

**'N MAATSKAPLIKE ONTWIKKELINGSGERIGTE PERSPEKTIEF OP
SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BY
OPLEIDINGSINSTANSIES IN SUID-AFRIKA**

deur

LAMBERT KAREL ENGELBRECHT

12133671-1993



Proefskrif ingelewer vir die graad D.Phil. in Maatskaplike Werk aan die Universiteit van

Stellenbosch

Promotor: Prof. S. Green

Stellenbosch

2002

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore geheel of gedeeltelik by enige Universiteit vir die verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening

Datum

OPSOMMING

Die doel van hierdie studie is om 'n teoretiese en praktiese raamwerk daar te stel vir supervisie van maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies wat op die uitkomste van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos vervat in die Witskrif vir Welsyn (1997), gebaseer is. Hierdie studie is gemotiveer deur die bydrae wat dit kan lewer tot die realiteit wat die paradigmaskuif van die ontwikkelingsgerigte perspektief in maatskaplike werk vir supervisie van studente inhou.

Die ondersoek is gedoen aan die hand van 'n uitgebreide literatuurstudie, wat op die konseptualisering van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief gefokus het. Die sistemiese aard van supervisie aan studente is ondersoek, waarna die aard van die modelle vir supervisie aan studente ontleed is. Die funksies van supervisie deur middel van die bestuurs-, onderrig- en ondersteuningsfunksie word ook breedvoerig omskryf.

Die empiriese ondersoek van die studie het oor die huidige stand van supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika gehandel. Vanuit die empiriese ondersoek is 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief ontwerp wat daarop dui dat supervisie aan maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika omskryf kan word as 'n proses van onderrig, ondersteuning en bestuur om studente se bekwaamhede volgens die uitkomste van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram te ontwikkel, sodat studente die teorie en praktyk van maatskaplike werk kan integreer. Supervisie behels ook interaktiewe leiding, gebaseer op onderrigbehoefte, akademiese ontwikkeling en bemagtiging van studente.

Die bogenoemde perspektief is deur supervisors van studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika oorwegend ondersteunend geëvalueer. Vanuit die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief wat geformuleer is, is gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak, wat as raamwerk vir supervisie van maatskaplikewerkstudente kan dien. Die raamwerk vir situasie-relevante supervisie, wat ekosistemies verantwoord word, gegrond is op 'n kompetensiemodel en bemagtigend van aard is, is dus die bydrae wat hierdie studie tot praktykonderrig aan maatskaplikewerkstudente bied.

SUMMARY

The purpose of this study is to establish a theoretical and practical framework for supervision to social work students at training institutions that are based on the outcomes of developmental social work in South Africa, as contained in the White Paper for Welfare (1997). The motivation for this study is the contribution that it can make to the reality that the paradigm shift of the developmental perspective on supervision to students contains.

This research was done based on an extensive literature study, which focused on the conceptualisation of supervision to social work students from a social developmental perspective. The systemic nature of supervision to students was examined, after which the models for supervision to students were analysed. The functions of supervision by means of the management, educational and support functions are also broadly defined.

The empirical investigation of the study dealt with the current state of supervision to social work students at training institutions in South Africa. From the empirical investigation a social developmental perspective was developed, which indicates that supervision to social work students in South Africa can be defined as a process of education, support and management so as to develop students' competencies according to the outcomes of the training institution's field practice education programme, so that students can integrate the theory and practice of social work. Supervision also involves interactive guidance, based on educational needs, academic development and empowerment of students.

The abovementioned perspective was evaluated by supervisors of students at training institutions in South Africa, the majority of whom supported the perspective. From the social developmental perspective that was formulated, conclusions and recommendations were made that can serve as a framework for supervision of social work students. The framework for situation-relevant supervision, which is accounted for eco-systemically, is based on a competency model and is empowering in its nature. This is the contribution that this study makes to field practice education to social work students.

DANKBETUIGINGS

Opregte dank en waardering word hiermee aan die volgende persone en instansies betuig:

Prof. Sulina Green vir haar bekwame studieleiding.

Die twintig dosente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika wat as respondente opgetree het.

My ouers, vriende, familie en kollegas vir hulle belangstelling en ondersteuning.

My gesin vir hulle opoffering en geduld.

Aan God al die eer.

Die finansiële ondersteuning van die *Centre for Science Development (South Africa)* vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie proefskrif en gevolgtrekkings waartoe gekom is, kan nie aan die *Centre of Science Development* toegeskryf word nie.

Vir alle studente, dosente en kollegas van wie ek kon leer

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1	PROBLEEMSTELLING	1
1.2	MOTIVERING VIR DIE STUDIE	2
1.3	DOEL EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSINGSPROGRAM	3
1.4	AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD	4
1.5	METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP	5
1.5.1	Die analisefase	7
1.5.2	Die ontwikkelingsfase	7
1.6	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	8
1.7	AANBIEDING VAN DIE VERSLAG	8

HOOFSTUK 2

KONSEPTUALISERING VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE VANUIT 'N MAATSKAPLIKE ONTWIKKELINGSGERIGTE PERSPEKTIEF

2.1	INLEIDING	9
2.2	DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	9
2.3	SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	15
2.4	DIE UITKOMSTE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	17
2.5	DIE FUNKSIES VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	18
2.6	SAMEVATTING	21

HOOFSTUK 3

DIE SISTEMIESE AARD VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

3.1	INLEIDING	22
3.2	DIE KONFIGURASIE VAN SISTEME WAT BY SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BETROKKE IS	22
3.3	DIE WELSYNSISTEEM	28
3.4	DIE WELSYNSINSTANSIESISTEEM	32
3.5	DIE OPLEIDINGSINSTANSIESISTEEM	36
3.6	DIE SUPERVISORSISTEEM	44
3.7	DIE PRAKTYKOPLEIERSISTEEM	49
3.8	DIE LEERDERSISTEEM	51
3.9	SAMEVATTING	59

HOOFSTUK 4

KONFIGURASIE VAN MODELLE BETROKKE BY SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

4.1	INLEIDING	60
4.2	DIE AARD VAN MODELLE VIR SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	60
4.3	DIE WELSYNSMODEL	64
4.4	DIE OPLEIDINGSMODEL	68
4.5	SUPERVISIEMODELLE	72
4.5.1	Oorsig van supervisiemodelle vir studente	73
4.5.2	Die kompetensiemodel	73
4.6	PRAKTYKONDERRIGMODELLE	78
4.6.1	Die vakleerlingskapmodel	79
4.6.2	Die akademiese model	79
4.6.3	Die geartikuleerde model	80
4.6.4	Die pre-praktykonderrigmodel	80
4.6.5	Die blokpraktykonderrigmodel	81
4.6.6	Die deurlopende praktykonderrigmodel	81
4.6.7	Die monolaterale praktykonderrigmodel	81
4.6.8	Die bilaterale praktykonderrigmodel	82
4.6.9	Praktykonderrigplasingmodelle	82
4.7	LEERMODELLE	83
4.7.1	Onderrigmodelle	83
4.7.2	Leerstylmodelle	88
4.8	SAMEVATTING	92

HOOFSTUK 5

DIE BESTUURSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

5.1	INLEIDING	93
5.2	DIE AARD VAN DIE BESTUURSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	94
5.3	BEPLANNING EN ORGANISERING AS BESTUURSKOMPONENTE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	95
5.3.1	Bepaling van die praktykonderrigprogram	96
5.3.2	Bepaling van parameters vir praktykonderrigplasings	97
5.3.3	Selektering van welsynsinstitusies vir praktykonderrigplasings	107
5.3.4	Kontraktering met welsynsinstitusies vir praktykonderrigplasings	108
5.3.5	Vorbereiding vir praktykonderrigplasings	110
5.4	AKTIVERING AS BESTUURSKOMPONENT VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	113
5.4.1	Die vennootskapverhouding tussen die supervisor en die praktykopleier	114
5.4.2	Opleiding van praktykopleiers	119
5.5	KONTROLERING AS BESTUURSKOMPONENT VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	121
5.5.1	Supervisiekwaliteitsbeheer	122
5.5.2	Evaluering van die supervisiekwaliteit	124
5.5.3	Stelsels vir evaluering van die supervisiekwaliteit	125
5.6	SAMEVATTING	126

HOOFSTUK 6

DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

6.1	INLEIDING	128
6.2	DIE AARD VAN DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	129
6.3	DIE PROSES VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	133
6.3.1	Assessering	134
6.3.2	Kontraktering	139
6.3.3	Programmering	141
6.3.4	Implementering	143
6.3.5	Evaluering	143
6.3.6	Terminering	156
6.4	METODES VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	157
6.4.1	Individuele supervisie	158
6.4.2	Groepsupervisie	158
6.4.3	Integrering van individuele en groepsupervisie	159
6.5	TEGNIEKE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	161
6.5.1	Onderrigtegnieke	161
6.5.2	Gesprekstegnieke	165
6.6	SAMEVATTING	167

HOOFSTUK 7

DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

7.1	INLEIDING	169
7.2	DIE AARD VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	170
7.2.1	Omskrywing van die ondersteuningsfunksie van supervisie	170
7.2.2	Stres van studente	171
7.2.3	Blokkasies van studente	172
7.2.4	Speletjies deur studente	173
7.3	UITGANGSPUNTE VIR ONDERSTEUNING AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	176
7.3.1	Die ekologiese sisteemteoretiese uitgangspunt	177
7.3.2	Die bemagtigingsuitgangspunt	178
7.3.3	Die kultuursensitiewe uitgangspunt	180
7.4	OPERASIONALISERING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE	184
7.4.1	Die supervisieverhouding	184
7.4.2	Fasilitering van ondersteuning	186
7.5	SAMEVATTING	188

HOOFSTUK 8

DIE HUIDIGE STAND VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BY OPLEIDINGSINSTANSIES IN SUID-AFRIKA

8.1	INLEIDING	189
8.2	EMPIRIESE ONDERSOEK	189
8.3	RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK	191
8.3.1	Biografiese besonderhede	191
8.3.2	Omskrywing van supervisie en verwante begrippe	193
8.3.3	Die aard van supervisie aan studente	200
8.3.4	Die impak van beleidsaspekte op supervisie aan studente	203
8.3.5	Die ooreenkoms en verhouding tussen opleidings- en welsynsinstansies met betrekking tot praktykonderrig aan studente	207
8.3.6	Samestelling van die personeel wat supervisie by die opleidingsinstansie aanbied	211
8.3.7	Samestelling van die studente wat supervisie ontvang	213
8.3.8	Onderrig tydens supervisie	216
8.3.9	Bestuur van supervisie	224
8.3.10	Ondersteuning van studente deur middel van supervisie	226
8.4	SAMEVATTING	228

HOOFSTUK 9

EVALUERING VAN 'N MAATSKAPLIKE ONTWIKKELINGSGERIGTE PERSPEKTIEF OP SUPERVISIE AAN STUDENTE BY OPLEIDINGSINSTANSIES IN SUID-AFRIKA

9.1	INLEIDING	229
9.2	EMPIRIESE ONDERSOEK	229
9.3	EVALUERING VAN PERSPEKTIEWE	231
9.3.1	Perspektief op die proses van supervisie	232
9.3.2	Perspektief op die onderrigfunksie van supervisie	235
9.3.3	Perspektief op die ondersteuningsfunksie van supervisie	237
9.3.4	Perspektief op die bestuursfunksie van supervisie	239
9.3.5	Perspektief op integrering van teorie en praktyk van maatskaplike werk	241
9.3.6	Perspektief op interaktiewe leiding aan studente	243
9.3.7	Perspektief op bepaling van studente se onderrigbehoefte	245
9.3.8	Perspektief op akademiese ontwikkeling van studente	247
9.3.9	Perspektief op bemagtiging van studente	249
9.4	SAMEVATTING	250

HOOFSTUK 10

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

10.1	INLEIDING	251
10.2	GEVOLGTREKKINGS	251
10.2.1	Die bestuursfunksie van supervisie aan studente	251
10.2.2	Die onderrigfunksie van supervisie aan studente	252
10.2.3	Die ondersteuningsfunksie van supervisie aan studente	254
10.3	AANBEVELINGS	254
10.3.1	Omskrywing van supervisie aan maatskaplikewerkstudente	255
10.3.2	Bemagtiging van supervisors van maatskaplikewerkstudente	255
10.3.3	'n Ekosistemiese benadering van supervisie aan studente	255
10.3.4	Ontwikkeling van studente se bekwaamhede	256
10.3.5	Gebruikmaking van 'n kompetensie supervisiemodel	256
10.3.6	Kreatiewe aanwending van supervisiemetodes	256
10.3.7	Situasie-relevante aanwending van onderrigtegnieke	256
10.3.8	Die proses van supervisie aan studente	256
10.3.9	Leerareas vir supervisie aan studente	256
10.3.10	Geïntegreerde aanbieding van onderrigbeginsels	257
10.3.11	Leerdergesentreerde assessering van studente	257
10.3.12	Akademiese ontwikkeling van studente	257
10.3.13	Aard van ondersteuning aan studente	257
10.3.14	Ontwikkeling van studente se lewensvaardighede	258
10.3.15	Verdere navorsing	258
	BIBLIOGRAFIE	258

LYS VAN TABELLE

Tabel 8.1	Trefwoordontleding van die omskrywing van supervisie aan studente	195
Tabel 8.2	Benaming van persone wat supervisie by die opleidingsinstansie aanbied	198
Tabel 8.3	Inhoud van praktykonderrigprogram	201
Tabel 8.4	Beraamde aantal studente wat supervisie by opleidingsinstansies ontvang	214
Tabel 8.5	Beraamde persentasie studente uit vorige benadeelde gemeenskappe	215

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1	Die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is	25
Figuur 3.2	Die impak van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op die ekwilibrium van die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is	27
Figuur 3.3	Maatskaplikewerkstudente se ontwikkelingsvlakke van leer	43
Figuur 3.4	Die uitkomst van supervisie aan maatskaplikewerkstudente	44
Figuur 4.1	Konfigurasie van modelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief	64
Figuur 5.1	Verwysingsraamwerke van opleidings- en welsynsinstansies	117
Figuur 6.1	Die verskil tussen tradisionele en bemagtigende onderrig in supervisie aan maatskaplikewerkstudente (Robinson 1994)	131
Figuur 6.2	Driedimensionele onderrigassessering	136
Figuur 6.3	Integrering van individuele en groepsupervisie	160
Figuur 7.1	'n Voorbeeld van transaksies wat tussen die supervisor en die student kan plaasvind	174
Figuur 7.2	Die Karpman dramadriehoek	175
Figuur 8.1	Geografiese verspreiding van opleidingsinstansies	192

Figuur 8.2	Vergelyking van die uitkomste van supervisie (soos deur uitheemse en inheemse outeurs geformuleer) met die omskrywing van supervisie aan studente (soos deur respondente geformuleer)	197
Figuur 8.3	Impak van beleidsaspekte op supervisie aan studente	205
Figuur 8.4	Professionele eienskappe van 'n supervisor	212

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 PROBLEEMSTELLING

Onderrig in maatskaplike werk word deur die geskiedenis heen deur teoretiese sowel as praktykonderrig gekenmerk (Frumkin & Lloyd 1995). Praktykonderrig is dus 'n integrale deel van die voorgraadse onderrigprogram vir studente in maatskaplike werk. Die uitkomste van die praktykonderrigprogram is hoofsaaklik op die integrering van die teorie en praktyk van maatskaplike werk gerig.

Ten einde praktykonderrig te implementeer, vind supervisie volgens 'n stelsel plaas wat behels dat studente supervisie ontvang by sowel die opleidingsinstansie as die welsynsinansie waar hulle vir praktykonderrig inskakel. Individuele en groepsupervisie vind plaas op grond van die algemene doelstellings en vereistes van die program vir praktykonderrig van 'n opleidingsinstansie, sowel as die individuele leerbehoefes van die student. Om die program van praktykonderrig te implementeer, het die opleidingsinstansie sekere take ten opsigte van die administrasie daarvan, onderrig en ondersteuning van studente. Dit kom ooreen met die drie funksies van supervisie, naamlik die administratiewe, ondersteunende en die onderrigfunksie (Kadushin 1992). Baie tyd en energie word deur alle betrokkenes spandeer aan supervisie wat met praktykonderrig gepaardgaan, omdat die uitkomste wat met die praktykonderrigprogram bereik word, die effektiwiteit van die student as beginner maatskaplike werker sal bepaal (Fortune & Abrahamson 1993:95; Fortune et al. 1985:93; Grey, Alperin & Wik 1989:91; Hoffmann 1993:65; Nghatsane 1986:156).

Alhoewel die belangrikheid van supervisie sonder debattering enersyds erken word, is daar andersyds nie ooreenstemming oor die aard en inhoud van die program vir praktykonderrig om studente vir die beginnerspraktyk in die Suid-Afrikaanse situasie voor te berei nie. Outeurs soos Collins (1985), Kirsten (1994), McKendrick (1994), O'Brien (1990) en Ramphal & Moonilal (1993) se navorsing het bewys dat daar 'n gaping is tussen die uitkomste wat met onderrig by Suid-Afrikaanse universiteite bereik word en die verwagtinge van die praktyk.

Bogenoemde tendens word sedert die demokratiese verkiesing van 1994 in Suid-Afrika deur die Regering se agenda van transformasie op die spits gedryf. Die Konstitusie (RSA 1996), Heropbou en Ontwikkelingsprogram (ANC 1994) en die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) voorsien die raamwerk en konteks waarbinne maatskaplike werk en -onderrig getransformeer moet word. Die Witskrif vir Welsyn (1997) vereis dat die tradisionele maatskaplikewerkpraktyk hervorm en dat dienste ooreenkomstig 'n ontwikkelingsgerigte benadering gelewer word (Department of Welfare 1997). Hierdie veranderinge het die omgewing waarin studente leer en onderrig word, ook verander.

'n Verdere verandering in die aard en omvang van maatskaplikewerkonderrig word tans ook deur die *South African Qualifications Authority (SAQA)* na aanleiding van die Witskrif op Hoër Onderwys (Department of Education 1997) afgedwing. Die Onderwyswitskrif vereis dat tersiêre opleidingsinstansies se onderrig binne die nuwe bedeling volgens onderrigprogramme aangebied moet word. Selfevaluering en omvattende beskrywings van onderrigdoelstellings, programme en uitkomste geniet tans hoë prioriteit by alle opleidingsinstansies om te voldoen aan die vereistes van die *National Qualifications Framework (NQF)*. Die *NQF* het die verandering van die totale opvoedkundige sisteem in Suid-Afrika ten doel - vanaf 'n inhoudgebaseerde na 'n uitkomsgebaseerde benadering. Uitkomsgebaseerde onderrig fokus nie net op dit wat geleer word nie, maar ook op hoe dit geleer word en word in terme van bekwaamhede ("competencies") geïntegreer (Department of Education 1997).

Vanuit die bogenoemde uiteensetting is dit duidelik dat daar nie net deur verskeie resente outeurs nie, maar ook na aanleiding van beleid en wetgewing groot klem op die transformasie van algemene onderrig, maatskaplikewerkonderrig en dus ook supervisie van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika geplaas word. Die wyse waarop supervisie van studente in maatskaplike werk tans moet plaasvind om by die ontwikkelingsgerigte benadering van die veranderde welsynsbeleid en die uitkomsgebaseerde benadering van die onderwyswetgewing aan te pas, is dus 'n veld wat ondersoek moet word.

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Deurlopende kommunikasie tussen die opleidingsinstansie en die praktyk is nodig vir die onderrig

van maatskaplikewerkstudente om van die realiteite en omstandighede in die omgewing bewus te bly (Rosenblum 1997:117). Hoe die praktykomsing verander en die implikasie daarvan vir maatskaplikewerkonderrig (en praktykonderrig vir hierdie doeleindes) verg egter vindingryke empiriese navorsing (Jarman-Rhode, McFall, Kolar & Strom 1997).

Die aanvaarding van 'n ontwikkelingsgerigte benadering in die Suid-Afrikaanse maatskaplike welsynsisteem is reeds goed gedokumenteer (Midgley & Livermore 1997). Min inligting bestaan egter oor die praktiese implementering en implikasies daarvan. 'n Uitdaging word deur Midgley (1998) gerig om die veranderinge wat die ontwikkelingsgerigte benadering in maatskaplike werk tot gevolg het te dokumenteer. Ook McKendrick (1998:109) sien hierdie teenswoordige situasie as 'n geleentheid vir persone betrokke by maatskaplikewerkonderrig om 'n bydrae tot die toekoms van maatskaplike werk te lewer deur middel van empiriese en konseptuele navorsing.

Ten einde inheemse empiriese data te versamel, behoort persone betrokke by maatskaplikewerkonderrig die bestaande verhouding met praktykopleiers by wie studente vir praktykonderrig inskakel, te gebruik om terugvoer te verkry (Green 1998). Dit kan voortbou op die werk in hierdie verband deur Suid-Afrikaanse navorsers soos Botha (1985), Fourie (1982), Hoffmann (1993) en McKendrick (1987). Die insluiting van internasionale navorsingstudies oor supervisie en praktykonderrig is egter ook noodsaaklik, omdat dit 'n beter begrip van kerninhoud en 'n globale perspektief kan bied (Bisno & Cox 1997). In hierdie verband behoort modelle van onderrig soos dié van Brashears (1995), Erera & Lazar (1994), Kadushin (1992), Munson (1993) Tsui & Ho (1997) en Van Kessel & Haan (1993) ingesluit te word.

Deur middel van die bogenoemde proses kan 'n bydrae gelewer word tot die realiteit wat die paradigmaskuif tot die ontwikkelingsgerigte benadering in maatskaplike werk vir supervisie inhou. Dit behoort aan supervisors by opleidingsinstansies 'n raamwerk te bied om toepaslike en effektiewe supervisie aan te bied, sodat die uitkomst daarvan by die teenswoordige wetgewing, beleidsrigtings, praktykomsing en behoeftes in maatskaplike werk kan aanpas.

1.3 DOEL EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSINGSPROGRAM

Die doel van hierdie studie is om 'n teoretiese en praktiese raamwerk daar te stel vir supervisie van

maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies wat op die uitkomste van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos vervat in die Witskrif vir Welsyn (1997), gebaseer is. Die doelwitte van hierdie studie is:

- om die aard van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief in maatskaplike werk te ontleed en te konseptualiseer;
- om toepaslike modelle van supervisie te ontleed, te beskryf en in 'n teoretiese raamwerk aan te bied;
- om die implementering van die program vir praktykonderrig deur middel van die funksies van supervisie te ondersoek en te beskryf;
- om nuwe tegnologie in die vorm van perspektiewe op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te ontwikkel;
- om aanbevelings te maak vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente wat op die uitkomste van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika gebaseer is.

1.4 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD

Ten einde die doel en doelwitte van hierdie studie te bereik, word die navorsingsveld vir die studie afgebaken om prakties uitvoerbaar te wees (De Vos 1998:191). Die studie is spesifiek afgebaken om supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te ondersoek. Die universum van die studie is dus al 20 opleidingsinstansies, wat maatskaplikewerkopleiding in Suid-Afrika aanbied. Die teikengroep is supervisors aan die betrokke opleidingsinstansies, wat spesifiek vir supervisie aan voorgraadse maatskaplikewerkstudente verantwoordelik is. De Vos (1998: 191) beklemtoon die benutting van 'n teikengroep ten einde meer akkurate inligting te verkry.

Die teoretiese inhoud van die ondersoek sentreer rondom vier sentrale temas, wat elkeen vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief beskryf word, naamlik:

- konseptualisering van supervisie aan studente;
- die sistemiese aard van supervisie aan studente;
- konfigurasie van modelle betrokke by supervisie aan studente en
- die funksies (bestuur, onderrig en ondersteuning) van supervisie aan studente.

Die empiriese ondersoek word afgebaken tot die huidige stand, formulering en evaluering van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief van supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika.

1.5 METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP

Hierdie ondersoek word volgens Thomas (1985) se model vir ontwikkelingsnavorsing gerig. Ontwikkelingsnavorsing word as navorsingsontwerp gekies omdat dit met die verfyning van maatskaplike tegnologie te make het. Maatskaplike tegnologie impliseer volgens Thomas (1985: 494) alle werkswyses wat die bereiking van maatskaplikewerkdoelstellings tot gevolg het. Volgens van Rooyen (1994a: 277) is maatskaplike tegnologie nie noodwendig afgehandel of finaal nie, maar word dit waarskynlik die beste as 'n stel riglyne vir verdere ontwikkeling beskryf. Om 'n raamwerk daar te stel vir supervisie van maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika, kan dus beskou word as die ontwikkeling van tegnologie wat maatskaplikewerk-onderrig sal bevorder.

Die redes waarom die ontwikkelingsmodel van Thomas (1985) as navorsingsontwerp vir hierdie ondersoek geselekteer is, is omdat daar bepaalde voordele aan verbonde is. Van Rooyen (1994a: 280-281) onderskei vier voordele, wat vir die doeleindes van hierdie ondersoek van toepassing is. Die eerste voordeel is dat die ontwikkelingsmodel op die verband tussen maatskaplikewerknavorsing en die praktyk fokus. Ontwikkelingsnavorsing is 'n respons op behoeftes om nuwe tegnologie vir teenswoordige eise van die praktyk te ontwikkel. Hierdie navorsingsontwerp is dus geskik om die impak van veranderende wetgewing en omgewingseise op supervisie aan maatskaplikewerkstudente en die respons daarop deur supervisors by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te ondersoek. 'n Tweede voordeel is dat die ontwikkelingsmodel verbruikersvriendelik is. Dit voorsien duidelike, maar buigbare en praktiese stappe aan die navorser. Die navorsingsontwerp kon dus vir die doeleindes van hierdie ondersoek logies en stapsgewys toegepas word, maar ook aangepas word, om die eiesoortige aard van supervisie aan studente deur supervisors by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te akkommodeer. 'n Derde voordeel is dat die model vir kwalitatiewe navorsing geskik is. Hierdie navorsing sal hoofsaaklik kwalitatief (De Vos 1998: 241-244) van aard wees. Laastens bied die model 'n rigtinggewende raamwerk vir die navorser, wat aansluit by die doel van hierdie navorsing om 'n teoretiese en praktiese raamwerk aan supervisors by opleidingsinstansies te bied.

Thomas (1985) identifiseer ook tipes maatskaplike tegnologie waarvoor die ontwikkelingsnavorsingsproses geskik is, naamlik die ontwikkeling van diensprogramme, beleid en beleidsriglyne, organisasiestrukture en intervensiemetodes. Met die bogenoemde voordele en die laasgenoemde tipes tegnologie van ontwikkelingsnavorsing in gedagte, blyk dit dat die ontwikkelingsnavorsingontwerp ideaal is vir navorsing oor 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika.

Verskeie nagraadse navorsing is die afgelope dekade volgens die ontwikkelingsmodel, met die werk van Thomas (1985) as onderbou, gedoen. Die volgende onderwerpe kan as voorbeelde dien: "An investigation into the nature and extent of AIDS-related social work education, and the development of guidelines for future education" (Van Rooyen 1992), "The evaluation of student fieldwork in the department of Social Work, University of Natal" (Simpson 1993), "An investigation into the development of strategies for the primary prevention of substance abuse among adolescents" (Sancho 1994), "'n Beplannings- en beheermodel vir welsynsorganisasies" (Reynolds 1995), "'n Praktykryglyn vir voortgesette opleiding in die maatskaplike werk" (Lubbe 1997) en "Assesseringsriglyne vir adolessente se okkulte betrokkeheid: 'n maatskaplikewerkperspektief" (De Jager 1998). Vanuit die genoemde voorbeelde blyk dit dus dat die ontwikkelingsmodel van Thomas (1985) algemeen as 'n navorsingsontwerp aanvaar word, kreatief benut word en bruikbaar is wanneer die doel van die navorsing op die ontwikkeling van tegnologie deur middel van riglyne of 'n raamwerk gefokus is. Hierdie betrokke studie se doel val dus in die kader van ontwikkelingsnavorsing, omdat dit ten doel het om 'n teoretiese en praktiese raamwerk daar te stel vir supervisie van maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika.

Thomas (1985) se ontwikkelingsmodel is 'n driefasemodel wat bepaalde materiële voorvereistes en operasionele stappe insluit. Die fases bestaan uit 'n analitiese, ontwikkelings- en evalueringsfase. Dit is nie ongewoon om slegs 'n gedeelte van die ontwikkelingsmodel vir navorsingsdoeleindes te gebruik nie (Van Rooyen 1994b:18). Lubbe (1997) het byvoorbeeld in aansluiting by van Rooyen (1994b) se laasgenoemde mening suksesvol van slegs die analise- en ontwikkelingsfase in haar navorsing gebruik gemaak. In hierdie ondersoek word gevolglik ook slegs twee fases, naamlik die analise- en ontwikkelingsfases uitgevoer. Volgens Thomas (1985:497) is dit egter nodig dat daar altyd 'n vorm van evaluering en hersiening in navorsing ingebou word, omdat omstandighede en kontekste wat verander 'n impak op die effektiwiteit van

tegnologie kan hê. Om hierdie rede word daar wel 'n element van evaluering in hierdie ondersoek ingebou. Die analisefase bestaan uit vyf stappe en die ontwikkelingsfase bestaan uit drie stappe, wat vervolgens bespreek word.

1.5.1 Die analisefase

Die *eerste operasionele stap* van die ontwikkelingsmodel is die identifisering en analisering van die probleem. Die kernprobleem wat deur hierdie ondersoek hanteer is, is hoe praktykonderrig aan maatskaplikewerkstudente tans moet plaasvind om by die ontwikkelingsgerigte benadering van veranderde beleid, wetgewing, die omgewing en behoeftes aan te pas. Die hersiening van bestaande kundigheid of die oorsig oor die literatuur is die *tweede operasionele stap*. Inheemse, maar ook internasionale literatuur oor praktykonderrig is bestudeer. Die *derde operasionele stap* behels 'n uitvoerbaarheidstudie waartydens telefoononderhoude (Bylae A) na aanleiding van Frey & Oishi (1995: 4-5) se uiteensetting met behulp van 'n onderhoudskedule (Bless & Higson-Smith 1995:107) deur middel van 'n doelbewuste steekproef (Grinnell & Williams 1990: 133) van supervisors by al 20 opleidingsinstansies in Suid-Afrika gevoer is om die doelwitte van hierdie studie te bereik. Die keuse van tegnologiese doelwitte as *vierde operasionele stap* bestaan uit die ontwikkeling van nuwe tegnologie, wat die formulering van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika behels. In hierdie ondersoek is nuwe tegnologie dus ontwikkel deur 'n teoretiese en praktiese raamwerk daar te stel vir supervisie aan studente in maatskaplike werk wat op die uitkomst vir ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika gebaseer is. Die *vyfde operasionele stap* behels die keuse van inligtingsbronne om die ontwikkelde perspektiewe te evalueer. Aangesien daar 20 opleidingsinstansies vir maatskaplike werk in Suid-Afrika is, is die supervisors betrokke by praktykonderrig en verbonde aan daardie instansies weer eens deur middel van 'n doelbewuste steekproef (Grinnell & Williams 1990: 133) as inligtingsbronne gebruik, op grond van hulle meerdere en direkte kennis van praktykonderrig.

1.5.2 Die ontwikkelingsfase

Selfgeadministreerde posvraelyste (Bylae B) is na aanleiding van Grinnell & Williams (1990: 215) en de Vos (1998: 152-154) se menings deur middel van e-pos aan die genoemde supervisors gerig om die *sesde operasionele stap*, naamlik die versameling en evaluering van tegnologiese bronne, deur te voer. Die *sewende operasionele stap* is die ontwerp van maatskaplike tegnologie,

waartydens die bevindinge van die ondersoek geanaliseer en interpreteer is. 'n Gekombineerde kwalitatiewe en kwantitatiewe benadering (De Vos 1998:360-362) is dus in hierdie ondersoek gevolg, want die instrumente vir data-insameling is ontwerp om beide in te sluit. Die *agste stap*, naamlik tegnologiese realisering is die produk van die ondersoek wat 'n teoretiese en praktiese raamwerk vir supervisie van studente in maatskaplike werk by opleidingsinstansies in Suid-Afrika behels.

1.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie word deur die omvang beperk, deurdat daar op die totale veld van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief gefokus word. Spesifieke aspekte voortspruitend uit hierdie navorsing, soos die operasionalisering van 'n kompetensiemodel vir supervisie en bemagtiging van studente vanuit 'n sterkteperspektief word gevolglik nie in diepte bespreek nie, maar word slegs as ondersoekareas vir verdere navorsing aanbeveel.

1.7 AANBIEDING VAN DIE VERSLAG

Die navorsing bestaan uit 'n totaal van tien hoofstukke. Die eerste hoofstuk van die verslag is die oriënterende inleiding tot die studie, wat bestaan uit die probleemstelling, motivering, doel en die afbakening van die studie en die aard van die navorsingsontwerp wat gevolg is. Die literatuurstudie wat in hoofstukke twee tot sewe volg, handel oor die konseptualisering en sistemiese aard van supervisie aan studente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, 'n konfigurasie van modelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente en 'n uiteensetting van die bestuurs-, onderrig- en ondersteuningsfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente.

Hoofstuk ag bestaan uit die empiriese ondersoek oor die huidige stand van supervisie aan studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika, terwyl hoofstuk nege uit 'n evaluering bestaan van 'n ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie van studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika. Die verloop van die empiriese ondersoek word by beide hoofstukke ag en nege beskryf. Die verslag word afgesluit met hoofstuk tien, wat uit die gevolgtrekkings en aanbevelings van die ondersoek bestaan.

HOOFSTUK 2

KONSEPTUALISERING VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE VANUIT 'N MAATSKAPLIKE ONTWIKKELINGSGERIGTE PERSPEKTIEF

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief gekonseptualiseer word. Die HAT (1994) verwys na die woord konsepsie wat onder andere ontvangenis beteken en na konseptualiseer wat op begrip en voorstelling dui. Dit sal dus korrek wees as supervisie aan maatskaplikewerkstudente gekonseptualiseer word deur die ontstaan en ontwikkeling van supervisie aan studente te beskryf en om die begrip supervisie en die voortspruitende doel en funksies daarvan te omskryf. Ten einde 'n resente en relevante omskrywing van supervisie aan maatskaplikewerkstudente te kan aanbied, is dit nodig om eerstens die ontstaan en ontwikkeling daarvan te beskryf. Dit word gedoen omdat die geskiedenis van supervisie aan studente internasionaal en nasionaal 'n duidelike invloed op 'n resente en relevante omskrywing van supervisie het. Daarom word beide internasionale en nasionale ontwikkelinge beskryf.

2.2 DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Die eerste literatuur waarin die woord supervisie volgens Kadushin (1992) in 'n titel verskyn, was "Supervision and Education in Charity" deur J.R. Brackett (1904). Verdere erkende internasionale bydraes wat volgens Kadushin (1992:11,13) spesifiek op supervisie aan studente gefokus het en 'n bydrae tot die ontwikkeling daarvan gelewer het, was Reynolds (1942), Towle (1954), Pettes (1967), Wilson (1981), Sheafor & Jenkins (1982), Bogo & Vayda (1988), Urbanowski & Dwyer (1988), Schneck, Grossman & Glassman (1990) en ook die vaktydskrif *Clinical Supervisor*, wat vanaf 1983 gepubliseer word. Erkende Suid-Afrikaanse akademiese bydraes tot die ontwikkeling van praktykonderrig en supervisie aan

maatskaplikewerkstudente is egter beperk. Slegs enkele doktrale proefskrifte is byvoorbeeld die afgelope dekades oor die onderwerp gelewer, waarvan Muller (1965) en Botha (1976) as voorbeelde geïdentifiseer kan word.

Die ontstaan en ontwikkeling van supervisie aan maatskaplikewerkstudente kan nie geskei word van die algemene opleiding van maatskaplikewerkstudente nie (Botha 1976:20; Munson 1993:46). Sikkema in Schneck (1991a:19) dui byvoorbeeld aan dat die volgende doelstelling met betrekking tot supervisie en onderrig in maatskaplike werk reeds gedurende 1890 in die VSA gestel is: "Learn this practice under the regular supervision of people rich in experience". Daarom word die ontstaan en ontwikkeling van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vervolgens aan die hand van die algemene ontstaan en ontwikkeling van maatskaplikewerkopleiding bespreek.

Die eerste tekens van maatskaplikewerkopleiding in Europa en die VSA is te vind in die *Boston Charities Organization* se indiensopleidingsprogram wat in 1891 in werking gestel is deur nuwe liefdadigheidswerkers aan reeds bekwame liefdadigheidswerkers bloot te stel (Kadushin 1992:7-11). Hierna het Mary Richmond in 1897 'n permanente groep persone versoek om teorie en praktyk gesamentlik vir studente aan te bied. Sy motiveer dit soos volg: "...while many learned from doing, learning by doing alone is not efficient and must be supplemented by theory" (Schneck 1991b: 67). Reeds gedurende die volgende jaar word 'n program van ses weke aan 27 studente deur die *New York Charity Organization Society* aangebied. Die Departement Sosiologie van die Universiteit van London begin in 1903 om maatskaplike werkers op te lei terwyl die *School of Philanthropy* in New York die daaropvolgende jaar ook met die opleiding van maatskaplike werkers begin. Dit word as die begin van professionele onderrig in maatskaplike werk beskou (Kadushin 1992: 10; Royse, Dhooper & Rompf 1996: 2-4). Die verantwoordelikheid van onderrig in maatskaplike werk het dus vanaf die welsynsinstantie na die opleidingsinstantie verskuif. Munson (1993: 46) dui aan dat hierdie verskuiwing aanvanklik konflik veroorsaak het ten opsigte van watter instantie die beste toegerus is vir die taak om onderrig aan maatskaplikewerkstudente te bied.

Teen 1930 is 'n vakleerlingskapmodel meestal in Europa en die VSA gevolg, waar die student vir praktykonderrig as 'n vakleerling by 'n welsynsorganisasie ingeskakel het. Die fokus in supervisie was op die ontwikkeling en integrering van kennis, filosofie en vaardighede. Historiese gebeurtenisse soos die Wêreldoorloë het ook die onderrig van

maatskaplikewerkstudente beïnvloed deurdat daar hoofsaaklik op gevallewerk met 'n noue psigiatriese verbintenis gefokus is (Kadushin 1992:67; Munson 1993: 57).

Vanaf die veertigerjare is praktykonderrig deur 'n akademiese model gedomineer, waar akademiese onderrig as 'n voorvereiste vir praktykonderrig gestel is. *Die American Schools of Social Work* het byvoorbeeld bepaal dat praktykonderrig net so belangrik soos onderrig in die klaskamer is (Royse, Dhooper & Rompf 1996: 2-4). Gedurende hierdie tydperk het die beskouing posgevat dat die praktykopleier by die welsynsinstantie 'n belangrike skakel tussen die teorie en die praktyk is. Annette Garrett (1954: 5) in Munson (1993: 26) sê byvoorbeeld in hierdie verband: "Theory without cases is empty; cases without theory are meaningless." Die belangrikheid van praktykonderrig gedurende hierdie tydperk het dus toegeneem soos blyk uit die stigting van die *Joint Committee on Family Casework Training* gedurende 1941 in Brittanje met die doel om geskikte praktykonderrigplasings te voorsien.

Teen die vyftigerjare is daar in Europa en die VSA onder andere sterk gefokus op die identifisering van die inhoud vir praktykonderrig, die integrering van teorie en praktyk, die ontwikkeling van kriteria om die vordering van studente te meet en die toepassing van beginsels en prosedures van kurrikulumontwerp. Daar is ook begin om op studente se kennisvlak, waardes en vaardighede tydens onderrig te fokus (Hoffmann 1990: 6-7).

Die sestigerjare het 'n sterk reaksie teen die vakleerlingskapmodel in Europa en die VSA ingelui (Hoffmann 1990: 6). Supervisors is by opleidingsinstansies ("faculty-based") aangestel, wat saam met die praktykopleiers by die welsynsinstanties vir die praktykonderrig en supervisie van studente verantwoordelik was (Munson 1993: 64-65). Dit het 'n geartikuleerde model van praktykonderrig tot gevolg gehad, waar daar spesifiek op die integrering van die teorie en praktyk gefokus is (Royse, Dhooper & Rompf 1996: 2-4). Eksperimentering met verskillende modelle in supervisie en volwasseneonderrig was kenmerkend van die daaropvolgende twee dekades (Kilpatrick 1991; Schneck 1991a: 23). Gedurende hierdie tydperk is daar ook voorbeelde van konflik tussen opleidingsinstansies en welsynsinstanties oor die kwaliteit van praktykonderrig en supervisie van maatskaplikewerkstudente (Munson 1993: 66).

Dit is egter tekenend van die tagtiger- en negentigerjare dat daar voortdurend ondersoek ingestel is na die integrering van die onderrigideaal en die praktykrealiteit van supervisie aan

maatskaplikewerkstudente (Kilpatrick 1991). Hoffmann (1990: 7) wys daarop dat verskeie outeurs gedurende hierdie tyd poog om die onderliggende filosofie, doel en plek van praktykonderrig en supervisie aan studente te konseptualiseer. Munson (1993: 78) stel in hierdie verband die volgende toekomsideaal vir die supervisor: "...the modern supervisor has a responsibility, a heritage, a philosophy, a set of values, and knowledge to pass along to the next generation...".

Die ontstaan en ontwikkeling van praktykonderrig in Suid-Afrika verskil van Europa en die VSA omdat die opleiding van maatskaplike werkers vanaf die staanspoor aan universiteite aangebied is (Muller 1965: 29). In Suid-Afrika is die maatskaplikewerkprofessie gebore uit die besorgdheid oor armoede van die witmense. Dit was veral die NG-kerk wat aanvanklik na die welsynsbehoefte van mense omgesien het. Tussen 1864 en 1899 het die NG-kerk verskeie inrigtings in die Kaapkolonie gestig. Ná die Boere-oorlog het die Afrikanervroueorganisasies tot stand gekom om bystand aan arm blankes te verleen. In 1928 is die *Carnegie Corporation* deur die NG-kerk versoek om 'n ondersoek na die oorsake van armoede onder blankes te doen. Van die vernaamste aanbevelings van die Carnegie-kommissie was dat 'n staatsdepartement van volkswelsyn en universiteitsopleiding vir maatskaplike werkers ingestel moes word (Van Rensburg, Pretorius & Fourie 1992).

In Januarie 1929 het die Pretoriase S.A.V.F. besluit om 'n kinderleidingskliniek by die Transvaalse Universiteitskollege (later die Universiteit van Pretoria) te finansier, waaraan 'n dosent verbonde sou wees wat ook maatskaplike werk sou doseer. Dit kan as die begin van professionele opleiding van maatskaplike werkers in Suid-Afrika beskou word. Maatskaplikewerkopleiding by ander opleidingsinstansies in Suid-Afrika het spoedig hierna in aanvang geneem. Teen 1940 is maatskaplikewerkopleiding reeds by nege opleidingsinstansies in Suid-Afrika aangebied. Dit was egter slegs vir witmense gereserveer (Muller 1965: 52).

Vanaf 1940 is nie-universiteitskursusse in maatskaplike werk aan swartmense onder leiding van kerke en industrieë aangebied, maar geakkrediteerde opleidingsinstansies vir ander bevolkingsgroepe as blankes het eers vanaf 1959 met opleiding in maatskaplike werk begin. Dit het tot 'n toename in swart, bruin en Indiër maatskaplike werkers gelei, maar die opleiding was volgens McKendrick (1998:100) verwaterde onderrig, omdat klem geplaas is op die verskille tussen rassegroepe eerder as om ooreenkomste te beklemtoon. Die outeur kom tot

die gevolgtrekking dat onderrig vanuit 'n rasgebaseerde konteks plaasgevind het. Hierdie gevolgtrekking stem ook ooreen met Muller (1965) se bevinding net ná die totstandkoming van opleidingsinstansies vir swart, bruin en Indiër maatskaplikewerkstudente. Sy het bevind dat in die geval van die “nie-blanke opleidingsentra” daar feitlik deurgaans gemeld word dat opleiding betrekking het op die spesiale omstandighede en behoeftes van die spesifieke bevolkingsgroep waarmee hulle gemoed is. Letsebe (1995: 98) wys op die implikasie van die rasgebaseerde maatskaplikewerkonderrig deur te noem dat dit tot wesentliche verskille in die aard van onderrig en praktyk tussen die verskillende bevolkingsgroepe gelei het.

Reeds vanaf die begin van maatskaplikewerkopleiding aan Suid-Afrikaanse opleidingsinstansies, was praktykonderrig en gevolglik supervisie aan studente in een of ander formaat deel van die opleiding. Vanaf 1938 is maatskaplike werk as 'n aparte hoofvak erken en het "praktiese veldwerk" (praktykonderrig) deel van beide graad- en diplomakursusse gevorm. Dit het in samewerking met welsynsinansies plaasgevind (Muller 1965: 55). Gedurende 1950 publiseer 'n *Komitee van Ondersoek oor die Opleiding en Indiensneming van Maatskaplike Werkers* 'n verslag waarin onder andere aanbeveel word dat 'n spesiale persoon deur opleidingsinstansies benoem word wat verantwoordelikheid vir die organisering, beplanning en toesig van praktykonderrig aanvaar. Tydens 'n konferensie oor maatskaplike werk in 1954 word nouer samewerking tussen opleidingsinstansies en welsynsinansies met betrekking tot praktykonderrig ook bepleit (Botha 1976: 34-35; Muller 1965: 64).

In hierdie verband rapporteer Muller (1965: 73) dat die toestand wat “praktiese opleiding” by opleidingsinstansies en welsynorganisasies betref, besonder problematies is. Sy noem dat daar groot verskille en leemtes in die kwaliteit van supervisie is, sodat teorie en praktyk mekaar nie altyd na wense komplimenteer nie. Tydens 'n volgende konferensie oor opleiding in maatskaplike werk gedurende 1971 word onder andere aanbeveel dat praktykonderrigposte gesubsidieer word en dat supervisors en praktykopleiers opgelei word en opknappingskursusse vir hulle aangebied word (Botha 1976: 36-37). Botha (1976: 9) se motivering vir haar doktorsale proefskrif sluit hierby aan deurdat sy noem dat daar heelwat onduidelikhede en meningsverskille oor die werklike betekenis en aard van praktykonderrig in Suid-Afrika bestaan. Sy noem dat dit aanleiding tot powere praktykopleiding gee wat by verskeie welsynorganisasies aangetref word.

McKendrick (1998: 99) noem dat nadat maatskaplike werk en -onderrig in Suid-Afrika gevestig is, is bykans uitsluitlik voorsiening vir die wit minderheidsgroep gemaak. Tesame hiermee is die onderrig aangebied in ooreenstemming met internasionale tendense van maatskaplike werk en onderrig. Dit was moontlik omdat die wit dominante bevolkingsgroep hoofsaaklik op hulle eie behoeftes en relatiewe ooreenstemmende welsynsbehoefte met dié van die VSA en Europa gefokus het. Muller (1965) het deur middel van haar ondersoek bewys dat opleiding van maatskaplike werkers in 'n groot mate op die Amerikaanse lees geskoei is, vanweë die afhanklikheid van Amerikaanse literatuur. Haar ondersoek het ook getoon dat maatskaplikewerkonderrig generies van aard is, met die klem op gevallewerk om die studente vir herstellende en rehabiliterende werk met individue en gesinne voor te berei.

Registrasie van maatskaplike werkers is in 1965 moontlik gemaak deur die Wet op Nasionale Welsyn. 'n Paar jare het egter verloop voordat die Wet op Maatskaplike en Geassosieerde Werkers, 110 van 1978, ingestel is om deur middel van 'n statutêre raad die gedrag en opleiding van maatskaplike werkers te reguleer. Vanaf 1987 moes 'n maatskaplike werker oor vier jaar professionele onderrig beskik om as maatskaplike werker te registreer. McKendrick (1998: 103) se kritiek op die kriteria van die destydse Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike en Geassosieerde Werkers wat sedert 1980 minimumstandaarde vir maatskaplikewerkonderrig gestel het, kan as 'n opsomming vir bogenoemde situasie dien. Hy noem dat daar nie op die ontwikkelingsbehoefte van die meerderheid Suid-Afrikaners gefokus is nie en dat maatskaplikewerkonderrig ook nie op dié behoeftes gerespondeer het nie.

Suid-Afrika se eerste algemene demokratiese verkiesing en die instelling van 'n demokratiese verkose regering op 27 April 1994 het groot veranderinge vir maatskaplike werk en vir tersiêre onderrig ingehou. Dit het 'n tydperk van algehele transformasie ingelui. Die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) het 'n nuwe paradigma vir maatskaplike werk by wyse van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief voorgestel. Dit, tesame met die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) het verreikende implikasies vir die aard van maatskaplikewerkonderrig, praktykonderrig en gevolglik ook vir supervisie aan studente in maatskaplike werk. Dit sal verder in hierdie hoofstuk bespreek word.

Die invloed wat die internasionale en nasionale ontstaan en ontwikkeling van supervisie aan maatskaplikewerkstudente op die omskrywing daarvan het, kan samevattend soos volg gestel word: alhoewel prominente buitelandse literatuur oor praktykonderrig en supervisie aan

studente beskikbaar is, word 'n gebrekkige Suid-Afrikaanse dinamika deur beperkte inheemse literatuur weerspieël; supervisie aan studente kan nie afsonderlik van maatskaplikewerkopleiding beskou word nie; praktykonderrig is die onderriginstansie se verantwoordelikheid; verskeie modelle van praktykonderrig word gevolg; maatskaplike-werkonderrig is aanvanklik slegs deur gevallewerk en dus 'n kliniese perspektief gedomineer; die belangrikheid van praktykonderrig (en dus ook supervisie) word deurgaans beklemtoon; praktykonderrig en supervisie word deur 'n praktykonderrigprogram en die student se kennis, waardes en vaardighede gerig; supervisors by opleidingsinstansies is verantwoordelik vir die program van praktykonderrig in samewerking met praktykopleiers by welsynsinstansies; die soeke na die integrering van die onderrigideaal en die praktykrealiteit is 'n voortdurende proses; 'n respons op wit armoede het in Suid-Afrika indirek tot die ontstaan van onderrig in maatskaplike werk aanleiding gegee en was aanvanklik rasgebaseerd; onduidelikhede oor die aard van praktykonderrig is deel van die ontwikkeling daarvan in Suid-Afrika; opleiding van maatskaplike werkers in Suid-Afrika was vir 'n lang periode op die Amerikaanse lees geskoei en was vir dieselfde periode ook nie op die meerderheid van die bevolking gerig nie; maatskaplikewerkonderrig is tans besig om te transformeer sodat 'n maatskaplike ontwikkelingsperspektief gehandhaaf kan word. Hierdie genoemde geskiedkundige beïnvloedingsfaktore sal vervolgens by die verdere omskrywing van supervisie aan maatskaplikewerkstudente geïntegreer word.

2.3 SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Outeurs soos Kadushin (1992) en Munson (1993) bied duidelike omskrywings van supervisie vir gekwalifiseerde maatskaplike werkers. Omskrywings van supervisie vir gekwalifiseerde maatskaplike werkers kan egter nie net so vir studente oorgeneem word nie, aangesien die konteks van praktykonderrig aan studente unieke dimensies aan supervisie verleen. Hierdie konteks en unieke dimensies sal vervolgens verder in hierdie hoofstuk beklemtoon word.

Hoffmann (1990: 11-12) verwys na die groot verskeidenheid terminologie wat in die literatuur en omgangstaal gebruik word om die maatskaplikewerkstudent se leerervaring van die praktyk te beskryf. Doel & Shardlow (1996:182-183) gee 'n samevatting van terminologie deur te verwys na "field education", "field instruction", "field practice", "field programme", "field supervision", "fieldwork", "practice curriculum", "practice learning", "practice

teaching", "practicum" en "student supervision". Dit blyk dus dat begrippe soos "praktyk", "onderrig", "opleiding" en "supervisie" ter sprake is.

Die begrippe "praktyk", "onderrig" en "opleiding" word soos volg in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995:50) se definisie van praktykopleiding gebruik: "Leerproses waarvolgens studente deur praktykopleiers onderrig word om hulle professionele kundigheid te ontwikkel ooreenkomstig die doelstellings en doelwitte van die opleidingsinstansie." Om aan te sluit by die terminologie van die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA: 1997b) blyk dit egter dat die begrip "onderrig", in plaas van "opleiding", tans vir 'n professie soos maatskaplike werk meer aanvaarbaar is. Daar behoort dus voortaan na praktykonderrig van maatskaplikewerkstudente verwys te word.

Botha (1976: 15), een van die min en moontlik bekendste Suid-Afrikaanse outeurs oor praktykonderrig, interpreteer praktykopleiding (onderrig) deur te noem dat daar veel meer in opgesluit is as bloot "praktiese werk" wat deur die student verrig word. Sy noem ook dat praktykopleiding (onderrig) beskou kan word as 'n voortsetting of verlenging van die teoretiese onderrig aan die student. Hoffmann (1990: 6), nog 'n bekende inheemse outeur oor praktykonderrig, wys op praktykonderrig se sentrale plek in maatskaplikewerkonderrig. Sy noem dat die student se praktykonderrig onder supervisie van 'n gekwalifiseerde praktisyn geskied.

Op internasionale vlak word daar met die voorafgaande stelling saamgestem, aangesien Doel & Shardlow (1998: 5) noem dat die terminologie om na praktykonderrig en supervisie te verwys verwarrend kan wees, omdat dit 'n beskrywing van dieselfde verskynsel vanuit verskillende perspektiewe behels. In hierdie verband verwys Vonk & Thyer (1997: 103) na die *Council on Social Work Education* van die VSA se stelling in 1994 dat praktykonderrig 'n essensiële komponent van maatskaplikewerkonderrig is en dat dit supervisie aan maatskaplikewerkstudente in die praktyk behels. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word Botha (1976: 182) se gevolgtrekking aanvaar met haar stelling dat supervisie aan studente omskryf kan word as die proses en metode wat gebruik word om die inhoud van die program in praktykonderrig aan studente tuis te bring.

Die proses waarvan Botha (1976) melding maak, sluit aan by die algemene definisie van supervisie wat deur die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (Vaktaalkomitee vir

Maatskaplike Werk 1995:63) soos volg gestel word: "Proses waardeur 'n supervisor onderrig-, ondersteunende en administratiewe funksies verrig met die oog op die bevordering van doeltreffende en professionele dienslewering." Alhoewel hierdie definisie algemeen is en ook op supervisie aan gekwalifiseerde maatskaplike werkers van toepassing is, dui dit daarop dat die omskrywing van supervisie aan studente die funksies van supervisie ("onderrig, ondersteuning en administrasie") en die doel van supervisie ("met die oog op bevordering van die doeltreffende en professionele dienslewering") moet insluit. Vervolgens sal die uitkomste en daarna die funksies van supervisie aan studente omskryf word.

2.4 DIE UITKOMSTE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKE-WERKSTUDENTE

Vonk & Thyer (1997: 105-106) noem dat dit moeilik is om doeltreffende supervisie te omskryf. Die omskrywing van supervisie is van die bereiking van uitkomste afhanklik. Volgens die outeurs hang die effektiwiteit waarmee die uitkomste van supervisie bereik word gewoonlik af van die doeltreffendheid van die proses wat gevolg word. Die proses word in latere hoofstukke van hierdie proefskrif in diepte bespreek .

Die uitkomste vir effektiewe supervisie aan maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika kan aan die hand van buitelandse en inheemse outeurs soos Botha (1976: 38-48,87), Collins (1994:172-174), Hoffmann (1990: 5), Letsebe (1995:105), Rogers (1996: 12), Royse, Dhooper & Rompf (1996: 2), Simpson (1995: 364), Thomlison (1996: 5), Van Dam (1997: 8), Van Kessel & Haan (1993b: 22) en Veeran & Simpson (1996: 232) soos volg omskryf word:

- modellering van die integrering van teorie en praktyk;
- verbetering van die bekwaamheid van beginner maatskaplike werkers;
- instaatstelling van studente om die verantwoordelikhede van die beroep aan te leer;
- professionele voorbereiding van studente;
- blootstelling aan die werklikheid van die praktyk;
- ontwikkeling van studente se kapasiteit in terme van kennis, waardes en vaardighede;
- bemagtiging van studente;
- identifisering van leerbehoefes;
- leiding om binne organisasieverband te funksioneer;

- aktivering van studente vir die heropbou en ontwikkeling van die gemeenskap;
- sensitivisering van studente vir die professionele filosofie en etiek;
- ontsluiting van studente se kritiese denkvermoëns;
- bevordering van studente se kultuursensitiwiteit en -hantering.

Die uitkomst van supervisie aan maatskaplikewerkstudente kan volgens Thomlison (1996:5) se omskrywing van uitkomst ("...to learn how to do *it* and what it means to do *it* well") saamgevat word deur vir studente te leer hoe om *dit* te doen en om *dit* goed te doen. Vervolgens sal omskryf word hoe die funksies van supervisie meehelp dat maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika *dit* (ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk) effektief kan doen.

2.5 DIE FUNKSIES VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKE-WERKSTUDENTE

Kadushin (1992: 5-11, 23-25) noem dat daar reeds so vroeg as 1901 in die literatuur melding gemaak is van die funksies van supervisie in terme van die ondersteunende, administratiewe en onderrigfunksie. Die outeur wys daarop dat regdeur die ontwikkeling van maatskaplike werk word die genoemde drie funksies van supervisie geïdentifiseer en vorm dit 'n integrale deel van supervisie. Hy verskaf ook die resultate van 'n verskeidenheid ondersoeke wat die funksies van supervisie verifieer.

Ook Taibbi (1995:1X, 109) verwys daarna dat omskrywings van supervisie gedurende die ontwikkeling van maatskaplike werk rondom die genoemde drie funksies sentreer. Die outeur wys daarop dat die aanpasbaarheid van die onderskeie funksies die afgelope dekades beredeneer is in terme van 'n hiërargie óf die oorvleueling óf die onafhanklike toepassing daarvan. Outeurs soos Brill (1990), Hardcastle (1991), Middleman & Rhodes (1985) en Pelser (1988) het ook ander benaminge vir die genoemde funksies óf newefunksies óf uitbreidings daarvan geïdentifiseer. Aangesien dit blyk dat die meeste empiriese ondersoeke ondersteuning, administrasie en onderrig soos Kadushin (1992) as funksies van supervisie identifiseer, word die drie funksies vir die doeleindes van hierdie proefskrif aanvaar.

Kadushin (1992: 20) redeneer dat die drie funksies van supervisie komplimentêr tot mekaar is en dat oorvleueling tussen administrasie, onderrig en ondersteuning plaasvind. Die outeur redeneer ook dat die uitkomste van supervisie die omskrywing van die betrokke funksies beïnvloed. Indien die voorafgaande omskrywing van die uitkomste van supervisie met die funksies van supervisie in verband gebring word, is dit voor die hand liggend dat die funksies van supervisie aan studente in 'n sekere mate van die funksies van supervisie van gekwalifiseerde maatskaplike werkers sal verskil. Om hierdie rede het die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) waarin ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk gepropageer word en die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) wat uitkomsgebaseerde onderrig voorstel dus ook 'n duidelike invloed op die funksies van supervisie aan maatskaplikewerkstudente.

Die eiesoortigheid van die funksies van supervisie aan maatskaplikewerkstudente word beklemtoon deur Congress (1997) se mening dat administrasie, onderrig en ondersteuning die funksies van die supervisor by die opleidingsinstansie ("faculty advisor") is wat primêr verantwoordelikheid vir studente se praktykonderrig aanvaar. Die toepassing en uitvoering van hierdie funksies is dus nie dieselfde as dié van 'n supervisor van gekwalifiseerde maatskaplike werkers of 'n praktykopleier by 'n welsynsinstantie nie. Vervolgens word elke supervisiefunksie wat deur die supervisor by die opleidingsinstansie uitgevoer word kortliks omskryf. Dit word egter in verdere opeenvolgende hoofstukke meer in die besonder bespreek.

Choy (1998: 116) interpreteer die administratiewe funksie van supervisie as bestuur, wat ooreenstem met die terminologie van uitkomsgebaseerde onderrig (Department of Education 1997b) en wat die persoon wat onderrig, as 'n bestuurder van daardie program beskou. Om hierdie rede sal daar vir die doeleindes van hierdie proefskrif na die bestuursfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente verwys word. Volgens Cronjé (1986) is bestuur 'n proses wat uit die komponente beplanning, organisering, aktivering en kontrolering bestaan. Ten opsigte van elkeen van hierdie komponente is daar sekere bestuurstake wat die supervisor moet vervul. Outeurs soos Botha (1976), Choy (1998), Hoffmann (1991) en Kadushin (1992) dui 'n verskeidenheid unieke bestuurstake vir die supervisor by die opleidingsinstansie aan, soos beplanning en organisering van praktykopleidingsplasinge vir studente, aktivering van praktykopleiers en kontrolering van die praktykopleidingsprogram. In 'n latere hoofstuk van hierdie proefskrif sal die bestuursfunksie van supervisie aan studente volgens die genoemde bestuurskomponente verder bespreek word.

Kadushin (1991:57) beweer dat die supervisor van studente prioriteit sal verleen aan die onderrigfunksie van supervisie omdat die onderrig aan die student om die teorie en praktyk bekwaam te integreer, 'n sentrale doel van supervisie is. Hierdie beskouing word ook deur verskeie outeurs soos Bedkett & Dungee-Anderson (1996), Rogers (1996), Cossom (1991) en Van Kessel & Haan (1993b) gedeel. Botha (1976: 193) dui in hierdie verband aan dat die onderrigfunksie in wese gemoeid is daarmee om die student te help om te leer dink, redeneer, voel en om soos 'n professionele persoon te handel. Rogers (1996: 12) voer hierdie argument verder, maar beklemtoon ook die feit dat integrering van teorie en praktyk 'n universele verwagting van onderrig is, ongeag in watter konteks dit geskied. Hierdie standpunt is van besondere belang vir supervisie aan studente in Suid-Afrika, waar transformasie in die welsyn- en onderrigstelsels tot groot veranderinge gelei het. Van Kessel & Haan (1993b) motiveer dat ongeag die konteks, is die fokus van onderrig op die onderrigproses en die uitkomst daarvan, wat 'n bydrae tot professionele bekwaamheid ("professional competence") kan maak. Die prosesmatigheid van die onderrigfunksie van supervisie aan studente word deur outeurs soos Botha (1976), Hoffmann (1990), Naudé (1992), Kadushin (1992) en Kaplan (1991b) ondersteun. In 'n latere hoofstuk van hierdie proefskrif sal die onderrigfunksie van supervisie aan studente verder in terme van die onderrigproses bespreek word.

Kadushin (1991:57) argumenteer dat die ondersteuningsfunksie van supervisie aan studente hoë eise aan die supervisor stel. Die outeur motiveer sy argument deur te noem dat studente in teenstelling met gekwalifiseerde maatskaplike werkers nog nie selfvertroue in hulle vermoëns om hulp te verleen ontwikkel het nie en dat studente gewoonlik nog besig is om met die maatskaplikewerkprofessie te identifiseer en onseker is oor hulle gepaardgaande rolle en professionele keuses. Studente is ook meer afhanklik van die supervisor, meer angstig en beleef stres wat vir die maatskaplike werker reeds algemeen is. Die supervisor moet dus deur middel van die ondersteuningsfunksie van supervisie sensitief wees om die stresfaktore wat die student se onderrig negatief beïnvloed te hanteer, deur die oorsake van die stressors en gevolglike reaksies daarop te bepaal. In hierdie verband interpreteer Finch, Lurie & Wrase (1997:130-131) die ondersteuningsfunksie van supervisie as bemagtiging van studente wat net deur middel van 'n goeie supervisieverhouding moontlik is. Om die supervisieverhouding (en die ondersteuningsfunksie van supervisie) te laat slaag, is dit nodig dat kultuursensitiwiteit aan die dag gelê word (Cashwell, Looby & Housley 1997: 76; Gitterman 1991: 70-77; Krajewski-Jaime *et al.* 1996: 16; Peterson 1991:16; Shardlow & Doel 1996; 13-28). In 'n

latere hoofstuk van hierdie proefskrif sal die ondersteuningsfunksie van supervisie aan studente verder in terme van die aard, sekere uitgangspunte en operasionalisering daarvan bespreek word.

2.6 SAMEVATTING

Vanuit die voorafgaande uiteensetting behoort dit duidelik te wees dat die uitkomst en funksies van supervisie aan maatskaplikewerkstudente van 'n verskeidenheid faktore en kontekste afhanklik is. Die uitkomst en funksies van supervisie aan maatskaplikewerkstudente kan dus nie sonder meer net so oorgeneem word vanuit die werk van gerekende outeurs nie. Buitelandse outeurs soos Kadushin (1991) en Munson (1993) se omskrywings van die uitkomst en funksies van supervisie sentreer hoofsaaklik op gekwalifiseerde maatskaplike werkers. Na aanleiding van die voorafgaande uiteensetting behoort die eiesoortigheid van supervisie aan maatskaplikewerkstudente en hoe dit van gekwalifiseerde maatskaplike werkers verskil, reeds duidelik te blyk. Ander inheemse outeurs soos Botha (1976) en Hoffmann (1990) fokus hoofsaaklik op praktykonderrig deur 'n praktykopleier by 'n welsynsinstantie. Hierdie genoemde aspekte, sowel as die politieke konteks waaruit die betrokke outeurs se werk gelewer is, se perspektief is nie in ooreenstemming met 'n hedendaagse maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie van maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika nie.

Bogaande verskille in perspektiewe word deur Bogo & Vayda (1987:12) verklaar deurdat die outeurs die invloed en wisselwerking tussen verskillende sisteme en supervisie vanuit 'n ekologiese perspektief identifiseer. Hierdie verklaring word vir die doeleindes van hierdie proefskrif aanvaar. Vervolgens sal die sistemiese aard van supervisie aan maatskaplike-werkstudente breedvoerig bespreek en ontleed word. Dit sal die bogenoemde verskille in perspektiewe verduidelik.

HOOFSTUK 3

DIE SISTEMIESE AARD VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die sistemiese aard van supervisie aan maatskaplikewerkstudente verklaar word. Volgens Banathy (1992: 191) behoort toepaslike sisteme vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente ontwerp, ontwikkel en in die praktyk geïmplementeer en getoets te word. Die aard van die ontwerp, ontwikkeling en implementering van toepaslike sisteme vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente sal vervolgens deur middel van 'n konfigurasie van sisteme (ordening van sisteme in 'n spesifieke vorm) bespreek word. Die impak van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op die betrokke sisteme sal deurlopend aangedui word. Om dit te kan doen is dit nodig om 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief tydens die bespreking te handhaaf.

3.2 DIE KONFIGURASIE VAN SISTEME WAT BY SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BETROKKE IS

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995) se omskrywing van 'n sisteem dui daarop dat 'n sisteem 'n geheel van komplekse eenhede in bepaalde interaksionele verhoudings is, waar wedersydse beïnvloeding plaasvind en wat deur 'n mate van gereguleerdheid en ordelikheid gekenmerk word. Payne (1991:135) wys ook daarop dat 'n sisteem 'n entiteit met bepaalde grense is wat geslote of oop is. 'n Geslote sisteem het geen wisselwerking oor die grense nie en 'n oop sisteem word deur deurdringbare grense gekenmerk. Banathy (1992: 11-13) onderskei in hierdie verband twee hooftipes sisteme, naamlik natuurlike sisteme en ontwerpte sisteme. Natuurlike sisteme bestaan byvoorbeeld uit plante en die sonnestelsel. Ontwerpte sisteme bestaan uit fisiese sisteme wat die natuur en konstruksies van mense kombineer, ontwerpte konseptuele sisteme soos teorieë en filosofieë asook menslike aktiwiteitsisteme wat manifesteer in terme van aktiwiteite deur mense om 'n sekere doel te

bereik. Sisteme in belang van supervisie aan studente kan as menslike aktiwiteitsisteme gedefinieer word.

Die aard van menslike aktiwiteitsisteme kan beskryf word as die groepering van mense en hulpbronne in 'n geheel om 'n bepaalde doel te bereik. Dit behels ook die handhawing van geregleerde onderlinge verhoudings, wat impliseer dat die sisteme oop moet wees om met die omgewing in interaksie te tree. Menslike aktiwiteitsisteme is 'n geheel, maar ook deel van 'n groter geheel in die omgewing (Banathy 1992:11-13). Dit blyk dus dat veral die invloed van die omgewing belangrik is, aangesien dit ook in die identifisering van sisteemmodelle 'n belangrike rol speel. Banathy (1992:22-23) identifiseer byvoorbeeld die omgewing as een van drie sisteemmodelle, naamlik die funksionele/strukturele sisteemmodel, die prosesmodel en die omgewingsmodel. Hierdie drie modelle word vervolgens kortliks bespreek en met supervisie aan maatskaplikewerkstudente in verband gebring.

Die funksionele/strukturele model is soos 'n foto ("snapshot") van 'n sisteem. Dit beskryf die doelstellings van 'n sisteem, identifiseer die funksies van die sisteem, spesifiseer die onderlinge verhoudings, definieer die komponente van die sisteem en beskryf hoe die komponente van die sisteem georganiseer word. In terme van supervisie aan studente kan hierdie model 'n bydrae lewer om byvoorbeeld te bepaal wat die aktiwiteite van supervisie op 'n gegewe tydstip is. Botha (1976) en Muller (1965) kan as inheemse outeurs en Doel & Shardlow (1998) kan as buitelandse outeurs uitgesonder word wat hoofsaaklik deur middel van hierdie sisteemmodel 'n bydrae tot supervisie aan maatskaplikewerkstudente gelewer het.

Die prosesmodel is soos 'n rolprent ("motion picture") van 'n sisteem. Die doel daarvan is om te help om 'n sisteem te verstaan ten opsigte van die assessering van die proses van insette, die transformering van insette, die assessering van die uitkomste wat bereik word en die maak van regstellings en veranderinge indien nodig. In terme van supervisie aan maatskaplikewerkstudente kan hierdie model gebruik word om te bepaal watter prosesaktiwiteite uitgevoer moet word en wat die verwagte uitkomste daarvan is. Hoffmann (1990) kan as 'n inheemse outeur en Bogo & Vayda (1987) en Kadushin (1992) kan as buitelandse outeurs in hierdie verband geïdentifiseer word wat hoofsaaklik deur middel van prosesmodelle 'n bydrae tot supervisie aan maatskaplikewerkstudente gelewer het.

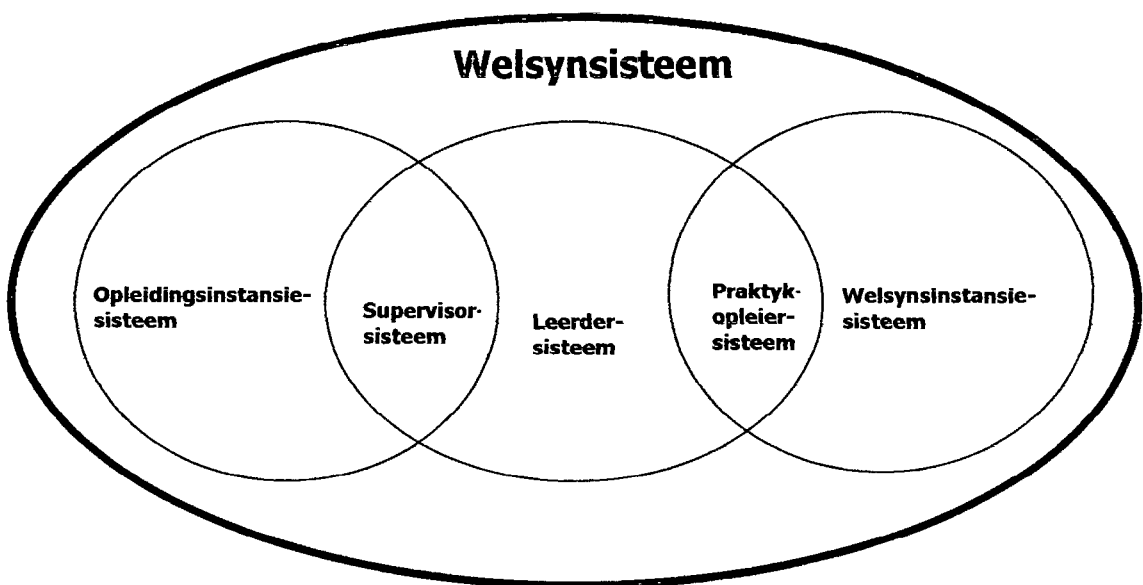
Banathy (1992: 22-23) beskryf die omgewingsisteemmodel soos volg: "It is a lens that projects a 'bird's-eye-view' of the landscape in which the system is embedded." Dit definieer dus die invloed van die omgewing op ander sisteme, die verhoudings en interaksies van die sisteme onderling en met die omgewing, asook die wedersydse afhanklikheid van die onderskeie sisteme van mekaar en die omgewing.

Na aanleiding van Bogo & Vayda (1987: 15-17) en Kadushin (1992: 26-280) se omskrywings van die ekologiese sisteemperspektief op supervisie en praktykonderrig, kan die omgewingsmodel ook vanuit 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief geïnterpreteer word, omdat aktiwiteite in beide omskrywings in die konteks van die gemeenskap en groter samelewing beskou kan word. Dit is egter opmerklik dat alhoewel beide Bogo & Vayda (1987) en Kadushin (1992) pogings aangewend het om praktykonderrig en supervisie vanuit 'n ekologiese perspektief te omskryf, nie een van die outeurs die breër samelewingskonteks soos byvoorbeeld die betrokke welsynsmodel in ag neem nie. Ook die ander geïdentifiseerde outeurs soos Botha (1976), Doel & Shardlow (1998), Hoffmann (1990) en Muller (1965) wat deur middel van bepaalde sisteemmodelle bydraes tot supervisie aan studente gelewer het, neem nie die invloed van die breë gemeenskap en dus die ekologie op supervisie, praktykonderrig of opleiding van maatskaplikewerkstudente in ag nie. Geen literatuur kon gevind word wat die invloed van die totale ekologie op maatskaplike werk in terme van supervisie of onderrig weerspieël nie. Slegs enkele outeurs, byvoorbeeld Ross (1996) poog om gespesialiseerde aspekte van supervisie soos streshantering, ekologies te interpreteer.

Omdat die voorafgaande omskrywings van die doel en funksies van supervisie aan maatskaplikewerkstudente duidelik getoon het dat sekere omgewingsfaktore soos welsyns- en opleidingsbeleid die supervisie aan studente indirek beïnvloed, sal daar in hierdie proefskrif fundamenteel van die omgewingsmodelsisteem as sisteemmodel gebruik gemaak word en sal 'n gevolglike ekologiese sisteemperspektief deurlopend gereflekteer word. Banathy (1992: 23) noem egter dat geen sisteemmodel alleen 'n ware beeld van die werklikheid gee nie, aangesien elke model slegs sekere eienskappe van 'n betrokke sisteem uitlig. Al drie genoemde sisteemmodelle is nodig om die ware praktyksituasie te reflekteer. Om hierdie rede sal daar ook van die ander sisteemmodelle gebruik gemaak word om 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te reflekteer.

In die literatuur oor praktykonderrig (Gray, Alperin & Wik 1989: 90; Hoffmann 1990:118-119; Simpson 1995:359) blyk dit algemeen te wees om supervisie aan maatskaplikewerkstudente sistemies in terme van 'n driedelige verhouding te definieer, naamlik die praktykopleier by die welsynsinstansie, die supervisor by die opleidingsinstansie en die student wat onderrig moet word. 'n Samevatting van Bogo & Vayda (1987: 12), Grossman (1991: 39-41), Kadushin (1992:26-28) en Schneck (1991c: 233) se sistemiese ontledings toon egter dat daar beslis meer as net drie sisteme is wat vanuit 'n ekologiese sisteemperspektief 'n impak op supervisie aan studente het.

Laasgenoemde outeurs identifiseer sisteme wat geïnterpreteer kan word as die student, supervisor by die opleidingsinstansie ("faculty liaison"), praktykopleier by die welsynsinstansie ("field instructor"), die welsynsinstansie ("social work profession") en die opleidingsinstansie ("school of social work"). Soos reeds uitgewys, word die welsynsisteme wat vanuit 'n ekologiese sisteemperspektief 'n impak op al die ander sisteme het, nie deur enige outeur geïdentifiseer nie, maar is die betrokke sisteem vanuit hierdie proefskrif se perspektief die fasiliteerder van die uitsette van al die ander sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is. Figuur 3.1 stel dit grafies voor.

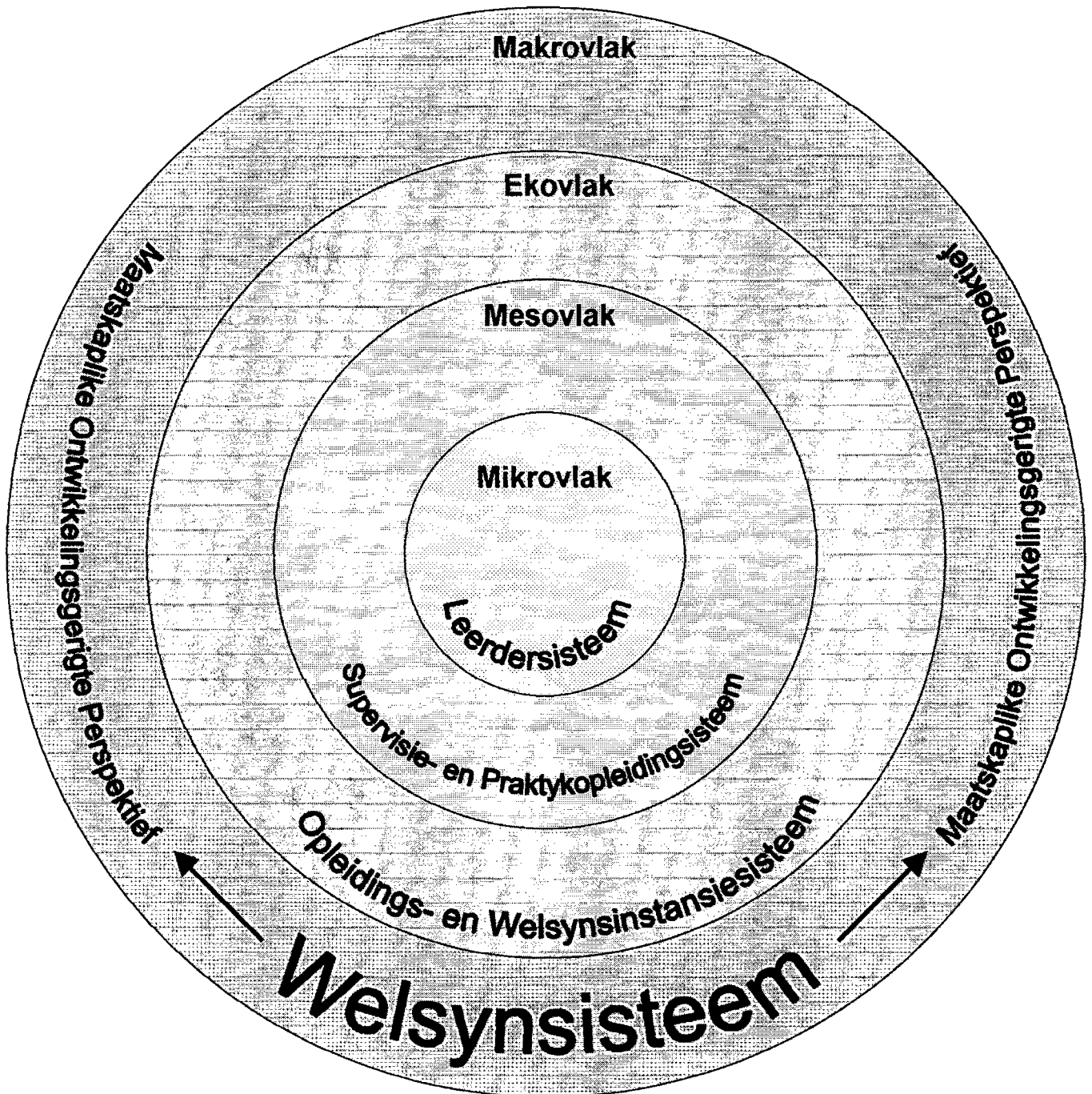


FIGUUR 3.1: Konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is

Die konfigurasie van die sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, kan aan die hand van figuur 3.1 vanuit 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief soos volg voorgestel word:

- die *leerdersisteem* (ooreenkomstig die terminologie van die Witskrif vir Hoër Onderwys van 1997) is die maatskaplikewerkstudente wat supervisie ontvang en kan as 'n mikrosisteem beskou word, omdat dit die kleinste, maar sentrale sisteem in terme van onderrig in maatskaplike werk is;
- die *supervisorsisteem* is die supervisor wat aan die opleidingsinstansie verbonde is en wat verantwoordelikheid vir supervisie aan die student aanvaar en kan saam met
- die *praktykopleiersisteem* wat aan die welsynsinansie verbonde is en met wie gekontrakteer word vir supervisie aan die student, as die mesosisteem beskou word, omdat dit op 'n netwerk van sisteme dui wat met mekaar in interaksie tree;
- die *opleidingsinstansiesisteem* is die afdeling van 'n geakkrediteerde opleidingsinstansie wat deur middel van 'n onderrigprogram in maatskaplike werk verantwoordelikheid vir maatskaplikewerkopleiding aanvaar en kan saam met
- die *welsynsinansiesisteem*, wat die instansie is waar studente vir praktykonderrig geplaas word, as die ekosisteem beskou word omdat dit groter instellings is waarbinne die mikro- en mesosisteme opereer;
- die *welsynsisteem* bepaal die welsynsbeleid en kan dus as die makrosisteem beskou word, omdat dit die eko-, meso- en mikrosisteem beïnvloed en reguleer.

Bogenoemde ekologiese sistemiese konfigurasie behoort duidelik te toon hoe die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, wat deur die welsynsisteem in Suid-Afrika voorgeskryf word, alle sisteme beïnvloed wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is. Die impak van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op die ekwilibrium van die konfigurasie van die sisteme wat by supervisie aan maatskaplike-werkstudente betrokke is, kan aan die hand van figuur 3.2 verstaan word.



FIGUUR 3.2: Die impak van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op die ekwilibrium van die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is.

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995:13) definieer 'n ekologiese benadering deur na komponente soos aanpassing, transaksie en toereikende passing met die omgewing te verwys. Banathy (1992) noem dat 'n omgewingsisteenmodel onder andere gedefinieer word

deur komponente soos die grense van die sisteme, die onderlinge verhouding en interaksie tussen sisteme, die orde van die sisteme, die insette en uitsette van sisteme en deur die geslotenheid of openheid daarvan te omskryf. Die aard van die geïdentifiseerde konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, kan dus vervolgens na aanleiding van die bogenoemde komponente bespreek word.

3.3 DIE WELSYNSISTEEM

Die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) het 'n nuwe tydvak vir die welsynsisteem in Suid-Afrika ingelui. Lombard (1999:97) stel dit dat die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, wat deur die genoemde Witskrif as welsynsbeleid voorgeskryf word, 'n nuwe paradigma vir 'n nuwe millennium is. Die invloed van die betrokke beleid op die konfigurasie van ander sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, word deur Gray (1997: 360) bevestig deur haar uitlating dat maatskaplike werk in die geheel deur sosiale agendas bepaal word. Ten einde die impak van die laasgenoemde stelling te verduidelik, is dit nodig dat die begrippe beleid en welsynsbeleid aan die hand van Gil (1992), Gilbert, Specht & Terrel (1993) en die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995) omskryf word.

Beleid kan omskryf word as 'n verklaring van handeling wat nodig is om sekere doelstellings te bereik. Dit word soms in die vorm van wette geformuleer. In terme van die welsynsisteem is dit deur middel van die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) geformuleer. Hierdie welsynsbeleid is 'n sisteem van verbandhoudende beginsels en wyses van optrede deur die Staat om die aard van maatskaplike verhoudings tussen individue, groepe en gemeenskappe en organisasies te bepaal. Dit het te doen met die toekenning, verspreiding en regulering van hulpbronne om die welsyn van mense te bevorder. Die beleidsbepalingsproses van die welsynsbeleid kan as 'n politieke proses beskou word, omdat dit in openbare belang is. Dit moet ook vanuit die omgewing geïnterpreteer word, want afgesien van die politieke impak, word die beleidsbepalingsproses ook deur maatskaplike en ekonomiese faktore beïnvloed. Die aard van die welsynsbeleid is dus 'n bewys van hoe 'n politieke stelsel op inheemse behoeftes en probleme in die vorm van eise deur die omgewing (beleidsvraagstukke) reageer.

In verband met inheemse omgewingseise wys Gray (1998: 31) daarop dat die begrip "inheems" ("indigenous") as "toepaslik" en "relevant" geïnterpreteer moet word. Osei-Hwedie (1996: 215-216) interpreteer inheems in dieselfde verband as praktyk wat op plaaslike ervarings gegrond is en stel dit soos volg: "Indigenisation is to lead to practice which stem from indigenous development, based on the needs of the people, their culture and economic landscape." Strydom (1995:117) se omskrywing van inheemse maatskaplike werk kan as 'n samevatting van bogenoemde interpretasies dien. Die outeur stel dit dat verinheemsing op die aanbieding van teorie en praktyk in 'n bepaalde sosio-kulturele konteks dui om nuwe wyses, of die hersiening van nuwe wyses te vind om plaaslike probleme op te los en dienste te lewer. In aansluiting hierby interpreteer Gray (1997b: 31) die Witskrif vir Welsyn (1997) as 'n merkbare stap na konseptualisering van inheemse werkswyses in Suid-Afrika. Sy motiveer haar stelling deur na die genoemde Witskrif se fokus op die minderbevoorregtes te verwys en deur te noem dat daar gepoog word om 'n balans tussen die verandering van mense en die verandering van die samelewing te vind. Sy interpreteer ook die Witskrif vir Welsyn (1997) vanuit 'n ekologiese perspektief wat transaksies tussen mense en hulle omgewing beklemtoon.

Die fokus op die verinheemsing van die welsynsisteem moet vanuit die ontwikkelingsgeskiedenis konteks van maatskaplike werk in Suid-Afrika beskou word. Midgley (1998: 95) beskryf die historiese evolusie van 'n formele maatskaplike welsynsisteem in Suid-Afrika wat parallel loop met soortgelyke sisteme in ander samelewings wat onder Europese imperialisme gevestig is. Vroeëre settelaars het sektorale en sekulêre vrywillige diensorganisasies gevestig om hulle eie behoeftige mense by te staan. Behalwe vir die aktiwiteite van enkele sendelinge, is min gedoen om die behoeftes van die inheemse bevolking aan te spreek. Daar is geglo dat die inheemse bevolking se tradisionele ondersteuningsisteme voldoende is om in hulle welsynsbehoefte te voorsien. Statutêre prosesse is ingestel om beheer uit te oefen oor die onderdrukking van misdadigheid, armoede, bedelary en kinderverwaarlosing. Hierdie dienste was rasgebaseerd. Die uitbreiding van staatswelsyn het die ideologie van die apartheidsregering nagevolg en het gevolglik teen die meerderheid van die samelewing gediskrimineer, wie se armoede, deprivasie en maatskaplike behoeftes dringend aandag nodig gehad het. In die afwesigheid van effektiewe statutêre voorsiening het informele sisteme vir sorg ontstaan wat inheemse en aktivistiese elemente bevat het.

Gray (1997a: 212) verwys na die bogenoemde historiese evolusie van die formele welsynsisteem in Suid-Afrika deur te noem dat dit bydraend daartoe is dat 'n spesifieke benadering tot die welsynsisteem in Suid-Afrika nodig is. Sy motiveer dit samevattend deur daarop te wys dat die meerderheid mense in Suid-Afrika, wat deur die lands- en spesifiek die welsynsbeleid van die apartheidsera gemarginaliseer is, min geleentheid vir groei en ontwikkeling gehad het. Gray (1998: 1) kom tot die gevolgtrekking dat die welsynsisteem dus 'n weg moes vind om in die behoeftes van voorheen benadeelde mense te voorsien.

Ná die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het die Regering met strategieë begin om die ongelikhede van die verlede wat deur die apartheidsera teweeggebring is, uit die weg te ruim. Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP) is in 1994 deur die ANC voorgestel. Die HOP was 'n beleidsraamwerk vir geïntegreerde, sosio-ekonomiese transformasie en het as 'n basis vir beleidsbepaling gedien. Dit het ook die transformasie van die bestaande welsynsbeleid tot gevolg gehad. Die HOP was op ses beginsels gegrond wat bestaan uit 'n geïntegreerde en volhoubare program, 'n mensgedrewe proses wat daarop gerig is om vrede en veiligheid vir almal te bied, nasiebou, verbinding tot heropbou en ontwikkeling en demokrasie (ANC 1994). Die HOP is in 1996 deur die Regering se plan vir *Growth, Employment and Redistribution* (GEAR) vervang. Die Regering het egter voortgegaan met sy verbintenis tot die beginsels van die HOP. Hierdie beginsels het veral 'n groot impak op die welsynsisteem gehad.

Die bogenoemde strategieë het bygedra tot die daarstelling van die Witskrif vir Maatskaplike Welsyn (Department of Welfare 1997). Dit is 'n filosofie en raamwerk vir 'n nuwe welsynsisteem waarbinne maatskaplikewerkaktiwiteite opereer. Dit betrokke Witskrif stel 'n welsynsisteem voor wat die ontwikkeling van menslike kapasiteit fasiliteer binne 'n sorgsame en instaatstellende sosio-ekonomiese omgewing, wat op die beginsels van billikheid, gelykheid, geregtigheid, nie-diskriminasie, demokrasie, respek vir menseregte, volhoubaarheid, deursigtigheid, toerekenbaarheid, toeganklikheid, mensgedrewendheid en ubuntu gebaseer is. Maatskaplike ontwikkeling vorm die fundamentele onderbou van die beleid. Dit word vervat in 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte raamwerk wat spesifiek fokus op behoeftes soos armoede, die status van vroue, kwesbare groepe soos kinders, ouer persone en mense met spesiale behoeftes (byvoorbeeld gestremdes). 'Klem word geplaas op die gesin as die basiese eenheid van die samelewing.

Die Witskrif vir Welsyn (1997) stel dus 'n radikale hergroepering van die welsynsisteem voor wat vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief omskryf word. Gray, Mazibuko & O'Brien (1996:34) verklaar egter dat verskillende omskrywings van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk bestaan. Sommige outeurs omskryf maatskaplike ontwikkeling so wyd dat dit elke aspek van menslike funksionering insluit. Ander definieer dit weer so eng dat maatskaplike ontwikkeling sinoniem met gemeenskapsontwikkeling is. Vanaf die bekendstelling van die HOP het enkele Suid-Afrikaanse akademici pogings aangewend om ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk te omskryf (Gray & Simpson 1995; Gray, Mazibuko & O'Brien 1996; Gray 1997a, 1997b, 1998; Lombard 1996, 1999; McKendrick 1998; Rankin 1997). Die meeste outeurs verwys egter na Midgley (1995) of stel 'n variasie van die genoemde outeur se omskrywing van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk voor. Midgley (1995: 28) se omskrywing lui soos volg: "Social development will be defined ... as a process of planned social change designed to promote the well-being of the population as a whole in conjunction with a dynamic process of economic development." Hierdie omskrywing impliseer dat ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk die volgende eienskappe het: maatskaplike ontwikkeling word aan ekonomiese ontwikkeling gekoppel, dit het 'n interdisiplinêre fokus, dit is 'n proses van verandering, dit is progressief van aard, dit is intervensiegerig, dit word met 'n verskeidenheid strategieë bereik, dit is inklusief en universeel omdat die hele populasie betrek word en dit het met die verbetering van maatskaplike welsyn te doen.

Vanweë die verband tussen ekonomiese en maatskaplike ontwikkeling, soos die voorafgaande omskrywing van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk uitwys, moet maatskaplike werkers ook by ekonomiese ontwikkeling betrokke raak. Volgens Rankin (1997:189) is 'n radikale paradigmaskuif nodig om maatskaplike werkers meer ontvanklik vir die idee van ontwikkeling en spesifiek ekonomiese ontwikkeling te maak, vanweë die tradisionele klem op mikro-intervensie. McKendrick (1998:106) noem in hierdie verband dat 'n oorgang na ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk dus 'n oorgang vanaf 'n kliniese en rehabiliterende perspektief na 'n inheemse ontwikkelingsgerigte perspektief impliseer.

Gray, Mazibuko & O'Brien (1996:37) motiveer die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief vanuit die ekologiese sisteemteoretiese benadering deur die aandag op die multidisiplinêre aard daarvan te vestig. Die genoemde outeurs bevestig ook die impak van verskillende sisteme op mekaar vanuit 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief. Na aanleiding van hierdie motivering word die impak van die welsynsisteem op die konfigurasie

van ander sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, vervolgens samevattend gestel.

Welsynsbeleid rig die welsynsisteem, wat die uitkomste van 'n politieke proses is en wat op inheemse omgewingseise reageer. Die welsynsbeleid is dus 'n konseptualisering van inheemse werkswyses in Suid-Afrika. Hierdie konseptualisering moet egter vanuit die konteks van die historiese evolusie van die formele welsynsisteem in Suid-Afrika beskou word, aangesien daar in die verlede nie voorsiening vir die behoeftes van die meerderheid mense gemaak is nie. Dit het aanleiding tot strategieë soos die HOP en GEAR gegee, wat die basis vir die Witskrif vir Welsyn was. Hierdie Witskrif het 'n sisteem voorgestel wat menslike kapasiteit binne 'n sorgsame en instaatstellende sosio-ekonomiese omgewing fasiliteer. Dit het 'n radikale hergroepering van die welsynsisteem tot gevolg gehad, aangesien daar op die verband tussen maatskaplike en ekonomiese ontwikkeling gefokus word. Dit vereis 'n oorgang vanaf 'n tradisionele kliniese en mikro-praktyk na 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief.

Die impak van die welsynsisteem (makrovlak) op supervisie aan die maatskaplikewerkstudent is dus daarin geleë dat die welsynsinstanties- en die opleidingsinstantiesisteem (ekovlak) direk deur die welsynsbeleid beïnvloed word, veral met betrekking tot die betrokke sisteme se aanpassing by die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief. Dit gee daartoe aanleiding dat ook die supervisor- en praktykopleiersisteem (mesovlak) hulle onderlinge transaksies in heroorweging moet neem, omdat dit bepalend vir die uiteindelijke toereikende passing van die leerdersisteem (mikrovlak) by die welsynsisteem en gevolglike maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief is. Vervolgens sal die welsynsinstantiesisteem in hierdie verband bespreek word.

3.4 DIE WELSYNSINSTANSIESISTEEM

Net soos in die geval van die ander sisteme wat by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent betrokke is, bied die literatuur ook in die geval van die welsynsinstantiesisteem 'n verskeidenheid terminologie. Doel & Shardlow (1996:183-184) verwys na "agency", "field", "field setting", "institution", "organization", "service organization", "service setting" en "welfare agency". In Afrikaans word daar gewoonlik in die omgangstaal na

verwys as die "organisasies" of "praktykopleidingsinstansies". Samevattend kan die welsynsinstansiesisteem dus omskryf word as die instansie in die praktyk waar die student in maatskaplike werk deur die opleidingsinstansie geplaas word om die program vir praktykonderrig te deurloop.

Lombard (1996:162-163) wys daarop dat baie miskonsepsies en misverstande onder maatskaplike werkers by welsynsinstansies bestaan oor die aard van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief. Sy noem dat dit tot vrees en weerstand by maatskaplike werkers lei en dat die misverstande gebaseer is op die aanname dat ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk dieselfde as gemeenskapsontwikkeling is. Sy omskryf die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief wat in die konteks van die welsynsinstansie beskou kan word soos volg: "...a social development approach is inclusive of helping individuals, groups and communities but in a different manner, ie to develop human resources (including capacity building and empowerment) and, where possible, facilitate and enhance economic development". Ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, op die vlak van die welsynsinstansie, is dus baie meer as bloot gemeenskapsontwikkeling. Hierdie filosofie word ook deur die befondsing van welsynsinstansies afgedwing.

Kerson (1994: 6) verwys na die befondsing van welsynsinstansies deur te noem dat die aard en voorwaardes van befondsing die parameters vir die dienste wat die organisasie lewer, verskaf. Hierdie stelling is van toepassing op die finansiële beleid van die Departement van Welsyn (Department of Welfare 1999) wat 'n beleids- en diensleweringstraamwerk aan welsynsinstansies voorskryf. Hierdie raamwerk bestaan uit vier vlakke van dienslewering. Elke vlak funksioneer as 'n kontinuum. Die vlakke is vanaf die minste beperkend en minste indringend tot die mees bemagtigend. 'n Ontwikkelingsassessering word vir die welsynsinstansies voorgestel wat vir besluitneming met betrekking tot die lewering van dienste gebruik kan word. Die vier diensleweringvlakke word vervolgens bespreek ten einde die impak van die welsynsinstansiesisteem op die welsynsinstansiesisteem aan te toon.

Die eerste vlak fokus op voorkoming. Hierdie dienste sluit enige strategie en program in wat die kapasiteit en selfvertroue van gesinne, gemeenskappe, kinders, jeugdige, vrouens en ouer persone versterk en uitbou. Die tweede vlak behels die vroeë intervensie by kinders, jeugdige, gesinne, vrouens, ouer persone en geïdentifiseerde gemeenskappe wat as kwesbaar en 'n risiko geïdentifiseer is. Deur middel van die loods van programme moet voorkom word

dat statutêre ingryping noodsaaklik word. Individue, gesinne en gemeenskappe moet ook binne die kortste tydsbestek moontlik herstel en/of verenig word.

Die derde vlak fokus op die statutêre proses. Op hierdie vlak het die individu by een of ander vorm van hofgeding in terme van 'n statutêre proses betrokke geraak. Dit sluit individue in wat in alternatiewe sorg weg van hulle tuiste geplaas word deur kommittering, 'n gesin wat deur egskeiding geraak word, enigiemand wat met die gereg bots en slagoffers van kriminele dade. Dienste op hierdie vlak is gerig op ondersteuning en versterking van gemeenskappe, gesinne, kinders, jeugdige, vrouens en ouer persone en is gebaseer op 'n erkenning van hierdie periode as 'n krisis, oorgang en onsekerheid. 'n Reeks van dienste moet dus beskikbaar wees. Die vierde vlak het met kontinuum sorg en ontwikkelingsgerigte dienste te doen. Hierdie dienste is gerig op gemeenskapsgebaseerde sorg soos dagsorg, pleegsorg, toesigdienste, skuilings, naweeksorg, tronke, sekuriteitsorg vir jong mense, rehabilitasiesentrums en verskeie vorme van residensiële sorg. Hierdie dienste moet voorkomend en op vroeë intervensie gerig wees en moet verseker dat geen verdere agteruitgang plaasvind nie. Dit moet ook ontwikkeling en welwese bevorder en moet die individu met die gesin en gemeenskapskonteks in die kortste moontlike tydperk integreer. Alhoewel dienste op hierdie vlak geneig is om meer gespesialiseerd te wees, moet die metode van dienslewering steeds op ontwikkeling fokus. Dienste moet dus holisties wees en sover moontlik in terme van 'n een-stop diens aangebied word.

Die diensraamwerk integreer spesiale ontwikkelingsareas soos HIV/VIGS, armoede, misdada voorkoming, middelmisbruik en oorlewingsondersteuning. Enige diens aan kinders, jeugdige, gesinne, vrouens en ouer persone moet op een van die diensvlakke gegrond wees en moet verseker dat die spesiale ontwikkelingsareas geïntegreer word, sodat dit relevant vir die betrokkenes kan wees. Wat belangrik vir die welsynsinstantiesisteem is, is dat hulle deur hierdie diensraamwerk versoek word om die genoemde diensvlakke in hulle dienslewering te reflekteer. Alle instanties moet dus hieraan voldoen ten einde finansiële hulp by wyse van subsidies van die Staat te kan ontvang.

Ten opsigte van subsidie moet die welsynsinstanties aan sekere verwagtinge voldoen wat in die meeste gevalle radikale paradigmaskuiwe vanaf die denkpatrone van die vorige bedeling vereis. Daar moet in die eerste instansie 'n verskuiwing plaasvind vanaf die fokus op kwantitatiewe dienste na 'n fokus op beide kwalitatiewe en kwantitatiewe dienste. Die klem

moet dus nie wees op hoe baie dienste gelewer word nie, maar op hoe effektief die dienste in die positiewe uitbouing van die welwese en kapasiteit is van kinders, jeugdiges, vrouens en ouer persone binne die konteks van gesinne en gemeenskappe.

Finansiering sal nie meer per kapita toegestaan word nie, maar na aanleiding van die programme wat aangebied word. Die klem moet ook verskuif vanaf gespesialiseerde organisasies en dienste na holistiese dienste wat gespesialiseerde komponente integreer. Rasgebaseerde strukture en praktyk word nie ondersteun nie. Slegs dié dienste wat maatskaplike integrering, diversiteit en regverdigheid verbeter, word ondersteun. Welsynsinstansies wat staatsfinansiering ontvang moet demokrasie in hulle strukture, personeel en dienste reflekteer. 'n Bewustelike skuif moet dus in terme van houdings en benaderings tot programme gemaak word, wat 'n aanduiding moet wees van die respek vir diversiteit en wat die ongelykhede in Suid-Afrika aanspreek. Finansiering van welsynsinstansies sal dus gegee word op grond van hulle aanpasbare beleid, planne en effektiewe dienste wat aan die minimum standaarde en funksies van die nuwe paradigma voldoen. Dit impliseer dat finansiering aan welsynsinstansies geprioritiseer sal word.

Welsynsinstansies moet voorts nie kulturele praktyke en inheemse regte verontagsaam nie en moet kulturele diversiteit reflekteer. Dit blyk duidelik te wees dat welsynsinstansies die strategiese filosofie van die Afrika-rennaissance moet ondersteun en reflekteer om finansiële ondersteuning van die Staat te ontvang. Ontwikkelingsgerigte dienste moet dus deur middel van die beleid van die instansies gereflekteer word. Kollektiewe benaderings deur welsynsinstansies word aangemoedig en gefragmenteerde, gespesialiseerde en geïsoleerde dienste word ontmoedig. Maatskaplike bystand wat met maatskaplike dienste verbind word, word ondersteun terwyl 'n deelnemende benadering vir welsynsinstansies voorgestel word.

Vanuit die bogaande uiteensetting is dit duidelik dat die konkretisering van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief 'n groot aanpassing van welsynsinstansies verg, wat vër verwyderd van die vorige tradisionele rehabiliterende en kliniese dienste is. Die impak daarvan op die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, sal vervolgens verder in terme van die opleidingsinstansiesisteme bespreek word.

3.5 DIE OPLEIDINGSINSTANSIESISTEEM

Doel & Shardlow (1996) gee 'n opsomming van die terminologie wat gebruik word om die opleidingsinstansiesisteem mee te beskryf. Verskillende outeurs gebruik begrippe soos "academic setting", "classroom", "college", "university", "educational establishment", "institution", "school of social work" en "training institution". Die opleidingsinstansiesisteem verwys dus na die instansie waar die maatskaplikewerkstudent maatskaplikewerkopleiding ontvang. Vir meer spesifiekheid kan na hierdie instansie verwys word as die departement, skool of program vir maatskaplike werk wat verantwoordelikheid vir die teoretiese en praktykonderrig van maatskaplikewerkstudente aanvaar. Met betrekking tot supervisie aan maatskaplikewerkstudente, is dit aan hierdie instansie waar die supervisor van die studente verbonde is.

Rankin (1997:189) verwys na opleidingsinstansies in maatskaplike werk en noem dat dit onafwendbaar is dat drastiese veranderinge in die welsynsbeleid ook implikasies vir maatskaplikewerkonderrig het. Die outeur verwys na die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) wat voorstel dat opleidingsinstansies hulle programme by nuwe nasionale tendense moet aanpas. 'n Nuwe welsynsbeleid skep 'n nuwe omgewing waarbinne maatskaplike werkers moet funksioneer. Die onderrigprogram vir maatskaplike werk moet dus daarby aanpas. Sewpaul & Hoosen (1992:84) verhelder hierdie standpunt deur die volgende stelling: "Universities constitute a microscopic representation of society. Changes within universities are inextricably linked to changes in the socio-political context of South Africa." Maatskaplikewerkonderrig is dus interafhanklik van die plaaslike welsynsbeleid en moet daarom op inheemse omstandighede fokus (Osei-Hwedie 1991:222).

Maatskaplikewerkonderrig word egter nie net deur die welsynsbeleid nie, maar ook deur die Regering se Derde Witskrif vir Onderrig (RSA 1997b) beïnvloed. Hierdie Witskrif stel 'n program vir transformasie van hoër onderwys voor. Die doel daarvan word soos volg gestel: "To transform the higher education system to serve a new social order to meet pressing national needs, and to respond to new realities and opportunities" (RSA 1992b: 7). Van Wyk & Mothata (1998) skets die agtergrond van hierdie beleid deur te noem dat die Suid-Afrikaanse onderrigsisteem voor 1994 in 'n groot mate deur rasgebaseerde riglyne georganiseer was. Ná 1994 se demokratiese verkiesing, is 'n nie-rasgebaseerde onderrigsisteem ingestel wat op die beginsels van gelykheid gegrond is. Die voormalige onderrigsisteem het ook op passiewe leerders gefokus en gelykheid, toeganklikheid en

kwaliteitsversekering was nie deel van die agenda nie. Dit was dus nie net die rasgebaseerde onderrigstelsel wat moes verander nie, maar ook hoe mense oor onderrig dink.

Die basis van bogenoemde denke word in die Grondwet van Suid-Afrika (RSA 1996) uiteengesit. Afdeling 29 van die Grondwet stipuleer onder andere dat die Staat die grondwetlike plig het om verdere onderrig te ontwikkel en dat onderrig getransformeer en gedemokratiseer moet word. Om hierdie rede was die hervorming van die onderwys sedert 1994 'n hoë prioriteit by die Regering. Na aanleiding van verskeie kommissies se werk in hierdie verband het die Nasionale Kommissie vir Hoër Onderwys van 1995 se inisiatief tot die Witskrif vir Hoër Onderwys gelei (RSA 1997b), wat die beginsels vervat waarop die Wet op Hoër Onderwys (RSA 1997c) gegrond is. Hierdie wet het veral die regulering van hoër onderwys ten doel. Dit kulmineer in die *South Africa Qualification Authority Act (SAQA)* wat verantwoordelik daarvoor is om standaarde vir kwalifikasies deur middel van die *National Qualification Framework (NQF)* te bepaal. Dit word deur middel van uitkomsgebaseerde onderrig bereik (Department of Education 1997a).

Uitkomsgebaseerde onderrig, as onderbou vir die beleid van die Departement van Onderwys wat op onderriginstansies van toepassing is, hou indirek met die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief as onderbou van die Departement van Welsyn se beleid verband. Pretorius (1998) motiveer hierdie stelling deur daarop te wys dat uitkomsgebaseerde onderrig daarop ingestel is om leerders vir die praktyk buite die opleidingsinstansie toe te rus. Deur middel van uitkomsgebaseerde onderrig kan die opleidingsinstansies dus maatskaplikewerkstudente vir 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief van die welsynstelsel voorberei.

Die Konsep Witskrif vir Welsyn (1996: 106) stel dit egter soos volg in hierdie verband: "While current social work education is generally successful in preparing practitioners for work in a therapeutic and restorative social welfare system, the courses do not equip graduates to respond appropriately to the most important social development needs in South African communities." McKendrick (1998:107) en Rankin (1997: 189-190) sluit hierby aan deur 'n transformering van die onderrigprogram vir maatskaplike werk vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief voor te stel. McKendrick (1998: 108) wys egter op verskillende probleme vir opleidingsinstansies se kurrikula in hierdie verband, deur

misverstande oor die aard van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, verskillende interpretasies, retoriek en onnodige "jargon" bloot te lê.

Volgens Bernstein (1993: 269) moet die opleidingsinstansie se onderrigprogramme nie net die teenswoordige sosiale behoeftes reflekteer nie, maar moet dit ook toekomsgerig wees. Ook Hoffmann (1991: 347) is van mening dat onderrig vir 'n professie soos maatskaplike werk, kritiese denke verg om relevante onderriginhoud in die teorie sowel as die praktyk te voorsien, sodat die behoeftes van die interaksie tussen mense en hulle omgewings op 'n wyse hanteer kan word wat tred hou met die sosiale en politieke veranderinge wat die land ondergaan. Volgens Van Rooyen (1994: 332-343) het akademië in Suid-Afrika eers onlangs begin om op die sosiale en politieke veranderinge in die omgewing te reageer deur die opleidingsinstansies se kurrikula daarby aan te pas. In hierdie verband verwys Van Rooyen (1994) ook na die kurrikulering van praktykonderrig.

Die verantwoordelikheid vir kurrikulering van praktykonderrig deur opleidingsinstansies word ook deur Grossman & Barth (1991: 131) gemotiveer deurdat die outeurs die volgende stelling maak: "...the role of the agency is to provide work opportunities, while it is the school's responsibility to teach a framework for practice." Hierdie "*framework for practice*" kan aan die hand van Doel & Shardlow (1996:185) as die maatskaplikewerkprogram in terme van teorie en praktykonderrig geïnterpreteer word. Dit kan ook verder gespesifiseer word as die praktykonderrigprogram, wat noodwendig die inhoud van supervisie aan die maatskaplikewerkstudent bepaal.

Samevattend kan dit dus gestel word dat die opleidingsinstansie vir kurrikulering van die totale onderrigprogram in maatskaplike werk verantwoordelik is, wat op die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig en vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief geformuleer word. Hierdie onderrigprogram in maatskaplik werk sluit ook praktykonderrig in, wat bepalend is vir supervisie aan die maatskaplikewerkstudent. Vervolgens word daar op die aard en inhoud van die onderrigprogram gefokus, wat 'n impak op supervisie aan die student het.

Matiru, Mwangi & Schlette (1995: 123-156) stel 'n riglyn vir kurrikulering voor wat volgens die outeurs spesifiek vir die Afrika-konteks geskik is. Die outeurs wys daarop dat alle rolspelers by die opleidingsinstansie by die betrokke kurrikuleringsproses betrokke moet

wees. Dit sluit die supervisor in wat vir supervisie aan studente in maatskaplike werk verantwoordelik is. Die kurrikuleringstrylyn bestaan uit 'n situasie analise, formulering van doelstellings (wat as die formulering van uitkomste beskou kan word), bepaling van die inhoud, keuse van toepaslike metodes en bepaling van die evalueringskriteria. Hierdie riglyn word vervolgens kortliks binne die konteks van supervisie aan maatskaplikewerkstudente bespreek.

Die eerste stap, naamlik situasie analise bestaan daaruit dat die omgewing waarbinne die program opereer, verken moet word. Dit sluit onder ander studente se akademiese agtergrond, hulle motivering, demografiese inligting, leerstyle en gewoontes in. Hierdie is 'n belangrike komponent, aangesien supervisie volgens uitkomsgebaseerde beginsels leerdergesentreerd moet wees (Department of Education 1997a) en die student dus in hierdie verband die fokus van alle aktiwiteit is. Matiru, Mwangi & Schlette (1995: 129) brei hierop uit deur te konstateer dat programme in Afrika saamgestel moet word vir studente wat in 'n Afrika-konteks woon en werk. Daarom is dit volgens die outeurs belangrik om kennis te hê van die gemeenskappe waarin studente woon en werk. Inligting oor die gemeenskap sluit ook die behoeftes en verwagtinge van die gemeenskap in en die sosio-politieke, ekonomiese en maatskaplike filosofie en tendense in die gemeenskap.

Verskeie tegnieke kan gebruik word om die inligting oor die gemeenskap in te win. Tegnieke soos bestudering van dokumentasie, dinkskrumme, observasies, groepbesprekings en vraelyste kan onder andere gebruik word. Doel & Shardlow (1996: 71-75) beskryf byvoorbeeld hoe praktykopleiers betrek kan word om deur middel van 'n analoge 'n "socialworkland" of visuele beeld van die praktyk te skep. Die outeurs motiveer die onontbeerlike betrokkenheid van praktykopleiers by die samestelling van onderrigprogramme deur te noem dat daar 'n groot verskil is tussen om slegs 'n gemeenskap te besoek en om werklik in 'n gemeenskap te woon en te werk. Supervisors sal dus moeilik op hulle eie daarin slaag om 'n relevante praktykonderrigprogram, wat aan bogenoemde vereiste voldoen, daar te stel.

Met betrekking tot die formulering van uitkomste is dit nodig om breë en algemene uitkomste te bepaal, voordat daar na die meer spesifieke uitkomste beweeg word. Dit voorsien die fokus en regverdiging van die program en gee 'n aanduiding van die onderrig- en assesseringsmetodes wat gebruik gaan word.

Verskeie benaderings kan vir die bepaling van die inhoud van die program gebruik word, byvoorbeeld onderwerp vir onderwerp (parallele temas of aparte temas), kronologiese opeenvolging (in volgorde van gebeure), plek tot plek (in terme van die plek waar gebeurtenisse plaasvind), konsentriese sirkels (een konsep vorm deel van 'n volgende konsep), oorsaak en gevolg (die oorsake word beskou om die gevolge te bepaal), logiese strukturering (een aspek kan nie afgehandel word voordat die basis vir 'n volgende aspek nie gelê is nie), probleemgesentreerd (konkrete probleme word gestel waarvoor die leerder antwoorde moet soek), spiraalbenadering (dieselfde onderwerp word herhaal soos die program vorder, maar op 'n meer gevorderde vlak) en 'n terugwaardse benadering (die laaste stap word eerste gedoen en daarvandaan word na die eerste stap teruggewerk). Die inhoud word ook bepaal in terme van beweging vanaf die eenvoudige na die komplekse, vanaf die geheel na dele van die geheel en andersom en vanaf die bekende na die onbekende.

Die selektering van die metodes van onderrig is afhanklik van die praktykonderrigmodelle wat byvoorbeeld vir die plasing van studente by praktykopleidingsinstansies gebruik word. Dit word volledig in die volgende hoofstuk bespreek. Ook die bepaling van die evalueringsmetodes word volledig in 'n latere hoofstuk bespreek.

Binne die konteks van supervisie en kurrikulering wys Kadushin (1992: 142) daarop dat daar sekere algemene leerinhoude met betrekking tot supervisie is. Hy verwys na die inhoud van onderrig in supervisie deur na Helen Perlman te verwys, wat in 1947 vyf komponente van die maatskaplikewerkpraktyk geïdentifiseer het. Kadushin (1992) het dit soos volg vir supervisie aangepas: "The nuclear situation for all of social work is that of a client (individual, family group, or community - *people*) coming, or referred to a social agency (*place*) for help (*process*) by a social worker (*personnel*). The client comes with a *problem* in social functioning." In Afrikaans word na hierdie leerareas as die persoon, plek, proses, probleem en personeel verwys. Hierdie leerareas word tradisioneel en algemeen in supervisie aan maatskaplikewerkstudente gebruik.

Hoffmann (1990: 65) bied egter 'n ekologiese sisteemperspektief op bogenoemde leerareas deur dit soos volg te identifiseer: "Within ecological and systems perspectives, the five learning areas pertaining to the course objectives would be identified as the person-in-environment; the needs of people; social work intervention; and the student as a developing

social worker (EPNIS)." Hierdie leerareas word vanuit 'n ekologiese sisteemperspektief vir die doeleindes van hierdie proefskrif aanvaar en word soos volg gekompuleer: omgewing, mense, behoeftes, intervensie en student. Dit kan met die akroniem OMBIS geïdentifiseer word.

Aan die hand van Hoffmann (1990: 65-66,137-138) se omskrywing kan die bogenoemde leerareas (OMBIS) vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente soos volg omskryf word:

- Die *omgewing* sluit al die sisteme in met wie in interaksie getree word en met wie transaksies aangegaan word. Dit verwys dus na 'n mikro-, meso- en makrovlak. Op mikrovlak is dit op die welsynsinstantie van toepassing met betrekking tot die instantie se struktuur, doelstellings, beleid, administrasie en diensprosedures. Die mesovlak verwys na die netwerk van diensleweringstelsels wat deel van die praktykopleidingsinstantie vorm. Die makrovlak verwys na die Staat se welsynsbeleid en toepaslike wette. Kennis van die toepassing van die mikro-, meso- en makrovlak is dus vir die student nodig om die impak van die omgewing te kan fasiliteer.
- Die *mense* sluit die verbruikers van die welsynsinstantie se dienste in en verwys na individue, gesinne, klein groepe, formele organisasies, gemeenskappe en die samelewing in die geheel. Dit verwys nie net na die mense wat diens verlang nie, maar ook na potensiële sisteme wat transaksies met die omgewing aangaan. Kennis van die normale prosesse en reaksies van menslike gedrag en ontwikkeling, sowel as die teorie van organisasies is nodig om die eienskappe en omstandighede van mense beter te verstaan.
- Die *behoeftes* van die mense sluit die werklike en potensiële behoeftes en probleme van mense in wat tydens die wisselwerking tussen die mens en die omgewing ontstaan. Dit is dus die behoeftes waarop die welsynsinstantie fokus. Die student moet weet wat die aard en oorsake van maatskaplike wanfunksionering is, die psigososiale effek daarvan, die impak daarvan op verskillende mense en groepe in die gemeenskap en die samelewing in geheel.

- Die *intervensie* verwys na die professionele aksie of hulpverlening wat gerig word op mense en hulle omgewing om hindernisse te oorkom wat groei, ontwikkeling en aanpassing inhibeer. Kennis van tegnologie, verskillende teoretiese benaderings en modelle is nodig, sowel as metodes wat bestaan uit gevallewerk, groepwerk, gemeenskapswerk, bestuur, supervisie en navorsing. Die student moet op voorkomende sowel as remediërende vlak kan werk.
- Die *student* moet hom/haarself as 'n ontwikkelende professionele persoon verstaan in terme van gevoelens en houdings wat na die intervensie- en supervisieproses oorgedra word. Dit sluit ook die identifisering met die maatskaplikewerkprofessie en praktyk in. Die student se moontlikhede en tekortkominge moet ook verken word.

Hoffmann (1990: 63-65) beklemtoon dat die bogenoemde leerareas slegs toegepas kan word indien dit in die konteks van sekere domeine, leerkategorieë of ontwikkelingsvlakke gedoen word. (Vir die doeleindes van hierdie proefskrif sal daar van 'n logiese samevoeging van die genoemde begrippe gebruik gemaak word. Om hierdie rede sal daar na die ontwikkelingsvlakke van leer verwys word.) Hoffmann (1990) verwys na die student se ontwikkelingsvlakke van leer in terme van kennis, waardes (die begrip houdings word alternatiewelik gebruik) en vaardighede.

Hoffmann (1990) omskryf die student se ontwikkelingsvlakke van leer deur te noem dat die student die kennis wat in die teoriesituasie verkry is, deur middel van praktykonderrig toepas. Daar is voorts sekere waardes verbonde aan die maatskaplikewerkprofessie, waartoe die student begelei moet word. Die waardes word as houdings uitgeleef wat 'n sekere manier van dink, voel en doen weerspieël en die student se gedrag bepaal. Vaardighede is die fasilitering van "doen". Dit word in 'n praktiese situasie ontwikkel wat daartoe lei dat 'n sekere vlak van bekwaamheid ontwikkel word. Fourie (1982: 65) wys op die verband tussen die verskillende ontwikkelingsvlakke van leer deur te noem dat die kennis wat die student bemeester het, sy/haar waardes sal beïnvloed, terwyl dit bepalend vir die student se vaardighede is. Die student se ontwikkelingsvlakke van leer kan dus onderskei word, maar nie werklik geskei word nie. Hoffmann (1990) se standpunt is ook in hierdie verband dat vaardighede oneffektief sal wees sonder die nodige kennis en positiewe waardes. Die ontwikkelingsvlakke bou dus progressief op mekaar.

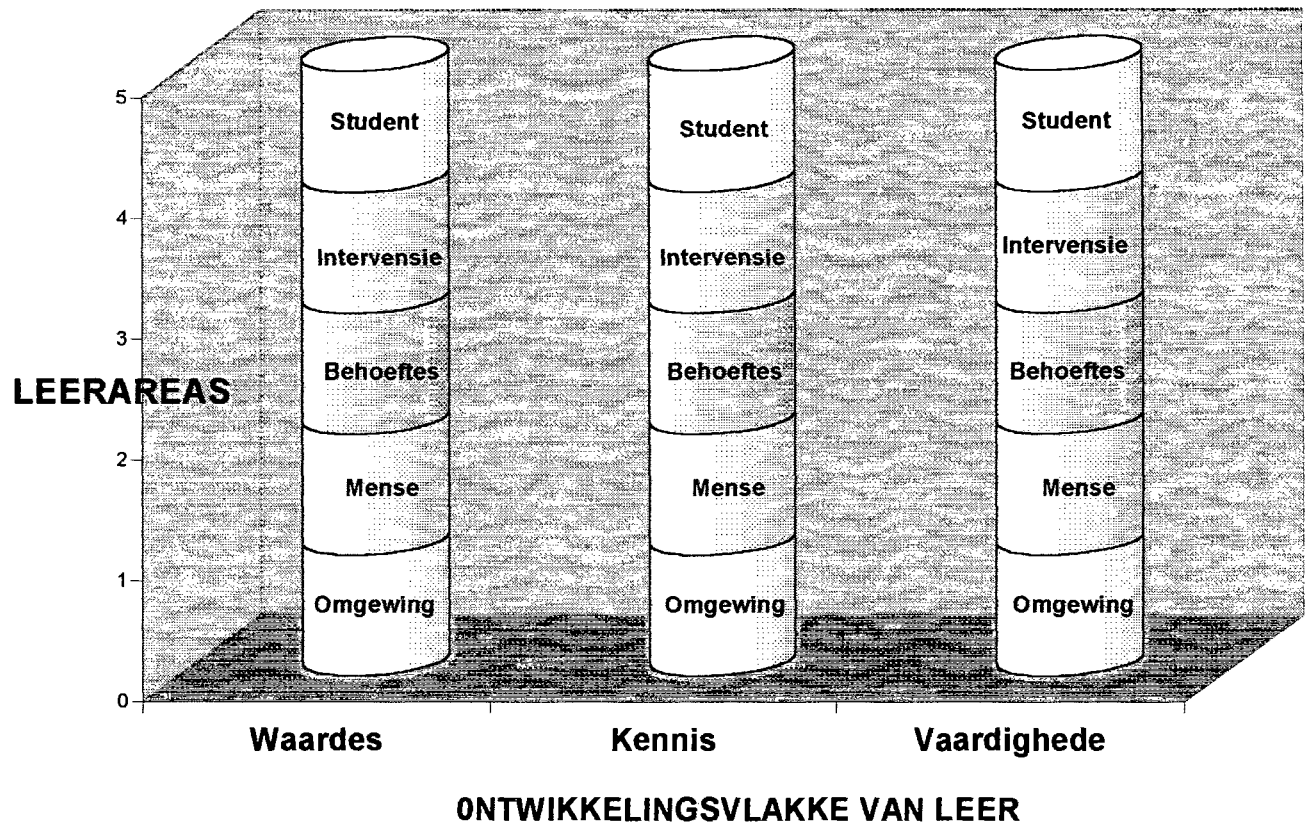
Outeurs wat van die genoemde ontwikkelingsvlakke van leer melding maak, verwys gewoonlik na Bloom (1956) se taksonomie van die kognitiewe vlak (kennis), affektiewe vlak (waardes) en psigomotoriese vlak (vaardighede) (Erwin 1991; Fourie 1982; Hoffmann 1990; Matiru, Mwangi & Schlette 1995). Aan die hand van genoemde outeurs word die maatskaplikewerkstudent se ontwikkelingsvlakke van leer soos volg samevattend in figuur 3.3 omskryf.

KENNIS (KOGNITIEWE VLAK)	WAARDES (AFFEKTIEWE VLAK)	VAARDIGHEID (PSIGOMOTORIESE VLAK)
<u>KENNISVLAK</u> Die vermoë om vakinhoud se uitgangspunte te herroep, te beskryf en te herken.	<u>BEWUSWORDINGSVLAK</u> Bewuswording van die benuttingswaarde van vakinhoud en die doelbewuste skenk van aandag daaraan en objektiewe betrokkenheid daarby.	<u>GEREEDHEIDSVLAK</u> Om fisies, sielkundig en emosioneel gereed te wees om op die vakinhoud en praktyk te reageer.
<u>BEGRIPSVLAK</u> Die vermoë om begrip oor te dra deur vakinhoud in eie woorde uit te druk en 'n voorbeeld daarvan te gee.	<u>REAKSIEVLAK</u> Om tot optrede oor te gaan, beginsels uit te leef en verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar.	<u>EKSPERIMENTERINGSVLAK</u> Die bereidheid en gemotiveerdheid om te eksperimenteer ten einde verwagte uitkomst te bereik.
<u>TOEPASSINGSVLAK</u> Om abstrakte vakinhoud te verwerk en te gebruik deur toepaslike hanteringstrategieë volgens behoefte te selekteer en toe te pas.	<u>TOEWYDINGSVLAK</u> Om die waarde van bepaalde vakinhoud te besef, toepaslike keuses te maak en om dit toegevyd aan te wend.	<u>INTEGRERINGSVLAK</u> Die bewustelike oefenpogings om vakinhoud te implementeer en met die praktyk te integreer.
<u>ONTLEDINGSVLAK</u> Om vakinhoud te onderskei, te ontleed en met mekaar in verband te bring.	<u>INTERNALISERINGSVLAK</u> Die vermoë tot kritiese denke en identifisering met die vakinhoud, filosofie en etiek van die professie.	<u>OUTOMATISERINGSVLAK</u> Die herhaling en aanwending van vakteorie is outomaties en volgens 'n eie styl.
<u>SINTESEVLAK</u> Om nuwe kennis op eie inisiatief te ondersoek en met bestaande kennis saam te voeg en om dit onafhanklik met die praktyk te integreer.	<u>PROFESIONELE VLAK</u> Om gekontroleerd, verantwoordelik en weldeurdag professioneel op te tree.	<u>BEDREWENDHEIDSVLAK</u> Word deur vakkundig bedrewendheid gekenmerk en deur die vermoë om in beheer van 'n situasie te wees, inisiatief te openbaar en vereiste uitkomst suksesvol te bereik.
<u>EVALUERINGSVLAK</u> Om deur middel van 'n toepaslike kriteria oor idees, prosedures en metodes te oordeel.		

FIGUUR 3.3: Maatskaplikewerkstudente se ontwikkelingsvlakke van leer

Vanuit die voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat die welsynsisteem se welsynsbeleid in terme van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief en die beleid vir hoër onderwys in terme van uitkomsgebaseerde onderrig, 'n direkte impak op die onderrigprogram van die

opleidingsinstansiesisteen het. Dit het gevolglik weer 'n impak op die leerareas in supervisie aan maatskaplikewerkstudente. Die genoemde leerareas behoort ekologies beskou te word en hou met die onderskeie geïdentifiseerde ontwikkelingsvlakke van leer verband. Die uitkomst van supervisie aan maatskaplikewerkstudente behoort dus op die betrokke leerareas en ontwikkelingsvlakke van leer gegrond te wees. Figuur 3.4 stel dit grafies voor.



FIGUUR 3.4: Die uitkomst van supervisie aan maatskaplikewerkstudente

3.6 DIE SUPERVISORSISTEEM

Botha (1976: 19-20) wys op die verskil in benaminge vir die persoon by die opleidingsinstansie wat vir die studente se praktykonderrig verantwoordelikheid aanvaar. Sy verwys na benaminge soos veldbeampte, studente-assistent, fakulteitsadviseur en dosent belas met praktykopleiding. Outeurs soos Brownstein, Smith & Faria (1991: 237-248) en Doel & Shardlow (1996: 182) verwys na onder andere benaminge soos "field liaison, academic staff, class teacher, course teacher, director of fieldwork, educator, lecturer, placement team, tutor." Dit blyk dat daar, veral in die VSA, verkies word om na "faculty advisor" of "faculty liaison"

te verwys. In verband met die verskillende benaminge stel Doel (1988:45) dit soos volg: "Job titles might change, but when the packaging is removed we often reveal the same attitudes and activities."

Yelloly & Henkel (1995: 155) se standpunt is dat die persoon wat by die opleidingsinstansie vir die studente se praktykonderrig verantwoordelikheid aanvaar, 'n bestuurder met besondere funksies is. Indien die ander funksies van supervisie, naamlik onderrig en ondersteuning ook in ag geneem word, is dit duidelik dat hierdie betrokke persoon supervisie doen (Kadushin 1991:23). Alhoewel daar, soos in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995) na 'n supervisor as 'n maatskaplike werker in die praktyk verwys word, kan die persoon by die opleidingsinstansie wat vir studente se praktykonderrig verantwoordelikheid aanvaar, vir die doeleindes van hierdie proefskrif ook as 'n supervisor beskou word. Ook Fourie (1982) en Strydom (1993) gebruik die benaming "supervisor" om na die personeellid by die opleidingsinstansie te verwys wat supervisie vir studente ooreenkomstig die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram gee.

Die sentrale posisie en verantwoordelikheid wat Rodway & Rogers (1993:43-52) aan die supervisor in die praktykonderrigprogram toeken word deur verskeie outeurs ondersteun. Rodway & Rogers (1993) wys egter daarop dat die betrokke model van praktykonderrig wat gevolg word, bepalend vir die take en rolle van die supervisor is. Die modelle wat gevolg kan word, word in die volgende hoofstuk volledig bespreek. Die eienskappe, take en rolle van die supervisor word ook bepaal deur die verbondenheid van die supervisor as 'n voltydse of deeltydse en tydelike of permanente personeellid van die opleidingsinstansie (Hoffmann 1991:34-36). Vervolgens sal die eienskappe, take en rolle van die supervisor in die besonder bespreek word.

Munson (1993:14-16) maak 'n samevatting van die eienskappe waarvoor 'n goeie supervisor moet beskik. Die outeur noem dat die supervisor belese moet wees in terme van die nuutste en relevante literatuur. Die supervisor moet goed skriftelik en verbaal met mense op alle vlakke kan kommunikeer, moet goed kan luister en moet goed kan waarneem. Outeurs soos Kadushin (1991:337-338), Kitching (1992: 62-68), Munson (1993:35-41) en Van Staden (1990: 62-63) wys op verdere eienskappe van die supervisor van maatskaplikewerkstudente, wat vervolgens gekompileer word.

Die supervisor moet: gemotiveerd vir sy/haar take en rolle as supervisor wees en moet ook ander kan motiveer; op demokrasie eerder as mag ingestel wees; warmhartig wees, maar steeds professionaliteit kan demonstreer; goeie interpersoonlike kommunikasie kan handhaaf; kritiek kan gee en hanteer; 'n positiewe ingesteldheid jeens die maatskaplikewerkprofessie handhaaf; kultuursensitief wees; gemaklik daarmee wees om erkenning en goedkeuring vir mense se prestasies te kan gee; deurlopende pogings aanwend om te leer en emosioneel te groei; kundigheid met ander kan deel; dit geniet om mense te onderrig en moet onderrig goed kan fasiliteer; bestuursfunksies kan deurvoer en dit geniet om besluite te neem; geduld aan die dag kan lê; saam met ander in spanverband kan werk; selfvertroue toon; eerlik en konsekwent en ondersteunend wees; 'n aanvaarbare en toepaslike voorkoms hê; by die gemeenskap en professie betrokke wees; nie van studente "duplikate" probeer maak nie, maar elke student se styl kan respekteer; oor 'n goeie humorsin beskik; entoesiasies en energiek wees en moet dit aan studente kan oordra; kreatief wees en oor inisiatief beskik; oor morele integriteit beskik; positiewe verhoudings kan ontwikkel en in stand hou; goeie leierseienskappe en 'n dinamiese persoonlikheid hê; studente objektief kan beoordeel; konflik positief kan hanteer; vertroue wek en skep; buigsaam wees en moet empaties wees.

In bogenoemde verband verwys Watkins (1997:168) na verskeie studies wat gepoog het om die eienskappe wat 'n supervisor oneffektief maak, vas te stel. Die volgende eienskappe word beklemtoon: rigiditeit, min empatie, min ondersteuning, gebrekkige onderrigvermoëns, om deurlopend indirek te wees, om geslote te wees, om nie verskille te respekteer nie, om nie voldoende erkenning en aanmoediging te gee nie, om nie kultuursensitief te wees nie, om evaluering te oorbeklemtoon en om voortdurend op swakhede en foute te fokus. Allen, Szollos & Williams in Watkins (1997) som dit soos volg op: "...worst experiences are more easily characterizable by what they fail to provide rather than by what actually occurs."

Doel & Shardlow (1996), Hawthorne & Holtzman (1991: 320-328), Mesbur (1991), Raskin, Skolnik & Wayne (1991), Rodway & Rogers (1993), Rogers (1996), Rosenblum & Raphael (1983), Smith, Faria & Brownstein (1986) en Strydom (1993) gee uiteensettings van die take van die supervisor. Hierdie take kan saamgevat word deur middel van die funksies van supervisie, aangesien dit behels dat die supervisor die program van praktykonderrig moet bestuur, die student moet onderrig en ondersteuning aan die student moet bied. (Die funksies van die supervisor word in verdere hoofstukke breedvoerig bespreek.) Take soos die skakeling van die supervisor as verteenwoordiger van die opleidingsinstansie met die

welsynsinstansie en die supervisor se verantwoordelikheid om die integrering van die teorie met die praktyk te onderrig, word deurgaans in die literatuur beklemtoon.

Kilpatrick, Turner & Holland (1994: 108-109) noem dat alhoewel die rolle van die supervisor by die opleidingsinstansie kompleks en divers is, is baie min inligting daaromtrent in die literatuur beskikbaar. In dieselfde verband rapporteer McInnis-Dittrich & Coe (1997:101) dat min melding in die literatuur oor die opleiding van supervisors en hulle dienooreenkomstige rolvervulling gemaak word. Die outeurs beklemtoon dit dat dit verkeerd is om 'n aanname te maak dat maatskaplike werkers wat die rol van 'n supervisor inneem, outomaties oor die kennis, houding en vaardighede beskik om onderrig aan studente te bied, praktykonderrigprogramme te bestuur en studente te ondersteun. Die rolvervulling van die supervisor is dus nie noodwendig natuurlik of aangebore nie en moet ontwikkel word.

Die volgende rolle van die supervisor word aan die hand van Brownstein, Smith & Faria (1991: 237-248), Gardiner (1989: 12), Royse, Dhooper & Rompf (1996: 6), McInnis-Dittrich & Coe (1997:101) en Simpson & Tyndall (1995) geïdentifiseer.

- *Bemiddelaar*: om as bemiddelaar tussen die student en die praktykopleier op te tree.
- *Skakelbeampte*: om as skakelbeampte tussen die opleidings- en welsynsinstansie op te tree.
- *Moniteerder*: om die kwaliteit van praktykonderrig te moniteer.
- *Evalueerder*: om die student se vordering te evalueer
- *Konsultant*: om as konsultant vir die praktykopleier met betrekking tot praktykonderrig op te tree.
- *Onderrigpersoon*: om die student te onderrig om die teorie en praktyk te integreer.
- *Adviseur*: om studente en praktykopleiers met betrekking tot keuses te adviseer.
- *Advokaat*: om as advokaat vir studente met betrekking tot hulle totale opleiding op te tree.
- *Administrateur*: om administratiewe aangeleenthede te hanteer.
- *Fasiliteerder*: om die praktykonderrigprogram te fasiliteer.
- *Modelleerder*: om toepaslike gedrag aan studente te modelleer.
- *Koördineerder*: om die praktykonderrigprogram te koördineerder.
- *Ondersteuner*: om studente se stres positief te bestuur.
- *Instaatsteller*: om deur middel van die supervisieverhouding studente tot optimale leer in staat te stel.

Ten einde die funksies van supervisie en die bogenoemde take en rolle te kan deurvoer, is dit nodig dat die supervisor sekere etiese beginsels in samehang met die Wet op Maatskaplike werk (RSA 1978) moet nakom. Dryden & Feltham (1994: 131-135), Feltham & Dryden (1994: 130-135), Kadushin (1992: 498-502) en Munson (1993:34, 39) noem enkele etiese beginsels.

Dit is oneties indien studente nie gereeld supervisie ontvang nie, aangesien studente betaal om onderrig te word en omdat dit aan die verbruikersstelsel van die welsyninstansie waar studente vir praktykonderrig inskakel, verskuldig is. In hierdie verband moet oneffektiewe en teenproduktiewe werkswyses van studente ook deur middel van gereelde supervisie geïdentifiseer word en effektief hanteer word. Om dit te kan doen, het supervisors die verantwoordelikheid om hulle eie effektiwiteit voortdurend te evalueer en te ontwikkel. Professionele optrede moet deurlopend deur supervisors gemodelleer word. In hierdie verband moet supervisors hulle dus onder andere daarvan weerhou om kollegas en ander professies te kritiseer. In dieselfde verband moet supervisors duidelike grense tussen 'n professionele supervisieverhouding, 'n terapeutiese verhouding en 'n vriendskapsverhouding stel. Die supervisieverhouding moet ook nie deur die supervisor gebruik word om eie subjektiewe behoeftes te bevredig nie. Om hierdie redes moet vertroulikheid in die supervisieverhouding gehandhaaf word, behalwe wanneer dit in belang van die student is dat vertroulike inligting bekend gemaak word. Ook die waardigheid van die student moet gerespekteer word, ongeag die student se agtergrond, status, geslag, kultuur, ras en seksuele oriëntasie.

In terme van die sistemiese aard van supervisie aan maatskaplikewerkstudente, is dit belangrik dat die eienskappe, take, rolle van die supervisor en uitlewing van etiese beginsels in die konteks van die ander sisteme wat by supervisie aan studente betrokke is, beskou word. Omdat die supervisor direk aan die opleidingsinstansie verbonde is, is dit logies dat die opleidingsinstansiesistelsel 'n prominente invloed op die supervisiesistelsel sal hê. Aangesien die supervisiesistelsel deel is van die konfigurasie van sisteme betrokke by supervisie aan die student, sal die welsyninstansiesistelsel en welsynsistelsel, maar ook die praktykopleiersistelsel en leerdersistelsel 'n noodwendige impak op die supervisiesistelsel hê. Dit ondersteun die sentrale posisie van die supervisiesistelsel wat deur Rodway & Rogers (1993) daaraan toegeken word.

3.7 DIE PRAKTYKOPLEIERSISTEEM

Doel & Shardlow (1996: 183-184) identifiseer die volgende benaminge wat in die literatuur gevind word om 'n praktykopleier te beskryf: "field educator, field supervisor, field teacher, student supervisor, student unit organizer, practice teacher, field instructor." Dit blyk dat die begrip "field instructor" algemeen gebruik word om 'n praktykopleier mee te beskryf. Shardlow & Doel (1996: 4) verwys na die praktykopleier as die persoon by die welsynsinstantie wat as instaatsteller van maatskaplikewerkstudente se praktykonderrig optree. Fourie (1982: 28) se omskrywing van die praktykopleier stem met die laasgenoemde omskrywing ooreen, deurdat sy die praktykopleier omskryf as die supervisor of maatskaplike werker by die welsynsinstantie onder wie se leiding die student die program vir praktykonderrig uitvoer. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word daar met Fourie (1982) se omskrywing saamgestem en word daar met die benaming "praktykopleier" volstaan.

Internasionale navorsing deur Hughes & Heycox (1996) toon dat die profiel van 'n praktykopleier gewoonlik bestaan uit 'n vroulike maatskaplike werker, jonger as veertig jaar oud, wat relatief nuut in 'n praktykopleierspos is, wat onervare as praktykopleier is, wat nie supervisie by die welsynsinstantie kry nie, wat moontlik die enigste persoon in die welsynsinstantie is wat praktykopleiding doen en wie se posomskrywing nie praktykonderrig insluit nie. Hierdie gegewens dui op 'n diskrepansie tussen die praktykrealiteit en die onderrigideaal, aangesien outeurs soos Alperin (1997: 62) en Nghatsane (1986: 157) stipuleer dat die praktykopleier nie net 'n onontbeerlike en belangrike rol in maatskaplikewerkonderrig speel nie, maar dat die praktykopleier ook 'n groot verantwoordelikheid het om kundige leiding aan studente te gee om die welsynsinstantie se reputasie in die gemeenskap te beskerm.

Dit blyk uit navorsing (Rodway & Rogers 1993:52) dat daar baie ooreenstemming tussen die onderrigfunksies van die praktykopleier en supervisor is, veral ten opsigte van integrering van die teorie en die praktyk. Die supervisor behoort in hierdie verband egter 'n breër perspektief te handhaaf, omdat die student algemeen onderrig word en nie vir 'n spesifieke welsynsinstantie nie. Begrip vir hierdie determinant in die verhouding tussen die supervisor en die praktykopleier is belangrik, aangesien studente tydens praktykonderrig nie net van teoretiese leiding nie, maar ook van praktiese leiding afhanklik is. Met betrekking tot

praktiese leiding word daar swaar op die praktykopleier gesteun. 'n Positiewe verhouding, interaksie en toeganklikheid tussen die praktykopleier en die supervisor is dus van wesenlike belang (McInnis-Dittrich & Coe 1997: 93-96).

In bogenoemde verband kan enkele algemene verantwoordelikhede van die praktykopleier in belang van supervisie aan die student geïdentifiseer word. (Meer spesifieke verantwoordelikhede word gewoonlik met elke praktykopleier individueel gekontrakteer na aanleiding van die praktykonderrigprogram en studente se unieke behoeftes.) Praktykopleiers het die verantwoordelikheid om as positiewe praktykrolmodelle vir studente op te tree, aangesien hulle deur studente in die praktyk waargeneem word. Die praktykopleier moet dus self entoesiasies met die professie identifiseer en nie soos Gitterman (1989: 89) dit stel, "closet" maatskaplike werkers wees nie.

Die praktykopleier moet dus 'n duidelike professionele identiteit hê, aangesien gebrek daaraan tot professionele identiteitsverwarring by studente kan lei. Die praktykopleier moet ook toegewyd wees om onderrig vir studente aan te bied en verstaan wat supervisie aan studente behels. Die praktykopleier moet voorts verseker dat die student die beste moontlike ervaring in die praktyk kry en moet sodoende daartoe bydra dat die verwagtinge en standaard van die praktykonderrigprogram nagekom word. Terselfdertyd moet die praktykopleier ook verseker dat die verbruikerssisteem van die welsynsinstantie teen onbehoorlike optrede van die student beskerm word. Soos dit reeds uitgewys is, is dit alleenlik moontlik om aan hierdie verantwoordelikhede te voldoen, indien die samewerking tussen die praktykopleier, welsynsinstantie, supervisor en opleidingsinstantie positief is (Mesbur 1991: 161; Tebb, Manning & Klaumann 1996: 42).

Rogers & McDonald (1995: 60-61) beklemtoon dit dat die invloed van die praktykopleier op die student baie maal onderskat word. Dit is dus noodwendig dat om bogenoemde verantwoordelikhede sinvol en effektief na te kom, toepaslike opleiding aan praktykopleiers nodig is. Sawdon & Sawdon (1988: 76) ondersteun hierdie argument deur te argumenteer dat dit nie korrek is om aan te neem dat 'n effektiewe maatskaplike werker outomaties ook 'n effektiewe praktykopleier is nie. Die opleiding aan praktykopleiers sal in 'n verdere hoofstuk meer breedvoerig bespreek word.

Uit die bogenoemde uiteensetting behoort dit vanuit 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief duidelik te blyk dat veral die mesovlak (supervisor- en praktykopleiersisteem) bepalend vir die supervisie aan die maatskaplikewerkstudent is. Veral die geslotenheid en openheid van die grense tussen die genoemde sisteme, onderlinge verhoudings, interaksie tussen die sisteme en insette en uitsette is van belang. Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief is die aanpassing van die sisteme op die mesovlak by die makrovlak (welsynsisteem) ook bydraend tot die effektiwiteit en uitsette van die mikrovlak (leerdersisteem) se toereikende passing met die maatskaplikewerkpraktyk. Vervolgens sal die leerdersisteem bespreek word.

3.8 DIE LEERDERSISTEEM

Indien supervisie aan die maatskaplikewerkstudent vanuit 'n sistemiese perspektief beskou word, is die student (leerdersisteem) volgens Botha (1976:51) baie belangrik omdat praktykonderrig en gevolglik supervisie terwille van die student plaasvind. Die uiteindelige doel van supervisie is om studente in bekwame maatskaplike werkers te ontwikkel. McKendrick (1994: 311) identifiseer drie faktore wat die oorgang vanaf student na 'n bekwame maatskaplike werker beïnvloed, naamlik die konteks van die oorgang, die eienskappe van die persoon wat die oorgang maak en die bydraende omgewingseienskappe. Die omgewingseienskappe is reeds in die voorafgaande uiteensetting van hierdie hoofstuk beskryf. Vervolgens sal die konteks van die leerdersisteem en eienskappe van studente getipeer word.

Nasionale en internasionale navorsing oor die ouderdom van maatskaplikewerkstudente bewys dat die gemiddelde ouderdomme van die betrokke studente binne die parameters van laat adolessensie en vroeë volwassenheid val (McKendrick 1994:312; Raskin, Skolnik & Wayne 1991: 263). Louw & Edwards (1993:393-399,561) noem in hierdie verband dat die lewensfase wat as vroeë volwassenheid en laat adolessensie bekend staan, gekenmerk word deur 'n vlak van ontwikkeling waar die persoon psigologies as volwassene beskou word, maar sosiaal nog in 'n adolessente stadium verkeer. Die persoon moet tydens hierdie fase gevestigde gedragsvorme en rolle met nuwes vervang. Verdere ontwikkelinge in hierdie lewenstadium van die maatskaplikewerkstudent word vervolgens aan die hand van Lotz (1995: 86-91) bespreek.

Die student is daarop gerig om bestaande strukture te beëindig en in 'n nuwe dimensie van strukture te beweeg. Dit kan baie onsekerhede teweegbring. Dit gebeur dus soms dat 'n student in bepaalde omstandighede meer met 'n adolessent as met 'n persoon in die laat twintigerjare gemeen sal hê. Dinamiese gebeure vind dus met die student plaas in terme van persoonlikheidsontwikkeling, volwassenewording, selfbeskouing, selfaktualisering en identiteitsverwerking. Die beleving van eienskappe soos fisieke volwassenheid en vitaliteit, dra daartoe by dat studente hulleself as bekwaam en volwasse beskou. Om hierdie rede word uitdagings onvoorwaardelik vanweë "sens de pouvoir" (die besef van "ek kan") aanvaar.

'n Afname in eie gepreokkupeerdheid vind plaas, sodat die student meer van die kompleksiteit van die volwassene bewus word. Bekende abstrakte aangeleenthede in die gemeenskap, soos werkloosheid en wettige regte van mense, word nou 'n realiteit. Voorkeur word nog verleen aan interpersoonlike vriendskapsverhoudinge met persone van eie ouderdoms- en kultuurgroepe, maar 'n bewuswording van gemeenskaplikhede neem tog toe. 'n Meer akkommoderende houding word ingeneem ten opsigte van verskille in ouderdom, geslag en kultuur. Onverdraagsame houdings teenoor byvoorbeeld ouers, maak ook plek vir meer aanvaardende houdings.

Praktykgeoriënteerde optrede is kenmerkend, vanweë studente se fisieke vermoëns en aksiegerigheid om gestelde doelwitte prakties deur te voer. 'n Sterker identiteitsgevoel gee aanleiding tot 'n meer objektiewe selfevaluering. Dit lei daartoe dat studente ook in staat is tot 'n algemene objektiewe persepsie. Idealisme bereik egter 'n hoogtepunt. Dit is op beginselooruigings gefokus wat verband hou met humanitêre doelwitte, morele doelstellings en ideale. Dit kan tot konstruktiewe optrede aanleiding gee, maar ook soms tot selfvernietiging lei. Die student kan dus 'n verandering ondergaan met betrekking tot gedragskodes, moraliteit en etiese beginsels. Daar word veral klem gelê op ondersteuning van verontregte mense. Die welsyn van ander is onlosmaaklik deel van die student se eie geluk en voorspoed.

'n Verandering in seksualiteitsbeskouing vind plaas. Dit behels 'n verskuiwing van die seksuele as bloot 'n genitale ervaring na 'n wederkerige bevredigende verhouding met 'n geliefde persoon. Die student begin dus in terme van trou of saamwoon dink. Hiermee saam

toon die student 'n begeerte om veranderinge binne gemeenskapsverband teweeg te bring. Dit behels 'n bereidheid om nuwe wyses te bedink waarvolgens bestaande probleme opgelos kan word. Dit staan egter dikwels in kontras met die gevestigde idees van ouer volwassenes.

Die eiesoortige karakter van die opleidingsinstansie bring die student ook voor bepaalde ontwikkelingstake te staan. Lotz (1995:139-143) verwys na Medalie (1981) wat verklaar dat die vier voorgraadse studiejare (soos dit tans in maatskaplikewerkopleiding van toepassing is) as afsonderlike sisteme of eenhede met deurdringbare grense in die tweede en derde studiejaar beskou kan word. Progressiewe vordering deur die afsonderlike eenhede van studiejare impliseer die suksesvolle afhandeling van ontwikkelingstake.

Gedurende die eerste studiejaar verander die student se omstandighede vanaf gesinsgesitueerdheid na dié van studentegesitueerdheid. Dit is nie net koshuisinwonende studente wat hierdie verandering ondergaan nie, maar ook dagstudente wat vanuit hulle ouerhuse studeer en studente wat op hulle eie of elders woon. Die eerste studiejaar impliseer 'n verwydering van kindwees, die verbintenis met 'n tersiêre opleidingsinstansie en 'n investering in 'n nuwe begin. Dit gaan met bepaalde verliese gepaard, soos die verlies van vorige vriendskappe en 'n bekende omgewing. Daar moet dus in die nuwe gesitueerdheid en toekoms geïnvesteer word, deur byvoorbeeld nuwe vriendskappe aan te gaan en nuwe terreine van belangstellings en aktiwiteite te betree. In die nuwe akademiese gesitueerdheid word verwag dat die student byvoorbeeld selfdisipline aan die dag sal lê, soos om keerdadums vir take sonder toesig onafhanklik na te kom.

Die oorkoepelende ontwikkelingstake gedurende die tweede en derde studiejare behels voortgesette akademiese verbintenisse, kursuskonsolidasie en die ontwikkeling van lewensvaardighede. Kennis word geneem van aspekte soos eise, beroepsverwagtinge en modus operandi, wat in die volwassene se wêreld figureer. In die laaste studiejaar moet die student realistiese vooruitskouings met betrekking tot toekomsverwagtinge maak. Besluite moet geneem word oor toekomstige beroepsbetrekkinge en lewenstyle. Daar moet ook 'n losmaking met die tersiêre gesitueerdheid plaasvind.

Sekere eienskappe van studente is dus bepalend vir die suksesvolle afhandeling van die bogenoemde ontwikkelingstake. Enkele studente tiperings word vervolgens beskryf. Dit is egter belangrik om daarop te let dat sekere tiperings oorvleuel en variasies toon en dat

studente nie noodwendig rigied volgens die volgende diversiteit van tiperings gekategoriseer kan word nie. Die tiperings word ook in 'n negatiewe verband beskryf in terme van faktore wat tot die onsuksesvolle aanpassing van die ontwikkelingstake as student kan lei.

Studente vanuit 'n benadeelde gemeenskap is tiperend van 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse studentekorps. Hierdie studente kom uit gemeenskappe wat opvoedkundig, ekonomies of maatskaplik benadeel is as gevolg van minderwaardige onderwys, ontoereikende infrastrukture en ontbrekende geleenthede vir groei en ontwikkeling (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995). Hoffmann (1990: 217) verwys na hierdie studente deur te noem dat sodanige studente gewoonlik oor persoonlike doelstellings en toewyding beskik om verandering en ontwikkeling in hulle eie benadeelde gemeenskappe teweeg te bring. Supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief behoort dus veral op hierdie studente te gefokus te word.

In hierdie verband verwys Gray (1998:187) daarna dat die meeste jong mense in Suid-Afrika met politieke, kriminele en gesinsgeweld grootgeword het. Baie studente is direkte of indirekte veterane van wat as die "Struggle" (weerstand teen die vorige apartheidsregering) bekend staan. Hierdie studente het waarskynlik ervarings van botsings met die gereg, aangesien die geweld nie noodwendig slegs polities van aard is nie, maar ook kriminele elemente bevat. Studente uit hierdie gemeenskappe kan dus beide slagoffers en plegers van geweld wees en is moontlik blootgestel aan gevolge soos sielkundige trauma, verlies van familieledede, fisiese beserings, onderbreking van skoolopleiding en verwoesting van huise en besittings. Die impak van die voortdurende blootstelling aan geweld het 'n negatiewe effek op sodanige studente se selfkonsep en persepsie van ander. Duidelike onderskeiding word byvoorbeeld deur hierdie studente tussen vriend en vyand gemaak. Dit kan 'n betekenisvolle impak op supervisie aan die maatskaplikewerkstudent hê.

Ouer studente het 'n verskeidenheid van vrese wat negatief op supervisie kan inwerk. Dit blyk dat daar wêreldwyd 'n tendens is dat ouer studente in die maatskaplike werk studeer (Bogo & Vayda 1987: 75-88; Hughes & Heycox 1996: 97; McClelland 1991:179, 295-300). Vir hierdie studente kan die oorgang na die rol van student baie persoonlike aanpassings vereis. Die ouer student het byvoorbeeld huislike en persoonlike belange wat intensiewe aandag verg en hulle kan gesagsprobleme met die supervisor ervaar. Hulle gewoontes is ook reeds gevestig, alhoewel hulle meer as jonger studente gemotiveerd kan wees.

Onderrigstrategieë, -metodes, en -tegnieke moet dus optimaal by hierdie studente aangepas word, aangesien hulle vorige ondervinding waardevol tydens supervisie gebruik kan word. Dit gebeur soms dat hierdie studente probleme met skryf en memorisering het en dat die praktykrealiteit vir hulle 'n skok is, omdat hulle die praktyk anders voorgestel het. Hughes & Heycox (1996: 97) noem egter spesifiek dat probleme tydens supervisie vir ouer en jonger studente ewe veel is en dat ouderdom nie 'n waarborg vir probleemvrye supervisie is nie. Die student se openheid vir die leersituasie is die bepalende faktor.

Die uitsonderlike bekwame student presteer deurlopend bo die verwagte standaard. Hierdie student beskik gewoonlik oor bogemiddelde goeie interpersoonlike vaardighede, goeie organiseringsvaardighede, 'n kritiese en lewendige intellek en is toegewyd om ander te help. Hierdie studente kan met min hulp van die supervisor funksioneer om die teorie en praktyk te integreer. Die supervisor kan voortdurend deur so 'n student uitgedaag word, wat tot 'n bedreiging van die supervisor kan lei, aangesien die supervisor kan beleef dat hy/sy nie genoeg vir die student bied nie. Die supervisor kan ook (saam met die praktykopleier) verwag dat die student soos 'n gekwalifiseerde maatskaplike werker werk. Dit kan egter daartoe aanleiding gee dat die student van leergeleenthede ontnem word, omdat die student nie genoeg uitgedaag word nie. In so 'n situasie kan die studente dit ook moeilik vind om leemtes te erken en kan hulle voorgee dat hulle in alle opsigte bekwaam is. Uitsonderlike bekwame studente behoort dus deurlopend ook die geleentheid gegun te word om te waag en foute te maak (Bogo & Vayda 1987: 75-88).

Die student wat 'n grensgeval is of druipe is nie gereed om progressief met praktykonderrig voort te gaan nie of om as beginner maatskaplike werker te begin werk nie. Die supervisor het die mandaat om namens die opleidingsinstansie in hierdie verband te oordeel. Dit is nie vanselfsprekend dat 'n student wat tot die opleidingsinstansie toegelaat word, outomaties aan die vereistes van 'n bekwame maatskaplike werker sal voldoen nie. Dit is egter problematies om 'n student te laat druipe, aangesien supervisors baie maal beleef dat hulle self gefaal het en wend dan pogings aan om die student te "red" of te "beskerm". Bogo & Vayda (1987: 75-88) impliseer dat studente van praktykonderrig onttrek kan word, indien onaanvaarbaar en onprofessioneel opgetree word. Dit sluit nie net waarneembare persoonlikheidsprobleme en uitkomstes wat nie bereik word in nie, maar ook studente wat bewys lewer dat hulle nie vertrou kan word nie en wat oneerlik is. Ander voorbeelde is studente wat sterk oortuigings handhaaf wat hulle objektiwiteit en nie-veroordelende houding in gedrang bring, studente wat

te direkief is, studente met onvoldoende leierseienskappe of assertiewe gedrag, studente wat supervisie bloot vir terapeutiese doeleindes aanwend en studente wat oor geen motivering vir hulle studie en maatskaplike werk beskik nie.

Eichenfield & Stoltenberg (1996: 28-29) is van mening dat veral studente met 'n gebrekkige of positiewe blootstelling aan 'n verskeidenheid kulture, soms gedrag tydens supervisie toon wat tot 'n druppunt of onttrekking van praktykonderrig lei. Dit kan as gebrekkige of negatiewe professionele aanpassing deur die student beskryf word en moet omsigtig deur die supervisor hanteer word. Gardiner (1989: 12) bied 'n gevallestudie as voorbeeld aan om die problematiek van bogenoemde situasie te verduidelik: “...forty nine students are usually sure they are the fiftieth, and the fiftieth is the least aware that there is any question about her performance, even when it has been repeatedly discussed with her.” Studente het dus soms gebrekkige selfinsig in hulle situasie of eie vermoëns. Dit moet as sodanig deur die supervisor hanteer word.

Die weerstandige student verskil van die student wat drui, deurdat die betrokke student bewyse van bekwaamheid toon, maar geslote vir onderrig tydens supervisie is en dus die supervisor op 'n afstand hou. Hierdie studente is soms gemaklik met 'n minimale vlak van bekwaamheid en vergoed baie maal vir hulle geslotenheid vir leer deur 'n aangename persoonlikheid te openbaar. Dit impliseer dat die student nie die rol van leerder aanvaar nie en onafhanklik van die supervisor wil funksioneer (Bogo & Vayda 1987: 75-88).

Die gemiddelde student kan by bogenoemde tipering bygevoeg word. Hierdie student is oënskynlik met 'n gemiddelde vlak van bekwaamheid tevrede en poog om slegs die basiese uitkomst te bereik. Die betrokke student is nie gemotiveerd om bykomende uitsette te leer wat die student se bekwaamheid kan verbeter nie. Hierdie is 'n moeilike student om in supervisie te hanteer, omdat min konkrete bewyse vanuit die student se werk gevind kan word wat as weerstand of enige ander tipering of variasie daarvan geïdentifiseer kan word. Die student word ook gewoonlik eers aan die einde van die praktykonderrigprogram geïdentifiseer, omdat die student gedurende supervisie selde kritiek of erkenning ontlok en geen rede tot individualisering vereis nie. Indien hierdie studente nie deur die supervisor aangespreek word nie, word bloot erkenning aan middelmatigheid gegee en word dit as 'n aanduiding beskou dat dit aanvaarbaar vir die maatskaplikewerkprofessie is om nie volgens volle potensiaal op uitdagings te reageer nie.

Die gestremde student is gewoonlik motories, visueel of gehoorgestremd. Hierdie studente kan probleme ervaar wanneer hulle in die gemeenskap beweeg. Die gestremde student moet egter holisties benader word deurdat daar nie net op die persoon se gestremdheid gekonsentreer word nie. 'n Ooreenkoms tussen die gestremde student en die supervisor is nodig om te bepaal in watter mate aanpassings gemaak moet word om die gestremde te akkommodeer (Bogo & Vayda 1987: 75-88). Die volgende studente tiperings word vervolgens aan die hand van Eichenfield & Stoltenberg (1996: 27-28) bespreek.

Die gereïnkarneerde student kom dikwels van 'n gedepriveerde en disfunksionele omgewing. Hierdie studente voer 'n soektog na die "goeie" kinderjare wat hulle ontnem is. Hulle identifiseer sterk met mense vanuit dieselfde omstandighede en omgewings as hulle self en wil graag die "goeie" ouer vir die verbruikersstelsel wees. Hierdie studente word dus beperk deur hulle begeerte om alle verbruikers te transformeer.

Die reddende dogmatiese student het gewoonlik 'n baie sterk religieuse ingesteldheid. Hulle word deur hul oortuigings gedryf om ander te bekeer. Dit kan selfs die vorm van kerstening, religieuse verkondiging en sendingwerk aanneem, wat konflik met menseregte en etiese beginsels in maatskaplike werk kan veroorsaak.

Die ontkenkende student het waarneembaar nog nie suksesvol deur die onderskeie ontwikkelingsfases gewerk nie. Hierdie student ontken onverwerkte gevoelens en dra dit ook aan die verbruikersstelsel oor. Hierdie studente is dus nog nie by magte om hulle eie en die verbruikersstelsel se blindespele ("blind spots") bloot te lê nie.

Die agterdogtige student toon 'n geskiedenis van onopgeloste verhoudingsprobleme. Hulle reageer gewoonlik vooroordeelend teenoor mense van 'n spesifieke geslag, ouderdom, seksuele oriëntasie of kultuur.

Die soekende student ervaar 'n verlies wat nog nie hanteer is nie. Hulle soek nog steeds 'n substituuat vir die verlies en vind dit gewoonlik by die verbruikersstelsel. Gewoonlik is hierdie studente onbewus van hulle identifisering met die verbruikersstelsel.

Die verslawingsgeneigde student het 'n geneigdheid tot verslawing of afhanklikheid van een of ander middel en beoordeel dikwels ander vanuit dieselfde perspektief.

Die emosioneel geslote student toon gebrekkige empatie met ander, vanweë hulle eie onbewuste emosionele blokkasies. Hulle vind dus moeilik emosioneel aansluiting by mense.

Die moreel oortuigde student het 'n onvermoë om ander te aanvaar wat anders dink en beskou hulle morele oortuigings as die enigste ware weg. Dit lei tot 'n tonnelvisie wat sinvolle interpersoonlike verhoudings met ander beperk.

Die rigiede student hanteer situasies konkreet. Die kompleksiteit van menslike verhoudings is oorweldigend vir hierdie studente, aangesien hulle nie in staat is om verbande in menslike verhoudings te identifiseer nie.

Die ongemotiveerde student studeer nie vanuit 'n suiwer motief nie en het nie die persoonlike kapasiteit en deursettingsvermoë om nuwe inligting te verwerk nie. Sodanige studente stel nie in die aangebode leerinhoud belang nie.

Bogenoemde tiperings is onderskeibaar, maar kan in sommige gevalle nie werklik geskei word nie. By die meeste studente is daar egter 'n algemene homogene motivering vir hulle studie in maatskaplike werk ter sprake, wat sinvol in supervisie aangewend kan word. Bernstein (1993:269) som alle studente tiperings se redes vir hulle studie in maatskaplike werk op deur te noem dat die enkele aspek wat algemeen as rede aangevoer word, is die feit dat daar vir mense omgegee word. In hierdie verband stel Rogers (1996:27) 'n uitdaging aan supervisors om met die studente tiperings in gedagte, studente as leerders te hanteer en nie as werknemers of kliënte nie. Dit impliseer dat studente, ongeag van hulle tipering, sekere regte het wat aan supervisors gestel kan word.

Royse, Dhooper & Rompf (1996: 56) verwys na regte waarop studente tydens supervisie aanspraak kan maak deur die volgende regte te beklemtoon: die reg op gereelde, deurlopende en effektiewe supervisie; 'n verskeidenheid leergeleenthede tydens praktykonderrig; duidelike en vooraf bekende kriteria vir evaluering en supervisors en praktykopleiers wat bekwaam en opgelei is om supervisie vir studente te kan aanbied. Hierdie regte van die student as die personifikasie van die leerdersstelsel op mikrovlak, is afhanklik van die

openheid van al die sisteme in die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent betrokke is. Die leerdersisteem op mikrovlak is dus die mees sensitiewe sisteem, aangesien ekologies beskou, die transaksies en aanpassings op die makro-, eko- en mesovlak 'n rimpelingsimpak op die mikrovlak het. Die welsynsbeleid wat tans deur die welsynsisteem op makrovlak vereis word, het dus die uitset tot gevolg dat supervisie aan die maatskaplikewerkstudent ook op mikrovlak vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief beskou kan word.

3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is getoon hoe die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief 'n impak op supervisie aan die maatskaplikewerkstudent kan hê. Dit is gedoen deur na die sistemiese aard van supervisie te verwys. Om hierdie rede is toepaslike sisteme gekonfigureer, waarna dit afsonderlik bespreek is. Die onderlinge verband, sowel as die impak van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief is telkens uitgewys. Hieruit het dit duidelik geblyk dat supervisie aan die maatskaplikewerkstudent nie geïsoleer plaasvind nie en dat die sistemiese aard van supervisie, net soos die konseptualisering van supervisie, binne die konteks van bepaalde modelle beskou moet word. Om hierdie rede word daar vervolgens enkele relevante modelle vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 4

KONFIGURASIE VAN MODELLE BETROKKE BY SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die aard van modelle vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente ondersoek, waarna toepaslike modelle in die besonder bespreek word. Payne (1991: 37) argumenteer dat teorie 'n proses van eienaarskap ("naturalisation") moet ondergaan om by die praktyk aan te pas. Teorie moet dus sodanig wees dat dit die eienskappe van maatskaplike werk (en supervisie in hierdie verband) van 'n sekere periode weerspieël. Ten einde die hedendaagse eienskappe van supervisie aan maatskaplikewerkstudente te weerspieël, is dit nodig om enkele modelle wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te konfigureer.

4.2 DIE AARD VAN MODELLE VIR SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKE- WERKSTUDENTE

'n Groot verskeidenheid modelle is in die literatuur te vind wat riglyne vir supervisie aan maatskaplike werkers en maatskaplikewerkstudente bied (Shardlow & Doel 1996: 38-39). Tsui & Ho (1997:182) stem met hierdie stelling saam, maar wys op die verskillende interpretasies van modelle in supervisie en noem dit 'n "supervisory jungle". Norberg & Schneck (1991: 97) se standpunte sluit hierby aan en wys op die verskillende benaminge wat aan verskillende modelle toegedig word.

Bogenoemde argumente word geïllustreer deur outeurs soos Kitching (1992:29) wat byvoorbeeld na "die p-program van Kadushin" as 'n model verwys, terwyl Kadushin (1992) self nie in hierdie verband daarna as 'n model verwys nie. Outeurs soos Pelsler (1988) en Van Staden (1990) beskryf byvoorbeeld die psigodinamiese interaktiewe model, wat 'n integrering van verskeie erkende modelle soos dié van Austin (1981), Ford & Jones (1987), Kadushin (1985), Munson (1983), Westheimer (1977) en Wijnberg & Schwartz (1977) is. Dit blyk

egter dat modelle soos in die bogenoemde voorbeeld, wel geïntegreer kan word, maar dat die perspektief van bepaalde modelle in berekening gebring moet word (Munson 1993: 13-14). Laasgenoemde outeur identifiseer vier perspektiewe wat enige beskouing van supervisie beïnvloed en waarna vervolgens kortliks in terme van supervisie aan maatskaplikewerkstudente verwys sal word .

Die persoonlikheidsperspektief behels die persoonlikheidseienskappe van die student wat die supervisieverhouding beïnvloed. Die situasionele perspektief verwys na die spesifieke situasies en behoeftes van studente tydens die supervisieproses. Die organisasieperspektief lê klem op die funksie van 'n organisasie en hoe die effektiewe implementering van supervisie daartoe kan lei dat die doelstellings van 'n organisasie bereik word. Die interaksionele perspektief fokus op die interaksie tussen die supervisor en die student (Munson 1993:13-14).

Vir die doeleindes van hierdie proefskrif sal die modelle vir supervisie aan maatskaplike-werkstudente hoofsaaklik vanuit 'n organisasieperspektief beskou word. Ander perspektiewe sal egter in hierdie verband ook aan die hand van Munson (1993) se beskouing geïntegreer word. Ten einde die gebruik van die begrip "modelle vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente" te verhelder, word 'n omskrywing soos dit op hierdie proefskrif van toepassing is, vervolgens aangebied.

Volgens Kaplan (1991b: 11) is 'n model 'n beskrywing of uitbeelding van 'n teoretiese benadering. Hierdie omskrywing integreer die begrippe "teorie" en "benadering". Shardlow & Doel (1996: 31-33) verwys na teorie as 'n poging om orde in 'n ervaringsveld te bring. 'n Eienskap van teorie is dat dit 'n verklaring van 'n bepaalde verskynsel voorsien. Die waarde van teorie is dus dat dit fenomene beskryf, verduidelik, voorspel en kontroleer. Laasgenoemde outeurs omskryf 'n benadering as 'n manier hoe individue hulle gedagtes oor spesifieke aangeleenthede orden. 'n Benadering stel nie noodwendig enige verklaring of regverdiging vir menslike gedrag voor nie. In hierdie verband kan 'n model dus samevattend as 'n gestruktureerde en aanpasbare uiteensetting van die realiteit omskryf word.

Die rede waarom modelle, vanuit bogenoemde omskrywing, vir supervisie aan maatskaplike-werkstudente in hierdie proefskrif gekonfigureer word, hou verband met die voordele wat modelle vir supervisie inhou, soos dit deur Pelsner (1988: 270-271) geïdentifiseer is. Die modelle wat gekonfigureer word beskryf die verskillende rolle en verhoudings van die

betrokkenes in die verloop van die supervisieproses, wat as bepalend vir die onderskeie funksies van supervisie geïnterpreteer kan word. Dit dien ook as 'n grafiese wyse waarvolgens die teorie beskryf kan word en behoort die supervisor te help om inligting te interpreteer en met die teorie in verband te bring. Dit help dus om die kompleksiteit van supervisie aan maatskaplikewerkstudente te beskryf en te verstaan, deurdat dit 'n duidelike raamwerk voorsien en as navorsingshulpmiddel gebruik kan word. Volgens Tsui & Ho (1997: 186) sal supervisie moeilik holisties sonder modelle verstaan word.

Verskeie konfigurasies van modelle vir supervisie word in die literatuur aangetref (Kadushin 1992: 161-162; Rodway & Rogers 1993: 38; Tsui & Ho 1997: 193). Shardlow & Doel (1996:34-38) orden vier groeperinge van literatuur, wat vir die doeleindes van hierdie proefskrif aanvaar word, omdat dit spesifiek op praktykonderrig en supervisie aan maatskaplikewerkstudente gefokus is. Die outeurs verwys eerstens na praktiese literatuur, wat die gee van raad en praktiese wenke insluit. Dit fokus op aspekte soos die aard van praktykonderrigplasings en verwagtinge. Alhoewel dit riglyne vir supervisie en praktykonderrig bied, bied dit nie 'n teoretiese analisering of -fundering aan nie. Danbury (1986) se werk: "Teaching Practical Social Work" kan as 'n voorbeeld hiervan gegee word.

Die tweede groepering is ondersteunende literatuur, wat deur spesifieke teorieë ondersteun word. Teoretiese komponente vorm dus 'n ondersteuningsbasis waaruit praktiese riglyne ontwikkel word. Die klem is egter op die praktiese aard en die teorie word slegs as ondersteuning aangebied. Butler & Elliot (1985) se werk: "Teaching and Learning for Practice" en Ford & Jones (1987) se werk: "Student Supervision" is voorbeelde van ondersteunende literatuur.

'n Derde groepering is gefundeerde literatuur, wat op 'n spesifieke teorie gegrond is. Die impak van die betrokke teorie op praktykonderrig word verduidelik. Bogo & Vayda (1987) se werk: "The Practice of Field Instruction in Social Work" is 'n voorbeeld van waar erkenning aan teoretiese gefundeerde praktykonderrig en supervisie aan maatskaplikewerkstudente verleen word.

Die laaste groepering, naamlik analitiese literatuur, teoretiseer oor die aktiwiteite in Praktykonderrig en supervisie aan maatskaplikewerkstudente. Die voordele van vergelykende

teoretisering en analisering van modelle word beklemtoon. Een van die eerste en moontlik bekendste voorbeelde van analitiese literatuur is dié van Wijnberg & Schwartz (1977) se werk: "Models of Student Supervision: The Apprenticeship, Growth and Role Systems Models".

In hierdie proefskrif word 'n holistiese beeld van supervisie aan maatskaplikewerkstudente gereflekteer. Om dit holisties te kan doen is 'n konfigurasie van modelle nodig (Tsui & Ho 1997: 186). Daarom word daar met praktiese, ondersteunende, gefundeerde en analitiese literatuur geïdentifiseer, aangesien 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente 'n impak op die praktiese aspekte van supervisie het, dit deur spesifieke teorie ondersteun en gefundeer word en dit die analisering van aktiwiteite verg.

In bogenoemde verband beskou Tsui & Ho (1997: 193-195) modelle vir supervisie binne die konteks van kultuur. Die kulturele konteks waarna die betrokke outeurs verwys kan, ekologies beskou, as 'n makrosisteem geïnterpreteer word. In die vorige hoofstuk is die welsynsisteem vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, as 'n makrovlak gekonfigureer. Indien Tsui & Ho (1997) se stelling aanvaar word dat enige model binne die konteks van die deelnemers se kultuur (sisteme) verstaan moet word, is dit noodwendig dat die konfigurasie van sisteme (van die vorige hoofstuk) ook tot 'n konfigurasie van modelle lei.

Om hierdie rede word die modelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente soos volg gekonfigureer:

- *die welsynsmodel* (wat na die model verwys wat deur die welsynsisteem gevolg word);
- *die opleidingsmodel* (wat na die betrokke model verwys wat deur die opleidingsinstansiesisteem gevolg word);
- *supervisiemodelle* (wat na die betrokke modelle verwys wat deur die supervisorsisteem vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente gebruik word).
- *praktykonderrigmodelle* (wat na die betrokke modelle verwys wat vir praktykonderrig gebruik word);

- *leermodelle* (wat na die betrokke modelle verwys wat vir onderrig aan die leerdersisteem gebruik word).

Figuur 4.1 is 'n grafiese illustrasie van die konfigurasiel van modelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente.



FIGUUR 4.1: Konfigurasiel van modelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief

Die impak van sisteme op mekaar met betrekking tot aanpassing, transaksies, toereikende passing, grense en interaksie is reeds in die vorige hoofstuk bespreek. Indien bogenoemde konfigurasie van modelle (figuur 4.1) se sistemiese aard in berekening gebring word, is die genoemde impak van sisteme op mekaar ook op die betrokke modelle van toepassing. Dit impliseer dat 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief ook die aard van die modelle vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente beïnvloed. (Dit verklaar waarom die welsynsinstansiesisteem nie as 'n model gekonfigureer word nie, omdat die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief die welsyns- en welsynsinstansiesisteem in terme van 'n model as 'n eenheid beïnvloed.) Vervolgens word die toepaslike modelle in die konfigurasie van modelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief bespreek.

4.3 DIE WELSYNSMODEL

Bernstein & Gray (1996:43-44) en Midgley (1995: 25) verwys na drie verskillende welsynsmodelle wat wêreldwyd na aanleiding van verskillende beleidsrigtings gevolg word. 'n Residuele welsynsmodel plaas die primêre verantwoordelikheid van welsyn op die individu en gesin. Dit is gebaseer op die beginsel dat mense nie van welsyn afhanklik gemaak moet word nie en dat hulle 'n middeletoets moet slaag om vir sekere welsynsvoordele in aanmerking te kom. Welsyn word ook as 'n voorreg beskou. Hierdie model was kenmerkend van maatskaplike werk tydens die vorige Staatsbestel in Suid-Afrika. 'n Institusionele welsynsbeleid is kenmerkend van Eerste Wêreldlande soos Brittanje. Die beginsel word gehandhaaf dat die samelewing vir die welsyn van burgers verantwoordelik is en dat welsyn 'n reg van alle mense is. Uitgebreide dienste vir mense se behoeftes vanaf geboorte word voorsien.

Midgley (1995: 25) verwys soos volg na 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte welsynsmodel: "The social development approach is, therefore, a third model of social welfare which promotes a developmental perspective in social welfare." Die maatskaplike ontwikkelingsgerigte model word as 'n alternatief vir die ander welsynsmodelle beskou en is gepas vir 'n samelewing soos Suid-Afrika, met 'n hoë graad van armoede. Welsyn word as 'n basiese reg beskou en word holisties benader. Welsyn word ook as 'n deel van ander sisteme beskou, byvoorbeeld opvoeding, gesondheid en ekonomie, wat 'n bydrae tot die verbetering van lewenskwaliteit kan lewer. Die maatskaplike ontwikkelingsgerigte model word dus van

die residuele en institusionele welsynsmodelle onderskei deur pogings om te verseker dat maatskaplike programme positief tot ekonomiese ontwikkeling bydra (Bernstein & Gray 1996: 43-44; Lombard 1999:100).

Die maatskaplike ontwikkelingsgerigte model het dus primêr met ontwikkeling te doen. In die sielkunde word na die begrip "ontwikkeling" verwys as die verwerwing van sekere vaardighede. Die mening word deur baie maatskaplike werkers gehuldig dat persoonlike ontwikkeling tot maatskaplike ontwikkeling kan bydra (Midgley 1995: 28). Ontwikkeling impliseer dus verskillende dinge vir verskillende mense en omstandighede, byvoorbeeld maatskaplike verandering, verstedeliking, die aanneem van 'n moderne leefwyse en nuwe houdings en/of die verbetering van mense se inkomste, opvoedkundige vlakke, behuisingstoestand en gesondheidstatus en/of die koppeling aan ekonomiese verandering en vooruitgang en/of om hoofsaaklik armoede en verwronge ontwikkeling ("distorted development") soos diskriminasie te beveg (Midgley 1995: 2-4).

Vanuit die Witskrif vir Welsyn (1997) word ontwikkeling in die Suid-Afrikaanse welsynsisteem se beleid geformuleer as die bevordering van 'n dinamiese proses van groei, verandering en vooruitgang deur middel van die integrering van die ekonomie en maatskaplike beleid. Dit maak daarop aanspraak dat 'n dinamiese ontwikkelende ekonomie die mees effektiewe manier bied om maatskaplike vooruitgang te verseker. Dit erken ook die feit dat ekonomiese groei nie alleen die bogenoemde doel sal bereik nie. Daarom word die beleidsmodel geoperasionaliseer deur mense tot deelname te bemagtig. Mense word dus aangespoor om beheer oor hulle eie ontwikkeling te neem. Maatskaplike werk fokus eerder op sterktes as op patologie en bou natuurlike gemeenskapsisteme eerder as die aanmoediging van afhanklikheid van professionele dienste. Dit is dus beplande pogings en prosesse vir maatskaplike verandering, wat ontwerp is om die welwese van die samelewing as geheel te bevorder. Dit het 'n interdisiplinêre fokus en vereis beplande intersektorale samewerking, met die klem op grondvlak deelname. Dit is mensgedrewe, universeel en inklusief, maar spesifiek op die armste en mees benadeelde mense gerig. Samevattend kan dit as 'n filosofiese raamwerk vir welsynsdienste beskou word, wat uit beskrywende, verkennende en normatiewe teorieë voortvloei. Dit is ook 'n sosialistiese ideologie wat liberaal, demokraties en konsensusgebaseerd is (Gray 1997a:212-213; 1998:29; Midgley 1996:1-7).

Midgley (1996: 5) wys daarop dat bogenoemde omskrywing van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk die uitdaging aan opleiers van maatskaplikewerkstudente (supervisors) stel om die uitkomste van praktykonderrig in terme van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte model (perspektief) te formuleer. Dit behels dus dat praktykonderrigplasings en die algehele aard van supervisie vanuit die maatskaplike ontwikkelingsgerigte ideologie beplan, deurgevoer en geëvalueer moet word. Dit het verreikende implikasies vir die beginsels, prioriteite, strategieë, werksterreine en uitkomste van maatskaplike werk by die welsynsinstansies, wat die aard van praktykonderrig en supervisie beïnvloed. Die impak van die genoemde aspekte word vervolgens kortliks aan die hand van Gray (1997a) se beskouing en die finansiële beleid van die Departement van Welsyn (1999) uiteengesit.

Die *beginsels* van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk wat nagestreef word is gelykheid, regverdigheid, billikheid, toeganklikheid, persoonsgesentreerdheid, respek vir menseregte, respek vir kulturele diversiteit, nie-diskriminasie, maatskaplike transformasie, interafhanklikheid, toepaslikheid, humanisme, ubuntu, volhoubaarheid, toerekenbaarheid, bemagtiging, grondvlakdeelname, gesinsgerigtheid, gemeenskapsgerigtheid, herstellende geregtigheid en die strewe na Afrika-renaissance.

Prioriteitsaspekte van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk is armoede, ekonomiese deprivasie, marginalisasie, landelike ontwikkeling, bemagtiging van vroue, kinders, jeugdige, gesinne en ouer persone.

Strategieë van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk is gemeenskapsontwikkeling, inkomste generering, landelike maatskaplike werk, primêre gesondheidsorg, geletterdheidsontwikkeling, vroue bemagtiging en openbare werke.

Terreine waarop ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk fokus is op mikrovlak (individueel en klein groepe), mesovlak (dorpe en gemeenskappe) en makrovlak (nasionaal en op globale vlak).

Die *uitkomste* wat deur middel van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk nagestreef word is onder andere die verbetering van mense se kapitaalinkomste, ontwikkeling van menslike kapasiteit, ekonomiese groei van individue, gemeenskappe en die nasie, verbetering van materiële omstandighede van mense, ontwikkeling van infrastrukture, deelname van mense

aan produksie, ontwikkeling van 'n demokratiese samelewing en billike verspreiding van hulpbronne.

Bogenoemde aspekte het radikale paradigmaskuiwe vir welsynsinstanties tot gevolg, aangesien in sommige gevalle, noodwendige dienslewingskuiwe gemaak moet word. Die impak hiervan met betrekking tot die onderrig van maatskaplikewerkstudente word vervolgens aan die hand van die Departement van Welsyn se Finansiële beleid (1999) gereflekteer. Die fokus van maatskaplikewerkdienslewering verskuif vanaf:

- patologie en spesialisasie na ontwikkeling;
- te min hulpbronne (menslik en finansiële) wat vir voorkoming en vroeë intervensie-strategieë aangewend is na beklemtoning van voorkoming en vroeë intervensie-strategieë;
- die meeste dienste wat ten opsigte van sorg gelewer word na die minste dienste ten opsigte van sorg;
- gefragmenteerde dienste en gespesialiseerde areas van verskillende sektore na geïntegreerde dienste, insluitend spesiale ontwikkelingsareas soos gestremdheid, HIV/VIGS en middelmisbruik;
- isolering van maatskaplike bystand na kombinerings van byvoorbeeld toelaes met 'n reeks van geïntegreerde dienste;
- ongelykhede na die bewustelike aanspreek van ongelykhede soos armoede;
- die beskouing van residensiële sorg as institute na herdefiniëring daarvan en transformering na "eenstop" dienste;
- dienste wat op patologiese probleemareas fokus na dienste aan kinders, jeugdiges, gesinne, vroue en ouer persone.

Wat bogenoemde paradigmaskuiwe werklik vir die algemene onderrig, praktykonderrig en gevolglike supervisie aan maatskaplikewerkstudente inhou, word deur Midgley (1996: 4) soos volg saamgevat: "Unfortunately, the field is often characterised by rhetoric concerning the desirability of adopting a developmental approach (model) and there is insufficient factual information about what the approach entails in practical terms." In hierdie verband is die praktykimplikasies van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte model van die welsynsistiem reeds in die bogenoemde uiteensetting in terme van die transformasie van welsynsinstanties verduidelik. Om die betrokke perspektief op die onderrig van maatskaplikewerkstudente te bepaal, word die teenswoordige Suid-Afrikaanse opleidingsmodel van opleidingsinstanties

vervolgens bespreek. Sodoende behoort toepaslike modelle vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente gekonfigureer te word.

4.4 DIE OPLEIDINGSMODEL

Die opleidingsinstansie dra die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van die praktykonderrigprogram (Fourie 1982: 29-30). Dit sluit die totale program van maatskaplike-werkonderrig in.

Die agtergrond van die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) is reeds in die vorige hoofstuk as deel van die opleidingsinstansiesistiem bespreek. Dit behoort dus reeds aanvaar te word dat uitkomsgebaseerde onderrig die opleidingsmodel is wat deur opleidingsinstansies (en gevolglik supervisors) gevolg word. Dit blyk ook dat die uitkomsgebaseerde model van onderrig, net soos die maatskaplike ontwikkelingsgerigte model, deur wetgewing voorgeskryf word om die behoeftes van 'n veranderende Suid-Afrika effektief aan te spreek, wat in die verlede nie geval was nie. Vervolgens word die uitkomsgebaseerde onderrigmodel en die belang daarvan vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente, bespreek

Uitkomsgebaseerde onderrig behels 'n paradigmaskuif vanaf die insette van die persoon wat onderrig na die fokus op onderriguitkomst. Die fokus van onderrig verskuif vanaf wat en hoe onderrig moet word na wat en hoe studente moet leer. Dit is dus 'n leerdergesentreerde model, omdat vooraf besluit word wat die leerders by voltooiing van hulle opleiding moet weet, wat hulle in staat moet wees om te doen en hoe hulle daarvoor moet voel en glo (Luckett 1997; Pretorius 1998:1X; RSA 1995). Hierdie aspekte is in die vorige hoofstuk as onderrigvlakke (kennis, waardes en vaardighede) geïnterpreteer.

Ten einde uitkomsgebaseerde onderrig te verstaan, is dit nodig om die begrip "uitkoms" te omskryf. SAQA (RSA 1995) omskryf 'n uitkoms as "...the contextually demonstrated end-products of the learning process." Dit kan geïnterpreteer word as die eindproduk of resultaat van 'n kulminerende demonstrasie van 'n hele reeks van leerervarings en bevoegdhede. 'n Uitkoms is dus nie slegs die benaming van 'n leerinhoud, die naam van 'n konsep, bekwaamheid, graad of toetspunt nie, maar 'n werklike demonstrasie in 'n betroubare konteks (Luckett 1997). Om hierdie rede moet 'n uitkoms waargeneem en geëvalueer kan word,

bevat dit prosedures wat nagevolg kan word, word dit deur onderliggende kennis, waardes en vaardighede ondersteun, het dit sekere bekwaamhede (kompetensies) tot gevolg en word dit gespesifiseer deur duidelike geformuleerde assesseringskriteria. 'n Uitkoms bevat 'n werkwoord van aksie, 'n objek of naamwoord en indien nodig, 'n woord of parameter om dit mee te kwalifiseer (Luckett 1997; Olivier 1998: 24-28).

Die uitkomsgebaseerde model maak vir 'n verskeidenheid spesifikasies van aspekte soos uitkomst (byvoorbeeld kritieke en spesifieke uitkomst), bekwaamhede (byvoorbeeld praktiese, fundamentele en reflektiewe bekwaamhede) en assessering (byvoorbeeld geïntegreerde assessering) voorsiening (Luckett 1997; Olivier 1998:17; Pretorius 1998). In belang van supervisie aan maatskaplikewerkstudente is dit egter nodig om kennis te dra van die verskillende vorme van uitkomsgebaseerde onderrig, aangesien dit bepalend vir die aard van supervisie en ander modelle in die konfigurasie van modelle vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente is. Pretorius (1998: X) stel dit soos volg:

- Tradisionele uitkomsgebaseerde onderrig spruit voort uit die bestaande onderrigprogram. Uitkomst word gedefinieer as onderrigdoelstellings wat op die bestaande onderrigprogram gebaseer is;
- Oorgangsuitkomsgebaseerde onderrig volg 'n interdisiplinêre onderrigprogram. Die inhoud is op sekere bekwaamhede soos probleemoplossing, kritiese denke en effektiewe kommunikasie afgestem;
- Getransformeerde uitkomsgebaseerde onderrig behels nie net 'n wegbeweeg van die bestaande onderrigprogram nie, maar ook van bestaande strukture van onderrig. Die programontwerp, strategiese beplanning en hulpbronne wat gebruik word moet die aard van die uitkomst reflekteer.

Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, blyk dit dat die supervisor van maatskaplikewerkstudente 'n getransformeerde uitkomsgebaseerde onderrigmodel moet volg, aangesien die teenswoordige welsynsmodel 'n wegbeweeg van bestaande strukture impliseer. Dit het 'n verdere implikasie vir die funksies van supervisie, aangesien die aard van die onderrig, bestuur en ondersteuning aan uitkomsgebaseerde beginsels moet voldoen. Dit sal in verdere hoofstukke verklaar word. Vervolgens word die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig aan die hand van publikasies van Claassen (1998), Department of Education (1997a), Pretorius (1998) en SAQA (RSA 1995) uiteengesit. Dit sal op supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak word.

Die suksesvolle implementering van uitkomsgebaseerde onderrig is afhanklik van die deurlopende, sistematiese en kreatiewe toepassing van uitkomsgebaseerde beginsels. Een van die belangrikste beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig vir die supervisor van maatskaplikewerkstudente is dat die gemeenskap en toepaslike rolspelers in die praktyk en welsynsinstitusies by die onderrig en kurrikulering betrek moet word. Daar moet ook deurlopend gepoog word om die betrokkenes se behoeftes te hanteer. Die operasionalisering van supervisie deur middel van die funksies van supervisie, naamlik onderrig, bestuur en ondersteuning, vind dus nie in isolasie plaas nie. Om hierdie beginsel egter tot uitvoer te bring, moet supervisors voldoende kennis van uitkomsgebaseerde onderrig dra om dit toepaslik aan die betrokke rolspelers te kan oordra om hulle sodoende in die proses te betrek.

'n Verdere fundamentele beginsel van uitkomsgebaseerde onderrig is dat dit leerdergesentreerd is en dat die uitgangpunt gehandhaaf word dat alle leerders kan leer en presteer, maar nie noodwendig in dieselfde periode, tydstip of wyse nie. Die fokus is op die suksesvolle bereiking van uitkomst en nie op wanneer en hoeveel tyd nodig is om die uitkomst te bereik nie. Alle leerders kan daarom hoë standarde bereik. Gevolglik moet daar by die tempo van die leerder aangepas word deur tyd en bystand aan leerders beskikbaar te stel om sy/haar volle potensiaal te ontwikkel.

Die supervisor moet buigbaar in die onderrigproses en -metodes wees, want die fokus is nie op prosedures nie, maar op die uitkomst waaraan die student moet voldoen. Dit impliseer dat die student vooruit moet weet aan watter uitkomst voldoen moet word. In hierdie verband moet daar verskeie geleenthede beskikbaar wees waar studente kan demonstree in watter mate hulle uitkomst bereik het. Dit wat die student egter bereik, moet nie in terme van ander studente gemeet word nie, maar slegs in terme van die uitkomst wat bereik is. Studente moet dus deurlopend tydens onderrig ingelig word op watter wyse uitkomst geassesseer gaan word. Assessering en terugvoer is ook deurlopend.

Dit word van studente verwag om self verantwoordelikheid vir die bereiking van uitkomst te aanvaar. Vir die selfgemotiveerde student wat uitkomst suksesvol bereik, is daar die vryheid en buigbaarheid om met verdere verrykende aktiwiteite voort te gaan. Die verwagting dat almal suksesvol kan wees, moet deurlopend beklemtoon word.

Die klem tydens onderrig behoort nie op die memorisering van feitelike kennis en wetenskaplike inligting te wees nie, maar op die bekwaamhede wat vir toepassing in praktyksituasies vereis word. Onderrigmateriaal en -metodes moet dus gebruikersvriendelik en leerdergesentreerd wees. Onderrigstrategieë moet by leerders se leerstyle aanpas en vir diversiteit voorsiening maak.

Die proses van kurrikulumbepanning begin by die uittreeuitskoms en nie met 'n stelling wat die basis of begin van die onderrigprogram vorm nie. Beplanning geskied dus terugwaarts, beginnende by dit wat uiteindelik bereik moet word. Daar moet ook aangedui word hoe dit wat geleer word, gebruik kan word en hoe dit in nuwe areas toegepas kan word. Die deurlopende fokus is die betrokkenheid van studente as aktiewe leerders en ontwikkeling van studente as kritiese denkers. Dit kan alleenlik bereik word indien die supervisor 'n fasiliteringsrol tydens onderrig inneem en indien onderrigprogramme buigbaar, kreatief en aanpasbaar aangewend word.

Die bogenoemde uiteensetting met betrekking tot die uitkomsgebaseerde onderrigmodel, sowel as die voorafgaande uiteengesette maatskaplike ontwikkelingsgerigte welsynsmodel, behoort 'n duidelike oorsig van die omgewing en veranderlikes in die omgewing te bied, waarbinne supervisie aan die maatskaplikewerkstudent opereer. Dit het definitiewe paradigmaskuiwe vir die supervisor tot gevolg. In hierdie verband het Desai (1988:17) reeds meer as 'n dekade gelede die volgende gesê: "Innovation and creativity is called for in the development of new programmes, rather than a prevailing tendency to do what is done at other universities." Nuwe kreatiewe denkrigtings, binne sekere parameters wat deur welsyns- en onderwysbeleid daargestel word, is dus vir die supervisor van maatskaplikewerkstudente nodig. Dit het verskeie implikasies vir die supervisiemodel wat deur die supervisor gevolg word. Dit word vervolgens bespreek.

4.5 SUPERVISIEMODELLE

'n Magdom modelle is vir supervisie aan maatskaplike werkers en studente beskikbaar. Dit blyk dat die aanpasbaarheid van modelle dit vir outeurs maklik maak om modelle te ontwikkel, te herskryf, samevoegings te maak en nuwe benamings toe te ken. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif is daar 'n onderskeid tussen supervisiemodelle vir gekwalifiseerde maatskaplike werkers en studente getref en is 'n groot verskeidenheid

supervisiemodelle bestudeer wat op studente van toepassing is. Vervolgens word 'n oorsig van supervisiemodelle vir studente aangebied.

4.5.1 Oorsig van supervisiemodelle vir studente

Die volgende modelle kan as die mees toepaslike modelle vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente geïdentifiseer word:

- *die groeigeoriënteerde model* wat persoonlike groei ten doel het (Shardlow & Doel 1996; Tebb, Manning & Klaumann 1996; Wijnberg & Schwartz 1977);
- *die rolsisteesmodel* wat bestaan uit wisselwerking en kommunikasie, rolverwagtinge, roluitlewing en meganismes vir kontrole (Shardlow & Doel 1996; Tebb, Manning & Klaumann 1996; Wijnberg & Schwartz 1977);
- *die ontwikkelingsmodel* wat op die student se ontwikkelingsstadia van leer en die supervisor se ooreenkomstige vlak van onderrig fokus (Feltham & Dryden 1994; Kadushin 1991; Taibbi 1995; Van Kessel & Haan 1993a);
- *die strukturele leermodel* wat 'n sistematiese riglyn vir onderrig tydens supervisie bied (Shardlow & Doel 1996);
- *die geïntegreerde teorie en praktykmodel ("loop model")* wat 'n vierfase model en proses is om leer by studente te fasiliteer (Bogo & Vayda 1987; Bogo & Vayda 1991; Shardlow & Doel 1996);
- *die kompetensiemodel* wat die uitkoms van al die bogenoemde modelle is, omdat die groeigeoriënteerde, die rolsistees-, die ontwikkelings-, die strukturele leer- en die geïntegreerde teorie en praktykmodel almal kompetensiegeoriënteerd is (Guttman, Eisikovits & Maluccio 1988; Shardlow & Doel 1996).

4.5.2 Die kompetensiemodel

Dit blyk dat 'n kompetensiemodel as supervisiemodel vir studente uitnemend vir die teenswoordige inheemse situasie geskik is, omdat die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) en die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) beide op kompetensie afgestem is. (Dit is reeds in die bogaande welsyns- en opleidingsmodel aangetoon.) Om hierdie rede word daar vervolgens op die kompetensiemodel as supervisiemodel vir studente in Suid-Afrika gefokus.

"Competence" word in hierdie verband met kompetensie vertaal. Afhangende van die woord- en sinskonteks kan "competence" onder andere ook met bekwaamheid, bevoegdheid of bedrewendheid vertaal word. Kompetensie is 'n erkende Afrikaanse woord, wat in die Tweektalige Woordeboek (Bosman, Van der Merwe & Hiemstra 1981), die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendaal et al. 1994), die Groot Tesourus van Afrikaans (De Stadler 1994) en die Afrikaanse Woordelys en Spelreëls (Suid-Afrikaanse Akademie vir Kuns en Wetenskap 1994) verskyn. Met betrekking tot modelle vir supervisie, sal "competence model" voortaan as "kompetensiemodel" vertaal word.

Shardlow & Doel (1996: 41-43) se omskrywing van die eienskappe van die kompetensiemodel kan verder gebruik word om te motiveer waarom hierdie model as geskik vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente beskou kan word. Volgens die outeurs fokus die model op die uitkomst van supervisie eerder as op die proses om dit te bereik. Studente moet in staat wees om uitkomst te demonstreer om die suksesvolle afhandeling van gegewe leermateriaal te bewys. Spesifieke assesseringskriteria word gebruik om die verskillende vlakke van kompetensie aan te dui. Die kompetensiemodel is ook gefokus op die kompetensies wat van studente aan die einde van hulle studie verwag word, met ander woorde die uiteindelijke resultaat wat verwag word, is die beginpunt van supervisie. Die supervisor het 'n fasiliteringsrol om te vervul, sodat studente deur middel van supervisie verwagte uitkomst kan bereik en kompetensie kan demonstreer.

Die bogenoemde omskrywing van eienskappe van die kompetensiemodel hou direk met die uitkomsgebaseerde onderrigmodel verband, aangesien beide modelle op uitkomst, demonstrering daarvan, spesifieke assesseringskriteria, terugwaartse beplanning en fasilitering fokus. Om hierdie rede en omdat kompetensie 'n uitkoms van die maatskaplike ontwikkelingsperspektief is, word die kompetensiemodel aan die hand van Guttman, Eisikovits & Maluccio (1988) se uiteensetting as 'n supervisiemodel vir verdere bespreking uitgesonder.

'n Kompetente persoon is iemand wat die regte ding op die regte tyd en regte plek doen. In die eenvoudigste vorm behels kompetensie die kapasiteit van die persoon om effektief met die omgewing in interaksie te tree. In maatskaplikewerkonderrig verwys kompetensie na die student se kennis, waardes en vaardighede om die omgewing, mense in die omgewing en mense se behoeftes deur middel van intervensie tot verandering of ontwikkeling te beïnvloed.

Dit stem dus met die leerareas (OMBIS) en die ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede) ooreen wat reeds in 'n vorige hoofstuk uiteengesit is. Die doel van supervisie aan studente in hierdie verband is dus om studente se kompetensies te verbeter.

Die verbetering van kompetensie is aan sekere vereistes onderhewig. Eerstens moet spesifieke uitkomstegestel word en die rolle van die deelnemers aan supervisie uitgeklaar word. Tweedens moet die kriteria vir assessering van die uitkomstegestel word. Derdens moet geleentheid vir studente geskep word om te demonstreeer tot in watter mate uitkomstegestel bereik is.

Die inhoudskategorieë van die kompetensiemodel van supervisie aan maatskaplike-werkstudente kan in terme van intellektuele kompetensie, kompetensie van werkverrigting, persoonlike kompetensie en kompetensie van resultate omskryf word. Dit word vervolgens bespreek.

Intellektuele kompetensie behels om te weet *wat* om te doen, *wanneer* dit gedoen moet word en *met wie* dit gedoen moet word. Die fokus is op praktiese en bruikbare kennis, maar ook op die ontwikkeling van meer abstrakte kennis. Die vaardigheid om te weet watter kennis om toe te pas by bepaalde mense en omstandighede word dus ontwikkel. Hierdie vaardighede moet spesifiek geïdentifiseer kan word en die student moet dit inoefen en daarvoor getoets word. Tydens supervisie moet vaardighede van een situasie na 'n ander oorgedra word en na aanleiding van omgewingseise en die situasie aangepas word. Die oordra van vaardighede van die een situasie na die ander staan sentraal tot die kompetensiemodel.

Die kompetensie van werkverrigting behels om te weet hoe om in 'n gegewe situasie op te tree. Tydens supervisie word daar in hierdie verband op 'n ekologiese perspektief gefokus. Die student moet dus geleer word om die impak van omgewingsisteme te assesseer. Sterktes in die omgewing moet gefasiliteer word, terwyl die beperkinge geïnhibeer moet word. Studente moet hierdeur ook in staat gestel word om hulle eie werkverrigting krities te evalueer.

Persoonlike kompetensie bestaan uit die student se selfbegrip en behoefte vir selfontwikkeling. Dit ontwikkel uit die wederkerige verhouding tussen die student en die supervisor. Hierdie verhouding lê ook die grondslag vir die aard van die onderskeie rolle wat die

supervisor en die student tydens supervisie vervul. Die supervisor se rol is om studente se selfbewussyn te bevorder en om hulle met begrip vir hul werk- en verwante situasies by te staan, sodat hulle hul kennis by hierdie situasies kan integreer. Die supervisor se rol is ook om studente op areas te wys waar selfontwikkeling nodig is en om wyses voor te stel hoe dit ontwikkel kan word. Die supervisor moet die student dus van geleenthede vir professionele ontwikkeling voorsien. Die student se rol is om aktief by sy/haar eie ontwikkeling betrokke te wees. Die spesifieke uitkomst vir persoonlike kompetensie moet saam met gepaste assesseringskriteria ontwikkel word.

Die kompetensie van resultate behels om studente met betrekking tot die bepaling van die effektiwiteit van hulle intervensies te onderrig. Dit vind op twee vlakke plaas. Die eerste vlak fokus op 'n ekologiese assessering wat studente doen om te bepaal in watter mate hulle intervensies die sistemiese wisselwerking beïnvloed het en of daar dus ontwikkeling by die verbruikersstelsel plaasgevind het. Die tweede vlak fokus op die mate waarin intervensiedoelstellings met behulp van die intervensieplan bereik is. Dit impliseer dat 'n basislynassessering voor intervensie gedoen moet word, wat gedurende en na die intervensie weer gemeet word. Die kompetensies van die student in hierdie verband is 'n aanduiding van die student se leerbehoefte in terme van ontwikkelingsvlakke en leerareas.

Bogenoemde inhoudskategorie van die kompetensiemodel kan slegs deur 'n *kompetensiegeoriënteerde supervisor* deurgevoer word. 'n Kompetensiegeoriënteerde supervisor is 'n persoon wat poog om 'n omgewing te skep wat vir die studente se professionele ontwikkeling bevorderlik is, wat as 'n rolmodel vir studente optree en wat evalueringsprosedures vir die vordering van elke student ontwerp. Sodanige supervisor is ook 'n persoon wat 'n ekologiese ingesteldheid jeens supervisie handhaaf, wat 'n wederkerige benadering tot die supervisieverhouding handhaaf, wat 'n humanistiese beskouing van studente het en wat met die breë gemeenskap bekend is. Hierdie eienskappe word vervolgens bespreek.

Die kompetensiegeoriënteerde supervisor met 'n ekologiese perspektief tot supervisie fokus op die student se transaksies met die omgewing, die aard van die transaksies, die prosesse daarby betrokke en die metodes wat tydens intervensie gebruik word. Leerbehoefte van die student word as die gevolg van die student se interaksie met die omgewing geïdentifiseer. Daar word op die student se kapasiteit en sterktes gefokus en daar word deurlopend gepoog

om dit te verbeter. Die student se verskillende ontwikkelingsvlakke van leer met betrekking tot kennis, waardes en vaardighede in die loop van sy/haar professionele ontwikkeling word tydens die bepaling van leerareas (OMBIS) in ag geneem.

Die kompetensiegeoriënteerde supervisor handhaaf ook 'n wederkerige verhouding met die student. Dit impliseer dat die supervisor die student as 'n interafhanklike deelnemer van supervisie beskou. Die magselement in die supervisieverhouding word geminimaliseer en die student word as 'n aktiewe deelnemer van die supervisieproses hanteer. Die onderliggende aanname is dus dat die supervisor die student as 'n vennoot en as 'n persoon met bruikbare sterktes en potensiaal beskou. Deurlopende wedersydse terugvoer in hierdie verband is belangrik. Dit bevorder die motivering en kompetensie van die student.

Die kompetensiegeoriënteerde supervisor met 'n humanistiese perspektief behoort die student as 'n selfgemotiveerde persoon met groeipotensiaal te beskou. Die supervisor het die verantwoordelikheid om studente met betrekking tot bereiking van hulle volle potensiaal uit te daag en om studente se geloof in hulleself te vestig. Uitdagende geleenthede en geleenthede vir sukses moet dus geskep word.

'n Laaste eienskap van die kompetensiegeoriënteerde supervisor wat genoem kan word, is die bekendheid met die breë omgewing. Dit dien as 'n integrering van die ander eienskappe van die kompetensiegeoriënteerde supervisor. Die supervisor kan nie sonder die nodige kennis, vertrouwe en insig van die breë omgewing die student effektief begelei nie en moet dus met die betrokke omgewing bekend wees om 'n ekologiese en 'n humanistiese beskouing en 'n wederkerige verhouding met die student te handhaaf. Onbekendheid met die omgewing waarin die student opereer kan tot wantroue en mispersepsies by die supervisor lei, wat direk op die supervisie aan die student kan inwerk en teenproduktief vir die student se kompetensie is.

Volgens die kompetensiemodel is die evaluering van die student se werksverrigting 'n gesamentlike proses. Dit moet aan die hand van 'n voorafbepaalde kriteria geskied. Enersyds moet die unieke potensiaal en kapasiteit van die omgewing waarin die student opereer se uitdagings, eise, ondersteuning en hulpbronne bepaal word. Dit bepaal die passing tussen die student, omgewing (verbruikerssisteem, welsynsinstantie waar die student vir praktykonderrig geplaas is en praktykopleier) en supervisor. Andersyds word die mate bepaal waarin die

student vasgestelde uitkomstebereik het, in terme van die betrokke ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede) en met betrekking tot die betrokke leerareas (omgewing, mense, behoeftes, intervensie en student). Verdere leerbehoefte word hieruit bepaal, wat weer in terme van uitkomstebereik geformuleer word.

Indien die teenswoordige welsyns- en veral die opleidingsmodel in ag geneem word, blyk dit dat supervisie aan maatskaplikewerkstudente tans nie sonder die kompetensiemodel kan figureer nie. Die volgende stelling van Guttman, Eisikovits & Maluccio (1988: 286) is in hierdie verband besonder toepaslik: "...social work education, competence-oriented supervision, and practice become intertwined...". Die ineengestremdeheid van die betrokke begrippe kan letterlik soos volg vertolk word: "practice" is die maatskaplike ontwikkelingsgerigte praktykmodel, "education" is die uitkomstebereik gebaseerde onderrigmodel en "competence-oriented supervision" is die kompetensiemodel van supervisie.

4.6 PRAKTYKONDERRIGMODELLE

'n Groot verskeidenheid praktykonderrigmodelle en vorme en kombinasies daarvan is in die literatuur te vind. Verskeie variasies en kombinasies van die modelle word tydens praktykonderrig van maatskaplikewerkstudente gebruik. Die toepassing van die modelle is gewoonlik van verskeie veranderlikes soos die praktyksituasie en die opleidingsinstansie se filosofie en onderrigprogram afhanklik. In die teenswoordige Suid-Afrikaanse konteks het die welsyns-, opleidings- en supervisiemodelle wat gevolg word 'n invloed op die keuse van praktykonderrigmodelle. Wat die werklike impak van hierdie sisteme tans op die keuse van praktykonderrigmodelle is, is onbekend en sal verder in hierdie proefskrif empiries bepaal word. Om hierdie rede word slegs die mees prominentste modelle in die oorspronklike vorm beskryf.

Dit is egter belangrik om te besef dat die modelle wat vervolgens geïdentifiseer word in hulle oorspronklike vorm of in kombinasie met mekaar benut kan word. Dit blyk voor die hand liggend te wees dat die kombinerings van modelle in 'n praktykonderrigprogram 'n algemene gebruik behoort te wees.

4.6.1 Die vakleerlingskapmodel

Die vakleerlingskapmodel maak van die konsep "leer deur te doen" gebruik (Bogo & Vayda 1991: 61; Jenkins & Sheafor 1982: 14-18; Shardlow & Doel 1996: 39-41; Tebb, Manning & Klaumann 1996: 41; Wijnberg & Schwartz 1977: 108). Dit is die eerste en oorspronklike model wat in maatskaplikewerkonderrig gebruik is en het vanuit die *Community Organization Societies* ontstaan. Die student skakel by 'n welsynsinstantie vir praktykonderrig in en die praktykopleier neem die verantwoordelikheid daarvoor. Die praktykopleier dien as rolmodel vir die student in die daaglikse werk wat gedoen word. Die praktykopleier is ook vir die student se supervisie verantwoordelik en bepaal self die onderrig- en supervisieprogram.

Studente skakel reeds vroeg in hulle opleiding by welsynsinstanties in en gewoonlik gaan dit met 'n blokplasingmodel (wat later bespreek word) gepaard. Die leerinhoud in die praktyk, wat meestal deur die praktykopleier bepaal word, sinkroniseer en stem nie noodwendig met die teorie van die opleidingsinstantie ooreen nie. Die student se kontak met die opleidingsinstantie en teorie oor maatskaplike werk is ook beperk, omdat die fokus op die praktyk is. Opleidingsinstanties benodig gevolglik minder werkkrag in die navolging van hierdie model, omdat hulle praktykonderrigkontak met die student tot kontak met die praktykopleier beperk is. Kontak met die praktykopleier handel slegs oor die ontwikkeling van die student.

4.6.2 Die akademiese model

Die sentrale idee van die akademiese model volgens Bogo & Vayda (1987:23), Jenkins & Sheafor (1982:14-18), Rodway & Rogers (1993: 38-40) en Shardlow & Doel (1996: 45-46) is dat studente eers hulle kognitiewe vermoëns moet ontwikkel voordat hulle die praktyk betree. Akademiese klasonderrig word voor onderrig in die praktyk gestel. Hierdie model is dus die teenoorgestelde van die vakleerlingskapmodel en het ontstaan uit 'n akademiese reaksie teen die blote leer-deur-doen modelle. Intellektuele kennis moet volgens hierdie model as voorbereiding vir die student se praktykonderrig dien.

Studente begin dus hulle praktykonderrig met die nodige akademiese kennis. Die rol van die praktykopleier by die welsynsinstantie bestaan hoofsaaklik daaruit om vir studente die nodige leergeleenthede in die praktyk te skep om hulle kennis toe te pas. Die supervisor by die

opleidingsinstansie is betrokke by supervisie aan studente ten einde die teorie en praktyk te integreer. Gewoonlik word 'n blokplasingmodel saam met die akademiese model verkies.

4.6.3 Die geartikuleerde model

Die integrering van akademiese en praktykonderrig staan sentraal tot die geartikuleerde model. Die uitkoms van hierdie model is die gelyktydige ontwikkeling van studente se vaardighede en waardes in die praktyk, tesame met die kennis wat hulle in die formele onderrigsituasie by die opleidingsinstansie kry. Die program vir praktyk- en akademiese onderrig word dus beplan om mekaar te komplimenteer. Die model word gewoonlik deur middel van 'n deurlopende praktykplasingmodel deurgevoer.

Nowe samewerking tussen die supervisor by die opleidingsinstansie en die praktykopleier by die welsynsinstantie is nodig om hierdie model te laat slaag, aangesien die supervisor en praktykopleier vennote in die praktykonderrig van die student is. Die supervisor dra die verantwoordelikheid van onderrig aan die student, maar het ook die verantwoordelikheid om die praktykopleier daarby te betrek. Die supervisor skenk gevolglik baie aandag aan die praktykopleier in terme van onderrig, verwagtinge en hulle verhouding. Afgesien daarvan dat hierdie model duur is om in stand te hou, kan gebrekkige hulpbronne en samewerking of konflik tussen die betrokke partye die onderrig aan studente benadeel (Bogo & Vayda 1987: 23-24; Jenkins & Scheafor 1982: 14-18; Rodway & Rogers 1993: 40-42; Shardlow & Doel 1996: 46-47).

4.6.4 Die pre-praktykonderrigmodel

Eichenfield & Stoltenberg (1996:25-37), Mercaitis (1993: 179-182) en Grossman & Barth (1991:131-140) vestig die aandag op 'n betreklike onbekende model vir praktykopleiding. Grossman & Barth (1991) noem dit "delayed entry model" en Eichenfield & Stoltenberg (1996) en Mercaitis (1993) noem dit "pre-practicum", wat met pre-praktykonderrig vertaal kan word. Uitgebreide navorsing is deur die genoemde outeurs in hierdie verband gedoen, veral om die gereedheid van studente vir praktykonderrig te bepaal. Hierdie model behels dat studente eers sekere kennis, vaardighede en waardes deur middel van 'n verskeidenheid tegnieke by die opleidingsinstansie moet ontwikkel, voordat studente vir praktykonderrig in die praktyk geplaas word. Dit sluit vaardighede en waardes in soos om 'n interpersoonlike

verhouding te vestig, gesprekvoering, aandagskenking, luister, kultuurbewustheid en -sensitiwiteit. Die *Educational Standards Board* van die *American Speech-Language-hearing Association* verwag byvoorbeeld dat studente eers sekere pre-praktykonderrigkoursusse by die opleidingsinstansie deurloop, voordat hulle vir praktykonderrig in die praktyk geplaas kan word.

Die filosofie van hierdie model is dat 'n sekere vlak van kennis, waardes en vaardighede wat vir die praktyk nodig is, verwerf kan word voordat die student werklik aan die praktyk blootgestel word. Daar word ook deur middel van navorsing (Mercaitis 1993:182) daarop aanspraak gemaak dat hierdie model studente se vordering tydens praktykonderrig fasiliteer.

4.6.5 Die blokpraktykonderrigmodel

Die blokpraktykonderrigmodel behels dat studente vir 'n ononderbroke tydperk vir praktykonderrig by 'n welsynsinstantie inskakel. Geen formele teoretiese onderrig word gedurende hierdie tydperk deur die opleidingsinstansie aangebied nie (Botha 1976: 17-18; Fourie 1982: 32-33; Royse, Dhooper & Rompf 1996: 4-5).

4.6.6 Die deurlopende praktykonderrigmodel

Die deurlopende praktykonderrigmodel behels dat studente gelyktydig die program vir praktykonderrig en teoretiese onderrig deurloop. Studente skakel dus sekere dae of ure van 'n week by die welsynsinstantie vir praktykonderrig in en sekere dae of ure van die week word by die opleidingsinstansie vir akademiese onderrig spandeer (Botha 1976: 17-18; Fourie 1982: 32-33; Royse, Dhooper & Rompf 1996: 4-5).

4.6.7 Die monolaterale praktykonderrigmodel

'n Monolaterale praktykonderrigmodel impliseer dat óf 'n supervisor by die opleidingsinstansie óf 'n praktykopleier by die welsynsinstantie verantwoordelikheid vir supervisie aan die maatskaplikewerkstudent aanvaar. Dit is dus nie 'n gedeelde verantwoordelikheid nie. Hierdie model word skynbaar so algemeen in die buiteland toegepas dat geen spesifieke benaming daaraan in buitelandse literatuur toegeken word nie. Hierdie model word veral algemeen in Europese lande gevolg, waar die praktykopleier by die

welsynsinstansie alleen die verantwoordelikheid vir supervisie onderneem. Waar hierdie model in Suid-Afrika toegepas word, blyk dit dat die verantwoordelikheid vir supervisie aan die student slegs deur die supervisor by die opleidingsinstansie gedra word. Gewoonlik word hierdie model met ander praktykonderrigmodelle gekombineer (Bogo & Globerman 1995; Born et al. 1990; Brownstein, Smith & Faria 1991; Hoffmann 1993; Simpson 1995).

4.6.8 Die bilaterale praktykonderrigmodel

Die bilaterale praktykonderrigmodel impliseer dat studente by beide die supervisor van die opleidingsinstansie en by die praktykopleier van die welsynsinstansie supervisie ontvang. Supervisie met die doel om teorie en praktyk te integreer is dus 'n gedeelde verantwoordelikheid, maar 'n taak en/of rolverdeling kan gekontrakteer word (Brownstein, Smith & Faria 1991: 237-248). McInnis-Dittrich & Coe (1997) en Norberg & Schneck (1991) verwys na hierdie model onderskeidelik as "dual supervision" en 'n "dual matrix structure", terwyl Lawson (1998) daarna as die "long-arm model" verwys. Hierdie model word algemeen in Suid-Afrika toegepas (Simpson 1995).

4.6.9 Praktykonderrigplasingsmodelle

Enkele vorme van praktykonderrigplasingsmodelle word in die literatuur beskryf. Dit word met ander praktykonderrigmodelle gekombineer om unieke behoeftes te pas. Studente kan byvoorbeeld individueel, in groepe of eenhede spesifiek vir praktykonderrig geplaas word. Groepe instansies kan ook vir 'n besondere praktykonderrigprogram uitgesonder word, sodat studente tydens die verloop van die program by meer as een instansie kan inskakel. Studente kan ook by al die werksafdelings van dieselfde instansie vir sekere periodes inskakel. 'n Ander vorm is dat opleidingsinstansies hulle eie welsynsorganisasies vir onder andere praktykonderrigdoeleindes stig of dit in vennootskap met 'n ander instansie doen (Bogo & Globerman 1995:177-191; Botha 1976: 72-76). Hierdie genoemde vorme word by die volgende twee praktykonderrigplasingsmodelle aangetref.

- *Die tradisionele praktykonderrigplasingsmodel* behels die inskakeling van 'n student by 'n goedgekeurde en geregistreerde welsynsinstansie om die program vir praktykonderrig te deurloop. Gewoonlik is 'n praktykopleier by die welsynsinstansie vir praktykopleiding beskikbaar (Hoffmann 1990: 8-11).

- *Die nie-tradisionele praktykonderrigplasingsmodel* (Botha 1976) behels die inskake-
ling van 'n student by 'n projek, program of instansie wat nie noodwendig as 'n
welsynsinansie bekend staan en geregistreer is nie. 'n Praktykopleier wat 'n gekwalifi-
seerde maatskaplike werker is, is in baie gevalle nie beskikbaar nie.

4.7 LEERMODELLE

Dit sal nie wetenskaplik wees om slegs enkele en spesifieke modelle vir leer en onderrig van maatskaplikewerkstudente te selekteer, sonder 'n grondige motivering nie. Die veld van leer en onderrig is te kompleks om simplistiese aannames vir hierdie doeleindes te maak (Davenport & Davenport 1988). Hierdie standpunt sal in die verloop van die volgende bespreking verduidelik word.

Memmott & Brennan (1998: 82) verdeel die eienskappe van leerders in persoonlikheids-eienskappe, kognitiewe ontwikkeling en leerstyle. Die eienskappe van studente is reeds in die vorige hoofstuk as deel van die leerdersstelsel bespreek. Om hierdie rede word die leermodelle betrokke by supervisie aan maatskaplikewerkstudente in onderrigmodelle (kognitiewe ontwikkeling) en leerstylmodelle verdeel. Die aannames en filosofie van die onderrig- en leerstylmodelle sal egter vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsperspektief bespreek word, ten einde die impak van die konfigurasie van die ander modelle betrokke by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent, aan te toon.

4.7.1 Onderrigmodelle

Memmott & Brennan (1998: 79) verwys na volwasseneonderrig as 'n model vir onderrig. Van Soest & Kruzich (1994:51) ondersteun hierdie aanname en noem dat Knowles (1971) se volwasseneonderrigmodel algemeen as beginsels vir praktykonderrig en dus ook supervisie aan maatskaplikewerkstudente aanvaar word. Outeurs soos Davenport & Davenport (1988) en Kramer & Wrenn (1994) verskil egter van die algemene aanvaarding van volwasseneonderrigbeginsels as die enigste model vir onderrig van maatskaplikewerkstudente en verwys na navorsing in verband met die waarde van die integrering van pedagogie en andragogie. Dit blyk dus dat daar nie sonder meer aanvaar kan word dat maatskaplikewerkstudente slegs

volgens andragogiese beginsels onderrig moet word nie. Hierdie argument word vir die doeleindes van hierdie proefskrif aanvaar. Daarom sal daar vervolgens beide andragogiese en pedagogiese aannames en beginsels uiteengesit word om aspekte van belang vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente aan te toon.

Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word pedagogie as die onderrig van leerders met die eienskappe van kinders, geïnterpreteer. Dit behels dat die persoon wat onderrig, op die aard en inhoud van die onderrigproses besluit. Dit word aanvaar dat daar wel 'n korrekte antwoord op sekere vrae bestaan en dat leer veral deur middel van herhaling plaasvind. Die leerder beskik oor baie min of geen ervaring nie. Dit het die gevolg dat die persoon wat onderrig die leerder se leerbehoefte bepaal. Die persoon wat onderrig, word ook beskou as die bron van kennis en wysheid en hierdie persoon is ook daarvoor verantwoordelik om die vordering van die leerder te evalueer. Lesings, demonstrasies en praktiese oefening is die algemene leermetodes en -tegnieke van hierdie leerproses. Die leerder moet tydens die leersituasie teenwoordig wees, maar hoef nie noodwendig aktief in die leerproses betrokke te wees nie. Samevattend kan die onderrigklimaat as gesagsgeoriënteerd, formeel en mededingend beskryf word (Davenport & Davenport 1988: 83-92; Knowles 1972: 34).

Andragogie kan as die onderrig van persone met die eienskappe van volwassenes beskou word. Dit behels dat die atmosfeer van die leerproses informeel is en dat die persoon wat onderrig, as 'n fasiliteerder met instaatstellende funksies beskou word. Leerders is aktief betrokke by die bepaling van behoeftes, formulering van uitkomstes en beplanning daarvan. Onderrig is op die behoeftes en gereedheid om te leer van die leerders gebaseer. Die onderrigproses en -program word deur wederkerigheid, respek vir mekaar en gesamentlike pogings gekenmerk. Die leerder aanvaar leermateriaal nie sonder meer nie, maar slegs dit wat toepaslik is. Dit impliseer dat die leerder aktief by die leerproses betrokke is en dat die leerder oor ervarings beskik wat in leersituasies gebruik kan word. Die leerproses moet dus by die individuele behoeftes van elke leerder aangepas word. Die leerders is in staat om verantwoordelikheid vir hulleself te aanvaar en hulleself te evalueer. Onderrigmetodes is hoofsaaklik op besprekings en eksperimentering gegrond. Teenwoordigheid by die leerproses is dus opsioneel en vrywillig (Bogo & Vayda 1987: 29-30; Davenport & Davenport 1988: 83-92; Knowles 1972; Zorga 1997; Zühlsdorff 1993:12-19).

Indien die eienskappe van maatskaplikewerkstudente, soos dit in die vorige hoofstuk onder die leersisteem uiteengesit is, in ag geneem word, blyk dit dat die betrokke studente se unieke eienskappe nie sonder meer in die kader van andragogie óf pedagogie val nie. Hierdie stelling word ook aan die hand van Davenport & Davenport (1988: 83-920) en Kramer & Wrenn (1994: 43-63) gemotiveer. Die outeurs wys daarop dat navorsing dit bevestig dat ouer persone outomaties meer andragogies en jonger persone meer pedagogies ingestel is. (Die outeurs wys egter ook op navorsing wat daarop dui dat dames meer as mans andragogies ingestel is.) Ten einde veral vir kulturele diversiteit voorsiening te maak, kan daar dus nie veralgemeen word en outomaties van die standpunt uitgegaan word dat maatskaplikewerkstudente slegs volgens volwasseneonderrigbeginsels onderrig moet word nie.

Integrering van pedagogiese en andragogiese onderrigbeginsels is dus nodig om diverse maatskaplikewerkstudente te onderrig. Die standpunt word gehuldig dat die betrokke studente ook in 'n middelkategorie van 'n andragogiese en pedagogiese kontinuum kan val. Dit word gemotiveer vanuit die aanname dat eienskappe van maatskaplikewerkstudente ook situasioneel en dus veranderbaar kan wees. Om eienskappe van studente in 'n leeromgewing rigied te kategoriseer en onveranderbare afleidings daaruit te maak, sal dus nie tot voordeel van onderrig aan die student wees nie.

Supervisors doen studente dus 'n onreg aan indien hulle sonder meer aanvaar dat alle studente in staat is om selfrigtinggewend te wees. Ook behoort studente nie volle vryheid oor die onderrigprogram te verkry nie. Kramer & Wrenn (1994: 43-63) se mening beaam hierdie argument, deurdat die outeurs die handhawing van onderrigstandaarde bevestig indien studente algehele vryheid het om te bepaal wat en hoe hulle wil leer. Studente betaal vir 'n onderrigdiens. Hulle kom na die onderrigsituasie met die verwagting dat die supervisor die leerervaring gaan lei. Studente kom dus nie met die verwagting om hulle eie kursus te ontwerp nie. Praktiese aspekte soos tyd is ook 'n realiteit wat sekere andragogiese aktiwiteite nie uitvoerbaar maak nie.

Om bogenoemde redes kan volwasseneonderrig nie alleen as dié onderrigmodel uitgesonder word, wat vir maatskaplikewerkstudente geskik sal wees nie. Die werklikheid dui daarop dat die besondere eienskappe van die student vir die onderrigmodel bepalend is. Uit die literatuur blyk dit dat die onderrigmodel, veral met betrekking tot diverse studente, uit 'n integrering van

andragogie en pedagogie bestaan. Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief wys Meyer (1998) byvoorbeeld daarop dat dit kenmerkend van Afrika is dat daar 'n afstand- en gesagshindernis tussen die leerder en die persoon is wat onderrig. Dit is 'n kulturele aspek wat nie aanvanklik andragogies hanteer kan word nie en wat pedagogies vertolk kan word. Sy wys in dieselfde verband ook daarop dat studente, veral vanaf die "townships" en afgeleë platteland, hulleself as leerders onderskat en 'n gebrek aan selfvertroue toon, wat stres tot gevolg het en leer beperk. Ook hierdie voorbeeld moet vanuit 'n sosio-kulturele konteks beskou word en sal tot misinterpretasies aanleiding gee indien dit slegs andragogies geëvalueer word. 'n Maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op die aard van die onderrigmodel wat gevolg word, sal in hierdie verband waarskynlik meer effektief wees.

Meyer (1998) stel byvoorbeeld handhawing van maatskaplike ontwikkelingsgerigte beginsels soos ubuntu voor, wat op 'n gedeelde kollektiewe verantwoordelikheid berus. Dit impliseer 'n integrering van andragogie en pedagogie, byvoorbeeld die aktiewe betrokkenheid van die leerder by die leersituasie (andragogie) en die verantwoordelikheid wat die supervisor het om sy/haar kundigheid met die student te deel (pedagogie). Vervolgens sal enkele toepaslike onderrigbeginsels vanuit hierdie perspektief aan die hand van Bogo (1996: 108-110), Evans & Kearney (1988:65), Haynes & Beard (1998: 37-38), Hoffman (1990:144-145), Kadushin (1992: 182-200), Shulman (1993:3), Thomlison et al. (1996: 40-42), Veeran & Simpson (1996:230) en Zühldorff (1993:27-42) geïdentifiseer word.

Een van die belangrikste beginsels van onderrig aan studente in maatskaplike werk is dat die uitkoms van 'n supervisiesessie aan studente daartoe moet lei dat studente gemotiveerd en entoesiasies oor die onderrigsituasie moet wees. Dit lei tot die besef dat leer nie altyd genotvol is nie, omdat gepaardgaande stres en ongemak tot 'n negatiewe leerervaring aanleiding kan gee. 'n Negatiewe leerervaring beperk egter die student se leer. Daarom moet daar openheid tussen die supervisor en die student bestaan om negatiewe ervarings wat leer beperk, uit te skakel.

Die lewenservaring wat studente na die leersituasie bring kan tot voordeel van die onderrig gefasiliteer word, maar sommige lewenservarings van studente moet eerder geïnhibeer word, omdat dit beperkend vir leer is. Die mate waartoe vorige lewenservarings tot die openheid van leer bydra, is dus bepalend vir die gebruik daarvan in die leersituasies. Studente is nie altyd selffrigtinggewend nie en weet nie altyd wat hulle nodig het om te leer nie. (Hulle weet

dus nie wat hulle nie weet nie.) Daarom is direkte optrede van die supervisor in hierdie verband baie noodsaaklik.

Tevredenheid deur studente is nie altyd die maatstaf vir suksesvolle onderrig nie. Sommige studente is tevrede indien daar min of geen uitdagings gestel word nie. Moeilike uitdagings kan ook tot ontevredenheid lei. Daarom kan die supervisor hom/haar nie altyd in hierdie verband deur studente laat lei nie.

Leer is nie altyd 'n opeenvolgende en progressiewe proses soos dit deur Reynolds (1942) beskryf is nie. (Reynolds het leer reeds in 1942 as 'n proses met vyf fases omskryf: oormatige bewustheid van self; die "sink" of "swemfase"; die fase waarin die student begrip vir die situasie toon, maar 'n onvermoë openbaar om optredes te beheer; relatiewe bemeestering en die gereedheid om dit wat geleer is aan ander oor te dra.) Leer vind soms onbepland, toevallig en onbewustelik plaas, soms holisties, soms in dele van 'n geheel en soms in omgekeerde volgordes. Dit word deur die student se besondere leerstyl bepaal en word in die volgende afdeling verder bespreek. Die foute wat die student egter tydens die leerproses maak, het ook die potensiaal om leer te aktiveer. Studente moet daarom toegelaat word om foute te maak, dit te erken en te herken en die supervisor moet, indien die student nie self kan nie, dit in leergeleentheid vir die student transformeer.

Konstruktiewe terugvoer en positiewe opvolging en bevrediging fasiliteer ook die leer by die student, veral as die student waarneembare sukses kan behaal en erkenning daarvoor ontvang. Dit kan alleenlik gebeur wanneer die student by die leersituasie betrokke is en in daardie verband ook verantwoordelikheid aanvaar. Die betekenisvolheid van die leerinhoud kan dus as 'n vereiste gestel word. Indien die leerinhoud nie vir die student sin maak nie (vir die onmiddellike en toekoms) en indien dit nie gebruikswaarde vir die student se situasie het nie, sal die student moeilik daarby betrokke wees en self verantwoordelikheid aanvaar. Hierna moet die student ook geleentheid kry om die leerinhoud kreatief volgens sy/haar eie styl te herskep en toe te pas, sodat dit na ander situasies herlei kan word.

Die student moet dus deurlopend geïndividualiseer word, ten einde die gereedheid van die student vir sekere leerinhoude te bepaal. Dit impliseer 'n gesamentlike formulering van uitkomst vir supervisie deur die leerinhoude wat die student aktiveer en prikkel te bepaal en deur leerbehoefte te identifiseer. Die student se selfgerigtheid kan in sodanige situasie van

die supervisor afhanklik wees, maar kan meer onafhanklik raak, soos die student se selfkonsep ontwikkel.

Gedurende die leerproses moet daar deurlopend vanaf die eenvoudige en konkrete na die meer komplekse en abstrakte beweeg word. Dit moet deur middel van kontinuïteit van onderrig geskied en moet altyd binne die student se vermoëns en pas van leer aangebied word. Al bogenoemde beginsels moet in 'n atmosfeer wat vir leer bevorderlik is, plaasvind. Sodanige atmosfeer kan onder andere as respekvol, aanvaardend, vertroulik, ondersteunend, veilig en ontspanne beskryf word. 'n Hoë premie word deur studente op die informaliteit van die onderrigatmosfeer geplaas.

'n Laaste maar belangrike beginsel is dat bepaal moet word of die student weet hoe om te leer. Die bogenoemde beginsels van onderrig is nutteloos indien hierdie aspek nie as 'n voorbehoud gestel word nie. Dit is dus 'n belangrike determinant in die bepaling van watter beginsels tydens onderrig toegepas word. In sommige gevalle is dit byvoorbeeld nodig dat die student geleer moet word om te leer en in ander gevalle is dit 'n natuurlike eienskap van die student wat verder positief benut kan word. Dit is 'n aspek wat duidelik uit die leerstyl van die student blyk en word vervolgens bespreek.

4.7.2 Leerstylmodelle

Volgens Thomlison et al. (1996: 40-42) is dit 'n mite dat mense net een manier of een leerstyl het. Die outeur argumenteer dat leerstyle van taak tot taak wissel en dat volwassenes verskillende leerstyle gebruik afhangende van wat geleer word, waar dit geleer word en wanneer dit geleer word. Die konteks waarbinne die leer plaasvind is dus bepalend. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word daar met die bogenoemde argument saamgestem. Dit word soos volg gemotiveer.

Baie outeurs wat op supervisie aan maatskaplike werkers en -studente fokus, identifiseer 'n enkele leerstyl of 'n enkele leerstylmodel waarop menings gegrond word. Die ervaringsleer van Kolb (1973, 1981, 1984) is 'n gewilde leerstylmodel wat tydens onderrig in supervisie gebruik word (Mommott & Brennan 1998: 79-85; Race & Brown 1998: 11). Visser (1986) versterk egter die mening dat die selektering van 'n enkele leerstylmodel sonder behoorlike motivering nie realisties is nie, aangesien sy ongeveer 33 leerstylmodelle en meer as 100

verskillende toepaslike leerstyle identifiseer. Dit blyk dus dat outeurs soos Bogo & Vayda (1987), Raschick, Maypole & Day (1998) en Van Soest & Kruzich (1994) wat slegs 'n enkele leerstylmodel aanhang, moontlik nie die volle diversiteit van maatskaplikewerkstudente in ag neem nie, aangesien die genoemde outeurs ook nie 'n spesifieke perspektief handhaaf wat die keuse van 'n enkele leerstylmodel beïnvloed nie.

Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief en met inagneming van die impak van die ander modelle in die konfigurasie van modelle wat by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent betrokke is, behoort erkenning vir die diversiteit van leerstyle beklemtoon te word. (Onder andere beklemtoon die welsynsmodel kulturele diversiteit, die opleidingsmodel beklemtoon diversiteit in terme van leerdergesentreerdheid en die supervisiemodel beklemtoon die erkenning en ontwikkeling van diverse kompetensies. Dit kulmineer in die praktykonderrigmodelle wat voorsiening vir diversiteit maak om al die genoemde en betrokke modelle te akkommodeer. Diversiteit van leermodelle is dus 'n logiese en verbandhoudende toevoeging tot hierdie konfigurasie van modelle.) Daarom word die grondliggende onderbou van diverse leerstylmodelle en die gepaardgaande onderrigstrategieë van die supervisor vervolgens aan die hand van die werke van Kolb (1973, 1981, 1984), Moore, Dietz & Jenkins (1998), Race & Brown (1994) en Visser (1986) bespreek. Enkele leerstyle of leerstylmodelle en gepaardgaande onderrigstrategieë word dus nie geïdentifiseer nie, aangesien diversiteit volgens die bogenoemde argument deur 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief beklemtoon word.

Supervisie behels onder andere geïndividualiseerde onderrig. Daarom is kennis en begrip vir diversiteit van studente se leerstyle vir die supervisor belangrik, ten einde toepaslike en geïndividualiseerde onderrigstrategieë te kan toepas. In hierdie verband kan leerstyle omskryf word as multidimensioneel en as die kenmerkende kognitiewe, affektiewe en fisiologiese eienskappe wat as relatief stabiele aanduidings dien van individue se persepsie van, interaksie met en respons op die leeromgewing (Visser 1986: 359). Studente se gedrag in die onderrigomgewing weerspieël dus hulle leerstyl. In dieselfde verband kan die supervisor se onderrigstrategie omskryf word as die strategie wat die supervisor volg om leer optimaal deur middel van die student se leerstyl te fasiliteer. Dit is dus vanselfsprekend dat hoe meer studente van hul leerproses weet en hoe meer supervisors daarvan bewus is en daarby aanpas, hoe meer suksesvol kan supervisie wees.

Ten einde 'n student se leerstyl vas te stel is dit nodig om enkele determinante te bepaal. Een van die belangrikste determinante is die student se gemotiveerdheid vir leer. Dit word opgevolg met die bepaling van wat die student doen om te leer, hoe die student verkies om terugvoer oor dit wat hy/sy geleer het te ontvang en hoe die student reageer op die terugvoer wat ontvang is. Dit hou verband met die besondere persoonlikheids- en institusionele faktore waaraan die student onderhewig is. Persoonlike faktore is onder andere persoonlikheid, intellektuele vermoëns, geslag, ouderdom en kulturele verband. Institusionele faktore hou onder andere verband met die leerkonteks, vakgebied, evalueringsvereistes, invloed van die supervisor, die student se persepsie van die leeromgewing en ander affektiewe aspekte. Nie een van hierdie faktore kan geïsoleer word as die enigste aspek wat tot 'n student se besondere leerstyl op 'n spesifieke tyd en konteks bydra nie. Faktore wat tot 'n student se leerstyl bydra is dus kompleks en deel van 'n geheel.

Verskeie tegnieke en kwalitatiewe en kwantitatiewe meetinstrumente is, anders as gewone waarneming, beskikbaar om studente se leerstyle te bepaal. Indien formele meetinstrumente egter gebruik word, moet dit geldig en betroubaar wees. Die ingesamelde inligting moet ook na die onderrigsituasie oorgedra kan word, om tot die sukses van supervisie by te dra. Hierdie inligting behoort geneig te wees om 'n ooreenstemming tussen die student se leerstyl en beroepsrigting, naamlik maatskaplike werk te toon.

Bogenoemde ooreenstemming is moontlik, omdat die maatskaplikewerkstudent in 'n fase van spesialisasie in die menslike groeiproses verkeer. Spesialisasie begin gewoonlik by formele onderrig en/of beroepsopleiding en die vroeë ervaringe van volwassenheid in die werksituasie en persoonlike lewe. 'n Spesifieke leerstyl word in hierdie fase beklemtoon, want alhoewel 'n kind in die gesin en skool reeds gespesialiseerde leerstylvoorkeure kan ontwikkel, is dit die beroepskeuses in die latere jare wat leerstylontwikkeling beïnvloed. Studente neig dus om hulle te begewe in 'n omgewing wat by hulle leerstylvoorkeure pas. Indien die student se leerstylvoorkeur en omgewing inkongruent met mekaar is, is die student geneig om weg te beweeg van daardie omgewing. Supervisie aan sodanige student sal dus moeilik suksesvol wees.

Leerstyle gee dus 'n aanduiding van hoe mense verkies om hulle lewe te struktureer. Daar is geen "normale" of "korrekte" leerstyl nie. Studente kan egter aangemoedig word om hulle leerstyle sodanig te ontwikkel en uit te brei dat dit by verskillende onderrigsituasies

aanpasbaar is. Voorkeure vir sekere leerstyle verander nie gewoonlik nie, maar maatskaplikewerkstudente het dit nodig om by sekere verwagtinge van die samelewing aan te pas. Keerdatums moet byvoorbeeld nagekom word, besluite moet geneem word en konflik moet binne die raamwerk van professionele maatskaplike werk hanteer word. Daarom is aanpasbaarheid met betrekking tot leerstyle 'n uitdaging wat aan studente gestel kan word.

Studente behoort ook aangemoedig te word om die verskille tussen mekaar se leerstyle te waardeer en te aanvaar. Die supervisor moet dus poog om 'n omgewing te skep wat sensitief vir die diversiteit van leerstyle is. Studente moet om hierdie rede nie in 'n leerstilkategorie gedwing word en ge-etiketeer word nie. Die individu bly die beste beoordelaar van sy/haar leerstylvoorkeure. Die fokus van enige gesprek oor leerstyle behoort dus die waardering van verskille te wees en nie op tipering nie. Alle tipes leerstyle is ewe belangrik en kan ewe effektief in spesifieke omstandighede wees. Om hierdie redes moet supervisors daarteen waak om studente te beloon wie se leerstyle met hulle ooreenstem of om studente te penaliseer wie se leerstyle aansienlik van die deursnee en "tradisionele" student verskil.

Bogenoemde argument impliseer dat die supervisor van 'n verskeidenheid onderrigstrategieë gebruik moet maak om die verskillende leerstyle van studente te akkommodeer. Passing of kongruering van die supervisor se onderrigstrategieë by die student se leerstylvoorkeur is in hierdie verband nodig. Die passing van onderrigstrategieë moet egter sodanig beplan word dat dit vir studente se individuele leerstyle voorsiening maak, maar dat dit ook pogings insluit om studente se leerstyle by die vereistes van die omgewing te laat aanpas. Visser (1986: 358) beklemtoon dit dat pogings aangewend moet word om studente se leerstyle by die vereistes van die omgewing te laat aanpas met die doel om studente se natuurlike vermoëns te ontwikkel, om stylbuigzaamheid te bevorder, om studente aanpassingstegnieke te leer en om hulle vaardighede te laat verwerf in die hantering van situasies waar aan ander se vereistes voldoen moet word.

Die passing van onderrigstrategieë by studente se leerstyle het dus die voordeel dat dit leer optimaal kan bevorder en 'n positiewe gesindheid jeens die onderrig en leersituasie kan vestig. Voortdurende passing van onderrigstrategieë by studente se leerstyle het egter die nadeel dat dit tot verveling kan bedra en die student se bydrae tot die onderrigsituasie verminder. Die student leer in hierdie geval ook nie om self aanpasbaar te wees nie. Dit moet ook in gedagte gehou word dat studente gewoon daaraan is om almal op dieselfde wyse onderrig te word.

Die passing van die supervisor se onderrigstrategie by die student se leerstyl kan dus 'n vreemde ervaring vir die student wees. Sommige studente kan die individualisering as 'n uitdaging ervaar, terwyl ander deur die vreemdheid daarvan afgeskrik kan word.

Doelbewuste identifisering, op watter wyse ook al, van studente se leerstyle en die noukeurige beplanning van onderrigstrategieë om daarby te pas, is dus noodsaaklik. Dit blyk egter belangrik te wees dat dit 'n gesamentlike proses tussen die supervisor en die student moet wees, wat in 'n gees van vertroue en onderhandeling geskied. Die beplanning van onderrigstrategieë wat die supervisor aanwend moet ook met die spesifieke funksies van supervisie ooreenstem. Onderrigstrategieë moet byvoorbeeld by die bestuurs-, onderrig- en ondersteuningsfunksie van supervisie aanpas. Dit sal in verdere hoofstukke verduidelik word.

4.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het dit geblyk dat supervisie aan die maatskaplikewerkstudent in die konteks van die konfigurasie van modelle wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, beskou moet word. Dit is duidelik dat die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief die totale spektrum van supervisie aan die maatskaplikewerkstudent beïnvloed. Die impak daarvan is in hierdie hoofstuk geïllustreer. Dit behoort aan die supervisor van maatskaplikewerkstudente 'n verwysingsraamwerk te bied om die funksies van supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief deur te voer. Die funksies van supervisie word vervolgens in die volgende hoofstukke bespreek.

HOOFSTUK 5

DIE BESTUURSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die supervisor van maatskaplikewerkstudente se bestuursfunksies verken. Na aanleiding van die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig, word daar algemeen na persone wat by onderrig betrokke is as bestuurders verwys (Pretorius 1998). Die bestuursfunksie van persone wat by onderrig betrokke is, is 'n belangrike deel van die totale onderrig (Yelloly & Henkel 1995: 155). Die supervisor van maatskaplikewerkstudente kan dus as 'n bestuurder met sekere identifiseerbare bestuurstake beskou word.

Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief word daar hoë uitdagings aan die supervisor gestel om supervisie aan die maatskaplikewerkstudent effektief te bestuur. Indien aanvaar word dat die supervisor vir die praktykonderrig van die student verantwoordelik is, is dit ook die verantwoordelikheid van die supervisor om toe te sien dat die maatskaplike ontwikkelingsgerigte uitkomst van supervisie bereik word. Dit verg egter innoverende bestuur (Hoffmann 1991: 212). Om relevante en innoverende bestuur vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te konstrueer, is dit nodig om in hierdie hoofstuk eerstens die aard van die supervisor se bestuursfunksie en daarna die toepaslike komponente daarvan te bepreek.

Hierdie hoofstuk word ook aangebied vanuit die perspektief van praktykonderrigmodelle wat vir 'n supervisor by die opleidingsinstansie en 'n praktykopleier by die welsynsinstansie voorsiening maak. Variasies op die onderstaande bestuurskomponente en -take is dus moontlik indien praktykonderrigmodelle gevolg word wat byvoorbeeld nie vir 'n praktykopleier by 'n welsynsinstansie voorsiening maak nie. Die bestuurstake is egter aanpasbaar en logies en kan op enige praktykonderrigmodel van toepassing gemaak word.

5.2 DIE AARD VAN DIE BESTUURSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Bestuur is 'n proses met 'n bepaalde ontwikkelingsgang of verloop, asook voortdurende aaneenlopende en opeenvolgende aktiwiteite wat op 'n sekere wyse plaasvind. Daar is sekere komponente, naamlik beplanning, organisering, aktivering en kontrolering wat die logiese aaneenlopende verloop daarvan aandui. 'n Verskeidenheid terminologie word gebruik om na die bestuurskomponente te verwys (Cronjé 1986: 40). Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word daar met die bogenoemde terminologie volstaan.

Met betrekking tot bestuur wys Hoffmann (1990: 80-83) daarop dat die praktykonderrigprogram op twee vlakke bestuur word, naamlik op 'n mikro- en makrovlak. Die mikrovlak is die supervisieprogram van die individuele student en die makrovlak is die totale praktykonderrigprogram wat in belang van supervisie aan die student deurgevoer word. Die supervisor bestuur dus op beide mikro- en makrovlak, alhoewel die makrovlak in spanverband saam met ander supervisors en betrokkenes bestuur kan word.

Laasgenoemde inhibeer (makrovlak) egter nie die verantwoordelikheid van die supervisor se bestuursfunksie nie, aangesien elke supervisor individueel of in spanverband, sekere bestuursverantwoordelikhede het wat uitgevoer moet word. Die konteks waarbinne die bestuursverantwoordelikhede uitgevoer word, kan wel die aard van die supervisor se bestuursfunksie beïnvloed, maar sekere funksies en take bly die supervisor se verantwoordelikheid in terme van supervisie aan die student. Sekere supervisie-verantwoordelikhede kan dus hoogstens aan ander persone toevertrou word, met ander persone gedeel word, of aan ander gedelegeer word. Ten einde te verstaan wat die konteks van die supervisor se bestuursverantwoordelikhede behels, word dit samevattend aan die hand van Botha (1976: 265-268), Choy et al. (1998: 116), Fourie (1982:93-95), Hoffmann (1990:16) en Kadushin (1991:46,139) se beskouinge soos volg gestel:

- die strukturering van die student se totale onderrigomgewing;
- fasilitering van hulpbronne om onderrig en leer van die student te bevorder;
- ontwikkeling, implementering en evaluering van die praktykonderrigprogram;
- deurvoering van supervisieprogramme met betrekking tot individuele studente;
- ontwerp, nastrewing en evaluering van gestelde onderrig- en leeruitkomste;
- selektering van onderrigsisteme en -wyses;

- vasstelling en implementering van logistieke stelsels;
- oriëntering van studente en praktykopleiers met betrekking tot die praktykonderrig-program;
- formulering van toepaslike beleid oor aspekte van belang;
- selektering van onderrigmateriaal;
- vasstelling en monitering van onderrigstandaarde;
- vasstelling en handhawing van protokol met betrekking tot skakeling.

Dit is duidelik dat 'n wye verskeidenheid bestuurstake deel van die supervisor se verantwoordelikheid is. Sommige take kan slegs onderskei word, maar kan nie werklik geskei word nie. Ander take, soos die verantwoordelikheid van plasings van studente by welsynsinstansies, is deel van 'n groter geheel van take. Ten einde die bogenoemde bestuursverantwoordelikhede vir die doeleindes van hierdie proefskrif vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te identifiseer en te bespreek, is dit nodig om dit te orden en te spesifiseer. Daarom word dit vervolgens in terme van bestuurskomponente, naamlik beplanning, organisering, aktivering en kontrolering gestruktureer. Elke bestuurskomponent word afsonderlike bespreek, behalwe beplanning en organisering, wat volgens Cronjé (1986: 63-64) nie geheel en al geskei kan word nie en wat voortdurend in wisselwerking met mekaar is. Daarom word beplanning en organisering gesamentlik bespreek omdat 'n onderskeiding in hierdie geval, vanweë die besondere toepaslike bestuurstake, nie heeltemal moontlik is nie.

5.3 BEPLANNING EN ORGANISERING AS BESTUURSKOMPONENTE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Volgens Cronjé (1986: 41, 63-64) is beplanning en die gepaardgaande organisering daarvan die begin van die bestuursproses. Dit is dus toekomsgerigte aktiwiteite wat aktivering en kontrolering voorafgaan. Dit sluit aktiwiteite in wat beleid, doelstellings en die wyses van optrede bepaal. Dit is bewustelike en intellektuele aktiwiteite wat antwoorde op bepaalde vrae soek. Beplanning kan beskou word as die vooruitbepaling van wat gedoen moet word, hoe dit gedoen moet word, wanneer dit gedoen moet word en wie dit moet doen. Beplanning is egter 'n tydverkwistende aktiwiteit indien dit nie deur organisering gestruktureer word nie. Organisering in hierdie verband is dus 'n proses wat daarop gerig is om 'n struktuur te

ontwikkel waarbinne die beplanning verweselik kan word. Dit bring mense, ander bronne en materiaal op 'n geordende, sistematiese en gestruktureerde wyse bymekaar, ten einde take uit te voer en doelstellings te bereik.

Beplanning en organisering van supervisie aan maatskaplikewerkstudente behels verskeie aksies, wat as die bepaling van die praktykonderrigprogram, bepaling van parameters vir praktykonderrigplasings, selektering van welsynsinstanties, kontraktering met welsynsinstanties en die voorbereiding van die praktykonderrigplasings saamgevat kan word. Dit word vervolgens in volgorde bespreek.

5.3.1 Bepaling van die praktykonderrigprogram

Volgens Shardlow & Doel (1996: 96-103) het elke supervisor 'n rol te speel en 'n verantwoordelikheid met betrekking tot bepaling van die praktykonderrigprogram. Indien die supervisor nie aanvanklik regstreeks by die beplanning van die program betrokke is nie, is dit nog steeds die supervisor se verantwoordelikheid om toe te sien dat die program suksesvol georganiseer word en het die supervisor ook die verantwoordelikheid om konstruktiewe en regstreekse insette tydens evaluering en die daaropvolgende beplanning van sodanige programme te lewer. Die aard van kurrikulering, om dit in die konteks van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te plaas, is reeds in hierdie proefskrif in hoofstuk drie as deel van die opleidingsinstansiesisteen in die besonder bespreek. In hierdie verband word die opleidingsinstansiesisteen deur die supervisor verteenwoordig wat, soos reeds gemotiveer is, regstreeks of onregstreeks vir die praktykonderrigprogram verantwoordelik is. Die beplanning en organisering van die praktykonderrigprogram gaan gevolglik nie in die besonder in hierdie hoofstuk bespreek word nie, alhoewel dit van toepassing sou wees.

Dit blyk dat daar in Suid-Afrika tradisioneel drie terreine vir praktykonderrig is waarvolgens die praktykonderrigprogram bepaal word. Muller (1965: 119-122) en Botha (1976: 111) het reeds enkele dekades gelede die volgende terreine vir praktykonderrig geïdentifiseer:

- waarneming, wat oriëntering van die student en bekendstelling aan welsynsinstanties en die praktyk behels;
- deelnemende waarneming, wat die begin van die student se deelname in 'n nie-professionele hoedanigheid, aan 'n welsynsinstantie en praktyk se bedrywighede aandui;

- aktiewe deelname, wat op die selfstandige en onafhanklike deurvoering van take in die praktyk onder supervisie van 'n supervisor en/of 'n praktykopleier impliseer.

Bogenoemde terreine vir praktykonderrig moet met die verskillende leerareas (omgewing, mense, behoeftes, intervensie en studente) in verband gebring word, wat vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief bepaal word. Hierdie leerareas (OMBIS) word deur die verskillende ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede) gerig. (Dit is in hoofstuk drie verduidelik.) Die modelle wat by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent betrokke is (hoofstuk vier), veral die praktykmodel wat geselekteer word, het 'n verdere impak op die beplanning en organisering van die praktykonderrigprogram. Dit is dus aspekte wat omsigtige beplanning en organisering verg, omdat dit die grondslag van die praktykonderrigprogram is.

Hoffmann (1990: 94) verwys na hierdie aspekte as nie-onderhandelbaar met die welsynsinstantiesistiem. Ander aspekte wat nie-onderhandelbaar tydens die bepaling van die praktykonderrigprogram is nie, is aspekte soos die spesifieke uitkomst wat van die student in die betrokke program verwag word, metodologie wat die studente in die praktyk gebruik, die onderrigproses wat die supervisor volg en wat deur die opleidingsinstantiesistiem voorgeskryf word, die duur van die praktykonderrigprogram en die wyse waarvolgens studente geëvalueer gaan word. Onderhandelbare aspekte met die welsynsinstantiesistiem is aspekte soos die individuele werkslading van studente, tipe kliëntsistiem en onderrigmetodes wat die praktykopleiers kan volg. Hoffmann (1991: 348) se navorsing oor praktykonderrig in Suid-Afrika toon egter dat innoverende bepalings van praktykonderrigprogramme soms deur praktykrealiteite soos die onbesikbaarheid van welsynsinstanties, kliënte en praktykopleiers gekortwiek word. Om hierdie rede is die bepaling van sekere parameters vir praktykonderrigplasings nodig, wat vervolgens bespreek word.

5.3.2 Bepaling van parameters vir praktykonderrigplasings

Parameters in hierdie verband is die kwantitatiewe en kwalitatiewe aanduidings van die waardes of vereistes wat die opleidingsinstantiesistiem in die persoon van die supervisor, aan sekere aspekte met betrekking tot deurvoering van die praktykonderrigprogram stel. Enkele voorbeelde van parameters wat deur die opleidingsinstansie gestel kan word, word vervolgens

bespreek. Hierdie parameters is bepalend vir die selektering van welsynsinstanties vir praktykonderrigplasings.

Nakoming van welsynswette vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief

Kerson (1994: 4) wys op welsynswette wat 'n welsynsinstantie se dienste beïnvloed en wat 'n impak op praktykonderrig het. Die maatskaplikewerkstudente moet met hierdie wette kennis maak en kan nie die praktykonderrigprogram daarsonder deurloop nie. Om hierdie rede moet welsynsinstanties vir praktykonderrig geselekteer word, wat studente blootstelling aan toepaslike welsynswetgewing en die realiteit gee. Instanties vir selektering moet dus aan die parameters van die Witskrif vir Welsyn (1997) voldoen en gevolglik vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief opereer.

Gray, Mazibuko & O'Brien (1996:39) noem egter spesifiek dat dit tans moeilik is om welsynsinstanties te vind wat werklik vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief werk. Hulle noem die voorbeeld van die Universiteit van Natal wat as opleidingsinstantie hierdie probleem probeer oorkom, deur eie praktykonderrigeenhede te stig, wat vir praktykonderrigplasings vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief voorsiening maak. Hierdie praktykonderrigeenhede ('n voorbeeld van 'n nie-tradisionele praktykonderrig plasingsmodel) is onafhanklik van enige welsynsinstantie en beskik ook nie oor die dienste van praktykopleiers nie. Die supervisie word dus slegs deur die supervisors van die universiteit gedoen.

Welsynsinstanties se handhawing van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, wat deur die welsynswette afgedwing word, is dus 'n belangrike parameter vir plasing van studente, omdat dit die realiteit en praktyk moet reflekteer waarvoor studente voorberei word. 'n Dienooreenkomstige praktykonderrigmodel, wat onderrig vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief kan laat realiseer, moet ook saam met die praktykonderrigplasing by 'n instantie as 'n parameter gestel word.

Nakoming van vereistes deur welsynsinstanties vir befondsing

Instanties wat aan die vereistes vir befondsing volgens die Staat se Finansiële Beleid (Department of Welfare 1999) voldoen, voldoen ook aan die parameters vir praktykonderrigplasings. Kerson (1994: 6) handhaaf die volgende mening in hierdie verband: "Just as laws influence the kind of information field instructors impart to students, the conditions and

extent of funding provide parameters defining services which the field agency can provide." Studente behoort dus aan die spesifieke dienste wat hierdie instansies aanbied blootgestel te word, aangesien hierdie instansies die teenswoordige behoeftes van die gemeenskap aanspreek wat as prioriteitareas deur die Staat geïdentifiseer is.

Dit is egter soms 'n probleem, aangesien die aantal studente meer kan wees as die beskikbare welsynsinstanties wat voldoende fondse vir die hantering van toepaslike behoeftes ontvang (Hoffmann 1990: 20). Ook van Soest & Kruzich (1994:52) beaam hierdie stelling, deur op navorsing te wys wat toon dat die meeste praktykonderrigplasings wat nie slaag nie, te wyte is aan onvoldoende leergeleenthede wat vir studente geskep word. 'n Kleinere persentasie plasings slaag as gevolg van persoonlikheidskonflik nie. Gray & Simpson (1998: 229-230) verklaar hierdie situasie deur te noem dat baie welsynsinstanties in Suid-Afrika tans self besig is om te transformeer en daarom nie voldoende leergeleenthede vir studente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief bied nie. Verskeie nie-tradisionele praktykonderrig plasingsmodelle word tans as alternatiewe gevolg.

Mesbur (1991: 169) handhaaf egter die volgende standpunt oor nie-tradisionele praktykonderrig plasingsmodelle: "While students may obtain good learning experiences in human service through non-social work settings, it must be remembered that we are sending into the field graduates who must have a strong identification with the profession." Studente behoort dus by alle aspekte van die instansies se werk betrokke te wees en behoort met die oog op realiteitservaring, die werklikheid van die instansie se werk (en transformasie) te ervaar. Die parameter wat gestel word vir praktykonderrigplasings by instansies wat aan die vereistes vir Staatsbefondsing voldoen, het dus die gevolg dat die opleidingsinstansie moontlik 'n kompromie tussen die opleidingsideaal en die praktykrealiteit moet tref.

Primêre maatskaplikewerkmetodes

Die maatskaplikewerkmetodes wat die student moet volg en wat deur die praktykonderrigprogram bepaal word, is 'n belangrike parameter wat gestel moet word. Dit hou met die bogenoemde parameters met betrekking tot die betrokke welsynsbeleid en befondsing van welsynsinstanties verband, maar word vanweë die belangrikheid daarvan as 'n aparte parameter gestel. Mesbur (1991: 161) is van mening dat praktykonderrig nie gespesialiseer met betrekking tot enkele maatskaplikewerkmetodes moet wees nie en dat al die vereiste primêre metodes in die loop van die praktykonderrigprogramme geïmplementeer moet word.

Dit dui op 'n moontlikheid dat meer as een praktykonderrigplasing soms nodig is om al die vereiste maatskaplikewerkmetodes te implementeer, indien die betrokke praktykonderrig-program nie 'n geïntegreerde benadering vereis nie. Dit het die implikasie dat parameters gestel sal moet word vir óf implementering van individuele metodes óf 'n geïntegreerde benadering en plasing by individuele of verskillende instansies. Hierdie parameter word dus in samehang met die geselekteerde supervisie- en praktykmodel bepaal.

Volgens Botha (1976:123-132) is dit ten opsigte van gevallewerk nodig dat die totale proses deurgevoer moet word, anders is dit slegs 'n aantal los opdragte wat nie 'n geheelbeeld en die realiteit aan die student bied nie. Alhoewel groepwerk deur studente by welsynsinstansies gedoen word, kan studente soms ook nie die waarde daarvan besef nie, omdat dit nie deel van sommige instansies se werksaamhede is nie. In gemeenskapswerk moet daar progressiewe vordering van take wees - vanaf 'n waarnemingsrol tot waar die student self professionele verantwoordelikheid aanvaar.

Gray & Simpson (1998: 229-230) noem met betrekking tot gemeenskapswerk dat sommige welsynsinstansies slegs met opvoedkundige en bewusmakende programme en projekte volstaan. Die outeurs stel hulle besorgdheid oor die feit dat dit 'n probleem is om praktykonderrigplasing te vind waar die primêre maatskaplikewerkmetodes vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief deurgevoer kan word. Hierdie situasie is 'n wesenlike probleem vir opleidingsinstansies en vereis oordeelkundige besluitneming om uitvoerbare parameters in hierdie verband te stel.

Beleid van die welsynsinstansie

'n Welsynsinstansie is 'n samestelling van 'n groep mense wat om sekere redes en behoeftes bymekaar kom. Die grootte van die instansie, die kompleksiteit, die missie, die struktuur, die wyse waarop behoeftes en probleme gedefinieer word, die waardes, etos, verwagtinge en reëls rakende die gedrag van maatskaplike werkers en kliënte, bepaal die beleid van die instansie. Hierdie beleid moet met die omgewing en die beleid van die opleidingsinstansie ter wille van praktykonderrigplasing versoenbaar wees (Hoffmann 1991: 36-37; Kerson 1994: 7). Met betrekking tot hierdie parameter is dit belangrik dat die welsynsinstansie 'n beleid ten opsigte van praktykonderrig het. Die verbintenis en toewyding van die welsynsinstansie tot praktykonderrig deur middel van toepaslike beleid, is 'n kritiese faktor wat hierdie parameter bepaal (Bogo & Globerman 1995: 177-191).

Bestuurstyl van die welsynsinstansie

Die bestuurstyl van 'n welsynsinstansie het 'n groot impak op die plasing van studente, omdat dit die algemene leer- en onderrigatmosfeer by die instansie beïnvloed. Instansies onderhewig aan 'n negatiewe bestuurstyl soos die langdurige herorganisering van dienslewering, langdurige personeeltekorte, lae moraal van personeel, 'n hoë personeelomset en poste wat nie gevul word nie, moet vermy word (Hoffmann 1990: 36-37, 83; Kerson 1994:10). Veral by welsynsinstansies waar praktykonderrig die uitsluitlike verantwoordelikheid van een persoon is, kan dit gebeur dat die instansie se behoeftes en prosedures voorkeur voor praktykonderrig van studente geniet. Die praktykopleiers kan in sodanige gevalle as gevolg van die instansie se bestuurstyl en hulle werksvereistes ook nie voldoende op hulle voortgesette professionele ontwikkeling fokus nie. Hulle is soms ook met werk oorlaai wat daartoe bydra dat daar nie voldoende tyd en aandag aan studente en praktykonderrig spandeer word nie. Voorsiening word ook nie altyd vir hierdie persone se werklading gemaak om tyd vir praktykonderrig in te ruim nie. Dit is bloot 'n ekstra taak wat min ondersteuning geniet (Simpson 1995: 364; Simpson & Tyndall 1995: 127). 'n Positiewe bestuurstyl behoort dus as 'n duidelike parameter gestel te word.

Die aard van die welsynsinstansie se verbruikersisteem

Die aard van die welsynsinstansie se verbruikersisteem moet tot leergeleenthede van studente kan bydra en dus die realiteit van die praktyk weerspieël. Dit moet egter ook prakties moontlik wees om die betrokke praktykonderrigprogram met behulp van die verbruikersisteem te kan deurvoer. In hierdie geval moet die tydsbeperking van studente se praktykonderrigprogram in berekening gebring word, aangesien die aard van die verbruikersisteem se behoeftes en probleme (byvoorbeeld as gevolg van wantroue) veel meer tyd kan verg as wat die student se tyd tot beskikking dit toelaat (Badger & MacNiel 1998:204; Hoffmann 1991:39-37; Kerson 1994: 9; Nghatsane 1986: 157). Indien die verbruikersisteem nie aan die vereistes voldoen soos in die bogaande parameters en Witskrif vir Welsyn (1997) uiteengesit is nie, moet die betrokke plasing heroorweeg word.

Weerspieëling van kulturele diversiteit

Dit is belangrik dat instansies kulturele diversiteit in hulle struktuur, personeelsamestelling en verbruikersisteem weerspieël. Sodoende maak die student met die realiteit en werklikheid van die Suid-Afrikaanse welsynspraktyk kennis (Hoffmann 1991: 36-37,347; Kerson 1994:

11; Sowers-Hoag & Sandau-Beckler 1996: 49). Instansies wat die diversiteit van kulturele praktyke en inheemse regte verontagsaam, voldoen nie aan die parameters vir praktykonderrigplasinge nie. Welsynsinstansies wat vir praktykonderrigplasinge geselekteer word behoort dus die filosofie van die Afrika-renaïssance te ondersteun (Department of Welfare 1999).

Werkkrag van studente

Die primêre fokus van 'n praktykonderrigplasing is onderrig en nie om werk vir die welsynsinstansie te verrig nie. Dit kan maklik gebeur dat 'n instansie 'n studenteplasing as goedkoop arbeid of ekstra werkkrag motiveer, sonder om die etiese implikasies daarvan te besef (Botha 1976: 99-110). Mesbur (1991:160) handhaaf die volgende mening in hierdie verband: "...the primary purpose of the placement is professional education, not a quick and ready answer to labor shortages." Ook Gitterman (1989: 77-91) stel dit in hierdie verband: "...we prematurely make students workers." Hierdie parameter moet dus duidelik gestel word dat studente persone is van wie bepaalde uitkomstige in 'n bepaalde konteks verwag word. Dit moet nie met die kompetensies van gekwalifiseerde maatskaplike werkers verwar word nie.

Teoretiese oriëntering

Die teoretiese oriëntering van die welsynsinstansie behoort met die opleidingsinstansie ooreen te stem (Hoffmann 1991:16-18,20,36-37). Volgens die Witskrif vir Welsyn (1997) behoort 'n ekologiese sisteemteoretiese oriëntering gehandhaaf te word. Indien daar nie ooreenstemming is nie, behoort daar minstens 'n bereidwilligheid deur die welsynsinstansie getoon te word om die opleidingsinstansie se teoretiese oriëntering ter wille van supervisie aan die studente na te volg. Ook die minimumvereistes van die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensprofessies moet in hierdie verband nagekom word. 'n Verdere aspek is die konteks en verhouding van die praktykonderrigprogram met ander teoretiese programme wat deur die student gevolg word.

Seleksie van praktykopleiers

Dit blyk dat welsynsinstansies gewoonlik eerstens vir praktykonderrigplasinge geselekteer en gekeur word. Daarna word enige beskikbare praktykopleier van die betrokke organisasies aanvaar. Die praktykopleier is egter 'n belangrike sisteem in die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan die student betrokke is en is vanweë die verbintenis met die student, opleidingsinstansie en welsynsinstansie, in staat om tot die sukses of mislukking van 'n

plasing te lei. Daarom is die selektering en keuse van praktykopleiers van kardinale belang en behoort dit, indien prakties moontlik, 'n hoë prioriteit in vergelyking met ander parameters te verdien (Grossman 1991: 37-39). Botha (1976: 258-265) stel voor dat die mees bekwame en senior maatskaplike werkers as praktykopleiers aangestel moet word. Die praktyk bewys egter dat beskikbaarheid in plaas van kundigheid, vaardigheid en bekwaamheid in baie gevalle die maatstaf vir aanstelling as praktykopleier is. Botha (1976) noem ook dat nie alle maatskaplike werkers suksesvolle praktykopleiers is nie. Senioriteit kan dus nie altyd as parameter vir bekwaamheid as praktykopleier dien nie.

Simpson (1995: 360-361) wys egter daarop dat praktykopleiers met gebrekkige ervaring die praktykonderrigprogram kan benadeel. Die outeur stel dit dat onervare praktykopleiers studente nie objektief kan beoordeel nie, omdat hulle nog self hulle eie styl en standarde moet ontwikkel. Die outeur se navorsing in Suid-Afrika toon dat bykans die helfte van die praktykopleiers in haar ondersoek minder as twee jaar praktykondervinding het.

Hoffmann (1990: 86) is van mening dat die opleidingsinstansies geen direkte gesag het om bekwame praktykopleiers by welsynsinstansies aan te stel nie. Die parameter kan egter gestel word dat die betrokke praktykopleiers wel gemotiveerd moet wees om by praktykopleiding betrokke te wil raak. Die praktykopleier moet ook kennis van die organisasie hê, kennis van onderrig hê en indien nie, gewillig wees om dit te leer. Verder moet die verskille tussen die opleidings- en welsynsinstansie verstaan word, moet die praktykopleier positief met beide instansies kan identifiseer, 'n positiewe houding teenoor studente en onderrig in die algemeen hê, 'n behoefte aan professionele groei toon en beskikbaar wees om tyd aan die student af te staan. Die praktykopleier moet dus bewus wees daarvan dat supervisie aan studente frustrerend, stresvol en tydrowend kan wees, maar dat dit ook vervullend, verrykend en stimulerend kan wees (Wilson 1981: 19).

Die biografie van die opleidingsinstansie

Die biografie van die opleidingsinstansie is 'n belangrike parameter vir plasing by welsynsinstansies. Die opleidingsinstansie se missie bepaal byvoorbeeld wat onderrig word, hoe dit onderrig word en op watter vlak dit onderrig word. Die opleidingsinstansie se akademiese jaarprogram bepaal in hierdie geval ook wanneer onderrig word. Die geografiese ligging van die opleidingsinstansie is 'n verdere praktiese aangeleentheid wat bepalend vir plasing is. Net so is die opleidingsinstansie se beskikbare hulpbronne soos vervoer,

finansiering en werksverdeling van personeel 'n belangrike parameter vir praktykonderrigplasings (Hoffmann 1991:18-20, 38).

Die verhouding tussen die opleidings- en welsynsinstantie

Dit is belangrik dat daar 'n positiewe en samewerkende verhouding tussen die onderskeie instansies bestaan. Indien dit nie bestaan nie, is dit nie tot voordeel van die praktykonderrig van die student nie en kan dit teenproduktief wees. Plasings by welsynsinstanties met wie 'n geskiedenis van teenproduktiewe verhoudings getoon word, moet vermy word (Grossman 1991:37-39)

Veiligheid van studente

Geweld is 'n praktykrealiteit in Suid-Afrika. Om studente daarvan te weerhou impliseer dat studente nie aan die volle praktykrealiteit van die gemeenskap blootgestel word nie. Die versekering van die student se veiligheid is wel 'n prioriteit, maar praktykplasings in hierdie verband behoort kreatief ontwikkel te word en nie van studente weerhou te word nie (Letsebe 1995: 106).

Volgens Kedward (1998: 228) behoort daar eers 'n veiligheidsoudit gedoen te word, voordat studente vir praktykonderrig geplaas word. Hierdie oudit behoort onder andere die veiligheid van die omgewing van die welsynsinstantie en werksareas asook die welsynsinstanties se beleid (indien enige) daaromtrent te verken. Die opleidingsinstantie sal self beleid oor die hantering van studente se veiligheid tydens praktykonderrigplasings moet formuleer. Indien daar studente is wat wel tydens 'n praktykonderrigplasing aan geweld blootgestel is, is dit die opleidings- en welsynsinstantie se verantwoordelikheid om die student met die trauma te help. Praktiese veiligheidsmaatreëls moet ook aan studente beskikbaar gestel word om gewelddadige situasies sover moontlik te voorkom of te hanteer.

In hierdie verband stel Burke & Harris (1996: 154-155) voor dat studente selfverdedigings-tegnieke aangeleer word om hulle self te beskerm. Die outeurs stel ook die parameter dat die praktykopleiers en welsynsinstanties op spesifieke en konkrete maniere voorkomend te werk moet gaan om studente tydens praktykonderrigplasings vir gewelddadig situasies voor te berei en om hulle daarteen te beskerm.

Toedeling van werksladings aan studente

Die minimum grootte van studente se werksladings behoort deur die opleidingsinstansie gestandaardiseer te word. Dit is ook 'n aangeleentheid wat in terme van uitkomste geïndividualiseer moet word en hou met die moeilikheidsgraad en die kompetensies van die student verband. Prakties behels dit dat besluit moet word of die werkslading progressief of in die geheel aan die student toegedeel moet word. Kontinuiteit en integrering in terme van die studente se ontwikkelingsvlakke moet ook in berekening gebring word. Spesifieke uitkomste moet vasgestel kan word, wat impliseer dat die student verantwoordelikheid vir sekere take of dele van take moet neem, sodat individuele werksverrigting gedemonstreer kan word. Dit moet 'n mate van sukses kan waarborg. Die tydsduur van die praktykonderrigprogram en die verskeidenheid take wat die studente moet uitvoer, byvoorbeeld die bywoon van vergaderings, is verdere determinante wat die bepaling van hierdie parameter beïnvloed (Hoffmann 1991: 106,141-142).

Botha (1976: 160-169) stel 'n reeks parameters in verband met die toedeling van studente se werkslading. Sy noem dat die toedeling van die werkslading onder andere van die onderrigprogram afhanklik is. Dit behels ook faktore soos die aard van vorige plasinge, die lengte van die plasing, die studiejaar, individuele behoeftes en so meer. Die werkslading moet ook vanuit 'n positiewe beskouing toegedeel word deur hoop te antisipeer, alhoewel die studente ook geleentheid moet kry om die realiteit te ervaar. Daar moet gewaak word daarteen om deurlopend dieselfde kliënte, groepe of projekte na studente te verwys, aangesien die betrokke verbruikers van die herhaaldelike studenteverwisseling versadig kan raak. Die werkslading behoort vanaf die eenvoudige na die komplekse toegedeel te word, maar moet ook sodanig wees dat die studente minstens 'n verhouding met die verbruikersstelsel kan opbou. Die werkslading wat toegedeel word moet ook die welsynsinstansie se werk en beleid reflekteer en moet dus 'n verskeidenheid dek en nie net eendimensioneel wees nie. Lang- en korttermyn werk moet beskikbaar wees. Tydens werkstoedeling moet die studente se onderbreking van vakansies in ag geneem en daarvoor beplan word. 'n Belangrike aspek is dat werk nie aan studente toegedeel moet word wat deur die welsynsinstansie self nie gedoen word nie.

Tydens bepaling van hierdie parameter moet die realiteit in ag geneem word en besef word dat die keuse van onderrigmateriaal moeilik is en dat daar min beheer daarvoor is. Die strewende

na bogenoemde onderrigideaal is egter wenslik en behoort deurlopend nagestreef te word om 'n suksesvolle onderrigplasing te verseker.

Gereeldheid van supervisie

Die verantwoordelikheid van die onderrigfunksie van supervisie word deur die opleidingsinstansie gedra. Die welsynsinstantie is egter 'n vennoot in hierdie proses en gereelde supervisie deur die praktykopleier word ook verwag, indien dit deur die betrokke praktykmodel vereis word. Simpson (1995: 362-363) se plaaslike navorsing in hierdie verband het getoon dat minder as die helfte van haar respondente (studente) het weekliks supervisie by hulle praktykopleiers ontvang. Sy maak die gevolgtrekking dat die tyd wat praktykopleiers aan supervisie vir die studente spandeer, onvoldoende is en dat dit ernstige negatiewe implikasies vir die sukses van praktykonderrigplasings inhou. Indien hierdie parameter gestel word, moet daar noue en gereelde kontak oor hierdie aspek tussen die supervisor by die opleidingsinstansie en die praktykopleier by die welsynsinstantie wees.

Die eienskappe van die studente in die praktykonderrigprogram

Die vlak van kennis, waardes en vaardighede, motivering en algemene kompetensies van studente het 'n invloed op die praktykonderrigplasing en is 'n belangrike parameter wat soms oor die hoof gesien word. Die studente se ouderdomme, ontwikkelingsvlakke van leer, motivering vir die program, agtergrondervaring en gereedheid vir leer is parameters wat in ag geneem moet word (Hoffmann 1991:16-18, 21). Die outeur verwys na "courses for horses" of "horses for courses", wat daarop dui dat óf die praktykonderrigprogram en plasings moet by die eienskappe van die studente aanpas óf die studente moet by die betrokke program en praktykonderrigplasings aanpas. Dit is 'n keuse wat by bepaling van hierdie parameter gemaak moet word.

Finansiële vergoeding aan welsynsinstanties

Daar bestaan geen amptelike nasionale beleid oor finansiële vergoeding wat opleidingsinstansies aan welsynsinstanties vir praktykonderrigplasings betaal nie. Sommige welsynsinstanties dring egter daarop aan, terwyl ander geen finansiële kompensasië verwag nie. Ook tussen opleidingsinstansies is daar nie eenvormigheid oor finansiële kompensasië vir praktykonderrigplasings nie. Hierdie is 'n parameter wat na aanleiding van die opleidingsinstansie se eie finansiële situasie bepaal moet word. Botha (1976: 206-209) noem in hierdie verband dat daar op hoogstaande diens aangedring kan word indien die welsynsinstanties vir

praktykonderrigplasinge vergoed kan word. Hierdie is egter 'n debatteerbare aangeleentheid met 'n sterk etiese begroning.

Fisiese werksruimte en fasiliteite

Fisiese werksruimte en die nodige fasiliteite is nodig vir studente om hulle praktykonderrigprogram suksesvol deur te voer. Dit is egter 'n aspek wat soms nagelaat word, maar wat sodanig negatief kan inwerk dat dit tot die mislukking van 'n plasing kan lei. Sommige welsynsinstanties wat nie oor die nodige fasiliteite beskik nie, voel soms moreel verplig om wel studente vir praktykonderrigplasinge te neem (Botha 1976: 312-315; Hoffmann 1990: 83). Hierdie is 'n parameter wat sover prakties moontlik, diskreet hanteer moet word.

Vertroulike inligting

Reeser & Wertkin (1997: 348,358) spreek die kwessie van die hantering van vertroulike inligting van studente aan. Daar moet 'n balans tussen die student se reg tot privaatheid en die supervisor en praktykopleier se reg tot uitruil van toepaslike inligting gevind word. Die kompleksiteit van inligting maak dit moeilik om 'n beleid vir die deel of uitruil van sensitiewe inligting te ontwikkel. Sekere persoonlike inligting is byvoorbeeld nie relevant nie, terwyl ander van belang vir die onderrig is. Die parameter kan egter bepaal word dat slegs inligting van studente wat tot voordeel en van belang tot praktykonderrig is, mag tussen die supervisor en praktykopleier gedeel word. Hierdie inligting is ook vertroulik en moet diskreet deur die betrokkenes by die welsynsinstantie hanteer word.

5.3.3 Seleksie van welsynsinstanties vir praktykonderrigplasinge

Supervisors behoort vooraf die welsynsinstanties te besoek ten einde vas te stel watter instanties aan die parameters vir praktykonderrigplasinge voldoen. Die inisiëring en verkenning van welsynsinstanties vir praktykonderrigplasinge berus dus by die opleidingsinstanties wat deur middel van supervisors verantwoordelikheid daarvoor aanvaar (Botha 1976:57).

Hoffmann (1990: 83) stel voor dat 'n prospektus van welsynsinstantieprofiële saamgestel word, waaruit 'n seleksie vir praktykonderrigplasinge gedoen kan word. Hierdie prospektus behoort op die bogenoemde parameters vir praktykonderrigplasinge geskoei te word. Nadat

geskikte welsynsinstansies vanuit die prospektus vir praktykonderrigplasinge geselekteer is, behoort die plasing skriftelik bevestig te word. Daarna kan daar tot kontraktering oorgegaan word.

5.3.4 Kontraktering met welsynsinstansies vir praktykonderrigplasinge

Die noodsaaklikheid van kontraktering tussen die opleidings- en welsynsinstansies is daarin geleë dat die opleidingsinstansie die verantwoordelikheid vir die praktykonderrigprogram dra en die welsynsinstansie as vennoot moet betrek. Omdat dit 'n komplekse situasie met baie verskillende take, verwagtinge en verantwoordelikhede is, is dit nodig om dit deur middel van 'n amptelike ooreenkoms of kontrak te struktureer.

'n Praktykonderrigkontrak is 'n onderrigooreenkoms (gewoonlik skriftelik) tussen die opleidings- en welsynsinstansie wat deur die betrokke supervisors en praktykopleiers verteenwoordig word en wat vir 'n spesifieke tydperk geldig is. Dit is gegrond op die uitkomst van die praktykonderrigprogram, wat die onderskeie rolle en verantwoordelikhede van die betrokke partye aandui, sowel as die prosedures wat gevolg moet word om die gestelde uitkomst te bereik. Die kontrak word deur middel van onderhandeling tot stand gebring en is dus nie slegs op die stel van eise gefokus nie, maar eerder op die bepaling van wedersydse verwagtinge, rolle en verantwoordelikhede. Dit hou met die bestaan van die vennootskapsverhouding verband in terme van die bydraes wat die onderskeie vennote gaan lewer, wat die gemeenskaplike belang daarby is en wat die voordele vir beide partye is (Strydom 1993: 36, 124).

Gelman (1990: 68-71) onderskei enkele onderrigooreenkomste. 'n Erkenningsooreenkoms word in die algemeen bekragtig en beskryf. Gelman (1990: 68) verwys soos volg daarna: "This memorandum (affiliation agreement) is not to be construed as a legal contract but rather should be viewed as an understanding of certain functions and responsibilities of both parties concerned with student training." 'n Samewerkingsooreenkoms wys op die verantwoordelikhede van die betrokkenes. 'n Algemene verstaanbare wyse van regsterminologie word gebruik. 'n Regskontrak word gekenmerk deur die uitgebreide gebruik van regsterme. Dit behels dus 'n meer formele kontrak as 'n basiese ooreenkoms. Enige van hierdie genoemde drie vorme van kontraktering kan deur die opleidingsinstansie met betrekking tot

praktykonderrig gebruik word. Die aard van die praktykonderrigprogram en ander praktiese implikasies bepaal die gebruik van 'n spesifieke kontrakteringsformaat.

Vir die doeleindes van praktykonderrig is dit belangrik om daarop te let dat die onderrigooreenkoms gesamentlik tussen die opleidings- en welsynsinstantie ontwikkel word. Die taalgebruik moet verstaanbaar en in ooreenstemming met die opleidingsinstantie se memorandum, riglyn of handleiding vir praktykonderrig wees. Die verantwoordelikhede van die onderskeie partye kan genoem word, maar word ook gewoonlik omvattend in die memorandum vir praktykonderrig beskryf. Die wyse van versekeringsdekking moet deur die opleidingsinstantie vasgestel word en as sodanig beskryf word. Al die betrokke partye, naamlik die supervisor, praktykopleier en student, moet voldoende kennis van die kontrak dra (Gelman (1990).

Die kontrak is dus 'n formele dokument tussen die opleidings- en welsynsinstantie, maar die bepaling daarvan kan na die supervisors en betrokke praktykopleiers gedelegeer word, aangesien dit die persone met die uitvoerende funksie is en omdat hierdie persone die kontrak na aanleiding van eiesoortige situasies en behoeftes moet aanpas. 'n Kombinasie van 'n gestandaardiseerde en 'n individuele kontrak kan dus benut word. Sekere aspekte is egter individueel onderhandelbaar (byvoorbeeld die grootte van die werkslading), terwyl ander aspekte slegs deur die opleidingsinstantie bepaal word (byvoorbeeld die spesifieke uitkomst wat verwag word) (Gelman 1990; Hoffmann 1990).

Strydom (1993: 124) kom tot die gevolgtrekking dat daar sekere redes is waarom kontraktering tussen die opleidings- en welsynsinstantie nie alle knelpunte kan uitskakel nie. Een van die belangrikste redes is dat welsynsinstanties gewoonlik nie na behore vir die onderrig aan die student vergoed word nie. Opleidingsinstanties is om hierdie rede huiwerig om eise te stel. Kontraksluiting verhoed ook nie krisissituasies wat in die welsynsinstantie kan ontstaan nie (byvoorbeeld personeelverandering). Dit kan ook nie die supervisievaardighede van praktykopleiers verhoog nie.

Te hoë eise en 'n te formele en bindende kontrak kan welsynsinstanties afskrik om by praktykonderrig betrokke te raak. Dit is nadelig vir opleidingsinstanties, aangesien hulle van welsynsinstanties vir praktykonderrigplasinge afhanklik is. Dit is veral tans van toepassing waar organisasies vanweë veranderde welsynsbeleid en befondsing besig is om te

herstruktureer. Die supervisor se bestuursvaardighede word in hierdie verband dus tot die uiterste beproef om die praktykonderrigprogram effektief te beplan en te organiseer.

5.3.4 Voorbereiding vir praktykonderrigplasings

Tydens voorbereiding vir praktykonderrigplasings het die supervisor 'n belangrike beplannings- en organiseringsrol om te vervul. Dit is gewoonlik bepalend vir die verdere sukses van die praktykonderrigplasing, aangesien dit die grondslag vir verdere aktiwiteite is. Die voorbereidingstake van die supervisor is spesifiek identifiseerbaar en word vervolgens in 'n logiese volgorde gekompileer.

Implementering van 'n pre-praktykonderrigprogram

As voorbereiding vir praktykonderrigplasings behoort 'n pre-praktykonderrigprogram (Eichenfield & Stoltenberg 1996; Mercaitis 1993; Grossman & Barth 1991) geïmplementeer te word om studente vir praktykonderrigplasings voor te berei. (Dit is as 'n praktykonderrigmodel in die vorige hoofstuk bespreek). Sodoende behoort studente reeds oor die basiese vaardighede te beskik wat deur die praktyk verwag word.

Indeling van studente by welsynsinstitusies

Volgens Hoffmann (1991: 87) kan studente óf by welsynsinstitusies, sonder 'n persoonlike keuse ingedeel word, óf studente kan kies by watter welsynsinstitusie hulle vir praktykonderrig geplaas wil word. 'n Derde alternatief is om studente by welsynsinstitusies na aanleiding van hulle individuele leerbehoefte te plaas. Sommige opleidingsinstitusies het die ooreenkoms met goedgekeurde welsynsinstitusies dat studente aansoek om plasing moet doen en deur die welsynsinstitusies vir plasing gekeur word. Praktiese implikasies is gewoonlik die bepalende determinant by hierdie aangeleentheid, byvoorbeeld die aantal studente wat by 'n spesifieke organisasie geplaas kan word en die aantal praktykopleiers en fasiliteite wat vir studente beskikbaar is.

Samestelling van 'n memorandum, riglyn of handleiding vir die praktykonderrigprogram

Simpson (1995: 364-365) noem in die bogenoemde verband dat dit belangrik is dat studente moet weet wat hulle moet leer en dat praktykopleiers moet weet wat om te onderrig. (Dit vorm deel van die kontraktering tussen die welsyn- en opleidingsinstitusie.) Die outeur wys daarop dat dit algemeen vir praktykopleiers is om leeruitkomstes slegs in terme van kwantiteit

en uitsette te verstaan. Die insette, deurset en kwaliteit van die student se werk word soms nie in berekening gebring nie. Die korrekte insig moet dus aan praktykopleiers en studente oorgedra word. Hierdie insig kan deur middel van 'n memorandum, riglyn of handleiding vir die betrokke praktykonderrigprogram oorgedra word.

Hoffmann (1991: 38, 90) noem dat, afgesien wat die betrokke memorandum, riglyn of handleiding genoem word, dit sekerheid aan alle betrokkenes moet bied. Dit kan onder andere bestaan uit die praktykonderrigprogram se doel en verwagte uitkomst, verskeie parameters soos minimum werkslading aan studente, die duur van die program en belangrike datums, verantwoordelikhede van die betrokkenes, modereringsprosedures en tye, datums vir formele vergaderings tussen die onderskeie partye, 'n opgaaf van leeswerk en ander teoretiese oriëntering en ander dokumente soos riglyne vir verslae. Dit behoort aan die betrokkenes 'n geheelbeeld van die program te gee en hoe dit by die opleiding van die student inpas. Dit bied ook 'n beeld van die diepte van die program in terme van kontinuïteit, progressie en opeenvolging.

In bogenoemde verband argumenteer Botha (1976: 63-64) dat die onderrigprogram wat in die memorandum uiteengesit word, veral belangrik is. Dit moet as 'n versekering dien dat die praktykopleier regverdig eise aan studente stel. Die belangrikheid daarvan word versterk, indien meer as een opleidingsinstansie se studente, met verskillende verwagtinge, deur 'n welsynsinstansie vir praktykonderrig geakkommodeer word. Botha (1976) wys egter daarop dat die memorandum by verskillende welsynsinstansies aanpasbaar moet wees en dat 'n buigsame beleid in hierdie verband gevolg moet word.

Bogenoemde riglyn behoort in die eerste instansie as dokument te dien waarvolgens die praktykopleier die student se praktykonderrigprogram beplan. Tweedens dien dit ook as 'n dokument waarvolgens praktykopleiers hulle eie werkprogram kan beplan, om vir die praktykonderrig van die studente tyd in te ruim. In die derde instansie bied dit 'n struktuur waarmee praktykopleiers die administratiewe personeel en ander betrokke werkkragte by die welsynsinstansie op die koms van die studente kan voorberei. Laastens is dit deel van die ooreenkoms of kontrak wat tussen die opleidings- en welsynsinstansie gesluit word. (Botha 1976: 132-139; Hoffmann 1990: 99-100).

Voorbereiding van studente op die praktykplasing

Saam met die ontvangs van die memorandum vir praktykonderrig, moet studente volgens Botha (1976: 132-139) en Hoffmann (1990: 101) deur die supervisor ook spesifiek op die praktykplasing voorberei word. Dit behels ander aspekte as wat in 'n pre-praktykonderrigprogram gedek word. Dit behels aspekte soos voorbereiding oor die aard van die welsynsinstantie, die selfhandhawing van die student teenoor die verbruikersstelsel en kollegas, die onderskeie rolle van die praktykopleier en supervisor en gepaardgaande protokolle met betrekking tot die samewerking tussen die student, praktykopleier en supervisor en algemene etiese verwagtinge. Tydens hierdie voorbereiding moet ook die studente se disfunksionele stres oor die betrokke plasing hanteer word. Dit skep die atmosfeer vir die ontmoeting met die praktykopleier.

Voorbereiding van die praktykopleier op die plasing van studente

Ook die praktykopleier moet deur die supervisor op die studente voorberei word. Volgens Botha (1976: 66) moet relevante gegewens oor die studente aan praktykopleiers beskikbaar gestel word, byvoorbeeld inligting oor die aard van vorige plasinge van die student, vermoëns wat die student reeds gedemonstreer het, uitkomstes wat reeds bemeester is, spesiale vaardighede en geïdentifiseerde leerbehoefes waaraan aandag gegee moet word. Hierdie gegewens hang saam met die onderrigassessering wat die supervisor van die student opstel. (Dit word in 'n verdere hoofstuk oor die onderrigfunksie van supervisie bespreek.) In hierdie geval kan die supervisor 'n onderrigassessering van die student aan die praktykopleier beskikbaar stel, of van die praktykopleier verwag om self 'n onderrigassessering op te stel. Dit supervisor kan ook beskikbare en toepaslike verslae en dokumente oor die student aan die praktykopleier beskikbaar stel. Hierdie aspekte word gewoonlik deur die beleid van die opleidingsinstansie bepaal, maar kan ook tydens kontraktering individueel onderhandel word.

Reëling van die ontmoeting tussen praktykopleiers en studente

Die ontmoeting met die praktykopleier kan op verskeie maniere geskied. Dit kan óf tydens 'n formele vergadering gedoen word, óf individueel en spontaan. Praktykopleiers kan ook die studente by die opleidingsinstansie ontmoet of die supervisor kan die student vir 'n ontmoeting na die welsynsinstantie vergesel. Dit kan moontlik nie prakties vir die supervisor wees om die student aan die praktykopleier bekend te stel nie, maar dit word voorgestel, sodat die supervisor as tussenganger kan optree en die student die nodige ondersteuning kan bied.

Oriëntering van studente ten opsigte van die welsynsinstansie

Die supervisor het die verantwoordelikheid om toe te sien dat daar 'n oriënteringsprogram beskikbaar is wat die studente op die welsynsinstansie voorberei. Die praktykopleier kan self verantwoordelikheid vir die opstel en aanbieding van die program dra, maar dit behoort te voldoen aan die vereistes wat die opleidingsinstansie stel.

Ten einde die student ten opsigte van die welsynsinstansie te oriënteer moet die praktykopleier eers vasstel wat die student se kennis van die betrokke instansie is. Die oriëntering behoort geprogrammeerd aangebied te word en behoort aspekte te dek soos die aard en struktuur van die instansie, doelstellings, toepaslike beleid, subsidiëring, personeelsamestelling en take en funksies, werksareas en terreine, administratiewe aangeleenthede, inskakeling van die instansie by die gemeenskap, verbruikersstelsel, beskikbare hulpbronne en so meer. Dit is belangrik dat daar oor die wyse waarop die oriënteringsprogram aangebied word, besin word. Die betrokke program kan byvoorbeeld in die geheel of deurlopend, in groepsverband of individueel en as leeswerk of deur middel van gesprekke aangebied word (Botha 1976: 132-139, 152-159; Hoffmann 1990: 101).

5.4 AKTIVERING AS BESTUURSKOMPONENT VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Aktivering verwys ook na bevelvoering, rigtinggewing, leidinggewing en implementering. Volgens die HAT (Odendaal et al. 1994) beteken aktiveer om aktief te maak, aan te wakker en om werkzaam te maak. Dit blyk dus dat die begrip "aktivering" meer vir die doeleindes van supervisie geskik is as begrippe soos "bevelvoering" en "leiding". Aktivering is 'n deurlopende bestuursaktiwiteit. In teenstelling met beplanning en organisering waar oor mense en aktiwiteite besin en gedink word, beteken aktivering dat daar opgetree en gehandel word. Dit het dui op 'n sterk interpersoonlike karakter en is meer op mense as op aktiwiteite toegespits (Cronjé 1986: 72-73). McCloud (1989:49) bring motivering met aktivering in verband en noem dat een persoon nie 'n ander kan motiveer nie, maar slegs aktiveer. Die supervisor kan dus die praktykopleier tot 'n gemotiveerde toestand aktiveer. Dit is 'n belangrike aanname vir die supervisor se bestuur van die praktykonderrigprogram en word vervolgens verduidelik deur die vennootskapverhouding tussen die supervisor en praktykopleier en opleiding van die praktykopleier te bespreek.

5.4.1 Die vennootskapverhouding tussen die supervisor en die praktykopleier

Die handhawing van 'n goeie vennootskapverhouding met praktykopleiers is vir supervisors van maatskaplikewerkstudente baie belangrik. Studente betaal vir hulle onderrig aan die opleidingsinstansie en het dus die verwagting om die beste moontlike diens en onderrig te ontvang. Die supervisor is die persoon wat hierdie beste moontlike praktykonderrig aan die student moet verskaf en is om hierdie rede van die samewerking van die welsynsinstanties en praktykopleiers afhanklik. (Behalwe indien 'n praktykonderrigmodel gevolg word wat nie die betrokkenheid van welsynsinstanties verlang nie.) Indien daar nie samewerking met die welsynsinstanties verkry kan word nie, lei die praktykonderrig van die student daaronder (Hoffmann 1990:55-58; McInnis-Dittrich & Coe 1997: 96).

Dat daar egter wêreldwyd voortdurende spanning tussen welsyns- en opleidingsinstansies met betrekking tot praktykonderrig is, is 'n voldonge feit. Rosenblum & Raphael (1983: 68) het meer as 'n dekade gelede die situasie soos volg opgesom: "Writer after writer, year after year, bemoans the tension between these two systems, and some have suggested their would-be partnership is more a fantasy than fact." Ten einde hierdie vennootskapverhouding effektief te bestuur en dit nie as 'n hopelose situasie te beskou nie, is dit nodig dat daar na die redes vir spanning in die betrokke vennootskapverhouding gesoek moet word. Alleenlik dan kan pro-aktiewe stappe geneem word om die verhouding tot voordeel van praktykonderrig en die maatskaplikewerkprofessie positief uit te bou.

Een van die hoofredes vir spanning in die vennootskapverhouding tussen die welsyns- en opleidingsinstansies is dat dit min voordele vir die welsynsinstantie inhou om praktykonderrig aan te bied. Gewoonlik is daar geen finansiële of enige ander konkrete vergoeding ter sprake nie. Welsynsinstanties motiveer soms hulle betrokkenheid by praktykonderrig vanuit die standpunt dat dit akademiese kontak en insette by die werksaamhede van die instansie tot gevolg het. Hierdie motivering is egter soms twyfelagtig, veral as die vennootskapverhouding problematiese is, juis vanweë meningsverskille vanuit 'n teoretiese en praktykperspektief. Welsynsinstanties se verdere algemene rede tot betrokkenheid by praktykonderrig is dat studente as ekstra hulp vir die werksaamhede by die instansie kan dien. Hierdie is egter 'n naïewe motivering, wat in die meeste gevalle ook juis tot spanning tussen die welsyns- en opleidingsinstansie lei. Die praktykopleiers besef weldra dat

studente meer tyd en onderriginsette verg in verhouding met die bydrae wat hulle tot die welsynsinstantie se werkklas lewer. In hierdie geval word die verskille in doelstellings met betrekking tot onderrig en dienslewering tussen die opleidings- en welsynsinstantie in 'n meerdere mate beklemtoon.

Die praktyksituasie bewys dus dat deelname aan die vennootskapverhouding soms vir welsynsinstanties slegs 'n morele verpligting is wat nagekom word en 'n diens wat uit lojaliteit aan 'n betrokke opleidingsinstantie gelewer word. In hierdie verband is die aard van die welsynsinstantie se betrokkenheid by die vennootskapverhouding kontroversieel. Dit word soos volg verduidelik.

Soos reeds verwys, is die welsynsinstantie se betrokkenheid by die vennootskapverhouding onontbeerlik. Daar word dus verskeie verantwoordelikhede aan die praktykopleier met betrekking tot onderrig gedelegeer. Die ironie is egter dat die praktykopleier volgens hierdie model verskeie verantwoordelikhede moet nakom, maar nie werklik in beheer van die betrokke verantwoordelikhede is nie, omdat die supervisor met alle aspekte die finale gesag behou (byvoorbeeld tydens evaluering van die student). Lawson (1998: 253) stel die praktykopleier se dilemma soos volg: "(She is) always the bridesmaid but never the bride." Die outeur som die supervisor se algemene houding in hierdie verband soos volg op: "Grandmother keeping an eye on the new mother and baby." Praktykopleiers kan dus beleef dat hulle wel as vennote vir die praktykonderrigprogram nodig is, maar dat hulle voortdurend onder die beheer van supervisors staan en nie werklik selfstandige insette met betrekking tot praktykonderrig aan studente kan lewer nie. Aangesien die supervisor se akademiese kennis deur die praktykopleier ook hoog geag word, wat tot die praktykopleier se gebrekkige selfvertroue in hierdie verband kan lei, word daar nie oor hierdie aangeleentheid gedebatteer nie. Dit is 'n onuitgesproke blokkasie, wat tot spanning lei en verdere openhartige kommunikasie oor ander verskille benadeel.

Dit blyk dus dat indien praktykopleiers as vennote beskou wil word, moet hulle werklike deurlopende betrokkenheid by die praktykonderrigprogram op gelyke vlak die konsep van vennootskap op 'n kreatiewe manier weerspieël. Hoffmann (1990: 45-46) noem ook in hierdie verband dat die eienskappe van die vennootskapverhouding tussen die onderskeie instansies deur gesamentlike en openhartige beplanning, begrip vir beide se doelstellings en bydraes en respek vir mekaar se outonomieit gekenmerk word. Verdere verskille tussen die

onderskeie instansies en redes waarom die weerspieëling van laasgenoemde eienskappe van die vennootskapverhouding belangrik is, word vervolgens aan die hand van Bogo & Vayda (1987: 11), Hoffmann (1990:45-46, 50-51, 55-58) en Strydom (1993: 22-29, 33, 116-122) se menings aangetoon.

- Geen formele gesag kan deur beide partye oor mekaar uitgeoefen word nie. Die nienakoming van die onderrigooreenkoms of kontrak kan dus nie op enige wyse gekompenseer word nie.
- 'n Magspel kan tussen die supervisor en praktykopleier ontstaan, wat deur die student uitgebuit kan word.
- Belange in die gemeenskap, wat dringend aandag verg, is 'n groter prioriteit vir welsynsinstanties as die praktykonderrig van studente, aangesien gemeenskapsbelange hulle bestaan regverdig.
- Personeelveranderinge, transformasie en/of herstrukturering van welsynsinstanties is ook aspekte wat groter prioriteit by welsynsinstanties as praktykonderrig verg.
- Staatsubsidiëring en ander finansiële aspekte kan dit ook moeilik maak vir welsynsinstanties om ten volle op praktykonderrig te fokus en om aan gestelde verwagtinge te voldoen.
- Bogenoemde aspekte kan tot 'n veeleisende werkklas van praktykopleiers aanleiding gee, wat prioriteit moet verleen aan die werk waarvoor hulle betaal word.
- Die welsynsinstantie se aanpasbaarheid by veranderde welsynsbeleid (byvoorbeeld die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief) kan onder verdenking wees en daartoe aanleiding gee dat teoretiese verwagtinge van die opleidingsinstantie nie in die betrokke praktyksituasie implementeerbaar is nie.

Bogenoemde verskille kan deur middel van die verskil in verwysingsraamwerke van die opleidings- en welsynsinstanties verstaan word. Dit word in 'n aangepaste formaat aan die hand van Bogo & Vayda (1987: 11) se beskouing in figuur 5.1 uiteengesit.

	OPLEIDINGSINSTANSIE	WELSYNSINSTANSIE
DOEL	Onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens	Maatskaplikewerkdien- lewering
PRIMÊRE FOKUS	Eksperimentering, analisering en kritisering van huidige praktyk	Instandhouding en bevoor- ding van huidige programme
PERSPEKTIEF	Algemeen, abstrak en toekomsgeoriënteerd tot maatskaplike werk in die algemeen	Spesifiek en konkreet tot die eietydse en spesifieke praktyksituasie

Figuur 5.1: Verwysingsraamwerke van opleidings- en welsynsinstantie

Die grondliggende redes vir die spanning wat tussen die opleidings- en welsynsinstantie met betrekking tot praktykonderrig kan ontstaan, word deur middel van figuur 5.1 in terme van die verskille in doel, fokus en perspektiewe geïllustreer. Afgesien van die doel en fokus, is dit nodig om van die verskille in perspektief tussen die betrokke instansies kennis te neem. Opleidingsinstansies se onderrigperspektief is daarop gerig om studente as maatskaplike werkers in die algemeen vir die toekoms voor te berei, terwyl welsynsinstanties se diensleweringperspektief op hulle spesifieke en eietydse praktyksituasie gerig is. Die betrokke instansies se begrip en akkommodering van hierdie verskille behoort die grondslag vir 'n suksesvolle vennootskapverhouding te lê. Vanuit hierdie begrip word verskillende maniere, afgesien van kontraksluiting om 'n suksesvolle vennootskapverhouding te handhaaf, vervolgens bespreek.

Beide die Witskrif vir Welsyn (1997) en die Witskrif vir Hoër Onderwys impliseer betrokkenheid tussen die opleidings- en welsynsinstanties by mekaar. Die gemeenskap en praktyk moet dus by die formulering van onderrigprogramme betrek word. Omdat die twee instansies onafhanklik van mekaar opereer behoort die aard van die samewerking tussen die instansies vasgestel te word, ten einde die samewerking te struktureer. Schneck (1991a: 32) stel voor dat 'n protokol in hierdie verband tussen die twee instansies vasgestel moet word. Sodanige protokol kan die aard en wyse van samewerking, optrede en kommunikasie tussen die onderskeie party vervat. Dit behoort voorsiening te maak vir alle rolspelers, soos die praktykopleier, supervisor, studente en ander betrokke persone wat aan die onderskeie instansies verbonde is.

Verdere kommunikasie tussen die onderskeie partye moet op 'n gereelde grondslag geskied. Dit kan die vorm van formele ontmoetings, informele gesprekke of telefoniese kontak aanneem. Dit kan ook individueel of in groepsverband wees. Die doel van hierdie gereelde kommunikasie is om die praktykonderrigprogram en die vordering van die studente te evalueer, terwyl ander aspekte van samewerking ook aandag moet geniet (Hoffmann 1990: 91).

Sommige outeurs soos Bogo & Globerman (1995: 189-190), Fourie (1982: 53-54), Hoffmann (1990: 21-22) en Rosenblum (1997: 112) stel die samestelling van 'n praktykonderrigkomitee of -werkgroep voor, wat uit die betrokkenes van die opleidings- en die welsynsinstantie bestaan. Dit word aanbeveel dat studente ook op hierdie komitee dien. Hierdie komitee kan op 'n gereelde grondslag bymekaarkom om alle aspekte van die praktykonderrigprogram in oënskou te neem. Dit kan as 'n forum vir alle partye dien om moontlike probleme en behoeftes met betrekking tot die praktykonderrigprogram onder die aandag te bring. Die komitee behoort die standaard van die praktykonderrigprogram te verhoog, aangesien dit die vennootskapverhouding uitbou deurdat alle betrokkenes en veral die praktykopleiers, geleentheid vir regstreekse insette kry. Spesifieke opleidingsbehoefte van praktykopleiers met betrekking tot praktykonderrigaangeleenthede kan ook deur middel van hierdie komitee hanteer word.

'n Gereelde nuusbriewe met betrekking tot praktykonderrig behoort in bogenoemde verband ook samewerking en deelname te bevorder. Hoffmann (1990: 96) beveel ook 'n formele jaarlikse byeenkoms aan waarby alle belanghebbenes betrokke is. Tydens hierdie geleentheid kan praktykopleiers vir hulle bydraes formeel bedank word, kan studente geleentheid kry om aanbiedinge oor hulle praktykonderrig te maak en kan spesiale toekennings gemaak word. Lacerte & Ray (1991: 217-225) gee verdere voorbeelde van wyses waarop praktykopleiers erkenning vir hulle bydraes tot praktykonderrig van studente kan ontvang deur die volgende te noem: bedankingsbriewe, uitnodigings as gasdosente, die voorsiening van toepaslike literatuur, die gesamentlike skryf van artikels vir vaktydskrifte, honoraria, betaling van die praktykopleiers se aanspreeklikheidsversekering, afslag vir studiedoeleindes, die akkreditering van opleiding wat deurloop is en voorsiening van biblioteekgeriewe.

Simpson (1995: 365) verwys egter na die bogenoemde kontak tussen die opleidings- en welsynsinstanties en noem dat die realiteit tans in Suid-Afrika daarop dui dat die meeste welsynsinstanties met herstrukturering van werksaamhede besig is. Die outeur is van mening dat dit dus onwaarskynlik is dat praktykonderrig tans hoë prioriteit by welsynsinstanties geniet. Daar is dus 'n voortdurende tekort aan geskikte welsynsinstanties en praktykopleiers wat impliseer dat die verhouding en wyse hoe die vennootskapverhouding gevestig en instandgehou word, goed oordink moet word.

Born et al. (1990: 110- 113) verwys in hierdie verband na die situasie in die VSA gedurende die sewentigerjare, toe die Staatsubsidiestelsel soos tans in Suid-Afrika, radikaal verander het. Praktykonderrig by welsynsinstanties is in daardie geval as 'n luuksheid beskou. Die outeur verwys soos volg daarna: "As a result, it appears that, with few exceptions, collaborative relationships between public welfare agencies and schools of social work range from casual to nonexistant." Volgens die outeur het dit daartoe gelei dat alternatiewe praktykonderrigmodelle tot stand gekom het en dat daar nie meer algemeen van die tradisionele welsynsinstanties in hierdie verband gebruik gemaak is nie.

Simpson (1995: 365) se argumente sluit by die bogenoemde stelling aan deur die aanbeveling dat nuwe oplossings gesoek sal moet word om welsynsinstanties wat praktykonderrig wil aanbied, maar nie die bronne en/of kapasiteit daarvoor het nie, by praktykonderrig te betrek. Die outeur bied die oplossing aan dat opleidingsinstansies groter verantwoordelikheid vir die praktykonderrig van studente moet aanvaar. Dit impliseer volle verantwoordelikheid deur supervisors vir die algemene bestuur van praktykonderrigprogramme. (Hierdie hoofstuk word vanuit hierdie perspektief aangebied.) 'n Verdere oplossing wat deur die outeur aan die hand gedoen word, is dat effektiewe opleiding aan praktykopleiers aangebied moet word. Dit word vervolgens bespreek.

5.4.2 Opleiding van praktykopleiers

Botha (1976: 283-286) handhaaf die standpunt dat praktykopleiers slegs kan ontwikkel indien hulle formeel opgelei word. Opleidingsinstansies behoort die verantwoordelikheid daarvan die dra. Die outeur wys op 'n besluit wat reeds gedurende 1971 tydens 'n konferensie oor praktykopleiding aan studente in maatskaplike werk geneem is: "Aandag sal gegee moet word aan beplande programme vir die opleiding en voorbereiding van praktykopleiers." In

hierdie verband is daar 'n verskeidenheid outeurs wat die formele opleiding van praktykopleiers aanbeveel (Bogo 1996: 103-116; Bogo & Globerman 1995:189-190; Bogo & Vayda 1991: 65; Hoffmann 1990: 119-221; Ng-Wan 1996: 159-174; Sawdon & Sawdon 1988: 79; Simpson 1995: 361-362; Sowers-Hoag & Sandau-Beckler 1996: 56; Stydom 1993: 154).

Hoffmann (1990:119-221) se motivering vir die opleiding van praktykopleiers kan as 'n samevatting dien. Die outeur noem dat maatskaplike werkers nie opgelei is om onderrig aan te bied nie. Die vaardighede van maatskaplike werk is bruikbaar, maar nie genoeg om effektief te onderrig nie. Daarmee saam moet die praktykopleier ook met die teorie wat aangebied word, bekend wees. 'n Rolverandering moet dus vanaf maatskaplike werker na onderrigpersoon ondergaan word.

Sommige praktykopleiers begin om onmiddelik die rol van onderrigpersoon aan te neem, sonder om aandag te skenk aan die kennis wat nodig is om die rol te verul. Die onderrigrol kan ook vertolk word deur ander se style waar te neem en na te volg. Nagraadse kursusse kan gevolg word of die praktykopleier kan selfstudie deur middel van literatuur doen. Die algemeenste manier hoe die praktykopleier die onderrigrol oorneem, is waarskynlik soos Towle (1959:85) in Hoffmann (1990) dit beskryf: "a pale and fuzzy copy - teaching as he was taught".

Die opleiding aan praktykopleiers kan individueel of in groepsverband wees, kan deur middel van werksessies en kan eenmalig of deurlopend aangebied word. Die aard van die opleiding kan deur die praktyk en situasie bepaal word. Die wyse van aanbidding moet egter op volwasseneonderrigbeginsels gegrond wees, ten einde die opleiding sinvol te maak.

Outeurs soos Bogo (1996: 103-116), Bogo & Vayda (1991: 65), Hoffmann (1990: 119-221), Ng-Wan (1996: 159-174), Sawdon & Sawdon (1988: 79), Simpson (1995: 361-362), Sowers-Hoag & Sandau-Beckler (1996: 56) en Stydom (1993: 154) maak voorstelle met betrekking tot die programinhoud van opleiding aan praktykopleiers. Dit blyk egter dat die inhoud van die opleiding met die opleidingsinstansie se keuse van supervisie en praktyk-onderrigmodelle verband hou. Opleiding behoort dus hoofsaaklik op die funksies van supervisie gegrond te wees, waartydens op relevante aspekte van belang vir bestuur, onderrig en ondersteuning van studente gefokus word. Dit blyk egter uit die programinhoud van

bogenoemde outeurs dat daar in 'n meerdere mate slegs op onderrig van die maatskaplikewerkstudent gefokus word. Dit blyk 'n denkfout te wees. Indien praktykopleiers konstruktief en effektief as vennote by die praktykonderrigprogram betrek wil word, behoort die opleiding van praktykopleiers nie net op onderrig te fokus nie. Die is juis die negering van bestuurskomponente en -take en wyse van ondersteuning van studente wat spanning in die vennootskapverhouding tussen supervisors en praktykopleiers kan veroorsaak. Die praktykopleiers moet dus opleiding oor die totale spektrum van supervisie ontvang, ten einde gelyke en sinvolle deelname aan die vennootskapverhouding te kan geniet.

Dit lei tot 'n verdere aspek wat tydens opleiding aan praktykopleiers aandag moet geniet, naamlik die impak van ander sisteme en modelle vanuit 'n ekologiese perspektief op die betrokke praktykopleier se verantwoordelikhede. Dit impliseer dat daar veral tans aandag aan die praktiese implementering van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief tydens praktykonderrig gegee moet word. Dit behoort die gevolg te hê dat praktykopleiers, wat hierdie toepaslike kennis en insigte ontvang het, beter daartoe in staat sal wees om saam met supervisors oor aangeleenthede soos supervisie en praktykonderrigplasingsmodelle te beplan.

Die doel van opleiding aan praktykopleiers is dus nie net om beter praktykonderrig aan maatskaplikewerkstudente te kan aanbied nie, maar ook om die vennootskapverhouding tussen supervisors by opleidingsinstansies en praktykopleiers by welsynsinstansie te bevorder. Sodoende behoort supervisors hulle aktiveringstaak as deel van hulle bestuursfunksie tydens supervisie aan maatskaplikewerkstudente, suksesvol deur te voer. Om relevant te wees sal die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) en die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) as grondslag moet dien. Dit sal verseker dat supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief aangebied kan word.

5.5 KONTROLERING AS BESTUURSKOMPONENT VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKWERKSTUDENTE

'n Internasionale studie deur Raskin, Skolnik & Wayne (1991: 264) dui daarop dat die probleme wat die meeste by praktykonderrigplasings voorkom, die beskikbaarheid van geskikte welsynsinstansies en praktykopleiers en gebrekkige skakeling tussen die opleidings- en welsynsinstansie is. Hoffmann (1991: 349) is van mening dat die bogenoemde situasie

aan gebrekkige kontrole oor die praktykonderrigprogram toegeskryf kan word. Die outeur gee egter toe dat kontrole in hierdie geval, 'n komplekse bestuurskomponent is wat deur die supervisor uitgevoer moet word.

Cronjé (1986: 74-75) verwys na kontrole as 'n integrale deel van die bestuursproses. Dit bestaan uit duidelike onderskeibare en wisselwerkende aktiwiteite, naamlik kontroleer, reguleer, beheer en evalueer. Om te kontroleer behels dus om die uitvoering van planne te beheer ten einde te verseker dat die uitvoering volgens voorafbepaalde planne en neergelegde standarde plaasvind. Werkverrigting en benutting van bronne word gemonitor en afwykings wat waargeneem word moet reggestel word. Kontrolering is dus voorkomend en remmediërend van aard en is op die versekering van kwaliteit gerig.

5.5.1 Supervisiekwaliteitsbeheer

Volgens Lemmer (1998: 118-119) kan kwaliteit vanuit verskillende perspektiewe gedefinieer word. Dit kan in terme van die tevredenheid van verbruikers, waarde vir geld, die strewe na geen foute ("zero defect"), verskillende graderings, die bereiking van doelstellings of die mate waarin transformasie, regverdigheid en billikheid toegepas word, omskryf word. In Suid-Afrika word daar tans veral op die laasgenoemde kwaliteit gefokus, as die huidige Regering se pogings om die vorige politieke bedeling te transformeer. Kwaliteit beteken dus verskillende dinge vir verskillende mense, wat impliseer dat die betrokkenes by die praktykonderrigprogram verskillende idees van kwaliteit het. Die kwaliteit van praktykonderrig behoort dus in terme van uitkomst met al die betrokkenes onderhandel te word.

Bogenoemde stelling vind regstreeks by die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) aansluiting, wat dienste met 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte kwaliteit verlang. Ook word hierdie bestuurstaak deur die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) gemotiveer. Kontrolering van die kwaliteit van supervisie aan maatskaplikewerkstudente is dus 'n bestuurskomponent van die supervisor wat deur beleid op welsyns- en onderwysvlak gesanksioneer word.

Kilpatrick, Turner & Holland (1994: 108-113) wys egter daarop dat kontrolering en kwaliteitsbeheer van supervisie moeilik uitvoerbaar is, as gevolg van personeelwisselings by

welsynsinstansies en gebrekkige befondsing en beleid met betrekking tot praktyk-onderrigprogramme. Die outeurs maak die gevolgtrekking dat dit 'n groot taak is om van supervisors te verwag, veral as daar van verskeie welsynsinstansies en praktykopleiers gebruik gemaak word.

Opleidingsinstansies se unieke aard kompliseer ook die aard van supervisors se kontroleringsrol, aangesien die kwaliteit van supervisie deur supervisors en praktykopleiers in hierdie verband nie noodwendig voortreflike studente tot gevolg het nie. Volgens Lemmer (1998) is dit nie vir alle opleidingsinstansies moontlik om voortreflike studente te akkommodeer nie. Sommige opleidingsinstansies se keuringsbeleid laat slegs akademiese voortreflike studente toe, terwyl ander instansies 'n verskeidenheid van studente aanvaar. Die kwaliteit van supervisie deur 'n opleidingsinstansie met toelating slegs vir voortreflike maatskaplikewerkstudente is dus nie noodwendig hoër nie. Hierdie beginsel het egter konsekwensies vir die praktykopleier wat supervisie aan studente van verskillende opleidingsinstansies met verskillende keuringstandaarde bied. Om dit die hoof te bied behoort die supervisor op die filosofie van algehele kwaliteitsbestuur ("total quality management") te fokus (Olivier 1998: 20).

Algehele kwaliteitsbestuur fokus onder andere op die volgende beginsels: 'n algehele kwaliteitsfilosofie en -kultuur moet aanvaar word, dit moet as voorkoming en nie inspeksie beskou word, onderrigvennote moet vir bydraes beloon word, verdere ontwikkeling van die betrokkenes se onderrigvermoëns moet aanbeveel word, vrese en blokkasies van die betrokkenes moet geëlimineer word, leierskap, toewyding, die nastrewing van sukses, verantwoordelikheid en betrokkenheid by verbetering van die onderrig moet aangespoor word (Lemmer 1998: 121). Dit blyk dus dat die supervisors self gemaklik met die kontroleringsrol moet wees om dit sinvol as komponent van hulle bestuursfunksie te kan toepas.

Die *Education Quality Assurance (EQA)* van *SAQA* (RSA 1995) sluit volkome by bogenoemde filosofie aan. Dit kan as supervisie kwaliteitsbeheer vertolk word wat die volgende eienskappe toon:

- Dit is eenvoudige, hanteerbare deursigtige, koste-effektiewe, dinamiese, buigbare en oop stelsels vir verbetering en ontwikkeling van die kwaliteit van supervisie.
- Dit het 'n ontwikkelingskarakter en is nie strafmaatreëls nie.

- Die doeleindes daarvan moet versigtig geselekteer word, goed gemotiveer en verduidelik kan word en deur middel van konsensus ooreengekom word.
- Daar moet nie net op insette en uitsette gefokus word nie, maar ook op prosesse en organisatoriese aangeleenthede.
- Spesifieke maniere van regstelling en keerdadums moet vir leemtes wat geïdentifiseer word, vasgestel word.
- Die doel, omstandighede en konteks van die betrokke sisteme moet deurentyd in ag geneem word.
- Dit moet op uitkomste gerig wees, wat maklik gemonitor kan word.
- Tydskale moet vir evaluering opgestel word.
- Evaluering moet nie net intern gedoen word nie, maar eksterne evaluering moet ook oorweeg word.

Bogenoemde eienskappe van supervisie kwaliteitsbeheer is breed en behoort deur supervisors op hulle besondere situasies van toepassing gemaak te word. Dit is egter duidelik dat supervisie kwaliteitsbeheer nie sonder kreatiewe evaluering van die kwaliteit van die supervisie gedoen kan word nie.

5.5.2 Evaluering van die supervisiiekwaliteit

Daar is verskeie sisteme wat by die evaluering van die kwaliteit van supervisie in ag geneem moet word. Behalwe 'n determinant soos die voortreflikheid van die maatskaplikewerkstudent waarop reeds gewys is, moet die volgende sisteme aan die hand van Johnson, Rooney & Reitmeir (1991: 200-201) Hoffmann (1990: 40- 41, 93-94) en Kadushin (1992: 390-392) se publikasies ook geëvalueer word.

Die praktykonderrigprogram

Die toepaslikheid van die praktykonderrigprogram en die uitkomste daarvan, sowel as die ondervanging van studente se leerbehoefte daaromtrent, is belangrike determinante wat met betrekking tot hierdie sisteem geëvalueer moet word. In hierdie verband kan die vereistes van die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) se verwagtinge aan 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief as norm gebruik word.

Die praktykonderrigplasing

Die standaardisering van die toepaslike praktykonderrigplasings is 'n verdere sisteem wat geëvalueer moet word. Dit kan byvoorbeeld deur middel van middel- en eindevaluerings vasgestel word tydens studente se praktykonderrigplasings. Die mate waarin die praktykonderrigplasing aan die leerbehoefte van studente en verwagtinge van die opleidingsinstansie kon voldoen, bepaal in hierdie geval die kwaliteit van die plasing.

Die studente wat die praktykonderrigprogram deurloop

Die kwaliteit van die studente se werk wat die praktykonderrigprogram deurloop, moet deurlopend geëvalueer word, maar formele middel- en eindevaluerings tydens plasings word as effektiewe kwaliteitsbeheerstelsels aanbeveel.

Die praktykopleiers by die welsynsinstitusies

'n Goeie beleid is om voorafbepaalde kriteria daar te stel waarvolgens die kwaliteit van praktykopleiers se praktykopleiding beoordeel word. Die kriteria word saamgestel vanuit die verwagtinge wat aan die begin van die praktykonderrigplasing met die praktykopleier gekontrakteer is.

Die supervisor by die opleidingsinstansie

Die evaluering van supervisors by die opleidingsinstansies word soms agterweë gelaat, omdat dit 'n sensitiewe kwessie is. Selfkennis is nie altyd genoegsaam om kwaliteit te verseker nie. Eksterne evaluering in hierdie verband is ook nodig. Kadushin (1992) noem egter spesifiek dat daar gewaak moet word om slegs studente se tevredenheid met hulle supervisors as stelsel vir evaluering te aanvaar. Studente se objektiwiteit word in hierdie verband betwyfel, alhoewel hulle menings ook nie algeheel verwerp kan word nie. Net soos tydens evaluering van die ander sisteme, behoort meer as een stelsel vir vasstelling van die kwaliteit van supervisie geïmplementeer te word.

5.5.3 Stelsels vir evaluering van die supervisiekwiteit

Verskeie stelsels word gebruik om die supervisiekwiteit te evalueer. Waarneming, onderhoude, kontroleforms, vraelyste, puntestate, statistiek en kontrakte word algemeen gebruik. Verskillende stelsels waar verslae in een of ander formaat gebruik word, word deur outeurs soos Botha (1976: 227-236), Hoffmann (1990: 40-41, 95-96), Munson (1993: 218-221) en

Ngatsane (1986: 159) aanbeveel. Prosesverslae van studente kan byvoorbeeld 'n aanduiding gee of verwagte uitkomste van die praktykonderrigprogram bereik word en wat die bekwaamheidsvlak van studente is. Supervisieverslae wat deur studente, supervisors en praktykopleiers bygehou word, kan 'n aanduiding gee wat die kwaliteit van die deurvoering van die praktykonderrigprogram is. Vir dieselfde redes kan middel- en eindevalueringverslae van studente se praktykonderrig wat deur supervisors en praktykopleiers saamgestel word, gebruik word.

Sonder konkrete bewyse en demonstrasies, is dit onmoontlik vir die supervisor om geloofwaardige stelsels vir kwaliteitsbeheer te implementeer. Hierdie stelsels moet egter gestandaardiseer word met betrekking tot die totale praktykonderrigprogram en moet ook prakties uitvoerbaar wees, sodat dit vir die regte doeleindes gebruik kan word en ingeligte besluite en regstellende aksies daaromtrent geneem kan word. Kontrolering deur die supervisor in hierdie verband is dus ook nodig.

5.6 SAMEVATTING

Vanuit hierdie hoofstuk is dit duidelik dat die bestuursfunksie van die supervisor meer as bloot die "reël" van die praktykonderrigprogram is. Dit behels ook nie slegs die koördinerings van die praktykonderrigprogram nie, maar behels 'n bewustelike deurvoering van beplanning, organisering, aktivering en kontrolering as bestuurskomponente en besluitneming, koördinerings en kommunikasie as bestuursaktiwiteite (Cronjé 1986). Alhoewel individuele supervisors moontlik nie regstreeks vir al bogenoemde komponente en aktiwiteite verantwoordelik is nie, is alle supervisors nog steeds verteenwoordigers van die opleidingsinstansies, wat moet meehelp dat die genoemde bestuurskomponente en -aktiwiteite suksesvol deurgevoer word. Daarom is die bestuursfunksie volkome op alle supervisors van maatskaplikewerkstudente van toepassing en word supervisors in hierdie verband as bestuurders beskou.

Vanuit hierdie hoofstuk het dit ook geblyk dat die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief ook alle aspekte van die bestuursfunksie van die supervisor beïnvloed. Dit stel tans besondere bestuursuitdagings aan opleidingsinstansies en elke supervisor. Die werklike impak daarvan op supervisie aan maatskaplikewerkstudente sal slegs empiries vasgestel kan

word. Dit moet in die lig van die konfigurasie van sisteme en modelle wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, beskou word. Hierdie perspektief op supervisie aan die maatskaplikewerkstudent sal in die volgende hoofstuk met betrekking tot die onderrigfunksie van supervisie voortgesit word.

HOOFSTUK 6

DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

6.1 INLEIDING

Die aard, proses, metodes en tegnieke van die onderrigfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente sal in hierdie hoofstuk bespreek word. Dit blyk dat die meeste literatuur oor supervisie op onderrig fokus. Ook word die supervisor vir die onderrig verantwoordelik gehou (Kadushin 1992: 13,159). In hierdie verband is Wood & Middleman (1991: 112-114) van mening dat dit 'n mispersepsie is om te dink dat dit nie nodig is om te leer hoe om mense te onderrig nie. Om te onderrig verg volgens die outeurs sekere kennis, waardes en vaardighede wat nie aangebore is nie. Daarom is dit nodig dat besondere aandag aan die onderrigfunksie van supervisie verleen word.

Die grondslag vir die onderrigfunksie van supervisie word deur die konfigurasie van modelle betrokke by supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief, soos dit in hoofstuk vier uiteengesit is, beïnvloed. Daarom word daar in hierdie hoofstuk van die veronderstelling uitgegaan dat die supervisor, wat vir onderrig aan die maatskaplike-werkstudent verantwoordelik is, volgens 'n maatskaplike ontwikkelingsperspektief werk. Daar word in hierdie verband ook veronderstel dat die supervisor 'n uitkomsgebaseerde onderrigmodel en gevolglike kompetensiemodel en aanpasbare praktykonderrigmodelle tydens supervisie volg. Veral die perspektief wat die supervisor op onderrig- en leerstylmodelle handhaaf, speel in hierdie konfigurasie 'n belangrike rol om die aard van die onderrigfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente te bepaal. Dit word vervolgens gemotiveer.

6.2 DIE AARD VAN DIE ONDERRIGFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Ramsden in Laurillard (1993: 13) noem dat die doel van onderrig is om dit vir studente moontlik te maak om te leer. Hierdie omskrywing word vir die doeleindes van hierdie proefskrif as die doel van die onderrigfunksie van supervisie aanvaar, aangesien dit in ooreenstemming met die perspektief van hierdie proefskrif is, wat reeds tydens die konfigurasie van sisteme en modelle uiteengesit is. Hierdie doel verskil dus daarvan om studente bloot te leer, wat die tradisionele beskouing van onderrig is. Om dit vir studente moontlik te maak om te leer impliseer bemagtigende onderrig, wat deur die supervisor gefasiliteer word. Hierdie verskil word verder verduidelik.

Bernstein (1993: 276) noem dat dit deur teoretici erken word dat maatskaplikewerkpraktyk meer as net 'n intellektuele proses is en dat verhoudings, verbeelding, kreatiwiteit en kunssinnigheid ook belangrik is. Van Kessel & Haan (1993a) se omskrywing van onderrig tydens supervisie aan maatskaplikewerkstudente sluit hierby aan, deurdat die outeurs dit soos volg definieer: "This is why we prefer to view learning in supervision as a process of re-education focussed on the adaptable reaction to the tasks which the professional environment poses, and which involves the integrated function of the total organism of a human being - thinking, feeling, willing, perceiving, and behaving." Enige onderrig in maatskaplike werk moet dus by die omgewing aanpasbaar wees en op die algehele funksionering van die student fokus.

Vanuit die inheemse Suid-Afrikaanse omgewing wys Ramasar (1988: 186) daarop dat al hoe meer studente, wat uit voorheen benadeelde omgewings kom, maatskaplike werk studeer. Die outeur wys op die implikasies daarvan deur te noem dat afgesien van ongelyke vroeëre leergeleenthede, ook etnisiteit, kultuur en die plaaslike idioom die aard van onderrig beïnvloed. Aanpassings vanaf die tradisionele Westerse onderrigproses, metodes en tegnieke is dus nodig om die diversiteit en behoeftes van inheemse studente te akkommodeer. Die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) se maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief en die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1979b) se uitkomsgebaseerde onderrig motiveer laasgenoemde stelling.

Die grondslag van bogenoemde perspektiewe kan in inheemse, maar ook internasionale literatuur gevind word. Kadushin (1992: 12) handhaaf byvoorbeeld die standpunt dat die fokus van onderrig in supervisie vanaf tradisionele onderrigwyses na deelnemende onderrig moet verskuif. Knowles (1971, 1995) is bekend vir sy bydraes met betrekking tot volwasseneonderrig in hierdie verband. Walz & Uematsu (1997: 26) promoveer die bron van kennis en ervaring van studente wat tydens onderrig benut moet word en dat slegs kreatiewe onderrig, kreatiwiteit by studente ontwikkel. Cossom (1991:144) omskryf die rol van die persoon wat onderrig as 'n persoon wat nie noodwendig in beheer van die onderrigsituasie is nie en oor al die vakkennis beskik nie. Graham (1997: 34) wys daarop dat die outeur Dewey, reeds teen 1916 die tradisionele onderrigmetodes as "telling" gekritiseer het. Moontlik die bekendste leier in die beweging weg van tradisionele onderrigmetodiek, is Paulo Freire (1972), wie se werk "Pedagogy of the Oppressed" ander teoretici en praktisyn in hierdie verband geïnspireer het.

Robinson (1994: 15, 157) wys in die bogenoemde verband op die verskille tussen tradisionele en bemagtigende onderrig. Die outeur verwys na tradisionele onderrig as 'n "banking concept" en verwys daarna na aanleiding van die werk van Paulo Freire (1972) soos volg: "(The) banking concept of education is Paulo Freire's articulation of traditional teaching as depositing of information in the student's head." Die outeur argumenteer dat om aan die omgewingseise te voldoen, is tradisionele onderrigwyses nie betroubaar nie en is dit nodig om op bemagtiging van studente te fokus. Hierdie argument word aanvaar, aangesien dit met die reeds uiteengesette perspektief van hierdie proefskrif ooreenstem. Robinson (1994) gee 'n uiteensetting van die verskille tussen tradisionele en bemagtigende onderrig, wat deur middel van figuur 6.1 op supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak kan word. Die illustrasie van bemagtigende onderrig in supervisie aan maatskaplikewerkstudente word in hierdie proefskrif voorgestaan.

TRADISIONELE ONDERRIG IN SUPERVISIE	BEMAGTIGENDE ONDERRIG IN SUPERVISIE
Die supervisor onderrig en die student word onderrig.	Die supervisor en die student is beide by onderrig betrokke en leer by mekaar.
Die supervisor is die alwetende kundige en die student is die leek .	Die supervisor is bewus daarvan dat hy/sy nie die alwetende kundige is nie en waardeer die student se kennis en ervaring.
Die supervisor is die alleendenker.	Die supervisor en die student is gesamentlik by kritiese, reflektiewe en verbeeldingryke denke betrokke.
Die supervisor praat en die student luister.	Beide die supervisor en die student praat en luister.
Die supervisor dissipleneer en die student word gedissiplineer.	Die supervisor en die student is in interaksie met mekaar en streef daarna om mekaar se behoeftes te vervul in plaas van om die slagoffer en toepasser van dissipline te wees.
Die supervisor maak alleen keuses en die student pas dit toe.	Die supervisor en die student maak gesamentlike keuses, gebaseer op dit wat betekenisvol vir beide is.
Die supervisor modelleer en die student volg dit na.	Die student is aktief by betekenisvolle ervarings betrokke, wat die supervisor fasiliteer.
Die supervisor selekteer die inhoud van die onderrigprogram, terwyl die student nie daarby betrokke is nie en dit sonder meer aanvaar.	Die supervisor en die student is gesamentlik by die keuse van die inhoud van die onderrigprogram betrokke en verander dit soos hulle behoeftes verander.
Die supervisor gebruik sy/haar persoonlike outoriteit om die student te beheer.	Die supervisor gebruik sy/haar persoonlikheidseienskappe om outoriteit te handhaaf, wat op wedersydse respek gebaseer is.
Die supervisor verpersoonlik die leerproses, terwyl die student slegs 'n objek is.	Die supervisor en die student verpersoonlik saam die leerproses en die eienaarskap van die onderrig word gedeel.

Figuur 6.1: Die verskil tussen tradisionele en bemagtigende onderrig in supervisie aan maatskaplikewerkstudente (Robinson 1994).

Vanuit figuur 6.1 is dit duidelik dat bemagtigende onderrig in supervisie aan maatskaplike-werkstudente duidelike ooreenkomste met die beginsels van volwasseneonderrig (Knowles 1971, 1995)–toon. Met betrekking tot supervisie aan maatskaplikewerkstudente word daar egter verkies om na bemagtigende onderrig te verwys, in plaas van volwasseneonderrig. Die rede daarvoor is dat etikettering van studente in die kader van óf andragogie óf pedagogie bevraagteken word (Davenport & Davenport 1988; Kramer & Wrenn 1994). Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente is bemagtiging ook 'n sleutelbegrip wat deurlopend 'n invloed op al die funksies van supervisie het.

Figuur 6.1 impliseer ook dat bemagtigende onderrig in supervisie aan maatskaplikewerkstudente voorsiening vir diversiteit van studente se leerstyle maak. Die supervisor dikteer nie soos in die geval van tradisionele onderrig, vanuit enkele onderrigstrategieë vir enkele geïdentifiseerde leerstyle van studente, soos byvoorbeeld deur Bogo & Vayda (1987), Kolb (1973, 1981, 1984), Rashick, Maypole & Day (1998) en Van Soest & Kruzich (1994) voorgestel word nie. Bemagtigende onderrig in supervisie is uitkomsgebaseerd wat leerdergesentreerd is. Dit behels dus dat onderrigstrategieë 'n gesamentlike beplanning tussen supervisors en studente is om vir die diversiteit van leerstyle voorsiening te maak.

In bogenoemde verband word 'n integrering van onderrigstrategieë wat deur Munson (1993:95-114) geïdentifiseer is, vir bemagtigende onderrig in supervisie aanbeveel. Hierdie onderrigstrategieë behels filosofiese, teoretiese en tegniese strategieë. Die motivering vir hierdie integrering is dat om studente tot kompetente maatskaplike werkers te onderrig, filosofiese, teoretiese en tegniese kennis, waardes en vaardighede nodig is. Dit sluit by die inhoudskategorieë van die kompetensiemodel (Shardlow & Doel 1996; Eiskovits & Maluccio 1988) aan, wat as 'n supervisiemodel in 'n vorige hoofstuk beskryf is.

Bemagtigende onderrig is dus die operasionalisering van die onderrigfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief (welsynsmodel), uitkomsgebaseerde onderrig (opleidingsmodel), die kompetensiemodel van supervisie, die betrokke praktykonderrigmodel en die diversiteit van leermodelle wat benut word. Dit behels die totale konfigurasie van modelle en sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief betrokke

is. Vanuit hierdie konteks sal die proses, metodes en tegnieke van supervisie vervolgens bespreek word.

6.3 DIE PROSES VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Hoffmann (1990:135) omskryf die supervisieproses as 'n planmatige, sistematiese proses met identifiseerbare fases, wat 'n onderrig-en-leer sirkelgang met identifiseerbare stappe in elke fase impliseer. Kitching (1992: 11) se omskrywing van die supervisieproses sluit hierby aan, deurdat die outeur dit as 'n opeenvolging van supervisiesessies beskou wat tussen die supervisor en die student binne 'n bepaalde tydsbestek plaasvind. Naudé (1992: 22-42) interpreteer die supervisieproses, wat as 'n samevatting van bogenoemde omskrywings kan dien, as 'n verloop van gebeure vanaf die oomblik dat daar kontak tussen die supervisor en die student gemaak word, totdat die supervisieproses afgesluit word.

Vanuit bogenoemde omskrywings is dit nodig om enkele aannames met betrekking tot die supervisieproses saam te stel, sodat die fases van die proses, wat aan die betrokke aannames moet voldoen, geformuleer kan word. Dit blyk dat alhoewel die verskillende fases en die sikliese aard van die supervisieproses beklemtoon word, dit nie impliseer dat die proses nie gelyktydig in een of meer van die fases kan verloop nie. Aktiwiteit in die onderskeie fases is ook nie so onbuigsaam dat dit in waterdigte kompartemente afgebaken kan word nie. Alhoewel die fases dus onderskei kan word, kan dit soms nie werklik geskei word nie. 'n Voorwaartse beweging van fases word deur middel van die sikliese proses geïmpliseer. Dit laat egter terselfdertyd ruimte om na 'n vorige fase terug te keer. Aktiwiteite in fases word dus nie noodwendig opeenvolgend uitgevoer nie. 'n Voorwaarde vir die deurvoering van die proses is die gesamentlike betrokkenheid van die supervisor en die student. Ook moet die impak van die sisteme en modelle, soos wat in hoofstukke drie en vier geïdentifiseer is, in berekening gebring word, ten einde die supervisieproses vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief deur te voer.

Die bogenoemde aannames met betrekking tot die supervisieproses behoort 'n aanduiding van die aard van die fases in die supervisieproses te gee. Verskeie outeurs gee verskillende uiteensettings van die fases van die supervisieproses (Hoffmann 1990: 135; Kadushin 1992: 168; Naudé 1992: 22-24). 'n Ontleding van die betrokke outeurs se uiteensettings toon egter

dat daar breë ooreenstemming tussen die betrokke fases is. Al die uiteensettings van fases toon 'n begin-, middel- en eindfase. Hierdie uiteensettings is egter meestal op supervisie aan maatskaplike werkers van toepassing. Die aard van supervisie aan maatskaplikewerkstudente noodsaak unieke identifiseerbare fases, wat die supervisieproses ondersteun. Om hierdie rede word die fases van die supervisieproses met betrekking tot maatskaplikewerkstudente as assessering, kontraktering, programmering, implementering, evaluering en terminering onderskei. Dit word vervolgens gemotiveer en bespreek.

6.3.1 Assessering

Die begrippe "assessering", "evaluering" en "diagnosering" word onderskeidelik deur outeurs gebruik om na die aanvang van onderrig tydens supervisie aan die maatskaplikewerkstudent te verwys. Haan & Van Kessel (1993: 46-47), Lemberger & Marshack (1991:188) en Munson (1993:132-135) verwerp die gebruik van die begrip "onderrigdiagnose", omdat dit slegs na kliniese aspekte verwys en vanuit 'n mediese model gebruik word. Dit blyk egter dat onderrigassessering en -evaluering soms deur outeurs alternatiewelik gebruik word (Erwin 1991: 16; Shardlow & Doel 1996: 137-138), alhoewel definitiewe verskille tussen die begrippe wel blootgelê kan word.

Tyler in Erwin (1991: 16) omskryf evaluering as die proses waarvolgens bepaal word of voorafgestelde onderrigdoelstellings bereik is. Dit blyk dus dat evaluering aan die einde van die supervisieproses as terugskouing gebruik kan word, om die mate te bepaal waarin gestelde doelstellings en uitkomst bereik is. In teenstelling hiermee omskryf Lemberger & Marshack (1991: 189) assessering as die bepaling van 'n studente se leerbehoefte en die ontwikkeling van 'n geïndividualiseerde plan (program) om die student met betrekking tot die geïdentifiseerde leerbehoefte na aanleiding van die opleidings- en die welsynsinstantie se verwagtinge te help (te bemagtig). Die onderrigassessering is dus 'n sistematiese bepaling van studente se leerbehoefte aan die begin van die supervisieproses, wat tydens die onderrig in supervisie hanteer moet word. Dit hou met die kennis, waardes en vaardighede waarvoor die student beskik verband (Naudé 1992: 29-30). Die begrippe "assessering" en "evaluering" sal aan die hand van voorafgaande omskrywings in hierdie proefskrif gebruik word.

Leerbehoefte moet nie met leerprobleme van studente verwar word nie. Leerprobleme word soms deur blokkasies veroorsaak wat die student se kapasiteit om te leer beperk. (Dit word in

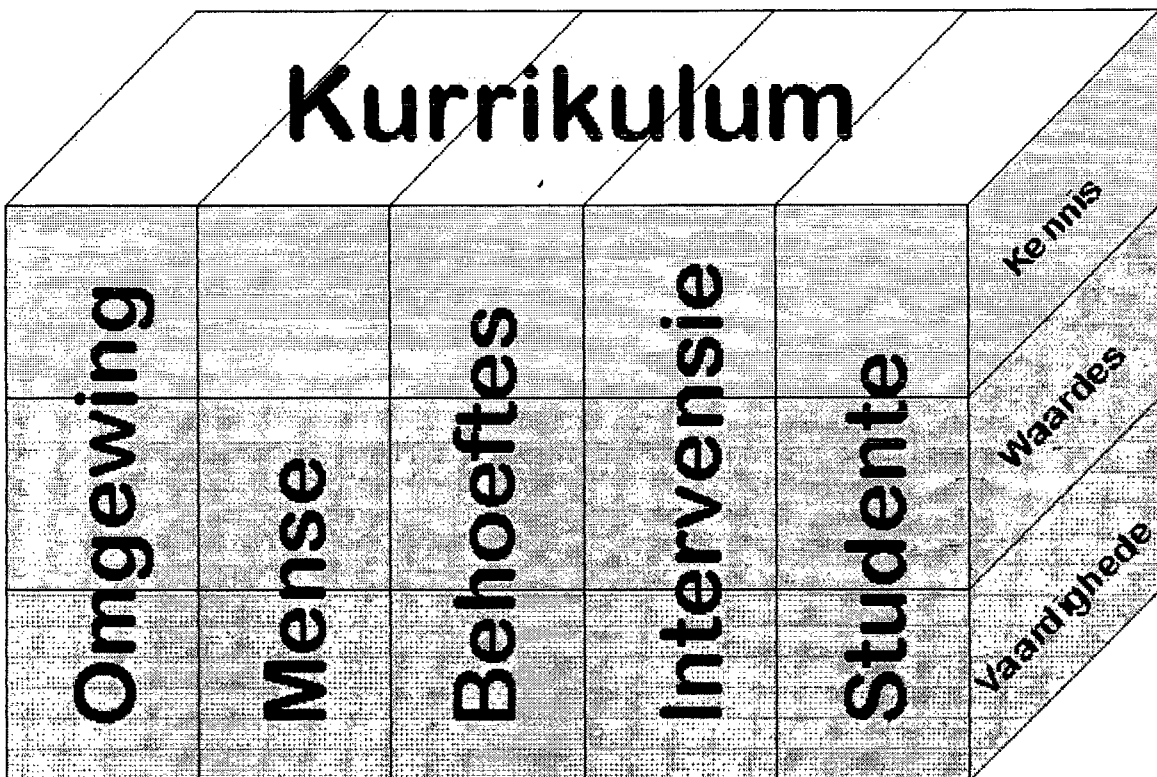
die volgende hoofstuk bespreek.) Leerbehoefte is die gaping tussen die kennis, waardes en vaardighede waarvoor die student beskik en dit waarvoor die student moet beskik in terme van die onderrigprogram wat deur die opleidingsinstansie vasgestel word (Lemberger & Marshack 1991: 188).

In hierdie verband kan die praktykonderrigprogram gelyk gestel word aan die onderrigmodel waarna Botha (1985: 244), Kadushin (1992: 142) en Middleman & Rhodes (1985: 236) verwys. Hierdie onderrigmodel is 'n model van werkverrigting wat as riglyn dien van die kennis, waardes en vaardighede waarvoor maatskaplike werkers en studente behoort te beskik. Om leerbehoefte dus vir supervisie doeleinde te identifiseer, word 'n model volgens spesifieke komponente opgestel wat die onderrigmodel uitmaak (Botha 1985: 244). Dit blyk egter dat die begrip "onderrigmodel" meer op gekwalifiseerde maatskaplike werkers se werksituasie by 'n spesifieke welsynsinstantie van toepassing is en dat die praktykonderrigprogram van die opleidingsinstansie dus die "onderrigmodel" van die student is. Die aard van die praktykonderrigprogram is reeds in vorige hoofstukke in die besonder bespreek. Vir die doeleinde van hierdie hoofstuk word daar volstaan met die beginsel dat die praktykonderrigprogram die uitkomst stel waaraan die student moet voldoen en dat die onderrigassessering 'n wyse en fase in die supervisieproses is waartydens die leerbehoefte van die student bepaal word, om aan die verwagtinge van die praktykonderrigprogram te kan voldoen.

Raschick, Maypole & Day (1998: 31) beklemtoon die individualisering van die student tydens assessering en noem dat die beginsel van "one size fits all" nie leerdergesentreerd is nie. Daarom behoort daar spesifieke komponente (Botha 1985) saamgestel te word waarvolgens studente geassesseer kan word om hulle individuele leerbehoefte te bepaal. 'n Wye verskeidenheid komponente vir assessering word in die literatuur aangetref. Outeurs soos Botha (Botha 1985: 245), Hoffmann (1991:138), Lemberger & Marshack (1991: 191), Munson (1993:132-135), Naudé (1992: 29-30), Shardlow & Doel (1996: 18) en Strydom (1993: 94-96) maak van die volgende komponente melding: die student se vorige praktykonderrigondervinding, die huidige vlak van kennis, waardes en vaardighede, die sterktes en leemtes van die student, leervoorkere en -patrone, leer tempo, persoonlike agtergrond, akademiese prestasies, potensiaal, vlak van motivering, houding teenoor en benutting van supervisie, aanpassingsvermoë, hantering van professionele verhoudings, benutting van nuwe kennis, kultuurbewustheid en sensitiwiteit, aard van verwysingsgroep en

ondersteuningsisteme, religieusiteit, demografiese besonderhede en vermoë tot selfstandige funksionering.

Bogenoemde komponente toon 'n groot verskeidenheid ten opsigte van aard en omvang. Indien assessering egter nie vanuit 'n spesifieke perspektief gedoen word nie, is die gevaar daaraan verbonde dat inligting versamel word slegs terwille van die inligting. Die komponente behoort dus nie as losstaande en nie-verbandhoudend hanteer te word nie. Dit behoort konstruktief begrond te wees en georden te word. Die komponente van supervisie (Kadushin 1992; Botha 1985) wat reeds ten opsigte van die plek, persoon, probleem, proses en personeel bespreek is, is 'n voorbeeld van hoe die betrokke komponente georden kan word. Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief is dit reeds in hierdie proefskrif aangetoon hoe sekere komponente of leerareas in die praktykonderrigprogram van opleidingsinstansies benut kan word. Die leerareas in terme van die omgewing, mense, behoeftes, intervensie en die student self (OMBIS) behoort dus in terme van die student se ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede) geassesseer te word. Figuur 6.2 stel dit driedimensioneel voor.



Figuur 6.2: Driedimensionele onderrigassessering

Figuur 6.2 toon aan dat assessering van maatskaplikewerkstudente, wat ekologies en sistemies begrend is, driedimensioneel is. Die driedimensionaliteit bestaan uit die praktykonderrigprogram, ontwikkelingsvlakke van leer en leerareas. Die doel van die onderrigassessering is om na aanleiding van die praktykonderrigprogram die student se leerbehoefte aan die hand van die leerareas in terme van die ontwikkelingsvlakke van leer te bepaal. Die spesifieke inhoud van die onderrigassessering word deur die betrokke opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram bepaal. Dit is dus nie slegs 'n kompilasie van inligting wat by die student verkry moet word nie en wat geen begroning of orde het nie. Dit verseker ook dat slegs toepaslike inligting wat vir supervisie van belang is, versamel word.

Hoffmann (1990:138) wys daarop dat leerbehoefte deur middel van inligtingsbronne soos die student self, die opleidingsinstansie en die interaksie tussen die student en die supervisor bepaal kan word. Die interaksie tussen die student, die praktykopleier en die werkverrigting van die student kan ook in hierdie verband gebruik word. Die opleidingsinstansie behoort inligtingsbronne vir die doeleinde van assessering te skep en/of te ontwikkel, sodat die inligting wat versamel word, met bewyse gestaaf kan word. Die metodes wat vir assessering gebruik kan word kan byvoorbeeld onderhoude, die nagaan van verslae, toetsing, vraelyste en kontrolering van werkverrigting en prestasies insluit. Lemberger & Marshack (1991: 189) wys egter daarop dat die onderrigassessering en die assesseringsfase van supervisie slegs geslaagd is indien dit deur middel van 'n vertrouensverhouding geskied.

Dit is veral tydens assessering van die leerarea met betrekking tot komponente van die student self, wat 'n vertrouensverhouding tussen die supervisor en die student vereis. Die rede hiervoor is dat dit persoonlike aangeleentede is wat omsigtig hanteer moet word, omdat dit 'n impak op die totale onderrigsituasie het. Darou (1990: 175) en Zimmerman, Collins & Bach (1986: 7-23) wys in hierdie verband veral op die assessering en die gebruik van inligting van die student se gesin van oorsprong. Inligting oor die gesin van oorsprong is reeds deur Bowen in 1967 voorgestel. Die metode word tans in verskeie vorme gebruik. Bowen in Zimmerman, Collins & Bach (1986) beskou die gesinsposisie in hierdie verband as van uiterste belang. Die gesin word as die primêre leerarea beskou, waar individue se onderrig struktuur en betekenis kry. Dit behoort aan die supervisor 'n aanduiding te gee oor die student se gedrag tydens supervisie en hoe om dit te hanteer. Dit is egter 'n komponent wat omsigtig hanteer moet word, omdat die student nie terapie ontvang nie. Slegs inligting wat in die onderrigsituasie gebruik kan word, is nodig.

Die gesin van oorsprong kan saam met die ander komponente van leerareas, grafies voorgestel word. Buzan (1993) en Pistole (1995) verduidelik die gebruik van ekokaarte, genogramme en sosiogramme om veskynsels of prosesse grafies voor te stel. Die grafiese voorstelling word deur middel van eenvoudige en verstaanbare simbole saamgestel, sodat die student se totale situasie met een oogopslag vertolk kan word. Franklin & Jordan (1992: 226-227) stel 'n kombinasie van ekokaarte en genogramme deur middel van 'n maatskaplike netwerkkaart aan die hand van Germain & Gittermann (1988) se lewensmodel voor. Dit kan deur middel van 'n gestruktureerde onderhoudskedule saam met die student opgestel word.

Die supervisor kan eie inisiatief in bogenoemde verband gebruik om inligting in belang van supervisie en na aanleiding van die opleidingsinstansie se onderrigprogram, grafies voor te stel. Dit is egter belangrik dat die wyse van voorstelling vir studente gestandaardiseer moet word en dat dit voortdurend aangevul moet word soos studente in die praktykonderrigprogram vorder. Assessering van studente is dus eerder 'n proses as 'n produk en hulpmiddels soos grafiese voorstellings of verslae in dié verband, moet aanpasbaar, dinamies en toepaslik wees. Dit is ook slegs 'n middel tot die doel en moet nooit die doel van assessering wees nie. Die doel van assessering is om basiese inligting te bekom, wat die onderrig aan die student kan fasiliteer.

'n Laaste aspek met betrekking tot assessering wat deur Reeser, MacDonald & Wertkin (1992: 8-20) uitgelig word, is die kwessie van konfidensialiteit oor die onderrigassessering. Assessering van die maatskaplikewerkstudent is uniek omdat, afhange van watter praktykonderrigmodel gevolg word, 'n praktykopleier ook ter sprake is. Die betrokke outeurs is van mening dat die meeste praktykonderrigprogramme geen beleid het en duidelikheid bied oor die uitruil van inligting van die student tussen die supervisor en die student nie. Die outeurs is ook van mening dat indien inligting oor die student van die praktykopleier weerhou word, impliseer dit dat inligting doelbewus verskans word. Die praktykopleier kan dan volgens die outeurs as die "neglected partner and the last to know" beskryf word (Reeser, MacDonald & Wertkin 1992: 8).

Omdat studente in kontak met die welsynsinstansie se verbruikersstelsel is en die praktykopleier in hierdie verband vir die student se professionele gedrag aanspreeklik gehou kan word, is dit nodig dat die praktykopleier ingeligte keuses oor studente moet kan maak.

Weerhouding van inligting oor die student kan daartoe lei dat praktykopleiers valse verwagtinge van studente koester, wat teenproduktief kan wees. Hierdie tendens beklemtoon weer eens die belangrikheid dat die supervisor vooraf moet weet wat om met die inligting wat tydens assessering verkry is, te doen.

Die rolspelers wat by die onderrig van die student betrokke is, is professionele persone wat onderhewig aan die etiese kode van die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensprofessies is. Inligting van studente wat deur middel van assessering of enige ander manier verkry is, behoort dus in daardie konteks hanteer te word. Studente moet daarvan bewus gemaak word dat hulle leerareas en ontwikkelingsvlakke van leer deurlopend terwille van supervisie deur die supervisor en die praktykopleier bespreek gaan word. Reeser, MacDonald & Wertkin (1992: 19) som die situasie soos volg op: "No matter how much one might wish otherwise, learning to help others probably means giving up some right to privacy in the interest of developing self awareness."

Afgesien van die bogaande uiteensetting beklemtoon Lemberger & Marshack (1991: 188) dit dat daar 'n direkte verband tussen assessering en programmering van die onderrig moet wees. Indien die leerbehoefte wat tydens assessering geïdentifiseer is nie geprogrammeer word om tydens die verdere onderrig te fasiliteer nie, is daar geen nut vir assessering nie. Om die geïdentifiseerde leerbehoefte egter aan 'n program te verbind, is dit nodig om met die student te kontrakkeer.

6.3.2 Kontraktering

Pelser (1988: 340-349) beskryf die waarde van die supervisiekontrak en noem dat dit die kwaliteit van supervisie kan verbeter, maar dat dit ook 'n wyse is waarvolgens doeltreffendheid gemeet kan word. Hoffman (1990: 136) gee 'n omvattende omskrywing van die supervisiekontrak tussen die supervisor en die student deur te noem dat dit die eerste stap is om die verhouding tussen die partye te demokratiseer en dat dit die verplasing van mag vanaf die supervisor na die student behels, sodat die student aan besluite en verwagtinge wat met betrekking tot die onderrig gestel word, kan deelneem.

Van Staden (1990: 50-51) noem enkele voorwaardes wat aan die kontraktering tussen die supervisor en die student gestel kan word. Studente moet byvoorbeeld as gelykes en met

agting tydens kontraktering behandel word. Die student en die supervisor moet eerlik ooreenkom tot in watter mate hulle in die leerproses gaan belê. Beide die supervisor en die student moet vir die suksesvolle verloop van die supervisieproses en onderrig verantwoordelikheid aanvaar. Besluite oor die supervisieproses en onderrig moet gesamentlik geneem word. Daarom moet die onderskeie partye se rolle duidelik geformuleer word. Die kontrak moet egter as 'n bron van motivering dien en moet daarom spesifiek en konkreet vasgestel word. Tydens formulering van die kontrak moet die wyse hoe verskuilde agendas en manipulerings hanteer gaan word, openlik bespreek word. Tydens hierdie proses moet die buigsaamheid van die kontrak en die vennootskapsverhouding tussen die student en die supervisor egter beklemtoon word. Duidelike voorsiening moet vir die aard van terugvoer gemaak word. Die belangrikste van kontraktering is egter die gesamentlike besluitneming oor hoe die geïdentifiseerde leerbehoefte wat geïdentifiseer is, gefasiliteer gaan word.

Outeurs soos Goedhart (1993: 26,35), Hoffmann (1990:135) en Naudé (1992: 28-29) wys op verdere aspekte wat gekontrakteer behoort te word: vasgestelde onderrigreeëls; die wyse hoe besluite geneem gaan word; die verskillende verantwoordelikhede van die onderskeie partye; administratiewe aangeleenthede soos tyd, lengte, metodes en tegnieke van supervisie; die aard en wyse van evaluering; die omvang van die kompetensie wat verwag word en die situasies wat tot heronderhandeling van die kontrak kan lei. Goedhart (1993: 35) stel enkele simplistiese vrae wat gevra kan word om die kontrak te rig: wat verwag ons van mekaar, wat kan ons aan mekaar bied, is ons doelstellings dieselfde, kan ons dit bereik, watter beperkinge bestaan en hoe sal ons weet wanneer doelstellings bereik is? Uit bogenoemde behoort dit egter duidelik te wees dat die aard van die praktykonderrigprogram die aard van die supervisie bepaal en dat dit gevolglik ook die aard van die kontrak tussen die supervisor en die student bepaal. Sonder 'n kontrak met relevante inhoud, kan die sukses van die supervisieproses nie gewaarborg word nie.

Pelser (1988: 346) noem enkele aspekte wat bydraend daartoe is dat kontrakte nie slaag nie en dat die supervisieproses gevolglik nie suksesvol verloop nie. Een van die belangrikste van hierdie aspekte is as die onderhandelinge nie demokraties was nie en die student gevolglik geen bydrae gelewer het nie. Ook kan individualisering van die unieke behoeftes van die student agterweë gelaat word of verwagte uitkomst kan vaag en onduidelik gestel wees. Drastiese veranderinge, byvoorbeeld in terme van die student se kompetensies word soms te gou verwag en voldoende geleentheid vir deelname aan die supervisieproses kan ontbreek of

die student kry nie genoeg geleentheid vir die beleving van sukses nie. Soms is die taal wat tydens formulering van die supervisiekontrak gebruik word ontmoedigend en demotiverend. Dit kan ook gebeur dat studente prosedures en byvoorbeeld administratiewe verwagtinge nie nakom nie. Konflik oor verwagtinge, rolle, behoeftes en doelwitte kom in sodanige situasie gewoonlik voor. Laastens het verskuilde agendas die vermoë om goed bedoelde aksies omver te werp. Indien die kontrak nie slaag nie, op watter stadium van die supervisieproses ook al, behoort die kontrak geherformuleer te word.

Die kontrak kan na gelang van die beleid van die opleidingsinstansie, mondelings of skriftelik wees. Die unieke situasie van die student, wat tydens assessering vasgestel is, bepaal ook of die kontrak mondelings, skriftelik, formeel of informeel geformuleer word. Kontraktering is ook, net soos assessering, meer 'n proses as 'n produk en kan daarom voortdurend aangevul en geherformuleer word om by die situasie aan te pas. Kontraktering is egter dinamies, in die sin dat dit regstreeks tot programmering lei.

6.3.3 Programmering

Die programmering van die onderrig is 'n strategie wat daarop gerig is om bepaalde kompetensies te bereik. Die inhoud van die onderrigprogram word bepaal deur die verskil tussen die kompetensies waaroor die student beskik en die kompetensies waaroor die student behoort te beskik en wat deur die onderrigprogram van die opleidingsinstansie vasgestel word. Programmering moet sistematies uitgevoer word en is van assessering van leerbehoefte afhanklik (Naudé 1992: 31-32; Pelser 1988: 331-320; Strydom 1993: 96-97).

Enkele beginsels is tydens programmering ter sprake wat aan die hand van Botha (1990: 263-265), Hoffmann (1990: 138-141), Naudé (1992), Pelser (1988) en Strydom (1993) se beskouinge bespreek word. Die onderrigprogram moet buigbaar en aanpasbaar wees en die student moet daarby betrek word. Studente se ontwikkelingsvlakke bepaal egter hulle betrokkenheid by programmering. Studente wat byvoorbeeld vir die eerste maal by 'n welsynsinstantie vir praktykonderrig inskakel sal waarskynlik minder insette tot die onderrigprogram kan lewer, aangesien hulle nog nie ten volle met die praktykrealiteit kontak gemaak het en geen ervaring het van wat van hulle in die praktyk verwag word nie. Dit sluit by die reeds genoemde beginsel aan dat alle studente nie outomaties andragologies onderrig word nie. Die betrokkenheid van die student by die programmering, word dus deur die aard

van die onderrig- en leerstylmodelle wat gevolg word, bepaal. Die programmering van die onderrig moet deurentyd met die praktykonderrigprogram verband hou, wat meebring dat sekere tydskaal ook in berekening gebring moet word. Om leerdergesentreerd te wees, behoort die unieke vermoëns van die student ook in ag geneem te word. Verder moet die onderrig aan die hand van leerareas en in terme van ontwikkelingsvlakke van leer geprogrammeer word.

Erwin (1991: 36) argumenteer dat verskillende begrippe gebruik word om die onderrigprogram te struktureer. Die outeur wys op begrippe soos doel, doelstellings, doelwitte en 'n verskeidenheid soorte uitkomst en indikatore. Die outeurs beveel aan dat ongeag wat die begrip genoem word wat struktuur aan die onderrigprogram verleen, moet dit so spesifiek as moontlike geformuleer word. Dit impliseer dat dit eksplisiet, uitvoerbaar, meetbaar en realisties moet wees. In terme van uitkomsgebaseerde onderrig, beveel Olivier (1998: 35-36) aan dat uitkomst as kritieke uitkomst en spesifieke uitkomst geformuleer moet word. Ook moet assesseringskriteria saam met die uitkomst geformuleer word, wat 'n kriteria van indikatore behels wat bewys van gelewer moet word.

Hoffmann (1990:138-141) vestig die aandag daarop dat 'n betekenisvolle onderrigprogram nie voor die begin van 'n student se praktykonderrigplasing ontwikkel kan word nie. Die student en die supervisor moet eers konkreet vasstel wat die inhoud van die program behoort te behels. Dit word tydens studente se praktykonderrigplasings vasgestel, wanneer hulle met die praktykrealiteite kennis maak. Vanuit die praktyk blyk dit dat studente in dieselfde praktykonderrigprogram, aanvanklik min of meer dieselfde leerbehoefte met betrekking tot die omgewing, mense, behoeftes en intervensie toon. (Die student self as leerarea is nie hierby ingesluit nie en sal altyd unieke verskille vanweë verskille in persoonlikhede, ervarings en agtergronde toon.) Soos die praktykonderrigprogram vorder, tree die individuele leerbehoefte met betrekking tot die verskillende leerareas sterker na vore. Die rede hiervoor is dat die onderrigprogram vir die studente op 'n sekere vlak dieselfde is en dat studente daarvoor eksamen aflê. Om te kon slaag moes die studente dus 'n sekere standaard van kompetensie kon handhaaf, wat tot min of meer homogene leerbehoefte in sekere leerareas kan lei. Nadat die leerbehoefte van die student geprogrammeer is, kan daar tot die implementering daarvan oorgegaan word.

6.3.4 Implementering

Hoffmann (1990: 142- 146) noem dat die implementering van die onderrigprogram na aanleiding van die onderrigassessering, die hart van supervisie. Dit behels die spesifieke metodes en tegnieke van supervisie wat geïmplementeer word. Vanweë die struktuur van hierdie hoofstuk word die metodes en tegnieke van supervisie nie onder hierdie afdeling bespreek nie, maar word dit apart onder punte 6.3 en 6.4 bespreek. Die rede daarvoor is dat die metodes en tegnieke van supervisie sodanig kompleks is, dat dit aparte bespreking regverdig.

Die implementering van die onderrigprogram is ook 'n gestruktureerde en interaksionele proses wat tussen die supervisor en student plaasvind. Beide partye moet goeie voorbereiding doen om die proses te laat slaag. Die implementering vind plaas deur onderrig oor algemene onderwerpe, soos beleid en prosedures van welsynsinstitusies, intervensiemetodes, die student se hantering van die intervensie en die student se reaksie op dit wat geleer word. Die onderrig word ook deur middel van formele, beplande, ad hoc en informele supervisiesessies geïmplementeer. Hieruit blyk dit dat die implementeringsfase van supervisie altyd planmatig verloop. Patrone en tendense van hoe die student aangeleenthede hanteer moet ook vir verdere aandag geïdentifiseer word. Die raamwerk wat die leerareas (OMBIS) bied, in terme van die student se kennis, waardes en vaardighede daaromtrek, is altyd die konteks waarbinne die onderrig plaasvind (Hoffmann 1990: 132-133, 142-146).

6.3.5 Evaluering

Die evalueringsfases van supervisie aan die maatskaplikewerkstudent is 'n komplekse proses. McKendrick (1994: 310) noem in hierdie verband dat die persoon wat die student onderrig (die supervisor in hierdie geval) alleen vir die beoordeling van die student verantwoordelik is om te bepaal of verwagte uitkomstebereik is. Dit is 'n groot verantwoordelijkheid - veral om die beoordeling objektief te doen. Walvoord & Anderson (1998: 11) is egter van mening dat die objektiewe evaluering van studente nie werklik moontlik is nie en dat dit as sodanig erken en aanvaar moet word. Dit stel die uitdaging aan die supervisor om die evaluering van die student so wetenskaplik as moontlik te implementeer. Vanweë hierdie kompleksiteit word die evalueringsfase van supervisie in hierdie hoofstuk georden deur op die aard, beginsels en

instrumente van evaluering, die beoordeling van studente om 'n punt toe te ken, leemtes van evaluering en die evalueringsgesprek te fokus.

Die aard van evaluering

Die doel van evaluering is daarop gerig om die leerpotensiaal van die student te verbeter en dit behoort ook tot die herdefinieering van leerbehoefte te lei. Evaluering is meer van 'n deurlopende proses as 'n produk, wat potensiaal sowel as behoeftes identifiseer. Dit hou met voorafbepaalde uitkomst in terme van leerareas en die kompetensies van die student in terme van kennis, waardes en vaardighede verband. Dit kan as 'n wyse van kwaliteitsbeheer geïnterpreteer word. Dit stel toekomstige verwagtinge en voorsien dus 'n agenda vir verdere onderrig. Die bestuurs-, onderrig- en ondersteunende funksie van supervisie word tydens evaluering van die student geïntegreer (Hoffmann 1990: 177-179; Kadushin 1992: 341-348; Knowels 1995).

Die uitkomsgebaseerde model van onderrig verwys na evaluering in hierdie verband as 'n assesseringskriteria, wat op die onderrigprogram gegrond is. Dit is 'n meting van leerders se bewyse dat daar aan spesifieke uitkomst op 'n gegewe vlak voldoen is. Dit is dus 'n proses van monitering van 'n student se vordering ten opsigte van spesifieke leerareas, sodat die beste manier om verdere leer te fasiliteer, bepaal kan word. Dit word as deel van die leerproses beskou en is nie 'n doel op sigself nie. Die klem is op deurlopendheid, eerder as op 'n eenmalige gebeurtenis (Janse van Rensburg 1997; Luckett 1997; Olivier 1998; Tulloch 1993).

In verband met die deurlopendheid van evaluering verwys Kadushin (1992: 342) daarna dat elke keer wat die supervisor "ja" sê of sy/haar kop knik, word 'n evaluering gemaak. Die unieke aard van praktykonderrig aan maatskaplikewerkstudente noodsaak dit egter dat formele evaluering die deurlopende evaluering moet aanvul. Franken (1996: 29) maak die onderskeid tussen deurlopende en formele evaluering deur daarop te wys dat deurlopende evaluering op die huidige en die hier en nou fokus, terwyl formele evaluering op die totale situasie gefokus is. Kadushin (1992: 342) verwys na Pettes (1967) wat formele evaluering beskryf as "a chance to see how the whole orchard is growing rather than concentrating on individual trees."

Formele evaluering fokus dus op die uitkoms van die onderrig wat plaasgevind het. Dit verwys nie na die sukses van die student se intervensies nie, maar na die mate waarin die student relevante kennis, waardes en houding toegepas het (Hoffmann 1990:178-179). Laasgenoemde outeur verwys egter na eksaminering in dieselfde konteks as formele evaluering. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word daar verkies om na formele evaluering te verwys. Hierdie formele evaluering word gewoonlik geskeduleer om teen die middel en teen die einde van 'n student se praktykonderrigplasing te geskied.

Die volgende doelstellings vir die evalueringsfase kan op maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak word. Formele evaluering het ten doel om 'n waardebeplanning van die student se totale onderrigsituasie volgens duidelike kriteria te maak. Dit is ook 'n bepaling van die mate waarin die student die teorie en praktyk geïntegreer het en gestelde uitkomst bereik het. Die unieke aard van praktykonderrig bepaal ook dat studente geëvalueer moet word om te bepaal of hulle slaag. Dit impliseer dus 'n bepaling van die mate waarin daar aan studente se leerbehoefes voorsien is en om die onderrigassessering dienooreenkomstig aan te pas. Dit bied ook die geleentheid van selfevaluering aan studente en kan as motivering vir leer dien. Vir die welsynsinstantie waar die student vir praktykonderrig geplaas is, dien evaluering die doel om die verbruikersstelsel te beskerm en kwaliteitdiens te verseker. Verder dien evaluering ook die doel om te bepaal of die opleidingsinstantie aan die verlangde opleidingstandaard voldoen.

Beginsels van evaluering

Een van die basiese beginsels van evaluering is dat dit studente sekerheid met betrekking tot alle aspekte van die onderrigproses moet gee, aangesien onsekerheid met betrekking tot die evalueringsproses baie stresvol vir studente kan wees. Kadushin (1992: 343) stel hierdie beginsel soos volg: "The only thing more anxiety provoking than evaluation is no evaluation." Die konsekwente nakoming van sekere beginsels vir evaluering is dus nodig. Beginsels vir evaluering kan aan die hand van Botha (1976: 236-254), Dryden (1995: 179-180), Dryden & Feltham (1994: 16-20), Franken (1996: 21-28, 32-36), Hoffmann (1990: 109-110, 116-117, 146), Kadushin (1992: 341-348) en Simpson (1995: 363) se uiteensettings saamgevat word en op die evalueringsfase van supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak word.

Evaluering behoort 'n beeld te skep van die vordering wat die student reeds gemaak het. Dit behoort aan studente 'n aanduiding te gee van die mate waarin daar aan verwagtinge voldoen is. Dit moet die leerervaring van die student 'n bewustelike ervaring maak, aangesien eksplisiete terugvoer aan studente gegee moet word. Dit behoort daartoe te lei dat evaluering tot selfevaluering en 'n selfbewussyn van studente bydra. Evaluering behoort nie tot enkele gebeurtenisse beperk te word nie maar moet 'n deurlopende proses wees. Om effektief tydens byvoorbeeld formele evaluering te evalueer, is 'n samevatting van deurlopende evaluering nodig.

Die supervisor behoort vooraf studente se reaksies op evaluering te antisipeer en behoort voorbereid daarvoor te wees. Ook behoort supervisors introspeksie te doen oor hulle eie ingesteldheid met betrekking tot die student wat geëvalueer word. Verder behoort die fisiese omgewing ook sodanig gestruktureer te word dat dit die evaluering fasiliteer. Studente moet vooraf oor die evalueringsprosedures en -kriteria ingelig word, sodat dit nie onnodige spanning wek nie. 'n Positiewe verhouding is ook tussen die student en die supervisor nodig en die studente moet die supervisor as opreg beleef.

Dit is belangrik dat realiteits- en situasiefaktore tydens evaluering van die student in berekening gebring word. Die moeilikheidsgraad van die student se werk en die uitdagings wat dit vir die student gestel het, moet in ag geneem word. 'n Holistiese beeld van werkverrigting is dus nodig. Die evaluering behoort op die student se werk en nie alleen op die student as persoon te fokus nie. 'n Regverdig en gebalanseerde fokus moet ook op beide sterk en swakpunte van die student wees. Verder is konsekwentheid nodig, deurdat dieselfde standaard vir alle studente van toepassing gemaak word. Feite moet sover moontlik die enigste grondslag vir die evaluering wees. Evaluering in algemene terme soos "die student het bevredigende werk gelewer", sonder om te verklaar en te motiveer wat met "bevredigende werk" bedoel word, moet voorkom word, omdat dit op niks spesifiek dui nie. Evaluering moet dus die gevolg hê dat verdere leergeleenthede ontgin kan word.

Evaluering weerspieël ook of die betrokke praktykonderrigplasing aan die verwagtinge van die opleidingsinstansie onderrigprogram voldoen. Dit behoort ook die praktykopleier se houding teenoor praktykonderrig te weerspieël, aangesien 'n praktykopleier nie net slegs teen die einde van 'n praktykonderrigplasing studente kan beoordeel nie, terwyl geen of min praktykonderrig gedurende die plasing aangebied is nie. Indien 'n student dus byvoorbeeld

sekere uitkomst nie kon nakom nie, behoort die supervisor en die praktykopleier hulle te kan regverdig ten opsigte van hoe, waar en wanneer dit gedurende die praktykonderrigprogram aangespreek is. Dit moet dus duidelik wees dat die nie-nakoming van verwagte uitkomst by die student se gebrekkige kompetensies geleë is, en dat dit nie te wyte aan gebrekkige onderrig is nie. Dit is dus baie belangrik dat studente slegs geëvalueer kan word oor dit waaroor hulle onderrig is en nie oor nuwe en onbekende onderrigmateriaal nie.

Vorbereiding vir die evaluering begin reeds tydens die aanvang van die praktykonderrig, deurdat studente dan reeds oor alle relevante aspekte van evaluering ingelig word. Evaluering kan ook skriftelik, mondelings of beide wees. Deurlopende terugvoer is belangrik. Leemtes en foute moet onmiddellik reggestel word, voordat dit in gewoontes ontaard. Studente behoort dus geleentheid te word om foute te herstel, voordat hulle daarvoor geëvalueer word. Die evaluering moet ook in positiewe terme gekommunikeer word. Dit moet dus nie 'n bedreiging vir die student se selfbeeld wees nie. Vertroue moet eerder in die student se vermoë uitgespreek word om aanvaarbare werk te lewer, as ontmoediging daarvan. Stellings oor die student se werk moet dus tentatief eerder as finaal wees, wat daarop dui dat die student nog verder kan ontwikkel en verbeter.

Die inhoud van formele evaluering behoort nie vir studente 'n verassing te wees nie, omdat dit reeds deurlopend aangespreek moes word. Dit behoort slegs as 'n holistiese samevatting te dien. Voordat studente die program deurloop, moet hulle bewus wees daarvan dat formele evaluering deel van die program uitmaak en dat indien hulle uitkomst nie bevredigend bereik nie, hulle die program nie kan slaag nie. Indien studente nie die program slaag nie, moet hulle dit nie as 'n skok tydens die finale formele evaluering besef nie, maar moes dit reeds deurlopend aan die student op grond van nie-nakoming van uitkomst tydens deurlopende evaluering uitgewys gewees het. Die beoordelingskriteria en kategorieë vir die slaag van die program byvoorbeeld gemiddeld, goed en onderskeiding, moet reeds tydens die aanvang van die program aan studente bekend wees. Saam hiermee behoort die minimum bywoning en deelname aan die program ook aan studente bekend gemaak te word.

Instrumente vir evaluering

Volgens Kadushin (1992: 397) is die instrumente vir evaluering van maatskaplike werkers en studente se werk pragmaties, hoofsaaklik op waarneming gegrond en intuïtief, eerder as noukeurig, gestandaardiseer en wetenskaplik. Die outeur (Kadushin 1992: 401) gee egter

toe dat die instrumente vir evaluering nie totaal ongesofistikeerd, informeel en sonder meriete is nie en verwys soos volg verder daarna: "...the best instrument available to make complex judgments, such as performance evaluations, is the trained, perceptive, informed mind of the supervisor." Die supervisors behoort dus hulle eie oordeel te vertrou, maar behoort ook te streef na die bes moontlike gebruikmaking van verskillende instrumente vir evaluering. Vervolgens word verskillende instrumente kortliks bespreek.

Die instrument wat waarskynlik die meeste vir evaluering gebruik word, is verslae of enige geskrewe werk van studente. Die probleem met evaluering van verslae en ander geskrewe werk is dat dit moontlik nie akkuraat bygehou is nie en moontlik ook nie die werklikheid weerspieël nie (Hoffmann 1990: 184-185; Kadushin 1992: 389; Shardlow & Doel 1996: 159-169; Simpson 1995: 365).

Insette van verbruikersisteme of kliënte kan ook vir evaluering gebruik word. In die lig van die huidige retoriek oor die vennootskapsverhouding met, en die bemagtiging van kliënte, word daar min van kliënte tydens evaluering van studente gebruik gemaak. Die rede is moontlik omdat kliënte nie in 'n goeie posisie is om werklik studente te beoordeel nie. Kliënte dra nie kennis van die opleidings- en welsynsinstansie se verwagtinge aan die student nie, het nie 'n breë perspektief oor werksverrigting in maatskaplike werk nie en mag dit moeilik vind om enige oordeel objektief ten opsigte van die student te fel, vanweë die kliënt se moontlike intense emosionele betrokkenheid en verhouding met die student. Kliënte en verbruikersisteme dra ook gewoonlik kennis van slegs 'n klein deel van die student se werk. Dit sou dus oneties wees om slegs die gedeelte van die student se bekwaamheid wat aan die kliënt blootgestel word, te veralgemeen en as 'n algehele evaluering van die student te aanvaar. Ook is dit moeilik om verteenwoordigende menings van kliënte te verkry, byvoorbeeld in gemeenskapswerk waar die student op verskillende vlakke met verskillende mense te doen kry (Kadushin 1992: 389; Shardlow & Doel 1996: 151-152).

Portuurgroepevaluering in praktykonderrig wek min of meer dieselfde kritiek as die betrokkenheid van die kliëntsisteme by evaluering van studente. Studente het ook nie die volle en werklike beeld van hulle portuurs se werk nie en evaluering kan maklik op blote aannames gegrond wees (Kadushin 1992: 389; Shardlow & Doel 1996: 160).

Mondelinge voordragte van studente kan met groot vrug vir evaluering gebruik word, want dit stel die supervisor in staat om die student se bekwaamheid regstreeks te evalueer. Dit is egter tydrowend en sommige studente kan dit traumaties beleef. Die doel en evalueringkriteria moet in hierdie geval goed aan die student bekend wees en studente moet ook goed in hierdie verband voorberei word (Race & Brown 1994: 69).

Portfolios word al hoe meer 'n gewilde instrument om studente te evalueer. Dit sluit goed by uitkomsgebaseerde onderrig aan. 'n Portfolio is 'n bewustelike, strategiese en spesifieke versameling van die student se werk of bewyse van werk wat gelewer is, wat demonstreer dat leer plaasgevind het. Die inhoud van die portfolio word oor 'n tydperk versamel. Die inhoud van die portfolio moet met leeruitkomste verbind kan word. Dit kan daaglikse werk bevat, keuses vir evaluering of selektering van die student se beste werk. (Crouch & Fontain 1994: 306; Race & Brown 1998: 67; Janse van Rensburg 1997: 86-88).

Die waarde van selfevaluering moet nie onderskat word nie. Deur middel van oop vrae kan die supervisor bewus raak van die student se sienings, verskille en behoeftes. Dit is 'n vorm van bemagtiging van die student, aangesien dit 'n struktuur in 'n formele situasie vir studente skep om hulle geleentheid vir eie menings te gee. Die selfevaluering deur die student kan goed deur die supervisor benut word, aangesien dit 'n konkrete beeld van die studente se selfdunk en realisme gee (McLeod 1997: 99).

Afgesien van die bogenoemde instrumente vir evaluering wat geredelik deur supervisors gebruik word, verwys Janse van Rensburg (1997:87), Kadushin (1992: 389) en Mesbur (1991: 163) ook na instrumente soos dagboeke, video's, nakoming van kontrakte, statistieke en fisiese projekte wat waargeneem kan word. Die instrumente vir evaluering word deur die aard van die praktykonderrigprogram bepaal en behoort kreatief aangewend te word.

Beoordeling vir die toekenning van punte

Die betrokkenheid van die opleidingsstelsel by supervisie aan maatskaplikewerkstudente, anders as dié van maatskaplike werkers, noodsaak dit dat beoordeling vir die toekenning van 'n punt vir studente deel van die evalueringsfase is. In hierdie verband is Walvoord & Anderson (1998: 10-16) van mening dat 'n perfekte stelsel vir beoordeling van studente nie bestaan nie. Daar behoort eerder op die onderrigwaarde van beoordelingstelsels en die realiteitstoetsing van studente deur middel van die betrokke stelsels gekonsentreer te word, as

die strewe na perfektheid. 'n Stelsel vir beoordeling en die gee van punte aan studente behoort dus ontwerp te word wat die behoeftes van alle betrokkenes bevredig. Hierdie behoeftes van die betrokkenes by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent, byvoorbeeld die welsynsisteem, die opleidingsisteem en die leerdersisteem, behoort in beoordelingskale vir die toekenning van punte gereflekteer te word. Ten einde aan die behoeftes van die verskillende sisteme te voldoen, is daar sekere vereistes met betrekking tot beoordeling vir die toekenning van punte aan studente, wat nagekom moet word. Hierdie vereistes word vervolgens uitgelig.

Die sosiale betekenis en waarde van punte wat aan studente toegeken word, verander voortdurend (Walvoord & Anderson 1998:10-16). Beoordeling vir die toekenning van punte word vanuit die perspektief van die huidige en betrokke sisteme gedoen. Dit kan van die perspektief wat die supervisor verlang verskil en ook van die perspektief wat die supervisor as student ervaar het, verskil. Die huidige maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief verskil byvoorbeeld radikaal van die perspektief van die verlede. Dit beïnvloed (soos reeds in vorige hoofstukke uitgewys is) alle sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is. Hierdie verskille in perspektiewe kan maklik met verskille in opleidingstandaarde en gevolglike standaarde van beoordeling en die toekenning van punte verwar word. Dit kan met inflasie en geldwaarde vergelyk word, wat voortdurende skommeling en verskille toon. Die geldwaarde en verhouding daarvan tussen Zimbabwe, Suid-Afrika en die VSA verskil byvoorbeeld radikaal. Net so behoort die toekenning van punte aan studente ook vanuit 'n spesifieke tydvak en perspektief beskou te word en kan standaarde vanuit verskillende perspektiewe en tydsomstandighede nie met mekaar vergelyk word nie.

Dit moet aanvaar word dat verskillende supervisors verskillende punte vir dieselfde taak van 'n student sal gee (Walvoord & Anderson 1998: 10-16). Die vermoë van die supervisor om die betrokke punt grondig en spesifiek te motiveer moet eerder in hierdie verband nagestreef word as die vermoë om dieselfde absolute standaard te handhaaf. Realistiese en bereikbare strewes tydens beoordeling van studente vir die toekenning van punte, moet dus voorrang bo idealistiese strewes na absolute objektiwiteit en wetenskaplikheid geniet. In dieselfde verband argumenteer bogenoemde outeurs ook dat daar wel genoeg tyd aan evaluering spandeer moet word, maar dat die tyd wat aan beoordeling vir punte spandeer word, realisties in verhouding met die totale evaluering van die student moet wees. Herhaalde hersiening van 'n student se werk sal die supervisor nie nader aan die perfekte beoordeelde punt bring nie. Dit is slegs 'n

wyse waarop supervisors hulle eie onsekerheid hanteer en kan juis die supervisor se gebrekkige vertrouwe in die motivering van 'n spesifieke punt blootlê. Indien evaluering deurlopend gedoen word, behoort beoordeling vir die toekenning van 'n punt met selfvertroue gedoen te kan word.

Daar behoort moeite gedoen te word om die punt wat aan die student toegeken word, tydens 'n supervisiesessie aan die student oor te dra, sodat daar ooreenstemming tussen die waarde wat die supervisor en die student daaraan heg, bereik kan word. Die punt moet duidelik en eksplisiet deur die supervisor aan die student gemotiveer en verduidelik word om byvoorbeeld kulturele waardeverskille uit die weg te ruim. Tydens hierdie geleentheid moet die student betrokke wees en gemaklik wees om insette te lewer, sodat die uiteindelijke beoordeling op konsensus gegrond is. Die toekenning van punte moet dus nie apart van die totale supervisieproses beskou word nie en moet by die supervisieprogram van die student geïntegreer word. Dit moet ook aanvaar word dat punte baie emosies wek en dat supervisors soms deur studente as 'n "misterieuse mag" beskou word wat in beheer van die beoordeling van hulle prestasies is. Gesprekke met betrekking tot punte en emosies daaromtrent behoort dus in terme van leergeleenthede omskep te word en behoort nie as 'n bedreiging beskou te word, wat vermy word nie (Lazar & Mosek 1993: 111-112; Walvoord & Anderson 1998).

Die beoordelingskale wat gebruik word om studente mee te evalueer vir die toekenning van 'n punt behoort aan sekere vereistes te voldoen. Dit moet 'n ware beeld van die kompetente student skep wat op die verwagte uitkomstegeskoei is. Die waarde wat verskillende supervisors aan kompetensie heg, kan verskil. Daarom behoort die verwagte kompetensie baie spesifiek omskryf te word. Dit moet ook met die praktykonderrigprogram van die opleidingsinstansie en gevolglik die betrokke leerareas en ontwikkelingsvlakke van leer verband hou. Die beoordelingskaal moet kort genoeg wees om dit hanteerbaar te maak en moet slegs relevante inhoud bevat. Spesifieke omskrywings vir prestasiekategorieë, soos druipe, grensgeval, gemiddeld, goed en onderskeiding moet gegee word. Dit kan byvoorbeeld deur middel van gedragsgeankerde-, semantiesgedifferensieerde- of likertskale omskryf word. Die omskrywings moet in terme van punte gekwalifiseer word. Spesifieke puntegewigte kan ook aan verskillende uitkomstegewege toegeken word, wat deur die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram en die besondere praktykonderrigplasing beïnvloed word (Erwin 1991: 88; Hoffmann 1990: 187-193; Kadushin 1992: 368-371; Lazar & Mosek 1993: 114).

Voorsiening vir 'n prestasiekategorie moet in beoordelingskale gemaak word vir studente wat druipe en nie na 'n volgende praktykonderrigprogram kan vorder nie. Hoffmann (1990:198-199) en Hughes & Heycox (1996: 85-102) voorsien die volgende redes waarom studente druipe: algemene swak interpersoonlike kommunikasie en vaardighede; gebrekkige selfbewussyn en gebrekkige bewussyn van die impak op ander; die student kon nie die basiese vereiste uitkomstemonstreer wat na aanleiding van die leerareas en ontwikkelingsvlakke van leer gestel is nie; die student toon gebrekkige belangstelling en inisiatief en swak werksorganisering; die student is werksku en onverantwoordelik en emosioneel onontwikkeld of onstabiel en toon onprofessionele gedrag of ontoepaslike waardes; die student reflekteer gebrekkige selfvertroue, toon 'n onvermoë om te konseptualiseer en die student se persoonlike lewensstrem die onderrig.

Studente wat druipe, het dus nie op die insette van die supervisor tydens supervisie en deurlopende evaluering gereageer nie. Volgens Wilsons in Hartman & Wills (1991) beskik alle maatskaplikewerkstudente (selfs met die nodige onderrig) nie noodwendig oor die nodige vaardighede, houdings, belangstellings, motivering, volwassenheid en emosionele stabiliteit wat vir die professionele praktyk nodig is nie. Voorbeelde van wyses hoe sodanige studente hanteer kan word is die volgende: onttrek die student voortydig van die praktykonderrigplasing, poog om die student tot insig te lei om 'n ander studierigting te volg; verwys die student vir berading; verleng die praktykonderrigplasing; herkontraakteer met die student; gee meer ondersteuning aan die student of verskuif die student na 'n ander welsynsinstantie vir praktykonderrig.

Pelser (1988: 361-375) identifiseer verskillende prosedures waarop bepunting gegee word, soos vergelykende prosedures, rangordes, alternatiewe rangordes en gedwonge verspreidings. Volgens hierdie prosedures word individuele studente met ander vergelyk. In terme van uitkomsgebaseerde onderrig, wat leerdergesentreerd is, behoort elke student egter individueel op meriete beoordeel te word en behoort absolute standaarde volgens die neergelegde beoordelingskaal gehandhaaf te word.

In bogenoemde verband stel Shardlow & Doel (1996: 140-148) 'n beoordelingsprosedure van triangulasie (driehoeksmeting) voor. Dit impliseer dat om 'n punt te bepaal, minstens twee verskillende instrumente van evaluering gebruik moet word. Bepunting word dus nie slegs op grond van byvoorbeeld studente se verslae gegee nie, maar word met 'n mondelinge voordrag

en demonstrasie (of enige ander instrumente) gekombineer. Triangulasie kan baie spesifiek met betrekking tot elke leerarea toegepas word en kan sodoende die objektiwiteit van die evaluering verhoog en tot leerdergesentreerdheid bydra. Dit kan verder gevoer word deur saam met die supervisor ook die praktykopleier en die student as gelyke vennote by bepunting te betrek. Die drie betrokke rolspelers se beoordelings word dus ook as 'n wyse van triangunale bepunting geïntegreer. Die triangunale beoordelings behoort ook op verskillende tye van die student se praktykonderrigplasing gedoen te word. Beoordeling van studente se kompetensies in assessering kan byvoorbeeld baie vroeër as die beoordeling van kompetensie in terminering gedoen word. Die outeurs beveel aan dat daar saam met die student besluit moet word wanneer die betrokke beoordeling gedoen gaan word. Dit sluit direk by die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig aan, waar daar teen die pas van die student beweeg word en waar studente 'n aandeel daarin het om te besluit wanneer hulle vir evaluering gereed is.

Leemtes van evaluering

Van Staden (1990: 51-53) is van mening dat persone wat by die evaluering van studente betrokke is en wat die verantwoordelikheid het om 'n punt aan die student toe te ken, moet behoorlik vir die betrokke taak opgelei wees. Daar kan volgens Kadushin (1992: 370) ten minste pogings aangewend word om ooreenstemmigheid tussen supervisors met betrekking tot aspekte van bepunting te bereik. Dit is byvoorbeeld belangrik dat supervisors beseft dat evaluering op die student se kennis, waardes en vaardighede ingestel is en nie op die kwaliteit van verandering wat by die kliëntsisteem teweeggebring is nie. Die bereiking van uitkomst wat vir die student gestel is, moet dus beoordeel word en nie die uitkomst van die kliëntsisteem nie, omdat daar te veel veranderlikes is wat 'n rol by beoordeling van kliëntesisteme se uitkomst speel. Kadushin (1992: 370) verwys soos volg daarna: "One might often legitimately claim that the operation was u success, although the patient died."

Verdere redes waarom opleiding nodig is om betroubaar te kan evalueer, is dat evalueringsfoute maklik onbewustelik kan voorkom, vanweë die interpersoonlike aard daarvan. Enkele leemtes wat kan voorkom, word vervolgens aan die hand van Dryden & Feltham (1994: 118-120), Hoffmann (1990: 201-202), Janse Van Rensburg (1997: 93), Kadushin (1992) en Pease (1988: 35-49) uitgewys:

- 'n Stralekrans effek kan daartoe lei dat een goeie aspek van 'n student die evaluering van ander aspekte ook positief beïnvloed.

- 'n Toegeeflike beoordeling kan daartoe lei dat die supervisor huiwerig is om negatiewe aspekte van die student in berekening te bring. Die evaluering is dus uit verhouding positief en skep valse verwagtinge by die student.
- 'n Gemiddelde geneigdheid deur die supervisor kan daartoe lei dat al die uitsette van die student as gemiddeld tot goed geëvalueer word. Die evaluering van die student word dus gesentreer. Gewoonlik weet die supervisor in hierdie verband te min van die student om 'n grondige evaluering te kan maak.
- Onlangse foute deur die student kan die supervisor sodanig beïnvloed, dat die supervisor al die student se werk van die hele praktykonderrigplasing in daardie konteks evalueer. Evaluering moet op tendense, patrone en tipiese werkverrigting gegrond wees.
- Onlangse verrassende goeie werk, veral net voor 'n formele evaluering, kan 'n supervisor sodanig positief beïnvloed dat die student se werk vanuit daardie konteks beoordeel word.
- Kontrasfoute kan daartoe lei dat die supervisor 'n gemiddelde student uit verhouding beter beoordeel in vergelyking met die meerderheid swakker studente.
- 'n Negatiewe effek kan daartoe lei dat indien negatiewe en positiewe aspekte teen mekaar opgeweeg word, dra die negatiewe aspekte soms meer gewig en is dit soms makliker uitkenbaar en waarneembaar.
- Aanpasbare studente (veral met die supervisor se onderrigstyl) en studente wat uitnemende goeie interpersoonlike vaardighede het, kan ook maklik onrealisties tydens evaluering bevoordeel word.
- 'n Blindekoleffek kan maklik ontstaan indien 'n student se eienskappe met die supervisor ooreenstem en die supervisor gevolglik onbewustelik nie in staat is om die student se leemtes te identifiseer nie.
- 'n Hoë potensiaaleffek kan ontstaan wanneer 'n student byvoorbeeld teoreties goed presteer en daar onvoorwaardelik aanvaar word dat die student se prestasie in die praktyk dieselfde gaan wees.
- Studente wat geen klagtes het nie, geen probleme bied nie en geen ongemaklike vrae vra nie, kan ook makliker onrealisties beter beoordeel word. Die teenoorgestelde is dat die studente moontlik onrealisties negatief beoordeel kan word, omdat hulle nie konformeer nie en van ander verskil.

- Vooroordele teen studente kan ook daartoe lei dat daar na gelang van persepsies beoordeel word nie na aanleiding van die werklikheid nie. Kulturele stereotipering is die ergste vorm van vooroordele in hierdie verband.
- Prestasies kan soms met inspanning verwar word en onrealisties positief of negatief beoordeel word. Die student wie se prestasies waarneembare inspanning geveer het, word teenoor die student wat oënskynlik sonder inspanning presteer, beoordeel.
- 'n Verwantskapfout kom voor wanneer uitkomst van leerareas wat verskil, maar wat verwant is, dieselfde beoordeel word. Dit dui daarop dat die supervisor nie voldoende bekend met die leerinhoud is om tussen studente se kompetensies met betrekking tot verwante uitkomst te onderskei nie.

Vanuit die bogenoemde leemtes van evaluering en foute wat deur die supervisor gemaak word, kan dit blyk dat 'n betroubare evaluering onmoontlik is. Pease (1988: 49) het egter die bemoedigende mening daaromtrent dat daar nie slegs een regte manier van evaluering is nie, maar dat daar verskeie aanvaarbare maniere van evaluering bestaan. Elke supervisor behoort evaluering en die beoordeling van die student vir die toekenning van punte dus vanuit die betrokke opleidingsinstansie se beleid te hanteer en behoort verder op professionele integriteit staat te maak, mits die nodige ervaring, kennis, waardes en vaardighede dit ondersteun.

Die evalueringsgesprek

Nieteenstaande watter instrumente, prosedures en stelsels vir evaluering van studente gebruik word, is 'n gesprek in verband met evaluering nodig. Hierdie evalueringsgesprek behoort by die formaat van die evaluering aangepas te word en kan dus formeel en informeel wees. Gewoonlik is dit formeel en is daar interpersoonlike en emosionele aspekte ter sprake. Franken (1996: 38-43), Pease (1988: 35-49) en Pelsler (1988: 353-354) identifiseer verskeie aspekte wat op die evalueringsgesprek van maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak kan word.

Die gemoedstoestand van die supervisor speel 'n groot rol en kan die atmosfeer van die gesprek beïnvloed. Die gevoelens van die supervisor oor sy/haar eie bevoegdheid moet onder beheer wees en nie bydra daartoe dat die supervisor nie krities genoeg of oorkrities is nie. Die supervisor moet ook besef dat dit nie sy/haar eie bevoegdheid is wat geëvalueer word nie en dat die evaluering van die student nie noodwendig 'n refleksie op die supervisor is nie. Die

supervisor behoort dus selfversekerd en emosioneel volwasse te wees om tot 'n betroubare evaluering en sinvolle evalueringsgesprek by te dra.

Genoeg tyd moet vir die evalueringsgesprek beskikbaar wees. Tyd vir onbeplande aangeleenthede moet gelaat word, aangesien dit belangrik is dat die evalueringsgesprek volledig is en dat onafgehandelde sake nie uitgestel word nie, aangesien dit tot stres en 'n onaangename ervaring vir die student kan lei. Gevoelens en geskille wat vanweë die evaluering mag ontstaan, moet dus tydens die evalueringsgesprek hanteer word. Dit blyk goeie beleid te wees om die gesprek by positiewe aspekte te begin. Die supervisor behoort ook nie die gesprek sodanig te domineer dat die ander betrokkenes nie geleentheid tot insette kry nie. Ook moet die supervisor waak teen lang verduidelikings om te motiveer waarom sekere beoordelings gemaak is. Aspekte wat reeds tydens deurlopende evaluering deurgetrap is, behoort eerder as motivering vir beoordelings te dien.

Die gesprek behoort ook by die aangeleentheid wat van toepassing is te hou, en lang gesprekke oor alledaagse aangeleenthede om oënskynlik die student (of supervisor self) se spanning te hanteer, moet vermy word. Die supervisor moet ook daarteen waak om vir sy/haar eie ongemak te kompenseer deur in hoogdrawende en ingewikkelde terme te praat of om telkens kritiek wat gelewer word met oordadige positiewe erkenning op te volg. Sodanige werkswyse kanselleer die doel van die evalueringsgesprek, naamlik om vir die student 'n presiese aanduiding te bied van die kwaliteit van sy/haar werk deur middel van 'n spesifieke beoordeelde punt en om die interaksie daaromtrent te hanteer.

6.3.6 Terminering

Anders as by maatskaplike werkers, word die supervisieproses waarby studente betrokke is, op 'n natuurlike wyse deur middel van die einde van die praktykonderrigprogram beëindig. Dit eindig ook op 'n hoogtepunt tydens die student se finale evaluering en die toekenning van punte, wat bepaal of die student die praktykonderrigprogram slaag, al dan nie. In baie gevalle kan dit ook gebeur dat die supervisor en student nooit weer by mekaar betrokke gaan wees nie. Dit is dus meestal 'n finale breuk, wat deur eksterne faktore soos die praktykonderrigprogram bepaal word. Indien die verhouding tussen die supervisor en die student dus redelik intens was, kan die termineringsfase met baie emosies gepaard gaan.

Müller (1995: 35,142) verwys na die termineringsfase van supervisie as losmaking. Dit is dus 'n losmaking van die supervisor en die student se binding. Die outeur is van mening dat indien die losmaking nie behoorlik en toepaslik deurgevoer word nie, kan die maatskaplike werker en gevolglik ook die student met onopgeloste emosies en negatiewe ervarings gelaat word. Die wyse waarop die termineringsfase dus hanteer word, bepaal die sukses van die supervisieproses in geheel. In hierdie verband kan die volgende outeurs se menings oor die termineringsfase van supervisie vervolgens op maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak word: Bogo & Vayda (1987: 111-113), Botha (1976: 202-296), Clow (1998: 134-136), Hoffmann (1990: 146-147), Naudé (1992: 42) en Shulman (1993: 41-44).

Beide die supervisor en die student beleef ambivalente gevoelens aan die einde van die supervisieproses. Hulle kan verheug wees oor die suksesvolle voltooiing van die program, maar terneergedruk oor die beëindiging van die supervisieverhouding. Dit is egter belangrik dat die goeie en minder goeie aspekte van die supervisieproses gesamentlik geëvalueer word. Rituele soos afskeidsgeskenke en gesellighede is goed om studente 'n positiewe ervaring te verseker, maar die fokus moet egter nie alleenlik op die ritueel wees nie en slegs die aangename beklemtoon nie. Die minder aangename behoort ook hanteer te word en as leergeleenthede gestel word.

Die supervisor behoort ook in hierdie verband 'n modelleringsrol te handhaaf en behoort inisiatief te neem om die gevoelens wat terminering meebring, te deel. Dit behoort te verseker dat die student toekomstige supervisieverhoudings betekenisvol sal kan handhaaf.

6.4 METODES VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKWERKSTUDENTE

Die metodes van supervisie kan as erkende werksywyses van die supervisor met die doel om onderrig te fasiliteer, omskryf word. Twee erkende metodes, naamlik individuele- en groepsupervisie word as metodes geïdentifiseer en word deur middel van die bogenoemde supervisieproses geïmplementeer. Alhoewel portuurgroepsupervisie soms deur outeurs soos Kaplan (1991b: 23-29) ook as 'n metode van supervisie geïdentifiseer word, kan daar met Kadushin (1992: 482-483) saamgestem word dat dit slegs 'n vorm van groepsupervisie is. Vervolgens word individuele en groepsupervisie en die integrering van die onderskeie twee metodes bespreek.

6.4.1 Individuele supervisie

Individuele supervisie behels individuele aandag wat aan 'n student met betrekking tot aspekte van die bestuur van die onderrigprogram, onderrig en ondersteuning van die student gebied word. Soos enige individuele onderhoud, is bepaalde rolle, prosesse en 'n struktuur teenwoordig. Individuele supervisie behoort 'n gereelde geskeduleerde ontmoeting tussen die student en die supervisor na aanleiding van die opleidingsinstansie se beleid en die onderrigprogram te wees. Dit moet op 'n plek met genoeg privaatheid geskied en onderbrekings moet beperk wees. Konfidensialiteit behoort ook gehandhaaf te word. Vloeiende interpersoonlike kommunikasie tussen die supervisor en die student is nodig om die supervisie suksesvol te laat verloop (Botha 1976: 183-187; Kadushin 1992: 149)

O'Niel (1993: 120) rapporteer deur haar navorsing dat sekere aspekte soos waardes, die beste deur individuele supervisie oorgedra word. Verdere voordele van individuele supervisie is dat die supervisor en die student sonder hindernisse van ander op 'n supervisieprogram kan besluit en dit kan deurvoer. Die individuele aard van die supervisie maak dit moontlik dat die student se werk in diepte bespreek word en dat daar intensiewe aandag aan verwagte uitkomst gegee word. Ook kan die supervisor-student verhouding intensiewe aandag ontvang. Die nadeel aan individuele supervisie is egter dat die student slegs een persoon se insette ten opsigte van die onderrig ontvang, wat tot tonnelvisie kan lei, indien die supervisor en die student dieselfde beskouings handhaaf (Feltham & Dryden 1994: 45-46).

6.4.2 Groepsupervisie

Groepsupervisie is supervisie wat in groepsverband aangebied word. Die grootte en strukturering van die groep word deur die aard van die praktykonderrigprogram bepaal. Die beginsels van groepwerk as maatskaplikewerkmetode is ook op groepsupervisie van toepassing (Kaplan 1991b: 23-28). Kaplan (1991a: 141) en Tebb, Manning & Klaumann (1996: 43) wys op navorsing wat toon dat daar nie noemenswaardige verskille in uitsette tussen individuele- en groepsupervisie geïdentifiseer kan word nie.

Voordele van groepsupervisie is dat dit ekonomies in terme van tyd en koste is. 'n Groter verskeidenheid leergeleenthede en kreatiwiteit kan beskikbaar gestel word en soortgelyke

behoefte kan gelyktydig aangespreek word. Die studente as groeplede kan mekaar ook ondersteun. Studente kan ook aan 'n diversiteit van leerstyle en groepprolle blootgestel word, wat die studente gekontroleerde ervaring in die aanpassing by ander gee. Ook kan studente die onderrigsituasie minder stresvol in 'n groep beleef en kan hulle meer sekuriteit beleef (Botha 1976: 187-193; Feltham & Dryden 1994: 46-48; Kadushin 1992: 404-441; Taibbi 1995: 143-154; Tebb, Manning & Klaumann 1996: 48-49).

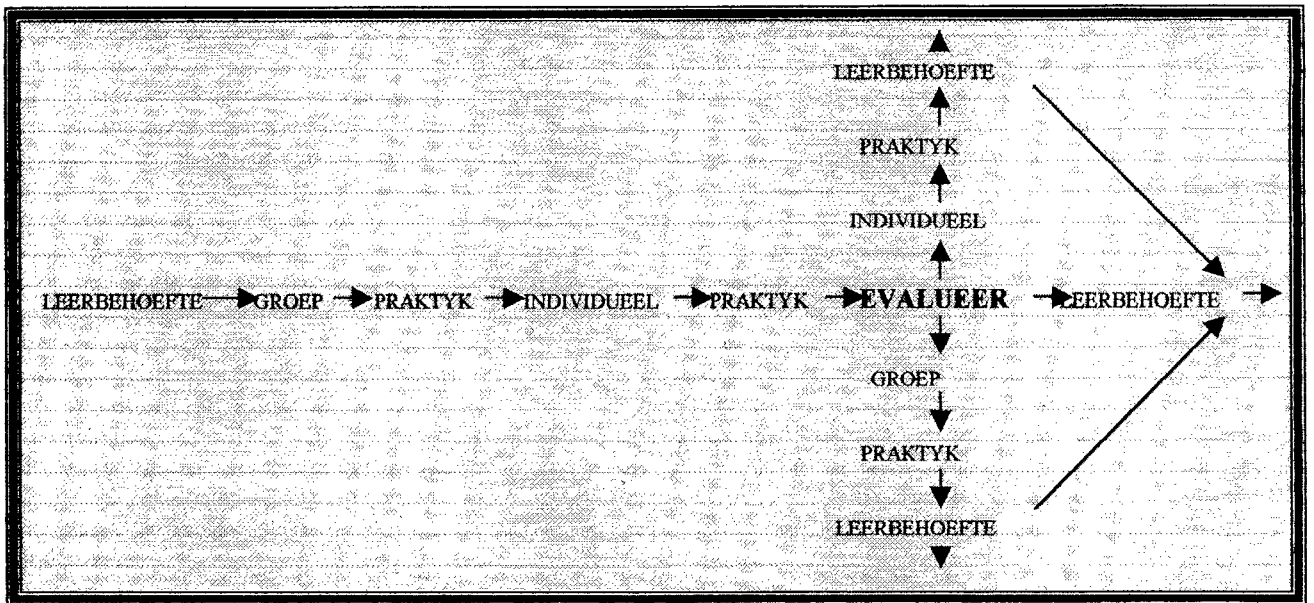
Nadele verbonde aan groepsupervisie is dat die tyd beperkend kan wees om individuele behoeftes te hanteer en die student wat 'n introvert is, min aandag kan ontvang indien die supervisor nie baie vaardig in groephantering is nie. Groepe kan ook tot ongesonde kompetisie tussen studente aanleiding gee en konfidensialiteit kan in die slag bly. Groeplede kan ongesonde stres beleef, omdat hulle mekaar vergelyk. 'n Aspek soos groepskohesie kan 'n bate wees, maar dit kan ook destruktief wees indien daar geen groepskohesie is nie of indien negatiewe beïnvloeding voorkom (Feltham & Dryden 1994: 46-48; Kadushin 1992: 404-441; Ttebb, Manning & Klaumann 1996: 48-49).

6.4.3 Integrering van individuele en groepsupervisie

Die supervisor moet nie net vaardig wees in die implementering van die onderskeie supervisiemetodes nie, maar behoort ook vaardig te wees in die integrering van individuele en groepsupervisie. Individuele en groepsupervisie behoort nie in isolasie van mekaar geïmplementeer te word nie, maar behoort ondersteunend en interafhanklik van mekaar aangebied te word. Die twee metodes moet dus as 'n eenheid beskou word ten einde leerbehoefte optimaal aan te spreek. Hierdie mening word vervolgens geïllustreer.

Indien spesifieke leerbehoefte byvoorbeeld by studente in dieselfde groep vanuit bewyse in die praktyk geïdentifiseer word, kan die leerbehoefte gesamentlik deur middel van groepsupervisie hanteer word. Studente behoort die verworwe kennis, waardes en vaardighede (kompetensies) wat in groepsupervisie hanteer is, in die praktyk te demonstreer. Daarna behoort die kompetensie wat deur die student in die praktyk gedemonstreer is, met die student tydens individuele supervisie opgevolg te word, ten einde dit te individualiseer. Die student kry weer geleentheid in die praktyk om die betrokke kompetensie te demonstreer, waarna evaluering daarvan plaasvind om te bepaal of die vereiste uitkoms met betrekking tot die betrokke kompetensie bereik is. Indien die vereiste uitkoms bereik is, kan 'n nuwe

leerbehoefte geïdentifiseer word, wat dieselfde sirkelgang kan volg. Indien geëvalueer word dat die vereiste uitkoms nie bereik is nie, word die leerbehoefte weer óf tydens groepsupervisie óf tydens individuele supervisie hanteer, na gelang daarvan of dit 'n individuele of groepstendens is. Studente kry weer geleentheid om die kompetensie in die praktyk te demonstreer, waarna die sirkelgang na gelang van die uitkomst herhaal word. Figuur 6.3 is 'n grafiese illustrasie van die bogenoemde voorbeeld.



Figuur 6.3: Integreer van individuele en groepsupervisie

Figuur 6.3 gee 'n aanduiding van hoe individuele en groepsupervisie kreatief geïntegreer kan word. Die voorvereiste is dat daar kontinuïteit tussen die betrokke metodes ten opsigte van die fasilitering van leerbehoefte moet wees. Die groepsupervisie en individuele supervisieprogramme kan dus nie onafhanklik van mekaar opereer nie, maar moet mekaar komplimenteer. Sodoende behoort die voordele van elke metode optimaal benut te word. Dit kan alleenlik deur middel van die effektiewe deurvoering van die supervisieproses geskied, deurdat assessering, kontraktering en veral programmering kreatief deurgevoer word. Dit impliseer dat individuele en groepsupervisie nie bloot uit losstaande onderwerpe bestaan nie, maar dat dit planmatige metodes is, wat verbandhoudend met mekaar en die supervisieproses is. Die aard van die leerbehoefte bepaal dus op watter wyse die supervisiemetodes geïntegreer gaan word.

6.5 TEGNIEKE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Tegniese kan as werkswyses, soos dit deur die supervisor tydens die supervisieproses toegepas word, omskryf word. 'n Tegniese word toegepas om 'n bepaalde doel te bereik. Na aanleiding van hierdie omskrywing kan die meeste take wat die supervisor uitvoer om die onderrig te fasiliteer, as tegniese omskryf word. Tegniese kan deur middel van individuele en groepsupervisie geïmplementeer word. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif word 'n onderskeid tussen onderrigtegniese en gesprekstegniese getref om hierdie uiteensetting te struktureer. Onderrigtegniese word egter deur middel van gesprekstegniese geïmplementeer en kan dus slegs ter wille van teoretiese doeleindes onderskei word. Die verskillende tegniese van supervisie (onderrig- en gesprekstegniese) word ook gewoonlik geïntegreer en/of ondersteunend tot mekaar aangebied.

Die tegniese van supervisie aan maatskaplikewerkstudente word bewustelik en die meeste in die implementeringsfase van die supervisieproses deurgevoer. Aangesien hierdie hoofstuk nie net op die implementeringsfase van die supervisieproses fokus nie, word slegs enkele toepaslike tegniese wat tot 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief kan bydra, gekompileer om kortliks te bespreek.

6.5.1 Onderrigtegniese

Volgens Cossom (1991: 145) en Whisenhunt et al. (1997: 80) is sekere beginsels by die implementering van onderrigtegniese ter sprake. Van die belangrikste beginsels is dat onderrigtegniese tot die aktiewe betrokkenheid van die student by die onderrig moet lei, deurdat dit gesprek moet aanmoedig. Doel & Shardlow (1996: 77) kategoriseer geïdentifiseerde onderrigtegniese in terme van tegnologiese tegniese soos die gebruik van videobande en die internet, skriftelike tegniese soos verslagskrywing en eksperimentele tegniese soos rollespele. Oorvleueling tussen die kategorieë kom egter sodanig voor, dat 'n selektering in terme van toepaslikheid vir hierdie doeleindes verkies word. Die tegniese word in meervoud gestel, omdat daar gewoonlik meer as een variasie van elke tegniese bestaan.

Besprekings

Besprekings is moontlik die algemeenste onderrigtegniek en word aanvullend tot en in kombinasie met alle ander tegnieke aangewend. Dit is 'n wyse waarop die student aktief by die onderrig betrek word. Besprekings kan kreatief deur byvoorbeeld debatte aangewend word en behels nie net 'n stereotipe vraag-antwoord dialoog nie. Kontroversiële denke van die student kan ook deur middel van besprekings geïdentifiseer en hanteer word (Dryden & Feltham 1994: 35-36; Gitterman 1989: 87-88).

Verslagskrywing

Die meeste praktykonderrigprogramme maak van verslagskrywing deur studente as 'n onderrigtegniek gebruik. Die gebruike, vorme, voordele en nadele van verslagskrywing word deeglik in die literatuur oor supervisie bespreek (Graybeal & Ruff 1995: 173; Hawthorne 1987: 7-21; Hoffmann 1990: 133-134; Kadushin 1992: 442-448; Neuman & Friedman 1997: 237-238; Pelsler 1988: 383-386; Richan 1994: 63; Rompf 1995: 125-132). Uit hierdie outeurs se menings blyk dit dat die doel van verslagskrywing altyd op fasilitering van onderrig gefokus moet word en nie primêr om studente te kontroleer nie. Ook moet elke verslag van die student op 'n spesifieke uitkoms gerig wees en moet dit nie net oor verslaggewing van die praktyksituasie handel nie. Die nasien van verslae moet ook hierdie doel komplimenteer. Dit sal verseker dat verslae deur studente en supervisors as tegniek van onderrig beskou word en nie bloot as 'n administratiewe taak nie.

Rollespelle

Rollespelle kan in enige vorm aangewend word om 'n spesifieke onderrigsituasie te fasiliteer. Die supervisor se gewilligheid om by die rollespel betrokke te raak kan 'n bydrae lewer wat tot die student se deelname en gemak lei. Dit kan kreatief saam met ander onderrigtegnieke aangewend word om praktyksituasies te skep, te herskep en te repiteer (Badger & MacNiel 1998: 205; Fetham & Dryden 1994: 43-44; Gitterman 1989: 88; Munson 1993: 292-298; Taibbi 1995: 132-136).

Sosiodrama

Sosiodrama is 'n tegniek wat deur middel van drama kreatiwiteit, intellektuele groei en interpersoonlike vaardighede verbeter en 'n oop debat tot gevolg kan hê. (Van Huyssteen 1995: 142-143). Dit kan sang, dans, mimiek en met stories (verhalende/narratiewe gesprekvoering) en rollespelle gekombineer word.

Modellering

Modellering behels dat die supervisor aan die student demonstreer hoe 'n spesifieke taak of vaardigheid uitgevoer moet word. Dit stel sekere eise aan supervisors. Hierdie eise word soms deur supervisors hanteer deur verskonings waarom modellering nie as tegniek aangewend word nie. 'n Algemene verskoning is byvoorbeeld dat studente hulle eie style moet ontwikkel. Kadushin (1992: 448) en Shardlow & Doel (1996: 117) beveel egter modellering as onderrig tegniek aan, sodat studente die geleentheid kan kry om die demonstrering van sekere kompetensies regstreeks waar te neem.

Kognitiewe verbale tegnieke

Kognitiewe verbale tegnieke behels dat studente bloot vertel wat in die praktyk gebeur en die supervisor struktureer die vertelling in 'n kognitiewe raamwerk. 'n Spesifieke struktuur is dus nodig om die vertelling te struktureer (Graybeal & Ruff 1995: 171).

Kognitiewe fisiese tegnieke

Fisiese voorstellings soos beeldhouwerk, kan in verskillende vorme aangewend word om byvoorbeeld abstrakte begrippe en praktyk visueel en konkreet voor te stel. Gemeenskappe of aspekte van 'n gemeenskap kan byvoorbeeld uitgebeeld word (Graybeal & Ruff 1995: 173).

Gevallestudies

Cossom (1991:140) omskryf 'n gevallestudie soos volg: "It is the record of complex situations that must be literally pulled apart and put together again before the situations can be understood." Die gevallestudie kan dus by spesifieke onderrigbehoefte aangepas word, aangesien die ontwikkelingsvlakke van leer waarop gefokus word, die inhoud van die gevallestudie bepaal (Feldham & Dryden 1994: 27-39 Munson 1993: 135-138; Watkins & Vitnaza 1993: 146).

Dagboeke/joernale

Studente kan dagboek hou van ervarings, belewenisse, waarnemings, emosies en menings wat gepaste besprekings kan ontlok. Die konfidensialiteit daaraan verbonde en die formaat van die dagboek word deur die aard van die opdrag bepaal. Die dagboek hoef nie noodwendig geskrewe te wees nie, maar kan ook byvoorbeeld oudiovisueel wees (Dryden & Feltham 1994: 41-42)

Dinksessies

Dinksessies, waar 'n vrye en kreatiewe klimaat heers, kan gebruik word om idees en strategieë te ontwikkel. Spesifieke reëls word vir die dinksessie bepaal, ten einde die generering van idees optimaal te fasiliteer (Feltham & Dryden 1994: 41-43).

Video en bandopnames

Die aanwending van video en bandopnames word al hoe meer algemeen as onderrigtegniek gebruik. Die gebruike daarvan is onbeperk en kan opnames van onderhoude, groepsessies, gemeenskapswerkinsette en so meer insluit. Die voordeel van video en bandopnames is dat getroue demonstrasies van studente se kompetensies uitgebeeld kan word. Hierdie tegniek vervang ook tans in 'n groot mate eenrigtingspieëls, wat in kliniese praktyke gebruik word om regstreekse waarneming van studente se werk te doen (Feltham & Dryden 1994: 33-37; Graybeal & Ruff 1995: 175; Hurt & Mattox 1990: 170; Kadushin 1992: 448-449, 452; Munson 1993: 284-292; Pelser 1988: 376-389; Taibbi 1995: 125-128).

Rekenaars

Die gebruik van die internet is aan die toeneem en kan met groot vrug en onbeperk in terme van onderrigtegnieke gebruik word. Die doel daarvan is hoofsaaklik om as kennis-, sosialisering- en hulpbron vir onderrig tydens supervisie te dien (Lieberman 1998: 51-52).

Literatuurbestudering

Die waarde daarvan om literatuur onafhanklik te bestudeer moet nie onderskat word nie. Literatuur in hierdie verband sluit beeld-, boek- en rekenaarmateriaal in. Dit is nie net 'n klaskamertegniek nie en behoort deurlopend as supervisietegniek aangewend te word om selfontwikkeling by studente aan te moedig (Dryden & Feltham 1994: 41; Munson 1993: 146-149; Taibbi 1995: 136-137).

Lesings

Sekere kennis is nodig om die teorie en die praktyk te integreer. Daarom is dit soms vir die supervisor nodig om addisionele lesings tydens supervisie aan te bied, wat regstreeks op onmiddellike leerbehoefte van studente gegrond is (Dryden & Feltham 1994: 34-35; Gitterman 1989: 88).

Vaardigheidsoefeninge

Hierdie tegniek berus op die beginsel dat vaardighede geoefen moet word om tot ontwikkeling van kompetensie te lei. Geïdentifiseerde vaardighede kan dus op verskeie maniere, hetsy deur middel van simulاسie of werklike situاسies, geoefen word om studente se kompetensies te verbeter (Dryden & Feltham 1994: 36-37; Taibbi 1995: 137).

Gestandaardiseerde simulاسies

Gestandaardiseerde simulاسies, wat poog om soortgelyke situاسies en omstandighede vir verskillende studente te skep, kan op verskeie maniere sinvol aangewend word, veral waar studente op 'n gelyke basis onderrig en beoordeel moet word en waar verwag word dat dieselfde vaardighede ingeoefen word. Dit kan situاسies of omstandighede van individuele kliënte, groepe of gemeenskappe insluit wat op dieselfde wyse vir elke student gesimuleer word (Badger & MacNiel 1998: 204)

Medewerking

In kliniese literatuur word daar na ko-terapie as 'n onderrigtegniek verwys (Kadushin 1992 449). Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief kan daar na medewerking verwys word, alhoewel dieselfde beginsels van ko-terapie gehandhaaf word. Ko-terapeute is gewoonlik gelyke vennote, maar tydens supervisie aanvaar die student die primêre verantwoordelikheid. Dieselfde beginsel geld vir medewerking deur die supervisor. Direkte waarneming kan deur die supervisor byvoorbeeld van die student in gemeenskapsverband gedoen word, terwyl die supervisor die student ondersteun.

6.5.2 Gespreksteknieke

Gadotti (1994) kom tot die gevolgtrekking dat die gesprek sentraal in enige onderrig staan. Die supervisiegesprek is dus die medium van onderrig in supervisie aan die maatskaplikewerkstudent. Die gespreksteknieke wat tydens die supervisiegesprek aangewend word kan as planmatige gesprekswyses omskryf word, wat aangewend word om sekere leeruitkomstes by die student te bereik. Met inagneming van die voorafgaande uiteensettings oor onderrig blyk dit ook dat gespreksteknieke na aanleiding van die totale onderrigsituاسie toegepas word. Dit impliseer dat gespreksteknieke deel van die supervisor se onderrigstrategieë is, wat by die student se onderrigstyl moet aanpas. Ook behoort gespreksteknieke die spesifieke onderrigtegnieke wat geïmplementeer word, te ondersteun.

Die natuurlike model van verbale interaksie en dus die grondslag van gespreksteknieke, word deur die klassieke werk van Mehan (1979) as die *IRE-patroon* omskryf. Die *IRE-patroon* dui op inisiëring ('n vraag deur die supervisor), 'n respons (die antwoord van die student) en evaluering (terugvoer deur die supervisor na aanleiding van die student se antwoord). Die *IRE-patroon* kom in die meeste onderrigsituasies voor. Die grootte van 'n groep of individualisering van die interaksie het geen invloed op die verandering van die *IRE-patroon* nie. Slegs wanneer die doel van die gesprek is om onderrig te fasiliteer en nie net bloot op die oordra van kennis gefokus is nie, kan die betrokke gesprekspatroon tot voordeel van die onderrigsituasie verander. Ten einde onderrig te fasiliteer is die vaardige implementering van gespreksteknieke dus nodig, wat deur middel van 'n gespreksproses en sekere gespreksbeginsels toegepas word.

'n Verskeidenheid literatuur oor die toepassing van die gespreksproses is beskikbaar. Outeurs soos Ford & Jones (1987: 63-72), Hoffmann (1990: 145), Kaplan (1991b: 36-50), Kadushin (1992: 151-161), Kitching (1992: 85-96), Van Staden (1990: 15-16) en Veeran & Simpson (1996: 232) dui verskillende fases vir die supervisie gespreksproses aan. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif kan dieselfde fase-indeling van die supervisieproses vir die gespreksproses gebruik word, naamlik assessering, kontraktering, programmering, implementering, evaluering en terminering. Die supervisieproses kan as die horisontale prosesverloop vanaf die student se begin van die praktykonderrigplasing tot die terminering van die plasing beskou word. In dieselfde verband kan die gespreksproses as die vertikale prosesverloop van elke supervisiesessie beskou word.

Vanuit die literatuur (Botha 1976:219-226; Kitching 1992: 35-36; Van Staden 1990: 53-55) is daar 'n duidelike ooreenkoms tussen die gespreksbeginsels en leermodelle. Die figurering van veral volwasseneonderrig- en leerstylbeginsels kan vanuit die bogenoemde literatuur geïdentifiseer word. Dit is reeds in hoofstuk vier bespreek. Die toepassing van gespreksteknieke kan dus nie in isolasie van die modelle, prosesse en beginsels, wat reeds in hierdie proefskrif beskryf is, beskou word nie.

Botha (1976: 191-192), Fourie (1982: 137-138) en Kadushin (1992: 260-262) identifiseer enkele gespreksteknieke van supervisie soos vraagstelling, stiltes, klarifisering, ondersteuning, stimulering, rigtinggewing, verduideliking, luister, ontleding, oorweging van

alternatiewe, opsomming, herhaling, fokus, suggerering en die verskaffing van inligting. Dit blyk dat bykans al hierdie supervisiegespreksteknieke dieselfde aard as die gesprekstegnieke van maatskaplike werk toon. Daarom word slegs twee gesprekstegnieke, naamlik stiltes en vraagstelling vir bespreking uitgesonder, omdat hierdie twee tegnieke vanweë die onderrigsituasie andersoortig is.

Stiltes

Freire (1972: 72-75) en Roodt (1993: 173) verwys na die bestaan van 'n kultuur van stilte in onderrig. Die persoon wat onderrig kan die student se handhawing van stiltes verkeerdelik as 'n teken dat die student verstaan en saamstem interpreteer. Indien die supervisor dus 'n stilte toelaat wat deur die student gehandhaaf word, behoort dit met ander gesprekstegnieke opgevolg te word om die begrip van die student te kontroleer. Tydens onderrig behoort die aanwending van stiltes as 'n gesprekstegniek ook as 'n wagtyd op 'n vraag geïnterpreteer te word. Dit kan verskeie positiewe gevolge hê, soos dat die student nie net op 'n vraag of opmerking reageer nie, maar dat dit ook tot 'n deurdagte bespreking kan lei (Pellicer & Anderson 1995: 120).

Vraagstelling

Volgens Munson (1993: 144-145) is vraagstelling die gesprekstegniek met die meeste waarde om leer by die student te fasiliteer. Hansen (1994) dui aan dat vrae in terme van die student se ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede) gekonstrueer moet word. In hierdie verband identifiseer Procter et al. (1995: 92) vier tipes vrae wat in die onderrigsituasie gevra kan word: oop vrae wat tot 'n verskeidenheid response kan lei; geslote vrae waarop daar slegs een respons is; herroepingsvrae wat daarop gemik is om vas te stel of die leerder sekere inligting kan herroep en denkvrae wat die leerder aanmoedig om 'n eie mening te vorm. Ten einde die onderrig optimaal te fasiliteer, behoort vraagstelling as gesprekstegniek altyd daarop gerig te wees om tot die ontwikkeling van kritiese denke by die student by te dra (King 1994: 24).

6.6 SAMEVATTING

Na aanleiding van die onderrigfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente, maak Bruner in Haan & Van Kessel (1993) die opmerking: "Knowing is a process, not a product."

Hierdie stelling is regstreeks op al die fases van die supervisieproses wat in hierdie hoofstuk bespreek is, van toepassing. Dit vind by die aard van die onderrigfunksie van supervisie aansluiting, wat vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief veral op bemagtigende onderrig fokus. In hierdie verband is daar ook in hierdie hoofstuk op die metodes en tegnieke van supervisie aan maatskaplikewerkstudente gefokus. Vervolgens gaan die ondersteuningsfunksie van supervisie in die volgende hoofstuk bespreek word, ten einde aan te toon hoe maatskaplikewerkstudente met betrekking tot stres vanweë die onderrigsituasie, bemagtig kan word.

HOOFSTUK 7

DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

7.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die ondersteuning wat die supervisor aan die student behoort te bied. Thomlison et al. (1996: 64) verduidelik die eiesoortigheid van stressors en blokkasies wat praktykonderrig vir maatskaplikewerkstudente inhou en wat deur die ondersteuningsfunksie van supervisie gefasiliteer moet word. Die funksie van die supervisor is dus om psigologiese en interpersoonlike hulpbronne aan die maatskaplikewerkstudent te voorsien wat nodig is om energie te mobiliseer (Kadushin 1992: 228-229). Hierdie funksie van die supervisor word gewoonlik vanuit 'n kliniese uitgangspunt beskryf (Himle, Jayaratne & Thyness 1991; Kadunshin 1992; Middleman & Rhodes 1995; Munson 1993).

Dit is noodwendig dat 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente en spesifiek in hierdie geval, op die ondersteuningsfunksie van die supervisor, die dinamika van maatskaplike ontwikkeling onderskryf. Daarom behoort die ondersteuningsfunksie vanuit die Suid-Afrikaanse inheemse konteks beskou te word en moet daar vanuit inheemse uitgangspunte ondersteuning aan studente gebied word. Ondersteuning vanuit hierdie konteks behels nie slegs die kliniese hantering van studente se stres en blokkasies nie, maar omsluit die bemagtiging van studente vanuit 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief deur middel van die fasilitering van 'n kultuursensitiewe supervisieverhouding. Hierdie genoemde aspekte sal vervolgens in hierdie hoofstuk verduidelik word, deur die aard en uitgangspunte vir ondersteuning en die operasionalisering daarvan te bespreek.

7.2 DIE AARD VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE

Ten einde die aard van die ondersteuningsfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente se verstaan is dit nodig dat die begrippe "ondersteuning", "stres" en "blokkasies" wat in supervisie mag voorkom, omskryf word. Aangesien die stres en blokkasies van studente ingrypende gevolge vir supervisie inhou, word die konkretisering daarvan in terme van "speletjies wat studente speel" ook in hierdie afdeling omskryf.

7.2.1 Omskrywing van die ondersteuningsfunksie van supervisie

Die ondersteuningsfunksie van supervisie word toegepas met die doel om maatskaplike werkers se stres en blokkasies te hanteer en om soos die ander funksies van supervisie, die beste diens aan die kliëntsisteem te verseker (Kadushin 1992: 225, 229; Middleman & Rhodes 1985: 130). Met betrekking tot maatskaplikewerkstudente kan daar na Itzhaky & Aloni (1996: 68) verwys word wat van mening is dat leersituasies stres en blokkasies kan ontloot wat weerstand (speletjies) by studente kan veroorsaak, as gevolg van faktore soos onbekende nuwe leermateriaal, mense en ervarings. Die leerders verkeer dus in 'n tydelike disekwilibrium omdat hulle onafhanklikheid bedreig word.

Hoffmann (1990:151) verwys ook na die bogenoemde argument oor die tydelike disekwilibrium wat deur die verandering van die leersituasie veroorsaak word en noem dat dit veral op maatskaplikewerkstudente van toepassing is, omdat leer hulle primêre taak is. Studente se disekwilibrium word dus deur hulle algemene omstandighede, die verwagtinge wat hulle aan hulleself stel en die verwagtinge van die supervisor bepaal. Hierdie verwagtinge word ook deur vorige leerervarings bepaal. Die ondersteuningsfunksie van supervisie is dus 'n komplekse funksie wat hoë eise aan die supervisor stel om dit te operasionaliseer.

Rothmund & Botha (1991:17) is van mening dat die toepassing van die ondersteuningsfunksie van supervisie nie werklik van die onderrig- en bestuursfunksies geskei kan word nie. Die outeurs argumenteer dat die ondersteuningsfunksie na die wyse waarop die onderrig- en bestuursfunksie geïmplementeer word, verwys. Outeurs soos Himle, Jayaratne & Thyness (1991; 22-27), Kadushin (1992: 231, 260-262) en Kaplan (1991: 105-117) se navorsing

waaroor daar in primêre literatuurbronne verslag gedoen is, lewer egter navorsingsbevindinge wat daarop dui dat ondersteuning in supervisie 'n aktiwiteit is wat onderskeibaar en identifiseerbaar is en wat prakties, konkreet en meetbaar geoperasionaliseer kan word. Die ondersteuningsfunksie van supervisie word vanuit hierdie konteks in hierdie proefskrif omskryf.

In die konteks van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief wat deur die welsynsisteem nagevolg word (Department of Welfare 1999), behoort ondersteuning van studente nie primêr op hantering nie, maar ook op voorkoming van studente se stres en blokkasies gefokus te word. Dit het 'n impak op die supervisor se beskouing van studente se stres en blokkasies en word vervolgens omskryf.

7.2.2 Stres van studente

Uit bestudering van literatuur oor stres, blyk dit dat die begrip "stres" in verskillende verbande gebruik word. Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995: 62) omskryf stres as die "totaliteit van fisiese en psigiese reaksies op nadelige en/of onaangename interne en/of eksterne stimuli, gekenmerk deur die versteuring van die homeostase tussen die individue en omgewing." In hierdie verband gee Louw & Edwards (1993: 657-658) te kenne dat dit nie maklik is om 'n algemeen aanvaarbare definisie van stres te formuleer nie. Die outeurs bied egter 'n riglyn van wat stres nie is nie, naamlik dat die stres wat tans beleef word, slegs anders, maar nie erger is as dié van die verlede nie. Ook is stres nie bloot angstigheid en spanning nie, aangesien angstigheid en spanning moontlike oorsake van stres is. Stres is nie noodwendig sleg en skadelik nie en kan ook nuttig wees en is nie 'n enkele gebeurtenis nie, maar toon patroonmatigheid. Stres kan ook nie noodwendig vermy word nie, want dit is onvermydelik.

Met verwysing na maatskaplikewerkstudente noem Alperin, Gray & Wik (1990:14-15) dat supervisors bewus moet wees van studente se stres as gevolg van die praktykonderrig-program. Die outeurs is van mening dat die akademiese voorbereiding wat die studente ontvang, nie noodwendig die stres vanweë die praktykonderrigprogram gaan verminder nie. In hierdie verband maak Lotz (1995: 193-200) die gevolgtrekking dat elke onderrigprogram eiesoortige eise aan studente stel wat gevolglik tot stres lei. Dit word gekompliseer deur die aard van die maatskaplikewerkopleiding omdat maatskaplikewerkstudente wat opleiding

ontvang, reeds in 'n professionele hoedanigheid funksioneer. Shulman (1993: 8-10) sluit by hierdie argument aan deur na die identiteit van die student te verwys wat professioneel gevorm word, maar steeds die student se unieke individualiteit moet behou.

Bogenoemde tendens kan as 'n samevatting van die stressors van maatskaplikewerkonderrig beskou word. Lotz (1995: 14-15) omskryf 'n stressor as enige lewensgebeurtenis, positief of negatief, wat merkbare aanpassing vereis. 'n Stressor kan dus as sinoniem met die woord "eis" beskou word, wat deur middel van 'n reaksie manifesteer. Die aantal stressors kan onbeperk wees. Om die verskillende stressors te identifiseer wat tydens praktykonderrig voorkom, sal dus nie realisties vir die doeleindes van hierdie proefskrif wees nie. Om hierdie rede word daar slegs op studente se blokkasies en reaksies op stres deur middel van speletjies gefokus.

7.2.3 Blokkasies van studente

'n Groot verskeidenheid blokkasies word deur Botha (1985: 243), Dryden (1995: 154-156), Geldenhuys (1994: 13-14, 16-24), Kadushin (1992), Kitching (1992: 27-28), Metson (1998: 116-118), Shardlow & Doel (1996:169-170) en Zühlsdorff (1993: 68-69) geïdentifiseer. 'n Blokkasie is 'n hindernis in een of ander formaat, wat daartoe bydra dat die student se leerpotensiaal beperk word. Blokkasies is dus oneffektiewe aanpassingsmeganismes van studente om onderrigstressors te hanteer. Dit kulmineer in terme van die student se leerstyl, houding en motivering teenoor veral nuwe leersituasies. Die verskeidenheid blokkasies gaan as gevolg van die diversiteit en situasiegebondenheid daarvan nie vir hierdie doeleindes geïdentifiseer word nie, maar kan wel in vier determinante gekategoriseer word naamlik perseptuele, kulturele, emosionele en intellektuele blokkasies.

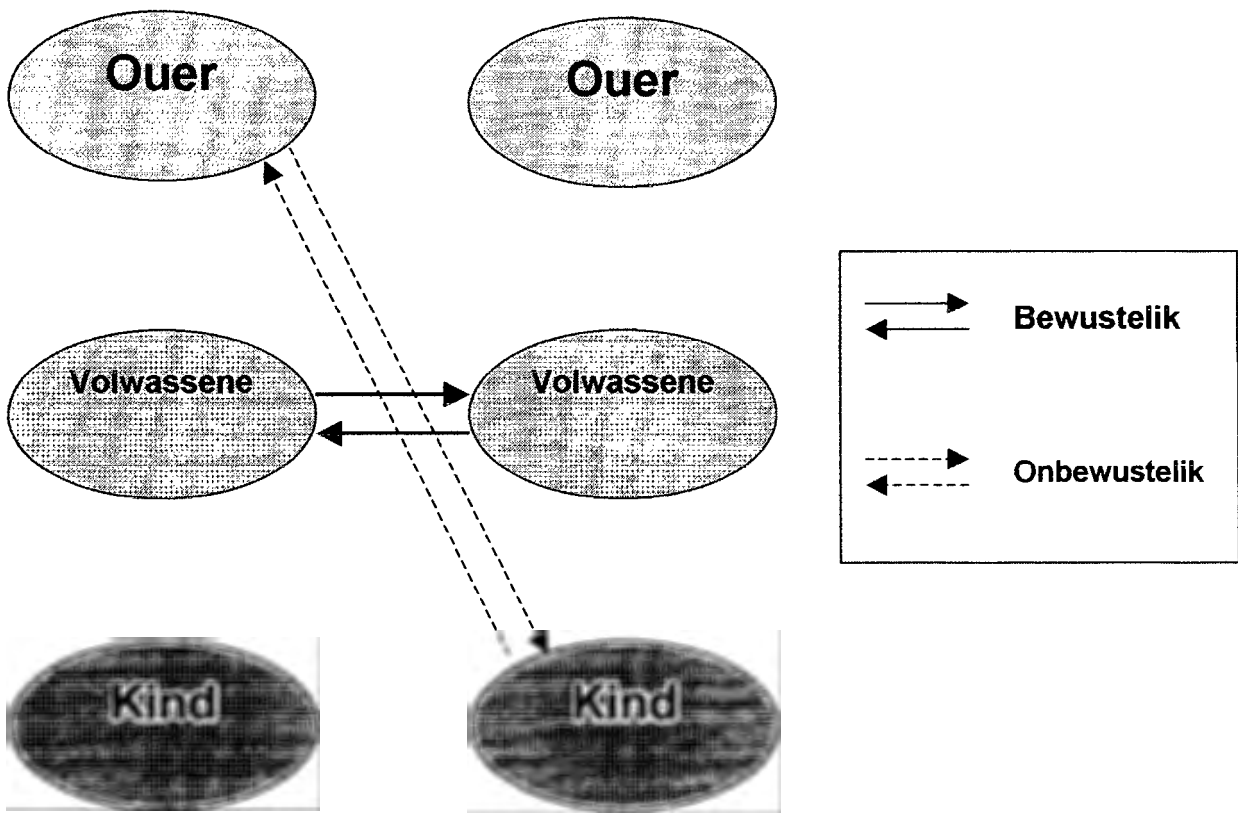
Perseptuele blokkasies dui daarop dat studente nie die aard van die leerinhoud verstaan nie, omdat hulle verwagtinge nie in ooreenstemming met die leerinhoud is nie. Kulturele blokkasies beklemtoon die onaanpasbaarheid van studente by diverse waardes en norme, wat die student se openheid om te leer negatief beïnvloed. In dieselfde verband dui emosionele en intellektuele blokkasies daarop dat die student se emosionele en intellektuele kapasiteit nie voldoende is om nuwe leerinhoud te absorbeer nie. Hierdie genoemde blokkasies konkretiseer deur middel van verskeie vorme, maar veral deur middel van speletjies wat studente met die supervisor speel.

7.2.4 Speletjies deur studente

Outeurs soos Geldenhuys (1994) en Pelser (1988) maak van die begrip "maskerspel" gebruik om na "games", soos dit aanvanklik deur Kadushin in die 1968-artikel "Games people play in supervision" (Kadushin 1992) geïdentifiseer is, te verwys. In hierdie proefskrif word daar verkies om bloot na speletjies te verwys, aangesien maskerspel met 'n onderrigtegniek verwar kan word.

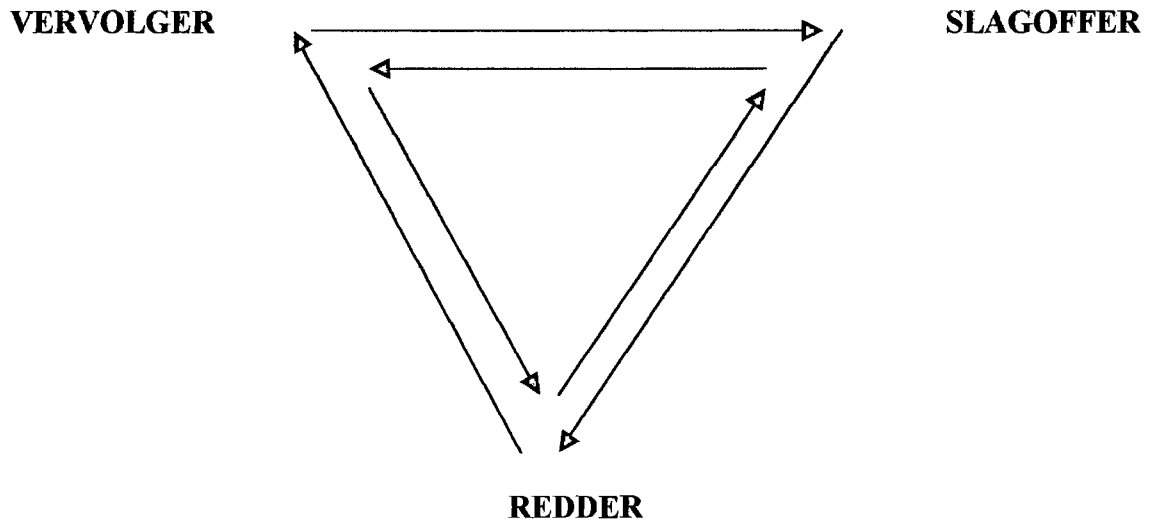
Berne in Ford & Jones (1987: 76) definieer speletjies deur die student as "an ongoing series of complementary ulterior transactions - superficially plausible, but with a concealed motivation." Speletjies het dus 'n bewustelike of onbewustelike doel, wat vir die inisieerder 'n bepaalde voordeel kan inhou. Dit beskik oor 'n element van uitbuiting wat volgens die inisieerder sal verseker dat hy/sy aanvaarding sal vind en verwerping sal uitskakel. Die implikasie is egter dat hierdie reaksie en wyse van aanpassing juis daartoe bydra dat die doel van supervisie nie altyd realiseer nie. Die supervisor word soms onbewustelik by speletjies betrek en besef eers die toedrag van sake wanneer die speletjie gestop of blatant geopenbaar word. Die speletjie verander gewoonlik wanneer die een party "verslaan" is. 'n Nuwe vorm van die speletjie kan dan weer begin word. Speletjies is dus herhalend, voorspelbaar en kan geantisipeer word.

Elke situasie waarin studente van aanpassingsmeganismes gebruik moet maak, is 'n potensiële bron om deur middel van speletjies te hanteer. Om die verskeidenheid speletjies te identifiseer sal dus nie by die doel van hierdie hoofstuk aansluiting vind nie. Die speletjies kan egter geanaliseer word deur middel van 'n transaksionele analise, wat 'n analisering van gevoelens, gedagtes en gedrag bied. Die transaksionele analise dui op sosiale transaksies tussen twee of meer persone wat uit 'n bepaalde stimulus van die een persoon en 'n bepaalde respons van 'n ander persoon bestaan. Hierdie stimuli en respons kan vanuit drie egostadia gekommunikeer word, naamlik deur die rol van ouer, volwassene of kind te vertolk. Die stimulu en respons kan bewustelik of onbewustelik wees en kan verskeie variasies tussen die supervisor en die student aanneem. Figuur 7.1 bied 'n voorbeeld van transaksies wat tussen die supervisor en die student kan plaasvind (Mesbur 1991: 114-115).



Figuur 7.1: 'n Voorbeeld van transaksies wat tussen die supervisor en die student kan plaasvind.

Mesbur (1991: 117-118) noem dat die transaksies soos dit in figuur 7.1 geïllustreer is, gewoonlik tot 'n volwaardige speletjie oorgaan waar die supervisor en student as akteurs sekere rolle aanneem, wat deur middel van Karpman se dramadriehoek (Mesbur 1991: 118) geïnterpreteer kan word. Die Karpman dramadriehoek bestaan uit drie rolle naamlik die slagoffer, redder en vervolger wat die supervisor en die student kan aanneem. Die vervolger sien ander as minderwaardig en fokus op hulle oortredings. Die redder se gedrag is daarop gerig om ander te help en kan hom/haar dus ook beter as die ander beskou. Die slagoffer sien hom/haarself as hulpeloos en soek 'n vervolger om dit te bevestig of 'n redder om hom/haar te help. Figuur 7.2 stel die dramadriehoek grafies voor.



Figuur 7.2: Die Karpman dramadriehoek

Figuur 7.2 dui aan hoe die student en die supervisor verskillende rolle kan aanneem. Hierdie situasie word gekompliseer indien die praktykopleier by hierdie speletjie betrek word. Die student kan byvoorbeeld die rol van die slagoffer aanneem, terwyl die supervisor die rol van die vervolger en die praktykopleier die rol van die redder vertolk. Hierdie speletjie kan dus tot konflik tussen die supervisor en die praktykopleier lei, wat deur die student "geregisseer" word. Dit is noodwendig dat die akteurs van hierdie drama/speletjie in verskillende situasies verskillende rolle kan vertolk. Dit is ook 'n aanduiding dat dit nie net die student is wat die inisieerder van hierdie speletjie is nie, maar dat ander sisteme in die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan die maatskaplikewerkstudent betrokke is, ook speletjies tot nadeel van suksesvolle supervisie kan inisieer.

Die redes vir die speletjies kan gevind word in mense se stres as gevolg van vrees vir verandering, die onbekende en verlies van onafhanklikheid en 'n verskeidenheid bewustelike en onbewustelike blokkasies. Studente is in 'n kwesbare posisie omdat hulle hul onbekwaamhede aan supervisors openbaar. Dit skep gevoelens van ontoereikendheid wat 'n blokkasie en stres tot gevolg het en deur middel van meganismes soos speletjies hanteer word. Om die student dus suksesvol te ondersteun, is dit nodig dat die supervisor besef dat speletjies 'n natuurlike aanpassingsreaksie is en dat dit algemeen in supervisie voorkom en dat dit ook

nie net tot die leerdersisteen in die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, beperk is nie. Blokkasies en stres wat tot speletjies aanleiding gee behoort ook nie as abnormale gedrag beskou te word nie, maar moet as deel van elke student se natuurlike repertoire van aanpassingsmeganismes hanteer word. Hierdie insig deur die supervisor het veral verreikende implikasies vir die supervisieverhouding, wat later in hierdie hoofstuk bespreek word.

Uit die bogaande argument blyk dit dat die supervisor deeglik moet kennis dra van die aard van studente se stres en blokkasies as gevolg van die onderrigsituasie. Die supervisor moet ook bewus wees van die verskillende uitgangspunte om studente se speletjies aan te spreek en hoe om voorkomend te werk te gaan. Om hierdie rede word enkele toepaslike uitgangspunte vir die ondersteuning van maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief vervolgens bespreek.

7.3 UITGANGSPUNTE VIR ONDERSTEUNING AAN MAATSKAPLIKWERKSTUDENTE

In die inleiding van hierdie hoofstuk is daar reeds aangedui dat die meeste literatuur oor die ondersteuningsfunksie van die supervisor, ondersteuning vanuit 'n kliniese perspektief beskou. Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief behoort ondersteuning egter primêr voorkomend te wees. Reeser, MacDonald & Wertkin (1992: 88, 94) se mening oor die ondersteuningsfunksie vind aansluiting hierby, deurdat die outeurs argumenteer dat studente in staat gestel moet word om stres vanweë die onderrigsituasie te hanteer. Die outeurs is ook van mening dat navorsing oor die ondersteuning van studente vanuit 'n ekologiese perspektief gedoen moet word.

Vanuit 'n Suid-Afrikaanse konteks is Gray (1998: 31) van mening dat enige bespreking oor modelle (uitgangspunte) die konsep "inheems" moet bestudeer. In hierdie verband verwys die begrip "inheems" na toepaslik en relevant. (In hoofstuk drie is 'n uiteensetting van die begrip "inheems" gegee.) Bogenoemde outeur konstateer ook dat dit onwaarskynlik is dat die diversiteit van die "reënboognasie" net een model of uitgangspunt sal toelaat. Daarom word daar ook in hierdie verband na die meervoudsvorm van uitgangspunt verwys.

Die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) is 'n bewustelike stap om 'n inheemse vorm van maatskaplike werk in Suid-Afrika te konseptualiseer. Daar is reeds in hierdie proefskrif in hoofstuk drie aangetoon hoe dit ook die supervisie aan die maatskaplikewerkstudent beïnvloed. Vanuit hierdie konteks identifiseer Gray (1998) drie modelle naamlik die ekologiese sisteemteoretiese model, die bemagtigingsmodel en die kultuursensitiewe model vir maatskaplike werk, wat binne die raamwerk van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk toegepas kan word. Vanuit dieselfde konteks kan die genoemde drie modelle ook vir ondersteuning van maatskaplikewerkstudente vervolgens in terme van uitgangspunte aangebied word.

7.3.1 Die ekologiese sisteemteoretiese uitgangspunt

Die ekologiese sisteemteoretiese model bied volgens Gray (1998: 31-37) 'n holistiese raamwerk. Dit kan ook op supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak word. (Dit is reeds in hoofstuk drie verduidelik.) Dit verseker dat die kompleksiteit en wederkerige aard van interaksie tussen verskillende sisteme erken word. Dit verseker ook dat 'n simplistiese en liniêre oorsaak-en-gevolg verklarings van maatskaplikewerkstudente se stressors en blokkasies voorkom word. Ondersteuning aan studente neem dus die totale interaksie van al die sisteme in ag wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is. Dit impliseer dat die ondersteuningsfunksie van die supervisor daaruit bestaan om die impak van die omgewing op die student te assesser en om die nodige ondersteuning in daardie verband en konteks te lewer.

Die ekologiese sisteemteorie is ook waardevry. Dit het die gevolg dat spesifieke riglyne nie vir begrippe soos "hantering" en "behandeling" gebied word nie. Daar word eerder op aanpassing en die transaksies tussen sisteme gefokus. Die sirkulêre gang van die sisteemteoretiese uitgangspunt veronderstel 'n gedeelde verantwoordelikheid tussen sisteme en daar is ook geen erkenning van die magsbasis tussen sisteme nie. Die betrokke uitgangspunt berus dus bewustelik op die filosofie van bemagtiging.

Die implikasie vir die ondersteuningsfunksie van die supervisor in hierdie verband is dat ondersteuning nie net as die hantering van studente se stres en blokkasies beskou word nie. Daar word ook op studente se aanpassing en interaksie met ander sisteme gefokus, sonder om 'n magsposisie te handhaaf. Bewustelike pogings word aangewend om studente in hierdie

verband te bemagtig. Die bemagtigingsuitgangspunt, wat vervolgens bespreek word, is dus van besondere betekenis.

7.3.2 Die bemagtigingsuitgangspunt

Bemagtiging kan maklik in 'n trefwoord ontaard wat dit betekenisloos maak. Bernstein (1993: 272) verwys na Rees en Rappaport wat onderskeidelik die volgende stellings oor bemagtiging maak: "... the term (has) an aspirin-like quality, as though it is a pill for all seasons" en "We do not know what empowerment is, but like obscenity, we know when we see it."

Verskeie omskrywings van bemagtiging vanuit verskillende kontekste is in die literatuur te vind. Torre (1994:84) se omskrywing van bemagtiging vanuit die supervisiekonteks kan egter as 'n samevatting aanvaar word: "For social work educators, empowering teaching-learning is about how we and our students gain knowledge together, how we teach one another, how we integrate what we know with who we are to create our unique and empowering professional voice; and how we use teaching - learning dialogue to engage and support students toward contracting their own professional mind and voice." Vanuit hierdie omskrywing kan daar met Richan (1994: 59) saamgestem word dat bemagtigende ondersteuning van die maatskaplikewerkstudent nie tiperend van tradisionele onderrig is nie en dat die supervisor 'n sekere ingesteldheid sal moet handhaaf om studente bemagtigend te ondersteun. (Die verskil tussen tradisionele en bemagtigende onderrig is in figuur 6.1 geïllustreer.)

Gray (1998: 32- 34) konkretiseer die bemagtigingsmodel, wat ook op supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing gemaak kan word. In stede daarvan dat studente vir hulle reaksies geblameer word, behoort studente gewys te word op die manier wat die omgewing en die konteks waarbinne hulle lewe, tot hulle stres en blokkasies bydra. Die doel van bemagtiging in hierdie verband is dus om studente se selfbewussyn te fasiliteer. Dit behels die maksimum betrokkenheid van die student by die supervisieproses, terwyl hulle selfbeskikking ook gerespekteer word. Die doel van bemagtiging moet dus tot kapasiteituitbouing van studente lei, sodat hulle selfbeheer oor hulle reaksies en besluite kan ontwikkel.

Waar die ekologiese uitgangspunt stres en blokkasies as die resultaat of interaksie tussen sisteme beskou en die ondersteuning deur die supervisor op die aanpassing tussen die student en die sisteme fokus, voorsien die bemagtigingsuitgangspunt die kapasiteit vir studente om hulle onewe magsbasis en interaksie met die omgewing te begryp, sodat hulle self kan bepaal watter sisteme aanpassings vereis. Ondersteuning deur middel van die bemagtigingsuitgangspunt poog dus om die sosiale dinamiek van ontmagtigde studente te ontwikkel.

Bogenoemde doel kan alleenlik bereik word indien die supervisor die mag wat aan die titel "supervisor" gekoppel is laat vaar. Die ondersteuningsfunksie van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief berus dus eerder daarop dat die supervisor 'n fasiliteringsrol aanneem, sodat 'n gedeelde en vennootskapsverhouding tussen die supervisor en die student kan bestaan. Dit kan onder andere gedoen word deur die volgende te fasiliteer: studente se vertroue in hulle eie vermoëns om in beheer van hulleself te wees, vermindering van studente se selfblamerig vir omstandighede buite hulle beheer en studente se aanvaarding van verantwoordelikheid vir hulle eie ontwikkeling (Richan 1994: 60-69). Laasgenoemde outeur stel ook die voorwaarde dat die transformasie vanaf magteloosheid na bemagtiging persoonlike verantwoordelikheid vir die verandering deur die student veronderstel. Die outeur stel dit soos volg: "It should also be clear that empowering students is far different from turning their education over to them." Die supervisor vervul dus nie 'n passiewe ondersteunende rol nie, maar is rigtinggewend en instaatstellend.

Finch, Lurie & Wrase (1997: 144-140), Gray (1998: 53-55), Richan (1994) en Torre (1994: 88-92) stel in bogenoemde verband enkele beginsels vir bemagtiging voor, wat samevattend op die ondersteuningsfunksie van supervisie van toepassing gemaak kan word. Studente moet as persone ("subjects") en nie as voorwerpe ("objects") beskou word nie, die tradisionele vertikale student-supervisor interaksie moet na 'n horisontale dialoog verander, studente moet kognitief en affektief bemagtig en gemotiveer word om uitdagings met selfvertroue te aanvaar en die omgewing van die student moet as hulpbron gemobiliseer word om die student te ondersteun.

Volgens Miley, O'Melia & DuBois (2001: 77-81) behoort bemagtiging vanuit 'n sterkteperspektief ("strengths perspective") plaas te vind. Dit impliseer dat al die moontlikhede of potensiaal van die student ontgin en geaktiveer moet word, dat daar op

teenswoordige situasies gefokus moet word en dat 'n visie vir die toekoms altyd geskep moet word. Daar moet gewaak word teen 'n fokus op die verlede en die verband wat dit met teenswoordige gedrag en prestasie het. Om hierdie rede behoort uitdagings vir die toekoms deurlopend gestel te word. Bemagtiging van studente vanuit 'n sterkteperspektief behels dus die ontwikkeling van studente se bestaande bekwaamhede en dat daar nie slegs op studente se leemtes, leerbehoefte en –probleme gefokus moet word nie.

7.3.4 Die kultuursensitiewe uitgangspunt

Volgens die finansiële beleid van die Departement van Welsyn (Department of Welfare 1999) moet welsynsinstansies kulturele praktyke en inheemse regte respekteer en Suid-Afrika se kulturele diversiteit reflekteer. In hierdie verband verwys kultuur na aangeleerde lewenswyses wat oorgedra word. Dit sluit konkrete en abstrakte elemente soos gebruike en 'n eie lewens- en wêreldbeskouing in (Van Dam 1997: 12). Black, Maki & Nunn (1997: 40) en Cashwell, Looby & Housley (1997: 76) is van mening dat daar tans nog min aandag aan kultuursensitiewe aspekte in supervisie gegee is. Dit is egter van wesenlike belang vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente dat kultuursensitiewe ondersteuning aan die student gebied word (Kadushin 1992: 147). Hierdie uitgangspunt is dus 'n wyse waarop studente se stres en blokkasies hanteer kan word.

Volgens Gray (1998:117-129) was die maatskaplikewerkprofessie in Suid-Afrika vir 'n geruime tyd deur praktyke volgens segregasie in terme van ras (en dus ook kultuur) gekenmerk. Maatskaplike werkers, supervisors van studente en die studente self se ervaring van ander kulture kan dus beperk wees. In hierdie verband het supervisors tans die verantwoordelikheid om deur middel van kultuursensitiewe supervisie die behoeftes van alle studente te hanteer.

Gray (1998: 34) is ook van mening dat die plurale samestelling van die Suid-Afrikaanse samelewing die ontwikkeling van kultuursensitiewe modelle in maatskaplike werk noodsaaklik maak. Dit is ook op supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing. Vanuit hierdie agtergrond kan die stelling gemaak word dat ondersteuning nie suksesvol aan maatskaplikewerkstudente gebied kan word nie indien die ondersteuning nie kultuursensitief is nie. Volgens die laasgenoemde outeur is 'n konstruktiewe kultuursensitiewe model nodig, wat kultuurverskille en gevolglike verskille in interpretering van betekenis en belewing erken.

Alhoewel die impak van kultuurverskille erken moet word, moet individuele verskille ook begryp word. Die afleiding kan dus gemaak word dat die supervisor die student in sy/haar kulturele konteks moet beskou om suksesvolle ondersteuning deur middel van supervisie te kan bied. Dit impliseer dat die aard van studente se stressors en blokkasies en die hantering daarvan na aanleiding van die student se waardes, beginsels en verwagtinge geskied, wat deur die student se betrokke kulturele verbintenis beïnvloed word.

Gray (1998: 36) wys in die bogenoemde verband daarop dat die oriëntasie van die self deur kultuur beïnvloed word, wat daartoe lei dat die beskouing en erkenning van probleme en behoeftes, die benutting van beskikbare hulpbronne en voorkeure kultuurgeoriënteerd is. Met betrekking tot ondersteuning aan die student kan dit geïnterpreteer word dat studente byvoorbeeld kan verkies om hulle stressors en blokkasies saam met die supervisor te hanteer of om dit op 'n tradisionele en kultuurgebonde wyse slegs met familie en betrokke tradisionele sisteme te deel. Indien die supervisor nie kultuursensitief ingestel is nie, kan die supervisor in die laasgenoemde verband onakkuraat assesser deur die student se gedrag as nie-samewerkend, ongemotiveerd, vyandig, onresposief en weerstandig teen verandering te interpreteer (Torres & Jones: 162).

Net soos die kulturele oriëntasie van die student en supervisor kan verskil (wat baie moontlik in Suid-Afrika is), kan die betrokkenes se kulturele verbintenis ook tot verskille in sosiale stratifikasie aanleiding gee. Dit kan tot kulturele magsverskille lei, wat die supervisieverhouding en die ondersteuning aan die student kompliseer. Die supervisor is vanweë sy/haar titel as supervisor reeds in 'n magsposisie. Indien die student in hierdie geval byvoorbeeld aan 'n kulturele gemarginaliseerde sosiale stratifikasie verbonde is, kan die magsverhouding tussen die supervisor en die student vergroot. Die ondersteuningsfunksie van die supervisor behels dus dat hierdie tendens openhartig en indringend deur die student en die supervisor bespreek moet word, ten einde tot 'n werkbare vergelyking in hierdie verband te kom (Shardlow & Doel: 13-28). Die mening is dat hierdie 'n kernaspek van die ondersteuningsfunksie van die supervisor is.

Kultuur is egter vir baie mense 'n sensitiewe onderwerp. Volgens Peterson (1991: 16) veroorsaak hierdie sensitiwiteit dat daar dikwels geen bespreking tydens supervisie oor onuitgesproke waardes, beginsels, aannames en verskillende wêreldbeskouinge plaasvind nie. 'n Moontlike rede vir hierdie tendens is dat kultuursensitiewe ondersteuning aan

maatskaplikewerkstudente nie 'n blote metode is wat toegepas kan word nie, maar dat dit 'n sekere ingesteldheid en houding van die supervisor verg.

Na aanleiding van 'n samevatting van outeurs soos Arnold (1998: 67-68), Gitterman (1991: 70), Hodges & Balassone (1994: 88), Krajewski-Jaime et al. (1996: 16), Pla-Richard (1991: 55-63), Shulman (1993: 45-54), Torres & Jones (1997: 167), Verster (1992: 23-24), Van Dam (1997: 8) en Williams & Halgin (1995: 42-43) se menings kan sekere houdings van die supervisor as vereistes vir kultuursensitiewe ondersteuning aan maatskaplikewerkstudente gestel word:

- die supervisor moet 'n positiewe houding, begrip, respek, selfbewussyn en waardering ten opsigte van sy/haar eie kultuur handhaaf, ten einde dieselfde houding teenoor die student se kultuur te kan uitleef;
- 'n hartlike houding teenoor die student van 'n ander kultuur moet uitgeleef word, maar onegte oorvriendelikheid moet vermy word;
- daar moet teen eie agterdogtigheid en vyandige houdings vanweë vorige subjektiewe kulturele ervarings gewaak word;
- 'n houding van "almal is dieselfde" ("sameness") moet vermy word, aangesien dit kulturele diversiteit en integriteit ontken;
- daar moet teen 'n houding van jammerte en sentimentele simpatie vir studente van ander kulture gewaak word;
- stereotipering van studente van verskillende kulture moet vermy word;
- houdings wat tot ooridentifisering met ander kulture aanleiding gee moet vermy word, aangesien dit tot verwarring lei en meestal nie vir die betrokke studente aanvaarbaar is nie;
- 'n versoenende houding moet bewys word, in plaas daarvan om slegs op verskille te fokus;
- daar moet teen 'n geslote houding ten opsigte van die geskiedenis van kulture wat vir studente belangrik is, gewaak word;
- eie interpretasiefoute met betrekking tot studente se kulture moet erken en herstel word;
- 'n begrypende houding moet teenoor studente wat aan 'n kulturele paranoia ly, gehandhaaf word;
- kultuurverskille ten opsigte van taal- en semantiek en ander verwarrende kulturele persepsies moet met begrip hanteer word;

- 'n leergierige houding om meer van die student se "wêreld" te leer moet gereflekteer word;
- 'n realistiese houding moet gehandhaaf word om nie as gevolg van eie skuldgevoelens oor ander se wandade teen kulture te oorreegeer nie;
- verkeerde inligting oor kulture moet reggestel word;
- 'n empatiese houding wat verder as empatie gaan moet gehandhaaf word, sodat studente se kulturele leefwêreld betree kan word sonder om hulle legitimiteit te beïnvloed, en om die voor- en nadele van studente se kulture te verstaan sonder om eie kulturele identiteit prys te gee.

Bogenoemde houdingsvereistes kan slegs uitgeleef en oorgedra word indien die supervisor kulturele terminologie gebruik wat vir die student aanvaarbaar is. Die beste manier om hierdie terminologie vas te stel, is om die student openlik daarna te vra.

Krajewski- Jaime et al. (1996: 16) se mening in die bogenoemde verband kan geïnterpreteer word dat dit die supervisor en nie die student se verantwoordelikheid is nie om eerste pogings aan te wend om kultureel sensitiewe kwessies aan te spreek. Die betrokke outeurs verwys ook na 'n kulturele sensitiwiteitskaal met verskillende vlakke wat op die ondersteuningsfunksie van supervisie van toepassing gemaak kan word.

Die eerste vlak van die kulturele sensitiwiteitskaal dui op die supervisor se ontkenning van die verskille wat tussen kulture teenwoordig is. Op die tweede vlak begin die supervisor beseef dat daar verskille as gevolg van kulture teenwoordig is, maar verskillende kulture word nog deur die supervisor in terme van meerderwaardigheid en ondergeskiktheid geklassifiseer. Op die derde vlak word die verskille tussen kulture begryp, maar die verskille word geminimaliseer en nie belangrik geag nie, omdat "almal mense is". Aanvaarding neem op die vierde vlak toe, wanneer beseef word dat kulturele verskille bepalend is vir hoe individue lewenskeuses maak en daaglik hulle lewe struktureer. Aanpassing vind op die vyfde vlak plaas, wanneer die supervisor die vermoë ontwikkel om by ander kulture aan te pas. Die sesde en laaste vlak behels dat die supervisor die vermoë ontwikkel om die norme, waardes en verwagtinge van ander kulture te integreer, sodat die supervisor tussen die grense en perspektiewe van sy/haar eie kultuur en die student se kultuur kan beweeg. Kultuursensitiwiteit word dus deel van die supervisor se identiteit. Supervisors behoort op die sesde vlak van hierdie kultuursensitiwiteitskaal te beweeg, ten einde die ondersteuningsfunksie van supervisie suksesvol deur te voer.

Die kultuursensitiewe uitgangspunt is dus sodanig belangrik vir die ondersteuning van maatskaplikewerkstudente, veral in Suid-Afrika, dat suksesvolle supervisie daarsonder nie moontlik is nie. Dit sluit by die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief aan en is deel van die filosofie van die Afrika-renaissance (Department of Welfare 1999).

7.4 OPERASIONALISERING VAN DIE ONDERSTEUNINGSFUNKSIE VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKWERKSTUDENTE

Die bogaande uitgangspunte van die ondersteuningsfunksie van supervisie sal slegs filosofiese beginsels bly indien dit nie geoperasionaliseer word nie. Die operasionalisering van die ondersteuningsfunksie van supervisie geskied deur middel van die supervisieverhouding (Alperin 1997; Bogo 1993; Harkness 1997), wat deur middel van fasilitering (Grey 1998: 44) gekonstrueer word om aan die vereistes van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te voldoen. Die operasionalisering van die ondersteuningsfunksie word vervolgens in terme van die supervisieverhouding en fasilitering daarvan bespreek.

7.4.1 Die supervisieverhouding

Die begrip "supervisieverhouding" word in hierdie verband gebruik om die aard van die ondersteunende interaksie wat die supervisor met die student het, te beskryf (Kadushin 1992: 200-203). Dit is 'n wyse waarop leer by die student gefasiliteer word, deur stres en blokkasies wat 'n negatiewe impak op leer het, te inhibeer. Hierdie stelling kan egter daartoe lei dat 'n ondersteunende verhouding met die student as terapie geïnterpreteer word.

Pelsér (1988: 23-27) kom na 'n ontleding van terapie en supervisie tot die gevolgtrekking dat dit nie maklik is om die onderskeid tussen supervisie en terapie aan te dui nie, aangesien die afbakening van grense tussen die twee prosesse nie voor die hand liggend is nie. Die vraag of ondersteuning in supervisie terapie is of nie, is dus geen nuwe debatspunt nie en bly onopgeklaar.

Verster (1992: 52) wys daarop dat die kenmerke van die supervisie- en die terapeutiese verhouding wesenlik dieselfde is. Beide behels 'n objektiewe en empatiese betrokkenheid,

vereis leidinggewing, is op opregte belangstelling, egtheid en respek gegrond, vereis 'n sekere roldefiniëring, is gestruktureerd, vertroulik en doelgerig, handhaaf beginsels soos onvoorwaardelike aanvaarding, is tydsgebonde en het ten doel om stres te verminder. Die fases waardeur die supervisieverhouding beweeg toon ook 'n ooreenstemming met dié van supervisie. Die supervisieverhouding het egter 'n eie dinamika wat nie met terapie vervang kan word nie.

Hierdie dinamika (Verster 1992: 94-50) het veral daarmee te doen dat die supervisieverhouding op die student se professionele vorming en funksionering fokus, terwyl terapie op die verbetering van mense se maatskaplike funksionering gerig is. Supervisie het ook primêr met die student se werkverrigting, bereiking van leeruitkomste en integrering van die teorie en praktyk te doen, terwyl die klem in terapie hoofsaaklik op persoonlike problematiek val. Samevattend kan daar dus geargumenteer word dat die supervisieverhouding die professionele identiteit van die student ontwikkel, terwyl terapie die persoonlike identiteit van die kliënt verander of herstel. Vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief kan daar met Bogo (1993: 30) saamgestem word dat 'n ondersteunende supervisieverhouding bemagtigend is. Terapeutiese komponente kan dus wel in die supervisieverhouding voorkom, maar die supervisieverhouding is op ontwikkeling en fasilitering gegrond en nie bloot op kliniese behandeling nie.

Om die supervisieverhouding ondersteunend te fasiliteer ten einde studente se energie vir leer optimaal te mobiliseer, is dit nodig dat sekere beginsels in die supervisieverhouding toegepas word. Beginsels wat uit die menings van Botha (1985: 211-219), Feltham & Dryden (1994: 53-56), Hoffmann (1990), Müller (1995: 142), Munson (1993: 12) en Naudé (1992: 14), geïdentifiseer is kan vir hierdie doeleindes op die supervisieverhouding tussen maatskaplikewerkstudente en supervisors van toepassing gemaak word. Dit word vervolgens uiteengesit.

Die supervisieverhouding is op vertrouwe gebou en kan nie in 'n atmosfeer van wantroue gedy nie. Die supervisieverhouding moet dus vir die student 'n veilige hawe ("safe space") bied, waar vrese, swakhede, mislukkings en swakhede bespreek kan word, sonder dat dit tot vooroordele sal lei en dat die supervisor ooit die inligting teen die student sal gebruik. Dit is noodwendig dat 'n emosionele binding tussen die supervisor en die student sal ontstaan wat op

wedersydse vertrouwe, respek, aanvaarding en verbondenheid gegrond is. Die verhouding moet egter steeds professioneel wees, in die sin dat professionele grense gehandhaaf word.

Daar moet daarteen gewaak word om gesag destruktief en bloot vanuit die posisie as supervisor aan te wend. Die supervisieverhouding behoort in hierdie verband op demokratiese beginsels gegrond te wees om die student geleentheid tot die ontwikkeling van selfgeldendheid te gee, wat in die praktyk benut moet word. In hierdie verband moet daar 'n balans tussen formele en informele kommunikasie met die student in die verhouding gevind word. Die aanvanklike afhanklikheid van die student moet dus deur die supervisor aanvaar word, maar die verhouding moet op ontwikkeling van die student se onafhanklike professionele funksionering gefokus wees.

Die basiese beginsel van die supervisieverhouding is egter dat die verhouding nie daarop gerig is om studente "iets te leer" nie, maar dat die verhouding op fasilitering van leer gegrond is. Die ondersteuningsfunksie van supervisie kan dus slegs suksesvol deurgevoer word indien die supervisor van die "orakelfiguur" in die supervisieverhouding afstand doen. Daarom is dit nodig om die ondersteuningsfunksie deur middel van fasilitering deur te voer.

7.4.2 Fasilitering van ondersteuning

Fasilitering van die ondersteuningsfunksie van supervisie kan omskryf word as die pogings wat aangewend word om die negatiewe impak van studente se stres en blokkasies te inhibeer. Gray (1998: 44-53) se omskrywing van fasilitering kan op die ondersteuningsfunksie van supervisie van toepassing gemaak word. Hiervolgens is fasilitering die demokratiese deelname en aktiewe betrokkenheid van studente by die supervisieproses, wat bemagtiging en kapasiteitsuitbouing ten doel het. Studente word as aktiewe deelnemers aan die supervisieproses beskou, wat in staat is om hulle eie kennis, waardes en vaardighede te konstrueer. Die supervisor ondersteun die student op 'n nie-direktiewe, demokratiese, deelnemende en inklusiewe wyse. Die supervisor voorsien egter wel struktuur waarbinne die studente opereer. Die supervisieverhouding is op magsdeling gegrond, wat impliseer dat die student ook eienaarskap van die supervisieproses moet aanvaar.

Prakties gestel is die supervisor dus nie die persoon wat antwoorde verskaf nie, omdat die soeke na antwoorde 'n gedeelde proses tussen die supervisor en die student is, wat die waarde

en gebruik van reflektoring tydens fasilitering onderskryf. Die ondersteuningsfunksie van die supervisor impliseer dus nie dat die supervisor die student lei nie, maar dat ondersteuning vanuit 'n ekologiese, kultuursensitiewe en bemagtigingsuitgangspunt gedoen moet word.

Race & Brown (1994: 110-111) gee praktiese wenke wat vir hierdie doeleindes vir die fasilitering van die ondersteuningsfunksie van supervisie aanvaar kan word. Die student moet oortuig word dat stres en blokkasies 'n natuurlike deel van die lewe is en dat dit in bruikbare leergeleenthede omskep kan word. Studente moet ook op hulle reaksies op stres en blokkasies gewys word, wat deur middel van speletjies konkretiseer. Pogings moet aangewend word sodat studente eienaarskap van destruktiewe speletjies aanvaar, eerder as om pogings aan te wend om stresvolle situasies en blokkasies te verwyder. Volgens die bogenoemde outeurs is die vrees vir mislukking vir studente een van die grootste stressors. In hierdie verband moet studente daarop gewys word dat mislukkings soms net tydelik kan wees en dat dit wel positiewe uitkomst in terme van leergeleenthede kan hê.

Die wyse hoe ondersteuning gefasiliteer word het ook implikasies vir die wyse hoe terugvoer aan studente tydens supervisie gegee word. Outeurs soos Hurt & Mattox (1990: 169), Kadushin (1992: 163-166), Race & Brown (1998: 90-91) en Simpson (1995: 363) wys daarop dat dit veral tydens terugvoer nodig is dat ondersteuning aan die student gefasiliteer moet word, omdat dit intense emosies by die student tot gevolg kan hê. Ondersteuning tydens terugvoer is noodsaaklik aangesien dit die student se motivering en gevolglike leerpotensiaal bevorder.

Vanuit die bogenoemde uiteensetting behoort dit duidelik te blyk dat fasilitering van die ondersteuningsfunksie van supervisie prakties en konkreet is en dat dit nie uit blote teoretisering en 'n filosofie bestaan nie. Die totale supervisieproses, vanaf die eerste kontak en assessering tot die laaste kontak en terminering moet ondersteunend gefasiliteer word. Sonder 'n positiewe en produktiewe supervisieverhouding sal fasilitering van die ondersteuningsfunksie van supervisie nie moontlik wees nie.

7.5 SAMEVATTING

Atherton (1986:19) omskryf die ondersteuningsfunksie van supervisie soos volg: "Supervision for support may be seen as a warm bath - soothing, relaxing, and refreshing." Die ondersteuningsfunksie van supervisie is dus 'n wyse waarop energie gemobiliseer word. Dit is ook bydraend tot die suksesvolle deurvoering van die bestuurs- en onderrigfunksie van supervisie. Dit word gedoen deur studente se stres en blokkasies deur middel van 'n ondersteunende supervisieverhouding te fasiliteer. Vanuit 'n inheemse maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief behoort die ondersteuningsfunksie vanuit sekere uitgangspunte gefasiliteer te word naamlik die ekologiese sisteemteoretiese, die kultuursensitiewe en die bemagtigingsuitgangspunt. Studente behoort ook vanuit 'n sterkteperspektief bemagtig te word. Sodoende word studente se energie tot voordeel van die onderrig- en leersituasie gemobiliseer.

HOOFSTUK 8

EMPIRIESE ONDERSOEK OOR DIE HUIDIGE STAND VAN SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BY OPLEIDINGSINSTANSIES IN SUID-AFRIKA

8.1 INLEIDING

'n Maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika is in die vorige hoofstukke van hierdie proefskrif bespreek. In hierdie hoofstuk word daar op die huidige stand van supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika gefokus, ten einde 'n teoretiese en praktiese raamwerk vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies, wat op die uitkomst van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika gebaseer is, te ontwikkel.

8.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Met die teoretiese ondersoek van hierdie proefskrif as agtergrond, is Bless & Higson-Smith (1995:107) se omskrywing van 'n onderhoudskedule as meetinstrument gebruik, deur vooraf vasgestelde vrae met 'n vaste orde en indikasies vir die beantwoording daarvan te formuleer (kyk bylae A). Die rede waarom daar op onderhoude as 'n meetinstrument besluit is, is omdat 'n groot verskeidenheid terminologie in die literatuur en omgangstaal gebruik word om maatskaplikewerkstudente se leerervaring in die praktyk te beskryf (Doel & Shardlow 1996:182-183; Hoffmann 1990: 11-12). Dit sou dus vir die ondersoeker nodig wees om sekere terminologie, konsepte en begrippe te verduidelik of te verhelder. Sodoende sou die ondersoeker kon verseker dat al die vasgestelde vrae wel beantwoord word en dat die vrae dieselfde deur al die respondente verstaan word.

Die onderhoudskedule is deur middel van telefoononderhoude (Frey & Oishi 1995: 4-5) deur die ondersoeker geoperasionaliseer. Die telefoononderhoude het tyd en onkoste bespaar en het

verseker dat al die respondente gerespondeer het en dat hulle response bruikbaar vir die doeleindes van hierdie ondersoek was.

Al twintig opleidingsinstansies wat maatskaplikewerkonderrig in Suid-Afrika aanbied, is by hierdie ondersoek betrek. Toestemming vir die ondersoek is skriftelik by die onderskeie hoofde van die opleidingsinstansies se maatskaplikewerkprogramme gevra. Die doel van die studie en die onderhoudskedule is ook aan die betrokke hoofde voorsien, met die versoek om dit aan 'n personeellid te delegeer wat as verteenwoordiger vir die betrokke opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram kan optree. Dit kan dus as 'n doelbewuste steekproeftrekking volgens Grinnell & Williams (1990: 133) geklassifiseer word, omdat die ondersoeker wou verseker dat die proefstuk al die elemente insluit wat regstreeks met die verskynsel verband hou.

Die onderskeie hoofde van die opleidingsinstansies se maatskaplikewerkprogramme is telefonies gekontak, wat elk 'n verteenwoordiger van die betrokke opleidingsinstansies se praktykonderrigprogram aangewys het. Hierdie verteenwoordigers is telefonies gekontak om 'n afspraak vir 'n telefoononderhoud te maak. Die verteenwoordigers is gevra om hulle met betrekking tot die onderhoudskedule voor te berei, ten einde as 'n respondent vir die ondersoek te kan optree. Die respondente moes in staat wees om 'n beskrywing en reflektering van supervisie aan studente deur die betrokke opleidingsinstansie binne die huidige tydsgewrig aan te bied. Hulle kritiese denke en eerlike, uitgebreide en beskrywende response sou dus nodig wees om vir die ondersoek van waarde te wees. Dit het behels dat die respondente ook hulle kollegas se response op die vrae in die onderhoudskedule moes versamel, ten einde verteenwoordigende menings te kon bied. Die meeste respondente het in hierdie verband aangetoon dat hulle die onderhoudskedule tydens personeelvergaderings bespreek het, óf het die ondersoeker na spesifieke kollegas vir spesifieke inligting verwys, óf was in staat om vrae wel verteenwoordigend te beantwoord, omdat hulle in 'n koördineringsposisie met betrekking tot praktykonderrig by die opleidingsinstansie betrokke is.

Elke respondent is op die afgespreekte tyd en datum deur die ondersoeker telefonies gekontak ten einde die onderhoud te voer. Die onderhoude is vanaf die einde van Junie 2001 tot die begin van Augustus 2001 gevoer, soos dit vir die ondersoeker en die respondente geleë was. Elke onderhoud is op oudioband opgeneem. Die vertroulike hantering van inligting is reeds

in die onderhoudskedule, wat elke respondent ontvang het, gewaarborg. Respondente kon dus hulle opleidingsinstansie se response op die vrae van die onderhoudskedule aanteken om tydens die onderhoud aan die ondersoeker mondelings oor te dra. Sodoende kon elke opleidingsinstansie in Suid-Afrika se beleving, interpretasie, persepsie en perspektief van supervisie aan maatskaplikewerkstudente, deur middel van die respondente gereflekteer word.

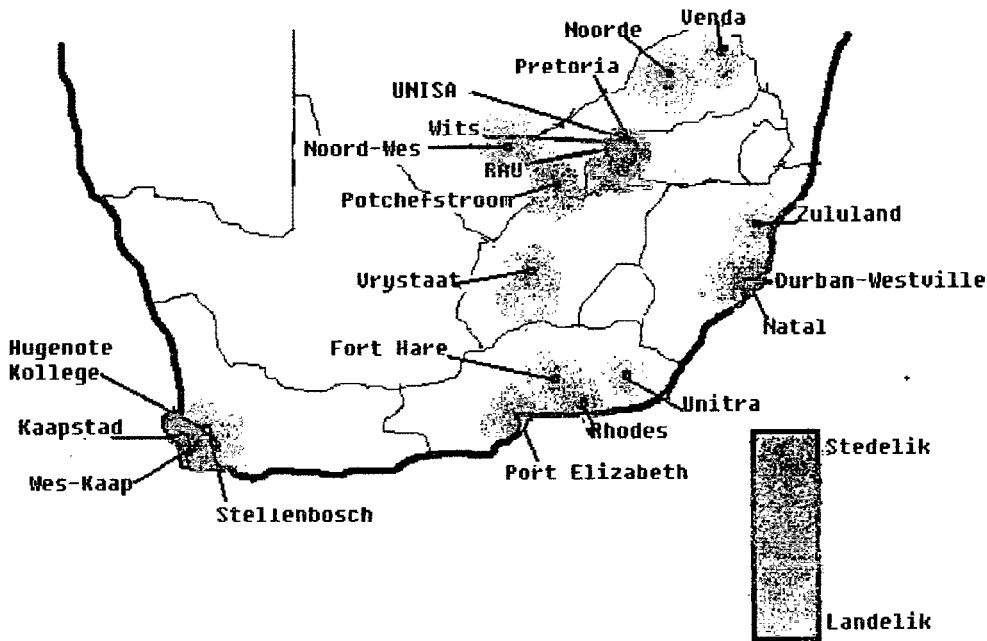
Die onderhoude met die respondente het gemiddeld 45 minute geduur. Die ondersoeker het na afloop van elke onderhoud, wat op oudioband opgeneem is, die onderhoude woordeliks getranskribeer, sodat die inligting vir die doeleindes van die empiriese ondersoek verwerk kon word. Die verwerkte gegewens word vervolgens aangebied.

8.3 RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

Die resultate van die ondersoek word na aanleiding van meestal oop vrae in die onderhoudskedule aangebied. Die strekking van die vraag sal telkens omskryf word, waarna die verwerkte data verbatim en of deur middel van persentasies, tabelle en figure weergegee word.

8.3.1 Biografiese besonderhede

Die volgende opleidingsinstansies wat opleiding aan maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika bied is by die ondersoek betrek: Universiteit van Kaapstad, Universiteit Durban Westville, Universiteit Fort Hare, Hugenate Kollege, Universiteit Natal, Universiteit Noord-Wes, Universiteit Port Elizabeth, Universiteit Potchefstroom vir Christelike Hoër Onderwys, Rand Afrikaanse Universiteit, Rhodes Universiteit, Universiteit Stellenbosch, Universiteit Transkei, UNISA, Universiteit van die Noorde, Universiteit Vrystaat, Universiteit Venda, Universiteit van Wes-Kaap, Universiteit Witwatersrand en Universiteit Zululand. Die geografiese verspreiding van die opleidingsinstansies word in figuur 8.1 gereflekteer.



Figuur 8.1: Geografiese verspreiding van opleidingsinstansies

Vanuit figuur 8.1 is dit duidelik dat nie al die opleidingsinstansie in stedelike omgewings en omgewings met 'n hoë populasiesyfer geleë is nie. Soos verder in hierdie hoofstuk sal blyk, het die populasiesyfer en die infrastruktuur van die opleidingsinstansie self en die onmiddellike omgewing waar die opleidingsinstansie geleë is, 'n groot impak op die aard van supervisie wat aan die studente gelewer word. Hierdie veranderlikes is te wyte aan Suid-Afrika se vorige politieke bedeling, waartydens rassebaseerde ontwikkeling, onderrig en groepsgebiedswette (Lesebe 1995:98; McKendrick 1998; Midgley 1998: 96; Muller 1965) daartoe gelei het dat daar tans nog steeds 'n groot verskil in infrastrukture en algemene ontwikkeling van opleidingsinstansies en hulle onmiddellike omgewings bestaan. Hierdie argument is deurlopend 'n determinant in die diskrepanse van data, wat in hierdie ondersoek aangebied word.

Die perspektiewe van al die opleidingsinstansies wat by onderrig en gevolglik supervisie aan maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika betrokke is, is by hierdie ondersoek ingesluit. Daar word dus nie afsonderlik op perspektiewe van identifiseerbare opleidingsinstansies (Lesebe 1995; McKendrick 1998) gefokus nie. Dit impliseer dat die stand van supervisie aan alle opleidingsinstansies, wat op die ontwikkelingsbehoefte van die meerderheid Suid-Afrikaners moet reageer (McKendrick 1998: 103), ondersoek word.

Die respondente, wat as verteenwoordigers van die opleidingsinstansies opgetree het, het almal in 'n hoedanigheid van praktykonderrigkoördineerder gerespondeer, behalwe twee respondente wat in hulle hoedanigheid as hoof van die betrokke opleidingsinstansie se maatskaplikewerkprogram opgetree het. Die respondente is dus almal permanente personeellede van 'n opleidingsinstansie, wat met praktykonderrig van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika gemeoid is. Al die respondente het behalwe praktykonderrigverantwoordelikhede, ook ander akademiese verantwoordelikhede en beklee 'n junior lektoraat, lektoraat, senior lektoraat of 'n professoraat aan die betrokke opleidingsinstansie. Die posisie van die respondente het hulle dus in staat gestel om ingelig te repondeer op vrae oor omskrywings van supervisie en verwante begrippe, die aard van supervisie, die impak van beleidsaspekte, ooreenkomste en verhoudings tussen die opleidings- en welsynsinstansies, samestelling van die personeel wat supervisie aanbied, samestelling van studente wat supervisie ontvang, onderrig tydens supervisie, die bestuur van supervisie en ondersteuning aan studente deur middel van supervisie. Hierdie vrae word vervolgens bespreek

8.3.2 Omskrywing van supervisie en verwante begrippe

Vanuit die literatuur (Botha 1976; Doel & Shardlow 1996; Hoffmann 1990; Kadushin 1992; Munson 1993) blyk dit dat die omskrywing van supervisie aan studente problematies kan wees, omdat omskrywings van supervisie vir gekwalifiseerde maatskaplike werkers nie net so vir maatskaplikewerkstudente oorgeneem kan word nie, aangesien die konteks van praktykonderrig aan studente unieke dimensies aan supervisie verleen. Ook die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995:50) verwys slegs na praktykopleiding met betrekking tot maatskaplikewerkstudente en na supervisie (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995:63), wat as supervisie aan geregistreerde maatskaplike werkers geïnterpreteer kan word. Alhoewel Botha (1976: 182) se omskrywing van supervisie as "die proses en metode wat gebruik word om die inhoud van die program in praktykonderrig aan studente tuis te bring" aanvaarbaar is, spesifiseer dit nie duidelik die funksies en doel van supervisie soos die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995:63) nie.

Die genoemde omskrywings van supervisie aan studente is ook nie vanuit die huidige tydsgewrig en met inagneming van die vereistes en impak van die welsynsisteem op makrovlak, die opleidings- en welsynsinstansiesisteme op ekovlak, die supervisie- en praktykopleidingsisteme op mesovlak en die leerdersisteem op mikrovlak geformuleer nie. Daarom is dit tans nodig om 'n omskrywing van supervisie aan studente te formuleer wat op die uitkomst van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos vervat in die Witskrif vir Welsyn (1997), gebaseer is. Dit impliseer dat die omskrywing van supervisie die impak van al die bogenoemde sisteme, soos in hoofstuk 3 verduidelik, in ag moet neem.

Om hierdie rede is die respondente gevra om supervisie wat maatskaplikewerkstudente binne die praktykonderrigprogram van hulle opleidingsinstansie ontvang, te omskryf. Die ondersoeker het aanvaar dat die meeste opleidingsinstansies supervisie aan studente in handleidings, studiegidse en memoranda omskryf, wat moontlik na die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995) of Botha (1976), Doel & Shardlow (1996), Hoffmann (1990), (Kadushin 1992) en Munson (1993) se definisies van praktykopleiding en supervisie kan verwys. Daarom is die respondente aangemoedig om hul omskrywings van supervisie aan studente in hulle eie woorde aan te bied, ten einde terminologie eie aan ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk en ook die terminologie van uitkomsgebaseerde onderrig te akkommodeer.

Meer as die helfte van die respondente, naamlik 12 (60%), het Kadushin (1992) se omskrywing van supervisie in terme van die funksies van supervisie, naamlik onderrig, ondersteuning en bestuur aangebied. Vervolgens word die respondente se response deur middel van trefwoorde in tabel 8.1 ontleed.

Tabel 8.1: Trefwoordontleding van die omskrywing van supervisie aan studente (n=20)

TREFWOORD	F	%	RANGORDE
Onderrig	15	75	1
Ondersteuning	12	60	2
Bestuur	12	60	2
Bevordering/ontwikkeling	7	35	3
Proses	5	25	4
Professionele vaardighede/bekwaamhede	5	25	4
Uitkomste/doelstellings en doelwitte van opleidingsinstansie	4	20	5
Teorie en praktyk integreer	4	20	5
Leiding/begeleiding	2	10	6
Onderrigbehoefte	1	5	7
Interaktief	1	5	7
Akademiese ontwikkeling	1	5	7
Bemagtiging	1	5	7

Vanuit tabel 8.1 is dit duidelik dat die respondente die onderrigfunksie van supervisie as die hoofkomponent van supervisie aan maatskaplikewerkstudente beskou. Die trefwoorde "bevordering/ontwikkeling", sowel as "professionele vaardighede/bekwaamhede" en ook "uitkomste/doelstellings en doelwitte" dui uit die response dat dit vir die respondente dieselfde betekenisinhoud het. Om by die terminologie eie aan 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief aan te sluit word die begrippe "ontwikkeling", "bekwaamhede" en "uitkomste" aanvaar.

Dit blyk egter dat 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief in die omskrywing van supervisie nog nie neerslag gevind het by die meerderheid opleidingsinstansies nie, veral indien die feit in ag geneem word dat die meerderheid van response op die onderrig-, ondersteunings- en bestuursfunksie van supervisie fokus. Ontwikkelingsgerigte trefwoorde soos "bekwaamhede", "uitkomste" en "bemagtiging" is wel deur verskillende respondente genoem, wat daarop dui dat daar tog 'n bewustheid onder respondente bestaan dat supervisie

aan studente tans vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief omskryf behoort te word.

Indien die rangorde van die respondente se trefwoorde in ag geneem word en die trefwoorde in 'n omskrywing van supervisie aan studente geformuleer word, kan die volgende omskrywing geld (die trefwoorde word telkens kursief en die rangorde in hakies aangedui, om die samestelling van die omskrywing te verantwoord): supervisie aan maatskaplikewerkstudente is 'n *proses* (4) van *onderrig* (1), *ondersteuning* (2) en *bestuur* (2) om studente se *bekwaamhede* (4) volgens die *uitkomst* (5) van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram *te ontwikkel* (3), ten einde die *teorie en praktyk te integreer* (5). Supervisie behels ook *interaktiewe* (7) *leiding* (6), gebaseer op *onderrigbehoefes* (7), *akademiese ontwikkeling* (7) en *bemagtiging* (7) van studente.

Volgens Vonk & Thyer (1997: 105-106) is die omskrywing van supervisie onder andere van die bereiking van uitkomst afhanklik. Om hierdie rede behoort die bogaande geformuleerde omskrywing van supervisie aan studente aan die hand van uitkomst wat deur buitelandse en inheemse outeurs soos Botha (1976: 38-48,87), Collins (1994:172-174), Hoffmann (1990: 5), Letsebe (1995:105), Rogers (1996: 12), Royse, Dhooper & Rompf (1996: 2), Simpson (1995: 364), Thomlison (1996: 5), Van Dam (1997: 8), Van Kessel & Haan (1993b: 22) en Veeran & Simpson (1996: 232) uiteengesit is, vergelyk te word. Figuur 8.2 stel 'n vergelyking van die omskrywing van supervisie, gebaseer op die response van die respondente, met die uitkomst van supervisie aan studente voor.

VERGELYKING VAN UITKOMSTE VAN SUPERVISIE & OMSKRYWING VAN SUPERVISIE soos deur buitelandse en inheemse outeurs geformuleer		soos deur respondente geformuleer	
• Modellerings van die integrering van teorie en praktyk	=	integrering van teorie en praktyk, onderrig	
• Verbetering van die bekwaamheid van beginner maatskaplike werkers	=	bekwaamhede, onderrig, akademiese ontwikkeling	
• Instaatstelling van studente om die verantwoordelikhede van die beroep aan te leer	=	bemagtiging, bekwaamhede, onderrig, ondersteuning	
• Professionele voorbereiding van studente	=	proses van onderrig, ondersteuning, bestuur	
• Blootstelling aan die werklikheid van die praktyk	=	integrering van teorie en praktyk	
• Ontwikkeling van studente se kapasiteit in terme van kennis, waardes en vaardighede	=	ontwikkeling, onderrig, ondersteuning, bekwaamhede, integrering	
• Bemagtiging van studente	=	bemagtiging	
• Identifisering van onderrigbehoefes	=	onderrigbehoefes	
• Leiding om binne organisasieverband te funksioneer	=	interaktiewe leiding, bestuur	
• Aktivering van studente vir die heropbou en ontwikkeling van die gemeenskap	=	onderrig, ondersteuning, bestuur, ontwikkeling, proses, bekwaamhede, uitkomst, teorie en praktyk integreer, leiding, onderrigbehoefes, interaktief, akademiese ontwikkeling, bemagtiging	
• Sensitivering van studente vir die professionele filosofie en etiek			
• Ontsluiting van studente se kritiese denkvermoëns			
• Bevordering van studente se kultuursensitiwiteit en -hantering.			

Figuur 8.2: Vergelyking van die uitkomst van supervisie (soos deur uitheemse en inheemse outeurs geformuleer) met die omskrywing van supervisie aan studente (soos deur respondente geformuleer)

Figuur 8.2 toon dat die response van die respondente met betrekking tot die omskrywing van supervisie wel duidelike ooreenkomste met die uitkomst van supervisie toon, soos dit deur die reeds geïdentifiseerde inheemse en buitelandse outeurs geformuleer is. Die trefwoorde van die omskrywing van supervisie blyk in enige kombinasie op meer as een uitkomst van toepassing te wees. Dit illustreer dat die bogaande saamgestelde omskrywing van supervisie aan studente op beide teoretiese en praktykverwagtinge gegrond is.

Verskeie outeurs soos Botha (1976: 19-20), Brownstein, Smith & Faria (1991: 237-248) en Doel & Shardlow (1996: 182) verwys na die verskil in benaminge van persone by opleidingsinstansies, wat daarvoor verantwoordelik is om supervisie aan studente te bied. Aangesien die persoon by die opleidingsinstansie, wat supervisie aan studente bied, 'n belangrike rolspeler in supervisie en dus vir hierdie proefskrif is, is dit nodig dat die betrokke persoon se benaming vanuit die teorie en praktyk omskryf word ten einde onduidelikhede, misinterpretasies en verwarring uit te skakel. Om hierdie rede is die respondente gevra wat die persone by hulle opleidingsinstansie genoem word, wat deur die instansie aangestel word om supervisie aan maatskaplikewerkstudente by die instansie aan te bied. Tabel 8.2 gee 'n uiteensetting van die response.

Tabel 8.2: Benaming van persone wat supervisie by die opleidingsinstansie aanbied (n=20)

BENAMING		F	%
Dosent (F=6)	Praktikadosent (F=1)	8	40
	Deeltydse dosent (F=1)		
Supervisor (F=2)	"Field practice supervisor" (F=1)	7	35
	Kampussupervisor (F=2)		
	Universiteitsupervisor (F=2)		
Koördineerder	"Field instructor coordinator" (F=1)	2	10
	"Fieldwork coordinator" (F=1)		
Vakkundige begeleier		1	5
Praktykopleier		1	5
"Instructor"		1	5

Dit blyk uit tabel 8.2 dat daar wel verskeie benaminge vir die persoon wat supervisie by die opleidingsinstansie aanbied, bestaan. Die meeste persone word dosente genoem, waarskynlik omdat hulle ook doseerverpligtinge het en 'n doseerpos beklee. Indien die persone "supervisor" genoem word, blyk dit dat hulle deur middel van die aard van hulle verbintenis met die opleidingsinstansie onderskei word. Die aard van die persone se take en rolle bepaal dus in 'n groot mate wat hulle genoem word. Die take wat die betrokke persone verrig kan

egter as supervisie geïnterpreteer word (kyk tabel 8.1). Daarom kan daar na persone by opleidingsinstansies wat supervisie aan maatskaplikewerkstudente bied as supervisors verwys word, ongeag of hulle ook ander akademiese verpligtinge het, koördinerende van praktykonderrig doen of ander take by die opleidingsinstansie het, aangesien hulle die rol van 'n supervisor vertolk (Brownstein, Smith & Faria 1991; Royse, Dhooper & Rompf 1996; McInnis-Dittrich & Coe 1997; Simpson & Tyndall 1995). Wanneer die funksies van supervisie tot uitvoer gebring word, is dit duidelik dat die persoon supervisie doen (Kadushin 1991:23) en dus vir die doeleindes van daardie taak (Doel & Shardlow 1996; Hawthorne & Holtzman 1991; Mesbur 1991; Raskin, Skolnik & Wayne 1991; Rodway & Rogers 1993; Strydom 1993) 'n supervisor genoem kan word om die persoon te onderskei.

Doel (1996: 4) verwys na die praktykopleier as die persoon by die welsynsinstantie, wat as instaatsteller van maatskaplikewerkstudente se praktykonderrig optree. Dit blyk egter uit navorsing (Rodway & Rogers 1993: 52) dat daar baie ooreenstemming tussen die onderrigfunksies van die supervisor en die praktykopleier is. Vanuit hierdie agtergrond is die respondente gevra wat die persone in die praktyk genoem word, wat supervisie aan studente bied terwyl hulle vir praktykonderrig by die welsynsinstantie inskakel. Die meerderheid respondente, 15 (75%), het genoem dat die persoon 'n supervisor genoem word, terwyl 7 (35%) genoem het dat die persoon 'n praktykopleier genoem word. In hierdie verband het 2 respondente aangedui dat die persoon beide 'n supervisor en praktykopleier genoem word en 1 respondent het aangedui dat die persoon beide 'n supervisor en "field tutor" genoem word. 'n Beduidende aantal respondente, 7 (35%), het die benaming "supervisor" verder afgebaken met verwysings soos "agency supervisor" en 5 (25%) respondente het na veldsupervisor of "placement supervisor" verwys.

Vanuit die bogaande uiteensetting blyk dit dat die unieke verantwoordelikhede wat die persoon by die welsynsinstantie met betrekking tot praktykonderrig dra, tot die benaming van die persoon lei (Mesbur 1991: 161; Tebb, Manning & Klaumann 1996: 42). Daar kan dus na aanleiding van die response aanvaar word dat supervisie aan studente ook 'n verantwoordelikheid is van die persone in die praktyk, wat met praktykonderrig gemeied is en dat die betrokke persone dus ook supervisors genoem kan word. Dit is waarskynlik die rede waarom 6 (30%) opleidingsinstansies slegs die benaming supervisor omskryf, maar dan tussen 'n supervisor by die opleidingsinstansie en 'n supervisor by die welsynsorganisasie onderskei. Die feit dat 8 (40%) opleidingsinstansies na supervisors by die opleidings-

instansie as dosente verwys, is 'n verder verduideliking waarom 'n groot aantal opleidingsinstansies, 15 (75%), na die persone in die praktyk as supervisors verwys.

Aangesien hierdie proefskrif op supervisie deur supervisors verbonde aan opleidingsinstansies fokus, sal daar steeds volgehou word om na praktykopleiers, wat vir supervisie by die welsynsinstansies verantwoordelik is, te verwys, ten einde verwarring te voorkom. Praktykopleiding word volgens die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995: 50) as 'n leerproses waarvolgens studente deur praktykopleiers onderrig word, omskryf. Hierdie definisie kan tot die verwarring bydra, aangesien die praktykopleier in hierdie sinsverband as die persoon by die opleidingsinstansie óf by die welsynsinstansie geïnterpreteer kan word. 'n Verdere aspek wat die benaming "praktykopleier" verwarrend maak is dat die begrip "onderrig" in plaas van "opleiding" deur die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA: 1997b) voorgeskryf word. Daar word tans in die omgangstaal reeds geredelik na "praktykonderrig" in plaas van "praktykopleiding" verwys. Hierdie semantiese verskil behoort ook in "praktykopleiding" neerslag te vind, wat daarop neerkom dat daar na 'n "onderrigter" verwys behoort te word. Dit is egter 'n neologisme wat moontlik nie sonder meer in die omgangstaal aanvaar sal word nie.

Uit die bogaande uiteensetting is dit duidelik dat die konfigurasie van sisteme (welsynsisteem, opleidings- en welsynsinstansiesisteem, supervisie- en praktykopleidingsisteem), wat by supervisie aan studente betrokke is, 'n impak op die omskrywing van begrippe soos supervisie, supervisor en praktykopleier het. Die empiriese data het aangetoon dat supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief omskryf kan word, dat die benaming "supervisor" afhanklik is van die taak en rol van die persoon, wat by die opleidingsinstansie supervisie aan studente bied en dat die benaming "praktykopleier" verwarrend kan wees en dat die meeste respondente in hierdie verband na "supervisor" verwys. Vervolgens sal die aard van supervisie aan studente bespreek word.

8.3.3 Die aard van supervisie aan studente

Tsui & Ho (1997) is van mening dat die model waarvolgens praktykonderrig geoperasionaliseer word (die inhoud van die praktykonderrigprogram), die aard van supervisie aan die student bepaal, deurdat dit die verskillende rolle en verhoudings van die betrokkenes in die verloop van die supervisieproses beskryf. Dit is ook bepalend vir die onderskeie funksies van supervisie. Om die konfigurasie van sisteme, wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika betrokke is en die impak daarvan op supervisie aan

studente te verstaan, is dit dus nodig om data te bekom oor die inhoud van die onderskeie opleidingsinstansies se praktykonderrigprogramme. Sodoende sal die dienoreenkomstige aard van supervisie bepaal kan word om 'n maatskaplike ontwikkelingsperspektief daarop te ontwikkel. Om hierdie rede is die respondente gevra om 'n bondige uiteensetting van die inhoud van hul opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram en dienoreenkomstige supervisie wat aangebied word, te gee. Tabel 8.3 is 'n samevatting van die response.

Tabel 8.3 Inhoud van praktykonderrigprogram (n=20)

INHOUD VAN PRAKTYK- ONDERRIGPROGRAM	VLAK 1	VLAK 2	VLAK 3	VLAK 4	TOTAAL RESPONSE
Supervisie/laboratorium	19 (95%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	79 (98,75%)
Blokplasing	_	3 (15%)	2 (10%)	11 (55%)	16 (20%)
Deurlopende plasing	_	17 (85%)	18 (90%)	9 (45%)	44 (55%)
Waarneming/oriëntering/werkstukke	19 (95%)	4 (20%)	2 (10%)	_	25 (31,25%)
Gevallewerk (afsonderlik)	_	10 (50%)	12 (60%)	3 (15%)	25 (31,25%)
Groepwerk (afsonderlik)	1 (5%)	11 (55%)	10 (50%)	3 (15%)	25 (31,25%)
Gemeenskapswerk (afsonderlik)	_	5 (15%)	13 (65%)	3 (15%)	21 (26,25%)
Integrering van metodes	_	1 (5%)	4 (20%)	17 (85%)	22 (27,5%)

Tabel 8.2 toon dat alle studente wat maatskaplike werk in Suid-Afrika studeer, vanaf vlak 2 supervisie in een on of ander formaat ontvang, waarskynlik omdat hulle op een of ander wyse in kontak met die verbruiker/kliëntsisteem kom. Slegs 1 opleidingsinstansie bied nie 'n praktykonderrigprogram op vlak 1 aan nie en gevolglik ontvang daardie studente nie supervisie nie. Die supervisie op vlak 1 neem volgens die respondente gewoonlik die formaat van 'n groeplaboratoriumsessie aan, wat as groepsupervisie geïnterpreteer kan word. Dit blyk ook volgens die respondente dat die praktykonderrig op vlak 1 hoofsaaklik uit waarneming, oriëntering met betrekking tot die welsynsveld en praktiese werkstukke bestaan. Wanneer daar dus in hierdie proefskrif na supervisie aan studente verwys word, sluit dit alle maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika vanaf vlak 2 tot vlak 4 in en verwys dit ook na bykans al die studente op vlak 1.

Die response van die respondente (tabel 8.3) het daarop gedui dat veral drie praktykonderrigmodelle deur opleidingsinstansies benut word, wat die aard van supervisie aan die studente beïnvloed. (Tabel 8.3 word vervolgens slegs deur middel van persentasies geïnterpreteer, aangesien die totaal response vanaf vlak 1 tot 4 geïnterpreteer word en die rougetalle nie na 20 nie, maar na 80 sommeer – die rougetalle kan gevolglik misleidend vertoon.)

'n Blokplasingmodel (Botha 1976: 17-18; Fourie 1982: 32-33; Royse, Dhooper & Rompf 1996: 4-5) word vanaf vlak 1 tot vlak 4 deur 20% van die opleidingsinstansies benut, teenoor 'n deurlopende model (Botha 1976: 17-18; Fourie 1982: 32-33; Royse, Dhooper & Rompf 1996: 4-5), wat deur 55% van die opleidingsinstansies benut word. Die deurlopende model word veral op vlak 2 (85%) en vlak 3 (90%) benut, terwyl die blokplasingmodel veral op vlak 4 (55%) benut word. Hierteenoor word 'n pre-praktykonderrigmodel (waarneming, oriëntering en werkstukke) die meeste op vlak 1 (95%) gebruik. Die impak van die keuse van hierdie modelle op die aard van supervisie blyk daaruit dat die intensiteit van supervisie progressief vanaf vlak 1 tot vlak 4 toeneem. Die omgewing en infrastruktuur van die opleidingsinstansie moet egter ook by hierdie afleiding in berekening gebring word, aangesien een opleidingsinstansie afstandsonderrig aanbied en enkele ander instansies se gebrekkige infrastruktuur of omgewingshulpbronne dit noodsaaklik maak om meer van 'n pre-praktykonderrig en blokplasingmodel gebruik te maak.

Praktykonderrig met betrekking tot die maatskaplikewerkmetodes geskied óf afsonderlik per metode óf geïntegreerd. Dit blyk dat gevallewerk en groepwerk as afsonderlike metodes ewe veel aandag (31,25%) gedurende die praktykonderrigprogram ontvang. Dit blyk oënskynlik dat gemeenskapswerk as afsonderlike metode minder aandag (26,25%) ontvang. Die respondente het egter aangetoon dat die voorbereiding van die studente op gemeenskapswerk meer intensiewe aandag tydens supervisie verg en dat daar hoofsaaklik eers op vlak 3 (65% op vlak 3 teenoor 15% op vlak 2) intensiewe aandag aan gemeenskapswerk gegee word. Die integrering van die onderskeie maatskaplikewerkmetodes vind hoofsaaklik op vlak 4 (85%) tydens die studente se praktykonderrigprogram plaas (met ander woorde elke metode word nie afsonderlik gedoen nie, maar gewoonlik by een plasing geïntegreer).

Dit blyk dus dat 'n blokplasing (minstens ses maande deurlopend) van studente op vlak 4 om die maatskaplikewerkmetodes te integreer, tans voorkeur by die opleidingsinstansies in Suid-

Afrika geniet. Die omgewing waar hierdie blokplasing geskied, is bepalend vir die supervisie wat die student ontvang. Indien die blokplasing geografies nie vir die opleidingsinstansie maklik bereikbaar is nie, word die verantwoordelikheid van deurlopende supervisie aan die student gewoonlik hoofsaaklik aan 'n praktykopleier by die betrokke welsyninstansie oorgelaat.

8.3.4 Die impak van beleidsaspekte op supervisie aan studente

Ten einde die respondente se response oor die impak van beleidsaspekte op supervisie aan maatskaplikewerkstudente te toets, is die respondente gevra om die aspekte van die Witskrif vir Welsyn (1997) en die Wet op Hoër Onderwys (1997) te identifiseer wat hulle supervisie aan studente beïnvloed. Uit die response is dit duidelik dat die genoemde twee beleidsrigtings veral 'n impak op die opleidings- en welsyninstansiesieem (ekovlak), supervisie- en praktykopleidingsstelsel (mesovlak) en leerdersstelsel (mikrovlak) het, soos dit reeds in die voorafgaande teoretiese uiteensetting van hierdie proefskrif beskryf is.

Op die ekovlak blyk dit dat veral die befondsing van die opleidingsinstansies tot personeelvermindering by die instansies lei, wat aanpassings met betrekking tot die metodes van supervisie op die mesovlak tot gevolg het, ten einde meer koste effektief te wees. Dit impliseer dat daar meer op groepsupervisie gefokus word. (Hierdie aspek word onder punt 8.3.8 verder bespreek.) Ook poog die opleidingsinstansies, sowel as die welsyninstansies om 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief volgens die Witskrif vir Welsyn (1997) te volg. Die respondente beweer egter in hierdie verband dat die welsynorganisasies nie ten volle duidelikheid het oor die toepassing van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk nie en dat dit impliseer dat die opleidingsinstansies meer kreatief moet wees met betrekking tot integrering van die teorie en die praktyk van supervisie aan studente.

Die respondente se response toon 'n ooreenkoms met McKendrick (1998: 106) se mening dat ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk 'n oorgang vanaf 'n kliniese en rehabiliterende perspektief na 'n inheemse ontwikkelingsgerigte perspektief impliseer. Die parameters vir befondsing van welsyninstansies is ook van hulle ondersteuning van die strategiese filosofie van die Afrika-rennaissance afhanklik (Department of Welfare 1999). Daarom moet gefragmenteerde, gespesialiseerde en geïsoleerde dienste ontmoedig word. Dit vind neerslag in die respondente se pogings om die metodes van maatskaplike werk geïntegreerd aan te bied en om op ontwikkelingsareas, soos kwesbare groepe in die gemeenskap te fokus. Dit blyk dus

dat die impak van die welsynsisteem op die opleidingsinstansies wel daartoe gelei het dat praktykonderrigprogramme ooreenkomstig die Witskrif vir Welsyn (1997) bedryf word.

Die tweede beleidsaspek waarna die respondente gevra is, naamlik die impak van die Wet op Hoër Onderwys (1997a), word ook reeds duidelik deur die opleidingsinstansies tot uitvoer gebring, deurdat al die opleidingsinstansies volgens die response supervisie aan studente volgens die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig aanbied. Dit het egter ook die implikasie dat vorige leerervarings van studente amptelik erken moet word en dat die toelatingsvereistes vir studie in maatskaplike werk meer toeganklik is. Al die respondente het aangetoon dat dit daartoe lei dat die meeste maatskaplikewerkstudente by die opleidingsinstansies vanuit voorheen benadeelde gemeenskappe kom. (Dit word deur middel van figuur 8.5 verder bespreek.) Dit het die gevolg dat sekere agterstande, soos gebrekkige skryf- en taalvaardighede kenmerkend van die studente is en hoë eise aan supervisie stel om verwagte kompetensies van studente te ontwikkel.

Vanuit die bogenoemde uiteensetting is dit duidelik dat die impak van beleidsrigtings deur die welsyns- en opleidingsisteem verreikende gevolge vir supervisie aan studente in maatskaplike werk, veral ná 1997 het. Die samevatting van die respondente se response dui daarop dat die aard van welsyn in Suid-Afrika en die aard van hoër onderwys sodanig verander het, dat elke aspek van sisteme wat daarby betrokke is, daardeur beïnvloed word. Figuur 8.3 bied 'n spesifieke saamgestelde illustrasie van die respondente se response oor die impak van beleidsaspekte op supervisie aan studente.

WELSYNSISTEEM
(makrovlak)

Witskrif vir Welsyn (1997)

OPLEIDINGS- EN WELSYNSINSTANSIESISTEEM
(ekovlak)

Wet op Hoër Onderwys (1997)

Befondsing aan opleidingsinstansies verminder

Opleidingsinstansies rasionaliseer – personeel verminder

Welsynorganisasies transformeer – personeelskommelinge

Onduidelikheid by welsynorganisasies oor toepassing van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk

SUPERVISIE- EN PRAKTYKOPLEIDINGSISTEEM
(mesovlak)

Supervisie is op uitkomst gerig

Gerig op potensiaal van studente

Geen diskriminasie teenoor studente

Die gemeenskapswerkmetode word beklemtoon

Fokus op ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk

Poog om studente te bemagtig vir ontwikkelingswerk

Poog om beginsels van die Witskrif vir Welsyn na te kom

Poog om maatskaplikewerkmetodes geïntegreerd te onderrig

Die kompetensies waarvoor studente moet beskik word beklemtoon

Word op kwesbare groepe in gemeenskap gefokus tydens onderrig

Moet praktykopleiers ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderrig oplei

Meer aandag aan groep- as individuele supervisie, vanweë minder personeel

Supervisie met studente uit benadeelde omgewings geskied teen stadiger pas

Moet meer kreatief wees om bestaande teorie met huidige praktyk te integreer

Praktykonderrigplasings moet by diensprogram van welsynorganisasies inpas

Beklemtoon kliniese werk minder – diagnostiese modelle word minder gebruik

Verlang praktykonderrigplasings by organisasies met 'n ontwikkelingsingesteldheid

LEERDERSISTEEM
(mikrovlak)

Studente moet meer op selfstudie fokus

Vorige leerervaringe van studente word aanvaar

Toelatingsvereistes van opleidingsinstansies het verslap

Opleidingsinstansies is meer toeganklik vir alle studente

Studente beskik oor gebrekkige taal- en skryfvaardighede

Maatskaplikewerkstudente kom tans hoofsaaklik uit vorige benadeelde gemeenskappe

Figuur 8.3: Impak van beleidsaspekte op supervisie aan studente

Ten einde vas te stel hoe die opleidingsinstansies op die impak van die beleidsrigtings tydens die toepassing van supervisie aan studente reageer, is die respondente gevra om die supervisiemodel, wat deur die opleidingsinstansie gevolg word te, verduidelik. Die helfte van die respondente kon die wyse hoe leerinhoude tydens supervisie aan studente oorgedra word, nie aan 'n spesifieke model koppel nie of was onseker oor die teoretiese fundering van "*dit wat gedoen word*" (Thomlison 1996: 5). Die response het gewissel vanaf 'n "*geïntegreerde model*" tot "*elke supervisor doen sy/haar eie ding*". Volgens een respondent volg die respondent se opleidingsinstansie 'n persoonsgesentreerde benadering, wat by die totale teoretiese onderbou van die betrokke maatskaplikewerkprogram aansluiting vind.

Enkele respondente, 6 (30%), het na "*Kadushin se model*" verwys. Na aanleiding van verdere navraag het dit geblyk dat die respondente óf die benutting van onderrig, ondersteuning en bestuur (Kadushin 1992) as funksies van supervisie bedoel óf na komponente van supervisie (persoon, plek, persoon, personeel en proses) verwys (Kadushin 1992: 142). Die minderheid van die respondente, 3 (15%), het na ontwikkeling van studente se kompetensies verwys. Tydens die onderhoude met hierdie betrokke respondente is die afleiding gemaak dat die ontwikkeling van studente se kompetensies egter nie aan 'n spesifieke model en eienskappe van 'n model (Kaplan 1991b: 11) gekoppel word nie. Bewyse by die respondente dat die uitkomste van supervisie deur middel van 'n kompetensiemodel nagestreef word, soos dit deur Guttman, Eisikovits & Maluccio (1988) en Shardlow & Doel (1996: 41-43) beskryf is, kon dus nie gevind word nie.

Vanuit bogenoemde uiteensetting blyk dit dus dat die impak van beleidsrigtings wel tot 'n ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie deur opleidingsinstansies bygedra het, maar dat die implementering en teoretiese fundering van supervisie nog nie aan 'n aanvaarbare supervisiemodel, wat die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief komplementeer, gekoppel word nie. Dit is vanuit die response debatteerbaar of supervisiemodelle wat wel deur opleidingsinstansies aangehang word, aan die vereistes van maatskaplike ontwikkeling voldoen, aangesien Kadushin (1992) se werk byvoorbeeld hoofsaaklik op 'n kliniese perspektief gegrond is, dus inhoudelik wel bruikbaar en aanvaarbaar is, maar nie voorsiening vir die impak van die omgewing, uitkomste en duidelike geïdentifiseerde kompetensies van studente maak nie. Daar behoort dus voortgebou te word op kompetensiemodelle soos beskryf deur Guttman, Eisikovits & Maluccio (1988) en Shardlow & Doel (1996: 41-43) en op komponente van supervisie (omgewing, mense, behoeftes, intervensie, student), soos deur

Hoffmann (1990) voorgestel, ten einde 'n inheemse supervisiemodel te kompilleer, wat die kompleksiteit van supervisie aan maatskaplikewerkstudente beskryf, 'n duidelike raamwerk voorsien en wat as 'n navorsingshulpmiddel gebruik kan word (Pelser 1988).

8.3.5 Die ooreenkoms en verhouding tussen opleidings- en welsynsinstansies met betrekking tot praktykonderrig aan studente

Hoffmann (1990: 80-83) wys daarop dat die praktykonderrigprogram op twee vlakke bestuur word, naamlik op 'n mikro- en makrovlak. Die mikrovlak is die supervisieprogram of supervisiegeleentheid van individuele studente en die makrovlak is die totale praktykonderrigprogram wat in belang van die supervisie aan studente deurgevoer word. Die konteks waarbinne die bestuursverantwoordelikhede uitgevoer word, kan wel die aard van die supervisor se bestuursfunksie beïnvloed, maar sekere funksies en take bly die supervisor se verantwoordelikheid in terme van supervisie aan die student. Die konteks van die supervisor se bestuursverantwoordelikhede kan aan die hand van Botha (1976), Choy et al. (1998), Fourie (1982), Hoffmann (1990) en Kadushin (1991) saamgevat word in terme van die parameters wat vir die welsynsinstansies gestel word om studente vir praktykonderrig te plaas en die aard van die kontrak en verhouding tussen die supervisor en praktykopleier. Vanuit hierdie agtergrond is die respondente gevra om die parameters uit te lig wat vir opleidingsinstansies gestel word om studente vir praktykonderrig te plaas. Tesame hiermee moes die respondente ook die wyse van kontraktering met die welsynsinstansies, die probleme en hindernisse wat hulle in hierdie verband beleef en die wyse hoe hulle 'n vennootskapsverhouding met die welsynsinstansies handhaaf, verduidelik. Die volgende uiteensetting doen samevattend oor die respondente se response verslag.

Die parameters vir praktykonderrigplasings wat die respondente gerapporteer het, stem hoofsaaklik met die menings van outeurs soos Badger & MacNiel (1998), Botha (1976), Gray, Mazibuko & O'Brien (1996), Gray & Simpson (1998), Grossman (1991), Hoffmann (1990), Kerson (1994), Letsebe (1995), Mesbur (1991), Simpson (1995) en Soest & Kruzich (1994) ooreen. Die belangrikste parameter volgens die respondente is dat die praktykopleier 'n geregistreerde maatskaplike werker moet wees en dat die praktykopleier in staat moet wees om gereelde supervisiesessies met die student te hê. Studente word egter soms vir veral gemeenskapswerk by organisasies sonder 'n maatskaplike werker geplaas. In sulke gevalle word 'n skakelpersoon vereis. Hierdie skakelpersoon doen egter nie supervisie nie en gee

gewoonlik slegs praktiese leiding aan die student. Ook moet die welsynsinstantie se welsynsprogram binne die parameters van die staat se voorgestelde welsynsprogram val en moet hulle dus ontwikkelingsgerig werk. Die instantie se infrastruktuur moet sodanig wees dat dit die student se praktykonderrig fasiliteer, die instantie moet met openbare vervoer vir studente bereikbaar wees, basiese veiligheid van studente moet gewaarborg kan word en die instantie moet 'n positiewe gesindheid oor die professie aan die student kan oordra. Verder moet die praktykopleier in staat wees om deel van die student se evaluering te wees en word 'n skriftelike verslag van die student se praktykonderrig verwag. Respondent A se respons verteenwoordig die respondente se menings deur die volgende opmerking: *"Studente moet onderrig word – welsynsinstanties moet nie werkkragte verwag nie"* Hiermee word waarskynlik bedoel dat die parameters wat vir 'n praktykonderrigplasing gestel word, primêr vir al die implikasies van onderrig aan die student voorsiening moet maak.

Al die respondente rapporteer dat hulle met welsynsinstanties op een of ander wyse kontrakteer, soos dit deur Gelman (1990) en Strydom (1993) voorgestel word. Hierdie kontraktering geskied skriftelik of verbaal en formeel of informeel. Dit blyk uit die response dat die inhoud van die praktykonderrigprogram gewoonlik die aard van die kontrak tussen die supervisor en die praktykopleier bepaal. Al die respondente het aangetoon dat hulle opleidingsinstanties oor riglyne of memorandumms oor die praktykonderrig beskik, wat gewoonlik as 'n kontrak dien en/of die formaat van die kontrak insluit. Hieruit kan dus afgelei word dat die supervisieverwagtinge wat die opleidingsinstanties aan die welsynsinstanties stel, deurgaans deur al die opleidingsinstanties gestruktureer vir alle betrokkenes uiteengesit word.

Strydom (1993:124) kom egter tot die gevolgtrekking dat daar sekere redes is waarom kontraktering tussen die opleidings- en welsynsinstanties nie alle knelpunte kan uitskakel nie. Hierdie knelpunte is te wyte aan die verskil in verwysingsraamwerke, soos dit deur Bogo & Vayda (1987), Hoffmann (1990) en Strydom (1993) geïdentifiseer is. Die respondente het 'n groot verskeidenheid hindernisse met die welsynsinstanties in verband met praktykonderrig uitgelig. Uit die response het dit geblyk dat die volgende hindernisse algemeen by praktykonderrig by alle opleidingsinstanties voorkom en dat die geografiese ligging van die opleidingsinstantie (kyk figuur 8.1) tot sekere hindernisse kan bydrae.

Die algemeenste hindernis wat deur die respondente genoem is, is dat praktykopleiers te min tyd aan studente en gevolglik supervisie aan die student afstaan. Welsynsinstansies versoek ook telkens studente wat akademies uitstaande is en onafhanklik kan werk en verkies om nie probleemstudente of studente wat stadiger ontwikkel te akkommodeer nie. Onderrig aan studente is dus nie 'n prioriteit vir meeste welsynsinstansies nie en veral die staatsinstellings doen min moeite om aan verwagtinge van opleidingsinstansies te voldoen. Landelike opleidingsinstansies het min keuses van welsynsinstansies vir praktykonderrig en in sommige gevalle nog minder keuses oor wie hulle as praktykopleier wil aanvaar, aangesien daar geen ander beskikbare instansies en maatskaplike werkers is nie.

Welsynsinstansies se negatiewe finansiële posisies en gepaardgaande onsekerhede, dra tot 'n lae moraal van praktykopleiers en gereelde personeelwisseling by, wat nie positiewe ervarings vir studente inhou nie. Dit lei ook daartoe dat bekwame praktykopleiers al hoe skaarser word, dat welsynsinstansies soms nie fisiese akkommodasie vir studente kan bied nie en dat organisasies finansiële vergoeding vir die praktykonderrig wat hulle bied, vereis.

Die bekwaamheid van praktykopleiers word verder betwyfel, deurdat hulle teoretiese kennis in die algemeen en kennis en toepassing van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk bevraagteken word. Respondent P som dit op deur te noem: *"Sommige praktykopleiers het nog nie die skuif vanaf kliniese werk na ontwikkelingswerk gemaak nie – ons lei studente op in aspekte wat hulle nie in die praktyk kan inoefen nie"*

Ook word die ooreengekome kontrakte tussen die supervisor en praktykopleiers verontagsaam, deurdat praktykopleiers nie vir gereelde samesprekings, vergaderings of opleidingsessies opdaag nie. Die werkopdragte van die studente, wat vooraf tussen die onderskeie instansies onderhandel is, verskil soms drasties wanneer die student by die opleidingsinstansie aanmeld. (Met ander woorde, daar word van die studente verwag om ander take te doen as wat gekontrakteer is.) In dieselfde verband is welsynsinstansies soms nie voorbereid vir die studente nie, alhoewel daar vooraf deeglik met hulle in die opsig onderhandel is.

Die werkstandaard wat welsynsinstansies van studente verwag, is soms te hoog óf die kliëntepotensiaal of projek wat aan die student toegedeel word, is onvoldoende om aan die opleidingsinstansie se verwagtinge te voldoen. Ook verkies opleidingsinstansies slegs

studente op vlak 4, aangesien studente op vlak 2 en 3 se werk meer onderriginsette verg in vergelyking met die kwantiteit en kwaliteit werk wat hulle vir die instansie lewer. Die respondente noem ook dat welsynsinstansies tot nadeel van die studente die verskillende opleidingsinstansies se studente met mekaar vergelyk. Soms word die werkstandaard van studente op vlak 3 met vlak 4 vergelyk en/of die uitkoms van die betrokke plasing word nie in ag geneem nie. Dit lei daartoe dat opleidingsinstansies, wat geografies na aan mekaar is, met mekaar moet kompeteer om studente vir praktykonderrig te plaas. Soms is die enigste instansies wat beskikbaar is, instansies wat in een of ander terrein spesialiseer. Van hierdie studente word ook deur die welsynsinstansies verwag om oor daardie gespesialiseerde kennis te beskik, sonder om in ag te neem dat die opleidingsinstansie vir generiese onderrig verantwoordelik is. Dit het die gevolg dat dit vir sommige opleidingsinstansies moeilik is om die uitkomste van 'n praktykonderrigprogram te standaardiseer, aangesien die geleentheid wat die student kan gebruik om die bereiking van uitkomste in die praktyk te illustreer, drasties van mekaar verskil.

'n Laaste probleemarea wat deur alle respondente genoem is, is dat vervoer vir studente na die welsynsinstansies en vir die studente se werk by die instansies 'n groot probleem is. Die versekering van studente se veiligheid hou ook hiermee verband. Die onderskeie opleidingsinstansies, veral in landelike omgewings (kyk figuur 8.1), poog op verskillende kreatiewe wyses om die probleem die hoof te bied, wat hoofsaaklik deur die infrastruktuur en geografiese ligging van die opleidingsinstansie bepaal word. Hierdie probleem neem egter sulke afmetings aan dat dit die aard van opleidingsinstansies se praktykonderrigprogramme beïnvloed en dat onderriggeleentheid vir studente ontnem word.

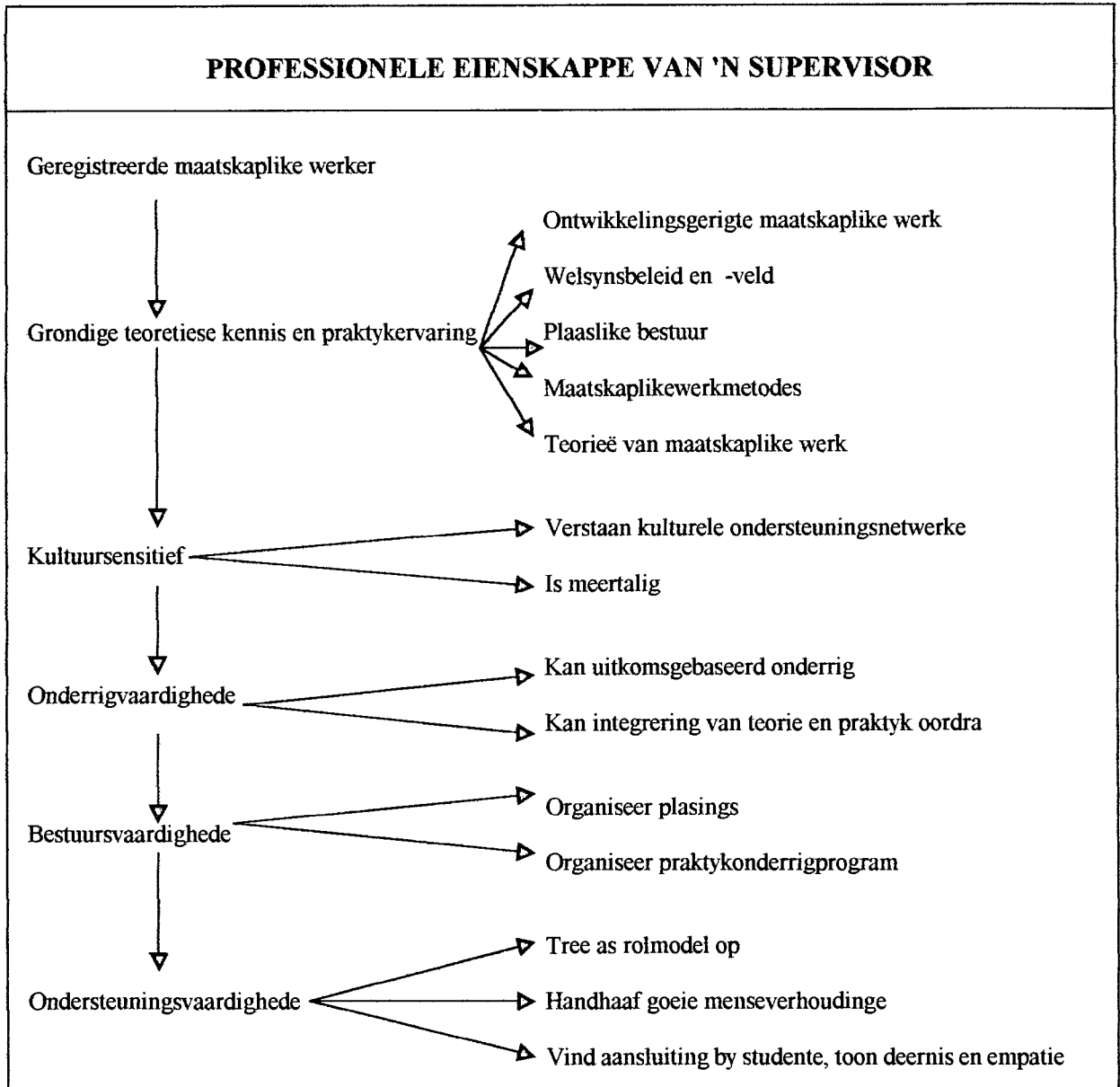
Die laasgenoemde hindernis, soos ook al die ander genoemde hindernisse, bly die opleidingsinstansie en die betrokke supervisor se probleem, aangesien daar tans geen amptelike maatreëls bestaan om welsynsinstansies by die hantering en oplossing van die bogenoemde hindernisse te betrek nie. Al waarop die opleidingsinstansie tans kan aanspraak maak, is om 'n vennootskapsverhouding met die welsynsinstansies te vestig. Die wyses hoe die respondente 'n vennootskapsverhouding vestig word vervolgens aangedui.

Al die respondente poog om soveel as moontlik formele en informele skakelingsgeleentheid met die praktykopleiers by welsynsinstansies te bewerkstellig. Respondent C stel dit soos volg: *"Ek vertroetel voortdurend my persoonlike verhouding met die praktykopleiers, want*

ek is van hulle afhanklik en nie hulle van my nie ongelukkig weet hulle dit..." Hierdie ingesteldheid reflekteer 'n houding dat supervisors by opleidingsinstansies moeilik beheer oor die kwaliteit van praktykonderrig by welsynsinansies kan toepas en dat die vestiging van 'n goeie (en soms persoonlike) verhouding met praktykopleiers die enigste wyse is waarop samewerking verseker word. Praktykopleiers by welsynsinansies beklee dus 'n magsposisie met betrekking tot praktykonderrigplasings van maatskaplikewerkstudente, waarvoor hulle nie die verantwoordelikheid hoef te dra nie. Om hierdie situasie te beredder, poog die supervisors by die opleidingsinstansies volgens die respondente, om op kreatiewe maniere aan die praktykopleiers erkenning vir hulle werk te gee. Dit is in ooreenstemming met Lacerte & Ray (1991) se voorstelle vir erkenning aan praktykopleiers van welsynsinansies en sluit opleidingsessies, sertifikate vir dienste gelewer en formele en informele bedankingsgeleenthede in.

8.3.6 Samestelling van die personeel wat supervisie by die opleidingsinstansie aanbied

Vanuit die bogenoemde response van die respondente is dit duidelik dat daar hoë eise, veral op interpersoonlike vlak aan die supervisors by opleidingsinstansies gestel word. Hierdie stelling is in ooreenstemming met Rodway & Rogers (1993) en Yelloly & Henkel (1995) se menings dat die supervisor by die opleidingsinstansie 'n sentrale verantwoordelikheid met betrekking tot supervisie aan maatskaplikewerkstudente het en dat hulle 'n bestuursposisie met besondere funksies beklee. Na aanleiding van outeurs soos Kadushin (1991), Kitching (1992), Munson (1992) en van Staden (1990) se menings oor eienskappe waaraan supervisors moet voldoen, is die respondente gevra om die professionele eienskappe van 'n supervisor te reflekteer. Dit word in figuur 8.4 grafies opgesom.



Figuur 8.4 Professionele eienskappe van 'n supervisor

Figuur 8.4 toon dat die respondente eienskappe van 'n supervisor gereflekteer het, wat in terme van hooftrekke opgesom kan word, naamlik dat die supervisor 'n geregistreeerde maatskaplike werker moet wees, dat die persoon oor 'n grondige teoretiese en praktykervaring moet beskik, dat die persoon kultuursensitief moet wees en oor onderrig-, bestuurs- en ondersteuningsvaardighede moet beskik. 'n Maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief kom duidelik in hierdie response na vore, deur middel van die respondente se klem op die supervisor se kennis en ervaring van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, die welsynsbeleid en plaaslike bestuur en die klem op kultuursensitiwiteit en uitkomsgebaseerde onderrigvaardighede.

Klem is ook deur van die respondente op die supervisor se akademiese vaardighede gelê, deurdat 'n respondent byvoorbeeld na die navorsingsingesteldheid van die supervisor verwys het en 'n ander respondent genoem het dat haar opleidingsinstansie ten minste 'n M.A.-graad van supervisors verwag. Die ingesteldheid van die supervisor jeens supervisie is deur die respondente benadruk. Respondent T noem byvoorbeeld: *"Die supervisor moet 'n bewustelik roeping hê om maatskaplikewerkstudente te onderrig"*, respondent N noem: *"Die supervisors moet studente ook toelaat om studente te wees"* en respondent E noem: *"The supervisor must find pleasure in working with students"*. Om aan hierdie genoemde professionele eienskappe te voldoen, moet die supervisor dus spesifieke take verrig en spesifieke rolle vervul. Die response van die respondente sluit aan by outeurs soos Doel & Shardlow (1996), Hawthorne & Holtzman (1991), Mesbur (1991), Raskin, Skolnik & Wayne (1991) en Rodway & Rogers (1993), wat spesifieke take van die supervisor identifiseer en outeurs soos Brownstein, Smith & Faria (1991), Gardiner (1989), Royse, Dhooper & Rompf (1996), McInnis-Dittrich & Coe (1997) en Simpson & Tyndall (1995), wat spesifieke rolle van die supervisor beskryf.

Uit die response van die respondente blyk dit dat die supervisors van studente by bykans al die opleidingsinstansies, voldagpersoneel van die instansie is. Slegs een instansie se supervisors is almal kontrakwerkers, terwyl drie instansies maatskaplike werkers uit die praktyk kontrakteer om supervisie van studente te doen. Hierdie supervisors word egter by een instansie as deel van die akademiese personeel geag. Die res van die instansies se supervisors het ook almal akademiese take. Daarom is dit nie vreemd dat 8 (40%) respondente na supervisors by die opleidingsinstansie as lektore verwys nie. (Vergelyk tabel 8.2.)

8.3.7 Samestelling van studente wat supervisie ontvang

Indien supervisie aan die maatskaplikewerkstudent vanuit 'n sistemiese perspektief beskou word, is die student (leerdersisteem) volgens Botha (1976) baie belangrik, omdat die praktykonderrig en gevolglik supervisie terwille van die student plaasvind. Dit is dus nodig om die basiese eienskappe van die maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te bepaal. Om hierdie rede is die respondente gevra om by benadering die diverse samestelling van die betrokke opleidingsinstansies se populasie van maatskaplikewerkstudente uiteen te sit.

Ten einde 'n getallebeeld van die studente te kan vorm, word die beraamde aantal studente wat supervisie ontvang in tabel 8.4 uiteengesit. Omdat die respondente nie in staat was om spesifieke korrekte getalle weer te gee nie (vanweë veranderlikes soos studente wat hulle studies staak) en sommige opleidingsinstansies studente van ander programme toelaat om veral op vlak 1 en vlak 2 ook die maatskaplikewerkprogram te volg, word slegs die benaderde minste en meeste aantal studente, wat supervisie by 'n opleidingsinstansie ontvang, gereflekteer.

Tabel 8.4: Beraamde aantal studente wat supervisie by opleidingsinstansies ontvang (n=20)

VLAK	MINSTE STUDENTE BY 'N OPLEIDINGSINSTANSIE	MEESTE STUDENTE BY 'N OPLEIDINGSINSTANSIE
Vlak 1	32	400
Vlak 2	7	200
Vlak 3	11	80
Vlak 4	10	64
Totaal by 'n opleidingsinstansie vanaf vlak 1-4	63	720

Uit tabel 8.4 blyk dit dat daar 'n groot verskil in studentegetalle by opleidingsinstansies bestaan. Uiteraard beïnvloed die aantal studente by 'n opleidingsinstansie die aard van praktykonderrigprogram en gepaardgaande supervisie aan studente. Uit die respondente se response blyk dit dat die ouderdomme van die meeste maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika binne die parameters van adolessensie en vroeë volwasseheid val, soos dit deur Louw & Edwards (1993) beskryf word. Ook blyk dit dat die meeste studente vroulik en vanuit voorheen benadeelde gemeenskappe, soos dit deur Gray (1998) en Hoffmann (1990) beskryf is, kom. Tabel 8.5 reflekteer die beraamde persentasie maatskaplikewerkstudente wat uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom. Die rede hoekom tabel 8.5 slegs in beraamde persentasies uitgedruk word, is omdat die respondente nie spesifieke getalle kon voorsien nie en slegs benaderde persentasies kon verskaf.

Tabel 8.5: Beraamde persentasie studente uit vorige benadeelde gemeenskappe (n=20)

AANTAL OPLEIDINGSINSTANSIES	PERSENTASIE BENADEELDE STUDENTE (by benadering)
11 (55%)	100%
6 (30%)	80%
2 (10%)	50%
1 (5%)	20%

Dit blyk dat 17 (85%) van die opleidingsinstansies in Suid-Afrika uit tussen 80% tot 100% maatskaplikewerkstudente van voorheen benadeelde gemeenskappe bestaan. Uit die respondente se response blyk dit ook dat hierdie studente uit benadeelde gemeenskappe uit 'n diverse kulturele samestelling en taalagtergrond kom, wat kommunikasie tydens supervisie bemoeilik. 'n Verder taalhindernis is die feit dat Engels al meer as 'n voertaal in die welsyns- en opleidingsstelsel aanvaar word, alhoewel Engels bykans al die studente uit benadeelde gemeenskappe se tweede of derde taal is.

Al die respondente het genoem dat hulle opleidingsinstansies se maatskaplikewerkstudente se samestelling gekenmerk word deur studente met finansiële probleme. Dit is ook deur 18 (90%) respondente as die uitstaande eienskap van hulle studentesamestelling beskryf. Die meeste respondente huldig ook die persepsie dat die meeste van hulle studente van landelike omgewings afkomstig is, wat aan 'n opleidingsinstansie in 'n meer stedelike omgewing studeer.

Bogenoemde eienskappe van maatskaplikewerkstudente behoort 'n groot impak op supervisie aan die studente te hê en is nie in die voorafgaande teoretiese verkenning beklemtoon nie, omdat dit nie deur outeurs soos Bogo & Vayda (1987) en Eichenfield & Stoltenberg (1996), wat eienskappe van maatskaplikewerkstudente bespreek, geïdentifiseer word nie. Die genoemde outeurs is ook buitelandse outeurs – menings van inheemse outeurs in die verband is nie gevind nie.

Uit die bogenoemde uiteensetting is dit dus duidelik dat die studenteprofiel tans in 'n groot mate die demografie, maar ook problematiek van die Suid-Afrikaanse samelewing weerspieël.

Ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, wat op die armstes van die armste mense gefokus is (Department of Welfare 1997), word dus deur die meeste studente vanuit dieselfde omstandighede as die verbruikersstelsel, studeer. Hoe dit die onderrig tydens supervisie aan die studente beïnvloed, is deur die volgende vraag aan die respondente gestel.

8.3.8 Onderrig tydens supervisie

Volgens Wood & Middleman (1991: 112-114) is dit 'n wanpersepsie dat supervisors outomaties weet hoe om mense (studente) te onderrig en dat die kennis, waardes en vaardighede, wat nodig is om te onderrig, nie aangebore is nie. Die doel van onderrig aan studente is om dit vir studente moontlik te maak om te leer (Ramsdem in Laurillard 1993: 13). Maatskaplikewerkpraktyk is meer as net 'n intellektuele proses en verhoudings, verbeelding, kreatiwiteit en kunssinnigheid is ook belangrik (Bernstein 1993:276). Ramasar (1988: 186) het reeds meer as 'n dekade gelede daarop gewys dat meer studente uit voorheen benadeel omgewings maatskaplike werk studeer en dat aanpassings vanaf die tradisionele Westerse onderrigproses, metodes en tegnieke dus nodig is om die diversiteit van die inheemse studente te akkommodeer. Van Kessel & Haan (1993a) se mening kan in hierdie verband saamgevat word met die stelling dat onderrig in maatskaplike werk by die omgewing aanpasbaar moet wees en op die algehele funksionering van die student moet fokus.

Die diverse samestelling van studente, wat tans maatskaplike werk in Suid-Afrika studeer, is reeds in punt 8.3.7 uiteengesit. Om hierdie rede is die respondente gevra om die betrokke opleidingsinstansies se leerareas van supervisie, onderrigbeginsels, wyse van bepaling van studente se leerstyle en onderrigbehoefte, kontraktering met studente, evaluering van die studente se werkprestasies, die gebruikmaking van supervisiemetodes en die aanwending van verskillende onderrigtegnieke te identifiseer. Die response van die respondente word vervolgens uiteengesit.

Uiteensetting van opleidingsinstansies se leerareas

Die respondente is spesifiek gevra om die leerareas van hulle betrokke opleidingsinstansie uit een te sit, wat tydens supervisie hanteer moet word om die uitkomst van die praktykonderrigmodules te bereik. Die response van die respondente het aangedui dat daar verwarring is oor wat met die begrip "leerareas" bedoel word, alhoewel dit 'n begrip is wat goed in dokumente oor uitkomsgebaseerde onderrig verduidelik word (Department of

Education 1997a; Department of Education 1992b) Slegs een respondent kon spesifiseer dat daar by haar opleidingsinstansie spesifiek op leerareas soos verkenning van hulpbronne op vlak 1, kommunikasie op vlak 2, die intervensieproses op vlak 3 en praktykmodelle en perspektiewe op vlak 4 gefokus word en een respondent het die student as professionele persoon en 36 ander aspekte as leerareas geïdentifiseer. Ander response het gewissel van spesifieke leerareas soos ontwikkeling van die studente se lewensvaardighede en aanleer van taal en skryfvaardighede, tot algemene leerareas soos integrering van die teorie en praktyk. Die ontwikkeling van die beroepspersoonlikheid van die student het die grootste frekwensie, 12 (60%), getoon.

Daar is vir die doeleindes van hierdie ondersoek gepoog om die response van die respondente te groepeer in terme van die leerareas omgewing, mense, behoeftes van mense, intervensie en student (Hoffmann 1990:50). Dit het egter geblyk dat dit 'n futiele oefening sou wees, aangesien leerareas met betrekking tot die omgewing, mense en behoeftes nie deur die response gedek is nie.

Daar kan egter nie sonder meer aanvaar word dat die betrokke opleidingsinstansies nie tydens supervisie op al die leerareas soos dit deur Hoffmann (1990) geïdentifiseer is, fokus nie. Al die respondente het byvoorbeeld vroeër tydens die onderhoud aangedui dat hulle baie bewus is van die omgewing waarvandaan hulle studente kom (punt 8.3.7) en ook van die omgewing waarbinne die studente gaan werk (punt 8.3.4). Hierdie ingesteldheid van die respondente gaan akkoord met die stelling van Matiru, Mwangi & Schlette (1995: 129) dat unieke programme in Afrika saamgestel moet word vir studente wat in 'n Afrika-konteks woon en werk. Respondent T se respons in hierdie verband is verteenwoordigend van die respondente se ingesteldheid met betrekking tot die leerareas van supervisie: *"Die studente kom uit dieselfde omstandighede as die mense met wie hulle moet werk ... daarom moet op dieselfde areas gefokus word"* Dit blyk dus dat die beroepspersoonlikheid van die student wel baie aandag as 'n leerarea behoort te ontvang en dat dit juis die omgewing van die studente self, in vergelyking met die ander leerareas is, wat die response van die respondente beïnvloed het.

Ook het nie een van die respondente na die ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede), soos dit deur Erwin (1991), Fourie (1982), Hoffmann (1990) en Matiru, Mwangi & Schlette (1995) geïdentifiseer is, verwys nie. Indien die leerareas van supervisie aan die hand van Hoffmann (1990) en die ontwikkelingsvlakke van leer aan die hand van die

laasgenoemde outeurs, gestruktureerd vir die respondente aangebied sou word, sou die respondente moontlik op al die leerareas en ontwikkelingsvlakke van leer gereageer het, aangesien die betrokke leerareas en ontwikkelingsvlakke die totale veld van maatskaplike werk dek (Kadushin 1992:142). In die volgende hoofstuk sal hierdie aspek verder ondersoek word.

Toepassing van onderrigbeginsels deur supervisors

Davenport & Davenport (1988) en Kramer & Wrenn (1994) se argumente dat andragogiese en pedagogiese onderrigbeginsels geïntegreerd tydens supervisie aan maatskaplikewerkstudente toegepas moet word, het daartoe gelei dat die respondente gevra is om aan te dui watter onderrigbeginsels by hulle opleidingsinstansie beklemtoon word. Uit die response van die respondente was dit duidelik dat daar nie eenstemmigheid is oor hoe om maatskaplikewerkstudente in terme van onderrigbeginsels te hanteer nie. 'n Beduidende aantal respondente, 5 (25%), kon geen verduideliking met betrekking tot die vraag gee nie. 'n Verdere 5 (25%) respondente het getoon dat hulle volwasseneleerbeginsels sterk aanhang. Van die laasgenoemde 5 respondente het 2 (10%) hulle standpunt gemotiveer deur te noem dat baie van die studente self kinders het, en daarom soos volwassenes behandel moet word. Een respondente het genoem dat sy "*Kadushin se beginsels*" gebruik, een respondent gebruik "*uitkomsgebaseerde beginsels*" en een respondent gebruik haar "*common sense*". Die res, 10 (50%), van die respondente het almal 'n geïntegreerde benutting van pedagogiese en andragogiese onderrigbeginsels gemotiveer, wat in ooreenstemming met Davenport & Davenport (1988) en Kramer & Wrenn (1994) se argumente is.

Die motiverings van enkele respondente, wat pedagogiese en andragogiese onderrigbeginsels integreer, word vervolgens uiteengesit.

- Respondent C: *"Dit is vreemd vir baie van ons studente om verantwoordelikhede te dra ...daarom moet hulle dit direktnief geleer word"*
- Respondent F: *"Studente uit sommige landelike omgewings moet soms op basiese vlak sekere sosiale vaardighede geleer word"*
- Respondent I: *"Studente moet leer dat familiekwessies nie altyd geakkommodeer kan word nie"*
- Respondent H: *"Sommige studente vind dit moeilik om op hulle eie te werk en het nie 'n verwysingsraamwerk van onafhanklike denke nie ... daarom vra ek*

altyd hoe die student dink sy ma, pa of ouma in hierdie situasie sou gemaak het"

Respondent Q: *"Studente kom na die universiteit om geleer te word en wil nie veel doen om self te leer nie – indien hulle self antwoorde op vrae moet verskaf, sien hulle dit nie as onderrig nie"*

Respondent U: *"Vanweë die taal- en kultuurprobleme, gee ek direkte leiding aan studente en vra dan studente om dit in mekaar se eie taal- en kultuurverband vir mekaar te verduidelik en terugvoer te gee – dan bespreek ons hulle terugvoer en die proses begin weer van vooraf"*

Respondent T: *"In ons landelike omgewing is dit 'n status om 'n motor te bestuur...daarom is dit soms 'n motivering om maatskaplike werk te studeer... om professionele geloofwaardigheid en verantwoordelikheid vir studente te leer is iets wat afgedwing moet word en waarvoor daar te min personeel is"*

Vanuit die bogenoemde response blyk dit dat veral die huidige samestelling van die maatskaplikewerkstudente (figuur 8.5) tot die eiesoortige aard en benutting van die onderrigbeginsels tydens supervisie bydra. Die diverse kulturele samestelling van studente in Suid-Afrika, noodsaak dus kreatiewe onderrig (Bernstein 1993:276) en integrering van andragogiese en pedagogiese beginsels (Davenport & Davenport 1988; Kramer & Wrenn 1994), soos deur die bogenoemde response van respondente geïllustreer word. Respondent T se respons blyk egter 'n voorbeeld te wees van sommige opleidingsinstansies se dilemma, dat die aantal studente (tabel 8.4) oorweldigend teenoor die aantal supervisors (figuur 8.3) is, hoofsaaklik vanweë die rasionalisasie van sommige opleidingsinstansies se personeel. Tesame met die groot aantal studente uit voorheen benadeelde omgewings (tabel 8.5), wat soos uit bogenoemde voorbeelde hoë eise aan beginsels van onderrig stel, is dit moeilik om individuele studente se leerstyle te bepaal. Dit word vervolgens bespreek

Bepaling van studente se leerstyle

Volgens Thomlison et al. (1996: 40-42) is dit 'n mite dat mense net een manier of een leerstyl het. Volgens die outeur is die konteks waarbinne die leer plaasvind bepalend vir die styl waarvolgens dit student leer. Geen een van die respondente het aangetoon dat hulle oor een of ander formele wyse beskik waarvolgens studente se leerstyle bepaal word nie. Een respondent het wel die belangrikheid van die bepaling van studente se leerstyle soos volg

verwoord, wat in ooreenstemming met Thomlison et al. (1996) se argument is: *"Die konteks waaruit die student leer moet bepaal word, sodat verstaan kan word hoe die student leer ... want leerinhoud kan studente aan hulle eie dilemmas soos armoede en geweld herinner, wat tot blokkasies vir leer aanleiding gee ... dit moet vir die student geïnterpreteer kan word."* 'n Ander respondent het egter van die opleidingsinstansies se redes waarom leerstyle nie formeel bepaal word nie, soos volg opgesom: *"Dit is moeilik om individuele studente se leerstyle te bepaal indien studente meestal in groepe hanteer word ... ons moet maar bepaal watter strategie die beste vir die groep werk"*

Kennis en begrip vir die diversiteit van studente se leerstyle is egter vir die supervisor belangrik, ten einde geïndividualiseerde onderrigstrategieë te kan toepas. Studente se gedrag in die onderrigomgewing weespieël dus hulle leerstyl. Daarom is een van die belangrikste determinante om die student se gemotiveerdheid vir leer te bepaal (Moore, Dietz & Jenkins 1998; Race & Brown 1994; Visser 1986). In hierdie verband is die respondente se response op die vorige vraag oor onderrigbeginsels veral betekenisvol en behoort dit vir die supervisors as aanduiders te dien van watter onderrigstrategieë gebruik gemaak moet word.

Visser (1986: 358) noem spesifiek dat onderrigstrategieë aangewend moet word om studente se leerstyle by die vereistes van die omgewing te laat aanpas, met die doel om studente se natuurlike vermoëns te ontwikkel, om stylbuigsaamheid te bevorder, om studente aanpassingstegnieke te leer en om hulle vaardighede te laat verwerf in die hantering van situasies waar aan ander se vereistes voldoen moet word. Die laasgenoemde outeur noem ook dat in gedagte gehou moet word dat studente gewoon is daaraan dat almal op dieselfde wyse onderrig word. Die passing van die supervisor se onderrigstrategie by verskillende studente se leerstyle kan dus vir sekere studente 'n vreemde ervaring wees. Sommige studente kan die individualisering as 'n uitdaging ervaar, terwyl ander deur die vreemdheid daarvan afgeskrik kan word.

Assessering van studente se onderrigbehoefte en bereiking van uitkomst

Onderrigbehoefte is die gaping tussen die kennis, waardes en vaardighede waaroor die student beskik en dit waaroor die student moet beskik in terme van die onderrigprogram wat deur die opleidingsinstansie vasgestel word (Lemberger & Marshack 1991: 188). Raschick, Maypole & Day (1998: 31) beklemtoon die individualisering van die student tydens assessering van onderrigbehoefte en noem dat die beginsel van *"one size fits all"* nie

leerdersgesentreerd is nie. Met hierdie argumente as agtergrond is die respondente gevra om die wyse hoe studente se onderrigbehoefte geassesseer word, te verduidelik. Die respondente het die volgende wyses geïdentifiseer: formele onderrigassessering volgens gestandaardiseerde riglyne, gebruikmaking van gerekenariseerde skale, terugvoer deur die studente en praktykopleiers, die inhoud van die studente se portefeuljes, die ooreengekome kontrakte met studente, vraelyste en deur middel van werkopdragte.

Tydens die onderhoude met die respondente het dit geblyk dat assessering van die student se onderrigbehoefte en evaluering van die student se bereiking van gestelde uitkomst vir 18 (90%) van die respondente dieselfde aktiwiteit kan wees, veral indien dit deurlopend toegepas word. Die respondente het ook, in ooreenstemming met Franken (1996), 'n onderskeid tussen formele en deurlopende evaluering getref, waar die deurlopende evaluering op die hier en nou fokus en die formele evaluering op die totale situasie gefokus is. Die meeste respondente het dus nie onderrigassessering as bloot 'n sistematiese bepaling van studente se leerbehoefte aan die begin van die supervisieproses, wat tydens die onderrig in supervisie hanteer moet word (Lemberger & Marshack 1991:189), beskou nie. 'n Moontlike verklaring vir hierdie respons is dat daar kontinuïteit in die proses van supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanaf vlak 1 tot vlak 4 is en dat die proses van supervisie aan maatskaplikewerkstudente in die geheel vanaf vlak 1 tot vlak 4 beskou word.

Al die respondente het getoon dat hulle op een of ander wyse die studente se werk deur middel van mondelinge of skriftelike eksamens formeel evalueer. Die portefeuljes (samegestelde lêerinhoud) van studente blyk die algemeenste bron te wees waarvolgens studente beoordeel word. Dit blyk ook dat studente wat deurlopende praktykonderrig deur die jaar ontvang meestal op een of ander wyse tydens die middel van die praktykonderrigplasing en teen die einde van die plasing geëvalueer word. Een respondent verwys daarna as 'n kwalitatiewe en 'n kwantitatiewe assessering onderskeidelik. Die betrokkenheid van studente by hulle evaluering en die belangrikheid van portuurgroepevaluering word ook deur enkele respondente onderskryf.

Die belangrikheid van deurlopende evaluering word deur respondent G benadruk, deur te noem dat dit studente verhoed om soos volg te reageer: *"As ek swak doen, is dit die supervisor se skuld"*. Die student moet dus deurlopend presies weet in watter mate gestelde uitkomst bereik is al dan nie, en wat om te doen om die gestelde uitkomst te bereik. Dit

bemagtig studente volgens die laasgenoemde respondent om selfwerkzaamheid aan die dag te lê.

Een respondent wys daarop dat die onderrigassessering aan die begin van die student se praktykonderrig vir hom belangrik is, aangesien *"sommige studente met sulke gebrekkige vaardighede die kursus inkom dat daar nie tyd is om aan gevorderde onderrigbehoefes aandag te gee nie."* 'n Ander respondent wys in hierdie verband op haar instansie se groot druipeyfer van studente. Dit stem met Wilsons in Hartman & Wills (1991) se bevinding ooreen dat alle maatskaplikewerkstudent (selfs met die nodige onderrig) nie noodwendig oor die nodige vaardighede, houdings, belangstellings, motivering, volwassenheid en emosionele stabiliteit sal beskik, wat vir die professionele praktyk nodig is nie.

Kontraktering met studente

Hoffmann (1990: 136) gee 'n omvattende omskrywing van die supervisiekontrak tussen die supervisor en die student deur te noem dat dit die eerste stap is om die verhouding tussen die partye te demokratiseer en dat dit die verplasing van mag vanaf die supervisor na die student behels, sodat die student aan besluite en verwagtinge wat met betrekking tot die onderrig gestel word, kan deelneem. Al die respondente het na aanleiding van 'n vraag oor die aard van hulle kontraktering met die studente aangedui dat hulle op een of ander wyse met studente tydens die supervisieproses kontrakteer.

Dit blyk egter uit die respondente se response dat die formele aard van die kontrak al hoe belangriker word en dat dissiplinêre prosedures duidelik uitgespel behoort te word. Respondent H se mening dien in hierdie verband as 'n samevatting: *"Hoe meer studente – hoe meer kansvatters ... dissiplinering van studente vir hulle professionele taak word al hoe belangriker"* Die mening van respondent S bied waarskynlik die rede vir die belangrikheid van die insluiting van dissiplinêre prosedures in die kontrak: *"Ons kry al hoe meer studente wat ongesosialiseerd is, maar wat baie bewus van hulle regte is"*. Uit die bogenoemde response is dit dus duidelik dat die supervisiekontrak nie net op die hantering en programmering van geïdentifiseerde leerbehoefes kan fokus nie, maar dat dit ook die regte en verwagtinge met betrekking tot die gedrag van die onderskeie partye duidelik moet uitspel.

Benutting van supervisiemetodes

Kaplan (1991a: 141) en Tebb, Manning & Klaumann (1996: 43) wys op navorsing wat toon dat daar nie noemenswaardige verskille in uitsette tussen individuele- en groepsupervisie geïdentifiseer kan word nie. O'Niel (1993: 120) rapporteer egter deur haar navorsing dat sekere aspekte soos waardes, die beste deur individuele supervisie oorgedra word. Na aanleiding van hierdie persepsies is die respondente gevra om aan te toon hoe die metodes van supervisie deur hulle benut word. 'n Beduidende aantal respondente, naamlik 7 (35%), het aangedui dat hulle hoofsaaklike op alle jaarvlakke van groepsupervisie as metode gebruik maak, maar dat individuele supervisie op aanvraag en volgens behoeftes verleen word en dat pogings aangewend word om studente op vlak 4 in kleiner groepe (byvoorbeeld per gemeenskapswerkprojek) te hanteer. Die rede hoekom hierdie respondente hoofsaaklik groepsupervisie as metodes benut, is volgens die betrokke respondente omdat die aantal studente te veel vir die beskikbare personeel is om individueel te hanteer.

Dit blyk uit die response dat al die opleidingsinstansies studente op vlak 1 in groepe hanteer en dat individuele aandag aan studente progressief tot vlak 4 toeneem. Een instansie benut egter slegs groepsupervisie vanaf vlak 1 tot 4, terwyl 'n ander instansie geen student toelaat om kontak met die praktyk te hê nie, alvorens hulle nie supervisie en verkieslik individuele supervisie ontvang het nie. Groep- en individuele supervisie word ook by sommige instansies afwisselend volgens 'n program aangebied, terwyl die metodes by ander instansies geïntegreerd en interafhanklik tot mekaar aangebied word. Die respons van respondent A, dat "*die aard van ons studente en die plekke waar hulle geplaas word maak dit nodig dat hulle groep- en individuele supervisie ontvang*" som die benutting van die onderskeie supervisiemetodes op, aangesien dit blyk dat dit van veranderlikes soos beskikbare personeel, aantal studente (tabel 8.5) en die inhoud van die praktykonderrigprogram (tabel 8.3) afhanklik is. Die feit dat groepsupervisie goedkoper as individuele supervisie is, blyk ook 'n bepalende determinant vir die benutting van die metode te wees.

Benutting van onderrigtegnieke

Doel & Shardlow (1996: 77) kategoriseer onderrigtegnieke in terme van tegnologiese tegnieke soos die gebruik van videobande en die internet, skriftelike tegnieke soos verslagskrywing en eksperimentele tegnieke soos rollespelle. Na aanleiding van hierdie groot verskeidenheid tegnieke is die respondente gevra om aan te toon watter tegnieke hulle meestal tydens supervisie aan studente gebruik. Uit die respondente se response blyk dit dat daar nie

spesifieke voorkeure vir sekere tegnieke is nie, alhoewel 14 (70%) respondente die gebruik van tegnologiese tegnieke van waarde ag. Hierdie respondente gebruik byvoorbeeld videooerusting om studente se individuele onderhoude, groepwerksessies of gemeenskapswerkprojekte te evalueer. Hierdie respondente motiveer die waarde van tegnologiese onderrig tegnieke deur daarop te wys dat dit vir die supervisor 'n beeld van die student se praktykwerk kan gee, sonder dat die supervisor fisies teenwoordig hoef te wees. Daar is egter 7 (35%) respondente, wat oor min of geen tegnologiese toerusting beskik nie en wat op ander onderrig tegnieke moet staatmaak.

8.3.9 Bestuur van supervisie

Na aanleiding van die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig (RSA 1995), word daar algemeen na persone wat by onderrig betrokke is as bestuurders verwys (Pretorius 1998). Die bestuursfunksie van die persone wat by onderrig betrokke is, is egter 'n belangrike deel van die totale onderrig (Yelloly & Henkel 1995:155). Die bestuursfunksie van die supervisor sluit ook die taak van kwaliteitsbeheer in (Hoffmann 1991). Die bestuur en beheer van kwaliteit kan egter vir verskillende mense verskillende betekenis hê, aangesien kwaliteit vanuit verskillende perspektiewe gedefinieer word (Lemmer 1998: 118-119). Om kwaliteitsbeheer by opleidingsinstansies toe te pas kan egter 'n komplekse taak wees, vanweë finansiële beperkinge wat deur opleidingsinstansies op praktykonderrig (wat personeelimplikasies tot gevolg het) gelê word (Kilpatrick, Turner & Holland 1994). Volgens Lemmer (1998) het kwaliteitsbeheer deur supervisors ook nie noodwendig voortrefflike studente tot gevolg nie, aangesien die opleidingsinstansies se keuringsbeleide 'n belangrike rol speel.

Met bogenoemde argumente in gedagte, is die respondente gevra na die wyse hoe die kwaliteit van supervisie aan hulle opleidingsinstansie verseker word. 'n Groot verskeidenheid verduidelikings is deur die respondente gegee. Vanuit die response is dit egter duidelik dat in ooreenstemming met die bogenoemde menings van Lemmer (1998) en Kilpatrick, Turner & Holland (1994), die keuringsbeleid en die sterkte van die supervisiepersoneel in vergelyking met die aantal studente by opleidingsinstansies, in sommige gevalle die aard van die supervisie kwaliteitsbeheer in 'n groot mate beïnvloed. Respondent C het byvoorbeeld benadruk dat sy opleidingsinstansie 'n sterk keuringsbeleid vir maatskaplikewerkstudente het en dat daar streng beheermaatreëls in die praktykonderrigprogram ingebou is om die kwaliteit van supervisie te verseker. Daarteenoor het respondent J gerapporteer dat slegs die basiese

keuringskriteria vir tersiêre onderrig vir haar opleidingsinstansie se maatskaplikewerkstudente geld en dat groot getalle studente in vergelyking met min personeel die kwaliteit van supervisie beïnvloed. In teenstelling hiermee het Respondent A gerapporteer dat haar opleidingsinstansie ook slegs die basiese keuringskriteria vir tersiêre onderrig vereis, maar dat daar om hierdie rede duidelike kwaliteitsbeheermaatreëls vir supervisie ingestel is. Uit hierdie verskil in menings blyk dit dat die kwaliteit van supervisie (en nie noodwendig studente se potensiaal nie) wel deur die instelling van sekere stelsels bestuur kan word. 'n Samevattende uiteensetting van die genoemde stelsels, soos dit deur die respondente verduidelik is, word vervolgens aangebied.

Dit blyk dat al die opleidingsinstansies deur middel van gereelde vergaderings daartoe bydra dat die kwaliteit van supervisie aan studente bespreek word. Ook word sommige studente se verslae oor hulle praktykonderrig by sommige instansies deur 'n persoon wat as 'n koördineerder optree, gemodereer nadat die verslae deur die supervisor hanteer is. Die studente se uiteindelijke punte vir hulle praktykonderrig en problematiese studente word ook tydens vergaderings bespreek. Dit is algemeen om van eksterne moderators tydens byvoorbeeld mondelinge eksamens gebruik te maak. Daar word sterk gesteun op die terugvoer van studente oor hulle belewing van supervisie, wat formeel of informeel gedoen word. Enkele opleidingsinstansies het ook direkte kommunikasiekanale met studente-verenigings en studenteverteenwoordigers, wat terugvoer oor die studente se belewing van supervisie gee.

Alhoewel die bogenoemde stelsels vir kwaliteitsbeheer van supervisie by die meeste opleidingsinstansies in plek is, is daar tog respondente wat erken dat die kwaliteit van hulle supervisie aan studente nog nooit bevestig is nie. Respondent L (wat baie jare ondervinding as supervisor het) stel dit duidelik: *"Niemand weet werklik wat tussen my en die student tydens supervisie gebeur nie ... niemand het my nog ooit gevra wat ek doen nie"* Moontlik is die klem wat die helfte van die respondente op die evaluering van supervisors deur studente gelê het, die antwoord op die werklike bepaling van die kwaliteit van supervisie aan studente. Respondent B: *"Studente is nie vriendelik op papier nie"* en respondent H: *"Students tend to be brutally honest"* se response dien as 'n motivering.

8.3.10 Ondersteuning aan studente deur middel van supervisie

Die ondersteuningsfunksie van supervisie word toegepas met die doel om maatskaplike werkers se stres en blokkasies te hanteer (Kadushin 1992). In die konteks van die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief wat deur die welsynsisteem gevolg word (Department of Welfare 1999), behoort die ondersteuning van studente nie primêr op hantering nie, maar ook op die voorkoming van studente se stres en blokkasies gefokus te word. Vanuit 'n ekologiese sisteemteoretiese uitgangspunt behoort die omgewing van die student in ag geneem te word om die nodige ondersteuning in daardie verband en konteks te lewer. Vanuit 'n bemaagtigingsuitgangspunt behoort die kapasiteit van studente ontwikkel te word om hulle onewe magsbasis en interaksie met die omgewing te begryp, sodat hulle self kan bepaal watter sisteme aanpassings vereis. Daar behoort ook op studente se potensiaal gefokus te word. Vanuit 'n kultuursensitiewe uitgangspunt moet kultuurverskille erken word, maar moet individuele verskille ook begryp word (Gray 1998).

Die operasionalisering van die ondersteuningsfunksie van supervisie geskied deur middel van die supervisieverhouding (Alperin 1997; Bogo 1993; Harkness 1997). Alhoewel die kenmerke van 'n supervisie- en terapeutiese verhouding wesenlik dieselfde is, fokus die supervisieverhouding op die student se professionele vorming en terapie op mense se maatskaplik funksionering in die algemeen. Met hierdie perspektief as agtergrond is aan die respondente gevra om aan te toon op watter wyses hulle die studente se stres wat praktykonderrig negatief beïnvloed, in die algemeen hanteer. 'n Basiese ooreenstemming is tussen al die respondente se response gevind, met enkeles wat uiterstes aangemeld het en wat in die volgende bespreking uitgelig sal word.

Al die respondente het 'n bewustheid van die verskil tussen supervisie en terapie openbaar en het genoem dat studente wie se praktykonderrig deur persoonlike stresvolle situasies benadeel word, na 'n afdeling van die opleidingsinstansie wat daarin spesialiseer, verwys word. (Dit blyk egter dat twee opleidingsinstansies se spesiale afdeling vir studentesake nie funksioneer nie.) Al die respondente is ook van mening dat die stressors wat studente beleef, toeneem en dat die oorsprong van die stressors veral in die gemeenskap gesetel is. Hierdie feit veroorsaak dat dit moeilik is vir die supervisors om studente se stressors te hanteer of te voorkom. Studente is nie gewillig om telkens na ander persone verwys te word nie, omdat hulle van vooraf 'n verhouding met so 'n persoon moet opbou. Studente is ook onwillig om as 'n "probleemstudent" geëtiketteer te word en hulle beskik ook nie oor die nodige finansies vir

hulp, wat nie by die opleidingsinstansie aangebied word nie. Ook is welsynsinstansies dikwels nie gewillig om studente, wat meer ondersteuning verg, te akkommodeer nie. Respondent D verwoord hierdie diskriminasie soos volg: *"It would be lovely if agencies just joyfully except students ... but they don't"*

Soos voorheen in hierdie ondersoek genoem, toon al die respondente dat gebrekkige finansiële ondersteuning studente se grootste probleem is en dat dit dikwels daartoe lei dat studente hulle studies moet staak. Respondent rapporteer voorbeelde van studente wat kos en geld moet bedel om te oorleef, wat op straat woon en wat nie oor die basiese en toepaslike kledingstukke vir sekere geleenthede en seisoene beskik nie. Dit lei volgens die betrokke respondente tot ontberinge en swak eetgewoontes, wat weer aanleiding tot gereelde siektes en afwesigheid gee en die kontinuïteit in die praktykonderrigplasing en supervisie van die studente benadeel.

Meer as 'n derde van die respondente, 7 (35%), rapporteer dat studente baie afwesig is vanweë begrafnisse van familielede, wat bygewoon moet word. Hierdie respondente vermoed dat die toename in begrafnisse aan VIGS te wyte is. Ook vermoed die betrokke respondente dat sterftes en kroniese siektetoestande van hulle maatskaplikewerkstudente aan VIGS te wyte is. Ander stressors wat deur respondente gerapporteer is, is onbeplande swangerskappe van studente, geweldsvoorvalle en gepaardgaande trauma waarby studente betrokke is. Twee respondente beklemtoon dit sterk dat die landelike studente by hulle opleidingsinstansies 'n gebrek aan sosiale en lewensvaardighede toon om aan professionele verwagtinge te voldoen. Volgens die respondente is dit 'n groot stressor vir die studente en moet hulle bemagtig word om die gebruike van die stadslewe en professionele etiket te bemeester.

Vanuit die bogenoemde response van die respondente blyk dit dat ondersteuning aan maatskaplikewerkstudente tans toenemend op 'n konkrete vlak benodig word. Die stressors van die studente is in 'n groot mate 'n reflektoring van die Suid-Afrikaanse gemeenskapsproblematiek. Dit motiveer waarom ondersteuning aan maatskaplikewerkstudente tans nie bloot op die voorsiening van psigologiese en interpersoonlike hulpbronne, wat nodig is om energie te mobiliseer (Kadushin 1992: 228-229), kan fokus nie. Ondersteuning aan die maatskaplikewerkstudente is dus ook nie bloot 'n kliniese funksie soos dit deur Himle, Jayaratne & Thyness (1991), Middleman & Rhodes (1995) en Munson (1993) omskryf word nie. Ondersteuning van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika behoort tans, volgens die respondente se response, op die uitgangspunte van die ekologiese sisteemteoretiese model, bemagtigingsmodel en kultuursensitiewe model te fokus (Gray 1998).

8.4 SAMEVATTING

Hierdie empiriese ondersoek is gedoen met die vooraf teoretiese bespreking as agtergrond. Die response van die respondente het duidelik die impak van die onderskeie sisteme, wat by supervisie aan maatskaplikewerkstudente betrokke is, gereflekteer. Dit impliseer dat supervisie aan maatskaplikewerkstudente tans vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief geformuleer moet word en dat die aard van supervisie op beleid moet reageer, wat op uitkomste en maatskaplike ontwikkeling gebaseer is. Die samestelling van maatskaplikewerkstudente wat supervisie ontvang, is volgens die response verteenwoordigend van die benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika. Dit stel besondere eise aan die professionele eienskappe van supervisors, wat onderleg moet wees in die onderrig van die integrering van teorie en praktyk vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsperspektief. Onderrig aan studente moet ook deur middel van metodes en tegnieke aanpas om inheemse behoeftes en style van diverse studente te akkommodeer.

Die bestuursfunksie van supervisie het te kampe met 'n groter toeganklikheid vir studie in maatskaplike werk en onvoldoende praktykonderrigplasings vir studente, terwyl die kwaliteit van supervisie steeds beheer moet word. Al die genoemde veranderlikes beïnvloed die ondersteuningsfunksie van supervisie, deurdat ondersteuning aan studente nie slegs op 'n kliniese vlak nie, maar ook op 'n basiese en konkrete vlak lê. Uitgangspunte van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, soos bemagtiging en kapasiteitsontwikkeling, is dus ook op supervisie aan maatskaplikewerkstudente van toepassing.

Met die teoretiese en hierdie empiriese ondersoek as agtergrond, kon sekere perspektiewe in die praktyk getoets en bevestig word. Hierdie maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektiewe op supervisie aan maatskaplikewerkstudente kan as 'n raamwerk met betrekking tot supervisie vir opleidingsinstansies in Suid-Afrika dien. Bylae B bevat die vraelys met perspektiewe wat aan supervisors by opleidingsinstansies in Suid-Afrika vir evaluering en kommentaar gestuur is. Die evaluering van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplike studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika, word in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 9

EVALUERING VAN 'N MAATSKAPLIKE ONTWIKKELINGSGERIGTE PERSPEKTIEF OP SUPERVISIE AAN STUDENTE BY OPLEIDINGSINSTANSIES IN SUID-AFRIKA

9.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektiewe, wat vanuit die voorafgaande literatuurstudie en empiriese ondersoek ontwikkel is, geëvalueer ten einde as 'n praktiese en teoretiese raamwerk vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te kan dien. Uit die literatuurstudie (Botha 1976; Doel & Shardlow 1996; Hoffmann 1990; Kadushin 1992; Munson 1993; Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995) en voorafgaande empiriese ondersoek, het dit geblyk dat supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief omskryf kan word. Dit is dus bevestig dat die vraag nie meer bestaan *of* supervisie aan studente by opleidingsinstansies vanuit 'n ontwikkelingsgerigte perspektief aangebied moet word nie, maar dat eerder gevra moet word *hoe* supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief aangebied moet word. Dit word in hierdie hoofstuk geëvalueer.

9.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Na afloop van die literatuurstudie en die voorafgaande empiriese ondersoek is perspektiewe op supervisie aan studente ontwikkel, wat vir die doeleindes van hierdie ondersoek, geëvalueer word. Die perspektiewe wat ontwikkel is, word geëvalueer omdat evaluering 'n integrale element van die totale proses van ontwikkelingsnavorsing is (Thomas 1985: 496). Volgens laasgenoemde outeur is dit nodig dat daar altyd 'n vorm van evaluering en hersiening in ontwikkelingsnavorsing ingebou word, omdat omstandighede en kontekste wat verander 'n **impak** op die effektiwiteit van tegnologie kan hê.

Vir die doel van evaluering van die perspektiewe wat ontwikkel is, is 'n vraelys ontwerp en aan dieselfde ondersoekgroep gestuur met wie reeds onderhoude gevoer is. Daar is dus weer eens van 'n doelbewuste steekproeftrekking (De Vos & Strydom 1998: 198; Grinnell & Williams 1990: 133) gebruik gemaak, vanweë die betrokke respondente se verteenwoordiging van die universum, kennis en ervaring van supervisie aan studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika en omdat hulle tydens die onderhoude reeds aan die doel en aard van die ondersoek bekendgestel is.

'n Selfgeadministreerde posvraelys (Grinnell & Williams 1990: 215; De Vos 1998: 152-154) is as meetinstrument benut (kyk bylae B), ten einde die ontwikkelde perspektiewe by die respondente te evalueer. 'n Vraelys is benut omdat dit vir die doeleindes van hierdie ondersoek sekere voordele inhou (De Vos 1998: 153-154). Die grootste voordeel van die vraelys as meetinstrument vir hierdie ondersoek is dat die vraelys die geleentheid aan respondente kon bied om op hulle eie tyd die ontwikkelde perspektiewe te evalueer en hulle kon dit ook met kollegas by die opleidingsinstansie bespreek ten einde 'n verteenwoordigende evaluering van die ontwikkelde perspektiewe te kon maak.

Die vraelys is deur middel van e-pos aan al 20 respondente versend, wat ook deur middel van e-pos gerespondeer het. Alhoewel beskerming van identiteit weer eens tydens hierdie ondersoek aan die respondente verseker is, kon daar deur middel van die e-pos vasgestel word watter respondente response gelewer het. Respondente wat nie gerespondeer het nie, is deur middel van e-pos gemotiveer om te reageer. Dit het daartoe gelei dat hierdie fase van die ondersoek betreklik vinnig afgehandel kon word en dat regstreekse kommunikasie met die respondente vergemaklik is. Die grootste nadeel van die posvraelys is die moontlikheid van 'n lae responskoers, aangesien respondente om redes buite beheer (byvoorbeeld gebrekkige tyd), doelbewuste of onbewuste redes nie die vraelyste beantwoord nie (De Vos 1998:153; Grinnell & Williams 1990: 217). Laasgenoemde outeur is van mening dat 'n respons van 50% voldoende, 60% goed en 70% of meer, uitstekend is. Die responskoers op hierdie vraelys was 12 response (60%), wat as goed beskou kan word.

Die vraelys aan die respondente (kyk bylae B) het uit instruksies vir die respondente bestaan, 'n geformuleerde maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika en nege voortspruitende perspektiewe, wat die

respondente moes evalueer. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode (De Vos 1998: 241-244) is dus benut om die perspektiewe te evalueer, ten einde 'n realistiese weergawe te verkry.

Vervolgens word 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente gestel, soos dit vanuit die voorafgaande literatuurstudie en empiriese ondersoek ontwikkel is, waarna dit geëvalueer word. Die evaluering word gedoen aan die hand van nege perspektiewe, wat uit die gestelde maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente voortspruit. Die perspektief en die rasionaal vir die perspektief vanuit die voorafgaande literatuurstudie en empiriese ondersoek, word telkens gemotiveer. Daarna word die evaluering van die betrokke perspektief aan die hand van die ondersoekgroep se response uiteengesit. Die evaluering van elke perspektief deur die respondente word nie verbatim weergegee nie, maar gegroepeer waar daar ooreenstemmings is, ten einde 'n volledige weergawe van die ondersoekgroep se menings te verstrek.

9.3 EVALUERING VAN PERSPEKTIEWE

Die response van die ondersoekgroep met betrekking tot die omskrywing van supervisie is in die vorige hoofstuk met die uitkomste van supervisie, soos dit deur buitelandse en inheemse outeurs (Botha 1976; Collins 1994; Hoffmann 1990; Letsebe 1995; Rogers 1996; Royse, Dhooper & Rompf 1996; Simpson 1995; Thomlison 1996; Van Dam 1997; Van Kessel & Haan 1993b; Veersan & Simpson 1996) uiteengesit is, vergelyk. Hieruit is daar die aanname gemaak dat 'n omskrywing of konseptualisering van 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente, wat aan teoretiese en praktykverwagtinge voldoen, wel moontlik is.

Die konseptualisering, wat uit die vorige hoofstukke ontwikkel is en wat as 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika dien, word soos volg geformuleer: *supervisie aan maatskaplikewerkstudente behels 'n proses van onderrig, ondersteuning en bestuur om studente se bekwaamhede volgens die uitkomste van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram te ontwikkel, sodat studente die teorie en praktyk van maatskaplike werk kan integreer. Supervisie behels ook*

interaktiewe leiding, gebaseer op onderrigbehoefte, akademiese ontwikkeling en bemagtiging van studente.

Die wyse waarop die bogenoemde perspektief op supervisie verder in hierdie hoofstuk geëvalueer gaan word, word soos volg gemotiveer. Die HAT (1994) verwys na konseptualiseer as "begrip" en 'n "voorstelling" en na perspektief as "die vermoë om dinge in hulle verhouding en belangrikheid tot mekaar te sien". Indien die bogenoemde konseptualisering (voorstelling) van supervisie vanuit 'n sekere perspektief (om *dinge* in hulle verhouding en belangrikheid tot mekaar te sien) beskou word, behoort die verhouding van die *dinge* en hulle belangrikheid tot mekaar dus met betrekking tot supervisie aan studente voorgestel te word. Dit impliseer dat die bogenoemde gekonseptualiseerde perspektief van supervisie aan studente uit verskeie perspektiewe bestaan, wat dele van die geheel vorm en wat voorgestel moet word om hulle verhouding en belangrikheid tot mekaar te sien. Hierdie perspektiewe word vervolgens elkeen afsonderlik geëvalueer, ten einde die groter geheel (bogenoemde gekonseptualiseerde perspektief) te kan evalueer.

9.3.1 Perspektief op die proses van supervisie

Die proses van supervisie kan as 'n planmatige, sistematiese proses met identifiseerbare fases, wat 'n onderrig-en- leer sirkelgang met identifiseerbare stappe in elke fase impliseer, beskou word (Hoffmann 1990:135). Dit is 'n opeenvolging van supervisiesessies tussen die supervisor en die student wat binne 'n bepaalde tydsbestek plaasvind (Kitching 1992:11). Dit is dus 'n verloop van 'n reeks gebeure vanaf die oomblik dat daar kontak tussen die supervisor en die student gemaak word, totdat die supervisieproses afgesluit word (Naudé 1992: 22-42).

Die stappe van die supervisieproses bestaan uit assessering (Haan & Van Kessel 1993: 46-47; Lemberger & Marshack 1991:188; Munson 1993: 132-135), kontraktering (Goedhart 1993: 25, 35; Hoffmann 1990: 135; Naudé 1992: 28-29), programmering (Naudé 1992: 31-32; Pelsler 1988: 331-340; Strydom 1993: 96-97), implementering (Hoffmann 1990: 142-146), evaluering (Botha 1976: 236-254; Dryden 1995: 179-180; Dryden & Feltham 1994: 16-20; Franken 1996; Hoffmann 1990; Kadushin 1992:321-348; Simpson 1995: 363) en terminering (Bogo & Vayda 1987: 111-113; Botha 1976: 202-296; Clow 1998: 134-136; Hoffmann 1990: 146-137; Naudé 1992: 42; Shulman 1993: 41-44).

Uit die onderhoude met die ondersoekgroep, was dit duidelik dat die proses van supervisie in die geheel vanaf vlak 1 tot met vlak 4 beskou moet word. Die eerste stap van die proses naamlik assessering, is 'n deurlopende proses wat op 'n kwantitatiewe bepaling van studente se onderrigbehoefte fokus. Evaluering word as 'n kwalitatiewe bepaling van die mate waarin studente uitkomst bereik het, beskou. Die kontrakteringsfase van die supervisieproses fokus nie net op die programmering van geïdentifiseerde onderrigbehoefte van die student nie, maar dit is ook 'n ooreenkoms wat fokus op die regte en verwagtinge van die gedrag van die onderskeie partye. Die implementeringsfase van die proses (deur byvoorbeeld verskillende metodes en tegnieke) is aan veranderlikes soos die aard van die praktykonderrigprogram onderhewig, wat van die aard van die studente, supervisors, omgewing en infrastruktuur van die opleidingsinstansie afhanklik is.

Bogenoemde proses van supervisie is op die ontwikkeling van die student se bekwaamhede gefokus, wat deur die gestelde uitkomst van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram bepaal word. Hierdie uitkomst van die praktykonderrigprogram moet waargeneem kan word, moet prosedures bevat wat nagevolg kan word, moet deur onderliggende kennis, waardes en vaardighede ondersteun word en moet sekere bekwaamhede van die student tot gevolg hê, wat deur 'n duidelike geformuleerde assesseringskriteria gespesifiseer word (Luckett 1997).

Die bekwaamhede van maatskaplikewerkstudente soos in die bogaande verduideliking beskryf, moet in ooreenstemming met die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997) wees, aangesien die genoemde Witskrif 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte beleid bepaal, wat vir 'n samelewing soos Suid-Afrika met 'n hoë graad van armoede, gepas is (Midgley 1995: 25; Midgley 1996: 1-7). Die maatskaplike ontwikkelingsgerigte welsynsbeleid is geformuleer in terme van die bevordering van 'n dinamiese proses van groei, verandering en vooruitgang deur middel van die integrering van die ekonomie en maatskaplike ontwikkeling. Wat vir maatskaplike werk en dienoreenkomstige onderrig van belang is, is dat die beleidsmodel geoperasionaliseer word deur mense tot deelname te bemagtig, sodat hulle aangespoor kan word om beheer oor hulle eie ontwikkeling te neem (Department of Welfare 1997).

Die bogenoemde beleid het dus die implikasie dat maatskaplikewerkonderrig (supervisie) aan maatskaplikewerkstudente vanuit die maatskaplike ontwikkelingsgerigte ideologie beplan, deurgevoer en geëvalueer moet word (Midgley 1996: 5). Dit impliseer ook dat die uitkomst

van opleidingsinstansies se praktykonderrigprogramme op uitkomste gefokus moet wees soos om studente te onderrig sodat hulle in staat sal wees om menslike kapasiteit, ekonomiese groei van individue, gemeenskappe en die nasie, infrastrukture, deelname aan produksie en 'n demokratiese samelewing te ontwikkel en om billike verspreiding van hulpbronne te verseker. Die genoemde uitkomste moet gegrond wees op beginsels soos die nastrewing van gelykheid, regverdigheid, billikheid, toeganklikheid, persoonsgesentreerdheid, respek vir menseregte, kulture, diversiteit, nie-diskriminasie, maatskaplike transformasie, interafhanklikheid, toepaslikheid, humanisme, ubuntu, volhoubaarheid, toerekenbaarheid, bemagtiging, grondvlakdeelname, gesins- en gemeenskapsgerigtheid, herstellende geregtigheid en die strewe na Afrika-rennaissance (Department of Welfare 1997; Department of Welfare 1999; Gray 1997a).

Die maatskaplik ontwikkelingsgerigte perspektief op die proses van supervisie aan maatskaplikewerkstudente behels dus dat daar vanaf vlak 1 tot vlak 4 deur middel van die stappe van die supervisieproses aandag gegee moet word aan uitkomste en bekwaamhede soos beskryf, ten einde studente vir maatskaplike werk binne die huidige welsynsmodel voor te berei. Met hierdie voorafgaande rasionaal oor 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op die proses van supervisie aan maatskaplikewerkstudente as agtergrond, is die volgende perspektief aan die ondersoekgroep gestel om te evalueer: ***die proses van supervisie behels die ontwikkeling van studente se bekwaamhede volgens die uitkomste van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram, in ooreenstemming met die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997)***. Die ondersoekgroep het hierdie perspektief soos volg geëvalueer.

Elf respondente stem ten volle met die perspektief saam.

- (a) Een respondent stem gedeeltelik met die perspektief saam en beveel aan dat die volgende toevoeging gemaak word "...in ooreenstemming met die beginsels van maatskaplike werk en dié van die Witskrif vir Welsyn (1997)." Die respondent motiveer hierdie stelling deur te noem dat die Witskrif vir Welsyn nie 'n maatskaplikewerkdokument is nie, maar wel 'n welsynsdokument en dat die beginsels van maatskaplike werk altyd voorrang bo dié van 'n politieke/beleidsdokument moet geniet.

Daar word volmondig met die laasgenoemde respondent se respons saamgestem, maar die impak van die Witskrif vir Welsyn (makrovlak) op die opleidings- en welsynsinstansiesisteen (ekovlak), supervisie- en praktykopleidingsisteen (mesovlak) en die leerdersisteen (mikrovlak) moet in ag geneem word, soos dit in hoofstuk 3 uiteengesit is (kyk figuur 3.2). Die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997) stel tans die parameters vir maatskaplike werk in Suid-Afrika waarop die opleidingsinstansies moet respondeer deur studente se bekwaamhede sodanig te ontwikkel dat dit hulle aanpassing binne die teenswoordige welsynsbeleid fasiliteer. Daar kan dus aanvaar word dat die opleidingsinstansie se program vir praktykonderrig wel op maatskaplikewerkbeginsels gegrond is. Die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997) bied egter 'n bepaalde beleidsparadigma van beginsels waarbinne die opleidingsinstansies se praktykonderrigprogramme behoort te operasionaliseer. Die beginsels van maatskaplike werk en dié van die Witskrif vir Welsyn (1997) staan dus eerder komplimenterend tot mekaar en dit word dus veronderstel dat indien daar na die proses van supervisie in ooreenstemming met die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997) verwys word, dat dit maatskaplikewerkbeginsels outomaties insluit.

9.3.2 Perspektief op die onderrigfunksie van supervisie

Tydens die literatuurstudie oor die onderrigfunksie van supervisie het dit duidelik geword dat die tradisionele onderrigwyses nie noodwendig betroubaar is nie en dat daar op bemagtigende onderrig aan studente gefokus moet word, ten einde aan omgewingseise te voldoen (Robinson 1994). Ook moet inheemse onderrigprogramme vir maatskaplikewerkstudente saamgestel word, wat op 'n Afrika-konteks fokus ten einde die studente se woon- en werkomgewing te reflekteer (Matiru, Mwangi & Schlette 1995:129). Die ondersoekgroep het ook getoon dat die meeste maatskaplikewerkstudente uit dieselfde omgewing kom as die mense en gemeenskappe met wie hulle as maatskaplike werkers gaan werk. Daarom behoort die leerareas en ontwikkelingsvlakke van leer van supervisie op die mesovlak, volgens 'n ekologiese sisteemteoretiese perspektief (Hoffmann 1990) saamgestel te word, sodat die uitkomste en bekwaamhede, wat deur die welsyns- en opleidingsinstansiesisteen (makro- en ekovlak) gestel word, aan die leerdersisteen op mikrovlak onderrig kan word.

Die leerareas bestaan volgens Hoffmann (1990) uit komponente soos die *omgewing* (al die sisteme met wie in interaksie getree word en met wie transaksies aangegaan word), *mense* (die verbruikers van die welsynsinstansie se dienste), *behoefes van mense* (werklike en potensiele

behoefte en probleme van mense wat tydens die wisselwerking tussen die mens en omgewing bestaan), *intervensie* (professionele aksie of hulpverlening wat gerig word op mense en hulle omgewing om hindernisse te oorkom wat groei, ontwikkeling en aanpassing inhibeer) en die *student* (die ontwikkelende professionele persoon wat hom/haarself moet verstaan in terme van gevoelens en houdings). Hierdie genoemde leerareas kan slegs toegepas word in die konteks van ontwikkelingsvlakke van leer, wat bestaan uit *kennis* (vanuit die teoretiese leerstof verkry en wat deur middel van praktykonderrig toegepas moet word), *waardes* (die uitleef van houdings wat 'n sekere manier van dink, voel en doen weerspieël en wat gedrag bepaal) en *vaardighede* (die fasilitering van "doen").

Die onderrigfunksie van supervisie is dus in wese gemoeid daarmee om studente te help om te leer dink, redeneer, voel en om soos 'n professionele persoon te handel (Botha 1976: 193). Hierdie denke, redenasies, waardes en professionele handeling van die student moet binne die parameters van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk wees (Department of Welfare 1997). Met hierdie rasonaal as agtergrond, is die ondersoekgroep gevra om die volgende perspektief te evalueer: ***die onderrigfunksie van supervisie behels die ontwikkeling van studente se kennis, waardes en vaardighede ten opsigte van die omgewing, behoeftes van mense, intervensie en die student self.***

Nege respondente stem ten volle met die perspektief saam. Drie respondente het aanvullende kommentaar.

- (a) Een respondent benadruk dat die genoemde leerareas op die terrein van maatskaplike werk afgestem moet wees.
- (b) Een respondent beklemtoon dat probleemoplossing by die leerareas van supervisie ingesluit moet word.
- (c) Een respondent beklemtoon ook probleemoplossing as 'n leerarea van supervisie, maar identifiseer ook leerareas soos die integrering van die teorie en praktyk, die implementering van beleidsriglyne en situasie-analise.

Uit die evaluering van die respondente blyk dit dat daar eenstemmigheid is oor die perspektief dat die onderrigfunksie van supervisie op die ontwikkeling van studente se kennis, waardes en

vaardighede behoort te rig en dat dit op leerareas ten opsigte van die omgewing, mense, behoeftes van mense, intervensie en die student self gefokus moet wees. Dit is noodwendig dat die geïdentifiseerde leerareas op die terrein van maatskaplike werk gefokus is. Die leerareas wat aanvullend deur die respondente geïdentifiseer is, kan almal as deel van die leerarea oor intervensie beskou word. Die feit dat die respondente dit geïdentifiseer het, is egter 'n aanduiding dat dit belangrike aspekte is, wat in die teenswoordige tydsgewrig aandag moet ontvang.

9.3.3 Perspektief op die ondersteuningsfunksie van supervisie

Studente is gewoonlik nog besig om met die maatskaplikewerkprofessie te identifiseer en is ook onseker oor hulle gepaardgaande rolle en professionele keuses (Kadushin 1991: 57). In hierdie verband interpreteer Finch, Lurie & Wrase (1997:130-131) die ondersteuningsfunksie van supervisie as bemagtiging van studente wat net deur middel van 'n goeie supervisieverhouding moontlik is. Die ondersteuningsfunksie van supervisie word gekompliseer deur die aard van maatskaplikewerkopleiding, omdat maatskaplikewerkstudente opleiding ontvang, terwyl hulle reeds in 'n professionele hoedanigheid funksioneer (Shulman 1993).

Bogenoemde argumente impliseer dat maatskaplikewerkstudente reeds tydens die aanvang van hulle praktykonderrigprogram met beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997) en gevolglik 'n ontwikkelingsgerigte perspektief op maatskaplike werk moet identifiseer. Die ondersoekgroep het tydens die vorige empiriese ondersoek getoon dat finansiële probleme en die samelewingsprobleme soos geweldsvoorvalle en VIGS, ook deur die samestelling van die meeste maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika gereflekteer word. Net soos die maatskaplikewerkprofessie tans volgens die Witskrif vir Welsyn (1997) op basiese behoeftes van mense moet konsentreer, is dit tans volgens die ondersoekgroep ook die basiese behoeftes op konkrete vlak, wat ondersteuning aan maatskaplikewerkstudente vereis. Volgens die ondersoekgroep kan hierdie soortgelyke behoeftes en probleme van maatskaplikewerkstudente en die verbruikersstelsel tot blokkasies by die student lei.

Blokkasies van studente kan op 'n perseptuele, kulturele, emosionele of intellektuele vlak lê (Botha 1985; Dryden 1995; Geldenhuys 1994; Kadushin 1992; Kitching 1992; Metson 1998; Shardlow & Doel 1996; Zühlsdorff 1993) en kan deur middel van transaksionele analise

hanteer word ten einde die student se aanpassingsvermoë te ontwikkel (Mesbur 1991: 114-115). Die blokkasies wat studente toon moet egter nie as abnormale gedrag beskou word nie, maar moet as deel van elke student se repertoire van aanpassingsmeganismes hanteer word.

Ondersteuning aan die student moet egter primêr voorkomend wees (Reese, MacDonald & Wertkin 1992). Vanuit die onderzoekgroep se response tydens die vorige empiriese ondersoek, is dit ook duidelik dat die stressors van die meeste studente tans in Suid-Afrika van so 'n aard is, dat "hantering" en "behandeling" daarvan tydens supervisie nie moontlik is nie en dat daar eerder op aanpassing en transaksies tussen sisteme gefokus moet word.

Volgens 'n ekologiese sisteemteoretiese, bemagtigings- en kultuursensitiewe uitgangspunt (Gray 1998) behels dit dat die ondersteuningsfunksie van supervisie daaruit bestaan om die impak van die omgewing op die student te assesseer en om die nodige ondersteuning in daardie konteks te lewer. Studente kan ook bemagtig word om begrip te toon vir die wyse wat die omgewing en die konteks waarbinne hulle lewe, tot hulle stressors aanleiding gee. Hulle selfbewussyn word dus gefasiliteer om hulle kapasiteit en selfbeheer oor hulle reaksies en besluite te ontwikkel. Dit moet binne die student se kulturele konteks geskied, maar individuele verskille moet ook begryp word. Die supervisieverhouding moet dus op magsdeling gegrond wees, wat impliseer dat die student ook eienaarskap van die supervisieproses aanvaar.

Die bogenoemde uiteensetting vorm die agtergrond vir die rasionaal van die perspektief oor die ondersteuningsfunksie van supervisie, wat vir evaluering soos volg aan die onderzoekgroep gestel is: ***die ondersteuningsfunksie van supervisie behels die ontwikkeling van die student se kapasiteit om self te bepaal watter betrokke sisteme aanpassings vereis, met inagneming van die kulturele en omgewingsagtergrond van die student.***

Elf respondente stem met die stelling saam. Vyf respondente het op die stelling uitgebrei.

- (a) Een respondent vind die bewoording van die perspektief onbevredigend en meen dat die verwysing na "betrokke sisteme" te vaag is.
- (b) Drie respondente benadruk die emosionele ondersteuning van studente.

- (c) Een respondent wys daarop dat om aanpassings te maak moet daar 'n wisselwerking tussen die "eie" en die "ander" kultuur wees.
- (d) Een respondent is van mening dat die supervisor 'n groot verantwoordelikheid as rolmodel en dus 'n modelleringsfunksie het, ten einde studente se kapasiteit te ontwikkel om self te bepaal watter sisteme aanpassings moet vereis.

Vanuit die respondente se evaluering van die betrokke perspektief blyk dit dat die sistemiese perspektief op supervisie moontlik verwarrend kan wees en dat supervisie aan studente nie deur alle supervisors sistemies beskou word nie. Verder blyk dit dat emosionele ondersteuning as belangrik beskou word, maar dat kulturele diversiteit deurlopend in ag geneem moet word. Die rol van die supervisor staan sentraal tydens ondersteuning aan die student, omdat die wyse hoe die student op eise behoort te reageer deur die supervisor gemodelleer moet word.

9.3.4 Perspektief op die bestuursfunksie van supervisie

Choy (1998: 116) interpreteer die administratiewe funksie van supervisie as bestuur, wat ooreenstem met die terminologie van uitkomsgebaseerde onderrig (Department of Education 1997b) en wat die persoon wat onderrig, as 'n bestuurder van daardie program beskou. Outeurs soos Botha (1976), Choy (1998), Hoffmann (1991) en Kadushin (1992) dui 'n verskeidenheid unieke bestuurstake vir die supervisor by die opleidingsinstansie aan, wat op die mikro- (supervisiegeleenthede) en makrovlak (praktykonderrigprogram) betrekking het. Die doel van die bestuursfunksie van supervisie aan studente is om die kwaliteit van supervisie aan studente te beheer (Hoffmann 1991; Lemmer 1998) terwyl die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997) nagekom word. Dit is egter 'n komplekse taak wat onderhewig aan baie veranderlikes is.

Die ondersoekgroep het tydens die vorige empiriese ondersoek veral klem gelê op onvoldoende personeelvoorsiening deur die betrokke opleidingsinstansies om die kwaliteit van supervisie aan studente te verseker, tesame met onvoldoende praktykonderrigplasingseleenthede vir studente by welsyninstansies. Die eersgenoemde belemmering is volgens die ondersoekgroep hoofsaaklik 'n uitvloeisel van verminderde subsidiëring as gevolg van die Wet op Hoër Onderwys (1997) en die laasgenoemde belemmering is die gevolg van

die welsynsisteen se transformasieproses om by die vereistes van die Witskrif vir Welsyn (1997) aan te pas. 'n Verder aspek, wat kwaliteitsbeheer van praktykonderrig en supervisie beperk, is die verslapping van keuringskriteria by opleidingsinstansies om groter toeganklikheid aan studente te bied.

Alhoewel die kwaliteit van supervisie deur die instelling van sekere bestuurstelsels verseker kan word, het die geïdentifiseerde belemmeringe tog 'n impak op die aard van supervisie aan studente. Vanuit 'n sistemiese beskouing op die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan studente betrokke is, is dit duidelik dat aanpassings in die welsynsisteen (makrovlak), die opleidings- en welsynsinstansiesisteen (ekovlak) en die leerdersisteen (mikrovlak), noodwendig 'n impak op die supervisiesisteen (mesovlak) sal hê. Dit lei daartoe dat kreatiewe aanpassings in die bestuur van supervisie aan studente nodig is. Hoffmann (1991: 16-18, 21) verwys in hierdie verband na die ontwerp van "*courses for horses*" of "*horses for courses*". Met die genoemde belemmeringe in ag geneem, blyk dit dat bestuurstelsels vir "*courses for horses*" ontwikkel moet word.

Aan die hand van die ondersoekgroep se response tydens die vorige empiriese ondersoek, wat ooreenstem met menings deur Johnson, Rooney & Reitmeir (1991: 200-201), Hoffmann (1990: 40-41, 93-94) en Kadushin (1992: 390-392), kan die volgende spesifieke bestuursareas geïdentifiseer word waarvoor bestuurstelsels ontwikkel moet word om 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente te reflekteer: die praktykonderrigprogram, die praktykonderrigplasing, die studente wat die praktykonderrigprogram deurloop, die supervisiesessies, die praktykopleiers by die welsynsinstansies en die supervisor by die opleidingsinstansie.

Bogaande rasionaal lei tot die volgende perspektief wat aan die ondersoekgroep gestel is om te evalueer: ***die bestuursfunksie van supervisie aan studente behels die ontwikkeling van bestuurstelsels om aan die vereistes van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk op mikro- (supervisiegeleentheid) en makrovlak (praktykonderrigprogram) te voldoen.***

Tien respondente stem met die stelling saam. Die verwysing na bestuurstelsels op mikro- en makrovlak was vir twee respondente onduidelik.

- (a) Een respondent is van mening dat die effektiwiteit van die opleidingsinstansie se bestuurstelsels vir supervisie aan studente 'n invloed op die verhouding van die opleidingsinstansie met die welsyninstansie het en dat dit ook indirek die kwaliteit van supervisie aan die student beïnvloed. Die respondent is voorts van mening dat hoe minder die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram gestruktureer is, hoe meer probleme ondervind die supervisor om die bestuursfunksie van supervisie deur te voer.
- (b) 'n Respondent is van mening dat die supervisors van opleidingsinstansies met die nodige kennis, waardes, vaardighede en infrastruktuur bemagtig moet word om die bestuursfunksie van supervisie effektief deur te voer, veral indien supervisors met mindere ervaring vanweë regstellende aksie aangestel word, om die kulturele samestelling van die opleidingsinstansie te weerspieël.

Vanuit die respondente se evaluering van hierdie perspektief blyk dit weer eens dat sistemiese begrippe moontlik nie duidelik vir alle respondente is nie. Dit blyk ook dat effektiewe strukturering van die praktykonderrigprogram tot die effektiewe deurvoering van die bestuursfunksie van supervisie deur supervisors bydra. Die voorwaarde is egter dat supervisors bemagtig moet word om die bestuursfunksie van supervisie effektief deur te voer.

9.3.5 Perspektief op integrering van teorie en praktyk van maatskaplike werk

Onderrig aan die student om die teorie en praktyk van maatskaplike werk te integreer, is 'n sentrale doel van supervisie (Kadushin 1991: 57). Om die integrering van die teorie en praktyk aan studente te onderrig, is dit nodig dat daar tydens supervisie van sekere modelle gebruik gemaak word om die praktykrealiteit gestruktureerd en aanpasbaar uiteen te sit en om die teorie op 'n grafiese wyse te beskryf (Kaplan 1991b: 11; Shardlow & Doel 1996: 31-33). Tydens die literatuurstudie van hierdie ondersoek is 'n kompetensiemodel vir onderrig tydens supervisie as geskik vir die huidige inheemse situasie beskou, omdat die Witskrif vir Welsyn (Department of Welfare 1997) en die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA 1997b) beide op kompetensies afgestem is. Die kompetensiemodel fokus op onderrig aan studente om die teorie en praktyk te integreer deur op uitkomst, die demonstrering daarvan en spesifieke assesseringskriteria van studente se bekwaamhede te rig (Guttman, Eisikovits & Maluccio 1988; Shardlow & Doel 1996). Tydens die vorige empiriese ondersoek kon daar nie

voldoende bewyse gevind word dat opleidingsinstansies van 'n spesifieke model in supervisie wat op kompetensies fokus, gebruik maak nie.

Vanuit die vorige empiriese ondersoek blyk dit dat die supervisiemetodes wat gebruik word om studente mee te onderrig, deur veranderlikes soos beskikbare personeel, aantal studente en die inhoud van die praktykonderrigprogram beïnvloed word. Dit blyk ook dat groepsupervisie as supervisiemethode toenemend voorkeur by die opleidingsinstansies ontvang, omdat dit goedkoper as individuele supervisie is. Alhoewel daar aanduidings deur respondente uit die ondersoekgroep van die vorige empiriese ondersoek was dat die aard van hulle spesifieke studentepopulasie, die praktykonderrigprogram en die plekke waar die betrokke studente vir praktykonderrig geplaas word individuele supervisie regverdig, blyk dit dat kreatiewe aanpassings ook in hierdie verband nodig is om studente te onderrig om die teorie en praktyk te integreer.

Van die belangrikste beginsels by die benutting van tegnieke om die integrering van die teorie en praktyk te onderrig, is dat dit tot aktiewe betrokkenheid van studente moet lei (Cossom 1991; Whisenhunt et al. 1997). Onderrigtegnieke kan in terme van tegnologiese tegnieke, skriftelike tegnieke en eksperimentele tegnieke gekategoriseer word (Doel & Shardlow 1996: 77). Uit die vorige empiriese ondersoek het dit geblyk dat 'n beduidende aantal opleidingsinstansies oor min of geen tegnologiese toerusting beskik om tegnologiese onderrigtegnieke aan te wend. Ook het die respondente uit die ondersoekgroep van die vorige empiriese ondersoek nie spesifieke voorkeure vir sekere tegnieke getoon nie.

Vanuit die bogenoemde uiteensetting oor supervisie om die teorie en praktyk van maatskaplike werk te onderrig, blyk dit dat aanpassings deur opleidingsinstansies met betrekking tot die ontwikkeling van inheemse modelle, metodes en tegnieke tans nie 'n gegewe is nie. Indien die impak van die konfigurasie van sisteme wat by supervisie aan studente betrokke is egter in ag geneem word, behoort kreatiewe en innoverende inheemse modelle, metodes en tegnieke om die integrering die teorie en praktyk van maatskaplike werk te onderrig, prioriteit by opleidingsinstansies te geniet. Om hierdie rede is die ondersoekgroep gevra om die volgende stelling te evalueer: ***die integrering van die teorie en praktyk van maatskaplike werk deur middel van supervisie aan studente behels die ontwikkeling van inheemse modelle, metodes en tegnieke om studente te onderrig.***

Al twaalf respondente stem met die stelling saam. Vyf respondente het op die betrokke stelling uitgebrei.

- (a) Een respondent is van mening dat die begrip "inheems" ideologies en konseptueel gelaai is. Die gebruik van die begrip "situasie-relevant", wat meer neutraal is, word voorgestel.
- (b) Volgens twee respondente moet internasionale kennis ook in ag geneem word tydens die ontwikkeling van inheemse modelle, tegnieke en metodes ten einde te verhoed dat bestaande kennis negeer word.
- (c) Een respondent is van mening dat indien inheemse modelle, tegnieke en metodes toegepas word, moet dit van sodanige aard wees dat studente dit sal kan konseptualiseer en dat dit prakties uitvoerbaar en van toepassing moet wees, anders bly dit bloot teoretisering, is dit irrelevant en lei dit tot 'n probeer-en-tref werkswyse.
- (d) 'n Respondent benadruk dit dat die keuse van 'n model vir supervisie moet met die spesifieke uitkomst van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram ooreenstem, ten einde leergeleenthede te optimaliseer.

Uit die bogenoemde evaluering van die respondente blyk dit dat terminologie soos "inheems", nie sonder meer aanvaar word nie. Dit is egter 'n begrip wat algemeen in die Witskrif vir Welsyn (1997) geïmpliseer word en waaraan betekenis tydens supervisie aan studente gegee behoort te word deur middel van die integrering van die teorie en praktyk. Internasionale kennis behoort ook verinheems te word, om van toepassing en prakties uitvoerbaar in Suid-Afrika se eiesoortige situasie te wees, terwyl dit ook by die spesifieke uitkomst van die opleidingsinstansie moet aansluit.

9.3.6 Perspektief op interaktiewe leiding aan studente

Die ondersoekgroep het tydens die vorige empiriese ondersoek nie eenstemmigheid getoon oor hoe om maatskaplikewerkstudente in terme van pedagogiese en/of andragogiese onderrigbeginsels te hanteer nie. Dit impliseer dat daar onduidelikheid by supervisors van opleidingsinstansies bestaan oor die aard wat hulle onderrigstrategieë moet aanneem.

Alhoewel Davenport & Davenport (1988) en Kramer & Wrenn (1994) argumenteer dat andragogiese en pedagogiese onderrigbeginsels geïntegreerd aangebied moet word, blyk dit dat die persepsie onder die ondersoekgroep tog bestaan dat maatskaplikewerkstudente volwassenes is en dus soos volwassenes hanteer moet word. Dit is egter te betwyfel dat ouderdom die enigste kwalifikasie is om andragogies onderrig te word, veral as in ag geneem word dat die ondersoekgroep tydens die vorige empiriese ondersoek sterk gemotiveer het dat baie studente nie oor die nodige verantwoordelikheid en onafhanklike denk- en sosialiseringsvaardighede beskik om volgens andragogiese onderrigbeginsels hanteer te word nie.

Dit blyk uit die vorige ondersoek dat die bogenoemde studente wat geïdentifiseer is, hoofsaaklik studente is wat uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom en dat daar 'n groot diversiteit van veral taal en kultuur onder die genoemde studente bestaan. (Die vorige empiriese ondersoek het getoon dat 85% van die opleidingsinstansies in Suid-Afrika uit tussen 80% en 100% maatskaplikewerkstudente uit voorheen benadeelde gemeenskappe bestaan.) Hierdie studente kom uit gemeenskappe wat opvoedkundig, ekonomies of maatskaplik benadeel is as gevolg van minderwaardige onderwys, ontoereikende infrastrukture en ontbrekende geleenthede vir groei en ontwikkeling (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk 1995).

Die respondente van die vorige empiriese ondersoek het benadruk dat die bogenoemde geïdentifiseerde diverse studente soms direkte leiding as 'n onderrigstrategie verg, ten einde sekere leerinhoude oor te dra. Die direkte leiding moet egter nie met die tradisionele wyse van onderrig, soos dit deur Robinson (1994) geïdentifiseer is, verwar word nie. Die laasgenoemde outeur stel bemagtigende onderrig voor, wat direkte leiding kan insluit, maar wat interaktief is (kyk figuur 6.1). Hierdie interaktiewe onderrigstrategieë behoort spesifiek daarop gerig te wees om studente se leerstyle by die omgewing te laat aanpas, met die doel om onder andere studente se natuurlik vermoëns te ontwikkel en om hulle aanpassingstegnieke aan te leer vir die hantering van situasies waar aan ander se vereistes voldoen moet word (Visser 1986: 358).

'n Verdere aspek met betrekking tot direkte leiding deur middel van supervisie aan maatskaplikewerkstudente, is dat dit kenmerkend van Afrika is dat daar 'n afstands- en gesagshindernis tussen die leerder en die persoon is wat onderrig (Meyer 1998). Dit is 'n

kulturele aspek wat pedagogies vertolk kan word. Volgens die laasgenoemde outeur toon die studente vanaf landelike gebiede ook 'n gebrek aan selfvertroue en onderskat hulle hulself. Meyer (1998) stel in hierdie verband 'n onderrigstrategie soos ubuntu voor, wat ook 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte beginsel is en op 'n gedeelde kollektiewe verantwoordelikheid berus. Dit impliseer aktiewe betrokkenheid van die leerder by die leersituasie en interaktiewe leiding deur die supervisor. Dit moet egter in 'n omgewing geskied wat sensitief vir die diversiteit van studente se leerstyle is en studente moet ook aangemoedig word om mekaar se leerstyle te waardeer en te aanvaar (Visser 1986).

Na aanleiding van die bogenoemde rasionaal is die ondersoekgroep gevra om die volgende stelling te evalueer: *interaktiewe leiding aan studente deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van onderrigstrategieë om diverse studente by die vereistes van die praktykomsing te laat aanpas.*

Al twaalf respondente het met die stelling saamgestem. Drie respondente het verdere kommentaar gelewer.

- (a) Een respondent is van mening dat dit beklemtoon moet word dat interaktiewe leiding 'n deurlopende proses is.
- (b) Twee respondente vind die begrip "aanpassing" (na aanleiding van die sisteem-teoretiese perspektief) te passief. 'n Meer dinamiese dialoog tussen die leerder en die betrokkenes word verlang.

Met die bogenoemde perspektief word die deurlopendheid van interaktiewe leiding en aanpassing as 'n dinamiese dialoog tussen die leerder en die betrokkenes geïmpliseer. Die kommentaar van die respondente ondersteun dus die bogaande perspektief.

9.3.7 Perspektief op die bepaling van studente se onderrigbehoefes

Die onderrigbehoefes van studente is die spesifieke gaping tussen die student se kennis, waardes en vaardighede en die vereistes wat deur die uitkomst van die onderrigprogram van die opleidingsinstansie gestel word (Lemberger & Marshack 1991:188; Raschick, Maypole & Day 1998: 31). Daar moet egter vooraf besluit word wat die leerders by voltooiing van hulle

opleiding moet weet, wat hulle in staat moet wees om te doen en hoe hulle daarvoor moet voel en glo (Luckett 1997; Pretorius 1998). Assessering van studente se onderrigbehoefte is dus leerdergesentreerd, aangesien die uitgangspunt gehandhaaf word dat alle leerders kan leer en presteer, maar nie noodwendig in dieselfde periode, tydstip en wyse nie. Dit impliseer dat studente vooruit moet weet aan watter uitkomst voldoen moet word, wat die assesseringskriteria gaan wees, watter geleenthede beskikbaar is om te demonstree dat hulle die uitkomst bereik het en op watter wyse uitkomst geassesseer gaan word. Daar word dus van studente verwag om self verantwoordelikheid vir die bereiking van uitkomst te aanvaar en selfwerkzaamheid aan die dag te lê (Claassen 1998, Department of Education 1997a; Pretorius 1998).

Die ondersoekgroep het tydens die vorige empiriese ondersoek getoon dat hulle nie die assessering van studente se onderrigbehoefte bloot as 'n sistematiese bepaling van behoeftes aan die begin van die supervisieproses beskou nie. Assessering van onderrigbehoefte is as 'n deurlopende proses beskou, wat op die hier en nou, maar ook op die totale onderrigsituasie gefokus is. 'n Onderskeid is wel tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe assessering getref, waar eersgenoemde die vordering van die student se bereiking van gestelde uitkomst beskryf en waar laasgenoemde die toekenning van 'n spesifieke punt vir promovering bepaal. Die deurlopende betrokkenheid van studente by hulle assessering is beklemtoon, omdat dit medeverantwoordelikheid in die hand werk en selfwerkzaamheid van studente aanmoedig.

Die bogaande rasionaal het daartoe gelei dat die volgende perspektief aan die ondersoekgroep gestel is om te evalueer: *die bepaling van studente se onderrigbehoefte deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van kwalitatiewe en kwantitatiewe leerdergesentreerde assesseringsmetodes, wat selfwerkzaamheid by studente aanmoedig.*

Al twaalf respondente stem met hierdie perspektief saam. Twee respondente het verder kommentaar gelewer.

- (a) Leerdergesentreerde assesseringsmetodes moet ook die verantwoordelikheid van lewenslange leer by studente aanmoedig. Lewenslange leer moet egter ook deur die supervisor gemodelleer word.

- (b) Asseseringsmetodes moet ontwikkel word om nie net selfwerkzaamheid by studente aan te moedig nie, maar ook 'n houding van toewyding en die aanvaarding van eienaarskap en verantwoordelikheid vir die onderrig wat plaasvind.

Dit blyk dat die gedeelde verantwoordelikheid van die onderrig wat plaasvind sterk beklemtoon word en dat die student se ingesteldheid ten opsigte van leer 'n bepalende faktor is. Leer behoort ook as 'n lewenslange proses deur beide die student en die supervisor beskou te word.

9.3.8 Perspektief op akademiese ontwikkeling van studente

Uit die response van die respondente tydens die vorige empiriese ondersoek het dit geblyk dat veral die studente uit benadeelde gemeenskappe uit 'n diverse taalagtergrond kom, wat kommunikasie tydens supervisie beïnvloed. Die feit dat Engels as voertaal by die meeste opleidings- en welsynsinstitusies aanvaar word dra tot die taalproblematiek by, aangesien die voertaal van die instansie soms die tweede of derde taal van studente is. Bykans al die betrokke respondente ervaar probleme met die studente se professionele taal-, skryf- en kommunikasievaardighede. Indien in ag geneem word dat dit een van die basiese bekwaamhede is waarvoor 'n professionele maatskaplike werker moet beskik, is dit 'n onderrigbehoefte wat drasties hanteer moet word. Die realiteit is egter dat enkele van die opleidingsinstansies wel oor taallaboratoriums en dergelike hulpbronne beskik, maar dat die student se demonstrering van taal-, skryf- en kommunikasievaardighede, steeds tydens praktykonderrig geskied. Supervisie aan die student fokus dus onvermydelik op studente se taal-, skryf- en kommunikasievaardighede, ten einde die student vir die praktykverwagtinge voor te berei.

'n Verdere aspek wat deur die respondente tydens die vorige empiriese ondersoek benadruk is, is dat studente (veral voorheen benadeelde studente) moeilik by die onderrigstrategie van die opleidingsinstansies aanpas, aangesien sodanige studente soms verwag om geleer te word en nog nie bemagtig is om onafhanklik te leer nie. Die student moet dus geleer word om te leer, ten einde supervisie en ander leergeleenthede optimaal te benut (Bogo 1996; Evans & Kearney 1988; Haynes & Beard 1998; Hoffmann 1990; Kadushin 1992; Shulman 1993; Thomlison et al 1996; Veeran & Simpson 1996). Alhoewel studiehulp by die meeste opleidingsinstansies vir studente beskikbaar is en dit net soos die ontwikkeling van taal- en

skryfvaardighede soms deur oorbruggings- en akademiese ontwikkelingsprogramme van opleidingsinstansies hanteer word, is dit die supervisieverhouding met die student wat beïnvloed word, indien die student nie weet hoe om te leer nie. Outeurs soos Feltham & Dryden (1994), Hoffmann (1990), Munson (1993) en Naudé (1992) wys daarop dat die supervisieverhouding nie daarop gerig is om die student "iets te leer" nie, maar dat die verhouding op fasilitering van leer gegrond is en dat die supervisor van die "orakelfiguur" in die supervisieverhouding moet afstand doen. Studente se energie vir leer moet dus optimaal deur middel van die supervisieverhouding gemobiliseer word. Om dit te kan doen blyk dit belangrik te wees dat die student ook tydens supervisie akademies ontwikkel moet word, ten einde in staat te wees om leergeleenthede optimaal te benut.

Die bogaande rasionaal is soos volg aan die ondersoekgroep gestel om te evalueer: *akademiese ontwikkeling deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van studente se leervaardighede en professionele taal-, skryf- en kommunikasievaardighede ten einde die uitkomst van die praktykonderrigprogram te bereik.*

Elf respondente stem ten volle met die stelling saam, terwyl een respondent gedeeltelik saamstem. Drie respondente het ook verdere kommentaar gelewer.

- (a) Die respondent wat gedeeltelik met die perspektief saamstem, is van mening dat navorsingsvaardighede saam met die ander bogenoemde geïdentifiseerde vaardighede van die student ontwikkel behoort te word.
- (b) Die een respondent wat verdere kommentaar gelewer het, is van mening dat die ontwikkeling van die student se leervaardighede 'n voorvereiste is, sodat die student 'n leergierige ingesteldheid en openheid vir lewenslange leer kan ontwikkel
- (c) Die verdere twee respondente wat kommentaar gelewer het, dui aan dat daar reeds by hulle opleidingsinstansies aan taalvaardighede deur die instansies aandag gegee word en dat dit tot voordeel van die onderrig tydens supervisie is.

Die ontwikkeling van navorsingsvaardighede is 'n belangrike vaardigheid wat as deel van akademiese ontwikkeling tydens supervisie beskou kan word, aangesien navorsing een van die metodes van maatskaplike werk is en 'n navorsingsingesteldheid die leervaardighede van

studente kan fasiliteer. Dit is ook noodwendig dat die ontwikkeling van studente se leervaardighede 'n voorvereiste vir 'n ingesteldheid tot lewenslange leer is. Indien 'n opleidingsinstansie die infrastruktuur het om byvoorbeeld die taalvaardighede van studente te ontwikkel, is dit tot voordeel van die onderrig tydens supervisie.

9.3.9 Perspektief op bemagtiging van studente

Die uiteindelijke doel van supervisie is om studente in bekwame maatskaplike werkers te ontwikkel. McKendrick (1994: 311) identifiseer drie faktore wat die oorgang vanaf student na 'n bekwame maatskaplike werker beïnvloed, naamlik die konteks van die oorgang, die eienskappe van die persoon wat die oorgang maak en die bydraende omgewingseienskappe. In hierdie verband verwys Lotz (1995; 130-143) na die eiesoortige karakter van opleiding, wat die student voor bepaalde ontwikkelingstake, soos 'n akademiese verbintenis met 'n tersiêre opleidingsinstansie en die ontwikkeling van lewensvaardighede te staan bring. Die respondente van die vorige empiriese ondersoek het tydens die onderhoude wat met hulle gevoer is telkens na studente se ongesosialiseerde gedrag verwys en het die basiese ontwikkeling van studente se lewensvaardighede om aan professionele verwagtinge en -etiket te voldoen, as 'n inherente deel van supervisie beskou.

Die betrokke studente kan dus as ontmagtig beskou word, omdat hulle nie aan die sosiale verwagtinge van die professionele praktykomgewing voldoen nie. Volgens Gray (1998) behoort die sosiale dinamiek van ontmagtigde mense ontwikkel te word. Met hierdie rasionaal in gedagte, is die ondersoekgroep gevra om die volgende perspektief te evalueer: *bemagtiging van studente deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van studente se sosiale en lewensvaardighede ten einde aan professionele praktykverwagtinge te voldoen.*

Elf respondente het met die stelling saamgestem. Een respondent het nie aangetoon of hy/sy van die perspektief verskil, al dan nie. Twee respondente het verdere kommentaar gelewer.

- (a) Die respondent het die klimaat (verhouding) benadruk, waarbinne studente bemagtig word om op verskeie terreine te ontwikkel.
- (a) Die respondent is van mening dat die professionele praktyk verskillende kontekste kan aanneem en dat dit gedefinieer moet word, wanneer studente bemagtig word.

Dit word veronderstel dat studente slegs deur middel van 'n gunstige en 'n ondersteunende supervisieverhouding bemagtig sal kan word. Die professionele praktyk kan wel verskillende kontekste aanneem, maar die bemagtiging van studente is juis daarin geleë dat studente by verskillende en veranderende professionele praktykomgewings moet kan aanpas.

9.4 SAMEVATTING

'n Maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente is in hierdie hoofstuk geformuleer, waarna dit in nege perspektiewe opgedeel is, wat aan die ondersoekgroep vir evaluering voorgelê is. Hierdie hoofstuk bied dus 'n praktiese en teoretiese raamwerk van hoe supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief aangebied behoort te word.

Omdat die nege perspektiewe wat deur die ondersoekgroep geëvalueer is, dele van 'n geheel vorm, is die perspektiewe almal verbandhoudend tot mekaar. Alhoewel die perspektiewe dus vir die doeleindes van evaluering onderskei is, kan dit nie noodwendig van mekaar geskei word nie. Hierdie aspek kan ook uit die respondente se evaluerings afgelei word, aangesien hulle response soms op meer as een perspektief van toepassing is.

Die ondersoekgroep stem oorwegend met al die perspektiewe saam. By enkele perspektiewe waarmee nie heeltemal deur 'n respondent saamgestem word nie, is die verskil hoofsaaklik aan enkele woordgebruike te wyte en is dit nie as gevolg van 'n verskil van die kerninhoud of betekenis van die betrokke perspektief nie. Aanvullende kommentaar en menings deur die respondente is deurlopend op elke perspektief gelever. Die meeste response deur die respondente word egter deur die betrokke perspektiewe veronderstel.

Die response van die respondente is dus oorwegend ondersteunend tot die perspektiewe wat geformuleer is – daarom kan die geformuleerde maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente deur supervisors by opleidingsinstansies in Suid-Afrika as 'n teoretiese en praktiese raamwerk aanvaar word. Die doel van hierdie ondersoek word dus hiermee bereik.

HOOFSTUK 10

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

10.1 INLEIDING

Die doel van die studie, soos dit in hoofstuk 1 uiteengesit is, is om 'n teoretiese en praktiese raamwerk daar te stel vir supervisie van maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies wat op die uitkomst van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos vervat in die Witskrif vir Welsyn (1997), gebaseer is. Hierdie doel is verweselik en word gesteun deur 'n omvangryke literatuurstudie en empiriese ondersoek om die stand van supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika te bepaal. In 'n tweede empiriese ondersoek is 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan studente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika geëvalueer. In die lig hiervan kan sekere aanbevelings gemaak word. In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings waartoe gekom is, weergegee asook die aanbevelings wat daaruit voortvloei.

10.2 GEVOLGTREKKINGS

Uit die bestudeerde literatuur en empiriese ondersoeke kan daar tot die volgende gevolgtrekkings gekom word, wat volgens die onderskeie funksies van supervisie uiteengesit word.

10.2.1 Die bestuursfunksie van supervisie aan studente

Elke supervisor van studente het bestuursfunksies, met die doel om die kwaliteit van supervisie aan studente te beheer. Om die bestuursfunksie van supervisie deur te voer moet supervisors geregistreerde maatskaplike werkers wees, moet hulle oor grondige teoretiese kennis en praktykervaring beskik, moet hulle kultuursensitief wees en ook oor effektiewe onderrig- en ondersteuningsvaardighede beskik. Die bestuur van supervisie aan studente behoort ook sistemies en ekologies benader te word, veral met betrekking tot die aard van die

praktykonderrigprogram wat gevolg word en die dienooreenkomstige praktykonderrig-plasingsmodel wat gevolg word.

Aangesien beleid met betrekking tot welsyn en die hoër onderwys tot finansiële beperking kan lei, is dit noodwendig dat kreatiewe aanpassings vir die bestuur van supervisie aan studente nodig is. Kreatiewe aanpassing impliseer egter nie dat effektiewe struktuurering van die praktykonderrigprogram nie nodig is nie, aangesien effektiewe struktuurering essensieel is vir die bestuursfunksie van supervisors om doeltreffende supervisie aan studente te bied. In hierdie verband is dit egter ook nodig dat supervisors self in terme van die nodige kennis, waardes, vaardighede en infrastruktuur bemagtig moet word om die bestuursfunksie van supervisie sistemies te beskou en om dit doeltreffend uit te voer.

10.2.2 Die onderrigfunksie van supervisie aan studente

Onderrig aan die student om die teorie en praktyk van maatskaplike werk te integreer, is 'n sentrale doel van supervisie. Hiervoor is supervisiemodelle nodig, wat situasie-relevant en teoreties verantwoordbaar is. 'n Kompetensiemodel is vir onderrig tydens supervisie geskik, omdat dit op uitkomst, die demonstrering daarvan en spesifieke assesseringskriteria van studente se bekwaamhede fokus. Die beklemtoning van groepsupervisie as koste-effektiewe supervisiemethode van onderrig is 'n wyse van hoe kreatiewe aanpassings gemaak kan word tydens die onderrig van studente om die teorie en praktyk te integreer. Tegnieke vir benutting tydens onderrig om die teorie en praktyk te integreer, moet situasie-relevant wees en tot aktiewe betrokkenheid van studente lei.

Die proses van supervisie is 'n planmatige, sistematiese proses met identifiseerbare fases, wat uit 'n assesserings-, kontrakterings-, programmerings-, implemmenterings-, evaluerings- en termineringsfase bestaan. Die proses van supervisie moet deurlopend en in die geheel vanaf vlak 1 tot vlak 4 beskou word. Die proses van supervisie is op die ontwikkeling van die student se bekwaamhede gefokus, wat deur die gestelde uitkomst van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram bepaal word. Die bekwaamhede van studente moet in ooreenstemming met die beginsels van maatskaplike werk en die Witskrif vir Welsyn (1997) wees. Supervisie aan maatskaplikewerkstudente moet dus vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte ideologie beplan, deurgevoer en geëvalueer word.

Die onderrig tydens supervisie behoort bemagtigend en situasie-relevant van aard te wees en moet op 'n Afrika-konteks fokus. Daarom behoort die leerareas van supervisie sistemies van aard te wees, deurdat daar op komponente soos die omgewing, mense, behoeftes van mense, maatskaplikewerkintervensie en die student self gefokus word. Die leerareas staan in die konteks van ontwikkelingsvlakke van leer, wat bestaan uit kennis, waardes en vaardighede. Die onderrigfunksie van supervisie is dus met studente se denke, redenasies, waardes en professionele handelinge gemoeid en moet binne die parameters van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk val.

Andragogiese en pedagogiese onderrigbeginsels kan geïntegreerd aangebied word om die diversiteit van studente in Suid-Afrika te akkommodeer. Die meeste maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika kom uit voorheen benadeelde gemeenskappe, wat opvoedkundig, ekonomies of maatskaplik benadeel is en wat interaktiewe leiding verg. Interaktiewe leiding is daarop gerig om studente se natuurlike vermoëns en aanpassingstegnieke te ontwikkel vir die hantering van situasies waar aan ander se vereiste voldoen moet word. Dit impliseer aktiewe betrokkenheid van studente by die leersituasie, 'n dinamiese dialoog tussen studente en supervisors, uitlewing van beginsels soos ubuntu en 'n waardering vir die verskil in leerstyle deur studente en supervisors.

Assessering van studente se onderrigbehoefte is leerdergesentreerd, wat behels dat alle leerders nie noodwendig in dieselfde periode, tydperk en wyse presteer nie. Dit impliseer dat studente by hulle onderrig betrokke moet wees en eienaarskap daarvoor moet aanvaar. 'n Toegewyde ingesteldheid vir lewenslange leer deur studente is dus nodig. Hierdie ingesteldheid moet egter deur die supervisor aan die student gemodelleer word. Assessering van onderrigbehoefte is dus 'n deelnemende en deurlopende proses, wat kwalitatief en kwantitatief van aard kan wees.

Supervisie aan studente fokus onvermydelik op studente se taal-, skryf-, kommunikasie- en navorsingsvaardighede ten einde studente vir praktykverwagtinge voor te berei, aangesien dit een van die basiese bekwaamhede is waarvoor 'n maatskaplike werker moet beskik. Veral professionele taal- en skryfvaardighede blyk 'n algemene leerbehoefte by maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika te wees. Studente moet egter ook bemagtig word om te leer, ten einde supervisie en ander leergeleenthede optimaal te benut. Om hierdie rede moet studente in supervisie akademies ontwikkel word, ten einde hulle in staat te stel om

leergeleenthede optimaal te benut, om 'n ingesteldheid van lewenslange leer te handhaaf en om veral hulle basiese taal- en skryfvaardighede te verbeter.

10.2.3 Die ondersteuningsfunksie van supervisie aan studente

Die ondersteuningsfunksie van supervisie kan as bemagtiging vanuit 'n sterkteperspektief geïnterpreteer word, wat slegs deur middel van 'n goeie supervisieverhouding moontlik is. Omdat studente opleiding ontvang terwyl hulle reeds in 'n professionele hoedanigheid funksioneer, behoort studente reeds tydens die aanvang van hulle praktykonderrigprogram met die beginsels van maatskaplike werk en die Witskrif vir Welsyn (1997) te identifiseer. Net soos die Witskrif vir Welsyn op basiese behoeftes van mense konsentreer, vereis maatskaplikewerkstudente ook ondersteuning op basiese vlak, aangesien die meeste maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika vanuit dieselfde omgewings kom as die mense en gemeenskappe met wie hulle as maatskaplike werkers mee gaan werk. Die soortgelyke behoeftes en probleme van maatskaplikewerkstudente en die verbruikersstelsel kan tot blokkasies by studente lei, wat op konkrete, perseptuele, emosionele of intellektuele vlak lê. Ondersteuning aan studente moet dus ook voorkomend wees. Daarom moet studente se kapasiteit ontwikkel word sodat hulle begrip kan toon vir die wyse wat die omgewing en die konteks waarbinne hulle lewe, tot hulle stressors aanleiding gee. Dit moet binne die student se kulturele konteks geskied, moet op magsdeling tussen die student en die supervisor gegrond wees en moet aan studente gemodelleer kan word, sodat hulle eienaarskap en verantwoordelikheid vir hulle self kan aanvaar.

Die ontwikkeling van studente se lewensvaardighede om aan professionele verwagtinge en professionele etiket te voldoen, is 'n inherente deel van supervisie. Ongesosialiseerde gedrag en gewoontes kan as ontmagtigend vir studente beskou word. Studente moet dus ook in hierdie verband bemagtig word, wat op die aanpassing van studente by verskillende en veranderende professionele praktykomgewings afgestem is.

10.3 AANBEVELINGS

In die lig van die voorafgaande gevolgtrekkings, word die volgende aanbevelings gemaak.

10.3.1 Omskrywing van supervisie aan maatskaplikewerkstudente

Dit word aanbeveel dat supervisie aan maatskaplikewerkstudente vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief soos volg omskryf word:

Supervisie aan maatskaplikewerkstudente behels 'n proses van onderrig, ondersteuning en bestuur om studente se bekwaamhede volgens die uitkomst van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram te ontwikkel, sodat studente die teorie en praktyk van maatskaplike werk kan integreer. Supervisie behels ook interaktiewe leiding, gebaseer op onderrigbehoefte, akademiese ontwikkeling en bemagtiging van studente.

10.3.2 Bemagtiging van supervisors van maatskaplikewerkstudente

Om die bogenoemde omskrywing van supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te laat realiseer, word dit aanbeveel dat opleidingsinstansies in Suid-Afrika deur middel van die nodige infrastruktuur en personeelontwikkeling supervisors bemagtig met die nodige kennis, waardes en vaardighede van die onderskeie funksies van supervisie aan studente, ten einde die kwaliteit van supervisie aan studente te verseker en sodat supervisors in staat sal wees om noodwendige kreatiewe aanpassings met betrekking tot die bestuur van supervisie vanuit 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief te kan maak.

10.3.3 'n Ekosistemiese benadering van supervisie aan studente

Dit word aanbeveel dat supervisors supervisie aan maatskaplikewerkstudente ekosistemies benader, ten einde die betrokke sisteme te kan identifiseer om op hulle impak, aanpassing, transaksies en toereikende passing deur middel van gepaste praktykonderrigprogramme en –plasingsmodelle te kan reageer.

10.3.4 Ontwikkeling van studente se bekwaamhede

Dit word aanbeveel dat supervisie op die ontwikkeling van studente se bekwaamhede fokus en dat dit deur die uitkomst van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram bepaal word. Die bekwaamhede van die studente en die uitkomst van die

praktykonderrigprogram moet in ooreenstemming met die beginsels van maatskaplike werk en die Witskrif vir Welsyn (1997) wees.

10.3.5 Gebruikmaking van 'n kompetensie supervisiemodel

Die gebruikmaking van 'n situasie-relevante, maar teoreties verantwoordbare kompetensiemodel vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente word aanbeveel wat op uitkomst, die demonstreling daarvan en spesifieke assesseringskriteria van studente se bekwaamhede geskoei is.

10.3.6 Kreatiewe aanwending van supervisiemetodes

Die word aanbeveel dat supervisiemetodes kreatief aangewend word om spesifieke leeruitkomst te bereik, ten einde koste-effektiwiteit in die hand te werk, sonder om die kwaliteit van onderrig te verskraal. Groepsupervisie, wat fasiliterend deur die supervisor aangebied word, behoort beklemtoon te word.

10.3.7 Situasie-relevante aanwending van onderrigtegnieke

Dit word aanbeveel dat situasie-relevante onderrigtegnieke tydens supervisie aangewend word, wat tot aktiewe betrokkenheid van studente by die onderrigsituasie lei.

10.3.8 Die proses van supervisie aan studente

Dit word aanbeveel dat die proses van supervisie aan studente deurlopend en in die geheel vanaf vlak 1 tot vlak 4 beskou word. Kontinuiteit in die supervisieproses tussen die verskillende jaarvlakke moet verseker word.

10.3.9 Leerareas vir supervisie aan studente

Die volgende leerareas vanuit 'n situasie-relevante en Afrika-konteks word vir supervisie aanbeveel: omgewing, mense, behoeftes van mense, maatskaplikewerkintervensie en die student self. Die betrokke leerareas moet in die konteks van die student se

ontwikkelingsvlakke van leer (kennis, waardes en vaardighede) hanteer word en moet binne die parameters van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk val.

10.3.10 Geïntegreerde aanbieding van onderrigbeginsels

Dit word aanbeveel dat andragogiese en pedagogiese onderrigbeginsels geïntegreerd deur middel van interaktiewe leiding aan studente gebied word om die diversiteit van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika te akkommodeer en om studente se aanpassingsvermoë te ontwikkel vir die hantering van situasies waar aan ander se vereistes voldoen moet word.

10.3.11 Leerdergesentreerde assessering van studente

Leerdergesentreerde assesseringsmetodes word aanbeveel, waarvoor studente medeverantwoordelikheid en eienaarskap aanvaar, wat 'n deelnemende en deurlopende proses is en wat kwalitatief en kwantitatief van aard is.

10.3.12 Akademiese ontwikkeling van studente

Dit word aanbeveel dat daar tydens supervisie aan studente se akademiese ontwikkeling aandag gegee word (ongeach of dit deel van die opleidingsinstansie se akademiese program is), waartydens studente bemaagtig word om lewenslange leergeleenthede optimaal te benut en om hulle taal-, skryf-, kommunikasie- en navorsingsvaardighede te verbeter. 'n Toegewyde ingesteldheid vir lewenslange leer moet deur supervisors gemodelleer word.

10.3.13 Aard van ondersteuning aan studente

Dit word aanbeveel dat die ondersteuningsfunksie van supervisie as bemaagtiging vanuit 'n sterkteperspektief geïnterpreteer word, dat dit voorkomend moet wees, dat dit binne die student se kulturele konteks geskied en dat dit op magdeling tussen die supervisor en die student gegrond moet wees. Studente se kapasiteit moet ontwikkel word, sodat hulle begrip kan toon vir die wyse wat die omgewing en die konteks waarbinne hulle lewe tot hulle stressors aanleiding gee en sodat hulle verantwoordelikheid vir hulleself kan aanvaar.

10.13.14 Ontwikkeling van studente se lewensvaardighede

Die ontwikkeling van studente se lewensvaardighede om aan professionele verwagtinge en –etiket te voldoen, word as 'n inherente deel van supervisie aan maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika aanbeveel.

10.13.15 Verdere navorsing

Voortspruitende verdere navorsing word aanbeveel oor:

- die operasionalisering van 'n kompetensiemodel in supervisie aan studente in maatskaplike werk;
- bemagtiging van maatskaplikewerkstudente vanuit 'n sterkteperspektief.

BIBLIOGRAFIE

ALPERIN, D.E. 1997. Student and Field Instructor Perceptions of Field Placements in Child Welfare. **The Clinical Supervisor**, 15(2): 61-77.

ALPERIN, D.E., GRAY, S.W. & WIK, R. 1990. Two Models of Social Work Field Education: A Multidimensional View. **The Clinical Supervisor**, 8(2): 5-17.

ANC. 1994. **The reconstruction and Development Programme**. Johannesburg: Umanyano Publishers.

ANDERSON, S.C. et al. 1994. Empowerment and Social Work Education and Practice in Africa. **Journal of Social Development in Africa**, 9(2): 71-86.

ARNOLD, E. 1998. Anti-Racist Practice Teaching. Equipping the Practice Teacher for the Task. In: LAWSON, H. (ed.) **Practice teaching - Changing Social Work**. London: Jessica Kingsley Publishers.

ATHERTON, J.S. 1986. **Professional Supervision in Group Care**. London: Taristock Publications.

BADGER, L.W. & MACNIEL, G. 1998. Rationale for Utilizing Standardized Clients in the Training and Evaluation of Social Work Students. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 203-216.

BANATHY, B.H. 1992. **A Systems view of Education**. New Jersey: Educational Technology Publications.

BECKETT, J.O. & DUNGEE-ANDERSON, D. 1996. A Framework for Agency-Based Multicultural training and Supervision. **Innovations in Delivering culturally Sensitive Social Work Services**, 4(4): 27-39.

BERNSTEIN, A.J. 1993. Rewriting the future of social work education. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 29(3): 268-278.

BERNSTEIN, A.J. & GRAY, M. 1996. **Social Work. A Beginner's Text**. Dalbridge: Juta & Company Ltd.

BISNO, H. & COX, F. 1997. Social work education: Catching up with the present and the future. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 373-387.

BLACK, E.J., MAKI, M.T. & NUNN, J.A. 1997. Does Race Affect the Social Work Student-Field Instructor Relationship? **The Clinical Supervisor**, 16(1): 39-54.

BLESS, C. & HIGSON-SMITH, C. 1995. **fundamentals in social research methods: An African perspective**. (2nd ed.) Kenwyn: Juta & Co Ltd.

BØE, S. 1996. The experiences of students and practice teachers: Factors influencing students' practice learning. In: DOEL, M. & SHARDLOW, S. (eds.) **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning**. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

BOGO, M. 1993. The Student/Field Instructor Relationship: The Critical Factor in Field Education. **The Clinical Supervisor**, 11(2): 23-36.

BOGO, M. 1996. Training, education and networking for practice teachers. In: DOEL, M. & SHARDLOW, S. (eds.) **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning**. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

BOGO, M. & GLOBERMAN, J. 1995. Creating Effective University-Field Partnerships: An Analysis of Two Inter-Organization Models for Field Education. **Journal of Teaching in Social Work**, 11(1/2): 177-192.

BOGO, M. & POWER, R. 1994. Educational Methodologies and Group Elements in Field Instructor Training. **The Clinical Supervisor**, 12(2): 9-25.

BOGO, M. & VAYDA, E. 1987. **The Practice of Field Instruction in Social Work. Theory and Process - with an Annotated Bibliography.** Toronto: University of Toronto Press.

BOGO, M. & VAYDA, E. 1991. Developing a process model for field instruction. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

BORN, C.E. et al. 1990. Rekindling the Flame: Re-establishing Productive Relationships Between Public Social Services and Schools of Social Work. **Administration in Social Work**, 14(2): 111-123.

BOSMAN, D.B., VAN DER MERWE, I.W. & HIEMSTRA, L.W. 1981. **Tweetalige Woordeboek. Afrikaans-Engels/Engels-Afrikaans.** 7de uitgawe. Goodwood: Tafelberg Uitgewers.

BOTHA, N.J. 1976. **Praktykopleiding van studente in die maatskaplike werk in Suid-Afrika met besondere verwysing na die taak van partikuliere welsynsorganisasies.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Phil proefskrif)

BOTHA, N.J. 1985. Onderrigmodel vir Doeltreffende Supervisie. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 21(4): 239-248.

BOTHA, N.J. 1990. A Model for social Work Practice Education. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 26(3): 260-268.

BRILL, M. 1990. Unsent Letters: A Technique and Exercise in Social Work Supervision. **The Clinical supervisor**, 8(1): 153-162.

BRODIE, K. 1995. Classroom talk, interaction and control. **Perspectives in Education**, 6(2): 227-249.

BRASHEARS, F. 1995. Supervision as Social Work Practice: A reconceptualization. **Social Work**, 40(5):692-698.

BROWNSTEIN, C., SMITH, H.Y. & FARIA, G. 1991. The liaison role: A three phase study of the schools, the field, the faculty. **In:** SCHNECK, D., GROSSMAN, B.& GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

BURKE, S.G. & HARRIS, R.R. 1996. Violence: A Study of Ways to Support Social Work Students in Urban Field Placements. **The Clinical Supervisor**, 14(2): 147-156.

BURNS, C.I. & HOLLOWAY, E.L. 1989. Therapy in Supervision: An Unresolved Issue. **The Clinical Supervisor**, 7(4): 47-57.

BUTLER, B. & ELLIOT, D. 1985. **Teaching and Learning for Practice.** Aldershot: Gower.

BUZAN, T. 1993. **The mind map book.** London: BCA.

CASHWELL, C.S., LOOBY, E.J. & HOUSLEY, W.F. 1997. Appreciating Cultural Diversity Through Clinical Supervision. **The Clinical supervisor**, 15(1): 75-85.

CAZDEN, C.B. 1988. **Classroom Discourse.** Portsmouth: Heinemann.

CHOY, B., LEUNG, A.Y.L., TAM, T.S.K. & CHU, C. 1998. Roles and Tasks of Field Instructors as Perceived by Chinese Social Work Students. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 115-132.

CLAASSEN, J.C. 1998. Learning support material in outcomes-based education. **In:** PRETORIUS, F. 1998. (ed.) **Outcomes-based education in South-Africa.** Johannesburg: Hodder & Stoughton.

CLOW, C. 1998. Managing Endings in Practice Teaching. **In:** LAWSON, H. (ed.) **Practice Teaching -Changing Social Work.** London: Jessica Kingsley Publishers.

COLLINS, D., THOMLISON, B. & GRINNELL, R.M. Jr. 1992. **The Social Work Practicum: A Student Guide**. Illinois: F.E. Peacock Publishers, JNC.

COLLINS, K. 1985. Requirements for beginner Social Workers. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 21(4): 249-254.

COLLINS, P. 1994. Empowerment through mentorship support: Integrating knowledge with the practice of field supervision. In: GUTIÉRREZ, L. & NURIUS, P. (eds.) **Education and Research for Empowerment Practice**. Washington: Centre for Policy and Practice Research.

CONGRESS, E.P. 1997. The Value Dilemmas of Faculty Advising: Significant Issues in a Code of Ethics for Faculty Advisors. **Journal of Teaching in Social Work**, 14(1/2): 89-105.

CONKLIN, J.J. & BORECKI, M.C. 1991. Field education units revisited: A model for the 1990's. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

COOPER, C.L. 1975. **Theories of group processes**. New York: John Wiley & Sons.

COOPER, P. & McINTYRE, D. 1993. Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning. **British Journal of Educational Psychology**, (63): 381-399.

COSSOM, J. 1991. Teaching from Cases: Education for Critical Thinking. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(1): 139-155.

CRONJÉ, J.I. 1986. **Administrasie as basiese komponent in die funksionering van die vrywillige welsynsorganisasie**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Phil proefskrif)

CROUCH, M.K. & FONTAINE, S.I. 1994. Student Portfolios as an Assessment Tool. In: HALPERN, D.F. 1994. **Changing college classrooms**. San Francisco: Jossey Bass publishers.

DANBURY, H. 1986. **Teaching Practical Social Work**. 2nd ed. Aldershot: Gover.

DAROU, H.W. 1990. The Use of Dream Work in Supervision. **The Clinical Supervisor**, 8(2): 173-183.

DAVENPORT, J.A. & DAVENPORT 111, J. 1988. Individualizing Student supervision: The Use of Andragogical-Pedagogical Orientation Questionnaires. **Journal of Teaching in Social Work**, 2(2): 83-93.

DE JAGER, M.S. 1998. **Assesseringsriglyne vir adolessente se okkultebetrokkenheid: 'n maatskaplikewerk-perspektief**. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth. (D.Phil proefskrif)

DEPARTMENT OF EDUCATION 1997a. **Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century**. Pretoria: Government Printer.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1997b. **Towards a policy framework for assessment in the general and further education and training phases in South Africa**. Discussion document. Unpublished Report.

DEPARTMENT OF WELFARE. 1996. **Draft White Paper on Social Welfare**. Government Gazette, Notice 57 of 1996. Pretoria: Government Printer.

DEPARTMENT OF WELFARE. 1997. **White paper on Social Welfare**. Government Gazette, Notice 57 of 1996. Pretoria: Government Printer.

DEPARTMENT OF WELFARE. 1999. **Financing Policy. Developmental Social Welfare Services**. Pretoria: Government Printer.

DESIA, A.S. 1988. **Curriculum imperatives for social change**. Eileen Younghusband Memorial Lecture, 24th International Congress of Schools of Social Work, 17-23 July, 23p.

DE STADLER, L.G. 1994. **Groot Tesaurus van Afrikaans**. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers (Edms.) Bpk.

DE VOS, A.S. 1998. Writing the research proposal. **In:** DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHE, A.B., POGGENPOEL, M. & SCHURINK, E.W. **Research at grassroots: a primer for the Caring Professions.** Pretoria: J.L. van Schaik.

DE VOS, A.S. & STRYDOM, H. 1998. Sampling and sampling methods. **In:** DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHE, A.B., POGGENPOEL, M. & SCHURINK, E.W. **Research at grassroots: a primer for the Caring Professions.** Pretoria: J.L. van Schaik.

DE VOS, A.S. (RED.), STRYDOM, H., FOUCHE, A.B., POGGENPOEL, M. & SCHURINK, E.W. 1998. **Research at grassroots. A primer for the Caring Professions.** Pretoria: J.L. van Schaik.

DODD, P. & GUTIÉRREZ, L. 1990. Preparing Students for the Future: A Power Perspective on Community Practice. **Administration in social Work**, 14(2): 63-76.

DOEL, M. 1988. A Practice Curriculum to Promote Accelerated learning. **In:** PILLIPSON, J., RICHARDS, M. & SAWDON, D. (eds.) **Towards a Practice Led Curriculum.** London: National Institute for Social Work.

DOEL, M. & SHARDLOW, S. 1996a. (eds.) **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning.** Aldershot: Ashgate Publishing Limited

DOEL, M. & SHARDLOW, S. 1996b. The practice curriculum and methods of practice teaching. **In:** DOEL, M. & SHARDLOW, S. (eds.) **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning.** Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

DOEL, M. & SHARDLOW, S. 1998. **The new social work practice exercises and activities for training and developing social workers.** Aldershot: Ashgate Publishing Company.

DRYDEN, W. 1995. **The stresses of counselling in action.** London: SAGE Publications.

DRYDEN, W. & FELTHAM, C. 1994. **Developing Counsellor Training.** London: SAGE Publishing Ltd.

EICHENFIELD, G. & STOLTENBERG, C.D. 1996. The Sub-Level 1 Trainee: Some Developmental Difficulties Encountered with Counsellor Training. **The Clinical Supervisor**, 14(2): 25-37.

ERERA, I.P. & LAZAR, A. 1994. Operationalizing Kadushin's Model of Social Work Supervision, **Journal of Social Service Research**, 18(3/4):109-122.

ERWIN, T.D. 1991. **Assessing student learning and development**. San Francisco: Jossey Bass.

EVANS, D. & KEARNEY, J. 1988. The Placement Curriculum - its Process and Determinants. In: PHILLIPSON, J., RICHARDS, M. & SAWDON, D. (eds.) **Towards a Practice Led Curriculum**. London: National Institute for Social work.

FELTHAM, C. & DRYDEN, W. 1994. **Developing Counsellor Supervision**. London: SAGE Publications Ltd.

FINCH, J.B., LURIE, A. & WRASE, B.J. 1997. Student and Staff Training; Empowerment Principles and Parallels. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 129-143.

FORD, K. & JONES, A. 1987. **Student Supervision**. London: MacMillan.

FORTUNE, A.E. & ABRAHAMSON, J.S. 1993. Predicators of Satisfaction with Field Practicum Among Social Work Students. **The Clinical Supervisor**, 11(1):95-110.

FORTUNE, A.E. **et al.** 1985. Student Satisfaction with Field Practicum Among Social Work Students. **The Clinical Supervisor**, 21 (3): 92-104.

FOSTER, H.H. & BOTHA, D. 1996. Selfdoenpakkette vir afstandsonderrig en dienslewering in gemeenskapswerk en supervisie. **Die Maatskaplikewerk-Navorsing-Praktisyn**, 9(1): 73-94.

FOURIE, S. 1982. **'n Kurrikulummodel vir praktykopleiding van voorgraadse studente in die maatskaplike werk**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.A. Tesis)

FOX, R. & GUILD, P. 1987. Learning Styles: Their Relevance to Clinical Supervision. **The Clinical Supervisor**, 5(3): 65-77.

FRANKEN, E. 1996. **Die rol van prestasiebeoordeling in die professionele ontwikkeling van maatskaplike werkers**. Stellebosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.A. tesis)

FRANKLIN, C. & JORDAN, C. 1992. Teaching Students to Perform Assessments. **Journal of Social Work Education**, 28(2): 222-240.

FRANTZ, G.T. 1992. Learning from Anxiety: A Transtheoretical Dimension of Supervision and its Administration. **The Clinical Supervisor**, 10(2): 29-53.

FREIRE, P. 1972. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin Books.

FREY, J.H. & OISHI, S.M. 1995. **How to conduct interviews by telephone and in person**. London: SAGE Publications, Inc.

FRUMKIN, M. & LLOYD, G.A. 1995. Social Work Education. **Encyclopedia of Social Work**, 19(3): 2238-2247.

GADOTTI, M. 1994. **Reading Paulo Freire**. New York: State University of New York Press.

GARDINER, D. 1989. **The anatomy of supervision. Developing learning and professional competence for social work students**. Philadelphia: SRHR & Open University Press.

GELDENHUYS, T. 1994. **Maskerspel in supervisie**. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

GELMAN, S.R. 1990. The Crafting of Fieldwork Training Agreements. **Journal of social Work Education**, 26(1): 67-75.

- GIL, D.G. 1992. **Unravelling Social Policy.** (5th ed.) Rochester: Schenkman Books Inc.
- GILBERT, N., SPECHT, H. & TERREL, P. 1993. **Dimensions of Social Welfare policy.** (3rd ed) Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- GITTERMAN, A. 1989. Field Instruction in Social Work Education: Issues, Tasks and Skills. **The Clinical supervisor**, 7(2): 77-91.
- GITTERMAN, A. 1991. Working with Difference: White Teacher and African-American Students. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(2): 65-79.
- GOEDHART, J.F. 1993. **Kontraksluiting in Maatskaplikewerk-supervisie.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.A. tesis)
- GRAHAM, M.A. 1997. Empowering Social Work Faculty: Alternative Paradigms for Teaching and Learning. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 33-45.
- GRAY, M. 1997a. A Pragmatic Approach to Social Work Development (Part 1). **Social Work/Maatskaplike Werk**, 33(3): 210-222.
- GRAY, M. 1997b. A Pragmatic Approach to Social Work Development (Part 2). **Social Work/Maatskaplike Werk**, 33(4): 360-373.
- GRAY, M. (ed.) 1998. **Developmental Social Work in South Africa.** Johannesburg: David Philip Publishers.
- GRAY, S.W., ALPERIN, D.E. & WIK, R. 1989. Multidimensional Expectations of Student Supervision in Social Work. **The Clinical Supervisor**, 7(1): 89-102.
- GRAY, M., MAZIBUKO, F. & O'BRIEN, F. 1996. Social Work Education for Social Development. **Journal of Social Development in Africa**, 11(1): 33-42.
- GRAY, M. & SIMPSON, B. 1998. Developmental Social Work Education: A Field Example. **International Social Work**, 41(2): 227-237.

GRAYBEAL, C.T. & RUFF, E. 1995. Process Recording: It's More Than You Think. **Journal of Social Work Education**, 31(2): 169-181.

GREEN, S. 1998. **The matrix of social work practice: implication for the transformation of social work education**. Paper presented at the Joint University Conference of Social Work Educators. Bellville: University of the Western Cape.

GRINNELL, T.M. 1988. **Social work research and evaluation**. 3rd ed. Itasca: F.E. Peacock Publishers.

GRINNELL, R.M. & WILLIAMS, M. 1990. **Research in social work: A primer**. Illinois: Peacock Publishers, Inc.

GROSSMAN, B. 1991. Themes and variations: The political economy of field instruction. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

GROSSMAN, B., LEVINE-JORDANO, N. & SHEARER, P. 1990. Working with Students' Emotional Reactions in the Field: An Educational Framework. **The Clinical Supervisor**, 8(1): 23-39.

GROSSMAN, B. & BARTH, R.P. 1991 Evaluating a delayed entry model of first year field work. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

GROTE, N.P. 1994. Educating the social worker: An empowerment perspective. **In: GUTIÉRREZ, L. & NURIUS, P. (eds.) Education and research for Empowerment Practice**. Washington: Centre for Policy and Practice Research.

GUTIÉRREZ, L. & NURIUS, P. 1994. (eds.) **Education and research for Empowerment Practice**. Washington: Centre for Policy and Practice Research.

GUTTMAN, E., EISIKOVITS, Z. & MALUCCIO, A.N. 1988. Enriching Social work Supervision From the Competence Perspective. **Journal of Social Work Education**, 24(3): 278-288.

HAAN, D. & VAN KESSEL, L. 1993. The Role of Learning-Hypothesis in the Facilitation of the Learning Process in Supervision. **The Clinical Supervisor**, 11(1): 45-62.

HALPERN, D.F. 1994. **Changing college classrooms**. San Francisco: Jossey Bass publishers.

HANSEN, C.B. 1994. Questioning techniques for the active classroom. In: HALPERN, D.F. (ed.). **Changing college classrooms**. San Francisco: Jossey Bass publishers.

HARDCASTLE, D.A. 1991. Toward a Model for Supervision: A Peer Supervision Pilot Project. **The Clinical Supervisor**, 9(2): 63-76.

HARKNESS, D. 1997. Testing Interactional Social Work theory: A Panel Analysis of Supervised Practice and Outcomes. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 33-49.

HARTMAN, C. & WILLS, R. M. 1991. The gatekeeper role in social work: A survey. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

HAWTHORNE, L.S. 1987. Teaching from Recordings in Field Instruction. **The Clinical Supervisor**, 5(2): 7-22.

HAWTHORNE, L. & HOLTZMAN, R.V. 1991. Directors of field education: Critical role dilemmas. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

HAYNES, D.T. & BEARD, N.C. 1998. A Collaborative Teaching Model to Build Competence. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 35-55.

HIMLE, C.P., JAYARNE, S. & THYNESS, P. 1991. Buffering effects of four social support types on burnout among social workers. **Social Work Research & Abstracts**, 27(1): 22-27.

HODGES, V. & BALASSONE, M.L. 1994. Planning and Implementing a Support Program for Students of Color. **Journal of Teaching in Social Work**, 9(1/2): 85-106.

HOFFMANN, W. 1990. **Field Practice education. A Social Work Course Model.** Pretoria: HAUM Tertiary.

HOFFMANN, W. 1991. Broadening Field Practice Education: Experience of One School. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 27(3): 347-355.

HOFFMANN, W. 1993. Selected aspects of field instruction in South African under graduate social work programmes. **Maatskaplike Werk/ Social Work**, 29(1):56-66.

HUGHES, L. & HEYCOX, K. 1996. Three perspectives on assessment in practice learning. **In: DOEL, M. & SHARDLOW, S. (eds.) Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning.** Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

HURT, D.J. & MATTOX, R.J. 1990. Supervisor Feedback using a Dual-Cassette Recorder. **The Clinical Supervisor**, 8(2): 169-172.

ITZHAKY, H. & ALONI, R. 1996. The use of Deductive Techniques for Developing Mechanisms of Coping with Resistance in Supervision. **The Clinical Supervisor**, 14(1): 65-76.

JANSE VAN RENSBURG. Z. 1997. Assessment. **In: PRETORIUS, F. 1998. (ed.) Outcomes-based education in South-Africa.** Johannesburg: Hodder & Stoughton.

JARMAN-RHODE, L. et al. 1997. The changing context of social work practice: implications and recommendations for educators. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 29-45.

JENKINS, L.E. & SHEAFOR, B.W. 1982. An overview of Social Work Field Instruction. **In: SHEAFOR, B.E. & JENKINS, L.E.(eds.) Quality Field Instruction in social Work: Program Development and Maintenance.** New York: Longman.

JOHNSON, N., ROONEY, R. & REITMEIR, M.A. 1991. Sharing Power: Student feedback to field supervisors. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

JONES, S. & JOSS, R. 1995. Models of professionalism. **In: YELLOLY, M. & HENKEL, M. (eds.) Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice.** London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

KADUSHIN, A.E. 1991. Field education in social work: Contemporary issues and trends. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

KADUSHIN, A.E. 1992. **Supervision in Social Work.** 3rd ed. New York: Columbia University Press.

KAPLAN, T. 1991a. A model for group supervision for social work: Implications for the profession. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

KAPLAN, T. 1991b. Reducing Student Anxiety in Field Work: Exploratory research and Implications. **The Clinical Supervisor, 9(2): 105-117.**

KEDWARD, C. 1998. Practice Teaching and Violence. **In: LAWSON, H. (ed.) Practice Teaching - Changing Social Work.** London: Jessica Kingsley Publishers.

KERSON, T.S. 1994. Introduction: Field Instruction in Social Work Settings: A Framework for Teaching. **The Clinical Supervisor, 12(1): 1-26.**

KILPATRICK, A.C. 1991. Differences and commonalities in BSW and MSW field instruction: In search of continuity. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

KILPATRICK, A.C., TURNER, J.B. & HOLLAND, T.P. 1994. Quality Control in Field Education: Monitoring Students' Performance. **Journal of Teaching in Social Work, 9(1/2):** 107-120.

KING, A. 1994. Inquiry as a tool in critical thinking. **In: HALPERN, D.F. (ed.) Changing college classrooms.** San Francisco: Jossey Bass publishers.

KIRSTEN, I. 1994. **Verkennde ondersoek na die relevansie van die voorgraadse kurrikulering van maatskaplikewerk-studente in die post- apartheid Suid-Afrika: Januarie - April 1994.** Verslag van die Departement Maatskaplike Werk: UP. Pretoria: Instituut vir Psigo-sosiale Ontwikkeling.

KITCHING, R.B. 1992. Strukturering van die individuele supervisiesessie in maatskaplike werk. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

KNOWLES, M.S. 1995. **Designs for Adult Learning: Practical Resources, Exercises, and Course Outlines From the Father of Adult Learning.** Alexandria: American Society for Training and Development.

KNOWLES, M.S. 1971. **The Modern Practice of Adult Education - Andragogy Versus Pedagogy.** New York: Association Press.

KOLB, D.A. 1973. **An experiential learning theory. Experience as source of learning and development.** New Jersey: Prentice Hall.

KOLB, D.A. 1981. Student learning styles and disciplinary learning environments. Diverse pathways for growth. **In: CHICKERING, A. (ed.) The future American college.** San Francisco: Jossey Bass.

KOLB, D.A. 1984. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

KRAJEWSKI-JAIME, E.R. **et al.** 1996. Utilizing International Clinical Practice to Build Inter-Cultural Sensitivity in Social Work Students. **Journal of Multicultural Social Work**, 4(2): 1996.

KRAMER, B.J. & WRENN, R. 1994. The Blending of Andragogical and Pedagogical Teaching Methods in Advanced Social Work Practice Courses. **Journal of Teaching in Social Work**, 10(1/2): 43-63.

KRUZICH, J.M., FRIESEN, B.J. & VAN SOEST, D, 1986. Assessment of Student and Faculty Learning Styles: Research and Application. **Journal of Social Work Education**, Fall (3): 22-30.

LACERTE, J. & RAY, J. 1991. Recognising the educational contributions of field instructors. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

LANG, H.R., McBEATH, A. & HÈBERT, J. 1995. **Teaching strategies and methods for student-centred instruction.** Toronto: Harcourt Brace.

LAURILLARD, D. 1993. **Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology.** London: Routledge.

LAWSON, H. (Ed.) 1998. **Practice Teaching - Changing Social Work.** London: Jessica Kingsley Publishers.

LAZAR, A. & EISIKOVITS, Z. 1997. Social Work Student's Preferences Regarding Supervisory Styles and Supervisor's Behavior. **The Clinical Supervisor**, 16(1): 25-37.

LAZAR, A. & MOSEK, A. 1993. The Influence of the Field Instructor-Student Relationship on Evaluation of Students' Practice. **The Clinical Supervisor**, 11(1): 111-120.

LEMBERGER, J. & MARSHACK, E.F. 1991. Educational assessment in the field: An opportunity for teacher-learner mutuality. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

LEMMER, E.M. 1998. Managing Quality in Education. In: PRETORIUS, F (eds.) **Outcomes-based education in South-Africa.** Johannesburg: Hodder & Stoughton.

LETSEBE, M.A. 1995. Social workers in politically volatile areas in South Africa: Lessons for social work education, training and practice. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(2): 97-107.

LIEBERMAN, A. 1998. **The Social Workout Book. Strength-building Exercises for the professional.** London: SAGE Publications.

LOMBARD, A. 1999. Transforming Social Work Education in South Africa: A Contextual and Empowerment Issue. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 35(2): 97-112.

LOMBARD, J.E. & HOFMEYR, L. 1995. Die opleidingstaak van die supervisor ten opsigte van selfgeldende gedrag. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(1): 40-51.

LOTZ, J.W. 1995. Die invloed van stres op die akademiese prestasie van die volwassene-leerder: 'n orto-andragogiese studie. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (D.Educationis proefskrif)

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1993. **Sielkunde. 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika.** Johannesburg: lexican Uitgewers.

LUBBE, K. 1997. **'n Praktykrylyn vir voortgesette opleiding in die maatskaplike werk.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosh. (D.Phil. proefskrif)

LUCKETT, K. 1997. **Programmes Hand-book: Guidelines for Programme Design, Specification, Approval and Registration at the University of Natal.** Durban: University of Natal.

MALAMAH-THOMAS, A. 1987. **Classroom Intervention.** Oxford University Press.

MARSHACK, E.F. 1991. The older student: Social work's new majority. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

MATIRU, B., MWANGI, A. & SCHLETTE, R. (eds.) 1995. **Teach your best. A handbook for university lecturers.** Witzenhausen: University of Kassel, Germany

MAX-NEEF, M.A. 1991. **Human Scale Development: Conception, Application and further Reflections.** New York: The Apex Press.

McCLELLAND, R.W. 1991. Innovation in field education. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

McINNIS-DITTRICH, K. & COE, S.J. 1997. Triangular Relationships in Field Education: Implication for the Faculty Liaison Role. **The Clinical Supervisor**, 15(2): 91-104.

McKENDRICK, B.W. 1994. The transition to practice: How employable are new social work graduates? **Social Work/Maatskaplike Werk**, 30(4):310-418.

McKENDRICK, B.W. 1998. Social work education and training: From preparing for apartheid society to training for developing democracy. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 34(1):99-111.

McLOUD, M. 1989. Die Rol van Motivering in Supervisie. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 25(1): 48-57.

McLEOD, S. 1997. Student Self-Appraisal: Facilitating Mutual Planning in Clinical Education. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 87-101.

MEHAN, H. 1979. **Learning Lessons**. London: Harvard University Press.

MERCAITIS, P.A. 1993. A Supervisory Method for Prepracticum Skill Development. **The Clinical Supervisor**, 11(1): 179-187.

MESBUR, E.S. 1991. Overview of Baccalaureate field education: Objectives and outcomes. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

METSON, D. 1998. The practice teacher and student dyad. Using concepts from transactional analysis to enable effective learning and teaching. **In: LAWSON, H. (ed.) Practice Teaching - Changing Social Work**. London: Jessica Kingsley Publishers.

MEMMOTT, J. & BRENNAN, E.M. 1998. Learner-Learning Environment Fit: An Adult Learning Model for Social Work Education. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 75-95.

MEYER, J. 1998. **Revitalising social work teaching and learning: an adult education perspective. Transforming social work education**. Joint universities' committee on social work, annual conference, 1998: 1-22.

MIDDLEMAN, R.R. & RHODES, G.B. 1985. **Competent supervision. Making imaginative judgements**. New Jersey: Prentice-Hall.

MIDGLEY, J. 1995. **Social Development. The developmental perspective in social welfare**. London: SAGE Publications.

MIDGLEY, J. 1996. Promoting a Developmental Perspective in Social Welfare: The Contribution of South African Schools of Social Work. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 32(1): 1-7.

MIDGLEY, J. 1998. Social development and social welfare: South Africa in an international context. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 34(1):90-98.

MIDGLEY, J. & LOVEMORE, M. 1997. The developmental perspective of social work: Educational implications for a new century. **Journal of Social Work Education**, 33(3): 573-585.

MILEY, K.K., O'MELIA, M. & DUBOIS, B. 2001. **Generalist social work practice. An empowering approach.** 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

MOORE, L.S., DIETZ, T.J. & JENKINS, D.A. 1998. Adapting Social Work Education to Student Diversity: The Use of the Myers-Briggs Type Indicator in Curriculum Development. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 179-201.

MOTHATA, M.S. 1998. The National Qualifications Framework (NQF). In: PRETORIUS, F. 1998. (ed.) **Outcomes-based education in South-Africa.** Johannesburg: Hodder & Stoughton.

MÜLLER, J. 1995. **Binding en losmaking in supervisie.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

MULLER, M. 1965. **Opleiding vir maatskaplike werk met spesiale verwysing na Suid-Afrika.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Phil proefskrif)

MUNSON, C.E. 1993. **Clinical Social Work Supervision.** 2nd ed. Binghamton: The Hawoth Press.

MURGATROYD, W. 1997. Application of the Triad Model in Teaching Counselling Process, Multicultural Sensitivity, and Providing Immediate Supervision. **The Clinical Supervisor**, 16(2): 167-180.

NAUDÉ, J. 1992. **'n Beskrywing van die fases in die supervisieproses.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

NEUMAN, K.B. & FRIEDMAN, B.D. 1997. Process Recordings: Fine-Tuning an Old Instrument. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 237-243.

NGHATSANE, D.D.M. 1986. Towards Student Supervision in Community Work. **Maatskaplike Werk/ Social Work**, 22(3):156-160.

NG-WAN, I.S. 1996. Practice teachers' training in Hong Kong and the People's Republic of China. In: DOEL, M. & SHARDLOW, S. (eds.) **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning**. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

NORBERG, W. & SCHNECK, D. 1991. A dual matrix structure for field education. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

O'BRIEN, C. 1990. **How South African Social Workers assess their professional education in the light of practice realities**. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (M.A. thesis)

O'BRIEN, F. 1994. Research, practice and student training: a relevant experience. **Psigo-Sosiale Navorsing en Praktyk**, 7(1):7-12.

ODENDAAL, F.F. et al. 1994. **Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)**. 3de uitgawe. Doornfontein: Perskor.

OLIVIER, C. 1998. **How to educate and train outcomes-based**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

O'NIEL, M.A. 1993. The Development of Professional Values in Social Work Students at Six South African Universities. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 29(2): 110-121.

OSBORN, C.J. & DAVIS, T.E. 1996. The Supervision Contract: Making it Perfectly Clear. **The Clinical Supervisor**, 14(2): 121-132.

OSEI-HWEDIE, K. 1996. The indigenisation of social work practice and education in Africa: The dilemma of theory and method. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 32(3): 215-225.

PAYNE, M. 1991. **Modern Social Work Theory: A Critical Introduction**. London: MacMillan.

PEASE, B. 1988. The ABCs of Social Work Student Evaluation. **Journal of Teaching in Social Work**, 2(2): 35-50.

PELLICER, L.O. & ANDERSON, L.W. 1995. **A Handbook for Teacher Leaders**. California: Corwin Press.

PELSER, M.F. 1988. **Supervisie in maatskaplike werk. Riglyne vir die praktyk**. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (D.Phil proefskrif)

PERRY, M., VAN DER STOEP, S.W. & YU, S.L. 1993. Asking questions in first-grade Mathematics classes. **Journal of Educational Psychology**, 85(1):31-39.

PETERSON, F.K. 1991. Issues of Race and Ethnicity in Supervision: Emphasizing Who You Are, Not What You Know. **The Clinical Supervisor**, 9(1): 15-31.

PISTOLE, M.C. 1995. The Genogram in Group Supervision of Novice Counselors: Draw Them a Picture. **The Clinical Supervisor**, 13(1): 133-142.

PLA-RICHARD, M. 1991. Connecting with Difference: Black Teacher-White Students. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(2): 53-64.

PRETORIUS, F. 1998. (ed.) **Outcomes-based education in South-Africa**. Johannesburg: Hodder & Stoughton.

PROCTER, A. et al. 1995. **Learning to teach in the Primary Classroom**. London: Routledge.

RACE, P. & BROWN, S. 1994. **500 Tips for Tutors**. London: Kogan Page.

RACE, P. & BROWN, S. 1998. **The lecturer's toolkit**. London: Kogan Page.

RAMPHAL, R. & MOONILAL, R. 1993. Can social work agencies meet the challenge in a post apartheid South Africa? A Planner's perspective. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 29(4):363-370.

RAMASAR, P. 1988. Preference of Teaching Styles and strategies Related to System Variables, Educational Qualifications and Experiential Backgrounds: A Study Among Social Work Educators in South African Universities. **Maatskaplike Werk/ Social work**, 24(3): 176-189.

RANKIN, P. 1997. Developmental Social Welfare: Challenges facing South Africa. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 33(3): 184-192.

RAPHAEL, F.B. & ROSENBLUM, A.F. 1991. The open expression of differences in the field practicum: Report of a pilot study. **In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

RASCHICK, M., MAYPOLE, D.E. & DAY, A. 1998. Improving Field Education Through Kolb Learning Theory. **Journal of Social Work Education**, 34(1): 31-42.

RASKIN, M., SKOLNIK, L. & WAYNE, J. 1991. An International Perspective of Field Instruction. **Journal of Social Work Education**, 27(3): 258-270.

REESER, L.C., MACDONALD, F. & WERTKIN, R.A. 1992. Enhancing Student Coping and Modifying the Stressful Academic Environment: Advice from Students and Faculty. **Journal of Teaching in Social Work**, 6(2): 87-97.

REESER, L.C. & WERTKIN, R.A. 1997. Sharing Sensitive Student Information with Field Instructors: Responses of Students, Liaisons, and Field Instructors. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 347-362..

REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA (RSA). 1978. **Wet op Maatskaplike Werk.** Gepubliseer as algemene kennisgewing 292 van 1986 in Staatskoerant 1025 van 25 April 1986. Kaapstad Kantoor van die President.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1995. **South Africa Qualification Authority Act,** Government Gazette, vol. 364, no16725. Cape Town: Office of the President (no 1521).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1996. **Constitution op the Republic of South Africa,** no 108 of 1996, Government Gazette, vol 378, no 17678. Cape Town: Office of the President (no 2083).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1997a. **Draft White Paper on Higher Education.** Government Gazette, vol 382, no 17944. Cape Town: Office of the President.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1997b. **Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education,** Government Gazette, vol 386, no 18207, notice no 1196 of 1997. Pretoria: Department of Education.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1997c. **Higher Education Act.** No 101 of 1997, Government Gazette, vol 390, no 18515. Cape Town: Office of the President (no 1655).

REYNOLDS, B.C. 1942. **Learning and Teaching in the Practice of Social Work.** New York: Farrar & Rinehart.

REYNOLDS, C.C. 1995. **'n Beplannings- en beheermodel vir welsynsorganisasies.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (D.Phil. proefskrif)

RICHAN, W.C. 1994. Empowering Social Work Students. **In: GUTIÉRREZ, L. & NURIUS, P. (eds.) Education and research for Empowerment Practice.** Washington: Centre for Policy and Practice Research.

RICHARDS, M. 1988. Developing the content of Practice teaching (Part 2). **In: PILLIPSON, J., RICHARDS, M. & SAWDON, D. (eds.) Towards a Practice led Curriculum.** London: National Institute for Social Work.

- ROBINSON, H.A. 1994. **The Transformation of Empowerment: The Transformative power of classroom Interaction.** London: The Falmer Press.
- RODWAY, M.R. & ROGERS, G. 1993. A Comparison of the Academic and Articulated Approaches to Graduate Field Education. **The Clinical Supervisor**, 11(2): 37-54.
- ROGERS, G. 1996. Comparative approaches to practice learning. In: DOEL, M. & SHARDLOW, S. (eds.) **Social work in a Changing World. An International Perspective on Practice Learning.** Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- ROGERS, G. & McDONALD, P.L. 1995. Expedience over Education: Teaching Methods Used by Field Instructors. **The Clinical Supervisor**, 13(2): 41-62.
- ROLHEISER, C. & GLICKMAN, C.D. 1995. Teaching for democratic life. **The Educational Forum**, 59(2): 196-204.
- ROMPF, E.L. 1995. Student Writing in Social Work: An Aggravation or An Opportunity for Social Work Educators? **Journal of Teaching in Social Work**, 12(1/2): 125-138.
- ROODT, A. 1993. **Enkele implikasies van die nie-tradisionele onderwysdenke van Paulo Freire vir die eietydse Suid-Afrikaanse onderwyssituasie.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed. tesis)
- ROSENBLUM, A.F. 1997. Developing partnership between social work programs and the professional community: an exploratory study of field advisory groups. **Journal of Teaching in Social Work**, 14(1/2): 111-125.
- ROSENBLUM, A.F. & RAPHAEL, F.B. 1983. The Role and Function of the Faculty Field Liaison. **Journal of Education for Social Work**, 19(1): 67-73.
- ROSENBLUM, A.F. & RAPHAEL, F.B. 1991. Balancing Students' Right to Privacy with the Need for Self Disclosure in Field Education. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(1): 7-20.

ROSS, E. 1996. Is the textbook ideal of social work supervision upheld in practice? **Die Maatskaplikewerk-navorsers-praktisyn**, 9(2): 137-145.

ROTHMUND, G.H. & BOTHA, D. 1991. The Supportive role of a Social Work Supervisor. **Die Maatskaplikewerk-navorsers-praktisyn**, 4(2): 17-23.

ROYSE, D., DHOOPER, S.S. & ROMPF, E.L. 1996. **Field Instruction. A guide for Social Work Students**. Lexington: Longman Publishers USA.

ROWELL, P.M. & PROPHET, R. 1990. Curriculum in action. **Journal of Educational Development**, 10(1): 17-26.

RUBINSTEIN, G. 1992. Supervision and Psychotherapy: Toward Redefining the Differences. **The Clinical Supervisor**, 10(2): 97-115.

SANCHO, R. 1994. An investigation into the development of strategies for the primary prevention of substance abuse among adolescents. Durban: Universiteit van Natal. (M.A. – thesis)

SAWDON, D. & SAWDON, C. 1988. Competence and Curriculum - the Practice teaching Contribution. In: PHILLIPSON, J., RICHARDS, M & SAWDON, D. (eds.) **Towards a Practice led Curriculum**. London: National Institute for Social Work.

SEWPAUL, V. & HOOSEN, S. 1992. An Affirmative Action Strategy; The Implementation of Academic Development Programmes with First Year Social Work Students. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 28(4): 84-90.

SCHNECK, D. 1991a. Ideal and Reality in field education. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends**. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

SCHNECK, D. 1991b. Integration of learning in field education: Elusive goal and educational imperative. In: SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.)

Field education in social work. Contemporary issues and trends. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

SCHNECK, D. 1991c. Arbiter of change in field education: The critical role for faculty. **In:** SCHNECK, D., GROSSMAN, B. & GLASSMAN, U. (eds.) **Field education in social work. Contemporary issues and trends.** Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

SHALIT, E. 1990. Experiential Supervision as an Adjunct to Regular Supervision of Psychotherapy. **The Clinical Supervisor**, 8(1): 109-129.

SHARDLOW, S & DOEL, M. 1996. **Practice learning and teaching.** London: Macmillan Press LTD.

SHULMAN, L. 1993. **Teaching the helping skills. A field instructors guide.** 2nd ed. Alexandria: Council of Social Work Education, Inc.

SIMPSON, B. 1993. The evaluation of student fieldwork in the department of Social work, University of Natal. Durban: Universiteit van Natal. (M.A. - tesis)

SIMPSON, B. 1995. Problems in the evaluations of student fieldwork. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(4): 358-367.

SIMPSON, B. & Tyndall, G. 1995. A structured field-learning programme for first year social work students. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(2): 126-132.

SMITH, H.Y., FARIA, G. & BROWNSTEIN, C. 1986. Social Work Faculty in the Role of Liaison: A Field Study. **Journal of Social Work Education**, 22(3): 68-78.

SOWERS-HOAG, K.M. & SANDAU-BECKLER, P. 1996. Educating for Cultural Competence in the Generalist Curriculum. **Journal of Multicultural Social Work**, 4(3):37-53.

STRYDOM, M. 1993. **Kontraksluiting tussen opleidings- en praktykopleidingsinstansies by praktykopleiding van voorgraadse studente.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.A. tesis)

STRYDOM, H. 1995. Die inhoud van 'n kursus in multi-kulturele maatskaplike werk. **Social Work/Maatskaplike werk**, 31(2): 115-125.

STURGEON, S. 1989. Bridging the Gap between Skills Training and Practice. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 25(1): 32-37.

SUID-AFRIKAANSE AKADEMIE VIR WETENSKAP EN KUNS. 1991. **Afrikaanse Woordelys en Spelreëls.** 8ste uitgawe. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

TAIBBI, R. 1995. **Clinical Supervision. A Four-Stage Process of Growth and Discovery.** Milwaukee: Families International, Inc.

TAYLOR, I. 1994. Modelling Empowerment Practice in Social Work Education. In: GUTIÉRREZ, L. & NURIUS, P. (eds.) **Education and research for Empowerment Practice.** Washington: Centre for Policy and Practice Research.

TEBB, S., MANNING, D.W. & KLAUMANN, K.T. 1996. A Renaissance of Group Supervision in Practicum. **The Clinical Supervisor**, 14(2): 39-51.

THOMAS, E.J. 1985. Developmental Research. In: GRINNELL, R.H. (ed.) **Social Work Research and Evaluation.** 2nd ed. Itasca: P.E. Peacock Publishers.

THOMLISON, B., ROGERS, G., COLLINS, D. & GRINNELL, J.R. 1996. **The Social Work Practicum: An access guide.** 2nd ed. Illinois: P.E. Peacock Publishers, Inc.

TORRE, E.L. 1994. Towards a mind of my own: A constructive developmental model for empowering student learning in social work. In: GUTIÉRREZ, L. & NURIUS, P. (eds.) **Education and research for Empowerment Practice.** Washington: Centre for Policy and Practice Research.

TORRES, J.B.& JONES, J.M. 1997. You've Got to Be Taught: Multicultural Education for Social Workers. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 161-178.

TSUI, M-S. & HO, W-S. 1997. In search of a Comprehensive Model of Social Work Supervision. **The Clinical Supervisor**, 16(2): 181-202.

TULLOCH, S. (ed.) 1993. **The Reader's Digest Oxford Complete Wordfinder**. Cape Town: The Reader's Digest Association Limited.

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. **New Dictionary of Social Work/Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk**. Pretoria: Staatsdrukkers.

VAN DAM, B.H. 1997. **Kultuur-sensitiewe supervisie in maatskaplike werk**. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (M.A. tesis)

VAN HUYSSSTEEN, M. 1995. Problems in South African social work practice and training: is sociotheatre a partial solution? **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(1): 1-14.

VAN KESSEL, L. & HAAN, D. 1993a. The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model. **The Clinical Supervisor**, 11(1): 29-43.

VAN KESSEL, L. & HAAN, D. 1993b. The Dutch Concept of Supervision: Its Essential Characteristics as a Conceptual Framework. **The Clinical Supervisor**, 11(1): 5-27.

VAN MENTS, M. 1990. **Active Talk**. New York: St Martin's Press.

VAN RENSBURG, H.J.C., PRETORIUS, E. & FOURIE, A. 1992. **Gesondheidsorg in Suid-Afrika**. Pretoria: Akademia.

VAN ROOYEN, C.A.J. 1992. **An investigation into the Nature and Extent of AIDS-related Social Work Education, and the development of Guidelines for future Education**. Durban: Universiteit van Natal. (M.A.- tesis)

VAN ROOYEN, C.A.J. 1994a. The developmental research model proposed by Thomas – some thoughts on its use in social work research. **Social Work/ Maatskaplike Werk**, 3 (30): 276-286.

VAN ROOYEN, C.A.J. 1994b. Developmental Research – A practical approach to social work research. **Maatskaplike Werk-Praktyk/Social Work Practice**, 2(94): 16-21.

VAN ROOYEN, C.A.J. 1996. Curriculum development: suggestions from social workers in Kwazulu Natal. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 32(4): 332-343.

VAN SOEST, D. & KRUZICH, J. 1994. The Influence of Learning Styles on Student and Field Instructor Perceptions of Field Placement Success. **Journal of Training in Social Work**, 9(1/2): 49-69.

VAN STADEN, S.J.J. 1990. **Die aanwending van die psigodinamiese interaktiewe model vir effektiewe en doeltreffende supervisie**. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

VAN WYK, N. & MOTHATA, M.S. 1998. Developments in South-Africa Education since 1994. In: PRETORIUS, F. 1998. (ed.) **Outcomes-based education in South-Africa**. Johannesburg: Hodder & Stoughton.

VEERAN, D.L. & SIMPSON, B. 1996. Promoting competence in community work practice through supervision. **Social work/Maatskaplike Werk**, 32(3): 226-233.

VERSTER, J.J. 1992. **'n Vergelykende studie van die supervisie en die terapeutiese verhouding**. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

VISSER, E.M. 1986. **Die kongruering van leerstyle en onderrigstrategieë in tersiêre onderwys**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Phil proefskrif)

VONK, M.E. & THYER, B.A. 1997. Evaluating the Quality of Supervision: A Review of Instruments for Use in Field Instruction. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 103-113.

VYGOTSKY, L.S. 1962. **Thought and Language**. Massachusetts: M.I.T. Press.

WALVOORD, B.E. & ANDERSON, V.J. 1998. **Effective grading**. San Francisco: Jossey Bass.

WALZ, T. & UEMATSU, H. 1997. Creativity in Social Practice: A pedagogy. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 17-31.

WATKINS, C.E. 1997. The Ineffective Psychotherapy Supervisor: Some Reflections About Bad Behaviors, Poor Process, and Offensive Outcomes. **The clinical Supervisor**, 16(1): 163-180.

WATKINS, C.E & VITNAZA, S.A. 1993. Using the Case Study Method in the Training of Psychotherapist. **The Clinical Supervisor**, 11(2): 145-157.

WHISENHUNT, B.J., ROMANS, J.S.C., BOSWELL, D.L. & CARLOZZI, A.F. 1997. Counseling Students' Perceptions of Supervisory Modalities. **The Clinical Supervisor**, 15(2): 79-89.

WIJNBERG, M. & SCHWARTZ, M.C. 1977. Models of Student Supervision: The Apprentice, Growth, and Role Systems Models. **Journal of Education for Social Work**, 13(3): 107-113.

WILLIAMS, S. & HALGIN, R.P. 1995. Issues in Psychotherapy Supervision Between the White Supervisor and the Black Supervisee. **The Clinical Supervisor**, 13(1): 39-58.

WOOD, G.G. & MIDDLEMAN, R.R. 1991. Principles That Guide Teaching. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(2): 111-116.

YELLOLY, M. & HENKEL, M. (eds.) 1995. **Learning and Teaching in Social work. Towards Reflective Practice**. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

ZIMMERMAN, N., COLLINS, L. E & BACH, J.M. 1986. Ordinal Position, Cognitive Style, and Competence: A Systemic Approach to Supervision. **The Clinical Supervisor**, 4(3): 7-23.

ZORGA, S. 1997. Supervision Process Seen as a Process of Experiential Learning. **The Clinical Supervisor**, 16(1): 145-161.

ZÜHLSDORFF, L.1993. **Die toepassing van die beginsels van volwassene-onderrig in supervisie.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.A. tesis)

BYLAE A



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH

Geagte Kollega

**DOKTORALE PROEFSKRIF VAN LAMBERT ENGELBRECHT ONDER LEIDING
VAN PROF SULINA GREEN VAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**

Hiermee word u hulp en ondersteuning met die empiriese ondersoek in bogenoemde verband oor *'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika* gevra. Ingesluit is 'n voorbeeld van die onderhoudskedule in hierdie verband.

Dit sal baie waardeer word indien u die ingeslote onderhoudskedule aan 'n verteenwoordiger by u universiteit kan voorsien, wat verkieslik in beheer of regstreeks betrokke by praktykonderrig van voorgraadse maatskaplikewerkstudente is. Ek sal u na ongeveer twee weke na versending van hierdie skrywe telefonies kontak om u goedkeuring vir die ondersoek aan u universiteit te verkry en om te verneem wie u universiteit in die ondersoek gaan verteenwoordig. Daarna kontak ek die verteenwoordiger van u universiteit om 'n afspraak vir 'n telefoononderhoud te maak en om die verteenwoordiger te vra om hom/haar ten opsigte van die ingeslote onderhoudskedule voor te berei. 'n Telefoononderhoud met betrekking tot die ingeslote onderhoudskedule sal daarna met die verteenwoordiger gevoer word. Al die opleidingsinstansies van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika word op hierdie wyse by die ondersoek betrek.

By voorbaat baie dankie dat ek op u vriendelike samewerking kan staatmaak. Ek glo beslis dat hierdie studie 'n bydrae tot praktykonderrig aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika kan maak.

Vriendelike groete

Lambert Engelbrecht

Kollegas, u samewerking en ondersteuning van hierdie ondersoek sal baie waardeer word. Hierdie ondersoek is van kardinale belang vir die opleiding van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika. Baie dankie dat ek op u kan vertrou om die belange van maatskaplikewerkonderrig te bevorder.

Prof. S Green

**Voorsitter: Departemente Maatskaplike werk
Universiteit van Stellenbosch**

**‘N ONDERHOUDSKEDULE VIR PERSONE (DOSENTE)
VERBONDE AAN OPLEIDINGSINSTANSIES WAT PRAKTYK-
ONDERRIG AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BIED**

OOR

**‘N MAATSKAPLIKE ONTWIKKELINGSGERIGTE PERSPEKTIEF OP
SUPERVISIE AAN MAATSKAPLIKEWERKSTUDENTE BY
OPLEIDINGSINSTANSIES IN SUID-AFRIKA**

Opleidingsinstansie:.....

Naam van respondent:

Telefoonnommer:.....

ALLE INLIGTING WORD AS VERTROULIK HANTEER. Die feit dat identifiserende besonderhede verlang word, is bloot vir administratiewe gebruik en sal nie in die proefskrif vermeld word nie.

DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is om 'n teoretiese en praktiese raamwerk daar te stel vir supervisie van maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies wat op die uitkomst van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos vervat in die Witskrif vir Welsyn (1997), gebaseer is.

INSTRUKSIES VAN DIE ONDERHOUDSKEDULE

Hierdie ondersoek fokus op 'n beskrywing en reflektoring van supervisie binne die huidige tydsgewrig by opleidingsinstansies in Suid-Afrika. U **kritiese denke en eerlike, uitgebreide en beskrywende response** is dus nodig om vir hierdie ondersoek, waarby alle opleidingsinstansies baat kan vind, van waarde te wees. Bykans alle vrae is oop vrae. Beantwoord dit asseblief so volledig as moontlik en **verteenvoordingend** van die praktykonderrigsituasie by u opleidingsinstansie. Indien 'n vraag nie betrekking het op die situasie by u opleidingsinstansie nie, motiveer dit asseblief as sodanig.

1. BEGRIPSOMSKRYWINGS

- 1.1 Watter omskrywing geld vir supervisie wat studente binne die praktykonderrig-program by u opleidingsinstansie ontvang? ('n Omskrywing in u eie woorde is aanvaarbaar.)
- 1.2 Wat word die persone by u opleidingsinstansie genoem, wat deur u instansie aangestel word om supervisie aan maatskaplikewerkstudente by u instansie aan te bied?
- 1.3 Wat noem u opleidingsinstansie die persone in die praktyk wat supervisie aan studente bied terwyl hulle vir praktykonderrig by die welsynsinstansie inskakel?

2. AARD VAN SUPERVISIE AAN STUDENTE

- 2.1 Gee 'n bondige beskrywing van die inhoud van die praktykonderrigmodules wat vanaf vlak 1 tot vlak 4 by u opleidingsinstansie aangebied word en die aard van die dienoooreenkomstige supervisie (indien enige) wat in hierdie verband aangebied word.

3. IMPAK VAN BELEIDSASPEKTE OP SUPERVISIE AAN STUDENTE

- 3.1 Het die teenswoordige welsynsbeleid van Suid-Afrika (bv. die Witskrif vir Welsyn) 'n impak op die aard van die supervisie wat studente by u opleidingsinstansie en by die welsynsinstansies ontvang? JA/NEE
Verduidelik u antwoord:
- 3.2 Het die Wet op Hoër Onderwys (1997) 'n impak op supervisie aan studente by u opleidingsinstansie? JA/NEE
Verduidelik u antwoord:
- 3.3 Word daar by u opleidingsinstansie 'n spesifieke supervisiemodel voorgeskryf en nagevolg, met ander woorde word die leerinhoude tydens supervisie op 'n spesifieke manier aan studente oorgedra? JA/NEE
Verduidelik u antwoord:

4. DIE OOREENKOMS EN VERHOUDING TUSSEN OPLEIDINGS- EN WELSYNSINSTANSIES M.B.T PRAKTYKONDERRIG AAN STUDENT

- 4.1 Watter parameters/vereistes/verantwoordelikhede stel u opleidingsinstansie aan welsynsinstansies en praktykopleiers by welsynsinstansies vir die plasing van studente vir praktykonderrig by die betrokke instansies? (Oonderskei vanaf vlak 1 tot vlak 4.)
- 4.2 Op watter wyse kontrakteer u met welsynsinstansies indien studente vir praktykonderrig by die betrokke instansies geplaas word?
- 4.3 Brei uit oor die probleme/hindernisse m.b.t. praktykonderrig wat u opleidingsinstansie met praktykopleiers en welsynsinstansies beleef.
- 4.4 Wat doen u opleidingsinstansie om 'n vennootskapsverhouding met praktykopleiers en welsynsinstansies te handhaaf?

5. SAMESTELLING VAN DIE PERSONEEL WAT SUPERVISIE BY DIE OPLEIDINGSINSTANSIE AANBIED

- 5.1 Wat is die professionele eienskappe waaraan 'n supervisor van studente by u opleidingsinstansie moet voldoen?
- 5.2 Beskryf die wyses waarop personeel, wat supervisie by die opleidingsinstansie aan student bied, by u opleidingsinstansie betrokke is bv. is hulle permanente/deeltydse personeellede, het hulle akademiese doseerverpligtinge en/of slegs supervisieverpligtinge ens.

6. SAMESTELLING VAN DIE STUDENTE WAT SUPERVISIE ONTVANG

- 6.1 Gee 'n beskrywing van die diverse samestelling van u voorgraadse maatskaplikewerk-studente wat tydens supervisie in aanmerking geneem moet word.

7. ONDERRIG TYDENS SUPERVISIE

- 7.1 Watter leerareas word by u opleidingsinstansie tydens supervisie hanteer ten einde die uitkomst van die praktykonderrigmodules te bereik?

7.2 Watter onderrigbeginsels van supervisie (pedagogies en andragogies) word by u opleidingsinstansie vir onderrig tydens supervisie beklemtoon?

7.3 Word daar pogings by u opleidingsinstansie aangewend om studente se leerstyle vir die doel van supervisie te bepaal? JA/NEE

Verduidelik u antwoord:

7.4 Op watter wyses (vir elke vlak) word studente se onderrigbehoefes, wat tydens supervisie hanteer moet word, by u opleidingsinstansie geassesseer?

7.5 Op watter wyse vind kontraktering tussen studente en supervisors van u opleidingsinstansie plaas met betrekking tot die supervisie wat vir hulle aangebied word?

7.6 Op watter wyses (vir elke vlak) vind evaluering van studente se bereiking van uitkomst, wat vir die betrokke praktykonderrigmodule gestel is, by u opleidingsinstansie plaas?

7.7 Op watter wyse (vir elke vlak) word individuele en groepsupervisie deur supervisors van u opleidingsinstansie benut?

7.8 Watter onderrigtegnieke (bv verslae, rollespele ens.) word tydens supervisie meestal deur supervisors by u opleidingsinstansie benut?

8. BESTUUR VAN SUPERVISIE

8.1 Op watter wyse word die kwaliteit van die supervisie wat deur supervisors van u opleidingsinstansie aangebied word beheer?

9 ONDERSTEUNING AAN STUDENTE DEUR MIDDEL VAN SUPERVISIE

9.1 Op watter wyses word stres wat studente se praktykonderrig negatief beïnvloed in die algemeen deur supervisors van u opleidingsinstansie hanteer?



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH

Dear colleague

**DOCTORAL DISSERTATION OF LAMBERT ENGELBRECHT UNDER
SUPERVISION OF PROF. SULINA GREEN OF THE UNIVERSITY OF
STELLENBOSCH**

Your help and support with the empirical investigation in the above matter about *a social developmental perspective on supervision of social work students at training institutions in South Africa* is kindly requested. Enclosed is an example of the interview schedule in this respect.

It would be appreciated if you could provide this interview schedule to a representative at your university. It would be preferable if the person is in control of or directly involved with field practice education of under graduate social work students. About two weeks after the dispatch of this letter I will contact you telephonically to ascertain whether the investigation at your university has been approved and who will represent your university. There after I will contact the representative of your university to make an appointment for a telephone interview and to ask the representative to prepare him/her in respect of the interview schedule. A telephone interview will then be conducted with the representative. All training institutions of social work students in South Africa will be involved with the investigation in this way.

Thank you very much in anticipation that I may depend on your friendly co-operation. I really believe that this study will make a contribution to the field practice education of social work students at training institutions in South Africa.

Yours faithfully

Lambert Engelbrecht

Dear Colleagues,

Your co-operation and support in this investigation will be appreciated. This investigation is of cardinal importance to the training of social work students in South Africa. Thank you that I may depend on you to promote the interests of social work.

Prof. Sulina Green
Chair Person: Dept of Social Work
University of Stellenbosch

**AN INTERVIEW SCHEDULE FOR PERSONS (LECTURERS)
ATTACHED TO TRAINING INSTITUTIONS WHO OFFER FIELD
PRACTICE EDUCATION TO SOCIAL WORK STUDENTS**

ABOUT

**A SOCIAL DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE ON SUPERVISION OF SOCIAL
WORK STUDENTS AT TRAINING INSTITUTIONS IN SOUTH AFRICA**

Training institution:

Name of respondent:

Telephone number:

**ALL INFORMATION WILL BE TREATED CONFIDENTIALLY. The fact that
identifying details are required is solely for administrative use and will not be mentioned in
the thesis.**

AIM OF THE INVESTIGATION

The aim of the investigation is to establish a theoretical and practical framework for the supervision of social work students at training institutions which are based on the outcomes of developmental social work in South Africa as set out in the White Paper on Welfare (1997).

INSTRUCTIONS FOR THE INTERVIEW SCHEDULE

This investigation focuses on the description and reflection of supervision within the present time frame of training institutions in South Africa. **Your critical and honest thoughts, and comprehensive and descriptive responses** on the subject will thus be of value to this investigation that will be of benefit to all training institutions. Nearly all questions are open-ended questions. Please answer them as fully as possible and as **representative** of the field practice education situation at you training institution. If a question does not have bearing on the situation at your institution please motivate your answer as such.

1. DESCRIPTION OF CONCEPTS

- 1.1 What description applies to supervision, which the students receive at your training institution? (A description in your own words is acceptable.)
- 1.2 What do you call the people at your training institution who are appointed to supervise social work students' field practice education at your institution?
- 1.3 What do you call the people at the welfare organisation who are appointed by your training institution to supervise students while they are doing their field practice at the welfare organisation?

2. THE NATURE OF SUPERVISION GIVEN TO STUDENTS

- 2.1 Give a short description of the field practice education modules, which are offered from level 1 to level 4 and the kind of supervision (if any), which is provided in this respect at your training institution.

3. THE IMPACT OF POLICY ASPECTS ON SUPERVISION TO STUDENTS

- 3.1 Has the present Welfare Policy in South Africa (e.g. The White Paper on Welfare) had an impact on the kind of supervision that students at your training institution and at welfare organisations receive? YES/NO

Explain your answer:

- 3.2 Has the Act on Higher Education (1997) had an impact on the supervision of your students at your training institution? YES/NO

Explain your answer:

- 3.3 Is a specific supervision model presented and followed at your training institution? In other words, is the educational contents presented to students in a specific way during supervision? YES/NO

Explain your answer:

4. THE AGREEMENT AND RELATIONSHIP BETWEEN TRAINING AND WELFARE INSTITUTIONS IN RESPECT OF THE STUDENTS' PRACTICE EDUCATION

- 4.1 What parameters/requirements and responsibilities does your training institution set for welfare organisations and field instructors at welfare organisations for the placement of students for field practice at the organisations concerned? (Differentiate from level 1 to level 4.)
- 4.2 How do you contract with welfare organisations if students are placed for field practice at the organisations concerned?
- 4.3 Expand on problems/obstacles with respect to field practice education that your training institution experience with welfare organisations and field instructors?
- 4.4 What does your training institution do to maintain a partnership relationship with field instructors and welfare organisations?

5 COMPOSITION OF THE STAFF THAT PROVIDES SUPERVISION AT THE TRAINING INSTITUTION

- 5.1 What are the professional characteristics, which a student supervisor at your institution should comply with?
- 5.2 Describe the ways in which personnel who provide supervision to students are involved with your training institution, for example are they permanent/part time staff members, have they got academic lecturing duties and/or only supervision responsibilities.

6. COMPOSITION OF STUDENTS WHO RECEIVE SUPERVISION

- 6.1 Give a description of the diverse composition of your undergraduate social work students, which has to be taken into consideration during supervision.

7. EDUCATION DURING SUPERVISION

- 7.1 Which learning areas at your training institution are dealt with during supervision in order to achieve the outcomes of the field practice education modules?

7.2 What educational principles of supervision (pedagogic and andragogic) are stressed in education during supervision at your training institution?

7.3 Are there attempts made by your training institution to determine the students' learning style for the purpose of supervision? YES/NO

Explain your answer:

7.4 How (on every level) are students' educational needs, which must be dealt with during supervision, being assessed at your training institution?

7.5 How does contracting between students and supervisors in respect of supervision which is provided, take place at your training institution?

7.6 How (on every level) does evaluation of the students' achievements of outcomes, which are set by the field practice education module, take place at your training institution?

7.7 How (on every level) is individual and group supervision utilized by the supervisors of your training institution?

7.8 What educational techniques (e.g. reports, role play etc.) are utilized most by the supervisors at your training institution?

8. MANAGEMENT OF SUPERVISION

8.1 How is the quality of supervision provided by the supervisors of your training institution controlled?

9. SUPPORT TO STUDENTS BY MEANS OF SUPERVISION

9.1 How is stress, which has a negative influence on the students' field practice education generally, dealt with by the supervisors at your training institution?

BYLAE B

Geagte Kollege

Nogmaals dankie dat u 'n onderhoud aan my toegestaan het vir my navorsing oor '*n maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika.*

Omdat u bekend met die navorsingsveld van hierdie ondersoek is, sal dit waardeer word indien u ook behulpsaam met die tweede fase van hierdie navorsing sal wees. Hierdie fase bestaan uit die evaluering van nege perspektiewe wat na aanleiding van die resultate van die vorige fase van die navorsing ontwikkel is. Dit behoort nie langer as **30 minute** van u tyd te neem nie.

U moet die evaluering van die ontwikkelde perspektiewe asseblief direk op hierdie e-pos doen en dieselfde e-pos terugstuur ("reply to sender"). Moet asseblief nie u evaluering as 'n bylae ("attachment file") terugstuur nie. Anonimiteit word weer eens gewaarborg.

Dit sal waardeer word indien ek u evaluering teen **8 Oktober 2001** kan ontvang.

Lees asseblief elke perspektief sorgvuldig deur en evalueer **elke perspektief**, soos dit vir u aangedui word. Indien u met 'n perspektief saamstem en geen kommentaar daarop wil lewer nie, maak dit asseblief duidelik dat u met die perspektief saamstem deur byvoorbeeld aan te dui: "*ek stem saam*". Indien u met die perspektief saamstem, maar nog iets wil byvoeg, staan dit u vry om dit te doen. Indien u met 'n perspektief *verskil*, is dit volkome in orde, maar *verstrek asseblief u rede/s volledig*.

Ten einde 'n geheelbeeld vir u te bied word die maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente deur opleidingsinstansies in Suid-Afrika vir u soos volg saamgevat: **supervisie aan maatskaplikewerkstudente behels 'n proses van onderrig, ondersteuning en bestuur om studente se bekwaamhede volgens die uitkomste van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram te ontwikkel, sodat studente die teorie en praktyk van maatskaplike werk kan integreer. Supervisie behels ook interaktiewe leiding, gebaseer op onderrigbehoefte, akademiese ontwikkeling en bemagtiging van studente.**

Die bogenoemde samevattende perspektief word vervolgens in nege perspektiewe opgedeel, sodat u elkeen kan evalueer.

Perspektief 1:

Die proses van supervisie behels die ontwikkeling van studente se bekwaamhede volgens die uitkomste van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram, in ooreenstemming met die beginsels van die Witskrif vir Welsyn (1997).

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 2:

Die onderrigfunksie van supervisie behels die ontwikkeling van studente se kennis, waardes en vaardighede ten opsigte van die omgewing, mense, behoeftes van mense, intervensie en die student self.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 3:

Die ondersteuningsfunksie van supervisie behels die ontwikkeling van die student se kapasiteit om self te bepaal watter betrokke sisteme aanpassings vereis, met inagneming van die kulturele en omgewingsagtergrond van die student.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 4:

Die bestuursfunksie van supervisie behels die ontwikkeling van bestuurstelsels om aan die vereistes van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk op mikro- (supervisiegeleentheid) en makrovlak (praktykonderrigprogram) te voldoen.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 5:

Die integrering van die teorie en die praktyk van maatskaplike werk deur middel van supervisie aan studente behels die ontwikkeling van inheemse modelle, metodes en tegnieke om studente te onderrig.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 6:

Interaktiewe leiding aan studente deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van onderrigstrategieë om diverse studente by die vereistes van die praktykomgewing te laat aanpas.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 7:

Die bepaling van studente se onderrigbehoefes deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van kwantitatiewe en kwalitatiewe leerdergesentreerde assesseringsmetodes, wat selfwerkzaamheid by studente aanmoedig.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 8:

Akademie ontwikkeling deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van studente se leervaardighede en professionele taal-, skryf- en kommunikasievaardighede, ten einde die uitkomste van die praktykonderrigprogram te bereik.

U evaluering van die perspektief.

Perspektief 9:

Bemagtiging van studente deur middel van supervisie behels die ontwikkeling van studente se sosiale en lewensvaardighede, ten einde aan professionele praktykverwagtinge te voldoen.

U evaluering van die perspektief.

Baie dankie vir u tyd en hulp. Dit word opreg waardeer.

Vriendelike groete

Lambert Engelbrecht

Tel. 021-8731181 / 8643323/ 0731638033

Dear colleague,

Once again thank you for granting me an interview for the purposes of my research on *a social developmental perspective on supervision of social work students at training institutions in South Africa*.

As you are familiar with the research field in which this investigation is being conducted, it would be appreciated if you could assist with the second phase of this research. This phase is comprised of the evaluation of nine perspectives that were developed as a result of the previous phase of the research. It should not take up more than **30 minutes** of your time.

You must please do the evaluation of the developed perspectives directly on this e-mail and then send back ("reply to sender") the same e-mail. Please do not send back your evaluation as an attachment file. Anonymity is once again guaranteed.

It would be appreciated if I could receive your evaluation by **8 October 2001**.

Please read through each perspective carefully and evaluate **each perspective** as indicated. If you agree with a perspective and do not wish to comment on it, please indicate that you agree with the perspective by writing, for example: *"I agree"*. If you agree with a perspective but also wish to add something, please feel free to do so. If you *differ* from a perspective, that is completely in order but *please give your reason/s fully*.

In order to provide you with an overall picture, the social developmental perspective on supervision of social work students by training institutions in South Africa is summed up as follows: **supervision of social work students involves the process of education, support and management to develop the students' competencies in accordance with the outcomes of the training institution's field practice education programme, so that students can integrate the theory and practice of social work. Supervision also involves interactive guidance, based on educational needs, academic development and empowerment of students.**

The above-mentioned, summarised perspective is divided into the following nine perspectives, so that you can evaluate each one.

Perspective 1:

The process of supervision involves the development of the students' competencies according to the outcomes of the training institution's field practice education programme, in accordance with the principles of the White Paper for Welfare (1997).

Your evaluation of this perspective:

Perspective 2:

The educational function of supervision involves the development of students' knowledge, values and skills with regard to the environment, people, needs of people, intervention and the student him/herself.

Your evaluation of this perspective:

Perspective 3:

The support function of supervision involves the development of the student's capacity to determine him/herself which of the systems involved requires adaptation, taking into account the cultural and environmental background of the student.

Your evaluation of this perspective:

Perspective 4:

The management function of supervision involves the development of management systems to meet the requirements of developmental social work on the micro level (supervision sessions) and macro level (field practice education programme).

Your evaluation of this perspective:

Perspective 5:

The integration of the theory and the practice of social work by means of supervision of students involves the development of indigenous models, methods and techniques to train students.

Your evaluation of this perspective:

Perspective 6:

Interactive guidance to students by means of supervision involves the development of educational strategies to enable diverse students to adapt to the requirements of the field practice environment.

Your evaluation of this perspective:

Perspective 7:

Determining the educational needs of students by means of supervision involves the development of quantitative and qualitative learner-centered assessment methods, which encourages personal initiative on the part of students.

Your evaluation of this perspective:

Perspective 8:

Academic development by means of supervision involves the development of students' learning skills and professional language skills, writing skills and communication skills, in order to achieve the outcomes of the field practice education programme.

Your evaluation of this perspective:

Perspective 9:

Empowering the student by means of supervision involves amongst others the development of students' social and life skills, in order to fulfill the professional field practice expectations.

Your evaluation of this perspective:

Tank you very much for your time and assistance. It is sincerely appreciated.

Best wishes

Lambert Engelbrecht

Tel. 021-8731181/8643323/ 073168033