/holnus/003200809211031.htm (19 November 2011 geraadpleeg).

- . 2011. How many universities are there in the world? http://wik:answers.cfo.com/Q/How_many_universities_are_there_in_the_world (6 November 2011 geraadpleeg).
- Aquillo, I.F., J. Bar-Ilan, M. Leveno en J.L. Ortaga. 2010. Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85:243–56.
- Bergman, H. 1996. Quality of education and the demand for education: Evidence from developing countries. *International Review of Education*, 42(6):581–604.
- Bitzer, E. 2011. South African legislation on limiting private and foreign higher education: Protecting the public or ignoring globalization? *South African Journal of Higher Education*, 16(1):22–8.
- Brink, C. 2006. *No lesser place: The taaldebat at Stellenbosch*. Stellenbosch: SunMedia.
- Chou, C. 2011. When globalization meets localization: The controversial impact of SCI/SSCI on Taiwan's academe. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Internasionale Werkswinkel oor die Veranderende Akademiese Professie. Wuhan, China, Huazhong Universiteit van Wetenskap en Tegnologie, 11–14 November.
- Cloete, N. 2011. Sub-Saharan African universities in a global context. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Conference on Higher Education in South Africa, Oos-Londen, Regent Hotel, 22–24 November.
- Cybernetics Laboratory of CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Cientificas) 2011. Ranking web of world universities July 2011. <http://www.webometrics.info/about.html> (3 November 2011 geraadpleeg).
- 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):1072–86.
- Dibetle, M. 2009. First-year tumble. *Mail and Guardian Higher Learning*, Mei, bl. 1.
- Eloff, T. 2011. Opmerking gemaak tydens die Conference on Higher Education in South Africa, Oos-Londen, Regent Hotel, 22–24 November.
- Fallon, D. 2008. Germany's "Excellence Initiative". *International Higher Education*, 52:16.
- Fredericks, I. en T. Petersen. 2010. Many matrices face a battle finding jobs. *Cape Argus*, 22 Desember, bl. 5.
- Friedman, T.L. 2009. *Hot, flat and crowded: Why the world needs a green revolution and how we can renew our global future*. Londen: Penguin.
- Garrouste, C. 2011. Explaining learning gaps in Namibia: The role of language proficiency. *International Journal of Educational Development*, 31:223–33.

Gürüz, K. 2008. *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Albany: State University of New York Press.

Habermas, J. 1968. *Toward a rational society: Student protest, science and politics*. Boston: Beacon Press.

Hedges, C. 2009. *Empire of illusion: The end of literacy and the triumph of spectacle*. New York: Nation Books.

Johnson, R.W. 2011. Universiteit se verval is 'n skande. *Rapport*, 16 Oktober.
<http://www.rapport.co.za/Rubrieke/RWJohnson/Universiteit-se-verval-is-'n-skande.za> (25 Oktober 2011 geraadpleeg).

Khoon, K.A., R.A. Shukor, O. Hassan, M. Saleh, H. Zainuddin, I. Ainon en A.R.H. Ismail. 2005. Hallmarks of a world-class university. *College Student Journal*, 39(4):765–8.
<http://web.ebscohost.com.nwulib.nwu.ac.za/ehost/detail/?vid=6&hid=107&5id:e56d4> (6 November 2011 geraadpleeg).

King, E.J. 1968. *Comparative education and educational decision*. Londen: Methuen.

Labi, A. 2010. Germany pursues excellence over egalitarianism. *Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/Germany-Pursues-Excellence/66048> (30 November 2011 geraadpleeg).

Liu, N.C. en Y. Cheng. 2011. Global university rankings and their impact. In Altbach (red.) 2011.

Lourens, A. 2011. Higher education and the production of knowledge in a development state: The case of North-West University. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Conference on Higher Education in South Africa, Oos-Londen, Regent Hotel, 22–24 November.

Maassen, P. 2011. Global university reform pressures and diverse national responses. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Conference on Higher Education Reform, Oos-Londen, 22–24 November.

Maňzoň, M. 2008. Teaching comparative education in Greater China: Contexts, characteristics and challenges. In Wolhuter e.a. (reds.) 2008.

Marshall, J. 2008. France: First super-campus chosen. *University World News*, 15 Junie, bl. 1.

Nerad, M. 2011. What we know about the dramatic increase in Ph.D. degrees and reform of doctoral education worldwide: Implications for South Africa. *Perspectives in Education*, 29(3):1–12.

Pauw, J.R. 1975. *Die westerse universiteit: Sy ontstaan, aard en toekoms*. Johannesburg: De Jong.

- Pienaar, C. 2009. Is die akademiese werksbedeling steeds volhoubaar? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 49(2):249–65.
- Philips, D. 2005. Policy borrowing in education: Framework for analysis. In Zajda (red.) 2005.
- PROPHE (Program for Research on Private Higher Education). 2008. PROPHE 92 Country Data Summary 2000–2007. www.albany.edu/dept/caps/prophe/data/International (30 Junie 2009 geraadpleeg).
- Rademeyer, A. 2009a. Net 17% van eerstejaars slaag Chemie. *Beeld*, 9 April, bl. 3.
- . 2009b. “Tydbom” bedreig SA se jonges. *Die Burger*, 22 Desember, bl. 1.
- . 2010. Duisende matrieks werkloos. *Beeld*, 4 Januarie, bl. 6.
- Reisberg, L. 2011. Where does quality discussion stand? Strategies and ambiguities. In Altbach (red.) 2011.
- Research Institute for Higher Education, Hiroshima University. 2010. *The changing academic profession in international and quantitative perspectives: A focus on teaching and research activities*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- Rojas, A. en A. Bernasconi. 2011. Governing universities in times of uncertainty and change. In Altbach (red.) 2011.
- Rosenblueth, A. en N. Wiener. 1945. The role of models in science. *Philosophy of Science*, 12(4):316–21.
- Rosso, P. 2011. Mission-driven higher education in emerging academic systems. In Altbach (red.) 2011.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, 1994 (Act 108 of 1996)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2002. Language Policy on Higher Education. <http://www.polity.org.za/pdf/lanjguagepolicy.pdf> (10 November 2011 geraadpleeg).
- . 2011. National Development Plan: Vision for 2030. <http://www.polity.org.za> (14 November 2011 geraadpleeg).
- . 2012. Statistiek Suid-Afrika. *Census 2001 at a glance*. <http://www.statssa.gov.za/census01/html/default/asp> (7 Maart 2012 geraadpleeg).
- Salmi, J. 2011. The challenge of establishing world-class research universities in developing countries. In Altbach (red.) 2011.

- Scholtz, L. 2006. Die belang van Afrikaanse onderwys vir die oorlewing van die taal. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(4):470–81.
- Schulze, S. 2008. Academic research at a South African higher education institution: Quality issues. *South African Journal of Higher Education*, 22(3):644–61.
- Shell, T. 2010. Moving beyond university rankings: Developing a world class university system in Australia. *Australian Universities' Review*, 52(1):69–76.
- Shin, J.Cd., R.K. Toutkoushian en U. Teichler (reds.). 2011. *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer.
- Shin, J.C. en R.K. Toutkoushian. 2011. The past, present and future of university rankings. In Shin e.a. (reds.) 2011.
- Shin, J.C. en W. Cummings. 2010. Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: Research preference, collaboration, and time on research. *Scientometrics*, 85(2):581–94.
- Shin, J.C. 2009. Building world-class research university: The Brain Korea 21 project. *Higher Education*, 58:669–88.
- Steyn, S.C. 2008. The education system of South Africa. In Steyn en Wolhuter (reds.) 2008
- Steyn, H.J. en C.C. Wolhuter (reds.). 2008. *Education systems: Challenges of the 21st century*. Noordbrug: Keurkopie.
- Steyn, H.J. en C.C. Wolhuter. 2008. The education system and probable societal trends of the twenty-first century. In Steyn en Wolhuter (reds.) 2008.
- The World University Rankings 2011–2012. 2011. The world university rankings 2011-2012. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/top400> (6 November 2011 geraadpleeg).
- Tierney, W.G. 2009. Globalization, international rankings, and the American model: A reassessment. *Higher Education Forum*, 8:1–17.
- Van der Walt, J.L., F.J. Potgieter, C.C. Wolhuter, P. Higgs, I.M. Ntshoe en L.G. Higgs. 2010. Teacher educators in South Africa: Something amiss with their academic performance? *Journal of Philosophy*, 50:197–222.
- VN (Verenigde Nasies). 1948. Universal declaration of human rights. <http://www.un.org/ens/documents/adhr> (7 Maart 2012 geraadpleeg).
- Wildavsky, B. 2010. *The great brain race: How global universities are reshaping the world*. Princeton: Princeton University Press.

- Wolhuter, C.C. 2011a. Community colleges in South Africa? Assessment of potential from comparative international perspectives. *South African Journal of Higher Education*, 25(6):1205–18.
- . 2011b. Die wêreldrevolusie in hoër onderwys en die verrekening daarvan binne die Suid-Afrikaanse konteks. *LitNet Akademies*, 8(3):95–121.
http://www.litnet.co.za/assets/pdf/4_wolhuter.pdf (2 Februarie 2012 geraadpleeg).
- Wolhuter, C.C., N. Popov, M. Manzon en B. Leutwyler (reds.). 2008. *Comparative education at universities worldwide*. Sofia: World Council of Comparative Education Societies and Bureau of Educational Services.
- World Bank, The. 2002. *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington: The World Bank.
- . 2011. *World Development Indicators 2011*. Washington: The World Bank.
<http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR> (3 Februarie 2012 geraadpleeg).
- Zain, A.N.M., M. Shuib en M.N.L.Y. Abdullah. 2010. Presenting Malaysian academics to the world: What is holding us back? In Research Institute for Higher Education 2010.
- Zajda, J. (red.). 2005. *International handbook on globalisation, education and policy research: Critical pedagogies and policies*. Dordrecht: Springer.